

Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов

Е.Б. Сагитов, Е.Д. Шмелева

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2022 г.

Сагитов Егор Борисович — магистрант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ebsagitov@edu.hse.ru

Шмелева Евгения Дмитриевна — PhD in Education, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, доцент Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eshmeleva@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

Аннотация

Риски снижения качества образования вследствие распространения списывания как одного из видов нечестного академического поведения существенно возросли во время массового перехода университетов в онлайн-режим обучения из-за пандемии COVID-19. Возник запрос на доступные и недорогие меры борьбы со списыванием, прежде всего такие, которые могут быть реализованы на уровне организации процесса обучения. Проведено исследование с целью оценить связь распространенности пассивных и активных педагогических практик с обращением студентов к списыванию. Эмпирическую основу исследования составили данные проекта «Мониторинг экономики образования», в рамках которого весной 2020 г. были опрошены студенты очных программ обучения в российских высших учебных заведениях. Выборку составили 17 316 студентов из 291 российского вуза. Данные проанализированы с помощью серии бинарных многоуровневых логистических регрессий с последовательным добавлением групп переменных индивидуального и группового уровня. В данном исследовании впервые оценена связь использования преподавателями российских вузов тех или иных педагогических практик с риском обращения студентов к списыванию. Подтверждена положительная взаимосвязь частоты использования переписывания и переказа учебных материалов (пассивных педагогических практик) с обращением студентов к списыванию. Вторая гипотеза — о связи активных педагогических практик со списыванием — получила частичное подтверждение. Полученные результаты могут быть использованы в качестве основы для рекомендаций преподавательскому составу и администрациям вузов по уменьшению распространенности списывания среди студентов.

Ключевые слова

высшее образование, педагогические практики, дистанционное обучение, нечестные практики, списывание.

Для цитирования

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

How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities

E.B. Sagitov, E.D. Shmeleva

Egor B. Sagitov, master's student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ebsagitov@edu.hse.ru

Evgeniia D. Shmeleva, Research Fellow, Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eshmeleva@hse.ru (corresponding author)

Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract Student academic dishonesty is one of the most serious problems of higher education in Russia and all over the world. This problem became especially severe and widespread during a mass forced transfer to distant education followed by the Covid-19 pandemic. In this regard, it is highly demanded to find affordable measures to combat academic dishonesty, some of which can be implemented at the level of the organization of the learning process. The purpose of this study was to assess and analyze the relationship between the prevalence of passive and active pedagogical practices and academic cheating among students. Based on pieces of evidence, we hypothesized that students are more likely to cheat in conditions where their classes are organized mostly around passive educational practices such as writing down or retelling the course material. The empirical basis of this study is data gathered within the project "Monitoring of education markets and organizations" in spring 2020. Students of full-time bachelor and specialist programs of Russian higher educational institutions were surveyed. The sample includes 17 316 students from 291 Russian universities. Data analysis was carried out using a series of binary multilevel logistic regressions with the sequential addition of groups of individual and group level variables. This study was the first to show the relationship between different pedagogical practices and the risk of student cheating. The main result of this study can be considered a confirmed positive relationship between the prevalence of rewriting and retelling of the course materials during seminars (passive pedagogical practices) and student cheating. The second hypothesis about the relationship between active pedagogical practices and cheating received partial confirmation. The results of this study may be used as a base for recommendations for instructors and administrators of universities to enforce student academic integrity and reduce the prevalence of cheating among them.

Keywords academic dishonesty, higher education, pedagogical practices, distant education, academic dishonesty, cheating.

For citing Sagitov E.B., Shmeleva E.D. (2022) Kak pedagogicheskie praktiki svyazany so spisyvaniem sredi studentov rossiyskikh vuzov [How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>

Списывание — одна из серьезных проблем высшего образования в России и во всем мире. По данным исследований последних лет, 40% российских студентов хотя бы раз в течение учебного года списывали во время зачета или экзамена [Суханова, Фруммин, 2021], треть студентов (34%) выполняли вместе с другими студентами задания, которые должны были сделать самостоятельно, и около четверти студентов (25%) ксерокопировали конспекты лекций и первоисточников, написанные другими учащимися [Рудаков, Рощина, 2018]. При этом сравнительные исследования показывают, что российские студенты более терпимы к списыванию и обращаются к нему чаще, чем студенты из европейских стран и США [Lupton, Chaqman, 2002; Magnus et al., 2002; Grimes, 2004]. Преподаватели в разных странах указывают, что в условиях массового перехода университетов в онлайн-режим из-за пандемии COVID-19 контролировать академическую честность студентов стало очень сложно [Mukhtar et al., 2020]. Академическая нечестность студентов является одной из главных проблем дистанционного обучения, и она приобретает все большую распространенность [Guangul et al., 2020].

Бороться со списыванием и другими видами нечестного поведения можно, например, путем введения прокторинга на самостоятельных и контрольных работах. Эта мера эффективна в снижении распространенности списывания [Davis, Rand, Seay, 2016; Karim, Kaminsky, Behrend, 2014], но требует значительных затрат и по этой причине малодоступна для университетов. Также в университетах активно внедряются этические кодексы и курсы по этике, которые направлены на формирование у студентов ценностей добросовестного обучения. Однако, судя по результатам исследования, они не приводят к значительному снижению распространенности списывания [Bloodgood, Turnley, Mudrack, 2008; Corrigan-Gibbs et al., 2015; Tatum et al., 2018]. Другое возможное решение проблемы списывания — введение системы санкций, в частности строгих наказаний за списывание, вплоть до обращения преподавателя к администрации вуза. Однако данную меру готовы использовать немногие из преподавателей российских вузов [Chirikov et al., 2020; Шмелева, 2016]. При этом в некоторых исследованиях получены парадоксальные данные: обращение студентов к списыванию не связано с восприятием ими строгости наказаний или связано положительно [Passow et al., 2006; Harding et al., 2007].

Таким образом, существует запрос на доступные и недорогие меры борьбы со списыванием, прежде всего такие, которые можно реализовать на уровне организации процесса обу-

чения. Так, студенты с меньшей вероятностью обращаются к списыванию, если в качестве проверки успеваемости используются рандомизированные или индивидуальные тестовые задания, а занятия проходят в форме презентаций, подготовленных студентами [Guangul et al., 2020]. Кроме того, значение имеют цели, которые преподаватель ставит перед студентами: формирование мастерства или демонстрация результата [Anderman, 2007]. Данное исследование отвечает на вопрос о том, как педагогический дизайн занятий, а именно использование преподавателями тех или иных практик обучения, связан с обращением студентов к списыванию.

1. Обзор литературы
 1.1. Почему для предотвращения академической нечестности студентам важно изучать поведение преподавателей

Распространенность списывания связана с контекстуальными факторами образовательной среды, в частности с частотой обращения одногруппников к нечестным практикам [McCabe, Feghali, Abdallah, 2008; Megehee, Spake, 2008], отношением студентов к преподавателю [Murdock, Beauchamp, Hinton-Dampf, 2008]. Одним из главных среди этих факторов является поведение самих преподавателей [Bluestein, 2015; Lang, 2013; Simon et al., 2004; Broeckelman-Post, 2008]. Непосредственно контактируя со студентами, преподаватель способен формировать и поддерживать такую образовательную среду, в которой обращение к нечестным практикам будет минимизировано.

Некоторые характеристики поведения преподавателей особенно тесно связаны с распространением списывания: их непосредственные реакции на списывание [Chirikov et al., 2020; Yu et al., 2016; Шмелева, 2016; McCabe, Butterfield, Trevino, 2006], предупреждения о его недопустимости и прояснение последствий [Broeckelman-Post, 2008; Mahmoud et al., 2020], ясность требований и актуальность учебного материала [Murdock, Miller, Goetzinger, 2007]. Решение студента использовать списывание зависит от его отношения к преподавателю: учащиеся, которые оценивают преподавателей как не вызывающих уважения, некомпетентных и нечестных, более склонны обращаться к нечестным практикам в процессе обучения [Murdock, Beauchamp, Hinton-Dampf, 2008]. Таким образом, позитивный опыт взаимодействия студентов и преподавателей может вызвать уважение к преподавателю и тем самым снизить вероятность обращения студентов к списыванию [Bluestein, 2015; Сивак, 2006]. При этом в научной литературе практически отсутствуют сведения о характере связи распространенности списывания с педагогическими практиками, которые преподаватели используют на занятиях.

1.2. Что известно о связи академической нечестности с тем, как организованы занятия

Текущие исследования свидетельствуют: важно, на что преподаватель ориентирует студентов (см. мета-анализ [Krou, Fong, Hoff, 2021]). Так, студенты, обучающиеся у преподавателей, которые подчеркивают в обучении важность мастерства, реже обращаются к списыванию во время обучения, чем те, кто обучается у преподавателей, ориентирующих на демонстрацию результата [Anderman, 2007; Anderman, Cupp, Lane, 2009]. Ориентация на усвоение материала проявляется в поощрении преподавателями усилий, совершенствования, а ориентация на демонстрацию результата — в поощрении сравнения достижений на занятиях, стимулировании конкуренции и приоритизации оценок.

Кроме того, снизить распространенность списывания можно, если организовать оценивание успеваемости студентов в таких форматах, которые сокращают возможности обращения к нечестным практикам: проводить занятия в форме презентаций, подготовленных студентами, рандомизировать проверочные варианты и готовить персональные тестовые задания, а также использовать процедуры и принципы, применяемые при решении проблемных кейсов [Guangul et al., 2020; Toledo et al., 2021; Scott, 2017].

Распространению списывания среди студентов может способствовать педагогический дизайн, в котором доминируют пассивные практики обучения. Пассивными можно считать практики, ориентированные на запоминание и воспроизведение студентами знаний, полученных от преподавателя, который сообщает правильные решения заданий [Prince, 2004], например переписывание и пересказ учебного материала. Традиционализму в образовании, которому свойственны пассивные практики обучения, противопоставляются конструктивистский подход и активные педагогические практики, нацеленные на вовлечение студентов в процесс получения знания и предоставление им возможности самостоятельно разобраться в решении задачи [Beswick, 2007; Carr, Palmer, Hagel, 2015]. К таким практикам можно отнести, например, участие в обсуждениях, применение теоретических концепций к кейсам, выступление с докладами.

Связь тех или иных педагогических практик со списыванием на российском материале не изучалась, а текущие исследования в смежных областях дают противоречивые результаты. Например, вовлеченность студентов в процесс обучения в целом положительно связана с восприятием честности образовательной среды, но чем в большей степени студенты вовлечены в дискуссии на занятиях, тем чаще они сообщают о том, что другие студенты списывали на зачетах и экзаменах [Малошенок, 2016].

1.3. Как организованы занятия студентов в российских вузах

В российских вузах широко распространены пассивные практики обучения. Около 70% студентов, обучающихся на экономических и управленческих программах, проводят большую часть учебного времени, записывая то, что диктует лектор, и копируя то, что написано на доске или на проекционном экране [Chirikov, 2015]. Согласно результатам всероссийского опроса студентов, проведенного летом 2021 г., эти практики доминируют: около 90% студентов хотя бы на некоторых занятиях переписывали материал со слайдов, записывали учебный материал под диктовку, заучивали конспекты лекций или методичек, а тех, кто отмечал наличие активных практик в обучении, например применения теорий на практике, намного меньше [Суханова, Фрумин, 2021].

В зарубежных исследованиях выявлена связь списывания с организацией учебного процесса, при которой преобладают переписывание, запоминание и воспроизведение учебного материала [Pabian, 2015]. Таким образом, можно ожидать, что студенты, которых обучают с применением в основном пассивных практик, будут более склонны обращаться к списыванию (гипотеза 1). И напротив, студенты, в обучении которых преобладают активные практики, будут реже прибегать к списыванию (гипотеза 2).

Мы проверяем эти гипотезы, анализируя связь между ответами студентов о частоте списывания и о частоте использования преподавателями таких педагогических практик, как переписывание и пересказ студентами учебных материалов (пассивные) и участие в обсуждениях на занятиях, применение теоретических концепций к кейсам и выступление с докладами (активные).

2. Данные

Эмпирической основой исследования служат данные Мониторинга экономики образования, в рамках которого весной 2020 г. во время дистанционного обучения были опрошены студенты очных программ обучения в российских высших учебных заведениях. Набор целевой аудитории осуществлялся методами административного рекрутирования и ривер-семплинга¹. Перед проведением анализа данные опроса взвешены для коррекции по квотам на организации.

В выборку исследования вошли ответы студентов из 291 вуза, обучающихся на программах бакалавриата и специа-

¹ Ривер-семплинг — стихийный набор целевой аудитории, который не гарантирует контроля на уровне конкретного учреждения: контроль возможен только на уровне типа организации. Типы организаций задавались основаниями, которые используются для квотирования: форма собственности, федеральный округ, тип вуза (опорный, ведущий, прочий).

литета. Из анализа исключены вузы с численностью студентов меньше 10 человек, чтобы была возможность использовать многоуровневое моделирование, в котором первый уровень — студенты, второй — вуз. Таким образом, итоговую выборку составили ответы 17 316 студентов.

Среди студентов, попавших в выборку, 66% составляют девушки, 78% обучаются в бакалавриате. 34% опрошенных обучаются на 1-м курсе, 30% — на 2-м курсе, 26% — на 3-м курсе и 11% — на 4-м курсе (табл. 1). Наиболее многочисленную группу составляют студенты, изучающие науки об обществе (25%), за ними следуют математические и естественные науки (18%), инженерное дело, технологии и технические науки (17%). 15% студентов обучаются в ведущих вузах² и 11% — в опорных вузах.

В опросник включены вопросы об опыте обучения в 2019/2020 учебном году, при этом в вопросах о поведении (например, о списывании или вовлеченности) уточнялось, что, отвечая, следует учитывать как офлайн-, так и онлайн-занятия, проходившие в 2019/2020 учебном году.

Таблица 1. Характеристики выборки исследования, N = 17 316

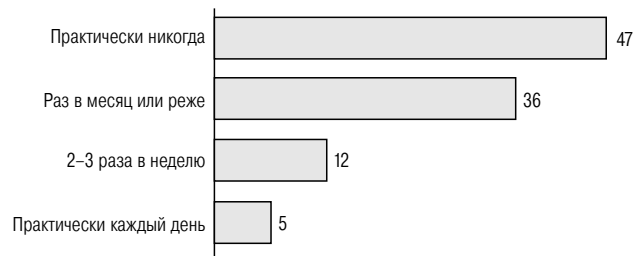
Переменная	Категория	Доля (%)
Пол студента	Женский	66,3
	Мужской	33,7
Курс обучения	1-й курс	33,8
	2-й курс	29,4
	3-й курс	26,2
	4-й курс	10,6
Направление обучения	Гуманитарные науки	9,4
	Здравоохранение и медицинские науки	8,9
	Инженерное дело, технологии и технические науки	17,2
	Искусство и культура	3,3
	Математические и естественные науки	18,1
	Науки об обществе	25,3
	Образование и педагогические науки	14,1
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	3,6	
Статус вуза	Ведущий	14,5
	Опорный	10,9
	Прочий	74,6

² К ведущим относятся вузы — члены Ассоциации ведущих университетов, ассоциации «Глобальные университеты», а также национальные исследовательские университеты, федеральные университеты, вузы, участвовавшие в Программе «5-100».

3. Измерения**3.1. Зависимая переменная**

Зависимой переменной является списывание во время выполнения домашних заданий. Студентам предлагалось ответить на вопрос «Как часто в 2019/2020 учебном году вы списывали домашнее задание у других студентов (в том числе на онлайн-занятиях)?», выбрав один из следующих вариантов ответа: «практически никогда», «раз в месяц или реже», «2–3 раза в неделю» и «практически каждый день» (рис. 1). Для удобства интерпретации исходная переменная преобразована в бинарную, так что 0 присваивался студентам, которые практически никогда не списывали (47%), а 1 — тем, кто обращался к списыванию с той или иной регулярностью (табл. 2).

Рис. 1. Распределение ответов студентов о частоте обращения к списыванию

**3.2. Независимые переменные**

В качестве независимых рассматриваются переменные, отражающие индивидуальные показатели студентов и институциональные характеристики вузов.

Независимыми переменными индивидуального уровня являются распространенность на семинарских и практических занятиях различных пассивных (переписывание и пересказ учебного материала) и активных (разбор кейсов, групповые обсуждения, выступление с докладами)³ практик обучения.

В качестве контрольных переменных индивидуального уровня использованы следующие характеристики студентов: пол, курс и направление обучения, доля посещенных очных практических занятий и семинаров⁴, а также частота задава-

³ Вопрос: «Какая доля семинаров и практических занятий в вашем вузе в 2019/2020 учебном году проводилась в следующих формах?». Исходная переменная с четырьмя вариантами ответа перекодирована в переменную с тремя ответными категориями. Первая ответная опция «Не проводились в таком формате» очень слабо представлена у ряда педагогических практик и поэтому объединена со второй — «Менее 30%».

⁴ Вопрос: «Всегда ли вы посещали очные семинарские и практические занятия в прошлом (2019/2020) учебном году?». Исходная переменная с пятью ответными опциями перекодирована в переменную с тремя ответными

ния вопросов преподавателю и участия в дискуссиях как показатели вовлеченности в учебный процесс [Малолононок, 2016]⁵. Эти переменные включены в анализ с целью отделить эффект педагогических практик от эффекта вовлеченности студентов, поскольку имеются эмпирические свидетельства их взаимосвязи [Prince, 2004]. В качестве контрольной переменной группового уровня использован статус вуза. В табл. 2 представлена описательная статистика по зависимой и независимым переменным индивидуального и группового уровня.

Таблица 2. **Описательная статистика зависимой и независимых переменных, N = 17 316**

Переменная	Варианты ответов	Доля (%)
Обращение к списыванию	Да	53,3
	Практически нет	46,7
Доля посещенных очных семинаров и практических занятий	До 50% занятий	5,3
	От 50 до 75% занятий	14,5
	Более 75% занятий	80,2
Частота задавания вопросов, участия в обсуждениях, общегрупповых дискуссиях	Раз в месяц или реже	30,8
	2–3 раза в неделю	40,4
	Практически каждый день	28,8
Переписывание учебных материалов	Менее 30%	26,2
	От 30 до 70%	38,3
	Более 70%	35,5
Пересказ студентами материала	Менее 30%	51,1
	От 30 до 70%	31,3
	Более 70%	17,5
Проведение обсуждений на занятии	Менее 30%	23,7
	От 30 до 70%	44,1
	Более 70%	32,1

категориями. Первые три ответные опции объединены в категорию «Посещал(а) до 50% занятий» в связи с их малой представленностью.

⁵ Вопрос: «Как часто в 2019/2020 учебном году вы в этом вузе делали следующее (в том числе на онлайн-занятиях) — задавали вопросы, участвовали в обсуждениях, общегрупповых дискуссиях». Исходная переменная с четырьмя ответными опциями перекодирована в переменную с тремя ответными категориями. Первая ответная опция «Практически никогда» объединена с «Раз в месяц или реже» в связи с ее малой представленностью.

Переменная	Варианты ответов	Доля (%)
Применение теоретических концепций к кейсам	Менее 30%	37,9
	От 30 до 70%	42,2
	Более 70%	19,9
Выступления с докладами	Менее 30%	38,4
	От 30 до 70%	40,1
	Более 70%	21,5

В выборке исследования около половины (53%) студентов обращались к списыванию. Подавляющее большинство студентов посещали более 75% занятий, и только около четверти студентов (29%) ежедневно задавали вопросы преподавателям. Наиболее часто используемыми педагогическими практиками, по оценке студентов, являются переписывание учебного материала и проведение дискуссий — около трети студентов отметили их как наиболее распространенные формы обучения, на которые приходится более 70% времени на семинарах и практических занятиях (36 и 32% соответственно). Реже всего педагоги предлагают студентам пересказывать учебный материал: около половины студентов (51%) сообщили, что данная форма обучения занимала менее 30% времени занятий.

4. Аналитическая стратегия

Цель данного исследования состоит в оценке связи распространенности пассивных и активных педагогических практик со списыванием среди студентов. Для оценки риска обращения к списыванию используются серии бинарных многоуровневых логистических регрессий с последовательным добавлением групп переменных. Для анализа применяется многоуровневое моделирование, поскольку данные имеют двухуровневую структуру: уровень студентов и уровень вузов, в которых они обучаются. Первая модель включает среднее предсказанное значение отношения шансов обращения к списыванию (интерсепт) с учетом группировки ответов студентов в вузы. Вторая модель со случайным интерсептом и фиксированными коэффициентами включает контрольные переменные индивидуального и группового уровня. В третью модель с аналогичными характеристиками добавлены показатели частоты использования педагогических практик. В каждой модели отражены отношения шансов обращения к списыванию в связи со значениями независимых переменных.

5. Результаты анализа Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 3. Первая модель включает среднее предсказанное отношение шансов обращения к списыванию. Она позволяет оценить коэффициент внутрикласовой корреляции (ICC), который отражает уровень сходства студентов, обучающихся в разных вузах. Коэффициент, равный 6%, указывает на низкую вариацию шансов списывания в зависимости от вуза. Он свидетельствует о том, что вузы мало различаются по соотношению долей обучающихся и не обучающихся к списыванию студентов. При этом использование метода многоуровневой регрессии обосновывается двухуровневой структурой данных и результатами исследований, оценивающих взаимосвязь школьного контекста и проблемного поведения, в которых допустимыми являются значения ICC, превышающие 0,02 [Bonell et al., 2013] и 0,01 [Shackleton et al., 2016].

Во вторую модель добавлены контрольные переменные индивидуального и группового уровня. Студенты, посетившие более 75% занятий, обращаются к списыванию реже, чем те, кто посетил менее 50% занятий. Кроме того, студенты, которые хотя бы 2–3 раза в неделю задавали вопросы преподавателю во время занятий, реже обращаются к списыванию, чем те, кто практически никогда этого не делал. При этом отношения шансов обращения к списыванию у студентов из разных типов вузов статистически значимо не различаются. Модель 2 объясняет 7% дисперсии зависимой переменной фиксированными эффектами и 11% — в общем как фиксированными, так и нефиксированными эффектами и корректно классифицирует 67% наблюдений.

В третью модель добавлены индикаторы частоты использования преподавателями различных педагогических практик. Студенты, в обучении которых чаще использовались пассивные практики (переписывание и пересказ учебных материалов), чаще обращались к списыванию. Статистически значимые различия обнаружены между группами студентов, у которых эти практики занимали менее 30% учебного времени, и теми, у кого на эти практики приходится от 30 до 70% времени занятий (отношения шансов = 1,11 для переписывания и пересказа учебных материалов). Таким образом, первая гипотеза получила подтверждение.

Использование в педагогическом дизайне такой активной практики, как обсуждения на занятиях, связано со сравнительно низким отношением шансов обращения студентов к списыванию во время выполнения домашних заданий. Студенты, у которых эта практика встречалась часто (занимала более 70% времени занятий), значимо реже обращались к списыванию, чем те, у кого на обсуждения приходилось менее 30% вре-

мени (отношение шансов = 0,78). Значимой связи частоты использования разборов кейсов и выступлений с докладами с обращением к списыванию не обнаружено. Таким образом, вторая гипотеза получила частичное подтверждение.

Модель 3 объясняет 8% дисперсии зависимой переменной фиксированными эффектами и 11% — как фиксированными, так и нефиксированными эффектами и корректно классифицирует 67% наблюдений. Эти показатели значимо не отличаются от показателей модели 2. Кроме того, изменения в показателях ВИС и логарифма правдоподобия свидетельствуют о незначимом увеличении объяснительной способности модели 3 по сравнению с моделью 2. Таким образом, включение в модель предикторов, характеризующих частоту использования педагогических практик, незначительно увеличивает объяснительную способность модели.

Максимальное значение коэффициента инфляции дисперсии (VIF) в моделях, равное 3,49, указывает на отсутствие проблемы мультиколлинеарности.

Таблица 3. Факторы обращения к списыванию, бинарная многоуровневая логистическая регрессия, приведены отношения шансов

		Модель 1	Модель 2	Модель 3	Доверительный интервал (95%)
Индивидуальные характеристики студентов					
Пол (база — юноши)	Девушки		0,66*** (0,05)	0,66*** (0,05)	[0,61–0,71]
	2-й курс		0,92 (0,08)	0,93 (0,08)	[0,85–1,02]
Курс обучения (база — 1-й курс)	3-й курс		0,70*** (0,06)	0,71*** (0,06)	[0,65–0,78]
	4-й курс		0,66*** (0,07)	0,68*** (0,07)	[0,61–0,76]
Направление обучения (база — инженерное дело, технологии и технические науки)	Гуманитарные науки		0,76** (0,14)	0,78** (0,14)	[0,65–0,94]
	Здравоохранение и медицинские науки		1,08 (0,19)	1,08 (0,19)	[0,91–1,28]
	Искусство и культура		0,51*** (0,12)	0,53*** (0,12)	[0,42–0,66]
	Математические и естественные науки		1,04 (0,11)	1,05 (0,11)	[0,94–1,17]
	Науки об обществе		0,84** (0,09)	0,85** (0,09)	[0,76–0,96]

		Модель 1	Модель 2	Модель 3	Доверительный интервал (95%)
Направление обучения (база — инженерное дело, технологии и технические науки)	Образование и педагогические науки		0,76*** (0,12)	0,77** (0,12)	[0,65 – 0,91]
	Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки		0,72*** (0,14)	0,71*** (0,15)	[0,58–0,87]
Частота посещения занятий (база — менее 50% занятий)	От 50 до 75% занятий		0,95 (0,17)	0,95 (0,17)	[0,80–1,15]
	Более 75% занятий		0,44*** (0,07)	0,44*** (0,07)	[0,38–0,52]
Задавал(а) вопросы, участвовал(а) в дискуссиях на занятиях (база — раз в месяц или реже)	2–3 раза в неделю		0,90** (0,07)	0,91* (0,07)	[0,84–0,99]
	Практически каждый день		0,65*** (0,06)	0,66*** (0,06)	[0,60–0,73]
Характеристики на уровне вузов					
Статус вуза (база — прочие вузы)	Ведущий вуз		1,06 (0,21)	1,08 (0,21)	0,90–1,31
	Опорный вуз		1,10 (0,23)	1,09 (0,23)	0,89–1,34
Доля в учебном времени переписывания учебных материалов (база — менее 30%)	От 30 до 70%			1,11* (0,09)	1,02–1,21
	Более 70%			1,26*** (0,11)	1,15–1,38
Доля в учебном времени пересказа учебных материалов (база — менее 30%)	От 30 до 70%			1,11* (0,09)	1,02–1,20
	Более 70%			1,22*** (0,14)	1,09–1,36
Доля в учебном времени участия в обсуждениях (база — менее 30%)	От 30 до 70%			0,92 (0,08)	0,84–1,00
	Более 70%			0,78*** (0,09)	0,70–0,88
Доля в учебном времени применения теоретических концепций к кейсам (база — менее 30%)	От 30 до 70%			1,00 (0,08)	0,92–1,08
	Более 70%			0,96 (0,09)	0,86–1,08

		Модель 1	Модель 2	Модель 3	Доверительный интервал (95%)
Доля в учебном времени выступлений с докладами (база — менее 30%)	От 30 до 70%			1,04 (0,08)	0,96–1,13
	Более 70%			1,07 (0,11)	0,96–1,19
Интерсепт		1,24*** (0,08)	4,83*** (1,09)	4,24*** (1,09)	3,42–5,25
ICС		0,06	0,04	0,04	
BIC		21 598,1	20 971,8	21 007,2	
Логарифм правдоподобия		–10 789,3	–10 393,2	–10 362,1	
Marginal R^2 / Conditional R^2		0,00 / 0,06	0,07 / 0,11	0,08 / 0,11	
Численность студентов / количество вузов		17 316 / 291			

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,5$.

6. Ограничения исследования

Данное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов.

Во-первых, педагогические практики, используемые в обучении, оцениваются на основании опроса студентов и, значит, оценки их распространенности могут быть искажены, например, вследствие низкой посещаемости занятий частью студентов: в выборке исследования 20% студентов посетили менее 75% занятий. Для учета возможных искажений данных в анализе принималась в расчет посещаемость студентов.

Во-вторых, в исследовании приводится оценка распространенности педагогических практик в целом, она не дифференцируется по дисциплинам, которые могут значительно различаться по педагогическому дизайну. Таким образом, исследование позволяет говорить о распространенности пассивных и активных практик в целом, а ее связь со списыванием может быть недооценена. В будущих исследованиях необходимо учитывать специфику педагогического дизайна разных дисциплин.

В-третьих, в качестве показателя списывания используется обращение к списыванию при выполнении домашних заданий, поэтому связь между ним и педагогическими практиками, используемыми на занятиях, может быть недооценена. В будущих исследованиях перспективным представляется измерение частоты обращения к списыванию в разных учебных активностях: при выполнении домашних заданий, на занятиях, во время сдачи зачетов и экзаменов.

В-четвертых, в исследовании не учитывались различия в поведении, связанные с форматом обучения — дистанционным или очным. В формулировках вопросов о поведении — о списывании и вовлеченности — студентов просили описать свой опыт в 2019/2020 учебном году, включая опыт дистанционного обучения. Таким образом, дифференцировать поведение студентов в зависимости от формата обучения (онлайн или офлайн) в данном исследовании невозможно.

7. Заключение и дискуссия

В последние годы исследователи уделяют все больше внимания методам активной профилактики списывания и других нечестных практик в обучении [Eaton, Guglielmin, Otoo, 2017]. Целью таких интервенций является формирование и поддержание честной образовательной среды [Simon et al., 2004], находящейся в сфере ответственности и компетенции учебного заведения [DiBartolo, Walsh, 2010; McCabe, Butterfield, Trevino, 2003]. С распространением дистанционного формата обучения существенно возросли риски обращения студентов к списыванию, которое становится одним из факторов снижения качества обучения [Суханова, Фрумин, 2021]. В этих условиях резко возрастает значимость профилактики нечестных практик в обучении. При этом разработанных методов, направленных на укрепление нравственной позиции студентов и наказание за проступки, может быть недостаточно для значительного снижения распространенности академической нечестности [Bloodgood, Turnley, Mudrack, 2008; Corrigan-Gibbs et al., 2015; Tatum et al., 2018].

Цель проведенного исследования состояла в том, чтобы оценить взаимосвязь частоты использования пассивных и активных педагогических практик с частотой обращения студентов к списыванию. Одним из важных результатов являются весьма незначительные различия в соотношении обращающихся и не обращающихся к списыванию студентов в разных вузах и в разных типах вузов — в ведущих, опорных и не относящихся к этим категориям. Иными словами, списывание распространено в российских вузах вне зависимости от типа вуза. В целом около половины (53,3%) студентов обращались к списыванию, что согласуется с результатами, полученными другими авторами [Рудаков, Рощина, 2018; Суханова, Фрумин, 2021]. Предыдущие исследования обнаруживали различия в терпимости к списыванию между студентами селективных и неселективных вузов [Chirikov et al., 2020].

В данном исследовании впервые оценивалась связь использования преподавателями российских вузов активных или пассивных педагогических практик с риском обращения студен-

тов к списыванию. Опираясь на данные предыдущих исследований, согласно которым доминирование в учебном процессе пассивных практик может стимулировать обращение к нечестным практикам [Pabian, 2015], а на их распространение влияет дизайн образовательного процесса [Anderman, 2007], мы предположили, что студенты более склонны списывать, если на занятиях преобладают пассивные практики обучения, такие как переписывание и пересказ учебного материала. С помощью многоуровневого моделирования, которое позволило учитывать как индивидуальные показатели студентов, так и статус вузов, мы подтвердили данную гипотезу.

Вторая гипотеза — о связи между активными педагогическими практиками и списыванием — получила частичное подтверждение. Только частота проведения дискуссий на семинарах и практических занятиях отрицательно связана с риском обращения студентов к списыванию. Для остальных практик (разбора кейсов, выступлений с докладами) значимых связей не обнаружено. При этом, несмотря на наличие значимой связи между рассматриваемыми педагогическими практиками и риском списывания, вклад переменных, характеризующих пассивные и активные практики обучения, в объяснение вариации этого риска, невелик. Иными словами, нельзя считать, что формат, в котором организовано обучение (по крайней мере измеренный таким образом), является ключевым фактором распространенности нечестных практик в российских вузах.

Обнаружена взаимосвязь между списыванием и показателями вовлеченности студентов в учебный процесс, которые рассматривались в данном исследовании в качестве контрольных параметров. У студентов, которые посетили более 75% практических занятий и семинаров, риск обращения к списыванию ниже, чем у студентов, посетивших менее 50% занятий. Кроме того, студенты, которые раз в месяц или реже задавали вопросы и участвовали в дискуссиях на занятиях, с большей вероятностью обращаются к списыванию, чем студенты, более активно участвующие в обсуждениях на занятиях. Эти данные согласуются с результатами предыдущих зарубежных исследований [Prince, 2004], однако расходятся с выводами, полученными на российской выборке студентов [Малошонок, 2016], в которой более вовлеченные в обсуждения студенты чаще отмечали, что большинство экзаменов в их департаменте можно без труда сдать с помощью списывания. Данное расхождение может быть следствием разного подхода к измерению списывания: мы судили о распространенности списывания на основании ответов на прямой вопрос о поведении респондента, а в исследовании Малошонок [2016] использовался менее чувствительный вопрос о возможностях списывания на экзаменах в целом.

Учитывая обнаруженную связь между списыванием и тем, как организованы занятия, ключевой рекомендацией является стимулирование преподавателей в меньшей степени использовать пассивные практики обучения и заменять их более вовлекающими в процесс обучения практиками, которые ассоциируются с высоким качеством образования [Carr, Palmer, Hagel, 2015]. Для этого необходимы инвестиции в переподготовку преподавателей с целью обновления репертуара педагогических практик, в том числе более подходящих для дистанционного и гибридного обучения.

Литература

1. Малошонок Н.Г. (2016) Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 35–60. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
2. Рудаков В.Н., Рощина Я.М. (2018) Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень № 1 (121). М.: НИУ ВШЭ.
3. Сивак Е.В. (2006) Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. М.: ГУ ВШЭ.
4. Суханова Е.А., Фрумин И.Д. (ред.) (2021) Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию. Аналитический доклад. Томск: Издательство Томского государственного университета.
5. Шмелева Е.Д. (2016) Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 84–109. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-84-109
6. Anderman E.M. (2007) The Effects of Personal, Classroom, and School Goal Structures on Academic Cheating // E.M. Anderman, T.B. Murdock (eds) Psychology of Academic Cheating. Elsevier Academic Press. P. 87–106.
7. Anderman E.M., Cupp P.K., Lane D. (2009) Impulsivity and Academic Cheating // The Journal of Experimental Education. Vol. 78. No 1. P. 135–150. doi:10.1080/00220970903224636
8. Beswick K. (2007) Teachers' Beliefs that Matter in Secondary Mathematics Classrooms // Educational Studies in Mathematics. Vol. 65. No 1. P. 95–120. doi:10.1007/s10649-006-9035-3
9. Bloodgood J.M., Turnley W.H., Mudrack P. (2008) The Influence of Ethics Instruction, Religiosity, and Intelligence on Cheating Behavior // Journal of Business Ethics. Vol. 82. No 3. P. 557–571. doi:10.1007/s10551-007-9576-0
10. Bluestein S.A. (2015) Connecting Student-Faculty Interaction to Academic Dishonesty // Community College Journal of Research and Practice. Vol. 39. No 2. P. 179–190. doi:10.1080/10668926.2013.848176
11. Bonell C., Jamal F., Harden A., Wells H. et al. (2013) Systematic Review of the Effects of Schools and School Environment Interventions on Health: Evidence Mapping and Synthesis // Public Health Research. Vol. 1. No 1. P. 1–320. doi:10.3310/phr01010
12. Broeckelman-Post M.A. (2008) Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty // IEEE Transactions on Education. Vol. 51. No 2. P. 206–211. doi:10.1109/TE.2007.910428

13. Carr R., Palmer S., Hagel P. (2015) Active Learning: The Importance of Developing a Comprehensive Measure // *Active Learning in Higher Education*. Vol. 16. No 3. P. 173–186. doi:10.1177/1469787415589529
14. Chirikov I. (2015) The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction // *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3. P. 10–11.
15. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. (2020) The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students // *Studies in Higher Education*. Vol. 45. No 12. P. 2464–2480. doi:10.1080/03075079.2019.1616169
16. Corrigan-Gibbs H., Gupta N., Northcutt C., Cutrell E., Thies W. (2015) Measuring and Maximizing the Effectiveness of Honor Codes in Online Courses // *Proceedings of the Second ACM Conference on Learning@Scale (Vancouver, BC, Canada, 2015, March 14–15)*. P. 223–228. doi:10.1145/2724660.2728663
17. Davis A.B., Rand R., Seay R. (2016) Remote Proctoring; The Effect of Proctoring on Grade // *Advances in Accounting Education*. Vol. 18. Teaching and Curriculum Innovation. Bingley: Emerald Group. P. 23–50. doi:10.1108/S1085-462220160000018002
18. DiBartolo M.C., Walsh C.M. (2010) Desperate Times Call for Desperate Measures: Where Are We in Addressing Academic Dishonesty // *Journal of Nursing Education*. Vol. 49. No 10. P. 543–544. doi:10.3928/01484834-20100921-01
19. Eaton S.E., Guglielmin M., Otoo B.K. (2017) Plagiarism: Moving from Punitive to Proactive Approaches // *Selected Proceedings of the IDEAS Conference 2017: Leading Educational Change (Calgary, Canada, 2017, May 4–5)*. P. 28–36.
20. Grimes P.W. (2004) Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes // *Journal of Business Ethics*. Vol. 49. No 3. P. 273–290. doi:10.1023/B:BUSI.0000017969.29461.30
21. Guangul F.M., Suhail A.H., Khalit M.I., Khidhir B.A. (2020) Challenges of Remote Assessment in Higher Education in the Context of COVID-19: A Case Study of Middle East College // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 32. No 4. P. 519–535. doi:10.1007/s11092-020-09340-w
22. Harding T.S., Mayhew M.J., Finelli C.J., Carpenter D.D. (2007) The Theory of Planned Behaviour as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates // *Ethics Behaviour*. Vol. 17. No 3. P. 255–279.
23. Karim M.N., Kaminsky S.E., Behrend T.S. (2014) Cheating, Reactions, and Performance in Remotely Proctored Testing: An Exploratory Experimental Study // *Journal of Business and Psychology*. Vol. 29. No 4. P. 555–572. doi:10.1007/s10869-014-9343-z
24. Krou M.R., Fong C.J., Hoff M.A. (2021) Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation // *Educational Psychology Review*. Vol. 33. No 2. P. 427–458. doi:10.1007/s10648-020-09557-7
25. Lang J.M. (2013) *Cheating Lessons. Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge, MA: Harvard University.
26. Lupton R.A., Chaqman K.J. (2002) Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating // *Educational Research*. Vol. 44. No 1. P. 17–27. doi:10.1080/00131880110081080
27. Magnus J.R., Polterovich V.M., Danilov D.L., Savateev A.V. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries // *The Journal of Economic Education*. Vol. 33. No 2. P. 125–135. doi:10.1080/00220480209596462
28. Mahmoud M.A., Mahfoud Z.R., Ho M.J., Shatzer J. (2020) Faculty Perceptions of Student Plagiarism and Interventions to Tackle It: A Multiphase Mixed-Methods Study in Qatar // *BMC Medical Education*. Vol. 20. No 1. Art. No 315. doi:10.1186/s12909-020-02205-2
29. McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action //

- Academy of Management Learning & Education. Vol. 5. No 3. P. 294–305. doi:10.5465/AMLE.2006.22697018
30. McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K. (2003) Faculty and Academic Integrity: The Influence of Current Honor Codes and Past Honor Code Experiences // *Research in Higher Education*. Vol. 44. No 3. P. 367–385. doi:10.1023/A:1023033916853
 31. McCabe D.L., Feghali T., Abdallah H. (2008) Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors // *Research in Higher Education*. Vol. 49. No 5. P. 451–467. doi:10.1007/s11162-008-9092-9
 32. Megehee C.M., Spake D.F. (2008) The Impact of Perceived Peer Behavior, Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior // *Marketing Education Review*. Vol. 18. No 2. P. 5–19. doi:10.1080/10528008.2008.11489033
 33. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. (2020) Advantages, Limitations and Recommendations for Online Learning during COVID-19 Pandemic Era // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. Vol. 36. May. P. 27–31. doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785
 34. Murdock T.B., Beauchamp A.S., Hinton-Dampf A.M. (2008) Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating? // *European Journal of Psychology Education*. Vol. 23. No 4. P. 477–492. doi:10.1007/BF03172754
 35. Murdock T.B., Miller A.D., Goetzinger A. (2007) Effects of Classroom Context on University Students. Judgments about Cheating: Mediating and Moderating Processes // *Social Psychology of Education*. Vol. 10. No 2. P. 141–169. doi:10.1007/s11218-007-9015-1
 36. Pabian P. (2015) Why 'Cheating' Research Is Wrong: New Departures for the Study of Student Copying in Higher Education // *Higher Education*. Vol. 69. No 5. P. 809–821. doi:10.1007/s10734-014-9806-1
 37. Passow H.J., Mayhew M.J., Finelli C.J., Harding T.S., Carpenter D.D. (2006) Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment // *Research in Higher Education*. Vol. 47. No 6. P. 643–684. doi:10.1007/s11162-006-9010-y
 38. Prince M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research // *Journal of Engineering Education*. Vol. 93. No 3. P. 223–231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
 39. Scott G.W. (2017) Active Engagement with Assessment and Feedback Can Improve Group-Work Outcomes and Boost Student Confidence // *Higher Education Pedagogies*. Vol. 2. No 1. P. 1–13. doi:10.1080/23752696.2017.1307692
 40. Shackleton N., Hale D., Bonell C., Viner R.M. (2016) Intra-class Correlation Values for Adolescent Health Outcomes in Secondary Schools in 21 European Countries // *SSM — Population Health*. No 2. P. 217–225. doi:10.1016/j.ssmph.2016.03.005
 41. Simon C.A., Carr J.M., McCullough S.M., Morgan S.J., Oleson T., Ressel M. (2004) Gender, Student Perceptions, Institutional Commitments and Academic Dishonesty: Who Reports in Academic Dishonesty Cases? // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 29. No 1. P. 75–90. doi:10.1080/0260293032000158171
 42. Tatum H.E., Schwartz B.M., Hageman M.C., Koretke S. (2018) College Students' Perceptions of and Responses to Academic Dishonesty: An Investigation of Type of Honor Code, Institution Size, and Student-Faculty Ratio // *Ethics & Behavior*. Vol. 28. No 4. P. 302–315. doi:10.1080/10508422.2017.1331132
 43. Toledo S.V., Coscolluela S.L., Orús M.L., Rivera-Torres P. (2021) The Mutual Assessment System in Teamwork: The Value of the Individual Grade // *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. Vol. 26. Article no 3. doi: <https://doi.org/10.7275/wfkz-md55>

44. Yu H., Glanzer P.L., Sriram R., Johnson B.R., Moore B. (2016) What Contributes to College Students' Cheating? A Study of Individual Factors // *Ethics & Behavior*. Vol. 27. No 5. P. 401–422. doi:10.1080/10508422.2016.1169535

References

- Anderman E.M. (2007) The Effects of Personal, Classroom, and School Goal Structures on Academic Cheating. *Psychology of Academic Cheating* (eds E.M. Anderman, T.B. Murdock), Elsevier Academic Press, pp. 87–106.
- Anderman E.M., Cupp P.K., Lane D. (2009) Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education*, vol. 78, no 1, pp. 135–150. doi:10.1080/00220970903224636
- Beswick K. (2007) Teachers' Beliefs that Matter in Secondary Mathematics Classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 65, no 1, pp. 95–120. doi:10.1007/s10649-006-9035-3
- Bloodgood J.M., Turnley W.H., Mudrack P. (2008) The Influence of Ethics Instruction, Religiosity, and Intelligence on Cheating Behavior. *Journal of Business Ethics*, vol. 82, no 3, pp. 557–571. doi:10.1007/s10551-007-9576-0
- Bluestein S.A. (2015) Connecting Student-Faculty Interaction to Academic Dishonesty. *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 39, no 2, pp. 179–190. doi:10.1080/10668926.2013.848176
- Bonell C., Jamal F., Harden A., Wells H. et al. (2013) Systematic Review of the Effects of Schools and School Environment Interventions on Health: Evidence Mapping and Synthesis. *Public Health Research*, vol. 1, no 1, pp. 1–320. doi:10.3310/phr01010
- Broeckelman-Post M.A. (2008) Faculty and Student Classroom Influences on Academic Dishonesty. *IEEE Transactions on Education*, vol. 51, no 2, pp. 206–211. doi:10.1109/TE.2007.910428
- Carr R., Palmer S., Hagel P. (2015) Active Learning: The Importance of Developing a Comprehensive Measure. *Active Learning in Higher Education*, vol. 16, no 3, pp. 173–186. doi:10.1177/1469787415589529
- Chirikov I. (2015) The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction. *Higher Education in Russia and Beyond*, no 3, pp. 10–11.
- Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. (2020) The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 12, pp. 2464–2480. doi:10.1080/03075079.2019.1616169
- Corrigan-Gibbs H., Gupta N., Northcutt C., Cutrell E., Thies W. (2015) Measuring and Maximizing the Effectiveness of Honor Codes in Online Courses. Proceedings of the *Second ACM Conference on Learning@Scale (Vancouver, BC, Canada, 2015, March 14–15)*, pp. 223–228. doi:10.1145/2724660.2728663
- Davis A.B., Rand R., Seay R. (2016) Remote Proctoring; The Effect of Proctoring on Grade. *Advances in Accounting Education*, vol. 18. Teaching and Curriculum Innovation. Bingley: Emerald Group, pp. 23–50. doi:10.1108/S1085-462220160000018002
- DiBartolo M.C., Walsh C.M. (2010) Desperate Times Call for Desperate Measures: Where Are We in Addressing Academic Dishonesty. *Journal of Nursing Education*, vol. 49, no 10, pp. 543–544. doi:10.3928/01484834-20100921-01
- Eaton S.E., Guglielmin M., Otoo B.K. (2017) Plagiarism: Moving from Punitive to Proactive Approaches. Selected Proceedings of the *IDEAS Conference 2017: Leading Educational Change (Calgary, Canada, 2017, May 4–5)*, pp. 28–36.
- Grimes P.W. (2004) Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, vol. 49, no 3, pp. 273–290. doi:10.1023/B:BUSI.0000017969.29461.30
- Guangul F.M., Suhail A.H., Khalit M.I., Khidhir B.A. (2020) Challenges of Remote Assessment in Higher Education in the Context of COVID-19: A Case Study

- of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 32, no 4, pp. 519–535. doi:10.1007/s11092-020-09340-w
- Harding T.S., Mayhew M.J., Finelli C.J., Carpenter D.D. (2007) The Theory of Planned Behaviour as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics Behaviour*, vol. 17, no 3, pp. 255–279.
- Karim M.N., Kaminsky S.E., Behrend T.S. (2014) Cheating, Reactions, and Performance in Remotely Proctored Testing: An Exploratory Experimental Study. *Journal of Business and Psychology*, vol. 29, no 4, pp. 555–572. doi:10.1007/s10869-014-9343-z
- Krou M.R., Fong C.J., Hoff M.A. (2021) Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation. *Educational Psychology Review*, vol. 33, no 2, pp. 427–458. doi:10.1007/s10648-020-09557-7
- Lang J.M. (2013) *Cheating Lessons. Learning from Academic Dishonesty*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Lupton R.A., Chaqman K.J. (2002) Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions and Tendencies Towards Cheating. *Educational Research*, vol. 44, no 1, pp. 17–27. doi:10.1080/00131880110081080
- Magnus J.R., Polterovich V.M., Danilov D.L., Savtateev A.V. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries. *The Journal of Economic Education*, vol. 33, no 2, pp. 125–135. doi:10.1080/00220480209596462
- Mahmoud M.A., Mahfoud Z.R., Ho M.J., Shatzer J. (2020) Faculty Perceptions of Student Plagiarism and Interventions to Tackle It: A Multiphase Mixed-Methods Study in Qatar. *BMC Medical Education*, vol. 20, no 1, art. no 315. doi:10.1186/s12909-020-02205-2
- Maloshonok N. (2016) Kak vospriyatie akademicheskoy chestnosti srede universiteta vzaimosvyazano so studencheskoy вовлеченност'yu: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 35–60. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
- McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, pp. 294–305. doi:10.5465/AMLE.2006.22697018
- McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K. (2003) Faculty and Academic Integrity: The Influence of Current Honor Codes and Past Honor Code Experiences. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 3, pp. 367–385. doi:10.1023/A:1023033916853
- McCabe D.L., Feghali T., Abdallah H. (2008) Academic Dishonesty in the Middle East: Individual and Contextual Factors. *Research in Higher Education*, vol. 49, no 5, pp. 451–467. doi:10.1007/s11162-008-9092-9
- Megehee C.M., Spake D.F. (2008) The Impact of Perceived Peer Behavior, Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior. *Marketing Education Review*, vol. 18, no 2, pp. 5–19. doi:10.1080/10528008.2008.11489033
- Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. (2020) Advantages, Limitations and Recommendations for Online Learning during COVID-19 Pandemic Era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, vol. 36, May, pp. 27–31. doi:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785
- Murdock T.B., Beauchamp A.S., Hinton-Dampf A.M. (2008) Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating? *European Journal of Psychology Education*, vol. 23, no 4, pp. 477–492. doi:10.1007/BF03172754
- Murdock T.B., Miller A.D., Goetzinger A. (2007) Effects of Classroom Context on University Students. Judgments about Cheating: Mediating and Moder-

- ating Processes. *Social Psychology of Education*, vol. 10, no 2, pp. 141–169. doi:10.1007/s11218-007-9015-1
- Pabian P. (2015) Why 'Cheating' Research Is Wrong: New Departures for the Study of Student Copying in Higher Education. *Higher Education*, vol. 69, no 5, pp. 809–821. doi:10.1007/s10734-014-9806-1
- Passow H.J., Mayhew M.J., Finelli C.J., Harding T.S., Carpenter D.D. (2006) Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment. *Research in Higher Education*, vol. 47, no 6, pp. 643–684. doi:10.1007/s11162-006-9010-y
- Prince M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no 3, pp. 223–231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Rudakov V.N., Roshchina Y. M. (2018) *Professional'nye praktiki prepodavateley i strategii studentov v rossiyskikh vuzakh s raznym kachestvom obucheniya v 2016 g. Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Informatsionny byulleten' no 1 (121)* [Professional Practices of Teachers and Strategies of Students in Russian Universities with Different Quality of Education in 2016. Monitoring of Education Markets and Organizations. Information Bulletin no 1 (121)]. Moscow: HSE.
- Scott G.W. (2017) Active Engagement with Assessment and Feedback Can Improve Group-Work Outcomes and Boost Student Confidence. *Higher Education Pedagogies*, vol. 2, no 1, pp. 1–13. doi:10.1080/23752696.2017.1307692
- Shackleton N., Hale D., Bonell C., Viner R.M. (2016) Intraclass Correlation Values for Adolescent Health Outcomes in Secondary Schools in 21 European Countries. *SSM — Population Health*, no 2, pp. 217–225. doi:10.1016/j.ssmph.2016.03.005
- Simon C.A., Carr J.M., McCullough S.M., Morgan S.J., Oleson T., Ressel M. (2004) Gender, Student Perceptions, Institutional Commitments and Academic Dishonesty: Who Reports in Academic Dishonesty Cases? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29, no 1, pp. 75–90. doi:10.1080/0260293032000158171
- Shmeleva E. (2016) Plagiat i spisyvanie v rossiyskikh vuzakh: rol' obrazovatel'noy sredy i individual'nykh kharakteristik studenta [Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 84–109. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-84-109
- Sivak E. (2006) *Prestuplenie v auditoria. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya)*. Preprint WP10/2006/06 [Crime in the Classroom. Determinants of Student's Cheating Behavior (copying and plagiarism). Working Paper WP10/2006/06]. Moscow: State University — Higher School of Economics.
- Sukhanova E.A., Froumin I.D. (eds) (2021) *Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu. Analiticheskiy doklad* [The Quality of Education in Russian Universities: What We Understood in the Pandemic. Analytical Report]. Tomsk: National Research Tomsk State University.
- Tatum H.E., Schwartz B.M., Hageman M.C., Koretke S. (2018) College Students' Perceptions of and Responses to Academic Dishonesty: An Investigation of Type of Honor Code, Institution Size, and Student-Faculty Ratio. *Ethics & Behavior*, vol. 28, no 4, pp. 302–315. doi:10.1080/10508422.2017.1331132
- Toledo S.V., Cosculluela S.L., Orús M.L., Rivera-Torres P. (2021) The Mutual Assessment System in Teamwork: The Value of the Individual Grade. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol. 26, art. no 3. doi:https://doi.org/10.7275/wfkz-md55
- Yu H., Glanzer P.L., Sriram R., Johnson B.R., Moore B. (2016) What Contributes to College Students' Cheating? A Study of Individual Factors. *Ethics & Behavior*, vol. 27, no 5, pp. 401–422. doi:10.1080/10508422.2016.1169535