

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΞΑΠΑΤΗΣΗ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΟΦΩΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*

Luciana BENINCASA

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 20ού αιώνα η αντιγραφή, η λογοκλοπή και γενικά η «ακαδημαϊκή εξαπάτηση» στα πανεπιστήμια αποτελούν συχνά, κυρίως στις ΗΠΑ, αντικείμενο έρευνας. Τώρα πια τέτοια έρευνα διεξάγεται και σε άλλες χώρες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το φαινόμενο προσλαμβάνει διεθνώς όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις. Αυτό προκαλεί ανησυχία σε πολλά επίπεδα, γιατί οι γνώσεις και οι ηθικές αρχές των αυριανών πτυχιούχων θεωρούνται κρίσιμης σημασίας για την εθνική πρόοδο. Ο τεράστιος όγκος έρευνας γύρω από πρακτικές «ακαδημαϊκής εξαπάτησης» φιλοδοξεί να δώσει πρόσβαση σε καλύτερη γνώση του φαινομένου και έτσι να συμβάλει στον περιορισμό του. Στο μεταξύ οι φοιτητές φαίνεται ότι συνεχίζουν να αντιγράφουν. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Τύπος, η αντιγραφή, η λογοκλοπή κ.λπ. σημειώνουν έξαρση ακόμα και σε διεθνούς φήμης ακαδημαϊκά ιδρύματα. Μερικοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι μία πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτεί βαθύτερη κατανόηση των ευρύτερων πολιτισμικών παραδοχών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των φοιτητών στο συγκεκριμένο πεδίο (π.χ. Gallant και Drinan 2006· Parham 2014, 22). Αυτό σε κάποιο βαθμό κάνουν οι μελέτες που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα επιλογή.

1. Μερικοί ορισμοί

Στη σχετική αγγλόφωνη βιβλιογραφία οι πιο συχνοί όροι είναι *cheating* και *academic dishonesty*, οι οποίοι πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα (π.χ. McCabe κ.ά. 2001, 219-220). Ο πρώτος έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως *αντιγραφή*, *ακαδημαϊκή απάτη* (Μπαζούκης και Δημολιάτης 2011), *κλεψιά*, *αντιγραφή* (Ζμπάνιος 2006· Πολυχρονοπούλου 2011, 12) και *(ακαδημαϊκή) εξαπάτηση* (Πολυχρονοπούλου 2011, 12).

* Ευχαριστώ θερμά τους δυο ανώνυμους κριτές για τις παρατηρήσεις και τις χρήσιμες υποδείξεις τους, που βελτίωσαν σημαντικά την ποιότητα της εργασίας.

Ο όρος *academic dishonesty*, στον οποίο η ηθική σκοπιά είναι πιο εμφανής, έχει αποδοθεί ως *ακαδημαϊκή ανειλικρίνεια* από την Πολυχρονοπούλου (2011, 12). Πιο πρόσφατος είναι ο όρος *e-cheating*, ο οποίος αναφέρεται στην αντιγραφή που επιχειρείται με τη χρήση τεχνολογίας – δραστηριότητα η οποία διευρύνεται συνεχώς, τόσο ποσοτικά όσο και «ποιοτικά» (π.χ. King και Case 2007, 2014). Άλλες μελέτες διερευνούν την εξαπάτηση μέσα από την έννοια της ακαδημαϊκής «ακεραιότητας» (*integrity*) (π.χ. Gallant 2007).

Η βιβλιογραφία δεν προσφέρει πάντα σαφείς ορισμούς. Μερικές φορές η έννοια του *cheating* ορίζεται «λειτουργικά», ως ένας κατάλογος συμπεριφορών. Άλλες φορές ο ορισμός παραπέμπει στην ιδέα της εξαπάτησης ως παραβίασης. Μερικές φορές στόχος της έρευνας είναι να δώσουν οι συμμετέχοντες το δικό τους ορισμό της «ακαδημαϊκής ανεντιμότητας» (π.χ. Parham 2014). Στις περισσότερες μελέτες, όμως, η εξαπάτηση ορίζεται εκ των προτέρων είτε ως παραβίαση του κανόνα είτε ως ηθικό παράπτωμα, στη βάση μίας αντίληψης της διανοητικής εργασίας ως «ιδιοκτησίας» (Wideman 2008), η οποία είναι σαφώς δυτικής προέλευσης. Για παράδειγμα, ενώ στις ΗΠΑ ο νόμος απαγορεύει τη χρήση προϊόντων της διανοητικής δουλειάς άλλων χωρίς ανάλογη αναγνώριση, στην Κίνα το ζήτημα δεν ρυθμίζεται νομικά (Klein 2011, 99).

Ο αγγλικός όρος *cheating* παραπέμπει σε τεράστιο φάσμα συμπεριφορών. Οι αγγλόφωνες μελέτες για τα φαινόμενα γνωστά ως *cheating* και *academic dishonesty* δεν έχουν διερευνήσει όλες το ίδιο σύνολο συμπεριφορών, γεγονός που καθιστά προβληματική τη σύγκριση δεδομένων και τον εντοπισμό τυχόν τάσεων (π.χ. για αύξηση ή περιορισμό του φαινομένου) (βλ. Crown και Spiller 1998). Έτσι, οι περισσότερες από τις μελέτες αυτής της επισκόπησης εξετάζουν μία ποικιλία από συμπεριφορές (μόνο ενδεικτικά, Lurpton και Chapman 2002· Rawwas κ.ά. 2004· Sutton 1991). Ως προς τις συγκεκριμένες πρακτικές που κάθε φορά θεωρείται ότι αποτελούν *cheating* ή *academic dishonesty* κάθε μελέτη, σχεδόν, εστιάζει σε διαφορετικό σύνολο «ανέντιμων» συμπεριφορών. Ο συνολικός κατάλογος είναι πολύ πλούσιος. Δίπλα στις πιο συνηθισμένες μορφές εξαπάτησης βρίσκουμε συμπεριφορές που ενδεχομένως δεν θα περιμέναμε, όπως το να επικαλείται κανείς ανύπαρκτη ασθένεια για να καθυστερήσει την παράδοση εργασίας (Salter κ.ά. 2001) ή το να παρακολουθεί κανείς εξωπανεπιστημιακά βοηθητικά μαθήματα (Yukhymenko-Lescroart 2014).

Κοινός παρονομαστής όλων των συμπεριφορών είναι το στοιχείο της παραβίασης αποδεκτών κανόνων και προδιαγραφών (Dick κ.ά. στο Teixeira 2002, 4). Από μία πολιτισμική σκοπιά, τόσο η αντιγραφή στις

εξετάσεις όσο και η λογοκλοπή ή οι άλλες «ανέντιμες» συμπεριφορές που απαριθμήσα προηγουμένως παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως μέρος (ή ίσως και ως «δείκτες») της σχέσης των ατόμων με αξίες και νόρμες μίας ευρύτερης συλλογικότητας, είτε είναι αυτή το ίδρυμα όπου σπουδάζουν είτε η κοινωνία στην οποία ζούνε (ή έχουν μεγαλώσει). Οι εν λόγω συμπεριφορές προσφέρονται για συζήτηση π.χ. σε σχέση με την ηθική της ατομικής εργασίας, την έννοια της ατομικής ιδιοκτησίας και γενικότερα τη στάση απέναντι σε κανόνες και νόμους.

Παρόλο που θα προτιμούσα πιο περιγραφικούς και λιγότερο ηθικά φορτισμένους όρους, για το σκοπό της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιώ κυρίως τις φράσεις (*ακαδημαϊκή εξαπάτηση* και *ανεντιμότητα* επειδή παραμένουν κοντά στη γλώσσα και στο πνεύμα των πρωτότυπων μελετών. Κάτω από την ταμπέλα αυτή συμπεριλαμβάνω την αντιγραφή, τη λογοκλοπή, καθώς και όλες τις συμπεριφορές φοιτητών που μπορεί να γίνουν αντιληπτές ως «παραβίαση αποδεκτών κανόνων και προδιαγραφών» (Dick κ.ά. στο Teixeira 2002, 4).

2. Μία γενική επισκόπηση

Πρώιμες μελέτες της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σημειώνονται/εντοπίζονται στις ΗΠΑ ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα. Αρχικά διεξάγονταν κυρίως σε σχολές διοίκησης επιχειρήσεων, οι οποίες θεωρούνταν κρίσιμης σημασίας επειδή από αυτές θα αποφοιτούσαν οι μελλοντικοί πολιτικοί και οικονομικοί ηγέτες της χώρας (McCabe κ.ά. 2001¹). Από τότε η έρευνα συνεχίστηκε σε όλους τους κλάδους των κοινωνικών επιστημών: από την ψυχολογία (π.χ. Anderman και Murdock 2007· Gallant και Drinan 2006· Etter, Cramer και Finn 2006), στην κοινωνιολογία (π.χ. Jurdi, Hage και Chow 2011· McCabe κ.ά. 1993, 1999, 2002· Parham 2014), μέχρι την οικονομική επιστήμη (π.χ. de Fátima Rocha και Teixeira 2005) και την ανθρωπολογία (π.χ. Blum 2009). Πολύ συχνά οι ερευνητές έχουν υιοθετήσει κάποια μορφή ηθικής θεωρίας (π.χ. Murdock και Stephens 2007· Smyth κ.ά. 2009· Thorskiltsen κ.ά. 2007). Στις περισσότερες μελέτες ο ερευνητής ή η ερευνήτρια ορίζουν αυτοί τι είναι εξαπάτηση ή λογοκλοπή, πράγμα που θεωρήθηκε ότι εγείρει ζητήματα εγκυρότητας. Πιο σπάνια, σε πιο πρόσφατες μελέτες, η έρευνα έχει στόχο την κατανόηση του φαινομένου από τη σκοπιά των πρωταγωνιστών (π.χ. Ashworth κ.ά. 1997· Blum 2009· Ligi 2014· Ligi και Trasberg 2014· Paterson κ.ά. 2003· Payne και Nantz 1994).

¹ Ο McCabe, καθηγητής Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Rutgers, είναι ίσως ο πιο δραστήριος και παραγωγικός στο ερευνητικό αυτό πεδίο.

Μέχρι σήμερα το θέμα της αντιγραφής διερευνάται κυρίως με μελέτες επισκόπησης, μερικές φορές σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, που παράγουν ποσοτικά δεδομένα και υποβάλλονται σε ποσοτική ανάλυση (π.χ. Landu 2004· Miller κ.ά. 2007). Σε μικρότερο βαθμό αξιοποιήθηκαν το σενάριο (π.χ. Bernardi κ.ά. 2004β· Magnus κ.ά. 2002) και η συνέντευξη, είτε μόνη της (π.χ. Payne και Nantz 1994· Ligi 2014), είτε σε συνδυασμό με την παρατήρηση (π.χ. Pearlin κ.ά. 1967). Ανεξάρτητα από μεθοδολογία, συνήθως (και για ευνόητους λόγους) οι ερευνητές βασίζονται στην αυτο-αναφορά. Δεδομένης της ευαισθησίας των πληροφοριών που αναζητούνται, τίθεται κι εδώ θέμα εγκυρότητας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές αντιγράφουν συσχετίζονται συχνά με ατομικούς παράγοντες, δηλαδή δημογραφικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. τεμπελιά ή χαμηλές ικανότητες). Άλλοι λόγοι σχετίζονται με παράγοντες πλαισίου: π.χ. οι φοιτητές αντιγράφουν επειδή επηρεάζονται από τους συνομήλικους – ο πιο ισχυρός παράγοντας αυτός σύμφωνα με μερικές έρευνες (Iberahim 2013· McCabe κ.ά. 2001).

3. Άτομα, κατηγορίες και ομάδες

Μεγάλος όγκος της έρευνας εστιάζει στα άτομα και αναζητά συσχετισμούς μεταξύ αντιλήψεων/πρακτικών εξαπάτησης και ατομικών χαρακτηριστικών. Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα συχνά παραπέμπουν σε *κατηγορίες* ατόμων. Η κατηγορία είναι μία στατιστικού τύπου ομαδοποίηση, η οποία περιλαμβάνει άτομα που «μοιράζονται ορισμένες ιδιότητες, όπως γνώρισμα της προσωπικότητας, σωματικά χαρακτηριστικά ή κανονικότητες στη συμπεριφορά» (Forsyth 2006, 5). Για παράδειγμα, όσοι είναι εγγεγραμμένοι στο πρώτο έτος κατηγοριοποιούνται ως «πρωτοετείς». Δεν είναι ανάγκη τα μέλη μιας κατηγορίας να αλληλεπιδρούν, ούτε είναι ανάγκη να προσδίδουν νόημα στο κοινό τους χαρακτηριστικό. Μπορεί, όμως, μεταξύ των μελών να αναπτύσσονται «διαπροσωπικές σχέσεις με ψυχολογικές ή κοινωνικές προεκτάσεις: τότε μπορεί μία κατηγορία να εξελιχθεί σε ομάδα» (*ibid.*). Έχουμε να κάνουμε με *πολιτισμική* ομάδα όταν τα άτομα συμμερίζονται το ίδιο σύστημα ιδεών και συμβόλων (Matusitz 2015, 68). Η πολιτισμική ομάδα αποτελείται από άτομα που, πέρα από το να ζούνε στην ίδια γεωγραφική περιοχή, έχουν και (λιγότερο ή περισσότερο²) κοινές αντιλή-

² Οι πρόσφατες μελέτες για τον πολιτισμό και την ταυτότητα συνήθως φροντίζουν να παίρνουν τις αποστάσεις από το λεγόμενο «κλασικό ορισμό» του πολιτισμού, ως οντότητας με σαφή όρια, εσωτερική ομοιογένεια και συνοχή.

ψεις και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους με παρόμοιο τρόπο (Sharifian 2015). Αναγνωρίζουν,³ δηλαδή, ορισμένα αντικείμενα/ιδέες/αξίες ως φορτισμένες συμβολικά (Grunlan και Mayers 1988, 180· Sacchi 2009).

4. Στόχος της εργασίας

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται μελέτες για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση που σε κάποιο βαθμό υιοθετούν μία πολιτισμική οπτική: μελέτες, δηλαδή, όπου (αυτοαναφερόμενες ή παρατηρούμενες) συμπεριφορές και δηλώσεις (π.χ. σχετικά με το πόσο αποδεκτή είναι η λογοκλοπή) συσχετίζονται με το ανήκειν σε κάποια εθνική, «φυλετική» ή ηλικιακή ομάδα. Η ομάδα αυτή ρητά ή άρρητα φέρεται να χαρακτηρίζεται από κάποιο σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων, σε κάποιο βαθμό κοινό στα μέλη, δηλαδή έναν πολιτισμό ή μία κουλτούρα.⁴ Οι διαφορές μεταξύ ατόμων ως προς την ακαδημαϊκή εξαπάτηση, δηλαδή, συσχετίζονται με μεταξύ τους διαφορές στο πολιτισμικό υπόβαθρο.

Αν και καταγράφονται άπειρες προσεγγίσεις στην έννοια του πολιτισμού, συνήθως οι κοινωνικοί επιστήμονες εστιάζουν σε ζητήματα *περιεχομένου*. Το περιεχόμενο, που περιγράφεται συχνά με γενικούς όρους (π.χ. «ατομικιστική/κολεκτιβιστική κουλτούρα»), αποτελείται από σύνολα ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών, τελετουργιών και συμπεριφορών που το χαρακτηρίζουν. Αυτά θεωρούνται λιγότερο ή περισσότερο *διαμοιρασμένα* στον πληθυσμό και ικανά να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων (Harrison και Carroll 2005, 7-8).

5. Κριτήρια για την επιλογή των μελετών

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ξεκίνησε το 2012 στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας για την αντιγραφή στις εξετάσεις. Προστέθηκαν αργότερα μεταγενέστερες μελέτες. Αρχικά πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο διαδίκτυο με τις λέξεις κλειδιά *cheating/dishonesty/*

³ Στην πραγματικότητα αυτή είναι η λεγόμενη *υποκειμενιστική* προσέγγιση στην ταυτότητα. Για περισσότερα βλ. CUSHE 2001, κεφ. 6.

⁴ Για τη χρήση των όρων «πολιτισμός» και «κουλτούρα» ακολουθώ την ΜΠΑΚΑΛΑΚΗ 1997. Ως απόδοση του αγγλικού *culture* ο πρώτος είναι προτιμότερος, κυρίως γιατί, σε αντίθεση με το δεύτερο, επιτρέπει το σχηματισμό παράγωγων λέξεων (επίθετο και επίρρημα). Είναι αλήθεια ότι έχω συναντήσει το επίθετο «κουλτουρικός» και το επίρρημα «κουλτουρικά» (CHARLOT 2002), αλλά η χρήση αυτή δεν φαίνεται να βρήκε μιμητές. Κάθε πολιτισμός μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους κουλτούρες. Ο όρος «κουλτούρα» χρησιμοποιείται εδώ ως συνώνυμο του αγγλικού *subculture*, με αναφορά σε συγκεκριμένες ομάδες στο εσωτερικό ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου: π.χ. η «κουλτούρα του γηπέδου» ή «των μηχανόβιων» (ΜΠΑΚΑΛΑΚΗ 1997, 65), η φοιτητική κουλτούρα ή η κουλτούρα του ιδρύματος.

integrity και *academic/university/college/higher education/students*, καθώς και τους σχετικούς συνδυασμούς. Μερικές από τις μελέτες που εντοπίστηκαν με αυτό τον τρόπο αποτέλεσαν με τη σειρά τους πηγή άλλων βιβλιογραφικών πληροφοριών. Αποκλείστηκαν άρθρα εφημερίδας, καθώς και κείμενα που δεν έχουν τη μορφή εμπειρικής ή θεωρητικής έρευνας και δεν συμπεριλαμβάνουν παραπομπές. Στη συνέχεια πραγματοποιήσα άλλη αναζήτηση προσθέτοντας τους όρους *culture/cultural*. Η πρόσβαση στη βιβλιογραφία περιορίστηκε από τις δυνατότητες της τοπικής πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης.

Στη συνέχεια παρατήρησα ότι μερικές μελέτες αναδεικνύουν την ένταξη των υποκειμένων σε εθνικές, φυλετικές ή ηλικιακές ομάδες. Ομάδες, και όχι κατηγορίες, γιατί τους αποδίδεται ένα σύστημα αξιών και νοημάτων του οποίου ο κάθε «εκπρόσωπος» θεωρείται φορέας. Μερικές φορές η πολιτισμική εστίαση εμφανίζεται στο στάδιο της ανάλυσης/ερμηνείας (π.χ. Parham 2014). Πιο συχνά, μία συγκριτική ματιά καθοδηγεί το σχεδιασμό, ειδικά στις έρευνες εκείνες στις οποίες συγκρίνονται συμπεριφορές ή δηλώσεις ατόμων με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. Η σύγκριση στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εθνική προέλευση κάποιου ταυτίζεται με τις πολιτισμικές του αξίες και αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

Οι μελέτες που συμπεριλαμβάνονται στην επισκόπηση δημοσιεύτηκαν από το 1993 (ένα άρθρο) μέχρι και το 2014. Μερικές από τις μελέτες έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα. Παρόλα αυτά, η καθεμία παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, είτε στο μεθοδολογικό επίπεδο είτε σε εκείνο της ερμηνείας και έχει κάτι ξεχωριστό να συμβάλει στη γενική εικόνα. Επειδή ο συνολικός τους αριθμός δεν είναι απαγορευτικά μεγάλος, αποφάσισα να τις συμπεριλάβω όλες.

6. Οι μελέτες: τρεις ομάδες

Οι μελέτες που ακολουθούν θα μπορούσαν να ταξινομηθούν με πολλούς τρόπους. Επέλεξα να τις χωρίσω σε τρεις ομάδες, με εστίαση αντίστοιχα (α) στην κουλτούρα του ιδρύματος/τμήματος, (β) στην έννοια του εθνικού πολιτισμού και της πολιτισμικής διαφοράς και (γ) στη διαφορά κουλτούρας μεταξύ γενεών. Μερικές μελέτες, ειδικά οι σύνθετες, θα μπορούσαν να εμφανίζονται σε δύο ομάδες.

6.1 Η κουλτούρα του ιδρύματος/τμήματος

Η προσέγγιση της κουλτούρας του ιδρύματος αποτελεί εξειδίκευση των προσεγγίσεων οργανωσιακής κουλτούρας στο πεδίο της εκ-

παίδευσης. Όπως κάθε οργανισμός έχει μια κουλτούρα (και πιθανότατα υποκουλτούρες), το ίδιο ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, είτε αυτό είναι σχολείο, είτε πανεπιστήμιο (Smart και St. John 1996). Αρκετές μελέτες υιοθετούν τη σκοπιά του κώδικα τιμής⁵ και διεξήχθησαν από τον Donald McCabe και τους συνεργάτες του. Σε μία από αυτές, από 6.096 φοιτητές σε 31 πανεπιστήμια των ΗΠΑ (14 με κώδικα τιμής και 17 χωρίς) επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα 500 φοιτητών, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο γύρω από δώδεκα κατηγορίες ακαδημαϊκής ανεντιμότητας, σε σχέση με γραπτές εξετάσεις και εργασίες (σ. 529). Οι συμμετέχοντες σημείωσαν τη συχνότητα με την οποία είχαν υιοθετήσει την κάθε συμπεριφορά, έχοντας στη διάθεσή τους μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Στόχος των McCabe κ.ά. ήταν να διερευνήσουν τη σχετική επίδραση της ύπαρξης κώδικα τιμής και άλλους παράγοντες πλαισίου. Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας συσχετίζεται σημαντικά και αρνητικά με την ακαδημαϊκή ανεντιμότητα. Στα ιδρύματα με κώδικα τιμής σημειώνονται χαμηλότερα επίπεδα αντιγραφής από ότι στα άλλα. Παρόλο που κοινωνικοί παράγοντες όπως οι αντιλήψεις των συνομηλίκων παίζουν, σε σχέση με τον κώδικα τιμής, πολύ πιο σημαντικό ρόλο, εκτιμάται ότι η ύπαρξη κώδικα τιμής δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης το οποίο αποθαρρύνει την εξαπάτηση (McCabe και Treviño 1993).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από μεταγενέστερη μελέτη (McCabe κ.ά. 2002). Πρόκειται εδώ για 21 ιδρύματα που αυτο-επιλέχθηκαν για συμμετοχή στην έρευνα: (α) οκτώ ιδιωτικά, με παραδοσιακούς κώδικες τιμής, (β) τρία μεγάλα δημόσια και ένα ιδιωτικό με τροπο-

⁵ Κώδικας τιμής: στο πλαίσιο ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρόκειται για σύνολο κανόνων που ορίζουν αυτή που θεωρείται έντιμη συμπεριφορά. Στις ΗΠΑ πολλά πανεπιστήμια έχουν υιοθετήσει μία πολιτική η οποία συμπεριλαμβάνει ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω στοιχεία: (α) γραπτό όρκο πίστης ή καθήκοντος (*pledge*) που οι φοιτητές υπογράφουν ως μέρος της διαδικασίας εγγραφής, με τον οποίο υπόσχονται ότι θα εκτελούν με έντιμο τρόπο τα φοιτητικά τους καθήκοντα, (β) ένα πειθαρχικό συμβούλιο αποτελούμενο κατά πλειοψηφία από φοιτητές (ή όπου προεδρεύει φοιτητής) που κρίνει εικαζόμενες παραβιάσεις, (γ) εξετάσεις χωρίς επιτήρηση και (δ) δέσμευση για τους φοιτητές να αναφέρουν περιπτώσεις αντιγραφής, λογοκλοπής, κλπ. (McCabe και Treviño 1996· Melendez, in McCabe κ.ά. 1999, 213). Είναι οι φοιτητές που αποφασίζουν να επιβληθούν τυχόν κυρώσεις. Το νόημα αυτής της ρύθμισης είναι ότι οι ατομικές παραβιάσεις των κανόνων ζημιώνουν ολόκληρη την πανεπιστημιακή κοινότητα και γι' αυτό πρέπει οι ίδιοι οι φοιτητές να αναλάβουν ευθύνες για τη διατήρηση και την προστασία των αξιών του ιδρύματος (Thorskildsen κ.ά. 2007, 191). Για παραδείγματα κώδικα τιμής βλ. <<https://studentconduct.unc.edu/honor-system>> και <<http://www.middlebury.edu/academics/administration/newfaculty/handbook/honorcode>>.

ποημένο κώδικα τιμής και (γ) εννέα χωρίς κώδικα τιμής (τέσσερα ιδιωτικά και πέντε δημόσια). Αν και δεν υπάρχει συμφωνία στο τι αποτελεί τροποποιημένο κώδικα τιμής, συνήθως τέτοιοι κώδικες στηρίζονται σε τουλάχιστον δύο βασικές στρατηγικές: (α) το ίδρυμα κάνει γνωστό με σαφή τρόπο ότι δίνει απόλυτη προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα και (β) προβλέπεται για τους φοιτητές κεντρικός ρόλος στη σχετική πληροφόρηση των νεοεισαγόμενων φοιτητών, στη διαχείριση των περιπτώσεων ανεντιμότητας και στην κρίση των φοιτητών που κατηγορούνται για αντιγραφή, λογοκλοπή κ.λπ. Λόγω των διαδικασιών και της οργάνωσης που προβλέπουν (π.χ. εξετάσεις χωρίς επιτήρηση) οι παραδοσιακοί κώδικες τιμής είναι πιο κατάλληλοι για μικρότερα ιδρύματα. Αντίθετα, οι τροποποιημένοι κώδικες γίνονται όλο και πιο δημοφιλείς σε μεγάλα πανεπιστήμια (McCabe κ.ά. 2002).

Σε μια ακόμη σύγκριση ιδρυμάτων με/χωρίς κώδικα τιμής, ο McCabe και οι συνεργάτες του επεξεργάστηκαν τις απαντήσεις σε ερωτήματα ανοικτού τύπου από ευρύτερη μελέτη (McCabe κ.ά. 1999). Τα ερωτήματα είχαν σχεδιαστεί με στόχο να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των περίπου 4.000 φοιτητών του δείγματος σχετικά με τις πολιτικές για την ακαδημαϊκή ακεραιότητα (*integrity*) στο ίδρυμά τους και με τη διάδοση πρακτικών ανεντιμότητας. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων ανέδειξε ότι στις δύο κατηγορίες ιδρυμάτων οι φοιτητές αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα πολύ διαφορετικά. Στα πανεπιστήμια με κώδικα τιμής πολλοί φοιτητές δήλωσαν πως αισθάνονται ότι είναι μέλη μίας ηθικής κοινότητας, η οποία έχει κανόνες και προσδοκίες. Το ίδρυμα ζητά μεν πολλά από τους φοιτητές, αλλά τους ανταμείβει ανάλογα, μεταξύ άλλων με κάποια ελευθερία και με μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνης. Για παράδειγμα, οι εξετάσεις διεξάγονται χωρίς επιτηρητές (αλλά η αντιγραφή τιμωρείται). Στα ιδρύματα αυτά πολλοί φοιτητές αποδέχονται την ευθύνη να συμβάλλουν στη διατήρηση υψηλών επιπέδων ήθους. Αντίθετα, στα πανεπιστήμια χωρίς κώδικα πολύ λιγότεροι φοιτητές έδειξαν παρόμοια διάθεση (McCabe κ.ά. 1999, 222). Περιγράφοντας το ίδρυμά τους οι φοιτητές πανεπιστημίων με κώδικα τιμής κάνουν αναφορά σε αξίες της κοινότητας, επικοινωνία και αμοιβαία ευθύνη, στοιχεία τα οποία φοιτητές και φοιτήτριες από ιδρύματα χωρίς κώδικα αναφέρουν πολύ πιο σπάνια (*ibid.*, 230). Συμπεραίνεται ότι η προσέγγιση του πανεπιστημίου ως κοινότητας είναι αποτελεσματική στον περιορισμό της εξαπάτησης (McCabe κ.ά. 1999, 231).

Συγκριτική μελέτη των Arnold κ.ά. (2007) αμφισβητεί εν μέρει τα ευρήματα του McCabe. Σε δείγμα 695 φοιτητών από έξι κολέγια και πανεπιστήμια (τρία με κώδικα τιμής και τρία χωρίς), διανεμήθηκε το

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Εντιμότητας (*Academic Honesty Questionnaire*) που συντάχθηκε στη βάση βιβλιογραφικής επισκόπησης. Λίγες σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο κατηγοριών στη συχνότητα (αυτοαναφερόμενης) εξαπάτησης. Σημειώθηκε, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποιες διαστάσεις: π.χ. οι φοιτητές από ιδρύματα με κώδικα τιμής (α) θεωρούν ότι η εξαπάτηση στο ίδρυμά τους είναι χαμηλότερη και (β) είναι πιο πιθανό να αναφέρουν περίπτωση εξαπάτησης που πέφτει στην αντίληψή τους. Η αποτελεσματικότητα του κώδικα τιμής, μεγαλύτερη στα μικρότερα ιδρύματα, ενισχύεται όταν διδάσκοντες και φοιτητές το θεωρούν «δυναμικό στοιχείο της κουλτούρας της σχολής» (σ. 16).

Δύο μελέτες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Αίγυπτο συγκρίνουν δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο Metwally (2013) διερευνά την επίδραση του άγραφου κώδικα τιμής και της οργανωσιακής κουλτούρας πάνω στη συμπεριφορά των φοιτητών στις εξετάσεις (σ. 591). Ο συγγραφέας υιοθέτησε πολυμεθοδική προσέγγιση: ανάλυση εγγράφων, ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που συμπληρώθηκε από φοιτητές και ημιδομημένη συνέντευξη. Το δημόσιο ίδρυμα βρέθηκε να έχει μια ισχυρή ηθική κουλτούρα, μέρος της οποίας είναι ο άγραφος κώδικας ηθικής, ο οποίος «βασίζεται στο *Νόμο για τα Δημόσια Πανεπιστήμια*» (σ. 597). Ο κώδικας αυτός μεταβιβάζεται προφορικά και άτυπα από διδάσκοντες, διοικητικούς και παλιότερους φοιτητές, κι έτσι οι νεοεισαγόμενοι γρήγορα μαθαίνουν ότι η αντιγραφή θεωρείται ανήθικη και απαράδεκτη στο ίδρυμα αυτό, ότι αποτελεί σοβαρό παράπτωμα και τιμωρείται. Δεν ισχύει το ίδιο για το ιδιωτικό ίδρυμα της μελέτης, όπου η αντιγραφή στις εξετάσεις είναι, σύμφωνα με τα ευρήματα, αισθητά πιο διαδεδομένη (Metwally 2013).

Οι Darrag κ.ά. (2012) διερεύνησαν τις διαστάσεις της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας σε τέσσερα αιγυπτιακά πανεπιστήμια: στην Αλεξάνδρεια και στο Κάιρο, ένα ιδιωτικό και ένα δημόσιο ανά πόλη. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου και τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία. Σύμφωνα με τα ευρήματα, εκτός από τη λογοκλοπή, ακαδημαϊκά ανέντιμες συμπεριφορές τείνουν να είναι πιο διαδεδομένες στα δύο ιδιωτικά πανεπιστήμια παρά στα δημόσια. Διαπιστώθηκε, όμως, διαφορά μεταξύ επιστημονικών πεδίων, με τις σχολές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων να είναι αυτές όπου περισσότερο σημειώνονται τόσο η λογοκλοπή όσο και η αντιγραφή στις εξετάσεις. Εκεί δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων ιδρυμάτων (Darrag κ.ά. 2012).

Πάντως, ακόμα και στα ιδρύματα με κώδικα τιμής επιβιώνουν υποκουλτούρες που υποστηρίζουν την εξαπάτηση, ειδικά όσες συνδέονται με αδελφότητες και αθλητικές ομάδες (McCabe κ.ά. 1999, 228). Επίσης, τα δεδομένα δείχνουν ότι δεν αρκεί ο κώδικας τιμής να είναι γραμμένος στα επίσημα έγγραφα. Για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει παράλληλα να εγγράφεται στη συνείδηση των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας (Arnold κ.ά. 2007· McCabe και Treviño 1993). Τη δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος τεκμηριώνει η μελέτη της Gallant (2007), η οποία εκπονήθηκε από τη σκοπιά του μοντέλου οργανωσιακής κουλτούρας του Schein. Η Gallant εξετάζει την προσπάθεια ενός κολεγίου να αντικαταστήσει την υπάρχουσα κουλτούρα ακαδημαϊκής ανεντιμότητας με μια «κουλτούρα ακεραιότητας». Αυτό επιχειρήθηκε μέσα από τη δημιουργία ενός κώδικα τιμής, που θα αποτελούσε σύμβολο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και διδασκόντων. Η προσπάθεια απέτυχε. Μάλιστα, συχνά ήταν οι ίδιοι διδάσκοντες που εμπόδιζαν την αλλαγή, εν μέρει γιατί επικρατούσε σύγχυση ως προς τους σκοπούς που το ίδρυμα έπρεπε να υπηρετήσει. Δεν ήταν σαφές, δηλαδή, αν έπρεπε να εγγυάται υψηλές ακαδημαϊκές προδιαγραφές ή απλώς να παρέχει στο φοιτητικό πληθυσμό τα εργαλεία για να έχουν στο μέλλον οικονομική ασφάλεια (Gallant 2007).

Συχνά τα μεταπτυχιακά προγράμματα λειτουργούν ως υποκουλτούρες. Η ερμηνευτική φαινομενολογική μελέτη της Wideman (2009) εντυπώνει στην κουλτούρα ενός τμήματος νοσηλευτικής στο πανεπιστήμιο Ontario (Canada). Μέσα από συνεντεύξεις με ένδεκα φοιτητές και φοιτήτριες η Wideman διερεύνησε το νόημα της «ακαδημαϊκής ανεντιμότητας» ως μέρος της βιωμένης τους εμπειρίας. Η συνεργασία στις ακαδημαϊκές εργασίες και στα τεστ φαίνεται να εκφράζει την κollectιβιστική/συνεργατική φοιτητική κουλτούρα της φροντίδας (*culture of caring*) που προσιδιάζει στο συγκεκριμένο τμήμα και αντιτίθεται στον ατομικισμό που χαρακτηρίζει τη ζωή στον Καναδά. Ως μελλοντικοί νοσοκόμοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στο πρόγραμμα διδάσκονται να φροντίζουν τους άλλους και εκτίθενται καθημερινά σε όρους όπως «συνεργασία» και «φροντίδα». Το να μοιράζονται τους πόρους θεωρείται επίσης μία εκδήλωση φροντίδας για τους συμφοιτητές (Wideman 2009).

Μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες από δεκατέσσερα διαφορετικά προγράμματα σε μεγάλο αμερικανικό πανεπιστήμιο συμμετείχαν στη φαινομενολογική μελέτη της Parham (2014). Πρόκειται για πολυμεθοδική προσέγγιση αποτελούμενη από ερωτηματολόγιο επισκόπησης *online* με 1.250 άτομα και συνέντευξη με δεκαπέντε από αυτά, το κάθε ένα από διαφορετικό τμήμα. Τα άτομα εκφράζουν

τα νοήματά τους, περιγράφουν τις εμπειρίες τους και την αντιληπτή επιρροή πολιτισμικών παραγόντων. Το κεντρικό ερώτημα αφορούσε το όριο στο οποίο οι φοιτητές χαράσσουν τη γραμμή μεταξύ συνεργατικής μάθησης και «ανάρμοστης συνεργασίας». Η ερμηνεία των δεδομένων αναδεικνύει ζητήματα πολιτισμικής διαφοράς, όχι τόσο σε σχέση με το εθνικό υπόβαθρο του ερωτώμενου, όσο σε συνδυασμό με την κουλτούρα του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος και τις αντιληπτές νόρμες και προσδοκίες. Σημαντικά αναδείχθηκαν χαρακτηριστικά όπως η πίεση για υψηλές επιδόσεις και η αδιαφορία για ζητήματα ανεντιμότητας εκ μέρους των διδασκόντων. Σε τμήματα όπου οι δημοσιεύσεις πρωτότυπων εργασιών σε «καλά» επιστημονικά περιοδικά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των σπουδών, τα ηθικά ζητήματα τα σχετικά με τη λογοκλοπή αντιμετωπίζονται από τους φοιτητές πολύ πιο χαλαρά (Parham 2014).

6.2 Η προσέγγιση της εθνικής πολιτισμικής διαφοράς

6.2.1 Εθνική κουλτούρα

Σύμφωνα με μία δεδομένη παραδοχή οι πρακτικές εξαπάτησης μπορεί να αντανακλούν την κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος ή τις κοινωνικές αξίες (*ibid.*, 14). Η συχνότητα αυτών των συμπεριφορών, έτσι όπως μετρήθηκε από την έως τώρα έρευνα, αλλάζει από τόπο σε τόπο, έτσι όπως ποικίλλουν ο βαθμός αποδοχής αυτών των πρακτικών και οι συνέπειες που επιφέρουν για το άτομο που αποκαλύπτεται (*ibid.*, 14), ανάλογα μεταξύ άλλων με το βαθμό ανταγωνισμού στην κοινωνία και με τη σημασία που προσδίδεται στους υψηλούς βαθμούς (McCabe κ.ά. 2001· Miller κ.ά. 2007, 16).

Σε πανεπιστήμιο στην Ταϊλάνδη ο Young (2013) διερεύνησε τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές αντιγράφουν στις εξετάσεις. Ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου συμπληρώθηκε από 106 προπτυχιακούς φοιτητές από διαφορετικά πεδία σπουδών. Επιπλέον, εννέα διδάσκοντες συμμετείχαν σε συνεντεύξεις. Διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι η αντιγραφή στις εξετάσεις σχετίζεται με ορισμένες όψεις του χαρακτήρα Thai,⁶ όπως ο βραχυπρόθεσμος προσανατολισμός και η διαφθορά (Young 2013). Ο εθνικός χαρακτήρας αντιμετωπίζεται ως στατικός παράγοντας και σε ορισμένα σημεία παρουσιάζεται σαν αιτία σχεδόν που δρα στη συμπεριφορά των ατόμων, π.χ.: «Ορισμένες όψεις του χαρακτήρα Thai μπορεί να επηρεάσουν την απόφαση του φοιτητή να διαπράξει ακαδημαϊκά ανέντιμη συμπεριφορά» (Young 2013, παρ. 71).

⁶ Οι Thai είναι η κύρια εθνοτική ομάδα στην Ταϊλάνδη.

Στην έννοια του εθνικού χαρακτήρα παραπέμπει ουσιαστικά η μελέτη της Benincasa (2013). Εστιάζοντας στη φοιτητική κουλτούρα, η μελέτη διερευνά πώς 17 έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες σε ελληνικό πανεπιστήμιο κρίνουν τις πρακτικές αντιγραφής. Τα δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις ερμηνεύονται μέσα από την ανθρωπολογική έννοια του «πολιτισμικού διαλόγου». Ο πολιτισμικός διάλογος εκφράζει την ιδέα ότι κάθε πολιτισμός αποτελείται από αντιφατικά σύνολα αξιών και πεποιθήσεων, τα οποία παραπέμπουν σε διαφορετικά ή ακόμη και αντίθετα μοντέλα της πραγματικότητας που, στη συγκεκριμένη κοινωνία, βρίσκονται σε «διάλογο» μεταξύ τους. Ως «αστερισμός αξιακών προσανατολισμών», κάθε πολιτισμικός διάλογος έχει κάποια ιστορική σταθερότητα, με την έννοια ότι δεν αλλάζει εύκολα. Γι' αυτό έχει παρομοιαστεί με έναν «ιστορικά σταθερό εθνικό χαρακτήρα» (Fitzgerald 1993, 194). Ο πολιτισμικός διάλογος διεξάγεται μέσα από όλες τις δυνατές μορφές επικοινωνίας, π.χ. ατομικές πρακτικές και επιλογές. Για παράδειγμα, είτε κάνοντας σκονάκια είτε απορρίπτοντας την επιλογή αυτή, το άτομο συμμετέχει στο διάλογο για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση. Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν ότι σε κάποιο βαθμό κατέφυγαν σε μη αποδεκτές πράξεις ώστε να επιτύχουν σε κάποια μαθήματα. Το πιο ενδιαφέρον είναι ότι όλοι και όλες αξιοποιούν στα επιχειρήματά τους δύο, αντιφατικά μεταξύ τους, μοντέλα. Σύμφωνα με το πρώτο η αντιγραφή, η λογοκλοπή κ.λπ. καταδικάζονται με τρόπο απόλυτο και μάλιστα στιγματίζονται ως άδικο επειδή σου επιτρέπουν να πάρεις κάτι χωρίς να το έχεις κερδίσει. Πολύ πιο συχνά, ωστόσο, οι συμμετέχοντες ανακαλούν ένα δεύτερο μοντέλο, με το οποίο εξηγούν γιατί/πώς/πότε, παρόλο που καταδικάζουν τις πρακτικές αυτές, ενίοτε τις υιοθετούν. Εδώ ο διαφοροποιητικός παράγοντας συνίσταται στο ποιος αντιγράφει, πότε, πώς και γιατί. Για παράδειγμα, δικαιολογείται η αντιγραφή στις εξετάσεις όταν θεωρείται ότι ο διδάσκων δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του. Οι αντιφάσεις στο λόγο των συμμετεχόντων αντιμετωπίζονται ως έκφανση ενός συνεχόμενου «πολιτισμικού διαλόγου» που διεξάγεται στην ελληνική κοινωνία μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων για τους κανόνες και τους νόμους (Benincasa 2013).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συγκριτικές μελέτες. Σε μία από αυτές, που διεξήχθη με τη μέθοδο του σεναρίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν μία σειρά από συμπεριφορές εξαπάτησης ως περισσότερο ή λιγότερο αρνητικές ή θετικές (Magnus κ.ά. 2002). Μία σύγκριση των στάσεων 885 μαθητών και φοιτητών σε Ρωσία, Ολλανδία, Ισραήλ και ΗΠΑ ανέδειξε μεγάλες διαφορές. Για παράδειγμα, οι ρώ-

σοι φοιτητές του δείγματος έδειξαν μεγαλύτερη ανοχή στην εξαπάτηση σε σχέση με τους αμερικανούς ομολόγους τους. Η ερμηνεία λαμβάνει υπόψη «πολιτισμικούς παράγοντες» (σ. 130), εστιάζοντας στον ανταγωνισμό, ο οποίος θεωρείται θετικός παράγοντας στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ αλλά όχι στη Ρωσία. Έτσι, στις ΗΠΑ η εξαπάτηση καταδικάζεται γιατί θεωρείται ότι διαστρεβλώνει τον υγιή ανταγωνισμό. Η συζήτηση επεκτείνεται σε άλλες συμπεριφορές όπως η φοροδιαφυγή και η διαφθορά, οι οποίες θεωρείται ότι επηρεάζονται από τους ίδιους πολιτισμικούς παράγοντες. Η μελέτη ανέδειξε ωστόσο, και άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως για παράδειγμα ότι όλοι οι ρώσοι συμμετέχοντες «μισούν τους πληροφοριοδότες» (σ. 128). Τέλος, η αντίληψη των φοιτητών για τα μεγέθη της εξαπάτησης στο πανεπιστήμιο αντιστοιχεί στο δείκτη διαφθοράς στη χώρα⁷ (σ. 130). Με βάση τα δεδομένα, οι συγγραφείς κατασκεύασαν το Δείκτη Ανοχής προς την Εξαπάτηση (*Tolerance to Cheating Index*, TCI). Ο δείκτης αυτός εκφράζεται με έναν αριθμό μεταξύ 0 και 10. Όσο υψηλότερος είναι ο αριθμός, τόσο *χαμηλότερη* είναι η ανοχή στην εξαπάτηση (σ. 132). Ενδεικτικά, για τη Ρωσία και τις ΗΠΑ ο Δείκτης Αντίληψης για τη Διαφθορά (CPI) είναι 2,27 και 7,61· το TCI είναι 3,09 και 6,50 αντίστοιχα (Magnus κ.ά. 2002, 132-133).

Οι Diekhoff κ.ά. (1999) συγκρίνουν Ιάπωνες (276) και αμερικανούς (392) φοιτητές από διαφορετικές σχολές ως προς τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιδράσεις τους σε σχέση με την εξαπάτηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο. Επιλέγοντας από έναν κατάλογο συμπεριφορών, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ποιες υιοθετούν και ποιες θεωρούν περιπτώσεις εξαπάτησης. Από κατάλογο με έντεκα δικαιολογίες για την εξαπάτηση σημείωσαν ποιες θεωρούν αποδεκτές. Στη συνέχεια κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό το αίσθημα ενοχής, ο κοινωνικός στιγματισμός και ο φόβος της τιμωρίας θα αποτελούσαν για αυτούς αποτρεπτικό παράγοντα. Τέλος, σημείωσαν τις αντιδράσεις τους μπροστά σε πράξεις εξαπάτησης. Ανάμεσα στα δύο δείγματα αναδείχθηκαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Οι Ιάπωνες δήλωσαν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά εξαπάτησης (55,4% έναντι 26%). Οι Αμε-

⁷ Ο Δείκτης Αντίληψης για τη Διαφθορά (*Corruption Perception Index*, CPI) δημοσιεύεται κάθε χρόνο από την οργάνωση «Διεθνής Διαφάνεια» (*Transparency International*). Η αξιολόγηση στηρίζεται σε εκτιμήσεις/ αντιλήψεις επιχειρηματιών και ειδικών αναλυτών για το επίπεδο διαφθοράς στο δημόσιο τομέα, ανάμεσα σε δημόσιους λειτουργούς και πολιτικούς. Όσο πιο υψηλός είναι ο δείκτης, τόσο πιο χαμηλό είναι το (αντιληπτό) επίπεδο διαφθοράς. (<<http://www.britannica.com/topic/corruption-perceptions-index>> και <<http://www.ebeth.gr/pages/details/deiktis-ektimisis-tis-diafthoras-corruption-perceptions-index-cpi-2005,53>>).

ρικανοί φαίνεται να αποτρέπονται περισσότερο από το φόβο της τιμωρίας. Ο κοινωνικός στιγματισμός αποδείχθηκε για όλους ο λιγότερο αποτελεσματικός αποτρεπτικός παράγοντας. Όσον αφορά την αντίδραση στην αντιγραφή άλλων, είναι σημαντικά πιο πιθανό να αναφέρουν την περίπτωση στο διδάσκοντα οι Αμερικανοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν αντιγράφουν στις εξετάσεις. Η πιο κοινή αντίδραση, όμως, και για τις δύο εθνικότητες, είναι να προσποιούνται πως δεν είδαν (Diekhoff κ.ά. 1999). Σε ανάλογη μελέτη, όχι άμεσα συγκρίσιμη με την προηγούμενη λόγω του έτους φοίτησης των συμμετεχόντων, περισσότεροι αμερικανοί φοιτητές παρά ιάπωνες παραδέχθηκαν ότι εξαπάτησαν και στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο. Ότι δεν εξαπάτησαν ποτέ δήλωσαν, από ΗΠΑ και Ιαπωνία αντίστοιχα: φοιτητές 19,3% και 52,4% και φοιτήτριες 33,4% και 53,1% (Bernardi κ.ά. 2004α).

Ακολουθώντας το ερευνητικό σχέδιο προηγούμενης μελέτης (McCabe κ.ά. 2002), οι McCabe κ.ά. (2008⁸) διερεύνησαν την επίδραση παραγόντων πλαισίου σε τρία ιδιωτικά πανεπιστήμια στο Λίβανο. Στόχος είναι η σύγκριση στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών με ευρήματα από επτά μεγάλα ιδρύματα στις ΗΠΑ. Οι Λιβανέζοι βρέθηκαν να καταφεύγουν στην εξαπάτηση πολύ πιο συχνά. Σε αυτό επηρεάζονται σημαντικά από τις νόρμες της κολεκτιβιστικής κοινωνίας όπου μεγάλωσαν, στην οποία αναμένεται να εργάζονται συλλογικά για να ξεπεράσουν ένα δύσκολο εμπόδιο, πράγμα που είναι σε αντίθεση με τον ατομικισμό των ΗΠΑ. Οι συγγραφείς αναρωτιούνται μήπως σε κολεκτιβιστικό πλαίσιο πρέπει η έρευνα να υιοθετήσει διαφορετικό ορισμό της εξαπάτησης (McCabe κ.ά. 2008).

Οι Chukwuemeka κ.ά. (2013) συγκρίνουν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές φοιτητών από τρεις σχολές φαρμακευτικής: δύο στη Νιγηρία και μία στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το ερωτηματολόγιο, στα Αγγλικά, πρότεινε δώδεκα σενάρια επιλεγμένα ως περιπτώσεις ανέντιμης συμπεριφοράς σε διάφορα πλαίσια: εξετάσεις, εργασίες και εργαστήρια. Για όλες οι Νιγηριανοί σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά. Στις εργασίες παρά στις εξετάσεις συγκεντρώνεται και για τις δύο εθνικότητες ο μεγαλύτερος όγκος της εξαπάτησης. Ως προς τις πιο συχνές συμπεριφορές, τόσο οι Νιγηριανοί όσο και οι Βρετανοί ανέφεραν ότι αντάλλαξαν πληροφορίες στις εξετάσεις, άφησαν άλλους να αντιγράψουν από την κόλλα τους και συνέχισαν να γράφουν μετά από τη λήξη του χρό-

⁸ Ο τίτλος αναφέρει αποκλειστικά τον όρο «Μέση Ανατολή», ο οποίος στη συνέχεια δεν εμφανίζεται ξανά στο κείμενο.

νου. Αυτό, παρόλο που κατηγοριοποιούν τις εν λόγω πράξεις ως εξαπάτηση. Είναι κάποιες συμπεριφορές που περισσότεροι Νιγηριανοί παρά Βρετανοί τις θεωρούν εξαπάτηση: (α) ο υποψήφιος συνεχίζει να γράφει μετά από τη λήξη, (β) μην έχοντας αποτελέσματα από ασκήσεις εργαστηρίου τα κατασκευάζει, (γ) αντιγράφει από παλιό τετράδιο την έκθεση από την πρακτική και (δ) δανείζει το δικό του τετράδιο σε φοιτητές από μικρότερα έτη για να το αντιγράψουν (Chukwuemeka κ.ά. 2013).

Οι Teixeira και de Fátima Rocha (2002) αναζήτησαν τους κύριους παράγοντες της τάσης προς την ακαδημαϊκή ανεντιμότητα ανάμεσα σε φοιτητές τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων σε δημόσια ιδρύματα, τρία στην Ισπανία και ένδεκα στην Πορτογαλία, για συνολικό αριθμό συμμετεχόντων 2.805 και 974 αντίστοιχα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο και υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία. Οι υποθέσεις της έρευνας λαμβάνουν υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. μέσος όρος βαθμολογίας), εργαλεία της οικονομικής θεωρίας (π.χ. η ανάλυση κόστους - ωφέλειας) και πολιτισμικούς παράγοντες (ύπαρξη ή μη κώδικα τιμής στο ίδρυμα). Και στα δύο δείγματα πάνω από το 90% δήλωσε ότι είδε άλλους να συμπεριφέρονται με τρόπο μη επιτρεπτό στις εξετάσεις (το 50% συχνά ή πάντα, στο ισπανικό δείγμα). Οι συγγραφείς συμπεραίνουν, μεταξύ άλλων, ότι υπάρχει «μία διάχυτη (*pervasive*) κουλτούρα της εξαπάτησης» στην ιβηρική χερσόνησο:

Στη φοιτητική κουλτούρα της ιβηρικής, η αντιγραφή αποτελεί ένα μη-ζήτημα, παρόλο που και οι δύο χώρες παρουσιάζουν ανησυχητικά επίπεδα εξαπάτησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην Ισπανία, όπου καταγράφονται μεγαλύτερα μεγέθη, η ευρεία πλειοψηφία των φοιτητών (65,3%) δεν αντιλαμβάνεται αυτές τις συμπεριφορές ως πρόβλημα. (Teixeira 2002, 10)

Ανεξάρτητα από ατομικά χαρακτηριστικά και πλαίσιο, οι ανέντιμες πρακτικές είναι πιο σπάνιες σε ιδρύματα με γραπτό επίσημο κώδικα τιμής, ο οποίος προβλέπει τιμωρίες σε περίπτωση που η εξαπάτηση αποκαλυφθεί. Ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, κ.λπ.) δεν φαίνεται να επηρεάζουν την τάση προς την αντιγραφή. Αντιθέτως, «πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες, ενδογενείς της χώρας προέλευσης, αποδείχθηκαν στην περίπτωσή μας πιο σχετικοί» (σ. 16). Η τάση προς την εξαπάτηση επηρεάζεται τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από κοινωνικούς παράγοντες. Το γεγονός ότι στο ισπανικό δείγμα σημειώνεται ισχυρότερη τάση σε σύγκριση με την Πορτογαλία δεν εξηγείται από άλλες δέσμες παραγόντων (Teixeira και de Fátima Rocha 2002, 16).

Με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από 7.213 προπτυχιακούς φοιτητές σε τμήματα διοίκησης επιχειρήσεων σε πανεπιστήμια από 21 χώρες από 4 ηπείρους, οι Teixeira και de Fátima Rocha (2010) μελέτησαν τις διαστάσεις και τους καθοριστικούς παράγοντες της αντιγραφής στις εξετάσεις. Σε τρεις από τις έξι υποθέσεις της έρευνας η «τάση προς την εξαπάτηση» συσχετίζεται θετικά με πολιτισμικούς παράγοντες: (α) «περιβάλλοντα ευνοϊκά προς την εξαπάτηση όπου η επιτρεπτότητα (*permissibility*) και η διείσδυση της εξαπάτησης είναι υψηλή» (σ. 672), (β) η ύπαρξη κώδικα τιμής στο ίδρυμα (σ. 673) και (γ) το πολιτισμικό/εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας καθώς και οι κυρίαρχες σε αυτήν ηθικές αρχές (σ. 673). Οι χώρες ομαδοποιήθηκαν ως εξής: Νότια Ευρώπη (Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία και Τουρκία), Αφρική (Μοζαμβίκη και Νιγηρία), Βρετανικά Νησιά (Ηνωμένο Βασίλειο και Ιρλανδία), ανατολική Ευρώπη (Πολωνία, Ρουμανία και Σλοβενία), Δυτική Ευρώπη (Αυστρία, Γαλλία και Γερμανία), Λατινική Αμερική (Αργεντινή, Βραζιλία και Κολομβία), Σκανδιναβία (Δανία και Σουηδία), Ωκεανία (Νέα Ζηλανδία). Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν μεγάλη διαφορά μεταξύ ομάδων χωρών (*ibid.*, 676, πίνακας 3). Για όλες τις χώρες σχεδόν το 90% των φοιτητών είπε ότι είδαν συμφοιτητές να αντιγράφουν, αλλά μόνο το ένα τρίτο είπε ότι είδε τέτοιες συμπεριφορές συχνά ή πάντα (σ. 678). Αυτά και άλλα ευρήματα, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, αποτελούν λογικό δείκτη της γενίκευσης της «κουλτούρας» της εξαπάτησης (*cheating «culture»*). Οι περισσότεροι φοιτητές (60%) δεν θεωρούν ότι η αντιγραφή αποτελεί πρόβλημα. Η τάση για αντιγραφή ως μέσος όρος όλων των παραπάνω χωρών είναι 61,7%, αλλά με μεγάλες αποκλίσεις από περιοχή σε περιοχή: από το 5% των σκανδιναβικών χωρών μέχρι το 87,9% της Ανατολικής Ευρώπης, με τη Λατινική Αμερική και τη Νότια Ευρώπη να είναι πιο κοντά στο μέσο όρο. Οι φοιτητές που φέρονται να αντέγραψαν στις εξετάσεις συχνά ή πάντα σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής, με το ελάχιστο ποσοστό να εκδηλώνεται στις σκανδιναβικές χώρες (0,8%). Αντίστροφα, στο σκανδιναβικό δείγμα (και σε ΗΠΑ, Βρετανικά Νησιά και Νέα Ζηλανδία) καταγράφηκε το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών που δήλωσαν ότι δεν αντέγραψαν ποτέ (Teixeira και de Fátima Rocha 2010).

Θα διάβαζαν λιγότερο αν δεν υπήρχαν ούτε επιτηρητές ούτε ποινές; Απάντησαν 'Ναι' το 66% των φοιτητών από την Τουρκία, το 65,8% από την Ισπανία, το 57,5% από την Ιταλία και το 56,5% από τη Γαλλία. Σε αυτές τις χώρες, στην ερώτηση «τι περιμένεις να σου συμβεί αν σε πιάσουν να αντιγράψεις;» οι φοιτητές απάντησαν ότι η μεγαλύτερη ποινή

που μπορούσαν να προβλέψουν ήταν να μηδενιστεί το γραπτό της εξέτασης. Αντίθετα, στη Σκανδιναβία και Νέα Ζηλανδία προβλέπουν σοβαρές ποινές, π.χ. ένα χρόνο αναστολή της φοιτητικής ιδιότητας. Στο δείγμα από τη Νιγηρία, το 41% περιμένει σκληρές ποινές και πάνω από 70% θεωρούν την αντιγραφή πρόβλημα (Teixeira και de Fátima Rocha 2010). Φοιτητές σε πανεπιστήμια χωρών με υψηλότερο δείκτη διαφθοράς, όπως μετρήθηκε από το Δείκτη Αντίληψης για τη Διαφθορά⁹ για τα έτη 2005 και 2008, κατά μέσον όρο φέρονται να αντιγράφουν περισσότερο. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν έτσι ότι «η τάση για αντιγραφή επηρεάζεται από τα πολιτισμικά/εκπαιδευτικά συστήματα» (Teixeira και de Fátima Rocha 2010, 692). Για παράδειγμα, στη Σκανδιναβία δεν υπάρχει ανοχή προς τη διαφθορά. Οι κανόνες είναι ξεκάθαροι, οι πολίτες τους παίρνουν στα σοβαρά και όποιος τους παραβιάσει πληρώνει βαρύ κοινωνικό αντίτιμο που φτάνει μέχρι τον αποκλεισμό (Teixeira και de Fátima Rocha 2010).

6.2.2 Η «κουλτούρα της εξαπάτησης»

Κατά κάποιον τρόπο αυτή η προσέγγιση αποτελεί εξειδίκευση της προηγούμενης. Και από άλλες μελέτες προκύπτει ότι φοιτητές που σπουδάζουν σε χώρες με υψηλούς δείκτες διαφθοράς είναι πιο πιθανό να «κλέβουν» στις εξετάσεις σε σχέση με φοιτητές που σπουδάζουν σε άλλες χώρες (Crittenden κ.ά. 2009). Μελέτη για την Ταϊλάνδη (Young 2013) δείχνει ότι η αντιγραφή σχετίζεται μεταξύ άλλων και με το υψηλό επίπεδο διαφθοράς που επικρατεί σε όλες τις κρατικές υπηρεσίες, από την πολιτική και την αστυνομία μέχρι το στρατό και τα τελωνεία αλλά γίνεται ανεκτή από μεγάλο μέρος του πληθυσμού στο βαθμό που επιφέρει και στους πολίτες κάποιο κέρδος. Οι γονείς, από τη μεριά τους, δωροδοκούν τους διδάσκοντες και με αυτό τον τρόπο διδάσκουν στα παιδιά τους ένα ισχυρό μάθημα διαφθοράς (Young 2013).

Οι Crittenden κ.ά. (2009) χρησιμοποιούν στη μελέτη τους την έννοια «κουλτούρα της εξαπάτησης», η οποία ορίζεται ως μία κουλτούρα στην οποία «οι άνθρωποι δείχνουν ανοχή προς την εξαπάτηση, πιστεύουν ότι η εξαπάτηση είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτύχει κανείς κάποιο στόχο και πιστεύουν ότι όλοι οι άλλοι γύρω τους εξαπατούν για να επιτύχουν το στόχο τους» (*ibid.*, 338). Σε μία χώρα, σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της «κουλτούρας της εξαπάτησης» είναι ο βαθμός διαφθοράς και το είδος της ηθικής φιλοσοφίας που επικρα-

⁹ CPI: βλ. υποσημ. 7.

τεί στην ευρύτερη περιοχή.¹⁰ Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αν και μία τέτοια κουλτούρα δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο, πρόσφατη είναι η ευρεία διάδοση που έχει στον κόσμο. Η μελέτη εστιάζει σε ένα δείγμα 1.000 φοιτητών που πάρθηκε τυχαία από 6.226 φοιτητές διοίκησης επιχειρήσεων από 36 χώρες σε όλο τον κόσμο, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι σε μέρη του κόσμου όπου υπάρχει υψηλότερος δείκτης διαφθοράς οι φοιτητές διοίκησης επιχειρήσεων δείχνουν προς την αντιγραφή το ίδιο επίπεδο ανοχής με φοιτητές σε χώρες με χαμηλότερο δείκτη διαφθοράς. Ωστόσο, διαφέρουν ως προς την τάση να αντιγράψουν. Οι φοιτητές στις χώρες που θεωρούνται «πολύ διεφθαρμένες» ή «διεφθαρμένες» αντιγράφουν περισσότερο απ' ό,τι στις χώρες που ταξινομούνται ως «κάπως διεφθαρμένες» ή «μη διεφθαρμένες». Η εξαπάτηση είναι ευρέως διαδεδομένη μεταξύ των φοιτητών. Οι νέοι αυτοί εξαπατούν και ξέρουν γιατί το κάνουν. Άσχετα από το πού ζουν και σπουδάζουν, γύρω τους βλέπουν ότι ο καθένας εξαπατά γιατί όλοι οι άλλοι εξαπατούν. Η εξαπάτηση γίνεται έτσι αντιληπτή ως απαραίτητη για την επιτυχία. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι σε χώρες με υψηλό δείκτη διαφθοράς τα μελλοντικά στελέχη επιχειρήσεων μάλλον πιστεύουν ότι ο στόχος πρέπει να είναι η βελτίωση της κατάστασής τους με οποιοδήποτε τρόπο, άσχετα από τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν και έτσι δείχνουν μεγαλύτερη τάση για εξαπάτηση στο χώρο εργασίας (Crittenden κ.ά. 2009).

Η έννοια «κουλτούρα της εξαπάτησης» απέκτησε δημοσιότητα με το έργο του Callahan *The Cheating Culture: Why More Americans Are Doing Wrong to Get Ahead* (2004). Στο βιβλίο αυτό, ο συγγραφέας καταγράφει την ηθική παρακμή στις ΗΠΑ σε όλους τους χώρους, από τον αθλητισμό μέχρι τη δημοσιογραφία, την άσκηση του ιατρικού επαγγέλματος, τον κόσμο της επιχείρησης, τη μουσική πειρατεία και την εξαπάτηση σε σχολεία και πανεπιστήμια, την οποία εξετάζει μέσα από δευτερογενή ερευνητικά δεδομένα. Τη βαθιά ηθική κρίση αποδίδει ο Callahan σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως (α) η εστίαση στο χρήμα και στην πρωτιά, (β) ο φόβος και η ανασφάλεια στο πλαίσιο της αύξουσας ανεργίας και (γ) η επίγνωση ότι η εξαπάτηση όλο και πιο σπάνια τιμωρείται: «Τα καρότα για τον νικητή γίνονται μεγαλύτερα, τα μπαστούνια της οικονομικής ζωής κτυπάνε πιο δυνατά για όλους και τα σκυλιά-φύλακες κοιμούνται» (Callahan 2006, 29). Παράλληλα η επίδραση της θρησκείας και της οικογένειας μειώνεται και απουσιάζει ένας

¹⁰ Χρησιμοποιώντας συνδυασμούς κουλτούρας και οικονομικής ιδεολογίας οι συγγραφείς εντοπίζουν πέντε κύριες ηθικές φιλοσοφίες (σ. 341).

φορέας που να είναι σε θέση να μεταδίδει στα παιδιά ισχυρές ηθικές αρχές. Το βιβλίο είχε μεγάλο αντίκτυπο στην αμερικανική κοινωνία και η κουλτούρα της εξαπάτησης έγινε αντικείμενο ζωηρού εθνικού διαλόγου. Συχνά η βασική του θέση αποτελεί κλειδί ανάγνωσης φαινομένων εξαπάτησης σε σχολεία και πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων δημοσιευμάτων για το σκάνδαλο που ξέσπασε πρόσφατα στο Harvard,¹¹ όπως φαίνεται τόσο από τον ημερήσιο όσο και από τον περιοδικό Τύπο (π.χ. Selingo 2004). Η προσέγγιση της κουλτούρας της εξαπάτησης έχει κατηγορηθεί για μοιρολατρία (Gallant και Drinan 2006, 845) και για ουσιοκρατία (βλ. παρακάτω).

6.2.3 *Μετα-κομμουνιστικές κοινωνίες και ακαδημαϊκή εξαπάτηση*

Κάποιες έρευνες που εστιάζουν στις διαστάσεις της εξαπάτησης σε μετα-κομμουνιστικές χώρες έχουν πολλά κοινά με την προηγούμενη κατηγορία. Το εγχείρημα στηρίζεται στην παραδοχή ότι έχει νόημα να μιλάει κανείς για μία «κουλτούρα των μετα-κομμουνιστικών κοινωνιών».¹² Οι Heyneman κ.ά. (2008) διεξήγαγαν μία μελέτη επισκόπησης σε τυχαίο δείγμα πανεπιστημίων σε Σερβία, Κροατία, Βουλγαρία, Μολδαβία, Δημοκρατία της Κιργιζίας και Καζακστάν. Γίνεται αρχικά μία εκτεταμένη συζήτηση για τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και το πώς η υποχώρηση του κεντρικού ελέγχου οδήγησε σε αύξηση της διαφθοράς, ακόμα και στην εκπαίδευση, τομέα που κατά την κομμουνιστική περίοδο ήταν σχετικά απαλλαγμένος από τέτοια φαινόμενα (Heyneman κ.ά. 2008). Η μελέτη εμπνέεται από την άρρητη υπόθεση ότι η διαφθορά είναι πολύ μεγαλύτερη σήμερα που η διοίκηση είναι αποκεντρωμένη. Σύμφωνα με τα ευρήματα οι περισσότεροι συμμετέχοντες θα «έκλεβαν» αν ήταν σίγουροι ότι δε θα αποκαλυφτούν. Λίγοι θα ένιωθαν άσχημα για αυτό: μόλις μεταξύ 11% και 14% θεωρούν τη διαφθορά και την εξαπάτηση απαράδεκτες συμπεριφορές και πολλοί τις αντιμετωπίζουν μοιρολατρικά. Ωστόσο, η διαφθορά έχει μεγαλύτερη συχνότητα (α) στους κλάδους σπουδών οι οποίοι δίνουν πρόσβαση σε επαγγέλματα με μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας και (β) στα τοπικά πανεπιστήμια σε σύγκριση με εκείνα που είναι πιστοποιημένα σε δυτικές χώρες (Heyneman κ.ά. 2008).

¹¹ <<http://abcnews.go.com/US/harvard-cheating-allegation-part-culture-cheating-grad/story?id=1712636>>. Βλ. και <<http://wakeradio.com/news/abc-news/23808-harvard-has-cheating-culture-grad-says.html>>.

¹² Παραδοχή που συμμερίζονται πολλοί ερευνητές και εκδότες. Το πανεπιστήμιο της Pennsylvania εκδίδει μία σειρά με τίτλο «Post-Communist Cultural Studies».

Οι Hrabak κ.ά. (2004) διερεύνησαν τη διάδοση και τις στάσεις προς την εξαπάτηση, καθώς και την προθυμία για καταγγελία, στην Κροατία, που είχε πρόσφατα μεταβεί στην οικονομία της αγοράς. Η έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μετάβαση στην οικονομία της αγοράς θα έχει επιφέρει αλλαγές στις αξίες των ανθρώπων. Ερωτηματολόγιο με 11 ερωτήσεις υποβλήθηκε σε 827 φοιτητές ιατρικής του πανεπιστημίου του Zagreb. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι η διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης είναι πολύ υψηλότερη εδώ σε σύγκριση με σχολές ιατρικής στις ΗΠΑ. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, δεν σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα σε φοιτητές με χαμηλό και με υψηλό μέσον όρο βαθμολογίας. Υπάρχει ένα είδος «πολιτισμικής αδράνειας» προς τα φαινόμενα ακαδημαϊκής ανεντιμότητας. Η εξαπάτηση είναι αποδεκτή, έχει το στάτους της νόρμας σχεδόν και αυτό μειώνει το «κόστος» για το άτομο (σ. 284). Μια ιατρική σχολή αντανακλά τις αξίες της κοινωνίας γύρω της και οι δύο χώρες έχουν διαφορετικές οικογενειακές και πολιτισμικές αξίες. Σύμφωνα με τους Hrabak κ.ά. (2004), στις μετα-κομμουνιστικές κοινωνίες η θετική στάση και ακόμα και η αποδοχή της εξαπάτησης είναι πολύ συχνό φαινόμενο. Είναι «πολιτισμικές αξίες που προσιδιάζουν σε μετα-κομμουνιστικές χώρες», κατάλοιπο του κομμουνιστικού παρελθόντος, όταν «το κυβερνητικό σύστημα ήταν . . . πάντα στην υπηρεσία του κόμματος και για αυτό οι περισσότεροι πολίτες το αντιμετώπιζαν ως εχθρό» (σ. 283). Επιπλέον, στην Κροατία τα πανεπιστήμια δεν υιοθετούν κώδικα τιμής και αυτό δεν βοηθά τους φοιτητές να γνωρίζουν ποια είναι η πολιτική του ιδρύματος στο θέμα της ακαδημαϊκής εξαπάτησης (Hrabak κ.ά. 2004, 283).

Σε δύο μελέτες διερευνήθηκαν συγκριτικά, με τη χρήση ερωτηματολογίου, η (αυτοαναφερόμενη) συμπεριφορά και οι ηθικές πεποιθήσεις φοιτητών από τις ΗΠΑ και από την Ουκρανία. Στη μία (Stephens κ.ά. 2010) συμμετείχαν 378 προπτυχιακοί φοιτητές από μεγάλα δημόσια ιδρύματα. Τους δόθηκε κατάλογος με έξι συμπεριφορές που κυμαίνονταν από την εξαπάτηση σε εργασίες στο σπίτι, μέχρι την εξαπάτηση στα τεστ και τη λογοκλοπή (σ. 51). Για την καθεμία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν εάν είχαν εμπλακεί προσωπικά στην κάθε συμπεριφορά και πόσο ηθικά αποδεκτή τη θεωρούσαν. Οι φοιτητές από την Ουκρανία φαίνεται να διέπραξαν πιο συχνά τέτοιες πράξεις και να τις αξιολογούν λιγότερο αυστηρά σε σχέση με τους αμερικανούς ομολόγους τους. Τις μεγάλες διαφορές σε συμπεριφορά και πεποιθήσεις οι συγγραφείς συνδέουν, τουλάχιστον εν μέρει, με μία «κουλτούρα της εξαπάτησης» που είναι ευρέως διαδεδομένη στην Ουκρανία. Γίνεται και μία σύγκριση με

το Δείκτη Αντίληψης για τη Διαφθορά (*Corruption Perception Index*, βλ. υποσημ. 7) των δύο χωρών, που είναι πολύ υψηλό στην Ουκρανία και πολύ χαμηλό στις ΗΠΑ. Οι δύο χώρες χαρακτηρίζονται από πολύ διαφορετικές νόρμες και οι κοινωνιακές (*societal*) διαφορές στο μακρο-επίπεδο εξηγούν κάποιες από τις ατομικές διαφορές (Stephens κ.ά. 2010, 56). Παρόμοια σύγκριση διεξήχθη λίγα χρόνια αργότερα με 270 προπτυχιακούς από την Ουκρανία και 96 από τις ΗΠΑ (Yukhymenko-Lescroart 2014) με στόχο να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: Ποιες συμπεριφορές οι συμμετέχοντες θεωρούν μεμπτές; Ποιες είναι οι πεποιθήσεις τους γύρω από την «ακαδημαϊκή ανεντιμότητα»; Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 22 συμπεριφορές χωρισμένες σε πέντε ομάδες: μονομερής εξαπάτηση, συνεργατική εξαπάτηση, κατασκευή πληροφοριών (π.χ. να προβάλλει κανείς ανύπαρκτη ασθένεια ως δικαιολογία), πρόσβαση σε ειδική μεταχείριση (π.χ. μέσα από γνωριμίες) και βελτίωση του βαθμού με καταβολή περισσότερης εργασίας (π.χ. παρακολούθηση φροντιστηριακών εξωπανεπιστημιακών μαθημάτων). Οι αμερικανοί φοιτητές δήλωσαν ότι «πιστεύουν/πιστεύουν απόλυτα» ότι οι δώδεκα από αυτές είναι μεμπτές, ενώ μόνο για επτά συμπεριφορές εξέφρασαν παρόμοια αρνητική κρίση οι ουκρανοί φοιτητές. Σε μερικές περιπτώσεις σημειώνεται σύμπτωση, σε άλλες όχι. Για παράδειγμα (α) η παράδοση εργασίας εξαμήνου που έγραψε κάποιος άλλος και, στις εξετάσεις, (β) η χρήση βοηθητικών σημειωμάτων («σκονάκια») και (γ) το να δώσει τις απαντήσεις σε φίλο θεωρούνται πολύ πιο μεμπτές από τους αμερικανούς φοιτητές παρά από τους ουκρανούς, με τα εξής ποσοστά: (α) 84,20% vs 26,40, (β) 75,80% vs 38,50% και (γ) 97,90% vs 35,60%. Γενικά οι Αμερικανοί είναι πιο πιθανό να ταξινομήσουν ως μεμπτές τις συμπεριφορές του καταλόγου. Αυτοί τείνουν να πιστεύουν ότι το χειρότερο από όλα είναι να βάλεις κάποιον άλλον να κάνει τη δουλειά που θα έπρεπε να κάνεις εσύ. Για τους Ουκρανούς, αντίθετα, η πιο μεμπτή συμπεριφορά είναι να κολακεύει κανείς το διδάσκοντα με στόχο να αποσπάσει υψηλότερο βαθμό. Η συγγραφέας συνδέει τα χαρακτηριστικά των ουκρανών φοιτητών με τις «νόρμες και αξίες μίας μετα-κομμουνιστικής κολεκτιβιστικής κοινωνίας» (Yukhymenko-Lescroart 2014, 40).

Μία ακόμη μελέτη (Lurpton και Chaqman 2002) συγκρίνει στάσεις, αντιλήψεις και τάσεις στην αντιγραφή/λογοκλοπή ανάμεσα σε προπτυχιακούς φοιτητές διοίκησης επιχειρήσεων σε δημόσια ιδρύματα σε Ρωσία (αρ. 443) και ΗΠΑ (αρ. 174). Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους συμμετέχοντες (α) να δώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. *Have you cheated during college?*) και να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφω-

νούν με μία σειρά ισχυρισμών (π.χ. *Cheating on one exam is really not that bad*). Δόθηκαν και δύο σενάρια για να κρίνουν εάν θεωρούσαν ότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές αποτελούσαν ή όχι πράξεις εξαπάτησης. Οι δύο κατηγορίες φοιτητών διαφέρουν στις πεποιθήσεις τους για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση στις διάφορες μορφές της. Οι ρώσοι δεν τη θεωρούν τόσο σοβαρό ζήτημα όσο το θεωρούν οι συνομήλικοί τους αμερικανοί φοιτητές. Είναι πιο πιθανό να πιστεύουν, μεταξύ άλλων, ότι οι περισσότεροι αντιγράφουν σε εξετάσεις και εργασίες και ότι η αντιγραφή σε ένα μάθημα δεν είναι και τόσο κακό πράγμα. Αντίστροφα, είναι λιγότερο πιθανό να πιστεύουν ότι (α) είναι ευθύνη του διδάσκοντα να αποτρέπει την εξαπάτηση και (β) η απλή συζήτηση, στο μάθημα, για θέματα εξαπάτησης θα περιόριζε το φαινόμενο (σ. 23). Τονίζεται ότι για την ερμηνεία των δεδομένων πρέπει κανείς να λάβει υπόψη τόσο πολιτικούς παράγοντες όσο και κοινωνικές αξίες, και ειδικά τη διάσταση κολεκτιβισμός/ατομικισμός (Lurpton και Chaqman 2002).

6.2.4 «Διεθνείς φοιτητές»

Μελέτες με τους λεγόμενους «διεθνείς φοιτητές» ή «ξένους φοιτητές» περιγράφουν και αναλύουν την έκταση των διαφορών μεταξύ των «ντόπιων» και των αλλοδαπών φοιτητών, τόσο στα μοτίβα αλληλεπίδρασης με τους διδάσκοντες, όσο και στις ακαδημαϊκές παραδοχές και προσδοκίες (π.χ. Bista 2011· Bush και Martin 2007· Deckert 1993· Hammerschmidt 2013· Sowden 2007). Συνήθως στις μελέτες αυτές η χώρα υποδοχής είναι μια δυτική χώρα, συχνά μάλιστα οι ΗΠΑ.

Η εξαπάτηση ανάμεσα σε «διεθνείς φοιτητές» απασχολεί πολύ τα τριτοβάθμια ιδρύματα και τον Τύπο, ειδικά στις ΗΠΑ. Από τη μια μεριά τα αμερικανικά πανεπιστήμια ενεργά επιδιώκουν να αυξήσουν τον πληθυσμό των διεθνών φοιτητών, μεταξύ άλλων για να διατηρήσουν (sic) τη χώρα στην πρώτη γραμμή στην τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες. Η παρουσία αυτών των φοιτητών, όμως, αποτελεί πρόκληση, ειδικά εξαιτίας των αντιλήψεών τους για την εξαπάτηση (Gillespie 2012): «Για μερικούς διεθνείς φοιτητές, η 'λογοκλοπή' είναι ξένη λέξη».¹³ Η ανησυχία γύρω από αυτά τα ζητήματα, η οποία είναι εμφανής σε άρθρα στον Τύπο,¹⁴ έχει απασχολήσει και τους ακαδημαϊκούς, οι οποίοι επεξεργάζονται και προτείνουν λύσεις (Leask 2007· Smithe 2009). Σχετικά με τη λογοκλοπή, για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι, αν ιδωθεί ως έννοια πο-

¹³ <<http://www.mprnews.org/story/2014/10/08/international-students-cheating>>.

¹⁴ Π.χ. <<http://www.smh.com.au/national/education/academics-accuse-universities-of-addiction-to-international-students-and-their-cheating-20141112-111bdi.html>>.

λιτισμικά κατασκευασμένη, τότε η διδασκαλία προς αποφυγή της λογοκλοπής θα μετατραπεί σε πεδίο διαπολιτισμικής συνάντησης, με οφέλη τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους διδάσκοντες (Leask 2007).

Η Szylagyi (2014) διερεύνησε τις αντιλήψεις νιγηριανών φοιτητών, που είναι γραμμένοι σε (ή απόφοιτοι από) ένα διαδικτυακό διεθνές μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Liverpool. Δεκαεφτά φοιτητές συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη και άλλοι δώδεκα σε ομάδες εστίασης. Οι συμμετέχοντες, ηλικίας 30-40 περίπου, είχαν όλοι τουλάχιστον ενός έτους εμπειρία με το πρόγραμμα. Η επιλογή τους έγινε με τη βοήθεια του προσωπικού του πανεπιστημίου, που υπέδειξε τα πιο ομιλητικά άτομα. Ο οδηγός για τη συνέντευξη και για τη συζήτηση με τις ομάδες εστίασης καλούσε τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν τις δυσκολίες στις σπουδές σε σχέση με το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων της κοινωνίας τους. Τα ευρήματα είναι πλούσια σε αποσπάσματα (μεγάλη διαφορά με τις περισσότερες από τις μελέτες της παρούσας επισκόπησης). Η έρευνα υιοθετεί μία φαινομενολογική προσέγγιση και αξιοποιεί εργαλεία της πολιτισμικής ανθρωπολογίας για να αναδείξει πώς οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν έννοιες όπως «ακαδημαϊκή ακεραιότητα», «λογοκλοπή» και «πρωτοτυπία». Οι έννοιες αυτές είναι ξένες σε πολλές από τις τοπικές κουλτούρες των φοιτητών, ή τουλάχιστον δεν έχουν τις ίδιες συνδηλώσεις που έχουν στη Δύση. Επιβλήθηκαν, ουσιαστικά, στο πολιτισμικό πλαίσιο (*milieu*) της Νιγηρίας στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας και διατηρούν ακόμα το χαρακτήρα δυτικών, δηλαδή ξένων, αξιών. Η «μη-κατανόηση» είναι τόσο συνηθισμένο φαινόμενο που οι φοιτητές αποδείχτηκαν ανίκανοι να δώσουν ορισμούς για αυτές τις έννοιες. Αυτό εγείρει ζητήματα ηθικής ευθύνης για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του δυτικού κόσμου, τα οποία θα έπρεπε να φροντίζουν τους φοιτητές αυτούς και να τους στηρίζουν ώστε να επιτύχουν σε δυτικό ακαδημαϊκό περιβάλλον (Szylagyi 2014).

Μία μελέτη με μεταπτυχιακούς φοιτητές/φοιτήτριες από την Κίνα σε πανεπιστήμιο των ΗΠΑ (Hammerschmidt 2013) έδειξε ότι οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ακαδημαϊκή ακεραιότητα. Στόχος της μελέτης ήταν η βαθύτερη κατανόηση του πώς κινέζοι φοιτητές ερμηνεύουν και βιώνουν την έννοια της ακαδημαϊκής ακεραιότητας. Από τους 15 φοιτητές της μελέτης, που ανήκαν σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς κλάδους, οι περισσότεροι εξέφρασαν τη δυσκολία τους να προσεγγίσουν τους διδάσκοντες για να ζητήσουν διευκρινίσεις ή να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα ή τις εργασίες. Επίσης, οι φοιτητές από την Κίνα δυσκολεύ-

ονται να ασκούν την κριτική τους σκέψη και να εκφράζουν προσωπικές γνώμες, προτιμώντας να στηριχθούν στις γνώμες των διδασκόντων ή των ειδικών. Όλα αυτά προτείνεται να ερμηνευτούν μέσα από τις έννοιες «απόσταση από την εξουσία» και «αποφυγή της αβεβαιότητας» του Geert Hofstede (Hammerschmidt 2013). Μία παρόμοια κατάσταση φωτογραφίζει η βιβλιογραφική επισκόπηση του Sowden (2007), που έχει στόχο να διερευνήσει τη σύνδεση μεταξύ του πολιτισμού προέλευσης των φοιτητών και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη λογοκλοπή. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι φοιτητές από την Κίνα μπορεί να θεωρούν τη λογοκλοπή αρετή, με την έννοια ότι, όταν κάποιος αντιγράφει, παράγει κάτι που θα είναι σίγουρα αναγνωρισμένο ως σωστό. Ο κίνδυνος να δώσει κανείς μία λάθος απάντηση συνεπάγεται ρίσκο και δημιουργεί αβεβαιότητα (Sowden 2007).¹⁵

Τα ευρήματα από τη διερευνητική μελέτη της Webb (2006), αντίθετα, ανέδειξαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ διεθνών φοιτητών και αμερικανών στις ΗΠΑ. Στόχος της ήταν η μελέτη των διαφορών (α) σε στάσεις και αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή ανεπιτιμότητα και (β) στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούσαν επιχειρήματα ουδετεροποίησης.¹⁶ Έλαβαν μέρος στην έρευνα 2.906 φοιτητές, αμερικανοί και διεθνείς, που απάντησαν ένα ανοικτό *web-based* ερωτηματολόγιο, και 13 φοιτητές (από τους οποίους οι 5 αμερικανοί) που συμμετείχαν σε ποιοτικές συνεντεύξεις. Βρέθηκε ότι και στις δύο κατηγορίες οι φοιτητές δείχνουν «στάσεις ουδετεροποίησης», συγκεκριμένα (α) αρνούνται τις ευθύνες τους και (β) κατηγορούν τους κατηγορούς. Αυτό το δεύτερο, ωστόσο, χρησιμοποιείται από τους διεθνείς φοιτητές πιο συχνά, σε σύγκριση με τους αμερικανούς. Επίσης, οι διεθνείς συμμετέχοντες πολύ πιο συχνά επικαλούνται υψηλότερες αξίες και αφοσίωση σε πιο σημαντικές υποχρεώσεις από εκείνες που πηγάζουν από τους κανόνες του πανεπιστημίου (Webb 2006).

6.2.5 Ακαδημαϊκή εξαπάτηση και οι τέσσερις διαστάσεις του Hofstede

Μία κατηγορία μελετών έχει υιοθετήσει το αναλυτικό πλαίσιο του Geert Hofstede, που εστιάζει σε τέσσερις διαπολιτισμικές διαστάσεις. Τα ευρήματα του Husted δείχνουν ότι η αποφυγή της αβεβαιότητας,¹⁷

¹⁵ Ειδικά για την περίπτωση κινέζων (και ευρύτερα ασιατών) φοιτητών στις ΗΠΑ βλ. GREENBLATT 2009.

¹⁶ Με τον όρο «ουδετεροποίηση» εννοείται μία διαδικασία (και μία επιχειρηματολογία) με την οποία το άτομο αρνείται προσωπική ευθύνη για τη συμπεριφορά του και τη μεταφέρει σε άλλους (WEBB 2006).

¹⁷ Η «αποφυγή της αβεβαιότητας» αναφέρεται στο «βαθμό στον οποίο τα μέλη ενός

η αρρενωπότητα¹⁸ και η απόσταση από την εξουσία¹⁹ σχετίζονται με τη διαφθορά (Husted, στον Orosz 2010). Οι Salter κ.ά. (2010) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αποφυγής της αβεβαιότητας και ακαδημαϊκής εξαπάτησης με ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 370 φοιτητές από μεγάλα δημόσια ιδρύματα στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σύμφωνα με τον Hofstede, το Ηνωμένο Βασίλειο χαρακτηρίζεται από σχετικά χαμηλή αποφυγή της αβεβαιότητας σε σύγκριση με τις ΗΠΑ (σ. 43). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τόσο τη συμπεριφορά των φοιτητών όσο και την ανταπόκρισή τους στην τιμωρία. Τα ευρήματα, που οι συγγραφείς χαρακτηρίζουν ως «κοινωνικής και πολιτισμικής» φύσης (σ. 47), δείχνουν ότι οι αμερικανοί φοιτητές είναι σημαντικά πιο πιθανό να διαπράξουν ανέντιμες ακαδημαϊκά πράξεις. Δείχνουν επίσης ότι η τιμωρία και η απειλή είναι πιο αποτελεσματικές στις ΗΠΑ παρά στο Ηνωμένο Βασίλειο (Salter κ.ά. 2010).

Από τις τέσσερις πολιτισμικές διαστάσεις, εκείνη που ο Hofstede ονόμαζε «κολεκτιβισμός/ατομικισμός» έχει γίνει περισσότερο από τις άλλες αντικείμενο μελέτης. Οι Bush και Martin (2007) μελέτησαν την επίδραση ενός ατομικιστικού και ενός κολεκτιβιστικού υποβάθρου στη λογοκλοπή. Συγκρίνοντας καυκάσιους και διεθνείς φοιτητές σε αμερικανικό πανεπιστήμιο, βρήκαν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες διέφεραν σημαντικά ως προς την κολεκτιβιστική ταυτότητα. Οι 385 συμμετέχοντες, από τους οποίους οι 77 ήταν Ασιάτες, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο *online*. Επιπλέον, υπέβαλαν μία εργασία, η πρώτη του εξαμήνου, στην οποία έπρεπε να περιγράψουν τις πολιτικές θετικής δράσης. Οι οδηγίες ανέφεραν ρητά ότι έπρεπε να δίνεται προσοχή στη σωστή παράθεση αποσπασμάτων και αναφορά στις πηγές. Στη βαθμολόγηση, ωστόσο, η έκταση της λογοκλοπής δεν θα λαμβάνονταν υπόψη. Οι εργασίες υποβλήθηκαν σε ανάλυση με το πρόγραμμα *Turnitin*. Αποφασίστηκε να θεωρηθεί μία εργασία προϊόν λογοκλοπής εάν το πρόγραμμα ανίχνευε ως τέτοιο τουλάχιστον το 3% του κειμένου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι Ασιάτες, έχοντας μεγαλώσει με κολεκτιβιστικές αξίες, μπο-

πολιτισμού νιώθουν ότι απειλούνται από αμφίσημες ή άγνωστες καταστάσεις» (HOFSTEDΕ κ.ά. 2010, 191).

¹⁸ Στη διάσταση «Αρρενωπότητα/Θηλυκότητα», αρρενωπές θεωρούνται οι κοινωνίες στις οποίες (α) κυριαρχούν ο ανταγωνισμός και η φιλοδοξία και (β) προσδίδεται μεγάλη σημασία στην (υλική) επιτυχία (HOFSTEDΕ κ.ά. 2010, 145).

¹⁹ Πώς αντιμετωπίζεται στις διάφορες κοινωνίες το γεγονός ότι τα άτομα δεν είναι ίσα; Πώς βιώνεται η σχέση με τα άτομα σε θέση εξουσίας; Η διάσταση «Απόσταση από την εξουσία» παραπέμπει στο βαθμό στον οποίο τα πιο αδύναμα μέλη μίας κοινωνίας θεωρούν αυτονόητες τις ανισότητες και τις αποδέχονται (HOFSTEDΕ κ.ά. 2010, 55).

ρεί να θεωρούν ότι η λογοκλοπή δεν έχει τίποτα να κάνει με την ηθική. Αφού δεν απειλεί την ομάδα, μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ζήτημα προσωπικής επιλογής. Για τους καυκάσιους φοιτητές βρέθηκε «ισχυρή και σημαντική συσχέτιση» ανάμεσα στον ατομικισμό και στην έκταση της λογοκλοπής (Bush και Martin 2007).

Τα ευρήματα σχετικά με τη σχέση ατομικιστικής κουλτούρας και εξαπάτησης είναι αντιφατικά. Για παράδειγμα, μια σύγκριση μεταξύ ιαπώνων και αμερικανών φοιτητών (Bernardi κ.ά. 2004α) δείχνει ότι ο ατομικισμός²⁰ συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή εντιμότητα. Αντίθετες, όμως, είναι οι ενδείξεις από άλλες μελέτες (π.χ. Orosz 2010, 184). Από μελέτη με «διεθνείς φοιτητές» οι Bush και Martin (2007) διαπίστωσαν ότι «επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις ηθικές καταστάσεις, ο πολιτισμός διαμορφώνει τις ηθικές του κρίσεις» (σ. 16). Για παράδειγμα, φοιτητές από κολεκτιβιστικές κουλτούρες, οι οποίες προωθούν το μοίρασμα, μπορεί να μη θεωρούν τη λογοκλοπή ζήτημα ηθικής. Γι' αυτό οι «διεθνείς φοιτητές» δεν θα έπρεπε να τιμωρούνται. Αντίθετα, θα έπρεπε να τους παρέχεται στήριξη κατά τη διαδικασία εκμάθησης των προσδοκιών στο αμερικανικό ίδρυμα που τους φιλοξενεί (*ibid.*). Σε μελέτη σε αμερικανικό ίδρυμα, οι κινέζοι φοιτητές δείχνουν στοιχεία κολεκτιβιστικής κουλτούρας και υψηλό δείκτη στη διάσταση της απόστασης από την εξουσία. Αυτά δυσκολεύουν την ανταπόκρισή τους στις προσδοκίες του αμερικανικού πανεπιστημίου στο οποίο φοιτούν (Hammerschmidt 2013).

6.3 Η διαφορά κουλτούρας μεταξύ γενεών

Στο πλαίσιο του πανεπιστημίου, η διάσταση της διαγενεακής πολιτισμικής διαφοράς εκφράζεται και ως διαφορά μεταξύ φοιτητικής κουλτούρας και κουλτούρας των διδασκόντων. Μία φαινομενολογική μελέτη για τη λογοκλοπή (Power 2009) έθεσε ως στόχο να αναδείξει πώς οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη λογοκλοπή. Συνδυάζει τη φαινομενολογία και τη θεμελιωμένη θεωρία – από αυτήν κυρίως το στοιχείο της ταυτόχρονης συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συμμετείχαν 31 πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές ενός πανεπιστημίου στις ΗΠΑ. Η επιλογή αυτών των κατηγοριών φοιτητών βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία, όσο πιο κοντά βρίσκεται κανείς στην αποφοίτηση, τόσο περισσότερο ταυτίζεται με τις απόψεις των διδασκό-

²⁰ Στις ατομικιστικές κουλτούρες οι δεσμοί μεταξύ ατόμων είναι χαλαροί. Ο καθένας αναμένεται ότι θα φροντίζει μόνο τον εαυτό του και την άμεση οικογένεια (HOFSTEDE κ.ά. 2010, 92).

ντων. Γι' αυτό η συγγραφέας θεώρησε ότι στο πρώτο και δεύτερο έτος είναι πιο πιθανό να υποπέσει κανείς σε λογοκλοπή. Η συλλογή δεδομένων έγινε τόσο με ατομικές συνεντεύξεις όσο και με ομάδες εστίασης. Οι ερωτώμενοι δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι οι απόψεις τους στο θέμα αυτό είναι πολύ διαφορετικές από αυτές των διδασκόντων. Θεωρούν ότι στο πανεπιστήμιο η λογοκλοπή είναι λιγότερο κατακριτέα απ' ό,τι «στον πραγματικό κόσμο» διότι είναι μικρότερο το κέρδος. Ουσιαστικά δεν κατανοούν την έννοια της «διανοητικής ιδιοκτησίας», η οποία εμπνέει τους κανόνες διεξαγωγής των εξετάσεων, αλλά παραμένει ξένη προς τη φοιτητική κουλτούρα (Power 2009). Όταν επιλέγουν να μη διαπράξουν λογοκλοπή, συνήθως είναι από φόβο και όχι εξαιτίας ηθικών ενδοιασμών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτοί οι φοιτητές διαφέρουν σημαντικά από τους διδάσκοντες. Οπωσδήποτε δηλώνουν ότι παίρνουν τη λογοκλοπή πολύ λιγότερο στα σοβαρά. Οι κανόνες ακαδημαϊκής ακεραιότητας είναι κάτι «ξένο προς αυτούς, κάτι που επιβάλλεται από τους διδάσκοντες» (σ. 14). Κατανοούν όσα τους λένε οι διδάσκοντες για τη λογοκλοπή, αλλά δυσκολεύονται να καταλάβουν γιατί πρέπει να θεωρείται τόσο σημαντικό ζήτημα. Όλοι γνώριζαν ότι η πολιτική του ιδρύματος στο θέμα της λογοκλοπής αναφέρεται στον οδηγό σπουδών, αλλά ούτε ένας διάβασε τα σχετικά σημεία (Power 2009, 14).

Η συγκριτική μελέτη των Paterson κ.ά. (2003) διεξήχθη σε σχολή νοσηλευτικής στον Καναδά με (εθνοτικά) πολυπολιτισμικό φοιτητικό πληθυσμό, η οποία επιλέχθηκε επειδή οι διδάσκοντες είχαν πρόσφατα εκφράσει τον προβληματισμό τους για την αύξουσα λογοκλοπή μεταξύ των φοιτητών. Στόχος της μελέτης ήταν η «διερεύνηση, ταυτοποίηση και περιγραφή των τρόπων με τους οποίους η κοινωνική, ιστορική και ιδεολογική κατασκευή της λογοκλοπής σε μια σχολή νοσηλευτικής διαμορφώνει αντιλήψεις και εμπειρίες διδασκόντων και φοιτητών προς τη λογοκλοπή» (σ. 148). Οκτώ διδάσκοντες και δέκα φοιτήτριες συμμετείχαν σε ατομική συνέντευξη και μίλησαν για τις αντιλήψεις τους για τη λογοκλοπή και την αντίδρασή τους σε αυτήν. Αναδεικνύονται διαφορές μεταξύ φοιτητριών και διδασκόντων στο πώς κατασκευάζουν τη λογοκλοπή και βιώνουν σχετικές καταστάσεις. Με τη σειρά τους, αυτές οι διαφορετικές κατασκευές οδηγούν σε ξεχωριστούς, για τις δύο κατηγορίες, τρόπους κατανόησης της λογοκλοπής. Για παράδειγμα, μερικοί διδάσκοντες θεωρούν ότι οι φοιτητές που «εξαπατούν» είναι ηθικά λειψοί. Απεναντίας, μεταξύ των φοιτητών η «εξαπάτηση» θεωρείται περισσότερο ένα καταστασιακό (*situational*) φαινόμενο, μία λύση στην οποία ανατρέχει το άτομο κάτω από ορισμένες συνθήκες: για παράδειγ-

μα όταν νιώθει κούραση ή στρες, όταν θέλει οπωσδήποτε να πετύχει έναν υψηλό βαθμό ή όταν νιώθει την πίεση του ανταγωνισμού (Pater-son κ.ά. 2003).

Η έρευνα της Blum (2009) για τη λογοκλοπή διεξήχθη μόνο με φοιτητές και φοιτήτριες αλλά στο στάδιο της ερμηνείας υιοθετήθηκε μια «διαγενεακή» οπτική. Η Blum διαπιστώνει ότι στις ΗΠΑ η ζωή των μαθητών είναι επικεντρωμένη στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο τους οι μαθητές δεν είναι ουσιαστικά ελεύθεροι να ασχοληθούν με ό,τι τους ενδιαφέρει πραγματικά. Αντ' αυτού, κάτω από την πίεση των γονιών επιλέγουν τις δραστηριότητες εκείνες που θα τους κερδίσουν τα διαπιστευτήρια τα οποία θα έκαναν εντύπωση σε μια επιτροπή επιλογής υποψηφίων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εξαπάτηση να γίνεται αντιληπτή ως μία ανάγκη, όπως είπαν μερικοί, δηλαδή ως ένας τρόπος να πετύχει κανείς το επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς να περιορίσει την κοινωνική του ζωή. Πράγματι, πιο δύσκολα εξαπατούν οι φοιτητές εκείνοι που δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση (*ibid.*, 125). Πολλοί φοιτητές, όμως, δεν εμπλέκονται πλέον συναισθηματικά στις σπουδές τους. Για μερικούς η εκπαίδευση δεν είναι, ή δεν ήταν ποτέ, μια συναρπαστική διαδικασία ανακάλυψης, αλλά μία διαδικασία προοδευτικής διαγραφής λημμάτων από έναν κατάλογο. Απλά έχουν ανάγκη ένα πτυχίο και αντιμετωπίζουν τα μαθήματα σαν εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν. Το πώς, δεν έχει καμία σημασία γι' αυτούς (Blum 2009).

Το φοιτητικό ηθικό σύστημα είναι στους αντίποδες των ηθικών αξιών των διδασκόντων. Ωστόσο, η Blum δεν ερμηνεύει τη λογοκλοπή ως αποτέλεσμα ηθικού ελλείμματος των φοιτητών. Υιοθετώντας μία κοινωνικο-πολιτισμική σκοπιά αντιμετωπίζει το χάσμα μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων ως έκφραση μιας βαθιάς αλλαγής στις αξίες της κοινωνίας, η οποία συντελέστηκε περίπου από τη δεκαετία του 1980 και αφορά, μεταξύ άλλων, τη θεώρηση του προσώπου. Η μεγαλύτερη γενιά εμπνέεται περισσότερο από μία «ηθική της αυθεντικότητας», η οποία βασίζεται σε αξίες της δεκαετίας του 1960, με έμφαση στην έκφραση της μοναδικής ουσίας κάθε ατόμου. Οι νέοι, αντίθετα, εκφράζουν μία «ηθική της επιτέλεσης». Το άτομο έχει συνεχώς υπόψη τις προσδοκίες που οι άλλοι τρέφουν για αυτό και επομένως δίνει έμφαση στην επίτευξη στόχων, την εξωτερική συμμόρφωση προς τους κανόνες και την υλική επιτυχία. Διαφορετικά από τους διδάσκοντες, για τους φοιτητές σημασία έχει το αποτέλεσμα, άσχετα από τον τρόπο που το επιτυγχάνει κανείς και αυτό καθιστά την εξαπάτηση αποδεκτή. Ενώ για τους μεγα-

λύτερους έχει σημασία να μείνει κανείς «πιστός στις αξίες του» (Blum 2009, 85) και «τίμιος προς τον εαυτό του», για τους νέους η διαπίστωση ότι η κοινωνία είναι διεφθαρμένη επιβάλλει «προσαρμογή στο περιβάλλον και στην ‘ηθική της επιτυχίας’, αλλιώς κινδυνεύει κανείς να μείνει πίσω», όπως είπε ένας φοιτητής (*ibid.*, 87). Όχι χωρίς κάποια αντίφαση, στον ατομικισμό/ατομικότητα της δεκαετίας του 1960 και 1970 αντιπαραβάλλεται το άτομο ως σημείο σε ένα δίκτυο σχέσεων, όπου το μοίρασμα, η συνεργασία και η συλλογική δράση θεωρούνται «φυσιολογικά», παρόλο που στο πλαίσιο του ατομοκεντρισμού του εκπαιδευτικού θεσμού καταδικάζονται (*ibid.*, 88). Τα δύο μοντέλα του εαυτού, τα οποία πρέπει να νοούνται απλώς ως ιδεότυποι, μπορούν να συνυπάρξουν ακόμα και μέσα στο ίδιο άτομο. Η Blum θεωρεί ότι μόνο εν μέρει μπορούμε να κατηγορήσουμε τους φοιτητές που αντιγράφουν ή αλλιώς «κλέβουν» στις εργασίες. Οι νέοι αυτοί ζουν σε έναν κόσμο που δεν έφτιαξαν και στον οποίο έχουν απορροφήσει τα πολιτισμικά μηνύματα για τον ανταγωνισμό, την επιτυχία και τη σημασία της εκπαίδευσης ως πηγή διαπιστευτηρίων (Blum 2009, 90).

7. Τελικά σχόλια

Οι πρακτικές εξαπάτησης στο πανεπιστήμιο έχουν διερευνηθεί ως ζήτημα ιδρυματικής, εθνικής και διαγενεακής διαφοράς. Παρόλες τις ανομοιότητες, όλες οι παραπάνω μελέτες συσχετίζουν τις συμπεριφορές ή τις δηλώσεις των ατόμων με αξίες και νόρμες τις οποίες ασπάζονται οι αντίστοιχες (εθνικές, ηλικιακές κ.λπ.) ομάδες. Συνήθως οι συμμετέχοντες επιλέγονται ακριβώς στη βάση αυτής της ένταξης. Πιο σπάνια, η συγκριτική διάσταση αναδύεται στη διάρκεια της ερμηνείας (π.χ. Blum 2009). Οι πρακτικές εξαπάτησης εντάσσονται και ερμηνεύονται σε σχέση με ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο που τις καθιστά κατανοητές.

Η έννοια της κουλτούρας του ιδρύματος διερευνήθηκε σε τουλάχιστον δύο διαστάσεις: (α) παρουσία/απουσία κώδικα τιμής και (β) ιδιωτικό/δημόσιο ίδρυμα. Αρκετές μελέτες ανέδειξαν υποκουλτούρες με βάση το πρόγραμμα σπουδών ή τη συμμετοχή σε κάποια αδελφότητα. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαγενεακή διαφορά, μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων. Ενώ αυτό μας επιτρέπει να μιλάμε για φοιτητική κουλτούρα, ταυτόχρονα άλλη μελέτη μας προειδοποιεί να μην προεξοφλούμε την ομοιογένειά της. Οι φοιτητές (ακόμη και το ίδιο άτομο σε διαφορετικές στιγμές της συνέντευξης) λαμβάνουν υπόψη διαφορετικά, ακόμη και αντιφατικά αξιακά συστήματα, τα οποία βρίσκουν διαθέσιμα στο πολιτισμικό περιβάλλον. Οι τίτλοι των άρθρων της ομά-

δας του McCabe δεν αναφέρονται στην έννοια πολιτισμός/κουλτούρα. Ωστόσο, στην καρδιά των μελετών, η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες «κουλτούρα του ιδρύματος» και «κουλτούρα ακεραιότητας», καθώς και στην ανεύρεση τρόπων για να ενισχυθούν και οι δύο (βλ. McCabe κ.ά. 2012). Επίσης ο McCabe κάνει επίμονα αναφορά στην «κοινότητα», τονίζοντας ότι μεγάλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στις ΗΠΑ έχουν επισημάνει την ανάγκη τα τριτοβάθμια ιδρύματα να αποκτήσουν χαρακτηριστικά *κοινότητας*. Να γίνουν, δηλαδή, χώροι όπου τα άτομα δέχονται τις υποχρεώσεις προς την ομάδα και όπου η συμπεριφορά ακολουθεί τις προβλεπόμενες διαδικασίες (McCabe και Treviño 1993, 522). Η κοινότητα είναι κάτι πιο σπάνιο από την ομάδα. Περιορίζεται σε ένα σύνολο τα μέλη του οποίου «έχουν μάθει να επικοινωνούν ειλικρινά μεταξύ τους» (Peck 1998, 1) και συνδέονται συναισθηματικά. Η έννοια της κοινότητας έχει εμπνεύσει μεγάλο όγκο έρευνας, κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα ευρήματα συνηγορούν υπέρ της επανίδρυσης του σχολείου ως κοινότητας: αυτό θα αποτελούσε ισχυρό αντίδοτο σε φαινόμενα εκφοβισμού και ρατσισμού (π.χ. Schaps 2009).

Η οπτική του εθνικού πολιτισμού/κουλτούρας, που διακρίνεται σε άλλη ομάδα μελετών, προϋποθέτει ότι υπάρχουν συστηματικές διαφορές μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εθνικό (ή «φυλετικό») υπόβαθρο. Η παραδοχή αυτή, με τη σειρά της, προεξοφλεί την ενδοεθνική ομοιογένεια. Ο Young (2013) αξιοποιεί τη ρομαντικής προέλευσης έννοια του «εθνικού χαρακτήρα», ισχυριζόμενος ότι όψεις του χαρακτήρα μπορεί να επηρεάσουν τις αποφάσεις των φοιτητών σχετικά με το εάν θα διαπράξουν λογοκλοπή ή όχι. Η έννοια του «εθνικού χαρακτήρα», η οποία σε άλλες μελέτες απλώς υπονοείται, έχει κατηγορηθεί για ουσιοκρατία.²¹ Πράγματι, στο πλαίσιο μίας ουσιοκρατικής αντίληψης του πολιτισμού μπορούμε να κάνουμε λόγο για μοιρολατρική θεώρηση. Εάν, αντίθετα, θεωρήσουμε κάθε πολιτισμό ή κουλτούρα προϊόν ιστορικών και κοινωνικών διεργασιών, μπορούμε να κάνουμε λόγο για μία «κουλτούρα της εξαπάτησης» ή της διαφθοράς, η οποία μπορεί σε *δεδομένη χρονική στιγμή* να χαρακτηρίζει μία συγκεκριμένη κοινωνία. Αυτό δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι αυτό ίσχυε και στο παρελθόν. Προπαντός, δεν συνεπάγεται ότι η διαφθορά αποτελεί για την εν λόγω κοινωνία αναπόφευκτη μοίρα. Οι ουσιοκρατικές αντιλήψεις που εκδηλώνονται συχνά (π.χ. «Έτσι είμαστε εμείς οι Έλληνες...») αποτελούν τροχοπέδη (ίσως

²¹ Ο όρος «ουσιοκρατία» αναφέρεται στην πεποίθηση ότι κάθε έθνος έχει ορισμένα σύμφυτα χαρακτηριστικά που αποτελούν την «ουσία» του. Μεταξύ αυτών είναι ο «εθνικός» πολιτισμός, ο οποίος, σαν «δεύτερη φύση», καθορίζει την ατομική σκέψη και συμπεριφορά.

και άλλοθι) για οποιαδήποτε βελτίωση. Η μελέτη της Benincasa (2013) παρουσιάζει μια παραλλαγή της έννοιας του εθνικού χαρακτήρα, στην οποία προσδίδεται κάποια διαλεκτικότητα μέσα από την ανθρωπολογικής προέλευσης έννοια του πολιτισμικού διαλόγου. Τελικά, οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ διαφορετικών εθνικών πλαισίων εγείρουν το ζήτημα του νοήματος (και της χρησιμότητας) συγκριτικών μελετών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Συχνά οι δια-εθνικές συγκρίσεις που επιχειρήθηκαν ανέδειξαν διαφορές, αλλά όχι πάντα. Τέτοιου είδους συγκριτικές μελέτες μπορούν να κατηγορηθούν ότι συμβάλλουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων. Χωρίς να αρνηθούν τη χρησιμότητά τους, οι Jacob και Jordan (1993) προειδοποιούν για τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε αυτή την οπτική: προεξοφλώντας διαφορές μεταξύ ομάδων, συχνά απλώς αναπαράγει στερεότυπα, κατασκευάζοντας τη διαφορετικότητα εκεί που δεν υπάρχει (βλ. και Artiles 1998).²²

Μία ομάδα ερευνών έχει αναδείξει την απόσταση ανάμεσα στις αντιλήψεις φοιτητών και διδασκόντων. Τέτοιες διαφορές θα μπορούσαν να αποδοθούν στη διαφορετική θέση ισχύος που διδάσκοντες και διδασκόμενοι έχουν στο ίδρυμα. Η ερμηνεία της Blum (2009), αντίθετα, εστιάζει στις διαγενεακές διαφορές: οι φοιτητές της μελέτης της έχουν μεγαλώσει σε μία διαφορετική κοινωνία από αυτήν στην οποία μεγάλωσαν οι καθηγητές τους. Αυτοί ενηλικιώθηκαν τη δεκαετία του 1960 στο πλαίσιο συγκεκριμένων αξιών, μεταξύ των οποίων η «ηθική της αυθεντικότητας». Οι φοιτητές, αντίθετα, εκφράζουν μία «ηθική της επιτέλεσης». Η ανάδειξη αυτής και άλλων διαφορών μας θυμίζει ότι οι πολιτισμοί υπόκεινται σε αλλαγή και μας προσφέρει ένα ακόμη αντι-ουσιακρατικό επιχείρημα. Παρόμοιο αποτέλεσμα έχουν οι μελέτες για τις μετα-κομμουνιστικές χώρες, οι οποίες αναδεικνύουν ότι, στο πλαίσιο μίας και της ίδιας κοινωνίας, πολλές αξίες έχουν αλλάξει μέσα σε λίγες δεκαετίες. Ταυτόχρονα, κάτι από το προηγούμενο καθεστώς παραμένει, με αποτέλεσμα να καταγράφεται μία «συνέχεια μέσα στη διαφορά», ή, ίσως, μία μορφή πολιτισμικού διαλόγου, όπου διαπλέκονται το παλιό και το νέο.

Οι περισσότερες έρευνες αυτής της επισκόπησης αναδεικνύουν για ακόμα μία φορά τα όρια του κλασικού μοντέλου, που υπήρξε κυρίαρχο μέχρι τη δεκαετία του 1980 και που θέλει ο πολιτισμός να είναι μία στα-

²² Η θέση αυτή έχει βρει πολλούς εκφραστές στην ανθρωπολογία των τελευταίων δεκαετιών, π.χ.: «Παρά τις αντι-ουσιακρατικές της προθέσεις, η έννοια του πολιτισμού διατηρεί την τάση να αποκρυσταλλώνει τις διαφορές, τάση που προσάπτεται και στην έννοια της φυλής» (ABU-LUGHOD 1991, 470).

τική, ομοιογενής, διακριτή οντότητα με σαφή όρια και εσωτερική συνοχή. Τότε η έννοια τέθηκε υπό έντονη αμφισβήτηση και αυτό οδήγησε σε μία εναλλακτική θεώρηση, η οποία σήμερα είναι πολύ διαδεδομένη: ετερογενείς και ρευστοί, οι πολιτισμοί αποτελούν πεδία σύγκρουσης (Arbuckle 2010). Αν και μερικοί ανθρωπολόγοι υποστήριξαν ότι η έννοια θα έπρεπε να εγκαταλειφθεί (π.χ. Abu-Lughod 1991), άλλοι, αναγνωρίζοντας έστω τα όριά της, ισχυρίζονται ωστόσο ότι δεν υπάρχει άλλη που να μπορεί να πάρει τη θέση της (Clifford 1988, 10). Στο σύνολό τους, αυτές οι μελέτες αποδεικνύουν τη ζωντάνια και τη χρησιμότητα μιας πολιτισμικής οπτικής.

Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση έχει και μία πρακτική όψη που απασχολεί ειδικά τους διδάσκοντες: πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί; Οι μελέτες αυτής της επισκόπησης μας προτρέπουν να κοιτάξουμε πέρα από το πανεπιστήμιο, στο κοινωνικό περιβάλλον όπου οι φοιτητές μας ζούνε την υπόλοιπη ζωή τους και στο οποίο μεγάλωσαν πριν γίνουν φοιτητές. Η αντιγραφή και η λογοκλοπή δεν λαμβάνουν χώρα εν κενώ. Είναι απλώς μία όψη της γενικότερης σχέσης των ανθρώπων με τους κανόνες και με τους νόμους μίας κοινωνίας. Ίσως θα μπορούσαμε, σε κάποιο βαθμό, να αποτρέψουμε ή και να καταστείλουμε αυτές τις συμπεριφορές στα ελληνικά πανεπιστήμια. Το πραγματικό στοίχημα, όμως, είναι να αλλάξει η νοοτροπία που υποστηρίζει αυτές τις συμπεριφορές και τις δικαιολογεί – σχεδόν τις νομιμοποιεί. Πράγμα που απαιτεί μία «επανάσταση». Απαιτεί, δηλαδή, να αλλάξουν πολλά από αυτά που οι περισσότεροι στην Ελλάδα θεωρούν δεδομένα.

Luciana Benincasa
 Αναπληρώτρια καθηγήτρια
 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
 Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
 Τομέας Παιδαγωγικής
lbeninca@uoi.gr

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- CHARLOT, B. 2002. Εκπαίδευση και κουλτούρες. Μετάφραση και σχόλια: Γ. Σταμέλος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 125: 37-50.
- CUCHE, D. 2001. *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Μετάφραση: Φ. Σιατίτσα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΖΜΠΑΪΝΟΣ, Δ. 2006. Τι ν' αλλάξει και τι να μείνει ίδιο; Απόψεις και προτιμήσεις φοιτητών για τις αξιολογήσεις τους. *Virtual School: The Sciences of Education Online* 3.3 (<<http://www.virtualschool.web.auth.gr/3.3/TheoryResearch/ZbainosStudentsEvaluation.html>>, 10.10.2014).
- ΜΠΑΖΟΥΚΗΣ, Γ. και ΔΗΜΟΛΙΑΤΗΣ, Γ. 2011. Η αντιγραφή στις ιατρικές σχολές της Ελλάδας. Ποσοτική εκτίμηση του φαινομένου και προτάσεις θεραπείας του. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 28.3: 390-399 (<<http://www.mednet.gr/archives/2011-3/pdf/390.pdf>>, 28.11.2014).
- ΜΠΑΚΑΛΑΚΗ, Α. 1997. Ανθρωπολογικές εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού. *Σύγχρονα Θέματα* 62: 55-68.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. 2011. *Η διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε Έλληνες μαθητές και φοιτητές*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- ABU-LUGHOD, L. 1991. *Writing Against Culture*. Στο: R.G. Fox (επιμ.), *Recapturing Anthropology*. Santa Fe: School of American Research Press, 466-479 (<<http://xcelab.net/rm/wp-content/uploads/2008/09/abu-lughod-writing-against-culture.pdf>>, 01.03.2016).
- ANDERMAN, E.M. και MURDOCK, T.B. (επιμ.) 2007. *The Psychology of Academic Cheating*. Burlington, MA/San Diego, CA/London, UK: Elsevier Academic Press.
- ANDERMAN, E.M. και MURDOCK, T.B. 2007. *The Psychology of Academic Cheating*. Στο: ANDERMAN και MURDOCK (επιμ.) 2007, 1-5.
- ARBUCKLE, G. A. 2010. *Culture, Inculturation, and Theologians: A Postmodern Critique*. Collegeville, Minn.: Liturgical Press.
- ARNOLD, R., MARTIN, B. N., JINKS, M. και BIGBY, L. 2007. Is There a Relationship Between Honor Codes and Academic Dishonesty? *Journal of College and Character* 8.2: 1-20.

- ARTILES, A.J. 1998. The Dilemma of Difference: Enriching the Disproportionality Discourse with Theory and Context. *The Journal of Special Education* 32: 32-36.
- ASHWORTH, P., BANNISTER, P. και THORNE, P. 1997. Guilty in Whose Eyes? University Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Academic Work and Assessment. *Studies in Higher Education* 22.2: 187-203.
- BENINCASA, L. 2013. Ethics and the Greek cultural dialogue. IATED. *Proceedings of the 6th International Conference on Education, Research and Innovation*, 18th-20th November, Seville, Spain, 6529-6538.
- BERNARDI, R.A., GIULIANO, J.L., KOMATSU, E., POTTER, B.M. και YAMAMOTO, S. 2004α. Contrasting the Cheating Behaviours of College Students from the United States and Japan. *Global Virtue Ethics Review* 5.4: 5-31.
- BERNARDI, R.A., METZGER, R.L., SCOFIELD-BRUNO, R.G., WADE-HOOGKAMP, M.A., REYES, L.E. και BARNABY, G.H. 2004β. Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Exploratory Study. *Journal of Business Ethics* 50.4: 397-414.
- BISTA, K. 2011. Academic Dishonesty among International Students in Higher Education. Στο: J. MILLER και J. GROCCIA (επιμ.), *To Improve the Academy*, Vol. 30: *Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 159-172 (<<http://works.bepress.com/bista/10>, 07.08.2014).
- BLUM, S. D. 2009. *My Word! Plagiarism and College Culture*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- BUSH, J. και MARTIN, D.E. 2007. Understanding the Impact of Individualism and Collectivism on Plagiarism: Culture and Academic Dishonesty. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Science* (<https://www.academia.edu/1777927/Understanding_the_impact_of_Individualism_and_Collectivism_on_Plagiarism_Culture_and_Academic_Dishonesty>, 11.03.2012).
- CALLAHAN, D. 2006. On Campus: Author Discusses the “Cheating Culture” with College Students. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification* 1: 25-32.
- CHUKWUEMEKA, U., GBENGA, F., SUNDAY, D. και NDIDIAMAKA, E. 2013. Academic Dishonesty among Nigeria Pharmacy Students: A Comparison with the United Kingdom. *African Journal of Pharmacy and Pharmacology* 7.27: 1934-1941.
- CLIFFORD, J. 1988. *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CRITTENDEN, V.L., HANNA, R.C. και PETERSON, R.A. 2009. The Cheating Culture: A Global Societal Phenomenon. *Business Horizons* 52: 337-346.

- CROWN, D.F. και SPILLER, M.S. 1998. Learning from the Literature on Collegiate Cheating: A Review of Empirical Research. *Journal of Business Ethics* 17.6: 683-700.
- DARRAG, M., YOUSRI, D.M. και BADRELDIN, A. 2012. Academic Dishonesty in Egypt: A Nation-Wide Study of Students in Higher Education. German University in Cairo, Faculty of Management Technology. Working paper No. 31, 2012.
- DE FÁTIMA BRANDÃO, M. και TEIXEIRA, A.C. 2005. Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating among University Students. CEMPRE – Centro de Estudos Macroeconómicos e Previsão. Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Economia.
- DECKERT, G.D. 1993. Perspectives on Plagiarism from ESL Students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing* 2: 131-148.
- DIEKHOFF, G.M., LABEFF, E.E., SHINOHARA, K. και YASUKAWA, H. 1999. College cheating in Japan and the United States. *Research in Higher Education* 40: 343-353.
- ETTER, S., CRAMER, J.J. και FINN, S. 2006. Origins of Academic Dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes about Cheating with Information Technology. *Journal of Research on Technology in Education* 39.2: 133-155.
- FITZGERALD, T.K. 1993. *Metaphors of Identity: A Culture-communication Dialogue*. Albany: State University of New York Press.
- FORSYTH, D.R. 2006. *Group Dynamics*. Fourth edition. Belmont, Canada: Thomson Higher Education.
- GALLANT, T.B. 2007. The Complexity of Integrity Culture Change: A Case Study of a Liberal Arts College. *The Review of Higher Education* 30.4: 391-411.
- GALLANT, T.B. και DRINAN, P. 2006. Organizational Theory and Student Cheating: Explanations, Responses and Strategies. *The Journal of Higher Education* 77.5: 839-860.
- GILLESPIE, G.M. 2012. Guide to Advising International Students about Academic Integrity. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, March 2 (<<https://dus.psu.edu/mentor/2012/03/guide-to-advising-international-students-about-academic-integrity/>>, 11.03.2014).
- GREENBLATT, S.L. 2009. Culture and Academic Norms. An Exploration of the Import of Cultural Difference on Asian Students' Understanding of American Approaches to Plagiarism. Στο: T. TWOMEY, H. WHITE και K. SAGENDORF (επιμ.), *Pedagogy, Not Policing. Positive Approaches to Academic Integrity at the University*. Syracuse, New York: The Graduate School Press, Syracuse University, 97-106.

- GRUNLAN, S.A. και MAYERS, M.K. 1988. *Cultural Anthropology: A Christian Perspective*. New York: Harper Collins.
- HAMMERSCHMIDT, J. 2013. *An Investigation of Chinese Graduate Student Understanding of Academic Integrity in US Higher Education*. Ph.D., Loyola University Chicago.
- HARRISON, J.R. και CARROLL, G.R. 2005. *Culture and Demography in Organizations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- HEYNEMAN, S., ANDERSON, K.H. και NURALIYEVA, N. 2008. The Cost of Corruption in Higher Education. *Comparative Education Review* 52.1: 1-25.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. και MINKOV, M. 2010. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Third edition. New York: McGraw Hill.
- HRABAK, M., VUJAKLIJA, A., VODOPIVEC, I., HREN, D., MARUSIC, M. και MARUSIC, A. 2004. Academic Misconduct among Medical Students in a Post-Communist Country. *Medical Education* 38: 276-285.
- IBERAHIM, H., HUSSEIN, N., SAMAT, N., NOORDIN, F. και DAUD, N. 2013. Academic Dishonesty: Why Business Students Participate in these Practices? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 90: 152-156.
- JACOB, E. και JORDAN, C. 1993. Understanding Educational Anthropology: Concepts and Methods. Στο: E. JACOB και C. JORDAN (επιμ.), *Minority Education: Anthropological Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 15-24.
- JURDI, R., HAGE, H.S. και CHOW, H.P.H. 2011. Academic Dishonesty in the Canadian Classroom: Behaviours of a Sample of University Students. *Canadian Journal of Higher Education* 41.3: 1-35.
- KING, D. και CASE, C. 2007. E-cheating: Are Students Misusing It? *Issues in Information Systems* 8.1: 71-75.
- _____, 2014. E-cheating: Incidence and Trends among College Student. *Issues in Information Systems* 15.1: 20-27.
- KLEIN, D. 2011. Why Learners Choose Plagiarism: A Review of Literature. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* 7: 97-110.
- LANDU, V.B. 2004. Examination Malpractice: The Culprits' View. *Nigerian Journal of Educational Research and Evaluation* 5.1: 106-110.
- LEASK, B. 2007. Plagiarism, Cultural Diversity and Metaphor: Implications for Academic Staff Development. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31.2: 183-199.
- LIGI, M. 2014. *University Students Reasons for Committing Academic Dishonesty and Knowledge about Regulations*. MA diss., University of Tartu.
- LIGI, M. και TRASBERG, K. 2014. University Students Reasons for Committing Academic Fraud and Knowledge about Regulations. A *Qualitative Interview Study*. *Educational Studies Moscow* 4: 184-208.

- LUPTON, R.A. και CHAPMAN, K.J. 2002. Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating. *Educational Research Quarterly* 44.1: 17-27.
- MAGNUS, J.R., POLTEROVICH, V.M., DANILOV, D.L. και SAVVATEEV, A.V. 2002. Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries. *Journal of Economic Education* 33.2: 125-135.
- MCCABE, D.L., FEGHALI, T. και ABDALLAH, H. 2008. Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors. *Research in Higher Education* 49: 451-467.
- MCCABE, D.L. και TREVIÑO, L.K. 1993. Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education* 64.5: 522-538.
- _____, 1996. What We Know About Cheating in College. *Change* 28: 28-33.
- _____, 2002. Honesty and Honor Codes. *Academe* 88.1: 37-41.
- MCCABE, D.L., TREVIÑO, L.K. και BUTTERFIELD, K.D. 1999. Academic Integrity in Honor Code and Non-Honor Code Environments. A Qualitative Investigation. *The Journal of Higher Education* 70.2: 211-234.
- _____, 2001. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behaviour* 11.3: 219-232.
- _____, 2002. Honor Code and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education* 43.3: 357-378.
- MCCABE, D., BUTTERFIELD, K. και TREVIÑO, L. 2012. *Cheating in College. Why Students Do It And What Educators Can Do About It*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- MATUSITZ, J. 2015. *Symbolism in Terrorism: Motivation, Communication, and Behavior*. London: Rowman & Littlefield.
- METWALLY, D. 2013. Academic Cheating in Egyptian Universities: Is It All About Corporate Code of Ethics? *Journal of Educational and Social Research* 3.7: 588-601.
- MILLER, A.D., MURDOCK, T.B., ANDERMAN, E.M. και POINTDEXTER, A.L. 2007. Who Are All These Cheaters? Characteristics of Academically Dishonest Students. Στο: ANDERMAN και MURDOCK (επιμ.) 2007, 9-32.
- MURDOCK, T.B. και STEPHENS, J.M. 2007. Is Cheating Wrong? Students' Reasoning About Academic Dishonesty. Στο: ANDERMAN και MURDOCK (επιμ.) 2007, 229-251.
- OROSZ, G. 2010. *Social Representation of Competition, Fraud and Academic Cheating of French and Hungarian Citizens*. PhD diss., University of Reims Champagne Ardenne.
- PARHAM, J.R. 2014. *Ethical Decision-Making in Higher Education: A Sociological Examination of Graduate Students' Understandings of Appropriate Academic Sharing*. PhD diss., University of Central Florida, Orlando, FL.

- PATERSON, B., TAYLOR, L. και USICK, B. 2003. The Construction of Plagiarism in a School of Nursing. *Learning in Health and Social Care* 2.3: 147-158.
- PAYNE, S.L. και NANTZ, K.S. 1994. Social Accounts and Metaphors About Cheating. *College Teaching* 42.3: 90-96.
- PEARLIN, L.I., RADKE YARROW, M. και SCARR, H.A. 1967. Unintended Effects of Parental Aspirations: The Case of Children's Cheating. *The American Journal of Sociology* 73.1: 73-83.
- PECK, S.M.S. 1998. *The Different Drum: Community Making and Peace*. New York: Touchstone.
- POWER, L.G. 2009. University Students' Perceptions of Plagiarism. *Journal of Higher Education* 80.6: 643-662.
- RAWWAS, M.Y.A., AL-KHATIB, J.A. και VITELL, S.J. 2004. Academic Dishonesty: A Cross-Cultural Comparison of U.S. and Chinese Marketing Students. *Journal of Marketing Education* 26.1: 89-100.
- SACCHI, S. 2009. Psicologia sociale. Appunti. Università' di Milano. Facoltà' di Sociologia (<http://www.sociologia.unimib.it/data/insegnamenti/3_2256/materiale/psisociale_gruppo_norme.pdf>).
- SALTER, S., GUFFEY, D. και McMILLAN, J. 2001. Truth, Consequences and Culture: A Comparative Examination of Cheating and Attitudes About Cheating Among U.S. and UK Students. *Journal of Business Ethics* 31.1: 37-50.
- SCHAPS, E. 2009. Creating Caring School Communities. *Leadership* (March/April): 8-11.
- SELINGO, J. 2004. The Cheating Culture. *Prism Online* 14.1 (20.10.2014).
- SHARIFIAN, F. 2015. Cultural Linguistics. Στο: F. SHARIFIAN (επιμ.), *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London: Routledge, 473-493.
- SMART, J.C. και ST. JOHN, E.P. 1996. Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the "Culture Type" and "Strong Culture" Hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18.3: 219-241.
- SMITHEE, M. 2009. Applying Intercultural Concepts to Academic Integrity. *Pedagogy Not Policing: Positive Approaches to Academic Integrity at the University*. Στο: T. TWOMEY, H. WHITE και K. SAGENDORF (επιμ.), *Pedagogy, Not Policing: Positive Approaches to Academic Integrity at the University*. Syracuse, NY: The Graduate School Press of Syracuse University, 125-134 (<http://works.bepress.com/michael_smithee/2>, 07.08.2014).
- SMYTH, L.S., DAVIS, J.R. και KRONCKE, C.O. 2009. Students' Perceptions of Business Ethics: Using Cheating as a Surrogate for Business Situations. *Journal of Education for Business* 84.4: 229-238.

- SOWDEN, C. 2007. Plagiarism and the Culture of Multilingual Students in Higher Education Abroad. *ELT Journal* 59.3: 226-233.
- STEPHENS, J.M., ROMAKIN, V. και YUKHYMENKO, M. 2010. Academic motivation and misconduct in two cultures: A comparative analysis of U.S. and Ukrainian undergraduates. *International Journal of Educational Integrity* 6.1: 47-60 (<<http://hdl.handle.net/2292/18494>>).
- SZYLAGYI, A. 2014. Nigerian Students' Perceptions and Cultural Meaning Construction Regarding Academic Integrity in the Online International Classroom. *European Journal of Open, Distance and e-Learning* 17.1-2: 172-189.
- TEIXEIRA, A.A.C. και DE FÁTIMA ROCHA, M. 2002. Academic Cheating in Spain and Portugal: An Empirical Explanation. *International Journal of Iberian Studies* 21.1: 3-22.
- _____, 2005. College cheating in Portugal: results from a large scale survey. FEP Working papers, No 197 (<http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/05.12.28_WP197_rochateixeira.pdf>, 02.02.2016).
- _____, 2010. Cheating by Economics and Business Undergraduate Students: An Exploratory International Assessment. *Higher Education* 59: 663-701.
- THORSKILDSEN, T.A., GOLANT, C.J. και RICHESIN, L.D. 2007. Reaping What We Sow: Cheating as a Mechanism of Moral Engagement. Στο: ANDERMAN και MURDOCK (επιμ.) 2007, 171-202.
- WEBB, H.K. 2006. *Academic Dishonesty and the International Student: Are International Students Different from Domestic Students?* PhD diss., Purdue University.
- WIDEMAN, M.A. 2008. Academic Dishonesty in Postsecondary Education: A Literature Review. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal* 2.1: 1-12.
- _____, 2009. *Caring, Sharing, Coping and Control: Academic Dishonesty and the Nursing Student*. Department of Curriculum, Teaching and Learning. Ontario Institute for Studies in Education. Toronto: University of Toronto.
- YUKHYMENKO-LESCROART, M.A. 2014. Ethical Beliefs Toward Academic Dishonesty: A Cross-Cultural Comparison of Undergraduate Students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics* 12: 29-41.



Cultural Approaches to University Students' Academic Cheating: A review of English-language research

Luciana BENINCASA

Abstract

FOR DECADES NOW, researchers have studied cheating and plagiarism among university students. Focus has been on the prevalence of cheating/ plagiarism, the identikit of the “professional cheater” and the reasons why they cheat. The most used technique has been the survey. To a lesser extent, researchers adopted experiment and scenario techniques, as well as interviewing, alone or in combination. A large number of studies focus on individuals, trying to match cheating behaviour with individual traits such as demographic characteristics or personality features. The findings and analysis often refer to *categories* of people.

The present paper argues that there is much to be gained by examining cheating phenomena from a cultural perspective. Among others, this implies viewing people as members of *groups*. Categories are based on the sharing of a common trait (e.g., “students with low GPA”). They do not imply that members of a category interact nor that they attach meaning to their shared trait. Among members of a category there may develop relationships with psychological and social implications. In this case we have a group. In particular, we can talk of a cultural group when members tend to attach particular symbolic meanings to certain things or actions (e.g., cheating) and interpret experiences in similar ways on the basis of a more or less shared symbolic system.

In this paper I review studies that adopt to some degree a cultural approach. That is, studies in which a person's (self-reported or observed) cheating behaviours and statements (e.g., about how acceptable cheating is) are correlated to their national, ethnic or generational back-

ground. Each individual is treated as member of a group and viewed as sharing a culture with the other members. The differences among individuals, e.g. about cheating, are correlated with differences in their cultural background, which is taken to shape or condition their behaviour and beliefs.

The review, originally carried out within the framework of a broader study, includes research published between 1993 and 2014. Studies that have adopted some form of cultural perspective (as defined above) may be grouped into three sets, focusing respectively on (a) organizational culture, (b) the concept of national culture and cultural difference and (d) the cultural gap between generations. Aims, methods and key findings from studies in each group are reported and commented.

