

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 564
АДМИРАЛТЕЙСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Комплексное исследование феномена академической нечестности в школьной
образовательной среде

(Исследовательский проект)

Работу выполнил:
Дуров Матвей Николаевич,
обучающийся 10 класса

Руководитель:
Джафаров Артемий Дмитриевич,
Экономист 1-й категории, Банк
России

Санкт-Петербург
2025

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ.....	2
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Литературный обзор.....	5
1.1. Историческая справка.....	5
1.2. Рост интереса к исследованию академической нечестности.....	5
1.3. Причины академической нечестности.....	6
1.4. Способы борьбы с академической нечестностью.....	7
ГЛАВА 2. Комплексное исследование феномена академической нечестности в школьной образовательной среде.....	8
2.1. Методология.....	8
2.2. Интервью.....	9
2.2.1. Гайд-Интервью.....	9
2.2.2. Анализ интервью.....	10
2.3. Анкетирование.....	12
2.3.1 Анализ базовой информации о респондентах.....	14
2.3.2. Анализ специфики применения и каузальности академической нечестности	15
2.3.3. Анализ отношения к академической нечестности и связанного с ней эмоционального аспекта.....	23
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	32
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	33
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	36
Приложение 1. Гайд-интервью.....	36
Приложение 2. Таблица 2. Анализ и открытое кодирование причин академической нечестности.....	39
Приложение 3. Таблица 3. Анализ и открытое кодирование допустимых рамок академической нечестности.....	44

ВВЕДЕНИЕ

Центральным понятием работы является списывание, плагиат, или, говоря в более общих терминах - академическая нечестность, которую можно определить как намеренное и осознанное поведение обучающегося, направленное на фальсификацию результатов проверки и контроля знаний. Стоит также заметить расплывчатость понятия академической нечестности и диверсифицированности институциональных мер её определения и контроля, что затрудняет исследования в данной области.

В современном российском дискурсе и практике основной формой академической нечестности является плагиат. В рамках данной работы под плагиатом будет пониматься использование в письменной работе чужого текста или иного объекта авторских прав, опубликованного в бумажном или электронном виде, без полной ссылки (без указания имени автора и источника заимствования) или со ссылками, но так, что объем и характер заимствований ставят под сомнение самостоятельность выполненной работы или одного из ее основных разделов.

В данной работе списывание будет рассматриваться или в качестве синонима, или в качестве более узкого понятия в рамках феномена плагиата, определённого выше. Во втором случае мы будем использовать следующее определение: списывание - это использование справочных материалов и чужих работ без полной ссылки, заведомо утаивающее истинного автора работы или её составных частей.

Актуальность исследования в сфере академической нечестности обусловлена, с одной стороны, важностью социального капитала человека в современном обществе, который во многом обоюдно связан именно с институтом образования [2]; с другой стороны, спецификой современного российского дискурса как в сфере образования в целом, так и в проблеме контроля и проверки знаний, которая, что очевидно, тесно связана и с понятием академической нечестности.

Стоит отметить, что несмотря на то, что вопрос академической нечестности является объектом ряда исследований [1, 3, 7, 17, 24, 28] большинство российских исследований в области академической нечестности, учёные обращаются к данной проблеме в контексте высшей школы, не обращая внимания на данный феномен в общеобразовательных учреждениях. Работ, посвящённых применению различных техник академической нечестности в общеобразовательных учреждениях, немного [3].

Таким образом, комплексное исследование различных аспектов академической нечестности в возрастных группах 10-18 лет, среди обучающихся в общеобразовательных

учреждениях, позволит, во-первых, выделить основные эмоционально-ценностные тенденции, связанные с академической нечестностью; во-вторых понять структурные особенности различных техник академической нечестности, а также контекста и рамок их применения.

Гипотеза данного исследования может быть сформулирована следующим образом:

1. существование корреляции между возрастом респондента и его отношением к академической нечестности и 2. нормальное распределение отношения к академической нечестности относительно возраста, где математическое ожидание μ (возраст наиболее благоприятного отношения к академической нечестности) равняется 12 годам.

Целью данного исследования анализ отношения к различным аспектам академической нечестности, и списыванию в частности, современных российских школьников, а также определение ключевых мотивов и техник академической нечестности.

Исследование будет проведено с использованием смешанных методов исследования, сочетая в себе полуструктурированные интервью, и онлайн-анкетирование.

ГЛАВА 1. Литературный обзор

1.1. Историческая справка

Академическая нечестность, и списывание в частности, в ретроспективе отсылают нас к Древнему Китаю, а, точнее к экзаменам, проводимым для гражданских чиновников. На них были задокументированы первые применения техник академической нечестности. Заметим, что наказанием за использование техник академической нечестности являлась смертная казнь как для экзаменуемого, так и для экзаменатора.[9] Сборником документальных случаев применения техник академической нечестности, а также наказаний за них, является “Книга мошенничества” (ориг. “騙經”), хронологически относящаяся ко времени правления Династии Мин в Китае (1368-1644 г.г.) [33].

Первые попытки регулирования академической нечестности, а, точнее, допустимых объёмов цитирования, хронологически относятся к концу XIX века. Заметим, что данные требования носили выборочный характер, так как устанавливались научными сообществами, такими как Modern Language Association (Ассоциация современного языка Америки) и American Psychological Association (Американская психологическая ассоциация) [10]. Академическое изучение проблемы академической нечестности начинается на рубеже XIX-XX веков [16], когда она стала значимой во многих колледжах Соединённых Штатов Америки [8,10]. Работа 1969 года показывает, что большая часть учеников (24% девочек и 20% мальчиков) впервые списали ещё в 1 классе [26]. Ч. Г. Застроу в 1970 году провёл исследование, согласно которому 40% студентов-выпускников списывали [32].

1.2. Рост интереса к исследованию академической нечестности.

Стоит отметить, что со второй половины XX века наблюдается значительная тенденция роста явления академической нечестности, а также позитивного отношения к различным её проявлениям. Анкетирование, проходившее в период с 1969 по 1989 год показало, что нечестность с каждым годом больше воспринимается как необходимое явление [27]. Исследование 1996 года [30] показало, что около двух третей выпускников когда-либо списывали на экзамене, и почти 9 из 10 делали так во время выполнения домашней работы. Одним из наиболее современных исследований являются работы,

показывающие, что несмотря на то, что академическая нечестность теряет одобрение среди студентов, она всё равно пользуется популярностью [5, 19].

Рассматривая современные работы в области исследования академической нечестности, следует отметить, что рост академического интереса к данной теме приходится на 1990-е годы. Связано это, в первую очередь, с ростом качества (скорости соединения, количества доступной информации) и доступности интернета [20, 24] и прочих телекоммуникационных технологий [29]. Помимо этого, в современных исследованиях, среди причин академической нечестности также принято выделять склонность к прокрастинации (привычка откладывать выполнение задания на последний момент) [31]. Д. Маккейб в исследовании 2001 года обращает внимание на рост явления академической нечестности именно среди старшей школы, связывая это с падением авторитета учителей, усложнением программы и учебных предметов, изучаемых в образовательном учреждении, игнорированием учителями проявлений академической нечестности и увеличением давления со стороны родителей перед поступлением в высшее учебное заведение [20].

В современных российских реалиях образования академическая нечестность является крайне широко распространённым фактом - всего 9% преподавателей отметили отсутствие плагиата при проверке работ в своих учебных заведениях [28].

1.3. Причины академической нечестности

Рассматривая причины академической нечестности, следует обратить внимание на контроль плагиата со стороны учителей. В современной российской практике значительная часть преподавателей (от 55,4% [3] до 64% [28]) аннулирует работу при обнаружении плагиата, но оставит за учеником возможность переделать её без снижения оценки [3]. Такое мягкое отношение, во многом, способствует росту академической нечестности [3]. Заметим, что, в отличие от списывания, уровень плагиата не зависит от вероятности наступления наказания за него

Также, в рамках исследования 2006, отражается восприятие академической нечестности как действия, связанного с 1. целями обучения 2. представлениями о том, в какой степени они [цели] могут быть реализованы 3. оценкой издержек, связанных с использованием практик академического мошенничества. [22]

Стоит отметить, что одним из факторов использования техник академической нечестности является именно внутренняя установка относительно цели обучения [13, 19,

25]. Опираясь на теорию достиженческих целевых ориентаций, следует раздять цели обучения на два типа: цели мастерства, отражающиеся в стремлении овладеть новыми навыками и компетенциями, и результативные цели, направлены на демонстрацию своих способностей, улучшение или поддержания социального статуса или роли, а также избежание формирования стереотипа о собственной некомпетентности, или её демонстрации [4,6, 15]. Следует оговорить, что воспроизведение практик академической нечестности свойственно, в большей мере, ученикам, которые преследуют результативные цели [5, 23].

Частичное подтверждение данному факту обнаруживается в работе 2005 года - при сравнении учеников, в наибольшей и наименьшей мере прибегающих к академической нечестности, были сделаны выводы о важности 1. вовлечённости и личного интереса к обучению 2. умению находить смысл и обобщать информацию [21] как факторов, влияющих на применение техник академической нечестности.

1.4. Способы борьбы с академической нечестностью

Одним из предлагаемых методов борьбы с академической нечестностью является обучение школьников и студентов академической этике [14], формирование навыков добросовестного и эффективного [11] цитирования и работы с источниками [18].

В зарубежных публикациях существует модель UPCC, направленная на профилактику академической нечестности среди обучающихся в возрасте 11-13 лет. Данная модель включает в себя (U) понимание плагиата, изучение (P) перефразирования и связанных с ним навыков, создание правильных (C) ссылок с помощью онлайн-инструмента цитирования и проведение (C) проверки оригинальности с помощью онлайн-инструмента [12].

Помимо этого, для эффективной борьбы с феноменом академической нечестности, важно использовать систему как внутреннего контроля за применением техник академической нечестности, с использованием ЭСОЗ (электронных систем обнаружения заимствования), применение которых в общеобразовательных учреждениях не отражается в отечественных публикациях [3]; так и ужесточить меры наказания в случае, когда был доказан факт практик академической нечестности [1].

Также следует отметить возможность внедрения средств машинного контроля и применения искусственного интеллекта для проверки работ, чьи авторы были заподозрены в использовании техник академического мошенничества [7, 17]. Связано это, в том числе,

с тем, что 70,5% учителей проводят проверку самостоятельно, не делегируя её, а 48,9% делают это вручную, не прибегая к компьютерным алгоритмам [3].

ГЛАВА 2. Комплексное исследование феномена академической нечестности в школьной образовательной среде

2.1. Методология

Для получения наиболее релевантных данных в рамках исследования было решено использовать смешанные методы исследования, сочетая качественные и количественные методы сбора данных.

В рамках этапа сбора качественных данных, было проведено 5 интервью с учащимися колледжей и школ. Задачей этих интервью было выделение мотивов и факторов, которые влияют на использование техник академической нечестности, практикуемых видов академической нечестности, допустимых рамок применения академической нечестности, и отношения к академической нечестности. В последующем, на основе этих данных частично должны быть сформированы вопросы, используемые в анкете. Данное решение было принято в силу двух основных факторов:

1. Стремление принять во внимание все возможные причины применения техник академической нечестности.
2. Повышение удобства и скорости анализа и интерпретации количественных данных.

В рамках этапа сбора количественных данных, была получена информация от 236 респондентов, в возрастной категории от 10 до 18 лет. Участниками стали, в большинстве своём (<95%) обучающиеся школ. Задачей анкетирования было выявление особенностей техники академической нечестности, к которыми прибегали респонденты, причин использования академической нечестности в образовательной практике, а также получение информации об отношении к академической нечестности и эмоциональном фоне, сопряжённом с применением техник академической нечестности.

2.2. Интервью

Информанты для интервью были выбраны случайно, среди учащихся школ и колледжей, откликнувшихся на предложение об участии в исследовании, которое было распространено с помощью мессенджера Telegram.

Личные данные (имена, название учебных заведений и буквенные обозначения классов, пол и пр.) не были собраны в рамках интервью, для обеспечения полной

анонимизации данных, ввиду существования дисциплинарных и внеинституциональных наказаний за применение техник академической нечестности.

Интервью проводилось в формате видеозвонка, с помощью мессенджера Telegram. При записи была использована программа OBS Studio. Для расшифровки интервью было решено использовать нейронную сеть Rev AI, после чего полученная расшифровка была подвергнута проверке, с параллельным прослушиванием аудиозаписи интервью, чтобы не допустить потери структурных и смысловых фрагментов разговора. После того, как каждое отдельное интервью было расшифровано и проверено, аудиофайл, содержащий запись разговора, был удалён, для поддержания принципа конфиденциальности и анонимизации данных.

2.2.1. Гайд-Интервью

В рамках гайд-интервью было решено выделить 6 смысловых блоков, которые включают в себя 1 блок общих вопросов, 4 блока вопросов, позволяющих оценить различные аспекты отношения информанта к академической нечестности, в том числе выявить возможные причины, побудившие к использованию академической нечестности, а также время их возникновения; последний блок вопросов направлен на резюмирование полученных результатов. В гайд-интервью (прил. 1. таб. 1) собраны смысловые блоки с примерами вопросов, а также общим для всех информантов введением.

В блоке “Вводные вопросы” устанавливается контакт с информантом, получается общая информация о нём и контексте проявлений академической нечестности.

В блоке “История и причины первых проявлений академической нечестности” получается информация о том, при каких условиях информант первый раз прибегнул к академической нечестности, в каком возрасте это произошло, как он относился к подобному поведению в тот момент. Целью данного блока вопросов является уточнение и углубление факторов, которые повлияли на первые применения различных видов академической нечестности.

В блоке “Актуальное положение” уточняется информация о том, насколько часто в данный момент информант прибегает к академическому мошенничеству, какие причины и факторы оказывают влияние на данный выбор.

В блоке “Ценностный аспект. Личное ощущение” выявляется отношение информанта к академической нечестности как к собственному поведению. Является ли

оно допустимым для информанта, испытывает ли он дискомфорт или негативные эмоции в процессе или незадолго после применения техник академической нечестности.

В блоке “Ценностный аспект. Обобщённое ощущение” выявляется отношение информанта к академической нечестности как к обобщённой практике в сфере образования. Считает ли он такое поведение для других людей допустимым, одобряет ли информант академическую нечестность как групповую практику. Является ли для информанта допустимым массовое применение техник академической нечестности.

В блоке “Рефлексия” обобщаются полученные ответы по предыдущим блокам: каковы причины начала и продолжения академической нечестности, как информант относится к списыванию как собственному поведению, и как к поведению обобщённого другого

2.2.2. Анализ интервью

В рамках анализа данных, необходимо было выделить смысловые блоки в интервью информантов, после чего каждому смысловому блоку был присвоен код. Данная техника, в рамках объективной теории получившая название открытое кодирование, была использована, чтобы на основе выделенных кодов составить возможные ответы для анкеты. В рамках открытого кодирования наибольший интерес представляют смысловые блоки:

1. Причины списывания (прил. 2. таб. 2)
2. Допустимые рамки списывания (прил. 3. таб. 3)

По первому и второму вопросу было выделено 22 и 10 кодов соответственно. Для более удобной интерпретации и применения в составлении анкеты, коды были объединены в смысловые группы, названные категориями. Применяв технику осевого кодирования было выделено 8 основных причин применения техник академической нечестности (таб. 5) и 4 фактора, определяющих рамки их применения (таб. 6). Таким образом, можно сделать вывод о высокой диверсифицированности причин академической нечестности, вследствие чего меры борьбы с ней должны быть направлены на устранение различных факторов, побуждающих к академической нечестности.

Код	Категория
Актуальность предмета	Предмет не является важным
Материал не нужен	
Неприязнь к предмету	
Непрофильный предмет	
Важность хорошей оценки	Желание успеха
Желание достичь успеха	
Влияние коллектива	Межличностные отношения в коллективе
Возможность самовыражения	
Отношения с преподавателем	
Нежелание выполнять самостоятельно	Желание тратить меньше сил
Отсутствие желание учить	
Упрощение работы	
Нежелание тратить время	Желание иначе распределить время
Нехватка времени	
Желание потратить время иначе	
Самопроверка	Самопроверка
Страх наказания	Страх и неуверенность
Страх осуждения	
Страх ошибки	
Неуверенность в знании материала	
Недостаточное знание материала	Проблемы в освоении предмета
Тяжело идёт предмет	

Таб. 4. Полученные коды и категории при определении причин списывания

Код	Категория
Высшие учебные заведения	Место и формат списывания
Онлайн-формат	
Личная ответственность	Личное определение
Недостаток знаний	
Экономия сил	
Неважность предмета	Характер работы
Несерьёзная работа	
Не решает фатально	
Не творческая/интеллектуальная работа	
Самодельная шпаргалка	Характер списывания

Таб. 5. Полученные коды и категории при определении факторов, влияющих на рамки списывания

2.3. Анкетирование

Анкетирование проводилось в онлайн формате с помощью сервиса Google Forms, и на момент завершения исследования, 23 января 2025 года, в 17:00, её заполнили 236 респондентов (N=236). Анкета распространялась через ссылки и QR-коды, распространяемые вживую и с помощью различных мессенджеров, в основном - Telegram. При сборе данных статистическая погрешность составила 5%.

Анкета содержит в себе три смысловых блока, один из которых опционально может быть пропущен, если респондент ранее не использовал какие-либо техники академической нечестности.

Первый блок содержит в себе общие вопросы, касающиеся возраста, места и ступени обучения респондента. Основной задачей данного блока является получение базовой информации о респонденте, в частности, возраста.

Второй блок содержит в себе вопросы, касающиеся применения техник академической нечестности респондентом и их истории. Данный блок автоматически пропускался, если ранее респондент ответил, что никогда не использовал какие-либо техники академической нечестности. Целью данного блока вопросов является получение информации о классе/курсе, когда респондент впервые прибегнул к использованию академической нечестности, способах и техниках академической нечестности, используемых респондентом, а также о частоте и причинах его применения. Варианты

ответа на вопрос о причинах применения техник академического мошенничества были составлены на основе категорий, выделенных по результатам анализа интервью (таб. 6).

Категория	Причина, указанная в анкете
Предмет не является важным	Предмет не является важным
Желание успеха	Желание получить хорошую оценку, быть более успешным
Межличностные отношения в коллективе	Отношения в классе (с одноклассниками и/или преподавателем)
Желание тратить меньше сил	Желание тратить меньше сил
Желание иначе распределить время	Желание иначе распределить время
Самопроверка	Желание проверить себя
Страх и неуверенность	Неуверенность, страх
Проблемы в освоении предмета	Предмет сложен в освоении

Таб. 6. Соответствие категорий причин списывания и ответов в анкете

Третий блок содержит в себе вопросы, касающиеся личного отношения респондента к академической нечестности, а также эмоционального аспекта, связанного с применением академической нечестности. Целью данного блока является получение информации об отношении респондента к академическому мошенничеству, в том числе в контексте самостоятельного применения техник академической нечестности, и использование их другими людьми. Также будут выявлены допустимые рамки применения техник академической нечестности, на основе данных, полученных в ходе интервью. Помимо этого, были предоставлены варианты ответов о полной допустимости или недопустимости академической нечестности (таб. 7).

Категория	Рамки, указанные в анкете
Место и формат списывания	Да, но только при определённом месте/формате работы
Личное определение	Да, но их определяет самостоятельно каждый человек
Характер работы	Да, но это зависит от содержания и значения работы
Характер списывания	Да, но только при определённом материале, используемом для списывания

Таб. 7. Соответствие категорий рамок академической нечестности и ответов в анкете

2.3.1 Анализ базовой информации о респондентах

Одним из центральных параметров в нижеописанном анализе является возраст респондентов. При выборке N=236, значительная часть (66 человек) респондентов на момент опроса находились в возрасте 16 лет (рис. 1).

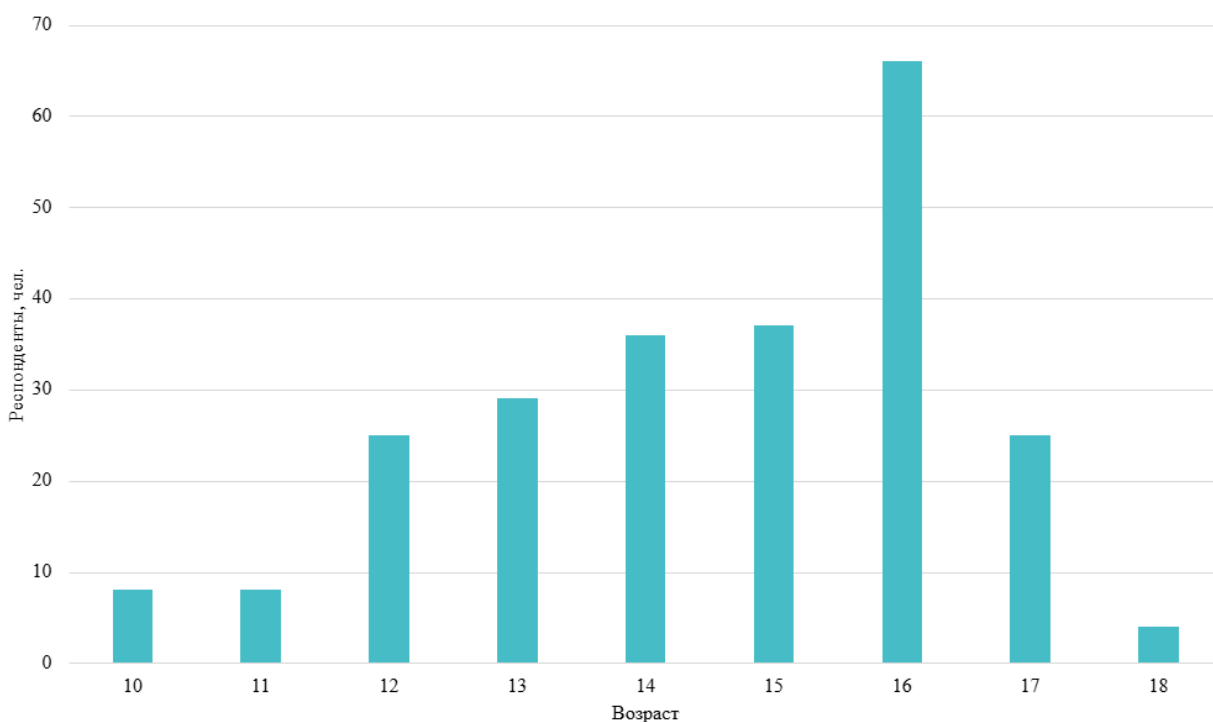


Рис. 1. Число респондентов в каждой возрастной группе

Из всех респондентов 98% обучаются в школе, притом 58% из них обучаются в лицее, гимназии, школе с углублённым изучением какого-либо предмета, или школе при высшем учебном заведении.

Только 26 человек из всей выборки никогда не прибегали к академической нечестности. Подавляющее большинство (80,7% респондентов) хотя бы раз в своей жизни использовали техники академической нечестности. Заметим, что относительно возраста (рис. 2) наблюдается тенденция снижения числа людей, никогда не прибегавших к академической нечестности, относительно увеличения возраста респондентов. В средней школе на 3 года (с 13 до 15 лет) число людей, не использующих техники академической нечестности стабилизируется, и находится на уровне около 10%. После этого возраста академическая нечестность становится всеобщим явлением.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что академическая нечестность, в действительности современной российской школы, является массовым явлением, затрагивающем практически всех обучающихся средних и старших классов.

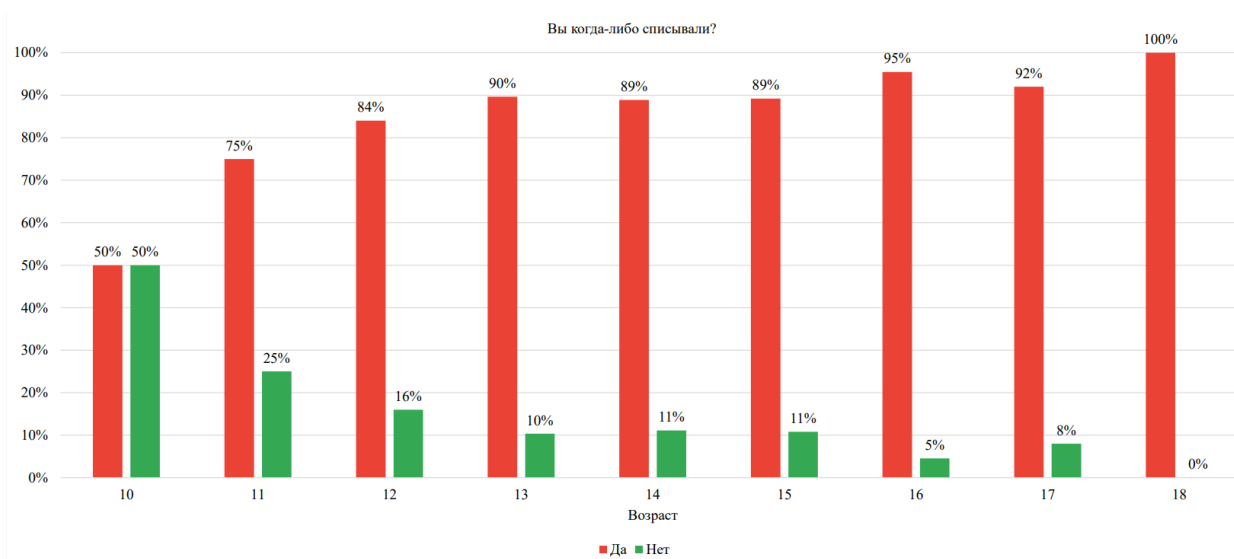


Рис. 2. Процент респондентов, когда-либо прибегнувших к академической нечестности

2.3.2. Анализ специфики применения и каузальности академической нечестности

Рассматривая структурные особенности и изменения конкретных техник академической нечестности (рис. 3), наблюдаются 2 основные тенденции: во-первых, со временем увеличивается доля респондентов, которые прибегают к списыванию с использованием искусственного интеллекта (ИИ) и интернет-источников, а, во-вторых, растёт частота

использования респондентами искусственного интеллекта как автора работ, которые, впоследствии, становятся объектами плагиата.

Частично объяснить данные тенденции можно как ростом качества искусственного интеллекта в целом, и LLM (Большая языковая модель) в частности, так и ростом их доступности - многие сервисы на данный момент доступны бесплатно, а платформы использования диверсифицированы: это может как браузер, так и мессенджер.

Заметим, что данный рост мало сказывается на использовании респондентами одноклассников и одноклассников как источника материала для списывания - этот способ также показывает устойчивый рост, за исключением падения на 3 п.п. в крайней возрастной группе (18 лет).

Подводя итог в анализе применения техник академической нечестности, стоит отметить, что с увеличением возраста респондента спектр применяемых техник, как правило, становится более диверсифицированным и многообразным.

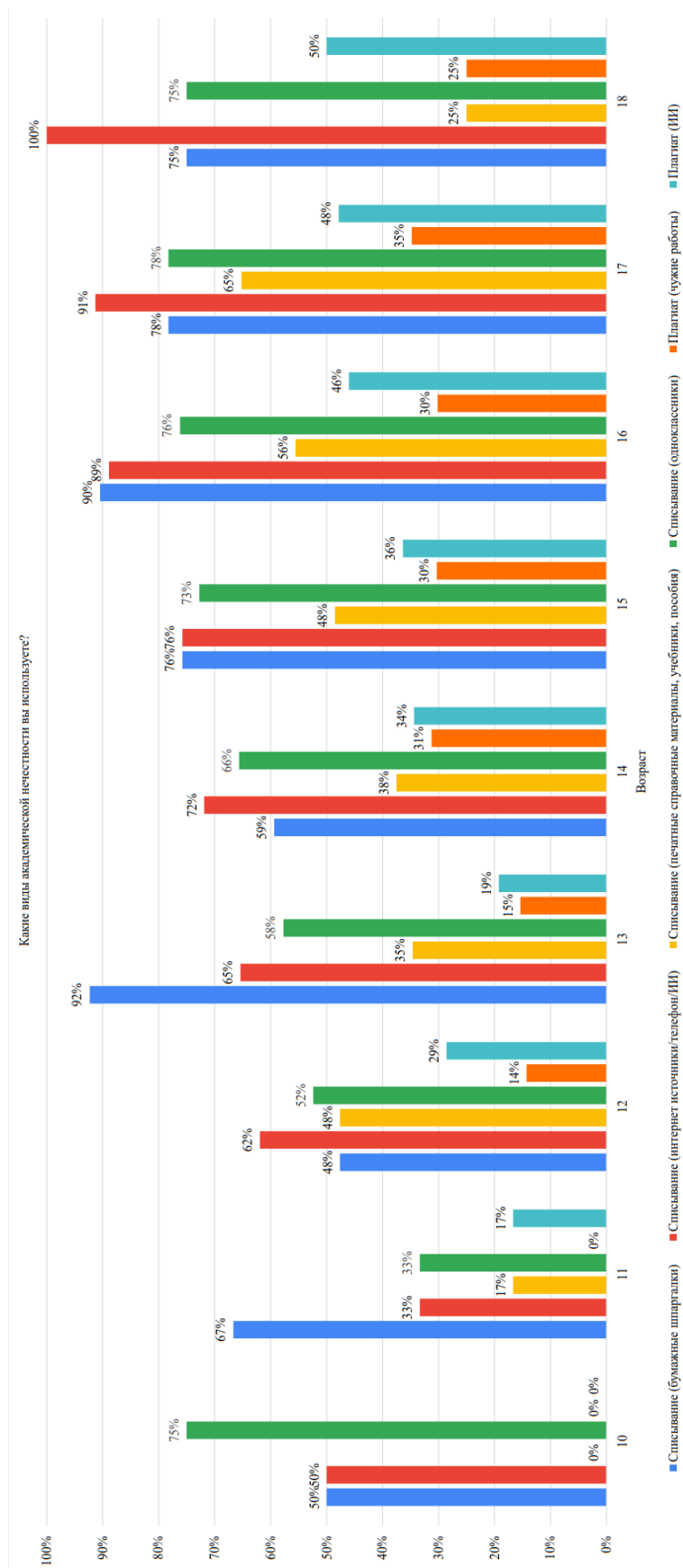


Рис. 3. Техники академической нечестности относительно возраста

Рассматривая причины академической нечестности (таб. 4 и таб. 5), наблюдаются две основные тенденции.

Во-первых, это рост академической нечестности вследствие “ненужности” и “неважности” предмета в возрастной группе 16-17 лет. В данных возрастных группах происходит основной этап подготовки к поступлению в высшие учебные заведения, который, на данный момент, сопряжён со сдачей единого государственного экзамена (ЕГЭ). Из-за специфики его проведения, учебные дисциплины, которые учитываются при поступлении (обычно, это 3-4 дисциплины) становятся наиболее важными. Остальные же учебные дисциплины практически не влияют на поступление в высшее учебное заведение.

Во-вторых, во всех возрастных группах прослеживаются две основные причины академической нечестности - страх и неуверенность и желание получить хорошую оценку. Заметим, что данные причины в каждой возрастной группе были выбраны примерно одинаковое число раз ($\bar{x}=\pm 9,7$ п.п. - средняя разница между процентами респондентов, выбравших варианты “Страх и неуверенность” и “Желание получить хорошую оценку, быть успешным”). При том, лишь 34 респондента выбрали оба данных варианта. Это позволяет сделать вывод о том, что, с одной стороны, одной из причин списывания является страх и нежелание получить плохую оценку; с другой стороны, наоборот, желание получить хорошую оценку мотивирует использовать различные техники академической нечестности. Из этого следует что сама концепция оценивания знаний, во многом, побуждает к академической нечестности.

Таким образом, можно сделать вывод о трёх наиболее распространённых причинах академической нечестности - страх и неуверенность, желание получить хорошую оценку, и малая значимость предмета. Если первые две причины являются основными для всех возрастных категорий респондентов, то последняя становится заметной в структуре каузальности академической нечестности в старших классах, в преддверии экзаменов.

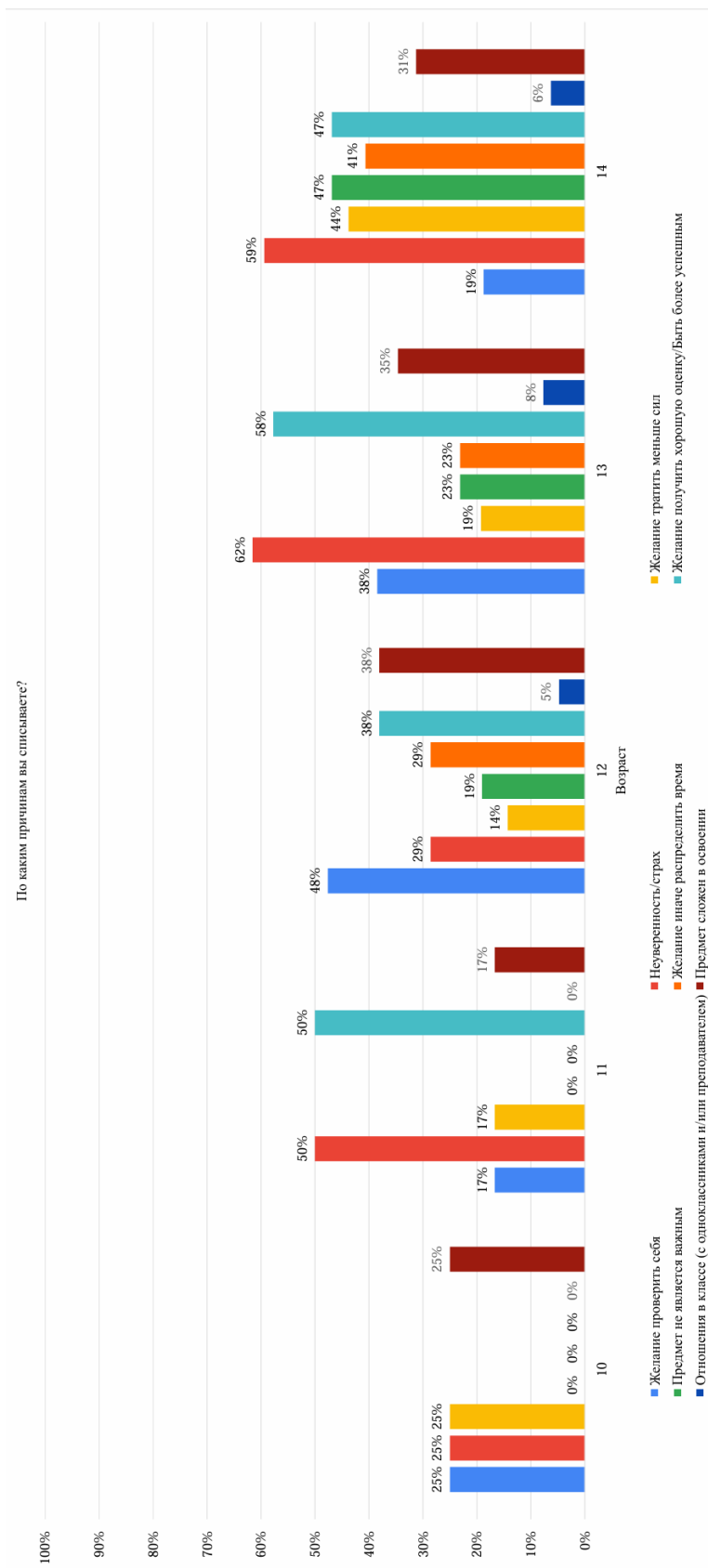


Рис. 4. Причины академической нечестности в возрастной группе 10-14 лет

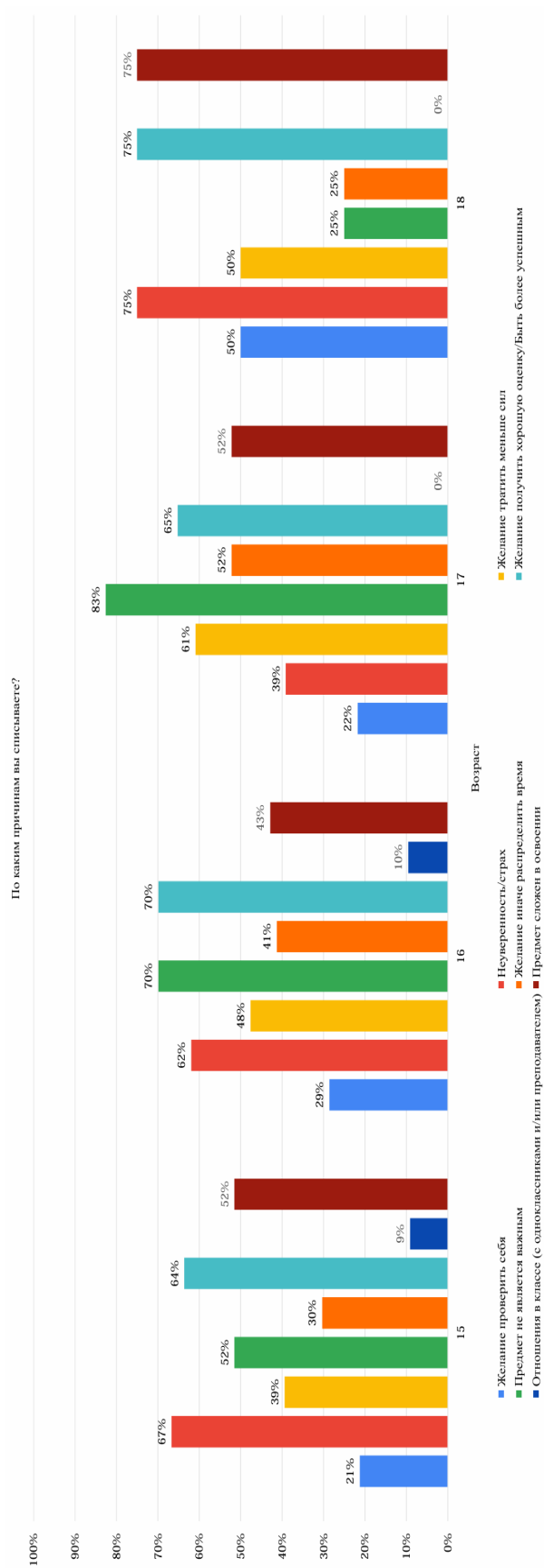


Рис. 5. Причины академической нечестности в возрастной группе 15-18 лет

Частота применения академической нечестности имеет две основные тенденции. Первая, в возрастной группе 12-15 лет - частота списывания падает, и наиболее распространённой частотой становится “Каждую неделю, несколько раз”.

Вторая тенденция наблюдается в возрастной группе 15-17 лет - на данном этапе частота применения различных техник академической нечестности растёт: увеличивается как число людей, ежедневно и неоднократно практикующих академическую нечестность (до 17%), так и число людей, которые практикуют академическую нечестность несколько раз в неделю (до 22%). Причиной подобных структурных изменений могут стать как экзамены, упомянутые выше, так и общее усложнение программы, происходящее в старшей школе.

Подводя итог, следует сказать, что одной из наиболее распространённых периодичностей применения техник академической нечестности среди респондентов является “несколько раз в неделю”. Стоит отметить также 2 тренда по частоте - нисходящий в возрастной группе 12-15 лет, и восходящий в возрастной группе 15-17 лет.

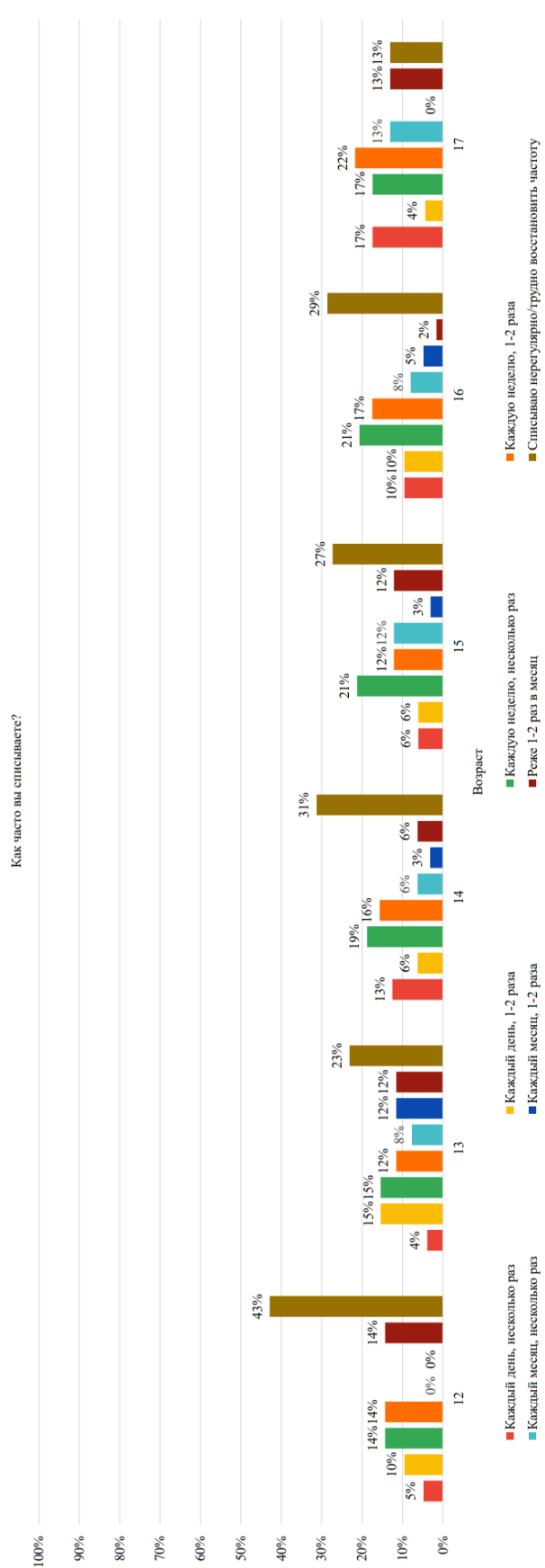


Рис. 6. Частота применения академической нечестности

2.3.3. Анализ отношения к академической нечестности и связанного с ней эмоционального аспекта

Для изучения эмоционального аспекта в рамках анкетирования, было важно определить категории эмоций, к которым апеллирует анкета. Респонденты давали ответы на вопросы, затрагивающие эмоциональный аспект применения техник академической нечестности, используя две категории эмоций: позитивные и негативные. К ним также были приложены ассоциативные ряды: “радость, удовлетворение, гордость, уверенность и т.п.” и “страх, волнение, тревога, вина и т.п.” соответственно.

Позитивные эмоции (рис. 7), при применении техник академической нечестности, не испытывают никакой значительной динамики относительно возрастных групп. От 68% до 88% респондентов не испытывают каких-либо позитивных эмоций во время или незадолго после применения техник академической нечестности. Источники позитивных эмоций в контексте применения техник академической нечестности также не претерпевают значимых изменений от возрастной группы.

Негативные эмоции (рис. 8) при применении техник академической нечестности, в отличие от позитивных, имеют тенденцию к увеличению частоты их ощущения респондентами относительно увеличения возраста респондентов. Заметим, что наблюдается также и структурное изменение причины негативных эмоций от применения академической нечестности. В возрастной группе 14-16 лет наблюдается устойчивый рост частоты негативных эмоций, полученных от самого процесса применения техники академической нечестности. Связано это может быть с усилением контроля за академической нечестностью к которой прибегают обучающиеся именно в средней школе. В более раннем возрасте (10-11 лет) основной причиной негативных эмоций является отношение респондента к академической нечестности. Такая ситуация возникает из-за менее благоприятного отношения респондентов к самому факту академической нечестности (рис. 11).

Таким образом, можно сказать о том, что, в большинстве случаев, респонденты связывают применение академической нечестности с негативными эмоциями, а не с позитивными. Вместе с этим, с возрастом, академическая нечестность в большей мере сопрягается с негативными эмоциями. Также стоит отметить структурные изменения каузальности негативных эмоций во время применения академической нечестности относительно возраста респондента.

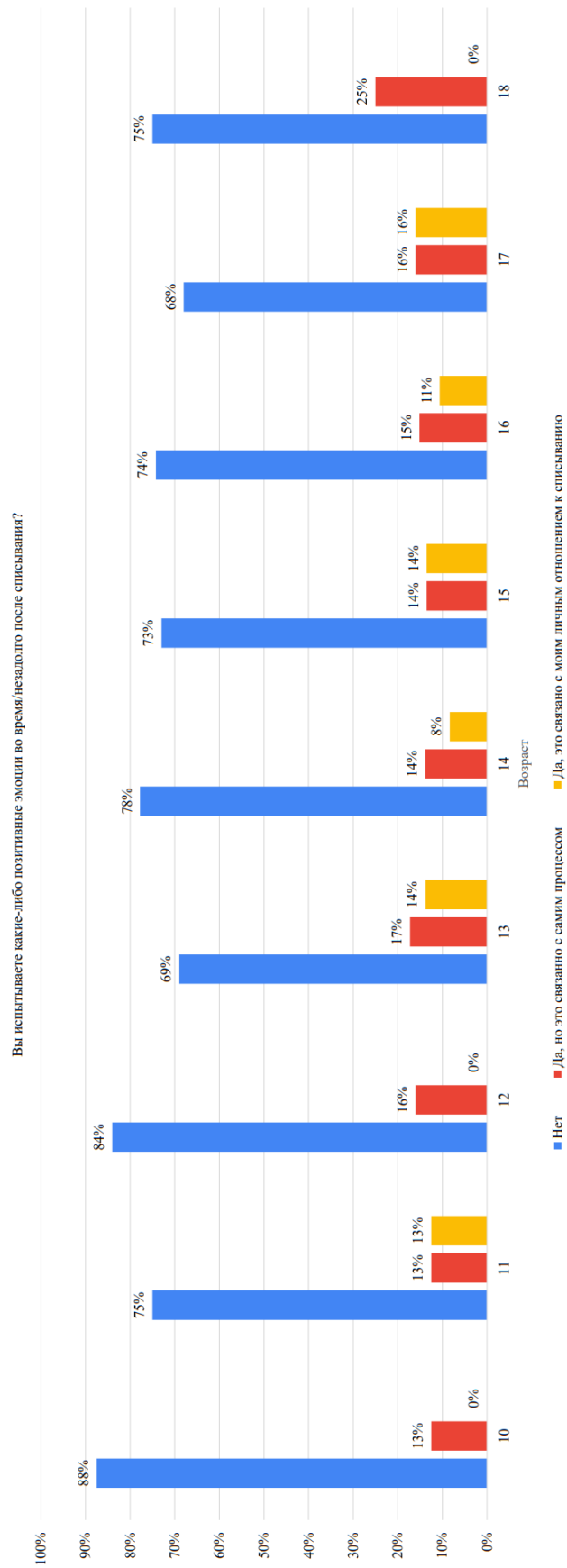


Рис. 7. Позитивные эмоции от применения академической нечестности

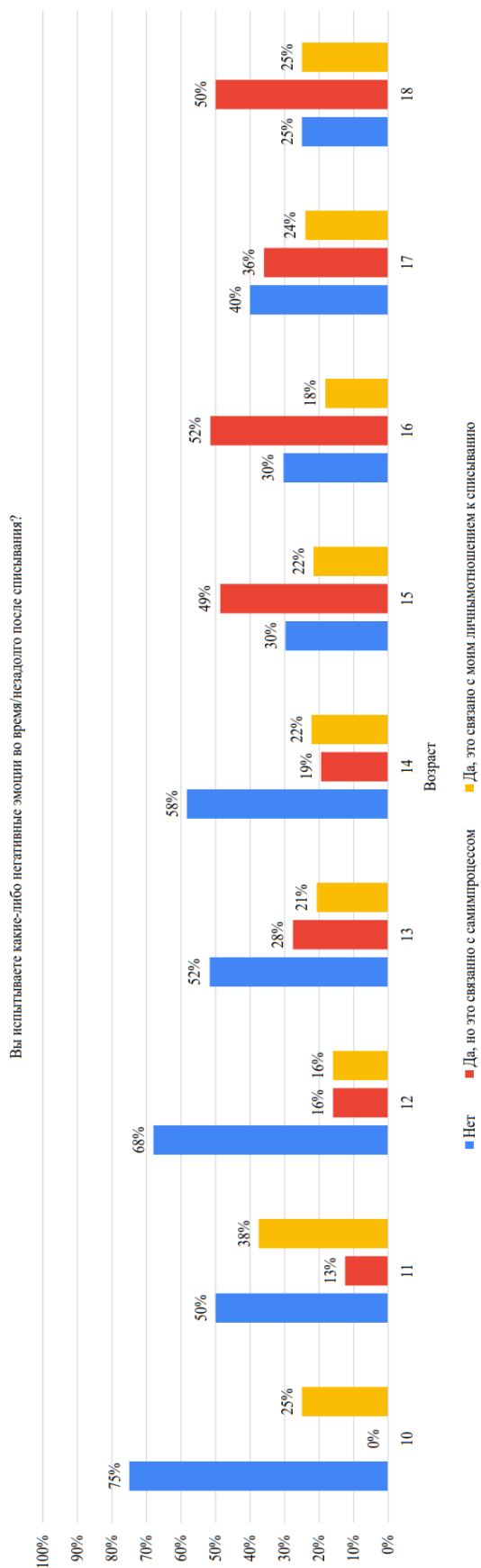


Рис. 8. Негативные эмоции от применения академической нечестности

Исследуя рамки академической нечестности (рис. 9), наблюдаются три основные тенденции:

В возрастной группе 13-17 лет наблюдается устойчивое учащение среди респондентов мнения о том, что допустимые рамки применения академической нечестности устанавливает сам человек. Причиной этого может стать рост самосознания и ответственности, а также осознание концепции “обобщённого другого”.

В возрастной группе 12-13 лет наиболее частым вариантом ответа является зависимость рамок академической нечестности от места и формата работы. В данном возрасте респонденты, чаще всего, полноценно переходят в среднюю школу, где изменяется формат образования и контроля знаний. Данное структурное изменение может послужить причиной для специфического характера ответов

В возрастной группе 17 лет наблюдается наибольшая популярность зависимости рамок академической нечестности от содержания и значения работы. Данная тенденция, как уже было описано выше, может быть частично связана с фокусированием респондентов на небольшом числе учебных предметов.

Исходя из этого, наблюдается структурное изменение допустимых рамок академической нечестности относительно возраста, с сохранением общего тренда на личную ответственность как ограничение применения академической нечестности.

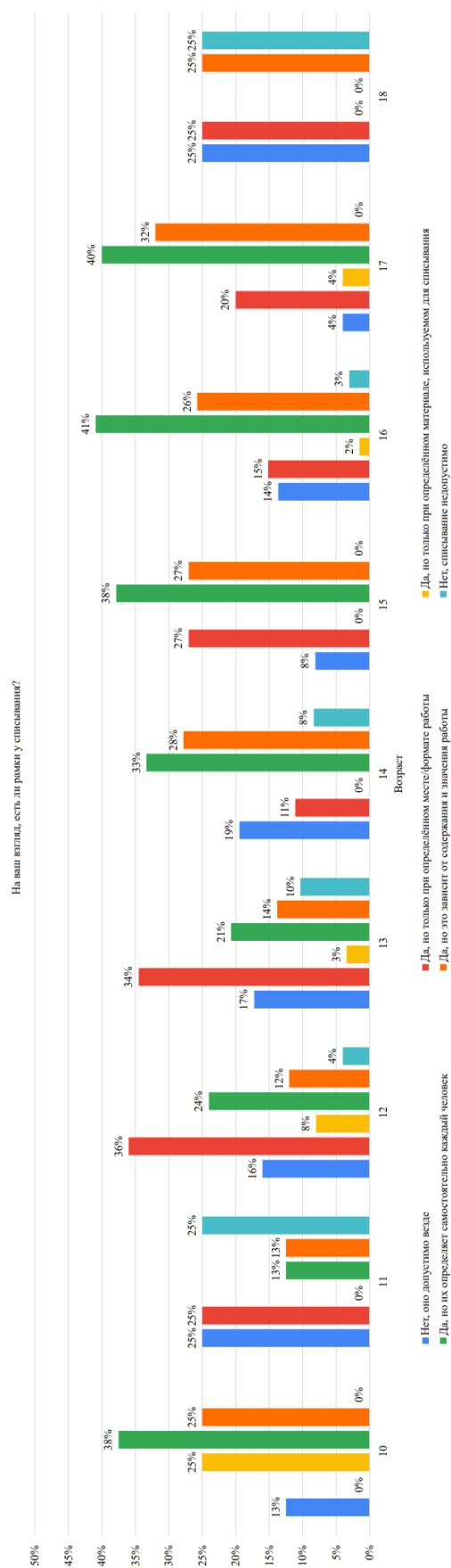


Рис. 9. Допустимые рамки применения академической нечестности

Рассматривая субъективную оценку допустимости академической нечестности (рис. 10), основной интерес представляют различия между субъективной оценкой респондента его собственного применения техник академической нечестности, и применение техник академической нечестности “обобщённым другим”.

В контексте осуждения за применение академической нечестности, мы можем увидеть разницу в 27 п.п., сравнивая процент респондентов, указавших, что они бы определённо не стали осуждать себя за применение техник академической нечестности, и респондентов, указавших, что они бы определённо не стали осуждать другого человека за применение техник академической нечестности. Число респондентов, которые бы определённо стали осуждать за применение академической нечестности, снизилось суммарно на 8 п.п.

Обратная тенденция наблюдается в субъективной оценки допустимости применения академической нечестности. При падении негативных оценок допустимости (1-2) суммарно на 3 п.п., число позитивных оценок (4-5) упало на 7 п.п.. Заметим, также, что число респондентов, считающих, что применение другими людьми техник академической нечестности определённо недопустимо, выросло на 2 п.п.

Таким образом, несмотря на то, что респонденты более склонны осуждать себя за применение академической нечестности, они чаще считают её допустимой именно для себя, чем в случае когда её применяет кто-то иной.

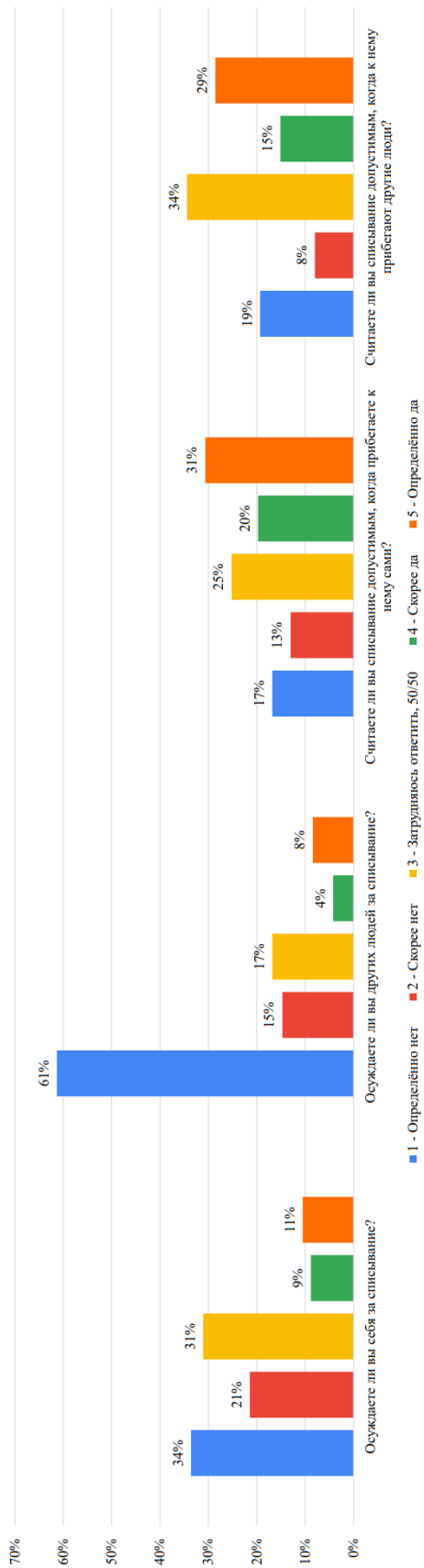


Рис. 10. Осуждение и допустимость академической нечестности

В последнем вопросе анкеты респондентам было предложено оценить своё отношение к списыванию от 0 (наименее благоприятное) до 10 (наиболее благоприятное), по интервальной шкале. Данные результаты были визуализированы (рис. 11) по среднему арифметическому всех оценок отношения к академической нечестности в каждой возрастной группе.

Заметим, что все значения находятся в диапазоне от 4,5 до 5,79. Усреднённое отношение всей выборки $\bar{x}=5,3$. Среднее изменение составило $\bar{x}=\pm 0,34$. Исходя из этого гипотеза о том, что отношение к академической нечестности нормально распределено относительно возраста, неверна.

Корреляция возраста и отношения к академической нечестности была проверена при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмана $r_s=0,06$, и коэффициента корреляции Пирсона $r=0,1$, что доказывает наличие связи между этими 2 переменными.

Подводя итог, следует сказать, что респонденты, в среднем, индифферентны к явлению академической нечестности.

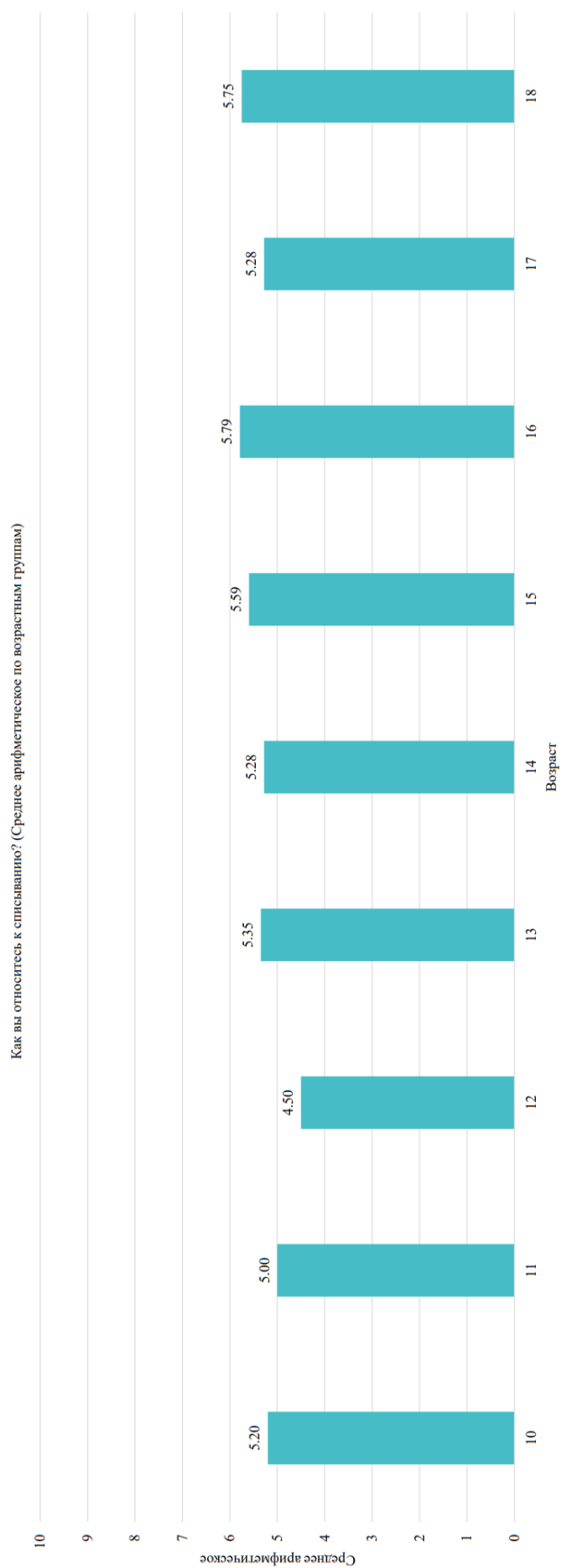


Рис. 11. Среднее отношение к академической нечестности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования было выявлено, что подавляющее большинство обучающихся школ когда-либо в своей жизни прибегали к техникам академической нечестности

Наиболее популярными техниками академической нечестности являются списывание из интернет-источников и на основе данных, предоставленных ИИ, списывание у одноклассников/одногоруппников и с самодельных бумажных шпаргалок. Отмечается небольшой, но уверенный рост доли плагиата с ИИ по мере увеличения возраста респондентов.

Равными по значимости причинами академической нечестности является страх и неуверенность и желание быть более успевающим. Причины академической нечестности структурно связаны с возрастом респондентов.

С 10 до 15 лет наблюдается тенденция на снижение частоты применения академической нечестности. После 15 лет наблюдается обратный тренд.

Эмоциональный фон, связанный с академической нечестностью, в большей мере негативный, и зависит от факта её применения, а не отношения респондента. Наблюдается корреляция возраста и негативных эмоций, которые респондент испытывает во время или незадолго после применения академической нечестности.

Наиболее распространённым является мнение о том, что рамки применения академической нечестности определяет по отдельности каждый человек. Структурные изменения данного мнения связаны с изменением подхода к обучению респондента и сдачей выпускных экзаменов.

Респонденты в большей мере склонны осуждать самих себя, а не обобщённого другого, в случае если каждого из них применит технику академической нечестности. Вместе с этим, респонденты склонны считать свои действия более оправданными.

Отношение к академической нечестности не зависит от возраста, но его распределение остаётся нормальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левин В.И. Плагиат, его сущность и борьба с ним. // Высшее образование в России. –2018. –№1. –С. 143-150
2. Натхов Т. В. Социальный капитал и образование // Вопросы образования. –2012. –№2. –С. 63–67.
3. Чехович Ю. В., Беленькая О. С. Плагиат в средней школе: маленькое бездействие с большими последствиями. // Интеграция образования. –2023. –№ 3. –С. 447–467.
4. Ames C., Archer J. Achievement Goals In the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. // Journal of Educational Psychology. –1988. –№3. –pp. 260-267.
5. Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. Motivation and Cheating during Early Adolescence. // Journal of Educational Psychology. –1988. –№1. –pp. 84–93.
6. Anderman E. M., Koenka A. C. The Relation between Academic Motivation And Cheating. // Theory Into Practice. –2017. –№2. –pp. 95–102
7. Bezgodova S.A., Miklyaeva A.V. Digital Academic Dishonesty: A Socio-Psychological Analysis. // Science for Education Today. –2021. –№4. –pp. 64–90.
8. Bird, Charles. An Improved Method of Detecting Cheating in Objective Examinations // The Journal of Educational Research. –1929 –№5. –pp. 341–348.
9. Brickman, W. W. Ethics, examinations and education. // School and Society. –1961. –№89. –pp. 412-15.
10. Carter Simmons, Sue. Competing Notions of Authorship: A Historical Look at Students and Textbooks on Plagiarism and Cheating. // Perspectives on Plagiarism and Intellectual Property in the Postmodern World. –1999. –p. 45.
11. Chu S. K. W., Hu X., Ng J. Exploring Secondary School Learners' Self-Perception and Actual Understanding of Plagiarism. // Journal of Librarianship and Information Science. –2020. –№3. –pp. 806–817.
12. Chu S.K.W., Li X., Mok S. UPCC: A Model of Plagiarism-Free Inquiry Project-Based Learning. 2021. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818821000037>.
13. David L. T. Academic Cheating In College Students: Relations among Personal Values, Self-Esteem And Mastery. // Procedia — Social and Behavioral Sciences. –2015. –№187. –pp. 88–92.
14. E. Baysen et al. Misconceptions Regarding Providing Citations: To Neglect Means to Take Risk for Future Scientific Research. // Mathematical-Statistical Models and Qualitative Theories

- for Economic and Social Sciences. Studies in Systems, Decision and Control. –2017. –№104. –pp. 177–186.
15. Elliot A. J. A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. // Handbook of Competence and Motivation. –2005. –№16. –pp. 52–72.
 16. Gallwey, Thomas. Plagiarism or Coincidence: Which?. // The Irish Monthly. –1879. –№7. –pp. 312–319.
 17. Gizhitsky V.V. Cheating as a Maladaptive Behavior Strategy of High School Learners. Scientific Notes of Orel State University. // Humanities and Social Sciences. –2014. –№2. –pp. 293–299.
 18. Hossain Z. University Freshmen Recollect Their Academic Integrity Literacy Experience during Their K-12 Years: Results of an Empirical Study. 2022. <https://edintegrity.biomedcentral.com/articles/10.1007/s40979-021-00096-4>.
 19. Jordan A. E. College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy // Ethics & Behavior. –2001. –№3. –pp. 233–247
 20. McCabe D. L. Cheating. Why Students Do It and How We Can Help Them Stop. 2001. <https://www.aft.org/ae/winter2001/mccabe>.
 21. McGregor J. H., Williamson K. Appropriate Use of Information at the Secondary School Level: Understanding and Avoiding Plagiarism // Library & Information Science Research. –2005. –№4. –pp. 496–512.
 22. Murdock T. B., Anderman E. M. Motivational Perspectives On Student Cheating: Toward An Integrated Model of Academic Dishonesty // Educational Psychologist,. –2006. –№3. –pp. 129–145.
 23. Newstead S. E., Franklyn-Stokes A., Armstead P. Individual Differences In Student Cheating. // Journal of Educational Psychology. –1996. –№2. –pp. 229–241.
 24. Polutina E.V. Normative and Legal Aspects of Designing Automated Library and Information Systems and Their Studying by University Learners. // Integration of Education. –2013. –№1. –pp. 93–98.
 25. Rettinger D. A., Jordan A. E. The Relations Among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. // Ethics & Behavior. –2005. –№2. –pp. 107–129.
 26. Schab, F. Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. // Adolescence. –1991. –№26. –pp. 839–847.
 27. Schab, F. Cheating in high school: Differences between the sexes. // Journal of the National Association of Women Deans and Counselors. –1969. –№33. –pp. 39–42.

28. Shmeleva E., Semenova T. Academic Dishonesty among College Learners: Academic Motivation Vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya // Educational Studies*. –2019. –№3. –pp. 101–129.
29. Skaar H. Writing and Pseudo-Writing from Internet-based Sources: Implications for Learning and Assessment. // *Literacy*. –2015. –№2. –pp. 69–76.
30. Steinberg, L.: *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. – New York.: Simon & Schuster, 1996.
31. Sureda-Negre J., Comas-Forgas R., Oliver-Trobat M. Academic Plagiarism among Secondary and High School Learners: Differences in Gender and Procrastination. // *Comunicar*. –2015. –№44.–pp. 103–111.
32. Zastrow, C. H. Cheating among college graduate students. // *Journal of Educational Research*. –1970. –№3. –pp. 157-60.
33. Zhang Yingyu. *The Book of Swindles: Selections from a Late Ming Collection*. – Columbia University Press, 2017. –pp. 142–163.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Гайд-интервью

Смысловой блок	Примеры вопросов
Вводные вопросы	● Сколько вам лет? ● Где вы обучаетесь? (Школа, колледж и т.п.) ● В каком классе/на каком курсе вы обучаетесь?
История и причины первых проявлений академической нечестности	● Когда вы первый раз прибегли к академической нечестности? ● Какие факторы побудили вас так сделать? ● Какие эмоции вы испытывали во время/незадолго после первого списывания? ● Каково было ваше отношение к академической нечестности на тот момент?
Актуальное положение	● Насколько часто вы сейчас используете техники академической нечестности? ● Что побуждает вас прибегать к ним? ● Что вы чувствуете, когда прибегаете к академической нечестности?
Ценностный аспект. Личное ощущение	● Испытываете ли вы негативные эмоции (страх, тревогу, вину и т.п.) во время/незадолго после применения техник академической нечестности? ● Считаете ли вы применение академической нечестности справедливым/оправданным? ● Чувствуете ли вы позитивные эмоции (удовлетворение, радость и т.п.) когда вам удаётся списать, оставшись незамеченным?
Ценностный аспект. Обобщённое ощущение	● Как вы считаете, допустимо ли списывание вообще? ● Какие эмоции (позитивные/негативные) вы

	испытываете, зная, что люди вокруг вас используют академическое мошенничество? • Как вы относитесь к людям (одноклассникам/одногоруппникам и т.п.) которые сознательно прибегают к академической нечестности?
Рефлексия	• Выделите причину (причины), по который вы начали списывать • Выделите причину (причины), по которой вы продолжаете списывать • Какие эмоции (позитивные, негативные, нейтральные) вы испытываете, во время/незадолго после применения техник академической нечестности вами? • Какие эмоции (позитивные, негативные, нейтральные) вы испытываете, во время/незадолго после применения техник академической нечестности другими людьми?

Таб. 1. Гайд-интервью

Общая фраза-введение, использованная в начале всех интервью:

Здравствуйте! Меня зовут Дуров Матвей, я учащийся 10 класса школы №564. Я провожу исследование об отношении учеников школ и колледжей к списыванию. Полученные результаты помогут улучшить и адаптировать существующую систему школьного и среднего образования в России.

В нашем разговоре нет правильных и неправильных ответов, поэтому нам важна ваша искренность и честность при прохождении интервью. Наше общение займёт около 20 минут.

Интервью будет записано, для того чтобы не упустить важных деталей в ответе. После расшифровки запись интервью будет стёрта. Ваше имя нигде не будет упоминаться. С полными результатами нашей беседы, помимо меня, будет ознакомлен мой научный руководитель — Джафаров Артемий Дмитриевич.

Участие в интервью добровольное, вы можете отказаться от него в любой момент без каких-либо негативных последствий.

С выводами исследования можно будет ознакомиться, написав мне на электронную почту, примерно в конце января этого года.

Если у вас нет вопросов, и вам ясны все нюансы проведения и дальнейшего использования материалов интервью - мы можем начинать. Благодарю за согласие на участие в исследовании!

Приложение 2. Таблица 2. Анализ и открытое кодирование причин академической нечестности

Цитата из интервью	Выделение кодов	Код
— Вы помните, какие факторы побудили вас так сделать? — Ну, скорее всего, неполная готовность к той или иной работе. — Были какие-то другие причины? Например страх провала, или страх того, что вас будут осуждать за плохой результат? — Скорее всего второе, я раньше очень боялась ошибаться, чтобы меня потом не наказали.	...неполная готовность к той или иной работе.	Неполная готовность
	...я раньше очень боялась ошибаться	Страх ошибки
	...чтобы меня потом не наказали.	Страх наказания
— Я до сих пор иногда списываю, но это происходит довольно редко, и в те моменты, когда я реально понимаю, что я ничего не могу сделать, либо это тот предмет, по которому у меня все плохо, либо когда тяжело идет предмет, могу к этому прибегнуть. Иногда даже разрешают, на самом деле. — А что вас побуждает прибегать к ним? Именно чувство того, что вы ничего не знаете, и боитесь, что вас накажут? Или больше чувство того, что этот предмет не важен и не нужен, а поэтому вам не имеет смысла тратить на него силы? — Здесь скорее идет нежелание потом это все пересдавать, досдавать, либо оставаться после уроков, что-то выяснять, потому что есть множество других предметов по которым надо сидеть и работать. А какие-то предметы, которые я, например, не сдаю на экзаменах, либо просто я понимаю, что они мне не особо нужны, я могу списать.	...я ничего не могу сделать, либо это тот предмет, по которому у меня все плохо, либо когда тяжело идет предмет	Тяжело идёт предмет
	...нежелание потом это все пересдавать, досдавать, либо оставаться после уроков, что-то выяснять, потому что есть множество других предметов по которым надо сидеть и работать	Нехватка времени
	...какие-то предметы, которые я, например, не сдаю на экзаменах, либо просто я понимаю, что они мне не особо нужны, я могу списать.	Материал не нужен
— Одну или несколько причин... Ну, скорее всего, первая причина — это недостаточное знание материала, по которому вас опрашивают письменно, и, скорее всего, вторая причина идет в упрощении себе работы, потому что не всегда,	...недостаточное знание материала, по которому вас опрашивают письменно	Недостаточное знание материала

особенно когда ты уставший, хочется полноценно это делать, даже если ты что-то знаешь. Очень сложно иногда из головы это просто вытащить, и ты, по сути, себя таким образом проверяешь, либо подтверждаешь свои догадки. — То есть иногда вы используете списывание как возможность самопроверки в рамках работы? То бишь сначала вы пишете работу, по своим знаниям но прежде чем ее сдать проверяете себя по подготовленному заранее материалу, да? — Иногда такое случается. Я проверяю не всю работу, а какие-то отдельные пункты, где я была не права. Хотя обычно я это делаю после работ: я сдаю, и потом смотрю в интернете какие-то вопросы, по которым у меня были сомнения. — Выделите причину или несколько причин по которой вы продолжаете списывать в настоящее время . — Дело в том что я хоть и довольно много просиживать уроками я не всегда уверена в том что я достаточно хорошо запомнила материал, и для меня это проверка.	...упрощении себе работы, потому что не всегда, особенно когда ты уставший, хочется полноценно это делать, даже если ты что-то знаешь	Упрощение работы
	...подтверждаешь свои догадки.	Самопроверка
	...я не всегда уверена в том что я достаточно хорошо запомнила материал	Неуверенность в знании материала
	...для меня это проверка.	Неполная готовность
— Нежелание выполнять самостоятельно. Так как это занимает большее количество времени. — Было ли это как-то связано с страхом неудачи или страхом того, что к вам будут хуже относиться, если вы плохо справитесь с каким-либо заданием? — Да.	Нежелание выполнять самостоятельно	Нежелание выполнять самостоятельно
	...занимает большее количество времени.	Нехватка времени
	...это как-то связано с страхом неудачи или страхом того, что к вам будут хуже относиться, если вы плохо справитесь с каким-либо заданием	Страх ошибки
— Поскольку набор предметов достаточно широкий, во многом эти знания не могут нами использоваться на постоянной основе и не всем нужно загружать голову.	...эти знания не могут нами использоваться на постоянной основе и не всем нужно загружать	Материал не нужен

	голову.	
— Желание потратить время на что-то более полезное и страх осуждения за плохой результат.	...потратить время на что-то более полезное	Желание потратить время иначе
	...страх осуждения за плохой результат	Страх осуждения
— Потому что, опять же, не все задания могут быть полезными для меня на данный момент, и легче порой потратить время на подготовку к экзаменам, нежели заниматься нелюбимым предметом.	...не все задания могут быть полезными	Материал не нужен
	...нежели заниматься нелюбимым предметом.	Неприязнь к предмету
— Нет, наверное, не помню, но могу предположить, что это было... Из-за отсутствия желания готовиться к чему-либо или что-то учить.	Из-за отсутствия желания готовиться к чему-либо или что-то учить.	Отсутствие желание учить
— Ну, скорее всего всем вместе, и не желание учить предметы потому что есть предметы которые я осознанно и садилась учить из-за интереса к ним, а есть предметы на которые не хочется тратить время в силу того, что они будто бы не пригодятся.	...нежелание учить предметы	Отсутствие желание учить
	...предметы, на которые не хочется тратить время в силу того, что они будто бы не пригодятся.	Материал не нужен
— Опять же по определенным предметам, это отсутствие желания их изучать и как-то углубляться даже на поверхностных уровнях знаний.	...отсутствие желания их изучать и как-то углубляться	Материал не нужен
— Нежелание тратить время и нервы, и вообще, ну, как бы, не тратить на тот или иной предмет, на ту или иную информацию.	Нежелание тратить время и нервы	Нежелание тратить время
— Так как я отличник у меня есть синдром, и для меня было важно получить хорошую оценку, и я очень боялась обращаться к своим знаниям из-за предыдущих также неудач, поэтому я решила, что в какой-то момент можно подправлять свои знания при помощи интернета и списывания.	...важно получить хорошую оценку	Важность хорошей оценки
	...я очень боялась обращаться к своим знаниям из-за предыдущих также неудач	Неуверенность в знании материала

— Во-первых, это мое желание старание достичь какого-то успеха Второе – это перепроверка своих знаний, потому что я не могу быть уверена стопроцентно в том, что я выучила или в том что я запомнила визуальной памятью. И третье например, желание стать лучше и как бы, приневозмочь себя по отношению к другим людям, но это больше как не связано со списыванием, это списывание как некоторая подпорка в данном случае. И когда я пытаюсь вырваться в лидеры если это можно так назвать, то это должна быть именно академическая образованность нежели списывание.	...желание старание достичь какого-то успеха	Желание достичь успеха
	...перепроверка своих знаний	Самопроверка
	...я не могу быть уверена стопроцентно в том, что я выучила или в том что я запомнила визуальной памятью	Неуверенность в знании материала
	...желание стать лучше и как бы, превозмочь себя по отношению к другим людям	Самоутверждение
— Это на самом деле хороший вопрос, но это точно было в более осознанном школьном возрасте Наверное в классе В классе четвертом-пятом Потому что вот прям я не могу поверить что я до этого класса списывала. И, ну, это, скорее всего, произошло не по причине моего какого-то незнания, но исходя из отношений с преподавателем, скорее всего.	...это, скорее всего, произошло не по причине моего какого-то незнания, но исходя из отношений с преподавателем	Отношения с преподавателем
— Ну, вот как раз такие, наверное, отношения с преподавателем — Это именно отношения к преподавателю и его манере подачи материала? Или это больше отношения именно к самому предмету и размышления о том, пригодится ли он вам в будущем или нет? — Скорее первое все-таки. Но о втором я тоже потом начала задумываться.	Ну, вот как раз такие, наверное, отношения с преподавателем	Отношения с преподавателем
	...отношения именно к самому предмету и размышления о том, пригодится ли он вам в будущем или нет	Материал не нужен
— Сейчас я списываю гораздо меньше. Так, на предметах трех и из этих трех предметов только один был профильный, остальные два были непрофильные, и там сыграло к тому же, мои отношения с Преподавателем. — А что вас побуждает так или иначе списывать? Это чувство общности, как было раньше, или это скорее вы упомянули мысль	...на предметах трех и из этих трех предметов только один был профильный, остальные два были непрофильные	Непрофильный предмет
	...мои отношения с Преподавателем.	Отношения с преподавателем

том, что этот предмет вам в дальнейшем не пригодится, а поэтому не стоит тратить силы на его изучение? — Вот да, как раз-таки, я списывала на физике. И физика мне, как менеджеру социально-культурной деятельности, ну, вот, не позарез нужна. К тому же, там сыграла прям вот такую решающую роль сыграла мое личное отношение к преподавателю и ее отношение ко мне. Немного контекста: у меня были все условия для автомата, но ее легкой рукой она мне его не поставила, и поэтому на финальный контрольный я приняла решение: “Ну, черт возьми, я начинаю играть по-грязному”. — То есть в какой-то мере, списывание и в целом академическая нечестность для вас это возможность как-то неформально выразить свою позицию и отношение к человеку, который вам преподает? — Своего рода	И физика мне, как менеджеру социально-культурной деятельности, ну, вот, не позарез нужна.	Материал не нужен
	...мое личное отношение к преподавателю и ее отношение ко мне	Отношения с преподавателем
	...академическая нечестность для вас это возможность как-то неформально выразить свою позицию и отношение к человеку, который вам преподает?	Возможность самовыражения
— Вы можете сказать то, что ваш коллектив каким-то образом повлиял на то, что вы начали списывать тогда? — Тогда - да	...ваш коллектив каким-то образом повлиял на то, что вы начали списывать	Влияние коллектива
— ...Для начала я бы попросил вас выделить причину или несколько причин по которым вы начали списывать. — Ну, вот отношение с преподавателем актуальность предмета для меня и... Хочу назвать такой момент, когда ты, вот, вроде бы знаешь ответ, но очень неудачно уверен в нём. Вот в этом... Вот это тоже иногда побуждает меня к списыванию. — То бишь иногда вы используете списывание как некоторый способ самопроверки? — Да.	отношение с преподавателем	Отношение с преподавателем
	...актуальность предмета для меня	Актуальность предмета
	...вот, вроде бы знаешь ответ, но очень неудачно уверен в нём. Вот это тоже иногда побуждает меня к списыванию.	Неуверенность в знании материала
	...иногда вы используете списывание как некоторый способ самопроверки	Самопроверка

Таб. 2. Анализ причин списывания

Приложение 3. Таблица 3. Анализ и открытое кодирование допустимых рамок академической нечестности

Цитата из интервью	Выделение кода	Код
— Ну, лично я не вижу в списывании ничего плохого, если это какая-то несерьезная работа. И то, это будет относиться только к людям, которые реально ничего не знают либо не могут нормально выполнять те или иные задания. А так, в целом, на каких-то контрольных, школьных например, на экзаменах, на проверочных каких-то очень серьезных, я не очень люблю, когда так делают, даже посторонние люди, потому что сама к этому не прибегаю. — А как вы думаете где проходит грань достаточно серьезной работы для того, чтобы на ней нельзя было списывать, и недостаточно серьезной работы, чтобы на ней можно было списать? — Ну, к серьезным работам я, например, отнесу какие-то итоговые контрольные, сессии, олимпиады неважно какого формата. Ну, хотя олимпиады, наверное, не считаю онлайн, потому что там, думаю, что списывают все поголовно. А на каких-то самостоятельных например, можно списать, и то не в открытую и не все подчистую.	...я не вижу в списывании ничего плохого, если это какая-то несерьезная работа	Несерьёзная работа
	...которые реально ничего не знают либо не могут нормально выполнять те или иные задания.	Недостаток знаний
	...на экзаменах, на проверочных каких-то очень серьезных, я не очень люблю, когда так делают	Несерьёзная работа
	...наверное, не считаю онлайн, потому что там, думаю, что списывают все поголовно.	Онлайн-формат
— Думаю у этого есть свои рамки, но исключительно в каких-то высших учебных заведениях где эти знания будут использованы для помощи людям, например.	...исключительно в каких-то высших учебных заведениях	Высшие учебные заведения
— Не знаю, как будто бы это очень сильное дело ответственности каждого. И если я приняла решение что, например, те или иные знания мне не нужны, я лучше потрачу время на что-либо другое.	...это очень сильное дело ответственности каждого	Личная ответственность
	...если это какой-то предмет, который главное закрыть	Неважность предмета

Зависит от ситуации, но скорее это недопустимо, в частности на каких-то важных олимпиадах или других мероприятиях, которые

пытаются развить в людях интеллектуальные и творческие способности, и будет неприемлемо если все начнут списывать, и тогда в чем смысл этих творческих конкурсов и олимпиад, если все как одни будут писать одно и то же, или же, например, если человек в школе списывает, то опять же, если это какой-то предмет, который главное закрыть, то окей если это предмет, которому пригодится в жизни, который ему нравится, то я не вижу особого смысла в этом.	...это недопустимо, в частности на каких-то важных олимпиадах или других мероприятиях, которые пытаются развить в людях интеллектуальные и творческие способности	Не творческая/интеллектуальная работа
— Вы считаете то, что использование искусственного интеллекта оно менее допустимо и менее позволительно, чем более традиционные формы как, например, списывание с шпаргалок? — Ну, вот, ну получается так. Вот шпаргалка, ее, ну, никогда нельзя сделать полностью, ну, шпаргалку, прям вот доскональную. Всегда есть момент, когда что-то не будет совпадать со шпаргалкой, это такой ну крошечный момент на подумать. А когда дело доходит до искусственного интеллекта, то это тот момент, когда ты просто переписываешь. Условия, отдаешь искусственному интеллекту, он дает тебе отдачу, причем не всегда корректную.	...использование искусственного интеллекта оно менее допустимо и менее позволительно, чем более традиционные формы	Самодельная шпаргалка
— Вот, с одной стороны, это так влияет на ее дальнейшее качество как сотрудника, с другой стороны ну, есть ситуации когда списывание экономит силы и нервы и при этом не решает что-то фатально, поэтому, ну, вот все-таки скажу что допустимо.	...когда списывание экономит силы и нервы и при этом не решает что-то фатально	Экономия сил Не решает фатально

Таб. 3. Анализ допустимых рамок списывания