

„A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”

A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban

Erdőben, hegyek közt barangolva egy patakról csak akkor tudhatjuk, mit visz, honnan jön, hová tart, milyen forrásokból táplálkozik, ha vesszük a fáradságot és nyomon követjük. A kutatás nyomozás, annak feltárása, mi hová vezet, minek mivel van összefüggése, mi mire hat, ki kire hatott, kit akartak elkerülni vagy elhallgatni egyes szerzők, illetve kiket tekintenek kiemelkedő jelentőségűnek. Ez a feltárás ugyanakkor nemcsak idő és fáradság, hanem élvezet és öröm is annak, akinek megvan ehhez a munkához az igyekezete, kedve, motivációja. Nem mindig lehet mindent nyomon követni: a patakok időnként elbújnak, majd hirtelen, váratlanul bukkannak elő, és nem tudhatjuk biztosan, ez már egy másik vagy a korábbi vízfolyás.

A forrás tehát igen izgalmas metafora és hivatkozási alap. Használjuk az iskolai tudásszerzés valamennyi fokán, és talán akkor tudatosul bennünk jelentősége, mikor eljutunk oda, hogy magunk is forrássá válunk. Még doktori disszertációkban sem ritka azonban, hogy másodlagos citátumokkal találjuk magunkat szembe – tehát olyannal, amikor a szerző csak egy forrás által idézett szöveget, és nem a valódi forrást ismeri vagy legalábbis ismerteti. Ugy gondolom, a források értelmezésében és általában a tudomány művelésében is jobb eredményeket lehet elérni a mai fiatal generációnál, ha ezeket közelebb hozzuk az ő világukhoz. Ezt például annak révén érhetjük el, hogy a komplex, elméleti, direkt deklaratív tudásátadó megközelítést a csoportmunka és a problémamegoldás elvének hatékonyabb érvényesítése veszi át vagy legalábbis egészíti ki. Mindezt ötvözhetjük a diákok kreatív ötleteivel arról, hogy ők miben látják a források szerepét – ahol a hangsúly nemcsak a hogyanon, hanem a látásmódon is van. Mit jelent nekik ez a metafora, hogy forrás? Milyen más képi megjelenítéssel képezhető le a dolgozatban felhasznált szakirodalom?

Ebben a tanulmányban hét egyetemi oktatóval és egy művelődési intézmény vezetőjével készített kvalitatív, részben strukturált interjú alapján mutatom be a plágiummal kapcsolatos hazai tapasztalatokat és megoldási javaslatokat. Annak ellenére, hogy a nyelvi kódok ebben a situációban milyen központi szerepe van, meglátjuk majd, hogy sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi szövegek írásakor nem könnyű a helyzete a mai kor diákságának: a kollégák is nehézznek tartják az internet által nyújtott lehetőségek megfelelő használatát, hiszen nem ritkán tapasztalható, hogy akár ingyenesen megszerezhető dolgozatokat adnak be egyesek, akár még fizetnek is ilyen munkákért. Magam is szembe-sültem egyszer ennek a problémának egy olyan válfajával, amikor egy doktori képzésben részt vevő hallgató honlapján a tudományos integritást súlyosan sértő tartalmakra buk-

kantam: az egyik fültre kattintva azt olvashattam, a hallgató mit mond el a látogatóknak arról, hogy ő milyen hazai egyetem milyen szakos doktorandusza, egy másikra pedig azt, hogy milyen telefonszámot kellene felhívnom, ha sürgősen szükségem volna egy általa rövid határidőre megírt, a részletesen, táblázatban szemléletesen összefoglalt díjazási tételek szerint számlázandó dolgozatra.

Tanulmányom egy olyan projektum része, mellyel az egyetemi magyar és idegen nyelvű íráspedagógia kurrens kérdéseire kerestem választ. A Pécsi Tudományegyetemen évek óta foglalkozom angol szakos hallgatók olvasás- és íráskészségeinek fejlesztésével, valamint az íráspedagógia elméleteivel és kutatómódszertanával (Horváth, 2001, 2009). Készülő könyvemben oktatói és kutatói tapasztalataimra építve fejtem ki azokat az érveket, melyek az íráspedagógia folyamat-orientált megközelítésében váltak koherens, elméletileg megalapozott rendszerré. A fejezetek kitérnek az idegen nyelvi íráspedagógia kutatásának módszereire éppúgy, mint azokra a lehetőségekre és problémákra, melyek az oktatói munkában jelentkeznek. Külön fejezet ad számot a plágium szövevényes problematikájáról és a megoldási alternatívákról, amelyben ezzel a napjainkban egyre gyakrabban jelentkező problémával kapcsolatos megoldási lehetőségeket és javaslatokat ismertetem. Először összefoglalom a plágiumról alkotott nézeteket és definíciókat, majd beszámolok a projektum egy olyan területéről, amely a plágiumhoz köthető. Ennek során kvalitatív kutatást végeztem: nyolc interjút készítettem magyarországi kollégákkal annak feltérképezésére, hogy az ő gyakorlatukban hogyan jelentkeznek ezek a problémák, milyen válaszokat adnak ezekre, és milyen megoldási javaslatokat tartanak mások számára is megfontolandónak.

A plágium: definíciók és kutatások

A plagizálás definiálását felvállaló és e definíciókkal vitázó szakirodalom áttekintése előtt fel kell ismerni, hogy ezek a kérdések valójában egy társadalmi, ismeretelméleti és neveléstudományi komplexum részét képezik. Olyan jelenségről van tehát szó, melyet nem lehet a tudás megszerzésének, átadásának és általában az ismeretek megszerzésének tágabb rendszereit figyelmen kívül hagyva vizsgálni. Mint ahogy Pléh Csaba (2010, 47. o.) mondja a kompetenciával kapcsolatban, mi „a tudást nemcsak azért sajátítjuk el, hogy legyőzzük osztálybeli versenytársainkat, hanem azért is, mert valahogyan ez örömet jelent számunkra”.

A kérdés az, milyen módon teszi lehetővé az iskola, a tudomány rendszere, hogy ezen elsajátítás során valóban a sajátunkká válják mások tudása is, és hogy ez valamennyi érintett részére valóban örömet jelenthessen. A tudás fogalmának tisztázásához és a tudás megszerzésének folyamatához adott hasznos fogódzót több más hazai szerző is (lásd például: Géczy, 2005, 2006). Ennek egyik kulcseleme az, hogy milyen mintázatot öltenek a tudás megszerzésének formái – tehát a témánk szempontjából központi jelentőségű forrás mint metafora és konkrét hivatkozási alap mint ismeret feltételezése alapvető a plágium értelemezéshez.

A vonatkozó szakirodalom egy része a plágiumot mint a tisztességtelen tudományos viselkedés egy formáját értelmezi, és azt vizsgálja, egy adott intézményben vagy azok egy csoportjában hogyan foglalnak ebben állást az érintettek (*Center for Academic Integrity*, 1999; *Underwood és Szabo*, 2003; a kutatásnak ez a forrásáttekintő része egy korábbi tanulmányt egészít ki: *Horváth és Reif*, 2010). A megközelítés gyakran negatív: a probléma rendszerint sokkal hangsúlyosabban tematizálódik, mint a pozitív példa. Nyilvánvaló, hogy az intellektuális tulajdon és a szerzői jogok keretében értelmezett fogalmak ismeretét és egyben figyelmen kívül hagyását tételezi fel az elkövetők, illetve a feltételezett elkövetők részéről. Sok oktató gyakorlatában ugyanakkor az tapasztalható,

és erre találunk számos példát a tanulmány második részében bemutatott kutatás eredményei között is, hogy a pozitív szempontok, a jó, a követendő értékek felmutatása sokszor hasznosabb és célravezetőbb a hibák definiálásánál, osztályozásánál. A plágium jelenségének bemutatásakor már most érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az eredetiséget ösztönző, az egyéni megoldásokat segítő és elfogadó szemléletet kialakító gyakorlatban sokkal ritkább a plagizáláshoz folyamodó kényszer (lásd például: *Candlin és Plum, 1999; Horváth és Reif, 2010; Pecorari, 2003; Zergollern-Miletić és Horváth, 2009*).

A tudományos integritás fontos elv: olyan követelmény, amely alapvető abban a folyamatban, ahogy egy ismeret egy másikhoz vezet. Egy tudósnak egy másik által közvetített tudás forrás és egyben öröm: hiszen közösen közelebb jutnak egy olyan új ismerethez, melyet egyedül valószínűleg egyik sem érne el. A tudományos közlemények definíciójában a legtöbb folyóirat meg is fogalmazza a szerzőknek szóló szerkesztőségi elveiben, hogy csak eredeti tanulmányokat, kritikákat fogad el, melyekben a források, a hivatkozások feltüntetése egy standard gyakorlatot követ. Ez képezi részét annak az elvárásrendszernek is, mellyel a diákok találkoznak az egyetemeken, tehát az intézményes tudásátadás legmagasabb szintjén. Itt a hagyományok ismerete és a műveltség bizonyos foka miatt feltételezhető, hogy valamennyi résztvevő tiszteletben tartja az integritás elvét – és mégis, a plágium újra és újra jelentkezik.

A plágium definícióinak egyik lényeges eleme az, hogy milyen fokúnak és mennyire bizonyíthatónak tartják ebben a szándékosság mozzanatát. *Carroll (2002)* definíciója szerint a plágium olyan szándékos vagy szándéktalan cselekmény, melyben saját munkaként kívánja valaki feltüntetni más írását – valamely előny elérése érdekében. Az ő felfogása értelmében tehát a produktum a döntő: ha a munka mint végtermék más munkáját tartalmazza, de nem megfelelő módon dokumentálva, akkor az a szándékosság közelebbi vizsgálata nélkül is plagizálásnak tekintendő. A további meghatározásokban gyakran lehet találkozni a lopás, az eltulajdonítás mozzanatával, ami a plágium motiváltságára éppúgy utal, mint arra, hogy itt büntetendő és büntethető cselekményről, végső soron jogi értelmezési körbe utalt kategóriáról van szó. Ugyanakkor egyértelmű, hogy azok száma sem kevés, akiket annak ellenére vádolnak meg más művének vagy annak egy részletének plagizálásával, hogy nem szándékosan követték ezt el – akik tehát nem is voltak tisztában sem az elvárásokkal, sem a szövegre és az eredeti szerzőre vonatkozó jogi és tudományetikai vonatkozásokkal. *Etnografikus munkájában* egy ilyen közeget mutat be *Angélil-Carter (2000)*. Arra hívja fel a figyelmet, hogy minden érintett oktatónak el kell gondolkodnia azon, minden segítséget megadott-e tanítványainak, hogy értő módon, egyenrangú félként tudjanak tájékozódni az akadémikus követelmények világában. Kiemeli a dicséret fontosságát, azt, hogy a fejlesztés minden apró lépését, mint a táncban, nyomon kell követni, és a sikeres lépéseket értékelni kell. A hangsúlyt tehát szerinte is a pozitív minták megerősítésére kell fektetni – és ennek az igénynek a megfogalmazása talán nem is igényel további magyarázatot. Az minden bizonnyal igazolható, hogy a hazai egyetemi oktatás színvonalának emelése sem képzelhető el a hallgatók és oktatók motivációjának fenntartása és emelése nélkül. Mint arra többen is felhívták a figyelmet a közelmúltban, bár nem közvetlenül a plagizálással, hanem általánosabb oktatási kérdések elemzésekor (*Csizer és Kormos, 2007; Doró, 2011; Lovász, 2005*), tisztában kell lennünk a hazai felsőoktatásba érkező diákok felkészültségével, és mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a motiváció erősödjék. Ehhez elengedhetetlennek tűnik az autonóm fejlesztési lehetőségek megnyitása, a hasznos, az iskolán túli életben is alkalmazható kompetenciák kialakítása (*Knausz, 2009*).

Nem kétséges, hogy a pedagógia minden szintjén a nevelés, a fejlesztés lehet az egyéni és intézményi cél. Mindazonáltal az iskoláknak a negatív jelenségekre is választ kell adniuk. Az USA-ban működő Center for Academic Integrity a felsőfokú intézmények számára ad útmutatást és segítséget ahhoz, hogy kezelni tudják ezeket a gondokat. Ennek

érdekében kiemelik (1999), hogy a plágium, bár egyéni motiváltságból ered, mindig valamely konkrét közegben adódik elő. A közeg itt vonatkozhat közelről meghatározható jelenségekre, mint a konkrét kurzusra, a tanár és diák viszonyára, a feladat jellegére, de olyan tágabb összefüggésekre is, mint az intézmény által kialakított kép, az ott tapasztalható kollegiális és egyéb kapcsolatok. A Center fontosnak tartja, hogy az adott egyetem vagy főiskola reflektáljon saját kultúrájára, mert ez egy lényeges lépés az akadémikus tisztesség területén felmerülő problémák megoldásában. *Wajda-Johnston, Handal, Brauer és Fabricatore* (2001) kutatása az egyetemen tisztességtelennek tartott viselkedés egyes formáinak posztgraduális szinten való előfordulási gyakoriságát elemezte. A szerzők diákokat és oktatókat kértek meg ezek megbecslésére. Érdekes módon a két csoport által adott értékek között kevés esetben volt lényeges eltérés – ami utalhat az adatok érvényességére éppúgy, mint a viszonyok rendezetlenségére. A kutatásban többek között a következő konkrét jelenségekre vonatkozó felmérés készült: a forrás szövegének kisebb megváltoztatása a dolgozat írása közben, az irodalomjegyzék feltöltése olyan művekkel, melyekre a szövegben nem hivatkoztak, de voltak köztük az írásbeli feladatokon kívüli helyzetek is, mint például a diáktársakkal való együttműködés egyénileg megoldandó feladatban vagy egy hamarosan megírandó tesztben szereplő kérdések megtudakolása olyanoktól, akik vélhetően egy azonos vizsgán már teljesítettek. És természetesen szerepelt a klasszikus szituáció is, a forrásból való, idézőjelek nélküli szó szerinti másolás egy dolgozatban, más diák felkérése egy dolgozat megírására, illetve a plagizáláson jóval túlmutató eljárás is, a kutatási adat vagy eredmény meghamisítása vagy éppen minden alapot nélkülöző kreálása.

A tisztességtelenség, a vétség, a hiba és a bűn kategóriái rendszeresen megemlítődnek a definíciókban, mint ahogy azokban a vizsgálatokban is, melyek a szankciókra adott diákreakciókat elemezték. *Martin* (2003) kutatásában egy amerikai egyetemen azt jelezte, hogy a hallgatók túlzottan szigorúnak tartják a büntetéseket. *Ferrari* (2005) szintén az USA-ban vizsgálódva jutott arra az eredményre, hogy plágiumot jellemzően azok a diákok követtek el, akikre nagy nyomás nehezedett a siker érdekében, illetve akik nem érezték képesnek magukat arra, hogy megfeleljenek a követelményeknek. Más szempontból közelítve a kérdéshez, ugyanilyen fontosnak tartom a plágiummal kapcsolatos kulturális tényezők vizsgálatát is. *Wheeler* (2009) hetvenhét angol szakos japán egyetemistának olyan rövid szövegeket adott, melyek egyikében plágiumra utaló jegyek voltak. A diákoknak az volt a feladatuk, hogy értékeljék ezeket. A szerző bevezetőjében kifejti, hogy Japánt sokan olyan kultúrának tartják, ahol nem ítélik el a plagizálás különböző formáit. Az eredmények azonban azt igazolják, hogy a diákok nem fogadják el a nyilvánvaló plágiumot. *Wheeler* ezek alapján feltételezi, hogy a kérdésben nem annyira a kulturális tényezőknek van szerepük, mint a plágiumra vonatkozó ismeretek mennyiségének és minőségének. (Lásd még ezekről a tényezőkről és a pedagógiai gyakorlatról *Lee és Schallert*, 2008; *Li*, 2012; *Pecorari*, 2008; *Shi*, 2004 tanulmányát is.)

A plágium kapcsán manapság nem lehet nem beszélni az internetről. Mások mellett (például *Sutherland-Smith*, 2008) *Stapleton* (2005) is a források gazdag tárházaként ajánlja az ott elérhető anyagokat, melyek többek között az idegen nyelvű tudományos írást azzal segítik elő, hogy helyi és globális közönséget biztosítanak mind a hallgatók, mind az oktatók számára. A digitális bennszülötteknek is nevezett ifjú generáció ebben a közegben nőtt fel – de kérdés, megkapta-e azt a segítséget, melyet ennek az új médiumnak a hasznos és etikus alkalmazása megkövetel. Úgy gondolom, ennek kutatása is hasznosan árnyalhatja a képet, és projektumom egyik része éppen azt elemzi, egy nemzetközi kérdőív felmérés alapján, hogy a diákok miképp látják a helyzetet.

Ami a magyar viszonyokat illeti, röviden kitérek két kutatásra, melyek az oktatás két szintjén vizsgálták a csalás jelenségét – tehát a plágiumnál tágabban értelmeztett. A kutatások önbevallásra épültek, mint a hasonló vizsgálatok java része. Nincs okunk

*Orosz (2009) és Orosz és Far-
kas (2011) a középiskolákban
és a magyar, illetve külföldi
egyetemisták (közgazdászhall-
gatók) körében végzett felmé-
rést. Megállapítják, hogy térsé-
günkben jóval gyakoribb a
középiskolában tetten érhető
(de nem mindig tetten ért) csa-
lás, mint más országokban,
valamint azt, hogy hazánkban
a felsőoktatás szintjén is lénye-
gesen többen tartják elfogadha-
tó viselkedésnek a csalást (és
többen is élnek vele), mint fran-
cia kollégáik.*

feltételezni, hogy az így gyűjtött adatok lényeges mérési hibát tartalmaznának (vesd össze: Bolin, 2004).

A csalás motivációja, bármilyen formát is ölt, nem ritkán a rendelkezésre álló idő rövidege, vagy az, hogy eleve nem volt érdekes a feladat megoldása. Eco (1991) óta (is) jól tudjuk, hogy ha valaki odáig merész-
kedik, hogy más által írt szakdolgozatot adna be sajátjaként, még ehhez a csaláshoz sem árt annak a kutatásnak az elvégzése, hogy a várható opponens ne ismerje az eredeti dolgozatot. A kiderítésre azonban manapság, az internet korában számos lehetőség mutatkozik – ha egyelőre az ilyen szélsőséges esetekben még nem is. Ezek egyike az MTA SZTAKI által a közelmúltban létrehozott, a gyakorlatban is jól alkalmazható Kopi online plágiumkereső (Horváth, 2010). Az ott szereplő meghatározás a plágiumot szűk értelemben veszi: ezek szerint ez „más szerzők gondolatainak, fogalmainak, szavainak, mondatainak” használata,

„anélkül, hogy erre az írás készítője írásában utalna”. Ez a definíció kiemeli azokat a lényeges elemeket, melyeket a jelenleg hatályos 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról mond, és amely tartalmakra nem egy hazai egyetem utal is, mint arra a kódra, melynek ismerete elvárt például a szakdolgozatok hivatalos beadásakor. Érdemes lenne egyszer azt is megvizsgálni, hogy a jogban nem járatos kollégák értelmezése mennyire azonos a szerzői joggal kapcsolatban.

Mindezek után következzen most annak az empirikus kutatásnak az ismertetése, melynek fókuszában magyarországi kollégák plágium-értelmezése állt.

Kvalitatív kutatás kollégák körében interjúelemzéssel

A kutatás kérdései és módszere

Kvalitatív kutatásban való részvételre invitáltam a résztvevőket, két okból. Egyfelől a részben strukturált interjú gyakori műfaj a pedagógusok diskurzusában: az ennek során megfogalmazott gondolatok megosztása a pedagógiai gyakorlat egyik értékes mozzanata, melynek során a kollégák egymás tapasztalatait megismerve adhatnak számot elveikről, elképzelésikről. A felszínre kerülő ismeretek, benyomások, értékek és továbbgondolkodásra ösztönző kérdések önmagukban is olyan pozitív hozamok, melyek megismerésére szükségünk lehet. Másfelől pedig az egyéni hangok és hangsúlyok gondolati rögzítése a kutató számára is olyan élményt nyújt, amely nehezen vagy egyáltalán nem érhető el más adatgyűjtési eljárással.

Valamennyi résztvevőnek ebben a sorrendben tettem fel az öt alapkérdést. Mind a nyolc résztvevővel tegező viszonyban vagyok, így a kérdések is így hangzottak el.(1)

1. A plágiummal kapcsolatban mik az általános tapasztalataid?
2. Van olyan eset, amit esetleg konkrétan megosztanál mindezek illusztrálására?

3. Te hogyan definiárod a plágiumot?
4. Mennyire tartod komolynak a problémát Magyarországon?
5. Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

A különböző megközelítések természetesen mind a nyolc interjú során más és más gondolatmeneteket indítottak el bennem, de mégis igyekeztem arra összpontosítani, hogy azt a központi tartalmat lehessen megközelíteni, amely az egyes válaszadók számára tűnt lényegesnek. Az így felmerült egyéb kérdések többek között az egyes oktatási szintek szerint kérdeztek rá részletekre, illetve tudakozódtak afelől, hogy a résztvevők miben látták a plágiumra vezető cselekvés motivációját vagy arról, hogyan ismertetik a szerintük helyes megoldásra vezető stratégiákat diákjaikkal.

Az interjúk zárásaként megkértem a résztvevőket, hogy válaszoljanak erre a kiegészítő kérdésre is:

Esetleg bármi egyebet elmondanál, ami eszedbe jutott a témával kapcsolatban?

Az interjúkra hét esetben szóban került sor, előre megbeszélt helyen és időben, három kivétellel személyesen. A színhelyek: a kollégák saját munkahelyi irodája, egy esetben otthona. Három kollégával Skype-on keresztül lehetett interjút készíteni. Az elhangzottakat digitálisan rögzítettem, majd átírtam, illetve egy nem magyar anyanyelvű résztvevő válaszait magyarra fordítottam. Egy résztvevő jobbnak látta írásban megadni válaszait, amit annak ellenére elfogadtam, hogy így nem volt egységes a nyolc adatrögzítés. Csúppán ennek a körülménynek a különbözősége miatt mégsem szívesen mondtam volna le az ő általa megfogalmazott válaszokról sem. Az átírt és az eleve írásban megkapott interjúszövegeket többszöri átolvasás után tartalomelemzésnek vettem alá, hogy felszínre kerüljenek azok az egyedi és általános jegyek, amelyekkel jól jellemezhető a nyolc résztvevő gondolkodásmódja, gyakorlata, véleménye.

A nyolc résztvevő

Hét egyetemi oktatót és egy hazai művelődési intézmény vezetőjét kértem fel arra, hogy adjon választ részben strukturált interjúban feltett kérdéseimre. A hét oktató és a nyolcadik résztvevő kiválasztása kritérium alapú volt: olyan széles körben elismert szakemberekről van szó, akiknek a tapasztatait, elképzeléseit, véleményeit és tanácsait megismerni és egymással, valamint a saját gyakorlatommal és elveimmel összevetni hasznos kihívásnak tűnt. Jól képviselik az országot földrajzilag is: a nagyvárosok és a főváros egyetemi tanszékein dolgoznak. Legtöbbjük humán területen tevékenykedik. Valamennyi válaszadó álnéven szerepel, mivel anonimitásuk biztosítása mellett maximalizálni lehetett a válaszadás autentikusságát, különösen azokkal a kérdésekkel kapcsolatban, amelyek néhány személyes jellegű információ miatt esetleg kényes természetűek lehettek.

Három nő és öt férfi kolléga vett részt a kutatásban.

Katalin és Nóra középkorúak – Katalin gazdasági, Nóra idegen nyelvi tanszéken tevékenykedik, vezető beosztású. Szilvia egy hazai művelődési intézmény vezetője, akinek kiterjedt észak-amerikai kapcsolatai vannak.

András, Bálint, Béla és Róbert középkorú, magyar anyanyelvű egyetemi oktatók. Közülük András, Bálint és Róbert vezető beosztásúak. András, Béla és Róbert idegen nyelvi tanszéken dolgozik. Apor angol anyanyelvű kolléga: humán területen oktat és kutat. Vele angolul beszéltem, majd az interjú szövegét magyarra fordítottam. Törekedtem arra, hogy a fordítás során megmaradjon Apor stílusa is, bár természetesen nem lehet vitázni azzal az esetleges ellenérvvel, hogy a fordítás eredménye sosem lehet százszázalékosan autentikus.

A kutatás eredményei

Először az eredeti kérdések szerint mutatom be a válaszokat, majd rátérek azokra a tartalmakra, amelyek a válaszok közötti kapcsolatokat mélyítik el.

A plágiummal kapcsolatban tapasztalatok

Az interjúkutatás első izgalmas eredménye számomra az, hogy az első kérdést a legtöbb résztvevő valójában egy vagy több konkrét eset bevezetésével válaszolta meg. Eredetileg úgy gondoltam, hogy valamely általános, az évek során leszűrt elvi alapú tapasztalatot osztanak meg a kollégák, és majd ezek után kérdezek rá, miképpen jelentkeztek ezek a gyakorlatban. Valójában azonban az első és a második fő kérdésre adott válasz a legtöbb résztvevő esetében nem különült el élesen.

A másik érdekes eredmény, hogy milyen érzelmeket váltott ki a kérdés. Nóra számára a plágium kezelése elsősorban intézményi szintű felelősséget tételez fel, amelynek gyakori hiánya ezt a reakciót váltja ki belőle:

„Tapasztaltam, és ez az a téma, amitől... nem jó szó a mérges... ami nagyon feldúlja az igazságérzetemet, és elsősorban azért, mert úgy veszem észre, hogy olyan emberek körében, akiknek a felelőssége, hogy plágium ne fordulhasson elő, ez nem azon a szinten kezelt kérdés, ahova tartozik.”

Ő is, mint több másik résztvevő, egy konkrét esettel példázza, mire gondol:

„Tehát előfordult olyan, hogy konkrét esetet mondjak, hogy valakinek a PhD jegyzőkönyvében az szerepelt, hogy a bíráló azt mondta, hogy a jelölt az ő munkájából idézőjelek nélkül átemelt részeket.”

En az itt tehát egy olyan eset, amely az egyetemi képzés csúcán jelentkező kettős problémára utal: hogy egy doktori jelölt munkájában plágiumot találtak, de a jelölt ennek ellenére elnyerte a fokozatot.

Az érzelmek kifejezésének egy másik példáját látjuk Szilvia válaszában – és itt is egy sérelem, egy személyes sérelem említődik fel: az, hogy egy eredeti munka kevesebbet is tud érni, mint a másolat:

„Nagyon komoly személyes sérelmeim vannak. Az egyetemen magyar szakos hallgató voltam, minden tiszteletem a magyar tanszéken tanító tanároké, ugyanakkor kifejezetten bátorították a plagizálást. Nem írni tanítottak meg minket, hanem azok kaptak ötöst, akik kimásolták az éppen az által a professzor által szeretett irodalomtörténésznek a gondolatát, sokszor mindenféle idézet nélkül és berakták a dolgozatba. Ezt onnan tudom, hogy mikor elsőben beadtam az első dolgozatot, saját gondolatomat, mert azzal serkentett a középiskolai tanárom, hogy saját gondolataimat fogalmazzam meg, és a saját kis középiskolai szintemen az első magyar dolgozatomat beadtam, akkor visszakaptam a dolgozatot, hogy ez a stílus és ez a látásmód kevés egy magyar egyetemen és az összes szobatársam, barátom, akik kimásolták a nagy irodalomtörténészek gondolatait, ők meg simán ötöst kaptak.”

Nóra és Szilvia tehát egyszerre beszél személyes és testületi felelősségről és annak hiányáról. Előbbi esete a közelmúltból, az utóbbi jóval korábbi szarmazik, de egyfajta időállóságra utal – arra, hogy a dolgok megítélése nem mindig annak alapján és úgy történik, ahogyan igazságérzetük szerint helyesnek látnák.

A plagizálásra való közvetlen és közvetett tanári buzdítás elterjedtségéről nem tudunk sokat, legalábbis az interjúban erre más résztvevő nem tért ki Szilviához hasonlóan. De a konkrét esetek által keltett érzelmek mellett természetesen a tapasztalatok általános vonatkozásait valamennyi résztvevő kifejtette.

Bálint egyetemi oktatói tapasztalatait azonnal azzal a móddal kötötte össze, ahogy ő ezt a problémát igyekszik kezelni:

„A plagizálás már nagyon elterjedt. Ennek van egy változata, ami nem igazában zavar, az pedig az, bár azt is kordában kell tartani, ha megfelelő szakirodalmat használnak. Tehát ha ismeretterjesztő, akkor rettenetesen bőszt. Az zavar. A másik is zavar, de azt úgy gondolom, meg tudom oldani. Érdekes módon azok a hallgatók, akik minőségi szövegekből plagizálnak, hamarabb megértik, hogy ez nem illik vagy nem így szokás, meg hogy az idézésnek milyen normái vannak, mint azok, akik egyszerűen összeollóznak valamit.”

Az ollózás tehát lehet olyan, amely, ha jó szövegekből származik, elvezethet a normák megértésének és tudatos alkalmazásának gyakorlatáig, ami talán már eleve egy bizonyos fokú olvasottságot tételez fel. Ezeknek a normáknak az ismerete, illetve megismertetése az a koreográfia, amiről *Angeli-Carter* is értekezik (2000).

Az interjúk készítésének érdekes mozzanata az a dinamika, ahogy a kérdező és a válaszadó egymásba fűzi a gondolatokat, ahogy kialakul a diskurzus. Annak ellenére, hogy a résztvevők nem ismerték a kérdéseket elhangzásuk előtt, nem egyszer előfordult, hogy egy későbbi kérdésre már korábban megadták a választ – ez utalhat arra, hogy a protokollban szereplő tartalmak belső és külső érvényessége egyaránt megfelelőnek tekinthető ebben a kutatásban. Mindezt annak bevezetéséül mondtam el, hogy az általános és konkrét tapasztalatok kapcsán kitértek a kollégák a megoldás módozataira. Erre még visszatérek, de ide kívánczik ez a megjegyzés Nórától, aki összehasonlítja a magyar és az amerikai gyakorlatot:

„... ezen kívül elgondolkodtató, hogy ma egy magyar egyetemen nincs arra szabály, hogy mi történik azzal a diákkal, aki például a doktori disszertációját hamisítja. A BA és MA szinten van, ott elégtelent kap. A doktori disszertációt visszakapja átdolgozásra. Ez elfogadhatatlan. Egy amerikai egyetemen azt a doktoranduszt, aki ilyenén rajtakapnak, elbocsátják abból a programból.”

Az amerikai vonatkozás Szilvia válaszában is sarkalatos eleme, és egyben kapcsolatba hozható *Orosz* (2009) felmérésével:

„A plagizálás az teljes mértékben egyértelműen tiltott, ezért embereket rúgnak ki egyetemről, ha azon kapják a diákokat, hogy nem jelzik, hogy kitől vettek át egy gondolatot vagy egy mondatot. de továbbmegyek, ha valamilyen tesztet írnak, ahol eldöntendő kérdések vannak, hogy A, B, C, vagy bármilyen, nem lehet puskázni.”

Apor, az angol anyanyelvű kolléga ez irányú tapasztalatairól röviden összefoglalva így nyilatkozott:

„Az erőfeszítések ellenére nem vagyok abban biztos, hogy az emberek megfelelő segítséget kapnak abban, hogy megállapítsák a különbséget a plágium és a nem plágium közt.”

Itt egy messzemenően általános tapasztalatnak ad hangot Apor, és egyben sejteti, hogy a kérdés eldöntése nem is mindig egyértelmű. Érdekes, az idegen nyelvű íráspedagógián belül különösen izgalmas felvetéssel folytatja:

„A diákok olyan szófordulatokat próbálnak keresni, amelyeket szeretnek, és vannak, akik ettől egészen le vannak nyugózva és ezért átvesznek ilyeneket és azon vannak, hogy elhelyezzék őket egy keretben, amit ők maguk írtak. A kérdés az, hogy az már plágium-e, ha a tartalom szempontjából lényegtelen kifejezéseket használ valaki, mint egy idiómát. Mikor válik egy idióma lopássá?”

A plágium definiálása a következő nagyobb tartalmi egység: térjünk is rá az erre vonatkozó válaszok bemutatására és elemzésére.

A kollégák plágiumdefiníciója

Róbert ugyan ezt még az előző kérdéssel összefüggésben fejtette ki, mégis ennél a témánál szerepeltetem ezt az idézetet, mert érzékletesen köti össze a tapasztalatokon alapuló definícióval, ugyanakkor egy olyan problematikára hívja fel a figyelmet, amely a plágium meghatározásának alapvető körülménye:

„Egy híres orosz esztéta, irodalomtörténész és részben nyelvész, a negyvenes-ötvenes években mondta azt, hogy tulajdonképpen a világon minden mindennel összefügg, tehát nem igaz, hogy van olyan önálló gondolat, ami nem kapcsolódik ezer más korábbi gondolathoz, és ezeket nem is lehet mindig se idézőjelbe tenni, se a forrásra visszautalni, mert sokszor már ezt te nem tudod, hogy ez a gondolat nem a tiéd. A hatalmas tudásodba ezek úgy beleépülnek, hogy nem tudod, hogy ezt nem te találtad ki eredetileg, és nincs is ilyen. Ezért a plágiumnál mindig az egyszerű, formális részt tudjuk ellenőrizni.”

Van tehát egy tudásuniverzum, ahonnan a kultúra folyamatosan közvetíti a jeleket, és mi ennek a tudáskomplexumnak a leképezései vagyunk, ahol a tudás vagy a gondolat forrását nem is lehet pontosan megragadni. Ezzel az elméleti nehézséggel szemben viszont megragadhatóak olyan formái, vagy ahogy Apor fogalmazott, idiomatikus kapcsolatok, melyek a plágium alaki jegyeit helyezik előtérbe.

Lássuk akkor a nyolc résztvevő válaszában azt a mondatát, ahol meghatározzák, mit jelent nekik a plágium. A definíciókat a nem-fogalom által csoportosítva közlöm:

„Már definiálták sokan. Én elfogadom azokat, nem én találtam ki. Már régen megfogalmazták ugye, hogy idegen gondolatoknak, más gondolatainak felhasználása olyan formában, hogy én nem jelölöm azt meg. A forrást. A végeredményben az mindegy, hogy az szándékos vagy nem szándékos. Azt ki tudja eldönteni? Ki tudja bizonyítani?”

András forrásra hivatkozik, azaz forrásokra, és ezek alapján a felhasználás nem-fogalmát alkalmazza azzal a specifikációval, hogy ennek szándékossága a dolog megfoghatatlansága miatt lényegtelen körülmény. Felfogása tehát nem tesz különbséget e tekintetben, mivel nem lehet bizonyítani sem így, sem úgy – és ebben a vonatkozásban *Carroll* (2002) nézetéhez áll közel.

Béla a felhasználás helyett a feltüntetetés fogalmát adja meghatározásában:

„Más emberek gondolatainak sajátként történő feltüntetése.”

Bálint definíciójában az előzőekhez képest szerepel egy egyértelműen negatív elem, a lopás, és további érdekesség, hogy ez egy komplex definíció, amelynek részét képezi a fejlesztés mozzanata mint negatívum – tehát nemcsak az, hogy mi a plágium, hanem az is, mi nem:

„Más szellemi termékének ellopása, eltulajdonítása, nem annak a beépítése, továbbfejlesztése, nálam már egy szó szerinti mondat is plágium.”

Nóra, Bálinthoz hasonlóan, a lopással vezeti be definícióját, és, mint Béla, a feltüntetéssel egészíti ki, mely utal a cselekedet szándékos voltára:

„Mások gondolatát vagy szavait, lehet, hogy csak a gondolatot lopta el és átfogalmazta, azt a sajátjaként tünteti fel.”

Szilvia is kapcsolódik Bálint definíciójához, amennyiben ő is kiemeli, mi az, ami az ő megítélése szerint jellemzően hiányzik a plágiummal jellemezett szövegekből.

„Ha nem polemizál, ha nincs diskurzus közted és a másik szöveg között, hanem csak egymás mellé vannak helyezve a különböző embereknek a gondolatai, én azt plágiumnak tekintem.”

Katalin és Róbert definíciója nem formális meghatározás ugyan, de mindkettő a szöveg formai jegyeire hivatkozva ragadja meg a plágium személyes értelmezésének módját. Katalin szerint:

„Valaki szó szerint valahonnét kiír dolgokat és nem hivatkozik, nem rakja idézőjelbe és nem írja mögé, hogy kitől származik az a szó szerinti átvétel.”

Róbert valójában a plágium után kialakult helyzetet, azaz problémát definiálja:

„A szövegszerű plágiumot lehet igazából szankcionálni.”

Végül Apor gondolatait idézem, aki egy olyan kérdésre tér ki, melyet korábban Róbert is megvilágított: a források és a tudás sokrétegű összefüggését:

„A dolognak a formai oldala a legfontosabb. Itt van például ez a csodálatos Dickens-életrajz G. K. Chestertontól, és nincs a két kötetben egyetlen hivatkozás sem, mert ez nem volt szokás. Lehet, hogy itt-ott egy-két mondatban vannak utalások forrásokra, de ez az életrajz maga a teljes magabiztosság, ahogy ez a tizenkilencedik század végi, huszadik század eleji szerző ír.”

Tehát ha valaminek a szakértői, beavottjai vagyunk, nincs is szükség feltétlenül a hivatkozásokra, hiszen mi magunk válunk, munkánk által, a fő forrássá mások számára. Az eredetiségre tehát mégis lehet alapozni. Természetesen maga Apor is kitér emellett arra, hogy a jelenlegi magyarországi egyetemi képzésben nem lehet követelmény sem az alapképzésben, sem a mesterképzésben a teljesen eredeti, forrásoktól mentes munka.

A nyolc kolléga tehát részben hasonlóan értelmezi a fogalmat, de érdekes, hogy miben látják a specifikumokat. Egy további kérdés azt firtatta, az ilyen tapasztalatok és meghatározások alapján mennyire tartják komolynak a helyzetet országosan, illetve ha erről van módjuk számot adni, nemzetközileg is.

A probléma komolyságáról alkotott nézetek

Azzal valamennyi kolléga egyetértett, hogy olyan probléma a plágium, amivel foglalkozni kell. Eltérés mutatkozott azonban abban, mennyire látják át a helyzetet országos és nemzetközi szinten. Béla például a mikrokozmoszra helyezte a hangsúlyt válaszában:

„Nem látom át a magyarországi helyzetet. A saját mikrokozmoszom alapján ítélem van még mit tenni. Sokszor úgy érkeznek gyerekek a középiskolából, hogy rácsodálkoznak: »jé, ilyen is van?«”

Katalin is a saját helyzetére reflektált, de nemcsak mint oktatóóra, akinek felelőssége van hallgatói képzésében, hanem mint kutatóóra, akinek publikálnia kell, és az a mód, ahogy ennek a követelménynek megfelelnék a kollégák, időnként nem követendő példát tár a diákok elé:

„Már ott nagy probléma van, hogy létezik ez a »publikálj vagy pusztulj« kényszer. Gyártjuk a cikkeket és tényleg szinte mindegyikben ugyanaz van, ugyanazokra hivatkozunk, mert kell. Sokan elég cinikusan is veszik az egészet, és nincsen igazán értéke annak, hogy gondolkodom, érvelek és leírom valamit, nem ez a cél. Kevés az olyan kutatóközösség, ahol tényleg meg akarnak oldani egy kérdést, hanem beletesszük a statisztikát, beletesszük az SPSS-es feldolgozást, van benne képlet, nálunk legalábbis ez így csapódik le. Akkor már valószínűleg nem sokan értik, és akkor az rendben van, az nagyon tudományos, elmondtuk a konferencián.”

Nóra, András és Róbert a hazai viszonyokra vonatkozó reflexiót összekapcsolták a nemzetközi tapasztalataikkal is. Nóra így fogalmazott erről:

„A tapasztalataim angol és amerikai egyetemekről valók, de dolgoztam kínai, indiai, tehát a legváltozatosabb helyekről jövő emberekkel is. Sokkal fontosabbnak tartják azt, hogy erről beszéljenek és egyértelműen explicit lépéseket tegyenek, hogy kizárják a plagizálást máshol, míg nálunk a kis megalkuvások jellemzőek és az »ugyan már, minek ezzel foglalkozni« hozzáállás. Na ez az, ami nagyon kihívás a sodromból.”

András szavait idézve:

„A külföldi kollégák is ugyanazokkal a gondokkal küzdenek – már erről írnak és még cikkeznek is, már vannak ilyen ötletek is, hogy hogyan, volt, aki már kidolgozott egy részletes eljárást, hogy hogyan akadályozzuk meg a csalást vagy leplezzük le.”

Ő tehát a téma tudományos megismerését is kiemeli. Róbert pedig a hazai és nyugati megítélésben lát elszomorító különbséget:

„Ami a szövegszerű dolgot illeti, hát ott teljesen egyértelmű, hogy ami nyugaton főbenjáró bűnnek számít, az Magyarországon legföljebb egy ilyen »ejnye-bejnye«. Nagyon ritkán lehet olvasni arról, hogy valakinek plágium miatt visszavonták a doktori címét, ami nem azért van, mert nem plagizálnának, hanem azért, mert Magyarország erkölcsi állapotában ez a dolog nem különösebben elítélendő. Nem szúr szemet. Ami szomorú.”

Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

Végül az interjúban rátértünk azoknak a megoldási javaslatoknak a megbeszélésére, melyeket a résztvevők kipróbáltak és helyesnek tartanak. Azokat a javaslatokat emelem most ki, amelyek a leginkább jellemzik az egyes résztvevők egyéni megközelítését, tehát amelyek csak náluk fordulnak elő.

Apor képviseli annak a nézőpontját, aki egyszerre látja a helyzetet belülről és kívülről:

„Azt hiszem, ez nem pusztán iskolai, hanem társadalmi kérdés, amiben minden részletre figyelni kell. Vannak olyan magyar viselkedési elemek, amelyek sajnos nagyon vonzóvá teszik a gondolatot, hogy különböző közösségek a fejlődés különböző szakaszain állnak, ami nagyon veszélyes lehet. Mint az úgynevezett primitív skótok a tizenhetedik században a kulturált angolok mögött. A britek moralitása, már ahogyan én látom, azt hiszem, Rousseau mondta, hogy egy angol őszintébb, mint más emberek, és unalmasabb is, tehát az, hogy létrehoztak egy népszerű mítoszt magukról, egy egész sor ilyen mítoszt, amely egyfajta viselkedést generál, ami a mindennapi gyakorlatban nevezhető kisebb-nagyobb mértékben morálisnak. Ez természetesen durva általánosítás, amely nem veszi figyelembe a teljes társadalmat és a huszonegyedik század eleji etnikumok és vallási hovatartozások sokszínűségét. Mégis van valami, amibe bele tudnak kapaszkodni.”

Az íráskészségek és íráspedagógia folyamatos fejlesztésének fontosságát emelte ki Szilvia:

„Íráskurzus ugyanúgy kell egy kémia szakosnak, mint egy magyar szakosnak. Fontos lenne a tanári attitűd megváltoztatása, akkor ezt nem úgy kell kezelni, hogy »emelje át, rakja be és akkor kapsz egy ötöst«, hanem magát az írástanítást kell megtanítani.”

Béla a SZTAKI szoftveres alkalmazását említette, mint a megoldás egy lehetőségét:

„A probléma élő, amit jól illusztrál például, hogy a Magyar Tudományos Akadémia plágiumkereső számítógépes programot fejlesztett ki, amit az internetről letölthetően, ingyenesen bocsát az érdekeltek, érdeklődők rendelkezésére.”

Katalin visszatért arra, milyen példát láthat néhány kolléga publikációiban a diákság. A megoldást akkor fogjuk megtalálni, mondja ő, ha a tanári példák maguk is követendők:

„Mást se látnak a diákok, mint hogy lopunk egymástól a cikkekben, a könyvekben. Mindenki egymásra hivatkozik csak. Ennyi. Előfordul, hogy én is így írok. Régebben főleg, most már nem. Amióta a PhD-n túl vagyok, azóta felszabadultam. Úgy érzem, megvan az az alap, hogy írhatok olyat, kutathatok olyan témát, ami érdekel.”

András is összeköti ezt a kérdést saját szerzői gyakorlatával, melyet mint jó példát is állít a hallgatói elé:

„Én általában úgy szoktam írni, hogy előbb megírom és utána helyezem el a szakirodalmat, nyilván van az embernek már egy háttere, de azért később, hogy ne fussak bele valakibe, vagy ne befolyásoljon az én gondolatmenetemben, és utána megnézem, és kiderül, hogy hoppá. Van, amikor a diákjaimnak is ezt tanácsolom. A hallgatóknak ezt azért nem tudom teljesen javasolni, mert ha valaki egy adott területen teljesen a nulláról indul, akkor kell, kell – az embernek már van annyi tapasztalata, ismerete, hogy nem a nulláról kell valamit összeállítani. Meg

egyáltalán, nem kell összeállítani, hanem jönnek az ötletek. És az a szerencse, hogy ezzel a módszerrel megmarad valami eredeti, mert erről ugyan írtak már, de kisebb az esély, hogy ugyanúgy. Tehát ennek a módszernek az a lényege, hogy van egy kérdés, egy probléma, egy szöveg, akkor arról nekem már van valami elképzelésem, és akkor azt elkezdem leírni.”

Bálint a szakmai közösségbe való bevezetés fontosságára hívta föl a figyelmet, azaz a normakövetés lehetővé tételére:

„Az első a megfelelő normáknak az ismertetése vagy azoknak a begyakoroltatása, elfogadtatása, és másik oldalról nyilván a tudományos nyilvánosságnak a kiterjesztése. Tehát a szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról.”

Nóra az anyanyelvi és idegen nyelvi írás közti hasonlóságokra és egyben eltérésekre utal és fejti ki az egyéni különbségek, a konkrét helyzetekre való nyitottság fontosságának tételét.

„Nekem meggyőződésem, hogy aki tanult angolul írni, az jobban tud írni magyarul is, mert magyarul szinte alig tanítjuk. Például engem soha senki nem tanított magyarul írni, angolul is magamat tanítottam. De azon például, hogy egy szövegnek van egy struktúrája, azon nem érdemes variálni, tehát ha nem kreatív írás – az egyéniség megjelenhet máshol. Vagy hogy vannak regiszterek és azokat nem érdemes keverni. Vannak alapelvek, amelyek mindenre érvényes pedagógiai alapelvek: hogy mi a tanár szerepe, hogy lehetőséget biztosítson a diáknak arra, hogy fejlődjön. Hogy mi a legjobb módja ennek, azt mindig ott, az adott kontextusban, azon a szinten, azokkal a diákokkal kell megtalálni.”

Róbert válaszában összekötötte az erre a kérdésre reflektáló gondolatait az öt kérdés után elmondott egyéb hozzáfűznieival, és a pedagógus alkat és szakma szempontjából értelmezte a problémát – és mutatta be megoldását:

„Van egy olyan előadásom, ami arról szól, hogy tanórai fegyelmetlenség. Ez a saját példámra épülő előadás, és ennek a konklúziója tulajdonképpen az, hogy a

tanárok mindig keresik azt a receptet, amiből frankón kijön valami. Ezt várják a tanárok a fegyelmezetlenség meg egy csomó más dologban. Recepteket várnak. A hosszú tanári pályafutásom alatt, ahol rengeteg fegyelmezetlenséggel találkoztam mint középiskolai és általános iskolai tanár, végül is azt szűrtem le, hogy ezt nem lehet kiiktatni. Mindig lesznek fegyelmezetlenségek, és nincsenek receptek. Meg kell találnom perverz módon az élvezetet abban, hogy én naponta ezzel az ezerfejú sárkánnyal küzdök. Ez az én szakmám, hogy ott vannak a gyerekek, akik igenis fegyelmezetlenek és én megpróbálom tenni, és akkor egyik nap jók, és akkor én boldog vagyok, másnap megint kezdődik előről a dolog. Ez egy ilyen munka. Ami az írásbeli részt illeti: az nagy öröm, ha van valaki, akinek jól sikerült. De ha általában véve utálok azt, hogy ők állandóan azt írják, »he go«, akkor talán nem ezen a pályán kéne lenni. És a tanár mindig ezzel szembesül.

Összefoglalás

Az itt leírtak mellett természetesen még számos más meghatározás, megoldási módzat létezik. Ebben a tanulmányban azok elemzésére került sor, melyek a hazai egyetemi oktatásban a kollégák tapasztalatai és megközelítése alapján a lehangsúlyosabbaknak tekinthetők. Jól látható kapcsolódások mutathatók ki a tudomány egyéb művelői által megfogalmazott elvek és azon megfontolások között, melyeket az interjúban részt vevő nyolc kolléga megosztott velünk. Ezek további vizsgálata, mások gyakorlatával való összevetése reményeim szerint közelebb viheti a hallgatókat, az oktatókat, az oktatáspolitikát és magukat a politikusokat is ahhoz, hogy csökkenjenek a plágium okozta problémák, illetve megoldásuk mindenki számára követhető, tisztességes elvekre épüljön. Ezt a célt talán elérte a tanulmány.

Hiányossága ugyanakkor a kutatásnak, hogy csak tapasztalt kollégákat vont be a felmérésbe. A nagy egyéni különbségek ellenére is nyilvánvaló, hogy a negyven év körüli vagy afölötti korosztály szocializációja és élményei szükségképpen különböznek a náluk fiatalabbakéitól. Mit gondol az itt feltett kérdésekről a fiatalabb nemzedék? Ők miben látják a vizsgált jelenségek magját, hol lehetnek eltérések az ő felfogásuk és az itt megszólaltatott kollégák véleménye, javaslatai között? Mindenképpen megfontolandó a kutatás ilyen irányú kiterjesztése.

További feladatot jelent a kollégák által kifejtett nézetek és javaslatok megvalósításának elemzése, illetve azok összevetése a diákság tapasztalataival. Részben ez utóbbi célt tűzte ki kutatásaim már jelzett másik szintje, melyben kérdőíves felmérést végeztem hazai és külföldi diákok körében. A több, mint 300 egyetemista válaszainak bemutatása is tovább árnyalhatja azt a képet, melyet a szakma képviselői az íráspedagógia folyamatairól és eredményeiről nyerhetnek.

Irodalomjegyzék

- Angélie-Carter, S. (2000): *Stolen language?* Pearson Education Asia, Szingapúr.
- Bolin, A. U. (2004): Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology*, **138**, 101–114.
- Candlin, C. N. és Plum, G. A. (1999): Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: Researchers, students and tutors. In: Candlin, C. N. és Hyland, K. (szerk.): *Writing: Texts, processes and practices*. Longman, London. 193–217.
- Carroll, J. (2002): *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford.
- Center for Academic Integrity. (1999): *Fundamental values of academic integrity*. Center for Academic Integrity.

- Csízér Kata és Kormos J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, **107**. 29–43.
- Doró, K. (2011): Students' perceptions about their preparedness for undergraduate studies in English. In: Szabó, G., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics. Lingua Franca Csoport, Pécs. 81–92.
- Eco, U. (1991): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Gondolat, Budapest.
- Ferrari, J. R. (2005): Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality*, **33**. 11–18.
- Géczi, János (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Géczi János (2006): *Az iskola kultúrája: Nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
- Horváth J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2009): Hungarian university students' blogs in EFL: Shaping language and social connections. *TESL-EJ*, **4**, 1–9.
- Horváth József (2010): Az MTA SZTAKI KOPI plágiumkeresője. *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 2–3. sz. 138–139.
- Horváth József és Reif Sz. (2010): Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 4. sz. 39–51.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 71–83.
- Lee, G. & Schallert, D. L. (2008): Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, **25**. 506–537.
- Li. Y. (2012): „I have no time to find out where the sentences came from; I just rebuild them”: A biochemistry professor eliminating novices' textual borrowing. *Journal of Second Language Writing*, **21**. 59–70.
- Lovász Á. (2005). Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, **105**. 359–379.
- Martin, D. F. (2005): Plagiarism and technology: A tool for coping with plagiarism. *Journal of Education for Business*, **80**. 3. sz. 149–152.
- Orosz G. (2009): Csalás a felsőoktatásban: Francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 253–284.
- Orosz G. és Farkas D. (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**. 605–6300.
- Pecorari, D. (2003): Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, **12**. 317–345.
- Pecorari, D. (2008): *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum International, London.
- Pléh Csaba (2010): Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és a tanítás tudományban. *Iskolakultúra*, **20**. 4. sz. 37–42.
- Selwyn, N. (2008): An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, **9**. 11–22.
- Shi, L. (2004): Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, **21**. 171–200.
- Stapleton, P. (2005): Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal*, **89**. 177–189.
- Sutherland-Smith, W. (2008): *Plagiarism, the internet and student learning: Improving academic integrity*. Routledge, New York.
- Underwood, J. és Szabo, A. (2003): Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, **34**. 467–477.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A. és Fabricatore, A. N. (2001): Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, **11**. 287–305.
- Wheeler, G. (2009): Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, **18**. 17–29.
- Zergollem-Miletić, L. és Horváth József (2009): Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban. *Iskolakultúra*, **19**. 9–10. sz. 50–57.

Jegyzet

A plágiummal kapcsolatos kérdésfelvetés része a már említett nagyobb terjedelmű tanulmánynak. Ezeket a kérdéseket megelőzte őt, az íráspedagógia általánosabb területeit érintő tudakozódás, tehát a bemelegítő kérdés csupán a jelen beszámolóból hiányzik.