



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ψυχολογία- Συμβουλευτική»

Γνώσεις, αντιλήψεις και διάδοση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές: Η περίπτωση της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Θεόδωρος Καρασαλίδης

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπων: Αναστάσιος Εμβλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ

Μέλη: Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ

Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΦΠΨ

Ιωάννινα 2016



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ψυχολογία- Συμβουλευτική»

Γνώσεις, αντιλήψεις και διάδοση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές: Η περίπτωση της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Θεόδωρος Καρασαλίδης

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Επιβλέπων: Αναστάσιος Εμβλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ

Μέλη: Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ

Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΦΠΨ

Ιωάννινα 2016

Στην οικογένειά μου για την
υποστήριξή της στις επιλογές μου.

Περιεχόμενα

Ευρετήριο εικόνων	6
Ευρετήριο γραφημάτων	7
Ευρετήριο πινάκων	8
Ακρωνύμια	10
Περίληψη.....	11
Abstract	12
Πρόλογος.....	13
Εισαγωγή	15
Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	17
Μορφές πλαγιαρισμού.....	20
Γνώσεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό	25
Αναγνώριση του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές.....	34
Αντιλήψεις αναφορικά με τη σοβαρότητα του πλαγιαρισμού	37
Στάσεις των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού	47
Η διάδοση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές	52
Αιτίες και λόγοι αποφυγής του πλαγιαρισμού	65
Λογισμικά ανίχνευσης του πλαγιαρισμού	72
Μεθοδολογία της έρευνας.....	82
Λειτουργικός ορισμός του πλαγιαρισμού.....	82
Στόχος.....	82
Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα.....	82
Δείγμα.....	86
Τα ερευνητικά εργαλεία.....	87
1. Το Ερωτηματολόγιο	87
1.1. Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της γνώσης και των αντιλήψεων των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό	87
1.2. Ερωτηματολόγιο για τις αιτίες του πλαγιαρισμού.....	91
2. Έλεγχος των μεταπτυχιακών εργασιών για πλαγιαρισμό.....	92
3. Συνεντεύξεις.....	93
Παρουσίαση αποτελεσμάτων	97
Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	97
Γνώσεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό	99

Αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό.....	114
Αιτίες	119
Διμεταβλητή ανάλυση	127
Τμήμα	127
Φύλο.....	129
Έτος σπουδών.....	130
Διάδοση του πλαγιαρισμού	133
Σύνοψη	143
Συζήτηση	144
Γνώση για τον πλαγιαρισμό	144
Αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό.....	151
Διάδοση του πλαγιαρισμού	156
Αιτίες πλαγιαρισμού.....	158
Περιορισμοί της έρευνας	162
Συμπεράσματα	164
Προτάσεις.....	167
Παραρτήματα	168
Παράρτημα 1.....	168
Παράρτημα 2.....	176
Παράρτημα 3.....	185
Παράρτημα 4.....	186
Παράρτημα 5.....	202
Παράρτημα 6.....	207
Παράρτημα 7.....	209
Παράρτημα 8.....	210
Βιβλιογραφικές αναφορές	212
Ιστοσελίδες.....	224

Ευρετήριο εικόνων

Εικόνα 1:Απεικόνιση της σχέσης πλαγιαρισμού, εξαπάτησης, ακαδημαϊκού παραπτώματος και ακαδημαϊκής ανεντιμότητας.....	19
Εικόνα 2:Μορφές του πλαγιαρισμού.....	24
Εικόνα 3:Τάσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σοβαρότητα των διάφορων μορφών του πλαγιαρισμού.....	43
Εικόνα 4:Πηγές στις οποίες βρέθηκε υψηλό ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης.Η κάθε πηγή παρουσιάζεται με διαφορετικό χρωματισμό ανάλογα με το ποσοστό της κειμενικής σύμπτωσης	73
Εικόνα 5:Η πηγή από την οποία αντλήθηκε το αντιγραμμένο απόσπασμα της εργασίας. ...	73
Εικόνα 6:Διαδικασία εισαγωγής της εργασίας για έλεγχο.	74
Εικόνα 7:Διαδικασία εγγραφής ηχητικού μηνύματος ως σχολίου για την εργασία.	75

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αντιγραφή.	101
Γράφημα 2:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αντιγραφή.	102
Γράφημα 3:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.	104
Γράφημα 5:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.	104
Γράφημα 4:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.	104
Γράφημα 6:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.	106
Γράφημα 7:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.	106
Γράφημα 8:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.	107
Γράφημα 9:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τον Αυτοπλαγιαρισμό.	108
Γράφημα 10:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τον Αυτοπλαγιαρισμό.	108
Γράφημα 11:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Συρραφή.	109
Γράφημα 12:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Συρραφή.	110
Γράφημα 13:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.	111
Γράφημα 14:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.	112
Γράφημα 15:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αποδεκτή ενέργεια.	113
Γράφημα 16:Απεικόνιση της ιεραρχικής κατάταξης των αιτίων του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ.	121
Γράφημα 17:Απεικόνιση της ιεραρχικής κατάταξης των αιτίων του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΝ.	122

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Τάσεις στις γνώσεις των φοιτητών για τις μορφές του πλαγιαρισμού.....	31
Πίνακας 2: Αιτίες του πλαγιαρισμού-προσωπικοί παράγοντες.....	65
Πίνακας 3: Αιτίες του πλαγιαρισμού-εξωτερικοί παράγοντες.....	67
Πίνακας 4: Λόγοι αποφυγής του πλαγιαρισμού.....	70
Πίνακας 5: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.....	87
Πίνακας 6: Παραγοντική ανάλυση.....	98
Πίνακας 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Αντιγραφή.....	101
Πίνακας 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Λήψη Βοήθειας.....	103
Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Ανεπαρκή Παράφραση.....	105
Πίνακας 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τον Αυτοπλαγιαρισμό.....	107
Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Συρραφή.....	109
Πίνακας 12: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	111
Πίνακας 13: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την αποδεκτή ενέργεια.....	112
Πίνακας 14: Ιεραρχική κατάταξη σε φθίνουσα σειρά των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ για τις αιτίες του πλαγιαρισμού.....	119
Πίνακας 15: Ιεραρχική κατάταξη σε φθίνουσα σειρά των αιτίων του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΝ.....	121
Πίνακας 16: Επιπλέον αιτίες που προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες του ΠΤΔΕ και ΠΤΝ απαντώντας σε ανοιχτή ερώτηση.....	123
Πίνακας 17: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το Τμήμα.....	128
Πίνακας 18: Αιτίες στις οποίες βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών με βάση το Τμήμα.....	128
Πίνακας 19: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το φύλο.....	129
Πίνακας 20: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το φύλο για το κάθε Τμήμα ξεχωριστά.....	130
Πίνακας 21: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις και γνώσεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ ως προς το έτος σπουδών.....	131
Πίνακας 22: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις και γνώσεις των φοιτητών του ΠΤΝ ως προς το έτος σπουδών.....	132
Πίνακας 23: Μορφές του πλαγιαρισμού οι οποίες εντοπίστηκαν στις μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ.....	134
Πίνακας 24: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.....	168
Πίνακας 25: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.....	170
Πίνακας 26: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Ανεπαρκή Παράφραση.....	173
Πίνακας 27: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιαρισμό.....	173
Πίνακας 28: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Συρραφή.....	174
Πίνακας 29: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	175
Πίνακας 30: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Επινόηση.....	175

Πίνακας 31:Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τη μετατροπή σε άλλη γλώσσα προγραμματισμού.	176
Πίνακας 32:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.	176
Πίνακας 33:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.....	179
Πίνακας 34:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Ανεπαρκή Παράφραση.	182
Πίνακας 35:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιαρισμό.	184
Πίνακας 36:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Συρραφή. ...	184
Πίνακας 37:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	184
Πίνακας 38:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Παραποίηση και Επινόηση.	185
Πίνακας 39:Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.	185
Πίνακας 40:Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.	186
Πίνακας 41:Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιαρισμό.	186
Πίνακας 42:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Αντιγραφής στους φοιτητές.....	186
Πίνακας 43:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Λήψης Βοήθειας στους φοιτητές.	193
Πίνακας 44:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση των λαθών σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές στους φοιτητές.....	197
Πίνακας 45:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Ανεπαρκούς παράφρασης στους φοιτητές.	199
Πίνακας 46:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Συρραφής στους φοιτητές.	200
Πίνακας 47:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Επινόησης και Παραποίησης στους φοιτητές.	201
Πίνακας 48:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση του Αυτοπλαγιαρισμού στους φοιτητές.	201

Ακρωνύμια

ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΤΝ: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία διερευνάται το θέμα του πλαγιαρισμού στον φοιτητικό πληθυσμό και πιο συγκεκριμένα οι γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό, οι απόψεις τους για τις αιτίες που οδηγούν σε αυτόν, καθώς και η διάδοσή του. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) και Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς, επίσης, και τις διατριβές των αποφοίτων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΜΠΣ) του ΠΤΔΕ. Στο πλαίσιο αυτό υιοθετήθηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των γνώσεων, αντιλήψεων και απόψεων των προπτυχιακών φοιτητών για τις αιτίες του πλαγιαρισμού, συνεντεύξεις με τους αποφοίτους του ΜΠΣ, ενώ, παράλληλα, έγινε έλεγχος των μεταπτυχιακών διατριβών για τον πλαγιαρισμό με το λογισμικό Turnitin. Διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές τείνουν να αντιλαμβάνονται τις ενέργειες του πλαγιαρισμού ως σοβαρές και ως εκ τούτου να γνωρίζουν για τον αντιδεοντολογικό τους χαρακτήρα. Συγχρόνως, εντοπίστηκε πλαγιαρισμός σε ορισμένες εργασίες και μάλιστα με ποικίλες μορφές, ενώ, παράλληλα, οι φοιτητές βρέθηκε να συμφωνούν ως προς τις βασικές αιτίες του. Τέλος, βρέθηκε πως τα κορίτσια και οι φοιτητές/τριες των μεγαλύτερων ετών υπερέχουν στην αποδιδόμενη σοβαρότητα σε κάποιες πρακτικές πλαγιαρισμού σε σχέση με τα αγόρια και τους φοιτητές/τριες των μικρότερων ετών, ενώ εντοπίστηκαν και διατμηματικές διαφορές στις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών.

Abstract

The present study aims at examining plagiarism in students. In particular, we tested students' knowledge and perceptions about plagiarism, their views as to the causes that lead to it as well as their tendency to engage in it. The sample consisted of undergraduate and postgraduate students of Departments of Primary School Education (PTDE) and Preschool Education (PTN) of School of Education in University of Ioannina. Postgraduate dissertations were also assessed. A variance of research methods was followed, making use of both a specially designed questionnaire that examines undergraduate students' views, knowledge and perceptions about causes of plagiarism and interviews from postgraduate students who had completed the Master program. Also, postgraduate dissertations were tested for plagiarism, using the Turnitin software. The findings revealed that students tend to concept plagiarism as a severe course of action and therefore be aware of its dishonest nature. Moreover, many forms of plagiarism were found in a number of dissertations, while students seemed to agree about the main causes of plagiarism. Finally, females, junior and senior students are found to perceive some forms of plagiarism as more severe in relation to men, freshmen and sophomore students. The Department, also, functioned as a differential factor for knowledge and perceptions of students.

Πρόλογος

Η επιλογή του θέματος του πλαγιαρισμού ως αντικείμενου της μεταπτυχιακής εργασίας έγινε ως απόρροια από τη μία προσωπικών βιωμάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και από την άλλη της απουσίας ενασχόλησης με αυτήν την θεματική στην Ελλάδα.

Ως προπτυχιακός φοιτητής βρέθηκα αντιμέτωπος με ποικίλες δυσκολίες στην εκπόνηση εργασιών στο πλαίσιο των μαθημάτων οι οποίες μου δημιούργησαν προβληματισμό για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Ανάμεσα σε αυτούς τους προβληματισμούς ήταν σκέψεις για το εάν θα έπρεπε να κρατήσω σημειώσεις για τις πηγές πληροφόρησής μου, ποια στοιχεία χρειάζονται σε αυτήν την περίπτωση και βεβαίως εάν η λίγη... αντιγραφή μπορεί να γίνει φανερή από τον καθηγητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πρώτη εργασία που χρειάστηκε να γράψω στο α εξάμηνο των σπουδών μου χωρίς να έχουμε ενημερωθεί για τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και αξιοποίησης του υλικού. Αυτή η πρώτη προσπάθεια κατέληξε στην αντιγραφή, επικόλληση και τον συνδυασμό αποσπασμάτων από διάφορες- διαδικτυακές- κυρίως πηγές και στο τέλος την αλλαγή ορισμένων λέξεων ή φράσεων για να μην είναι τόσο έκδηλη η αντιγραφή.

Με το πέρας των ετών, όμως, έχοντας ενημερωθεί για τα ζητήματα που άπτονται της συγγραφής επιστημονικών εργασιών άρχισαν αυτοί οι προβληματισμοί σταδιακά να διαλύονται με τις πολλαπλές, παράλληλα, εμπειρίες από τις εργασίες και τις διαφορετικές απαιτήσεις των καθηγητών να συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Μέχρι τελικά να φτάσω στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών έχοντας εκ νέου να ετοιμάσω μία ακόμη εργασία, για τον ίδιο καθηγητή στον οποίο παρέδωσα το πρώτο προϊόν συνδυασμού αντιγραμμένων τμημάτων, αν και αυτήν την φορά ήξερα πώς να το κάνω με τον σωστό πια τρόπο.

Παράλληλα, οι συζητήσεις στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μαθημάτων για ζητήματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας μου κίνησαν το ενδιαφέρον να μελετήσω ορισμένες πτυχές της, όπως το θέμα του πλαγιαρισμού. Η μελέτη με οδήγησε στη διαπίστωση πως παρά την μεγάλη και συστηματική ενασχόληση ξένων ερευνητών με αυτή τη θεματική, στην Ελλάδα απουσιάζει η έρευνα σε αυτό το πεδίο. Ως εκ τούτου

η ενασχόληση με τον πλαγιαρισμό αποτέλεσε ένα κίνητρο για να δημιουργηθεί κάτι νέο και πρωτότυπο.

Σε όλη αυτήν την προσπάθεια μελέτης και σχεδιασμού της παρούσας έρευνας συνέβαλαν σημαντικά κάποια πρόσωπα από τον χώρο του Πανεπιστημίου, τον φιλικό περίγυρο και βεβαίως την οικογένειά μου προκειμένου να καταφέρω να φέρω εις πέρας αυτό το δύσκολο έργο. Στο πλαίσιο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας κ.Α.Εμβλωτή για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντας μου αυτό το ευαίσθητο αντικείμενο προς διερεύνηση, καθώς, επίσης, για τα εποικοδομητικά σχόλια που βοήθησαν στο σχεδιασμό της έρευνας και την συγγραφή της εργασίας. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Α.Δημολιού, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας, για την υποστήριξη και το ενδιαφέρον της αναφορικά με την προσπάθειά μου παρέχοντας μου πληροφορίες και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην Ευρωπαϊκή Έρευνα που πραγματοποιήθηκε με θέμα την επιρροή των πολιτικών για τον πλαγιαρισμό στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη (IPPHEAE). Βεβαίως, σε όλη αυτήν την πορεία μου συμπαραστάθηκαν φιλικά πρόσωπα, παρέχοντάς μου κουράγιο και ενθάρρυνση για να μπορέσω έτσι να φέρω εις πέρας την εργασία. Έτσι, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Βασιλική, την Νεφέλη και τον Μιχάλη για όλα όσα μου πρόσφεραν αυτό το διάστημα. Τέλος, τίποτα από όλα αυτά δε θα πραγματοποιούνταν εάν οι γονείς μου δεν με υποστήριζαν στην επιλογή μου να συνεχίσω τις σπουδές προσφέροντας μου ό,τι μπορούσαν προκειμένου να αφοσιωθώ σε αυτήν. Γι' αυτό το λόγο τους ευχαριστώ θερμά και τους αφιερώνω την παρούσα εργασία.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του πλαγιαρισμού δεν αποτελεί κάτι νέο, αλλά εμφανίζεται μαζί με την συγγραφή, με αποκορύφωμα την έλευση του Τύπου που είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή και κυκλοφορία πολλών βιβλίων, δηλαδή περισσότερου διαθέσιμου προς αντιγραφή υλικού (Park, 2003).

Ο πλαγιαρισμός ως πρακτική αποτελεί μια αρχαία συνήθεια, ωστόσο η απόδοση του συγκεκριμένου όρου στην έννοια δεν είναι τόσο παλιά (Bailey, 2011). Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε τον 1^ο αιώνα μ.Χ. από έναν Ρωμαίο ποιητή ο οποίος διαμαρτυρήθηκε για την οικειοποίηση του έργου του χρησιμοποιώντας τον λατινικό όρο “*plagiarius*”, όρος που παλαιότερα χρησιμοποιούνταν για να αποδώσει την απαγωγή σκλάβου ή την απαγωγή ενός ελεύθερου ανθρώπου για να γίνει σκλάβος (Bailey, 2011). Ο όρος αυτός, έπειτα, εμφανίστηκε στην αγγλική γλώσσα στα τέλη του 16^{ου} αιώνα από τον Ben Jonson για να περιγράψει κάποιον που αντέγραψε, ενώ περίπου στα μέσα του 18^{ου} αιώνα πρωτοεμφανίστηκε σε λεξικό (Bailey, 2011). Ως και τον 17^ο αιώνα η αντιγραφή υλικού ήταν κάτι συνηθισμένο στους κόλπους των συγγραφέων (Park, 2003). Παρ’ όλα αυτά, η σημασία του περιεχομένου της έννοιας ξεκίνησε από τον Διαφωτισμό, καθώς τότε δόθηκε έμφαση σε ζητήματα πρωτοτυπίας (Bailey, 2011), ενώ, παράλληλα, στα μέσα του 18^{ου} αιώνα ο πλαγιαρισμός ορίστηκε σαφώς από τη νομοθεσία για τα πνευματικά δικαιώματα και η στάση των ανθρώπων έναντι τέτοιων πρακτικών διαφοροποιήθηκε αποδίδοντας πλέον ηθικές διαστάσεις σε αυτές (Goldgar, 2001, όπ.αναφ. στο Park, 2003).

Έκτοτε, εμφανίστηκαν πολλές περιπτώσεις δημοφιλών ανθρώπων που ενεπλάκησαν σε ενέργειες πλαγιαρισμού, όπως συγγραφέων, συνθετών, επιστημόνων, φιλοσόφων, κ.α. (Park, 2003). Παράλληλα, στο Τύπο αφιερώθηκαν δημοσιεύματα σχετικά με το θέμα του πλαγιαρισμού (Καφαντάρης, 2012), ενώ η επιστημονική κοινότητα ασχολήθηκε με το ζήτημα αυτό στους κόλπους της εστιάζοντας στο φοιτητικό πληθυσμό (Ashworth, Bannister, Thorne, & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit, 1997; Hayes & Introna, 2005; McCabe, 1992; Oran, Can, Senol, & Hadimli, 2015).

Παρ’ όλα αυτά, ανατρέχοντας στις μηχανές αναζήτησης του google scholar και στο αρχείο διδακτορικών διατριβών της Ελλάδας, διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει

ιδιαίτερη ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα πλην ορισμένων εξαιρέσεων. Ανάμεσα σε αυτές είναι το βιβλίο των Κυρίδη & Χρονοπούλου (2008) στο οποίο αφιερώνονται κάποιες ενότητες για τον πλαγιαρισμό σε μορφή ανασκόπησης της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, το βιβλίο της Benincasa (2013) το οποίο αποτελεί έρευνα για την αντιγραφή των φοιτητών στις εξετάσεις και η διατριβή της Αβραμίδου (2014) με αντικείμενο μελέτης τον πλαγιαρισμό στους φοιτητές. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η ενασχόληση με αυτό το θέμα προκειμένου να διαπιστωθεί τι συμβαίνει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας.

Στο πλαίσιο αυτό με την παρούσα μελέτη προσδοκάται να καλυφθεί το ερευνητικό κενό το οποίο υπάρχει στην Ελλάδα αναφορικά με το θέμα του πλαγιαρισμού στους φοιτητές. Στόχοι του πονήματος αποτελούν η διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων των φοιτητών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφορικά με τον πλαγιαρισμό, η διάδοση των πρακτικών πλαγιαρισμού, καθώς, επίσης, και οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις αιτίες που οδηγούν κάποιον σε αυτόν.

Η εργασία οργανώνεται σε ενότητες και υποενότητες για την καλύτερη παρουσίασή της. Στο θεωρητικό τμήμα της, στις δύο πρώτες ενότητες παρουσιάζονται οι ορισμοί των εννοιών της έρευνας, καθώς και οι μορφές του πλαγιαρισμού (ενότητες 1, 2). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τις γνώσεις, την αναγνώριση, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού (ενότητες 3, 4, 5, 6). Μετά από αυτές, ακολουθούν οι ενότητες (7, 8, 9) που αφορούν τη διάδοση του πλαγιαρισμού στον φοιτητικό πληθυσμό, τις αιτίες που οδηγούν σε αυτόν, καθώς και πληροφορίες για τα λογισμικά ανίχνευσης του πλαγιαρισμού.

Στο πρακτικό τμήμα της εργασίας, παρουσιάζεται μια ενότητα για την μεθοδολογία της παρούσας έρευνας (ενότητα 10) και έπειτα τα αποτελέσματα (ενότητα 11) και η συζήτηση (ενότητα 12). Η εργασία ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας (ενότητα 13), τα συμπεράσματα (ενότητα 14) και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες (ενότητα 15).

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης διαπιστώνεται πως οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με το θέμα του πλαγιαρισμού παρείχαν ποικίλους ορισμούς για τις σχετικές έννοιες. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι ορισμοί εννοιών που απαντώνται στη βιβλιογραφία και συνιστούν δομικές έννοιες στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου, όπως του **πλαγιαρισμού (plagiarism)**, της **εξαπάτησης (cheating)**, του **ακαδημαϊκού παραπτώματος (academic misconduct)**, της **ακαδημαϊκής εντιμότητας (academic integrity)** και **ανεντιμότητας (academic dishonesty)** (βλ. εικόνα 1).

Ο **πλαγιαρισμός (plagiarism)** ορίζεται ως η χρήση ή ο δανεισμός των λέξεων, των ιδεών, του έργου ή των σχεδίων ενός ατόμου χωρίς σχετική παραπομπή¹ στην πηγή τους (Ehrlich, Howard, Mu, & Bokosmaty, 2014; Handa & Power, 2005; Hayes & Introna, 2005) και η παρουσίασή αυτών ως προσωπικών δημιουργημάτων (Deckert, 1993; Howard, 1995; Joy, Cosma, Sinclair, & Yau, 2009; Park, 2004; Wan, Nordin, Halib, & Ghazali, 2011). Αναφερόμενοι στον πλαγιαρισμό οι Κυρίδης & Χρονοπούλου (2008:151) κάνουν λόγο για «υπεξαίρεση των ιδεών και του λόγου των άλλων», καθώς και για συμπεριφορά που παραβιάζει τους κανόνες δεοντολογίας (βλ. σελ. 145). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων συνδυάζεται με την προσπάθεια κάποιου να πιστωθεί έργο τρίτου σαν να ήταν δημιουργός του (taking credit) (Koul, Clariana, Jitgarun, & Songsriwittaya, 2009). Η έννοια αφορά εκούσιες ή ακούσιες ενέργειες οικειοποίησης δημοσιευμένου ή μη υλικού (Logue, 2004) και θεωρείται μορφή εξαπάτησης (cheating) και κλοπής (theft) (Koul et al., 2009). Ο πλαγιαρισμός (Gullifer & Tyson, 2010; Wheeler, 2014) και η εξαπάτηση (cheating) τοποθετούνται στην ακαδημαϊκή ανεντιμότητα (academic dishonesty) (Leonard, Schwieder, Buhler, Bennett, & Royster, 2014; Lin & Wen, 2007) και θεωρούνται ακαδημαϊκό παράπτωμα (academic misconduct) (Schrimsher, Northrup, & Alverson, 2011:16).

Ως **εξαπάτηση (cheating)** ορίζεται η παραβίαση των κανόνων που έχουν τεθεί για μια εργασία ή των κριτηρίων που ορίζουν τη συμπεριφορά (behavior) του δημιουργού (Sheard, Markham, & Dick, 2003) και αφορά (για την περίπτωση των

¹ Ως παραπομπή αναφέρονται οι κάθε τύπου σημειώσεις- υποσημειώσεις (footnotes), σημειώσεις στο τέλος κειμένου (endnotes), σημειώσεις εντός παρένθεσης (parenthetical notes)- που αξιοποιούνται για να δηλωθεί η πηγή κάποιας πληροφορίας (Howard, 1995).

ακαδημαϊκών εργασιών) δόλιες ενέργειες απόκτησης ακαδημαϊκής αναγνώρισης (academic credit) (Joy et al., 2009). Σύμφωνα με τους Gragam, Monday, O' Brien & Stephen (1994, όπ.αναφ. στο Walker, 1998: 90-91) η εξαπάτηση περιλαμβάνει συμπεριφορές, όπως «η αντιγραφή από συμμαθητή στις εξετάσεις, η χρήση αθέμιτων σημειώσεων (illicit notes) ή σκονακίων (cribs) στις εξετάσεις, η λήψη απαντήσεων με σύνθημα σε τεστ (by signal in a test), η αντιγραφή εργασίας (paper) ή η συγγραφή της [εργασίας] για άλλο μαθητή».

Ως **ακαδημαϊκό παράπτωμα (academic misconduct)** ορίζονται οι κάθε είδους ενέργειες ανεντιμότητας σε ακαδημαϊκό θέμα, όπως η εξαπάτηση και ο πλαгиαρισμός (Schrimsher et al., 2011). Οι Κυρίδης & Χρονοπούλου (2008) κάνουν λόγο για κακή επιστημονική πρακτική ή επιστημονικό παράπτωμα (scientific misconduct) αναφερόμενοι στη συμπεριφορά του επιστήμονα που παραβιάζει την ακαδημαϊκή δεοντολογία. Συνεχίζουν υποστηρίζοντας πως το παράπτωμα σχετίζεται με τις πρακτικές που ακολουθεί κάποιος για τις επιστημονικές εργασίες και πιο συγκεκριμένα τη συμπεριφορά προς τους συναδέλφους, το πανεπιστήμιο, την ερευνητική διαδικασία, καθώς και τη δημοσίευση ερευνητικών πορισμάτων. Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι η κατασκευή ερευνητικών δεδομένων, ο πλαгиαρισμός, η παραβίαση των αρχών δεοντολογίας εις βάρος του περιβάλλοντος, η συνυπευθυνότητα² και η καταστροφή ερευνητικής εργασίας τρίτου (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008).

Παράλληλα, η **ακαδημαϊκή ακεραιότητα ή ακαδημαϊκή εντιμότητα (academic integrity)** (Benincasa, 2013) ορίζεται ως «η εντιμότητα (honesty) σε όλα τα σχετικά με τις προσπάθειες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ζητήματα» (Turner & Beemsterboer, 2003:1122). Το περιβάλλον αυτό αφορά τη διδασκαλία και μάθηση δεξιοτήτων, γνώσης και αξιών καθώς και την ανακάλυψη και διάχυση νέας γνώσης (Turner & Beemsterboer, 2003).

Τέλος, η **ακαδημαϊκή ανεντιμότητα (academic dishonesty)** ορίζεται ως «η λήψη ή παροχή μη επιτρεπόμενης βοήθειας (unauthorized help) σε ακαδημαϊκό θέμα, ή η λήψη αναγνώρισης για έργο στο οποίο έχει εντοπιστεί πλαгиαρισμός (Storch & Storch, 2002, όπ.αναφ. στο Oran, 2015:2). Συγχρόνως, ορίζεται ως «κάθε συμπεριφορά, στη μαθησιακή διαδικασία [του φοιτητή], που παραβιάζει τις αρχές της

² Πρόκειται για περιπτώσεις που κάποιος είτε συμμετείχε είτε γνώριζε περιπτώσεις κακών επιστημονικών πρακτικών και δεν αντέδρασε (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008).

δικαιοσύνης, ώστε [ο φοιτητής] να επιτύχει το στόχο της απόκτησης μεγαλύτερου βαθμού ή κάποιο συγκεκριμένο διαπιστευτήριο, για παράδειγμα, εξαπάτηση σε τεστ, αντιγραφή εργασιών και πλαγιαρισμός» (Lin & Wen, 2007:89).

Σύμφωνα με τους McCabe & Trevino (1993) στην ακαδημαϊκά ανεντιμότητα απαντώνται ενέργειες όπως η χρήση σκονακίων (crib notes) στις εξετάσεις, η αντιγραφή από συμφοιτητή σε εξέταση, η παροχή βοήθειας σε κάποιον για να εξαπατήσει σε γραπτή δοκιμασία καθώς, επίσης, και η άδικη γνωστοποίηση του περιεχομένου ενός τεστ πριν αυτό δοθεί. Συγχρόνως, υποστηρίζουν πως εδώ συγκαταλέγονται η αντιγραφή και παρουσίαση υλικού τρίτου ως προσωπικής δημιουργίας, η επινόηση και η παραποίηση της βιβλιογραφίας, η παράδοση εργασίας τρίτου, η λήψη μη επιτρεπόμενης βοήθειας σε εργασία, καθώς και η συνεργασία σε ατομική εργασία.



Εικόνα 1:Απεικόνιση της σχέσης πλαγιαρισμού, εξαπάτησης, ακαδημαϊκού παραπτώματος και ακαδημαϊκής ανεντιμότητας.

Μορφές πλαγιαρισμού

Η συγκριτική μελέτη των μορφών του πλαγιαρισμού που απαντώνται στη βιβλιογραφία αναδεικνύει ως κριτήρια, βάσει των οποίων οι ερευνητές πρότειναν τις διάφορες μορφές της έννοιας, την **πρόθεση του ατόμου**, την **πηγή** και το **αντικείμενο** του πλαγιαρισμού, καθώς και τον **τρόπο** με τον οποίο κάποιος επιδίδεται σε αυτόν (βλ. εικόνα 2).

Η **πρόθεση** του ατόμου διακρίνει τον πλαγιαρισμό σε δύο μορφές, τον **εκούσιο** και τον **ακούσιο** πλαγιαρισμό (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008). Ο εκούσιος πλαγιαρισμός (prototypical/intentional plagiarism) αφορά τις σκόπιμες ενέργειες που έχουν ως απώτερο στόχο την εξαπάτηση όπως η απουσία παραπομπής σε πηγή (Baird & Dooney, 2014; Flowerdew & Li, 2007; Howard, 1995; Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008; Pecorari, 2003; Walker, 1998). Αντιθέτως, ο ακούσιος πλαγιαρισμός (unwitting/unintentional plagiarism) αφορά ενέργειες οι οποίες γίνονται χωρίς πρόθεση εξαπάτησης (Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher, & Feldon, 2010; McGowan, 2005; Schrimsher et al., 2011) και συνδέεται με την έλλειψη γνώσης για θέματα όπως η παραπομπή και η παράφραση (Gilmore et al., 2010), με την άγνοια του λανθασμένου τρόπου χρήσης των πληροφοριών (Flowerdew & Li, 2007; Schrimsher et al., 2011), ή των κανόνων βιβλιογράφησης (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008).

Ένα άλλο κριτήριο διάκρισης του πλαγιαρισμού είναι η **πηγή** του υλικού. Στο πλαίσιο αυτό απαντάται ο πλαγιαρισμός από δημοσιευμένη ή μη πηγή, έντυπη ή ψηφιακή (Howard, 1995), από σημειώσεις, άρθρα, βιβλία ή εργασίες (Selwyn, 2008), μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές, ή από κάποια παρουσίαση (Logue, 2004). Η χρήση του διαδικτύου οδήγησε στον λεγόμενο διαδικτυακό πλαγιαρισμό (internet/online plagiarism) (Scanlon & Neumann, 2002) και τη διαδικτυακή εξαπάτηση (cyber-cheating) (Selwyn, 2008). Στο πλαίσιο αυτό οι ιστοσελίδες οι οποίες παρέχουν εργασίες αντί χρημάτων ή άλλης εργασίας (paper mills) μπορεί να αποτελούν πηγή πλαγιαρισμού (Hayes & Introna, 2005; Park, 2004). Συγχρόνως, τα ψηφιακά μέσα οδήγησαν στην ψηφιακή εξαπάτηση (digital cheating), όπως για παράδειγμα την αντιγραφή μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κινητού τηλεφώνου, κ.α. (Stephens, Young, & Calabrese, 2007).

Ως επιμέρους κριτήριο διάκρισης της έννοιας θεωρείται το **αντικείμενο** του πλαγιαρισμού. Στο πλαίσιο αυτό απαντάται ο πλαγιαρισμός λέξεων, πρότασης, σχεδίων, ιδεών ή ολόκληρου έργου (Ehrich et al., 2014). Συγχρόνως, σημειώνεται ο πλαγιαρισμός αποσπασμάτων (Howard, 1995), της γλώσσας (language) μιας πηγής (Pecorari, 2003), της δομής ενός επιχειρήματος (Martin, 1994) ή της οργάνωσης των πηγών που εντοπίζονται σε δημοσίευση (plagiarism of the form of a source) (Zafarghandi, Khoshroo, & Barkat, 2012). Αντικείμενο πλαγιαρισμού, επιπρόσθετα, δύναται να είναι τα σχόλια, τα δεδομένα (data), το σχέδιο διεπαφής (interface designs) (Cosma & Joy, 2008) και ο κώδικας (source code plagiarism) που αφορούν εργασίες προγραμματισμού στον κλάδο της Πληροφορικής (Joy, Cosma, Yau, & Sinclair, 2011), καθώς και το λογισμικό (software plagiarism) (Chuda, Navrat, Kovacova, & Humay, 2012). Τέλος, εντοπίζεται ο πλαγιαρισμός δευτερογενών πηγών οι οποίες χρησιμοποιούνται χωρίς να αναζητηθούν ή να παραπεμφθεί η πηγή στην οποία εντοπίστηκαν (plagiarism of secondary sources) (Zafarghandi et al., 2012).

Αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους κάποιος μπορεί να επιδοθεί σε πλαγιαρισμό, η βιβλιογραφία βρίθει με διάφορες ενέργειες, όπως η **αντιγραφή (copying)**, η **ανεπαρκής παράφραση (inadequate paraphrasing)**, η **συρραφή (patchwriting)**, ο **αυτοπλαγιαρισμός (self-plagiarism)**, η **λήψη βοήθειας**, κ.α.

Στην περίπτωση κατά την οποία ο πλαγιαρισμός εκδηλώνεται μέσω της **αντιγραφής**, ο φοιτητής χρησιμοποιεί το υλικό χωρίς παραπομπή στην πηγή του παρουσιάζοντάς το, έτσι, ως προσωπική δημιουργία (Handa & Power, 2005; Hayes & Introna, 2005; Pecorari, 2003; Wan et al., 2011) εν αγνοία (purloining) ή εν γνώσει του συγγραφέα του (other plagiarism) (Walker, 1998). Παράλληλα, ενδέχεται κάποιος να μεταφράσει το υλικό σε άλλη γλώσσα και να το αξιοποιήσει χωρίς παραπομπή (Bilic-Zulle, Azman, Frkovic, & Petroveckí, 2008). Ακόμη, η αντιγραφή μπορεί να είναι αυτολεξεί και, εκτός της παραπομπής, να απουσιάζουν τα εισαγωγικά ή να μην είναι τροποποιημένη η εσοχή του κειμένου, στοιχεία που δηλώνουν το αντιγραμμένο υλικό (Howard, 1995). Ο αυτολεξεί πλαγιαρισμός χαρακτηρίστηκε ως «direct plagiarism» (Klausman, 1999), «verbatim copying» (Walker, 1998), «word-to-word plagiarism» (Bilic-Zulle et al., 2008) και «blatant plagiarism» (Hu & Lei, 2012).

Μια άλλη μορφή του πλαγιαρισμού σχετίζεται με την **ανεπαρκή παράφραση** (Ehrich et al., 2014). Ως παράφραση ορίζεται η μελέτη, κατανόηση και

επαναδιατύπωση ενός κειμένου με άλλες λέξεις χωρίς, όμως, να αλλάζει το νόημά του, ενώ παράλληλα παραπέμπεται η πηγή του (Breen & Maassen, 2005; Goh, 2013; Roig, 2001). Πιθανές ενέργειες που απαντώνται εδώ είναι η αυτολεξεί αντιγραφή από κείμενο με παραπομπή αλλά παρουσίασή του ως παραφρασμένο (sham paraphrasing) (Walker, 1998), η παράφραση χωρίς παραπομπή στην πηγή του υλικού (illicit paraphrasing, subtle paraphrasing) (Hu & Lei, 2012; Park, 2004; Walker, 1998), καθώς και η αλλαγή μόνο μερικών λέξεων ή φράσεων από το υλικό που αξιοποιείται (π.χ. αντικατάσταση με συνώνυμα) χωρίς να παρέχεται παραπομπή (cherry-pick) (Patrick, 2014) και η παρουσίασή του σαν παραφρασμένο (paraphrasing plagiarism) (Ehrich et al., 2014; Zafarghandi et al., 2012)

Σύμφωνα με την Howard (1995) μια ακόμη μορφή του πλαγιαρισμού είναι η **συρραφή** (patchwriting), δηλαδή η χρήση αποσπασμάτων από διάφορες πηγές με μικρές αλλαγές και η ένωσή τους (Klausman, 1999) γνωστή, επίσης, και ως ανάμειξη (remix) (Patrick, 2014). Η Howard (1995) υποστηρίζει πως η συρραφή συνιστά πλαγιαρισμό ανεξάρτητα από το εάν παρέχεται παραπομπή στις πηγές που αξιοποιούνται. Παρ' όλα αυτά, κρίνει πως δε συνιστά πάντα ακαδημαϊκά ανέντιμη ενέργεια διότι μπορεί να αξιοποιείται λόγω έλλειψης εξοικείωσης με το θέμα με το οποίο καταπιάνεται κάποιος. Ισχυρίζεται, δηλαδή, πως είναι ένα μεταβατικό στάδιο μέσω του οποίου κάποιος γνωρίζει το άγνωστο υλικό. Ωστόσο, το στάδιο αυτό δε γίνεται αποδεκτό στην τελική φάση της συγγραφής. Παρόμοια με τη συρραφή μορφή πλαγιαρισμού είναι το μωσαϊκό (mosaic) (<http://go.turnitin.com/webmail/45292/496287523/db3152153d9dcddf1955b9bbb796e361>), το οποίο αφορά την παροχή σωστών παραπομπών σε ό,τι αξιοποιείται, ωστόσο, παρουσιάζονται ελάχιστες προσωπικές σκέψεις από τον συγγραφέα (Patrick, 2014).

Ο **αυτοπλαγιαρισμός** αποτελεί μία άλλη μορφή του πλαγιαρισμού που διαφέρει από τις υπόλοιπες μορφές ως προς την πηγή του. Ο αυτοπλαγιαρισμός είναι η επαναχρησιμοποίηση τμήματος μιας προηγουμένως δημοσιευμένης εργασίας σε ένα νέο έργο του ίδιου προσώπου χωρίς αναφορά της προέλευσής του σε αυτό (Cosma & Joy, 2008; Ehrich et al., 2014). Η ενέργεια αυτή θεωρείται ακατάλληλη επανάληψη κειμένου όταν χαρακτηρίζεται από πρόθεση εξαπάτησης, παρουσιάζοντας δύο ίδια κείμενα ως πρωτότυπα και διαφορετικά (Bretag & Mahmud, 2009). Ενέργειες που μπορεί να θεωρηθούν ως αυτοπλαγιαρισμός είναι η δημοσίευση

αναθεωρημένης έκδοσης μιας ήδη δημοσιευμένης μελέτης χωρίς παραπομπή της μίας στην άλλη, η παρουσίαση έρευνας σε συνέδριο και η δημοσίευση της ίδιας σε περιοδικό χωρίς αναφορά στο συνέδριο (Bretag & Mahmud, 2009) και η υποβολή (duplication, recycling) της ίδιας εργασίας σε περισσότερα του ενός μαθήματα (Park, 2004; Walker, 1998). Ακόμη, στον αυτοπλαγιαρισμό συμπεριλαμβάνονται ο διαχωρισμός ερευνητικών ευρημάτων (salami slicing) και η δημοσίευσή τους σε διακριτά άρθρα διότι κάποιες πληροφορίες τους είναι κοινές (Scanlon, 2007) ή ο διαχωρισμός μιας εργασίας σε τμήματα (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008), η «εξ ολοκλήρου επαναδημοσίευση ή διπλοδημοσίευση» (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008: 165), καθώς και η «χρησιμοποίηση τμήματος κειμένου σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές εργασίες» (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008: 165).

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού είναι αυτή που συνδέεται με θέματα που αφορούν τη **λήψη βοήθειας** από κάποιον. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν ενέργειες όπως η συνέργεια (collusion), δηλαδή η ομαδική συγγραφή εργασίας και η παρουσίασή της ως προσωπικό έργο, η παροχή εργασίας σε κάποιον και η χρήση εργασίας άλλου ανεξάρτητα από τη συγκατάθεση ή γνώση του για την ενέργεια αυτή (Park, 2004). Επίσης, σε αυτήν την μορφή συμπεριλαμβάνονται η ανάθεση της συγγραφής μιας εργασίας (plagiarism of authorship, blunt plagiarism, ghost writing) (Martin, 1994; Park, 2004; Selwyn, 2008; Walker, 1998), η ανταλλαγή τμημάτων εργασίας μεταξύ φοιτητών που ανήκουν σε διαφορετική ομάδα (Cosma & Joy, 2008) και η αγορά ή ο δανεισμός εργασίας (Howard, 1995).

Η **χρήση της παραπομπής** αποτελεί ένα ακόμη κριτήριο βάσει του οποίου διακρίνονται κάποιοι τύποι του πλαγιαρισμού. Στο πλαίσιο αυτό απαντώνται ενέργειες όπως η περιορισμένη χρήση παραπομπών (Howard, 1995), τα λάθη στις παραπομπές (π.χ. συγγραφέας) και η παραπομπή σε ανύπαρκτη πηγή (ghost citation) (Patrick, 2014). Άλλες ενέργειες είναι η χρήση παραπομπών με ελλιπή στοιχεία (π.χ. χωρίς αριθμό σελίδας) (half-hearted) και η αντιγραφή μεγάλων τμημάτων προσωπικού έργου (recycle) ή έργου άλλου (copy-cat) χωρίς παραπομπή (Patrick, 2014). Τέλος, στον συγκεκριμένο τύπο πλαγιαρισμού συγκαταλέγεται ο συνδυασμός πηγών που συνοδεύονται από παραπομπή με κάποιες πληροφορίες αντιγραμμένες χωρίς να δηλώνεται η πηγή τους (hybrid) (<http://go.turnitin.com/webmail/45292/496287523/db3152153d9dcddf1955b9bbb796e361>).

Συγχρόνως, απαντώνται δύο ακαδημαϊκά αδικήματα τα οποία οδηγούν σε πλαγιαρισμό ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς παραπομπής, η **επινόηση (fabrication)** και η **παραποίηση/διαστρέβλωση (falsification)** (Cosma & Joy, 2008). Η επινόηση αφορά τη δημιουργία ανύπαρκτων βιβλιογραφικών αναφορών, ενώ η παραποίηση την παροχή υπαρκτών αλλά άσχετων με το θέμα παραπομπών (Cosma & Joy, 2008).

Τέλος, στον κλάδο της Πληροφορικής, απαντάται ο **πλαγιαρισμός κώδικα (source code plagiarism)** σε εργασίες προγραμματισμού (Joy et al., 2011). Κάποιες μορφές του συγκεκριμένου πλαγιαρισμού είναι η μετατροπή ενός κώδικα από μία γλώσσα προγραμματισμού σε μία άλλη, η σύνταξη κώδικα με τη χρήση ειδικού λογισμικού και η μετατροπή των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, προκειμένου να φαίνεται ότι λειτουργεί σωστά (Cosma & Joy, 2008).



Εικόνα 2:Μορφές του πλαγιαρισμού.

Γνώσεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό

Η μελέτη των γνώσεων των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό πραγματοποιήθηκε με έρευνες ποσοτικής μεθοδολογίας οι οποίες αξιοποίησαν σενάρια τα οποία περιγράφουν διάφορες ενέργειες που χαρακτηρίζονται ως αντιδεοντολογικές με τους φοιτητές να τοποθετούνται για το εάν πρόκειται για περιπτώσεις πλαγιαρισμού. Αξιοσημείωτο είναι πως αρκετές δημοσιεύσεις ισχυρίζονται ότι μελετούν την κατανόηση των φοιτητών, ενώ στην πραγματικότητα οι συμμετέχοντες εκφέρουν γνώμη περί της ύπαρξης ή μη πλαγιαρισμού (βλ. ενδεικτικά Adiningrum, 2011; Breen & Maassen, 2005; Curtis & Popal, 2011; Joy, Cosma, Yau, & Sinclair, 2011; Marshall & Garry, 2006; Maxwell, Curtis, & Vardanega, 2008; Wan, Nordin, Halib, & Ghazali, 2011; Zafarghandi, Khoshroo, & Barkat, 2012; Zhang et al., 2013). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Gullifer & Tyson (2014) στα ερευνητικά ερωτήματα γίνεται λόγος για κατανόηση του πλαγιαρισμού (understanding of plagiarism) (1205), ενώ στην παρουσίαση του εργαλείου που αξιοποιήθηκε λέγεται πως οι φοιτητές καλούνται να υποδείξουν ποιες συμπεριφορές της λίστας θεωρούν ως πλαγιαρισμό (1208).

25

Η συγκριτική μελέτη των σεναρίων των σχετικών ερευνών επιτρέπει την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες οι οποίες εκπροσωπούν μορφές του πλαγιαρισμού με κριτήριο τον τρόπο επιτέλεσης και το αντικείμενο (βλ. δεύτερη ενότητα). Έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζονται σε διακριτές υποενότητες τα ευρήματα των σχετικών ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών βάσει σεναρίων αναφορικά με την **αντιγραφή**, τη **λήψη βοήθειας**, την **ανεπαρκή παράφραση**, τον **αυτοπλαγιαρισμό**, τη **συρραφή**, **λάθη σε βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές**, την **επινόηση** καθώς και τη **μετατροπή κώδικα από μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη**.

Αντιγραφή

Αναφορικά με την κατηγορία της **αντιγραφής** απαντώνται σενάρια που περιγράφουν την αντιγραφή χωρίς παραπομπή, με ή χωρίς γνώση και συγκατάθεση του δημιουργού, την αυτολεξεί αντιγραφή και τη χρήση μεταφρασμένου κειμένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα των σχετικών μελετών οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν πως η αντιγραφή υλικού συνιστά πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 24, σενάρια A4, A10, Παράρτημα 1) (Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006), κάτι που παρατηρείται

και στην περίπτωση που απουσιάζει η παραπομπή (βλ. πίνακα 24, σενάρια A1-A3, A5, A29, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Harries & Rutter, 2005; Hu & Lei, 2012; Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006) με εξαίρεση μία δημοσίευση στην οποία εμφανίστηκαν αβέβαιοι (βλ. πίνακα 24, σενάριο A31, Παράρτημα 1) (Wan et al., 2011). Παρόμοια είναι η εικόνα για την αντιγραφή με τη συγκατάθεση ή μη του δημιουργού (βλ. πίνακα 24, σενάρια A6-A7, Παράρτημα 1) (Harries & Rutter, 2005), καθώς και εν γνώσει ή αγνοία του (βλ. πίνακα 24, σενάρια A8-A9, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012). Συγχρόνως, βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν ότι η αυτολεξεί αντιγραφή (βλ. πίνακα 24, σενάρια A33-A34, Παράρτημα 1) αποτελεί εξαπάτηση (Hayes & Introna, 2005), αν και βρέθηκαν, επίσης, αντίθετα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 24, σενάριο A34, Παράρτημα 1) (Hayes & Introna, 2005). Παρόμοια, η πλειονότητα γνώριζε πως η αυτολεξεί αντιγραφή δίχως εισαγωγικά (βλ. πίνακα 24, σενάριο A11, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014) και παραπομπή (βλ. πίνακα 24, σενάριο A12, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Harries & Rutter, 2005; Hu & Lei, 2014; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012) αποτελεί ενέργεια πλαγιαρισμού. Τέλος, αβεβαιότητα επικράτησε σχετικά με τη χρήση μεταφρασμένου κειμένου σε εργασία (βλ. πίνακα 24, σενάριο A32, Παράρτημα 1) (Wan et al., 2011).

Στο πλαίσιο της κατηγορίας της αντιγραφής απαντώνται, επίσης, σενάρια που περιγράφουν πλαγιαρισμό συγκεκριμένου αντικειμένου, όπως ιδέας ή δομής, κι έτσι συγκροτούνται αντίστοιχες μορφές. Ανάμεσα σε αυτές τις ενέργειες περιλαμβάνεται η αντιγραφή λύσεων εργασίας, της δομής, της ιδέας, δευτερογενών πηγών, εργαστηριακών και ερευνητικών δεδομένων. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν ότι η οικειοποίηση λύσεων εργασίας (βλ. πίνακα 24, σενάριο A13, Παράρτημα 1) (Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013), ιδέας (βλ. πίνακα 24, σενάρια A16-A17, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Marshall & Garry, 2006), εργαστηριακών (βλ. πίνακα 24, σενάριο A27, Παράρτημα 1) (Leonard et al., 2014) και ερευνητικών δεδομένων (βλ. πίνακα 24, σενάριο A26) (Leonard et al., 2014) συνιστά πλαγιαρισμό. Αντιθέτως, τα ευρήματα αναφορικά με την αντιγραφή της δομής έδειξαν πως οι συμμετέχοντες είναι μοιρασμένοι μεταξύ γνώσης και άγνοιας αναφορικά με τη φύση αυτής της πρακτικής (βλ. πίνακα 24, σενάρια A14-A15, Παράρτημα 1) (Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012). Ακόμη, φάνηκε πως είναι περιορισμένος ο αριθμός όσων γνώριζαν ότι ο σφετερισμός

δευτερογενών πηγών συνιστά αντιδεοντολογική ενέργεια (βλ. πίνακα 24, σενάρια A28, A30, Παράρτημα 1) (Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012).

Στη βιβλιογραφία απαντώνται, παράλληλα, σενάρια που περιγράφουν ενέργειες πλαγιαρισμού στον κλάδο της Πληροφορικής όπως η οικειοποίηση προγράμματος H/Y, κώδικα (source-code), σχολίων επί του προγράμματος, σχεδίου συστήματος (system design), διεπαφής με πρόγραμμα (the user interface of the program), δεδομένων και τεκμηρίωσης (documentation) προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών έκρινε τον πλαγιαρισμό του προγράμματος H/Y (βλ. πίνακα 24, σενάριο A18) (Leonard et al., 2014), της τεκμηρίωσης του προγράμματος (βλ. πίνακα 24, σενάριο A24, Παράρτημα 1) (Chuda et al., 2012) και του κώδικα (βλ. πίνακα 24, σενάρια A19, A25, Παράρτημα 1) (Chuda et al., 2012; Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013) ως τέτοιο. Αντιθέτως, διαφορετικά ήταν τα ευρήματα για την αντιγραφή σχολίων επί του προγράμματος (βλ. πίνακα 24, σενάριο A20), του σχεδίου συστήματος (βλ. πίνακα 24, σενάριο A21, Παράρτημα 1), της διεπαφής με πρόγραμμα (βλ. πίνακα 24, σενάριο A22, Παράρτημα 1) και των δεδομένων προγράμματος (βλ. πίνακα 24, σενάριο A23, Παράρτημα 1) (Chuda et al., 2012) με περιορισμένο ποσοστό συμμετεχόντων να γνωρίζει τη φύση των ενεργειών.

Λήψη βοήθειας

Μια άλλη ομάδα σεναρίων συγκροτούν την κατηγορία της **λήψης βοήθειας** όπου απαντώνται η εξαγορά εργασίας, η ανάθεση συγγραφής και η χρήση εργασίας τρίτου. Από την επισκόπηση των ερευνών διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν ότι η αγορά εργασίας αποτελεί ενέργεια πλαγιαρισμού (βλ. πίνακα 25, σενάριο B1, Παράρτημα 1) (Joy et al., 2011; Marshall & Garry, 2006), μολονότι σε μία δημοσίευση το αντίστοιχο ποσοστό ήταν κατά πολύ μικρότερο (βλ. πίνακα 25, σενάριο B1, Παράρτημα 1) (Zhang et al., 2013). Σαφέστερη ήταν η εικόνα αναφορικά με την ανάθεση συγγραφής (βλ. πίνακα 25, σενάρια B2, B17, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Hayes & Intron, 2005; Zafarghandi et al., 2012), την υποβολή εργασίας τρίτου (βλ. πίνακα 25, σενάρια B3, B7, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Leonard et al., 2014), καθώς και τη μερική ή ολική χρήση εργασίας άλλου (βλ. πίνακα 25, σενάριο B8, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014) με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να γνωρίζει πως πρόκειται για ενέργειες πλαγιαρισμού. Παρ' όλα

αυτά, βρέθηκε, επίσης, πως η συγγραφή έργου για κάποιον ή η παροχή εργασίας σε κάποιον θεωρήθηκε ως μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 25, σενάριο B17, Παράρτημα 1) (Hayes & Introna, 2005).

Στην ίδια κατηγορία απαντώνται, επίσης, η αναζήτηση βοήθειας στο διαδίκτυο, η λήψη και παροχή έργου, η συνεργασία και η χρήση σημειώσεων τρίτου. Στο πλαίσιο αυτό αρκετοί ήταν όσοι γνώριζαν πως η δημοσίευση ερώτησης σε forum με αντιγραφή της απάντησης συνιστά πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 25, σενάριο B6, Παράρτημα 1) (Zhang et al., 2013). Αντιθέτως, φάνηκε πως μόνο λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές γνώριζαν ότι η λήψη (βλ. πίνακα 25, σενάριο B4, Παράρτημα 1) και η παροχή έργου (βλ. πίνακα 25, σενάριο B5, Παράρτημα 1) για βοήθεια αποτελεί αντιδεοντολογική ενέργεια (Harrises & Rutter, 2005). Παράλληλα, τα ευρήματα αναφορικά με τη συνεργασία φοιτητών σε ατομική εργασία βρέθηκαν να είναι αντικρουόμενα, καθώς από τη μία διαπιστώνεται πως γνώριζαν ότι πρόκειται για πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 25, σενάρια B9-B12, B16, Παράρτημα 1) (Hayes & Introna, 2005; Joy et al., 2011; Leonard et al., 2014) και από την άλλη το αντίθετο (βλ. πίνακα 25 σενάρια B11, B12, B15, B16, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Hayes & Introna, 2005; Zhang et al., 2013). Τέλος, στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται η χρήση των σημειώσεων κάποιου και η πρόσβαση σε εργασία με τη συγκατάθεση του δημιουργού ως συνέργεια με αρκετούς φοιτητές, ωστόσο, να τις θεωρούν ως πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 25, σενάρια B13-B14, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014).

Ανεπαρκής παράφραση

Μια άλλη κατηγορία που μελετάται είναι η **ανεπαρκής παράφραση** στην οποία απαντώνται η παράφραση δίχως παραπομπή και η αντιγραφή με αλλαγή μερικών λέξεων. Με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως υπήρχε τάση στους φοιτητές προς τη γνώση αυτής της μορφής πλαγιαρισμού (βλ. πίνακα 26, σενάριο ΑΠ3, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012), παρ' ότι η εικόνα είναι διαφορετική στην περίπτωση της παράφρασης ιδέας (βλ. πίνακα 26, σενάριο ΑΠ2, Παράρτημα 1) (Hu & Lei, 2014). Παράλληλα, φάνηκε να γνωρίζουν πως η αντιγραφή με αλλαγή κάποιων λέξεων είναι πλαγιαρισμός (βλ. πίνακα 26, σενάρια ΑΠ1, ΑΠ4, ΑΠ5, Παράρτημα 1) (Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012), αν και σε μία έρευνα εντοπίστηκε αντίθετη

τάση (βλ. πίνακα 26, σενάριο ΑΠ1, Παράρτημα 1) (Marshall & Garry, 2006). Τέλος, στην κατηγορία της ανεπαρκούς παράφρασης απαντάται η αυτολεξεί αντιγραφή υλικού με παραπομπή και η θεώρησή του σαν παραφρασμένο με τους φοιτητές να φαίνεται να είναι διχασμένοι ως προς τη φύση της ενέργειας (βλ. πίνακα 26, σενάριο ΑΠ6, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012).

Αυτοπλαγιαρισμός

Μία άλλη μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε είναι ο **αυτοπλαγιαρισμός**. Από τη συγκριτική μελέτη των ευρημάτων διαπιστώθηκε πως στις περισσότερες έρευνες οι φοιτητές δε γνώριζαν τον αυτοπλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 27, σενάρια ΑΠ1-ΑΠ2, Παράρτημα 1) (Curtis & Popal, 2011; Joy et al., 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012; Zhang et al., 2013), ενώ στις υπόλοιπες παρατηρήθηκε αντίθετη εικόνα (βλ. Πίνακα 27, σενάριο ΑΠ1, Παράρτημα 1) (Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006).

Συρραφή

Επίσης, τα ευρήματα σχετικά με τη γνώση της **συρραφής** έδειξαν από τη μία να γνωρίζουν περί τίνος πρόκειται (Hu & Lei, 2014) και από την άλλη όχι (Leonard et al., 2014; Wan et al., 2011) (βλ. πίνακα 28, σενάρια Σ1-Σ3, Παράρτημα 1).

Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές

Μια άλλη ομάδα σεναρίων αφορούν ζητήματα σχετικά με **βιβλιογραφικές αναφορές** και **παραπομπές** στην οποία περιλαμβάνονται λάθη στις παραπομπές, η παράλειψη βιβλιογραφικών αναφορών και η συμπερίληψη αναφορών που δεν έχουν μελετηθεί. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δεν γνώριζαν πως η χρήση μη διαβασμένων αναφορών είναι πλαγιαρισμός (βλ. πίνακα 29, σενάρια ΒΑΠ1, ΒΑΠ3, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Hu & Lei, 2014), ενώ τα αποτελέσματα αναφορικά με την παράλειψη βιβλιογραφικών αναφορών ήταν αντίθετα μεταξύ τους. (βλ. πίνακα 29, σενάρια ΒΑΠ2, ΒΑΠ4, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014; Hu & Lei, 2014). Τέλος, οι φοιτητές βρέθηκαν από τη μία να γνωρίζουν πως τα λάθη στις παραπομπές συνιστούν πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 29, σενάριο ΒΑΠ5, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014), από την άλλη, όμως,

σύμφωνα με άλλες έρευνες οι περισσότεροι στερούνται σχετικής γνώσης (βλ. πίνακα 29, σενάριο ΒΑΠ6, Παράρτημα 1) (Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013).

Επινόηση

Μία άλλη μορφή πλαγιαρισμού που απαντάται στην σχετική βιβλιογραφία είναι η **επινόηση**. Αναφορικά με αυτήν την μορφή βρέθηκε πως αρκετοί φοιτητές θεώρησαν ότι η σύνθεση ψευδών βιβλιογραφικών αναφορών συνιστά πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 30, σενάριο Ε1, Παράρτημα 1) (Gullifer & Tyson, 2014).

Μετατροπή κώδικα από μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη

Τέλος, μία ακόμη μορφή πλαγιαρισμού που απαντάνται στον κλάδο της Πληροφορικής, η **μετατροπή κώδικα** από μία γλώσσα προγραμματισμού σε μία άλλη. Σύμφωνα με τα σχετικά ευρήματα οι περισσότεροι δε γνώριζαν πως η μετατροπή κώδικα βιβλίου από μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη χωρίς παραπομπή στην πηγή του συνιστά ανέντιμη ενέργεια (βλ. πίνακα 31, σενάριο Μ1, Παράρτημα 1) (Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013).

Η μελέτη των γνώσεων των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό, όμως, δεν περιορίστηκε στα σενάρια, αλλά συντελέστηκε, επίσης, μέσω συνεντεύξεων. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φάνηκε οι φοιτητές να στερούνται γνώσεων επί του πλαγιαρισμού ή να μην έχουν ακούσει ποτέ γι' αυτόν (Adiningrum, 2011; Erkaya, 2009; Gullifer & Tyson, 2010; Riasati & Rahimi, 2013). Υπήρχαν περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα ήταν σε θέση να περιγράψουν τον πλαγιαρισμό (Breen & Maassen, 2005; Gullifer & Tyson, 2010; Orim, Davies, Borg, & Glendinning, 2013), κάτι που υποστηρίχθηκε ερευνητικά και με τη χρήση ερωτηματολογίου (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014), αλλά η όποια γνώση σχετικά με τον ορισμό της έννοιας ήταν επιφανειακή και δεν απέκλειε άγνοια για άλλα ζητήματα (Gullifer & Tyson, 2010). Συγχρόνως, εντοπίστηκε δυσχέρεια διάκρισης εννοιών όπως ακαδημαϊκή ακεραιότητα, συνέργεια και εξαπάτηση (Adiningrum, 2011), ενώ παρατηρήθηκε σύγχυση για την παράφραση (Breen & Maassen, 2005), τον εκούσιο και ακούσιο πλαγιαρισμό (Adiningrum, 2011). Τέλος, ένα ακόμη πρόβλημα που εντοπίστηκε ήταν η άγνοια των κανόνων παραπομπής (Breen & Maassen, 2005; Gullifer & Tyson, 2010).

Συμπερασματικά, η πανοραμική θεώρηση των ευρημάτων των σχετικών ερευνών επιτρέπει την εξαγωγή γενικών διαπιστώσεων αναφορικά με το επίπεδο της γνώσης των φοιτητών για το θέμα του πλαγιαρισμού. Έτσι, φαίνεται πως οι φοιτητές γνώριζαν πως οι ενέργειες αντιγραφής, λήψης βοήθειας, ανεπαρκούς παράφρασης και επινόησης σχετίζονται με τον πλαγιαρισμό. Από την άλλη, διαπιστώθηκε πως στερούνταν γνώσεων σχετικά με τον αυτοπλαγιαρισμό, τη μετατροπή κώδικα από τη μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη, την συρραφή καθώς και για ζητήματα που αφορούν λάθη σε παραπομπές και τις βιβλιογραφικές αναφορές (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Τάσεις στις γνώσεις των φοιτητών για τις μορφές του πλαγιαρισμού.

Έλλειψη γνώσης	Γνώση
Αυτοπλαγιαρισμός	Αντιγραφή
Μετατροπή κώδικα από μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη	Λήψη βοήθειας
Συρραφή	Ανεπαρκής παράφραση
Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές	Επινόηση

Παράλληλα, στο πλαίσιο της διερεύνησης της γνώσης των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό υπήρξε ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του ρόλου μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν το έτος σπουδών, το φύλο, η εθνικότητα, το επίπεδο και το αντικείμενο σπουδών, η γλώσσα, ο επιστημονικός κλάδος και η επιτέλεση του πλαγιαρισμού.

Έτος σπουδών

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκε πως οι τεταρτοετείς φοιτητές ήταν πιο πιθανό να θεωρούν τη μη παραπομπή και την παράδοση έργου σε μικρότερο έτος ανέντιμες ενέργειες σε σχέση με τους συμφοιτητές τους στα μικρότερα έτη πιθανώς ως απόρροια μιας πιο ώριμης και επαγγελματικής στάσης που διαμορφώθηκε προς το τέλος των σπουδών τους (Harries & Rutter, 2005). Αντιθέτως, δε διαπιστώθηκε διαφοροποίηση στη γνώση των φοιτητών ως προς το έτος σπουδών σε άλλες δημοσιεύσεις (Lei & Hu, 2014a; Roig, 1997; Zafarghandi et al., 2012).

Φύλο

Αναφορικά με το φύλο στην έρευνα των Hu & Lei (2014) βρέθηκε πως οι φοιτήτριες των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών υπερείχαν ως προς τις γνώσεις σε σχέση με τους φοιτητές του ίδιου κλάδου.

Εθνικότητα

Αναφορικά με την εθνικότητα των φοιτητών απαντήθηκαν διαφορές στις γνώσεις υποκειμένων διαφορετικών εθνικών ομάδων (Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013) σε αντίθεση με άλλη μελέτη όπου δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις (Maxwell et al., 2008).

Επίπεδο σπουδών- Αντικείμενο σπουδών

Παράλληλα, μελετήθηκαν το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό/μεταπτυχιακό), καθώς και το αντικείμενο σπουδών και διαπιστώθηκε πως δε διαφοροποιούν τους φοιτητές ως προς τις γνώσεις τους για τον πλαγιαρισμό. (Joy et al., 2011).

Γλώσσα

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως οι προερχόμενοι από περιβάλλον όπου ομιλείται η αγγλική γλώσσα υπερείχαν ως προς τη γνώση ορισμένων περιπτώσεων πλαγιαρισμού σε σχέση με τους μη προερχόμενους από τέτοιο περιβάλλον (Marshall & Garry, 2006).

Επιστημονικός κλάδος

Ερευνητικό ενδιαφέρον, επίσης, υπήρξε για την επίδραση του επιστημονικού κλάδου στις γνώσεις για τον πλαγιαρισμό. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως ο επιστημονικός κλάδος δρα διαφοροποιητικά με τους φοιτητές των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών να έχουν καλύτερη γνώση για περιπτώσεις πλαγιαρισμού σε σχέση με τους φοιτητές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής (Hu & Lei, 2014). Μάλιστα εντοπίστηκε αλληλεπίδραση του φύλου με τον επιστημονικό κλάδο με τους άνδρες και τις γυναίκες των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών να υπερέχουν ως προς τη γνώση περιπτώσεων

κραυγαλέου πλαγιαρισμού (blatant plagiarism)³ σε σχέση με τους άνδρες και τις γυναίκες αντίστοιχα των Φυσικών Επιστημών και Μηχανικής (Hu & Lei, 2014).

Επιτέλεση πλαγιαρισμού

Τέλος, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής, αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της γνώσης για τον πλαγιαρισμό και της επιτέλεσής του, δηλαδή υψηλότερη γνώση επ' αυτού συνεπάγεται χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισής του (Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012).

³ Ο κραυγαλέος πλαγιαρισμός (blatant plagiarism) περιλαμβάνει περιπτώσεις πλαγιαρισμού όπως αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή, δανεισμός από διαδίκτυο χωρίς παραπομπή, κ.α. (Hu & Lei, 2014).

Αναγνώριση του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τον πλαγιαρισμό οδήγησε στην ανεύρεση μερικών ερευνών που είχαν ως αντικείμενο μελέτης την ικανότητα των φοιτητών στην αναγνώριση του πλαγιαρισμού. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές παρείχαν στους φοιτητές αποσπάσματα, τα οποία είχαν προηγουμένως επεξεργαστεί για να εμφανίζουν διάφορες μορφές πλαγιαρισμού, καλώντας τους να τα συγκρίνουν με κάποια πρωτότυπη δημοσίευση.

Στο πλαίσιο αυτό, σε μία τέτοια έρευνα οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε δύο ομάδες κλήθηκαν να διαβάσουν δύο εργασίες φοιτητών και μία δημοσίευση, και έπειτα να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτημάτων. Οι εργασίες περιείχαν αυτολεξεί αντιγραμμένες προτάσεις από τη δημοσίευση με τη διαφορά ότι στη μία τοποθετήθηκαν σε μία παράγραφο, ενώ στη δεύτερη διάσπαρτα στο κείμενο. Αφού οι ομάδες ενημερώθηκαν για την ύπαρξη πλαγιαρισμού ρωτήθηκαν για την επίδραση που είχε η προσωπική τους διαπίστωση στη βαθμολόγηση της εκάστοτε εργασίας. Διαπιστώθηκε πως περίπου 12% και 22% των συμμετεχόντων των δύο ομάδων αντίστοιχα δεν κατόρθωσε να αντιληφθεί την ύπαρξη πλαγιαρισμού (Wheeler, 2014).

Παρόμοια, στην έρευνα του Roig (1997) δόθηκαν στους φοιτητές μία πρωτότυπη παράγραφος και κάποιες εκδοχές της προκειμένου να κρίνουν εάν υπάρχει ή όχι πλαγιαρισμός. Διαπιστώθηκε πως ένα σημαντικό ποσοστό (74%) των συμμετεχόντων διέκρινε τις σωστά παραφρασμένες εκδοχές, όμως, περίπου οι μισοί δεν αναγνώρισαν τον πλαγιαρισμό σε ορισμένες παραγράφους. Από την άλλη, στην έρευνα του Deckert (1993) διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών αναγνώρισε την ύπαρξη προβλήματος στα περισσότερα αποσπάσματα, αν και βρέθηκαν διχασμένοι σε όσα δεν είχαν πλαγιαρισμό.

Τέλος, στην έρευνα των Hu & Lei (2012) όπου οι φοιτητές αξιολόγησαν δύο εργασίες φοιτητών- η μία αυτολεξεί αντιγραμμένη από τη δημοσίευση χωρίς παραπομπή και η άλλη παράφραση της πηγής χωρίς παραπομπή- συγκρίνοντάς τες με την πρωτότυπη δημοσίευση, βρέθηκε πως περίπου το 35% και το 11,85% αναγνώρισε το πρώτο και δεύτερο κείμενο αντίστοιχα ως προϊόν πλαγιαρισμού.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των σχετικών δημοσιεύσεων διαπιστώνεται μια ασαφής εικόνα αναφορικά με την ικανότητα των φοιτητών στον εντοπισμό και την αναγνώριση περιπτώσεων πλαγιαρισμού, καθώς από τη μία φαίνεται οι περισσότεροι να είναι ικανοί σε αυτό, ενώ από την άλλη όχι.

Στο πλαίσιο διερεύνησης της ικανότητας αναγνώρισης του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές υπήρξε, επίσης, ενδιαφέρον για την επίδραση διάφορων ανεξάρτητων μεταβλητών σε αυτή, όπως του φύλου, του έτους σπουδών, του αριθμού εργασιών καθώς και της επίδοσης.

Φύλο

Αναφορικά με το φύλο, βρέθηκε οι άντρες να είναι ικανότεροι στην ανίχνευση του πλαγιαρισμού σε σχέση με τις γυναίκες (Roig, 1997).

Έτος σπουδών

Παράλληλα, βρέθηκε πως οι πρωτοετείς και οι τριτοετείς ήταν ικανότεροι στην αναγνώριση του πλαγιαρισμού σε κείμενα απ' ότι οι δευτεροετείς χωρίς να παρέχεται πιθανή αιτιολόγηση αυτής της διαφοράς (Roig, 1997), όπως επίσης οι τριτοετείς σε σχέση με τους πρωτοετείς φοιτητές ως αποτέλεσμα της παρακολούθησης περισσότερων- σχετικών με τον πλαγιαρισμό- μαθημάτων (Deckert, 1993).

Αριθμός εργασιών

Αντιθέτως, δε βρέθηκε σχέση μεταξύ αριθμού εργασιών που έχουν εκπονηθεί από τους φοιτητές και της ικανότητας ανίχνευσης του πλαγιαρισμού σε αποσπάσματα (Roig, 1997).

Επίδοση

Αναφορικά με την επίδοση διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ μέσου όρου βαθμολογίας και ανίχνευσης πλαγιαρισμού με όσους έχουν χαμηλή βαθμολογία να τείνουν να λαμβάνουν υψηλό σκορ στον εντοπισμό του πλαγιαρισμού (Roig, 1997).

Τέλος, παρατηρήθηκε ερευνητική ενασχόληση με τους πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της αναγνώρισης του πλαγιαρισμού σε κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε πως ο επιστημονικός κλάδος, η επάρκεια/ ικανότητα στο χειρισμό των παραπομπών (competence in referencing) και η γνώση του ασήμαντου

πλαγιαρισμού (subtle plagiarism)⁴ λειτουργούν προβλεπτικά στην αναγνώριση τόσο του κραυγαλέου όσο και του ασήμαντου πλαγιαρισμού (Hu & Lei, 2012). Για παράδειγμα, οι φοιτητές από τις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες βρέθηκαν 2,21 φορές πιο πιθανό να αναγνωρίζουν τον πλαγιαρισμό από ότι οι φοιτητές της Μηχανικής (Hu & Lei, 2012)

⁴ Ο ασήμαντος πλαγιαρισμός (subtle plagiarism) περιλαμβάνει περιπτώσεις πλαγιαρισμού όπως παράφραση δίχως παραπομπή (Hu & Lei, 2012).

Αντιλήψεις αναφορικά με τη σοβαρότητα του πλαγιαρισμού

Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας ανέδειξε την ύπαρξη ενός σώματος δημοσιεύσεων με αντικείμενο τις αντιλήψεις για την σοβαρότητα διάφορων μορφών πλαγιαρισμού. Η πλειονότητα των ερευνών αξιοποίησε ποσοτική μεθοδολογία παρέχοντας στους συμμετέχοντες σενάρια που περιγράφουν ενέργειες πλαγιαρισμού και καλώντας τους να τα κρίνουν ως προς τη σοβαρότητα βάσει κάποιας κλίμακας. Στο πλαίσιο αυτό, οι κρίσεις των συμμετεχόντων αποτέλεσαν την πηγή πληροφόρησης για τις αντιλήψεις τους επί του θέματος. Αντιθέτως, εντοπίζονται λίγες μελέτες οι οποίες αξιοποίησαν ποιοτική μεθοδολογία και ερεύνησαν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη σοβαρότητα του πλαγιαρισμού μέσω συνέντευξης.

Η σύγκριση των σεναρίων που αξιοποιήθηκαν στις αντίστοιχες έρευνες επιτρέπει την οργάνωσή τους σε κατηγορίες οι οποίες εκπροσωπούν μορφές του πλαγιαρισμού με κριτήριο τον τρόπο επιτέλεσής του και το αντικείμενο σύμφωνα με την παρουσίασή τους στη δεύτερη ενότητα της παρούσας εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό απαντώνται η **αντιγραφή**, η **λήψη βοήθειας**, η **ανεπαρκής παράφραση**, ο **αυτοπλαγιαρισμός**, η **συρραφή**, τα **λάθη σε παραπομπές** και **βιβλιογραφικές αναφορές** καθώς και η **επινόηση** και **παραποίηση**.

Αντιγραφή

Αναφορικά με την κατηγορία της **αντιγραφής** σε αυτή περιλαμβάνονται η αντιγραφή υλικού με τη γνώση, άγνοια ή τη συγκατάθεση του δημιουργού, η αντιγραφή με ή χωρίς παραπομπή, με συμβατικά ή ψηφιακά μέσα, η αντιγραφή ποικίλου υλικού καθώς και η αυτολεξεί αντιγραφή. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι φοιτητές έκριναν την αντιγραφή γενικά ως σοβαρή ή ανέντιμη (βλ. πίνακα 32, σενάρια A4-A6, A30, Παράρτημα 2) (Kidwell & Laurel, 2003; Leonard et al., 2014; Rakovski & Levy, 2007), στην περίπτωση που γίνεται εν γνώσει ή αγνοία του δημιουργού ως πολύ σοβαρή (βλ. πίνακα 32, σενάρια A1-A2, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Maxwell et al., 2008; Sutton, Taylor, & Johnston, 2012; Zafarghandi et al., 2012), ενώ τα ευρήματα σχετικά με την επιτέλεσή της με τη συγκατάθεση του δημιουργού δε συμφωνούσαν μεταξύ τους (βλ. πίνακα 32, σενάριο A3, Παράρτημα 2) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim &

See, 2001; Rakovski & Levy, 2007). Αναφορικά με την αντιγραφή χωρίς παραπομπή φάνηκε πως οι φοιτητές των περισσότερων ερευνών την έκριναν σοβαρή- σε διαφορετικό βαθμό- (βλ. πίνακα 32, σενάρια A7-A9, A29, Παράρτημα 2) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Leonard et al., 2014; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Williams, Tanner, & Hale, 2012; Yeo, 2007) ή έτειναν να τη θεωρούν ανέντιμη (βλ. πίνακα 32, σενάριο A9, Παράρτημα 2) (Rakovski & Levy, 2007) αλλά, συγχρόνως, σε κάποιες μελέτες την αξιολόγησαν ως μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 32, σενάριο A7, Παράρτημα 2) (Lim & See, 2001) ή μη σοβαρή ενέργεια (βλ. πίνακα 32, σενάριο A7, Παράρτημα 2) (Kidwell & Laurel, 2003). Τέλος, η αντιγραφή με την ύπαρξη παραπομπής θεωρήθηκε ως έντιμη (βλ. πίνακα 32, σενάριο A10, Παράρτημα 2) (Rakovski & Levy, 2007), ενώ με συμβατικά ή ψηφιακά μέσα ως μετρίως σοβαρή (βλ. πίνακα 32, σενάρια A11-A12, Παράρτημα 2) (Stephens et al., 2007).

Η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει, επίσης, σενάρια αντιγραφής τα οποία περιγράφουν συγκεκριμένο υλικό όπως ιδέες, γραφήματα, δευτερογενείς πηγές, δομή, πρόγραμμα H/Y, ερευνητικά και εργαστηριακά δεδομένα. Από τη σύγκριση των ευρημάτων φάνηκε πως οι φοιτητές έκριναν την αντιγραφή ιδέας (βλ. πίνακα 32, σενάριο A13, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012) και γραφήματος ως μη σοβαρές (βλ. πίνακα 32, σενάριο A17, Παράρτημα 2) (Yeo, 2007). Στην περίπτωση των δευτερογενών πηγών φάνηκε πως τα ευρήματα δε συμφωνούν μεταξύ τους διότι οι φοιτητές έκριναν την ενέργεια αυτή ως μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 32, σενάριο A19, Παράρτημα 2) (Lim & See, 2001), ασήμαντη (βλ. πίνακα 32, σενάριο A18, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012), ενώ, επίσης, βρέθηκαν και διχασμένοι (βλ. πίνακα 32, σενάριο A18, Παράρτημα 2) (Zafarghandi et al., 2012). Διχασμός παρουσιάστηκε, επίσης, στην περίπτωση της αντιγραφής της δομής (βλ. πίνακα 32, σενάριο A20, Παράρτημα 2) (Zafarghandi et al., 2012), ενώ η οικειοποίηση προγράμματος H/Y, εργαστηριακών και ερευνητικών δεδομένων κρίθηκαν ως σοβαρές ενέργειες (βλ. πίνακα 32, σενάρια A14-A16, Παράρτημα 2) (Leonard et al., 2014; Williams et al., 2012).

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού που απαντήθηκε είναι η αυτολεξεί αντιγραφή στην οποία μπορεί να απουσιάζουν τα εισαγωγικά ή η παραπομπή. Οι φοιτητές αντιλήφθηκαν την αυτολεξεί αντιγραφή ως σοβαρή (βλ. πίνακα 32, σενάρια A21, A23, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Williams et al., 2012), ενώ σε άλλη έρευνα κρίθηκε ως μη εξαπάτηση ή ασήμαντη ενέργεια (βλ. πίνακα 32, σενάριο A22,

Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005). Παράλληλα, σε περίπτωση απουσίας παραπομπής παρατηρήθηκε πως κρίθηκε ως πολύ σοβαρή (βλ. πίνακα 32, σενάρια A24, A28, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Sutton et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012) ή απλώς ως πλαγιαρισμός (βλ. πίνακα 32, σενάριο A26, Παράρτημα 2) (Foltynek, Rybicka, & Demoliou, 2014). Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον αυτολεξεί πλαγιαρισμό δίχως εισαγωγικά τα ευρήματα ήταν αντιφατικά διότι είτε έγινε αντιληπτός ως σοβαρός (βλ. πίνακα 32, σενάριο A25, Παράρτημα 2) (Foltynek & Čech, 2012; Foltynek et al., 2014), είτε απλώς ως πλαγιαρισμός (βλ. πίνακα 32, σενάριο A26, Παράρτημα 2) (Foltynek et al., 2014) είτε παρατηρήθηκε αμφιταλάντευση των φοιτητών μεταξύ μη πλαγιαρισμού, πλαγιαρισμού και αβεβαιότητας (βλ. πίνακα 32, σενάριο A27, Παράρτημα 2) (Foltynek et al., 2014).

Λήψη βοήθειας

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού που συγκροτούν τα σενάρια των ερευνών που μελετήθηκαν είναι η **λήψη βοήθειας**. Σε αυτήν την κατηγορία απαντώνται η συγγραφή εργασίας για κάποιον, η αγορά εργασίας, το κατέβασμα από το διαδίκτυο και η υποβολή εργασίας άλλου. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι φοιτητές έκριναν την συγγραφή εργασίας για κάποιον ως πολύ σοβαρή ενέργεια (βλ. πίνακα 33, σενάρια B1-B2, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Hayes & Introna, 2005; Kidwell & Laurel, 2003; Maxwell et al., 2008; Sims, 1995; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012), αν και υπήρχαν μελέτες σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων θεωρήθηκε μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 33, σενάριο B1, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Lim & See, 2001). Η αγορά εργασίας από ιστοσελίδα ή φοιτητή κρίθηκε, επίσης, ως σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάρια B3-B7, Παράρτημα 2) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Kidwell & Laurel, 2003; Lim & See, 2001; Sims, 1995; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012). Παρόμοια ήταν η εικόνα και στην περίπτωση όπου κάποιος κατεβάζει εργασία από το διαδίκτυο (βλ. πίνακα 33, σενάριο B8, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012), καθώς και στην υποβολή εργασίας τρίτου (βλ. πίνακα 33, σενάρια B12-B13, Παράρτημα 2) (Kidwell & Laurel, 2003; Leonard et al., 2014; Rakovski & Levy, 2007; Sims, 1995; Williams et al., 2012) με τη συγκατάθεση (βλ. πίνακα 33, σενάριο B9, Παράρτημα 2) (Rakovski & Levy, 2007) ή μη του δημιουργού της (βλ. πίνακα 33, σενάριο B11, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012).

Τέλος, σε περίπτωση που η χρήση της εργασίας γίνεται εν αγνοία του δημιουργού οι φοιτητές έτειναν ελαφρώς να τη θεωρούν ανέντιμη (βλ. πίνακα 33, σενάριο B10, Παράρτημα 2) (Rakovski & Levy, 2007).

Στη λήψη βοήθειας απαντώνται, επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ φοιτητών σε ατομική εργασία, καθώς και η άνιση συμβολή μέλους σε ομαδική εργασία. Η σύγκριση των σχετικών σεναρίων κατέληξε σε αντιφατικά ευρήματα σχετικά με τη συνεργασία. Οι φοιτητές έκριναν την ενέργεια αυτή ως σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάρια B14-B16, B19, B21, Παράρτημα 2) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Hayes & Introna, 2005; Leonard et al., 2014; Lim & See, 2001; Sutton et al., 2012), μετρίως σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάρια B14, B19, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Williams et al., 2012), μη σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάριο B19, Παράρτημα 2) (Kidwell & Laurel, 2003), ασήμαντη (βλ. πίνακα 33, σενάρια B15- B19, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Yeo, 2007), μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 33, σενάρια B14, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Lim & See, 2001), ενώ παρουσιάστηκαν και ως διχασμένοι (βλ. πίνακα 33, σενάριο B19, Παράρτημα 2) (Hayes & Introna, 2005; Rakovski & Levy, 2007). Αναφορικά με την άνιση συνεισφορά σε ομαδική εργασία οι συμμετέχοντες των ερευνών θεώρησαν πως πρόκειται για σοβαρή (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Sims, 1995) ή ασήμαντη ενέργεια (Yeo, 2007) (βλ. πίνακα 33, σενάριο B25, Παράρτημα 2).

Παράλληλα, στην ίδια ομάδα σεναρίων ανήκουν όσα σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε εργασία κάποιου. Σχετικά σενάρια είναι η παροχή περιγράμματος ή εργασίας σε κάποιον με τους φοιτητές να κρίνουν την πρώτη ως μη σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάριο B24, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012), ενώ τη δεύτερη ως μετρίως ή πολύ σοβαρή (βλ. πίνακα 33, σενάρια B20, B23, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012). Τέλος, παρατηρήθηκε πως τείνουν να θεωρούν την γενική παροχή βοήθειας σε εργασία ως έντιμη πράξη (βλ. πίνακα 33, σενάριο B22, Παράρτημα 2) (Rakovski & Levy, 2007).

Ανεπαρκής παράφραση

Μια άλλη κατηγορία πλαγιαρισμού η οποία παρουσιάζεται είναι η **ανεπαρκής παράφραση** όπου απαντώνται η παράφραση δίχως παραπομπή, η αντιγραφή υλικού με μικρές αλλαγές, καθώς και η αυτολεξεί αντιγραφή θεωρούμενη ως παράφραση. Με τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές εξέλαβαν την

παράφραση χωρίς παραπομπή ως σοβαρή (βλ. πίνακα 34, σενάρια ΑΠ1-ΑΠ4, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Leonard et al., 2014; Stephens et al., 2007; Zafarghandi et al., 2012), μη σοβαρή (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ3, Παράρτημα 2) (Maxwell et al., 2008), ή μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ4, Παράρτημα 2) (Lim & See, 2001). Συγχρόνως, η αντιγραφή υλικού με αλλαγές έγινε αντιληπτή ως σοβαρή ή μετρίως σοβαρή (βλ. πίνακα 34, σενάρια ΑΠ6, ΑΠ9, ΑΠ10, Παράρτημα 2) (Yeo, 2007; Zafarghandi et al., 2012), καθώς και ως μη πλαγιαρισμός (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ13, Παράρτημα 2) (Foltynek et al., 2014), ενώ στην περίπτωση απουσίας παραπομπής η ίδια ενέργεια κρίθηκε ως σοβαρή (βλ. πίνακα 34, σενάρια ΑΠ5, Παράρτημα 2) (Sutton et al., 2012) και μη (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ7) (Sutton et al., 2012) με κάποιες έρευνες, αντιθέτως, να παρουσιάζουν τους φοιτητές είτε αβέβαιους (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ11-ΑΠ12, Παράρτημα 2) (Foltynek & Čech, 2012; Foltynek et al., 2014) είτε να τη θεωρούν απλώς πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ11, Παράρτημα 2) (Foltynek & Čech, 2012). Τέλος, αντικρουόμενα ήταν τα ευρήματα αναφορικά με την αντιληπτή σοβαρότητα της αυτολεξεί αντιγραφής με παραπομπή στην πηγή του υλικού και θεώρησή του κειμένου ως παραφρασμένο (βλ. πίνακα 34, σενάριο ΑΠ8, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012).

Αυτοπλαγιαρισμός

Αναφορικά με τον **αυτοπλαγιαρισμό**, τα ευρήματα των σχετικών ερευνών είναι αντιφατικά. Η πλειονότητα των φοιτητών βρέθηκε να κρίνει τη σχετική ενέργεια ως σοβαρή (βλ. πίνακα 35, σενάρια ΑΠ1, ΑΠ2, Παράρτημα 2) (Leonard et al., 2014; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012), ενώ απαντώνται μελέτες στις οποίες οι συμμετέχοντες είτε τείνουν να αντιλαμβάνονται τον αυτοπλαγιαρισμό ως μη σοβαρό (βλ. πίνακα 35, σενάριο ΑΠ1, Παράρτημα 2) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008) είτε ως έντιμη ενέργεια (βλ. πίνακα 35, σενάριο ΑΠ1, Παράρτημα 2) (Sims, 1995).

Συρραφή

Αντιθέτως, η εικόνα αναφορικά με τη **συρραφή** είναι σαφέστερη με την πλειονότητα των φοιτητών να την αντιλαμβάνεται ως σοβαρή (βλ. πίνακα 36, σενάριο Σ1, Παράρτημα 2) (Leonard et al., 2014).

Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές

Μια άλλη ομάδα σεναρίων σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν λάθη ή παραλείψεις στις **βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές**. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές αντιλήφθηκαν τις παραλείψεις στις παραπομπές ως ασήμαντη (βλ. πίνακα 37, σενάριο ΒΑΠ1, Παράρτημα 2) (Yeo, 2007) και τα λάθη στις βιβλιογραφικές αναφορές ως ανέντιμη ενέργεια (βλ. πίνακα 37, σενάριο ΒΑΠ3, Παράρτημα 2) (Sims, 1995). Τέλος, η μη συμπερίληψη βιβλιογραφικών αναφορών έγινε αντιληπτή ως έντιμη ενέργεια (βλ. πίνακα 37, σενάριο ΒΑΠ2, Παράρτημα 2) (Sims, 1995).

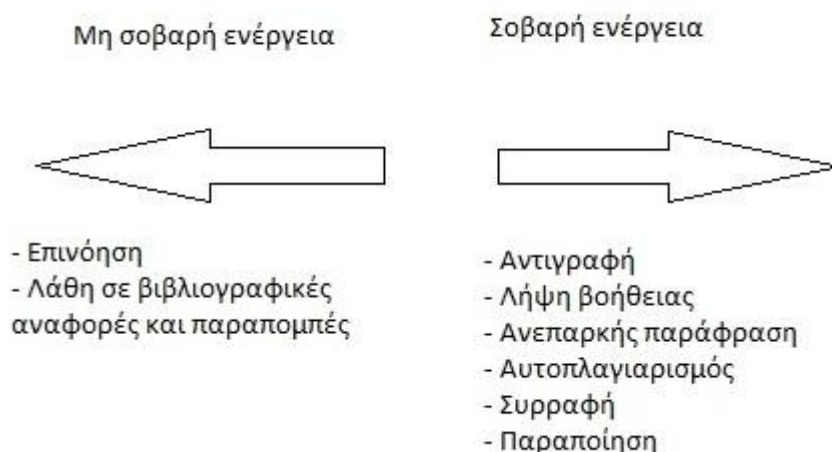
Επινόηση και παραποίηση

Η τελευταία ομάδα σεναρίων η οποία παρουσιάζεται συγκροτεί την κατηγορία της **επινόησης και παραποίησης της βιβλιογραφίας**. Αναφορικά με την επινόηση παρατηρήθηκε πως τα ευρήματα είναι αντιφατικά μεταξύ τους καθώς εκλήφθηκε ως μη εξαπάτηση (βλ. πίνακα 38, σενάριο Π1, Παράρτημα 2) (Lim & See, 2001), πολύ σοβαρή ενέργεια (βλ. πίνακα 38, σενάριο Π2, Παράρτημα 2) (Williams et al., 2012), ενώ, επίσης, βρέθηκε μικρή τάση θεώρησής της ως μη σοβαρής (βλ. πίνακα 38, σενάριο Π3, Παράρτημα 2) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995). Από την άλλη, η παραποίηση αξιολογήθηκε ως σοβαρή (βλ. πίνακα 38, σενάριο Π2, Παράρτημα 2) (Williams et al., 2012).

Η μελέτη, όμως, των αντιλήψεων των φοιτητών, όπως ειπώθηκε στην αρχή, πραγματοποιήθηκε και από έρευνες ποιοτικής μεθοδολογίας μέσω συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως φοιτητές έκριναν τον πλαγιαρισμό λιγότερο σοβαρό σε σχέση με τη θέση που έχει το πανεπιστήμιο τους για αυτό το θέμα και, συγχρόνως, πολύ αυστηρές τις ποινές που τον συνοδεύουν (Gullifer & Tyson, 2010). Σε άλλη έρευνα με μεταπτυχιακούς φοιτητές υποστηρίχθηκε πως ο πλαγιαρισμός γινόταν αντιληπτός ως λιγότερο σοβαρός στις προπτυχιακές τους σπουδές σε σχέση με το νέο πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούν (Orim et al., 2013). Αντιθέτως, εντοπίστηκε δημοσίευση στην οποία οι συμμετέχοντες υποστήριξαν τη σοβαρότητα τέτοιων ενεργειών καθώς βλέπουν άλλους φοιτητές, αν και έκριναν πως η επιτέλεσή τους σε μικρότερο ακαδημαϊκό έτος συνεπάγεται μικρότερη σοβαρότητα (Ashworth et al., 1997). Στην ίδια μελέτη, οι φοιτητές υποστήριξαν πως η εκτεταμένη και σκόπιμη εξαπάτηση είναι πολύ σοβαρή, ενώ σημειώθηκε ασυμφωνία σχετικά με την

αντιγραφή εργασίας με τη συγκατάθεση του δημιουργού της. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους ίδιους η παράφραση βιβλίου ή η χρήση βιβλιογραφίας συμφοιτητή είναι λιγότερο σοβαρές.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των σχετικών ερευνών αναδεικνύονται τάσεις στις κρίσεις των φοιτητών αναφορικά με τις διάφορες μορφές του πλαγιαρισμού. Έτσι, οι φοιτητές στις περισσότερες έρευνες έτειναν να κρίνουν τις ενέργειες της αντιγραφής, της λήψης βοήθειας, της ανεπαρκούς παράφρασης, του αυτοπλαγιαρισμού, της συρραφής και της παραποίησης ως σοβαρές. Αντιθέτως, οι ενέργειες της επινόησης καθώς και οι σχετικές με λάθη στις βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές εκλήφθηκαν ως μη σοβαρές σύμφωνα με τα ευρήματα των περισσότερων μελετών (βλ. εικόνα 3).



43

Εικόνα 3: Τάσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σοβαρότητα των διάφορων μορφών του πλαγιαρισμού.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών μελετήθηκε, επιπλέον, η επίδραση μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών στις αντιλήψεις των υποκειμένων, όπως του επιπέδου σπουδών (προπτυχιακό/ μεταπτυχιακό), του έτους σπουδών, της ηλικίας, του τύπου σπουδών, του εκπαιδευτικού ιδρύματος και Σχολή φοίτησης, της επιτέλεσης πρακτικών πλαγιαρισμού, της πίεσης για υψηλή βαθμολογία, της εθνικότητας και του φύλου.

Επίπεδο σπουδών

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας βρέθηκε πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αντιλήφθηκαν με στατιστικά σημαντική διαφορά ως ελαφρώς πιο σοβαρές περιπτώσεις ανεπαρκούς παραπομπής, όπως η παράθεση δίχως παραπομπή, η παραπομπή μόνο στο τέλος της εργασίας, κ.α. σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές (Sutton et al., 2012).

Έτος σπουδών

Παράλληλα, το έτος δε βρέθηκε να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών σε κάποιες μελέτες (Sutton et al., 2012), αν και σε άλλη έρευνα παρατηρήθηκε πως η αποδίδομενη σοβαρότητα αυξάνονταν καθώς το έτος φοίτησης μεγάλωνε (Sims, 1995).

Ηλικία

Συγχρόνως, έχει βρεθεί πως η ηλικία διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών με όσους είναι άνω των 25 ετών να αντιλαμβάνονται ως πιο σοβαρές περιπτώσεις πλαγιαρισμού και να ακολουθούνται από τις ηλικιακές κατηγορίες 18-20 και 21-24 (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Τόπος σπουδών

Επιπλέον, έχει δειχθεί πως η περιοχή της προηγούμενης εκπαίδευσης επηρεάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη σοβαρότητα του πλαγιαρισμού. Στην έρευνα των Sutton et al. (2012) βρέθηκε πως όσοι σπούδασαν στην Ευρώπη θεώρησαν λιγότερο σοβαρές περιπτώσεις πλαγιαρισμού που σχετίζονται με την ομαδική εργασία σε σχέση με όσους φοίτησαν στην Αυστραλία, ενώ οι φοιτητές στην Κίνα/Νοτιοανατολική Ασία υπερτερούσαν ως προς τις αντιλήψεις για την σοβαρότητα αυτών των μορφών σε σχέση με τις πρώτες περιοχές και υπολείπονταν σε όλα τα άλλα σενάρια πλαγιαρισμού. Παρόμοια, στην έρευνα των Leonard et al. (2014) βρέθηκε πως όσοι παρακολούθησαν προπτυχιακές σπουδές εκτός ΗΠΑ εξέλαβαν την οικειοποίηση εργαστηριακών δεδομένων και την παράδοση ίδιας εργασίας ως πιο σοβαρές σε σχέση με όσους σπούδασαν εντός ΗΠΑ. Αντιθέτως, οι τελευταίοι έκριναν την αντιγραφή, την παράδοση έργου τρίτου, την αντιγραφή και επικόλληση από διάφορες πηγές, την παράφραση/ αντιγραφή χωρίς παραπομπή καθώς και την παράθεση συγγραφέα χωρίς παραπομπή ως σοβαρότερες σε σχέση με τους φοιτητές άλλων εθνικοτήτων.

Παράλληλα, το Πανεπιστήμιο (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Sutton et al., 2012) και η Σχολή (Sutton et al., 2012) αποτελούν δύο ανεξάρτητες μεταβλητές που βρέθηκαν να διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τους φοιτητές ως προς τις αντιλήψεις τους για τον πλαγιαρισμό. Χαρακτηριστικά βρέθηκε πως οι φοιτητές Καλών Τεχνών (Arts) υπολείπονταν ως προς τη σοβαρότητα που απέδωσαν σε περιπτώσεις πλαγιαρισμού σχετικές με την ομαδική εργασία (π.χ. παράδοση εργασίας σε φίλο) σε σχέση με τους συμφοιτητές τους στις Σχολές Διοίκησης Επιχειρήσεων (Business) και Βιολογίας (Biological Sciences). Συγχρόνως, οι φοιτητές Διοίκησης Επιχειρήσεων υπολείπονταν στα σχετικά με την ανεπαρκή βιβλιογραφική αναφορά και τις ανέντιμες ενέργειες⁵ σενάρια σε σχέση με τις άλλες δύο Σχολές, κάτι που παρατηρήθηκε, επίσης, μεταξύ φοιτητών Βιολογίας και Καλών Τεχνών (Sutton et al., 2012).

Επιτέλεση πλαγιαρισμού

Ένα άλλο θέμα το οποίο απασχόλησε τους ερευνητές είναι η μελέτη της σχέσης επιτέλεσης και αντιλήψεων σχετικά με τον πλαγιαρισμό. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την σοβαρότητα και της συμμετοχής σε διάφορες ενέργειες πλαγιαρισμού. Δηλαδή, όσο πιο σοβαρή κρίνεται κάποια ενέργεια τόσο λιγότερο πιθανό είναι να εμπλακεί κάποιος σε αυτήν (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Kidwell & Laurel, 2003; Maxwell et al., 2008; Rakovski & Levy, 2007; Sims, 1995; Stephens et al., 2007; Zafarghandi et al., 2012).

Πίεση για υψηλή βαθμολογία

Συγχρόνως, διαπιστώθηκε πως όσοι πιέζουν τον εαυτό τους για υψηλούς βαθμούς εκλαμβάνουν τον πλαγιαρισμό ως πιο σοβαρό και εμπλέκονται κατά συνέπεια λιγότερο σε αντίστοιχες ενέργειες (Curtis & Popal, 2011), ενώ γενικότερα οι αντιλήψεις για την σοβαρότητα του πλαγιαρισμού βρέθηκε να λειτουργεί προβλεπτικά για την έκτασή του (Zafarghandi et al., 2012)

⁵ Στις ανέντιμες ενέργειες συγκαταλέγονται η κλοπή εργασίας, η συγγραφή εργασίας από τρίτο, κ.α., ενώ στην ανεπαρκή βιβλιογραφική αναφορά ενέργειες όπως παραπομπή μόνο στο τέλος της εργασίας, παράθεση δίχως παραπομπή, κ.α. (Sutton et al., 2012).

Εθνικότητα- φύλο

Τέλος, δεν έχουν βρεθεί διαφορές στη σοβαρότητα που αποδίδουν οι φοιτητές σε διάφορες μορφές πλαγιαρισμού ούτε ως προς την εθνικότητα (Maxwell et al., 2008) ούτε ως προς το φύλο (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Στάσεις των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού

Η διερεύνηση των στάσεων των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού πραγματοποιήθηκε μέσω της τοποθέτησης τους σε σενάρια, ερωτηματολόγια, αλλά και συνεντεύξεις σχετικές με αυτό το θέμα. Συγχρόνως, πηγή πληροφοριών αποτέλεσαν η βαθμολόγηση και τα σχόλια φοιτητών για κείμενα τα οποία παρουσίαζαν διάφορες μορφές πλαγιαρισμού.

Αναφορικά με τις δημοσιεύσεις που αξιοποίησαν σενάρια, αυτά οργανώθηκαν με βάση τις μορφές του πλαγιαρισμού (βλ. ενότητα 2) και, έτσι, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στάσεις των φοιτητών έναντι της **αντιγραφής**, της **λήψης βοήθειας**, του **αυτοπλαγιαρισμού** και της **συρραφής**, παρουσιάζοντας, συγχρόνως, αποτελέσματα από την τοποθέτηση των φοιτητών σε σχετικές ερωτήσεις για τις συγκεκριμένες μορφές.

Αντιγραφή

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των σχετικών με την **αντιγραφή** σεναρίων οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές έτειναν να θεωρούν ως μη αποδεκτές τις ενέργειες αντιγραφής. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές έκριναν την αντιγραφή εργασίας (βλ. πίνακα 39, σενάρια A1, A5-A7, Παράρτημα 3), απαντήσεων σε άσκηση (βλ. πίνακα 39, σενάριο A2, Παράρτημα 3), καθώς και την αντιγραφή υλικού από βιβλίο ή το διαδίκτυο (βλ. πίνακα 39, σενάρια A3-A4, Παράρτημα 3) ως μη αποδεκτές ενέργειες (Sheard & Dick, 2011).

Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε από τις απαντήσεις των υποκειμένων σε σχετικά ερωτήματα όπου οι φοιτητές έτειναν να κρίνουν την αντιγραφή μέσω διαδικτύου ως λανθασμένη (Risque, O'Dwyer, & Ledwith, 2011; Scanlon & Neumann, 2002) ή μη αποδεκτή (Αβραμίδου, 2014) υποστηρίζοντας, συγχρόνως, πως θα ένιωθαν ενοχή σε περίπτωση που συμμετείχαν σε αντίστοιχες ενέργειες (Szabo & Underwood, 2004). Αντιθέτως, σε άλλες μελέτες απαντήθηκε είτε αβεβαιότητα σχετικά με την αποδοχή της αντιγραφής (Perry, 2010), είτε άρνηση απάντησης από ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος (69%) (Chuda et al., 2012). Τέλος, εντοπίστηκε η άποψη πως η χρήση του διαδικτύου καθιστά τον πλαγιαρισμό αποδεκτό σε κάποιο

βαθμό διότι πιστεύεται πως υπάρχει περιορισμένη πιθανότητα εντοπισμού όσων πράττουν ανάλογες ενέργειες (Selwyn, 2008).

Λήψη βοήθειας

Παράλληλα, αναφορικά με την **λήψη βοήθειας** βρέθηκε πως οι φοιτητές έκριναν την ανταλλαγή εργασιών μεταξύ φίλων ώστε ο καθένας να εκπονήσει μόνο μία (βλ. σενάριο B3) και τη μίσθωση κάποιου για συγγραφή εργασίας (βλ. πίνακα 40, σενάριο B4, Παράρτημα 3) ως μη αποδεκτές ενέργειες (Sheard & Dick, 2011). Επίσης, οι συμμετέχοντες έτειναν να αντιμετωπίζουν την συνεργασία σε ατομική εργασία (βλ. πίνακα 40, σενάριο B1, Παράρτημα 3) και την υποβολή εργασίας από παλαιότερο έτος (βλ. πίνακα 40, σενάριο B2, Παράρτημα 3) με τον ίδιο τρόπο (Sheard & Dick, 2011).

Ωστόσο, τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από τις έρευνες που αξιοποίησαν ερωτηματολόγιο ήταν αντικρουόμενα μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (90%) των σχετικών μελετών έκρινε πως δεν υπάρχει πρόβλημα όταν χρησιμοποιούν την εργασία τρίτου με άδεια (Ehrich et al., 2014), ενώ η αγορά εργασίας από οποιαδήποτε πηγή κρίθηκε ως λανθασμένη (Scanlon & Neumann, 2002). Συγχρόνως, οι φοιτητές βρέθηκαν διχασμένοι μεταξύ αβεβαιότητας και διαφωνίας, αναφορικά με το εάν θα έπρεπε να τιμωρηθούν και οι ίδιοι σε περίπτωση που βοηθήσουν κάποιον να εμπλακεί στον πλαгиαρισμό (Ehrich et al., 2014).

Αυτοπλαγιαρισμός

Αναφορικά με τον **αυτοπλαγιαρισμό** παρατηρήθηκε μικρή τάση στους φοιτητές προς την αποδοχή σχετικών ενεργειών (βλ. πίνακα 41, σενάριο AY1, Παράρτημα 3) (Sheard & Dick, 2011). Ωστόσο, τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών σε ερωτήσεις διέφεραν από τα προηγούμενα καθώς οι συμμετέχοντες έκριναν κατά πλειοψηφία πως υπάρχει πρόβλημα όταν χρησιμοποιείται παλαιά εργασία για την συγγραφή μιας νέας (Ehrich et al., 2014).

Συρραφή

Αναφορικά με την **συρραφή** βρέθηκε πως η πλειονότητα των σπουδαστών σχετικής έρευνας έκρινε μη αποδεκτή την αντιγραφή και τον συνδυασμό αποσπασμάτων από διάφορες πηγές (Schrimsher et al., 2011).

Παράλληλα, η μελέτη των ερευνών που αξιοποίησαν συνεντεύξεις οδήγησε στη διαπίστωση πως τα σχετικά ευρήματα δε συμφωνούσαν μεταξύ τους. Στην έρευνα των Ashworth et al. (1997) παρουσιάστηκε από τους φοιτητές η άποψη πως κάθε ενέργεια εξαπάτησης που γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο εις βάρος συμφοιτητών είναι μεμπτή και σοβαρή. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες της έρευνας των Hayes & Introna (2005) υποστήριξαν πως η περιορισμένη αντιγραφή χωρίς παραπομπή είναι ανεκτή, ενώ, συγχρόνως, η αυτολεξεί αντιγραφή γενικών πληροφοριών χωρίς παραπομπή κρίθηκε ως αποδεκτή. Επίσης, υποστήριξαν πως η αντιγραφή κρίνεται αποδεκτή στην περίπτωση που κάποιο θέμα παρουσιάζεται πιο εύγλωττα από ότι θα μπορούσαν να κάνουν οι ίδιοι.

Συνάμα, σε άλλες έρευνες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε γενικές δηλώσεις σχετικά με το λανθασμένο, το αποδεκτό και την ηθική ενεργειών πλαγιαρισμού. Στο πλαίσιο αυτό, βρέθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών θεώρησε πως ο πλαγιαρισμός δεν είναι σοβαρό ζήτημα, καθώς δεν αφορά την οικειοποίηση υλικών αγαθών τρίτου (Ehrich et al., 2014), ενώ συγχρόνως σε άλλες έρευνες ανάλογες ανέντιμες ενέργειες κρίθηκαν ως λανθασμένες (Chuda et al., 2012; Hu & Lei, 2014). Επίσης, βρέθηκε πως οι φοιτητές θεώρησαν πως ο πλαγιαρισμός είναι απαράδεκτος (Hu & Lei, 2014; Αβραμίδου, 2014), καθώς και ηθικά κατακριτέος για διάφορους λόγους καθώς συνιστά κλοπή ιδεών, υπονομεύει τη μαθησιακή διαδικασία, κ.α. (Αβραμίδου, 2014). Οι φοιτητές, ακόμη, έκριναν πως ο πλαγιαρισμός αδικεί τον εαυτό τους, το πανεπιστήμιο, τον αυθεντικό δημιουργό, τους συμφοιτητές τους (Deckert, 1993; Αβραμίδου, 2014), καθώς και τον διδάσκοντα (Deckert, 1993).

Συγχρόνως, βρέθηκε πως οι ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες που αφορούν την οικειοποίηση του έργου τρίτου κρίθηκαν από φοιτητές ως μορφή εξαπάτησης, κλοπής, ακαδημαϊκό έγκλημα και ανήθικη ενέργεια (Hu & Lei, 2014). Παράλληλα, στην ίδια έρευνα (Hu & Lei, 2014) οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν πως η αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών πρέπει να γίνεται με βάση τα κίνητρα του ατόμου, την ποσότητα του κειμένου στο οποίο διαπιστώθηκε πλαγιαρισμός, καθώς και την παρουσία ή μη πρόθεσης εξαπάτησης. Τέλος, παρουσιάστηκε ουδετερότητα αναφορικά με την παρουσίαση του πλαγιαρισμού ως μαθησιακής διαδικασίας (Hu & Lei, 2014).

Ερευνητικό ενδιαφέρον, επίσης, υπήρξε σχετικά με την αντίδραση των φοιτητών σε περιπτώσεις που γνωρίζουν τρίτους που εμπλέκονται σε ενέργειες εξαπάτησης. Στην έρευνα των Lim & See (2001) οι περισσότεροι φοιτητές υποστήριξαν πως εάν ανακάλυπταν πως κάποιος φίλος τους εξαπατεί θα αγνοούσαν το περιστατικό, ενώ, συγχρόνως, στην έρευνα των Szabo & Underwood (2004) βρέθηκαν διχασμένοι για το εάν θα αποκάλυπταν κάτι τέτοιο.

Μια επιπλέον πηγή πληροφοριών για το υπό μελέτη θέμα αποτέλεσε, ακόμη, η στάση των υποκειμένων απέναντι σε αποσπάσματα στα οποία υπήρχε πλαγιαρισμός μέσω της βαθμολογίας που έδωσαν για την πρωτοτυπία τους καθώς και των σχολίων τους. Στο πλαίσιο αυτό, στην έρευνα του Wheeler (2014) ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών (ομάδα A 51%, ομάδα B 42%) υποστήριξε πως η αναγνώριση του πλαγιαρισμού στα αποσπάσματα επηρέασε αρνητικά τη βαθμολογία που έδωσε και καταδίκασε τις σχετικές ενέργειες. Συγχρόνως, σημαντικό ήταν το ποσοστό (ομάδα A 43%, ομάδα B 51,4%) όσων υποστήριξαν πως αναγνώρισαν την ύπαρξη του πλαγιαρισμού στα κείμενα, αλλά δεν επηρεάστηκαν καθώς πίστευαν πως η αντιγραφή μερικών προτάσεων είναι επιτρεπτή. Τέλος, στην ίδια έρευνα ένα μικρό ποσοστό φοιτητών (5%) έδωσε υψηλή βαθμολογία, καθώς έκρινε πως ο συγκεκριμένος τρόπος γραφής έκανε το κείμενο κατανοητό.

Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε, επίσης, στην έρευνα των Hu & Lei (2012) με τους φοιτητές που αναγνώρισαν τις περιπτώσεις της αντιγραφής και παράφρασης χωρίς παραπομπή να δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία στα αντίστοιχα αποσπάσματα για την πρωτοτυπία τους εκφράζοντας έτσι την αντίθεσή τους για τις συγκεκριμένες πρακτικές. Οι συμμετέχοντες σχολίασαν πως η ομοιότητα της γλώσσας και του περιεχομένου μεταξύ αποσπάσματος και πρωτότυπης πηγής είναι μη αποδεκτή, ενώ αρκετοί χαρακτήρισαν την αυτολεξεί αντιγραφή ως ηθική παραβίαση (moral transgression) και επαίσχυντη ενέργεια (shameful act). Παρ' όλα αυτά, κάποιιοι υποστήριξαν πως ενίοτε ο πλαγιαρισμός μπορεί να δικαιολογηθεί. Από την άλλη, στην περίπτωση της ανεπαρκούς παράφρασης κάποιιοι φοιτητές έδειξαν συμπάθεια στην προσπάθεια αλλαγής των λέξεων, μολονότι γενικότερα θεωρήθηκε ακατάλληλη ενέργεια. Αντιθέτως, στην έρευνα των Risquez et al. (2011), ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών (30%) έκρινε πως η αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή συνιστά παραβίαση των ακαδημαϊκών κανόνων, ενώ οι περισσότεροι (64%) υποστήριξαν την αναγκαιότητα της παραπομπής.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα για τις στάσεις των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού διαπιστώνεται η ύπαρξη τάσης προς την μη αποδοχή τέτοιων ενεργειών, μολονότι εντοπίστηκαν και διαφορετικές περιπτώσεις.

Στο πλαίσιο διερεύνησης των στάσεων των φοιτητών έναντι του πλαγιαρισμού υπήρξε, επίσης, ενδιαφέρον για τη μελέτη του διαφοροποιητικού ρόλου μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως του φύλου, της εθνικότητας και της επίδοσης.

Φύλο

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου τα ευρήματα υπήρξαν αντιφατικά, καθώς από τη μία βρέθηκε πως τα αγόρια έτειναν να αποδέχονται περισσότερο τις ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες σε σχέση με τα κορίτσια (Lin & Wen, 2007), ενώ σε άλλες δημοσιεύσεις δεν εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές στις στάσεις (Dick, Sheard, & Markham, 2001; Hu & Lei, 2014; Wheeler, 2009). Παράλληλα, βρέθηκε πως οι γυναίκες υπερτερούσαν σε σχέση με τους άντρες σχετικά με το αίσθημα ενοχής σε περίπτωση εμπλοκής σε ενέργειες πλαγιαρισμού χωρίς να παρέχεται σχετική ερμηνεία (Szabo & Underwood, 2004).

51

Εθνικότητα

Αναφορικά με την εθνικότητα, στην έρευνα των Ehrich et al. (2014) βρέθηκε πως οι Αυστραλοί είχαν πιο αρνητικές στάσεις έναντι των Κινέζων, μολονότι και οι δύο εθνικές ομάδες επέδειξαν παρόμοια αντιμετώπιση του πλαγιαρισμού.

Επίδοση

Από την άλλη, αναφορικά με την επίδοση, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με χαμηλή βαθμολογία έτειναν να θεωρούν πιο αποδεκτή την αντιγραφή σε σχέση με όσους είχαν υψηλή βαθμολογία (Dick et al., 2001).

Πίεση

Τέλος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ πίεσης που ασκεί κάποιος στον εαυτό του και της στάσης του έναντι του πλαγιαρισμού, με όσους ασκούν περισσότερη πίεση να τείνουν να έχουν πιο ήπιες στάσεις έναντι των ακαδημαϊκά ανέντιμων ενεργειών (Ehrich et al., 2014).

Η διάδοση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές

Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησε στη διαπίστωση πως η επιτέλεση του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές αποτελεί ένα θέμα με μεγάλη ερευνητική ενασχόληση (βλ. ενδεικτικά Dick, et al., 2001; Harries & Rutter, 2005; Stephens, et al., 2007; Selwyn, 2008; Sheard & Dick, 2011; Eret & Ok, 2014, κ.α.). Η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος πραγματοποιήθηκε με την τοποθέτηση των φοιτητών για το εάν, οι ίδιοι ή άλλοι, έχουν εμπλακεί σε ενέργειες πλαγιαρισμού μέσω σεναρίων, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, καθώς και με τον έλεγχο εργασιών για τον εντοπισμό περιπτώσεων πλαγιαρισμού.

Αναφορικά με το πρώτο σώμα δημοσιεύσεων, η συγκριτική μελέτη των σεναρίων των σχετικών ερευνών επέτρεψε την οργάνωσή τους σύμφωνα με τις μορφές του πλαγιαρισμού (βλ. ενότητα 2). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η συμμετοχή των φοιτητών σε ενέργειες **αντιγραφής, λήψης βοήθειας, ανεπαρκούς παράφρασης, αυτοπλαγιαρισμού, συρραφής, ανεπαρκών παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών** καθώς, επίσης, **παραποίησης και επινόησης** βάσει των δηλώσεων των ίδιων.

Αντιγραφή

Στην κατηγορία της **αντιγραφής** απαντώνται δημοσιεύσεις όπου εξετάστηκαν ενέργειες αντιγραφής από διάφορες πηγές όπως, επίσης, και με διαφορετικό τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών δεν έχει υποπέσει στην οικειοποίηση υλικού είτε από βιβλίο (βλ. πίνακα 42, σενάριο A2, Παράρτημα 4) είτε από το διαδίκτυο (βλ. πίνακα 42, σενάριο A1, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001; Sheard & Dick, 2011), μολονότι εντοπίστηκε έρευνα σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας οι περισσότεροι δήλωσαν σπάνια έως συχνή εμπλοκή στην τελευταία ενέργεια (βλ. πίνακα 42, σενάριο A1, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται σχετικά με την αντιγραφή εργασίας με συμβατικό τρόπο (by hand/in person) ή με ψηφιακά μέσα (βλ. πίνακα 42, σενάρια A5-A6, Παράρτημα 4) όπου ο αριθμός των φοιτητών που δήλωσε εμπλοκή σε αυτές ήταν περιορισμένος (Stephens et al., 2007). Αντιθέτως, αντικρουόμενα ήταν τα ευρήματα αναφορικά με την αντιγραφή εργασίας με ή χωρίς συγκατάθεση του δημιουργού (with/without permission) όπου από τη μία υποστηρίχθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές

εμπλέκονται σε τέτοιες ενέργειες (βλ. πίνακα 42, σενάρια A25-A26, A29-A30, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001), ενώ από την άλλη διαμορφώθηκε αντίθετη τάση (βλ. πίνακα 42, σενάρια A29-A30, Παράρτημα 4) (Harries & Rutter, 2005). Ακόμη, στις περισσότερες έρευνες ένα μικρό ποσοστό φοιτητών δήλωσε εμπλοκή στην αντιγραφή υλικού εν γνώσει ή αγνοία του δημιουργού του (with/without knowledge) (βλ. πίνακα 42, σενάρια A31-A33, Παράρτημα 4) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Sheard & Dick, 2011; Zafarghandi et al., 2012). Τέλος, αναφορικά με τη μετάφραση και οικειοποίηση διαδικτυακών πηγών βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν τη μη εμπλοκή τους σε αντίστοιχη ενέργεια (βλ. πίνακα 42, σενάριο A27, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014)

Παράλληλα, η βιβλιογραφία βρίθει σεναρίων που περιγράφουν την αντιγραφή ποικίλου υλικού. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε πως ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών δήλωσε πως έχει υποπέσει στην αντιγραφή εργασίας (βλ. πίνακα 42, σενάρια A3-A4, A7, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001; Harries & Rutter, 2005; Lin & Wen, 2007; Selwyn, 2008; Sheard & Dick, 2011), λύσεων άσκησης (βλ. Πίνακα 42, σενάριο A28, Παράρτημα 4) (Sheard & Dick, 2011), καθώς και σελίδων από βιβλίο, άρθρο ή διαδικτυακή εργασία (βλ. πίνακα 42, σενάρια A8-A9, Παράρτημα 4) (Selwyn, 2008). Συγχρόνως, κανένας ή λίγοι υποστήριζαν πως έχουν οικειοποιηθεί την ομιλία ή την έρευνα τρίτου (βλ. πίνακα 42, σενάρια A42-A43, A48, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Mazer & Hunt, 2012), ενώ οι φοιτητές βρέθηκαν διχασμένοι ως προς την επιτέλεση ή μη του πλαγιαρισμού της δομής μιας πηγής (βλ. πίνακα 42, σενάριο A47, Παράρτημα 4) (Zafarghandi et al., 2012). Ακόμη, τα ευρήματα σχετικά με την αντιγραφή δευτερογενών πηγών ήταν αντικρουόμενα, καθώς από τη μία σε κάποιες δημοσιεύσεις διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών δήλωσε ότι έχει υποπέσει σε αυτήν την ενέργεια (βλ. πίνακα 42, σενάρια A44, A46, Παράρτημα 4) (Lim & See, 2001; Zafarghandi et al., 2012), ενώ σε άλλη έρευνα παρατηρήθηκε αντίθετη εικόνα (βλ. πίνακα 42, σενάριο A45, Παράρτημα 4) (Lin & Wen, 2007).

Συνάμα, στην κατηγορία της αντιγραφής απαντώνται ενέργειες όπου απουσιάζει η παραπομπή στην πηγή του υλικού που αξιοποιήθηκε με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών να μη συμφωνούν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία

υπάρχει ένα σώμα κειμένων σύμφωνα με το οποίο περιορισμένος αριθμός φοιτητών δήλωσε την εμπλοκή σε αντίστοιχες ενέργειες (βλ. πίνακα 42, σενάρια A10-A12, A15-A22, A24, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Harries & Rutter, 2005; Lin & Wen, 2007; Marshall & Garry, 2006; Risquez et al., 2011; Scanlon & Neumann, 2002; Selwyn, 2008; Stephens et al., 2007; Williams et al., 2012), ενώ από την άλλη απαντώνται κείμενα στα οποία περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι έχουν εμπλακεί σε αυτές (βλ. πίνακα 42, σενάρια A13-A14, A21, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008). Επίσης, για την χρήση διαδικτυακών αποσπασμάτων χωρίς εισαγωγικά εντοπίστηκε τάση προς τη μη συμμετοχή σε αυτή (βλ. πίνακα 42, σενάριο A23, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014), ενώ σε άλλη έρευνα οι συμμετέχοντες έτειναν να εμπλέκονται σπάνια σε τέτοιες ενέργειες (βλ. πίνακα 42, σενάριο A23, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008).

Στην κατηγορία της αντιγραφής απαντάται, ακόμη, η αυτολεξεί επιτέλεσή της όπου στις περισσότερες δημοσιεύσεις παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστήριξε τη μη εμπλοκή σε αντίστοιχες ενέργειες (βλ. σενάρια πίνακα 42, A34- A41, παράρτημα 4) (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Curtis & Popal, 2011; Harries & Rutter, 2005; Marshall & Garry, 2006; Williams et al., 2012; Zafarhandi et al., 2012).

Παράλληλα, αναφορικά με την εμπλοκή τρίτων σε ενέργειες αντιγραφής διαπιστώθηκε πως τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών ήταν αντικρουόμενα, καθώς από τη μία ένα περιορισμένο ποσοστό φοιτητών θεώρησε πως οι συμφοιτητές εμπλέκονται σε ενέργειες αντιγραφής (βλ. πίνακα 42, σενάρια A1-A3, A7, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001), ενώ από την άλλη υποστηρίχθηκε το αντίθετο (βλ. πίνακα 42, σενάριο A21, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995) και μάλιστα με ποσοστό πολύ μεγαλύτερο σε σύγκριση με τις αυτοαναφορές (βλ. πίνακα 42, σενάρια A10-A11, A20, Παράρτημα 4) (Scanlon & Neumann, 2002). Επίσης, εντοπίστηκε τάση- μικρή ή μεγάλη- στις αντιλήψεις των φοιτητών προς την θέση πως κανένας συνομήλικος δεν εμπλέκεται σε τέτοιες ενέργειες (βλ. πίνακα 42, σενάρια A30, A32, Παράρτημα 4), όπως, επίσης, και αβεβαιότητα (βλ. πίνακα 42, σενάριο A31, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Λήψη βοήθειας

Η επόμενη μορφή πλαγιαρισμού που συγκροτούν τα σενάρια που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία είναι η **λήψη βοήθειας** στο πλαίσιο της οποίας απαντώνται η συνεργασία των φοιτητών σε ατομική εργασία, η ανάθεση συγγραφής, καθώς και η αγορά και πώληση εργασιών. Αναφορικά με την απαγορευμένη συνεργασία τα ευρήματα ήταν αντικρουόμενα καθώς από τη μία βρέθηκε πως αρκετοί φοιτητές ομολόγησαν εμπλοκή σε σχετικές πρακτικές (βλ. πίνακα 43, σενάρια B1-B2, B18-B19, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Harries & Rutter, 2005; Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007; McCabe, 1992; Williams et al., 2012), ενώ από την άλλη διαμορφώθηκε αντίθετη τάση σε μια σειρά ερευνών (βλ. πίνακα 43, σενάρια B2-B3, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Sheard & Dick, 2011). Συγχρόνως, βρέθηκε πως λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές δήλωσαν πως έχουν υποπέσει στην παραπάνω ενέργεια με συμβατικό τρόπο (by hand/in person) ή με την χρήση ψηφιακών μέσων (βλ. πίνακα 43, σενάρια B4-B5, Παράρτημα 4) (Stephens et al., 2007). Παρόμοια εικόνα εντοπίστηκε και για την ανάθεση της συγγραφής εργασίας ή του περιγράμματος εργασίας σε τρίτο (βλ. πίνακα 43, σενάρια B6-B8, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Curtis & Popal, 2011; Dick et al., 2001; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Mazer & Hunt, 2012; Selwyn, 2008; Sheard & Dick, 2011; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012). Επίσης, λίγοι ήταν όσοι υποστήριξαν πως έχουν αγοράσει, νοικιάσει ή πουλήσει εργασία (βλ. πίνακα 43, σενάρια B9-B13, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Marshall & Garry, 2006; Scanlon & Neumann, 2002; Selwyn, 2008; Stephens et al., 2007; Williams et al., 2012).

Στην κατηγορία της λήψης βοήθειας απαντώνται, επιπλέον, η υποβολή εργασίας τρίτου, η παροχή εργασίας σε τρίτο και η αναζήτηση διαδικτυακής βοήθειας. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως δεν έχουν υποβάλλει εργασία από κάποια πηγή (βλ. πίνακα 43, σενάρια B14-B15, B23, B25, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Harries & Rutter, 2005; Lim & See, 2001; Sheard & Dick, 2011; Stephens et al., 2007), δεν παρείχαν εργασία σε κάποιον (βλ. Πίνακα 43, σενάριο B17, Παράρτημα 4) (Harries & Rutter, 2005; Lin & Wen, 2007; Williams et al., 2012) ούτε αναζήτησαν βοήθεια για κάποια εργασία μέσω του διαδικτύου (βλ. πίνακα 43, σενάρια B20-B21,

Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001; Scanlon & Neumann, 2002) ή απλώς έτοιμη εργασία (βλ. πίνακα 43, σενάριο B22, Παράρτημα 4) (Scanlon & Neumann, 2002). Παρ' όλα αυτά, αρκετοί (59%) ήταν όσοι δήλωσαν πως μοιράστηκαν την εργασία τους με άλλους προκειμένου να την χρησιμοποιήσουν ως παράδειγμα για το δικό τους έργο (βλ. πίνακα 43, σενάριο B24, Παράρτημα 4) (Williams et al., 2012).

Στη λήψη βοήθειας απαντώνται, ακόμη, η άνιση συμβολή σε ομαδική εργασία, καθώς και η συμπερίληψη μη συμβαλλόμενων στη συγγραφή ατόμων σε εργασία. Αναφορικά με την πρώτη ενέργεια οι δηλώσεις των περισσότερων φοιτητών φάνηκε να τείνουν προς τη μη επιτέλεσή της (βλ. πίνακα 43, σενάριο B27, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008), ενώ για τη δεύτερη (βλ. πίνακα 43, σενάριο B27, Παράρτημα 4) διαπιστώθηκε τάση εμπλοκής σε αυτή (Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007).

Παράλληλα, αναφορικά με τις τοποθετήσεις των φοιτητών για την εμπλοκή τρίτων σε ενέργειες που εντάσσονται στην συγκεκριμένη μορφή πλαγιαρισμού από τη μία παρουσιάστηκε τάση σε αυτούς να υποστηρίζουν πως κανείς δεν εμπλέκεται σε σχετικές ενέργειες (βλ. πίνακα 43, σενάριο B3, B8, B23, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995), ενώ από την άλλη η άποψη πως ένα σημαντικό ποσοστό συνομηλίκων επιδίδεται σε αυτές (βλ. πίνακα 43, σενάριο B2, B6, B14, B16, B21, Παράρτημα 4) (Dick et al., 2001). Ακόμη, υποστηρίχθηκε πως οι περισσότεροι συμφοιτητές ακολουθούν τέτοιες τακτικές και μάλιστα με διαφορά από τις αναφορές για την προσωπική εμπλοκή (βλ. πίνακα 43, σενάριο B9-B10, B20, B22, Παράρτημα 4) (Scanlon & Neumann, 2002).

Ανεπαρκής παράφραση

Η επόμενη μορφή πλαγιαρισμού η οποία απαντάται είναι η **ανεπαρκής παράφραση** και παρουσιάζεται με σενάρια τα οποία περιγράφουν μη επαρκείς ενέργειες παράφρασης. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως έχουν παραφράσει πηγή με τρόπο που υπονομεύει την ακεραιότητα της αυθεντικής ιδέας (βλ. πίνακα 45, σενάριο ΑΠ1, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014), έχουν αντιγράψει αυτολεξεί υλικό με παραπομπή στην πηγή του (βλ. πίνακα 45, σενάριο ΑΠ5, Παράρτημα 4) (Curtis & Popal, 2011; Zafarghandi et al., 2012), ή κάνοντας κάποιες αλλαγές στις λέξεις παρουσιάζοντάς το σαν παραφρασμένο (βλ. πίνακα 45, σενάριο ΑΠ6, Παράρτημα 4) (Zafarghandi et al., 2012). Από την άλλη,

αντικρουόμενα ήταν τα ευρήματα αναφορικά με την παράφραση δίχως παραπομπή όπου εντοπίστηκαν μελέτες σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων η πλειονότητα των συμμετεχόντων ενεπλάκη σε τέτοιες ενέργειες (βλ. πίνακα 45, σενάριο ΑΠ2, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Zafarghandi et al., 2012), ενώ σύμφωνα με άλλες οι περισσότεροι φοιτητές δεν συμμετείχαν σε αντίστοιχες πρακτικές (βλ. πίνακα 45, σενάρια ΑΠ2-ΑΠ4, Παράρτημα 4) (Curtis & Popal, 2011; Stephens et al., 2007).

Τέλος, αναφορικά με τις τοποθετήσεις των φοιτητών για την εμπλοκή τρίτων διαπιστώθηκε μια τάση στους συμμετέχοντες να θεωρούν πως όλοι οι συμφοιτητές τους επιδίδονται σε αντίστοιχες ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες έστω μία φορά (βλ. πίνακα 45, σενάριο ΑΠ2, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Αυτοπλαγιαρισμός

Τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τον **αυτοπλαγιαρισμό** είναι, επίσης, αντιφατικά, καθώς σύμφωνα με κάποιες δημοσιεύσεις ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών δήλωσε πως έχει υποπέσει σε αντίστοιχες ενέργειες (βλ. πίνακα 48, σενάριο ΑΥ2-ΑΥ3, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Curtis & Popal, 2011; Dick et al., 2001; Sheard & Dick, 2011; Williams et al., 2012), ενώ σε άλλες απαντάται είτε το αντίθετο εύρημα (βλ. πίνακα, 48, σενάριο ΑΥ2, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014) είτε διχασμός (βλ. πίνακα 48, σενάριο ΑΥ2, Παράρτημα 4) (Zafarghandi et al., 2012). Παράλληλα, βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές (76,7%) υποστήριξαν πως ποτέ δεν παρουσίασαν παλαιότερη εργασία σαν νέα αλλάζοντας την εμφάνισή της με τη βοήθεια του διαδικτύου (βλ. πίνακα 48, σενάριο ΑΥ1, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014).

Συρραφή

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού που συγκροτούν τα σενάρια των σχετικών ερευνών είναι η **συρραφή** ποικίλων πηγών χωρίς παραπομπή σε αυτές. Η συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησε στο συμπέρασμα πως ναι μεν υπήρχε μια τάση στις δηλώσεις προς τη μη επιτέλεση αντίστοιχων ενεργειών (βλ. πίνακα 46, σενάρια Σ1-Σ2, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Marshall & Garry, 2006), αλλά, συγχρόνως, το ποσοστό όσων υποστήριξαν το αντίθετο υπήρξε

σημαντικό (βλ. πίνακα 46, σενάρια Σ1-Σ2, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Marshall & Garry, 2006).

Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές

Μια άλλη κατηγορία που απαντάται στη βιβλιογραφία αφορά τα **λάθη σε παραπομπές** και **βιβλιογραφικές αναφορές**. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως ποτέ δεν έθεσαν εκτός βιβλιογραφίας πηγή που αξιοποίησαν (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π2, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014), δεν παρείχαν παραπομπή σε λάθος σημείο της εργασίας (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π3, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014) ή λανθασμένη βιβλιογραφική αναφορά (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π5, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014). Αντιθέτως, οι περισσότεροι φοιτητές υποστήριζαν πως παρέπεμψαν σε πηγή σε μη αποδεκτό βαθμό (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π1, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014) και απέτυχαν να παρέχουν υποσημείωση για πηγές που αξιοποιήθηκαν (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π6, Παράρτημα 4) (McCabe, 1992). Τέλος, τα ευρήματα σχετικά με την αναφορά σε πηγές που δε μελετήθηκαν ή αξιοποιήθηκαν βρέθηκαν αντιφατικά, καθώς από τη μία οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριζαν την εμπλοκή τους σε αυτήν την πρακτική (βλ. πίνακα 44, σενάρια Π4, Π7-Π8, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007), ενώ σε άλλη έρευνα βρέθηκαν αντίθετα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 44, σενάριο Π4, Παράρτημα 4) (Eret & Ok, 2014).

Επινόηση και Παραποίηση

Η τελευταία κατηγορία που παρουσιάζεται με την χρήση σεναρίων αφορά την **επινόηση** και **παραποίηση**, δηλαδή την παραπομπή σε ανύπαρκτη πηγή και σε άσχετη με το θέμα πηγή αντίστοιχα. Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως δεν επινόησαν πληροφορίες (βλ. πίνακα 47, σενάριο ΠΕ1, Παράρτημα 4) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014), ενώ αντικρουόμενα ήταν τα ευρήματα αναφορικά με την επινόηση της βιβλιογραφίας όπου από τη μία διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών ενεπλάκη σε αντίστοιχες ενέργειες (βλ. πίνακα 47, σενάριο ΠΕ2, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lin & Wen, 2007; McCabe, 1992), ενώ από την άλλη το αντίθετο (βλ. πίνακα 47, σενάρια ΠΕ3-ΠΕ4, Παράρτημα 4) (Mazer & Hunt, 2012; Williams et al., 2012). Συγχρόνως, αναφορικά με την παραποίηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε πως οι

περισσότεροι συμμετέχοντες ενεπλάκησαν σε αυτή (βλ. πίνακα 47, σενάριο ΠΕ4, Παράρτημα 4) (Lim & See, 2001), μολονότι εντοπίστηκαν και αντίθετα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 47, σενάριο ΠΕ3, Παράρτημα 4) (Williams et al., 2012).

Τέλος, αναφορικά με τις τοποθετήσεις των φοιτητών για την εμπλοκή τρίτων στην επινόηση διαπιστώθηκε μια τάση στα υποκείμενα να θεωρούν πως όλοι οι συμφοιτητές τους επιδίδονται σε αντίστοιχες ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες έστω μία φορά (βλ. πίνακα 47, σενάριο ΠΕ2, Παράρτημα 4) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Η μελέτη της επιτέλεσης του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές, ωστόσο, πραγματοποιήθηκε και με την αξιοποίηση ερωτηματολογίων με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκαν δημοσιεύσεις σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων η πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστήριξε πως υπέπεσε σε πλαγιαρισμό ή γενικά σε κάποια ενέργεια που θεωρείται εξαπάτηση (Andrews, Smith, Henzi, & Demps, 2007; Bamford & Sergiou, 2005; Deckert, 1993; Leonard et al., 2014; McCabe, 1992; Wan et al., 2011; Williams et al., 2012; Αβραμίδου, 2014). Αντιθέτως, σε άλλες μελέτες ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών υποστήριξε πως έχει εμπλακεί σε αντίστοιχες ενέργειες (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Chuda et al., 2012; Honny, Gadbury-Amyot, Overman, WilkinsKristi, & Petersen, 2010; Oran et al., 2015; Perry, 2010; Pickard, 2006; Schrimsher et al., 2011; Szabo & Underwood, 2004).

Παράλληλα, αναφορικά με την εμπλοκή τρίτων σε πρακτικές πλαγιαρισμού διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες υπέδειξαν, με μεγάλο ή μικρό ποσοστό, απαντώντας σε σχετικά ερωτήματα πως οι συνομήλικοί τους υποπίπτουν ή έχουν υποπέσει σε ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες (Honny et al., 2010; Lim & See, 2001; Oran et al., 2015; Perry, 2010; Pickard, 2006; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011).

Συγχρόνως, μια επιπρόσθετη πηγή πληροφοριών για την έκταση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές υπήρξε ο έλεγχος των εργασιών τους, με ή χωρίς τη χρήση κάποιου λογισμικού, προκειμένου να εντοπιστεί η ύπαρξη, το ποσοστό, καθώς και οι πιθανές μορφές του. Η συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας οδήγησε στο συμπέρασμα πως ο πλαγιαρισμός εμφανίζεται στις εργασίες των φοιτητών (Bilic-Zulle et al., 2008; Bilić-Zulle, Frković, Turk, Azman, & Petrovecki,

2005; Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Goh, 2013; Guerin & Picard, 2012; Moore, 2014; Pecorari, 2003; Vieyra, Strickland, & Timmerman, 2013; Αβραμίδου, 2014). Χαρακτηριστικά, στην έρευνα του Goh (2013) διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των εργασιών των πρωτοετών, δευτεροετών και τριτοετών φοιτητών εμφάνιζε πλαγιαρισμό έως 24%.

Αναφορικά με τις μορφές του πλαγιαρισμού οι οποίες εντοπίστηκαν στις σχετικές έρευνες διαπιστώνεται πως παρουσιάστηκε ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων. Συγκεκριμένα απαντήθηκαν η αυτολεξεί αντιγραφή (Moore, 2014; Vieyra et al., 2013) χωρίς παραπομπή (Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013) και εισαγωγικά (Ellery, 2008; Αβραμίδου, 2014), η αντιγραφή χωρίς παραπομπή (Gilmore et al., 2010; Goh, 2013), η ανεπαρκής παράφραση (Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013), η συρραφή διάφορων πηγών (Goh, 2013; Guerin & Picard, 2012; Moore, 2014; Pecorari, 2003; Αβραμίδου, 2014), ο αυτοπλαγιαρισμός (Goh, 2013) και ο πλαγιαρισμός εικόνων (Αβραμίδου, 2014). Επίσης, άλλες μορφές που εντοπίστηκαν αφορούσαν λάθη σε βιβλιογραφικές αναφορές⁶ (Moore, 2014) και ενδοκειμενικές παραπομπές (Ellery, 2008; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013), τη μη συμπερίληψη πηγής στη βιβλιογραφία (Moore, 2014), την εναλλαγή στο στυλ παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών (Moore, 2014) και την απουσία παραπομπών (Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013). Τέλος, ανιχνεύθηκαν, ακόμη, η αντιγραφή δευτερογενών πηγών (Moore, 2014; Pecorari, 2003) και η παραποίηση (Moore, 2014).

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν διαπιστώνεται πως ο πλαγιαρισμός είναι διαδεδομένος στον φοιτητικό πληθυσμό σύμφωνα με τις δηλώσεις των υποκειμένων για τις ενέργειες των ίδιων ή τρίτων καθώς και από τον έλεγχο των εργασιών. Παρ' όλα αυτά, στις συγκεκριμένες μορφές που εξετάστηκαν διαμορφώθηκε η τάση στις δηλώσεις των φοιτητών για τους ίδιους προς τη μη επιτέλεση της αντιγραφής, της λήψης βοήθειας, του αυτοπλαγιαρισμού, της συρραφής, της επινόησης και παραποίησης, σε αντίθεση με την ανεπαρκή παράφραση και τα λάθη στις παραπομπές. Εντούτοις, στις περιπτώσεις όπου τοποθετήθηκαν για την εμπλοκή τρίτων (αντιγραφή, λήψη βοήθειας, ανεπαρκής

⁶ Παραδείγματα είναι λάθη στο έτος, τις σελίδες, την αλφαβητική σειρά, κ.α.

παράφραση, επινόηση) αναδείχθηκε η άποψη πως οι συμφοιτητές τους τείνουν να εμπλέκονται σε ανάλογες πρακτικές.

Στο πλαίσιο της μελέτης της επιτέλεσης του πλαγιαρισμού από τους φοιτητές υπήρξε ενδιαφέρον, παράλληλα, για πιθανούς παράγοντες που δρουν διαφοροποιητικά στις ενέργειες των υποκειμένων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα για το φύλο, το έτος σπουδών, την ηλικία, το Τμήμα, τον επιστημονικό κλάδο, το εκπαιδευτικό ίδρυμα, την εθνικότητα, την επίδοση, την γλώσσα, την εμπλοκή τρίτων σε πρακτικές πλαγιαρισμού, την αποδοχή πρακτικών πλαγιαρισμού και τις αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό.

Φύλο

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε αντικρουόμενα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση της μεταβλητής φύλο, καθώς από τη μία εντοπίζονται δημοσιεύσεις στις οποίες υποστηρίζεται πως τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη τάση εμπλοκής σε τέτοιες ενέργειες (Eret & Ok, 2014; Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007; Selwyn, 2008; Szabo & Underwood, 2004) και από την άλλη σε άλλες έρευνες δε βρέθηκε κάποια σχέση (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Bilic-Zulle et al., 2008; Bilić-Zulle et al., 2005; Ellery, 2008; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Honny et al., 2010). Οι διαφοροποιήσεις που βρέθηκαν ερμηνεύονται βάσει της θεωρίας κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου (Gilligan, 1993, όπ.αναφ. στο Hu & Lei, 2014) σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να υπακούουν τους κανόνες της κοινωνίας, ενώ, παράλληλα, οι διαφορές στις ηθικές αξίες βασίζονται στο φύλο (Akbulut, Uysal, Odabasi, & Kuzu, 2008). Συγχρόνως, οι Eret & Ok (2014) επικαλούμενοι τη μετά-ανάλυση των Whitley, Nelson & Jones (1999) υποστηρίζουν πως οι άνδρες τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε αντιδεοντολογικές ενέργειες, καθώς δίνουν μικρότερη προσοχή σε ηθικές αξίες. Συγχρόνως, οι Ward & Beck (1989, όπ.αναφ. στο Ellery, 2008) υποστηρίζουν πως οι γυναίκες εξαρτώνται περισσότερο από την εξωτερική αυθεντία (external authenticity) και συμμορφώνονται με κανόνες, ενώ ο Leming (1980, όπ.αναφ. στο Ellery, 2008) πως οι γυναίκες είναι ευεπηρεάστες από τον φόβο των συνεπειών.

Έτος σπουδών

Αναφορικά με το έτος σπουδών είτε δε βρέθηκε να επηρεάζει την εμπλοκή στον πλαγιαρισμό (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Eret & Ok, 2014) είτε εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των ετών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι φοιτητές των τελευταίων ετών είναι περισσότερο πιθανό να εμπλέκονται σε αντιγραφή εργασίας ή αγορά μέσω διαδικτύου σε σχέση με τους συμφοιτητές τους στα μικρότερα έτη (Selwyn, 2008). Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως οι πρωτοετείς είναι πιο πιθανό να επιδίδονται σε ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες (Lin & Wen, 2007) και οι τριτοετείς λιγότερο πιθανό να εξαπατήσουν σε σχέση με τα μικρότερα έτη (Szabo & Underwood, 2004).

Ηλικία

Αναφορικά με την ηλικία τα ευρήματα ήταν αντιφατικά καθώς είτε δε βρέθηκε διαφοροποιητικός ρόλος στις ενέργειες των φοιτητών (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Bilic-Zulle et al., 2008; Honny et al., 2010) είτε διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές ηλικίας 21-24 ετών υπερέρχουν ως προς την επιτέλεση ανέντιμων ενεργειών σε σχέση με τις ηλικίες 18-20 και 25+ (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Τμήμα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε πως το Τμήμα δρα διαφοροποιητικά στην επιτέλεση του πλαγιαρισμού (Eret & Ok, 2014; Oran et al., 2015).

Επιστημονικός κλάδος

Ο επιστημονικός κλάδος βρέθηκε, επίσης, να επηρεάζει τις ενέργειες των φοιτητών (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; McCabe, Butterfield, & Treviño, 2006; Selwyn, 2008).

Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Αναφορικά με το Πανεπιστήμιο, τα σχετικά ευρήματα ήταν αντιφατικά, καθώς οι σχετικές έρευνες δε συμφωνούν ως προς την επίδραση αυτής της μεταβλητής στην επιτέλεση του πλαγιαρισμού (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Gilmore et al., 2010).

Εθνικότητα

Αναφορικά με την εθνικότητα, τα ευρήματα ήταν αντικρουόμενα καθώς είτε δε βρέθηκε σχέση με τις ενέργειες των φοιτητών (Ellery, 2008) είτε διαπιστώθηκε πως οι προερχόμενοι από μη λευκό- αγγλικό υπόβαθρο (non white- British background) είναι πιθανότερο να εμπλέκονται στην αντιγραφή σε σχέση με όσους έχουν αυτό το υπόβαθρο (Selwyn, 2008).

Επίδοση

Παρόμοια εικόνα αναδείχθηκε, επίσης, για την επίδοση με όσους έχουν χαμηλότερη βαθμολογία να είναι πιθανότερο να επιδοθούν σε ενέργειες πλαγιαρισμού (Bilić-Zulle et al., 2005; Curtis & Popal, 2011; Selwyn, 2008), κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από άλλες μελέτες (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Siaputra, 2013).

Γλώσσα

Αναφορικά με τη γλώσσα τα σχετικά ευρήματα ήταν αντιφατικά, καθώς από τη μία βρέθηκε πως οι φοιτητές που έχουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα εμφάνισαν περισσότερο πλαγιαρισμό στις ερευνητικές τους προτάσεις σε σχέση με όσους την έχουν ως μητρική (Gilmore et al., 2010), ενώ στην έρευνα της Ellery (2008) δε βρέθηκε κάποια σχέση.

Εμπλοκή τρίτων στον πλαγιαρισμό

Επιπλέον, εκτός από την επιρροή των συγκεκριμένων μεταβλητών στην επιτέλεση ενεργειών πλαγιαρισμού, ενδιαφέρον υπήρξε σχετικά με την επίδραση των συμφοιτητών στη συμμετοχή του ατόμου σε ανέντιμες ενέργειες. Στο πλαίσιο αυτό, βρέθηκε πως η άποψη σύμφωνα με την οποία αρκετοί πράττουν ενέργειες εξαπάτησης επηρεάζει τη συμμετοχή σε αυτές, με όσους την πιστεύουν να εμπλέκονται περισσότερο (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014). Συνάμα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της άποψης για την αποδοχή (Stephens et al., 2007) και επιτέλεση (McCabe et al., 2006; McCabe & Trevino, 1993; Stephens et al., 2007) της εξαπάτησης από τους συνομηλίκους και της συμμετοχής των φοιτητών σε ανέντιμες ενέργειες. Ακόμη, βρέθηκε πως υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της εμπλοκής σε αντιδεοντολογικές ενέργειες και της ύπαρξης φίλων που εξαπατούν (Lim & See, 2001), όπως, επίσης, πως όσοι έχουν παρακολουθήσει άλλους να

εξαπατούν είναι πιο πιθανό να το κάνουν και οι ίδιοι (Honny et al., 2010; Lim & See, 2001).

Αποδοχή πρακτικών πλαγιαρισμού

Από την προγενέστερη ερευνητική ενασχόληση διαπιστώθηκε η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αποδοχής των ανέντιμων ενεργειών και της εμπλοκής σε αυτές. Δηλαδή, όσοι τείνουν να τις αποδέχονται είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε τέτοιες (Lin & Wen, 2007).

Αντιλήψεις για τις πρακτικές πλαγιαρισμού

Ακόμη, βρέθηκε πως οι αντιλήψεις για την σοβαρότητα του πλαγιαρισμού συσχετίζονται αρνητικά με τη συμμετοχή σε αυτόν, δηλαδή όσοι θεωρούν τις αντίστοιχες ενέργειες ως σοβαρές είναι λιγότερο πιθανό να τις επιτελέσουν (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Marshall & Garry, 2006; Stephens et al., 2007; Zafarghandi et al., 2012). Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και για τη σχέση μεταξύ αντιλήψεων για τη σοβαρότητα των κυρώσεων σε περίπτωση εντοπισμού (McCabe & Trevino, 1993; P. M. Scanlon & Neumann, 2002), της πίεσης που ασκεί κάποιος στον εαυτό του για την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας, του ανταγωνισμού (Curtis & Popal, 2011), της αντίληψης αναφοράς περιστατικών πλαγιαρισμού από συμφοιτητές (McCabe et al., 2006; McCabe & Trevino, 1993), της κατανόησης του πλαγιαρισμού (Zafarghandi et al., 2012) και των κανόνων του πανεπιστημίου (McCabe et al., 2006; McCabe & Trevino, 1993) με την επιτέλεση ενεργειών εξαπάτησης.

Αιτίες και λόγοι αποφυγής του πλαγιαρισμού

Στη βιβλιογραφία απαντάται ερευνητικό ενδιαφέρον για τις αιτίες που οδηγούν τους φοιτητές να ολισθήσουν σε πλαγιαρισμό, όπως, επίσης, και τους παράγοντες που δρουν αποθαρρυντικά προς την επιτέλεση τέτοιων ενεργειών. Στο πλαίσιο αυτό κάποιοι ερευνητές παρουσίασαν στους συμμετέχοντες ενδεχόμενες αιτίες για τον πλαγιαρισμό καλώντας τους να υποδείξουν ποιες, κατά τη γνώμη τους, είναι οι πιθανότερες (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynnek et al., 2014). Παράλληλα, σε άλλες έρευνες πηγή πληροφοριών αποτέλεσαν οι απαντήσεις των φοιτητών σε ανοιχτές ερωτήσεις ερωτηματολογίων (Andrews et al., 2007; Selwyn, 2008), καθώς και σε συνεντεύξεις (Ashworth et al., 1997; Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013). Με τον ίδιο τρόπο συγκεντρώθηκαν στοιχεία και για τους παράγοντες αποφυγής του πλαγιαρισμού, αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις αιτίες που συντελούν σε αυτόν είναι μεγαλύτερο.

Η συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε την ύπαρξη μιας σειράς αιτίων του πλαγιαρισμού για την καλύτερη παρουσίαση των οποίων οργανώθηκαν σε δύο κατηγορίες, τους προσωπικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες (βλ. πίνακες 2, 3).

Πίνακας 2:Αιτίες του πλαγιαρισμού-προσωπικοί παράγοντες.

Επιθυμία απόκτησης υψηλής βαθμολογίας (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014)

Έλλειψη/ ανεπάρκεια δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013)

Συγγραφή εργασίας με βιασύνη (Akbulut, Şendağ, et al., 2008)

Κακή διαχείριση χρόνου (Goh, 2013)

Ανεπαρκής γνώση ξένων γλωσσών (Riasati & Rahimi, 2013; Wan et al., 2011)

Ανεπαρκής γνώση του θέματος της εργασίας (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013)

Ανεπαρκής κατανόηση απαιτήσεων εργασίας (Wan et al., 2011)

Αδιαφορία για το μάθημα ή την εργασία (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013)

Οκνηρία για ενασχόληση/αφοσίωση (π.χ. απροθυμία σκέψης, μικρή επένδυση σε εργασίες) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014)

Φόβος αποτυχίας (Goh, 2013; Hu & Lei, 2014; McCabe, 1992; Szabo & Underwood, 2004)

Ενασχόληση με την κοινωνική ζωή (Akbulut, Şendağ, et al., 2008)

Ανεπαρκής κατανόηση/ γνώση της έννοιας του πλαγιαρισμού/ εξαπάτησης (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Devlin & Gray, 2007; Eret & Ok, 2014; Riasati & Rahimi, 2013)

Πεποίθηση πως η εξαπάτηση δε βλάπτει κάποιον ή ότι δεν είναι λανθασμένη ενέργεια (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynnek et al., 2014; McCabe, 1992)

Πεποίθηση πως η προσωπική δουλειά δεν αξίζει/ έλλειψη αυτοπεποίθησης (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynnek et al., 2014; Αβραμίδου, 2014)

Έλλειψη κινήτρου για ενασχόληση με την εργασία (π.χ. επαγγελματικό όφελος) (Akbulut, Şendağ, et al., 2008)

Προσπάθεια επίδειξης σε συμφοιτητές ή στο άλλο φύλο (Akbulut, Şendağ, et al., 2008)

Διαφωνία με τον τρόπο αξιολόγησης (Ashworth et al., 1997)

Αναφορικά με τους προσωπικούς παράγοντες (βλ. πίνακα 2) οι φοιτητές θεώρησαν πως κάποιες από τις αιτίες του πλαγιαρισμού σχετίζονται με την ανεπάρκεια του ατόμου σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται στη διαδικασία συγγραφής της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, έκριναν πως η απουσία ή η ανεπάρκεια των δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Erkaya, 2009; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013), η ανεπαρκής γνώση ξένων γλωσσών για τον χειρισμό της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (Riasati & Rahimi, 2013; Wan et al., 2011), η ανεπάρκεια στη γνώση (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Eret & Ok, 2014) και κατανόηση (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013) των εννοιών πλαγιαρισμός και εξαπάτηση, καθώς, επίσης, η κακή διαχείριση του χρόνου (Goh, 2013) και η βιαστική συγγραφή (Akbulut, Şendağ, et al., 2008) αποτελούν πιθανές αιτίες του πλαγιαρισμού.

Παράλληλα, οι φοιτητές έκριναν πως ενδεχόμενες αιτίες του πλαγιαρισμού είναι παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την εργασία, τον τρόπο με τον οποίο κάποιος την αντιμετωπίζει καθώς και τις προσωπικές επιδιώξεις. Στο πλαίσιο αυτό, υπέδειξαν την ανεπάρκεια γνώσης του θέματος της εργασίας (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013) και την κατανόηση των απαιτήσεων (Wan et al., 2011) ως

παράγοντες που δύνανται να συντελέσουν προς την διάπραξη ανέντιμων ενεργειών. Συνάμα, κάποιιο υποστήριζαν πως η αδιαφορία προς το μάθημα ή την εργασία (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013), η έλλειψη αφοσίωσης σε αυτή (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014), η διαφωνία με τον τρόπο αξιολόγησης (Ashworth et al., 1997), καθώς και η απουσία κινήτρου για την ενεργό και ουσιαστική εμπλοκή στη διαδικασία (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Erkaya, 2009) μπορεί να οδηγήσουν κάποιον σε πλαγιαρισμό. Σε αντίθεση με την απουσία κινήτρου, η επιθυμία απόκτησης υψηλής βαθμολογίας υποστηρίχθηκε ως ένας σημαντικός λόγος που θα οδηγούσε στην εμφάνιση περιπτώσεων πλαγιαρισμού (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014).

Εκτός αυτών, οι φοιτητές υπέδειξαν μια σειρά λόγων που αφορούν προσωπικές πεποιθήσεις και ανησυχίες. Χαρακτηριστικά, έκριναν πως ο φόβος αποτυχίας στο μάθημα (Goh, 2013; Hu & Lei, 2014; McCabe, 1992; Szabo & Underwood, 2004), η άποψη πως η προσωπική εργασία δεν αξίζει (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Αβραμίδου, 2014) καθώς και η πεποίθηση πως οι ενέργειες εξαπάτησης δεν βλάπτουν κάποιον ή δεν είναι σημαντικές (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992) μπορεί να συντελέσουν προς την εμφάνιση περιστατικών πλαγιαρισμού.

Τέλος, στη βιβλιογραφία απαντώνται δύο ακόμη προσωπικοί λόγοι, η ενασχόληση με την κοινωνική ζωή (Akbulut, Şendağ, et al., 2008) και η επίδειξη προς τους άλλους (Akbulut, Şendağ, et al., 2008), οι οποίοι σχετίζονται με την ευρύτερη ζωή του ατόμου και προτάθηκαν ως συντελεστικοί προς τον πλαγιαρισμό παράγοντες.

Πίνακας 3: Αιτίες του πλαγιαρισμού-εξωτερικοί παράγοντες.

Πίεση/έλλειψη χρόνου (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008)

Πίεση από την οικογένεια για τις σπουδές (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003)

Επιρροή/πίεση από τους συνομηλίκους (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992)

Πεποίθηση ότι όλοι πράττουν τις ανάλογες ενέργειες (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008)

Βοήθεια προς τους φίλους (Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; McCabe, 1992)

Πίεση από την κοινωνία για τις σπουδές και την επαγγελματική αποκατάσταση (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013)

Απουσία τιμωρίας σε περίπτωση εντοπισμού (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Ellery, 2008; Αβραμίδου, 2014)

Μικρή πιθανότητα εντοπισμού (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005)

Άνεση και ευκολία πλαγιαρισμού (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Selwyn, 2008)

Δυσκολία εργασίας (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Szabo & Underwood, 2004; Αβραμίδου, 2014)

Μεγάλος φόρτος εργασίας (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997)

Βαρετή εργασία (Akbulut, Şendağ, et al., 2008)

Υψηλό κόστος σπουδών σε περίπτωση αποτυχίας στο μάθημα (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013)

Αδιαφορία/ Μη ενασχόληση του διδάσκοντα με τη μελέτη της εργασίας (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Hu & Lei, 2014; Αβραμίδου, 2014)

Ασαφείς οδηγίες για την εργασία (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; McCabe, 1992)

Ανεπαρκής διδασκαλία για το θέμα της εργασίας από το διδάσκοντα (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005)

Ενθάρρυνση από το διδάσκοντα (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005)

Χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα από τους φοιτητές (Erkaya, 2009)

Πεποίθηση ότι οι διδάσκοντες δεν επιθυμούν προσωπική έκφραση των φοιτητών (Ellery, 2008)

Ασάφεια κανονισμών Πανεπιστημίου (Ashworth et al., 1997)

Έλλειψη ενημέρωσης για τον πλαγιαρισμό (Perry, 2010; Riasati & Rahimi, 2013)

Καλή παρουσίαση του θέματος από την πηγή του πλαγιαρισμού (Ashworth et al., 1997)

Από την άλλη, αναφορικά με την κατηγορία των εξωτερικών παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν στον πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 3) απαντώνται μια σειρά λόγων που σχετίζονται με την πίεση. Οι φοιτητές υπέδειξαν την πίεση του χρόνου (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Αβραμίδου, 2014), την οικογενειακή (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard

& Dick, 2003) και κοινωνική πίεση (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013) για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και την επαγγελματική αποκατάσταση, την επιρροή των συνομηλίκων (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992), τη βοήθεια προς τους φίλους (Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; McCabe, 1992) και την άποψη πως ο πλαгиαρισμός εμφανίζεται σε όλα τα άτομα (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008) ως πιθανές αιτίες του πλαγιαρισμού.

Παράλληλα, μια ομάδα εξωτερικών παραγόντων σχετίζονται με το πανεπιστήμιο και την πολιτική του για θέματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, η απουσία τιμωρίας σε περίπτωση εντοπισμού περιστατικού εξαπάτησης (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Αβραμίδου, 2014), η μικρή πιθανότητα υλοποίησης της διαδικασίας εντοπισμού (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), η έλλειψη ενημέρωσης για ζητήματα σχετικά με τον πλαγιαρισμό (Perry, 2010; Riasati & Rahimi, 2013), καθώς και η ασάφεια του κανονισμού του πανεπιστημιακού ιδρύματος (Ashworth et al., 1997) αναδείχθηκαν ως ενδεχόμενες αιτίες.

Συγχρόνως, στους εξωτερικούς παράγοντες απαντώνται όσοι αφορούν την στάση των διδασκόντων απέναντι στον φοιτητή και τα ζητήματα της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Οι φοιτητές έκριναν πως η αδιαφορία του διδάσκοντα για τη μελέτη των εργασιών (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Αβραμίδου, 2014), οι ασαφείς οδηγίες γι' αυτές (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; McCabe, 1992), η ανεπαρκής διδασκαλία για το θέμα της εργασίας (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), η ενθάρρυνση από τον καθηγητή για την επιτέλεση του πλαγιαρισμού (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), οι χαμηλές προσδοκίες για τους φοιτητές (Erkaya, 2009), καθώς και η πεποίθηση πως οι καθηγητές δεν επιθυμούν την προσωπική έκφραση των φοιτητών (Ellery, 2008) δύνανται να συντελέσουν στην εμφάνιση του πλαγιαρισμού.

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία απαντώνται παράγοντες που αφορούν τις απαιτήσεις και τον χαρακτήρα των εργασιών, καθώς και τον τρόπο συγγραφής τους.

Οι φοιτητές υπέδειξαν τη δυσκολία υλοποίησης εργασιών (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Szabo & Underwood, 2004; Αβραμίδου, 2014), τον μεγάλο φόρτο εργασίας ως αποτέλεσμα των πολλών υποχρεώσεων στο πανεπιστήμιο (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Devlin & Gray, 2007; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992; Sheard & Dick, 2003) και την ανία των εργασιών (Akbulut, Şendağ, et al., 2008) ως συντελεστικούς παράγοντες. Συνάμα, το υψηλό κόστος σε περίπτωση αποτυχίας στο μάθημα (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013) ενδέχεται να τους οδηγήσει στον πλαгиαρισμό λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψη την καλή παρουσίαση κάποιου θέματος σε ποικίλες πηγές (Ashworth et al., 1997) όπως, επίσης, και την ευκολία και άνεση της επιλογής της αντιγραφής (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Selwyn, 2008).

Πίνακας 4: Λόγοι αποφυγής του πλαγιαρισμού.

Θρησκευτικές πεποιθήσεις (Sheard & Dick, 2011)

Προσωπική εντιμότητα (Andrews et al., 2007)

Ενημέρωση για την πολιτική Πανεπιστημίου αναφορικά με τις συνέπειες (Harries & Rutter, 2005; Selwyn, 2008)

Σοβαρές ποινές σε περίπτωση εντοπισμού (Andrews et al., 2007; Sheard & Dick, 2011)

Άγνοια τρόπου πλαγιαρισμού (Sheard & Dick, 2011)

Υποτίμηση της επιτυχίας (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995)

Μη αναγκαία/ άσκοπη ενέργεια (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995)

Ανέντιμη/ανήθικη ενέργεια (Andrews et al., 2007)

Αυτοσεβασμός (Ashworth et al., 1997)

Ωριμότητα (Ashworth et al., 1997)

Αίσθημα ενοχής και ντροπής σε περίπτωση εντοπισμού (Ashworth et al., 1997; Deckert, 1993)

Αδικία προς τον εαυτό (Deckert, 1993)

Αδικία προς το πανεπιστήμιο (Deckert, 1993)

Αδικία του δημιουργού (Deckert, 1993)

Αδικία προς τον διδάσκοντα (Deckert, 1993)

Αδικία προς τους συμμαθητές μου (Deckert, 1993)

Παρεμπόδιση της μάθησης (Deckert, 1993)

Αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποφυγή του πλαγιαρισμού (βλ. πίνακα 4), στη βιβλιογραφία απαντάται μια σειρά λόγων που συνδέονται με την αδικία που προκαλείται από τέτοιες ενέργειες. Οι φοιτητές έκριναν πως η αδικία προς τον εαυτό (Deckert, 1993), το πανεπιστήμιο (Deckert, 1993), τον αυθεντικό δημιουργό του έργου που υπόκειται σε πλαγιαρισμό (Deckert, 1993), τον διδάσκοντα (Deckert, 1993) και τους συμφοιτητές (Deckert, 1993; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995) συνιστούν παράγοντες αποθάρρυνσης για εμπλοκή στον πλαγιαρισμό. Ακόμη, προτάθηκε ως αιτία η παρεμπόδιση της μάθησης (Deckert, 1993).

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές υπέδειξαν ως λόγους αποφυγής της επιτέλεσης ανέντιμων ενεργειών κάποιους προσωπικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν πως ο πλαγιαρισμός μπορεί να κινείται ενάντια στις θρησκευτικές πεποιθήσεις κάποιου (Sheard & Dick, 2011) και την προσωπική του εντιμότητα (Andrews et al., 2007). Συγχρόνως, η ωριμότητα και ο αυτοσεβασμός προτάθηκαν ως κάποιοι επιπλέον σημαντικοί παράγοντες (Ashworth et al., 1997). Επίσης, άλλοι λόγοι είναι η άγνοια του τρόπου πλαγιαρισμού (Sheard & Dick, 2011), αλλά και η πεποίθηση πως πρόκειται για άσκοπη και ανέντιμη ενέργεια (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995). Εδώ, επίσης, τοποθετείται και η ενημέρωση για την πολιτική του πανεπιστημίου αναφορικά με τις συνέπειες της παραβίασης των κανόνων ακαδημαϊκής δεοντολογίας (Harries & Rutter, 2005; Selwyn, 2008).

Τέλος, οι φοιτητές εξέφρασαν την άποψη πως οι συνέπειες του πλαγιαρισμού μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εμφάνισή του (Andrews et al., 2007; Selwyn, 2008; Sheard & Dick, 2011). Ανάμεσα σε αυτούς είναι το αίσθημα ενοχής και ντροπής σε περίπτωση εντοπισμού (Ashworth et al., 1997; Deckert, 1993) και η υποτίμηση της επιτυχίας (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995).

Λογισμικά ανίχνευσης του πλαγιαρισμού

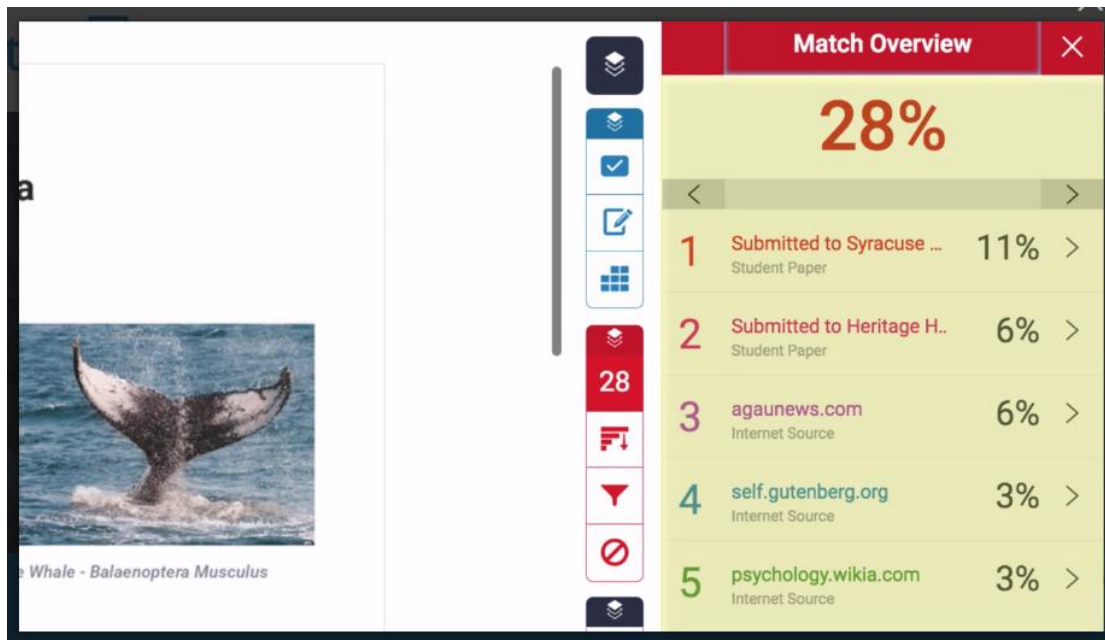
Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι (academics) έχουν δοκιμάσει διαχρονικά διάφορους τρόπους για τον εντοπισμό περιπτώσεων πλαγιαρισμού όπως τη μελέτη όλης της σχετικής με τον κλάδο τους βιβλιογραφίας προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις εργασίες των φοιτητών για περιπτώσεις πλαγιαρισμού (Goh, 2013). Πλέον παρέχεται η δυνατότητα χρήσης διάφορων λογισμικών ανίχνευσης του πλαγιαρισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες πληροφορίες για τα λογισμικά **TURNITIN**, **Safeassign**, **Wcopyfind**, **Copyspace**, **Eve2**, **Viper**, **iThenticate**, **plagiarism checker**, **Splat** και **Dupli Checker**, τα οποία είναι μερικά από τα διαθέσιμα εργαλεία.

TURNITIN

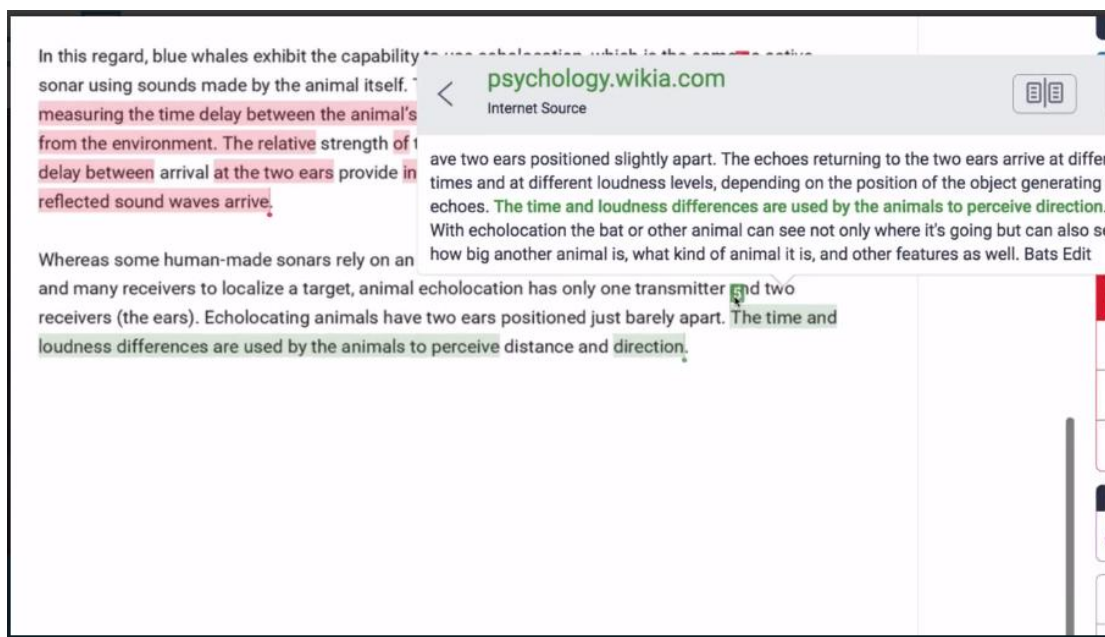
Στο λογισμικό **TURNITIN** η διαδικασία ανίχνευσης για την ύπαρξη πλαγιαρισμού ξεκινά με την υποβολή του σχετικού αρχείου στο πρόγραμμα. Ο έλεγχος πραγματοποιείται συγκρίνοντας την εκάστοτε εργασία με μία τεράστια βάση δεδομένων η οποία αποτελείται από περισσότερες από 45 δις ιστοσελίδες, 337 εκατομμύρια εργασίες και 130 εκατομμύρια άρθρα από βιβλία και δημοσιεύσεις (http://turnitin.com/en_us/what-we-offer/originality-checking). Παράλληλα,

παρέχεται η δυνατότητα ρύθμισης των ελέγχων που κάποιος θέλει να κάνει, όπως για παράδειγμα να μην ελεγχθεί η βιβλιογραφία ή να μην εμφανιστούν φράσεις που αποτελούνται από πέντε λέξεις (http://turnitin.com/en_us/what-we-offer/originality-checking). Στο τέλος, το πρόγραμμα παρέχει μία έκθεση αυθεντικότητας (originality report) στην οποία μπορεί κάποιος να δει το ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης με άλλες πηγές

(https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide) με το μη πρωτότυπο κείμενο να παρουσιάζεται με διάφορα χρώματα ανάλογα με το ποσοστό του πλαγιαρισμού (βλ. εικόνες 4, 5) (http://turnitin.com/en_us/what-we-offer/originality-checking).



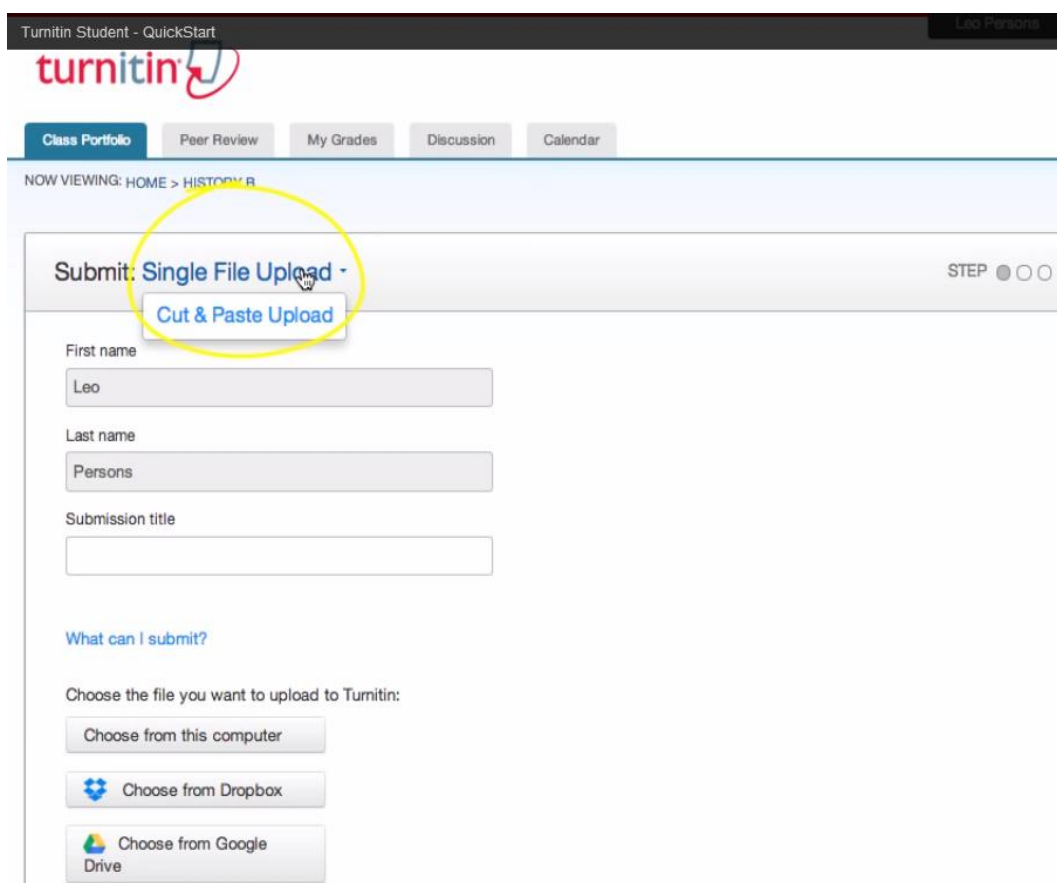
Εικόνα 4: Πηγές στις οποίες βρέθηκε υψηλό ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης. Η κάθε πηγή παρουσιάζεται με διαφορετικό χρωματισμό ανάλογα με το ποσοστό της κειμενικής σύμπτωσης.



Εικόνα 5: Η πηγή από την οποία αντλήθηκε το αντιγραμμένο απόσπασμα της εργασίας.

Στο TURNITIN μπορούν να ανέβουν αρχεία από H/Y, το dropbox ή το Google Drive και οι μορφές αρχείων που υποστηρίζονται από το πρόγραμμα είναι Microsoft Word™ (DOC and DOCX), Corel WordPerfect®, HTML, Adobe PostScript®, Plain text (TXT), Rich Text Format (RTF), Portable Document Format (PDF), Microsoft PowerPoint (PPT, PPTX, and PPS), Hangul (HWP). Σε περίπτωση που το κείμενο είναι σε μορφή που δεν υποστηρίζεται, τότε μπορεί να επιλεγεί η αντιγραφή και επικόλληση προκειμένου να τοποθετηθεί στο πλαίσιο υποβολής και να

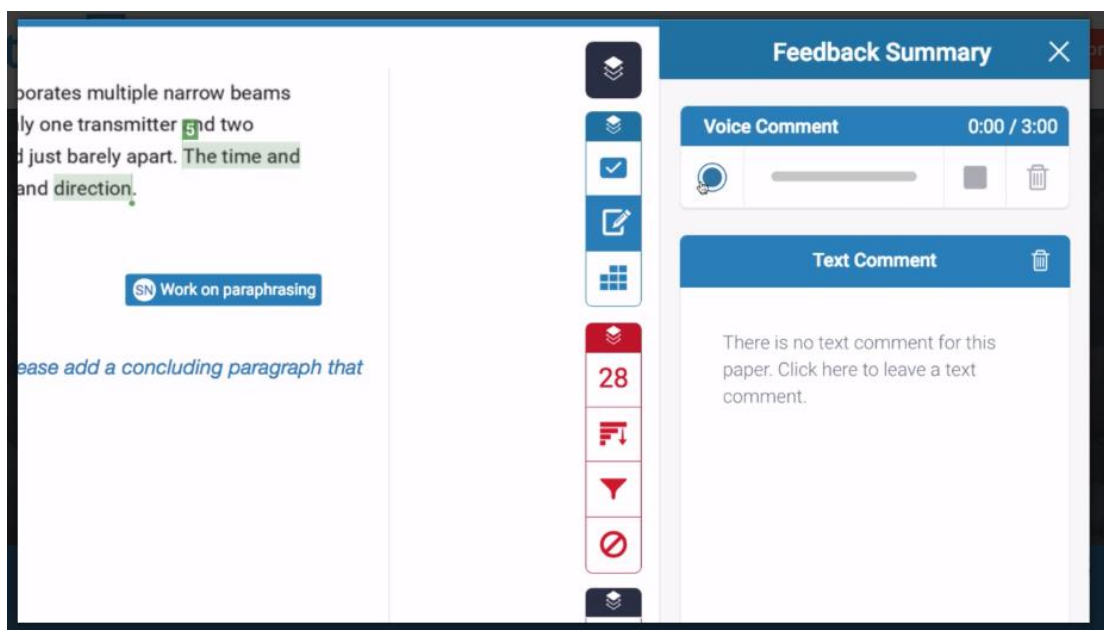
πραγματοποιηθεί, έτσι, ο έλεγχος (βλ.εικόνα 6) (https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide).



Εικόνα 6: Διαδικασία εισαγωγής της εργασίας για έλεγχο.

Το λογισμικό TURNITIN μπορεί να χρησιμοποιηθεί από φοιτητές και καθηγητές. Η διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος για να το αξιοποιήσει είναι η εγκατάσταση του προγράμματος και η δημιουργία προφίλ δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες (https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, παρέχεται σε αυτούς η δυνατότητα εγγραφής και δημιουργίας ομάδας για τους μαθητές τους στην οποία μπορούν να δημιουργήσουν ένα πεδίο υποβολής εργασιών με καταληκτική ημερομηνία. Η εργασία μπορεί να υποβληθεί είτε από τον μαθητή είτε από τον ίδιο τον καθηγητή και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βαθμολογήσει την εργασία του κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να χρησιμοποιήσει γενικά ή ειδικά σχόλια, ρουμπρίκα με κριτήρια και βαθμολογία, καθώς και φωνητικές σημειώσεις (βλ. εικόνα 7)

(https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Instructor/Instructor_QuickStart_Guide).



Εικόνα 7: Διαδικασία εγγραφής ηχητικού μηνύματος ως σχολίου για την εργασία.

Ένα μειονέκτημα του λογισμικού είναι ότι εστιάζει μόνο στον αυτολεξεί πλαгиαρισμό, βάσει της σύγκρισης με διαδικτυακό υλικό, αφήνοντας εκτός έντυπες πηγές όπως περιοδικά, βιβλία και πρακτικά συνεδρίων. Ωστόσο, ο έλεγχος για λογοκλοπή δεν τελειώνει με την αναφορά του λογισμικού, καθώς απαιτείται και χειρωνακτικός έλεγχος προκειμένου να διαπιστωθεί ότι υπάρχει όντως κειμενική σύμπτωση (Goh, 2013) με την αντιπαραβολή της εργασίας με τις αντίστοιχες πηγές (https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Instructor/Instructor_QuickStart_Guide). Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει έκθεση με υψηλό ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης με ποικίλες πηγές στην οποία, όμως, το μεγαλύτερο μέρος να προέρχεται από τη βιβλιογραφία (Goh, 2013). Χαρακτηριστικά, οι Bretag & Mahmud (2009) υποστηρίζουν πως ναι μεν η χρήση του λογισμικού τους βοήθησε στην έρευνά τους, ωστόσο βασίστηκαν, επιπλέον, στον προσωπικό έλεγχο και την υποκειμενική κρίση για να διαπιστώσουν περιπτώσεις πλαγιαρισμού, καθώς σύμφωνα με αυτούς το εργαλείο μόνο του δεν αρκεί.

Επιπλέον, δύο ακόμη μειονεκτήματα των λογισμικών γενικότερα είναι ο περιορισμένος όγκος της βάσης δεδομένων διότι δεν πραγματοποιείται σύγκριση με όλες τις ιστοσελίδες, καθώς και το ζήτημα της διαφορετικής γλώσσας μεταξύ πηγής

και εργασίας στο πλαίσιο της μετάφρασης από μία γλώσσα σε άλλη (Αβραμίδου, 2014).

Παρ' όλα αυτά σε μια σειρά ερευνών διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα του εργαλείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το TURNITIN αξιοποιήθηκε για τον έλεγχο 55 εκατομμυρίων εργασιών από 1003 πανεπιστήμια στις ΗΠΑ προκειμένου να διερευνηθεί η έκταση του πλαγιαρισμού και διαπιστώθηκε μείωση του ποσοστού κειμενικής σύμπτωσης μέσα σε πέντε χρόνια (http://turnitin.com/assets/en_us/media/effectiveness-calculator-us-he/). Παράλληλα, σε άλλη έρευνα οι φοιτητές κλήθηκαν να γράψουν μια εργασία και σε όσους βρέθηκε κειμενική σύμπτωση, δόθηκε η έκθεση αυθεντικότητας και μια δεύτερη ευκαιρία με την εργασία. Στην επόμενη υποβολή φάνηκε πως το ποσοστό όσων είχαν υποπέσει σε πλαγιαρισμό μειώθηκε πολύ (Barrett & Malcolm, 2006). Συγχρόνως, στην έρευνα των Mazer & Hunt (2012) διαπιστώθηκε πως μόνο η ενημέρωση των φοιτητών για ηλεκτρονική υποβολή των εργασιών τους προκειμένου να γίνει έλεγχος για πλαγιαρισμό, μείωσε το ποσοστό όσων υποστήριξαν ότι εμπλέκονται σε διάφορες ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες με βάση τις απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο.

76

Επιπλέον, στην έρευνα των Guerin & Picard (2012) αξιοποιήθηκε το λογισμικό TURNITIN μαζί με μία βάση- σχετικών με τον κλάδο των φοιτητών-πηγών προκειμένου να υποστηριχθούν οι φοιτητές στη διαδικασία συγγραφής. Η φιλοσοφία του εγχειρήματος ήταν πως ναι μεν ο φοιτητής πρέπει να εκφράσει τις προσωπικές του θέσεις ασκώντας κριτική στη βιβλιογραφία, αλλά συγχρόνως πρέπει να ανακυκλώσει την απαραίτητη για τον κλάδο του ορολογία και φρασεολογία. Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο μελέτες περίπτωσης με ερευνητικές προτάσεις για διδακτορικές διατριβές, όπου το λογισμικό αξιοποιήθηκε προκειμένου να ανιχνευθεί η κειμενική σύμπτωση, καθώς και για να εντοπιστεί η απαραίτητη ορολογία η οποία επαναλαμβάνεται. Η σχετική με τον επιστημονικό κλάδο ορολογία επιβεβαιώθηκε από το σώμα των δημοσιεύσεων που αποτέλεσε τη βάση πηγών. Στη μία περίπτωση όπου ανιχνεύθηκε μηδενική κειμενική σύμπτωση ένας ειδικός εργάστηκε με τον φοιτητή σε διάφορα προσχέδια μελετώντας παράλληλα τις σχετικές πηγές και υποβάλλοντάς αυτά στο λογισμικό με αποτέλεσμα να βρεθεί κειμενική σύμπτωση σε φράσεις και όρους σχετικούς με το αντικείμενο που είναι απαραίτητοι για τον σωστό τρόπο παρουσίασης του θέματος. Στην άλλη περίπτωση βρέθηκε μεγάλο ποσοστό πλαγιαρισμού και ο φοιτητής συμβουλευόταν να επαναλάβει την

συγγραφή της πρότασης με αποτέλεσμα να μειωθεί η αντιγραφή στην επόμενη μέτρηση, ενώ κάποιες φράσεις οι οποίες εμφανίστηκαν ως λογοκλοπή διαπιστώθηκε πως πρέπει να υπάρχουν στο κείμενο με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Συνάμα, η αξιοποίηση των εκθέσεων αυθεντικότητας προκειμένου να εκπαιδεύονται οι φοιτητές στη σωστή χρήση των πηγών υποστηρίζεται και από τους Barrett & Malcolm (2006).

Safeassign

Το **Safeassign** είναι ένα άλλο εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται για την ανίχνευση του πλαγιαρισμού συγκρίνοντας τα αρχεία που υποβάλλονται με ένα σώμα πηγών προκειμένου να εντοπιστεί κειμενική σύμπτωση (<http://www.safeassign.com/>). Το λογισμικό στηρίζεται σε ένα μοναδικό αλγόριθμο που ανιχνεύει την, ακριβή και μη, κειμενική σύμπτωση μεταξύ ενός αρχείου και μιας πηγής. Η σύγκριση γίνεται με τα προηγούμενα υποβληθέντα αρχεία, το διαδίκτυο, δημοσιεύσεις και βάσεις δεδομένων (https://en-us.help.blackboard.com/Learn/9.1_Older_Versions/9.1_SP_10_and_SP_11/Administrator/110_Building_Blocks/010_Featured_Building_Blocks/SafeAssign). Το μειονέκτημά του είναι πως δεν μπορεί να εντοπίσει κειμενική σύμπτωση με όλες τις πιθανές πηγές, όπως τα έντυπα βιβλία, περιοδικά, κ.α. που δεν υπάρχουν στη βάση δεδομένων του. Μπορεί, ωστόσο, να ελέγξει ένα μεγάλο όγκο εργασιών και παρέχει την πρωτότυπη πηγή προκειμένου κάποιος να κάνει περαιτέρω έλεγχο (Vieyra et al., 2013).

Παράλληλα, δύναται να αξιοποιηθεί για την υποστήριξη των φοιτητών στον σωστό τρόπο παραπομπής και να λειτουργήσει ως ένας αποτρεπτικός παράγοντας για εμπλοκή σε ενέργειες πλαγιαρισμού, καθώς και ως εκπαιδευτικό εργαλείο (<http://www.safeassign.com/>). Στο τέλος της διαδικασίας ελέγχου παρέχει μια έκθεση αυθεντικότητας με το ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης και τις πρωτότυπες πηγές, ωστόσο, προτείνεται κάποιος να μην αρκестεί σε αυτή διότι μπορεί να χρειάζεται περαιτέρω έλεγχος για την εξακρίβωση της ύπαρξης πλαγιαρισμού (https://en-us.help.blackboard.com/Learn/9.1_Older_Versions/9.1_SP_10_and_SP_11/Administrator/110_Building_Blocks/010_Featured_Building_Blocks/SafeAssign).

Wcopyfind

Το **Wcopyfind** είναι ένα άλλο πρόγραμμα που συγκρίνει αρχεία μεταξύ τους προκειμένου να ανιχνευθούν ομοιότητες σε λέξεις και φράσεις. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να διαβάσει αρχεία .DOCX, .TXT και .HTML, αλλά και αρχεία pdf εφόσον περιέχουν κείμενο (<http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind-instructions/>).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν επιδέχεται εγκατάσταση, αλλά όποιος επιθυμεί να το αξιοποιήσει πρέπει απλώς να κατεβάσει δωρεάν το αρχείο και να θέσει το πρόγραμμα σε λειτουργία επιλέγοντας το εικονίδιο (<http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind/>). Ακόμη, παρέχει τη δυνατότητα ρύθμισης του ελέγχου που κάνει επιλέγοντας, για παράδειγμα, τον ελάχιστο αριθμό λέξεων που θα αναγνωρίσει ως κειμενική σύμπτωση. Μόλις πραγματοποιηθεί η σύγκριση ανοίγει ένα παράθυρο όπου παρουσιάζονται τα κείμενα με τα σημεία ομοιότητας παρέχοντας τη δυνατότητα αντιπαραβολής τους (<http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind-instructions/#brief>).

Μειονεκτήματα του προγράμματος είναι ότι δεν μπορεί να συγκρίνει τίποτα πέρα από κείμενο (π.χ. αριθμούς, πίνακες), καθώς και ότι η σύγκριση γίνεται μόνο μεταξύ των αρχείων που θα υποβληθούν αφήνοντας εκτός πολλές άλλες πιθανές πηγές πλαγιαρισμού (Bilic-Zulle et al., 2008).

Copyspace

Το **Copyspace** χρησιμοποιείται για την ανίχνευση πλαγιαρισμού σε ιστοσελίδες, διαδικτυακές δημοσιεύσεις, blogs, ή οποιοδήποτε άλλο διαδικτυακό υλικό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν τοποθετώντας το URL στο πρόγραμμα το οποίο αναζητάει διαδικτυακές πηγές οι οποίες παρουσιάζουν κειμενική σύμπτωση. Στο τέλος παρέχονται οι πηγές στις οποίες ανιχνεύθηκε το ίδιο περιεχόμενο με τα αντιγραμμένα τμήματα να σημαίνονται με κάποιο χρώμα.

Παράλληλα, η υπερησία Copyspace Premium, η οποία δεν είναι δωρεάν, παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου για μη ψηφιακό υλικό απλώς τοποθετώντας το περιεχόμενό του αρχείου με αντιγραφή στο πλαίσιο του ελέγχου. Συγχρόνως, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο σύγκριση μεταξύ δύο κειμένων (<http://www.copyscape.com/faqs.php#providers>).

Τέλος, η υπηρεσία Copysentry παρέχει διαρκή προστασία ελέγχοντας αυτόματα το διαδίκτυο για αντιγραφή προσωπικών σελίδων οποτεδήποτε αυτό συμβεί (<http://www.copyscape.com/faqs.php#providers>).

Eve2

Το **Eve2** είναι ένα ακόμη εργαλείο ανίχνευσης του πλαγιαρισμού που αξιοποιείται για την αναζήτηση διαδικτυακών πηγών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δέχεται εργασίες σε αρχείο Word και ο έλεγχος παρέχει τις ιστοσελίδες από τις οποίες οι μαθητές άντλησαν το υλικό τους. Παρ' ότι είναι αδύνατο να γίνει έλεγχος σε όλο το διαδίκτυο, εντούτοις το συγκεκριμένο εργαλείο κάνει το καλύτερο με εξελιγμένες μηχανές αναζήτησης για να εντοπίσει τις πιθανές πηγές της λογοκλοπής. Στο τέλος παρέχεται μία έκθεση με τις ιστοσελίδες όπου βρέθηκε κειμενική σύμπτωση, το ποσοστό του πλαγιαρισμού και ένα αντίγραφο της εργασίας με όλα τα σημεία που είναι ύποπτα να παρουσιάζονται με κόκκινο χρώμα (<http://www.canexus.com/abouteve.shtml>).

Viper

Ένα άλλο εργαλείο είναι το **Viper** το οποίο παρέχει τις υπηρεσίες του δωρεάν. Πραγματοποιεί σύγκριση ενός αρχείου με 10 δις πηγές, διαδικτυκές δημοσιεύσεις και εργασίες στον προσωπικό Η/Υ. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης παρουσιάζουν έγχρωμα τα σημεία στα οποία εμφανίζεται κειμενική σύμπτωση, ενώ παρέχει μεγάλη ακρίβεια (<http://www.scanmyessay.com/features.php>).

iThenticate

Ένα άλλο διαθέσιμο εργαλείο για την ανίχνευση του πλαγιαρισμού είναι το **iThenticate** στο οποίο μπορεί κάποιος είτε να ανεβάσει ένα αρχείο είτε να αντιγράψει το κείμενό του στο πλαίσιο όπου πραγματοποιείται ο έλεγχος. Δέχεται αρχεία σε διάφορες μορφές όπως MS Word, Word XML, WordPerfect, PostScript, PDF, HTML, RTF, HWP, OpenOffice (ODT), αλλά αυτά δεν πρέπει να ξεπερνούν τις 400 σελίδες και τα 40MBs. Η σύγκριση πραγματοποιείται εκτός από το διαδίκτυο, με περισσότερα από 40 εκατομμύρια άρθρα, ενώ η βάση δεδομένων του εργαλείου περιέχει πάρα πολλές περιλήψεις και παραπομπές, καθώς και ερευνητικούς τίτλους. Το πρόγραμμα δε διατηρεί την υπό εξέταση εργασία στη βάση δεδομένων του, ενώ παρέχει τη δυνατότητα σύγκρισης δύο αρχείων μεταξύ τους. Ωστόσο, το εργαλείο αυτό δεν εντοπίζει την ύπαρξη πλαγιαρισμού, αλλά το ποσοστό της κειμενικής

σύμπτωσης και ως εκ τούτου απαιτεί περαιτέρω έλεγχο για τη διαπίστωση της ύπαρξης λογοκλοπής (<http://www.ithenticate.com/products/faqs>).

Plagiarism Checker

Το **Plagiarism Checker** είναι ένα ακόμη εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανίχνευση πλαγιαρισμού. Ο ενδιαφερόμενος μπορεί να ανεβάσει ένα αρχείο ή να αντιγράψει και επικολλήσει το κείμενο στο πλαίσιο ελέγχου. Ο έλεγχος γίνεται μέσω σύγκρισης του αρχείου με τη βάση δεδομένων του εργαλείου η οποία αποτελείται από εκαταμμύρια ακαδημαϊκά έργα. Στο τέλος παρέχεται μια έκθεση με τις πηγές του πιθανού πλαγιαρισμού, καθώς και πληροφορίες για τα σημεία όπου χρειάζεται παραπομπή (<http://www.plagtracker.com/>).

Splat

Το **Splat** είναι ένα εργαλείο ειδικό για την ανίχνευση του αυτοπλαγιαρισμού. Ο έλεγχος γίνεται με την σύγκριση ενός κειμένου με άλλα έργα του ίδιου ατόμου αναζητώντας τα στο διαδίκτυο (Αβραμίδου, 2014) (<http://splat.cs.arizona.edu/>).

Dupli Checker

Ένα ακόμη εργαλείο ανίχνευσης του πλαγιαρισμού είναι το **Dupli Checker** στο οποίο μπορεί κάποιος να ανεβάσει αρχεία .txt και .docx, να αντιγράψει και επικολλήσει το κείμενό του στο πεδίο όπου πραγματοποιείται ο έλεγχος για πλαγιαρισμό, ή απλώς να εισάγει το URL. Η ανάλυση γίνεται πολύ γρήγορα και παρέχει όλες τις διαδικτυακές πηγές από τις οποίες προέρχεται το υλικό (<http://www.duplichecker.com/>).

Μελετώντας τις πιθανές προτάσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν διαπιστώνεται πως τα λογισμικά ανίχνευσης του πλαγιαρισμού, σε γενικές γραμμές, λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο (Αβραμίδου, 2014). Τα εργαλεία αυτά βασίζονται κατά κύριο λόγο στη σύγκριση ενός αρχείου με μία πληθώρα διαδικτυακών πηγών και αφού πραγματοποιηθεί η ανάλυση παρέχεται μια έκθεση αυθεντικότητας όπου μπορεί κάποιος να ενημερωθεί για την έκταση της κειμενικής σύμπτωσης και τις πηγές της (Αβραμίδου, 2014). Παρ' όλα αυτά, η σύγκριση περιορίζεται από το γεγονός ότι δεν καλύπτει το σύνολο του διαδικτύου (Αβραμίδου, 2014), καθώς και από το ότι

βασίζεται κυρίως στο διαδικτυακό υλικό αφήνοντας εκτός έντυπες πηγές, όπως βιβλία. Τέλος, η έκθεση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει τις πηγές με τις οποίες υπάρχει κειμενική σύμπτωση χωρίς να συμπεραίνει αναγκαία την ύπαρξη του πλαγιαρισμού (Noynaert, 1997, όπ.αναφ. στο Αβραμίδου, 2014), για το οποίο πρέπει κάποιος να κάνει περαιτέρω προσωπικό έλεγχο (Αβραμίδου, 2014).

Μεθοδολογία της έρευνας

Λειτουργικός ορισμός του πλαγιαρισμού

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ο πλαγιαρισμός ορίζεται ως κάθε ενέργεια οικειοποίησης έργου τρίτου και η παρουσίασή του ως προσωπικό δημιούργημα χωρίς να προσδιοριστεί ο πραγματικός δημιουργός του (Deckert, 1993; Howard, 1995; Joy et al., 2009; Park, 2004; Wan et al., 2011). Ο πλαγιαρισμός μπορεί να εκδηλωθεί με τις μορφές της αντιγραφής (Handa & Power, 2005; Hayes & Introna, 2005; Pecorari, 2003; Wan et al., 2011), της ανεπαρκούς παράφρασης (Ehrich et al., 2014), της συρραφής (Howard, 1995; Klausman, 1999), του αυτοπλαγιαρισμού (Cosma & Joy, 2008; Ehrich et al., 2014), της λήψης αθέμιτης βοήθειας (Cosma & Joy, 2008; Ehrich et al., 2014; Martin, 1994; Park, 2004; Selwyn, 2008; Walker, 1998) και των λαθών σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές (Howard, 1995, Patrick, 2014).

Στόχος

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων των φοιτητών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφορικά με τον πλαγιαρισμό, καθώς, επίσης, των απόψεών τους για τις αιτίες που οδηγούν σε αυτόν και της διάδοσής του στον φοιτητικό πληθυσμό.

Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες καταλήξαμε στις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Στο πλαίσιο αυτό, αναφορικά με τη διερεύνηση των γνώσεων αναμένουμε ότι:

- Οι φοιτητές/τριες θα κρίνουν πως οι ενέργειες της αντιγραφής (Chuda et al., 2012; Curtis & Popal, 2011; Gullifer & Tyson, 2014; Harries & Rutter, 2005; Hayes & Introna, 2005; Hu & Lei, 2012; Joy et al., 2011; Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012; Zhang et al., 2013), της λήψης βοήθειας (Curtis & Popal, 2011; Gullifer &

Tyson, 2014; Hayes & Introna, 2005; Joy et al., 2011; Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012; Zhang et al., 2013) και της ανεπαρκούς παράφρασης (Curtis & Popal, 2011; Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012) είναι σοβαρές και ως εκ τούτου θα γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές πρακτικές.

- Οι φοιτητές/τριες θα κρίνουν πως οι ενέργειες του αυτοπλαγιαρισμού (Curtis & Popal, 2011; Joy et al., 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012; Zhang et al., 2013), της συρραφής (Hu & Lei, 2014; Wan et al., 2011), τα λάθη και προβλήματα στη χρήση βιβλιογραφικών αναφορών και παραπομπών (Gullifer & Tyson, 2014; Hu & Lei, 2014; Joy et al., 2011; Zhang et al., 2013) δεν είναι σοβαρά και ως εκ τούτου δε θα γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές πρακτικές.
- Οι φοιτητές/τριες των μεγαλύτερων ετών θα κρίνουν τις ενέργειες του πλαγιαρισμού ως σοβαρές και ως εκ τούτου θα γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές πρακτικές υπερέχοντας σε σχέση με τα άτομα των μικρότερων ετών (Deckert, 1993; Harries & Rutter, 2005).
- Τα κορίτσια θα υπερέχουν συγκριτικά με τα αγόρια ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα στις ενέργειες του πλαγιαρισμού και ως εκ τούτου στη γνώση αυτών (Hu & Lei, 2014).

Παράλληλα, σχετικά με τις γνώσεις διατυπώθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

- Θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ ως προς τη σοβαρότητα που αποδίδουν στις ενέργειες της αντιγραφής, της λήψης βοήθειας, της ανεπαρκούς παράφρασης, του αυτοπλαγιαρισμού, της συρραφής και των λαθών και προβλημάτων στις βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές και ως εκ τούτου στις γνώσεις επ' αυτών;

Αναφορικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων, αναμένουμε ότι:

- Οι φοιτητές/τριες θα κρίνουν πως οι ενέργειες της αντιγραφής (Curtis & Popal, 2011; Foltýnek & Čech, 2012; Foltýnek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Hayes & Introna, 2005; Kidwell & Laurel, 2003; Leonard et al., 2014; Lim & See, 2001; Maxwell et al., 2008; Rakovski & Levy, 2007; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et

al., 2012), της λήψης βοήθειας (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Hayes & Introna, 2005; Kidwell & Laurel, 2003; Leonard et al., 2014; Lim & See, 2001; Maxwell et al., 2008; Rakovski & Levy, 2007; Sims, 1995; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012), της ανεπαρκούς παράφρασης (Curtis & Popal, 2011; Foltýnek & Čech, 2012; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Leonard et al., 2014; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012; Yeo, 2007; Zafarghandi et al., 2012), του αυτοπλαγιαρισμού (Leonard et al., 2014; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012) και της συρραφής (Leonard et al., 2014) ως σοβαρές πρακτικές, ενώ τα λάθη στη χρήση βιβλιογραφικών αναφορών και παραπομπών ως μη σοβαρά (Sims, 1995; Yeo, 2007).

Παράλληλα, αναφορικά με τις αντιλήψεις διατυπώθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

- Θα υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών ως προς το έτος, το φύλο και το Τμήμα;

Αναφορικά με τη διερεύνηση της διάδοσης του πλαγιαρισμού στους φοιτητές αναμένουμε ότι:

- Θα διαπιστωθεί η ύπαρξη πλαγιαρισμού σε υψηλό ποσοστό στις μεταπτυχιακές διατριβές των αποφοίτων του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ (Bilic-Zulle et al., 2008; Bilić-Zulle et al., 2005; Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Goh, 2013; Guerin & Picard, 2012; Moore, 2014; Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013; Αβραμίδου, 2014).
- Θα διαπιστωθεί η ύπαρξη της αντιγραφής (Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Goh, 2013; Howard, 2000; Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013; Αβραμίδου, 2014), της ανεπαρκούς παράφρασης (Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013), των λαθών σε ενδοκειμενικές παραπομπές (Ellery, 2008; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013) και βιβλιογραφικές αναφορές (Moore, 2014) στις μεταπτυχιακές εργασίες που ανιχνεύθηκε πλαγιαρισμός.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των αιτιών αναμένουμε ότι οι φοιτητές/τριες θα υποδείξουν ως αιτίες του πλαγιαρισμού:

- Την έλλειψη χρόνου (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Αβραμίδου, 2014), την οικογενειακή πίεση (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003), τον φόρτο των υπόλοιπων μαθημάτων (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Devlin & Gray, 2007; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992; Sheard & Dick, 2003), τον φόβο αποτυχίας (Goh, 2013; Hu & Lei, 2014; McCabe, 1992; Szabo & Underwood, 2004) λόγω δυσκολίας της εργασίας (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Szabo & Underwood, 2004; Αβραμίδου, 2014), την επιθυμία απόκτησης υψηλής βαθμολογίας (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014), την εμπλοκή των συμφοιτητών στον πλαγιαρισμό (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008), την έλλειψη δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Erkaya, 2009; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013), την πεποίθηση απουσίας κυρώσεων (Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Αβραμίδου, 2014), την αδιαφορία για το μάθημα (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013), την απουσία ευχέρειας χρήσης της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (Riasati & Rahimi, 2013; Wan et al., 2011), την μη αφιέρωση χρόνου από τον καθηγητή για τη μελέτη της εργασίας (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Αβραμίδου, 2014), την ευκολία της αντιγραφής (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Selwyn, 2008), την απουσία σαφών οδηγιών

του τρόπου γραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; McCabe, 1992), την πεποίθηση μη εντοπισμού της ενέργειας (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), την αδιαφορία του καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005), την άποψη ότι δε βλάπτεται κάποιος από τον πλαγιαρισμό και την πεποίθηση πως η αντιγραφή είναι άνευ σημασίας (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynnek et al., 2014; McCabe, 1992).

Παράλληλα, αναφορικά με τις αιτίες διατυπώθηκε το εξής ερώτημα:

- Θα υπάρξουν διαφορές στις προτεινόμενες αιτίες ως προς το Τμήμα;

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν προπτυχιακοί φοιτητές των δύο Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΤΝ), καθώς και απόφοιτοι του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΜΠΣ) του ΠΤΔΕ. Επίσης, αξιοποιήθηκαν μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ προκειμένου να γίνει έλεγχος αυτών για ενδεχόμενο πλαγιαρισμό. Η επιλογή των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών αποσκοπούσε στη διερεύνηση των πιθανών αλλαγών στις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών ως απόρροια της σταδιακά μεγαλύτερης και συστηματικότερης ενασχόλησης με ζητήματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ως μέθοδος δειγματοληψίας επελέγη η βολική δειγματοληψία με κριτήριο την εύκολη προσβασιμότητα στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ η γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό δεν ήταν επιδίωξη της παρούσας μελέτης (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην πιλοτική έρευνα του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε στο χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-16 συμμετείχαν 228 πρωτοετείς φοιτητές των δύο Τμημάτων, ενώ στην κύρια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην αρχή του εαρινού εξαμήνου 655 φοιτητές και φοιτήτριες των υπόλοιπων ετών (βλ. πίνακα 5). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με οκτώ αποφοίτους του

ΜΠΣ του ΠΤΔΕ, ενώ, επίσης, ελέγχθηκαν για πλαγιαρισμό 155 μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ και παρουσιάζονται τα σχετικά ευρήματα εννέα εξ αυτών οι οποίες εμφάνισαν υψηλό ποσοστό πλαγιαρισμού (άνω του 30%).

Περιορισμοί στη διαδικασία της δειγματοληψίας αποτέλεσαν η δυσκολία στην προσέγγιση του δείγματος, καθώς επίσης και ο περιορισμένος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας δεδομένου ότι η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στις πρώτες συναντήσεις των φοιτητών στο πλαίσιο των μαθημάτων του εαρινού εξαμήνου του 2015-16, καθώς και της επιθυμίας έγκαιρης ολοκλήρωσης της έρευνας και κατά συνέπεια της παρούσας εργασίας. Ακόμη, η στόχευση στη Σχολή Επιστημών Αγωγής και συγκεκριμένα στα δύο Τμήματά της, το ΠΤΔΕ και το ΠΤΝ, συνιστά έναν επιπλέον περιορισμό της μελέτης διότι τα σχετικά ευρήματα αφορούν αποκλειστικά υποκείμενα με ανάλογα χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, η πραγματοποίηση συνεντεύξεων μόνο με έναν μικρό αριθμό αποφοίτων του ΜΠΣ καθώς δεν κατέστη εφικτή η ανεύρεση και επικοινωνία με περισσότερα άτομα αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό.

Πίνακας 5: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.

		Τμήμα			
		ΠΤΔΕ		ΠΤΝ	
		N	%	N	%
Έτος σπουδών	A έτος	0	0,0%	2	0,8%
	B έτος	120	30,2%	72	28,8%
	Γ έτος	111	27,9%	108	43,2%
	Δ έτος	162	40,7%	63	25,2%
	Άλλο	5	1,3%	5	2,0%
Φύλο	Αγόρι	64	16,1%	14	5,6%
	Κορίτσι	334	83,9%	236	94,4%

Τα ερευνητικά εργαλεία

1. Το Ερωτηματολόγιο

1.1. Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της γνώσης και των αντιλήψεων των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε και αξιοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των

φοιτητών για τον πλαгиαρισμό, καθώς στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποιο το οποίο καλύπτει όλες τις εκφάνσεις του πλαγιαρισμού. Το εργαλείο αποτελείται από σενάρια τα οποία περιγράφουν διάφορες ενέργειες πλαγιαρισμού (βλ. Παράρτημα 5) και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς τη σοβαρότητα αυτών με βάση κάποιες κλίμακες. Η διαπίστωση της γνώσης των υποκειμένων για τις μορφές του πλαγιαρισμού βασίστηκε στις τιμές της κλίμακας που περιγράφουν την ύπαρξη προβλήματος στα αντίστοιχα σενάρια.

Η χρήση των σεναρίων παρέχει ένα πλαίσιο μέσω του οποίου τα υποκείμενα διαχωρίζονται από την προσωπική τους θέση χάρη στους διαφορετικούς ρόλους και οπτικές που εκφράζονται σε αυτά (Emerson & Congroy, 2002, Wood et al., 1988, όπ.αναφ. στο Marshall & Garry, 2006). Παράλληλα, τα σενάρια παρέχουν το πλαίσιο μέσω του οποίου κάποιος μπορεί να φανταστεί τις καταστάσεις στις οποίες μπορεί να βρεθεί (Barrett & Cox, 2005).

Τα περισσότερα σενάρια του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν από προγενέστερες έρευνες επί του θέματος (βλ. Παράρτημα 5), ενώ προστέθηκαν μερικά επιπλέον για την καλύτερη κάλυψη των ποικίλων εκφάνσεων του πλαγιαρισμού. Τα σενάρια οργανώθηκαν σε ενότητες με βάση την κλίμακα μέτρησης που αξιοποιήθηκε στην αντίστοιχη έρευνα από την οποία αντλήθηκαν οι ιδέες. Ως εκ τούτου στην πρώτη ενότητα του εργαλείου (Σ1-Σ9) δόθηκε η κλίμακα A= δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, B= ασήμαντο πρόβλημα, Γ= δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα, Δ= σοβαρό πρόβλημα, E = πολύ σοβαρό πρόβλημα (Sutton et al., 2012), στη δεύτερη (Σ10-Σ12) η κλίμακα A= δεν υπάρχει σίγουρα πρόβλημα, B= νομίζω δεν υπάρχει πρόβλημα, αλλά δεν είμαι εντελώς σίγουρος/η, Γ= δεν ξέρω, Δ= νομίζω υπάρχει πρόβλημα, αλλά δεν είμαι εντελώς σίγουρος/η, E= υπάρχει σίγουρα πρόβλημα (Zhang et al., 2013), στην τρίτη (Σ13-Σ17) η κλίμακα A= δεν είναι σίγουρα πρόβλημα, B= πιθανώς δεν είναι πρόβλημα, Γ= είμαι αβέβαιος/η, Δ= πιθανώς είναι πρόβλημα, E= σίγουρα είναι πρόβλημα (Hu & Lei, 2014), στην τέταρτη (Σ18-Σ21) η κλίμακα A= δεν υπάρχει πρόβλημα, B= ασήμαντο πρόβλημα, Γ= μετρίως σοβαρό πρόβλημα, Δ= σοβαρό πρόβλημα (Leonard et al., 2014), στην πέμπτη (Σ22) η κλίμακα A= δεν υπάρχει σίγουρα πρόβλημα, B= νομίζω δεν υπάρχει πρόβλημα, αλλά δεν είμαι εντελώς σίγουρος/η, Γ= δεν ξέρω, Δ= νομίζω υπάρχει πρόβλημα, αλλά δεν είμαι εντελώς σίγουρος/η, E= υπάρχει οπωσδήποτε πρόβλημα (Zhang et al., 2013) και στην τελευταία ενότητα (Σ23-Σ24) η κλίμακα A= δεν υπάρχει πρόβλημα, B= ασήμαντο

πρόβλημα, Γ= μετρίως σοβαρό πρόβλημα, Δ= σοβαρό πρόβλημα (Leonard et al., 2014).

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται σενάρια που αφορούν τις μορφές της αντιγραφής, της λήψης βοήθειας, της ανεπαρκούς παράφρασης, του αυτοπλαγιαρισμού, της συρραφής, καθώς, επίσης, λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές. Ενδεικτικές περιπτώσεις είναι οι εξής:

Αντιγραφή

Σ2- Α1: Ένας ερευνητής καλείται να ετοιμάσει μια δημοσίευση για ένα επιστημονικό περιοδικό. Στο πλαίσιο της συγγραφής εντάσσει ένα τμήμα κειμένου από κάποιο περιοδικό αυτολεξεί, αλλά δεν παραθέτει την πηγή στο τέλος της εργασίας του μαζί με τις υπόλοιπες (Sutton et al., 2012).

Λήψη βοήθειας

Σ12- ΑΒ5: Ένας διδακτορικός φοιτητής ανέθεσε σε κάποιον ειδικό στο αντικείμενό του τη συγγραφή της εργασίας του (Zhang et al., 2013).

Ανεπαρκής παράφραση

Σ1- ΑΠ1: Ο Κ., φοιτητής Ιστορίας, στο πλαίσιο ενός μαθήματος έχει να εκπονήσει μια εργασία. Προκειμένου να την ολοκληρώσει αποφασίζει να αντιγράψει προτάσεις από μία πηγή, κάνοντας μικρές αλλαγές σε αυτές, χωρίς να αναφερθεί στο κείμενο από το οποίο τις πήρε (Sutton et al., 2012).

Αυτοπλαγιαρισμός

Σ10- ΑΥ2: Ο Μ. πρέπει να παραδώσει μια εργασία για το μάθημα της Φυσικής. Τελικά αντιγράφει προηγούμενη εργασία του, χωρίς να αναφέρει ότι την αξιοποίησε (Zhang et al., 2013).

Συρραφή

Σ18- Σ2: Ο Τ. έχει μια εργασία στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Προκειμένου να την ολοκληρώσει, συντάσσει το κείμενο αντιγράφοντας και επικολλώντας από διάφορες πηγές, συνδυάζοντάς τες σε μία παράγραφο χωρίς να αναφέρει τις πηγές (Leonard et al., 2014).

Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές

Σ13- ΒΑΠ1: Η Ο. στην εργασία που παρέδωσε είχε πηγές στη βιβλιογραφία τις οποίες δεν είχε εντός του κειμένου (Hu & Lei, 2014).

Εκτός αυτών, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται μια περίπτωση αποδεκτής ενέργειας:

Σ11: Ο Π. αντέγραψε τμήματα από μία προηγούμενη εργασία του προκειμένου να γράψει μία νέα, αλλά αναφέρθηκε στην αρχική.

Επίσης, στο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθησαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, έτος σπουδών και Τμήμα προκειμένου να διερευνηθεί ο διαφοροποιητικός ρόλος τους στις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών (βλ. και σχετικά ερευνητικά ερωτήματα).

Σχετικά τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στα σενάρια του ερωτηματολογίου, ενώ για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας υπολογίστηκε ο δείκτης cronbach alpha για όλο το ερωτηματολόγιο και για τους επιμέρους παράγοντες.

Το απαντητικό δελτίο που συνόδευε το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με το λογισμικό OMR προκειμένου να είναι σε μορφή τέτοια ούτως ώστε να σκαναριστεί και να συγκεντρωθούν γρήγορα τα αποτελέσματα (<http://remarksoftware.com/products/office/>). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των ευρημάτων κατά αντιπαραβολή με τα συμπληρωμένα απαντητικά δελτία για να διορθωθούν, όπου ήταν ευδιάκριτη, η επιλογή του υποκειμένου σε περιπτώσεις περισσότερων της μίας επιλογής στην αντίστοιχη κλίμακα (<http://remarksoftware.com/products/office/>). Τέλος, το διορθωμένο αρχείο μετατράπηκε σε αρχείο του spss προκειμένου να γίνουν στατιστικές αναλύσεις (<http://remarksoftware.com/products/office/>).

Κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του έτους 2015-16 πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα του εργαλείου με τους πρωτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ, προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις τους, καθώς και να διαπιστωθεί η σωστή λειτουργία του. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές και προστέθηκαν ορισμένα σενάρια. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μία ακόμη πιλοτική έρευνα με ορισμένους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές

του ΠΤΔΕ με τη μορφή ανοιχτής συζήτησης επί του ερωτηματολογίου στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου.

Αφού συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα απαντητικά δελτία, αρχικά, υπολογίστηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων των υποκειμένων στα διάφορα σενάρια και έπειτα ακολούθησε η επαγωγική στατιστική. Στο πλαίσιο αυτής, πραγματοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney U και Kruskal Wallis, καθώς δεν πληρούνταν το κριτήριο της κανονικότητας για να ακολουθηθούν οι παραμετρικοί έλεγχοι, προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη γνώση και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με βάση το Τμήμα, το φύλο και το έτος σπουδών.

1.2.Ερωτηματολόγιο για τις αιτίες του πλαγιαρισμού

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε και αξιοποιήθηκε, επίσης, ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τις πιθανές αιτίες του πλαγιαρισμού, ούτως ώστε να καλυφθούν οι πιο συχνοί συντελεστικοί σε αυτόν παράγοντες με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Το εργαλείο αποτελείται από ένα σενάριο στο οποίο περιγράφεται μία ενέργεια αυτολεξεί αντιγραφής χωρίς παραπομπή στις πηγές και οι συμμετέχοντες καλούνται να τοποθετηθούν ως προς μια σειρά πιθανών αιτιών για αυτήν την πράξη. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα ελεύθερου σχολιασμού σε περίπτωση που κάποιο υποκείμενο σκέφτονταν μία επιπλέον πιθανή αιτία. Οι φοιτητές τοποθετήθηκαν επιλέγοντας ναι ή όχι ανάλογα με το εάν έκριναν την κάθε αιτία ως πιθανή βασιζόμενοι στην προσωπική, υποκειμενική τους κρίση. Το σχετικό εργαλείο παρουσιάζεται στο Παράρτημα συνοδευόμενο από τις πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν οι σχετικές αιτίες (βλ. Παράρτημα 6). Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης cronbach alpha.

Παρακάτω ακολουθούν το σενάριο που δόθηκε στους φοιτητές/τριες και ορισμένες από τις πιθανές αιτίες που θα οδηγούσαν κάποιον σε αυτήν την πρακτική (για αναλυτική παρουσίαση δεξ Παράρτημα 6):

Ο Κ., φοιτητής Φιλολογίας, προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία του αντιγράφει αυτολεξεί αποσπάσματα από διάφορες πηγές χωρίς να παραπέμψει σε αυτές.

1. Δεν έχει αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσει την εργασία (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynnek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Αβραμίδου, 2014).
2. Η οικογένεια τον πιέζει προκειμένου να ολοκληρώσει επιτυχώς τις σπουδές του (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003).

Στο τέλος του ερωτηματολογίου παρέχονται ευχαριστίες για τη συμμετοχή των φοιτητών στη συμπλήρωσή του και δίνεται η δυνατότητα ενημέρωσής τους για τα αποτελέσματα της έρευνας με την αναγραφή του email τους.

2. Έλεγχος των μεταπτυχιακών εργασιών για πλαгиαρισμό

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εξετάστηκαν 155 μεταπτυχιακές διατριβές των αποφοίτων του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ προκειμένου να διαπιστωθεί η (ενδεχόμενη) έκταση του πλαγιαρισμού. Η ανάλυση έγινε με το λογισμικό ανίχνευσης Turnitin το οποίο παρουσιάζει το ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης αποσπασμάτων της εργασίας με διάφορες διαδικτυακές πηγές (https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide). Αφού έγινε ο έλεγχος με το συγκεκριμένο εργαλείο, ακολούθησε η αντιπαραβολή των σημείων όπου εμφανίζονταν σύμπτωση με τις αντίστοιχες πρωτογενείς πηγές προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως υπάρχει πλαγιαρισμός (https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Instructor/Instructor_QuickStart_Guide).

Οι εργασίες οι οποίες συμπεριελήφθησαν και παρουσιάζονται στη μελέτη είναι αυτές οι οποίες εμφάνισαν υψηλό ποσοστό πλαγιαρισμού μετά από τον έλεγχο μέσω του λογισμικού και την προσωπική εξέταση. Ως εκ τούτου, πολλές δεν παρουσίασαν ενδείξεις πλαγιαρισμού με τους περιορισμούς του συγκεκριμένου λογισμικού, ενώ κάποιες εμφάνισαν πλαγιαρισμό σε διαφορετική έκταση. Η εξέταση των διατριβών με πλαγιαρισμό έγινε μέχρις ότου εμφανιστεί κορεσμός στις μορφές πλαγιαρισμού που απαντώνται. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται εννέα περιπτώσεις

οι οποίες προέρχονται από φοιτητές και φοιτήτριες διαφορετικών ειδικοτήσεων στο ΜΠΣ και διαφορετικών ακαδημαϊκών ετών φοίτησης.

Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε πλαгиαρισμός, καταγράφηκαν οι μορφές οι οποίες εμφανίζονται στις συγκεκριμένες διατριβές και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν, προκειμένου να παρουσιαστούν σε ομάδες.

3. Συνεντεύξεις

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων προκειμένου να διερευνηθούν οι εμπειρίες τους και οι απόψεις τους αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται από φοιτητές στο πλαίσιο εκπόνησης εργασιών, τη γνώση και τις αντιλήψεις τους για ποικίλες ενέργειες πλαγιαρισμού, τις αιτίες του πλαγιαρισμού, καθώς και την εμπλοκή των ίδιων ή τρίτων σε τέτοιες πρακτικές. Εξάλλου, ανάμεσα στους στόχους της συνέντευξης απαντώνται η διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων ατόμων προκειμένου να εξεταστούν ποικίλα θέματα μέσα από τη δική τους «ματιά» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη στοιχείων επικοινωνίας (τηλέφωνο, email) των ατόμων, ο μόνος τρόπος προσέγγισης ήταν μέσω της σελίδας κοινωνικής δικτύωσης facebook. Οι απόφοιτοι αναζητήθηκαν μέσω της σελίδας αυτής και τους απεστάλη πρόταση συμμετοχής στην έρευνα. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να επιλεγούν οι απόφοιτοι στις εργασίες των οποίων διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό πλαγιαρισμού, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό διότι δεν εντοπίστηκαν στο facebook ή δεν ανταποκρίθηκαν στην πρόταση και συμμετείχε μόνο ένας εξ αυτών. Η δυσκολία ανεύρεσης και προσέγγισης των υποκειμένων ήταν αυτή που οδήγησε στο να επιλεγούν άτομα τα οποία ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στη διαδικασία κι έτσι πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 8 υποκείμενα.

Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες κάτι που αποσκοπεί στο να υπάρξει τόση ελευθερία στα υποκείμενα όση χρειάζεται προκειμένου να συγκεντρωθούν οι σχετικές με τους στόχους της έρευνας πληροφορίες (Βάμβουκας, 2000). Ο συνεντευκτής φροντίζει ώστε να περιορίσει τυχόν παρεμβάσεις του στη διαδικασία ούτως ώστε το υποκείμενο να έχει την πρωτοβουλία να απαντήσει όπως νομίζει

(Βάμβουκας, 2000). Ωστόσο, ο ίδιος κατευθύνει το άτομο για να μιλάει για τα επιθυμητά θέματα εντός του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 2000).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η σειρά, όμως, δύναται να αλλάξει ανάλογα με το τι πιστεύει ο ερευνητής ότι είναι καλύτερο (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010). Συγχρόνως, μπορεί να αλλάξει ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων, να παραλειφθούν ή προσθεθούν ορισμένες (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010). Επίσης, αυτού του τύπου η συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ξεκινήσει από κάποιο θέμα και έπειτα παίρνοντας αφορμή από τις απαντήσεις του υποκειμένου να συνεχίσει στο επόμενο καθοδηγούμενος κάθε φορά από το λόγο του άλλου (Robson, 2010). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν κάποιοι βασικοί άξονες- ερωτήσεις οι οποίοι αποτέλεσαν το σχέδιο της συζήτησης (βλ. Παράρτημα 7), ενώ παράλληλα υπολογίστηκε ο δείκτης κάππα για την αξιοπιστία μεταξύ παρατηρητών (Γαλάνης, 2013· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Ενδεικτικά, ορισμένες από τις ερωτήσεις οι οποίες αξιοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις είναι οι εξής:

- Ποιο είναι το πρώτο σου πτυχίο;
- Είχες εργασίες (προαιρετικές- υποχρεωτικές) κατά τη διάρκεια του ΠΠΣ;
- Παρακολούθησες μεταπτυχιακά μαθήματα σχετικά με τον τρόπο συγγραφής των εργασιών; Αν ναι, έμεινες ικανοποιημένος;
- Στη βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για φοιτητές που καταφεύγουν στην αντιγραφή (αναφέρθηκαν ποικίλες μορφές πλαγιαρισμού για σχολιασμό) προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Ποια είναι η άποψή σου γι' αυτό;
- Έχεις σκεφτεί ή εμπλακεί σε κάποια από τις προηγούμενες ενέργειες; Γιατί ναι/όχι;

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν απόφοιτοι του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ από διάφορες κατευθύνσεις και διάφορα ακαδημαϊκά έτη (βλ. Παράρτημα 8). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ατομικά είτε μέσω του skype είτε μέσω τηλεφώνου. Οι συζητήσεις που διήρκησαν περίπου 20-25 λεπτά ηχογραφήθηκαν και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν. Βασικό πλεονέκτημα των τηλεφωνικών συνεντεύξεων είναι ότι καθιστούν εφικτή την επικοινωνία με το δείγμα που είναι γεωγραφικά διασπαρμένο, ενώ παράλληλα η

διαδικασία κοστίζει λιγότερο αναφορικά με την προσπάθεια, τον χρόνο και το κόστος (Robson, 2010). Συνάμα, έχει κάποια κοινά με την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, όπως το υψηλό ποσοστό απόκρισης, τη διόρθωση παρερμηνειών, κ.α., ενώ κρίνεται θετικό το γεγονός ότι ο συνεντευκτής έχει μικρή επιρροή στα υποκείμενα τα οποία δύνανται να αποφύγουν τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Bradburn & Sudman, 1979, όπ.αναφ. στο Robson, 2010). Παράλληλα, οι Borg & Gall (1996, όπ.αναφ. στο Cohen et al., 2008) ισχυρίζονται πως μπορεί να υπάρχει η ίδια επιτυχία στις πληροφορίες και τις απαντήσεις με τις συνηθισμένες συνεντεύξεις.

Σχετικά με την ανάλυση των συνεντεύξεων, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου η οποία σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) αποτελεί τη διαδικασία ταξινόμησης ή κωδικοποίησης που στοχεύει στην αντικειμενική ανάλυση του λόγου υποκαθιστώντας την πρώτη, υποκειμενική εντύπωση που δημιουργείται από αυτόν. Η φάση της κωδικοποίησης ακολουθεί αμέσως μετά την συλλογή των δεδομένων της έρευνας και αποτελεί τη διαδικασία απόδοσης ταμπέλας ή απλώς κατηγοριοποίησης των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Ανάμεσα στους σκοπούς χρήσης της ανάλυσης περιεχομένου είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας, όπως των στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων, φόβων, κ.α. (Βάμβουκας, 2000).

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου πραγματοποιείται η αναδιοργάνωση των στοιχείων του λόγου με την οργάνωσή τους σε ενότητες (Βάμβουκας, 2000). Στην προκειμένη περίπτωση ως ενότητα επελέγη το θέμα και ως εκ τούτου η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου στην οποία «ως ενότητα λαμβάνεται η σημασία της ομάδας των λέξεων» που αντιστοιχούν σε μια ιδέα (Βάμβουκας, 2000:271). Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκε η διατμηματική/ κατηγορική οργάνωση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) στην οποία η προσεκτική μελέτη των κειμένων ακολουθείται από την οργάνωση των αποσπασμάτων σε ομάδες οι οποίες στοχεύουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Brown & Clarke, 2006, όπ.αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στη συνέχεια ο ερευνητής καλείται να ορίσει επιμέρους κωδικούς/ κατηγορίες σε τμήματα των αποσπασμάτων τις οποίες έπειτα ομαδοποιεί σε ένα ευρύτερο θέμα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Τα θέματα τα οποία δημιουργήθηκαν από την ένωση των κωδικών είναι τα «γνώση των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό», «αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό»,

«αιτίες για τον πλαγιαρισμό» και «διάδοση- επιτέλεση του πλαγιαρισμού». Συγκεκριμένα, στο θέμα «γνώση για τον πλαγιαρισμό» εντάχθηκαν οι κωδικοί αναφορές στη λογοκλοπή, χαρακτηρισμοί για τις μορφές του πλαγιαρισμού, ενασχόληση-ενημέρωση με τον πλαγιαρισμό στο πλαίσιο των σπουδών, ενώ στο θέμα «αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό» εντάχθηκαν τα υποθέματα αντιλήψεις για την αντιγραφή, αντιλήψεις για την λήψη βοήθειας, αντιλήψεις για την ανεπαρκή παράφραση, αντιλήψεις για την συρραφή, αντιλήψεις για τον αυτοπλαγιαρισμό και αντιλήψεις για τα λάθη στις παραπομπές και τις βιβλιογραφικές αναφορές. Οι υποκατηγορίες αυτές συνδέθηκαν με μια σειρά χαρακτηρισμών που απέδωσαν οι συμμετέχοντες στις αντίστοιχες μορφές. Επίσης, στο θέμα «αιτίες του πλαγιαρισμού» ομαδοποιήθηκαν οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν από τις σχετικές με τις αιτίες αναφορές των υποκειμένων, ενώ στο θέμα «διάδοση-επιτέλεση του πλαγιαρισμού» οι κωδικοί επιτέλεση από τους ίδιους και επιτέλεση από τρίτους.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας οργανωμένα σε υποενότητες με βάση τους ερευνητικούς στόχους. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου, για τις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό, τη διάδοσή του, τις απόψεις για τις αιτίες που οδηγούν σε αυτόν καθώς και η διμεταβλητή ανάλυση.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με την εγκυρότητα ελέγχθηκαν η εγκυρότητα περιεχομένου και η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής. Η εγκυρότητα περιεχομένου επιτυγχάνεται μέσω της κάλυψης όλων των διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας (Γαλάνης, 2013· Ουζούνη & Νακάκης, 2011) και κρίνεται πως το εργαλείο της έρευνας καλύπτει όλο τις μορφές πλαγιαρισμού σύμφωνα με την προγενέστερη βιβλιογραφία μετά από την αξιολόγηση του ερευνητή και του επιβλέποντα καθηγητή. Αναφορικά με την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εφαρμόστηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το εργαλείο μετράει πράγματι αυτό για το οποίο αναπτύχθηκε (Γαλάνης, 2013· Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Στο πλαίσιο αυτό από την παραγοντική ανάλυση των σεναρίων βρέθηκαν επτά παράγοντες: η αντιγραφή γραπτού υλικού (Σ2-A1, Σ6-A3, Σ9-A4, Σ14-A5, Σ24-A7⁷) (KMO=0,720, Bartlett's Test of Sphericity $p<0.05$), η αντιγραφή μη γραπτού υλικού (Σ3-A2, Σ21-A6) (KMO=0,720, Bartlett's Test of Sphericity $p<0,05$), η λήψη βοήθειας (Σ4-ΛB1, Σ5-ΛB2, Σ7-ΛB3, Σ8-ΛB4, Σ12-ΛB5, Σ15-ΛB6, Σ19-ΛB7) (KMO=0,774, Bartlett's Test of Sphericity $p<0,05$), η ανεπαρκής παράφραση (Σ1-ΑΠ1, Σ22-ΑΠ2, Σ23-ΑΠ3) (KMO=0,538, Bartlett's Test of Sphericity $p<0.05$), ο αυτοπλαγιαρισμός (Σ10-ΑΥ1, Σ17-ΑΥ2) (KMO=0,500,

⁷ Οι αρχικοί κωδικοί Σ1-Σ24 δηλώνουν τον αριθμό του Σεναρίου βάσει της σειράς με την οποία παρουσιάζεται στο ερωτηματολόγιο. Οι κωδικοί Α1-Α7 δηλώνουν τα σενάρια Αντιγραφής, οι κωδικοί ΛB1-ΛB7 τα σενάρια της Λήψης Βοήθειας, οι κωδικοί ΑΠ1-ΑΠ3 τα σενάρια της Ανεπαρκούς Παράφρασης, οι κωδικοί ΑΥ1-ΑΥ2 τα σενάρια του Αυτοπλαγιαρισμού, οι κωδικοί Σ1-Σ2 τα σενάρια της Συρραφής και οι κωδικοί ΒΑΠ1-ΒΑΠ2 τα σενάρια για τα λάθη στις Παραπομπές και Βιβλιογραφικές αναφορές.

Bartlett's Test of Sphericity $p < 0.05$), η συρραφή (Σ16-Σ1, Σ18-Σ2) (ΚΜΟ=0,500, Bartlett's Test of Sphericity $p < 0.05$) και ένας παράγοντας σχετικός με τα λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές (Σ13-ΒΑΠ1, Σ20-ΒΑΠ2) (ΚΜΟ=0,500, Bartlett's Test of Sphericity $p < 0.05$) και έτσι συμπεραίνεται πως υπάρχει εγκυρότητα (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6: Παραγοντική ανάλυση

Item	Factor Loadings
Αντιγραφή γραπτού υλικού	
Σ2-A1	0,777
Σ6-A3	0,525
Σ9-A4	0,591
Σ14-A5	0,787
Σ24-A7	0,450
Αντιγραφή μη γραπτού υλικού	
Σ3-A2	0,700
Σ21-A6	0,764
Λήψη βοήθειας	
Σ4-ΛΒ1	0,581
Σ5-ΛΒ2	0,580
Σ7-ΛΒ3	0,655
Σ8-ΛΒ4	0,672
Σ12-ΛΒ5	0,671
Σ15-ΛΒ6	0,489
Σ19-ΛΒ7	0,550
Ανεπαρκής παράφραση	
Σ1-ΑΠ1	0,747
Σ22-ΑΠ2	0,637
Σ23-ΑΠ3	0,571
Αυτοπλαγιαρισμός	
Σ10-ΑΥ1	0,759
Σ17-ΑΥ2	0,759
Συρραφή	
Σ16-Σ1	0,831
Σ18-Σ2	0,831
Λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές	
Σ13-ΒΑΠ1	0,794
Σ20-ΒΑΠ2	0,794

Αναφορικά με την αξιοπιστία ελέγχθηκαν η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για το ερωτηματολόγιο και η αξιοπιστία μεταξύ παρατηρητών για τους άξονες της συνέντευξης. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας cronbach's alpha για το ερωτηματολόγιο με τα σενάρια είναι $\alpha = 0,818$, δηλαδή άνω του 0,7 και έτσι η αξιοπιστία κρίνεται καλή (Γαλάνης, 2013). Συγχρόνως, για τους επιμέρους παράγοντες ο δείκτης α έχει ως εξής: αντιγραφή γραπτού υλικού $\alpha = 0,639$, για την αντιγραφή μη γραπτού υλικού $\alpha = 0,287$, για την λήψη βοήθειας $\alpha = 0,700$, για την ανεπαρκή παράφραση $\alpha = 0,332$, για τον αυτοπλαγιαρισμό $\alpha = 0,262$, για την συρραφή $\alpha = 0,519$ και για τα λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές $\alpha = 0,399$. Όσες τιμές βρίσκονται κάτω του 0,5 δε θεωρούνται αποδεκτές (Γαλάνης, 2013). Επίσης, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας συνολικά για το ερωτηματολόγιο που αφορά τις αιτίες του πλαγιαρισμού βρέθηκε $\alpha = 0,539$. Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας μεταξύ παρατηρητών κάππα που αφορά τη συνέπεια της αξιολόγησης των ερωτήσεων μεταξύ δύο ατόμων βρέθηκε μέσω της παράστασης δείκτης κάππα $= o - c / 1 - c$, όπου με o συμβολίζεται η παρατηρηθείσα συμφωνία, με c η τυχαία συμφωνία, ενώ με 1 η πλήρης συμφωνία (Γαλάνης, 2013). Διαπιστώθηκε πως η συμφωνία στις τοποθετήσεις των βαθμολογητών είναι 0,8, τιμή που κρίνεται σημαντική και αποδεκτή (Γαλάνης, 2013).

Γνώσεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό

Η διερεύνηση των γνώσεων των συμμετεχόντων για τον πλαγιαρισμό πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Στο ερωτηματολόγιο οι φοιτητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς τη σοβαρότητα συγκεκριμένων μορφών του πλαγιαρισμού (αντιγραφή, λήψη βοήθειας, ανεπαρκή παράφραση, συρραφή, λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές, αυτοπλαγιαρισμός) προκειμένου να διαπιστωθεί η γνώση τους για αυτό το θέμα βάσει της σοβαρότητας που απέδωσαν σε αυτές. Συγχρόνως, η διερεύνηση των γνώσεων πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων με αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ όπου ο λόγος τους οργανώθηκε σε κωδικούς και οι κωδικοί εντάχθηκαν στο ευρύτερο θέμα των γνώσεων για τον πλαγιαρισμό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σχετικά

αποτελέσματα συνδυαστικά με τους αντίστοιχους πίνακες συχνοτήτων, καθώς και αυτολεξεί αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Αναφορικά με την **αντιγραφή**, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου η πλειονότητα των συμμετεχόντων έκρινε τις περιγραφόμενες ενέργειες ως σοβαρό πρόβλημα, πρόβλημα και ασήμαντο πρόβλημα (βλ. Πίνακα 7⁸ και γραφήματα 1, 2). Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε και από τις τοποθετήσεις των φοιτητών αναφορικά με την αυτολεξεί αντιγραφή στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, όπου οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την ενέργεια ως απαράδεκτη, λανθασμένη, αντιδεοντολογική, αντεπιστημονική, αθέμιτη, απαράδεκτη και κλοπή πνευματικών δικαιωμάτων, όπως ενδεικτικά φαίνεται στα εξής αποσπάσματα:

Φ03: *«Εντάξει αυτό είναι [...] έτσι κι αλλιώς και αντιδεοντολογικό. [...]»*

Φ04: *«[...] Θεωρώ ότι είναι αρκετά αθέμιτο πρώτον γιατί είναι και κλοπή δικαιωμάτων... έχει να κάνει με τα πνευματικά δικαιώματα. Οπότε δε θεωρώ ότι είναι αρκετά θεμιτό και δεν είναι και επιστημονικό, επίσης.»*

Συγχρόνως, παρουσιάστηκε από τους ίδιους τους αποφοίτους η έννοια της λογοκλοπής σχολιάζοντας την σχετική ενέργεια:

Φ06: *«Ότι είναι λογοκλοπή».*

Φ07: *«Φαντάζομαι με τις βιβλιογραφικές παραπομπές όπως πρέπει, αλλιώς μιλάμε για λογοκλοπή. [...]».*

Έτσι, φαίνεται πως οι περισσότεροι προπτυχιακοί φοιτητές και απόφοιτοι του ΜΠΣ έκριναν πως η αντιγραφή είναι μια σοβαρή και μη αποδεκτή ενέργεια κι ως εκ τούτου διαπιστώνεται πως γνώριζαν για τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα της.

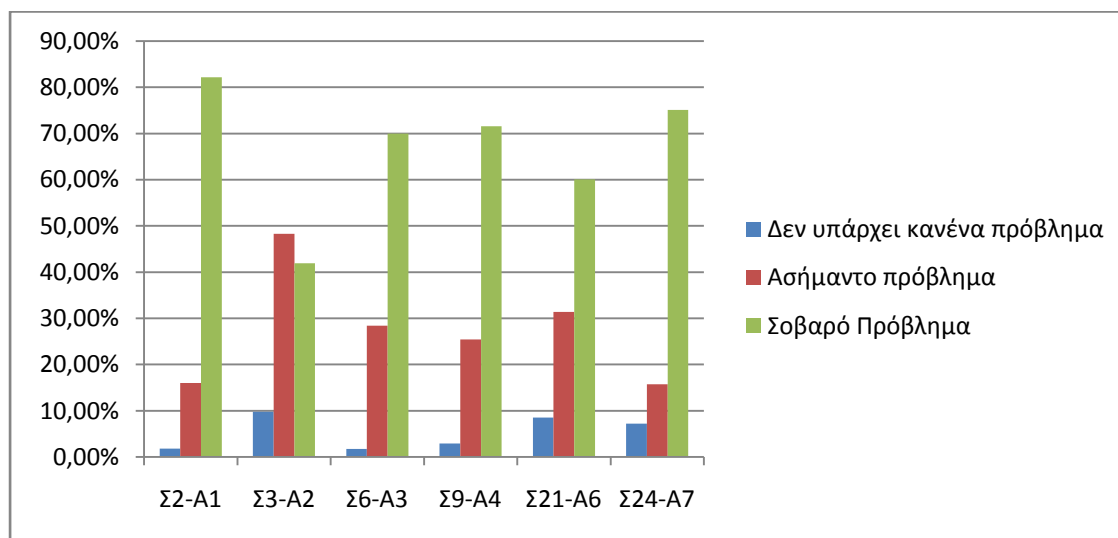
Παρ' όλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών να έχει διαφορετική άποψη. Πιο συγκεκριμένα ένα σώμα υποκειμένων έκρινε πως τα σενάρια Σ3-A2 (64, 9,8%), Σ21-A6 (55, 8,5%) και Σ24-A7 (47, 7,2%) περιγράφουν ενέργειες που δεν εμφανίζουν κάποιο πρόβλημα υποδηλώνοντας άγνοια επί του θέματος (βλ. πίνακα 7).

⁸ Οι τιμές που παρουσιάζονται στους πίνακες της ενότητας προέρχονται από επανακωδικοποίηση των αρχικών για την καλύτερη παρουσίασή τους.

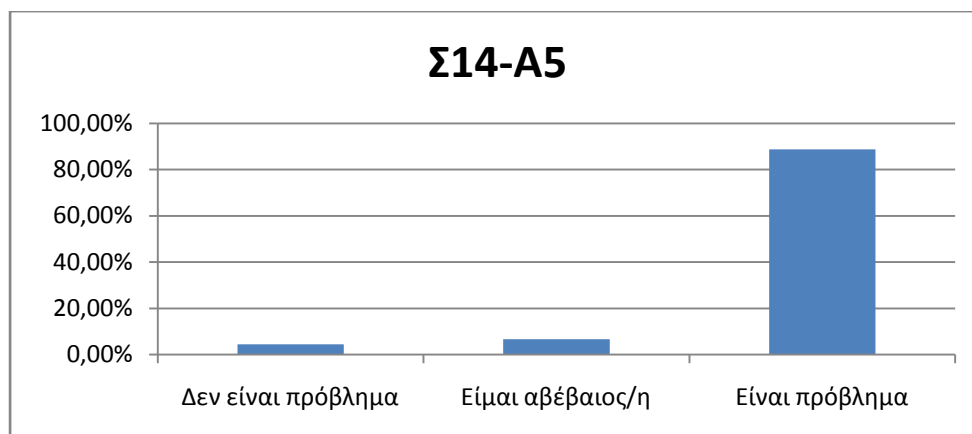
Πίνακας 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Αντιγραφή.

Μεταβλητές	N	%
Σ2-A1		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	12	1,8
Ασήμαντο πρόβλημα	104	16
Σοβαρό πρόβλημα	534	82,2
Σ3-A2		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	64	9,8
Ασήμαντο πρόβλημα	315	48,3
Σοβαρό πρόβλημα	273	41,9
Σ6-A3		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	11	1,7
Ασήμαντο πρόβλημα	184	28,4
Σοβαρό πρόβλημα	454	70
Σ9-A4		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	19	2,9
Ασήμαντο πρόβλημα	165	25,4
Σοβαρό πρόβλημα	465	71,6
Σ14-A5		
Δεν είναι πρόβλημα	29	4,4
Είμαι αβέβαιος/η	44	6,7
Είναι πρόβλημα	579	88,8
Σ21-A6		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	55	8,5
Ασήμαντο πρόβλημα	204	31,4
Σοβαρό πρόβλημα	390	60,1
Σ24-A7		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	47	7,2
Ασήμαντο πρόβλημα	115	17,7
Σοβαρό πρόβλημα	488	75,1

101



Γράφημα 1: Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αντιγραφή.



Γράφημα 2:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αντιγραφή.

Παράλληλα, αναφορικά με την **λήψη βοήθειας** σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου η πλειονότητα των φοιτητών έκρινε τις περιγραφόμενες ενέργειες ως πρόβλημα, σοβαρό πρόβλημα και ασήμαντο πρόβλημα (βλ. Πίνακα 8 και γραφήματα 3, 4, 5). Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε από τους χαρακτηρισμούς και τις απόψεις των αποφοίτων αναφορικά με την αγορά εργασίας, την απόκτηση έτοιμης εργασίας και την άνιση συμβολή μέλους σε ομαδική εργασία. Για τις δύο πρώτες ενέργειες αναφέρθηκε πως αποτελούν πρόβλημα του ίδιου του φοιτητή καθώς χάνεται το νόημα των σπουδών, υποστηρίχθηκε η διαφωνία με τις πρακτικές όπως, επίσης, και το λανθασμένο της ενέργειας:

Φ06: *«[...]Ε, ούτε αυτό είναι σωστό. Δεν το θεωρώ σωστό. Γιατί στην ουσία ανακυκλώνουν το ίδιο και το ίδιο και δεν είναι δικιά σου εργασία. Εντάξει ναι μεν την πληρώνει αλλά δεν σημαίνει ότι είναι δικιά σου εργασία. Είναι εργασία κάποιου άλλου. Έχει γίνει ήδη. Οπότε...»*

Φ04: *«Όχι δε συμφωνώ σε καμία περίπτωση με κάτι τέτοιο [...]».*

Συγχρόνως, για την άνιση συμβολή σε ομαδική εργασία οι απόφοιτοι υποστήριξαν το μη αποδεκτό της πρακτικής και εξέφρασαν την αδικία που βιώνουν ως συνέπεια τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας:

Φ08: *«[...] Δεν έκαναν όλοι την ίδια δουλειά και ωστόσο πήραν όλοι τον ίδιο βαθμό. Αυτό είναι θεωρώ λίγο άδικο. Είναι κάτι που συμβαίνει στις ομαδικές εργασίες και πάντα κάποιος αναλαμβάνει να κάνει περισσότερα και αυτό...»*

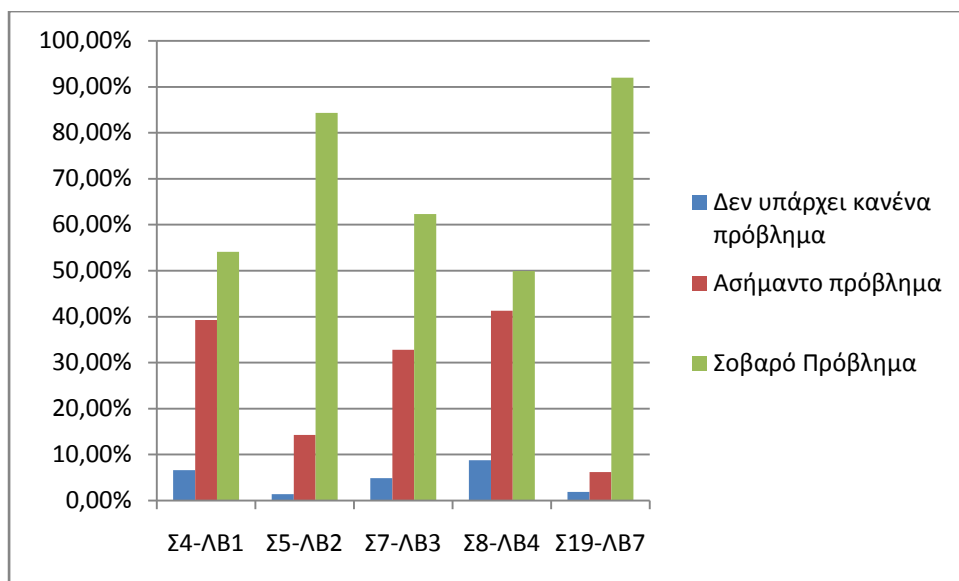
Φ06: *«[...]Αλλά το να απέχει εντελώς όχι, αυτό δεν το θεωρώ αποδεκτό.»*

Έτσι, διαπιστώνεται πως γνωρίζουν τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα αυτών των ενεργειών.

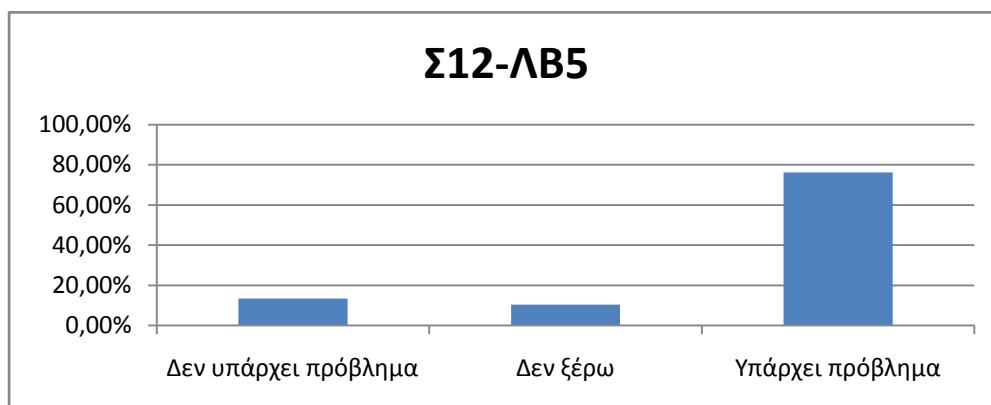
Ωστόσο, εντοπίστηκαν ενέργειες στο ερωτηματολόγιο για τις οποίες ένα σημαντικό τμήμα των συμμετεχόντων είχε διαφορετική άποψη. Έτσι, στο σενάριο Σ12-ΛΒ5 το 23,8% των φοιτητών υποστήριξε είτε πως δεν υπάρχει πρόβλημα (87, 13,4%) είτε πως δε γνωρίζει (68, 10,4%). Επίσης, στο σενάριο Σ15-ΛΒ6 το 39,6% υποστήριξε πως είτε δεν περιγράφεται προβληματική ενέργεια (148, 22,7%) είτε πως είναι αβέβαιο (110, 16,9%).

Πίνακας 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Λήψη Βοήθειας.

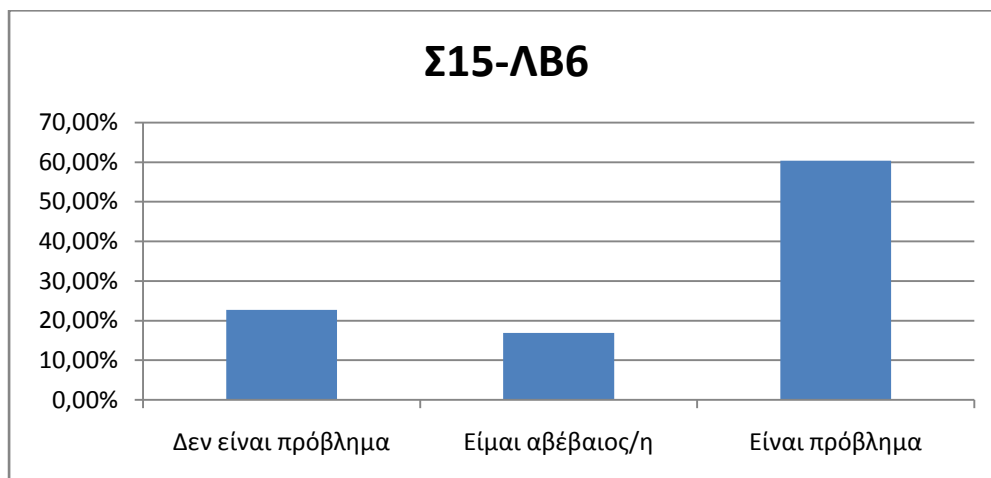
Μεταβλητές	N	%
Σ4-ΛΒ1		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	43	6,6
Ασήμαντο πρόβλημα	255	39,3
Σοβαρό πρόβλημα	351	54,1
Σ5-ΛΒ2		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	9	1,4
Ασήμαντο πρόβλημα	93	14,3
Σοβαρό πρόβλημα	548	84,3
Σ7-ΛΒ3		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	32	4,9
Ασήμαντο πρόβλημα	212	32,8
Σοβαρό πρόβλημα	403	62,3
Σ8-ΛΒ4		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	57	8,8
Ασήμαντο πρόβλημα	269	41,3
Σοβαρό πρόβλημα	325	49,9
Σ12-ΛΒ5		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	87	13,4
Δεν ξέρω	68	10,4
Υπάρχει πρόβλημα	496	76,2
Σ15-ΛΒ6		
Δεν είναι πρόβλημα	148	22,7
Είμαι αβέβαιος/η	110	16,9
Είναι πρόβλημα	393	60,4
Σ19-ΛΒ7		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	12	1,9
Ασήμαντο πρόβλημα	40	6,2
Σοβαρό πρόβλημα	595	92



Γράφημα 3:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.



Γράφημα 4:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.



Γράφημα 5:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Λήψη Βοήθειας.

Αναφορικά με την **ανεπαρκή παράφραση**, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου η πλειονότητα των υποκειμένων έκρινε τις αντίστοιχες ενέργειες ως πρόβλημα, σοβαρό πρόβλημα και ασήμαντο πρόβλημα (βλ. Πίνακα 9 και γραφήματα 6, 7, 8). Παρόμοια εικόνα δημιουργήθηκε από τις συνεντεύξεις όπου οι συμμετέχοντες έκριναν την σχετική πρακτική ως αντιδεοντολογική, αθέμιτη, μη αποδεκτή, λανθασμένη, σοβαρή καθώς, επίσης, υποστήριξαν πως υπάρχει ζήτημα ηθικής:

Φ02: *«Το γεγονός ότι δε βάζουν την παραπομπή στην πηγή αυτό για μένα είναι το πιο σημαντικό και το πιο σοβαρό λάθος γιατί είναι διαφορετικά να το αντιγράψεις και τουλάχιστον να βάζεις από πού το πήρες και άλλο το να το αντιγράψεις έστω και με πολλές μικρές αλλαγές και να μη βάζεις την παραπομπή. Αυτό για μένα είναι το πιο σοβαρό.»*

Φ05: *«[...] Νομίζει ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει έτσι να το περάσει για δικό του και για έλλειψη ίσως και ήθους γιατί μιλάμε τώρα παίζει ρόλο και η ηθική του κάθε ατόμου. [...]»*

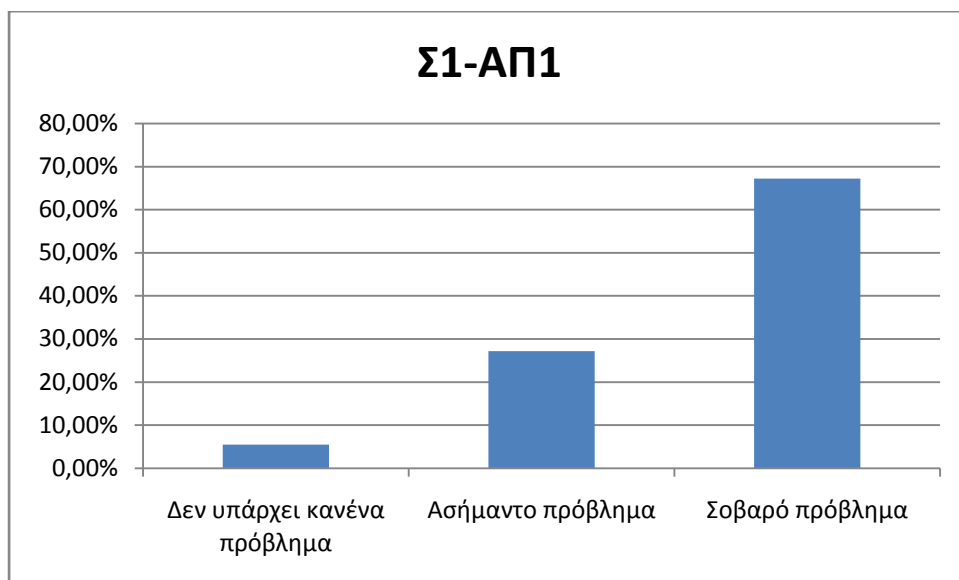
Επομένως, διαπιστώνεται από τους χαρακτηρισμούς που απέδωσαν οι συμμετέχοντες στις ενέργειες της ανεπαρκούς παράφρασης πως η πλειοψηφία έχει τη γνώση του αντιδεοντολογικού χαρακτήρα αυτών.

Όμως, και σε αυτήν τη μορφή πλαγιαρισμού εντοπίστηκαν αποκλίσεις από τη γενική τάση στις απαντήσεις των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το 31,5% των φοιτητών (205) έκρινε πως στο σενάριο Σ22-ΑΠ2 δεν υπάρχει πρόβλημα, ενώ συγχρόνως το 14,9% (97) απάντησε πως δε γνωρίζει.

Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Ανεπαρκή Παράφραση.

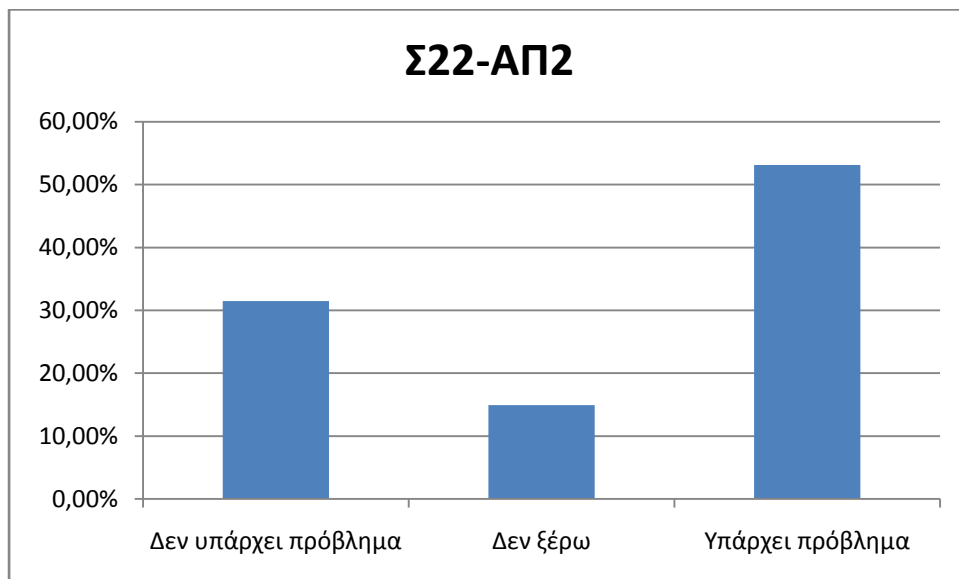
Μεταβλητές	N	%
Σ1-ΑΠ1		
Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα	36	5,5
Ασήμαντο πρόβλημα	177	27,2
Σοβαρό πρόβλημα	437	67,2
Σ22-ΑΠ2		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	205	31,5
Δεν ξέρω	97	14,9
Υπάρχει πρόβλημα	348	53,1

Σ23-ΑΠ3		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	73	11,3
Ασήμαντο πρόβλημα	137	21,1
Σοβαρό πρόβλημα	438	67,6

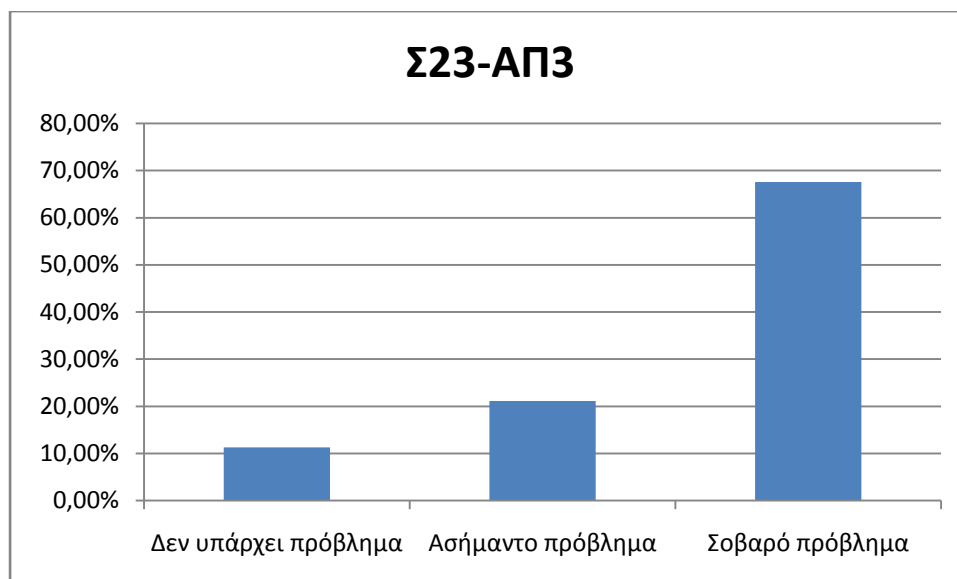


Γράφημα 6:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.

106



Γράφημα 7:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.



Γράφημα 8:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Ανεπαρκή Παράφραση.

Η επόμενη μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε είναι ο **αυτοπλαγιαρισμός** για τον οποίο σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι φοιτητές έκριναν πως υπάρχει πρόβλημα (βλ. Πίνακα 10 και γραφήματα 9, 10). Ανάλογη εικόνα διαμορφώθηκε και στις συνεντεύξεις όπου υποστηρίχθηκε το μη αποδεκτό της ενέργειας αυτής:

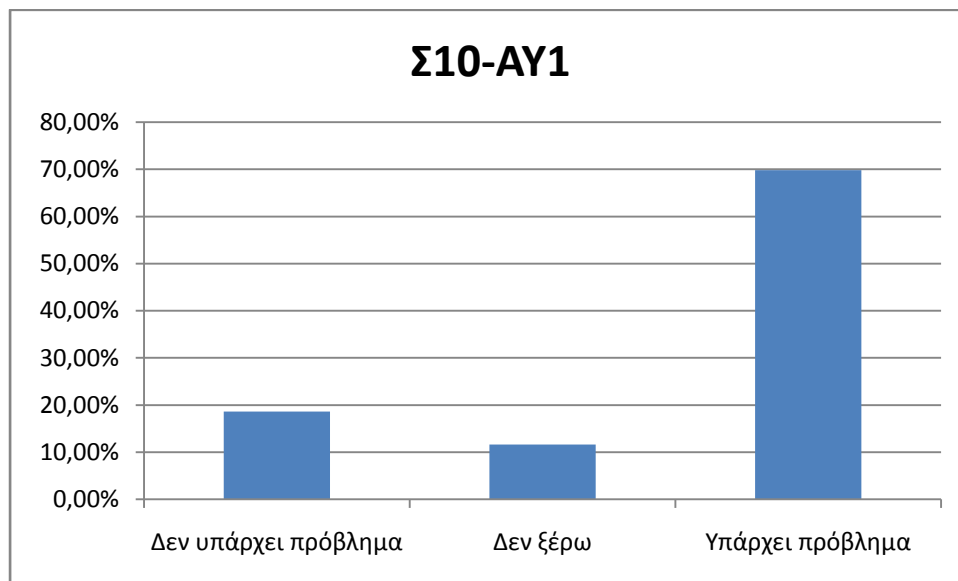
Φ01: «[...]Πρέπει να έχεις πολύ θράσος για το κάνεις αυτό το πράγμα αλλά και αυτό απαράδεκτο μου φαίνεται.»

Έτσι, φαίνεται πως οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν για το ανέντιμο του αυτοπλαγιαρισμού.

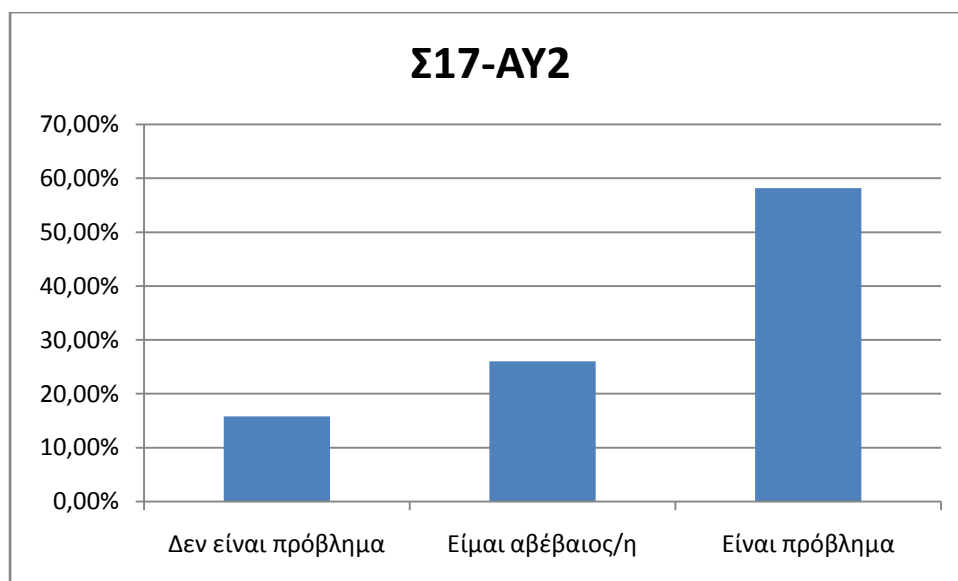
Παρ' όλα αυτά, αρκετοί αποκρίθηκαν είτε πως δεν υπάρχει πρόβλημα είτε πως δε γνωρίζουν σύμφωνα με τα ευρήματα των σχετικών σεναρίων (βλ. πίνακα 10).

Πίνακας 10:Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τον Αυτοπλαγιαρισμό.

Μεταβλητές	N	%
Σ10-ΑΥ1		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	121	18,6
Δεν ξέρω	75	11,6
Υπάρχει πρόβλημα	453	69,8
Σ17-ΑΥ2		
Δεν είναι πρόβλημα	103	15,8
Είμαι αβέβαιος/η	169	26
Είναι πρόβλημα	379	58,2



Γράφημα 9:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τον Αυτοπλαγιαρισμό.



Γράφημα 10:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τον Αυτοπλαγιαρισμό.

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε είναι η **συρραφή** με τα σχετικά ευρήματα του ερωτηματολογίου να δείχνουν, επίσης, τους περισσότερους φοιτητές να θεωρούν πως οι αντίστοιχες πρακτικές είναι προβληματικές (βλ. πίνακα 11 και γραφήματα 11, 12). Παρόμοια, οι απόφοιτοι υποστήριξαν πως πρόκειται για μη αποδεκτή και λανθασμένη πρακτική, όπως, επίσης, την χαρακτήρισαν ως λογοκλοπή:

Φ01: «Σίγουρα είναι απαράδεκτο. [...] Αυτό όμως δεν είναι σωστό.»

Φ06: «Ότι είναι λογοκλοπή.»

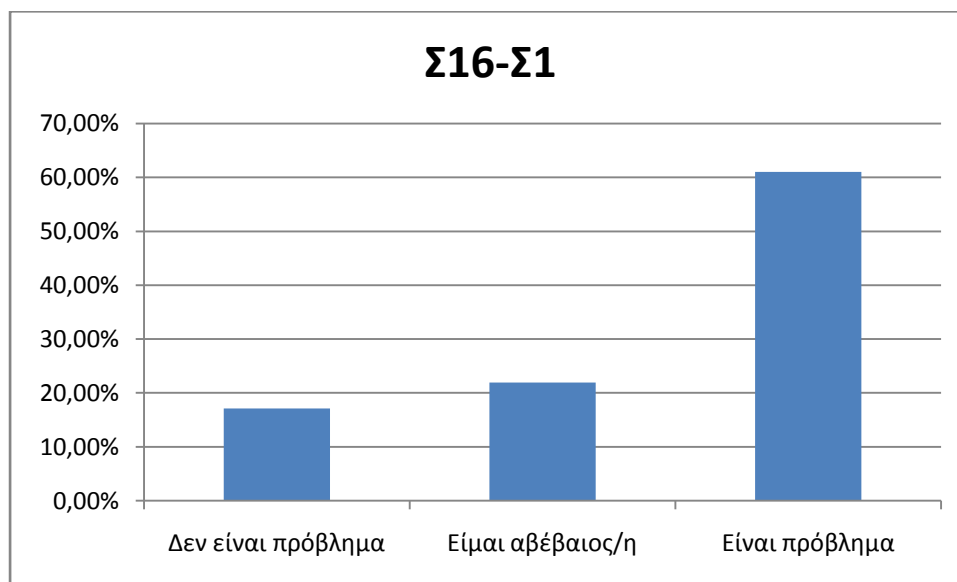
Έτσι, διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνώριζαν για το αντιδεδοντολογικό των ενεργειών της συρραφής.

Εντούτοις, στο σενάριο Σ16-Σ1 του ερωτηματολογίου ένα αρκετό υψηλό ποσοστό υποκειμένων φαίνεται να έχει άγνοια (17,1% και 21,9%).

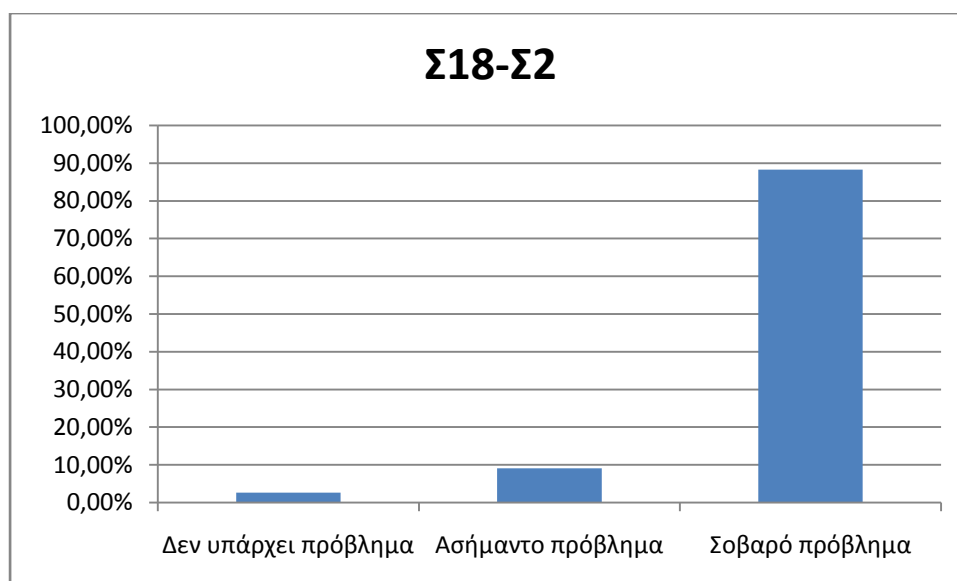
Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την Συρραφή.

Μεταβλητές	N	%
Σ16-Σ1		
Δεν είναι πρόβλημα	111	17,1
Είμαι αβέβαιος/η	142	21,9
Είναι πρόβλημα	396	61
Σ18-Σ2		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	17	2,6
Ασήμαντο πρόβλημα	59	9,1
Σοβαρό πρόβλημα	571	88,3

109



Γράφημα 11: Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Συρραφή.



Γράφημα 12: Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Συρραφή.

Παράλληλα, οι φοιτητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν σχετικά με τα **λάθη και τα προβλήματα στη χρήση βιβλιογραφικών αναφορών και παραπομπών** όπου παρατηρήθηκε τάση θεώρησης των σχετικών σεναρίων ως προβληματικών (βλ. Πίνακα 12 και γραφήματα 13, 14). Παρόμοια, στις συνεντεύξεις από τη μία αναδείχθηκε η άποψη του μη αποδεκτού και ανήθικου τέτοιων ενεργειών, αλλά, παράλληλα, παρουσιάστηκε το σκόπιμο σε αντιδιαστολή με το ασυνείδητο και η επιτέλεση της ενέργειας στο προπτυχιακό σε αντιδιαστολή με το μεταπτυχιακό δικαιολογώντας εν μέρει την εμφάνιση τέτοιων περιστατικών στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και την επιτέλεσή τους χωρίς πρόθεση:

Φ02: «[...] Θεωρώ από την πλευρά του, στο μεταπτυχιακό θα ήταν απαράδεκτο να κάνει λάθη. [...]»

Φ01: «[...]Να μου πεις ότι ένας προπτυχιακός φοιτητής μπορεί να κάνει λάθη, ναι θα το δεχτώ. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο αν είναι λάθος οι παραπομπές ή η βιβλιογραφία να μην είναι αλφαβητικά, ή να λείπουν τελείες, κόμματα, κλπ. για μένα αυτό είναι απαράδεκτο. [...] Πρώτα απ' όλα το δικαιολογεί το γεγονός ότι δεν έχει ξανά ασχοληθεί με κάτι τέτοιο⁹.»

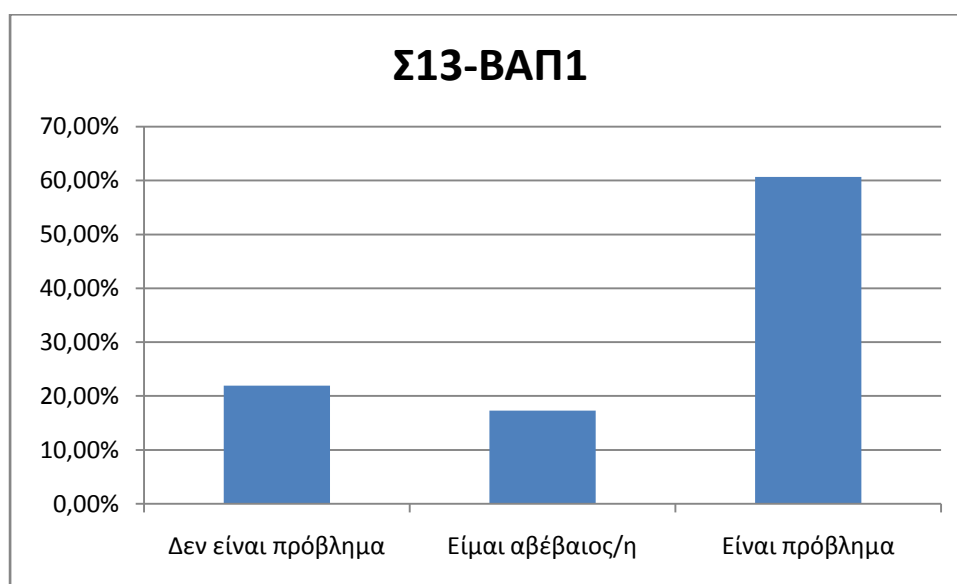
Έτσι, διαπιστώνεται πως γνώριζαν ότι τα λάθη σε παραπομπές και τη βιβλιογραφία δεν είναι σωστά κι ως εκ τούτου μη αποδεκτά.

⁹⁹ Απαντώντας στο ερώτημα τι δικαιολογεί τον προπτυχιακό σε σχέση με τον μεταπτυχιακό φοιτητή.

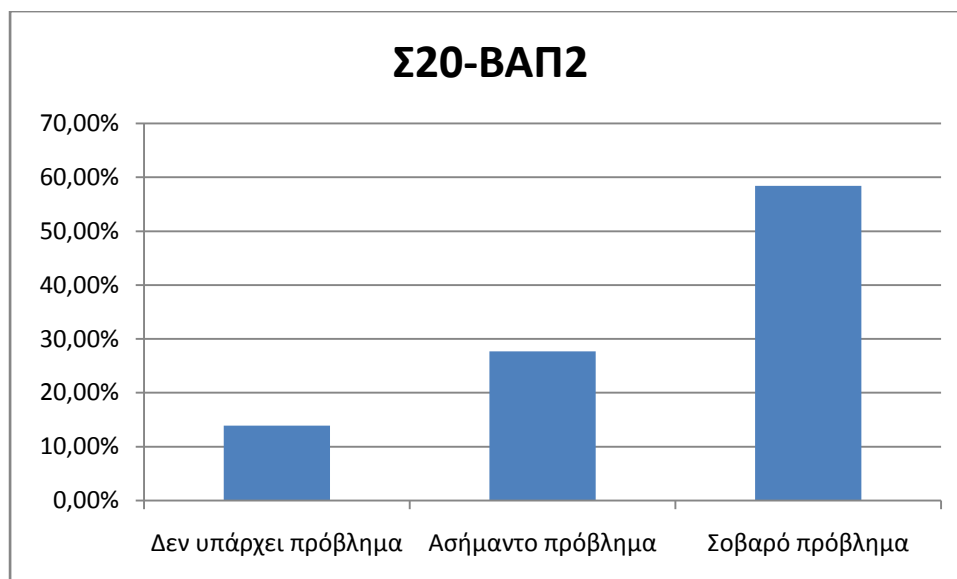
Ωστόσο, το ποσοστό όσων έκριναν τα αντίστοιχα σενάρια του ερωτηματολογίου ως μη προβληματικά είναι υψηλό (βλ. Πίνακα 12) κάτι που υποδηλώνει πως δεν έχουν όλοι τη σχετική γνώση.

Πίνακας 12:Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Μεταβλητές	N	%
Σ13-ΒΑΠ1		
Δεν είναι πρόβλημα	143	21,9
Είμαι αβέβαιος/η	113	17,3
Είναι πρόβλημα	396	60,7
Σ20-ΒΑΠ2		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	90	13,9
Ασήμαντο πρόβλημα	180	27,7
Σοβαρό πρόβλημα	379	58,4



Γράφημα 13:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.

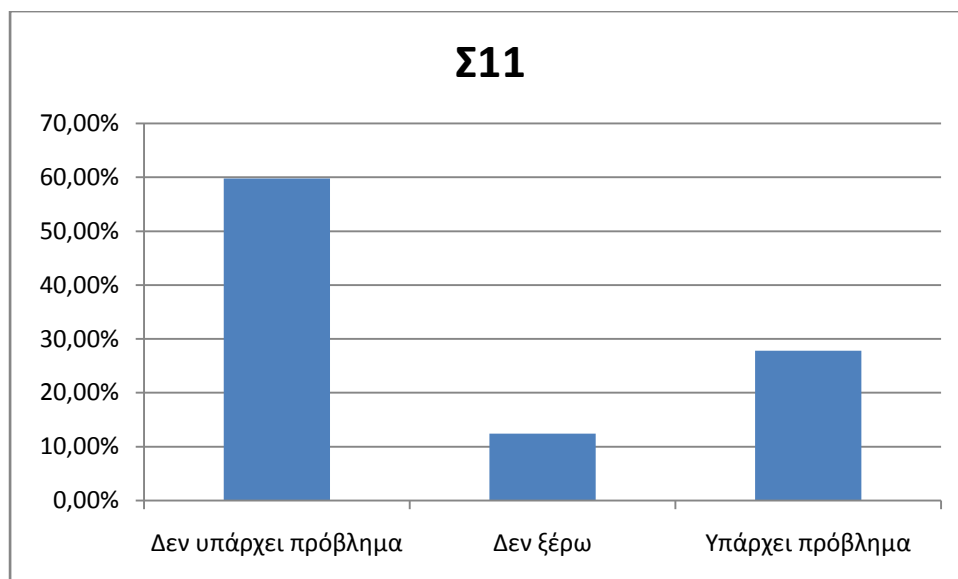


Γράφημα 14:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκε ένα σενάριο (Σ11) το οποίο περιγράφει μία **αποδεκτή ενέργεια** η οποία δε συνιστά πλαγιαρισμό (βλ. πίνακα 13 και γράφημα 15). Μολονότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα έκρινε μεν πως δεν υπάρχει πρόβλημα (390, 59,8%), το ποσοστό όσων υποστήριξαν πως υπάρχει πρόβλημα ήταν υψηλό (181, 27,8%), ενώ, συγχρόνως, αρκετοί απάντησαν πως δεν είχαν σχετική γνώση επί του θέματος (81, 12,4%). Συνεπώς, σε ένα μέρος των υποκειμένων επικρατεί σύγχυση.

Πίνακας 13:Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την αποδεκτή ενέργεια.

Μεταβλητές	N	%
Σ11-Μη πλαγιαρισμός		
Δεν υπάρχει πρόβλημα	390	59,8
Δεν ξέρω	81	12,4
Υπάρχει πρόβλημα	181	27,8



Γράφημα 15:Απεικόνιση των σχετικών συχνοτήτων για την Αποδεκτή ενέργεια.

Παράλληλα, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων φάνηκε πως οι απόφοιτοι του ΜΠΣ είχαν τη σχετική γνώση για τον πλαγιαρισμό λαμβάνοντας υπόψη την ενημέρωση που είχαν στο πλαίσιο των σπουδών τους, την αποστροφή τους στην τοποθέτηση του ερευνητή πως οι περιγραφόμενες ενέργειες πλαγιαρισμού που κλήθηκαν να σχολιάσουν είναι τέτοιες, καθώς και τα γενικότερα σχόλια επί του θέματος:

Φ03: *«Ναι, αρκετά. Ναι υπήρχε έντονα στα κομμάτια αναφορά της λογοκλοπής το οποίο πραγματικά είναι αντιδεοντολογικό, δεν είναι ηθικό. [...]»¹⁰*

Φ04: *«Θα ήταν σίγουρα απαράδεκτο, θεωρώ ότι είναι. Γιατί υποτίθεται ότι όταν ξεκινάς μια μεταπτυχιακή εργασία, ένα μεταπτυχιακό, διδακτορικό κάνεις μια πιο επιστημονική δουλειά. Δηλαδή κατά κάποιον τρόπο δεν είσαι ένας απλός φοιτητής όπως το προπτυχιακό αλλά ασχολείσαι με πονήματα πιο επιστημονικά. Οπότε εκ των πραγμάτων σίγουρα δεν είναι καλό να κάνεις κάτι τέτοιο και σίγουρα δεν είναι επιστημονικό.»*

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο και την ανάλυση του λόγου των αποφοίτων του ΜΠΣ διαπιστώνεται πως στο μεγαλύτερο τμήμα των φοιτητών υπάρχει η σχετική γνώση για το αντιδεοντολογικό των ενεργειών του πλαγιαρισμού, χωρίς, ωστόσο, να απουσιάζουν οι περιπτώσεις στις οποίες επικρατεί σύγχυση επί του θέματος. Έτσι, επιβεβαιώνεται

¹⁰ Απαντώντας σε ερώτημα για ενασχόληση με τη λογοκλοπή στο πλαίσιο των μαθημάτων του ΜΠΣ.

η υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές θα κρίνουν τις ενέργειες της αντιγραφής, της λήψης βοήθειας και της ανεπαρκούς παράφρασης ως σοβαρές και ως εκ τούτου θα έχουν την σχετική γνώση. Αντιθέτως, δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα δε θα κρίνουν τις ενέργειες του αυτοπλαγιαρισμού, της συρραφής και τα λάθη στις παραπομπές και τις βιβλιογραφικές αναφορές ως σοβαρές και έτσι δε θα γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές πρακτικές.

Αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τον πλαγιαρισμό πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου οι φοιτητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς τη σοβαρότητα συγκεκριμένων μορφών του πλαγιαρισμού (αντιγραφή, λήψη βοήθειας, ανεπαρκή παράφραση, αυτοπλαγιαρισμός, συρραφή, λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές) για τις οποίες, παράλληλα, εξέφρασαν τις απόψεις τους οι απόφοιτοι του ΜΠΣ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συνδυαστικά παραθέτοντας τους πίνακες με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες, όπως, επίσης, και αυτολεξεί αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

114

Αναφορικά με την **αντιγραφή**, από τα αποτελέσματα των σχετικών σεναρίων φαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων έκρινε πως οι περιγραφόμενες ενέργειες αποτελούν σοβαρό πρόβλημα ή απλώς πρόβλημα (βλ. πίνακα 7 και γραφήματα 1, 2). Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε από τις συνεντεύξεις με τους αποφοίτους να αποδίδουν στην ενέργεια μια σειρά χαρακτηρισμών για τη σοβαρότητα και το μη αποδεκτό αυτής:

Φ02: *«Είναι πάρα πολύ σοβαρή γιατί φαίνεται ότι δεν έχουν γνώση του τι εστί να κάνεις κάτι δικό σου. Να γράψεις ένα δικό σου κείμενο, μια δική σου εργασία.»*

Φ03: *«Εντάξει αυτό είναι λογοκλοπή έτσι κι αλλιώς και αντιδεοντολογικό και δεν ξέρω αν όλο αυτό βοηθάει και τους ίδιους να συνειδητοποιήσουν τι ακριβώς γράφουν. [...]»*

Συνεπώς, φαίνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες τείνουν να αντιλαμβάνονται τις ενέργειες αντιγραφής ως σοβαρές, προβληματικές και μη αποδεκτές.

Παρ' όλα αυτά, απαντώνται περιπτώσεις στο ερωτηματολόγιο, όπου αρκετοί υποστηρίζουν πως ναι μεν υπάρχει πρόβλημα, αλλά αυτό είναι ασήμαντο. Συγκεκριμένα, τέτοια αντίληψη εξέφρασαν για τα σενάρια Σ3-A2, Σ6-A3, Σ9-A4, Σ21-A6 και Σ24-A7 (βλ. πίνακα 7).

Παράλληλα, αναφορικά με τη **λήψη βοήθειας** η πλειονότητα των υποκειμένων υποστήριξε στο ερωτηματολόγιο πως τα σχετικά σενάρια περιγράφουν ενέργειες τις οποίες κρίνει ως σοβαρό πρόβλημα ή απλώς πρόβλημα (βλ. πίνακα 8 και γραφήματα 3, 4, 5). Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε στις συνεντεύξεις, όπου τα υποκείμενα σχολίασαν τρεις εκφάνσεις αυτής της μορφής, την αγορά εργασίας, τη λήψη έτοιμης εργασίας και την άνιση συμβολή μέλους σε ομαδική εργασία. Η ανάλυση του λόγου των ατόμων οδήγησε στο συμπέρασμα της μη αποδοχής τέτοιων τακτικών καθώς υποστηρίχθηκε η επακόλουθη αδικία στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας προτείνοντας, παράλληλα, τρόπους λύσης του προβλήματος όπως την κατάργηση των ομαδικών ασκήσεων και τη δραστηριοποίηση του διδάσκοντα:

Φ06: *«Αυτό θα έπρεπε κάπως ο καθηγητής να ήθελε να βλέπει την πρόοδο και για τους τρεις έτσι ώστε εν τέλει να μην πάρει τον ίδιο βαθμό με τους άλλους δύο.»*

Φ07: *«Θεωρώ σε ένα βαθμό ναι. Δηλαδή, επειδή κάποιος καρπώθηκε ένα βαθμό ουσιαστικά χωρίς να κάνει τίποτα. Ναι ως ένα βαθμό το θεωρώ άδικο. Τώρα εντάξει οι ομάδες έτσι λειτουργούν. Θα πρέπει να τα βρίσκουμε και εμείς μόνοι μας. Έγκειται και στην, πώς να το πω, στην ευαισθησία, στην υπευθυνότητα.»*

Στις περιπτώσεις, δε, της απόκτησης ολοκληρωμένης εργασίας, έγινε λόγος για το μάταιο της σπουδής ως συνέπειας τέτοιων πρακτικών και εκφράστηκε αντίθεση σε αυτές:

Φ03: *«Εντάξει αυτό δε βρίσκω απλά το νόημα να μπει σε επίπεδο σπουδών αν είναι να το κάνεις, δηλαδή... δε βρίσκω καν το νόημα. Ποιος είναι ο λόγος να το κάνεις αυτό; Ένα μεταπτυχιακό μετά; [...]»*

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες έκριναν τις σχετικές πρακτικές ως σοβαρές και άδικες.

Ωστόσο, απαντώνται περιπτώσεις στις οποίες αρκετοί έκριναν πως η περιγραφόμενη ενέργεια των σχετικών σεναρίων, ναι μεν είναι πρόβλημα, αλλά

ασήμαντο, όπως στο Σ4-ΛΒ1 (255, 39,3%), το Σ7-ΛΒ3 (212, 32,8%), το Σ8-ΛΒ4 (269, 41,3%).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κρίνουν σενάρια τα οποία περιέγραφαν περιπτώσεις **ανεπαρκούς παράφρασης**, όπου βρέθηκε πως οι περισσότεροι έκριναν τις πρακτικές ως πρόβλημα ή σοβαρό πρόβλημα (βλ. πίνακα 9 και γραφήματα 6, 7, 8). Παρόμοια, οι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν το λανθασμένο, μη αποδεκτό και το μη ηθικό τέτοιων πρακτικών παρουσιάζοντας ορισμένοι, συνάμα, κάποια μικρή ανοχή δικαιολογώντας τα λάθη ως απόρροια της υπερβολικής ενασχόλησης με το πόνημα:

Φ03: «[...] Είναι αντιδεοντολογικό γιατί δεν μπορώ να έχω πάρει ένα κομμάτι από μία πτυχιακή ενός ατόμου και να βάζω την πρωτογενή πηγή που δεν έχω διαβάσει καθόλου. Τώρα, ναι, οπότε είναι πραγματικά ανήθικο όλο αυτό το κομμάτι. [...] Από εκεί και πέρα, όμως, αν γίνει κατά λάθος ίσα-ίσα θεωρώ ότι πραγματικά ο φοιτητής μπορεί αν έχει προσπαθήσει πολύ με την έννοια ότι αν εγώ έχω διαβάσει 15 άρθρα και από τα 15 άρθρα έχω κρατήσει σημειώσεις, τι μου λέει το κάθε άρθρο προκειμένου να δημιουργήσω εγώ ένα κείμενο δικό μου θεωρώ πολύ πιθανό και το να γίνει κάποιο λάθος.»

Συνεπώς, διαπιστώνεται πως ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων αντιλαμβάνεται την ανεπαρκή παράφραση ως αντιδεοντολογική πρακτική. Ωστόσο, το ποσοστό όσων θεώρησαν πως τα σενάρια Σ1-ΑΠ1 και Σ23-ΑΠ3 περιγράφουν ασήμαντες ενέργειες ήταν υψηλό (βλ. πίνακα 9).

Η επόμενη μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε είναι ο **αυτοπλαγιαρισμός**, όπου τα περισσότερα υποκείμενα έκριναν τις σχετικές ενέργειες του ερωτηματολογίου ως προβληματικές, μολονότι αρκετοί ήταν όσοι είχαν διαφορετική αντίληψη (βλ. πίνακα 10 και γραφήματα 9, 10). Παρόμοια, από τις συνεντεύξεις παρουσιάστηκε η θέση της μη αποδοχής τέτοιων πρακτικών:

Φ01: «[...] Πρέπει να έχεις πολύ θράσος για το κάνεις αυτό το πράγμα αλλά και αυτό απaráδεκτο μου φαίνεται.»

Παρόμοια εικόνα διαμορφώθηκε για την **συρραφή**, με τους περισσότερους να θεωρούν πως οι ενέργειες που περιγράφονται στα αντίστοιχα σενάρια είναι είτε πρόβλημα είτε σοβαρό πρόβλημα (βλ. πίνακα 11 και γραφήματα 11, 12). Παράλληλα,

οι απόφοιτοι αντιλαμβάνονταν τη σχετική ενέργεια ως λανθασμένη, αντιδεοντολογική, απαράδεκτη και σοβαρή:

Φ02: *«Είναι πάρα πολύ σοβαρή γιατί φαίνεται ότι δεν έχουν γνώση του τι εστί να κάνεις κάτι δικό σου. Να γράψεις ένα δικό σου κείμενο, μια δική σου εργασία.»*

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές έκριναν πως οι σχετικές με **λάθη και προβλήματα στη χρήση παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών** ενέργειες που παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι σοβαρές ή προβληματικές (βλ. πίνακα 12 και γραφήματα 13, 14). Παρόμοια, στις συνεντεύξεις έκριναν αυτές τις πρακτικές ως απαράδεκτες, ανήθικες, αντιδεοντολογικές, ενώ, συγχρόνως, τις δικαιολόγησαν εν μέρει σε περίπτωση που αφορούν ακούσιες ενέργειες που συμβαίνουν στο προπτυχιακό επίπεδο σε αντίθεση με το μεταπτυχιακό και διδακτορικό:

Φ01: *«[...] Θεωρώ από την πλευρά του, στο μεταπτυχιακό θα ήταν απαράδεκτο να κάνει λάθη. Από τη στιγμή που κάνεις ένα μεταπτυχιακό είσαι υποχρεωμένος μόνος σου να ψάξεις, να ζητήσεις βοήθεια, να διαβάσεις έτσι ώστε τουλάχιστον οι βιβλιογραφικές σου αναφορές να είναι σωστές.»*

Φ06: *«Στο μεταπτυχιακό επίπεδο γιατί πρώτον μιλάμε για ακόμη μεγαλύτερα άτομα που υποτίθεται ότι έχουν ωριμάσει πιο πολύ. Δεύτερον, για μια πιο σοβαρή δουλειά και ένα επίπεδο πιο υψηλό σε θέμα σπουδών, για κάτι πιο επιστημονικό. Γιατί οι μεταπτυχιακές εργασίες θεωρούνται πιο επιστημονικές από τις προπτυχιακές. Ανεξαρτήτως από το εάν αυτές είναι στο τέλος διπλωματικές ή... γιατί μία μεταπτυχιακή εργασία μπορεί να πάει σε ένα συνέδριο. Όλα αυτά... εκεί θα έπρεπε να υπάρχει λογοκλοπή; Όχι. Δεν μπορείς να πας σε συνέδριο εργασία η οποία προέρχεται από λογοκλοπή. Οπότε το θεωρώ πιο σοβαρό. Και αντίστοιχα σε διδακτορικό ακόμη πιο σοβαρό.»*

Συνεπώς, φαίνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις ενέργειες που αφορούν λάθη στη χρήση παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετοί που είτε έκριναν ως ασήμαντο πρόβλημα τις περιγραφόμενες από τα σενάρια πρακτικές ή ήταν αβέβαιοι (βλ. πίνακα 12).

Τέλος, οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν ως προς μία **αποδεκτή ενέργεια** και βρέθηκε πως η πλειονότητα δεν την έκρινε προβληματική, μολονότι υπήρχαν αρκετοί

που είτε υποστήριζαν πως δε γνωρίζουν είτε πως υπάρχει πρόβλημα σε αυτήν (βλ. πίνακα 13 και γράφημα 15).

Εκτός, όμως, από τις αντιλήψεις των αποφοίτων για τις συγκεκριμένες μορφές πλαγιαρισμού εκφράστηκαν γενικές αντιλήψεις επί του θέματος οι οποίες οργανώθηκαν στα υποθέματα χαρακτηρισμοί για τον πλαγιαρισμό και αντιμετώπιση ανάλογων περιπτώσεων. Από την μελέτη των χαρακτηρισμών στο λόγο των υποκειμένων δημιουργείται η ίδια εικόνα καθώς υποστηρίζεται πως τέτοιες ενέργειες είναι απαράδεκτες, ανήθικες και αντιδεοντολογικές:

Φ04: *«Θα ήταν σίγουρα απαράδεκτο, θεωρώ ότι είναι. Γιατί υποτίθεται ότι όταν ξεκινάς μια μεταπτυχιακή εργασία, ένα μεταπτυχιακό, διδακτορικό κάνεις μια πιο επιστημονική δουλειά. Δηλαδή κατά κάποιον τρόπο δεν είσαι ένας απλός φοιτητής όπως το προπτυχιακό αλλά ασχολείσαι με πονήματα πιο επιστημονικά. Οπότε εκ των πραγμάτων σίγουρα δεν είναι καλό να κάνεις κάτι τέτοιο και σίγουρα δεν είναι επιστημονικό.»*

Συγχρόνως, προτείνεται η θέσπιση ποινών και παρουσιάζονται αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τον έλεγχο από τους διδάσκοντες:

Φ08: *«[...]Εεεε, νομίζω ότι δε θα έπρεπε να γίνεται, δηλαδή εφόσον διαλέγω να κάνω ένα μεταπτυχιακό θα πρέπει να το κάνω με τη σοβαρότητα που αρμόζει. Νομίζω, επίσης, ότι συνεχίζει και γίνεται παρ' όλες τις επισημάνσεις επειδή δεν υπάρχει αυστηρός έλεγχος πάνω σε αυτό. Και ότι το παραμύθι ότι τις ελέγχουν τις εργασίες δεν το τρώει κανένας πια. Και... θα έπρεπε να υπάρχει και κάποια ποινή, φαντάζομαι, έτσι ώστε σε επόμενο επίπεδο να σταματήσει και να γίνεται.»*

Φ02: *«[...]Δεν έδινα ιδιαίτερη σημασία γιατί πιστεύω πως οι περισσότεροι καθηγητές το αντιλαμβάνονταν αυτό, οπότε ήταν σε θέση και οι ίδιοι να καταλάβουν πότε ένας φοιτητής είχε προσπαθήσει για να κάνει μία εργασία και πότε απλώς πλήρωνε για να την πάρει έτοιμη.»*

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως η πλειονότητα των υποκειμένων αντιλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο τις διάφορες μορφές του πλαγιαρισμού κρίνοντάς τες σοβαρές, μη αποδεκτές και αντιδεοντολογικές, χωρίς, ωστόσο, να λείπουν όσοι δεν αποδίδουν την ίδια σοβαρότητα. Έτσι, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές θα έκριναν τις ενέργειες της αντιγραφής, της

λήψης βοήθειας, της ανεπαρκούς παράφρασης, του αυτοπλαγιαρισμού και της συρραφής ως σοβαρές. Αντιθέτως, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει με την άλλη υπόθεση σύμφωνα με την οποία δε θα έκριναν τα λάθη στις παραπομπές και τις βιβλιογραφικές αναφορές ως σοβαρά.

Αιτίες

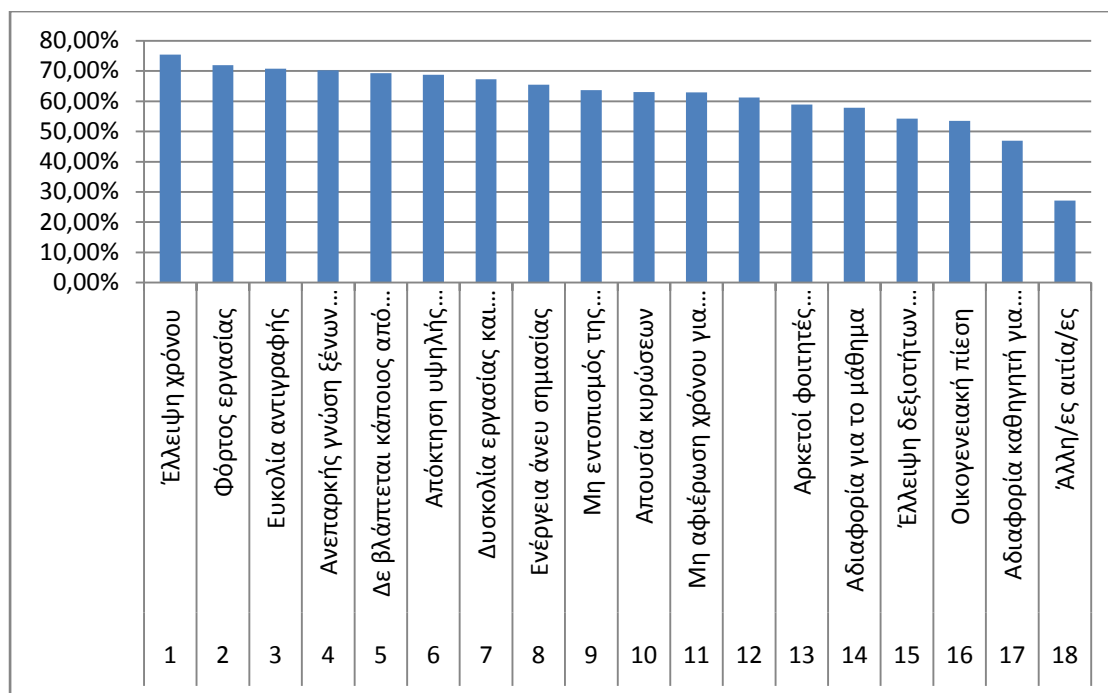
Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τις πιθανές αιτίες του πλαγιαρισμού πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου αλλά και συνεντεύξεων. Στο ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν στις πιθανές αιτίες μιας ενέργειας αντιγραφής μέσω ενός σεναρίου υποδεικνύοντας τους λόγους που θα οδηγούσαν σε αυτήν. Συγχρόνως, πηγή πληροφοριών γι' αυτό το θέμα αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις με τους αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ, όπου οι αναφορές τους σε αιτίες αποτέλεσαν τους κωδικούς οι οποίοι οργανώθηκαν κάτω από το ευρύτερο θέμα για τις αιτίες του πλαγιαρισμού υλοποιώντας έτσι την ανάλυση περιεχομένου. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνδυαστικά στη συνέχεια με τους αντίστοιχους πίνακες, καθώς και την παράθεση ορισμένων αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

Η περιγραφική στατιστική έδειξε πως η πλειονότητα των φοιτητών υπέδειξε μια πληθώρα αιτιών ως πιθανές (βλ. Πίνακες 14, 15 και γραφήματα 16, 17). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν πως η έλλειψη χρόνου, καθώς και ο μεγάλος φόρτος εργασίας από τα υπόλοιπα μαθήματα μπορεί να οδηγήσουν κάποιον φοιτητή στο να αντιγράψει αυτολεξεί πληροφορίες χωρίς να παραπέμψει στις πηγές τους. Χαρακτηριστικά ο Φ06 αναφέρει ότι «[...] Ίσως κάποιες φορές ο χρόνος, ότι βιάζομαι να γράψω κάτι. Παίρνω κομμάτια, αντιγράφω τα πολλά. Τελειώνω.[...]»

Πίνακας 14:Ιεραρχική κατάταξη σε φθίνουσα σειρά των αντιλήψεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ για τις αιτίες του πλαγιαρισμού.

A.A.	Αιτίες	N	%	A.A.	Αιτίες	N	%
1	Έλλειψη χρόνου	288	75,40%	10	Απουσία κυρώσεων	250	63%
2	Φόρτος εργασίας	275	72%	11	Μη αφιέρωση χρόνου για μελέτη εργασίας από τον καθηγητή	249	62,90%

3	Ευκολία αντιγραφής	281	70,80%	12	Ασαφείς οδηγίες για τον τρόπο συγγραφής	243	61,20%
4	Ανεπαρκής γνώση ξένων γλωσσών	279	70,30%	13	Αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογα	234	58,90%
5	Δε βλάπτεται κάποιος από την ενέργειά του	275	69,30%	14	Αδιαφορία για το μάθημα		57,90%
6	Απόκτηση υψηλής βαθμολογίας	273	68,80%	15	Έλλειψη δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής	215	54,20%
7	Δυσκολία εργασίας και φόβος αποτυχίας	267	67,30%	16	Οικογενειακή πίεση	205	53,50%
8	Ενέργεια άνευ σημασίας	260	65,50%	17	Αδιαφορία καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας	186	46,90%
9	Μη εντοπισμός της ενέργειας από τον καθηγητή	253	63,70%	18	Άλλη/ες αιτία/ες	86	27,10%

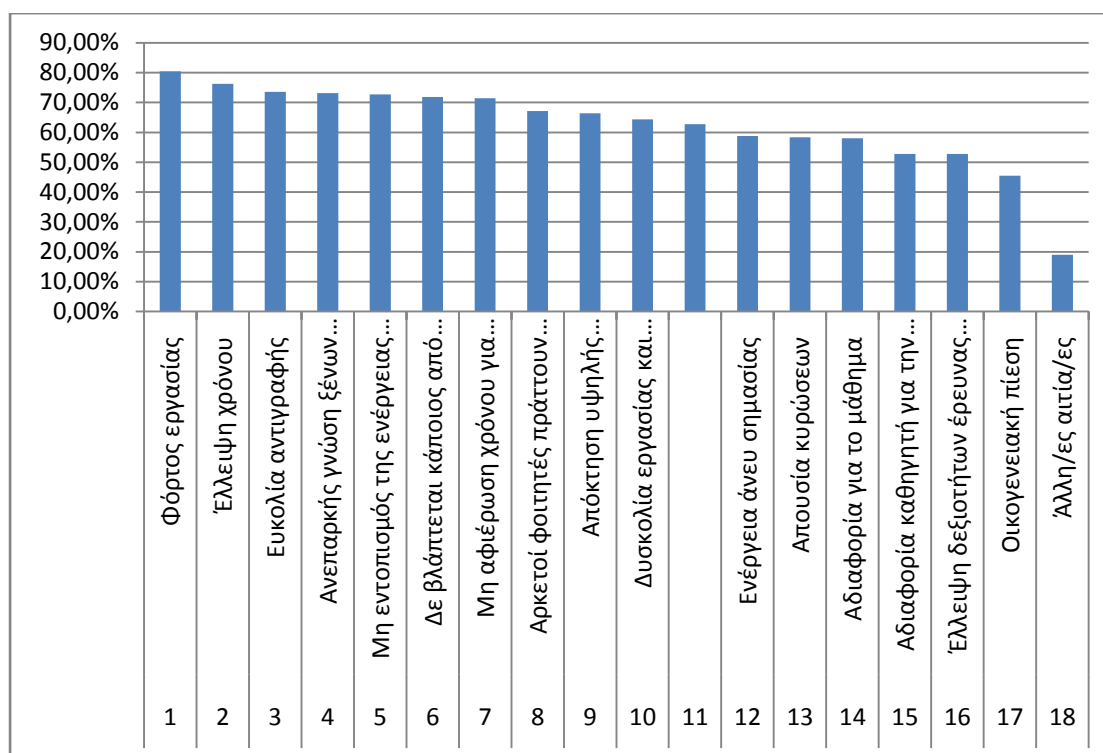


Γράφημα 16:Απεικόνιση της ιεραρχικής κατάταξης των αιτιών του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ.

Πίνακας 15:Ιεραρχική κατάταξη σε φθίνουσα σειρά των αιτιών του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΝ.

A.A.	Αιτίες	n	%	A.A.	Αιτίες	N	%
1	Φόρτος εργασίας	194	80,50%	10	Δυσκολία εργασίας και φόβος αποτυχίας	161	64,40%
2	Έλλειψη χρόνου	184	76,30%	11	Ασαφείς οδηγίες για τον τρόπο συγγραφής	157	62,80%
3	Ευκολία αντιγραφής	184	73,60%	12	Ενέργεια άνευ σημασίας	147	58,80%
4	Ανεπαρκής γνώση ξένων γλωσσών	183	73,20%	13	Απουσία κυρώσεων	146	58,40%
5	Μη εντοπισμός της ενέργειας από τον καθηγητή	181	72,70%	14	Αδιαφορία για το μάθημα	145	58,00%
6	Δε βλέπεται κάποιος από την ενέργειά του	179	71,90%	15	Αδιαφορία καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας	131	52,80%

7	Μη αφιέρωση χρόνου για μελέτη εργασίας από τον καθηγητή	177	71,40%	16	Έλλειψη δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής	132	52,80%
8	Αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογα	168	67,20%	17	Οικογενειακή πίεση	110	45,50%
9	Απόκτηση υψηλής βαθμολογίας	166	66,40%	18	Άλλη/ες αιτία/ες	37	19,00%



Γράφημα 17:Απεικόνιση της ιεραρχικής κατάταξης των αιτιών του πλαγιαρισμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΝ.

Συγχρόνως, μια σειρά άλλων λόγων που σχετίζονται μεταξύ τους και προτάθηκαν από την πλειοψηφία των υποκειμένων είναι η δυσκολία της υπό υλοποίηση εργασίας και ο φόβος αποτυχίας σε περίπτωση μη επιτυχούς ολοκλήρωσής της. Παράλληλα, η επιθυμία του ατόμου να αποκτήσει υψηλή βαθμολογία στο σχετικό μάθημα, καθώς και η ευκολία της αντιγραφής για την πραγμάτωση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος τις ακολουθούν και τις συμπληρώνουν. Ο τελευταίος παράγοντας αναδείχθηκε, επίσης, στις συνεντεύξεις, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στο λόγο του Φ01: «[...] Ότι πολλές φορές βρίσκουμε εύκολες λύσεις από το να παλέψουμε μόνοι μας και να καταφέρουμε αυτό που πρέπει.».

Σε όλη αυτή την προσπάθεια για την σίγουρη επιτυχία έρχεται να προστεθεί η πίεση που ασκείται από την οικογένεια για την επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών.

Πίνακας 16:Επιπλέον αιτίες που προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες του ΠΤΔΕ και ΠΤΝ απαντώντας σε ανοιχτή ερώτηση.

Εξωγενείς Παράγοντες	Ενδογενείς Παράγοντες
Απουσία χρόνου	Πεποίθηση πως δεν υφίσταται πρόβλημα
Αδιαφορία από τον διδάσκοντα	Μη αφιέρωση χρόνου (2)
Μη ενημέρωση για τον ορθό τρόπο γραφής (2)	Μη διάθεση ενασχόλησης (2)
Έλλειψη ανατροφοδότησης	Αδιαφορία για την εργασία (4)
Αμφιβολία για τον έλεγχο της εργασίας	Αδιαφορία για την σχολή (2)
Ευκολία	Αδιαφορία για τις κυρώσεις
Εξ αποστάσεως σπουδές	Βαρεμάρα (10)
Οικονομικά προβλήματα	Τεμπελιά
Απουσία δυνατότητας πρόσβασης στη βιβλιοθήκη	Απογοήτευση από την Σχολή
Κακή συνεργασία στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας	Έλλειψη συγκέντρωσης λόγω ερωτικής απογοήτευσης
Κακή συνεργασία με τον καθηγητή	Σίγουρη επιτυχία
Κάποιο απρόσμενο γεγονός	Επιτυχής εμπλοκή στην ενέργεια στο παρελθόν
Φόρτος εργασίας άλλων μαθημάτων	Αντιπάθεια προς τον καθηγητή
Όχι άμεση σχέση με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος	Επιθυμία καλοπέρασης στις σπουδές
	Χαμηλή αυτοπεποίθηση- ανασφάλεια

Παράλληλα, βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες υπέδειξαν ως αιτίες του πλαγιαρισμού λόγους οι οποίοι αφορούν τις δεξιότητες στην συγγραφή. Στο πλαίσιο αυτό, η έλλειψη των δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής ενός πονήματος προτάθηκε ως συντελεστικός παράγοντας για την εμπλοκή σε αντιδεοντολογικές ενέργειες. Συνάμα, οι φοιτητές υπέδειξαν την απουσία ευχέρειας χειρισμού των ξένων γλωσσών ως επιπλέον λόγο που θα οδηγούσε κάποιον σε ενέργειες οικειοποίησης έργου τρίτου. Παρόμοια, η άγνοια του τρόπου γραφής και η αδυναμία παράφρασης λόγω μη κατανόησης του κειμένου υποστηρίχθηκαν από ορισμένους αποφοίτους του ΜΠΣ:

Φ08: «[...] Υπάρχουν και περιπτώσεις που οφείλονται στην άγνοια του φοιτητή, έτσι.»

Φ02: «[...]Το να μην καταλαβαίνει τι λέει το πρωτότυπο κείμενο οπότε να μην μπορεί να το παραφράσει, οπότε να το αντιγράφει αυτολεξεί και για χάριν ευκολίας.»

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη πως η απουσία της σχετικής εμπειρίας μπορεί να οδηγήσει σε ενέργειες πλαγιαρισμού,

Φ08: «[Έλλειψη] Εμπειρίας».

Επίσης, προτάθηκαν ως αιτίες του πλαγιαρισμού αντικειμενικές δυσκολίες που δύνανται να εμποδίσουν την πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό (π.χ. βιβλιοθήκη) όπως οι εξ αποστάσεως σπουδές και τα οικονομικά προβλήματα (βλ. πίνακα 16).

Εκτός αυτών, όμως, οι συμμετέχοντες πρότειναν μια σειρά αιτίων που σχετίζονται με τον καθηγητή και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις εργασίες, καθώς και τις αντιδεοντολογικές ενέργειες. Στο πλαίσιο αυτό, υποστήριξαν πως η μη αφιέρωση χρόνου μελέτης από το διδάσκοντα για τις εργασίες τους μπορεί να οδηγήσει κάποιον να υποπέσει σε πλαγιαρισμό, καθώς θεωρεί πως ο επιβλέπων δε θα εντοπίσει κάτι τέτοιο και, συγχρόνως, δεν υπάρχουν κυρώσεις σε περίπτωση εντοπισμού των αντιδεοντολογικών πρακτικών. Κάτι τέτοιο, συγχρόνως, προτάθηκε και από τους αποφοίτους του ΜΠΣ, όπως φαίνεται στο λόγο του Φ02:

«[...]Το δεύτερο είναι λίγο πονηριά τύπου ότι μπορώ να ξεγελάσω έναν άνθρωπο ο οποίος ασχολείται 40 χρόνια ας πούμε με ένα θέμα νομίζοντας ότι δε θα καταλάβει ότι εγώ έχω αντιγράψει ένα κομμάτι [...]»

Επίσης, η ασάφεια στην καθοδήγηση για τον τρόπο συγγραφής μιας εργασίας δύναται σύμφωνα με τους φοιτητές να λειτουργήσει ως λόγος εμπλοκής σε ενέργειες οικειοποίησης έργου τρίτου, όπως προτάθηκε, επίσης, από τον Φ08:

«Νομίζω ότι αυτό που δεν έγινε ήταν ότι δεν υπήρχε καμία παρέμβαση από τον καθηγητή ώστε να δώσει έτσι κάποιες διευκρινίσεις και κάποιες οδηγίες ή και κάποιες παρατηρήσεις στα άλλα μέλη της ομάδας.»

Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες βρέθηκαν διχασμένοι αναφορικά με το εάν η αδιαφορία του καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας τους αποτελεί αιτία του πλαγιαρισμού, με τους περισσότερους- αν και με μικρή διαφορά- να αρνούνται κάτι τέτοιο.

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές υπέδειξαν κάποιους προσωπικούς λόγους που θα μπορούσαν να προκαλέσουν την εμφάνιση του πλαγιαρισμού, οι οποίοι σχετίζονται με προσωπικές απόψεις. Έτσι, η αδιαφορία για το μάθημα στο πλαίσιο του οποίου

καλούνται να υλοποιήσουν κάποια εργασία μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά για αντιδεοντολογικές ενέργειες προκειμένου να ολοκληρώσουν κάτι που δεν τους ενδιαφέρει, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τον Φ04:

«[...] Τώρα έχει να κάνει σίγουρα και με το πόσο σε ενδιαφέρει το θέμα μιας εργασίας γιατί σίγουρα όταν μια εργασία σε ενδιαφέρει θα αφιερώσεις περισσότερο χρόνο και θα την κάνεις με τον κατά δυνατό πιο σωστό τρόπο. Όταν δε σε ενδιαφέρει και την κάνεις εντελώς διεκπαιρωτικά απλά για να περάσεις το μάθημα σίγουρα δε θα αφιερώσεις τόσο χρόνο και θα διαλέξεις την πιο εύκολη οδό.»

Στο ίδιο πλαίσιο, προτάθηκαν μέσω της ανοιχτής ερώτησης του ερωτηματολογίου η αδιαφορία για την Σχολή και την εργασία (βλ. Πίνακα 16).

Παράλληλα, αρκετοί υπέδειξαν την τεμπελιά και την ανία ως λόγους που μπορεί να οδηγήσουν σε κάτι τέτοιο (βλ. Πίνακα 16), αιτίες που υποδείχθηκαν και από τους αποφοίτους του ΜΠΣ:

Φ05: *«[...] Θεωρώ όμως ότι είναι μικρό το ποσοστό των φοιτητών που το κάνουν είτε γιατί βαριούνται να ψάξουν περισσότερο είτε γιατί το θεωρούν πιο γρήγορο και πιο εύκολο αυτόν τον τρόπο. [...]»*

Φ06: *«Γιατί βαριούνται, δεν θέλουν να ασχοληθούν. Και δεν θέλουν να κουραστούν, βρίσκουν την εύκολη λύση.»*

Στο ίδιο πλαίσιο, ως αιτία προτάθηκε και η αμέλεια στη διαδικασία της αξιοποίησης των παραπομπών σύμφωνα με τον Φ06:

«[...] Κάποιες άλλες φορές μπορεί να έχω βρει κάποια κομμάτια, κάποια αποσπάσματα, να τα έχω βάλει στην εργασία μου. Να πω ότι αργότερα θα βάλω τις παραπομπές προσθέτοντας, όμως, και άλλα κομμάτια μετά να μη θυμάμαι που ήταν, τι βρήκα, γιατί το βρήκα, οπότε κάπου εκεί να χαθεί... από πού τα πήρα, τι πήρα. [...]»

Επίσης, παρουσιάστηκε η άποψη πως η μη σύνδεση της εργασίας την οποία καλείται κάποιος να εκπονήσει με τις μελλοντικές απαιτήσεις του επαγγέλματος αποτελεί έναν επιπρόσθετο λόγο για την εμφάνιση του πλαγιαρισμού (βλ. Πίνακα 16).

Ακόμη, οι φοιτητές υποστήριξαν ως αιτία την άποψη σύμφωνα με την οποία η οικειοποίηση έργου τρίτου αποτελεί μία άνευ σημασίας ενέργεια που δε βλάπτει κάποιον σε περίπτωση που πραγματοποιηθεί. Εξάλλου ισχυρίστηκαν πως το ότι αρκετοί συμφοιτητές τους πράττουν ανάλογες ενέργειες δύναται να ωθήσει κάποιον προς κάτι τέτοιο. Η επιρροή του κοινωνικού περιγύρου με την ευρύτερη έννοια, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας και των συμφοιτητών προτάθηκε, επίσης, από κάποιον απόφοιτο του ΜΠΣ:

Φ05: *«[...]Η οικογένεια επίσης, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας το οποίο επηρεάζει σαφώς το μορφωτικό επίπεδο του ίδιου του φοιτητή. Και ο περίγυρος επίσης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Δηλαδή αν το κάνει κάποιος φοιτητής, συμφοιτητής και βλέπει ότι είναι πολύ εύκολο να βγαίνει μια εργασία με αυτόν τον τρόπο γιατί να μην το κάνω και εγώ. Δηλαδή πάρα πολύ ο κοινωνικός περίγυρος θεωρώ ότι επηρεάζει.»*

Μια άλλη ομάδα αιτίων σχετίζεται με την προσωπική ηθική του ατόμου που εμπλέκεται σε πρακτικές πλαγιαρισμού που αφορούν την έλλειψη παιδείας και ωριμότητας, όπως φαίνεται στο λόγο του Φ05: *«[...]Υπάρχει έλλειψη ήθους και παιδείας.»* και του Φ06: *«[...]Η έλλειψη ωριμότητας των φοιτητών [...].»*

Τέλος, ως αιτία του πλαγιαρισμού και συγκεκριμένα της εξαγοράς μιας εργασίας προτάθηκε η επίδραση του καπιταλιστικού συστήματος στη συμπεριφορά των ατόμων, όπως φαίνεται στο λόγο του Φ05: *«Φταίει καθαρά το σύστημα. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο φταίει το σύστημα. Ότι όλα έχουν γίνει πια προϊόν. Για όλα αν δώσω ένα αντίτιμο μπορώ να έχω κάτι έτοιμο χωρίς να τρέξω, να ψάξω, να κουραστώ. Είναι καθαρά απόρροια του καπιταλιστικού συστήματος και αυτό [...].»*

Λαμβάνοντας υπόψη τους πίνακες 14 και 15 όπου παρουσιάζονται οι αιτίες με φθίνουσα σειρά κατάταξης για κάθε Τμήμα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες και των δυο υπέδειξαν τους ίδιους λόγους στις τέσσερις πρώτες θέσεις με μικρές διαφορές. Έτσι, οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπέδειξαν ως πρώτη αιτία την πίεση χρόνου και ως δεύτερη τον φόρτο εργασίας με τους συμφοιτητές τους από το ΠΤΝ να τους υποδεικνύουν σε αντίστροφη θέση, ακολουθούμενοι από την ευκολία της αντιγραφής και τη δυσκολία στην χρήση ξένων γλωσσών με την ίδια κατάταξη και από τις δύο ομάδες υποκειμένων.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως οι φοιτητές υπέδειξαν μια σειρά διαφορετικών αιτίων οι οποίες θα οδηγούσαν κάποιον στον πλαγιαρισμό. Αναφορικά με την σχετική ερευνητική υπόθεση φαίνεται πως επιβεβαιώνεται καθώς υποδείχθηκαν όλες οι προτεινόμενες αιτίες. Πιο, συγκεκριμένα οι φοιτητές υπέδειξαν την έλλειψη χρόνου, την οικογενειακή πίεση, τον φόρτο των υπόλοιπων μαθημάτων, τον φόβο αποτυχίας λόγω δυσκολίας της εργασίας, την επιθυμία απόκτησης υψηλής βαθμολογίας, την εμπλοκή των συμφοιτητών στον πλαγιαρισμό, την έλλειψη δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής, την πεποίθηση απουσίας κυρώσεων, την αδιαφορία για το μάθημα, την απουσία ευχέρειας χρήσης της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, την μη αφιέρωση χρόνου από τον καθηγητή για τη μελέτη της εργασίας, την ευκολία της αντιγραφής, την απουσία σαφών οδηγιών του τρόπου γραφής, την πεποίθηση μη εντοπισμού της ενέργειας, την αδιαφορία του καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας, την άποψη ότι δε βλάπτεται κάποιος από τον πλαγιαρισμό και την πεποίθηση πως η αντιγραφή είναι άνευ σημασίας.

Διμεταβλητή ανάλυση

Μετά την περιγραφική στατιστική ακολούθησε η επαγωγική προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στις γνώσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές Τμήμα, φύλο και έτος σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U και Kruskal Wallis H, καθώς δεν πληρούνταν το κριτήριο της κανονικής κατανομής που θα επέτρεπε την εφαρμογή των αντίστοιχων παραμετρικών ελέγχων T-test και one-way Anova. Στη συνέχεια, η παρουσίαση των διαφορών για τις αντιλήψεις και τις γνώσεις γίνεται από κοινού, καθώς η διερεύνηση αυτών των δύο έγινε με μία κοινή κλίμακα και ως εκ τούτου η τάση απόδοσης μεγαλύτερης σοβαρότητας σε κάποια ενέργεια πλαγιαρισμού συνεπάγεται περισσότερη γνώση επ' αυτής.

Τμήμα

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U με ανεξάρτητη μεταβλητή το Τμήμα και εξαρτημένες τις αντιλήψεις των υποκειμένων για τις περιγραφόμενες από τα σενάρια ενέργειες πλαγιαρισμού.

Διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές του ΠΤΝ υπερείχαν σε σχέση με τους συμφοιτητές τους από το ΠΤΔΕ στη σοβαρότητα που απέδωσαν στην μη παροχή ενδοκειμενικών παραπομπών για πηγές που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Σ13-ΒΑΠ1), την συρραφή (Σ16-Σ1, Σ18-Σ2), την υποβολή εργασίας τρίτου (Σ19ΛΒ7) και την περιορισμένη χρήση παραπομπών (Σ20-ΒΑΠ2). Αντιθέτως, οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπερέχουν μόνο ως προς τη συγγραφή εργασίας από τρίτο (Σ7-ΛΒ3) (βλ. Πίνακα 17). Συνεπώς, διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις γνώσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το Τμήμα φοίτησης.

Πίνακας 17: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το Τμήμα.

	ΠΤΔΕ Mean Rank	ΠΤΝ Mean Rank	Z	P
Σ7-ΛΒ3	339,81	293,64	-3,199	0,001
Σ13-ΒΑΠ1	307,98	350,81	-2,933	0,003
Σ16-Σ1	311,17	341,68	-2,103	0,035
Σ18-Σ2	304,83	348,98	-3,292	0,001
Σ19ΛΒ7	311,43	338,94	-2,235	0,025
Σ20-ΒΑΠ2	311,04	342,01	-2,180	0,029

Επίσης, διερευνήθηκαν τυχόν διαφορές στις αιτίες με βάση το Τμήμα εφαρμόζοντας τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπερείχαν σε σχέση με του ΠΤΝ ως προς την επιλογή του φόρτου εργασίας, της άποψης πως αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογες ενέργειες, της μη αφιέρωσης χρόνου από τον καθηγητή για μελέτη της εργασίας και του μη εντοπισμού της ενέργειας από τον διδάσκοντα ως αιτίες του πλαγιαρισμού. Από την άλλη, οι φοιτητές του ΠΤΝ υπερείχαν μόνο στην οικογενειακή πίεση για επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18: Αιτίες στις οποίες βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών με βάση το Τμήμα.

	ΠΤΔΕ Mean Rank	ΠΤΝ Mean Rank	Z	P
Οικογενειακή πίεση	303,23	328,45	-1,964	0,050
Φόρτος εργασίας	322,25	295,75	-2,936	0,017

Αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογα	334,32	307,61	-2,107	0,035
Μη αφιέρωση χρόνου για μελέτη εργασίας από τον καθηγητή	333,03	305,69	-2,214	0,027
Μη εντοπισμός της ενέργειας από τον καθηγητή	334,66	305,71	-2,359	0,018
Άλλη/ Άλλες αιτία/αιτίες	248,55	269,43	-2,095	0,036

Φύλο

Κατόπιν, αξιοποιήθηκε ο ίδιος μη παραμετρικός έλεγχος για τη διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο στις ενέργειες του πλαγιαρισμού που περιγράφονται με τα σενάρια. Διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια υπερείχαν ως προς την σοβαρότητα που απέδωσαν στον πλαγιαρισμό δευτερογενών πηγών (Σ9-A4), στην ανάθεση συγγραφής (Σ12-ΛΒ5) στη συμπερίληψη πηγών στη βιβλιογραφία για τις οποίες δεν παρέχονται ενδοκειμενικές παραπομπές (Σ13-ΒΑΠ1), στην υποβολή εργασίας τρίτου (Σ19-ΛΒ7), στην περιορισμένη χρήση παραπομπών (Σ20-ΒΑΠ2) και στην οικειοποίηση εικόνων (Σ21-Α6) σε σχέση με τα αγόρια (βλ. πίνακα 19), κάτι που συνεπάγεται, επίσης, περισσότερη γνώση για τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα αυτών.

Πίνακας 19: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το φύλο.

	Αγόρι Mean Rank	Κορίτσι Mean Rank	Z	P
Σ9-A4	286,95	329,64	-2,012	0,044
Σ12-ΛΒ5	281,87	331,45	-2,412	0,016
Σ13-ΒΑΠ1	283,47	331,79	-2,203	0,028
Σ19-ΛΒ7	283,60	328,98	-2,459	0,014
Σ20-ΒΑΠ2	277,62	330,92	-2,502	0,012
Σ21-Α6	281,94	330,24	-2,239	0,025

Συγχρόνως, διαφυλικές διαφορές βρέθηκαν και εντός του κάθε Τμήματος. Στο ΠΤΔΕ τα κορίτσια υπερείχαν στη σοβαρότητα που απέδωσαν σε σχέση με τα αγόρια στην ανάθεση συγγραφής (Σ12-ΛΒ5), ενώ, συγχρόνως, στο ΠΤΝ τα κορίτσια υπερείχαν σε σχέση με τα αγόρια στην οικειοποίηση ιδέας (Σ3-Α2), στον αυτοπλαγιαρισμό (Σ10-ΑΥ1), στην συμπερίληψη πηγών στη βιβλιογραφία για τις οποίες δεν παρέχονται ενδοκειμενικές παραπομπές (Σ13-ΒΑΠ1) και στην υποβολή εργασίας τρίτου (Σ19-ΛΒ7) (βλ. Πίνακα 20). Έτσι, διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια τείνουν να έχουν περισσότερη γνώση για τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα των ενεργειών αυτών.

Πίνακας 20: Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το φύλο για το κάθε Τμήμα ξεχωριστά.

ΠΤΔΕ	Αγόρι- Mean Rank	Κορίτσι- Mean Rank	Z	P
Σ12-ΛΒ5	173,78	203,85	-2,108	0,035

ΠΤΝ				
	Αγόρι- Mean Rank	Κορίτσι- Mean Rank	Z	P
Σ3-Α2	84,64	127,92	-2,281	0,023
Σ10-ΑΥ1	84,82	127,39	-2,965	0,024
Σ13-ΒΑΠ1	87,86	127,73	-2,096	0,036
Σ19-ΛΒ7	94,04	125,80	-2,083	0,037

Έτος σπουδών

Έπειτα, διερευνήθηκαν οι πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις και γνώσεις των φοιτητών για τις περιγραφόμενες από τα σενάρια ενέργειες με βάση το έτος σπουδών ανά Τμήμα αξιοποιώντας τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis H και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως υπάρχει μια γενική τάση τα μεγαλύτερα έτη να κρίνουν τις περιγραφόμενες από τα σενάρια ενέργειες ως πιο σοβαρές ή πιο προβληματικές σε σχέση με τα μικρότερα και ως εκ τούτου να έχουν μεγαλύτερη γνώση για τον αντιδεοντολογικό τους χαρακτήρα. Παρ' όλα αυτά εντοπίστηκαν ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες μικρότερα έτη υπερείχαν συγκριτικά με μεγαλύτερα, όπως για παράδειγμα οι πρωτοετείς του ΠΤΝ σε σχέση με τα λοιπά έτη στην οικειοποίηση εικόνων χωρίς παραπομπή και οι

δευτεροετείς του ΠΤΔΕ σε σχέση με τους τριτοετείς και πέραν του πτυχίου ως προς την περιορισμένη χρήση παραπομπών (βλ. Πίνακες 21 και 22).

Πίνακας 21:Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις και γνώσεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ ως προς το έτος σπουδών.

ΠΤΔΕ	Έτος σπουδών	Mean Rank	P
Σ1-ΑΠ1	Β έτος	177,00	0,04
	Γ έτος	203,57	
	Δ έτος	214,28	
	Άλλο	95,00	
Σ2-Α1	Β έτος	164,00	0,000
	Γ έτος	219,60	
	Δ έτος	211,37	
	Άλλο	220,70	
Σ3-Α2	Β έτος	162,13	0,000
	Γ έτος	206,76	
	Δ έτος	219,87	
	Άλλο	275,40	
Σ4-ΑΒ1	Β έτος	162,11	0,000
	Γ έτος	210,66	
	Δ έτος	213,67	
	Άλλο	269,80	
Σ5-ΑΒ2	Β έτος	176,00	0,028
	Γ έτος	207,99	
	Δ έτος	210,34	
	Άλλο	186,50	
Σ6-Α3	Β έτος	165,56	0,000
	Γ έτος	199,15	
	Δ έτος	221,46	
	Άλλο	178,10	
Σ13-ΒΑΠ1	Β έτος	176,00	0,038
	Γ έτος	202,24	
	Δ έτος	214,35	
	Άλλο	221,60	
Σ17-ΑΥ2	Β έτος	167,47	0,001
	Γ έτος	202,67	
	Δ έτος	219,91	
	Άλλο	197,50	
Σ20-ΒΑΠ2	Β έτος	186,53	0,048
	Γ έτος	185,52	
	Δ έτος	217,02	
	Άλλο	181,20	

Πίνακας 22:Σενάρια στα οποία βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις και γνώσεις των φοιτητών του ΠΤΝ ως προς το έτος σπουδών.

ΠΤΝ			
	Έτος σπουδών	Mean Rank	P
Σ13-ΒΑΠ1	Α έτος	65,50	0,047
	Β έτος	108,69	
	Γ έτος	138,45	
	Δ έτος	125,18	
	Άλλο	115,80	
Σ21-Α6	Α έτος	151,00	0,030
	Β έτος	114,04	
	Γ έτος	117,82	
	Δ έτος	142,48	
	Άλλο	179,60	

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της διμεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνεται πως υπάρχουν διαφορές στις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών ως προς το Τμήμα, το φύλο και το έτος σπουδών.

Αναφορικά με τις γνώσεις διαπιστώνεται πως επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες τα υποκείμενα των μεγαλύτερων ετών (Σ1-ΑΠ1, Σ2-Α1, Σ3-Α2, Σ4-ΛΒ1, Σ5-ΛΒ2, Σ6, Σ13-ΒΑΠ1, Σ17-ΑΥ2) και τα κορίτσια (Σ9-Α4, Σ12-ΛΒ5, Σ13-ΒΑΠ1, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2, Σ21-Α6) θα κρίνουν τις ενέργειες του πλαγιαρισμού ως πιο σοβαρές και ως εκ τούτου θα γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές πρακτικές υπερέχοντας σε σχέση με τα άτομα των μικρότερων ετών και τα αγόρια. Εντούτοις, εντοπίστηκαν περιπτώσεις (Σ3-Α2, Σ20- ΒΑΠ2) όπου βρέθηκε να μην ισχύει η υπεροχή των μεγαλύτερων ετών. Εν συνεχεία, αναφορικά με το σχετικό με τις γνώσεις ερευνητικό ερώτημα για τις πιθανές διατημηματικές διαφορές βρέθηκε πως τα υποκείμενα του ΠΤΝ υπερέχουν ως προς τη σοβαρότητα που αποδίδουν σε ορισμένες ενέργειες του πλαγιαρισμού (Σ16-Σ1, Σ18-Σ2, Σ13-ΒΑΠ1, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2) και ως εκ τούτου τείνουν να έχουν μεγαλύτερη γνώση επ' αυτών εν συγκρίσει με τους συμφοιτητές τους από το ΠΤΔΕ. Παράλληλα, το αντίστροφο ισχύει για ένα σενάριο (Σ7-ΛΒ3) όπου οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπερείχαν σε σχέση με του ΠΤΝ.

Συγχρόνως, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των

υποκειμένων ως προς το Τμήμα, το φύλο και το έτος σπουδών οι οποίες είναι οι ίδιες που περιγράφονται στις γνώσεις.

Τέλος, διαπιστώθηκαν διατμηματικές διαφορές ως προς τις προτεινόμενες αιτίες του πλαγιαρισμού με τους φοιτητές του ΠΤΔΕ να υπερέχουν σε σχέση με του ΠΤΝ ως προς την επιλογή του φόρτου εργασίας, της άποψης πως αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογες ενέργειες, της μη αφιέρωσης χρόνου από τον καθηγητή για μελέτη της εργασίας και του μη εντοπισμού της ενέργειας από τον διδάσκοντα ως αιτίες του πλαγιαρισμού. Από την άλλη, οι φοιτητές του ΠΤΝ υπερείχαν μόνο στην οικογενειακή πίεση για επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών

Διάδοση του πλαγιαρισμού

Η διάδοση του πλαγιαρισμού στους φοιτητές διερευνήθηκε μέσω του ελέγχου των μεταπτυχιακών διατριβών του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ, καθώς, επίσης, και με συνεντεύξεις με αποφοίτους του ίδιου προγράμματος. Αναφορικά με τον έλεγχο των εργασιών, αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανίχνευσης πλαγιαρισμού TURNITIN για τον έλεγχο 155 διατριβών προκειμένου να διαπιστωθεί το ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης αποσπασμάτων τους με ποικίλες διαδικτυακές πηγές. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι εργασίες οι οποίες εμφάνισαν υψηλό ποσοστό σύμπτωσης με άλλες πηγές και πραγματοποιήθηκε σύγκριση των περιπτώσεων με αυτές έτσι ώστε, από τη μία, να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη πλαγιαρισμού και, από την άλλη, να γίνει κατηγοριοποίησή του βάσει των μορφών του. Η ανάλυση των εργασιών έγινε μέχρι να εμφανιστεί κορεσμός στις μορφές πλαγιαρισμού και ως εκ τούτου παρουσιάζονται μόνο εννέα διατριβές. Συγχρόνως, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με οκτώ αποφοίτους του ίδιου προγράμματος στο πλαίσιο των οποίων συζητήθηκε το θέμα της επιτέλεσης πλαγιαρισμού από τους ίδιους ή τρίτους για την καλύτερη οργάνωση των οποίων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Μολονότι σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό στόχος ήταν οι συνεντεύξεις να γίνουν με εκείνους στις εργασίες των οποίων ανιχνεύθηκε πλαγιαρισμός, εντοπίστηκε μόνο ένας φοιτητής καθώς υπήρχαν δυσκολίες στην προσέγγισή τους (βλ. ενότητα Μεθοδολογίας της Έρευνας για περισσότερες πληροφορίες).

Ο έλεγχος των διατριβών οδήγησε στο συμπέρασμα πως ο πλαгиαρισμός είναι υπαρκτός στις εργασίες και μάλιστα με ποικίλες εκφάνσεις. Από τη συγκριτική μελέτη των εργασιών διαπιστώθηκε πως προέκυψαν τέσσερις βασικές μορφές πλαγιαρισμού με κάποιες υποπεριπτώσεις τους. Οι μορφές αυτές είναι ο **πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής**, με υποπεριπτώσεις την ανεπαρκή παράφραση της πηγής, την αφαίρεση της παραπομπής σε αυτήν και την παραπομπή σε άλλη πηγή, η **αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή, εισαγωγικά ή τροποποιημένη εσοχή**, με υποπερίπτωση την αυτολεξεί αντιγραφή με παραπομπή σε άλλη πηγή, την **ανεπαρκή παράφραση**. Τέλος, απαντήθηκαν **προβλήματα με τις παραπομπές και τη βιβλιογραφία**, όπως λάθη σε ενδοκειμενικές παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές, μη συμπερίληψη ενδοκειμενικής παραπομπής και αξιοποιημένης πηγής στη βιβλιογραφία, κάτι που σχετίζεται με τις τεχνολογικές δεξιότητες των φοιτητών (βλ. Πίνακα 23).

Πίνακας 23:Μορφές του πλαγιαρισμού οι οποίες εντοπίστηκαν στις μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ.

Μορφές πλαγιαρισμού	Φ01	Φ02	Φ03	Φ04	Φ05	Φ06	Φ07	Φ08	Φ09
Πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής	√	√		√		√	√	√	√
Πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με ανεπαρκή παράφρασή της		√						√	
Πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με αφαίρεση της παραπομπής		√							
Πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με παραπομπή σε άλλη πηγή				√					
Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή, εισαγωγικά ή τροποποιημένη εσοχή	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Αυτολεξεί αντιγραφή με παραπομπή σε άλλη πηγή	√			√					
Ανεπαρκής παράφραση	√		√	√	√	√	√	√	√

Λάθη σε βιβλιογραφικές αναφορές	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Λάθη σε ενδοκειμενικές παραπομπές	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Μη συμπερίληψη ενδοκειμενικής παραπομπής στη βιβλιογραφία	✓				✓				
Μη συμπερίληψη αξιοποιημένης πηγής στη βιβλιογραφία	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓

Ο πλάγιαρισμός δευτερογενούς πηγής εντοπίστηκε στις περισσότερες εργασίες που αναλύθηκαν (7/9). Ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα εξής:

Φ04: «...ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2005α)».

Καραντζά, Δ. (2011). *Αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική νοημοσύνη και καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.: «...ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2005α)».

Φ02: «Ο Κωνσταντίνου (2004) τονίζει, επίσης, ότι στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς,

Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. : «Ο Κωνσταντίνου (2004) τονίζει, επίσης, ότι

τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.»

στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.»

Σε αυτήν την κατηγορία απαντάται, επίσης, ο **πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με ανεπαρκή παράφρασή της** (2/9). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα:

Φ08: «Το μοντέλο των συνδεδετιστών (connectionist) έχει διατυπωθεί από τους Seidenberg και McClelland (1989). Σύμφωνα με αυτό η ανάγνωση μίας λέξης απαιτεί τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στις σημασιολογικές, ορθογραφικές και φωνολογικές πληροφορίες της λέξης (Snowling, 2000).»

Μπίμπου, Α. (2008). *Οι φωνολογικές δεξιότητες παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες τρίτης δημοτικού* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. : «Το λεγόμενο μοντέλο των συνδεδετιστών (connectionist) το οποίο έχει προταθεί από τους Seidenberg και McClelland (1989). Σύμφωνα με αυτό η ανάγνωση μίας λέξης απαιτεί τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στις σημασιολογικές, ορθογραφικές και φωνολογικές πληροφορίες της λέξης (Snowling, 2000).»

136

Παράλληλα, μια άλλη υποπερίπτωση είναι ο **πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με αφαίρεση της παραπομπής σε αυτή** (1/9), όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα:

Φ02: «Δεύτερον οι βαθμοί και άλλες αξιολογήσεις καθιερώνουν άτυπα συστήματα ενίσχυσης που εφαρμόζονται στο σπίτι. Άλλωστε, σύμφωνα με πολλές μελέτες, η τακτική αναφορά της προόδου στους γονείς, όταν οι μαθητές έχουν καλή απόδοση και η παρακίνησή τους να παρέχουν ενίσχυση για τις καλές αναφορές βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.»

Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. : «Δεύτερον οι βαθμοί και άλλες αξιολογήσεις καθιερώνουν άτυπα συστήματα ενίσχυσης που εφαρμόζονται στο σπίτι. Άλλωστε, σύμφωνα με πολλές μελέτες, η τακτική αναφορά της προόδου στους γονείς, όταν οι μαθητές έχουν καλή απόδοση και η παρακίνησή τους να παρέχουν ενίσχυση για τις καλές αναφορές βελτιώνουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών (Bath, 1979).»

137

Τέλος, υποπερίπτωση της ίδιας μορφής αποτελεί και η **αντιγραφή δευτερογενούς πηγής με παραπομπή σε άλλη πηγή** (1/9):

Φ04: «Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη της καρδιάς και περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται. Να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να

Καραντζά, Δ. (2011). *Αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική νοημοσύνη και καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. : «Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη της καρδιάς και περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων

παρεποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, και τέλος, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Yazici et al., 2011, Locke, 2005, Bar-On et al., 2000).»

και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται. Να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, και τέλος, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Golema, 1995, σ. 34).»

Μια άλλη μορφή πλαγιαρισμού που εμφανίζεται σε όλες τις εργασίες (9/9) είναι η **αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή, εισαγωγικά ή τροποποιημένη εσοχή**, όπως φαίνεται στις εξής περιπτώσεις:

Φ05: «Το παράδειγμα της Σουηδίας ακολουθούν και άλλες χώρες της Ευρώπης στο τέλος της δεκαετίας του '60. Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Η.Π.Α. το 1970...»

Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Διεθνώς και στην Ελλάδα). *Φυσικός Κόσμος, 1*: «Το παράδειγμα της Σουηδίας ακολουθούν και άλλες χώρες της Ευρώπης στο τέλος της δεκαετίας του '60. Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Η.Π.Α. το 1970...»

Φ06: «Η προσπάθεια αυτή απέβλεπε, ρητά ή υπονοούμενα, στην αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών για την ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων ή και σχολικών βιβλίων, με τελικό σκοπό τη

Σκοπέτος, Δ. (2007). Μελέτη των ιδεών των παιδιών για της δυνάμεις-Εποικοδομητική προσέγγιση των δυνάμεων στο Γυμνάσιο (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό

βελτίωση της διδασκαλίας των Φ.Ε. και την αποτελεσματικότερη μάθηση από τους μαθητές.»

Πανεπιστήμιο: Πάτρα. : «Η προσπάθεια αυτή απέβλεπε, ρητά ή υπονοούμενα, στην αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών για την ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων ή και σχολικών βιβλίων, με τελικό σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας των Φ.Ε. και την αποτελεσματικότερη μάθηση από τους μαθητές.»

Υποπερίπτωση αυτής της μορφής είναι η **αυτολεξεί αντιγραφή με παραπομπή σε άλλη πηγή** (2/9), όπως φαίνεται στο εξής παράδειγμα:

Φ01: «Η μεγάλη χρησιμότητα των διαδικασιών ανίχνευσης οφείλεται στο ότι δεν είναι εφικτό να εξεταστεί όλος ο γενικός πληθυσμός για να διαγνωστεί. Αφενός κάτι τέτοιο θα ήταν σπατάλη χρόνου, κόπου και χρημάτων, δεδομένου ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν πάσχουν από κάτι, και δεν έχει νόημα να εξετάζονται όλοι διαρκώς για τα πάντα. Αφετέρου, ακόμα και για πιο σοβαρές ή συχνές καταστάσεις, η κλίμα- κα ενός τέτοιου εγχειρήματος θα απαιτούσε τεράστιο αριθμό ειδικών με τον καθένα να πρέπει να διαθέσει αρκετό χρόνο για να αξιολογήσει το κάθε άτομο. Ο ρόλος της ανίχνευσης είναι να μεταβάλλει τα δεδομένα της εξέτασης ώστε αυτή να είναι συμφέρουσα και αποδοτική (Savitch, 1999).»

Σκαλούμπτακας, Χ., & Πρωτόπαπας, Α. (χ.χ.). Λογισμικό ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών ΛΑΜΔΑ. Περιγραφή εργαλείου. ΥΠΕΠΘ.: «Η μεγάλη χρησιμότητα των διαδικασιών ανίχνευσης οφείλεται στο ότι δεν είναι εφικτό να εξεταστεί όλος ο γενικός πληθυσμός για να διαγνωστεί. Αφενός κάτι τέτοιο θα ήταν σπατάλη χρόνου, κόπου και χρημάτων, δεδομένου ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν πάσχουν από κάτι, και δεν έχει νόημα να εξετάζονται όλοι διαρκώς για τα πάντα. Αφετέρου, ακόμα και για πιο σοβαρές ή συχνές καταστάσεις, η κλίμα- κα ενός τέτοιου εγχειρήματος θα απαιτούσε τεράστιο αριθμό ειδικών με τον καθένα να πρέπει να διαθέσει αρκετό χρόνο για να αξιολογήσει το κάθε άτομο. Ο ρόλος της ανίχνευσης είναι να

μεταβάλλει τα δεδομένα της εξέτασης
ώστε αυτή να είναι συμφέρουσα και
αποδοτική.»

Η ανεπαρκής παράφραση αποτελεί μία ακόμη μορφή πλαγιαρισμού η οποία εντοπίστηκε σε οκτώ εργασίες:

Φ05: «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται στα σχολεία με την υποστήριξη των υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.*»

Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Διεθνώς και στην Ελλάδα). *Φυσικός Κόσμος, 1:* «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται στα σχολεία με την ενεργό συμπαράσταση των υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.*»

140

Επίσης, απαντώνται μια σειρά περιπτώσεων που σχετίζονται με προβλήματα στις παραπομπές και τις βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν τεχνολογικές δεξιότητες των φοιτητών. Σε εννιά εργασίες εντοπίστηκαν **λάθη στις βιβλιογραφικές αναφορές** και σε επτά **στις ενδοκειμενικές παραπομπές**, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

Φ07: «*Αλιμήσης Δημήτριος (1993): Η σύγχρονη έρευνα για τις δυσκολίες των μαθητών στη Φυσική. Πρακτικά Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Καθηγητών Φυσικών, Καλαμάτα-Σπάρτη, Μάιος 1993.*»

Φ05: «*Δασκολιά Μ., (2004), Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, Μεταίχμιο, Αθήνα.*»

Φ03: «*(Λαμνίλας, Κ., 1997:6)*»

Φ07: «*(Π.Β. Κόκκοτας 2001)*»

Στην πρώτη περίπτωση το λάθος έγκειται στο ότι ο φοιτητής έπρεπε να γράψει μόνο το αρχικό του μικρού ονόματος του ερευνητή, στη δεύτερη έπρεπε να παραλειφθούν τα κόμματα, ενώ στις άλλες δύο τα αρχικά των ονομάτων.

Τέλος, εντοπίστηκε η **παροχή ενδοκειμενικών παραπομπών χωρίς τη συμπερίληψή τους στη βιβλιογραφία** (2/9). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω απόσπασμα με την παραπομπή στην Πέμπτη εργασία:

Φ05: *«Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους (ΔΕΠΠΣ, 2003, 640).»*

Παρόμοια εικόνα παρατηρήθηκε και για **πηγές που ενώ αξιοποιήθηκαν δεν συμπεριλήφθηκαν στη λίστα της βιβλιογραφίας** (7/9), κάτι που σχετίζεται με τις τεχνολογικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, στην εργασία Φ02 δεν εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία η μεταπτυχιακή εργασία της Αλεξίου η οποία παρουσιάστηκε σε άλλες μορφές πλαγιαρισμού παραπάνω.

Η εικόνα που διαμορφώθηκε από τον έλεγχο των εργασιών συμπίπτει με τις αναφορές των αποφοίτων του ΜΠΣ για την επιτέλεση του πλαγιαρισμού από τους ίδιους και τρίτους οι οποίες οργανώθηκαν στο ευρύτερο θέμα διάδοση- επιτέλεση του πλαγιαρισμού.

Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριζαν πως γνώριζαν συμφοιτητές τους που έχουν υποπέσει σε κάποια ενέργεια πλαγιαρισμού, εκτός ενός ο οποίος ήταν ο φοιτητής στην εργασία του οποίου εντοπίστηκε υψηλό ποσοστό κειμενικής σύμπτωσης με διάφορες πηγές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής:

Φ01: *«Κάτι από αυτά δεν είχε υποπέσει στην αντίληψή μου. Το μόνο που μπορώ, που πιστεύω ότι μπορεί να έχει γίνει, και αυτό δεν είμαι και τόσο σίγουρη, είναι αυτό που είπες ότι αντιγράφουν κείμενα χωρίς να γράφουν την παραπομπή ή τη βιβλιογραφία. Κατά τα άλλα, δεν ξέρω κάτι άλλο.»*

Φ07: *«Όχι δε γνωρίζω. Δεν ξέρω αν έγινε κάτι τέτοιο.»*

Συγχρόνως, οι περισσότεροι (5/8) αρνήθηκαν πως οι ίδιοι έχουν εμπλακεί σε ενέργειες πλαγιαρισμού παρουσιάζοντας ως λόγους την αυτοεκτίμηση, τον αυτοσεβασμό, τον σεβασμό προς την επιστημονική κοινότητα και την καθοδήγηση από την υπεύθυνη καθηγήτρια (ανάμεσα σε αυτούς ήταν και ο φοιτητής στην εργασία του οποίου εντοπίστηκε πλαγιαρισμός). Από την άλλη, τρεις απόφοιτοι υποστήριξαν πως έχουν εμπλακεί σε ενέργειες αντιγραφής λόγω άγνοιας επί του θέματος της εργασίας, έλλειψης γνώσης του ορθού τρόπου εκπόνησης εργασιών και άγνοιας του λανθασμένου της αντιγραφής σε προπτυχιακό επίπεδο ή σε μικρές εργασίες σε αντιδιαστολή με το μεταπτυχιακό όπου πλέον υπήρχε γνώση και ενδιαφέρον για την σπουδή. Ορισμένα παραδείγματα είναι τα εξής:

Φ02: *«Όχι. Θεωρώ ότι κάθε επιστήμονας που σέβεται τον εαυτό του και θέλει να κάνει μία προσωπική εργασία από την οποία θα μάθει πράγματα, πρέπει να διαβάσει, να προσπαθήσει μόνος του και να φτιάξει ένα δικό του πόνημα. Το να αντιγράφεις κομμάτια άλλων δεν προσφέρει απολύτως τίποτα ούτε σε σένα σαν επιστήμονα ούτε στην υπόλοιπη κοινότητα.»*

Φ04: *«Όντως και εγώ το έχω κάνει, αλλά όχι ηθελημένα γιατί πραγματικά δεν ήξερα όταν μπήκα στο πανεπιστήμιο στο α εξάμηνο ότι αυτό είναι λάθος, γιατί στο λύκειο οι εργασίες γίνονταν κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως ξέρεις. Οπότε από τη στιγμή που κανείς δεν μας είχε ενημερώσει πως πρέπει να γίνονται οι παραπομπές, γιατί πρέπει να γίνονται οι παραπομπές, με ποιον τρόπο πρέπει να γράφουμε μία εργασία, προφανώς, και δεν μπορούσα να το ξέρω από μόνη μου... οπότε σίγουρα έχουν μερίδιο ευθύνης και οι καθηγητές.»*

Φ08: *«Εεεε, το έχω κάνει σε πτυχιακό επίπεδο γιατί δε γνώριζα ότι είναι τόσο... έτσι νόμιζα ότι έπρεπε να γίνει η εργασία. Δεν ήξερα ότι δεν είναι σωστό.»*

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ανάλυσης των εργασιών, καθώς και του λόγου των αποφοίτων από τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται πως ο πλαγιαρισμός είναι υπαρκτός στον φοιτητικό πληθυσμό και μάλιστα με ποικίλες εκφάνσεις. Έτσι, επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες θα διαπιστώνονταν εργασίες στις οποίες θα υπήρχε υψηλό ποσοστό πλαγιαρισμού και, συγχρόνως, θα εντοπίζονταν η αντιγραφή, η ανεπαρκής παράφραση και λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές σε αυτές.

Σύνοψη

Από την πανοραμική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται πως στην πλειονότητα των υποκειμένων υπάρχει μια τάση αντίληψης του πλαγιαρισμού ως σοβαρού προβλήματος που δεν είναι αποδεκτό, κάτι που συνεπάγεται, συγχρόνως, πως γνωρίζουν τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα των ποικίλων εκφάνσεών του. Εντούτοις, υπάρχει ένα τμήμα στο δείγμα το οποίο έχει διαφορετικές αντιλήψεις επί του θέματος που δείχνει ότι μάλλον δε γνωρίζει το αθέμιτο και λανθασμένο αυτών των πρακτικών. Παράλληλα, βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες προτείνουν μια σειρά αιτίων ως συντελεστικών παραγόντων για την εμπλοκή σε ενέργειες πλαγιαρισμού, ενώ, συγχρόνως, μοιράζονται μια κοινή αντίληψη ως προς τις βασικές αιτίες αυτών (βλ. τέσσερις πρώτες αιτίες). Αναφορικά με τη διάδοση του πλαγιαρισμού, διαπιστώθηκε πως είναι υπαρκτός στο φοιτητικό πληθυσμό, έτσι όπως αποδείχθηκε από τον έλεγχο των διατριβών και την ανάλυση του λόγου των αποφοίτων του ΜΠΣ. Συνάμα, ο πλαγιαρισμός εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, όπως την αντιγραφή, την ανεπαρκή παράφραση και τα λάθη στις παραπομπές και τη βιβλιογραφία. Επίσης, διαπιστώθηκε η τάση τα κορίτσια και οι φοιτητές των μεγαλύτερων ετών να αντιλαμβάνονται τον πλαγιαρισμό ως πιο σοβαρό ζήτημα και ως εκ τούτου να γνωρίζουν περισσότερο επ' αυτού σε σχέση με τα αγόρια και τους φοιτητές των μικρότερων ετών, ενώ, συγχρόνως, οι φοιτητές του ΠΤΝ να υπερέχουν ως προς αυτά σε σχέση με του ΠΤΔΕ με ορισμένες περιπτώσεις να εντοπίζεται αντίστροφη εικόνα. Τέλος, διατμηματικές διαφορές βρέθηκαν στις αντιλήψεις των υποκειμένων ως προς τις πιθανές αιτίες του πλαγιαρισμού.

Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διερευνήθηκαν η γνώση και οι αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τον πλαγιαρισμό, η εμπλοκή των ίδιων ή τρίτων σε τέτοιου είδους πρακτικές και οι απόψεις τους για τις αιτίες που θα οδηγούσαν κάποιον να υποπέσει σε ανάλογες ενέργειες. Στην ενότητα της συζήτησης αντιπαραβάλλονται τα αποτελέσματα της έρευνας με την προγενέστερη βιβλιογραφία, ενώ, παράλληλα, καταβάλλεται προσπάθεια ερμηνείας αυτών.

Γνώση για τον πλαγιαρισμό

Η διερεύνηση των γνώσεων πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου όπου οι προπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε περιγραφόμενες από σενάρια ενέργειες πλαγιαρισμού ως προς τη σοβαρότητα και την ύπαρξη ή μη προβλήματος, καθώς, επίσης, με ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ αποφοίτους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΜΠΣ) του ΠΤΔΕ.

Οι μορφές πλαγιαρισμού οι οποίες εξετάστηκαν ήταν η **αντιγραφή**, η **λήψη βοήθειας**, η **ανεπαρκής παράφραση**, ο **αυτοπλαγιαρισμός**, η **συρραφή** και **τα λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές**.

Αναφορικά με την **αντιγραφή** διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες φάνηκε να γνωρίζουν πως οι ποικίλες πρακτικές που παρουσιάστηκαν στο εργαλείο συνιστούν αντιδεοντολογικές ενέργειες, καθώς στην πλειονότητά τους έκριναν πως υπάρχει πρόβλημα, από ασήμαντο ως πολύ σοβαρό, εικόνα παρόμοια με όσα υποστηρίχθηκαν στις συνεντεύξεις. Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει το συγκεκριμένο εύρημα αφού, ενδεικτικά, έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές γνωρίζουν πως η αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή (Σ2-A1, Σ24-A7) (Curtis & Popal, 2011; Harries & Rutter, 2005; Hu & Lei, 2014; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012) και η οικειοποίηση ιδέας (Σ3-A2) (Gullifer & Tyson, 2014; Marshall & Garry, 2006) αποτελούν ενέργειες πλαγιαρισμού. Εξάιρεση αποτελούν η αντιγραφή δευτερογενών πηγών (Σ9-A4) και η αντιγραφή της οργάνωσης των πηγών (Σ6-A3), καθώς σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες οι φοιτητές δε γνωρίζουν πως η πρώτη

ενέργεια συνιστά πλαγιαρισμό (Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012), ενώ για τη δεύτερη αμφιταλαντεύονται (Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012) σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Επίσης, ενώ εδώ διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών (περίπου 90%) έκρινε πως υπάρχει πρόβλημα στη μετάφραση και οικειοποίηση ενός έργου (Σ14-Α5), σε παλαιότερη έρευνα βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες ήταν αβέβαιοι επ' αυτής (Wan et al., 2011). Τέλος, διαφορετικά είναι και τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών που αξιοποίησαν την συνέντευξη όπου βρέθηκε ότι οι φοιτητές στερούνταν σχετικής γνώσης και ενημέρωσης για τον πλαγιαρισμό και άλλες σχετικές έννοιες (Adiningrum, 2011; Gullifer & Tyson, 2010; Riasati & Rahimi, 2013).

Αναφορικά με τη **λήψη βοήθειας** εντοπίστηκε παρόμοια εικόνα, δηλαδή οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους φάνηκε να έχουν την σχετική γνώση διότι υποστήριζαν πως στα αντίστοιχα σενάρια υπάρχει πρόβλημα (ασήμαντο έως πολύ σοβαρό), κάτι που διαπιστώθηκε και στις συνεντεύξεις των αποφοίτων του ΜΠΣ. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς έχει βρεθεί πως οι φοιτητές γνωρίζουν πως η συνεργασία σε ατομική εργασία (συνέργεια) συνιστά πλαγιαρισμό (Gullifer & Tyson, 2014; Hayes & Intron, 2005; Zhang et al., 2013), κάτι που εντοπίστηκε και στην παρούσα μελέτη (Σ4-ΛΒ1). Επίσης, το ίδιο ισχύει για τη λήψη και υποβολή εργασίας (Σ5-ΛΒ2, Σ19-ΛΒ7) (Gullifer & Tyson, 2014; Leonard et al., 2014) και την ανάθεση της συγγραφής εργασίας (Σ7-ΛΒ3, Σ12-ΛΒ5) (Curtis & Popal, 2011; Hayes & Intron, 2005; Zafarghandi et al., 2012). Αντιθέτως, σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες η πλειονότητα των φοιτητών δε γνώριζε πως η παροχή εργασίας σε τρίτο συνιστά αντιδεοντολογική ενέργεια (Harries & Rutter, 2005; Hayes & Intron, 2005), κάτι που εδώ βρέθηκε (Σ8-ΛΒ4). Παρ' όλα αυτά, περίπου το 38% των συμμετεχόντων της έρευνας βρέθηκε είτε να μη θεωρεί πως υπάρχει πρόβλημα είτε να είναι αβέβαιο αναφορικά με τον χαρακτήρα της συμπερίληψης μη συμβαλλόμενου ατόμου σε εργασία (Σ15-ΛΒ6), πιθανώς λόγω άγνοιας της σοβαρότητας της ενέργειας.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες φάνηκε να γνωρίζουν πως η **ανεπαρκής παράφραση** είναι αντιδεοντολογική πρακτική καθώς υποστήριζαν στην πλειονότητά τους πως οι σχετικές ενέργειες του ερωτηματολογίου είναι προβληματικές. Κάτι τέτοιο, συγχρόνως, αναδείχθηκε και από τις συνεντεύξεις. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με προγενέστερες μελέτες σύμφωνα με τις οποίες οι περισσότεροι φοιτητές γνώριζαν

πως η αντιγραφή με μικρές αλλαγές (Σ1-ΑΠ1) (Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006; Zafarghandi et al., 2012), καθώς και η ανεπαρκής παράφραση δίχως παραπομπή (Σ23-ΑΠ3) (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012) συνιστούν πλαγιαρισμό. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός ότι στην παρούσα μελέτη περίπου το 30% των φοιτητών έκρινε με ή χωρίς βεβαιότητα πως δεν υπάρχει πρόβλημα στην περίπτωση της ανεπαρκούς παράφρασης με λανθασμένη παραπομπή, με το 15%, συγχρόνως, να μη γνωρίζει επ' αυτής (Σ22-ΑΠ2) ενδεχομένως λόγω έλλειψης της σχετικής γνώσης.

Η επόμενη μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε ήταν ο **αυτοπλαγιαρισμός** για την οποία, μολονότι η πλειονότητα των υποκειμένων φάνηκε να γνωρίζει για την προβληματική της φύση μέσω των τοποθετήσεων στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των προπτυχιακών φοιτητών είτε δε θεώρησε πως υπάρχει πρόβλημα είτε δήλωσε πως δεν γνώριζε (Σ10-ΑΥ1, Σ17-ΑΥ2) πιθανώς λόγω άγνοιας για την σοβαρότητα των συγκεκριμένων πρακτικών. Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες που επιβεβαιώνονται με το παρόν εύρημα (Leonard et al., 2014; Marshall & Garry, 2006), ενώ εντοπίζονται και άλλες με αντίθετα αποτελέσματα (Curtis & Popal, 2011; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012). Παρόμοια, οι απόφοιτοι υποστήριξαν πως έχουν την σχετική γνώση, σε αντίθεση με παλαιότερες μελέτες (Adiningrum, 2011; Gullifer & Tyson, 2010; Riasati & Rahimi, 2013).

Συγχρόνως, οι συμμετέχοντες βρέθηκαν να γνωρίζουν πως η **συρραφή** πληροφοριών από διάφορες πηγές χωρίς παραπομπή συνιστά ακαδημαϊκά ανέντιμη ενέργεια, διότι υποστήριξαν πως υπάρχει πρόβλημα με αυτές τις πρακτικές, ενώ, παράλληλα, στις συνεντεύξεις βρέθηκαν ανάλογες απόψεις. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν στην έρευνα των Leonard et al. (2014). Ωστόσο, το ποσοστό όσων υποστήριξαν πως δεν υφίσταται πρόβλημα (17,1%) ή ήταν αβέβαιοι επί της φύσης της ενέργειας (21,9%) ήταν υψηλό (Σ16-Σ1), κάτι που, επίσης, απαντάται στη βιβλιογραφία (Wan et al., 2011).

Η τελευταία μορφή πλαγιαρισμού που εξετάστηκε είναι η σχετική με τα **λάθη στην χρήση παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών**, όπου η πλειονότητα των συμμετεχόντων έκρινε πως υπάρχει πρόβλημα στα σχετικά σενάρια και ως εκ τούτου έχει την σχετική γνώση κάτι που διαπιστώθηκε και από τις συνεντεύξεις. Παρ' όλα

αυτά, αξιοσημείωτο, είναι το γεγονός πως περίπου το 38% των φοιτητών είτε θεώρησε πως δεν υπάρχει πρόβλημα είτε ήταν αβέβαιο αναφορικά με τον αντιδεοντολογικό χαρακτήρα της μη παροχής ενδοκειμενικών παραπομπών για πηγές που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία και υποτίθεται ότι αξιοποιήθηκαν στην εργασία (Σ13-ΒΑΠ1) ενδεχομένως λόγω άγνοιας του χαρακτήρα της πρακτικής αυτής κι ως εκ τούτου για την σοβαρότητά της.

Αξιοσημείωτο είναι πως, ενώ η πλειονότητα των φοιτητών έκρινε πως η μοναδική **αποδεκτή ενέργεια** (Σ11) που παρουσιάστηκε στο ερωτηματολόγιο δεν εμπεριέχει κάποιο πρόβλημα, περίπου το 27% είχε αντίθετη άποψη, με κάποιους, συγχρόνως, να δηλώνουν πως δεν ξέρουν (12,4%), κάτι που δείχνει πως μάλλον υπάρχει σύγχυση σε ένα σημαντικό τμήμα των φοιτητών σχετικά με το αποδεκτό και μη αποδεκτό των ενεργειών. Εξάλλου, κάτι αντίστοιχο παρουσιάστηκε και σε ορισμένες μορφές πλαγιαρισμού υποδηλώνοντας έτσι πως σε κάποιους συμμετέχοντες επικρατεί άγνοια επί του θέματος (βλ. παραπάνω).

Γενικά, ο συγκριτικά με την προγενέστερη βιβλιογραφία βελτιωμένος βαθμός ενημέρωσης, έτσι όπως αποτυπώθηκε σε κάποια σενάρια (Σ9-Α4, Σ6-Α3, Σ14-Α5, Σ8-ΛΒ4, Σ10-ΑΥ1, Σ17-ΑΥ2), μπορεί να οφείλεται στους περιορισμούς των αυτοαναφορών που αξιοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, καθώς και στην ενημέρωσή τους για την ακαδημαϊκή δεοντολογία στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Αναφορικά με τις αυτοαναφορές, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές τα υποκείμενα τείνουν να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε ανάλογα θέματα όταν πρόκειται να τοποθετηθούν για τον εαυτό τους (Lin & Wen, 2007; Scanlon & Neumann, 2002; Stephens et al., 2007), ενώ στην πραγματικότητα δεν τηρούν τους ανάλογους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας (Plous, 1993, όπ.αναφ. στο Honny et al., 2010). Ακόμη, μπορεί να μην είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, να μην είναι ειλικρινείς (Scanlon & Neumann, 2002), ή να μη δίνουν έντιμες απαντήσεις (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996 όπ.αναφ. στο Riskey et al., 2011). Σύμφωνα με τους Stephens & Yukhymenko (2010) το πρόβλημα έγκειται στο θέμα της φιλαλήθειας στις αποκρίσεις, ειδικά όταν πρόκειται για κοινωνικά κατακριτέες συμπεριφορές. Σημαντικές αντιρρήσεις εγείρονται στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες καλούνται να τοποθετηθούν μέσω αυτοαναφορών για τη δική τους

συμμετοχή σε αντιδεοντολογικές ενέργειες (Caruana, Ramaseshan & Ewing, 2000, όπ.αναφ. στο Zafarghandi et al., 2012; Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002; Williams et al., 2012), ενώ, παράλληλα, υποστηρίχθηκε πως οι φοιτητές δύναται να επηρεαστούν από την σκέψη πως συγκρίνεται η ικανότητά τους σε σχέση με τους συμφοιτητές τους ή πως είναι ασυνεπείς με τις προσδοκίες του ιδρύματος ή των διδασκόντων (Korcha & Sullivan, 2007, Schaeffer, 2000, όπ.αναφ. στο Gullifer & Tyson, 2014). Παρ' όλα αυτά, σε αρκετές έρευνες φάνηκε πως δεν δημιουργείται πρόβλημα με τις αυτοαναφορές διότι ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών ομολόγησε την εμπλοκή του σε μη αποδεκτές πρακτικές (βλ. ενδεικτικά Eret & Ok, 2014; Lin & Wen, 2007; Marshall & Garry, 2006; Sheard & Dick, 2011), ενώ συγχρόνως, υποστηρίχθηκε πως οι αυτοαναφορές παρέχουν μια ακριβή μέτρηση της συχνότητας των ακαδημαϊκά ανέντιμων ενεργειών (Cizek, 1999, σ.10, όπ.αναφ. στο Zafarghandi et al., 2012).

Αναφορικά με την ενημέρωση των φοιτητών για ζητήματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας πηγή πληροφόρησης αποτέλεσαν οι οδηγοί σπουδών των δύο τμημάτων. Από τη σχετική μελέτη διαπιστώθηκε πως οι προπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΔΕ παρακολουθούν δύο υποχρεωτικά μαθήματα, τη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας Ι και ΙΙ, ενώ, συγχρόνως, παρέχονται κάποια μαθήματα επιλογής, όπως το Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική έρευνα (http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2015-16.pdf), στο πλαίσιο των οποίων πιθανώς να μυσούνται σε αυτή τη θεματική. Από την άλλη, στο ΠΤΝ παρέχεται ένα ανάλογο υποχρεωτικό μάθημα, το Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (http://ecedu.uoi.gr/images/Anakoinwseis/grammateia/OS_15-16_PART_1_General_Info.pdf). Εκτός αυτών, όμως, τα μέλη ΔΕΠ, ενδεχομένως, μπορεί να ενημερώνουν τους φοιτητές τους στο πλαίσιο των λοιπών μαθημάτων. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι και στα δύο Τμήματα παρέχεται η δυνατότητα εκπόνησης πτυχιακής εργασίας κάτι που μπορεί να συνεπάγεται μια επιπλέον πηγή γνώσης για ανάλογα ζητήματα.

Συγχρόνως, σύμφωνα με τους αποφοίτους υπήρχε ενασχόληση και ενημέρωση για θέματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας κυρίως στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών, ενώ, παράλληλα, είχαν εργασίες στο πλαίσιο όλων των μεταπτυχιακών μαθημάτων. Ακόμη, όλοι εκπόνησαν πτυχιακή εργασία στο ΠΠΣ και στο ΜΠΣ και παρακολούθησαν μαθήματα μεθοδολογίας έρευνας και στα δύο

προγράμματα, μολονότι κάποιιοι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από τα Προπτυχιακά μαθήματα. Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, ότι σύμφωνα με κάποιους που ομολόγησαν προσωπική εμπλοκή σε τέτοιες πρακτικές πως αυτό συνέβη στο ΠΠΣ λόγω άγνοιας του ορθού τρόπου γραφής, κάτι που αποκαταστάθηκε στο ΜΠΣ.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης της γνώσης των προπτυχιακών φοιτητών για τον πλαγιαρισμό πραγματοποιήθηκαν, επίσης, διμεταβλητές αναλύσεις προκειμένου να διερευνηθούν πιθανώς στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το Τμήμα, το φύλο και το έτος σπουδών.

Αναφορικά με την επίδραση της μεταβλητής Τμήμα, βρέθηκαν σενάρια στα οποία υπερείχαν οι φοιτητές του ΠΤΔΕ (Σ7-ΛΒ3) και σενάρια στα οποία υπερείχαν οι φοιτητές του ΠΤΝ (Σ13-ΒΑΠ1, Σ16-Σ1, Σ18-Σ2, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2). Στη σχετική βιβλιογραφία απαντώνται διαφορές στη γνώση των φοιτητών με βάση τον επιστημονικό κλάδο (Hu & Lei, 2014), μολονότι δε διερευνήθηκαν διαφορές μεταξύ Τμημάτων του ίδιου κλάδου. Στην έρευνα του Selwyn (2008) βρέθηκε πως οι φοιτητές των Ανθρωπιστικών Επιστημών δηλώνουν μικρότερη εμπλοκή σε ενέργειες πλαγιαρισμού σε σχέση με τους συμφοιτητές τους από τις Θετικές Επιστήμες πιθανώς ως απόρροια του διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης και της διαφορετικής φύσης των εργασιών που καλούνται να εκπονήσουν. Γενικότερα, έχουν διαπιστωθεί διαφορές στην εμπλοκή και τις στάσεις των φοιτητών έναντι των ακαδημαϊκά ανέντιμων πρακτικών βάσει του Τμήματος φοίτησης ή τον επιστημονικό κλάδο (Eret & Ok, 2014; Oran et al., 2015; Selwyn, 2008). Ως εκ τούτου, οι όποιες διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη αποδίδονται στην καλύτερη ενημέρωση και πληροφόρηση των φοιτητών του ΠΤΝ για ζητήματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας σε σχέση με τους συμφοιτητές τους από το ΠΤΔΕ. Βεβαίως, δε θα πρέπει να λησμονηθεί ο περιορισμός των αυτοαναφορών για τον οποίο έγινε παραπάνω λόγος.

Συγχρόνως, εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές με τα κορίτσια να υπερέχουν ως προς τις γνώσεις τους σε σχέση με τα αγόρια με στατιστική σημαντικότητα σε μια σειρά σεναρίων (Σ9-Α4, Σ12-ΛΒ5, Σ13-ΒΑΠ1, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2, Σ21-Α6). Σύμφωνα με την έρευνα των Hu & Lei (2014) οι φοιτήτριες των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών βρέθηκαν να υπερέχουν σε σχέση με τους φοιτητές του ίδιου κλάδου. Οι ίδιοι επικαλούμενοι τη θεωρία κοινωνικοποίησης του ρόλου του φύλου (Gilligan, 1993, όπ.αναφ. στο Hu & Lei, 2014) προκειμένου να ερμηνεύσουν αυτή τη

διαφορά ισχυρίζονται πως οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να υπακούουν τους κανόνες της κοινωνίας. Ακόμη, η θεωρία υποστηρίζει πως οι διαφορές στις ηθικές αξίες βασίζονται στο φύλο και όχι στην επαγγελματική θέση που κατέχει κάποιος (Akbulut, Şendağ, et al., 2008). Συγχρόνως, οι Ward & Beck (1989, όπ.αναφ. στο Ellery, 2008) υποστηρίζουν πως οι γυναίκες εξαρτώνται περισσότερο από την εξωτερική αυθεντία (external authenticity) και συμμορφώνονται με κανόνες, ενώ ο Leming (1980, όπ.αναφ. στο Ellery, 2008) πως οι γυναίκες είναι ευεπηρεάστες από τον φόβο των συνεπειών. Παράλληλα, οι Eret & Ok (2014) επικαλούμενοι τη μετά-ανάλυση των Whitley, Nelson & Jones (1999) υποστηρίζουν πως οι άνδρες τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε αντιδεοντολογικές ενέργειες, καθώς δίνουν μικρότερη προσοχή σε ηθικές αξίες.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι διαφορές στη γνώση των φοιτητών ως προς το έτος σπουδών και διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας γενικής τάσης οι συμμετέχοντες των μεγαλύτερων ετών να έχουν καλύτερη γνώση σε σχέση με τους συμφοιτητές τους των μικρότερων εξαμήνων (Σ1-ΑΠ1, Σ2-Α1, Σ3-Α2, Σ4-ΛΒ1, Σ5-ΛΒ2, Σ6-Α3, Σ13-ΒΑΠ1, Σ17-ΑΥ2, Σ20-ΒΑΠ2). Η υπεροχή των μεγαλύτερων ετών μπορεί να οφείλεται στη μεγαλύτερη ενασχόληση με τέτοια ζητήματα και συνεπώς περισσότερης πείρας, λαμβάνοντας υπόψη πως τα μαθήματα της Μεθοδολογίας Έρευνας διδάσκονται για το ΠΤΔΕ στο δεύτερο και τρίτο έτος, και για το ΠΤΝ στο δεύτερο έτος. Συγχρόνως, οι φοιτητές των μεγαλύτερων ετών έχουν αποκτήσει πείρα από τις εργασίες που έχουν εκπονήσει, ενώ ορισμένοι εξ αυτών βρίσκονται στη διαδικασία συγγραφής της πτυχιακής τους εργασίας. Η προγενέστερη βιβλιογραφία υποστηρίζει αυτή τη συλλογιστική, καθώς στην έρευνα του Deckert (1993) οι τριτοετείς φοιτητές βρέθηκαν να υπερέχουν στην αναγνώριση του πλαγιαρισμού σε σχέση με τους πρωτοετείς ως απόρροια της παρακολούθησης περισσότερων-σχετικών με τον πλαγιαρισμό- μαθημάτων. Οι Hu & Lei (2012), παράλληλα, καταλήγουν στην ανασκόπηση της δημοσίευσής τους πως η γνώση και οι στάσεις των φοιτητών τείνουν να αναπτύσσονται καθώς εξοικειώνονται με τον ακαδημαϊκό κόσμο, κάτι που υποστηρίζεται και από τον Song-Turner (2006). Στην έρευνα των Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher, & Feldon (2010), επίσης, βρέθηκε πως οι φοιτητές στον οποίων τα ερευνητικά σχέδια δεν εντοπίστηκε πλαγιαρισμός είχαν περίπου ένα παραπάνω εξάμηνο ερευνητικής εμπειρίας σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους που ενεπλάκησαν σε τέτοιες πρακτικές. Στο ίδιο πλαίσιο οι Abasi,

Akbari, & Graves (2006) υποστηρίζουν πως οι φοιτητές αναπτύσσουν τις αξίες, τις στάσεις, τον τρόπο χρήσης της γλώσσας καθώς και τους κανόνες του επιστημονικού τους κλάδου ως αποτέλεσμα της εμπλοκής και δραστηριοποίησής τους σε αυτόν, και καλούν ο πλαγιαρισμός να αντιμετωπιστεί ως μαθησιακή διαδικασία και θέμα ανάπτυξης των φοιτητών παρά ηθική παραβίαση. Παρόμοια άποψη εξέφρασε η Howard (1995) σύμφωνα με την οποία ο πλαγιαρισμός είναι ένα μεταβατικό στάδιο στη διαδικασία συγγραφής μέσω του οποίου κάποιος γνωρίζει το άγνωστο υλικό. Παρ' όλα αυτά, μια σειρά άλλων μελετών δεν εντόπισε διαφορές ως προς το έτος σπουδών (Lei & Hu, 2014b; Roig, 1997; Zafarghandi et al., 2012).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην παρούσα μελέτη εντοπίστηκαν δύο περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται διαφορετική εικόνα, με τους πρωτοετείς του ΠΤΝ να υπερέχουν στη γνώση της προβληματικής φύσης της οικειοποίησης εικόνων δίχως παραπομπή σε σχέση με τα λοιπά έτη (Σ21-A6) και τους δευτεροετείς του ΠΤΔΕ ως προς την περιορισμένη χρήση παραπομπών σε σχέση με τους τριτοετείς και πέραν του πτυχίου συμφοιτητές τους (Σ20-ΒΑΠ2). Η δεύτερη διαφορά ενδεχομένως οφείλεται στο πρόσφατο της ενασχόλησης των δευτεροετών του ΠΤΔΕ με ζητήματα συγγραφής εργασιών. Ωστόσο, η υπεροχή των πρωτοετών του ΠΤΝ σε σχέση με τους δευτεροετείς ως τεταρτοετείς φοιτητές δεν μπορεί να ερμηνευθεί.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης στην πλειονότητά τους γνωρίζουν πως οι διάφορες μορφές του πλαγιαρισμού ενέχουν αντιδεοντολογικό χαρακτήρα, μολονότι εντοπίστηκαν περιπτώσεις στις οποίες ένα σημαντικό τμήμα φάνηκε να έχει σύγχυση για τα σχετικά θέματα πιθανώς λόγω άγνοιας. Συγχρόνως, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες του ΠΤΝ υπερτερούν σε σχέση με τους φοιτητές του ΠΤΔΕ, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια και οι των μεγαλύτερων ετών σε σχέση με των μικρότερων.

Αντιλήψεις για τον πλαγιαρισμό

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε, επίσης, η διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τον πλαγιαρισμό βάσει της κρίσης τους για την σοβαρότητα των διάφορων μορφών πλαγιαρισμού που περιγράφηκαν στα σενάρια. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε ερωτηματολόγιο με σενάρια στο οποίο οι δευτεροετείς, τριτοετείς και τεταρτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΔΕ και ΠΤΝ

κλήθηκαν να τοποθετηθούν για τη σοβαρότητα διάφορων πρακτικών και ημιδομημένες συνεντεύξεις με αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ.

Οι μορφές πλαγιαρισμού οι οποίες εξετάστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου ήταν η **αντιγραφή**, η **λήψη βοήθειας**, η **ανεπαρκής παράφραση**, ο **αυτοπλαγιαρισμός**, η **συρραφή** και τα **λάθη σε παραπομπές** και **βιβλιογραφικές αναφορές**.

Αναφορικά με την **αντιγραφή** βρέθηκε πως η πλειονότητα των προπτυχιακών σπουδαστών έκρινε τις σχετικές ενέργειες του ερωτηματολογίου ως μετριώς- πολύ σοβαρό πρόβλημα ή απλώς ως πρόβλημα με ή χωρίς βεβαιότητα, κάτι που εμφανίστηκε και στις συνεντεύξεις με τους χαρακτηρισμούς των αποφοίτων (π.χ. αντιδεοντολογικό, σοβαρό, κ.α.). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς έχει βρεθεί πως οι φοιτητές έκριναν την αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή (Σ2-A1, Σ24-A7) (Curtis & Popal, 2011; Foltynnek et al., 2014; Maxwell et al., 2008; Sutton et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012) ως σοβαρή ενέργεια. Ακόμη, στην παρούσα μελέτη βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές, αν και με μικρή διαφορά, έκριναν πως στην οικειοποίηση ιδέας χωρίς παραπομπή (Σ3-A2) δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα, κάτι που έχει υποστηριχθεί και από τους Sutton et al. (2012). Παρ' όλα αυτά, σε μια σειρά περιπτώσεων φάνηκε πως τα ευρήματα δεν συμφωνούν με την προγενέστερη βιβλιογραφία. Έτσι, ενώ βρέθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές έκριναν την αντιγραφή της οργάνωσης πηγών ως σοβαρή (Σ6-A3), στην έρευνα των Zafarghandi et al. (2012) βρέθηκαν διχασμένοι επ' αυτής. Παρόμοια εικόνα δημιουργήθηκε για τον πλαγιαρισμό δευτερογενών πηγών (Σ9-A4) (Lim & See, 2001; Sutton et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012). Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως σχεδόν σε όλα τα σενάρια ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών έκρινε πως δεν υπάρχει πρόβλημα ή είναι ασήμαντο (π.χ. για το Σ21-A6 8,5%, και 31,4% αντίστοιχα).

Αναφορικά με τη **λήψη βοήθειας**, βρέθηκε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων έκρινε τις αντίστοιχες ενέργειες του ερωτηματολογίου ως σοβαρό πρόβλημα ή απλώς ως πρόβλημα, κάτι που εμφανίστηκε και στις συνεντεύξεις με τους χαρακτηρισμούς που απέδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 54% των φοιτητών έκρινε πως η συνέργεια είναι σοβαρό πρόβλημα (Σ4-AB1), κάτι που απαντάται και στη βιβλιογραφία (Franklyn-Stokes & Newstead,

1995; Hayes & Introna, 2005; Leonard et al., 2014; Lim & See, 2001; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012), αν και το ποσοστό όσων υποστήριξαν πως πρόκειται για ασήμαντο πρόβλημα ήταν αρκετά υψηλό (39%) ενδεχομένως γιατί δε θεωρούν σοβαρή την συγκεκριμένη πρακτική. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος θεώρησε πως η υποβολή διαδικτυακής εργασίας ως προσωπικής δημιουργίας (Σ5-ΛΒ2) συνιστά σοβαρή ενέργεια, κάτι που βρέθηκε και στην έρευνα των Sutton et al. (2012). Η ίδια εικόνα εντοπίστηκε και σε άλλες περιπτώσεις πλαγιαρισμού και επιβεβαιώθηκε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέτοιες πρακτικές είναι η συγγραφή εργασίας από τρίτο (Σ7-ΛΒ3, Σ12-ΛΒ5) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Hayes & Introna, 2005; Kidwell & Laurel, 2003; Maxwell et al., 2008; Sims, 1995; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012), η συμπερίληψη μη ισάξια συμβαλλόμενων ατόμων για την ολοκλήρωση εργασίας σε αυτήν (Σ15-ΛΒ6) (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Lim & See, 2001; Sims, 1995) και η υποβολή εργασίας τρίτου (Σ19-ΛΒ7) (Kidwell & Laurel, 2003; Leonard et al., 2014; Rakovski & Levy, 2007; Sims, 1995; Williams et al., 2012). Τέλος, οι φοιτητές βρέθηκαν διχασμένοι αναφορικά με τη σοβαρότητα της παροχής εργασίας σε τρίτο (Σ8-ΛΒ4), ενώ σε άλλες έρευνες θεωρήθηκε ως σοβαρή (Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012).

Συγχρόνως, οι περισσότεροι φοιτητές βρέθηκαν να θεωρούν τις περιπτώσεις της **ανεπαρκούς παράφρασης** ως σοβαρό πρόβλημα ή απλώς πρόβλημα, χαρακτηρισμοί που συμπίπτουν με τους αντίστοιχους των συνεντεύξεων (π.χ. λανθασμένο). Στο πλαίσιο αυτό, η υπάρχουσα βιβλιογραφία συμφωνεί με τα ευρήματα για την αντιγραφή πληροφοριών με μικρές αλλαγές χωρίς παραπομπή (Σ1-ΑΠ1) (Sutton et al., 2012) και την ανεπαρκή παράφραση δίχως παραπομπή (Σ23-ΑΠ3) (Curtis & Popal, 2011; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Leonard et al., 2014; Stephens et al., 2007; Zafarghandi et al., 2012). Ωστόσο, οι φοιτητές βρέθηκαν διχασμένοι μεταξύ ύπαρξης προβλήματος και μη αναφορικά με την ανεπαρκή παράφραση που συνοδεύεται από λανθασμένη παραπομπή (Σ22-ΑΠ2).

Εν συνεχεία, στην περίπτωση του **αυτοπλαγιαρισμού** και πάλι οι περισσότεροι χαρακτήρισαν τις αντίστοιχες ενέργειες ως προβληματικές, κάτι που συμφωνεί με προγενέστερες μελέτες περί της αντιληπτής σοβαρότητας ανάλογων ενεργειών (Leonard et al., 2014; Sutton et al., 2012; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες (Curtis & Popal, 2011;

Maxwell et al., 2008; Sims, 1995). Συγχρόνως, οι απόφοιτοι εξέφρασαν παρόμοιες απόψεις με τους προπτυχιακούς κάνοντας λόγο για απαράδεκτες πρακτικές.

Παρόμοια, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεώρησε πως η **συρραφή** πληροφοριών από ποικίλες πηγές χωρίς παραπομπή σε αυτές είναι είτε σοβαρό πρόβλημα (Σ18-Σ2) είτε απλώς πρόβλημα (Σ16-Σ1), κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα του Leonard et al. (2014), ενώ, συγχρόνως, αναδείχθηκε παρόμοια άποψη από τις συνεντεύξεις (π.χ. σοβαρή, αντιδεοντολογική, κ.α.). Εντούτοις, το ποσοστό όσων είναι αβέβαιοι (Σ16-Σ1, 21,9%) ή επέλεξαν πως δεν ξέρουν (Σ16-Σ1, 17,1%) υπήρξε αρκετά υψηλό.

Τέλος, αναφορικά με τα **λάθη στις παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές** βρέθηκε πως η πλειονότητα των υποκειμένων έκρινε τις αντίστοιχες ενέργειες ως πρόβλημα ή σοβαρό πρόβλημα, αν και το ποσοστό όσων είχαν διαφορετική αντίληψη ήταν υψηλό (Σ20-ΒΑΠ2, 27,7%). Παρόμοια, οι συνεντευζιαζόμενοι είχαν ανάλογη θέση υποστηρίζοντας πως πρόκειται για μη αποδεκτές πρακτικές, μολονότι τις δικαιολόγησαν εν μέρει στις περιπτώσεις που αφορούν ακούσια επιτέλεση στο προπτυχιακό επίπεδο λόγω άγνοιας.

Σχετικά με τη μοναδική **αποδεκτή πρακτική** που παρουσιάστηκε στο ερωτηματολόγιο ενώ η πλειονότητα των φοιτητών έκρινε πως δεν εμπεριέχει κάποιο πρόβλημα, περίπου το 27% είχε αντίθετη άποψη, με κάποιους, συγχρόνως, να δηλώνουν πως δεν ξέρουν (12,4%), κάτι που δείχνει πως μάλλον υπάρχει σύγχυση σε ένα σημαντικό τμήμα των φοιτητών σχετικά με το αποδεκτό και μη αποδεκτό των ενεργειών.

Όπως ειπώθηκε στη συζήτηση για τις γνώσεις των φοιτητών, έτσι κι εδώ η συγκριτικά με την προγενέστερη βιβλιογραφία θετικότερη εικόνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών μπορεί να οφείλεται εν μέρει στα μειονεκτήματα των αυτοαναφορών ή στη σχετική ενημέρωση και γνώση των φοιτητών για ζητήματα ακαδημαϊκής δεοντολογίας στο πλαίσιο των μαθημάτων και των εργασιών τους. Όπως υποστήριξαν, εξάλλου, οι απόφοιτοι του ΜΠΣ υπήρχε ενασχόληση με ζητήματα δεοντολογίας στο πλαίσιο των σπουδών τους, κάτι που μπορεί να συνέβαλε στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης. Αξιοσημείωτα είναι τα επιχειρήματά τους σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δε θα εμπλέκονταν σε ενέργειες πλαγιαρισμού. Χαρακτηριστικά, ορισμένοι απόφοιτοι υποστήριξαν τον αυτοσεβασμό

(Φ01, Φ02) και τον σεβασμό προς την επιστημονική κοινότητα (Φ02) ως αποτρεπτικούς για τους ίδιους παράγοντες συμμετοχής σε τέτοιες πρακτικές. Από την άλλη, αναφορικά με τις περιπτώσεις στις οποίες φάνηκε οι συμμετέχοντες είτε στην πλειονότητά τους είτε σε μικρότερο ποσοστό να κρίνουν πως απουσιάζει η σοβαρότητα τους προβλήματος από τις πρακτικές πιθανώς επικρατεί σε αυτούς σύγχυση λόγω της κακής ενημέρωσης για τη σοβαρότητα αυτών.

Αναφορικά με τις διαφορές στις αντιλήψεις των προπτυχιακών φοιτητών ως προς το Τμήμα, όπως ειπώθηκε και στη συζήτηση για τις γνώσεις, οι συμμετέχοντες από το ΠΤΝ υπερείχαν στην αποδιδόμενη από τους ίδιους σοβαρότητα σε ορισμένες μορφές πλαγιαρισμού σε σχέση με τους συμφοιτητές τους από το ΠΤΔΕ (Σ13-ΒΑΠ1, Σ16-Σ1, Σ18-Σ2, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2), ενώ οι τελευταίοι μονάχα σε μία ενέργεια (Σ7-ΛΒ3). Εφόσον η διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων των φοιτητών πραγματοποιήθηκε με ενιαία κλίμακα, οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε συγκεκριμένα σενάρια για τις γνώσεις είναι οι ίδιες και για τις αντιλήψεις. Ως εκ τούτου, αυτές ενδέχεται να οφείλονται στην επαρκέστερη ενημέρωση των φοιτητών του ΠΤΝ για τη σοβαρότητα των ακαδημαϊκά ανέντιμων πρακτικών ή να είναι απόρροια του περιορισμού των αυτοαναφορών.

Συγχρόνως, οι στατιστικώς σημαντικές διαφυλικές διαφορές που βρέθηκαν αναφορικά με τις γνώσεις των φοιτητών ισχύουν και στην περίπτωση των αντιλήψεων. Έτσι, βρέθηκε πως τα κορίτσια έκριναν μια σειρά από ενέργειες πλαγιαρισμού ως πιο σοβαρές σε σχέση με τα αγόρια (Σ9-Α4, Σ12-ΛΒ5, Σ13-ΒΑΠ1, Σ19-ΛΒ7, Σ20-ΒΑΠ2, Σ21-Α6), μολονότι στην προγενέστερη βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται τέτοιου είδους διαφορές (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995). Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί γι' αυτές είναι η ίδια με τις διαφορές ως προς τις γνώσεις, δηλαδή πως οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται στο πλαίσιο εκμάθησης του ρόλου του φύλου τους έτσι ώστε να τηρούν τις κοινωνικές συμβάσεις έχοντας έτσι ως συνέπεια να αποδίδουν μεγαλύτερη σοβαρότητα σε κάθε τι που τις παραβιάζει (Gilligan, 1993, όπ.αναφ. στο Hu & Lei, 2014).

Τέλος, αναφορικά με την επίδραση του έτους σπουδών, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές των μεγαλύτερων ετών τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη σοβαρότητα σε μια σειρά ακαδημαϊκά ανέντιμων πρακτικών (Σ1-ΑΠ1, Σ2-Α1, Σ3-Α2, Σ4-ΛΒ1, Σ5-ΛΒ2, Σ6-Α3, Σ13-ΒΑΠ1, Σ17-ΑΥ2, Σ20-ΒΑΠ2), κάτι που αποτυπώθηκε και

προγενέστερα (Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Sims, 1995). Ενδεχομένως, η μεγαλύτερη εμπειρία ως αποτέλεσμα του περισσότερου χρόνου ενασχόλησης με εργασίες, παρακολούθησης σχετικών μαθημάτων και η αλληλεπίδραση με πολλά μέλη ΔΕΠ στο πλαίσιο των διαλέξεων συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της εικόνας. Χαρακτηριστικά ο Sims (1995) υποστηρίζει πως η μάθηση για τα ζητήματα δεοντολογίας συντελείται στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών και η ανεπαρκής εκπαίδευση για τη σοβαρότητα τέτοιων θεμάτων μπορεί να επηρεάσει τις πρακτικές των φοιτητών. Στο ίδιο πλαίσιο οι Franklyn-Stokes & Newstead (1995) υποστηρίζουν πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές έχουν διαμορφώσει ισχυρότερη αίσθηση του αποδεκτού και μη ως απόρροια της ωριμότητας και ανάπτυξης. Συνάμα, ισχυρίζονται πως οι μεγαλύτεροι ενδέχεται να επηρεάζονται από τις γενικότερες εμπειρίες ζωής ή οι στόχοι που έθεσαν για τις σπουδές τους να διαφέρουν από τους αντίστοιχους των μικρότερων και ως εκ τούτου να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα ζητήματα εξαπάτησης. Εντούτοις, στην παρούσα μελέτη βρέθηκαν ορισμένες πρακτικές για τις οποίες τα μικρότερα έτη φάνηκε να υπερτερούν ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα (Σ20-ΒΑΠ2, Σ21-Α6), ενδεχομένως λόγω της σχετικά πρόσφατης επαφής του με τέτοια ζητήματα στο πλαίσιο των μαθημάτων Μεθοδολογίας της Έρευνας.

Συμπερασματικά, η πανοραμική θεώρηση των ευρημάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις φοιτητών και αποφοίτων οδηγεί στη διαπίστωση πως τα υποκείμενα κρίνουν τις διάφορες μορφές του πλαγιαρισμού ως σοβαρές και μη αποδεκτές. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις (βλ. αντίστοιχους Πίνακες στην ενότητα με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τις αντιλήψεις) για τις οποίες κάποιοι συμμετέχοντες έχουν διαφορετική άποψη ενδεχομένως λόγω σύγχυσης ή ελλιπούς ενημέρωσης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες του ΠΤΝ, τα κορίτσια και οι των μεγαλύτερων ετών τείνουν να κρίνουν τις περιγραφόμενες από τα σενάρια ενέργειες ως σοβαρότερες.

Διάδοση του πλαγιαρισμού

Αντικείμενο διερεύνησης της μελέτης, παράλληλα, αποτέλεσε η εξέταση της διάδοσης του πλαγιαρισμού στους φοιτητές αξιοποιώντας ως πηγές πληροφόρησης

από τη μία τις μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ και, από την άλλη, τις δηλώσεις των αποφοίτων του ίδιου προγράμματος στο πλαίσιο συνεντεύξεων.

Αναφορικά με τον έλεγχο των διατριβών, αυτές ελέγχθηκαν με το πρόγραμμα Turnitin το οποίο ανιχνεύει την κειμενική σύμπτωση των εργασιών με διάφορες διαδικτυακές πηγές προκειμένου στη συνέχεια να κριθεί η ύπαρξη ή μη περιπτώσεων πλαγιαρισμού

(https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide). Ο έλεγχος των εργασιών οδήγησε στη διαπίστωση πως ο πλαγιαρισμός απαντάται σε κάποιες από τις εργασίες των φοιτητών και μάλιστα με ποικίλες εκφάνσεις επιβεβαιώνοντας την προγενέστερη βιβλιογραφία. Έτσι, εντοπίστηκαν η αυτολεξεί αντιγραφή (Moore, 2014; Vieyra et al., 2013) δίχως παραπομπή (Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013), εισαγωγικά (Ellery, 2008; Αβραμίδου, 2014) ή τροποποιημένη την εσοχή, ο πλαγιαρισμός δευτερογενών πηγών (Moore, 2014; Pecorari, 2003), η ανεπαρκής παράφραση (Ellery, 2008; Gilmore et al., 2010; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013), λάθη σε ενδοκειμενικές παραπομπές (Ellery, 2008; Moore, 2014; Vieyra et al., 2013) και στη βιβλιογραφία (Moore, 2014), η παροχή παραπομπών σε πηγές που δεν συμπεριλήφθηκαν στη βιβλιογραφία, όπως, επίσης, και η αξιοποίηση πηγών που απουσίαζαν από τη βιβλιογραφία (Moore, 2014). Συγχρόνως, ανιχνεύθηκαν διάφορες υποπεριπτώσεις αυτών, παραδείγματος χάριν ο πλαγιαρισμός δευτερογενούς πηγής με παραπομπή σε άλλη πηγή.

Παράλληλα, από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με οκτώ αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ διαπιστώθηκε από τα λεγόμενά τους πως γνώριζαν άτομα τα οποία ενέπιπταν στον πλαγιαρισμό κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, κάτι που επιβεβαιώνει την προγενέστερη βιβλιογραφία (Dick et al., 2001; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Scanlon & Neumann, 2002). Παρ' όλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι ανέφεραν πως γνώριζαν τρίτους που ενεπλάκησαν σε τέτοιες πρακτικές, ενώ μόνο τρεις ομολόγησαν την προσωπική εμπλοκή σε ανάλογες ενέργειες. Μάλιστα, ένας εξ αυτών¹¹, στην εργασία του οποίου ανιχνεύθηκε πλαγιαρισμός, απάντησε αρνητικά και στα δύο.

¹¹ Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιούνταν με τους αποφοίτους στις εργασίες των οποίων ανιχνεύθηκε πλαγιαρισμός. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό καθώς εντοπίστηκε μόνο ένας εξ αυτών.

Ενδεχομένως, είναι ευκολότερο για κάποιον να αναφερθεί στους άλλους για τέτοια θέματα παρά να υποστηρίξει το ίδιο για τον εαυτό του.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη διάδοση του πλαγιαρισμού στον φοιτητικό πληθυσμό βρίθεται από ανάλογα ευρήματα τα οποία αντλήθηκαν με την τοποθέτηση των υποκειμένων σε σενάρια περί της εμπλοκής των ίδιων (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Dick et al., 2001; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Harries & Rutter, 2005; Lim & See, 2001; Lin & Wen, 2007; Marshall & Garry, 2006; Mazer & Hunt, 2012; Riskey et al., 2011; Scanlon & Neumann, 2002; Selwyn, 2008; Sheard & Dick, 2011; Stephens et al., 2007; Williams et al., 2012; Zafarghandi et al., 2012) ή τρίτων (Dick et al., 2001; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Scanlon & Neumann, 2002) σε ενέργειες πλαγιαρισμού, είτε σε ερωτήσεις ερωτηματολογίων για τους ίδιους (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Bamford & Sergiou, 2005; Chuda et al., 2012; Deckert, 1993; Honny et al., 2010; Leonard et al., 2014; McCabe, 1992; Oran et al., 2015; Perry, 2010; Pickard, 2006; Schrimsher et al., 2011; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Williams et al., 2012; Αβραμίδου, 2014) ή άλλους (Honny et al., 2010; Lim & See, 2001; Oran et al., 2015; Perry, 2010; Pickard, 2006; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως ο πλαγιαρισμός είναι υπαρκτός στους φοιτητές του ΠΤΔΕ με διάφορες μορφές.

Αιτίες πλαγιαρισμού

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διερευνήθηκαν, επίσης, οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τις πιθανές αιτίες που θα οδηγούσαν κάποιον στο να εμπλακεί σε αντιδεοντολογικές ενέργειες. Γι' αυτό το σκοπό αξιοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο οι προπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε διάφορες ενδεχόμενες αιτίες του πλαγιαρισμού, καθώς, επίσης, και συνεντεύξεις με τους αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ.

Σε γενικές γραμμές, αρκετές από τις προτεινόμενες στο ερωτηματολόγιο αιτίες υποδείχθηκαν και από τους αποφοίτους του Μεταπτυχιακού διαμορφώνοντας

έτσι μια κοινή βάση στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τους λόγους εμπλοκής σε πρακτικές πλαγιαρισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες υπέδειξαν ως αιτίες του πλαγιαρισμού λόγους οι οποίοι αφορούν την ικανότητα στην συγγραφή επιβεβαιώνοντας την προγενέστερη βιβλιογραφία, όπως η έλλειψη των δεξιοτήτων έρευνας και συγγραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Erkaya, 2009; Riasati & Rahimi, 2013) και η αδυναμία χειρισμού της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (Riasati & Rahimi, 2013; Wan et al., 2011).

Παράλληλα, προτάθηκαν ένα σύνολο αιτίων που σχετίζονται μεταξύ τους και έχουν να κάνουν με το πώς ο ίδιος ο φοιτητής οργανώνει και χειρίζεται τις υποχρεώσεις του στο πλαίσιο των σπουδών και των επιδιώξεών του από αυτές. Έτσι, σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων η έλλειψη χρόνου (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Αβραμίδου, 2014), καθώς και ο μεγάλος φόρτος εργασίας από τα υπόλοιπα μαθήματα (Andrews, Smith, Henzi, & Demps, 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Devlin & Gray, 2007; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992; Sheard & Dick, 2003) μπορεί να οδηγήσουν κάποιον σε αντιδεδοντολογικές πρακτικές προκειμένου να επιτύχει το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα. Συγχρόνως, σύμφωνα με τους φοιτητές η πίεση που δέχεται κάποιος λόγω της δύσκολης φύσης μιας εργασίας (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Szabo & Underwood, 2004; Αβραμίδου, 2014), ο φόβος αποτυχίας σε περίπτωση μη επιτυχούς ολοκλήρωσής της (Goh, 2013; Hu & Lei, 2014; McCabe, 1992; Szabo & Underwood, 2004), και η επιθυμία υψηλής βαθμολογίας στο σχετικό μάθημα (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014) δύνανται να συντελέσουν, επίσης, στην εμπλοκή του σε ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες. Συνάμα, σε αυτούς τους παράγοντες έρχεται να προστεθεί, σύμφωνα με την παρούσα αλλά και προγενέστερη έρευνα, η οικογενειακή πίεση για την επιτυχή περάτωση των σπουδών (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick,

2003) που μπορεί να οδηγήσει κάποιον να επιλέξει την αντιγραφή λόγω της ευκολίας στην υλοποίησή της (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Selwyn, 2008).

Επιπλέον, μια ομάδα αιτίων που υποστηρίχθηκαν από τους φοιτητές σχετίζεται με τον διδάσκοντα και τον τρόπο αντιμετώπισης των εργασιών και των ανέντιμων πρακτικών από τον ίδιο. Έτσι, σύμφωνα με αυτούς η μη αφιέρωση χρόνου από το διδάσκοντα για την αξιολόγηση των εργασιών (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Αβραμίδου, 2014) μπορεί να οδηγήσει κάποιον να εμπλακεί σε τέτοιες πρακτικές πιστεύοντας πως η ενέργειά του δε θα εντοπιστεί (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005) και, συγχρόνως, δεν υπάρχουν κυρώσεις σε περίπτωση εντοπισμού (Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Αβραμίδου, 2014) επιβεβαιώνοντας παλαιότερα ευρήματα. Παράλληλα, η ασάφεια στην καθοδήγηση για τον τρόπο συγγραφής (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; McCabe, 1992), και η αδιαφορία του καθηγητή για την πρωτοτυπία της εργασίας (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005) προτάθηκαν ως κάποιοι ακόμη λόγοι του πλαγιαρισμού επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία.

Ακόμη, οι φοιτητές υπέδειξαν παράγοντες που σχετίζονται με προσωπικές απόψεις και λόγους που θα ωθούσαν κάποιον προς τον πλαγιαρισμό συμφωνώντας με προγενέστερες μελέτες. Ανάμεσα σε αυτούς απαντώνται η αδιαφορία για το μάθημα στο πλαίσιο του οποίου καλούνται να υλοποιήσουν κάποια εργασία (Andrews et al., 2007; Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013), η άποψη πως η οικειοποίηση έργου τρίτου αποτελεί μία άνευ σημασίας ενέργεια που δε βλάπτει κάποιον σε περίπτωση που πραγματωθεί (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992), καθώς και η άποψη πως αρκετοί συμφοιτητές τους πράττουν ανάλογες ενέργειες (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008).

Οι συμμετέχοντες, επιπρόσθετα, πρότειναν επιπλέον αιτίες στο πλαίσιο ανοιχτής ερώτησης στο ερωτηματολόγιο, αλλά και των συνεντεύξεων. Έτσι, οι αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. εξ αποστάσεως σπουδές) που δεν επιτρέπουν την

πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό, η μη σύνδεση της εργασίας με τις μελλοντικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, κ.α. αποτελούν κάποιους από τους εξωγενείς λόγους που θα οδηγούσαν κάποιον σε αντιδεοντολογικές πρακτικές. Συγχρόνως, άλλες προτεινόμενες αιτίες σχετίζονται με προσωπικούς- εσωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη συγκέντρωσης, η επιτυχής εμπλοκή στον πλαγιαρισμό στο παρελθόν, η αντιπάθεια προς τον καθηγητή, η απουσία διάθεσης για ενασχόληση και αφιέρωση χρόνου στην εργασία, η τεμπελιά, κ.α. Ορισμένες σχετικές με αυτές αιτίες έχουν προταθεί από παλαιότερες έρευνες, όπως η άποψη πως η προσωπική εργασία είναι ανάξια (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Αβραμίδου, 2014). Τέλος, οι απόφοιτοι του μεταπτυχιακού πρότειναν ως επιπλέον αιτίες τέτοιων ενεργειών την έλλειψη ωριμότητας, την επιρροή του κοινωνικού περιγύρου (οικογένεια, συμφοιτητές), καθώς και την άγνοια σχετικά με το θέμα της εργασίας που καλείται ο φοιτητής να εκπονήσει (Devlin & Gray, 2007; Riasati & Rahimi, 2013).

Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός πως οι φοιτητές του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ υπέδειξαν τους ίδιους λόγους στις πρώτες θέσεις για την εμπλοκή κάποιου στον πλαγιαρισμό (πίεση χρόνου, φόρτος από λοιπά μαθήματα, ευκολία αντιγραφής, δυσκολία στο χειρισμό ξένων γλωσσών) υποδεικνύοντας πως σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο σχετικά με την υλοποίηση των υποχρεώσεών τους και αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα στο πλαίσιο των σπουδών.

Ενδιαφέρον, τέλος, έχουν οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις προτεινόμενες αιτίες μεταξύ των Τμημάτων. Συγκεκριμένα βρέθηκε πως οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπερείχαν σε σχέση με του ΠΤΝ ως προς την επιλογή του φόρτου εργασίας, της πεποίθησης πως αρκετοί φοιτητές πράττουν ανάλογες ενέργειες, της μη αφιέρωσης χρόνου από τον καθηγητή για μελέτη της εργασίας και του μη εντοπισμού της ενέργειας από τον διδάσκοντα ως αιτίες του πλαγιαρισμού. Από την άλλη, οι φοιτητές του ΠΤΝ υπερείχαν σε δύο άλλες ενδεχόμενες αιτίες, την οικογενειακή πίεση για επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και της πεποίθησης πως η οικειοποίηση του έργου τρίτου είναι άνευ σημασίας ενέργεια. Ενδεχομένως, οι διαφορές αυτές αποτυπώνουν τα προσωπικά βιώματα και τις διαφορετικές ακαδημαϊκές εμπειρίες των σπουδαστών που τους οδηγούν στο να επιλέξουν συγκεκριμένους παράγοντες ως συντελεστικούς για την εμπλοκή στον πλαγιαρισμό.

Περιορισμοί της έρευνας

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας έρευνας παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς αναφορικά με τη διαδικασία δειγματοληψίας και το εργαλείο που αξιοποιήθηκε.

Αναφορικά με τη δειγματοληψία, όπως ειπώθηκε στην ενότητα της Μεθοδολογίας, η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η έρευνα (Cohen et al., 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η εστίαση σε φοιτητές και φοιτήτριες του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ- που αποτελεί ερευνητικό στόχο- επιτρέπει την αναφορά των ευρημάτων μόνο σε άτομα τα οποία έχουν κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία με τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Επίσης, στο πλαίσιο αυτό δεν κατέστη εφικτή η προσέγγιση των αποφοίτων στις μεταπτυχιακές διατριβές των οποίων ανιχνεύθηκε πλαгиαρισμός προκειμένου να διεξαχθούν συνεντεύξεις με αυτούς. Έτσι, οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν με άλλους αποφοίτους οι οποίοι επελέγησαν με βολική δειγματοληψία.

Συγχρόνως, ένας ακόμη περιορισμός είναι ο χρόνος υλοποίησης του ερευνητικού σχεδίου καθώς η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2015-16. Λαμβάνοντας υπόψη τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας στο χειμερινό εξάμηνο γίνεται κατανοητό πως δεν υπήρχε μεγάλο περιθώριο για την εφαρμογή του σχεδίου, καθώς στόχος ήταν η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ως τον Ιούνιο του 2016. Συγχρόνως, δεν θα μπορούσε να γίνει πιθανή επιπλέον δοκιμαστική μέτρηση για τα εργαλεία γιατί κάτι τέτοιο θα είχε ως αποτέλεσμα τη μεταφορά της κύριας έρευνας στο νέο ακαδημαϊκό έτος.

Αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο, όπως ειπώθηκε στην ενότητα της Συζήτησης, η αξιοποίηση των αυτοαναφορών χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ανάμεσα στα μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι η τάση των υποκειμένων να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις όταν πρόκειται να τοποθετηθούν για τον εαυτό τους (Lin & Wen, 2007; Scanlon & Neumann, 2002; Stephens et al., 2007). Ακόμη, μπορεί να μην είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, να μην είναι ειλικρινείς (Scanlon & Neumann, 2002), ή να μη δίνουν έντιμες

απαντήσεις (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996 όπ.αναφ. στο Risquez et al., 2011).

Τέλος, περιορισμό του ερωτηματολογίου αποτελεί ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας (α) ο οποίος υπολογίστηκε για ορισμένες επιμέρους διαστάσεις του πλαγιαρισμού και διαπιστώθηκε πως είναι κάτω του ορίου 0,5, κάτι μη αποδεκτό (Γαλάνης, 2013· Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η ύπαρξη περισσότερου χρόνου θα επέτρεπε τη διεξαγωγή επιπλέον πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου προκειμένου να προστεθούν ή αφαιρεθούν σενάρια που θα βελτίωναν τον δείκτη αξιοπιστίας των συγκεκριμένων παραγόντων.

Συμπεράσματα

Βασικοί στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των φοιτητών αναφορικά με τον πλαγιαρισμό, καθώς και της διάδοσής του στον φοιτητικό πληθυσμό και των πιθανών αιτίων που μπορεί να οδηγήσουν κάποιον σε τέτοιες ενέργειες.

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι φοιτητές και φοιτήτριες των δύο Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ, από όπου αντλήθηκε το δείγμα, ενώ, συγχρόνως, το δείγμα αποτέλεσαν και απόφοιτοι του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΠΤΔΕ καθώς και οι διατριβές τους.

Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήθηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση για την καλύτερη διερεύνηση του θέματος και την κάλυψη όλων των διαστάσεών του. Έτσι, αναπτύχθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό, καθώς και για την εξέταση των απόψεων των υποκειμένων για τις αιτίες τέτοιων πρακτικών. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ανίχνευσης πλαγιαρισμού Turnitin προκειμένου να ελεγχθούν οι μεταπτυχιακές διατριβές του ΠΤΔΕ για ανεύρεση ανάλογων περιπτώσεων. Τέλος, αξιοποιήθηκε η συνέντευξη προκειμένου να γίνει συζήτηση με αποφοίτους του ΜΠΣ του ΠΤΔΕ για ζητήματα σχετικά με τον πλαγιαρισμό.

Από την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου διαπιστώθηκε πως υπάρχει τάση στους προπτυχιακούς φοιτητές της Σχολής Επιστημών Αγωγής, του ΠΤΔΕ και του ΠΤΝ, καθώς και τους αποφοίτους του Μεταπτυχιακού του ΠΤΔΕ να αντιλαμβάνονται τις διάφορες μορφές του πλαγιαρισμού ως σοβαρές και μη αποδεκτές (Curtis & Popal, 2011; Foltynnek et al., 2014; Leonard et al., 2014; Stephens et al., 2007; Sutton et al., 2012) και ως εκ τούτου να γνωρίζουν πως πρόκειται για αντιδεοντολογικές ενέργειες (Chuda et al., 2012; Curtis & Popal, 2011; Gullifer & Tyson, 2014; Leonard et al., 2014; Maxwell et al., 2008; Zafarghandi et al., 2012) επιβεβαιώνοντας έτσι την προγενέστερη βιβλιογραφία.

Στο πλαίσιο αυτό βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις γνώσεις και αντιλήψεις των υποκειμένων με βάση το φύλο, το έτος σπουδών και το Τμήμα.

Έτσι, τα κορίτσια διαπιστώθηκε ότι υπερέχουν ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα και έτσι τις γνώσεις και τις αντιλήψεις σε σχέση με τα αγόρια στον πλαγιαρισμό δευτερογενών πηγών (Σ9-A4), στην ανάθεση συγγραφής (Σ12-ΛΒ5) στη συμπερίληψη πηγών στη βιβλιογραφία για τις οποίες δεν παρέχονται ενδοκειμενικές παραπομπές (Σ13-ΒΑΠ1), στην υποβολή εργασίας τρίτου (Σ19-ΛΒ7), στην περιορισμένη χρήση παραπομπών (Σ20-ΒΑΠ2) και στην οικειοποίηση εικόνων (Σ21-Α6). Συγχρόνως, διαπιστώθηκε πως τα υποκείμενα των μεγαλύτερων ετών αντιλήφθηκαν ως πιο σοβαρές ορισμένες από τις ενέργειες του πλαγιαρισμού και ως εκ τούτου γνώριζαν περισσότερα επ' αυτού σε σχέση με τους συμφοιτητές τους από τα μικρότερα έτη (Σ1-ΑΠ1, Σ2-Α1, Σ3-Α2, Σ4-ΛΒ1, Σ5-ΛΒ2, Σ6-Α3, Σ13-ΒΑΠ1, Σ17-ΑΥ2, Σ20-ΒΑΠ2). Επίσης, οι φοιτητές του ΠΤΝ υπερείχαν ως προς την αποδιδόμενη σοβαρότητα και έτσι τις αντιλήψεις και τη γνώση της μη παροχής ενδοκειμενικών παραπομπών για πηγές που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Σ13-ΒΑΠ1), της συρραφής (Σ16-Σ1, Σ18-Σ2), της υποβολής εργασίας τρίτου (Σ19ΛΒ7) και της περιορισμένης χρήσης παραπομπών (Σ20-ΒΑΠ2). Αντιθέτως, οι φοιτητές του ΠΤΔΕ υπερείχαν μόνο ως προς τη συγγραφή εργασίας από τρίτο (Σ7-ΛΒ3).

Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως ο πλαγιαρισμός είναι υπαρκτός στον φοιτητικό πληθυσμό σύμφωνα με τις αφηγήσεις των αποφοίτων του Μεταπτυχιακού για τους ίδιους (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Eret & Ok, 2014; Lin & Wen, 2007; Mazer & Hunt, 2012; Zafarghandi et al., 2012) ή τρίτους (Dick et al., 2001; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Scanlon & Neumann, 2002) που έχουν εμπλακεί σε τέτοιες πρακτικές επιβεβαιώνοντας έτσι την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγχρόνως, από την ανάλυση των μεταπτυχιακών διατριβών του ΠΤΔΕ εντοπίστηκαν ποικίλες εκφάνσεις του πλαγιαρισμού (αυτολεξεί αντιγραφή, ανεπαρκή παράφραση, λάθη σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές, πλαγιαρισμός δευτερογενών πηγών) όπως υποστήριζαν και άλλοι ερευνητές (Ellery, 2008; Moore, 2014; Pecorari, 2003; Vieyra et al., 2013).

Ακόμη, βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες της έρευνας μοιράζονται μια κοινή βάση αντιλήψεων σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν κάποιον να εμπλακεί σε πρακτικές πλαγιαρισμού. Χαρακτηριστικά, οι προπτυχιακοί φοιτητές συμφωνούν ως προς τις τέσσερις πρώτες αιτίες οι οποίες είναι η πίεση χρόνου, ο φόρτος εργασίας από τα μαθήματα, η ευκολία στην εμπλοκή σε ενέργειες πλαγιαρισμού και η δυσκολία στον χειρισμό της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Τέλος, βρέθηκε πως οι

φοιτητές του ΠΤΔΕ τείνουν να υποδεικνύουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό πιο πολύ ως αιτίες τον φόρτο εργασίας, την εμπλοκή τρίτων, την μη ενασχόληση των καθηγητών με τις εργασίες και το μη εντοπισμό των περιπτώσεων πλαγιαρισμού, ενώ οι συμφοιτητές τους στο ΠΤΝ την οικογενειακή πίεση.

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι απουσιάζει η ερευνητική ενασχόληση με το θέμα του πλαγιαρισμού στην Ελλάδα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν μελλοντικά μια σειρά ερευνών προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω ζητήματα που αφορούν γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών για τον πλαγιαρισμό, καθώς, επίσης, τη διάδοση τέτοιων πρακτικών, τις αιτίες εμπλοκής σε αυτές και τρόπους αντιμετώπισης.

Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να σχεδιαστεί και υλοποιηθεί κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο προκειμένου να μελετηθεί η επίδρασή του στις γνώσεις και αντιλήψεις των φοιτητών ούτως ώστε, συγχρόνως, η επιτυχής του έκβαση να αποτελέσει έναν τρόπο αντιμετώπισης του πλαγιαρισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να δοκιμαστεί κάποια πρόταση που υλοποιήθηκε με επιτυχία στο εξωτερικό.

Παράλληλα, αξιοποιώντας τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αναφορικά με την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις αντιλήψεις των υποκειμένων, θα μπορούσαν να διεξαχθούν επιπλέον μελέτες σχετικά με αυτές ή άλλες μεταβλητές, όπως η εμπειρία εκπόνησης εργασιών.

Τέτοιου είδους εγχειρήματα, όμως, θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε υποψήφιους διδάκτορες αλλά και τα μέλη ΔΕΠ προκειμένου να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα της επικρατούσας κατάστασης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Η διερεύνηση των ζητημάτων ακαδημαϊκής δεοντολογίας θεωρείται σημαντική ιδιαίτερα για τους νέους επιστήμονες. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να τεθούν οι σωστές βάσεις προκειμένου να μπορέσουν να έχουν τα εφόδια για να ασχοληθούν ερευνητικά με το πεδίο του ενδιαφέροντός τους.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Πίνακας 24: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
A1	Αντιγραφή λέξεων χωρίς παραπομπή στην πηγή τους	Marshall & Garry (2006)*	A ομάδα: 96%, B ομάδα: 89%
A2	Αντιγραφή σύντομων προτάσεων χωρίς παραπομπή στην πηγή τους	Marshall & Garry (2006)*	A ομάδα: 89%, B ομάδα: 77%
A3	Αντιγραφή από το διαδίκτυο χωρίς παραπομπή	Hu & Lei (2014)*2	60%
		Leonard et al. (2014)*3	98,70%
		Gullifer & Tyson (2014)*	99%
		Harries & Rutter (2005)*	75%
A4	Αντιγραφή από γραπτή πηγή	Leonard et al. (2014)*3	99,40%
A5	Αντιγραφή από γραπτή πηγή χωρίς παραπομπή	Leonard et al. (2014)*3	98,40%
		Gullifer & Tyson (2014)*	99,00%
A6	Αντιγραφή εργασίας χωρίς τη συγκατάθεση του συγγραφέα	Harries & Rutter (2005)*	96,80%
A7	Αντιγραφή εργασίας με τη συγκατάθεση του συγγραφέα	Harries & Rutter (2005)*	71,20%
A8	Αντιγραφή εργασίας φοιτητή εν γνώσει του (other plagiarism)	Zafarghandi et al. (2012)*4	75,20%
		Curtis & Popal (2011)*	95,60%
		Maxwell et al. (2008)*	Ομάδα A: 89%, Ομάδα B: 81%
A9	Αντιγραφή εργασίας εν αγνοία του συγγραφέα (purloining)	Zafarghandi et al. (2012)*4	95,70%
		Curtis & Popal (2011)*	99,10%
		Maxwell et al. (2008)*	Ομάδα A: 99%, Ομάδα B: 90%
A10	Αντιγραφή περιεχομένου ιστοσελίδας με αλλαγή των στοιχείων του συγγραφέα	Marshall & Garry (2006)*	Ομάδα A: 92%, Ομάδα B: 67%
A11	Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς εισαγωγικά	Gullifer & Tyson (2014)*	94%
A12	Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς παραπομπή (verbatim copying)	Hu & Lei (2014)*2	60%

		Zafarghandi et al. (2012)* ⁴	83,5.%
		Curtis & Popal (2011)*	94,7.%
		Maxwell et al. (2008)*	Ομάδα Α: 95%, Ομάδα Β: 93%
		Harries & Rutter (2005)*	61,1.%
A13	Εύρεση λύσεων εργασίας, αντιγραφή και υποβολή τους	Zhang et al. (2013)* ⁴	70,40%
		Joy et al. (2011)* ⁴	96,90%
A14	Αναζήτηση πρωτογενών πηγών που υπάρχουν σε δευτερογενή και αντιγραφή της οργάνωσής τους χωρίς παραπομπή (plagiarism of the form of a source)	Zafarghandi et al. (2012)* ⁴	46,40%
A15	Αντιγραφή δομής χωρίς παραπομπή στην πηγή της	Marshall & Garry (2006)*	Ομάδα Α: 50%, Ομάδα Β: 71%
A16	Αντιγραφή ιδεών χωρίς παραπομπή στην πηγή της	Marshall & Garry (2006)*	Ομάδα Α: 75%, Ομάδα Β: 73%
A17	Λήψη ιδεών από τηλεοπτικό, ραδιοφωνικό πρόγραμμα χωρίς παραπομπή σε αυτό και παρουσιάσή τους ως προσωπικών	Gullifer & Tyson (2014)*	91%
A18	Αντιγραφή προγράμματος H/Y άλλου	Leonard et al. (2014)* ³	98,90%
A19	Αντιγραφή, τροποποίηση και υποβολή πηγαίου κώδικα (source code) άλλου	Zhang et al. (2013)* ⁴	83,60%
		Chuda et al. (2012)*	94,00%
		Joy et al. (2011)* ⁴	92,40%
A20	Αντιγραφή σχολίων επί προγράμματος	Chuda et al. (2012)*	34%
A21	Αντιγραφή σχεδίου συστήματος	Chuda et al. (2012)*	57%
A22	Αντιγραφή διεπαφής με πρόγραμμα (user interface of the program)	Chuda et al. (2012)*	53%
A23	Αντιγραφή δεδομένων προγράμματος	Chuda et al. (2012)*	11%
A24	Αντιγραφή τεκμηρίωσης προγράμματος	Chuda et al. (2012)*	73%
A25	Αντιγραφή πηγαίου κώδικα από βιβλίο χωρίς παραπομπή σε αυτό	Zhang et al. (2013)* ⁴	54,10%
		Joy et al. (2011)* ⁴	93,90%

A26	Οικειοποίηση ερευνητικών δεδομένων	Leonard et al. (2014)*3	99,40%
A27	Οικειοποίηση εργαστηριακών δεδομένων	Leonard et al. (2014)*3	99,10%
A28	Οικειοποίηση δευτερογενών πηγών και του επιχειρήματος που υποστηρίζουν χωρίς παραπομπή στη δημοσίευση στην οποία παρουσιάστηκαν	Marshall & Garry (2006)*	Ομάδα Α: 28%, Ομάδα Β: 26%
A29	Παράθεση συγγραφέα χωρίς παραπομπή στη δημοσίευσή του	Leonard et al. (2014)*3	98,90%
A30	Αναφορά σε πηγές που βρίσκονται σε δευτερογενή πηγή χωρίς να μελετηθούν οι πρώτες ή να παραπεμφθεί η τελευταία (plagiarism of secondary sources)	Zafarghandi et al. (2012)*4 Marshall & Garry (2006)*	43,50% Ομάδα Α: 26%, Ομάδα Β: 27%
A31	Δανεισμός προτάσεων χωρίς παραπομπή στην πηγή τους για εργασία η οποία σε μεγάλο βαθμό είναι προσωπικό έργο	Wan et al. (2011)	Αβεβαιότητα
A32	Χρήση μετάφρασης κειμένου σε εργασία	Wan et al. (2011)	Αβεβαιότητα
A33	Αυτολεξεί αντιγραφή παραγράφου ή μεγαλύτερου τμήματος κειμένου	Hayes & Introna (2005)*5	40%, 30%, 7%, 25%: μη εξαπάτηση/ ασήμαντη εξαπάτηση
A34	Αυτολεξεί αντιγραφή προτάσεων	Hayes & Introna (2005)*5	100%, 60%, 36%, 38%: μη εξαπάτηση/ ασήμαντη εξαπάτηση

* Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσον απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαгиαρισμό.

*2 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται το ποσοστό όσων υποστήριζαν πως το εκάστοτε σενάριο είναι σίγουρα ή πιθανώς πλαγιαρισμός.

*3 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν όλες τις επιλογές τις κλίμακας εκτός του μη πλαγιαρισμού.

*4 Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαγιαρισμό.

*5 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά τεσσάρων Εθνικών Ομάδων.

Πίνακας 25: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
B1	Αγορά και υποβολή εργασίας	Zhang et al. (2013)*	33,40%

		<i>Joy et al. (2011)*</i>	85,60%
		<i>Marshall & Garry (2006)*2</i>	Ομάδα A: 94%, Ομάδα B: 83%
B2	Ανάθεση μερικής/ολικής συγγραφής εργασίας σε κάποιον (<i>ghost writing</i>)	<i>Zafarghandi et al. (2012)*</i>	87,20%
		<i>Curtis & Popal (2011)*2</i>	97,20%
B3	Υποβολή εργασίας άλλου φοιτητή	<i>Leonard et al. (2014)*3</i>	99,20%
B4	Λήψη έργου από μεγαλύτερο έτος για ολοκλήρωση εργασίας	<i>Harries & Rutter (2005)*2</i>	47,70%
B5	Παράδοση έργου σε μικρότερο έτος για ολοκλήρωση εργασίας	<i>Harries & Rutter (2005)*2</i>	42,20%
B6	Δημοσίευση ερώτησης προγραμματισμού σε <i>forum</i> και αντιγραφή της λύσης	<i>Zhang et al. (2013)*</i>	57,80%
B7	Υποβολή εργασίας άλλου με μικρές αλλαγές χωρίς παραπομπή	<i>Gullifer & Tyson (2014)*2</i>	97%
B8	Μερική/ολική χρήση εργασίας άλλου	<i>Gullifer & Tyson (2014)*2</i>	93,00%
B9	Συνεργασία με συμφοιτητή για ολοκλήρωση ατομικής εργασίας (με email)	<i>Leonard et al. (2014)*3</i>	94,60%
B10	Συνεργασία με συμφοιτητή για ολοκλήρωση ατομικής εργασίας (εκ του σύνεγγυς)	<i>Leonard et al. (2014)*3</i>	95,30%

B11	Συνεργασία δύο ατόμων σε ατομική εργασία και υποβολή ίδιων απαντήσεων (inappropriate collaboration)	Zhang et al. (2013)*	22,70%
		Joy et al. (2011)*	62,40%
B12	Δύο άτομα διαφορετικών ομάδων που έχουν την ίδια εργασία ανταλλάσσουν τμήματά της (inappropriate collaboration)	Zhang et al. (2013)*	36,40%
		Joy et al. (2011)*	61,60%
B13	Χρήση των σημειώσεων κάποιου για εργασία*4	Gullifer & Tyson (2014)*2	38%
B14	Συγκατάθεση για την πρόσβαση συμφοιτητή σε εργασία με το ίδιο θέμα καθώς έχει να υποβάλει μία ανάλυση *4	Gullifer & Tyson (2014)*2	46%
B15	Συγγραφή εργασίας με άλλον*4	Gullifer & Tyson (2014)*2	41%
B16	Λήψη απαγορευμένης βοήθειας σε εργασία	Hayes & Introna (2005)*5	70%, 50%, 50%, 38%: μη εξαπάτηση/ ασήμαντη εξαπάτηση
B17	Συγγραφή ή παροχή εργασίας σε κάποιον	Hayes & Introna (2005)*5	80%, 40%, 29%, 13%: μη εξαπάτηση/ ασήμαντη εξαπάτηση

* Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαгиαρισμό.

*2 Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσων απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαγιαρισμό.

*3 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν όλες τις επιλογές τις κλίμακας εκτός του μη πλαγιαρισμού.

*4 Σύμφωνα με την αντίστοιχη έρευνα πρόκειται για ενέργεια που δε θεωρείται πλαγιαρισμός αλλά συνέργεια (collusion).

*5 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά τεσσάρων Εθνικών Ομάδων.

Πίνακας 26: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Ανεπαρκή Παράφραση.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
ΑΠ1	Αλλαγή λέξεων κειμένου και παρουσίασή του ως προσωπικό έργο	Marshall & Garry (2006)*	Ομάδα Α: 72%, Ομάδα Β: 43%
ΑΠ2	Παράφραση ιδέας χωρίς παραπομπή στην πηγή της	Hu & Lei (2014)*2	25%
ΑΠ3	Παράφραση χωρίς παραπομπή στην πηγή (illicit paraphrasing)	Zafarghandi et al. (2012)*3	63,10%
		Curtis & Popal (2011)*	78,10%
		Maxwell et al. (2008)*	Ομάδα Α: 67%, Ομάδα Β: 64%
ΑΠ4	Πρόσθεση/αφαίρεση/ αλλαγή λέξεων αποσπάσματος το οποίο παραπέμπεται στην πηγή του	Leonard et al. (2014)*4	95,30%
ΑΠ5	Αντιγραφή κειμένου με αντικατάσταση κάποιων λέξεων (π.χ. με συνώνυμα) και θεώρησή του ως παραφρασμένου (paraphrasing plagiarism)	Zafarghandi et al. (2012)*3	74,10%
ΑΠ6	Αυτολεξεί αντιγραφή υλικού με παραπομπή στην πηγή του και παρουσίασή του ως παραφρασμένο (sham paraphrasing)	Zafarghandi et al. (2012)*3	45,90%
		Curtis & Popal (2011)*	58,80%
		Maxwell et al. (2008)*	Ομάδα Α: 28%, Ομάδα Β: 31%

* Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσων απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαгиαρισμό.

*2 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται το ποσοστό όσων υποστήριζαν πως το εκάστοτε σενάριο είναι σίγουρα ή πιθανώς πλαγιαρισμός.

*3 Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαγιαρισμό,

*4 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν όλες τις επιλογές τις κλίμακας εκτός του μη πλαγιαρισμού.

Πίνακας 27: Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιαρισμό.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
---------	---------	---------	--------------

ΑΠ1	Επανυποβολή της εργασίας ενός μαθήματος σε άλλο μάθημα (recycling)	Leonard et al. (2014)*	85,60%
		Zafarghandi et al. (2012)*2	25,40%
		Curtis & Popal (2011)*3	28,10%
		Maxwell et al. (2008)*3	Ομάδα Α: 8%, Ομάδα Β:22%
		Marshall & Garry (2006)*3	Ομάδα Α: 70%, Ομάδα Β: 68%*4
ΑΠ2	Αντιγραφή κώδικα από προηγούμενη εργασία χωρίς παραπομπή σε αυτή	Zhang et al. (2013)*2	13,20%
		Joy et al. (2011)*2	6,80%

* Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν όλες τις επιλογές τις κλίμακας εκτός του μη πλαγιαρισμού.

*2 Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαγιαρισμό.

*3 Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσων απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαγιαρισμό.

*4 Ενέργεια που δε θεωρείται πλαγιαρισμός στην αντίστοιχη έρευνα.

Πίνακας 28:Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Συρραφή.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
Σ1	Αντιγραφή από διάφορες πηγές για σύνθεση παραγράφου	Leonard et al. (2014)*	98,30%
Σ2	Σύνθεση πληροφοριών από πηγές χωρίς παραπομπή σε αυτές	Hu & Lei (2014)*2	25%
Σ3	Συνδυασμός διαφορετικών προτάσεων για τη δημιουργία νέας	Wan et al. (2011)	αβεβαιότητα

* Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν όλες τις επιλογές τις κλίμακας εκτός του μη πλαγιαρισμού.

*2 Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται το ποσοστό όσων υποστήριξαν πως το εκάστοτε σενάριο είναι σίγουρα ή πιθανώς πλαгиαρισμός.

Πίνακας 29:Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
BAΠ1	Καταχώρηση αναφορών στη βιβλιογραφία που δεν έχουν μελετηθεί	Hu & Lei (2014)*	16%
BAΠ2	Ενδοκειμενική παραπομπή χωρίς συμπερίληψη της αντίστοιχης πηγής στη βιβλιογραφία	Hu & Lei (2014)*	16%
BAΠ3	Παραπομπή σε πηγές που δεν έχουν μελετηθεί*4	Gullifer & Tyson (2014)*2	33%
BAΠ4	Παράλειψη βιβλιογραφικής αναφοράς*4	Gullifer & Tyson (2014)*2	68%
BAΠ5	Λανθασμένες πληροφορίες για την πηγή ενός αποσπάσματος*4	Gullifer & Tyson (2014)*2	70%
BAΠ6	Χρήση πηγαίου κώδικα από βιβλίο με λανθασμένη παραπομπή σε αυτό	Zhang et al.(2013)*3	30,20%
		Joy et al. (2011)*3	31,30%

*Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται το ποσοστό όσων υποστήριξαν πως το εκάστοτε σενάριο είναι σίγουρα ή πιθανώς πλαγιαρισμός.

*2 Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσων απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαγιαρισμό.

*3 Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαγιαρισμό.

*4 Ενέργειες που μπορεί να θεωρηθούν λανθασμένα πλαγιαρισμός αλλά δεν είναι.

Πίνακας 30:Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για την Επινόηση.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
E1	Σύνθεση ψευδών βιβλιογραφικών αναφορών*	Gullifer & Tyson (2014)*2	65%

*Ενέργειες που μπορεί να θεωρηθούν λανθασμένα πλαγιαρισμός αλλά δεν είναι.

*2 Στις συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζεται το ποσοστό μόνο όσων απάντησαν καταφατικά πως πρόκειται για πλαγιαρισμό.

Πίνακας 31:Αποτελέσματα ερευνών για τις γνώσεις των φοιτητών για τη μετατροπή σε άλλη γλώσσα προγραμματισμού.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
M1	Μετατροπή πηγαίου κώδικα συγκεκριμένης προγραμματισμού που υπάρχει σε βιβλίο σε άλλη γλώσσα προγραμματισμού χωρίς παραπομπή στην πηγή του	Zhang et al. (2013)*	32,10%
		Joy et al. (2011)*	48,60%

* Στις συγκεκριμένες έρευνες αθροίστηκαν όσοι θεώρησαν με βεβαιότητα ή χωρίς τις αντίστοιχες ενέργειες ως πλαгиαρισμό.

Παράρτημα 2

Πίνακας 32:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
A1	Αντιγραφή (τιμήματος) εργασίας εν γνώσει του δημιουργού της (other plagiarism)	Curtis & Popal (2011)	M.O.= 2,84
		Franklyn et al. (1995)	M.O.= 3,5
		Lim & See (2001)	M.O.= 2,86
		Maxwell et al. (2008)	Εθνική ομάδα Α/ M.O.= 2,6, Εθνική ομάδα Β/ M.O.= 2,5
		Zafarghandi et al. (2012)	Α. 54,4%, Β. 20,8%, Γ. 13,8%, Δ. 8,9%, Ε. 2,1%
A2	Αντιγραφή (τιμήματος) εργασίας εν αγνοία του δημιουργού της (purling)	Curtis & Popal (2011)	M.O.= 2,94
		Franklyn et al. (1995)*	M.O.= 5,42
		Lim & See (2001)	M.O.= 2,86
		Maxwell et al. (2008)	Εθνική ομάδα Α/ M.O.= 2,9, Εθνική ομάδα Β/ M.O.= 2,8
		Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,25 (T.A.= 0,874)
Zafarghandi et al. (2012)	Α. 89,9%, Β. 3,1%, Γ. 5,2%, Δ. 1,8%, Ε. 0%		
A3	Αντιγραφή εργασίας με τη συγκατάθεση του δημιουργού	Franklyn et al. (1995)*	M.O.= 3,44

		<i>Lim & See (2001)</i>	M.O.= 1,86
		<i>Rackovsky & Levy (2007)</i>	M.O.= 5,08
A4	Αντιγραφή	<i>Leonard et al. (2014)</i>	A. 0,6%, B. 0,2%, Γ. 3,9%, Δ. 95,3%
A5	Αντιγραφή εργασίας	<i>Rackovsky & Levy (2007)</i>	M.O.= 5,57
A6	Αντιγραφή εργασίας ή project	<i>Rackovsky & Levy (2007)</i>	M.O.= 7,84
A7	Αντιγραφή υλικού (π.χ. προτάσεων) από βιβλίο ή άλλη δημοσίευση χωρίς αναγνώριση της πηγής	<i>Franklyn et al. (1995)*</i>	M.O.= 3,45
		<i>Lim & See (2001)</i>	M.O.= 2
		<i>Williams et al. (2012)</i>	M.O.= 3,71
		<i>Kidwell & Laurel (2003)</i>	μη σοβαρή εξαπάτηση
		<i>Stephens et al. (2007)</i>	M.O.= 2,83 (T.A.=0,92)
A8	Αντιγραφή διδακτορικής διατριβής για μεταπτυχιακή διατριβή χωρίς παραπομπή στην πρώτη	<i>Sutton et al. (2012)</i>	M.O.= 4,54 (T.A.= 0,944)
A9	Αντιγραφή από διαδικτυακή πηγή χωρίς παραπομπή	<i>Rackovsky & Levy (2007)</i>	M.O.= 5,88
		<i>Williams et al. (2012)</i>	M.O.= 3,62
		<i>Yeo (2007)</i>	A. 4%, B. 31%, Γ. 55%
		<i>Stephens et al. (2007)</i>	M.O.= 2,85 (T.A.=0,92)
A10	Αντιγραφή από διαδικτυακή πηγή με παραπομπή	<i>Rackovsky & Levy (2007)</i>	M.O.= 2,51
A11	Αυτοπροσώπως (in person) ή εκ του σύνεγγυς (by hand) αντιγραφή εργασίας φοιτητή	<i>Stephens et al. (2007)</i>	M.O.= 2,66 (T.A.=0,89)
A12	Αντιγραφή εργασίας φοιτητή με ψηφιακά μέσα (email)	<i>Stephens et al. (2007)</i>	M.O.= 2,69 (T.A.=0,9)
A13	Αναπαραγωγή ιδέας εν αγνοία της ύπαρξης σχετικών πηγών	<i>Sutton et al. (2012)</i>	M.O.= 1,69 (T.A.= 0,978)
A14	Αντιγραφή προγράμματος υπολογιστή	<i>Williams et al. (2012)</i>	M.O.= 3,73
		<i>Leonard et al. (2014)</i>	A. 1,1%, B. 1,9%, Γ. 13,1%, Δ. 83,9%
A15	Αντιγραφή ερευνητικών δεδομένων	<i>Leonard et al. (2014)</i>	A. 0,6%, B. 0,3%, Γ. 5,5%, Δ. 93,5%
A16	Αντιγραφή εργαστηριακών δεδομένων	<i>Leonard et al. (2014)</i>	A. 0,9%, B. 2,5, Γ. 20%, Δ. 76,5%
A17	Χρήση γραφημάτων φοιτητή από συμμαθητές στο πλαίσιο εργασίας χωρίς αναγνώριση του δημιουργού τους	<i>Yeo (2007)</i>	A. 47%, B. 14%, Γ. 2%

A18	Αναφορά σε πηγές που παρατίθενται σε δευτερογενή πηγή χωρίς να αναζητηθούν οι πρώτες ή να αναφερθεί η δευτερογενής πηγή (plagiarism of secondary sources)	Zafarghandi et al. (2012)	A. 16,3%, B. 22,6%, Γ. 36,7%, Δ. 15,3%, E. 9,2%
		Sutton et al. (2012)	M.O.= 2,64 (T.A.= 1, 066)
A19	Καταχώριση μη διαβασμένων, μη χρησιμοποιημένων ή ανύπαρκτων πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών που κάποιος δεν αναφέρθηκε σε αυτές.	Lim & See (2001)	M.O.= 2,02
A20	Αντιγραφή της δομής/οργάνωσης πρωτογενών πηγών που βρίσκονται σε δευτερογενή χωρίς αναφορά σε αυτή (plagiarism of the form of a source)	Zafarghandi et al. (2012)	A. 22%, B. 20,2%, Γ. 31,2%, Δ. 15,6%, E. 11%
A21	Αυτολεξεί αντιγραφή υλικού από γραπτή πηγή	Williams et al. (2012)	M.O.= 4,19
A22	Αυτολεξεί αντιγραφή προτάσεων	Hayes & Introna (2005)*2	A. 100%, 60%, 64%, 63%, B. 0%, 40%, 36%, 38%
A23	Αυτολεξεί αντιγραφή παραγράφου	Hayes & Introna (2005)*2	A. 40%, 30%, 7%, 25%, B. 60%, 70%, 93%, 75%
A24	Αυτολεξεί αντιγραφή από κείμενο χωρίς ενδοκειμενική αναγνώριση πηγής (verbatim copying)	Curtis & Popal (2011)	M.O.= 2,78
		Maxwell et al. (2008)	Εθνική Ομάδα Α/ M.O.= 2,6, Εθνική Ομάδα Β/ M.O.= 2,5
		Zafarghandi et al. (2012)	A. 66,7%, B. 15%, Γ. 10,4%, Δ. 4%, E. 4%
A25	Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς εισαγωγικά	Foltyneck et al. (2014)	A. 2%, B. 4%, Γ. 22%, Δ. 72%
		Foltynek & Cech (2012)*3	A. 4,5%, 1%, 3%, 8,8%, 0,7%, 3%, B. 20,5%, 3%, 7,9%, 11,5%, 2,6%, 12,1%, Γ. 14,8%, 21,9%, 28,7%, 38,9%, 27,9%, 21,2%, Δ. 60,2%, 74,1%, 60,4%, 40,7%, 68,8%, 63,6%
A26	Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς εισαγωγικά, με σωστές βιβλιογραφικές αναφορές αλλά όχι ενδοκειμενικές παραπομπές	Foltyneck et al. (2014)	A. 6%, B. 25%, Γ. 55%, Δ. 14%
A27	Αυτολεξεί αντιγραφή χωρίς εισαγωγικά, με σωστές βιβλιογραφικές αναφορές και ενδοκειμενικές παραπομπές	Foltyneck et al. (2014)	A. 38%, B. 34%, Γ. 32%, Δ. 6%
A28	Αυτολεξεί αντιγραφή τμήματος περιοδικού χωρίς συμπερίληψη της πηγής στη βιβλιογραφία	Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,34 (T.A.=0,934)
A29	Παράθεση συγγραφέα χωρίς παραπομπή	Leonard et al. (2014)	A. 1,1%, B. 3,1%, Γ. 23,3%, Δ. 72,4%
A30	Πλαγιαρισμούς μεγάλου όγκου πληροφοριών	Kidwell & Laurel (2003)	σοβαρή εξαπάτηση

* Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται ενιαίος Μέσος Όρος για φοιτητές και διδάσκοντες.

*2 Τα ποσοστά που παρουσιάζονται αφορούν τέσσερις διαφορετικές εθνικές ομάδες.

*3 Τα ποσοστά αφορούν τη Βουλγαρία, Τσεχία, Κύπρο, Λιθουανία, Πολωνία και Ηνωμένο Βασίλειο αντίστοιχα.

Curtis & Popal (2011): 1- καθόλου σοβαρή, 2- μετρίως σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Foltynek & Cech (2012): Α. Σίγουρα όχι πλαγιαρισμός, Β. Αβέβαιο/η, Γ. Πλαγιαρισμός, Δ. Σοβαρός πλαγιαρισμός.

Foltynek et al. (2014): Α. Μη πλαγιαρισμός, Β. Αβέβαιο/η, Γ. Πλαγιαρισμός, Δ. Σοβαρός πλαγιαρισμός.

Franklyn-Stokes & Newstead (1995): 1-καθόλου σοβαρή, 6- πολύ σοβαρή.

Hayes & Introna (2005): Α. Μη εξαπάτηση/Ασήμαντη εξαπάτηση, Β. Μετρίως/ Πολύ σοβαρή εξαπάτηση.

Leonard et al. (2014): Α.Μη πλαγιαρισμός, Β. Ασήμαντη ενέργεια, Γ. Μετρίως σοβαρή ενέργεια, Δ. Σοβαρή ενέργεια.

Lim & See (2001): 0- όχι εξαπάτηση, 5- πολύ σοβαρή.

Maxwell et al. (2008): 1- καθόλου σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Rackovsky & Levy (2007): 1- καθόλου ανέντιμη, 10- εξαιρετικά ανέντιμη.

Stephens et al. (2007): 1- μη εξαπάτηση, 2- ασήμαντη, 3- μετρίως σοβαρή, 4- σοβαρή εξαπάτηση.

Sutton et al. (2012): 1- μη πλαγιαρισμός, 2- μη σοβαρή ενέργεια, 3- ασήμαντο παράπτωμα, 4- σοβαρή ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Williams et al. (2012): 1- καθόλου, 2-σε κάποιο βαθμό, 3- μετρίως, 4- σε μεγάλο βαθμό, 5-εξαιρετικά σοβαρή εξαπάτηση.

Yeo (2007): Α. Ασήμαντος πλαγιαρισμός, Β. Μετρίως σοβαρός, Γ. Πολύ σοβαρός.

Zafarghandi et al. (2012): Α. Σίγουρα σοβαρή, Β. Μετρίως σοβαρή, Γ. Αναποφάσιτος/η, Δ. Όχι υπερβολικά σοβαρή, Ε. Καθόλου σοβαρή.

Πίνακας 33:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
B1	Συγγραφή εργασίας για κάποιον (ghost writing)	Curtis & Popal (2011)	M.O.= 2,86
		Franklyn-Stokes & Newstead (1995)*	M.O.= 4,32
		Lim & See (2001)	M.O.= 2,48
		Maxwell et al. (2008)	M.O./ Αυστραλοί: 2,6, M.O./ Ασιάτες 2,4
		Sims (1995)	M.O.= 3,92
		Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,45 (T.A.= 0,904)
		Williams et al. (2012)	M.O.= 4,26
		Kidwell & Laurel (2003)	σοβαρή εξαπάτηση
		Zafarghandi et al. (2012)	A. 68,2%, B. 14,7%, Γ. 8,9%, Δ. 5,2%, Ε. 3,1%

		Hayes & Introna (2005)*2	A. 80%, 40%, 29%, 13%, B. 20%, 60%, 71%, 88%
B2	<i>Εξαναγκασμός κάποιου για να γράψει εργασία</i>	Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,67 (T.A.= 0,812)
B3	<i>Υποβολή εργασίας από εξωτερική πηγή (μεγαλύτερο φοιτητή που προσφέρει προ-ετοιμασμένες εργασίες αντί χρημάτων, κ.α.)</i>	Franklyn-Stokes & Newstead (1995)* Lim & See (2001) Stephens et al. (2007)	M.O.= 4,64 M.O.= 3,27 M.O.= 3,73 (T.A. = 0,67)
B4	<i>Αγορά και υποβολή εργασίας από ιστοσελίδα ως προσωπικής δημιουργίας</i>	Stephens et al. (2007)	M.O.= 3,73 (T.A.=0,69)
B5	<i>Παράδοση εργασίας που αποκτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από ιστοσελίδα πωλήσεων (paper mill) ή σελίδα που δεν χρεώνει για τις πληροφορίες</i>	Williams et al. (2012) Kidwell & Laurel (2003)	M.O.= 4,3 σοβαρή εξαπάτηση
B6	<i>Πώληση εργασίας σε φοιτητή</i>	Sims (1995)	M.O.= 3,97
B7	<i>Αγορά εργασίας και παράδοσή της ως προσωπικής δημιουργίας</i>	Sims (1995) Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,11 M.O.= 4,72 (T.A. = 0,733)
B8	<i>Κατέβασμα εργασίας από το διαδίκτυο και πρόσθεση εισαγωγής και συμπεράσματος</i>	Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,44 (T.A.= 0,854)
B9	<i>Χρήση και υποβολή εργασίας ή πρότζεκτ με τη συγκατάθεση και τη γνώση του δημιουργού</i>	Rackovsky & Levy (2007)	M.O.= 7,71
B10	<i>Χρήση εργασίας ή project με τη συγκατάθεση του δημιουργού χωρίς να γνωρίζει ότι θα υποβληθεί</i>	Rackovsky & Levy (2007)	M.O.= 5,18
B11	<i>Υποβολή εργασίας χωρίς τη συγκατάθεση του δημιουργού της</i>	Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,81 (T.A.= 0,634)
B12	<i>Υποβολή της εργασίας, του πρότζεκτ ή του έργου άλλου ως προσωπικής δημιουργίας</i>	Rackovsky & Levy (2007) Williams et al. (2012) Kidwell & Laurel (2003) Leonard et al. (2014) Leonard et al. (2014)	M.O.= 8,91 M.O.= 4,09 σοβαρή εξαπάτηση A. 0,8%, B. 0,2%, Γ. 1,4%, Δ. 97,6% A. 0,9%, B. 0,5%, Γ. 3,9%, Δ. 94,6%
B13	<i>Χρήση της εργασίας άλλου για μάθημα</i>	Sims (1995) Williams et al. (2012)	M.O.= 4,06 M.O.= 4,44
B14	<i>Συνεργασία σε ατομική εργασία ενώ ο καθηγητής δεν το επιτρέπει</i>	Lim & See (2001) Sutton et al. (2012) Williams et al. (2012)	M.O.= 2,1 M.O.= 3,89 (T.A.= 1,046) M.O.= 2,62

B15	Συνεργασία με άλλους εκ του σύνεγγυς (<i>by hand</i>)/ αυτοπροσώπως (<i>in person</i>) σε εργασία που ο καθηγητής ζήτησε να γίνει ατομικά	Stephens et al. (2007) Leonard et al. (2014)	M.O.= 2,24 (T.A.= 0,86) A. 4,7%, B. 16,2%, Γ. 44%, Δ. 35,1%
B16	Συνεργασία με άλλους μέσω email σε εργασία που ο καθηγητής ζήτησε να γίνει ατομικά	Stephens et al. (2007) Leonard et al. (2014)	M.O.= 2,26 (T.A.= 0,87) A. 5,4%, B. 19,4%, Γ. 42,4%, Δ. 32,9%
B17	Συνεργασία δύο φοιτητών για την ανάπτυξη προσχεδίου απαντήσεων και χρήση του για τη συγγραφή και υποβολή των λύσεων	Yeo (2007)	A.27%, B. 4%, Γ. -
B18	Εργασία σε ομάδα μελέτης με ανταλλαγή και χρήση κειμένου μέσω email από φοιτητές	Sutton et al. (2012)	M.O.= 3,14 (T.A.= 1,119)
B19	Λήψη μη επιτρεπόμενης βοήθειας σε εργασία	Rackovsky & Levy (2007) Williams et al. (2012) Kidwell & Laurel (2003) Hayes & Introna (2005)*2	M.O.= 4,59 M.O.= 3,03 μη σοβαρή εξαπάτηση A. 75%, 50%, 50%, 38%, B. 25%, 50%, 50%, 63%
B20	Μοίρασμα εργασίας με άλλον για να την χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα	Williams et al. (2012)	M.O.= 2,83
B21	Υποβολή (τιμήματος) ομαδικής εργασίας ως προσωπικής δημιουργίας	Franklyn-Stokes & Newstead (1995)* Lim & See (2001)	M.O.= 4,11 M.O.= 4,35
B22	Παροχή βοήθειας σε εργασία ή πρότζεκτ	Rackovsky & Levy (2007)	M.O.= 4,1
B23	Παροχή εργασίας σε κάποιον για να την υποβάλει	Sutton et al. (2012) Williams et al. (2012)	M.O.= 3,45 (T.A.= 1,1148) M.O.= 4,24
B24	Παροχή του περιγράμματος εργασίας σε φίλο	Sutton et al. (2012)	M.O.= 2,2 (T.A.= 1,169)
B25	Άνιση συνεισφορά/συμβολή κάποιου σε ομαδική εργασία	Franklyn-Stokes & Newstead (1995)* Lim & See (2001) Sims (1995) Yeo (2007)	M.O.= 3,95 M.O.= 3,62 M.O.= 3,19 A.26%, B. 15%, Γ. 2%

* Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται ενιαίος Μέσος Όρος για φοιτητές και διδάσκοντες.

*2 Τα ποσοστά που παρουσιάζονται είναι για τέσσερις διαφορετικές Εθνικές Ομάδες.

Curtis & Popal (2011): 1- καθόλου σοβαρή, 2- μετρίως σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Hayes & Introna (2005): A. Μη εξαπάτηση/Ασήμαντη εξαπάτηση, B. Μετρίως/ Πολύ σοβαρή εξαπάτηση.

Franklyn-Stokes & Newstead (1995): 1-καθόλου σοβαρή, 6- πολύ σοβαρή.

Leonard et al. (2014): A.Μη πλαгиαρισμός, B. Ασήμαντη ενέργεια, Γ. Μετρίως σοβαρή ενέργεια, Δ. Σοβαρή ενέργεια.

Lim & See (2001): 0- όχι εξαπάτηση, 5- πολύ σοβαρή.

Maxwell et al. (2008): 1- καθόλου σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Rackovsky & Levy (2007): 1- καθόλου ανέντιμη, 10- εξαιρετικά ανέντιμη.

Sims (1995): 0- καθόλου ανέντιμη ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Stephens et al. (2007): 1- μη εξαπάτηση, 2- ασήμαντη, 3- μετρίως σοβαρή, 4- σοβαρή εξαπάτηση.

Sutton et al. (2012): 1- μη πλαγιαρισμός, 2- μη σοβαρή ενέργεια, 3- ασήμαντο παράπτωμα, 4- σοβαρή ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Williams et al. (2012): 1- καθόλου, 2-σε κάποιο βαθμό, 3- μετρίως, 4- σε μεγάλο βαθμό, 5-εξαιρετικά σοβαρή εξαπάτηση.

Yeo (2007): Α. Ασήμαντος πλαγιαρισμός, Β. Μετρίως σοβαρός, Γ. Πολύ σοβαρός.

Zafarghandi et al. (2012): Α. Σίγουρα σοβαρή, Β. Μετρίως σοβαρή, Γ. Αναποφάσιστος/η, Δ. Όχι υπερβολικά σοβαρή, Ε. Καθόλου σοβαρή.

Πίνακας 34:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Ανεπαρκή Παράφραση.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
ΑΠ1	Αντιγραφή/παράφραση από έντυπη πηγή χωρίς παραπομπή	Stephens et al. (2007) Leonard et al. (2014)	M.O.= 2,83 (T.A.= 0,92) Α. 1,3%, Β. 6%, Γ. 28,4%, Δ. 64,4
ΑΠ2	Αντιγραφή/παράφραση από διαδικτυακή πηγή χωρίς παραπομπή	Leonard et al. (2014) Stephens et al. (2007)	Α., 1,6%, Β. 4,1%, Γ. 30,1%, Δ. 64,3% M.O.= 2,85 (T.A.= 0,92)
ΑΠ3	Παράφραση υλικού από κείμενο χωρίς ενδοκειμενική αναγνώριση πηγής (illicit paraphrasing)	Curtis & Popal (2011) Maxwell et al. (2008) Zafarghandi et al. (2012)	M.O.= 2,11 Αυστραλοί/M.O.= 1,8, Ασιάτες/M.O.= 2 Α. 31,8%, Β. 23,5%, Γ. 23,5%, Δ. 11%, Ε. 10,1%
ΑΠ4	Παράφραση υλικού χωρίς αναγνώριση του συγγραφέα	Franklyn-Stokes & Newstead (1995)*2 Lim & See (2001)	M.O.=3,35 M.O.= 1,87
ΑΠ5	Αντιγραφή προτάσεων με μικρές αλλαγές χωρίς παραπομπή	Sutton et al. (2012)	M.O.= 3,40 (T.A.= 1,055)
ΑΠ6	Αντιγραφή των απαντήσεων ενός φοιτητή με κάποιες αλλαγές	Yeo (2007)	Α. 27%, Β. 45%, Γ. 18%
ΑΠ7	Χρήση ιδέας με προσωπικές λέξεις, συμπερίληψη της πηγής στη βιβλιογραφία αλλά χωρίς ενδοκειμενική παραπομπή	Sutton et al. (2012)	M.O.= 1,96 (T.A.= 1,029)
ΑΠ8	Αυτολεξεί αντιγραφή υλικού από κείμενο με ενδοκειμενική παραπομπή της πηγής και παρουσίασή του ως παραφρασμένο (sham paraphrasing)	Curtis & Popal (2011)	M.O.= 1,96

		<i>Maxwell et al. (2008)</i>	Αυστραλοί/M.O.= 1,5 Ασιάτες/M.O.= 1,6
		<i>Zafarghandi et al. (2012)</i>	A. 23,2%, B. 23,55, Γ. 25,4%, Δ. 22%, E. 5,8%
ΑΠ9	Συγγραφή εργασίας με το μεγαλύτερο μέρος της αντιγραμμένο από πηγή, μικρό μέρος παραφρασμένο και ύπαρξη παραπομπής	<i>Yeo (2007)</i>	A. 15%, B. 31%, Γ. 7%
ΑΠ10	Αντιγραφή από πηγή με ανεπαρκείς αλλαγές (π.χ. αντικατάσταση μερικών λέξεων με συνώνυμα) και θεώρηση του κειμένου σαν παραφρασμένο (<i>paraphrasing plagiarism</i>)	<i>Zafarghandi et al. (2012)</i>	A. 39,8%, B. 28,1%, Γ. 22,3%, Δ. 7%, E. 3%
ΑΠ11	Αντιγραφή με κάποιες λέξεις αλλαγμένες χωρίς εισαγωγικά, βιβλιογραφικές αναφορές ή ενδοκειμενικές παραπομπές.	<i>Foltyneck et al. (2014)</i>	A. 10%, B. 27%, Γ. 41%, Δ. 22%
		<i>Foltynek & Cech (2012)*2</i>	A. 27,1%, 6,1%, 8%, 16,8%, 9,7%, 0%, B. 47,1%, 16,7%, 23,9%, 39,8%, 41,9%, 33,3%, Γ. 11,8%, 46,1%, 45,8%, 27,4%, 38,2%, 45,5%, Δ. 14,1%, 31,3%, 22,4%, 15,9%, 10,1%, 21,2%
ΑΠ12	Αντιγραφή με κάποιες λέξεις αλλαγμένες χωρίς εισαγωγικά, με σωστές βιβλιογραφικές αναφορές αλλά όχι ενδοκειμενικές παραπομπές	<i>Foltyneck et al. (2014)</i>	A. 16%, B. 44%, Γ. 34%, Δ. 6%
ΑΠ13	Αντιγραφή με κάποιες λέξεις αλλαγμένες χωρίς εισαγωγικά, αλλά με σωστές βιβλιογραφικές αναφορές και ενδοκειμενικές παραπομπές	<i>Foltyneck et al. (2014)</i>	A. 50%, B. 31%, Γ. 16%, Δ. 3%

* Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται ενιαίος Μέσος Όρος για φοιτητές και διδάσκοντες.

*2 Τα ποσοστά αφορούν τη Βουλγαρία, Τσεχία, Κύπρο, Λιθουανία, Πολωνία και Ηνωμένο Βασίλειο αντίστοιχα.

Curtis & Popal (2011): 1- καθόλου σοβαρή, 2- μετρίως σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Foltynek & Cech (2012): A. Σίγουρα όχι πλαгиαρισμός, B. Αβέβαιος/η, Γ. Πλαγιαρισμός, Δ. Σοβαρός πλαγιαρισμός.

Foltyneck et al. (2014): A. Μη πλαγιαρισμός, B. Αβέβαιος/η, Γ. Πλαγιαρισμός, Δ. Σοβαρός πλαγιαρισμός.

Franklyn-Stokes & Newstead (1995): 1-καθόλου σοβαρή, 6- πολύ σοβαρή.

Leonard et al. (2014): A.Μη πλαγιαρισμός, B. Ασήμαντη ενέργεια, Γ. Μετρίως σοβαρή ενέργεια, Δ. Σοβαρή ενέργεια.

Lim & See (2001): 0- όχι εξαπάτηση, 5- πολύ σοβαρή.

Maxwell et al. (2008): 1- καθόλου σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Stephens et al. (2007): 1- μη εξαπάτηση, 2- ασήμαντη, 3- μετρίως σοβαρή, 4- σοβαρή εξαπάτηση.

Sutton et al. (2012): 1- μη πλαγιαρισμός, 2- μη σοβαρή ενέργεια, 3- ασήμαντο παράπτωμα, 4- σοβαρή ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Yeo (2007): Α. Ασήμαντος πλαγιαρισμός, Β. Μετρίως σοβαρός, Γ. Πολύ σοβαρός.

Zafarghandi et al. (2012): Α. Σίγουρα σοβαρή, Β. Μετρίως σοβαρή, Γ. Αναποφάσιτος/η, Δ. Όχι υπερβολικά σοβαρή, Ε. Καθόλου σοβαρή.

Πίνακας 35:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιαρισμό.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
ΑΠ1	Υποβολή της ίδιας εργασίας περισσότερες της μίας φορές σε διαφορετικά μαθήματα (recycling)	Leonard et al. (2014)	A. 14,4%, B. 20,5%, Γ. 34,4%, Δ.30,8%
		Zafarghandi et al. (2012)	A. 20,2%, B. 12,8%, Γ. 27,5%, Δ. 17,4%, E. 22%
		Curtis & Popal (2011)	M.O.= 1,68
		Maxwell et al. (2008)	Εθνική ομάδα A/M.O.= 1,3 (T.A.= 0,55), Εθνική ομάδα B/M.O.= 1,5 (T.A.=0,66)
		Sims (1995)	M.O.= 2,31
		Williams et al. (2012)	M.O.= 3,45
ΑΠ2	Υποβολή εργασίας προηγούμενου έτους με αλλαγμένη τη σειρά των παραγράφων	Sutton et al. (2012)	M.O.= 4,04 (T.A.=1,173)

Curtis & Popal (2011): 1- καθόλου σοβαρή, 2- μετρίως σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Leonard et al. (2014): Α.Μη πλαγιαρισμός, Β. Ασήμαντη ενέργεια, Γ. Μετρίως σοβαρή ενέργεια, Δ. Σοβαρή ενέργεια.

Maxwell et al. (2008): 1- καθόλου σοβαρή, 3- πολύ σοβαρή.

Sims (1995): 0- καθόλου ανέντιμη ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Sutton et al. (2012): 1- μη πλαγιαρισμός, 2- μη σοβαρή ενέργεια, 3- ασήμαντο παράπτωμα, 4- σοβαρή ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Williams et al. (2012): 1- καθόλου , 2-σε κάποιο βαθμό, 3- μετρίως, 4- σε μεγάλο βαθμό, 5-εξαιρετικά σοβαρή εξαπάτηση.

Zafarghandi et al. (2012): Α. Σίγουρα σοβαρή, Β. Μετρίως σοβαρή, Γ. Αναποφάσιτος/η, Δ. Όχι υπερβολικά σοβαρή, Ε. Καθόλου σοβαρή.

Πίνακας 36:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Συρραφή.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
Σ1	Αντιγραφή διάφορων πηγών σε μία παράγραφο	Leonard et al. (2014)	A. 1,7%, B. 3,9%, Γ. 17,7%, Δ. 76,6%

Leonard et al. (2014): Α.Μη πλαγιαρισμός, Β. Ασήμαντη ενέργεια, Γ. Μετρίως σοβαρή ενέργεια, Δ. Σοβαρή ενέργεια.

Πίνακας 37:Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα Λάθη σε Παραπομπές και Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
---------	---------	---------	--------------

ΒΑΠ1	Υποβολή εργασίας με αναφορά στις πηγές που αξιοποιήθηκαν αλλά όχι στους συγγραφείς/ερευνητές	Yeo (2007)	A. 45%, B. 16%, Γ. 2%
ΒΑΠ2	Χρήση πηγών σε εργασία που δεν συμπεριλαμβάνονται στη βιβλιογραφία	Sims (1995)	M.O.= 2,51
ΒΑΠ3	Αυτολεξεί χρήση αποσπασμαμάτων από πηγές χωρίς σωστή βιβλιογραφική αναφορά	Sims (1995)	M.O.= 3,08

Sims (1995): 0- καθόλου ανέντιμη ενέργεια, 5- πολύ σοβαρή ενέργεια.

Yeo (2007): Α. Ασήμαντος πλαγιαρισμός, Β. Μετρίως σοβαρός, Γ. Πολύ σοβαρός.

Πίνακας 38: Αποτελέσματα ερευνών για τις αντιλήψεις των φοιτητών για την Παραποίηση και Επινόηση.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
Π1	Καταχώριση μη διαβασμένων, μη χρησιμοποιημένων ή ανύπαρκτων πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών που κάποιος δεν αναφέρθηκε σε αυτές	Lim & See (2001)	M.O.= 2,02
Π2	Επινόηση (fabricating)/ Παραποίηση (falsifying) βιβλιογραφίας	Williams et al. (2012)	M.O.= 4,09
Π3	Επινόηση (fabricating) βιβλιογραφίας	Franklyn-Stokes & Newstead (1995)*	M.O.= 2,97

*Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται ενιαίος Μέσος Όρος για φοιτητές και διδάσκοντες.

Lim & See (2001): 0- όχι εξαπάτηση, 5- πολύ σοβαρή.

Franklyn-Stokes & Newstead (1995): 1- καθόλου σοβαρή, 6- πολύ σοβαρή.

Williams et al.(2012): 1- καθόλου, 2-σε κάποιο βαθμό, 3- μετρίως, 4- σε μεγάλο βαθμό, 5-εξαιρετικά σοβαρή εξαπάτηση.

Παράρτημα 3

Πίνακας 39: Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για την Αντιγραφή.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
A1	Αντιγραφή του μεγαλύτερου μέρους εργασίας φίλου αλλά με αρκετό προσωπικό έργο για την ολοκλήρωση της εργασίας	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 3,37
A2	Λήψη απάντησης από συμφοιτητή σε εργασία λόγω βλάβης του προσωπικού Η/Υ	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,29
A3	Αντιγραφή από βιβλίο για εργασία	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,19

A4	Αντιγραφή από το διαδίκτυο για εργασία	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,28
A5	Λήψη εργασίας φοιτητή από το γραμματοκιβώτιο καθηγητή και αντιγραφή της	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,72
A6	Αντιγραφή και υποβολή εργασίας τρίτου από τον υπολογιστή του εν αγνοία του	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,62
A7	Αντιγραφή εργασίας που έδωσε φίλος	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,62

Sheard&Dick (2011): 1- αποδεκτή, 5- μη αποδεκτή.

Πίνακας 40:Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για την Λήψη Βοήθειας.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
B1	Συνεργασία φοιτητών για εργασία που έπρεπε να γίνει ατομικά	Sheard&Dick (2011)	M.O.:3,2
B2	Υποβολή εργασίας φίλου από παλαιότερο έτος	Sheard&Dick (2011)	MO.: 3,46
B3	Ανταλλαγή εργασιών με φίλο ώστε ο καθένας να κάνει μία εργασία αντί για δύο	Sheard&Dick (2011)	M.O.:4,45
B4	Μίσθωση κάποιου για συγγραφή εργασίας	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 4,62

Sheard&Dick (2011): 1- αποδεκτή, 5- μη αποδεκτή.

186

Πίνακας 41:Αποτελέσματα ερευνών για τις στάσεις των φοιτητών για τον Αυτοπλαγιασμό.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
AY1	Επανυποβολή εργασίας προηγούμενου μαθήματος σε νέο	Sheard&Dick (2011)	M.O.: 2,99

Sheard & Dick (2011): 1- αποδεκτή, 5- μη αποδεκτή.

Παράρτημα 4

Πίνακας 42:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Αντιγραφής στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
A1	Αντιγραφή υλικού από το διαδίκτυο	Eret & Ok (2014)	1. 22,5%, 2. 33,9%, 3. 27,2%, 4. 11,9%, 5. 3,6%
		Sheard & Dick (2011)	21%

		Dick et al. (2001)	A. 15,5%, B. 22,3%
A2	Αντιγραφή υλικού από βιβλίο	Dick et al. (2001)	A. 11,7%, B. 27,2%
		Sheard & Dick (2011)	10%
A3	Αντιγραφή εργασίας	Dick et al. (2001)	A. 2,9%, B. 23,3%
		Harries & Rutter (2005)	19/435
		Sheard & Dick (2011)	3%
		Lin & Wen (2007)	1- 21,8%, 2- 26,7%, 3- 34,2%, 4- 13,1%, 5- 4,1%
		Selwyn (2008)	1- 4%, 2- 0,9%, 3- 0,9%
A4	Αντιγραφή εργασίας από ιστοσελίδα	Selwyn (2008)	1- 2%, 2- 1%, 3- 0,6%
A5	Αντιγραφή εργασίας φοιτητή εκ του σύνεργου (by hand) ή αυτοπροσώπως (in person)	Stephens et al. (2007)	35,80%
A6	Αντιγραφή εργασίας φοιτητή μέσω ψηφιακών μέσων όπως email	Stephens et al. (2007)	11,30%
A7	Λήψη και αντιγραφή εργασίας άλλου από το γραμματοκιβώτιο του καθηγητή	Dick et al. (2001)	A. 1%, B. 3,9%
		Sheard & Dick (2011)	2%
A8	Αντιγραφή μερικών σελίδων από βιβλίο ή άρθρο	Selwyn (2008)	1- 6%, 2- 2%, 3- 0,9%
A9	Αντιγραφή μερικών σελίδων από εργασία σε ιστοσελίδα	Selwyn (2008)	1- 8%, 2- 3%, 3- 1%
A10	Αντιγραφή κειμένου χωρίς παραπομπή	Risque et al. (2011)	84% των φοιτητών δήλωσε πως ποτέ ή σπάνια εμπλέκεται σε αυτήν την ενέργεια.
		Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 71,4%, Οι άλλοι: 8,9%, 2- Οι ίδιοι: 19%, Οι άλλοι: 39,2%, 3- Οι ίδιοι: 9,6%, Οι άλλοι: 52%,

A11	Αντιγραφή και επικόλληση από το διαδίκτυο χωρίς παραπομπή	Harries & Rutter (2005)	20/435
		Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 75,5%, Οι άλλοι: 12,3%, 2- Οι ίδιοι: 16,5%, Οι άλλοι: 37,3%, 3- Οι ίδιοι: 8%, Οι άλλοι: 50,4%
A12	Αντιγραφή μερικών παραγράφων από ιστοσελίδα χωρίς παραπομπή στην πηγή	Selwyn (2008)	1- 21%, 2- 7%, 3- 2%
A13	Αντιγραφή μερικών προτάσεων από ιστοσελίδα χωρίς παραπομπή στην πηγή	Selwyn (2008)	1- 39%, 2- 15%, 3- 5%
A14	Αντιγραφή μερικών προτάσεων από βιβλίο ή άρθρο χωρίς παραπομπή στην πηγή	Selwyn (2008)	1- 43%, 2- 12%, 3- 4%
A15	Αντιγραφή μερικών παραγράφων από βιβλίο ή άρθρο χωρίς παραπομπή στην πηγή	Selwyn (2008)	1- 20%, 2- 5%, 3- 2%
A16	Αντιγραφή πληροφοριών από βιβλίο χωρίς παραπομπή σε αυτό	Marshall & Garry (2005)	Ομάδα Α: 33,3%, Ομάδα Β: 43,6%
A17	Αντιγραφή προτάσεων χωρίς παραπομπή ή υποσημείωση	Williams et al. (2012)	35%
A18	Παράφραση ή αντιγραφή μερικών προτάσεων από έντυπο βιβλίο, περιοδικό ή εφημερίδα χωρίς υποσημείωση στην εργασία που υποβάλλεται	Stephens et al. (2007)	30,70%

A19	<i>Παράφραση ή αντιγραφή μερικών προτάσεων από ηλεκτρονική πηγή (π.χ. διαδίκτυο) χωρίς υποσημείωση στην εργασία που υποβάλλεται</i>	Stephens et al. (2007)	32,20%
A20	<i>Χρήση εργασιών από το διαδίκτυο χωρίς παραπομπή</i>	Eret & Ok (2014)	1. 63%, 2. 24,6%, 3. 8,8%, 4. 2,3%, 5. 0,3%
		Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 88,8%, Οι άλλοι: 32%, 2- Οι ίδιοι: 8,1%, Οι άλλοι: 39,9%, 3- Οι ίδιοι: 3,1%, Οι άλλοι: 28%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,621 (T.A.: 0,877)
A21	<i>Αντιγραφή υλικού χωρίς αναγνώριση της πηγής</i>	Lin & Wen (2007)	1- 26,3%, 2- 30,5%, 3- 29%, 4- 10,5%, 5- 3,7%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)*	A. 54%, B. 54%
A22	<i>Χρήση σημαντικών τμημάτων εργασιών από το διαδίκτυο χωρίς παραπομπή στους συγγραφείς τους</i>	Akbulut et al. (2008)	1,769 (T.A.: 0,937)
A23	<i>Χρήση διαδικτυακών αποσπασμάτων χωρίς εισαγωγικά</i>	Eret & Ok (2014)	1. 53,4%, 2. 28,8%, 3. 11,4%, 4. 4,4%, 5. 1,3%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,424 (T.A.: 0,715)
A24	<i>Μη παροχή βιβλιογραφικών αναφορών για αντιγραμμένες πηγές από το διαδίκτυο</i>	Eret & Ok (2014)	Eret & Ok (2014): 1. 55,7%, 2. 33,2%, 3. 8,3%, 4. 2,3%, 5. 0,3%
A25	<i>Αντιγραφή εργασίας από το διαδίκτυο με άδεια</i>	Eret & Ok (2014)	1. 42,2%, 2. 22,8%, 3. 22,3%, 4. 8,9%, 5. 3,1%
A26	<i>Χρήση του διαδικτύου για αντιγραφή έργου χωρίς άδεια</i>	Eret & Ok (2014)	1. 46,4%, 2. 27,5%, 3. 17,9%, 4. 7%, 5. 1%

A27	Μετάφραση διαδικτυακών πηγών και παρουσίασή τους ως προσωπικών δημιουργημάτων	Eret & Ok (2014)	1. 65,3%, 2. 22%, 3. 8%, 4. 3,6%, 5. 1%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,259 (T.A.: 0,585)
A28	Λήψη απάντησης από συμφοιτητή σε εργασία λόγω βλάβης στον προσωπικό Η/Υ	Sheard & Dick (2011)	3%
A29	Αντιγραφή εργασίας χωρίς τη συγκατάθεση του δημιουργού	Harries & Rutter (2005)	7/435
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,904 (T.A.: 1,070)
A30	Αντιγραφή εργασίας με τη συγκατάθεση του δημιουργού	Lim & See (2001)	94,40%
		Harries & Rutter (2005)	48/435
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 72%, B. 43%
A31	Αντιγραφή υλικού από εργασία εν γνώσει του δημιουργού (other plagiarism)	Curtis & Popal (2011)	8,80%
		Zafarghandi et al. (2012)	1. 77,1%, 2. 13,5%, 3. 8%, 4. 0,9%, 5. 0,6%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)*	A. 64%, B. 50%
A32	Αντιγραφή εργασίας εν αγνοία του δημιουργού της (purloining)	Curtis & Popal (2011)	2,60%
		Zafarghandi et al. (2012)	1. 93,3%, 2. 2,4%, 3. 4%, 4. 0%, 5. 0,3%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)*	A. 7%, B. 16%

A33	<i>Αντιγραφή και υποβολή εργασίας τρίτου από τον υπολογιστή του εν αγνοία του</i>	Sheard & Dick (2011)		3%
A34	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή από ιστοσελίδα, βιβλίο ή περιοδικό με αναφορά στην πηγή αλλά χωρίς εισαγωγικά</i>	Brimble & Stevenson-Clarke (2005)		1. 51%, 2. 36%, 3. 10%, 4. 3%
A35	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή πληροφοριών από ιστοσελίδα, βιβλίο ή περιοδικό χωρίς αναφορά στην πηγή</i>	Brimble & Stevenson-Clarke (2005)		1. 70%, 2. 22%, 3. 6%, 4. 2%
A36	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή από εργασία άλλου χωρίς τη συγκατάθεσή του</i>	Brimble & Stevenson-Clarke (2005)		1. 91%, 2. 6%, 3. 3%, 4. 1%
A37	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή από εργασία άλλου με τη συγκατάθεσή του</i>	Brimble & Stevenson-Clarke (2005)		1. 75%, 2. 17%, 3. 6%, 4. 1%
A38	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή προσχεδίου εργασίας άλλου και υποβολή του ως προσωπική δημιουργία χωρίς παραπομπή στο δημιουργό του</i>	Marshall & Garry (2005)		Ομάδα Α: 5,6%, Ομάδα Β: 12,2%
A39	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή υλικού χωρίς ενδοκεμενική αναγνώριση της πηγής (verbatim copying)</i>	Curtis & Popal (2011)		23,70%
		Zafarghandi et al. (2012)		1. 70,3%, 2. 11,9%, 3. 10,4%, 4. 3,4%, 5. 4%.
A40	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή</i>	Williams et al. (2012)		28%
A41	<i>Αυτολεξεί αντιγραφή από βιβλίο χωρίς παραπομπή</i>	Harries & Rutter (2005)		38/435
A42	<i>Χρήση ομιλίας που γράφτηκε από άλλον</i>	Mazer & Hunt (2012)		Πειραματική Ομάδα (ΠΟ): 1. 0%, 2. 100%, Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ): 1. 0%, 2. 100%

A43	Χρήση έρευνας που έγινε από άλλον	Mazer & Hunt (2012)	Π.Ο.: 1. 0%, 2. 100%, Ο.Ε.: 1. 4,1%, 2. 95,9%
A44	Αντιγραφή δευτερογενών πηγών (plagiarism of secondary sources)	Zafarghandi et al. (2012)	1. 42,8%, 2. 11%, 3. 23,5%, 4. 15%, 5. 7,6%
A45	Αναφορά υλικού που δεν έχει διαβαστεί	Lin & Wen (2007)	1- 31,1%, 2- 27,1%, 3- 28,1%, 4- 9,9%, 5- 3,8%
A46	Καταχώρηση μη διαβασμένων, μη χρησιμοποιημένων, ή ανύπαρκτων πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών που κάποιος δεν αναφέρθηκε σε αυτές	Lim & See (2001)	68,40%
A47	Αντιγραφή της δομής/οργάνωσης πρωτογενών πηγών χωρίς παραπομπή στην πηγή (plagiarism of the form of a source)	Zafarghandi et al. (2012)	1. 52%, 2. 16,5%, 3. 22,6%, 4. 4%, 5. 4,9%
A48	Δημοσίευση των ερευνών άλλων στο διαδίκτυο χωρίς την άδειά τους	Eret & Ok (2014): Akbulut et al. (2008)	1. 85,8%, 2. 9,8%, 3. 2,1%, 4. 1,8%, 5. 0,5% M.O.: 1,175 (T.A.: 0,475)

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Lin & Wen (2007): 1- ποτέ, 5- Σχεδόν πάντα.

Scanlon & Neumann (2002): 1- Ποτέ/ Σπάνια, 2- μερικές φορές, 3- συχνά/πολύ συχνά.

Lim & See (2001): όσοι απάντησαν πως έχουν επιτελέσει.

Dick et al. (2001): A. Προσωπική επιτέλεση, B. Επιτέλεση από άλλους.

Brimble & Stevenson- Clarke (2005): 1. ποτέ, 2. 1-2 φορές, 3. 3-5 φορές, 4. περισσότερες από 5 φορές.

Curtis & Popal (2011): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Zafarghandi et al. (2012): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Mazer & Hunt (2012): 1. Ναι, 2. Όχι.

Franklyn- Stokes & Newstead (1995): A. Το ποσοστό προέρχεται από αυτοαναφορές των φοιτητών, B. Το ποσοστό αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επιτέλεση της αντίστοιχης ενέργειας από τους άλλους με βάση την κλίμακα 0%- κανείς δεν το κάνει-100%-όλοι το κάνουν έστω μία φορά.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα.

Selwyn (2008): 1- Μία ή δύο φορές, 2- Μερικές φορές, 3- Περισσότερες από μερικές φορές. Συνολικά το 61,9% δήλωσε πως έχει εμπλακεί σε πλαгиαρισμό το τελευταίο έτος. Το ίδιο ποσοστό βρέθηκε και για τον διαδικτυακό και για τον συμβατικό πλαгиαρισμό.

Πίνακας 43: Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Λήψης Βοήθειας στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
B1	<i>Συγγραφή ατομικής εργασίας σε ομάδα με χρήση διαδικτυακών πηγών</i>	Eret & Ok (2014)	1. 19,7%, 2. 26,9%, 3. 32,1%, 4. 15%, 5. 6%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 2,456 (T.A.: 1,12)
B2	<i>Συνεργασία φοιτητών για εργασία που έπρεπε να γίνει ατομικά</i>	Harries & Rutter (2005)	102/435
		McCabe (1992)	67,40%
		Sheard & Dick (2011)	36%
		Lin & Wen (2007)	1- 44,7%, 2- 25,7%, 3- 22,1%, 4- 5,4%, 5- 1%
		Lim & See (2001)	76,40%
		Dick et al. (2001)	A. 23,3%, B. 38,8%
		Brimble & Stevenson- Clarke (2005)	1. 46%, 2. 31%, 3. 17%, 4. 5%
Williams et al. (2012)	59%		
B3	<i>Υποβολή εργασίας ως ατομικής ενώ γράφτηκε ομαδικά</i>	Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 25%, B. 26%
		Lim & See (2001)	32,60%

B4	Αυτοπροσώπως (in person) συνεργασία με άλλους σε εργασία για την οποία ο διδάσκων ζήτησε να γίνει ατομικά	Stephens et al. (2007)	42,80%
B5	Συνεργασία με άλλους σε εργασία μέσω email ή άμεσων μηνυμάτων ενώ ο διδάσκων ζήτησε να γίνει ατομικά	Stephens et al. (2007)	22,70%
B6	Ανάθεση συγγραφής εργασίας (με ή χωρίς χρήματα)	Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,531 (T.A.: 0,794)
		Eret & Ok (2014):	1. 68,9%, 2. 21,2%, 3. 7%, 4. 1,3%, 5. 0,8%
		Sheard & Dick (2011)	1%
		Dick et al. (2001)	A. 1%, B. 11,7%
		Selwyn (2008)	1- 2%, 2- 0,6%, 3- 0,9%
		Brimble & Stevenson- Clarke (2005)	1. 94%, 2. 3%, 3. 3%, 4. 0%
B7	Ανάθεση περιγράμματος ανάπτυξης	Mazer & Hunt (2012)	Π.Ο.: 1. 4%, 2. 98,6%, O.E.: 1. 0%, 2. 100%
B8	Συγγραφή εργασίας από τρίτο και παρουσίασή της ως προσωπικής δημιουργίας (ghost writing)	Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,647 (T.A.: 0,894)
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 21%, B. 17%
		Lim & See (2001)	54%
		Brimble & Stevenson- Clarke (2005)	1. 89%, 2. 7%, 3. 3%, 4. 1%

		Williams et al. (2012)	28%
		Curtis & Popal (2011)	3,50%
		Zafarghandi et al. (2012)	1. 92%, 2. 3,1%, 3. 2,1%, 4. 2,1%, 5. 0,6%
B9	<i>Αγορά ή ενοικίαση εργασίας μέσω διαδικτύου</i>	Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,365 (T.A.: 0,722)
		Eret & Ok (2014):	1. 80,3%, 2. 11,9%, 3. 4,4%, 4. 2,1%, 5. 0,5%
		Selwyn (2008)	1- 2%, 2- 0,7%, 3- 0,7%
		Stephens et al. (2007)	0,50%
		Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 91,7%, Οι άλλοι: 37,8%, 2- Οι ίδιοι: 6%, Οι άλλοι: 41,1%, 3- Οι ίδιοι: 2,3%, Οι άλλοι: 21,1%
B10	<i>Αγορά εργασίας από πηγή πώλησης που διαφημίζεται σε έντυπη δημοσίευση</i>	Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 90,9%, Οι άλλοι: 36,7%, 2- Οι ίδιοι: 6,3%, Οι άλλοι: 42,2%, 3- Οι ίδιοι: 2,8%, Οι άλλοι: 21,1%
B11	<i>Υποβολή εργασίας που αγοράστηκε</i>	Williams et al. (2012)	28%
B12	<i>Πώληση ατομικού project στο διαδίκτυο</i>	Eret & Ok (2014):	1. 93%, 2. 4,4%, 3. 2,1%, 4. 0,5%, 5. -
B13	<i>Πώληση εργασίας σε ιστοσελίδα</i>	Marshall & Garry (2005)	Ομάδα A: 4,3%, Ομάδα B: 2,5%
B14	<i>Υποβολή εργασίας φίλου από παλαιότερο έτος</i>	Sheard & Dick (2011)	20%
		Dick et al. (2001)	A. 17,5%, B. 41,7%

B15	<i>Παράδοση εργασίας τρίτου ως προσωπικής δημιουργίας</i>	Stephens et al. (2007)	1,90%
B16	<i>Ανταλλαγή εργασιών με φίλο ώστε ο καθένας να κάνει μία εργασία αντί για δύο</i>	Sheard & Dick (2011)	3%
		Dick et al. (2001)	A. 1,9%, B. 13,6%
B17	<i>Παροχή εργασίας σε άλλον</i>	Williams et al. (2012)	28%
		Lin & Wen (2007)	1- 12,4%, 2- 23,8%, 3- 40,6%, 4- 18%, 5- 5,2%
B18	<i>Παροχή απαγορευμένης βοήθειας για εργασία</i>	Lin & Wen (2007)	1- 20,9%, 2- 26%, 3- 36,1%, 4- 13,7%, 5- 3,3%
B19	<i>Λήψη μη επιτρεπόμενης βοήθειας σε εργασία</i>	Williams et al. (2012)	59%
B20	<i>Χρήση του διαδικτύου για ζήτηση εργασίας από κάποιον</i>	Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 89,7%, Οι άλλοι: 43%, 2- Οι ίδιοι: 5,4%, Οι άλλοι: 39,8%, 3- Οι ίδιοι: 4,9%, Οι άλλοι: 17,1%
B21	<i>Δημοσίευση σε διαδικτυακή ομάδα για βοήθεια</i>	Dick et al. (2001)	A. 24,3%, B. 28,2%
B22	<i>Ζήτηση εργασίας κάποιου για παράδοση</i>	Scanlon & Neumann (2002)	1- Οι ίδιοι: 89,7%, Οι άλλοι: 25,5%, 2- Οι ίδιοι: 8,3%, Οι άλλοι: 41,5%, 3- Οι ίδιοι: 2,1%, Οι άλλοι: 33%
B23	<i>Υποβολή εργασίας από εξωτερική πηγή (π.χ. μεγαλύτερο φοιτητή που πουλάει προετοιμασμένες εργασίες, essay banks)</i>	Lim & See (2001)	21,40%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 9%, B. 21%

B24	Μοίρασμα εργασίας με άλλους για να την χρησιμοποιήσουν ως παράδειγμα	Williams et al. (2012)	59%
B25	Λήψη εργασίας από παλαιότερο έτος για να χρησιμοποιηθεί για την ολοκλήρωση εργασίας	Harries & Rutter (2005)	70/435
B26	Παροχή έργου σε μικρότερο έτος για να χρησιμοποιηθεί για ολοκλήρωση εργασίας	Harries & Rutter (2005)	68/435
B27	Άνιση συμβολή σε ομαδικό project για το οποίο όλα τα μέλη θα πάρουν ίδιο βαθμό	Lin & Wen (2007)	1- 48,8%, 2- 28,8%, 3- 17,5%, 4- 4%, 5- 0,9%
		Lim & See (2001)	58,40%
B28	Συμπερίληψη μη συμβαλλόμενων ατόμων σε εργασία ως συγγραφείς	Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,199 (T.A.: 0,552)

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Lin & Wen (2007): 1- ποτέ, 5- Σχεδόν πάντα.

Scanlon & Neumann (2002): 1- Ποτέ/ Σπάνια, 2- μερικές φορές, 3- συχνά/πολύ συχνά.

Lim & See (2001): όσοι απάντησαν πως έχουν επιτελέσει.

Dick et al. (2001): A. Προσωπική επιτέλεση, B. Επιτέλεση από άλλους.

Brimble & Stevenson- Clarke (2005): 1. ποτέ, 2. 1-2 φορές, 3. 3-5 φορές, 4. περισσότερες από 5 φορές.

Curtis & Popal (2011): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Zafarghandi et al. (2012): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Mazer & Hunt (2012): 1. Ναι, 2. Όχι.

Franklyn- Stokes & Newstead (1995): A. Το ποσοστό προέρχεται από αυτοαναφορές των φοιτητών, B. Το ποσοστό αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επιτέλεση της αντίστοιχης ενέργειας από τους άλλους με βάση την κλίμακα 0%- κανείς δεν το κάνει-100%-όλοι το κάνουν έστω μία φορά.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα.

Πίνακας 44:Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση των λαθών σε παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
Π1	Παραπομπή σε διαδικτυακή πηγή σε μη αποδεκτό βαθμό	Eret & Ok (2014)	1. 25,4%, 2. 33,75, 3. 30,1%, 4. 9,4%, 5. 1,3%

Π2	<i>Αποκλεισμός του συγγραφέα από τη βιβλιογραφία ενώ αξιοποιήθηκε στην εργασία</i>	Eret & Ok (2014)	1. 59,1%, 2. 27,2%, 3. 9,3%, 4. 3,4%, 5. 1%
Π3	<i>Παροχή παραπομπών σε λάθος σημείο της εργασίας</i>	Eret & Ok (2014)	1. 75,6%, 2. 16,6%, 3. 5,7%, 4. 1,3%, 5. 0,3%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,310 (T.A.: 0,623)
Π4	<i>Ισχυρισμός χρήσης υλικού και βιβλιογραφικών αναφορών που δεν έγινε στην πραγματικότητα</i>	Eret & Ok (2014)	1. 82,9%, 2. 10,4%, 3. 5,7%, 4. 1%, 5. -
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,291 (T.A.: 0,626)
Π5	<i>Σκόπιμη παροχή λανθασμένων βιβλιογραφικών αναφορών</i>	Eret & Ok (2014)	1. 86,8%, 2. 8%, 3. 4,1%, 4. 0,8%, 5. -
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,161 (T.A.: 0,484)
Π6	<i>Αποτυχία υποσημείωσης πηγών σε εργασία</i>	McCabe (1992)	67,40%
Π7	<i>Καταχώρηση μη διαβασμένων, μη χρησιμοποιημένων, ή ανύπαρκτων πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών που κάποιος δεν αναφέρθηκε σε αυτές</i>	Lim & See (2001)	68,40%
Π8	<i>Αναφορά υλικού που δεν έχει διαβαστεί</i>	Lin & Wen (2007)	1- 31,1%, 2- 27,1%, 3- 28,1%, 4- 9,9%, 5- 3,8%

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Lin & Wen (2007): 1- ποτέ, 5- Σχεδόν πάντα.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα

Πίνακας 45: Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Ανεπαρκούς Παράφρασης στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
ΑΠ1	Παράφραση διαδικτυακής πηγής με τρόπο που υπονομεύει στην ακεραιότητα της αυθεντικής ιδέας	Eret & Ok (2014):	1. 42,2%, 2. 28%, 3. 17,6%, 4. 9,35, 5. 2,6%
ΑΠ2	Παράφραση υλικού χωρίς ενδοκειμενική παραπομπή της πηγής (illicit paraphrasing)	Lim & See (2001)	89,80%
		Curtis & Popal (2011)	47,40%
		Zafarghandi et al. (2012)	1. 42,2%, 2. 11,6%, 3. 26,6%, 4. 8,9%, 5. 10,7%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 66%, B. 60%
ΑΠ3	Παράφραση ή αντιγραφή μερικών προτάσεων από μη ηλεκτρονικό βιβλίο, περιοδικό ή εφημερίδα χωρίς υποσημείωση στην εργασία που υποβάλλεται	Stephens et al. (2007)	30,70%
ΑΠ4	Παράφραση ή αντιγραφή μερικών προτάσεων από ηλεκτρονική πηγή (π.χ. διαδίκτυο) χωρίς υποσημείωση στην εργασία που υποβάλλεται	Stephens et al. (2007)	32,20%
ΑΠ5	Αυτολεξεί αντιγραφή υλικού με ενδοκειμενική παραπομπή και παρουσίασή του σαν παραφρασμένο (sham paraphrasing)	Curtis & Popal (2011)	50,90%

Zafarghandi et al. (2012)

1. 42,8%, 2. 13,5%, 3. 21,4%, 4. 11,9%, 5. 10,4%

ΑΠ6

Αντιγραφή υλικού, ανεπαρκής αλλαγή ορισμένων λέξεων (π.χ. αντικατάσταση με συνώνυμο) και θεώρησή του σαν παραφρασμένο (paraphrasing plagiarism)

Zafarghandi et al. (2012)

1. 48%, 2. 14,7%, 3. 21,4%, 4. 8,6%, 5. 7,3%

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Zafarghandi et al. (2012): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Franklyn- Stokes & Newstead (1995): A. Το ποσοστό προέρχεται από αυτοαναφορές των φοιτητών, B. Το ποσοστό αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επίτευξη της αντίστοιχης ενέργειας από τους άλλους με βάση την κλίμακα 0%- κανείς δεν το κάνει-100%-όλοι το κάνουν έστω μία φορά.

200

Πίνακας 46: Αποτελέσματα των ερευνών για τη διάδοση της Συρραφής στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
Σ1	Συνδυασμός διαδικτυακών πηγών και χρήση τους σε εργασία χωρίς αναγνώριση των συγγραφέων	Eret & Ok (2014): Akbulut et al. (2008)	1. 53,4%, 2. 28,8%, 3. 11,4%, 4. 4,4%, 5. 1,3% 1,778 (T.A.: 0,923)
	Αντιγραφή υλικού από διάφορες διαδικτυακές πηγές χωρίς παραπομπή στην πηγή	Marshall & Garry (2005)	Ομάδα A: 47,3%, Ομάδα B: 62,3%

Σ2

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα.

Πίνακας 47: Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση της Επινόησης και Παραποίησης στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
ΠΕ1	Επινόηση πληροφοριών	Eret & Ok (2014)	1. 81,9%, 2. 12,7%, 3. 2,8%, 4. 2,1%, 5. 0,3%
		Akbulut et al. (2008)	M.O.: 1,277 (T.A.: 0,639)
ΠΕ2	Επινόηση βιβλιογραφίας	Lin & Wen (2007)	1- 44,4%, 2- 25,3%, 3- 21%, 4- 6,3%, 5- 2,9%
		Franklyn- Stokes & Newstead (1995)	A. 54%, B. 52%
		McCabe (1992)	67,40%
ΠΕ3	Επινόηση/ παραποίηση βιβλιογραφίας	Williams et al. (2012)	28%
ΠΕ4	Καταχώρηση μη διαβασμένων, μη χρησιμοποιημένων, ή ανύπαρκτων πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών που κάποιος δεν αναφέρθηκε σε αυτές	Lim & See (2001)	68,40%
ΠΕ5	Επινόηση πηγής πληροφοριών	Mazer & Hunt (2012)	Π.Ο.: 1. 13,7%, 2. 86,3%, O.E.: 1. 21,6%, 2. 78,4%

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Lin & Wen (2007): 1- ποτέ, 5- Σχεδόν πάντα.

Mazer & Hunt (2012): 1. Ναι, 2. Όχι.

Franklyn- Stokes & Newstead (1995): A. Το ποσοστό προέρχεται από αυτοαναφορές των φοιτητών, B. Το ποσοστό αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επίτευξη της αντίστοιχης ενέργειας από τους άλλους με βάση την κλίμακα 0%- κανείς δεν το κάνει-100%-όλοι το κάνουν έστω μία φορά.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα.

Πίνακας 48: Αποτελέσματα ερευνών για τη διάδοση του Αυτοπλαγιαρισμού στους φοιτητές.

Κωδικός	Σενάρια	Έρευνες	Αποτελέσματα
----------------	----------------	----------------	---------------------

	<i>Παρουσίαση προηγούμενων εργασιών σε νέες με αλλαγή της εμφάνισής τους μέσω διαδικτύου</i>	Eret & Ok (2014):	1. 76,7%, 2. 16,1%, 3. 4,4%, 4. 2,6%, 5. -
AY1			
AY2	<i>Υποβολή της ίδιας εργασίας περισσότερες της μίας φορές σε διάφορα μαθήματα (recycling)</i>	Akbulut et al. (2008)	M.O.; 1,917 (T.A.: 0,946)
		Eret & Ok (2014):	1. 44%, 2. 28,8 %, 3. 19,9%, 4. 5,7%, 5. 1,3%
		Sheard & Dick (2011)	17%
		Dick et al. (2001)	A. 15,5%, B. 29,1%
		Curtis & Popal (2011)	29,80%
		Zafarghandi et al. (2012)	1. 52%, 2. 32,4%, 3. 11,3%, 4. 1,5%, 5. 2,8%
	<i>Αυτοπλαγιαρισμός</i>	Williams et al. (2012)	35%
AY3			

Eret & Ok (2014): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- περιστασιακά, 4- συνήθως, 5- συχνά.

Dick et al. (2001): A. Προσωπική επιτέλεση, B. Επιτέλεση από άλλους.

Zafarghandi et al. (2012): 1. ποτέ, 2. μία φορά, 3. 2-3 φορές, 4. 4-7 φορές, 5. περισσότερες από 7 φορές.

Akbulut et al. (2008): 1- ποτέ, 2- σπάνια, 3- μερικές φορές, 4- πολύ συχνά, 5- πάντα.

Παράρτημα 5

Το εργαλείο το οποίο αναπτύχθηκε για την παρούσα μελέτη αποτελείται από σενάρια που περιγράφουν ποικίλες μορφές του πλαγιαρισμού. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ενέργειες αντιγραφής, λήψης βοήθειας, ανεπαρκούς παράφρασης, αυτοπλαγιαρισμού, συρραφής και λάθη σχετικά με τις βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές.

Στην κατηγορία της **αντιγραφής** συγκαταλέγονται ενέργειες στις οποίες εμφανίζεται η οικειοποίηση υλικού χωρίς παραπομπή στην πηγή του και η παρουσίασή του ως προσωπικής δημιουργίας (Handa, 2005; Pecorari, 2003; Wan, Nordin, Halib, & Ghazali, 2011). Παράλληλα, η αντιγραφή μπορεί να είναι αυτολεξεί και να απουσιάζουν στοιχεία, όπως τα εισαγωγικά, που δηλώνουν το αντιγραμμένο υλικό (Howard, 1995). Επίσης, απαντάται η μετάφραση πληροφοριών σε άλλη γλώσσα και η αξιοποίησή τους χωρίς παραπομπή (Bilic-Zulle et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν τα εξής σενάρια:

Σ2- Α1: Ένας ερευνητής καλείται να ετοιμάσει μια δημοσίευση για ένα επιστημονικό περιοδικό. Στο πλαίσιο της συγγραφής εντάσσει ένα τμήμα κειμένου από κάποιο περιοδικό αυτολεξεί, αλλά δεν παραθέτει την πηγή στο τέλος της εργασίας του μαζί με τις υπόλοιπες (Sutton et al., 2012)

Σ3- Α2: Η Β. μελέτησε μια σειρά άρθρων για μια ερευνητική εργασία. Αξιοποίησε μια ιδέα από κάποιο περιοδικό με δικά της λόγια χωρίς να αναφέρει την πηγή της (Sutton et al., 2012)

Σ6- Α3: Η Θ., ερευνήτρια σε Πανεπιστήμιο, οικειοποιείται την οργάνωση των πηγών ενός άρθρου χωρίς να παραπέμψει σε αυτό προκειμένου να ετοιμάσει την παρουσίασή της για ένα συνέδριο.

Σ9- Α4: Ο Γ., φοιτητής Βιολογίας, εντοπίζει χρήσιμες παραπομπές για την εργασία του σε μία διδακτορική διατριβή. Αποφασίζει να τις χρησιμοποιήσει χωρίς να μελετήσει το αντίστοιχο υλικό και να παραπέμψει στην πηγή τους (Sutton et al., 2012)

Σ14- Α5: Ένας καθηγητής Πανεπιστημίου μεταφράζει ένα ξενόγλωσσο βιβλίο και το παρουσιάζει ως δικό του.

Σ21- Α6: Η Μ. αξιοποίησε εικόνες από το διαδίκτυο στην παρουσίασή της χωρίς να αναφερθεί στην πηγή τους.

Σ24- Α7: Όταν εξετάζουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γεννήθηκε η ψυχιατρική και τις συγκρίνουμε με εκείνες που κυριαρχούσαν πριν από τον 19^ο αιώνα, παρατηρούμε τα εξής:

-Συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς άρχισαν να αντιμετωπίζονται μέσω της ιατρικής.

-Εμφανίστηκε το λεγόμενο «εμπόριο παραφροσύνης», η ανάμειξη της αγοράς στην εξέλιξη των υπηρεσιών αυτών.

[Πηγή: McLeod, J. (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.]

Όταν εξετάζουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γεννήθηκε η ψυχιατρική και τις συγκρίνουμε με εκείνες που κυριαρχούσαν πριν από τον 19^ο αιώνα, παρατηρούμε τα εξής:

-Γνωστικά και σωματικά προβλήματα άρχισαν να αντιμετωπίζονται μέσω της ψυχολογίας.

-Εμφανίστηκε η λεγόμενη «ιερά παραφροσύνη», η ανάμειξη της εκκλησίας στην εξέλιξη των υπηρεσιών αυτών.

[Απόσπασμα ερευνητικής εργασίας φοιτητή]

(Leonard et al., 2014)

Στην κατηγορία της **λήψης βοήθειας** συγκαταλέγονται περιπτώσεις υποβολής εργασίας τρίτου (Park, 2004), ανάθεσης συγγραφής (Martin, 1994; Park, 2004; Selwyn, 2008; Walker, 1998) και συνεργασίας σε ατομική εργασία (Cosma & Joy, 2008; Park, 2004). Για την κάλυψη αυτής της μορφής πλαγιαρισμού αναπτύχθηκαν τα εξής σενάρια:

Σ4- AB1: Στο πλαίσιο ενός μαθήματος ο καθηγητής ανέθεσε ατομικές εργασίες στους φοιτητές. Η Μ. και ο Δ. χώρισαν την εργασία σε δύο μέρη και ο καθένας ανέλαβε από ένα. Έπειτα, ένωσαν τα δύο μέρη και υπέβαλαν ξεχωριστά την εργασία ως ατομική (Sutton et al., 2012)

Σ5- AB2: Ένα επιστημονικό περιοδικό προκήρυξε διαγωνισμό συγγραφής πρωτότυπης ερευνητικής εργασίας. Ο Κ. προκειμένου να λάβει μέρος κατέβασε από το διαδίκτυο μία εργασία, πρόσθεσε σε αυτήν τη δική του εισαγωγή και συμπέρασμα και την υπέβαλε (Sutton et al., 2012)

Σ7- AB3: Ο Γ. είχε μια εργασία στα Αρχαία Ελληνικά και σκέφτηκε πως ο πατέρας του, ο οποίος είναι φιλόλογος, θα μπορούσε να τον βοηθήσει. Τελικά, του ζήτησε να αναλάβει τη συγγραφή της (Sutton et al., 2012)

Σ8- AB4: Η Μ. έδωσε στη συμφοιτήτριά της Π. μία ολοκληρωμένη εργασία, προκειμένου να την βοηθήσει με τις υποχρεώσεις των μαθημάτων της (Sutton et al., 2012)

Σ12- AB5: Ένας διδακτορικός φοιτητής ανέθεσε σε κάποιον ειδικό στο αντικείμενό του τη συγγραφή της εργασίας του (Zhang et al., 2013)

Σ15- ΑΒ6: Η Π. συμπεριέλαβε ονόματα συμφοιτητών της στην εργασία των Μαθηματικών τα οποία δε συνέβαλαν ουσιαστικά για την ολοκλήρωσή της.

Σ19- ΑΒ7: Ο Ζ. όφειλε να παραδώσει πέντε εργαστηριακές ασκήσεις προκειμένου να συμμετέχει στις εξετάσεις του μαθήματος Χ. Μη μπορώντας να ανταπεξέλθει σε όλες, υπέβαλε μια εργασία που είχε γράψει και υποβάλλει ένας άλλος φοιτητής προηγουμένως, ισχυριζόμενος πως είναι δική του δουλειά (Leonard et al., 2014)

Στην **ανεπαρκή παράφραση** απαντώνται ενέργειες οι οποίες περιγράφουν προσπάθειες παράφρασης χωρίς παραπομπή στην πηγή του υλικού (Hu & Lei, 2012; Park, 2004; Walker, 1998), καθώς και αλλαγή μόνο μερικών λέξεων ή φράσεων από το υλικό που αξιοποιείται χωρίς να παρέχεται πάλι παραπομπή (Patrick, 2014). Επίσης, απαντάται η αυτολεξεί αντιγραφή από κείμενο με παραπομπή σε αυτό, αλλά παρουσίασή του ως παραφρασμένο (Walker, 1998). Έτσι, αναπτύχθηκαν τα εξής σενάρια:

Σ1- ΑΠ1: Ο Κ., φοιτητής Ιστορίας, στο πλαίσιο ενός μαθήματος έχει να εκπονήσει μια εργασία. Προκειμένου να την ολοκληρώσει αποφασίζει να αντιγράψει προτάσεις από μία πηγή, κάνοντας μικρές αλλαγές σε αυτές, χωρίς να αναφερθεί στο κείμενο από το οποίο τις πήρε (Sutton et al., 2012)

Σ22- ΑΠ2: Η Ευρώπη είναι σαν ένας κήπος που συγκεντρώνει τα πιο διαφορετικά λουλούδια, τα πιο αταίριαστα χρώματα.

[Πηγή: Θεοτοκάς, Γ. (1998). *Ελεύθερο Πνεύμα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.]

Η Ευρώπη είναι σαν ένας κήπος που συγκεντρώνει τα πιο διαφορετικά λουλούδια, τα πιο αταίριαστα χρώματα (Θεοτόκης, 1980).

[Απόσπασμα ερευνητικής εργασίας φοιτητή]

(Zhang et al., 2013)

Σ23- ΑΠ3: Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελούν όχι μόνο «επιστημονική» ή, καλύτερα, διεπιστημονική πρόκληση, αλλά και, κυρίως, παιδαγωγική, δεδομένου ότι τα παιδιά με «Μαθησιακές Δυσκολίες» εμφανίζουν ένα- φαινομενικά ανεξήγητο χάσμα ανάμεσα σε αυτό που μαθησιακά θα μπορούσαν να επιτύχουν και, τελικά, επιτυγχάνουν.

[Πηγή: Χαραμή, Μ. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια παιδαγωγική πρόκληση*. Νέος Παιδαγωγός, 1, σ.129-136.]

Παιδαγωγική και διεπιστημονική πρόκληση θεωρούνται οι Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς τα παιδιά αυτά εμφανίζουν ένα χάσμα μεταξύ αυτού που θα μπορούσαν να πετύχουν και αυτού που τελικά πετυχαίνουν.

[Απόσπασμα ερευνητικής εργασίας φοιτήτριας]

(Leonard et al., 2014)

Στον **αυτοπλαγιαρισμό** απαντώνται ενέργειες όπως η υποβολή της ίδιας εργασίας σε περισσότερα του ενός μαθήματα (Park, 2004; Walker, 1998) και ο διαχωρισμός ερευνητικών ευρημάτων (salami slicing) και η δημοσίευσή τους σε διακριτά άρθρα (Scanlon, 2007). Τα αντίστοιχα σενάρια της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

Σ10- AY2: Ο Μ. πρέπει να παραδώσει μια εργασία για το μάθημα της Φυσικής. Τελικά αντιγράφει προηγούμενη εργασία του, χωρίς να αναφέρει ότι την αξιοποίησε (Zhang et al., 2013)

Σ17- AY2: Η Ζ., ερευνήτρια σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού θέλοντας να δημοσιεύσει μια έρευνά της έστειλε δύο άρθρα σε διαφορετικά περιοδικά μοιράζοντας τα ευρήματά της χωρίς να αναφέρει πως πρόκειται για αποτελέσματα της ίδιας μελέτης.

Στην **συρραφή** εμφανίζονται ενέργειες λήψης και συνδυασμού υλικού από διάφορες πηγές με ή χωρίς παραπομπή σε αυτές (Howard, 1995· Klausman, 1999· Patrick, 2014). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν τα εξής σενάρια:

Σ16- Σ1: Η Γ., πρωτοετής φοιτήτρια, μη γνωρίζοντας πώς να γράψει την εργασία για το μάθημα της Γλώσσας αντιγράφει αποσπάσματα από διάφορες πηγές.

Σ18- Σ2: Ο Τ. έχει μια εργασία στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Προκειμένου να την ολοκληρώσει, συντάσσει το κείμενο αντιγράφοντας και επικολλώντας από διάφορες πηγές, συνδυάζοντάς τες σε μία παράγραφο χωρίς να αναφέρει τις πηγές (Leonard et al., 2014)

Επίσης, ο πλαγιαρισμός δύναται να εκδηλωθεί με ενέργειες που σχετίζονται με λάθη και παραλείψεις **στις βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές**, όπως η περιορισμένη χρήση παραπομπών (Howard, 1995). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν τα εξής σενάρια:

Σ13- ΒΑΠ1: Η Ο. στην εργασία που παρέδωσε είχε πηγές στη βιβλιογραφία τις οποίες δεν είχε εντός του κειμένου (Hu & Lei, 2014).

Σ20- ΒΑΠ2: Ο Π. παρείχε παραπομπή μόνο στο τέλος της κάθε ενότητας της εργασίας του.

Τέλος, στο εργαλείο συμπεριελήφθη μία ενέργεια η οποία δε συνιστά πλαгиαρισμό, αλλά κρίνεται ως **αποδεκτή πρακτική**:

Σ11: Ο Π. αντέγραψε τμήματα από μία προηγούμενη εργασία του προκειμένου να γράψει μία νέα, αλλά αναφέρθηκε στην αρχική.

Παράρτημα 6

Ο Κ., φοιτητής Φιλολογίας, προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία του αντιγράφει αυτολεξεί αποσπάσματα από διάφορες πηγές χωρίς να παραπέμψει σε αυτές.

Ποιες από τις παρακάτω μπορεί να είναι οι πιθανές αιτίες για την απόφασή του αυτή;

1. Δεν έχει αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσει την εργασία (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003; Szabo & Underwood, 2004; Wan et al., 2011; Αβραμίδου, 2014).
2. Η οικογένεια τον πιέζει προκειμένου να ολοκληρώσει επιτυχώς τις σπουδές του (Devlin & Gray, 2007; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013; Sheard & Dick, 2003).
3. Έχει μεγάλο φόρτο εργασίας λόγω των υπόλοιπων μαθημάτων (Akbulut, Şendağ, et al., 2008; Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Devlin & Gray, 2007; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; McCabe, 1992; Sheard & Dick, 2003).
4. Πιστεύει πως η συγκεκριμένη εργασία είναι υπερβολικά δύσκολη για να ανταποκριθεί μόνος του (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Foltynek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Szabo & Underwood, 2004; Αβραμίδου, 2014), και φοβάται την αποτυχία (Goh, 2013; Hu & Lei, 2014; McCabe, 1992; Szabo & Underwood, 2004).
5. Θέλει να πάρει μεγάλο βαθμό στο μάθημα (Arce Espinoza & Monge Nájera,

- 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Goh, 2013; Hu & Lei, 2014).
6. Θεωρεί πως όλοι οι φοιτητές κάνουν κάτι ανάλογο (Andrews et al., 2007; Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Ashworth et al., 1997; Eret & Ok, 2014; Franklyn-Stokes & Newstead, 1995; Selwyn, 2008).
 7. Θεωρεί πως δεν έχει τις αναγκαίες δεξιότητες για την αναζήτηση βιβλιογραφίας και την συγγραφή της εργασίας (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013).
 8. Σκέφτεται πως δεν υπάρχουν κυρώσεις γι' αυτές τις ενέργειες (Andrews et al., 2007; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Ellery, 2008; Eret & Ok, 2014; Αβραμίδου, 2014).
 9. Δεν τον ενδιαφέρει το μάθημα (Andrews et al., 2007; Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Eret & Ok, 2014; McCabe, 1992; Riasati & Rahimi, 2013).
 10. Δεν γνωρίζει καλά ξένες γλώσσες προκειμένου να χειριστεί με ευχέρεια την ξενόγλωσση βιβλιογραφία και αντιγράφει ελληνικές μεταφράσεις (Riasati & Rahimi, 2013; Wan et al., 2011).
 11. Πιστεύει πως ο καθηγητής δε θα αφιερώσει χρόνο για να διαβάσει την εργασία του (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Hu & Lei, 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Αβραμίδου, 2014).
 12. Νιώθει πως είναι ευκολότερο να αντιγράψει από το να κάνει μόνος την εργασία (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Devlin & Gray, 2007; Foltynnek et al., 2014; Riasati & Rahimi, 2013; Selwyn, 2008).
 13. Δεν έχει λάβει σαφείς οδηγίες για τον τρόπο συγγραφής της εργασίας (Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014; McCabe, 1992).
 14. Πιστεύει ότι δε θα εντοπιστεί από τον καθηγητή (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).
 15. Θεωρεί πως ο καθηγητής του μαθήματος ενθαρρύνει τέτοιες ενέργειες (Ashworth et al., 1997; Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).
 16. Θεωρεί ότι, εν τέλει, δεν βλάπτεται κάποιος (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynnek et al., 2014; McCabe, 1992).

17. Θεωρεί πως πρόκειται για κάτι που δεν έχει σημασία (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005; Foltynnek et al., 2014; McCabe, 1992).
18. Άλλη/ άλλες αιτία/ες (παρακαλώ προσδιόρισε).

Παράρτημα 7

Παρακάτω ακολουθούν οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις:

1. Ποιο είναι το πρώτο πτυχίο σου;
2. Είχες εργασίες (προαιρετικές- υποχρεωτικές) κατά τη διάρκεια του ΠΠΣ;
3. Ποια είναι η άποψή σου για την αξιολόγηση μέσω των εργασιών;
4. Ανέλαβες πτυχιακή εργασία; Αν ναι, με τι κριτήρια επέλεξες το θέμα;
5. Θα μπορούσες να μου περιγράψεις τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας του υλικού για την πτυχιακή εργασία;
6. Γιατί αποφάσισες να κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές; Ποια ειδίκευση επέλεξες και γιατί;
7. Είχες εργασίες κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ, και, αν ναι, τι δυσκολίες αντιμετώπισες;
8. Παρακολούθησες μεταπτυχιακά μαθήματα σχετικά με τον τρόπο συγγραφής των εργασιών; Αν ναι, έμεινες ικανοποιημένος;
9. Πως επέλεξες το θέμα για τη μεταπτυχιακή σου διατριβή;
10. Με τι κριτήρια επέλεξες τις πηγές σου;
11. Πόσο χρόνο σου πήρε για να ολοκληρώσεις την εργασία;
12. Σε περίπτωση που έχεις εκπονήσει ομαδική εργασία, θα ήθελα να μου περιγράψεις τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκε η συνεργασία με τους συμφοιτητές σου.
13. Στη βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για φοιτητές που καταφεύγουν στην αντιγραφή (αναφέρθηκαν ποικίλες μορφές πλαγιαρισμού για

σχολιασμό) προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Ποια είναι η άποψή σου γι' αυτό;

14. Για ποιους λόγους, πιστεύεις, κάποιος θα κατέφευγε σε τέτοιες πρακτικές;
15. Γνωρίζεις την έννοια της λογοκλοπής; Έχετε μιλήσει γι' αυτήν στο πλαίσιο των σπουδών;
16. Έχεις σκεφτεί ή εμπλακεί σε κάποια από τις προηγούμενες ενέργειες; Γιατί ναι/όχι;
17. Πως σκέφτεσαι να αξιοποιήσει τον μεταπτυχιακό σου τίτλο; Σκέφτεσαι να συνεχίσεις με διδακτορικές σπουδές;

Παράρτημα 8

Παρακάτω ακολουθούν τα στοιχεία¹² των αποφοίτων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με βάση τις πληροφορίες που έδωσαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας:

210

Κωδικός φοιτητή/τριας	Προπτυχιακές Σπουδές	Ειδίκευση στις μεταπτυχιακές σπουδές του ΠΤΔΕ	Επιπλέον Μεταπτυχιακές σπουδές	Διδακτορικές σπουδές	Πλαгиαρισμός σε διατριβή
Φ01	ΠΤΔΕ	Ανθρωπιστικές Επιστήμες: Γλώσσα & Παιδική Λογοτεχνία	Όχι	Ναι	Όχι
Φ02	ΠΤΔΕ	Ανθρωπιστικές Επιστήμες: Γλώσσα & Παιδική Λογοτεχνία	Όχι	Όχι	Όχι
Φ03	Ψυχολογία	Ψυχολογία-Συμβουλευτική	Ναι	Όχι	Όχι
Φ04	ΠΤΔΕ	Ανθρωπιστική	Όχι	Όχι	Όχι

¹² Το φύλο δεν συμπεριλαμβάνεται προκειμένου να επιτευχθεί η ανωνυμοποίηση των δεδομένων.

		κές Επιστήμες: Γλώσσα & Παιδική Λογοτεχνία			
Φ05	ΠΤΔΕ	Ανθρωπιστι κές Επιστήμες: Κοινωνικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση	Όχι	Όχι	Όχι
Φ06	ΠΤΔΕ	Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση	Όχι	Όχι	Όχι
Φ07	ΠΤΔΕ	Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση	Όχι	Όχι	Ναι
Φ08	ΠΤΔΕ	Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση	Όχι	Όχι	Όχι

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abasi, A. R., Akbari, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing, 15*(2), 102–117. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.05.001>
- Αβραμίδου, Δ. Ε. (2014). *Διαδικτυακές Εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Λογοκλοπής*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Adiningrum, T. S. (2011). How different are we? Understanding and managing plagiarism between East and West. *Journal of Academic Language & Learning, 5*(2), 88–98.
- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education, 51*(1), 463–473. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Andrews, K. G., Smith, L. a, Henzi, D., & Demps, E. (2007). Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education, 71*(8), 1027–1039.
- Arce Espinoza, L., & Monge Nájera, J. (2014). How to correct teaching methods that favour plagiarism: recommendations from teachers and students in a Spanish language distance education university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*, 1–9. <http://doi.org/10.1080/02602938.2014.966053>
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P., & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education, 22*(2), 187–203. <http://doi.org/10.1080/03075079712331381034>
- Baird, C., & Dooley, P. (2014). Ensuring Effective Student Support in Higher

Education Alleged Plagiarism Cases. *Innovations in Higher Education*, 39, 387–400. <http://doi.org/10.1007/s10755-014-9285-4>

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bamford, J., & Sergiou, K. (2005). International Students and Plagiarism : an analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students. *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 17–22.

Barrett, R., & Cox, A. L. (2005). “At least they”re learning something’: the hazy line between collaboration and collusion. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 107–122. <http://doi.org/10.1080/0260293042000264226>

Barrett, R., & Malcolm, J. (2006). Embedding plagiarism education in the assessment process. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1), 38–45. Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/viewFile/23/18>

Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

213

Bilic-Zulle, L., Azman, J., Frkovic, V., & Petroveckí, M. (2008). Is there an effective approach to deterring students from plagiarizing? *Science and Engineering Ethics*, 14(1), 139–147. <http://doi.org/10.1007/s11948-007-9037-2>

Bilić-Zulle, L., Frković, V., Turk, T., Azman, J., & Petroveckí, M. (2005). Prevalence of plagiarism among medical students. *Croatian Medical Journal*, 46(1), 126–131.

Breen, L., & Maassen, M. (2005). Reducing the incidence of plagiarism in an undergraduate course: The role of education. *Issues In Educational Research*, 15.

Bretag, T., & Mahmud, S. (2009). Self-plagiarism or appropriate textual re-use? *Journal of Academic Ethics*, 7(3), 193–205. <http://doi.org/10.1007/s10805-009-9092-1>

Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19–44. <http://doi.org/10.1007/BF03216825>

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 30 (1), 97-110.

Chuda, D., Navrat, P., Kovacova, B., & Humay, P. (2012). The issue of (software) plagiarism: A student view. *IEEE Transactions on Education*, 55(1), 22–28. <http://doi.org/10.1109/TE.2011.2112768>

Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cosma, G., & Joy, M. (2008). Towards a Definition of Source-Code Plagiarism. *IEEE Transactions on Education*, 51(2), 195–200. <http://doi.org/10.1109/TE.2007.906776>

Curtis, G. J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30–42.

Deckert, G. D. (1993). Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2), 131–148. [http://doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90014-T](http://doi.org/10.1016/1060-3743(93)90014-T)

Devlin, M., & Gray, K. (2007). In their own words: a qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 181–198. <http://doi.org/10.1080/07294360701310805>

Dick, M., Sheard, J., & Markham, S. (2001). Is it okay to cheat? - the views of postgraduate students. *ACM SIGCSE Bulletin*, 33(3), 61–64. <http://doi.org/10.1145/507758.377474>

Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2014). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 1–16. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.927850>

Ellery, K. (2008). Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507–516. <http://doi.org/10.1080/02602930701698918>

Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies,

triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002–1016.
<http://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776>

Erkaya, O.R., (2009). Plagiarism by Turkish students: causes and solutions. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11 (2), 86-103.

Flowerdew, J., & Li, Y. (2007). Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. *Applied Linguistics*, 28(3), 440–465.
<http://doi.org/10.1093/applin/amm031>

Foltýnek, T., & Čech, F. (2012). Attitude to plagiarism in different European countries. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, LX(7), 71–80.

Foltýnek, T., Rybicka, J., & Demoliou, C. (2014). Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 21–30.

Franklyn-Stokes, A., & Newstead, S. E. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education*, 20(2), 159–172.
<http://doi.org/10.1080/03075079512331381673>

Gilmore, J., Strickland, D., Timmmerman, B., Maher, M., & Feldon, D. (2010). Weeds in the flower garden : An exploration of plagiarism in graduate students ' research proposals and its connection to enculturation , ESL , and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, 6(1), 13–28.

Goh, E. (2013). Plagiarism Behavior Among Undergraduate Students in Hospitality and Tourism Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(4), 307–322. <http://doi.org/10.1080/15313220.2013.839295>

Guerin, C., & Picard, M. (2012). Try it on: Voice, concordancing and text-matching in doctoral writing. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 34–45.
Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/journals/index.php/IJEI/>

Gullifer, J. M., & Tyson, G. A. (2014). Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students' understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education*,

39(7), 1202–1218. <http://doi.org/10.1080/03075079.2013.777412>

Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: a focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463–481. <http://doi.org/10.1080/03075070903096508>

Handa, N., & Power, C. (2005). Land and Discover ! A Case Study Investigating the Cultural Context of Plagiarism Land and Discover ! A Case Study Investigating the Cultural Context of. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), 64–84.

Harries, R., & Rutter, P. M. (2005). Cheating by pharmacy students: Perceptions, prevalence and comparisons. *Pharmacy Education*, 5(1), 1–9. <http://doi.org/10.1080/15602210400026030>

Hayes, N., & Introna, L. D. (2005). Cultural Values, Plagiarism, and Fairness: When Plagiarism Gets in the Way of Learning. *Ethics & Behavior*, 15(3), 213–231. <http://doi.org/10.1207/s15327019eb1503>

Honny, M. J., Gadbury-Amyot, C. C., Overman, P. R., WilkinsKristi, & Petersen, F. (2010). Academic Integrity Violations: A National Study of Dental Hygiene Students. *Journal of Dental Education*, 74(3), 251–260.

Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788–806. <http://doi.org/10.2307/378403>

Howard, R. M. (2000). Sexuality, Textuality: The Cultural Work of Plagiarism. *Source: College English*, 62(4), 473–491. <http://doi.org/10.2307/378866>

Hu, G., & Lei, J. (2012). Investigating Chinese University Students' Knowledge of and Attitudes Toward Plagiarism From an Integrated Perspective. *Language Learning*, 62(3), 813–850. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00650.x>

Hu, G., & Lei, J. (2014). Chinese University Students' Perceptions of Plagiarism. *Ethics & Behavior*, 25(3), 233–255. <http://doi.org/10.1080/10508422.2014.923313>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228. <http://doi.org/10.1006>

Joy, M., Cosma, G., Sinclair, J., & Yau, J. Y. (2009). A taxonomy of plagiarism in computer science. In *EDULEARN09* (pp. 003372–003379).

Joy, M., Cosma, G., Yau, J. Y. K., & Sinclair, J. (2011). Source code plagiarism-a student perspective. *IEEE Transactions on Education*, 54(1), 125–132. <http://doi.org/10.1109/TE.2010.2046664>

Kidwell, A. L., & Laurel, P. J. (2003). Student Reports and Faculty Perceptions of Academic Dishonesty. *Teaching Business Ethics*, 7(3), 205–214. <http://doi.org/10.1023/A>

Klausman, J. (1999). Teaching about Plagiarism in the Age of the Internet. *Teaching English in the Two Year College*, 27, 209–212.

Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 506–512. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.005>

Κυρίδης, Α. & Χρονοπούλου, Α. (2008). *Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Lei, J., & Hu, G. (2014a). Chinese ESOL lecturers' stance on plagiarism: Does knowledge matter? *ELT Journal*, 68(1), 41–51. <http://doi.org/10.1093/elt/cct061>

Lei, J., & Hu, G. (2014b). Deconstructing Attitudes towards Plagiarism of Japanese Undergraduates in EFL Academic Writing Classes. *Higher Education*. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9855-5>

Leonard, M., Schwieder, D., Buhler, A., Bennett, D. B., & Royster, M. (2014). Perceptions of Plagiarism by STEM Graduate Students: A Case Study. *Science*

and Engineering Ethics. <http://doi.org/10.1007/s11948-014-9604-2>

Lim, V. K. G., & See, S. K. B. (2001). Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics & Behavior*, 11(3), 261–274. http://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_5

Lin, C. H. S., & Wen, L. Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education—a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85–97. <http://doi.org/10.1007/s10734-006-9047-z>

Logue, R. (2004). Plagiarism: the Internet makes it easy. *Nursing Standard : Official Newspaper of the Royal College of Nursing*, 18(51), 40–43. <http://doi.org/10.7748/ns2004.09.18.51.40.c3685>

Marshall, S., & Garry, M. (2006). NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1), 26 – 37. Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/25>

Martin, B. (1994). Plagiarism: A Misplaced Emphasis. *Journal of Information Ethics*, 3(4), 36–47.

218

Maxwell, A., Curtis, G. J., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25 – 40. <http://doi.org/ISSN 1833-2595>

Mazer, J. P., & Hunt, S. K. (2012). Tracking plagiarism electronically : First - year students ' perceptions of academic dishonesty and reports of cheating behaviour in the basic communication course, 8(2), 57–68.

McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365–374. <http://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x>

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33846794335&partnerID=tZOtx3y1>

- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538. <http://doi.org/10.2307/2959991>
- McGowan, U. (2005). Academic integrity: An awareness and development issue for students and staff. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(3), 48–57. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss3/6>
- Moore, E. (2014). Accuracy of referencing and patterns of plagiarism in electronically published theses. *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 42–55.
- Oran, N. T., Can, H. O., Senol, S., & Hadimli, A. P. (2015). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 1–13.
- Orim, S.-M., Davies, J. W., Borg, E., & Glendinning, I. (2013). Exploring Nigerian postgraduate students' experience of plagiarism: A phenomenographic case study. *International Journal for Educational Integrity*, 9(1), 20–34.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students-- literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 241–288. <http://doi.org/10.1080/0260293032000120352>
- Park, C. (2004). Rebels without a clause: towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 291–306. <http://doi.org/10.1080/0309877042000241760>
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317–345. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.004>
- Perry, B. (2010). Exploring academic misconduct: Some insights into student behaviour. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 97–108. <http://doi.org/10.1177/1469787410365657>
- Pickard, J. (2006). Staff and student attitudes to plagiarism at University College Northampton. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 215–232.

<http://doi.org/10.1080/02602930500262528>

ΠΤΔΕ (2015). *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οδηγός Σπουδών 2015-2016*. Ιωάννινα: ΠΤΔΕ Ιωαννίνων.

ΠΤΝ (2014). *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Οδηγός Σπουδών 2014-2015*. Ιωάννινα: ΠΤΝ Ιωαννίνων.

Rakovski, C., & Levy, E. (2007). Academic dishonesty: perceptions of business students. *College Student Journal*, 41(2), 466–81.

Riasati, M. J., & Rahimi, F. (2013). Why Do Iranian Postgraduate Students Plagiarize? A Qualitative Investigation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309–317. <http://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.14.3.522>

Risquez, A., O'Dwyer, M., & Ledwith, A. (2011). “Thou shalt not plagiarise”: from self-reported views to recognition and avoidance of plagiarism. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 34–43. <http://doi.org/10.1080/02602938.2011.596926>

Robson, C. (2008). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized. *The Psychological Record*, 47(1), 113–122. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9702070782&lang=pt-br&site=ehost-live> \n<http://opensiuc.lib.siu.edu/tpr/vol47/iss1/7/>

Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307–323. http://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_8

Scanlon, P. (2007). Song From myself: An anatomy of self plagiarism. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 57–66. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Song+From+Myself+:+An+Anatomy+of+Self+?+Plagiarism#0>

Scanlon, P. M., & Neumann, D. R. (2002). Internet Plagiarism Among College Students. *Journal of College Student Development*, 43(3), 374–385.

- Schrimsher, R. H., Northrup, L. A., & S, A. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 3–17.
- Selwyn, N. (2008). “Not necessarily a bad thing...”: a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 465–479. <http://doi.org/10.1080/02602930701563104>
- Sheard, J., & Dick, M. (2003). Influences on cheating practice of graduate students in IT courses. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(3), 45–49. <http://doi.org/10.1145/961290.961527>
- Sheard, J., & Dick, M. (2011). Computing student practices of cheating and plagiarism. *Proceedings of the 16th Annual Joint Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education ITiCSE 11*, 233. <http://doi.org/10.1145/1999747.1999813>
- Sheard, J., Markham, S., & Dick, M. (2003). Investigating Differences in Cheating Behaviours of IT Undergraduate and Graduate Students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 91–108. <http://doi.org/10.1080/0729436032000056526>
- Siaputra, I. B. (2013). The 4PA of plagiarism: A psycho-academic profile of plagiarists. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 50–59.
- Sims, R. L. (1995). The severity of Academic Dishonesty: a comparison of Faculty and Student views. *Psychology in the Schools*, 32(2), 233–238.
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or “blind spot” of multicultural education? *Australian Universities’ Review*, 50(2), 39–50. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.162.1473&rep=rep1&type=pdf#page=41>
- Stephens, J. M., Young, M. F., & Calabrese, T. (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates’ beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233–254. <http://doi.org/10.1080/10508420701519197>

- Stephens, J. M., & Yukhymenko, M. (2010). Academic motivation and misconduct in two cultures: A comparative analysis of US and Ukrainian undergraduates. *International Journal for Education Integrity*, 6(1), 47–60.
- Sutton, A., Taylor, D., & Johnston, C. (2012). A model for exploring student understandings of plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*, 38(1), 129–146. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706807>
- Szabo, A., & Underwood, J. (2004). Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 180–199. <http://doi.org/10.1177/1469787404043815>
- Turner, S. P., & Beemsterboer, P. L. (2003). Enhancing academic integrity: formulating effective honor codes. *Journal of Dental Education*, 67(10), 1122–1129.
- Vieyra, M., Strickland, D., & Timmerman, B. (2013). Patterns in plagiarism and patchwriting in science and engineering graduate students' research proposals. *International Journal for Educational Integrity*, 9(1), 35–49. Retrieved from <http://ojs.ml.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/846/609>
- Walker, J. (1998). Student Plagiarism in Universities: What are we Doing About it? *Higher Education Research & Development*, 17(1), 89–106. <http://doi.org/10.1080/0729436980170105>
- Wan, R., Nordin, S. B., Halib, M. B., & Ghazali, Z. B. (2011). Plagiarism among Undergraduate Students in an Engineering- Based University : An Exploratory Analysis. *European Journal of Social Sciences*, 25(4), 537–549.
- Wheeler, G. (2009). Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 17–29. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.004>
- Wheeler, G. (2014). Culture of minimal influence : A study of Japanese university students ' attitudes toward plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 10(2), 44–59.
- Williams, S., Tanner, M., & Hale, G. (2012). Academic integrity on college

campuses. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1), 9–24.

Yeo, S. (2007). First-year university science and engineering students' understanding of plagiarism. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 199–216. <http://doi.org/10.1080/07294360701310813>

Zafarghandi, A., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69–85. Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/811>

Zhang, D., Joy, M., Cosma, G., Boyatt, R., Sinclair, J., & Yau, J. (2013). Source-code plagiarism in universities: a comparative study of student perspectives in China and the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 743–758. <http://doi.org/10.1080/02602938.2013.870122>

Ιστοσελίδες

Bailey, J. (2011). *The World's First "Plagiarism" Case*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://www.plagiarismtoday.com/2011/10/04/the-world%E2%80%99s-first-plagiarism-case/> (5/4/2016).

Blackboard help Safeassign. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://en-us.help.blackboard.com/Learn/9.1_Older_Versions/9.1_SP_10_and_SP_11/Administrator/110_Building_Blocks/010_Featured_Building_Blocks/SafeAssign (15/2/2016).

Copyspace Frequently askrd questions. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.copyscape.com/faqs.php#providers> (15/2/2016).

Dupli Checker. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.duplichecker.com/> (15/2/2016).

Ensure Originality and Integrity. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα file:///C:/Users/user/Downloads/Poster_A4_Originality_and_Integrity_EN.pdf (15/2/2016).

Feedback Studio Turnitin. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://turnitin.com/en_us/what-we-offer/feedback-studio (10/3/2016).

Instructor Quickstart Guide. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Instructor/Instructor_QuickStart_Guide (5/2/2016).

Καφαντάρης, Τ. (2012, 30 Σεπτεμβρίου). Η επιστήμη της λογοκλοπής. *Το Βήμα*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=477022> (10/5/2016).

Patrick, A. (2014). *This flowchart explains the severity of different types of plagiarism*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://lifelifehacker.com/this-flowchart-explains-the-severity-of-different-types-1637797055> (10/9/2015).

Plagtracker. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.plagtracker.com/> (15/2/2016).

Remark Office OMR. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://remarksoftware.com/products/office/> (2/5/2016).

Safeassign. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.safeassign.com/> (15/2/2016).

Splat! (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://splat.cs.arizona.edu/> (15/2/2016).

Student Quickstart Guide. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://guides.turnitin.com/01_Manuals_and_Guides/Student/Student_QuickStart_Guide (3/2/2016).

The effectiveness of Turnitin. Plagiarism prevention and online grading in US Higher Education. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://turnitin.com/assets/en_us/media/effectiveness-calculator-us-he/ (3/2/2016).

Using iThenticate. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.ithenticate.com/products/faqs> (15/2/2016).

Viper's features. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.scanmyessay.com/features.php> (15/2/2016).

Wcopyfind Instructions. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind-instructions/> (15/2/2016).

Wcopyfind. (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://plagiarism.bloomfieldmedia.com/wordpress/software/wcopyfind/> (15/2/2016).

What is EVE2? (χ.χ.). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.canexus.com/abouteve.shtml> (15/2/2016).