

Doktori (PhD) értekezés tézisei

A tanári lelkesedéstől a csalásig

Jánvári Miriam Ivett

Témavezető: Molnárné dr. Kovács Judit



DEBRECENI EGYETEM
Humántudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2021

Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei

Tartalomjegyzék

Iskolai tisztességtelen viselkedés	3
Tanári lelkesedés	4
Motiváció.....	5
Alapvető pszichológiai szükségletek	6
Empirikus vizsgálatok céljai, hipotézisei	8
<i>Az első tanulmány célja, hogy feltárja, hogy a tanárok lelkesedése összefügg-e a hallgatók akadémiai tisztességtelenségével.....</i>	<i>8</i>
<i>A második kérdőíves vizsgálat célja az akadémiai motivációk, a lelkesedés és a család közötti kapcsolat feltárása.....</i>	<i>8</i>
<i>A harmadik tanulmány célja, hogy feltárja a tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető pszichológiai szükségletek és az egyetemi család közötti kapcsolatot.....</i>	<i>9</i>
Az értekezés új tudományos eredményei	10
<i>Első empirikus vizsgálat.....</i>	<i>10</i>
<i>Második empirikus vizsgálat</i>	<i>10</i>
<i>Harmadik empirikus vizsgálat.....</i>	<i>11</i>
Irodalomjegyzék	12
Publikációs lista	16

Iskolai tisztességtelen viselkedés

Az iskolai tisztességtelen viselkedést számos módon definiálták már, ezek közül a legjobban Orosz (2009) meghatározása a legtágabb, mely szerint csalás minden olyan cselekedet, mely a számonkérés során nem engedélyezett a hallgató számára. A tisztességtelen viselkedési formákat három nagyobb csoportba lehet besorolni (Cizek, 2003). Az első olyan viselkedéseket foglal magában mely során egy hallgató információt ad át másnak vagy fogad mástól. A második kategória, amikor a hallgató tiltott segédeszközt használ a számonkérés során. A harmadik csoportba olyan magatartásformák tartoznak, melyekkel a hallgatók kihasználják a vizsgáztatás gyengeségét annak érdekében, hogy előnyhöz jussanak. Mindezen leggyakoribb vizsgahelyzethez köthető csalási formák mellett számos egyéb formáját is ismerjük a tisztességtelen viselkedésnek, melyek között szerepel más szellemi termékének felhasználása a forrás megjelölése nélkül, azaz a plágium vagy egy vizsga, szeminárium vagy előadás hamis indokkal történő elmulasztása vagy a hallgatók által is a legsúlyosabbnak ítélt szakdolgozat megvásárlása (Sims, 1993). A különböző csalási formákat több kategóriarendszer mentén lehet csoportosítani (Heterington és Feldman, 1964). Az első: a csalásban résztvevő személyek számától függően beszélhetünk individuális és kollektív csalásról. A második: a csaló bevonódása szerint aktív és passzív csalási formákat tudunk elkülöníteni. A harmadik: a tervezettség szempontjából megkülönböztetjük az előre tervezett és spontán csalási formákat. Ezek mellett a hagyományosnak tekinthető vizsgacsalások mellett egyre nagyobb számban jelenik meg a magyar középiskolában és felsőoktatásban egyaránt a plágium, melynek szintén több formája ismert (Orosz, 2009). A plágium leggyakoribb formája, amikor a hallgató egy szövegrészt a forrás megjelölése nélkül mutat be, de ide tartozik egy már korábban leadott és értékelt dolgozat újbóli benyújtása is, valamint hamisított tudományos értékelés bemutatása is. A csalás szakirodalmában a tisztességtelen viselkedés elméleti formája mellett nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a feltárják a hallgatók oldaláról is azt, hogy ők maguk milyen viselkedési formákat azonosítanak csalásként. McCabe, Trevino és Butterfield (2001) szerint az 'elkövetők' engedékenyebbek, hiszen nem minden elméleti csalás formát tekintenek a hallgatók tisztességtelennek (csalásként gondolnak a plágiumra, a puskázásra, illetve egymás segítésére vizsga közben, azonban nem tekintik tisztességtelennek megszerezni a korábbi

vizsgakérdéseket a már vizsgázott társaiktól, hagyni másnak, hogy másolja a dolgozatukat, illetve puskát készíteni, amit aztán nem használnak (Orosz, Jánvári, Salamon, 2012)).

Ahogy láthatjuk az iskolai tisztességtelen viselkedés számos viselkedési formát magában foglal, azonban annak ellenére, hogy számos kutatás foglalkozott az iskolai csalással mégis keveset tudunk arról, hogy mi az oka az egyre nagyobb számban megjelenő csalásnak, hiszen az eddig vizsgált változók nagyon szerteágazóak, illetve hatásuk az kutatási eredmények alapján bizonytalan. Anderman és Murdock (2007) leegyszerűsíti a tisztességtelen viselkedés hátterét, elméletük szerint a hallgatók kétféle okból csalnak: (1) nem tudnak vagy (2) nem akarnak hatásos tanulási módszert alkalmazni. Ennél azonban sokkal összetettebb jelenségről van szó, hiszen a maga a csalás is összetett, komplex viselkedési formákat foglal magában. Orosz (2010) szerint a csalásra ható tényezőket három csoportba lehet sorolni. Ezek közül az első azon változók sora, melyek az egyénhez köthetőek (pl.: nem, szocio-ökonómiai státusz, oktatás szintje, tanulási képesség, tanulmányokon kívüli tevékenységek, erkölcsi értékrendszer, kontroll helye, vizsgaszorongás, büntudat, önértékelés, megfelelési vágy, machiavellizmus, motiváció, attitűd, impulzivitás, alapvető pszichológiai szükségletek). A hatótényezők második csoportja a helyzethez köthető változókat tartalmazza (etikai kódex, várható büntetés mértéke, lebukás valószínűsége, jutalom fontossága, vizsga fontossága, csalás csoporton belüli elfogadhatósága, online környezet, versengés, tanári lelkesedés). A csalásra ható tényezők közül a harmadik csoportot pedig a kulturális különbségek alkotják (társadalmi rendszer különbségei, oktatási rendszer különbségei). A következőekben annak a négy változónak (egy szituatív változó és három egyéni tényező) a szakirodalmi hátterét mutatom be, mely kiemelt szerepet kapott a disszertáció elkészítésében.

Tanári lelkesedés

Sandres és Gosenpud (1986) szerint a tanári lelkesedés ösztönző és energizáló oktatást jelent, mely a gesztusokon, a hang vokális jelzésein és az arckifejezéseken keresztül érvényesül. A tanári lelkesedést két részre lehet osztani, el lehet különíteni a tanár tantárgy iránti lelkesedését, illetve a tanítás iránti lelkesedését. Számos vizsgálat (*Sanders és Gosenpud, 1986; Rheinberg, Vollmeyer, és Burns, 2000; Schiefele és Schreyer, 1994*) alapján a lelkes tanár aktív, motiválja a hallgatóit, eleven, élvezi a tanítást, beszéde változatos, kifejező, színes nonverbális kommunikáció jellemzi, odafigyel a hallgatósága reakcióira és elmélyül a tananyagban. A tanári lelkesedés relevanciája megkérdőjelezhetetlen, hiszen a

tanár lelkesedésének intenzitása hatással van a hallgatók tanulmányi eredményeire (Rosenshine, 1970, Wyckoff, 1973, Marlin, 1991, *Alrakaf, Sainsbury, Grenville és Smith, 2014*), az oktatás színvonalának megítélésére (*Kunter Tsai, Klausmann, Brunner, Krauss és Baumert, 2008*), emlékezetére (Stewart, 1989), órai közbeni érzelmeire (*Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun és Sutton, 2009*), illetve motivációjára (*Betencourt Gillett, Gall és Hull, 1983, Patrick, Hisley, Kempler és College, 2000*). A tanár lelkesedése és a hallgatók iskolai élete közötti összefüggést háromféleképpen lehet magyarázni. Az első magyarázat szerint a lelkes tanár felkelti a hallgatók érdeklődését, így könnyebbé válik a tananyag elsajátítása (*Bettencourt és munkatársai, 1983*). A második magyarázat, hogy a lelkes tanárok a hallgatók példaképeivé válnak, így elköteleződnek a tanár iránt, így a tantárya iránt is (*Frenzel és munkatársai, 2009*). A harmadik magyarázat szerint a lelkes tanári viselkedés hozzájárul hallgatók oktatás és tanulás iránti elköteleződéséhez (*Hatfield és Capcioppio és Rapson, 1994*). Összességében tehát a tanárok hallgatók által észlelt lelkesedése hatással van az iskolai teljesítményükre és magatartásukra. Annak ellenére, hogy számos kutatás foglalkozott már azzal, hogy a tanár személye lényeges tényező a hallgatók motivációjának tekintetében, illetve azzal, hogy a tanulmányi motiváció nagy mértékben befolyásolja az iskolában megjelenő tisztességtelen viselkedést (*Weiss, Gilbert, Giordano és Davis, 1993; Anderman, Griesinger és Westerfield, 1998; Pulvers és Diekhoff, 1999; Wyrobeck és Whitley, 1999; Jordan, 2001*), mégis a hallgatók szemében kialakult tanári benyomás és a család közötti összefüggésről keveset tudunk. Disszertációm egyik fő célja ennek az összefüggésnek a feltárása.

Motiváció

A tanulmányi motiváció és az iskolai tisztességtelen viselkedés kapcsolatát már számos korábbi kutatás vizsgálta (Smith, Ryan és Diggins, 1972, Johnson, 1981, *Newstead, Franklyn-Stokes és Armstead, 1996, Whitley, 1998, Anderman és munkatársai, 1998, Anderman és Midgley, 2004, Angell, 2006, Anderman és Murdock, 2007*). Ezen vizsgálatok a teljesítménymotivációt vették alapul, jelen disszertáció célja a mai motivációs szakirodalom egyik leggyakrabban használt elméletének a középpontba állítása. Az öndeterminációs elméletet (Self-Determination Theory, továbbiakban: SDT) alapul véve a motivációt három dimenzióra lehet osztani (Deci és Ryan, 1985). Az első dimenzió az intrinzik motiváció (a tevékenységgel kapcsolatos belső erők a motiválóak), a második az extrinzik motiváció (a

külső szabályozó eszközök befolyásolják a viselkedést), illetve a harmadik dimenzió az amotiváció (az egyén nem lát összefüggést teljesítménye és erőfeszítései között). Ezt a három dimenziót további aldimenziókra lehet osztani (*Vallerand Pelletier, Blais, Briere, Cenecal és Vallieres, 1992*). Az intrinzik motiváció három eleme: (1) a tudás megszerzésének öröme és az új felfedezésének öröme, maga a tudásvágy, (2) a célok elérésére vonatkozó intrinzik motiváció, (3) az arra való törekvés, hogy kompetensnek érezhessük magunkat, és jól teljesíthessünk, de nem a teljesítményt követő jutalmak érdekében, hanem amiatt mert a tudás kellemes érzéseket vált ki az emberből. Az extrinzik motiváció három aldimenziója pedig: 1) identifikáció, amiről akkor beszélünk, amikor az illető meggyőzte saját magát arról, hogy viselkedés -amit külső jutalmak miatt vitt véghez- önmaga által választott volt, azaz a személy továbbra sem élvezti azt a tevékenységet, amit végrehajt, azonban céljai miatt fontosnak tartja annak elvégzését, (2) introjektált szabályozás vagy belülről vetített szabályozás (a viselkedést részben internalizálta az ember, és valamilyen belső tényező (pl.: szorongás) miatt hajtja végre), a (3) külső szabályozás (a viselkedésnek külső szabályozója van, például dicséret, pénzjutalom). Amotiváció alatt pedig azt értjük, hogy a hallgatók nem érzik magukat kompetensnek és úgy látják, hogy a saját helyzetüket sem tudják kontrollálni. A tanulmányi motivációk és az iskolai tisztességtelen viselkedés kapcsolatát feltáró vizsgálatok arra jutottak, hogy míg a belső motivációk negatív összefüggésben állnak az iskolai önbevalláson alapuló csalások gyakoriságával, addig a külső motivációk pozitív összefüggést mutatnak azzal (*Weiss és munkatársai, 1993; Anderman és munkatársai, 1998; Pulvers és Diekhoff, 1999; Wyrobeck és Whitley, 1999; Jordan, 2001*).

Alapvető pszichológiai szükségletek

Az SDT elméletét követve az alapvető pszichológiai szükségletek esetében is három dimenziót lehet elkülöníteni. Az első az autonómia szükséglete, mely arra utal, hogy az egyén önálló és független az akarata és a döntései szempontjából. A második a kompetencia szükséglete, azaz annak mértéke, hogy az egyén mennyire érzi magát hatékonynak és képes-e legyőzni a kihívásokat. A harmadik pedig a kapcsolódás szükséglete, vagyis, az egyén számára fontos személyek kölcsönösségének mértéke és az egyén számára fontos mások általi elfogadásának mértéke (*Ryan és Deci, 2017*). Az SDT megkülönbözteti az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettségének és frusztrációjának állapotát, hiszen a kielégítettség hiányával nem magyarázható a szükségletek frusztrációja (amikor az egyén azt

érzi, hogy nem szabad akaratából cselekszik, nem képes megküzdeni az előtte álló kihívásokkal, illetve magányosnak érzi magát). Az iskolai közegben a tanárok viselkedése nagyban hozzájárul, ahhoz, hogy a hallgatók szükségletei kielégítettek-e vagy frusztráltak. Amennyiben a tanárok viselkedése támogatja a szükségletek kielégítését, akkor hozzájárulnak a hallgatók adaptív működéséhez, illetve a hallgatók motivációja az autonóm tanulmányi motivációk irányába tolódik el (*Vallerand, 1997, Faye és Sharpe, 2008; Yu, Chen, Levesque-Bristol, és Vansteenkiste, 2016, Olafsen, Deci, és Halvari, 2018*). Ezzel pedig hozzájárulnak a hallgatók optimális pszichológiai működéséhez és jóllétének szubjektív megéléséhez (*Vansteenkiste és Ryan, 2013*). Amennyiben pedig a tanárok viselkedése a szükségletek frusztrációjához vezet, akkor a hallgatók viselkedése maladaptívvá válhat, 'rosszul' érezhetik magukat, alkalmazkodási nehézségekkel küzdhetnek, elvonhatja a hallgatók figyelmét az oktatási feladataiktól és diszkomfort érzetet teremt bennük (*Vansteenkiste és Ryan, 2013*). Az alapvető pszichológiai szükségletek és az iskolai tisztességtelen viselkedés közötti kapcsolatot kevesen vizsgálták, annak ellenére, hogy a szükségletek kielégítettsége és frusztrációja predesztinálja a hallgatók csaláshoz való viszonyát (*Cheon, Reeve és Ntourmais, 2018*), korábbi eredmények pedig rámutattak arra, hogy a csalás elfogadhatósága pozitív összefüggést mutat az iskolai tisztességtelen viselkedés gyakoriságával (*Orosz és munkatársai, 2012*). Disszertációm célja, hogy megvizsgáljam az alapvető pszichológiai szükségletek a hallgatók tanulmányi motivációjában betöltött szerepét, valamint feltárjam a csalással való közvetlen és közvetett összefüggéseit.

Empirikus vizsgálatok céljai, hipotézisei

Az első tanulmány célja, hogy feltárja, hogy a tanárok lelkesedése összefügg-e a hallgatók akadémiai tisztességtelenségével.

H1 - A hallgatók kevésbé csálnak azon tanárok vizsgáin, akik lelkesebbek (*Orosz és Karsai, 2012*).

H2 - Azoknál a tanároknál, akiket kevésbé lelkes tanítás jellemez, nagyobb arányban csálnak a hallgatók (*Orosz és Karsai, 2012*).

A második kérdőíves vizsgálat célja az akadémiai motivációk, a lelkesedés és a csalás közötti kapcsolat feltárása.

H1 - Ha egy hallgatónak sok tanára van, akik lelkesen tanítanak, akkor ez direkt negatív hatást gyakorol az iskolai tisztességtelenségre (*Bettencourt és munkatársai, 1983, Frenzel és munkatársai, 2009*).

H2 - A tanári lelkesedés (a lelkes tanárok nagy aránya) indirekt módon (iskolai motivációkon keresztül) hatással van a hallgatók csalási magatartására (*Orosz és munkatársai, 2013*).

H2a - Az intrinzik motiváció csökkenti a csalás gyakoriságát, míg az amotiváció növeli azt (*Orosz és munkatársai, 2013, Weiss és munkatársai, 1993; Anderman és munkatársai, 1998; Murdock és munkatársai, 2001*).

H2b - Az extrinzik motiváció nincs összefüggésben a csalás gyakoriságával (*Orosz és munkatársai, 2013*).

H2c - A tanári lelkesedés pozitívan hat a hallgatók intrinzik motivációjára (*Orosz és munkatársai, 2013, Hatfield és munkatársai, 1994*).

H2d - A tanári lelkesedés negatív összefüggésben van a hallgatók amotivációjával (*Harding és munkatársai, 2004; Angell, 2006; Orosz és munkatársai, 2013; Park és munkatársai, 2013*).

A harmadik tanulmány célja, hogy feltárja a tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető pszichológiai szükségletek és az egyetemi csalás közötti kapcsolatot.

H1 - A hallgatók által észlelt tanári lelkesedés hiánya direkt pozitív hatással van a csalás előfordulásának gyakoriságára (Orosz és munkatársai, 2015).

H2 – A hallgatók által észlelt tanári lelkesedés indirekt módon nem hat a csalások előfordulásának gyakoriságára. (Orosz és munkatársai, 2015).

H3 - Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja direkt pozitív összefüggést mutat az iskolai tisztességtelen viselkedés előfordulásának gyakoriságával (Cheon és munkatársai, 2018).

H4 - Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége és frusztrációja a családi gyakoriságra indirekt hatással van a különböző motivációkon keresztül (Cheon és munkatársai, 2018).

Az értekezés új tudományos eredményei

Első empirikus vizsgálat

Eredményeink alapján elmondható, hogy a tanári lelkesedés egy fontos tényező az iskolai csalás szempontjából. Eredményeink szerint hétszer több hallgató csal azoknak a tanároknak a vizsgáján, akik egyhelyben ülnek vagy állnak az egész órán, mint azoknál, aki mosolyognak és mimikájukkal, gesztusaikkal játszanak tanítás közben. Valamint négyszer többen csálnak azon tanárok számonkérései során, akik a jegyzetükből vagy a diáikból olvassák fel a tananyagot, mint akik leíró, kiváló metaforákat használnak órán.

Második empirikus vizsgálat

Vizsgálatunk célja azt volt, hogy a tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk és az iskolai csalás kapcsolatát megvizsgáljuk. A tanárok hallgatók által észlelt lelkesedésének hiánya direkt hatást gyakorol az önbevalláson alapuló iskolai csalásra, a belső motivációra és az amotivációra egyaránt. A motivációk egyik típusa sem játszott közvetítő szerepet a tanári lelkesedés és a hallgatók csalása között, tehát a motivációk nem gyakorolnak direkt hatást az iskolai csalásra. Emellett a korábbi eredményekkel összhangban a külső motiváció nem kapcsolódik a csaláshoz, és nem kapcsolódik a tanárok lelkesedéséhez sem. Ezek alapján összességében elmondható, hogy minél több tanárukat észlelnek lelkesnek az egyetemi hallgatók, annál alacsonyabb csalási gyakoriságról számolnak be, valamint a lelkes tanárok pozitívan hatnak a hallgatók intrinzik motivációjára, illetve negatívan befolyásolják a hallgatók amotivációját.

Tehát, ahogyan Anderman és Murdock (2007) is leírta, a hallgatók motivációi nem egy 'légüres térben' léteznek, hanem iskolai, tanteremi légkörben, mely nagy mértékben befolyásolható a tanárok lelkesedésével, hiszen ahogy eredményeink alapján láttuk minél több lelkes tanára van egy hallgatónak, annál kevesebbet csal, továbbá, ha a hallgatók lelkesebbnak látják a tanáraikat, akkor az feléleszti a hallgatók intrinzik motivációját és nem lesznek amotiváltak. Tehát, ha lelkes tanáraik vannak a hallgatóknak, akkor örömet és elégedettséget élnek át a hallgatók tanulás közben, új dolgok felfedezése közben, saját, korábbi

teljesítményeik túlszárnyalása közben. A tanári lelkesedés ezen kívül képes csökkenteni azt, hogy a hallgató úgy érezze elvesztegetett idő iskolába járni, hogy a hallgatót nem érdekli, amit tanul, hogy nem érti mit keres az iskolában. Vagyis korábbi eredményekkel (Patrick és munkatársai, 2000) összhangban a tanárok lelkesedése az egyik legfontosabb változók közé tartozik az iskolai közegben, amelyek a hallgatók belső motivációját befolyásolják: a lelkes tanárok száma megmagyarázza a belső motiváció és az amotiváció viszonylag nagy szórását.

Harmadik empirikus vizsgálat

A vizsgálat célja a tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető pszichológiai szükségletek és az iskolai csalás kapcsolatának tanulmányozása volt. Ezen vizsgálatunk eredményei alapján is elmondhatjuk, hogy a lelkesnek vélt tanárok száma közvetlen hatással volt a csalás gyakoriságára, azonban eredményeink az előző vizsgálatunknak részben ellentmondanak, hiszen a tanári lelkesedés csalásra gyakorolt hatása az amotiváció mediáló hatásán keresztül is érvényesült, azonban a tanulásra irányuló intrinzik motiváció esetében itt sem volt szignifikáns hatás, azaz a tanári lelkesedés hiánya a motivációk közül csak az amotiváción keresztül volt hatással a csalásra. Továbbá az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettsége is és frusztrációja is direkt hatást gyakorolt a csalás előfordulásának gyakoriságára, valamint indirekt hatása az amotiváción és a tanulásra irányuló intrinzik motiváción keresztül is érvényesült.

Összességében tehát, ha azt szeretnénk elérni, hogy a magyar felsőoktatásban kevesebbet csaljanak a hallgatók számonkérések során, akkor a tanárok lelkesedésével és a hallgatók alapvető pszichológiai szükségleteinek kielégítésével a tisztességtelen iskolai viselkedés gyakoriságát csökkenthetjük, emellett pedig olyan intraperszonális folyamatokat katalizálhatunk (pl.: hallgatók amotivációjának csökkenése), melyek szintén hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hallgatók kevesebbet csaljanak a vizsgákon.

Irodalomjegyzék

- Alrakaf, S., Sainsbury, E., Grenville, R., & Smith, L. (2014). Investigating the Relationship Between Pharmacy Students' Achievement Goal Orientation and Preferred Teacher Qualities. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 135.
- Anderman, E. M., és Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Anderman, E. M., és Murdock, T. (2007). *Psychology of Academic Cheating*. San Diego, CA: Elsevier.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84–93.
- Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D., & Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American educational research journal*, 20(3), 435-450.
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Ntoumais, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behaviour and diminish antisocial behaviour. *Psychology of Sports & Exercise*, 35, 74-88.
- Cizek, G. J., (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Corwin Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. 101(3), 705–716.
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311–324.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., and Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 212-218.
- Jánvári, M. I., Tóth-Király, I., Bóthe, B., & Orosz, G. (2019). A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi csalás kapcsolatának vizsgálata. *ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA*, 19(1), 27-50.
- Johnson, P. B. (1981). Achievement Motivation and Success: Does the End Justify the Means? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (2), 374–375.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitude, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11, 233-247.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Marlin, J. W. Jr. (1991). State-mandated economic education, teacher attitudes, and student learning. *Journal of Economic Education*, 22(1), 5–14.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., és Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241
- Olafsen, A. H., Deci, E. L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2), 178-189.
- Orosz, G. (2009). Csalás a felsőoktatásban francia és magyar közgazdász hallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 253-284.
- Orosz, G. (2010). *Social representation of competition, fraud and academic cheating of French and Hungarian citizens* (Doctoral dissertation, Reims).
- Orosz, G., Farkas, D., & Roland-Levy, C. P. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating?. *Frontiers in Psychology*, 4, 87.
- Orosz, G., Jánvári, M. I., és Salamon, J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153-171.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü., & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in psychology*, 6, 318.

- Park, E., Park, S., & Jang, I. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today*, 33(4), 346–352.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). “What’s everybody so excited about?”: the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53-66.
- Pulvers, K., and Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Res. High. Educ.* 40, 487-498.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Burns, B. D. (2000). Motivation and self-regulated learning. *ADVANCES IN PSYCHOLOGY-AMSTERDAM-*, 131, 81-108.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: A research review. *The School Review*, 78(4), 499-514.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guildford Press.
- Sanders, P., & Gosenpud, J. (1986). Perceived instructor enthusiasm and student achievement. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*. 13, 52–55.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*.
- Sims, R. L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207-211.
- Smith, C. P., Ryan, E. R., & Diggins, D. R. (1972). Moral decision making: Cheating on examinations. *Journal of Personality*, 40, 640–660.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263.

- Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P., & Davis, S. F. (1993). Academic dishonesty, type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(2), 101-102.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.
- Wryobeck, J. M., & Whitley Jr, B. E. (1999). Educational value orientation and peer perceptions of cheaters. *Ethics & Behavior*, 9(3), 231-242.
- Wyckoff, W. L. (1973). The effect of stimulus variation on learning from lecture. *The Journal of Experimental Education*, 41(3), 85–90.
- Yu, S., Chen, B., Levesque-Bristol, C., & Vansteenkiste, M. (2016). Chinese education examined via the lens of self-determination. *Educational Psychology Review*, 1-38.

Publikációs lista



**DEBRECENI
EGYETEM**

**DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR**
H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400
Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

Nyilvántartási szám: DEENK/23/2020.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Jánvári Miriam Ivett
Neptun kód: BL0805
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10035735

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. Jánvári, M. I., Salamon, J., Orosz, G.: Csalás és versengés a felsőoktatásban.
In: Generációk és nézőpontok: a Pedagógusképző Kar 2010. évi Tudomány Napi Konferenciájának előadásai. Szerk.: Jenei Teréz, Margitics Ferenc, Élmény '94 Bt., Nyíregyháza, 23-45, 2011, (Tudásbázis és pedagógusképzés, ISSN 2060-2847) ISBN: 9786155077036

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

2. Jánvári, M. I., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Orosz, G.: A tanári lelkesedés, a tanulmányi motivációk, az alapvető szükségletek és az egyetemi család kapcsolatának vizsgálata.
Alk. Pszichol. 19 (1), 27-50, 2019. ISSN: 1419-872X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17827/ALKPSZICH.2019.1.27>
3. Orosz, G., Jánvári, M. I., Salamon, J.: Csalás és versengés a felsőoktatásban.
Pszichológia. 32 (2), 153-171, 2012. ISSN: 0230-0508.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

4. Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Kusztor, A., Ollei Kovács, Z., Jánvári, M. I.: Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating.
Front. Psychol. 6, 1-13, 2015. EISSN: 1664-1078.
DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318>
IF: 2.463





További közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (4)

5. Jánvári, M. I.: Az énhatékonyság.

In: Az iskolai erőszak személyiségtényezői. Szerk.: Figula Erika, Margitics Ferenc, Élmény'94 Bt., Nyíregyháza ; Hajdúhadház, 20-30, 2013, (Iskolai erőszak könyvek, ISSN 2062-1965)
ISBN: 9786155077074

6. Jánvári, M. I.: Az agresszió.

In: Viselkedészavarok és iskolai erőszak. Szerk.: Margitics Ferenc, Figula Erika, Élmény'94 Bt., Nyíregyháza, [Hajdúhadház], 9-24, 2012, (Iskolai erőszak könyvek, ISSN 2062-1965 ; 4.)
ISBN: 9786155077050

7. Jánvári, M. I.: Az iskolai erőszak és személyiség kapcsolata.

In: Erőszak az iskolában. Szerk.: Dráviczki Sándor, Jedlik-Okteszt Kiadó Bt., Nyíregyháza, 35-42, 2012.

8. Jánvári, M. I., Gacsályi, V., Szatmári, Á.: Az iskolai erőszak meghatározó tényezői.

In: Temperamentum, karakter és iskolai erőszak / Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa, Gacsályi Viktória, Jánvári Miriam, Szatmári Ágnes, Élmény'94 Bt., Nyíregyháza, 7-22, 2010. ISBN: 978615507712

Idegen nyelvű, hazai könyvrészletek (1)

9. Jánvári, M. I.: Academic cheating.

In: Studies in pedagogy and culture. Szerk.: Dráviczki Sándor, Jedlik-Okteszt, Nyíregyháza, 17-23, 2011.

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

10. Urbán, G., Orosz, G., Kerepes, L., Jánvári, M. I.: A 3-2 teljesítés-óél kérdőív Magyar nyelvű adaptációja.

Pszichológia. 34 (1), 73-97, 2014. ISSN: 0230-0508.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.1.4>

11. Jánvári, M. I.: Mikor hatékony a versengés?

Pedagóg. Műh. 37 (1), 59-63, 2012. ISSN: 0133-8951.

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

12. Tóth-Király, I., Böthe, B., Jánvári, M. I., Pigniczkiné Rigó, A., Orosz, G.: Longitudinal Trajectories of Passion and Their Individual and Social Determinants: A Latent Growth Modeling Approach.

J Happiness Stud. 20 (8), 2431-2444, 2018. ISSN: 1389-4978.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-018-0059-z>

IF: 2.511





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (2)

13. Jánvári, M. I., Salamon, J.: Versengés és csalás a felsőoktatásban.

In: XXX. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia : Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtartudományi szekció : Rezümékötet. Szerk.: Hegedűs Gábor, Koltó Lilla, Tóth József, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Keszthely, 230, 2011.
ISBN: 9759637294945

14. Jánvári, M. I., Salamon, J.: Versengés és csalás a felsőoktatásban = Competition and cheating in higher education.

In: 9. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia : rezümékötet. Szerk.: Csányi Erzsébet, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 182-183, 2010.

A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 4,974

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre):
2,463**

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2020.02.10.

