

DOI: [10.14515/monitoring.2022.6.2271](https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2271)



Е. С. Ивашкина, Е. Д. Акельева, М. А. Сергеева

ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ ПРИЕМЛЕМОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА НА ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СРЕДИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Правильная ссылка на статью:

Ивашкина Е. С., Акельева Е. Д., Сергеева М. А. Факторы восприятия приемлемости академического мошенничества на дистанционном обучении среди российских студентов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 6. С. 37—58. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2271>.

For citation:

Ivashkina E. S., Akeleva E. D., Sergeeva M. A. (2022) Factors Influencing the Perception of Academic Dishonesty Acceptance in Distance Learning among Russian Students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 6. P. 37–58. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2271>. (In Russ.)

Получено: 01.07.2022. Принято к публикации: 09.11.2022.

ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ ПРИЕМЛЕМОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО МОШЕННИЧЕСТВА НА ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СРЕДИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

ИВАШКИНА *Елизавета Сергеевна* — студентка департамента социологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-MAIL: esivashkina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8236-6238>

АКЕЛЬЕВА *Елена Дмитриевна* — студентка департамента социологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-MAIL: elenaakel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4484-6262>

СЕРГЕЕВА *Мария Александровна* — студентка департамента социологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

E-MAIL: mariya.sergeeva.2002@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2431-885X>

Аннотация. В статье представлены результаты опроса российских студентов, посвященного формированию суждений о списывании на дистанционном экзамене. Авторы прослеживают, как варьируется воспринимаемая приемлемость студенческого списывания в зависимости от формата дистанционного экзамена, соотношения его содержания с программой курса и уровня дистанционного контроля. Дополнительно в работе учитывается связь воспринимаемой приемлемости

FACTORS INFLUENCING THE PERCEPTION OF ACADEMIC DISHONESTY ACCEPTANCE IN DISTANCE LEARNING AMONG RUSSIAN STUDENTS

*Elizaveta S. IVASHKINA*¹ — student at the Sociology Department, Faculty of Social Sciences

E-MAIL: esivashkina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8236-6238>

*Elena D. AKELEVA*¹ — student at the Sociology Department, Faculty of Social Sciences

E-MAIL: elenaakel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4484-6262>

*Maria A. SERGEEVA*¹ — student at the Sociology Department, Faculty of Social Sciences

E-MAIL: mariya.sergeeva.2002@inbox.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2431-885X>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of a survey of Russian students focused on the formation of judgments on academic dishonesty in a distance exam. The authors trace how the perceived acceptability of student cheating varies depending on the format of the distance exam, the relationship of its content with the course curriculum, and the level of remote control. Additionally, the authors regard the relationship between the perceived acceptability of cheating and students' learning motiva-

списывания с учебной мотивацией студентов, а также с субъективными оценками распространенности списывания.

Показано, что списывание на дистанционных экзаменах в формате теста воспринимается как более приемлемое, чем списывание на экзаменах в формате эссе и лабораторной работы. Информация о несоответствии дистанционного экзамена пройденной программе повышает воспринимаемую приемлемость списывания, а уровень дистанционного контроля не оказывает значимого эффекта. Дополнительно выявлено, что чем выше внутренняя мотивация студента, тем менее приемлемо для него списывание, тогда как уровень внешней мотивации и воспринимаемая распространенность списывания среди однокурсников не связаны с восприятием студентами приемлемости списывания. Полученные результаты указывают на справедливость предположений о зависимости академического мошенничества студентов от целей обучения, а также воспринимаемых характеристик, применяемых в процессе обучения институциональных средств. Результаты дают основания для разработки эффективных мер по борьбе с академическим мошенничеством на дистанционном обучении.

Ключевые слова: академическое мошенничество, дистанционное обучение, российские студенты, высшее образование, списывание, учебная мотивация, ситуативные факторы

tion, as well as subjective assessments of the prevalence of cheating.

The study shows that cheating in distance exams in the test format is perceived as more acceptable than cheating in essay and laboratory exams. Information about the discrepancy between the distance exam and the curriculum increases the perceived acceptability of cheating, and the level of distance control does not have a significant effect. Additionally, it was found that the higher the student's intrinsic motivation, the less acceptable is cheating, while the level of extrinsic motivation and the perceived prevalence of cheating among classmates are not related to students' perception of the acceptability of cheating. The obtained results indicate the validity of the assumptions about the dependence of students' academic fraud on the learning objectives, as well as the perceived characteristics of the institutional means used in the learning process. The results provide grounds for developing effective measures to combat academic fraud in distance learning.

Keywords: academic dishonesty, distance learning, Russian students, higher education, student cheating, learning motivation, situational factors

Высокая распространенность академического мошенничества [McCabe, Trevino, Butterfield, 2001; Jones, 2011; Buccioli, Cicognani, Montinari, 2020] на протяжении многих лет обеспечивает актуальность исследований по данной теме, вынуждая ученых искать причины и способы снижения проявлений этого явления. Академическое мошенничество можно отнести к феноменам, полное искоренение которых практически невозможно [Symaco, Marcelo, 2003], однако определенная организация учебного процесса с учетом факторов, влияющих на нечестность студентов, может значительно снизить его масштаб и частоту [Сагитов, Шмелева, 2022].

Исследователи выделяют индивидуальные, контекстуальные и ситуативные факторы академического мошенничества. К индивидуальным можно отнести культуру и ценности студентов [Kuntz, Butler, 2014], их социально-демографические, психологические и образовательные характеристики, уровень вовлеченности в учебную и научно-исследовательскую деятельность, мотивацию к учебе, а также отношение непосредственно к академическому мошенничеству [Шмелева, 2015]. Контекстуальными факторами обычно называют поведение других студентов [McCabe, Trevino, 1997], политику университета в отношении академического мошенничества [Шмелева, 2015] и доступность академических ресурсов в онлайн-среде [Kuntz, Butler, 2014]. Среди ситуативных факторов выделяются сложности предмета и элемента контроля, их значимость и важность предмета для студента [McCabe, Trevino, 1997].

Несмотря на распространенность проблемы по всему миру, исследований, посвященных российским студентам, не так много. Существующие исследования свидетельствуют, что распространенность академического мошенничества в России крайне высока [Maloshonok, Shmeleva, 2019]. Например, только 11% хабаровских студентов отвечают, что они списывают редко или никогда [Solovyeva, 2018]. Кросс-национальные исследования показали, что 70,4% российских студентов бизнес-направлений становились свидетелями списывания чаще десяти раз за все время обучения в вузе, в то время как в США доля таких студентов всего 15% [Grimes, 2004]. Согласно результатам других исследовательских проектов, российские студенты в сравнении с учащимися в США и европейских странах более терпимы к академической нечестности и в большей степени склонны к списыванию [Magnus et al., 2002; Lupton, Chaqman, 2002].

Академическое мошенничество представляет собой комплексное явление, охватывающее широкий круг практик. К нему исследователи относят все «запрещенные или воспринимаемые как нечестные практики, дающие обращающимся к ним студентам преимущество в учебном процессе» [Шмелева, 2015: 55—56]. Такие практики могут принимать совершенно разный облик — от сотрудничества между студентами при выполнении индивидуальных заданий [Hodgkinson et al., 2016] до фальсификации медицинских справок для обоснования неявки на экзамен [Евстратова, 2014]. Практики академического мошенничества могут быть *независимо спланированными*, когда студент использует собственные шпаргалки, телефон и другие запрещенные материалы/приспособления, *социально активными*, когда студент копирует ответы другого студента без его ведома, и *социально пассивными*, когда студент позволяет списывать у себя [Thomas, 2017].

В результате общего тренда на цифровизацию образования и влияния таких внешних факторов, как пандемия COVID-19, проблема академического мошенничества становится еще острее. Пандемия вынудила системы образования по всему миру в кратчайшие сроки изменить привычный уклад, переведя лекции, семинары, конференции и другие образовательные мероприятия в онлайн [Sindiani et al., 2020]. Резкий и массовый переход на дистанционное обучение в совокупности с неготовностью систем с ним справиться вызвали немало сложностей, включая оценивание студентов и способы осуществления контроля [Zavalina, Lyubimova, 2022]. Экзамены на удаленном обучении интегративно применялись и раньше [Wibowo et al., 2016], однако именно во время пандемии они стали использоваться практически всеми образовательными институтами. Такая стремительная экспансия онлайн стала причиной многих проблем — например, плохого интернет-соединения и отсутствия доступа к платформам, на которых реализовывался дистанционный контроль [Mohammed et al., 2020]. Кроме того, онлайн-обучение привело к негативным последствиям для здоровья студентов из-за стресса, вызванного дистанционными экзаменами [Sindiani et al., 2020], а также новым условиям для борьбы с академическим мошенничеством [Chirumamilla, Sindre, Nguyen-Duc, 2020]. Для дистанционного обучения уровень академического мошенничества еще критичнее, растет число случаев нечестного поведения в условиях отсутствия необходимых технологий для его отслеживания [Ruipérez-Valiente, 2018]. Согласно одному из американских исследований, посвященных влиянию онлайн-формата экзаменов на распространенность академического мошенничества, одни и те же студенты на онлайн-занятиях списывали в два раза чаще по сравнению с традиционными лекционными курсами [Lanier, 2006].

На дистанционном обучении академическое мошенничество принимает новый облик, что значительно усложняет исследователям работу. Наиболее распространенные методы академического мошенничества, которыми пользуются студенты на дистанционном обучении: поиск вопросов/ответов на сайтах и форумах, подмена себя другим человеком на экзамене, написание экзамена в присутствии эксперта по данному предмету, получение правильных ответов путем регистрации нескольких учетных записей [Bao, Chen, Hauff, 2017]. Некоторые студенты пытаются «играть» с системой интерактивных учебных сред, чтобы пройти курс, фактически не изучая его содержание [Baker et al., 2008], а также обмениваются ответами или сообщениями с сокурсниками во время контроля [Watson, Sottile, 2010], отмечая при этом, что использовать практики академического мошенничества на дистанционном обучении легче и «безопаснее», так как вероятность быть уличенным ниже. Это определенный вызов для системы образования: оценить качество полученного сертификата об окончании онлайн-курсов становится сложнее [Abramovich, Schunn, Higashi, 2013]. Последнее, в свою очередь, замедляет процесс внедрения онлайн-дисциплин в университетах [Palazzo et al., 2010].

В российском исследовательском поле проблема академического мошенничества на дистанционном обучении практически не изучена. В предыдущих работах была найдена связь между списыванием на очном обучении и некоторыми факторами — учебной мотивацией [Гижицкий, Гордеева, 2015], списыванием однокурсников [Шмелева, 2015], образовательной средой [Шмелева, Семенова,

2019]. Проведенные среди российских студентов исследования показывали также несформированность внутренней мотивации к дистанционному обучению [Abakimova et al., 2020]. Помимо того, разные результаты были получены для связи воспринимаемого поведенческого контроля и списывания, зависевшей от академической среды университета [Maloshonok, Shmeleva, 2019]. Поведенческий контроль — один из типов убеждений, выделенный Лизой Бек и Ицеком Айзенем в теории запланированного поведения [Beck, Ajzen, 1991]. Контроль в этой теории — элемент обучения и фактор, побуждающий к использованию нечестных приемов. Воспринимаемый контроль описывает побуждение к действию в рамках определенной сложности/легкости данного поведения. В контексте академического мошенничества это может рассматриваться для студентов, предпочитающих не использовать данные приемы при сложности их исполнения во время написания экзамена или другого элемента контроля.

В зарубежных исследованиях академическое мошенничество связывалось с форматом экзамена и его соответствием программе курса [Ariri, 2008; Harper, Bretag, Rundle, 2021; Denny et al., 2019]. Списывание среди однокурсников и самоотчетное (self-reported) списывание были также связаны с оценками приемлемости академического мошенничества, что объяснялось техниками нейтрализации и оправданием студентами своего поведения [Curasi, 2013; Pulvers, Diekhoff, 1999]. Тем не менее эти факторы не изучались для предсказания списывания на дистанционных экзаменах в российских университетах, что и стало фокусом данной работы.

Исследование проводилось с помощью экспериментальных виньеток. Этот вид эксперимента — довольно распространенный инструмент оценки причинно-следственных связей между переменными [Murdock, Miller, Goetzinger, 2007]. В случае с академическим мошенничеством, когда трудно организовать прямое наблюдение, а опросные методы могут исказить результат вследствие смещения оценок, высокой чувствительности вопросов об использовании практик академического мошенничества и зависимости результатов от честности опрашиваемых [Шмелева, 2015], использование метода экспериментальных виньеток оказалось оптимальным вариантом.

Работа имеет следующую структуру: в первой части описана теоретическая рамка и сформулированы гипотезы относительно академического мошенничества на дистанционном обучении; во второй представлены методология и данные проведенного исследования; в заключительной части приведены результаты и их обсуждение, ограничения и выводы.

Теоретическая рамка и гипотезы исследования

Один из способов объяснить списывание среди студентов основан на рассмотрении данного явления в качестве девиантного поведения. Согласно идеям Роберта Мертона, девиантное поведение возникает, когда существует рассогласование культурно детерминированных целей и доступных институциональных средств их достижения [Merton, 1938]. Таким образом, в случае обучения в университете целью студента может быть получение знаний и профессиональных компетенций, соответствующее понятию внутренней мотивации. Другим

его стремлением может выступать цель получения статуса самого образования, высоких оценок или избегания негативных стимулов в процессе обучения, что соответствует внешней мотивации [Deci, Ryan, 2000].

Во втором случае, при наличии внешней мотивации к обучению, академическое мошенничество можно рассматривать как инновационное поведение или использование нелегитимных, но эффективных методов достижения культурно детерминированных целей успеха [Merton, 1938]. В исследовании Доун Дель Карло и Джорджа Боднера отмечается, что стремление к лучшим результатам увеличивает вероятность нечестного поведения в классе [Del Carlo, Bodner, 2006]. Таким образом, внешняя мотивация может способствовать списыванию [Kapat-Maumon et al., 2015], а ее характеристиками могут быть отсутствие препятствий для копирования ответов, желание успешно окончить курс и получить высокий балл по его прохождению [Backman et al., 2019]. Можно предположить, что студенты с более выраженной внутренней мотивацией будут меньше одобрять списывание, а студенты с более выраженной внешней мотивацией — больше. Исходя из этих предположений, были выделены следующие гипотезы в отношении академического мошенничества на дистанционном обучении:

Н1. Чем выше внутренняя мотивация студента, тем менее приемлемым для него будет списывание на дистанционном обучении.

Н2. Чем выше внешняя мотивация студента, тем более приемлемым для него будет списывание на дистанционном обучении.

Мы также предполагали, что несоответствие экзамена пройденной программе будет приводить к восприятию элемента контроля как неадекватного цели проверки знаний и тем самым оправдывать списывание в глазах студентов. В предыдущих исследованиях, изучавших списывание среди корейских и кенийских студентов, выделялись факторы качества дизайна учебной программы [Costley, 2017] и неадекватного покрытия учебной программы экзаменом [Ariji, 2008]. В контексте теории напряжения Р. Мертона успешная сдача экзамена является высоко одобряемой целью, поскольку результативность в российской системе образования в основном рассматривается через оценки, что в дальнейшем влияет на успешность студента в академической среде и в контексте высокой конкуренции среди других студентов. Следовательно, возникает социальное напряжение из-за несоответствия между целью успешной сдачи экзамена и располагаемыми законными общепринятыми средствами достижения цели, то есть проверяемыми знаниями. Все это создает условия, в которых применение наиболее эффективных методов вне зависимости от их легитимности начинает считаться оправданным. Исходя из этого, была сформулирована следующая гипотеза:

Н3. Приемлемость академического мошенничества на дистанционном обучении выше, когда экзамен не соответствует пройденной программе, нежели при его соответствии.

Исследования также показывают, что на экзаменах в формате эссе студенты реже сотрудничают друг с другом, чем на экзаменах в виде тестов. Причем несмотря на наблюдение за студентами во время тестовых экзаменов, преподаватели в большей мере распознают факт списывания, даже если эссе было написано дома [Harper, Bretag, Rundle, 2021]. В текущем исследовании предполагалось, что

формат экзамена может быть связан с восприятием приемлемости списывания: если студенты не воспринимают формат как эффективный для проверки их знаний, они могут оправдывать свое списывание данным фактом. Тогда экзамены в виде закрытых тестов с выбором ответов будут приводить к большей приемлемости академического мошенничества, чем менее стандартизированные экзамены в виде аналитических эссе или лабораторных работ, предполагающие индивидуальный подход и проверяющие не только наличие знаний, но и умение их применять для решения проблем и задач. Исходя из этого, была сформулирована следующая гипотеза:

Н4. При таких форматах экзамена, как эссе и лабораторная работа, приемлемость академического мошенничества на дистанционном обучении ниже в сравнении с тестовым форматом.

Доступ к списыванию также может варьироваться в зависимости от воспринимаемого поведенческого контроля на экзамене и вызывать разную готовность студента использовать его в качестве средства достижения своих целей. Исследования показывают разные результаты: с одной стороны, наиболее очевидна отрицательная связь воспринимаемого поведенческого контроля со списыванием [Genereux, McLeod, 1995], с другой — в ряде исследований контроль, напротив, оказался положительно связан с мошенничеством [Maloshonok, Shmeleva, 2019; Stone, Jawahar, Kisamore, 2009], а в некоторых и вовсе был незначим [McCabe, Trevino, Butterfield, 2002]. Это контекстуальный фактор: в соответствии с вышеуказанными исследованиями, его эффект в разных образовательных средах может проявляться по-разному. Однако в случае массового дистанционного обучения в данном исследовании выдвигалась гипотеза, что контроль мог быть значим для российских студентов из разных вузов из-за новизны дистанционных форм контроля, которые, согласно концепции Р. Мертона, могли создавать дополнительное напряжение во время сдачи экзамена, вынуждая придумывать новые формы мошенничества. Тем не менее, учитывая противоположность эффектов этого фактора в разных исследованиях, гипотеза была выдвинута широко — о наличии связи, но не о ее направлении:

Н5. Уровень дистанционного контроля на онлайн-экзамене связан с приемлемостью академического мошенничества на этом экзамене.

В контексте академического мошенничества в России необходимо также учитывать высокую распространенность этого феномена среди именно российских студентов [Maloshonok, Shmeleva, 2019] на фоне коррупции и толерантности к мошенничеству в образовательной сфере в целом [Golunov, 2013]. Мы предполагаем, что такой фактор, как списывание однокурсников, может быть предиктором повышенных оценок приемлемости списывания [Шмелева, 2015]:

Н6. Приемлемость академического мошенничества на дистанционном обучении тем выше, чем выше оценки числа списывающих однокурсников.

Самоотчетное (self-reported) списывание, основанное на самооценках самих студентов, было добавлено для подтверждения связи установок по отношению к списыванию, выявленных на основе виньеточного эксперимента, и действительного поведения на дистанционных экзаменах [Gardner, Melvin, 1988]:

Н7. Приемлемость академического мошенничества на дистанционном обучении тем выше, чем выше самоотчетное списывание на дистанционных экзаменах.

Методология

Исследовательский вопрос состоит в том, какие факторы академического мошенничества на дистанционном обучении детерминируют списывание студентов бакалавриата российских вузов, а цель — выявить эти факторы.

Дизайн и процедура исследования

Мы провели опрос в мае 2021 г., используя смешанный дизайн с меж- и внутрисубъектными факторами со случайным попаданием респондента в одну из экспериментальных групп. В созданных нами виньетках варьировались три фактора: 1) соответствие экзамена пройденной программе, 2) формат экзамена, 3) уровень контроля на экзамене.

Участники читали набор коротких текстовых виньеток, описывающих ситуации, в которых студент списывает при определенных условиях проведения дистанционного экзамена. После прочтения каждой винюетки участники оценивали приемлемость описанных в ней действий (подробнее см. ниже). Тексты были представлены в случайном порядке. Кроме того, респонденты отвечали на вопросы относительно учебной мотивации, собственного списывания и списывания однокурсников, предоставили информацию о своих социально-демографических и образовательных характеристиках. Среднее время заполнения анкеты составило около шести минут.

Мы использовали экспериментальный дизайн 3 x 2 x 2, где формат экзамена (тест, эссе, лабораторная работа) и соответствие экзамена пройденной программе (задания соответствуют программе или не соответствуют) выступили в качестве внутрисубъектных факторов, а уровень контроля (низкий — экзамен без камеры и без демонстрации рабочего пространства, высокий — экзамен со включенной камерой, микрофоном и демонстрацией рабочего пространства) — межсубъектного фактора (см. табл. 1). Всего было составлено 12 винюеток. Каждый участник прочитал и оценил 6 текстовых винюеток, в которых варьировалась информация о формате экзамена и его соответствии программе пройденного курса. Факторы и их комбинации для винюеток представлены ниже (см. табл. 2).

Таблица 1. Экспериментальные факторы и их уровни

Уровень контроля	
Уровень 1	Экзамен в дистанционном формате с включенной камерой и микрофоном, демонстрацией экрана и стола.
Уровень 2	Экзамен в дистанционном формате с выключенной камерой и без демонстрации экрана и стола.
Формат экзамена	
Уровень 1	Экзамен предполагает прохождение теста с вариантами ответа, задания проверяют знание фактов/формул/дат.
Уровень 2	Формат экзамена предполагает написание эссе, направленного на анализ и критический разбор поставленной проблемы.
Уровень 3	Экзамен проходит в формате лабораторной работы с использованием компьютерной программы для решения практических задач.
Соответствие материалов экзамена пройденной программе	
Уровень 1	Задания, из которых состоит экзамен, соответствуют пройденным в рамках курса.
Уровень 2	Задания, из которых состоит экзамен, включают не пройденный в рамках курса материал.

Таблица 2. Экспериментальный план

Группа	Контроль (А)		Низкий (А0)			Высокий (А1)		
	Формат экзамена (С)		Тест (С0)	Эссе (С1)	Лабораторная работа (С2)	Тест (С0)	Эссе (С1)	Лабораторная работа (С2)
1	Соответствие программе (В)	Соответствует (В0)	A1B0C0	A1B0C1	A1B0C2	A2B0C0	A2B0C1	A2B0C2
2		Не соответствует (В1)	A1B1C0	A1B1C1	A1B1C2	A2B1C0	A2B1C1	A2B1C2

Для примера приведем содержание одной из виньеток:

Наташа учится в университете на дистанционном обучении. Ей нужно сдать экзамен в дистанционном формате с включенной камерой и микрофоном, демонстрацией экрана и стола. Экзамен предполагает написание эссе, направленного на анализ и критический разбор поставленной проблемы. Темы эссе соответствуют пройденным в рамках курса. Она не успевает подготовиться к данному экзамену и списывает его.

Как Вы считаете, насколько приемлемо или неприемлемо поступила Наташа в этой ситуации?

Участники

Респонденты для участия в исследовании набирались методом самоотбора среди студентов российских вузов и набирались через размещенные объявления в социальных сетях. В результате из 265 человек, выразивших готовность принять участие в исследовании, 177 заполнили онлайн-анкету полностью. Итого в финальную выборку вошли 177 студентов в возрасте от 16 до 28 лет ($M = 20,6$, $SD = 2,18$), из которых 77 % составили женщины.

Измерения

Приемлемость списывания. После ознакомления с каждой виньеткой, описывающей условия проведения дистанционного экзамена и списывание студента на нем, участники оценивали степень приемлемости поведения студента по 11-балльной шкале от 0 до 10, где 0 — «полностью неприемлемо», а 10 — «полностью приемлемо».

Дополнительно участники отвечали на ряд вопросов о своей учебной мотивации, распространенности списывания в их университетах (доле экзаменов с использованием списывания самим респондентом; доле списывающих однокурсников), а также социально-демографических (пол, возраст) и образовательных характеристиках (специальность обучения, успеваемость в университете).

Учебная мотивация студентов измерялась с помощью набора суждений, описывающих различные цели и аспекты учебной деятельности студентов. Сами

суждения были выделены на основе предыдущих исследований, в которых измерялась учебная мотивация [Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015; Гордеева, Сычев, Осин, 2014; Deci, Ryan, 2000; Nicholls, 1979; Afzal et al., 2010; Tuan, Chin, Shieh, 2005]. Альфа-кронбаха для общей шкалы по мотивации составила 0,640, для внутренней мотивации — 0,815, для внешней — 0,492. Рассогласованность шкалы для внешней мотивации могла повлиять на дальнейшие результаты анализа. Респонденты оценивали свое отношение к предложенным утверждениям по шкале от 1 («полностью не согласен») до 5 («полностью согласен»). Для создания показателей внешней и внутренней учебной мотивации использовался метод главных компонент (КМО = 0,79, по критерию сферичности Бартлетта sig. = 0,000, процент совокупной объясненной дисперсии = 56,2%), факторные нагрузки представлены ниже (см. табл. 3). Для первой компоненты были наиболее характерны суждения о заинтересованности учебным процессом и возможности развития в университете. Внешняя мотивация включала утверждения о посещении университета ради получения диплома и избегания проблем с сессией.

Таблица 3. **Факторные нагрузки для индикаторов факторов внутренней (1) и внешней (2) мотивации**

Индикатор	Компонента	Компонента
	1	2
Мне нравится учиться в университете, потому что это дает мне возможность развиваться	0,801	
Я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях	0,749	
Я посещаю университет, потому что мне нравится учиться	0,801	
Я посещаю университет, чтобы не расстраивать близких	-0,607	
Я учусь в университете, чтобы стать компетентным(ой) в своей профессии	0,65	
Я доволен(льна) собой, когда уверенно владею материалом курса	0,698	
Я принимаю участие в работе на семинарах, потому что хочу получить хорошую оценку		0,565
Я посещаю университет, потому что хочу получить диплом		0,77
Я посещаю занятия в университете, чтобы избежать проблем с сессией		0,771

Результаты

Фокус исследования пришелся на возможное влияние условий проведения дистанционного экзамена (его формата, соответствия программе курса, уровня контроля), учебной мотивации и отношения к дистанционному обучению на восприятие приемлемости списывания на нем. Чтобы оценить основные эффекты и эффекты взаимодействия экспериментальных факторов приемлемости списывания на дистанционном экзамене, был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA with repeated measures) с двумя внутрисубъектными и одним межсубъектным фактором.

В базовой модели дисперсионного анализа мы использовали формат экзамена (тест, эссе, лабораторная работа) и его соответствие программе курса (соответствует / не соответствует) в качестве внутрисубъектных факторов, а уровень контроля (низкий / высокий) — в качестве межсубъектного. Ниже приведены средние значения и стандартные отклонения оценок виньеток по воспринимаемой приемлемости списывания (см. табл. 4).

Таблица 4. Описательная статистика воспринимаемой приемлемости списывания в зависимости от формата экзамена, соответствия экзамена пройденной программе и уровня контроля

Группа_Уровень контроля	Формат экзамена	Соответствие программе	Соответствует	Не соответствует
1	Низкий контроль (N = 77)	Тест	M = 5,45	M = 7,31
			(SD = 2,93)	(SD = 2,59)
		Эссе	M = 5,12	M = 6,82
			(SD = 3,12)	(SD = 2,59)
		Лабораторная работа	M = 5,62	M = 7,22
			(SD = 2,76)	(SD = 2,58)
2	Высокий контроль (N = 100)	Тест	M = 5,04	M = 6,89
			(SD = 2,95)	(SD = 2,51)
		Эссе	M = 4,82	M = 6,59
			(SD = 2,87)	(SD = 2,66)
		Лабораторная работа	M = 4,88	M = 6,88
			(SD = 2,81)	(SD = 2,58)

В среднем наиболее приемлемым для респондентов оказалось списывание на экзамене в формате теста с несоответствующими программе курса заданиями и низким контролем (M = 7,31), а наименее — списывание на экзамене в формате эссе с соответствующими программе курса заданиями и высоким контролем (M = 4,82).

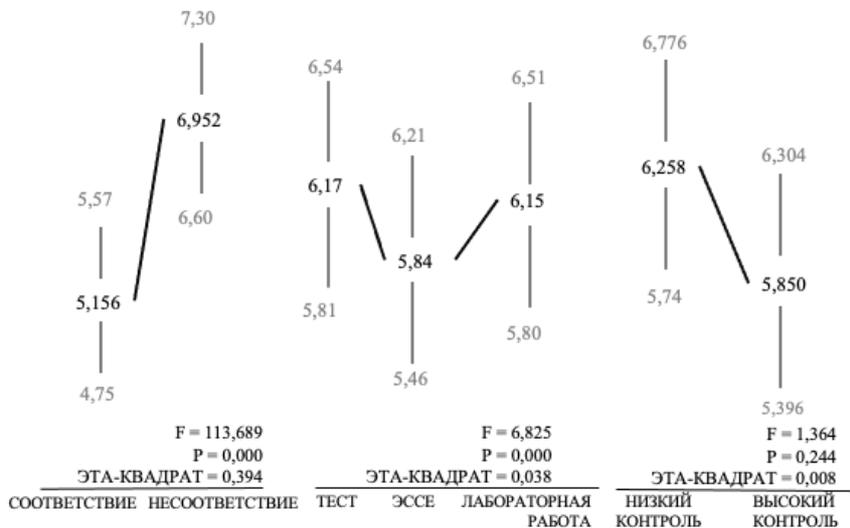
В ходе анализа был выявлен значимый главный эффект формата экзамена ($F = 6,825$, $p < ,001$, частичный $\eta^2 = ,038$), соответствия экзамена программе ($F = 113,689$, $p < ,001$, частичный $\eta^2 = ,394$), незначимым оказался дистанционный контроль на экзамене ($F = 1,364$, $p > ,05$, частичный $\eta^2 = ,008$). Оцененные маргинальные средние для значимых факторов (см. Рис. 1): тест = 6,17, эссе = 5,84, лабораторная работа = 6,15; соответствие = 5,16, несоответствие = 6,95.

Также в модель были добавлены факторы учебной мотивации. По критериям межгрупповых эффектов значимой оказалась внутренняя мотивация ($F = 9,444$, $p < ,05$, частичный $\eta^2 = ,053$), ее связь с приемлемостью отрицательна. Значимого эффекта внешней мотивации обнаружено не было ($p > ,05$).

И еще три переменные были внесены как ковариаты: самоотчетное списывание на дистанционном обучении и воспринимаемая доля списывающих в образовательной среде. Значимым оказался фактор самоотчетного списывания ($F = 16,012$,

$p < ,001$; частичный $\eta^2 = ,008$): его связь с приемлемостью ожидаемо положительна. Воспринимаемая распространенность списывания в образовательной среде незначима ($p > ,05$).

Рис. 1. Значения и значимость маргинальных средних с 95 % доверительным интервалом для ситуативных факторов



Обсуждение

Результаты проведенного исследования показывают, что уровень дистанционного контроля не связан с воспринимаемой приемлемостью списывания. Относительно других ситуативных факторов можно сказать, что студенты считают более приемлемым списывать при несоответствии экзамена пройденной программе, а также в случае, если экзамен проводится в форме лабораторной работы или теста.

Предположение о значимости воспринимаемого поведенческого контроля основывалось на общей для всех российских студентов новизне массовых дистанционных экзаменов, вынуждавшей их адаптироваться к обучению в новых условиях (демонстрации экрана, рук, стола и т. д.). Однако его незначимость может говорить как о том, что такие формы контроля не отличались по уровню стресса от очных экзаменов, так и о том, что эффект этого фактора проявлялся по-разному в разных университетах. Согласно исследованиям воспринимаемого поведенческого контроля на очном обучении [McCabe, Trevino, Butterfield, 2002], отсутствие значимости может объясняться отсутствием серьезных ограничений для списывания — в случае отсутствия в университете установленной политики относительно академического мошенничества и несоблюдения норм академической честности. Поскольку большинству российских университетов свойственно частое игнорирование нарушений академических норм, в том числе со стороны преподавателей [Golunov, 2013], это могло отразиться и на дистанционном обучении.

Эссе как фактор академического мошенничества был воспринят респондентами как наименее приемлемый, что соотносится с нашей гипотезой: этот формат воспринимался в качестве элемента контроля, более соответствующего целям проверки знаний и дифференциации студентов по их ответам. Все это достигается за счет большей в сравнении с тестом гибкости и возможности продемонстрировать способность применять свои знания для решения задач. Тем не менее списывание на лабораторной работе оценивалось как более приемлемое, нежели на эссе. Возможно, это связано с тем, что эссе воспринимается в качестве творческой работы, в то время как в рамках лабораторной работы хотя и проверяются практические навыки, ей свойственна более строгая и унифицированная структура.

Подтвердилась и гипотеза о более высокой приемлемости списывания на тесте. Последнее оказалось несколько более приемлемым, чем на лабораторной работе, и значительно приемлемее списывания эссе. Это можно объяснить тем, что тест с закрытыми вопросами проверяет скорее фактологические знания и в меньшей степени включает размышление или практическое применение знаний, в связи с чем может восприниматься как менее полезный для проверки знаний, то есть менее адекватный цели экзамена, согласно теории Р. Мертона. В связи с вышесказанным списывание на тесте оценивается как более оправданный метод. При этом студенты воспринимают его в качестве наиболее легкого формата экзамена для списывания, что отмечалось в предыдущих исследованиях, особенно изучавших особенности дистанционного обучения [Denny et al., 2019]. В лабораторной работе списывание отходит на второй план либо воспринимается студентами аналогично тестам — легким для использования практик академического мошенничества форматом [Lord, Chiodo, 1995].

Также подтвердилась гипотеза об увеличении уровня приемлемости при несоответствии экзамена пройденной программе, что согласуется с теорией Р. Мертона — недоработки в дизайне экзамена приводят к напряжению студентов и оправдывают для них списывание на экзамене, который требует больше возможного (сверх полученных знаний). В этом смысле дистанционное обучение не отличается от очного [Arii, 2008].

Результаты исследования подтвердили гипотезу о низкой оценке приемлемости списывания при наличии внутренней мотивации у студента. Если учащиеся принимают как основную цель своего обучения получение профессиональных знаний, а не внешние ориентиры (получение желаемой оценки, диплома), то используют институционализированные средства на экзамене, то есть готовятся и пишут его сами. Это соотносится с конформным типом поведения у Р. К. Мертсона. Внешняя мотивация оказалась незначима для оценки списывания. Мы предполагаем, что у некоторых студентов может быть низок уровень мотивации в целом, поэтому при низкой внешней мотивации они оценивают списывание как приемлемое. Что же касается высокой внешней мотивации, студенты могут оценивать списывание как неправильное, даже если они сами списывают [Davis et al., 1992]. Более того, в вопросе мотивации зачастую важно не только мнение студента относительно различных аспектов процесса его обучения, но и внешняя среда, в которой это обучение проходит. Евгения Шмелева и Татьяна Семенова обнаружили, что среда важнее мотивации: на уровень академического мошенничества, в частности спи-

сывания, оказывают влияние такие факторы, как распространенность списывания среди других студентов, а также восприятие вероятности наказания за обращение к практикам академического мошенничества [Шмелева и др., 2019].

Нам также не удалось определить связь приемлемости академического мошенничества и его воспринимаемой распространенности на дистанционном обучении среди однокурсников: несмотря на относительно высокие оценки списывания в образовательной среде, студенты не так высоко оценивают приемлемость нечестного поведения. Предыдущие зарубежные исследования также показывают, что большая часть студентов участвует в списывании и еще большая часть считает это неправильным [Davis et al., 1992]. Возможно, распространенность нечестности в академической среде не повышает оценки приемлемости, потому что продолжает восприниматься студентами как проблема. Похожим образом списывание воспринимают и преподаватели — не одобряют мошенничество, но игнорируют [Maloshonok, Shmeleva, 2019].

Гипотеза о связи самоотчетного списывания и приемлемости академического мошенничества была подтверждена. Это может быть связано с техниками нейтрализации: при высокой распространенности списывания студенты более снисходительны к списыванию других людей [Curasi, 2013]. Однако это не согласуется с отвержением предыдущей гипотезы. Может быть, студенты преувеличивают масштабы мошенничества однокурсников и занижают — своего, оправдывая себя не тем, что «так делают все», а тем, что списывают меньше остальных.

Ограничения исследования

Проведенный эксперимент с использованием виньеток позволил оценить ряд факторов приемлемости нечестного поведения студентов на экзамене, однако полученные результаты ограничены по нескольким параметрам.

Мы проверяли небольшое количество факторов и использовали их упрощенные формулировки. Следовательно, мы не знаем, что каждый студент вкладывает в свое понимание форматов экзамена в виде закрытого теста, лабораторной работы и аналитического эссе. При этом исследования показывают, что студенты более склонны списывать при тестах с предложенным выбором ответов [Depny et al., 2019], — это может сместить оценку тестов, где необходимо вписывать ответ, или тестов, где предложены как правильные, так и неправильные ответы.

Фокус списывания конкретно на экзаменах также является одним из ограничений полученных результатов, поскольку не учитывает масштабы списывания и его оправдания на промежуточных контрольных и других письменных работах. Также устный формат экзамена не был включен в гипотетические ситуации виньеток как более затруднительный в условиях дистанционного обучения, хотя он применялся некоторыми вузами [Макаров, Макарова, 2020].

Ограничением исследования можно назвать и гендерный дисбаланс выборки — 77 % респондентов были женского пола. Согласно исследованиям, женщины могут менее приемлемо оценивать списывание, чем мужчины [Kuntz, Butler, 2014], хотя представители обоих полов списывают в равной мере [Whitley, Nelson, Jones, 1999]. Наконец, ограничения на результаты также накладывает низкая надежность шкалы по внешней мотивации: гипотеза по ней также не подтвердилась для

приемлемости списывания, поэтому в дальнейших исследованиях следовало бы пересмотреть шкалу для ее измерения.

Выводы

Цель данной работы состояла в том, чтобы выявить факторы академического мошенничества на дистанционном обучении среди студентов бакалавриата в российских вузах.

На основе предыдущих эмпирических исследований мы выделили ситуативные факторы (формат экзамена, соответствие экзамена пройденной программе, дистанционный контроль на экзамене), которые могли создавать социальное напряжение из-за противоречия между имеющимися знаниями и целью успешной сдачи экзамена и тем самым приводить к оценке академического мошенничества как более приемлемого в зависимости от условий сдачи экзамена. На основе этого были составлены виньетки с вымышленными ситуациями списывания на дистанционном экзамене, отражающие все сочетания перечисленных выше факторов. Значимым оказалось соответствие содержания экзамена программе, приемлемость была ниже при несоответствии программе. Также значим формат экзамена — наиболее низка приемлемость списывания эссе по сравнению с лабораторной работой и тестом.

Мертоновское отношение к цели в данной работе было соотнесено с понятиями внутренней и внешней учебной мотивации. Мы предполагали, что внутренняя мотивация, выраженная в заинтересованности студента в учебном процессе и его ориентации на получение профессиональных компетенций, приводила к более низкой приемлемости списывания, а внешняя мотивация, основанная на внешних причинах (получение хороших оценок, образования в целом и избегание проблем, связанных с учебой), — к более высокой. Гипотеза подтвердилась только в отношении внутренней мотивации, которая значимо снижала оценку приемлемости, однако внешняя мотивация была незначима.

Были также выделены факторы самоотчетного списывания на дистанционном обучении и воспринимаемой доли списывающих на дистанционном обучении однокурсников. Значимым оказалось только списывание.

По результатам исследования для снижения академического мошенничества мы предлагаем следующие меры:

- составлять экзамены в формате открытых аналитических заданий;
- формулировать вопросы максимально близко к материалам курса;
- использовать методы, необходимые для высокого уровня контроля;
- стимулировать внутреннюю мотивацию (составлять программу в соответствии с профессиональными интересами студентов).

Список литературы (References)

Гижицкий В. В., Гордеева Т. О. Стратегии учебного поведения как медиаторы влияния мотивов на академические достижения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. С. 253—259.

Gizhizky V. V., Gordeeva T. O. (2015) Academic Behavior Strategies as Mediators of Motives' Influencing the Academic Achievement. *Scientific Notes of Orel State University. Series "Humanities and Social Sciences"*. No. 2. P. 253—259. (In Russ.)

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 98—109.

Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. (2014) "Academic Motivation Scales" Questionnaire. *Psychological Journal*. No. 4. P. 98—109. (In Russ.)

Евстратова С. В. Модели восприятия академического мошенничества студентами в контексте индивидуальных ценностей. Выпускная квалификационная работа по направлению подготовки бакалавра «Социология». М.: НИУ ВШЭ, 2014.

Evstratova S. V. (2014) Models of Students Perceptions of Academic Dishonesty in the Context of Individual Values. Bachelor Thesis in Sociology. Moscow: HSE University. (In Russ.)

Макаров А. Д., Макарова О. А. Методика проведения экзамена в формате коммуникационных программ Microsoft Teams, Zoom // Кластеризация цифровой экономики: глобальные вызовы. Сборник трудов национальной научно-практической конференции с зарубежным участием: в 2 т. СПб.: Политех-Пресс, 2020. Т. 2. С. 395—403. <https://doi.org/10.18720/IEP/2020.5/49>.

Makarov A. D., Makarova O. A. (2020) Exam Procedure in the Format of Communication Programs Microsoft Teams, Zoom. In: Rodionova D. G., Babkin A. V. (eds.) *Clustering of the Digital Economy: Global Challenges. Works of the National Research-to-Practice Conference with Foreign Participation. Vol. 2*. Saint Petersburg: Politekh Press. P. 395—403. <https://doi.org/10.18720/IEP/2020.5/49>. (In Russ.)

Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92—121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>.

Maloshonok N. G., Semenova T. V., Terentyev E. A. (2015) Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 92—121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>. (In Russ.)

Сагитов Е. Б., Шмелева Е. Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 138—159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>.

Sagitov E. B., Shmeleva E. D. (2022) How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 1. P. 138—159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>. (In Russ.)

Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55—79.

Shmeleva E. D. (2015) Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings. *Economic Sociology*. Vol. 16. No 2. P. 55—79. (In Russ.)

Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 101—129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>.

Shmeleva E. D., Semenova T. V. (2019) Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 3. P. 101—129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>. (In Russ.)

Abakumova I., Zvezdina G., Grishina A., Zvezdina E., Dyakova E. (2020) University Students' Attitude to Distance Learning in Situation of Uncertainty. *E3S Web of Conferences*. Vol. 210. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018017>.

Abramovich S., Schunn C., Higashi R. M. (2013) Are Badges Useful in Education? It Depends upon the Type of Badge and Expertise of Learner. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 61. No. 2. P. 217—232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>.

Afzal H., Ali I., Khan M. A., Hamid K. (2010) A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*. Vol. 5. No. 4. P. 80—88. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>.

Ariri A. K. (2008) Analytical Study of Student Cheating in National Public Examinations in Kenya. A Doctoral Thesis. Nairobi: University of Nairobi, Faculty of Education.

Backman M., Pitt H., Marsden T., Mehmood A., Mathijs E. (2019) Experiential Approaches to Sustainability Education: Towards Learning Landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 20. No. 1. P. 139—156. <https://doi.org/10.1108/ijsh-06-2018-0109>.

Baker R., Walonoski J., Heffernan N., Roll I., Corbett A., Koedinger K. (2008) Why Students Engage in “Gaming the System” Behavior in Interactive Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*. Vol. 19. No. 2. P. 185—224.

Bao Yi., Chen G., Hauff C. (2017) On the Prevalence of Multiple-Account Cheating in Massive Open Online Learning: A Replicant Study. In: Hu X., Barnes T., Hershkovitz A., Paquette L. (eds.) *Proceedings of the 10th International Conference on Educational Data Mining*. Wuhan: International Educational Data Mining Society. P. 262—265.

Beck L., Ajzen I. (1991) Predicting Dishonest Actions Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Research in Personality*. Vol. 25. No. 3. P. 285—301. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90021-h](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90021-h).

Buccioli A., Cicognani S., Montinari N. (2020) Cheating in University Exams: The Relevance of Social Factors. *International Review of Economics*. Vol. 67. No. 3. P. 319—338. <https://doi.org/10.1007/s12232-019-00343-8>.

Chirumamilla A., Sindre G., Nguyen-Duc A. (2020) Cheating in e-Exams and Paper Exams: The Perceptions of Engineering Students and Teachers in Norway. *Assessment*

& *Evaluation in Higher Education*. Vol. 45. No. 7. P. 940—957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>.

Costley J. (2017) The Instructional Factors That Lead to Cheating in a Korean Cyber University Context. *Interactive Technology and Smart Education*. Vol. 14. No. 4. P. 313—328. <https://doi.org/10.1108/itse-02-2017-0019>.

Curasi C. F. (2013) The Relative Influences of Neutralizing Behavior and Subcultural Values on Academic Dishonesty. *Journal of Education for Business*. Vol. 88. No. 3. P. 167—175. <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.668145>.

Davis S. F., Grover C. A., Becker A. H., McGregor L. N. (1992) Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments. *Teaching of Psychology*. Vol. 19. No. 1. P. 16—20. https://doi.org/10.1207/s15328023top1901_3.

Deci E. L., Ryan R. M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11. No. 4. P. 227—268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01.

Del Carlo D., Bodner G. (2006) Dishonesty in the Biochemistry Classroom Laboratory: A Synthesis of Causes and Prevention. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. Vol. 34. No. 5. P. 338—342. <https://doi.org/10.1002/bmb.2006.494034052657>.

Denny P., Manoharan S., Speidel U., Russello G., Chang A. (2019) On the Fairness of Multiple-Variant Multiple-Choice Examinations. In: Hawthorne E. K., Perez-Quinones M. A. (eds.) *SIGCSE '19: Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. New York, NY: Association for Computing Machinery. P. 462—468. <https://doi.org/10.1145/3287324.3287357>.

Gardner W. M., Melvin K. B. (1988) A Scale for Measuring Attitude toward Cheating. *Bulletin of the Psychonomic Society*. Vol. 26. No. 5. P. 429—432. <https://doi.org/10.3758/bf03334905>.

Genereux R. L., McLeod B. A. (1995) Circumstances Surrounding Cheating: A Questionnaire Study of College Students. *Research in Higher Education*. Vol. 36. No. 6. P. 687—704. <https://doi.org/10.1007/bf02208251>.

Golunov S. (2013) Malpractices in the Russian Higher Education System: Implications for EU-Russian Education and Science Cooperation. *CEURUS EU — Russia Papers*. No. 9.

Grimes P. W. (2004) Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*. Vol. 49. No. 3. P. 273—290. <https://doi.org/10.1023/b:busi.0000017969.29461.30>.

Harper R., Bretag T., Rundle K. (2021) Detecting Contract Cheating: Examining the Role of Assessment Type. *Higher Education Research & Development*. Vol. 40. No. 2. P. 263—278. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899>.

Hodgkinson T., Curtis H., MacAlister D., Farrell G. (2016) Student Academic Dishonesty: The Potential for Situational Prevention. *Journal of Criminal Justice Education*. Vol. 27. No. 1. P. 1—18. <https://doi.org/10.1080/10511253.2015.1064982>.

Jones D. L. R. (2011) Academic Dishonesty: Are More Students Cheating? *Business Communication Quarterly*. Vol. 74. No. 2. P. 141—150. <https://doi.org/10.1177/1080569911404059>.

Kanat-Maymon Ya., Benjamin M., Stavsky A., Shoshani A., Roth G. (2015) The Role of Basic Need Fulfillment in Academic Dishonesty: A Self-Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 43. P. 1—9. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.002>.

Kuntz J. R. C., Butler Ch. (2014) Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*. Vol. 24. No. 6. P. 478—494. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.908380>.

Lanier M. M. (2006) Academic Integrity and Distance Learning. *Journal of Criminal Justice Education*. Vol. 17. No. 2. P. 244—261. <https://doi.org/10.1080/10511250600866166>.

Lord T., Chiodo D. (1995) A Look at Student Cheating in College Science Classes. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 4. No. 4. P. 317—324. <https://doi.org/10.1007/bf02211263>.

Lupton R. A., Chaqman K. J. (2002) Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating. *Educational Research*. Vol. 44. No. 1. P. 17—27. <https://doi.org/10.1080/00131880110081080>.

Magnus J. R., Polterovich V. M., Danilov D. L., Savvateev A. V. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries. *The Journal of Economic Education*. Vol. 33. No. 2. P. 125—135. <https://doi.org/10.1080/00220480209596462>.

Maloshonok N., Shmeleva E. (2019) Factors Influencing Academic Dishonesty Among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 17. No. 3. P. 313—329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>.

McCabe D. L., Trevino L. K. (1997) Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*. Vol. 38. No. 3. P. 379—396. <https://doi.org/10.1023/A:1024954224675>.

McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*. Vol. 11. No. 3. P. 219—232. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2.

McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2002) Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education*. Vol. 43. No. 3. P. 357—378. <https://doi.org/10.1023/A:1014893102151>.

Merton R. K. (1938) Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*. Vol. 3. No. 5. P. 672—682. <https://doi.org/10.2307/2084686>.

Mohammed A. O., Khidhir B. A., Nazeer A., Vijayan V. J. (2020) Emergency Remote Teaching during Coronavirus Pandemic: The Current Trend and Future Directive at Middle

East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*. Vol. 5. No. 3. P. 1—11. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>.

Murdock T. B., Miller A. D., Goetzing A. (2007) Effects of Classroom Context on University Students' Judgments about Cheating: Mediating and Moderating Processes. *Social Psychology of Education*. Vol. 10. No. 2. P. 141—169. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9015-1>.

Nicholls J. G. (1979) Quality and Equality in Intellectual Development: The Role of Motivation in Education. *American Psychologist*. Vol. 34. No. 11. P. 1071—1084. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.11.1071>.

Palazzo D. J., Lee Y.-J., Warnakulasooriya R., Pritchard D. E. (2010) Patterns, Correlates, and Reduction of Homework Copying. *Physical Review Special Topics — Physics Education Research*. Vol. 6. No. 1. <https://doi.org/10.1103/physrevstper.6.010104>.

Pulvers K., Diekhoff G. M. (1999) The Relationship Between Academic Dishonesty and College Classroom Environment. *Research in Higher Education*. Vol. 40. No. 4. P. 487—498. <https://doi.org/10.1023/A:1018792210076>.

Ruipérez-Valiente J. A. (2018) Analyzing the Behavior of Students Regarding Learning Activities, Badges, and Academic Dishonesty in MOOC Environments. PhD Thesis. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Sindiani A. M., Obeidat N., Alshdaifat E., Elsaalem L., Alwani M. M., Rawashdeh H., Fares A. S., Alalawne T., Tawalbeh L. I. (2020) Distance Education During the COVID-19 Outbreak: A Cross-Sectional Study among Medical Students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*. Vol. 59. P. 186—194. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>.

Solovyeva A. (2018) Student Experiences with Academic Dishonesty and Corruption in the Khabarovsk Region of Russia. *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3. P. 9—11.

Stone T. H., Jawahar I. M., Kisamore J. L. (2009) Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct. *Career Development International*. Vol. 14. No. 3. P. 221—241. <https://doi.org/10.1108/13620430910966415>.

Symaco L. P., Marcelo E. (2003) Faculty Perception on Student Academic Honesty. *College Student Journal*. Vol. 37. No. 3. P. 327—333.

Thomas D. (2017) Factors That Explain Academic Dishonesty Among University Students in Thailand. *Ethics & Behavior*. Vol. 27. No. 2. P. 140—154. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1131160>.

Tuan H.-L., Chin Ch.-Ch., Shieh Sh.-H. (2005) The Development of a Questionnaire to Measure Students' Motivation towards Science Learning. *International Journal of Science Education*. Vol. 27. No. 6. P. 639—654. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>.

Watson G., Sottile J. (2010) Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 13. No. 1. P. 1—9.

Whitley B. E., Nelson A. B., Jones C. J. (1999) Gender Differences in Cheating Attitudes and Classroom Cheating Behavior: A Meta-Analysis. *Sex Roles*. Vol. 41. No. 9—10. P. 657—680. <https://doi.org/10.1023/A:1018863909149>.

Wibowo S., Grandhi S., Chugh R., Sawir E. (2016) A Pilot Study of an Electronic Exam System at an Australian University. *Journal of Educational Technology Systems*. Vol. 45. No. 1. P. 5—33. <https://doi.org/10.1177/0047239516646746>.

Zavalina P., Lyubimova E. (2022) Russian Federation: Goonline.2035.University. In: Vincent-Lancrin S., Cobo Romani C., Reimers F. (eds.) *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*. Paris: OECD Publishing. P. 283—288.