



ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Ακαδημαϊκή εξαπάτηση μεταξύ φοιτητών/ριών: Ο ρόλος της  
ακαδημαϊκής προσαρμογής και εγγύτητας**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΧΟΝΔΡΟΘΥΜΙΟΥ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ, 2024**

Φύλλο Εξέτασης

1.

Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

Ο/η συγγραφέας .....βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## **Αφιέρωση**

Στον παππού μου Δημήτριο- Αθανάσιο

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>Περίληψη.....</b>	<b>6</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>8</b>
1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης.....	8
1.2 Θεωρητική Προσέγγιση της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης.....	9
1.3 Διεθνή και Εγχώρια Ερευνητικά Δεδομένα Σχετικά με την Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση Μεταξύ Φοιτητών.....	10
1.4 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής.....	13
1.5 Ο Ρόλος της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση.....	14
1.6 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας.....	15
1.7 Ο Ρόλος της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση.....	16
1.8 Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση και ο Ρόλος του Φύλου.....	17
1.9 Σκεπτικό, Σκοπός, Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας.....	18
<b>2. Μέθοδος της Έρευνας.....</b>	<b>19</b>
2.1 Συμμετέχοντες/ ουσες.....	19
2.2 Ερωτηματολόγιο.....	19
2.3 Διαδικασία.....	20
2.4 Μέθοδοι Ανάλυσης.....	21
<b>3. Αποτελέσματα Έρευνας.....</b>	<b>21</b>
3.1 Ψυχομετρικές Ιδιότητες των Κλιμάκων.....	21
3.2 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά.....	24
3.3 Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών.....	27
3.4 Ο Ρόλος της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας και Προσαρμογής στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση.....	27
3.5 Διαφορές ως προς το Φύλο.....	28
<b>4. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....</b>	<b>29</b>
4.1 Περιορισμοί – Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	32
4.2 Συμβολή.....	33
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>34</b>

<b>Παράρτημα Α.....</b>	<b>49</b>
<b>Παράρτημα Β.....</b>	<b>57</b>

## Περίληψη

Η πρακτική της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε οποιοδήποτε ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως περιγράφει ο Cizek (1999), αναφέρεται στην προσπάθεια χρήσης παραπλανητικών ή δόλιων μέσων για να παρουσιαστεί κάποιος ως κάτοχος γνώσεων. Οι φοιτητές, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Cizek, 2003), συχνά αντιγράφουν, με αυτήν την πρακτική να διαδίδεται ακόμη και σε μεταπτυχιακό επίπεδο και σε φοιτητές ιατρικής. Τα τηλεοπτικά αφιερώματα αποτυπώνουν την ένταση του προβλήματος, ενώ η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, όπως αναφέρεται, παρέχει στους φοιτητές ευκολότερη πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες.

Η σοβαρότητα του φαινομένου απαιτεί προσεκτική διερεύνηση, καθώς οι αρνητικές επιπτώσεις εκτείνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία. Η εξαπάτηση απειλεί την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύοντας έλλειψη ηθικών αξιών και ευθύνης. Επιπρόσθετα, η υπονόμηση της αξιοπιστίας των ακαδημαϊκών τίτλων και η απώλεια της δίκαιης ανταγωνιστικότητας αποτελούν κρίσιμες επιπτώσεις. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, απαιτούνται αποτελεσματικά μέτρα πρόληψης και κυρώσεων, που θα ενισχύσουν την εθνική συνείδηση και θα προωθήσουν την ποιοτική εκπαίδευση. Μέσω συνεχούς έρευνας, είναι δυνατό να κατανοήσουμε καλύτερα τα αίτια της εξαπάτησης και να αναπτύξουμε αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή της.

Ο σκοπός της εν λόγω εργασίας, είναι η διερεύνηση συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης μεταξύ φοιτητών συνεκτιμώντας ταυτόχρονα τον προβλεπτικό ρόλο της ακαδημαϊκής προσαρμογής και της ακαδημαϊκής εγγύτητας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αυτοαναφορά με κλίμακες σχετικές με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 157 Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες από διάφορα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Οι συμμετέχοντες και ιδίως οι φοιτήτριες ανέφεραν την εμπλοκή τους στην υπό μελέτη συμπεριφορά, ενώ η ακαδημαϊκή προσαρμογή και εγγύτητα δεν φάνηκε να συμβάλλουν στην εκδήλωση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Ακαδημαϊκή εξαπάτηση, ακαδημαϊκή προσαρμογή, ακαδημαϊκή εγγύτητα, φοιτητές

## **Abstract**

The practice of academic cheating in any academic environment, as described by Cizek (1999), refers to the attempt to use deceptive or cunning means to present oneself as possessing knowledge. According to the same researcher (Cizek, 2003), students often engage in plagiarism, with this practice spreading even at the postgraduate level and among medical students. Television documentaries capture the intensity of the problem, while the rapid technological advancement, as mentioned, provides students with easier access to electronic libraries.

The severity of the phenomenon requires careful investigation, as its negative consequences extend to the educational community and society. Academic cheating threatens the credibility of the educational system, highlighting a lack of ethical values and responsibility. Additionally, undermining the credibility of academic credentials and the loss of fair competitiveness are critical impacts. To address this problem, effective preventive measures and sanctions are required to enhance ethical awareness and promote quality education. Through continuous research, it is possible to better understand the causes of academic cheating and develop effective strategies to combat it.

The purpose of this study is to explore academic cheating behaviors among students, concurrently considering the predictive roles of academic adaptation and academic closeness. For this purpose, an online self-report questionnaire was used, including scales related to the variables involved. The sample consisted of 157 Greek university students from Higher Educational Institutions of Greece. Participants, and especially female students, reported their involvement in academic cheating, while academic adaptation and connectedness did not seem to contribute to the manifestation of academic cheating.

**Key words:** Academic cheating, academic adaptation, academic connectedness, university students

# 1. Εισαγωγή

## 1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης

Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση ορίζεται ως κάθε ενέργεια που παραβιάζει τους ακαδημαϊκούς κανόνες και, εάν πραγματοποιηθεί με επιτυχία, μπορεί να οδηγήσει σε πλεονεκτήματα για έναν ή περισσότερους φοιτητές. Αυτό το φαινόμενο αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα παγκοσμίως με αρνητικές συνέπειες για τα άτομα, τους θεσμούς και την κοινωνία γενικότερα (Anderman & Murdock, 2011; Murdock & Anderman, 2006). Η επιστημονική έρευνα για την ακαδημαϊκή εξαπάτηση ξεκίνησε στις αρχές του 1900 (Barnes, 1904; Hartshorne & May 1928; Voelker, 1921) λίγο μετά την καθιέρωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως επιστημονικού κλάδου. Από τότε, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει τον επιπολασμό της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας και τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν (Haynie & Osgood, 2005). Οι ερευνητές προσεγγίζουν τον ορισμό της "ακαδημαϊκής εξαπάτησης" με διάφορους τρόπους. Συχνά, οι ορισμοί επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο είδος απάτης, όπως η λογοκλοπή (Karlins et al., 1998), παραμελώντας να καλύψουν μια ευρύτερη γκάμα συμπεριφορών (McCabe et al., 2012). Μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση προτείνεται από τους McCabe et al. (2012), οι οποίοι ορίζουν την ακαδημαϊκή ανάρμοστη συμπεριφορά ως τη συμμετοχή των φοιτητών σε συγκεκριμένες πράξεις που κατανοούνται ως εξαπάτηση. Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση είναι ευρέως διαδεδομένη στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή (Chudzicka-Czupala et al., 2016), περιλαμβάνοντας πράξεις όπως απάτη σε εξετάσεις, αντιγραφή εργασιών, χρήση ή αναδημιουργία εργασιών άλλων (Anderman & Murdock, 2011; Rettinger, 2017; Waltzer & Dahl, 2020; Waltzer et al., 2021). Πολλοί φοιτητές, παρά τη δήλωσή τους ότι η εξαπάτηση είναι ανήθικη, παραδέχονται ότι έχουν εξαπατήσει τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας (Stephens, 2018; Waltzer & Dahl, 2020). Σε όλες τις περιπτώσεις, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι το ζήτημα της εξαπάτησης των φοιτητών αλλά και τα σκάνδαλα που μπορεί να σχετίζονται με αυτό, έχει ιδιαίτερα σημαντικές συνέπειες τόσο για τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και για τους φοιτητές τους. Σύμφωνα με τους Lim και See (2001), η εξαπάτηση απειλεί βασικές αξίες των ιδρυμάτων όπως η ηθική, αλλά και η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές που προβαίνουν σε



ακαδημαϊκή εξαπάτηση είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, ανάμεσα στις οποίες έχουν αναφερθεί η εξαπάτηση στις δηλώσεις φόρου εισοδήματος, η κλοπή, η κατάχρηση επιβλαβών ουσιών και οι ανήθικες συμπεριφορές στην εργασία (Hongwei et al., 2020). Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση αποτελεί μία διάχυτη μορφή ανεντιμότητας, η οποία έχει ωθήσει πλήθος επιστημόνων μεταξύ των οποίων κυρίως ψυχολόγους αλλά και εκπαιδευτικούς στην έρευνα των αιτιών που μπορεί να οδηγήσουν τους φοιτητές στην απάτη (Miller, 2021).

## 1.2. Θεωρητική Προσέγγιση της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης

Μια θεωρητική προσέγγιση που επισημαίνει τη σημασία των συνομηλίκων στην κατανόηση της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας, είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1989). Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι πολλές ανθρώπινες συμπεριφορές και στάσεις μαθαίνονται μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης μάθησης. Ταυτόχρονα, υποδηλώνει ότι ένα άτομο που βλέπει κοινωνικά σημαντικά άτομα να εμπλέκονται και να επωφελούνται από μια συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε παρόμοιες συμπεριφορές, ακόμη και αν η συμπεριφορά παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες (O'Rourke et al., 2010). Έτσι, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι φοιτητές είναι πολύ πιθανό να απατήσουν εάν παρατηρήσουν τους συνομηλίκους τους να εμπλέκονται σε ακαδημαϊκή εξαπάτηση.

Μια τεχνική εξουδετέρωσης που είναι ιδιαίτερα κοινή σε περιβάλλοντα εξαπάτησης είναι η ιδέα ότι «όλοι οι άλλοι το κάνουν» (Haines et al., 1986). Αυτή η τεχνική εξουδετέρωσης μειώνει ή εκτοπίζει την ευθύνη του ατόμου αποδίδοντας τα αίτια της συμπεριφοράς σε άλλους ή σε εξωτερικούς παράγοντες (Stephens, 2017). Έτσι, όταν οι φοιτητές παρατηρούν την εξαπάτηση μεταξύ των συμφοιτητών τους, μπορεί να τη χρησιμοποιήσουν για να δικαιολογήσουν τη δική τους εξαπάτηση.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εξουδετέρωση των ηθικών ανησυχιών των ατόμων, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα άτομα αποεμπλέκονται από τις ηθικές αρχές σχετικά με την ειλικρίνεια και την ακεραιότητα (Waltzer & Dahl, 2022). Για παράδειγμα, μετά τη χρήση της εξουδετέρωσης για να δικαιολογήσουν τη δική τους εξαπάτηση, οι περισσότεροι φοιτητές εξακολουθούν να αξιολογούν αρνητικά τις προηγούμενες συμπεριφορές εξαπάτησής τους.

Τέλος, άλλη μία θεωρητική προσέγγιση εστιάζει στα ακαδημαϊκά κίνητρα από μια κοινωνικο-γνωστική προοπτική. Για παράδειγμα, οι Anderman και Koenka (2017) προτείνουν ότι η εξαπάτηση επηρεάζεται από τους στόχους, τις πεποιθήσεις ικανοτήτων και τις αντιλήψεις του ατόμου για το κόστος που σχετίζεται με την απάτη. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί επίσης στην πρόβλεψη ότι θα πρέπει να υπάρχει μια αντιληπτή επίδραση απάτης από συνομηλίκους, επειδή οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται την εξαπάτηση ως συνηθισμένη μπορεί να πιστεύουν ότι βρίσκονται σε ανταγωνιστικό μειονέκτημα εάν δεν απατούν και μπορεί να πιστεύουν ότι οι συνέπειες της εξαπάτησης είναι χαμηλές εάν πολλοί άνθρωποι ξεφύγουν με αυτό.

### **1.3 Διεθνή και Εγχώρια Ερευνητικά Δεδομένα Σχετικά με την Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση Μεταξύ Φοιτητών**

Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση συνιστά ένα ψυχολογικό παζλ και μια εκπαιδευτική πρόκληση. Σε ένα μεγάλο μέρος ερευνών, οι περισσότεροι φοιτητές αναφέρουν ότι έχουν πραγματοποιήσει ακαδημαϊκή εξαπάτηση (Curtis & Vardanega, 2016; Hale, 1987; McCabe et al., 2012; Whitley, 1998). Όταν οι φοιτητές εξαπατούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, φαίνεται να παραβιάζουν τις κοινές αξίες της ειλικρίνειας και της ακαδημαϊκής ακεραιότητας και θέτουν σε κίνδυνο τη μαθησιακή και ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Γιατί οι φοιτητές ενεργούν σε προφανή σύγκρουση με αυτές τις ευρέως κοινές αξίες; Το ερώτημα αυτό έχει προβληματίσει πλήθος μελετητών αλλά και εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν να κατανοήσουν και να μειώσουν την εξαπάτηση των μαθητών (Rettinger et al., 2017; Stephens, 2018). Οι πρόσφατες μελέτες παρουσιάζουν αντιφατικά ευρήματα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο Atkinson με τους συνεργάτες του (2016) δήλωσαν ότι οι σοβαρότερες περιπτώσεις λογοκλοπής έχουν περιοριστεί. Αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά της έρευνας του Atkinson και των συνεργατών (2012), αναφέρθηκαν και σημειώθηκαν από τους Curtis και Vardanega (2016), οι οποίοι αναφέρθηκαν σε μειωμένα ποσοστά εμφάνισης αρκετών μορφών λογοκλοπής. Σε όλες τις περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Karim και τους συνεργάτες του (2009), φαίνεται πως η εξέλιξη της τεχνολογίας και των επικοινωνιών, σε συνδυασμό με την άνευ προηγουμένου εξέλιξη της επιστήμης των υπολογιστών έχουν αυξήσει την ακαδημαϊκή εξαπάτηση.

Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές που εξέτασαν τα ποσοστά αξιοπιστίας, ανέφεραν μεγάλες διακυμάνσεις στα ευρήματά τους, με ποσοστά που κυμαίνονται από 30% (Williams & Williams, 2012), έως και 50% (Hensley et al., 2013; Josephson Institute, 2012), ενώ υπάρχουν έρευνες οι οποίες έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή εξαπάτηση άγγιξε ποσοστά της τάξεως του 80% (Qualls, 2014). Αυτά τα διαφορετικά ποσοστά προκύπτουν εν μέρει λόγω των διαφοροποιήσεων στους ορισμούς της εξαπάτησης μεταξύ των μελετών.

Όσον αφορά τον επιπολασμό πιο συγκεκριμένων τύπων αντιγραφής, τα δεδομένα από μια μελέτη ακαδημαϊκής εξαπάτησης που διεξήχθη σε τέσσερα πανεπιστήμια της Αυστραλίας έδειξαν ότι το 41% του δείγματος ανέφερε την πράξη της αντιγραφής, το 81% ανέφερε την λογοκλοπή και το 25% ανέφερε ότι είχε παραποιήσει αρχεία ή είχε παράσχει ανέντιμες δικαιολογίες (Marsden et al., 2005). Έτσι, συνολικά, προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών πανεπιστημίων, να εμπλέκεται σε διάφορες μορφές ακαδημαϊκής εξαπάτησης. Επίσης, μια ιστορία στο περιοδικό *People* (2005) ανέφερε ότι μια κληρονόμος πλήρωσε τη συγκάτοικό της για να αναλάβει τις γραπτές ακαδημαϊκές της υποχρεώσεις, προκειμένου να πάρει υψηλούς βαθμούς για εκείνη (Schraw et al., 2007).

Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την ακαδημαϊκή εξαπάτηση και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που μπορεί να συσχετίζονται με αυτή τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Beck και Ajzen (1991), για όλους τους εμπλεκόμενους σε ακαδημαϊκά παραπτώματα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι φοιτητές να εμφανίσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές όπως η κλοπή σε καταστήματα. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Blankrnsnip και Whitley (2000), αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε ακαδημαϊκή απάτη, μπορεί να σχετίζονται ή να οδηγηθούν σε χρήση επιβλαβών ουσιών. Τέλος, ο Carpenter και οι συνεργάτες του (2004), συσχέτισαν την ακαδημαϊκή εξαπάτηση με ανήθικες συμπεριφορές στην εργασία. Ο McCabe και οι συνεργάτες του (2001), αναφέρουν πως πρόκειται για μία από τις βασικότερες ηθικές αποφάσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές (Parameswaran 2007). Περαιτέρω, οι αντιδράσεις των καθηγητών σε ακαδημαϊκά ανέντιμες πράξεις, έχουν τη δυνατότητα, είτε να προωθήσουν είτε να εμποδίσουν την ανάπτυξη αυτών των απευκταίων πράξεων (Schmelkin et al., 2008).

Αν και τα ποσοστά ακαδημαϊκής εξαπάτησης των φοιτητών ποικίλλουν, οι περισσότερες μελέτες σε επίπεδο κολλεγίων αναφέρουν ποσοστά άνω του 50% (Schmelkin et al. 2008). Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση μεταξύ των φοιτητών είναι ευρέως διαδεδομένη, με μελέτες σε διάφορες πανεπιστημιούπολεις διεθνώς, να αποκαλύπτουν ότι έως και το 89,9% των φοιτητών έχουν εξαπατήσει τους καθηγητές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε με αντιγραφές κειμένων, είτε παρουσιάζοντας ακαδημαϊκές εργασίες άλλων για δικές τους (Graham et al., 1994). Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το γεγονός ότι δεν πρόκειται για μία νέα τάση, καθώς οι Erickson και Smith (1974), είχαν διαπιστώσει πως το 43% των φοιτητών εξαπατούσε τους καθηγητές τους, όταν τους προσφέρονταν η ευκαιρία αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θα πρέπει να κατανοήσουν τον επιπολασμό και τους παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν οι κατάλληλες προληπτικές στρατηγικές. Επιπλέον, οι πανεπιστημιακοί καθηγητές συχνά υποτιμούν τα ποσοστά ακαδημαϊκής ανεντιμότητας στα ιδρύματά τους (Brimble & Stevenson Clarke, 2005; Wajda-Johnston et al., 2001). Είναι δύσκολο να εκτιμηθούν τα ποσοστά ακαδημαϊκής εξαπάτησης, καθώς από τη φύση τους, οι ακαδημαϊκά ανέντιμες συμπεριφορές είναι μυστικές και η πράξη της παραδοχής μιας τέτοιας συμπεριφοράς, μοιάζει με παραδοχή ενοχής. Ωστόσο, τα δεδομένα υποδηλώνουν γενικά ότι μεγάλος αριθμός φοιτητών επιδίδεται τουλάχιστον σε κάποια μορφή ακαδημαϊκής ανεντιμότητας (Wajda-Johnston et al., 2001).

Επιπρόσθετα, οι Szabo και Underwood (2004) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο προσωπικοί και καταστατικοί παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά και οι στάσεις των φοιτητών, σχετίζονται με την αντιγραφή. Εντόπισαν δέκα (10) προσωπικούς παράγοντες (π.χ. αυτοεκτίμηση, στάσεις και επιθυμία για μάθηση) και 11 καταστασιακούς παράγοντες (π.χ. γνώση του καθηγητή, δυσκολία της εργασίας και πίεση) που επηρεάζουν την αντιγραφή. Μέχρι και σήμερα, πολλές μεμονωμένες εμπειρικές μελέτες έχουν σημειώσει ότι η αντίληψη ότι οι συνομήλικοι εξαπατούν (αντιληπτή απάτη από τους συνομήλικους) σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή απάτη του ίδιου του φοιτητή που φέρει την εν λόγω αντίληψη (Ghanem & Mozahem, 2019; Hard et al., 2006; McCabe & Trevino, 1993; Meiseberg et al., 2016). Αρκετές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις έχουν επίσης καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η αντιληπτή απάτη από ομότιμους είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην ακαδημαϊκή ανεντιμότητα (Anderman & Murdock, 2011).

Σε ευρύτερη κλίμακα, μια κουλτούρα στην οποία οι φοιτητές ολοκληρώνουν ακαδημαϊκές εργασίες με ανέντιμα μέσα ή χρησιμοποιούν εξαπάτηση για να αποφύγουν την ακαδημαϊκή εργασία έρχεται σε αντίθεση με την αξία της ακεραιότητας που πολλά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιθυμούν να αναπτύξουν. Έτσι, η ακαδημαϊκή ατιμωρησία καθίσταται ζήτημα ακαδημαϊκής ακεραιότητας σε θεσμικό επίπεδο (Boehm et al., 2009).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η εξαπάτηση μπορεί να μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, λόγω μεγαλύτερης ωριμότητας ή καλύτερης αυτορρύθμισης της μάθησης. Ταυτόχρονα, αντίστοιχα δεδομένα αναφέρουν για μείωση της αντιγραφής όταν τα άτομα εκτελούν καλά μία εργασία, πιθανώς επειδή υπάρχει λιγότερη ανάγκη να αντιγράψουν για να τα πάνε καλά, ή επειδή διακατέχονται από υψηλότερο αίσθημα ακαδημαϊκής αυτο αποτελεσματικότητας (Murdock et al., 2001).

Ο Yu και οι συνεργάτες του (2018), υποστήριξαν ότι ο αυτοέλεγχος των φοιτητών, είναι στενά συνδεδεμένος με τις διάφορες συμπεριφορές ακαδημαϊκής εξαπάτησης. Στο εν λόγω πλαίσιο, φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα να αναπτύξουν μία ισχυρή αίσθηση αυτοελέγχου στους φοιτητές τους, ώστε να οδηγήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Bolin (2004), ο αυτοέλεγχος αποτελεί ένα από τα σχετικά σταθερά και δύσκολα μεταβαλλόμενα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου, είναι αρκετά δύσκολο να μπορέσει να τροποποιηθεί ή να αλλάξει. Έτσι, τα διάφορα ιδρύματα θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στην ακαδημαϊκή ανάρμοστη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή εξαπάτηση (Yu et. al., 2020).

#### **1.4 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής**

Η έννοια της ακαδημαϊκής προσαρμογής θα πρέπει να οριοθετηθεί από την έννοια της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, η οποία είναι μια ιδιαίτερα πολυδιάστατη έννοια. Έτσι, η ευρύτερη έννοια της ακαδημαϊκής προσαρμογής δεν περιλαμβάνει απλά το επιστημονικό δυναμικό ενός φοιτητή, αλλά σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα για μάθηση, η ανάληψη δράσης για την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών

απαιτήσεων, η σαφής αίσθηση του σκοπού και η γενική ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Baker & Siryk, 1984).

Με βάση τον Clinciu (2013), η ακαδημαϊκή προσαρμογή είναι η απάντηση στην κύρια μορφή άγχους των φοιτητών λόγω των σπουδών. Σύμφωνα με τους Baker και Siryk (1984), η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή. Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή προσαρμογή είναι μόνο μια πτυχή της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο και μπορεί να οριστεί ως η κατάλληλη απάντηση των σπουδαστών στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή είναι μια σταδιακή, μακροπρόθεσμη διαδικασία που μπορεί να οριστεί συνδέοντας άμεσα τις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος με τους μαθητικούς πόρους: η συμφωνία εκφράζει μια καλή προσαρμογή, ενώ η ασυμφωνία είναι μια πηγή άγχους και ένδειξη κακής προσαρμογής (Ng & De Guzman, 2017). Η έρευνα του van Rooijen (1986), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 536 φοιτητών διαφόρων ειδικοτήτων σε πανεπιστήμιο της Ολλανδίας, ανέφερε ότι όσο πιο καλά είναι προσαρμοσμένοι οι φοιτητές, τόσο λιγότερο βιώνουν τα διάφορα καταθλιπτικά συναισθήματα, είτε τη μοναξιά και βέβαια, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι από τις διάφορες πτυχές της ζωής τους.

### **1.5 Ο Ρόλος της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση**

Η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής απόδοσης των φοιτητών και της επιτυχούς προσαρμογής τους στο πανεπιστήμιο αποτελεί αντικείμενο ποικίλων ερευνητικών ευρημάτων. Σύμφωνα με τη μελέτη του Harvey και της ομάδας του (2006), οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν ανεπαρκή προσαρμογή κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Παράλληλα, οι προτάσεις των Yonita και Asih (2018) υπογραμμίζουν ότι η ανεπαρκής προσαρμογή είναι συνδεδεμένη με την αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης ακαδημαϊκού άγχους. Η πίεση που ασκείται στους φοιτητές υπερβαίνει συχνά τις δυνατότητές τους, καταλήγοντας σε αρνητικές επιπτώσεις στην υποκειμενική ευημερία και την αισιοδοξία τους. Η εμπειρία φοίτησης στο πανεπιστήμιο αντιπροσωπεύει μια προκλητική περίοδο για τους φοιτητές, καθώς τα πρώτα χρόνια αποτελούν την κρίσιμη φάση για την προσαρμογή τους. Οι δυσκολίες διαβίωσης είναι συχνά υψηλές (Clinciu & Cazan, 2014). Παρόλο που η ακαδημαϊκή προσαρμογή σχετίζεται με τα εξωτερικά αποτελέσματα μάθησης, καλύπτει

παράλληλα εσωτερικούς παράγοντες, όπως στοιχεία συναισθηματικά και γνωστικά, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Clinciu και Cazan (2014). Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή αποτελεί μόνο ένα τμήμα της συνολικής προσαρμογής των φοιτητών στο κολέγιο (Ng & De Guzman, 2017). Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή προσαρμογή συσχετίζεται με εξωτερικά αποτελέσματα μάθησης, είτε μέσω της μέσης βαθμολογίας είτε μέσω υπηρεσιών συμβουλευτικής για κοινωνική υποστήριξη (Crede & Niehorster, 2012). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή εξαπάτηση θεωρείται ως μια εκ των συμπεριφορών που εκμαθαίνονται και βελτιώνονται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η συμπεριφορά διαφέρει ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο, παρουσιάζοντας εξέλιξη που συμπροσαρμόζεται στις τεχνολογικές αλλαγές (Karim et al., 2009). Τέλος, η αντιμετώπιση και πρόληψη της ακαδημαϊκής εξαπάτησης απαιτεί περαιτέρω κατανόηση του πλαισίου και των βασικών στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων των εμφανών συμπεριφορών αλλά και των εσωτερικών παραγόντων, όπως συναισθηματικοί και κινητήριοι παράγοντες.

## **1.6 Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας**

Η ακαδημαϊκή εγγύτητα αντιπροσωπεύει μία ουσιαστική διάσταση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Niehaus et al., 2012). Η μετάβαση στην ακαδημαϊκή ζωή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τους φοιτητές, με τις σχέσεις τους τόσο με συμφοιτητές όσο και με εκπαιδευτικούς να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Rudasill et al., 2010).

Ωστόσο, η χρήση διάφορων όρων όπως "ακαδημαϊκό ανήκειν", "ακαδημαϊκό δέσιμο" και "ακαδημαϊκή δέσμευση" (Anderman, 2002; Jenkins, 1997; Simons-Morton & Crump, 2002) για να περιγράψουμε την ακαδημαϊκή εγγύτητα οφείλεται στους διάφορους θεωρητικούς προσανατολισμούς των ερευνητικών ομάδων (Furlong & O'Brennan, 2011). Πρωτοπόροι σε αυτό το πεδίο είναι οι Resnik και συνεργάτες του (1997), οι οποίοι ανέπτυξαν ένα πλαίσιο για την ακαδημαϊκή εγγύτητα, επικεντρώνοντας, μεταξύ άλλων, στη σχέση αυτής με συμπεριφορές υψηλού κινδύνου (Resnik et al., 1997).

Η ακαδημαϊκή εγγύτητα δεν περιορίζεται μόνο στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ φοιτητών, αλλά συνδέεται επίσης με την έννοια της

κοντινότητας και του ισορροπημένου παιχνιδιού μεταξύ προσωπικής ζωής και ακαδημαϊκής συμμετοχής (Furlong & O'Brennan, 2011; Schlemper, 2011). Πρόσφατες έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία των σχέσεων φροντίδας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στην προώθηση της ακαδημαϊκής εγγύτητας (Waters et al., 2010). Η ψυχολογική αίσθηση του ανήκειν στο πανεπιστήμιο και η κοντινότητα με συμφοιτητές και εκπαιδευτικούς αποδεικνύονται κρίσιμες για την ακαδημαϊκή δέσμευση και την επίτευξη καλύτερης απόδοσης (El-Ghoroury et al., 2012; O'Keefe, 2013; Schlemper, 2011).

Συνολικά, η ακαδημαϊκή εγγύτητα αναδεικνύει την ικανότητα των φοιτητών να αναπτύσσουν ενδυναμωτικές σχέσεις εντός του ακαδημαϊκού κοινού. Είναι σημαντικό να επισημαίνεται ότι η ισορροπημένη αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικής ζωής και ακαδημαϊκής συμμετοχής συμβάλλει στη διαμόρφωση του επιπέδου ακαδημαϊκής εγγύτητας που επιτυγχάνεται (Schlemper, 2011).

## **1.7 Ο Ρόλος της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση**

Η σημασία της ακαδημαϊκής εγγύτητας, που αντιπροσωπεύει τη σχέση των φοιτητών με το ακαδημαϊκό περιβάλλον, είναι ιδιαίτερος κρίσιμη για την εξέλιξη και την ακαδημαϊκή απόδοσή τους (Niehaus et al., 2012). Σύμφωνα με τους Baumeister και Leary (1995), το αίσθημα του "ανήκειν" αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, και η δημιουργία κοινωνικών δεσμών αναμφίβολα συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη των φοιτητών, ενώ μπορεί να συμβάλλει και στη μείωση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι φοιτητές αντιμετωπίζουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους, όπως μετακομίσεις, νέα κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλαγές στη ρουτίνα, και ψυχολογικό άγχος. Η ανάγκη προσαρμογής σε αυτές τις νέες συνθήκες απαιτεί την κινητοποίηση όλων των πόρων του ανθρώπινου συστήματος, ενώ η δημιουργία ισότιμων ευκαιριών για την εκπαίδευση είναι ουσιαστική, ανεξαρτήτως της ύπαρξης ασθενειών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Shamionov et al., 2020).

Η ακαδημαϊκή εγγύτητα, όταν συνδυάζεται με τη διαχείριση του αγχούς και του στρες, μπορεί να επηρεάσει τις μαθησιακές επιδόσεις και τη γενική ακαδημαϊκή ευημερία. Αντίστοιχα, η απουσία ακαδημαϊκής εγγύτητας συνδυασμένη με αγχώδεις



καταστάσεις μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή εξαπάτηση (Copeland et al., 2021). Η ανάπτυξη του αισθήματος του "ανήκειν" και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης συμβάλλουν στη θετική ψυχολογική εμπειρία και τη συνολική ψυχική ευημερία. Επίσης, οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη σύνδεσή τους με το πανεπιστήμιο επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός του πανεπιστημίου (Deci & Ryan, 2000).

Συνολικά, η επένδυση στην ακαδημαϊκή εγγύτητα αναδεικνύεται ως κρίσιμη παράμετρος για την αποτροπή παραβατικών συμπεριφορών και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των φοιτητών (Jorgenson et al., 2018). Είναι, επομένως, αναγκαίο για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να δίνουν έμφαση σε αυτήν την πτυχή, καθώς φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχή πορεία των φοιτητών τους.

## **1.8 Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση και ο Ρόλος του Φύλου**

Αν και η αντιγραφή αποτελεί διαδεδομένη πρακτική μεταξύ φοιτητών, ορισμένες μελέτες επισημαίνουν διαφορές μεταξύ των φύλων. Σύμφωνα με τον Bowers (1964), η ακαδημαϊκή ανεντιμότητα είναι πιο διαδεδομένη ανάμεσα στους άνδρες φοιτητές σε σχέση με τις γυναίκες. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν από έρευνες των Newstead και συνεργατών του (1996), καθώς και του Jensen και συνεργατών του (2002). Εντούτοις, υπάρχουν και εκθέσεις όπως αυτή του Graham και των συνεργατών του (1994), που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες μπορεί να εμπλέκονται σε ακαδημαϊκή ανεντιμότητα περισσότερο από τους άνδρες.

Η ανάλυση των δεδομένων από διάφορες μελέτες αναδεικνύει περαιτέρω διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων. Παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Thorpe και συνεργατών του (1999), η οποία δείχνει ότι οι διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες σχετίζονται κυρίως με την παράδοση εργασιών με λογοκλοπή. Ωστόσο, καμία συγκεκριμένη μέθοδος ή αποτέλεσμα δεν έχει επιβεβαιωθεί από άλλες έρευνες, ενώ ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των φύλων παραμένουν ανοικτά.

Επιπλέον, η χρήση τεχνολογιών επικοινωνίας αυξάνει τις δυνατότητες νέων μεθόδων αντιγραφής, όπως δείχνουν οι έρευνες των Ma και συνεργατών του (2008). Συνολικά, παρά τις υπάρχουσες έρευνες, τα ερωτήματα για την αντιγραφή στην ακαδημαϊκή σφαίρα και τις διαφορές μεταξύ των φύλων παραμένουν αναπάντητα.

## 1.9 Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της Έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, γίνεται κατανοητό ότι παρά την διαθέσιμη βιβλιογραφία που αναλύει το θέμα της ακαδημαϊκής εξαπάτησης, εξακολουθούν να υπάρχουν σημεία προς διαλεύκανση, τα οποία δεν δίνουν μία σαφή εικόνα για το φαινόμενο αυτό. Ακόμη, η αντιφατική εικόνα των ευρημάτων που συνδέει την ακαδημαϊκή εξαπάτηση με το φύλο των φοιτητών που προβαίνουν σε τέτοιες πράξεις, δίνει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης μεταξύ φοιτητών συνεκτιμώντας ταυτόχρονα τον προβλεπτικό ρόλο της ακαδημαϊκής προσαρμογής και της ακαδημαϊκής εγγύτητας. Ειδικότερα, στο πλαίσιο των επιμέρους στόχων επιδιώχθηκε η διερεύνηση:

1. της έκτασης της ακαδημαϊκής εξαπάτησης
2. της σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκής προσαρμογής και ακαδημαϊκής εξαπάτησης
3. της σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκής εγγύτητας και ακαδημαϊκής εξαπάτησης
4. του ρόλου του φύλου στην ακαδημαϊκή εξαπάτηση

Τέλος, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας αναμένονται τα εξής:

1<sup>η</sup> υπόθεση - Τα ποσοστά συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης θα είναι υψηλά (π.χ. Williams & Williams, 2012, Hensley et al., 2013; Josephson Institute, 2012, Qualls, 2014).

2<sup>η</sup> υπόθεση - Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση μπορεί να προβλεφθεί από την ακαδημαϊκή προσαρμογή (π.χ., Ng & De Guzman, 2017, Clinciu & Cazan, 2014).

3<sup>η</sup> υπόθεση – Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση μπορεί να προβλεφθεί από την ακαδημαϊκή εγγύτητα (π.χ., Jorgenson et al., 2018, Copeland et al., 2021).

4<sup>η</sup> υπόθεση - Το φύλο των φοιτητών θα επηρεάζει την τάση να εξαπατούν με τους φοιτητές να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά (π.χ, Bowers, 1964; Newstead et al., 1996; Jensen et al. 2002).

## 2. Μέθοδος της Έρευνας

### 2.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 157 Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες από διάφορα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.). Σε ότι αφορά το φύλο των φοιτητών, 120 άτομα ήταν γυναίκες (76,4%), 35 ήταν άνδρες (22,3%) και τα υπόλοιπα 2 άτομα δεν θέλησαν να αυτοπροσδιοριστούν (1,3%). Ο μέσος όρος ηλικίας των ερωτηθέντων ήταν περίπου τα 22 έτη ( $M.O. = 21,9$ ,  $T.A. = 3,08$ ). Ο νεαρότερος ηλικιακά συμμετέχοντας ήταν 18 ετών και ο μεγαλύτερος 38 ετών. Από τα 157 άτομα, τα 148 είναι προπτυχιακοί φοιτητές (94,3%) και τα υπόλοιπα 9 άτομα (5,7%) ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές.

### 2.2 Ερωτηματολόγιο

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με 3 κλίμακες.

1. Η πρώτη κλίμακα αφορούσε την Κλίμακα Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης (List of Cheating-type Behaviors) που χρησιμοποιήθηκε από τον Newstead και τους συνεργάτες του (1996). Απαρτίζεται από 22 διχοτομικές ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στην εμπλοκή των φοιτητών σε κάποιου είδους μορφής ακαδημαϊκής εξαπάτησης στο πανεπιστήμιο (π.χ., «Έχετε αντιγράψει την εργασία ενός άλλου φοιτητή εν γνώση του;», «Έχετε επινοήσει αναφορές (πηγών) ή βιβλιογραφία;», «Έχετε αναδιατυπώσει το υλικό από μια πηγή χωρίς να αναφέρετε τον συγγραφέα;») όπου 1=Ναι και 2=Όχι. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξάγει έναν παράγοντα την Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση, όπως επίσης το σύνολο των 22 ερωτήσεων μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στην ελληνική γλώσσα με ευθεία μετάφραση στα ελληνικά και κατόπιν μετάφραση στα Αγγλικά για επιβεβαίωση του νοήματος.
2. Η δεύτερη κλίμακα αφορούσε την Κλίμακα για την Ακαδημαϊκή προσαρμογή (College Adaptation Questionnaire) που χρησιμοποιήθηκε από τον Van Rooijen (1986). Απαρτίζεται από 18 δηλώσεις (π.χ., «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου», «Κάποιες φορές θέλω να τα παρατήσω όλα», «Θα προτιμούσα να σπουδάζω κάπου αλλού») οι οποίες αναφέρονται στην ακαδημαϊκή ζωή γενικότερα (π.χ., σχολή, τόπος σπουδών). Οι ερωτήσεις απαντώνται σε μια επταβάθμια κλίμακα όπου 1= Δεν ισχύει

καθόλου έως 7= Ισχύει πάρα πολύ. Οι 10 (q2, q3, q4, q6, q8, q10, q11, q12, q12, q16) από τις 18 ερωτήσεις, χρειάστηκαν αντιστροφή λόγω αρνητικής διατύπωσης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξάγει έναν παράγοντα που ονομάσαμε Ακαδημαϊκή Προσαρμογή.

3. Η Τρίτη κλίμακα ερωτηματολόγιο αφορούσε την Κλίμακα Ακαδημαϊκής Εγγύτητας (School Connectedness Scale – SCS) που χρησιμοποιήθηκε από τον Resnick και τους συνεργάτες του (1997). Απαρτίζεται από 5 δηλώσεις που αφορούν τα συναισθήματα των φοιτητών σχετικά με το πανεπιστήμιο όπου φοιτούν (π.χ., «Νιώθω σαν να είμαι μέρος αυτού του Πανεπιστημίου», «Νιώθω ασφαλής σε αυτό το Πανεπιστήμιο») πενταβάθμιας κλίμακας όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ Απόλυτα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξάγει έναν παράγοντα που ονομάσαμε Ακαδημαϊκή Εγγύτητα.

### **2.3 Διαδικασία**

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αρχικά, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν σε μορφή Google form και διήρκεσε από τον Δεκέμβριο του 2022 έως και τον Φεβρουάριο του 2023.

Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, Facebook). Στην αρχή, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε το έντυπο ενημέρης συγκατάθεσης που περιείχε πληροφορίες αναφορικά με τον στόχο της έρευνας, την ανωνυμία των δεδομένων και την εθελοντική/εκούσια φύση της διαδικασίας. Έτσι, όσοι φοιτητές/ριες συναινούν να συμμετέχουν στην έρευνα, προέβαιναν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία διαρκούσε περίπου 10-15 λεπτά. Επιπλέον, η παραπάνω διαδικασία εφαρμόστηκε και κατά την πιλοτική φάση της έρευνας δίνοντας στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να αποστείλουν στο email της ερευνήτριας τυχόν ανατροφοδοτικά σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

## 2.4 Μέθοδοι Ανάλυσης

Για την αξιολόγηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του μέτρου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) και ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha. Για την καταγραφή της έκτασης της ακαδημαϊκής εξαπάτησης, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Η επιβεβαίωση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης βασίστηκε στο στατιστικό εργαλείο Spearman Correlation ( $\rho$ ).

Για την επιβεβαίωση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, που αναφέρεται στο αν η ακαδημαϊκή εξαπάτηση μπορεί να προβλεφθεί από την ακαδημαϊκή εγγύτητα και την ακαδημαϊκή προσαρμογή, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression). Τέλος, για την επιβεβαίωση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, η οποία εξετάζει τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο που οι φοιτητές τείνουν να εξαπατούν ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και τον ρόλο της ακαδημαϊκής προσαρμογής και της εγγύτητάς τους, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA)

## 3. Αποτελέσματα της Έρευνας

### 3.1 Ψυχομετρικές Ιδιότητες των Κλιμάκων

Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου, αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών ( $KMO = .722$ , Bartlett Chi-square = 799.275,  $p < .001$ ). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας (Πίνακας 1) με ιδιοτιμή  $> 1.0$  και σημαντική ερμηνευτική αξία.

Ο παράγοντας είναι η εξαπάτηση και εξηγεί το 20,6% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του εν λόγω παράγοντα είναι  $\alpha = .804$ . Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από  $r = .37$  έως  $r = .68$ .

*Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης*

Προτάσεις/Δηλώσεις	Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση
7. Έχετε αντιγράψει την εργασία ενός άλλου φοιτητή εν γνώση του;	,679
3. Έχετε επιτρέψει σε άλλο φοιτητή να αντιγράψει δική σας εργασία;	,633
18. Έχετε προμελετήσει συμπαιγνία/ συνεννόηση με δύο ή περισσότερους φοιτητές για ανταλλαγή απαντήσεων κατά την διάρκεια μιας εξέτασης;	,613
5. Έχετε αντιγράψει υλικό για μια εργασία από ένα βιβλίο ή μια πηγή δημοσίευσης χωρίς να αναφέρετε την πηγή;	,582
14. Είχατε μαζί σας υλικό που απαγορεύεται κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (πχ. σκονάκι ή λογοκλοπή);	,568
17. Έχετε παραδώσει εργασία που δεν έχετε κάνει εσείς;	,551
1. Έχετε αναδιατυπώσει το υλικό από μια πηγή χωρίς να αναφέρετε τον συγγραφέα;	,531
2. Έχετε επινοήσει δεδομένα (πχ. εισάγοντας μη υπάρχοντα αποτελέσματα σε μια βάση δεδομένων);	,530
9. Σε μια περίπτωση όπου οι φοιτητές βαθμολογούν ο ένας την εργασία του άλλου, έχετε συμφωνήσει με έναν άλλο φοιτητή να βαθμολογήσετε ...;	,508
13. Έχετε πει ψέματα αναφέροντας ιατρικό ή άλλο λόγο για να πάρετε παράταση ή απαλλαγή από μια εργασία;	,471
6. Έχετε τροποποιήσει δεδομένα (πχ. προσαρμόζοντας τα δεδομένα για να λάβετε ένα σημαντικό αποτέλεσμα);	,469
22. Έχετε υπάρξει μέλος μιας ομάδας η οποία δουλεύει πάνω σε μια εργασία και έχετε συνεισφέρει λίγο σε αυτή;	,445
15. Έχετε αποκτήσει παράνομα πληροφορίες για το περιεχόμενο μιας εξέτασης εκ των προτέρων;	,416
4. Έχετε επινοήσει αναφορές (πηγών) ή βιβλιογραφία;	,401
<b>Σημείωση:</b> Π1= Παράγοντας Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση	

Στη συνέχεια διενεργήσαμε την ίδια διαδικασία για την Κλίμακα της Ακαδημαϊκής προσαρμογής. Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου, αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών ( $KMO = .855$ , Bartlett Chi-square = 1172.288,  $p < .001$ ). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας (Πίνακας 2) με ιδιοτιμή  $> 1.0$  και σημαντική ερμηνευτική αξία.

Ο παράγοντας είναι η ακαδημαϊκή προσαρμογή και εξηγεί το 54,29% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του εν λόγω παράγοντα είναι  $\alpha = .888$ . Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της

βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από  $r = .45$  έως  $r = .77$ .

*Πίνακας 2: Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Ακαδημαϊκής Προσαρμογής*

Προτάσεις/Δηλώσεις	Ακαδημαϊκή Προσαρμογή
14. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την ακαδημαϊκή μου ζωή.	,774
12. Είναι δύσκολο να συνηθίσω την ακαδημαϊκή ζωή. ®	,713
9. Βρίσκω τη ακαδημαϊκή ζωή πολύ ευχάριστη.	,703
18. Νιώθω «σαν στο σπίτι μου» εδώ (τόπος σπουδών).	,679
16. Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στην ακαδημαϊκή ζωή. ®	,673
10. Μερικές φορές νιώθω μόνος/η. ®	,669
17. Χαίρομαι που ήρθα για σπουδές εδώ (τόπος σπουδών).	,638
6. Δεν αισθάνομαι «σαν στο σπίτι μου» στο Πανεπιστήμιο. ®	,626
8. Μερικές φορές νιώθω πολύ αποθαρρημένος εδώ (τόπος σπουδών). ®	,611
15. Εάν δεν έχω κέφια οι φίλοι μου από το Πανεπιστήμιο θα με βοηθήσουν να το ξεπεράσω.	,574
11. Μερικές φορές δεν ξέρω τι να κάνω με τον χρόνο μου. ®	,560
1. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου.	,550
13. Αυτό που μου λείπει εδώ που σπουδάζω είναι κάποιος/α για να μιλάω ελεύθερα/άνετα μαζί του/της. ®	,526
2. Κάποιες φορές θέλω να τα παρατήσω όλα. ®	,517
5. Έχω κάνει πολλούς φίλους εδώ (τόπος σπουδών).	,491
4. Θα προτιμούσα να σπουδάζω κάπου αλλού. ®	,488
3. Συχνά αναρωτιέμαι τι κάνω εδώ (γενικά με τις σπουδές μου). ®	,482
7. Δε βαριέμαι ποτέ εδώ (τόπος σπουδών).	,451
<b>Σημείωση:</b> Π1= Παράγοντας Ακαδημαϊκή Προσαρμογή	

Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής της Κλίμακας Ακαδημαϊκής Εγγύτητας, αρχικά, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (KMO = .687, Bartlett Chi-square = 108,402,  $p = .000$ ). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας (Πίνακας 1) με ιδιοτιμή  $> 1.0$ , και σημαντική ερμηνευτική αξία.

Ο Παράγοντας είναι η ακαδημαϊκή εγγύτητα και εξηγεί το 42,18% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του εν λόγω παράγοντα είναι  $\alpha = .642$ . Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα του ερωτηματολογίου με το

άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από  $r = .47$  έως  $r = .78$ .

*Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Ακαδημαϊκής Εγγύτητας*

Προτάσεις/Δηλώσεις	Ακαδημαϊκή Εγγύτητα
3. Νιώθω σαν να είμαι μέρος αυτού του Πανεπιστημίου.	,781
1. Νιώθω κοντά στα άτομα (π.χ., συμφοιτητές, διδάσκοντες) του Πανεπιστημίου.	,762
2. Χαίρομαι που βρίσκομαι σε αυτό το Πανεπιστήμιο.	,639
5. Νιώθω ασφαλής σε αυτό το Πανεπιστήμιο	,538
4. Οι διδάσκοντες σε αυτό το Πανεπιστήμιο αντιμετωπίζουν δίκαια τους φοιτητές.	,470
<b>Σημείωση:</b> Π1= Παράγοντας Ακαδημαϊκή Εγγύτητα	

### 3.2 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 55,4% (ερώτηση 3), δήλωσαν πως έχουν επιτρέψει σε άλλο φοιτητή να αντιγράψει δική τους εργασία και η μειοψηφία, το 2,5% (ερώτηση 8) έχει διασφαλίσει τη διαθεσιμότητα κάποιου βιβλίου ή άρθρου στη βιβλιοθήκη τοποθετώντας τα σκόπιμα σε λάθος ράφι. Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντικά υψηλά ποσοστά, σχεδόν το 50% του δείγματος της έρευνας, σημειώθηκαν στην ερώτηση 14 όπου 51% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είχε μαζί του υλικό που απαγορεύεται κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (π.χ. σκονάκι) καθώς επίσης και στην ερώτηση 18 όπου 47,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν προμελετήσει συμπαιγνία/ συνεννόηση με δυο ή περισσότερους φοιτητές για ανταλλαγή απαντήσεων κατά τη διάρκεια εξέτασης. Τέλος, αντίστοιχα αρνητικά ποσοστά παρατηρούνται στην ερώτηση 20, όπου μόνο το 3,2% του δείγματος έχει προσπαθήσει να αποκτήσει εύνοια προσφέροντας ή λαμβάνοντας χάρες και στην ερώτηση 19 όπου το 5,1% του δείγματος δήλωσε ότι έχει πει ψέματα για ιατρικό ή άλλο λόγο με σκοπό να κερδίσει ειδική μεταχείριση ή κατανόηση στις εξετάσεις (πίνακας 4).



**Πίνακας 4:** Συχνότητα απαντήσεων των ερωτήσεων της κλίμακας Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης

		N	%
1. Έχετε αναδιατυπώσει το υλικό από μια πηγή χωρίς να αναφέρετε τον συγγραφέα;	Ναι	48	30,6
	Όχι	109	69,4
2. Έχετε επινοήσει δεδομένα (πχ. εισάγοντας μη υπάρχοντα αποτελέσματα σε μια βάση δεδομένων);	Ναι	31	19,7
	Όχι	126	80,3
3. Έχετε επιτρέψει σε άλλο φοιτητή να αντιγράψει δική σας εργασία;	Ναι	87	55,4
	Όχι	70	44,6
4. Έχετε επινοήσει αναφορές (πηγών) ή βιβλιογραφία;	Ναι	26	16,6
	Όχι	131	83,4
5. Έχετε αντιγράψει υλικό για μια εργασία από ένα βιβλίο ή μια πηγή δημοσίευσης χωρίς να αναφέρετε την πηγή;	Ναι	55	35,0
	Όχι	102	65,0
6. Έχετε τροποποιήσει δεδομένα (πχ. προσαρμόζοντας τα δεδομένα για να λάβετε ένα σημαντικό αποτέλεσμα);	Ναι	49	31,2
	Όχι	108	68,8
7. Έχετε αντιγράψει την εργασία ενός άλλου φοιτητή εν γνώση του;	Ναι	58	36,9
	Όχι	99	63,1
8. Έχετε διασφαλίσει την διαθεσιμότητα βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων στην βιβλιοθήκη τοποθετώντας τα σκόπιμα σε λάθος ράφι έτσι ώστε ...	Ναι	4	2,5
	Όχι	153	97,5
9. Σε μια περίπτωση όπου οι φοιτητές βαθμολογούν ο ένας την εργασία του άλλου, έχετε συμφωνήσει με έναν άλλο φοιτητή να βαθμολογήσετε ...;	Ναι	35	22,3
	Όχι	122	77,7
10. Έχετε παραδώσει μια εργασία ως ατομική ενώ στην πραγματικότητα την έχετε κάνει μαζί με κάποιον άλλο φοιτητή;	Ναι	32	20,4
	Όχι	125	79,6
11. Έχετε κάνει την εργασία κάποιου άλλου φοιτητή για λογαριασμό του;	Ναι	45	28,7
	Όχι	112	71,3
12. Έχετε αντιγράψει από το διπλανός σας χωρίς να το γνωρίζει κατά τη διάρκεια κάποιας εξέτασης ;	Ναι	51	32,5
	Όχι	106	67,5
13. Έχετε πει ψέματα αναφέροντας ιατρικό ή άλλο λόγο για να πάρετε παράταση ή απαλλαγή από μια εργασία;	Ναι	22	14,0
	Όχι	135	86,0
14. Είχατε μαζί σας υλικό που απαγορεύεται κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (πχ. σκονάκι ή λογοκλοπή);	Ναι	80	51,0
	Όχι	77	49,0
15. Έχετε αποκτήσει παράνομα πληροφορίες για το περιεχόμενο μιας εξέτασης εκ των προτέρων;	Ναι	34	21,7
	Όχι	123	78,3
16. Έχετε αντιγράψει εργασία ενός άλλου φοιτητή εν αγνοία του;	Ναι	10	6,4
	Όχι	147	93,6
17. Έχετε παραδώσει εργασία που δεν έχετε κάνει εσείς;	Ναι	26	16,6
	Όχι	131	83,4
18. Έχετε προμελετήσει συμπαιγνία/ συνεννόηση με δύο ή περισσότερους φοιτητές για ανταλλαγή απαντήσεων κατά την διάρκεια μιας εξέτασης;	Ναι	75	47,8
	Όχι	82	52,2

19. Έχετε πει ψέματα για ιατρικό ή άλλο λόγο για να κερδίσετε ειδική μεταχείριση- κατανόηση από τους εξεταστές;	Ναι	8	5,1
	Όχι	149	94,9
20. Έχετε προσπαθήσει να αποκτήσετε εύνοια προσφέροντας ή λαμβάνοντας χάρες για παράδειγμα δωροδοκία, αποπλάνηση, διαφθορά;	Ναι	5	3,2
	Όχι	152	96,8
21. Έχετε δώσει εξετάσεις στη θέση κάποιου άλλου ή έχετε βάλει κάποιον άλλον να δώσει εξετάσεις για εσάς;	Ναι	14	8,9
	Όχι	143	91,1
22. Έχετε υπάρξει μέλος μιας ομάδας η οποία δουλεύει πάνω σε μια εργασία και έχετε συνεισφέρει λίγο σε αυτή;	Ναι	61	38,9
	Όχι	96	61,1

Η βασική συμπεριφορά η οποία διερευνάται στην παρούσα εργασία είναι η Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση. Αρχικά όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας η πρώτη κλίμακα που αφορούσε το θέμα της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης απαρτιζόταν από 22 διχοτομικές ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες απαντούσαν είτε καταφατικά ή αρνητικά με «Ναι» και «Όχι». Εκτός από την παρουσίαση των ποσοστών που περιγράφονται αναλυτικά σε πιο πάνω χωρίο (Πίνακας 4) ανά ερώτημα και ανά συμπεριφορά, ο γενικός μέσος όρος Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης διαμορφώνεται σε 1,68 και η τυπική απόκλιση στην τιμή 0,44.

Επιπλέον, ως προς την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή, λαμβάνοντας υπόψη την επταβάθμια κλίμακα, η οποία κυμαίνεται από την τιμή 1 «Δεν ισχύει καθόλου» έως την τιμή 7 «Ισχύει πάρα πολύ», προέκυψε ότι ο γενικός μέσος όρος και η τυπική απόκλιση ήταν 3,58 και 1,66 αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη τιμή του μέσου όρου (3,58) κυμαίνεται λίγο πάνω από το 3,5 που είναι η μεσαία απαντητική επιλογή, γεγονός που δείχνει ότι εκφράζουν μία ικανοποιητική ακαδημαϊκή προσαρμογή με βάση τις αυτοαναφορές τους.

Τέλος, για την Ακαδημαϊκή Εγγύτητα η κλίμακα που εφαρμόστηκε ήταν πενταβάθμια με εύρος απαντήσεων που εκφραζόταν από την τιμή 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως την τιμή 5 «Συμφωνώ απόλυτα». Ο γενικός μέσος όρος που προέκυψε από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 3,45, αρκετά πάνω από τη μεσαία απαντητική επιλογή της κλίμακας που είναι το 2,4. Το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύει ότι οι ερωτώμενοι εκφράζουν μια ικανοποιητικού βαθμού Ακαδημαϊκή Εγγύτητα.

### 3.3 Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι δυαδικές σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών μέσω ανάλυσης συσχέτισης Spearman (Spearman's Correlation rho).

**Πίνακας 54:** Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΞΑΠΑΤΗΣΗ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ			
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	,550**		
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΞΑΠΑΤΗΣΗ	,025	,047	
<b>Σημείωση:</b> ** $p < .01$			

Από τον πίνακα 5 βλέπουμε ότι η Ακαδημαϊκή Εγγύτητα συσχετίστηκε θετικά και σε μέτριο βαθμό με τον παράγοντα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή ( $r = .550$ ,  $p = .000$ ). Επομένως, οι φοιτητές που νιώθουν καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμογή στη σχολή φοίτησης, νιώθουν και μεγαλύτερη εγγύτητα. Σε ότι αφορά την συσχέτιση μεταξύ της Εγγύτητας με την Εξαπάτηση, δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα, όπως επίσης, δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της Εξαπάτησης και την Προσαρμογής.

### 3.4 Ο ρόλος της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας και της Προσαρμογής στην Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώθηκε πως η ακαδημαϊκή εγγύτητα και η ακαδημαϊκή προσαρμογή δεν προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά την τάση των φοιτητών για ακαδημαϊκή εξαπάτηση.

**Πίνακας 6:** Προβλεπτικοί παράγοντες της Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης

Προβλεπτικοί παράγοντες	$R^2$	f-test statistics		$\beta$	t-test statistics	
		$F$	$p$		$t$	$p$
	0,41	0,132	0,876			
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑ				-0,013	-0,411	0,681
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ				0,009	0,494	0,622

### 3.5 Διαφορές ως Προς το Φύλο

Μέσω της εφαρμογής της μονομεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση του φύλου στην εκδήλωση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης,  $F(3,152) = 3,443$ ,  $p = .003$ . Ειδικότερα, φάνηκε πως η ακαδημαϊκή εξαπάτηση αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό στους φοιτητές ( $M.O. = 1,73$ ,  $T.A. = .20$ ) απ' ό τι στις φοιτήτριες ( $M.O. = 1.77$ ,  $T.A. = .17$ ).

## 4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε μέχρι τώρα, η εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης μεταξύ φοιτητών, εστιάζοντας ταυτόχρονα στον προβλεπτικό ρόλο της ακαδημαϊκής προσαρμογής και της ακαδημαϊκής εγγύτητας.

Καθώς η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο κομμάτι της ζωής των φοιτητών, η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με την ακαδημαϊκή εξαπάτηση είναι ζωτικής σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η ακαδημαϊκή προσαρμογή, δηλαδή η ικανότητα των φοιτητών να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, επηρεάζει τις τάσεις τους για ακαδημαϊκή εξαπάτηση (Ng & De Guzman, 2017). Ταυτόχρονα, εξετάζεται η σημασία της ακαδημαϊκής εγγύτητας, δηλαδή οι σχέσεις των φοιτητών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ως παράγοντας που επηρεάζει την πιθανότητα εμπλοκής τους σε ακαδημαϊκή ανεντιμότητα (Copeland et al., 2021). Η εργασία στοχεύει στην κατανόηση των δυναμικών σχέσεων μεταξύ αυτών των παραγόντων, παρέχοντας έτσι σημαντική προσφορά στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με την έκταση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης κατανοούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει προβεί σε πράξεις εξαπάτησης ευρήματα που είναι σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες των Curtis και συνεργατών (2016) και McCabe και συνεργατών (2012). Ωστόσο, τα ποσοστά δεν φαίνεται να κυμαίνονται τόσο υψηλά όσο αναμενόταν καθώς παρά την ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων τιμών, η πλειονότητα του δείγματος απάντησε

αρνητικά στις περισσότερες δηλώσεις σχετικά με την εκτέλεση των εκάστοτε αναφερόμενων συμπεριφορών ακαδημαϊκής ανεντιμότητας. Το γεγονός αυτό, βέβαια, μπορεί να οφείλεται στο ότι τέτοιου είδους πράξεις εξαπάτησης αποτελούν εκ φύσεως μυστικές πράξεις και συχνά η παραδοχή τους από τους φοιτητές είναι δύσκολη αφού μοιάζει με παραδοχή ενοχής (Wajda-Johnston et al., 2001). Επομένως, η Υπόθεση 1 δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πολλοί εκ των καθηγητών οι οποίοι διδάσκουν σε τριτοβάθμια ιδρύματα, έχουν αντιμετωπίσει την ανησυχητική τάση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης στην τάξη. Η ακαδημαϊκή εξαπάτηση περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η απάτη στις εξετάσεις, η αντιγραφή των εργασιών από συμφοιτητές ή εργασιών που εκπονήθηκαν από άλλους και η λογοκλοπή (Anderman & Murdock, 2011; Rettinger, 2017; Waltzer & Dahl, 2020; Waltzer et al., 2021). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η χρήση της από τους φοιτητές, αυξάνει το εύρος των πιθανών ανέντιμων συμπεριφορών (Stephens et al., 2007), ενώ ταυτόχρονα αυξάνει και τη δυσκολία εντοπισμού (Craig et al., 2010).

Αν και λίγοι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν ότι η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, η εύκολη πρόσβαση σε προσωπικές υπολογιστικές συσκευές επιτρέπει στους φοιτητές να συμμετέχουν σε μυριάδες μορφές ακαδημαϊκής ανεντιμότητας. Παραδείγματα τέτοιας συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τη χρήση έξυπνων τηλεφώνων για την αναζήτηση πληροφοριών κατά τη διάρκεια εξετάσεων (Johnson και Martin 2005), την αντιγραφή και επικόλληση κειμένων από διαδικτυακές πηγές (Ma et al., 2008) και την αγορά εγγράφων από ιστοσελίδες οι οποίες είναι ειδικά αφιερωμένες σε αυτόν το σκοπό (Boehm et al., 2009).

Εν συνεχεία, όπως προκύπτει από την έρευνα, οι φοιτητές που έχουν προσαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία στη σχολή φοίτησής του νιώθουν και μεγαλύτερη εγγύτητα καθώς η ακαδημαϊκή προσαρμογή φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή εγγύτητα. Σε ό,τι αφορά την προβλεπτική σχέση μεταξύ της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής με την Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση, καθώς και της Ακαδημαϊκής Εγγύτητας με τη Ακαδημαϊκή Εξαπάτηση, δεν προέκυψε στατιστική σημαντικότητα. Επομένως, οι ερευνητικές Υποθέσεις 2 και 3, αντιστοίχως, δεν επιβεβαιώνονται, ενώ το εν λόγω εύρημα δεν συμβαδίζει με αντίστοιχες μελέτες που υποστηρίζουν την εν λόγω προβλεπτική σχέση (Keng et al., 2020).

Η έννοια της ακαδημαϊκής προσαρμογής σχετίζεται ουσιαστικά με την έννοια της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, η οποία αποτελεί μια έννοια με ποικίλες πτυχές.

Έτσι, η ευρύτερη έννοια της ακαδημαϊκής προσαρμογής πέρα από το επιστημονικό δυναμικό ενός φοιτητή, περιλαμβάνει εξίσου σημαντικές διαστάσεις όπως την ύπαρξη κινήτρων για μάθηση, την ανάληψη δράσης για την επίτευξη των πολλαπλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων, τη σαφή αντίληψη του προσδοκώμενου σκοπού και την ευρύτερη αίσθηση ικανοποίησης από το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Baker & Siryk, 1984).

Η ακαδημαϊκή εγγύτητα αποτελεί την αντιλαμβανόμενη σχέση των φοιτητών με το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Niehaus et al., 2012). Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μια ξεχωριστή περίοδο στη ζωή των φοιτητών, επιφέροντας σημαντικές ψυχικές αλλαγές (Rudasill et al., 2010). Οι σχέσεις τους με τους συμφοιτητές και τους εκπαιδευτικούς έχουν καθοριστική επίδραση στα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. Υπάρχει επίσης η τάση ορισμένων φοιτητών να εμπλακούν σε ακαδημαϊκή ανεντιμότητα, παρατηρείται όμως μεγαλύτερη συχνότητα σε ορισμένες ομάδες (Bowers, 1964; Newstead et al., 1996; Jensen et al., 2002; DeAndrea et al., 2009; Hensley et al., 2013; Graham et al., 1994). Προηγούμενες μελέτες (Jimenez, 2020; Wiley & Buckendahl, 2020) επισημαίνουν τη σημασία του σωστού σχεδιασμού της αξιολόγησης για τον περιορισμό της ακαδημαϊκής εξαπάτησης, καθώς και την ανάγκη ευθυγράμμισής της με το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σε προηγούμενες έρευνες, παρατηρήθηκε ότι η ανεντιμότητα στο πανεπιστήμιο είναι πιο διαδεδομένη μεταξύ των ανδρών (Bowers, 1964; Newstead et al., 1996; Jensen et al., 2002; DeAndrea et al., 2009; Hensley et al., 2013), ενώ κάποιες μελέτες αναφέρουν ότι οι γυναίκες επίσης εμπλέκονται συχνότερα (Graham et al., 1994). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στην τάση για ακαδημαϊκή εξαπάτηση, με τους φοιτητές να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής σε σύγκριση με τις φοιτήτριες. Το εν λόγω εύρημα συνάδει με τις έρευνες των DeAndrea και συνεργατών (2009) και Hensley και συνεργατών (2013), επιβεβαιώνοντας έτσι την ερευνητική Υπόθεση 4.

Τέλος, η πανεπιστημιακή κοινότητα πρέπει να επιδεικνύει επίγνωση ως προς την ανάγκη συνέπειας των δραστηριοτήτων αξιολόγησης με τους στόχους της ακαδημαϊκής εγγύτητας, της ισότητας, της ασφάλειας των φοιτητών και της προστασίας της ιδιωτικότητας (Jimenez, 2020; Wiley & Buckendahl, 2020). Με τη συνεχή παρακολούθηση και προσαρμογή, οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές μπορούν να συνεργαστούν για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μείωση της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας.

#### **4.1 Περιορισμοί - Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε περιορισμούς που ενδέχεται να επηρεάσουν τη γενίκευση και την εγκυρότητα των ευρημάτων. Εκτός από τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και την συγκεκριμένη γεωγραφική προέλευση του δείγματος, σημαντικός παράγοντας αποτέλεσε η πιθανότητα κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων. Επίσης, ο περιορισμός στην ποσοτική μεθοδολογία δεν επέτρεψε την διερεύνηση πιθανών ποιοτικών πτυχών του υπό μελέτη φαινομένου. Επιπλέον, η έρευνα εστιάστηκε μόνο σε συγκεκριμένους προβλεπτικούς παράγοντες, όπως η προσαρμογή και η εγγύτητα, μη συνεκτιμώντας άλλους ενδοατομικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν προβλεπτικά την ακαδημαϊκή εξαπάτηση.

Για να αντισταθμιστούν οι παραπάνω περιορισμοί, προτείνεται η διενέργεια μελλοντικών ερευνών με ευρύτερα αριθμητικά και γεωγραφικά δείγματα. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ποιοτικής μεθοδολογίας, όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή εξαπάτηση. Ακόμη, προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στη μελέτη περισσότερων ενδοατομικών παραγόντων, που ενδέχεται να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εξαπάτηση. Μια πολυδιάστατη προσέγγιση θα επιτρέψει την αναδίπλωση των προβλημάτων με πιο πλήρη τρόπο.

#### **4.2 Συμβολή**

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας αφορά στην ενίσχυση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έκταση συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης μεταξύ Ελλήνων φοιτητών, συνεκτιμώντας τον ρόλο που πιθανώς διαδραματίζουν δύο κρίσιμοι παράγοντες, η ακαδημαϊκή προσαρμογή και η ακαδημαϊκή εγγύτητα. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν την αναγκαιότητα εντατικοποίησης μέτρων πρόληψης και περιορισμού της ακαδημαϊκής εξαπάτησης στον φοιτητικό πληθυσμό. Παράλληλα, τα ευρήματα δεν αναιρούν την συμβολή της ακαδημαϊκής προσαρμογής και εγγύτητας στην γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών, αλλά πιθανώς υπονοούν την αναγκαιότητα διερεύνησης πρόσθετων παραγόντων σχετικών με το πλαίσιο και το άτομο, που συμβάλλουν καθοριστικότερα στην εκδήλωση φοιτητικών συμπεριφορών ακαδημαϊκής εξαπάτησης στον πανεπιστημιακό χώρο.

## Βιβλιογραφία

- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2011). *Psychology of academic cheating*. Academic Press.
- Anderman, E. M., & Koenka, A. C. (2017). The relation between academic motivation and cheating. *Theory Into Practice, 56*(2), 95-102.
- Anderman, E. M., & Won, S. (2019). Academic cheating in disliked classes. *Ethics & Behavior, 29*(1), 1-22.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795-809. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.795>
- Arbuthnot, K. (2020). Reimagining assessments in the post-pandemic era: Creating a blueprint for the future. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 97-99.
- Atkinson, D., Nau, S. Z., & Symons, C. (2016). Ten years in the academic integrity trenches: Experiences and issues. *Journal of Information Systems Education, 27*(3), 197–207.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179–211.
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2019). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics, 18*, 395–417. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09352-2>
- Andrei, T., Teodorescu, D., Stancu, S., & Oancea, B. (2009). Some features of the non-academic behavior in the Romanian universities. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 1*, 1964–1968. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.345>
- Atkinson, D., Nau, S. Z., & Symons, C. (2016). Ten years in the academic integrity trenches: Experiences and issues. *Journal of Information Systems Education, 27*(3), 197–207.



- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology, 31*(2), 179–194.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Annals of child development* (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI.
- Barnes, E. (1904). Student honor: A study in cheating. *International Journal of Ethics, XIV*, 481–488.
- Barnhardt, B. (2016). The “epidemic” of cheating depends on its definition: A critique of inferring the moral quality of “cheating in any form.” *Ethics & Behavior, 26*(4), 330-343.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.
- Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Research in Personality, 25*(3), 285–301.
- Blankenship, K. L., & Whitley, B. E. (2000). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics & Behavior, 10*(1), 1–12.
- Bluestein, S. A. (2015). Connecting student-faculty interaction to academic dishonesty. *Community College Journal of Research and Practice, 39*(2), 179–191. <https://doi:10.1080/10668926.2013.848176>
- Boehm, P., M. Justice, and S. Weeks. (2009). Promoting Academic Integrity in Higher Education. *Community College Enterprise 15*, 45-61. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=39462823&site=ehost-liv>
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 138*(2), 101–114.
- Bowers, W. J. (1964). *Student Dishonesty and Its Control in College*. New York, NY: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.

- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian Universities. *Australian Educational Researcher*, 32, 19–44. <https://doi.org/10.1007/BF03216825>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 31(2), 179–194. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLOS One*, 15(8), Article e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Cizek, G. J. (1999). *Mahwah, NJ: Erlbaum.*
- Clinciu, A. I. (2014). Validation Study of School Inadaptability Questionnaire. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 127, 7154–7158.
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722.
- Colnerud, G., & Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms, and learning. *Assessment and Evolution in Higher Education*, 34(5), 505–517.
- Copeland, W., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., & Hudziak, J. (2021). Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134-141.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2021). Personality, intelligence, and counterproductive academic behaviors: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(2), 504–537.
- Carnero, A. M., Mayta-Tristan, P., Konda, K. A., Mezones-Holguin, E., Bernabe-Ortiz, A., Alvarado, G. F., Canelo-Aybar, C., Maguiña, J. L., Segura, E. R., Quispe, A. M., Smith, E. S., Bayer, A. M., & Lescano, A. G. (2017).

- Plagiarism, cheating and research integrity: Case studies from a master's program in Peru. *Science and Engineering Ethics*, 23(4), 1183–1197. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9820-z>
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26, 236–249. <https://doi.org/10.1177/0273475304268779>
- Childers, D., & Bruton, S. (2016). “Should It Be Considered Plagiarism?” Student perceptions of complex citation issues. *Journal of Academic Ethics*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9250-6>
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>
- Clinciu, A. I. (2014). Validation Study of School Inadaptability Questionnaire. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 127, 7154–7158. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.231>
- Clinciu, A. I., & Cazan, A.-M. (2014). Academic Adaptation Questionnaire for the university students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 127, 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165.
- Curtis, G. J., & Vardanega, L. (2016). Is plagiarism changing over time? A 10-year time-lag study with three points of measurement. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1167–1179. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1161602>

- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology, 19*, 16–20.
- Davis, H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal, 106*, 193–223.
- DeAndrea, D. C., Carpenter, C., Shulman, H., & Levine, T. R. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation-seeking. *Personality & Individual Differences, 47*, 944–947. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.021>
- Eastman, J. K., Iyer, R., & Reisenwitz, T. H. (2008). The impact of unethical reasoning on different types of academic dishonesty: An exploratory study. *Journal of College Teaching & Learning, 5*(12), 7–15.
- El-Ghoroury, N., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., & Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology, 6*, 122-134.
- Fass-Holmes, B. (2017). International students reported for academic integrity violations: Demographics, retention, and graduation. *Journal of International Students, 7*(3), 644–669.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic performance. *Cognitive Therapy Research, 14*, 449-468.
- Gaberson, K. B. (1997). Academic dishonesty among nursing students. *Nursing Forum, 32*(3), 14–20.
- Ghanem, C. M., & Mozahem, N. A. (2019). A study of cheating beliefs, engagement, and perception: The case of business and engineering students. *Journal of Academic Ethics, 17*, 291–312.
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education, 26*, 236–249.
- Chudzicka-Czupala, A., Grabowski, D., Mello, A. L., Kuntz, J., Zaharia, D. V., Hapon, N., . . . Börü, D. (2016). Application of the theory of planned

- behavior in academic cheating research—cross-cultural comparison. *Ethics & Behavior*, 26(8), 638–659. <https://doi:10.1080/10508422.2015.1112745>
- Cizek, G. C. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Craig, P., E. Federici, and M. Buehler. (2010). Instructing Students in Academic Integrity. *Journal of College Science Teaching* 40(2): 5055. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ921511&site=ehost-live>.
- Fenster, J. (2016). Teaching note—Evaluation of an avoiding plagiarism workshop for social work students. *Journal of Social Work Education*, 52(2), 242–248. <https://doi.org/101080/1043779720161151278>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. SAGE.
- Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006). Stress differences among university female students. *American Journal of Psychological Research*, 2, 121–127.
- Γιαννοπούλου, Ε. (2021). Αντιλήψεις και προτάσεις φοιτητών για τη λογοκλοπή. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών., Τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και συστημάτων Πληροφόρησης
- Erickson, M. L., & Smith, W. B. (1974). On the relationship between self-reported and actual deviance: An empirical test. *Humboldt Journal of Social Relations*, 1(2), 106-113.
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59–67.
- Graham, M., J. Monday, K. O'Brien, and S. Steffen. (1994). Cheating at Small Colleges: An Examination of Student and Faculty Attitudes and Behaviors. *Journal of College Student Development* 35, 255-260.
- Gulli, C., Kohler, N., & Patriquin, M. (2007). The Great University Cheating Scandal. *Maclean's*, 120, 32-36.

[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=24107848  
&lang=pt-br&site=ehost-live.](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=24107848&lang=pt-br&site=ehost-live)

- Haines, V. J., Diekoff, G. M., LaBeff, E. E., & Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education, 25*, 342–354.
- Hard, S. F., Conway, J. M., & Moran, A. C. (2006). Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct. *Journal of Higher Education, 77*(6), 1058–1080.
- Hartshorne, H., & May, M. S. (1928). *Studies in the nature of character: Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first year experience: A review of literature for the Higher Education Academy. *HEA*.
- Haynie, D. L., & Osgood, D. W. (2005). Reconsidering peers and delinquency: How do peers matter? *Social Forces, 84*(2), 1109–1130.
- Hensley, L., Kirkpatrick, K., & Burgoon, J. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education, 18*, 895–907. <https://doi:10.1080/13562517.2013.827641>
- Haitch, R. (2016). Stealing or sharing? Cross-cultural issues of plagiarism in an open-source era. *Teaching Theology & Religion, 19*(3), 264–275.
- Halupa, C., & Breitenbach, E. (2016). A self-plagiarism intervention for doctoral students: A qualitative pilot study. *Journal of Academic Ethics, 14*, 175–189. <https://doi.org/10.1007/s10805-016-9262-x>
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first year experience: A review of literature for the Higher Education Academy. *HEA*.
- Hillman, K. (2005). *The first-year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia* (Longitudinal Surveys of Australia Youth, Research report no. 40). Australian Council for Educational Research.

- Högberg, R. (2006, March). Cheating as reluctance or a school counter culture. [Paper presentation] *Nordic Educational Research Congress*, Örebro.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2001). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 209–238.
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2011). Academic dishonesty in the Canadian classroom: Behaviors of a sample of university students. *Canadian Journal of Higher Education*, *43*(3), 1–35.
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2012). What behaviours do students consider academically dishonest? Findings from survey of Canadian undergraduate students. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9166-y>
- Karlins, M., Michaels, C., & Podlogar, S. (1988). An empirical investigation of actual cheating in a large sample of undergraduates. *Research in Higher Education*, *29*(4), 359–364.
- Keng, L., Boyer, M., & Marion, S. (2020). Into the unknown: Assessments in Spring 2021. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *39*(3), 53-59.
- Kwan, J. (2022). Academic burnout, resilience level, and campus connectedness among undergraduate students during the Covid 19 pandemic: Evidence from Singapore., *Journal of Applied Learning & Teaching*, *5*(1): 52-64.
- Lang, J. M. (2013). *Cheating lessons: Learning from academic dishonesty*. Harvard University Press.
- Lee, R., Keough, K. A., & Sexton, J. D. (2002). Social connectedness, social appraisal, and perceived stress in college women and men. *Journal of Counseling & Development*, *80*(3), 355-361.
- Lee, R., & Davis, C., III. (2000). Cultural orientation, past multicultural experience, and a sense of belonging on campus for Asian American college students. *Journal of College Student Development*, *41*, 110-115.
- Mahmud, S., Bretag, T., & Foltyněk, T. (2019). Students' perceptions of plagiarism policy in higher education: A comparison of the United Kingdom, Czechia,

- Poland and Romania. *Journal of Academic Ethics*, 17, 271–289.  
<https://doi.org/10.1007/s10805-018-9319-0>
- Marinas, R. S. (2014). Romanian PM gives up doctorate after years of plagiarism allegations. <https://www.reuters.com/article/us-romania-ponta-idUSKBN0JU1N520141216>
- Măță, L., Lază, I. M., & Ghițău, R. (2020). Exploring academic dishonesty practices among science education university students. *Journal of Baltic Science Education*, 19(1), 91–107. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.91>
- Ma, H. J., G. Wan, and E. Y. Lu. (2008). Digital Cheating and Plagiarism in Schools. *Theory into Practice* 47(3): 197-203.  
<https://doi:10.1080/00405840802153809>.
- Marsden, H., M. Carroll, and J. T. Neill. (2005). Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology* 57(1): 1-10.  
<https://doi:10.1080/00049530412331283426>.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5):522-538.
- McCabe, D. L., L. K. Trevino, and K. D. Butterfield. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior* 11(3): 219-232.  
[https://doi:10.1207/S15327019EB1103\\_2](https://doi:10.1207/S15327019EB1103_2)
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what can be done about it*. John Hopkins University Press.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.  
<https://doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Meiseberg, B., Ehrmann, T., & Prinz, A. (2016). Anything worth winning is worth cheating for? Determinants of cheating behavior among business and theology students. *Journal of Business Economics*, 87, 985–1016.



- Miller, C. B. (2021). *Honesty: The philosophy and psychology of a neglected virtue*. Oxford University Press USA - OSO.
- Murdock, T. B., Stephens, J. M., & Grotewiel, M. M. (2016). Student dishonesty in the face of assessment: Who, why, and what we can do about it. In G. T. Brown & L. Harris (Eds.), *Handbook of human factors and social conditions in assessment* (pp. 186-203). London, England: Routledge.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, *41*(3), 129–145.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 96-115.
- Newstead, S. E., A. Franklyn-Stokes, and P. Armstead. (1996). Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology* *88*(2): 229-241. <https://doi:10.1037/0022-0663.88.2.229>
- Ng, M. C., & De Guzman, A. B. (2017). Liminal adjustment experiences on pharmacy students: A grounded theory analysis. *Pharmacy Education*, *17*(1), 125–135.
- Niehaus K., Rudasill K., Rakes C., (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade., *Journal of school psychology.*, *50*, 443-460.
- Nonis, S., & C. O. Swift 2001. An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal of Education for Business* *77*(2): 69-77. <https://doi:10.1080/08832320109599052>
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, *3*(3), 151–159.
- Ng, M. C., & De Guzman, A. B. (2017). Liminal adjustment experiences on pharmacy students: A grounded theory analysis. *Pharmacy Education*, *17*(1), 125–135.

- O'Keefe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47, 605-613.
- O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., & Rettinger, D. A. (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 20(1), 47–64.
- Palmer, A., Pegrum, M., & Oakley, G. (2018). A wake-up call? Issues with plagiarism in transnational higher education. *Ethics & Behavior*, 29(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/10508422.2018.1466301.1>
- Papalamprakopoulos, P. (2019). Plagiarism in the course of distance education assignments (full text in Greek). *Academia*, τόμος (15), 101-114.
- Parameswaran, A. (2007). Student Dishonesty and Faculty Responsibility. *Teaching in Higher Education* 12(2): 263-274. <https://doi:10.1080/13562510701192073>
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.
- Paulhus, D. L., & Dubois, P. J. (2015). The link between cognitive ability and scholastic cheating: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 19(2), 1–8.
- Pulvers, K., & Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*, 40(4), 487–498.
- Qualls, R. C. (2014). The relationship between disciplinary practices in childhood and academic dishonesty in college students. *College Student Journal*, 48, 362–374.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of American Medical Association*, 278, 823–832. <https://doi:10.1001/jama.278.10.823>

- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293–313.
- Rudasill, K., Reio, T., Stipanovic, N., & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389–412.
- Rawwas, M. Y. A., Al-Khatib, J. A., & Vitel, S. J. (2004). Academic dishonesty: A cross-cultural comparison of U.S. and Chinese marketing students. *Journal of Marketing Education*, 26(1), 89–100.  
<https://doi.org/10.1177/0273475303262354>
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, C. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college student’ perception of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 597–607.
- Schmelkin, L. P., K. Gilbert, K. J. Spencer, H. S. Pincus, and R. Silva. (2008). A Multidimensional Scaling of College Students’ Perceptions of Academic Dishonesty. *The Journal of Higher Education* 79(5): 587-607.  
<https://doi:10.1353/jhe.0.0021>
- Schraw, G., Olafson, L., Kuch, F., Lehman, T., Lehman, S., McCrudden, M.T. (2007) Interest and Academic Cheating. *Psychology of academic cheating.*, 59-76.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 23-52.
- Σφακιωτάκη, Κ. (2022). Το εξεταστικό σύστημα στην ακαδημαϊκή βαθμίδα εν μέσω πανδημίας: Διεθνείς πρακτικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(2Α), 79-89.
- Shamionov, R.M., Grogoryeva, M.V., Grinina, E.S., Sozonnik, A.V. (2020). Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases., *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 2020, 10(3), 816-831, <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030059>

- Sieman, A. M. (2009). Motivational predictors of academic cheating among first-year college students: Goals, expectations, and costs. *North Carolina State University*.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*, 121 – 126. <https://doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Szabo, A., & Underwood, J. (2004). Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Learning and Teaching in Higher Education, 5*, 180-199.
- Stephens, J. M. (2018). Bridging the divide: The role of motivation and self-regulation in explaining the judgment-action gap related to academic dishonesty. *Frontiers in Psychology, 9*, 246.
- Stephens, J. M. (2017). How to cheat and not feel guilty: Cognitive dissonance and its amelioration in the domain of academic dishonesty. *Theory Into Practice, 56*(2), 112–120.
- Stephens, J. M., M. F. Young, and T. Calabrese. (2007). Does Moral Judgment Go Offline When Students Are Online? A Comparative Analysis of Undergraduates' Beliefs and Behaviors Related to Conventional and Digital Cheating. *Ethics & Behavior 17 (3)*, 233-254. <https://doi:10.1080/10508420701519197>
- Summers, J., Svinicki, M. D., Gorin, J. S., & Sullivan, T. A. (2002). Student feelings of connection to the campus and openness to diversity and challenge at a large research university: Evidence of progress? *Innovative Higher Education, 27*, 53-64.
- Thorpe, M. F., D. J. Pittenger, and B. D. Reed. (1999). Cheating the Researcher: A Study of the Relation between Personality Measures and Self-Reporting Cheating. *College Student Journal 33*, 49-59.

- Yardley, J., M. D. Rodri'guez, S. C. Bates, and J. Nelson. (2009). True Confessions? Alumni's Retrospective Reports on Undergraduate Cheating Behaviors. *Ethics & Behavior* 19 (1), 1-14. <https://doi:10.1080/10508420802487096>
- Yovita, M., & Asih, S. R. (2018). The effects of academic stress and optimism on subjective well-being among first-year undergraduates. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari, & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences*, Taylor & Francis Group, 559–563.
- Yu H., Glanzer P., Johnson B., (2020). Examining the relationship between student attitude and academic cheating., *Ethics and Behavior*, 1-14.
- Yu, H., Glanzer, P. L., Johnson, B. R., Sriram, R., & Moore, B. (2018). Why college students cheat: A conceptual model of five factors. *The Review of Higher Education*, 41(4), 549–576.
- Yovita, M., & Asih, S. R. (2018). The effects of academic stress and optimism on subjective well-being among first-year undergraduates. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari, & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (pp. 559–563). Taylor & Francis Group.
- Voelker, P. F. (1921). The function of ideals and attitudes in social education. *Teachers College: Columbia University Press*.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A., & Fabricatore, A. N. (2001). Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, 11, 287–305. [https://doi:10.1207/S15327019EB1103\\_7](https://doi:10.1207/S15327019EB1103_7)
- Waltzer, T., & Dahl, A. (2020). Students' perceptions and evaluations of plagiarism: Effects of text and context. *Journal of Moral Education*, 50(4), 1–16.
- Waltzer, T., Samuelson, A., & Dahl, A. (2021). Students' reasoning about whether to report when others cheat: Conflict, confusion, and consequences. *Journal of Academic Ethics*, 2021, 1–23.
- Waltzer, T., & Dahl, A. (2022). Why do students cheat? Perceptions, evaluations, and motivations. *Ethics & Behavior*, 2022, 1–21.

- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 381 – 402. <https://doi:10.1348/000709909X484479>
- Wiley, A., & Buckendahl, C. W. (2020). Your guess is as good as ours. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 49-52.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating., *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- Williams, M. M., & Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand university. *Ethics & Behavior*, 22, 89–112. <https://doi:10.1080/10508422.2011.653291>
- Zhao, L., Zheng, Y., Mao, H., Zheng, J., Compton, B. J., Fu, G., Heyman, G. D., & Lee, K. (2021). Using environmental nudges to reduce academic cheating in young children. *Developmental Science*, Article e13108: 1–8.

## Παράρτημα Α

### Ερευνητικές κλίμακες

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα  Άλλο

Ηλικία: .....

Σχολή/Τμήμα φοίτησης: .....

Επίπεδο σπουδών: Προπτυχιακό  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό   
Μεταδιδακτορικό

Έτος φοίτησης (μόνο για προπτυχιακό επίπεδο σπουδών): 1ο  2ο  3ο  4ο   
 άνω του 4ου

#### **Κλίμακα Ακαδημαϊκής Εξαπάτησης (List of Cheating-type Behaviors, Newstead et al. 1996)**

Οι παρακάτω ερωτήσεις (1-22) αφορούν το αν έχεις εμπλακεί ποτέ σε κάποια από τις ακόλουθες συμπεριφορές ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε σχέση με το Πανεπιστήμιο όπου φοιτάς. Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς επιλέγοντας μια από τις δυο (2) προτεινόμενες απαντήσεις **ΝΑΙ ή ΟΧΙ**.

1	Έχετε αναδιατυπώσει το υλικό από μια πηγή χωρίς να αναφέρετε τον συγγραφέα;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
2	Έχετε επινοήσει δεδομένα (πχ. εισάγοντας μη υπάρχοντα αποτελέσματα σε μια βάση δεδομένων);	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
3	Έχετε επιτρέψει σε άλλο φοιτητή να αντιγράψει δική σας εργασία;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
4	Έχετε επινοήσει αναφορές (πηγών) ή βιβλιογραφία;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
5	Έχετε αντιγράψει υλικό για μια εργασία από ένα βιβλίο ή μια πηγή δημοσίευσης χωρίς να αναφέρετε την πηγή;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>

6	Έχετε τροποποιήσει δεδομένα (πχ. προσαρμόζοντας τα δεδομένα για να λάβετε ένα σημαντικό αποτέλεσμα);	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
7	Έχετε αντιγράψει την εργασία ενός άλλου φοιτητή εν γνώση του;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
8	Έχετε διασφαλίσει την διαθεσιμότητα βιβλίων ή επιστημονικών άρθρων στην βιβλιοθήκη τοποθετώντας τα σκόπιμα σε λάθος ράφι έτσι ώστε οι υπόλοιποι φοιτητές να μην έχουν τη δυνατότητα να τα βρουν ή έχετε αφαιρέσει το σχετικό άρθρο ή κεφάλαιο;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
9	Σε μια περίπτωση όπου οι φοιτητές βαθμολογούν ο ένας την εργασία του άλλου, έχετε συμφωνήσει με έναν άλλο φοιτητή να βαθμολογήσετε περισσότερο γενναιόδωρο από ότι αξίζει ο ένας την εργασία του άλλου ;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
10	Έχετε παραδώσει μια εργασία ως ατομική ενώ στην πραγματικότητα την έχετε κάνει μαζί με κάποιον άλλο φοιτητή;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
11	Έχετε κάνει την εργασία κάποιου άλλου φοιτητή για λογαριασμό του;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
12	Έχετε αντιγράψει από το διπλανός σας χωρίς να το γνωρίζει κατά τη διάρκεια κάποιας εξέτασης ;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
13	Έχετε πει ψέματα αναφέροντας ιατρικό ή άλλο λόγο για να πάρετε παράταση ή απαλλαγή από μια εργασία;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
14	Είχατε μαζί σας υλικό που απαγορεύεται κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (πχ. σκονάκι ή λογοκλοπή);	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
15	Έχετε αποκτήσει παράνομα πληροφορίες για το περιεχόμενο μιας εξέτασης εκ των προτέρων	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
16	Έχετε αντιγράψει εργασία ενός άλλου φοιτητή εν αγνοία του;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
17	Έχετε παραδώσει εργασία που δεν έχετε κάνει εσείς (πχ. από πρώην φοιτητή που ετοιμάζει εκθέσεις επί πληρωμή ή βρίσκοντας μια εργασία στο διαδίκτυο και χρησιμοποιώντας την);	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
18	Έχετε προμελετήσει συμπαιγνία/ συνεννόηση με δύο ή περισσότερους φοιτητές για ανταλλαγή απαντήσεων μεταξύ σας κατά την διάρκεια μιας	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>



	εξέτασης;	
19	Έχετε πει ψέματα για ιατρικό ή άλλο λόγο για να κερδίσετε ειδική μεταχείριση- κατανόηση από τους εξεταστές (πχ. για να κερδίσετε επιπλέον χρόνο για να ολοκληρώσετε μια εξέταση) ;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
20	Έχετε προσπαθήσει να αποκτήσετε εύνοια προσφέροντας ή λαμβάνοντας χάρες για παράδειγμα δωροδοκία, αποπλάνηση, διαφθορά;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
21	Έχετε δώσει εξετάσεις στη θέση κάποιου άλλου ή έχετε βάλει κάποιον άλλον να δώσει εξετάσεις για εσάς;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
22	Έχετε υπάρξει μέλος μιας ομάδας η οποία δουλεύει πάνω σε μια εργασία και έχετε συνεισφέρει λίγο σε αυτή;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>

**Κλίμακα για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή (College Adaptation Questionnaire - Van Rooijen, 1986)**

Οι παρακάτω προτάσεις (1-18) αφορούν την προσαρμογή σου στην ακαδημαϊκή ζωή γενικότερα (π.χ., σχολή, τόπος σπουδών). Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι η κάθε δήλωση ισχύει για εσένα προσωπικά; Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείς επιλέγοντας μια από τις πέντε (7) προτεινόμενες απαντήσεις.

1	Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
2	Κάποιες φορές θέλω να τα παρατήσω όλα.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

3	<b>Συχνά αναρωτιέμαι τι κάνω εδώ (γενικά με τις σπουδές μου).</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
4	<b>Θα προτιμούσα να σπουδάζω κάπου αλλού.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
5	<b>Έχω κάνει πολλούς φίλους εδώ (τόπος σπουδών).</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
6	<b>Δεν αισθάνομαι «σαν στο σπίτι μου» στο Πανεπιστήμιο.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
7	<b>Δε βαριέμαι ποτέ εδώ (τόπος σπουδών).</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/>

		Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
8	Μερικές φορές νιώθω πολύ αποθαρρημένος εδώ (τόπος σπουδών).	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
9	Βρίσκω τη ακαδημαϊκή ζωή πολύ ευχάριστη.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
10	Μερικές φορές νιώθω μόνος/η.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
11	Μερικές φορές δεν ξέρω τι να κάνω με τον χρόνο μου.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/>

		Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
12	<b>Είναι δύσκολο να συνηθίσω την ακαδημαϊκή ζωή.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
13	<b>Αυτό που μου λείπει εδώ που σπουδάζω είναι κάποιος/α για να μιλάω ελεύθερα/άνετα μαζί του/της.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
14	<b>Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την ακαδημαϊκή μου ζωή.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
15	<b>Εάν δεν έχω κέφια οι φίλοι μου από το Πανεπιστήμιο θα με βοηθήσουν να το ξεπεράσω.</b>	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/>

		Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
16	Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στην ακαδημαϊκή ζωή.	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
17	Χαίρομαι που ήρθα για σπουδές εδώ (τόπος σπουδών).	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
18	Νιώθω «σαν στο σπίτι μου» εδώ (τόπος σπουδών).	Δεν ισχύει καθόλου <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει λίγο <input type="checkbox"/> Ισχύει σε μέτριο βαθμό <input type="checkbox"/> Ισχύει αρκετά <input type="checkbox"/> Ισχύει πολύ <input type="checkbox"/> Ισχύει πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

**Κλίμακα Ακαδημαϊκής Εγγύτητας (School Connectedness Scale - SCS; Resnick et al., 1997)**

Οι παρακάτω δηλώσεις (1-5) αφορούν το πως αισθάνεσαι σε σχέση με το Πανεπιστήμιο όπου φοιτάς. Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις **όσο πιο ειλικρινά μπορείς** επιλέγοντας μια από τις πέντε (5) προτεινόμενες απαντήσεις.

1	Νιώθω κοντά στα άτομα (π.χ., συμφοιτητές, διδάσκοντες) του Πανεπιστημίου.	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ
---	---	--

		<input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
<b>2</b>	<b>Χαίρομαι που βρίσκομαι σε αυτό το Πανεπιστήμιο.</b>	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
<b>3</b>	<b>Νιώθω σαν να είμαι μέρος αυτού του Πανεπιστημίου.</b>	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
<b>4</b>	<b>Οι διδάσκοντες σε αυτό το Πανεπιστήμιο αντιμετωπίζουν δίκαια τους φοιτητές.</b>	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα
<b>5</b>	<b>Νιώθω ασφαλής σε αυτό το Πανεπιστήμιο</b>	<input type="checkbox"/> 1 = Διαφωνώ απόλυτα <input type="checkbox"/> 2 = Διαφωνώ <input type="checkbox"/> 3 = Είμαι ουδέτερος/η <input type="checkbox"/> 4 = Συμφωνώ <input type="checkbox"/> 5 = Συμφωνώ απόλυτα

## Παράρτημα Β

Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητή/έ φοιτήτρια/ητή

Καλείσαι να συμμετέχεις σε μία επιστημονική έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας η οποία σχετίζεται με την ακαδημαϊκή εξαπάτηση μεταξύ των φοιτητών και με τον ρόλο που διαδραματίζει η ακαδημαϊκή εγγύτητα και προσαρμογή. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αναδείξει την αναγκαιότητα δρομολόγησης δράσεων ευαισθητοποίησης/πρόληψης εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας αναφορικά με το ζήτημα της ακαδημαϊκής εξαπάτησης και τους παράγοντες που μπορούν πιθανώς να προδιαθέτουν τέτοιες συμπεριφορές (ακαδημαϊκή προσαρμογή και εγγύτητα). Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Παρέμβαση παρατηρητών ηλεκτρονικού εκφοβισμού: «Ακαδημαϊκή εξαπάτηση μεταξύ φοιτητών/ριών: Ο ρόλος της ακαδημαϊκής προσαρμογής και εγγύτητας»

Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει διεθνή χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοσμένα στην Ελληνική πραγματικότητα. Η συμπλήρωσή του αναμένεται να διαρκέσει 25 λεπτά.

#### ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι ερευνητές και το Πανεπιστήμιο δεσμεύονται να τηρήσουν πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Οποιαδήποτε στιγμή θελήσεις, μπορείς να εγκαταλείψεις την συμπλήρωση χωρίς να έχει γίνει καμία απολύτως καταγραφή των στοιχείων σου. Επειδή δεν πρόκειται να καταγραφεί κανένα στοιχείο που να παραπέμπει σε συγκεκριμένο άτομο, δεν είναι δυνατή η απόσυρση των απαντήσεών σου μετά την υποβολή τους. Αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι υποστήριξη, μπορείς πάντα να απευθυνθείς στη ΜΥΦΕΟ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (<https://myfeo.uowm.gr/>).

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας:

Δρ. Τουλούπης Θάνος ([thtouloupis@uowm.gr](mailto:thtouloupis@uowm.gr))

Χονδροθύμιου Ελένη Χριστίνα ([psy00142@uowm.gr](mailto:psy00142@uowm.gr))

Η συμβολή και βοήθειά σου είναι πολύτιμη σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια και στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Η ερευνητική ομάδα:

Δρ. Τουλούπης Θάνος

Χονδροθύμιου Ελένη- Χριστίνα

Έχω διαβάσει το σύνολο των ανωτέρω αναφερόμενων πληροφοριών και συναινώ στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.