

*Wojciech Wypler*¹

OSZUKIWANIE PODCZAS SPRAWDZIAŃ WIEDZY A SAMOOCENA I TENDENCJA DO USPRAWIEDLIWIANIA ZACHOWANIA U STUDENTÓW

Streszczenie

Celem badań było wstępne zbadanie związków między deklarowaną częstością oszukiwania podczas sprawdzianów wiedzy a samooceną i tendencją do usprawiedliwiania zachowania. Badanie objęło 141 studentów, wykorzystano w nim skalę SES Rosenberga oraz własną ankietę i zadania w których studenci oceniali zachowania ściągającego studenta oraz przedstawiali swoją propozycję reakcji wykładowcy w sytuacji przyłapania studenta na ściąganiu. Wyniki badań nie potwierdziły związku pomiędzy samooceną a tendencją do usprawiedliwiania oszukiwania. Ze względu na ograniczenia dotyczące możliwości uogólniania wyników przeprowadzonych prób konieczne wydają się dalsze, pogłębione badania. Jest jednak możliwe, że ogólna samoocena nie odgrywa w procesach związanych z usprawiedliwianiem i samousprawiedliwianiem nieuczciwego zachowania kluczowej roli. Stwierdzono natomiast istotne statystycznie korelacje dotyczące związku między częstością ściągania a usprawiedliwianiem tego zachowania (wraz ze wzrostem częstości ściągania zwiększa się tendencja do usprawiedliwiania ściągania), oceną szkodliwości ściągania (wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się ocena szkodliwości ściągania), dotkliwością sankcji proponowanych wobec ściągających (wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się dotkliwość sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na ściąganiu) oraz oceną własnej uczciwości (wraz ze wzrostem częstości ściągania obniża się samoocena w aspekcie związanym z uczciwością).

¹Dr Wojciech Wypler jest adiunktem w Zakładzie Psychologii Dewiacji Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Adres e-mail: w.wypler@uw.edu.pl

Słowa kluczowe: oszukiwanie, ściąganie na egzaminach, samoocena, samousprawiedliwianie zachowania

Cheating on knowledge tests, self-esteem levels and students' propensity to justify cheating

Abstract

The research project was conducted in order to preliminarily probe into possible relations between the declared frequency of cheating during knowledge tests, self-esteem levels and the propensity to justify own behaviors. It covered 114 students, was based on Rosenberg's Self-Esteem Scale, the questionnaire developed by the author and tasks deployed for students to assess the behavior of those who cheated and to present the suggested response to be adopted by the lecturer who spotted cheating. Research results have not confirmed that there might be a relation between the self-esteem levels and the propensity to justify cheating. Considering the limited possibility of generalizing the results obtained on the said study sample, it would seem advisable to conduct further, more in-depth studies. However, it may also be possible that the general self-esteem levels do not impact significantly the process of justification and self-justification of dishonest behaviors. At the same time, the study has shown some statistically significant correlations between the frequency of cheating and the justification of such behavior (the more frequent the cheating behavior, the higher the propensity to justify the behavior), the assessment of cheating as harmful (the more frequent the cheating behavior, the less frequent assessment of cheating as harmful), the severity of sanctions suggested for individuals caught cheating, and the assessment of own honesty (the more frequent the cheating behavior, the lower levels of honesty self-assessments).

Key words: cheating, cheating on exams, self-esteem, self-justification

Wstęp

Procesy psychologiczne towarzyszące naruszaniu przez jednostkę norm w prosty i celny sposób wydaje się opisywać teoria dysonansu poznawczego, choć jest oczywiście tylko jedną z możliwych do wykorzystania w tym kontekście ram teoretycznych². Teoria dyso-

²Różne wyjaśnienia zachowań związanych z naruszaniem norm można odnaleźć w ramach podejścia psychoanalitycznego (np. teorie relacji z obiektem, ego, narcyzmu, przywiązania i lęku), behawiorystycznego, wskazującego na procesy uczenia się jako kluczowe dla „stawiania się” przestępcą, humanistycznego (np. niezaspokojenie potrzeb, preferencje dotyczące systemu wartości) a także różnych koncepcji nurtu poznawczego, który odwołuje się m.in. do przekonań, postaw czy wzorców myślenia jednostek (Ostrowska 2008). Koncepcja dysonansu poznawczego ma oczywiście także krytyków, a alternatywnymi wyjaśnieniami dla rozważanych na jej gruncie mechanizmów mogą być np. dążenie do utrzymania poczucia

nansu poznawczego jest jednak jedną z najważniejszych dla psychologii koncepcji, której główne założenia zostały potwierdzone w licznych badaniach (por. Aronson, Wilson, Akert 1997; Moscovici 1998). Rozwinięcia tej koncepcji zawierają odniesienia do systemu Ja i samooceny, a na jej gruncie swoje hipotezy weryfikują badacze zajmujący się zagadnieniami związanymi z oszukiwaniem i psychologią moralności (np. Mills 1958; Leenders, Brugman 2005; Voisin, Foinat 2013).

Teoria ta zakłada, że system poznawczy dąży do spójności, zgodności między swoimi elementami. Niezgodność między istotnymi elementami tego systemu (tj. takimi, które mają dla jednostki znaczenie) powoduje nieprzyjemne napięcie psychologiczne, które motywuje jednostkę do zaangażowania się w redukowanie tej niezgodności i prowadzi do prób przywrócenia konsonansu (Festinger 2007). Poszukiwanie usprawiedliwień, które będą dla jednostki wiarygodnymi uzasadnieniami zachowania pozostającego w sprzeczności z przekonaniami na własny temat i / lub uwewnętrznionymi normami społeczno-kulturowymi jest uznawane za jeden z najczęstszych sposobów łagodzenia dysonansu poznawczego. Dysonans poznawczy doświadczany przez jednostkę może być więc uważany za bazę dla procesów, które prowadzą do usprawiedliwiania zachowania w sytuacji naruszania norm (por. Aronson i in. 1997; Aronson 2009; Tavis, Aronson 2008; Zimbardo 2010).

Nie ma jednak wśród badaczy zgody na temat tego w jaki sposób koncepcja siebie pośredniczy w wywoływaniu dysonansu poznawczego a potem wpływa na sposób jego redukowania. Według dobrze znanej polskiemu czytelnikowi³ teorii zgodności Ja Aronsona (1999), w sytuacji naruszenia jakiejś istotnej normy, np. nieuczciwego zachowania, osoby o wyższej, bardziej pozytywnej samoocenie miałyby angażować się silniej w redukowanie danej rozbieżności poznawczej, ponieważ rozdzwięk między wiedzą o swoim zachowaniu a samooceną będzie u nich większy niż u osób z niższą, bardziej negatywną samooceną (por. Tavis, Aronson 2008; Aronson 2009). Jednak konkurencyjny model autoafirmacji (Ste-

własnej wartości, mechanizmy samopercepcji, efekty porównań społecznych czy działające wcześniej lub równocześnie emocje (Maruszewski i in. 2008).

³Aronson jest autorem lub współautorem popularnego podręcznika psychologii społecznej oraz pozytywnych książek naukowych i popularnonaukowych (np. Aronson 1997; 2009; Aronson, Tavis 2008).

ele 1988) wskazuje, że w takiej sytuacji osoby o wysokiej samoocenie powinny być mniej zaangażowane w redukcję powstałej rozbieżności poznawczej niż osoby o niskiej samoocenie, ponieważ osoby o pozytywnej samoocenie dysponują większymi zasobami, dzięki którym możliwa jest afirmacja innych, niezwiązanych z daną rozbieżnością, aspektów samooceny i poprawa postrzeganej integralności Ja (por. Steele, Spencer, Lynch 1993; Holland, Meertens, van Vugt 2002; Nail, Misak, Davis 2004). Jako trzecią możliwość trzeba przyjąć, że tak jak w oryginalnej koncepcji Festingera, to wcale nie samoocena odgrywa w procesach dysonansowych kluczową rolę. W kilku badaniach potwierdzono bowiem, że do wytworzenia dysonansu nie jest w ogóle konieczne zaangażowanie koncepcji siebie (por. Lawrence, Festinger 1962; Steele i in. 1993, za: Harmon-Jones 2004).

W niniejszym artykule zostaną przedstawione wyniki własnych, eksploracyjnych badań dotyczących związku między częstością oszukiwania podczas sprawdzianów wiedzy a samooceną oraz tendencją do usprawiedliwiania podobnych zachowań i obrony dopuszczających się ściągania osób przed sankcjami.

Naruszanie norm, samoocena i usprawiedliwianie swojego zachowania

Pojęcie samousprawiedliwiania zachowania dotyczy psychologicznego procesu w wyniku którego w systemie poznawczym jednostki powstają przekonania, które zmniejszają negatywne skutki wynikające z niezgodności między jej zachowaniem a ważnymi przekonaniem na temat samej siebie i / lub uwewnętrznionymi przez nią normami. Wymienianymi w literaturze funkcjami samousprawiedliwień są: ochrona dobrego mniemania o sobie samym, utrzymanie pozytywnego wizerunku w oczach innych ludzi oraz łagodzenie wstydu, lęku i poczucia winy (por. Wypler 2013).

Próby opisania tego mechanizmu podejmowane były w ramach różnych koncepcji psychologicznych i kryminologicznych, z których, poza opracowaniami związanymi z perspektywą psychoanalityczną (mechanizmy obronne ego — np. Siek 1986) i publikacjami na temat wspomnianej już wyżej teorii dysonansu poznawczego, wymienić należy poglądy Bandury (2007) dotyczące praktyk dysocjacyjnych a także ważną dla kryminologii koncepcję neutralizacji Sykesa i Matzy (1957).

W rozważaniach podejmowanych w ramach tych koncepcji zakłada się, że większość ludzi posiada pozytywną samoocenę⁴ w zakresie moralności i / lub czuje się związana obowiązującym porządkiem normatywnym a w związku z tym odczuwa dyskomfort psychiczny naruszając normy społeczno-kulturowe (por. Wypler 2013).

W teorii dysonansu poznawczego wystąpienie przykrych odczuć jest skutkiem niezgodności dwóch lub więcej istotnych elementów w systemie poznawczym jednostki. Nieprzyjemne napięcie, które towarzyszy tej sprzeczności, jest w działaniu podobne do popędu i motywuje jednostkę do redukcji jej. Aronson (2009) uważa, że istnieją indywidualne różnice dotyczące tolerancji na dysonans — niektóre jednostki znoszą go lepiej, niż inne, ale jednocześnie zakłada, że redukcja go jest mechanizmem związanym z funkcjonowaniem poznawczym człowieka i dotyczy wszystkich ludzi. Redukcja dysonansu poznawczego może się odbywać na trzy podstawowe, bezpośrednie⁵ sposoby poprzez:

- Zmianę zachowania, tak by było ono zgodne z dysonansowym elementem poznawczym.
- Uzasadnienie zachowania poprzez zmianę dysonansowego elementu poznawczego, tak by był mniej sprzeczny (a więc bardziej zgodny) z zachowaniem.
- Uzasadnienie zachowania poprzez dodanie nowych elementów poznawczych, które są zgodne z zachowaniem i je wspierają (por. Aronson 1997 i in.; Aronson 2009).

Ponieważ zmiana postępowania jest zazwyczaj bardzo trudna, najczęstszym sposobem łagodzenia dysonansu poznawczego jest uzasadnianie zachowania, czyli poszukiwanie samousprawiedliwień, które będą wiarygodnymi racjonalizacjami działań pozostających w sprzeczności z przekonaniami jednostki na własny temat i / lub uwewnętrznionymi przez

⁴W przypadku jednostek o niskiej samoocenie w zakresie moralności dopuszczających się zachowań, które łamią normy, opisywane dalej procesy nie będą miały miejsca. Metaanalizy badań dokonane przez Baumeistera (Baumeister, Tice, Hutton 1989; Baumeister i in. 2003) pokazują jednak, że „niska” samoocena uczestników badań nie jest niska w sensie bezwzględnym, a jedynie względnym — w stosunku do badanych o wyższej samoocenie. Powszechnie przyjmuje się, że większość ludzi uważa się za prawych i uczciwych (por. Sykes, Matza 1957, za: Siemaszko 1993; Tavis, Aronson 2008; Aronson 2009).

⁵Łagodzenie dysonansu może następować również poprzez strategie pośrednie, takie jak wzbudzanie dobrych uczuć względem siebie w innych obszarach życia (por. Kosslyn, Rosenberg 2006).

jednostkę normami. W większości przypadków ludzie jedynie usprawiedliwiają swoje zachowanie, nie zmieniając go (por. Aronson i in. 1997; Aronson 2009; Zimbardo 2010).

Usprawiedliwienia, które złagodziły dysonans, pozostają w systemie poznawczym jednostki jako przekonania i postawy. Należy zakładać, że stają się istotnymi elementami tego systemu, gdyż samo wzbudzenie procesów dysonansowych prowadzących do powstania usprawiedliwień musiało dotyczyć elementów ważnych i łatwo dostępnych. Jako istotne elementy systemu poznawczego samousprawiedliwienia mogą następnie wpływać na spostrzeganie, myślenie oraz zachowanie jednostki.

Teoria dysonansu poznawczego mówi o stanie nieprzyjemnego napięcia o charakterze poznawczym, który motywuje jednostkę do redukcowania go. Pozostałe wymienione koncepcje odnoszą się do przykrych emocji lęku, poczucia winy i wstydu, których jednostki starają się unikać.

Bandura (2007) pisze, że dzięki restrukturyzacji poznawczej, naganne zachowanie może w systemie poznawczym zostać oddzielone od samooceny. Wymienia też kilka kategorii „praktyk dysocjacyjnych”, dzięki którym nieuczciwe jednostki mogą chronić swoją samoocenę, uwalniać się od odpowiedzialności za popełnione czyny i wyłączać własne hamulce moralne.

Do podobnych wniosków doszli wcześniej na polu badań kryminologicznych Cressey (1953) a także Sykes i Matza (1957) utrzymując, że do zachowania dewiacyjnego dochodzi najczęściej wskutek zadziałania racjonalizacji (neutralizacji u Sykesa i Matzy), osłabiającej moc obowiązywania normy moralnej lub prawnej, którą jednostka ma zamiar naruszyć. Neutralizacja normy umożliwia popełnienie zabronionego czynu bez wystąpienia poczucia lęku czy wyrzutów sumienia oraz utrzymanie obrazu siebie jako konformistycznego członka społeczeństwa (za: Siemaszko 1993; Stanik 2013).

Zestawienie podstawowych technik samousprawiedliwiania zachowania przedstawianych w ramach wymienionych podejść pokazuje tabela nr 1.

Tak, jak zauważono we wstępie do niniejszego artykułu, w literaturze psychologicznej można znaleźć trzy stanowiska dotyczące związku między pojęciem Ja i samooceną jednostek a poziomem angażowania się przez nie w redukcowanie dysonansu poznawczego związanego z naruszaniem norm:

Tabela 1. Kategorie technik samousprawiedliwienia zachowania

| Sykes, Matza (1957 za: Siemaszko 1993); techniki neutralizacji | Bandura (2007); techniki dysocjacyjne | | Tsang (2002 za: Kosslyn, Rosenberg 2006); techniki redukcji dysonansu poznawczego | własna propozycja* |
|--|--|--|--|---|
| kwestionowanie odpowiedzialności | znieszczenie związku między zachowaniem a skutkami | przesunięcie odpowiedzialności rozproszenie odpowiedzialności | minimalizowanie własnej odpowiedzialności za zachowanie | pomniejszanie własnej odpowiedzialności za zachowanie (JA) |
| kwestionowanie szkody (pomniejszanie lub negowanie ew. szkody) | falszywe przedstawianie konsekwencji eufemistyczne określenia | lekceważenie negatywnych konsekwencji | | pomniejszanie negatywnych konsekwencji zachowania (SKUTKI) |
| kwestionowanie ofiary (minimalizowanie krzywdy ofiary) | deprecjonowanie, dehumanizowanie lub obwinianie ofiar | oskarżanie i dehumanizowanie ofiar | | deprecjonowanie ofiar zachowania (OFIARA) |
| potępienie potępiających | porównywanie z bardziej nagannym zachowaniem | zmiana sposobu rozumienia niemoralnego zachowania | zachowanie innych | zmiana znaczenia zachowania poprzez znalezienie dla niego nowego kontekstu (ZACHOWANIE) |
| odwołanie się do wyższych racji | uzasadnianie zachowania moralnymi celami | | wyższy cel moralny | |

Źródło: Wypler 2013.

- 1) Jednostki o wyższej, bardziej pozytywnej samoocenie powinny angażować się silniej w redukcję rozbieżności poznawczej niż osoby o niższej, bardziej negatywnej samoocenie.

W ramach teorii zgodności Ja (*self-consistency theory*) Aronson (1999) postuluje, że jednostki posiadają nie ogólną, ale specyficzną (dotyczącą danej rozbieżności) potrzebę utrzymania zgodności Ja, związaną najczęściej z potrzebą utrzymania pozytywnej koncepcji siebie, jako osoby racjonalnej, kompetentnej i moralnej. Rozbieżność między wiedzą o swoim zachowaniu (np. oszustwo) a samooceną będzie u jednostek z wyższą samooceną większa niż u osób z niższą samooceną. Większa będzie także motywacja do redukcji rozbieżności. Tak więc to jednostki o wyższej samoocenie będą np. silniej deprecjonować i dehumanizować ofiary swojego postępowania, niż jednostki o niższej samoocenie, co Aronson obrazowo przedstawia takimi słowami: „właśnie dlatego, że uważam się za porządnego człowieka, muszę, gdy zadam ci ból, przekonać siebie, że jesteś kanalia” (2009: 225).

- 2) Jednostki o niższej, bardziej negatywnej samoocenie powinny angażować się silniej w redukcję rozbieżności poznawczej niż osoby o wyższej, bardziej pozytywnej samoocenie.

Według teorii autoafirmacji (*self-affirmation theory*) jednostki posiadają potrzebę utrzymania integralności Ja (Steele 1988). Jednostki posiadające wysoką, pozytywną samoocenę będą redukować zagrożenie związane z niezgodnością w ramach systemu Ja poprzez afirmację „równie ważnego, innego aspektu pojęcia Ja, nie rozwiązując problemu wywołanego owym zagrożeniem (czyli daną rozbieżnością poznawczą)” (Steele 1988: 268, za: Harmon-Jones 2004). Według tego stanowiska preferowanym sposobem radzenia sobie z niezgodnością między samooceną a wiedzą o swoim zachowaniu jest odwrócenie uwagi od danej rozbieżności poznawczej i skupienie się przez jednostkę na innych aspektach Ja, które dają poczucie bycia moralną, dobrze przystosowaną osobą i utrzymują poczucie spójności Ja.

W przypadku niepowodzenia autoafirmacji jednostki mogą korzystać ze strategii łagodzenia dysonansu poznawczego, takich jak samousprawiedliwianie zachowania. Jest to częstsze u osób z niższą, bardziej negatywną samooceną, które dysponują mniejszą ilością zasobów umożliwiających autoafirmację i przywrócenie poczucia integralności Ja (Steele 1988; Steele i in. 1993).

- 3) Znaczenie pojęcia Ja i samooceny w procesach dysonansowych nie jest kluczowe lub związek między dysonansem poznawczym a samooceną jest bardziej złożony i zawiera dodatkowe warunki.

W tym punkcie, ze względu na ograniczenia niniejszej publikacji, zebrano i przedstawiono bardzo krótko kilka różnych stanowisk. Teoria dysonansu poznawczego w oryginalnym brzmieniu, przedstawionym przez Festingera (2007), definiuje dysonans jako nieprzyjemne napięcie psychologiczne wywoływane przez niezgodność między dwoma elementami poznawczymi. Zgodnie z tym stanowiskiem koncepcja siebie i samoocena mogą mieć znaczenie w procesach dysonansowych w indywidualnych przypadkach, jeśli stanowią element, z którym porównywane są inne elementy systemu poznawczego a porównanie to staje się źródłem dysonansu (Festinger, Freedman 1964, za: Harmon-Jones 2004). Jednak bardziej istotnymi zmiennymi zwiększającymi predyktywną, wyjaśniającą i generatywną moc teorii dysonansu poznawczego są: poziom abstrakcji elementów poznawczych, sposoby redukcowania dysonansu, ekspresja emocji a także motywy redukcowania rozbieżności (Harmon-Jones 2004).

Cooper i Fazio (1984) twierdzą z kolei, że dysonans poznawczy jest wyzwany przez przewidywane przez jednostkę negatywne konse-

kwencje zachowania, w związku z czym niezależnie od poziomu samooceny większość ludzi odczuwa dyskomfort, jeśli ich zachowanie narusza uwewnętrznione normy.

Stone i Cooper (2001), w swojej koncepcji dysonansu poznawczego opartego na standardach Ja, utrzymują, że samoocena może oddziaływać na procesy powstawania i redukowania dysonansu poznawczego w przypadku dostępności, w procesie oceny własnego zachowania, osobistych standardów idiograficznych (*idiographic self-standards*), które odnoszą się do indywidualnych standardów, związanych z osobistymi przekonaniem, celami i dążeniami. Wysoka samoocena, w takiej sytuacji, będzie zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia dysonansu. W przypadku gdy w procesie oceny swojego zachowania jednostka kieruje się standardami normatywnymi, czyli akceptowanymi w danym kręgu kulturowym wartościami, samoocena nie będzie miała znaczenia dla przebiegu procesów dysonansowych (Cooper 2005).

Pytania badawcze i hipotezy

Podjęte badania mają charakter eksploracyjny. W związku z przedstawionymi wyżej kontrowersjami dotyczącymi znaczenia samooceny w procesach dysonansowych, szczególnie tych związanych z naruszaniem przez jednostkę norm i dokładnie przeciwnymi przewidywaniami na ten temat, które można wywieść z teorii zgodności Ja i teorii autoafirmacji, postawiono następujące pytanie badawcze:

1. Czy samoocena jest związana ze skłonnością do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania?
Postanowiono również sprawdzić:
2. Czy częstość naruszeń normy jest związana z oceną szkodliwości podejmowanego zachowania?
3. Czy częstość naruszeń normy jest związana z dotkliwością sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na naruszeniu danej normy?
4. Czy częstość naruszeń normy jest związana z szacowaną częstością rozpowszechnienia naruszeń danej normy?
5. Czy częstość naruszeń normy jest związana z samooceną w aspekcie związanym z daną normą?

Te pytania badawcze uzupełniają i rozszerzają pierwsze a związane są z kontrowersjami dotyczącymi związku między częstością naruszania norm a usprawiedliwianiem zachowania. W obszarze szacowania uczciwości kandydatów na pracowników (testy uczciwości, wywiady typu integrity) istnieje kilka tez, przyjmowanych za koncepcjami kryminologicznymi lub znanych jako „ustalenia empiryczne”⁶, które znajdują odzwierciedlenie w pozycjach kwestionariuszy lub pytaniach zadawanych badanym w czasie wywiadów. Należą do nich m.in. pytania dotyczące:

- Zakresu zachowań, które badany kwalifikuje jako nieuczciwe (np. Jeśli pracownik przez przypadek otrzyma zbyt wysoką wypłatę i nie zgłosi tego pracodawcy, czy będzie to forma kradzieży?⁷)
- Stopnia tolerancji badanego wobec osób dopuszczających się takich zachowań (np. Czy pracownik przyłapany na zabieraniu do domu drobnych przedmiotów z miejsca pracy powinien zostać zwolniony?)
- Oceny badanego dotyczącej rozpowszechnienia tego rodzaju zachowań (np. Ilu pracowników, twoim zdaniem, od czasu do czasu zabiera bezprawnie drobne rzeczy z pracy do domu?)
- Oceny badanego dotyczącej własnej uczciwości (np. Czy uważasz się za osobę uczciwą? por. Wypler 2010).

Jeśli osoba udzielająca odpowiedzi na te pytania:

- przedstawionych w pytaniach czynów nie kwalifikuje jako nieuczciwych
- usprawiedliwia sprawców nieuczciwych zachowań oraz opowiada się za łagodnym ich traktowaniem
- uważa, że kradzieże i inne nieuczciwe zachowania są rozpowszechnione
- nisko ocenia własną uczciwość

⁶Niektóre są śmiałymi uogólnieniami wyników badań, takimi jak np. wyniki eksperymentu Millsa (1958) dla tezy o pobłażliwej postawie sprawców przestępstw wobec innych osób dopuszczających się podobnych zachowań. Podstawy teoretyczne, jak i szczegóły konstrukcji oraz walidacji testów uczciwości nie są na ogół przez wydawców tych narzędzi ujawniane, ponieważ przedstawiają je oni jako objęte prawem autorskim i tajemnicą handlową. Takie podejście wydawców jest jednym z punktów krytyki wobec tzw. testów uczciwości jak również wątpliwości dotyczących istnienia przedstawionych zależności (Wypler 2010).

⁷Przykłady pytań pochodzą z monografii Pasko-Porysa pt. „Przesłuchiwanie i wywiad” (2008) oraz książki Hoffmana pt. „Ocena psychologiczna pracowników” (2008).

to ryzyko dopuszczania się przez nią nieuczciwych zachowań zostaje oszacowane jako wysokie (Wypler 2010; por. Pasko-Porys 2008, Hoffman 2008).

Zdecydowano, że grupę badaną stanowić będą studenci a naruszaną normą będzie ściąganie podczas sprawdzianów wiedzy, definiowane jako korzystanie przez studenta, podczas kolokwium i egzaminów, z niedozwolonej pomocy.

Za taką definicją operacyjną „naruszania normy” oraz wyborem grupy badanej przemawia, m.in.

- zarzut Lorda (1992) dotyczący badań nad dysonansem poznawczym, które — według tego autora — w wielu przypadkach wykorzystują tematy, wobec których uczestnicy eksperymentów mają niesprecyzowane postawy oraz
- pogląd dotyczący rozwoju osobowości przestępczej, zgodnie z którym racjonalizowanie sprzecznego z normami prawnymi i społecznymi zachowania jest bardziej charakterystyczne dla sprawców w młodym wieku (Stanik 2013).

Stanowisko władz polskich uczelni i wykładowców w kwestii ściągania wydaje się być zdecydowane i spójne — korzystanie podczas sprawdzianów z niedozwolonych pomocy jest nieuczciwe. Jednocześnie badania i analizy dotyczące nieuczciwości szkolnej i akademickiej pokazują, że ściąganie jest w grupie studentów zachowaniem częstym a nawet powszechnym (por. np. Gromkowska-Melosik 2007). W stosunkowo nowych badaniach Krzewińskiej i Przybyłowskiej (2012), przeprowadzonych na przełomie 2009 i 2010 r. wśród studentów ostatniego roku studiów Uniwersytetu Łódzkiego (N = 844), 64% badanych deklarowało, że ściąganie na kolokwium i egzaminach dotyczy co najmniej połowy studentów, a 85% ankietowanych przyznało, że podczas studiów dopuszczało się takich zachowań.

Na czas przeprowadzenia badań wybrano okres między 1 a 3 tygodniem po zakończeniu sesji egzaminacyjnej. Wybór takiego terminu ma swoje uzasadnienie w potrzebie aktywizacji postawy wobec ściągania — zarówno w jej aspekcie poznawczym i emocjonalnym, jak i behawioralnym.

W związku z podjętymi decyzjami dotyczącymi operacjonalizacji pytań badawczych, hipotezy badawcze przybrały następujący kształt:

Hipoteza 1: Im wyższa ogólna samoocena tym większa skłonność do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania.

- Hipoteza 2. Wraz ze wzrostem częstości naruszeń normy zmniejsza się ocena szkodliwości podejmowanego zachowania.
- Hipoteza 3. Wraz ze wzrostem częstości naruszeń normy zmniejsza się dotkliwość sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na naruszeniu tej normy.
- Hipoteza 4. Wraz ze wzrostem częstości naruszeń normy zwiększa się szacowana częstość rozpowszechnienia naruszeń tej normy w badanej populacji.
- Hipoteza 5. Wraz ze wzrostem częstości naruszeń normy zmniejsza się poziom samooceny w aspekcie związanym z tą normą.

Metoda

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 149 studentów drugiego i trzeciego roku studiów IPSIR UW. Wyniki ośmiu osób odrzucono ze względu na braki w zwróconych ankietach i kwestionariuszach. Wśród 141 osób tworzących grupę badaną zdecydowaną większość stanowią kobiety (N = 130; 92%) w związku z czym różnice płciowe były w dalszych etapach analiz pomijane. Badania przeprowadzono między 18.02 a 12.03.2014 r. a więc w czasie ok. miesiąca po sesji egzaminacyjnej. Udział w badaniach był dobrowolny a uczestnicy badań nie otrzymali wynagrodzenia.

Materiały, procedura i pomiar zmiennych

Badani byli informowani o tym, że badanie jest w pełni anonimowe a jego celem jest poznanie postaw studentów wobec ściągania na kolokwium i egzaminach.

Te osoby, które wyraziły chęć uczestniczenia w badaniu otrzymywały materiały zawierające:

- krótkie, fikcyjne relacje ukazujące ściągających studentów wraz z prośbą o ocenę zachowania bohaterów historyjek i podanie jego prawdopodobnych przyczyn, a także wskazanie w jaki sposób powinien zareagować wykładowca,
- skale szacunkowe do oceny częstości ściągania,

- pytania dotyczące oceny własnej uczciwości oraz oceny szkodliwości ściągania,
- skalę samooceny SES Rosenberga.

W pierwszej części badania wykorzystano metodę „historyjek” zaliczaną przez Oppenheima (2004) do projekcyjnych metod badania postaw. Badanym przedstawiano krótkie, kilkudzaniowe relacje ukazujące studentów ściągających na egzaminie (w pierwszej historyjce student podgląda odpowiedzi sąsiada, w drugiej — korzysta z wcześniej przygotowanej ściągawki) i proszono ich o ocenę zachowania studenta oraz opisanie prawdopodobnych przyczyn tego zachowania (dalej: hist1-ocena, hist2-ocena) a następnie podanie, jaka — ich zdaniem — powinna reakcja być wykładowcy, który zobaczył, że student ściąga (hist1-sankcje, hist2-sankcje).

Odpowiedzi studentów, w których poszukiwano usprawiedliwień zachowania ściągającego studenta, były potem analizowane na podstawie przedstawionego w pierwszej części niniejszego artykułu zestawienia technik samousprawiedliwiania zachowania (tabela 1).

Przykładowe odpowiedzi badanych, które zostały zakwalifikowane jako usprawiedliwianie ściągania to:

- pomniejszanie odpowiedzialności za zachowanie (JA): „pewnie nie miał czasu nauczyć się (praca, natłok obowiązków, problemy ze zdrowiem) albo po prostu nie rozumiał materiału”, „ogrom materiału go przerósł i nie był w stanie przygotować się do egzaminu”, „[student] został tak nauczony przez lata edukacji — w podstawówce, gimnazjum, itd.”, „trafił akurat na trudne pytania; szkoda byłoby gdyby nie zdał przez takiego pecha”;
- pomniejszanie negatywnych konsekwencji zachowania (SKUTKI): „student, który ściąga nikomu nie robi krzywdy, najwyżej samemu sobie — kiedyś nie będzie czegoś wiedział”, „ściąganie to nie przestępstwo — nikt na tym nie traci a student może zyskać lepszą ocenę”;
- deprecjonowanie ofiar zachowania (OFIARA): np. „jak ktoś jest frajerem i nie potrafi ściągać to jego ból, musi wszystkiego się nauczyć”, „wykładowcy też byli kiedyś studentami i też ściągali”, „wykładowcy udają, że uczą a studenci udają, że się nauczyli”;
- zmiana znaczenia zachowania poprzez znalezienie dla niego nowego kontekstu, w którym może wydawać się mniej naganne (ZACHOWANIE): „(student) wykazał się zaangażowaniem, gdyż zrobienie pomocy naukowej wymaga dużo pracy”, „poprzez ściągnięcie również się uczymy a stosowanie ich w praktyce umożliwia, np.

wyrobienie sprytu, refleksu”, „każdemu może się zdarzyć i jest dość naturalne w naszych czasach — większość studentów ściąga”, „studia nie polegają na samej nauce; tu liczy się też spryt”, „to zachowanie jest normalne — student cechuje się odwagą i uporem w dążeniu do celu”, „może student weryfikuje swoje odpowiedzi z odpowiedziami kolegi i potem jeśli np. są zgodne zaznacza odpowiedzi — to nie jest ordynarne ściągnięcie”.

W przypadku „pomniejszania odpowiedzialności za zachowanie” odpowiedzi nie kwalifikowano jako usprawiedliwiania, jeśli badany w swojej wypowiedzi przedstawiał równocześnie inny możliwy powód zachowania studenta, który stawiał bohatera historyjki w niekorzystnym świetle, np. lenistwo.

Odpowiedzi na pytanie o proponowaną reakcję wykładowcy wobec ściągniętego studenta (hist1-sankcje i hist2-sankcje) kwalifikowano do jednej z czterech kategorii: 1 — „nie reagować”, 2 — „zwrócić uwagę”, 3 — „dać ostrzeżenie a przy kolejnej próbie ściągnięcia zakończyć egzamin” i 4 — „od razu zakończyć egzamin”. Kategorie te utworzono po wstępnej analizie odpowiedzi badanych. Założono, że w przedstawionym wyżej porządku układają się w skalę sankcji o wzrastającej dotkliwości.

Następnie badani wypełniali ankietę, w której byli proszeni m.in. o ocenę własnej częstości ściągnięcia i ocenę częstości ściągnięcia wśród studentów na jedenastopointowej skali opisanej poprzez etykiety procentowe oraz dodatkowo, w trzech miejscach skali, etykiety opisowe (1 — „0; nigdy”, 6 — „50%; w połowie przypadków”, 11 — „100%; zawsze”).

W kolejnym kroku badani byli proszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- 4a. Czy uważasz się za osobę uczciwą?
- 4b. Czy uważasz się za osobę sumienną?
- 4c. Czy uważasz się za osobę rzetelną?
- 4d. Czy uważasz się za dobrego studenta?
- 4e. Czy ściągnięcie jest — Twoim zdaniem — zachowaniem nieuczciwym?
- 4f. Czy ściągnięcie ma — Twoim zdaniem — szkodliwe skutki dla tego, kto ściąga?
- 4g. Czy ściągnięcie ma — Twoim zdaniem — szkodliwe skutki dla studentów, którzy nie ściągnęli?
- 4h. Czy ściągnięcie ma — Twoim zdaniem — szkodliwe skutki dla wykładowcy lub uczelni?

Swoje odpowiedzi zaznaczali na 5-ciostopniowej skali (1 — „zdecydowanie tak”, 2 — „raczej tak”, 3 — „trudno powiedzieć”, 4 — „raczej nie”, 5 — „zdecydowanie nie”).

Ostatnim elementem badania była skala samooceny SES Rosenberga. Jest to popularne narzędzie do pomiaru jawnej samooceny globalnej (*self-esteem*), tj. przekonania o własnej wartości, wykorzystywane również w badaniach dotyczących nieuczciwości. Skala składa się z 10 pozycji. Odpowiedzi udzielane są na czterostopniowej skali (1 — „zdecydowanie zgadzam się”, 4 — „zdecydowanie nie zgadzam się”). Właściwości psychometryczne polskiej adaptacji skali Rosenberga są zadawalające — jest ona narzędziem o potwierdzonej trafności teoretycznej i zadawalającej rzetelności (alfa Cronbacha = 0,83; Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna 2008). Rzetelność tej skali w badaniach własnych wyniosła alfa Cronbacha = 0,90 (N = 141).

Wyniki badań

Większość studentów pytanych o to, jak często zdarzało się im ściągać podczas sprawdzianów wiedzy wybierała odpowiedzi między 10% a 50% (N=124; ok. 88%) przy zdecydowanie wyższych szacunkach dotyczących rozpowszechnienia ściągania wśród innych studentów (pyt. 3b „Jak często — Twoim zdaniem — zdarza się ściągać innym studentom?”), które zawierały się między 40% a 90% (N = 130; ok. 92%; por. wykres 1).

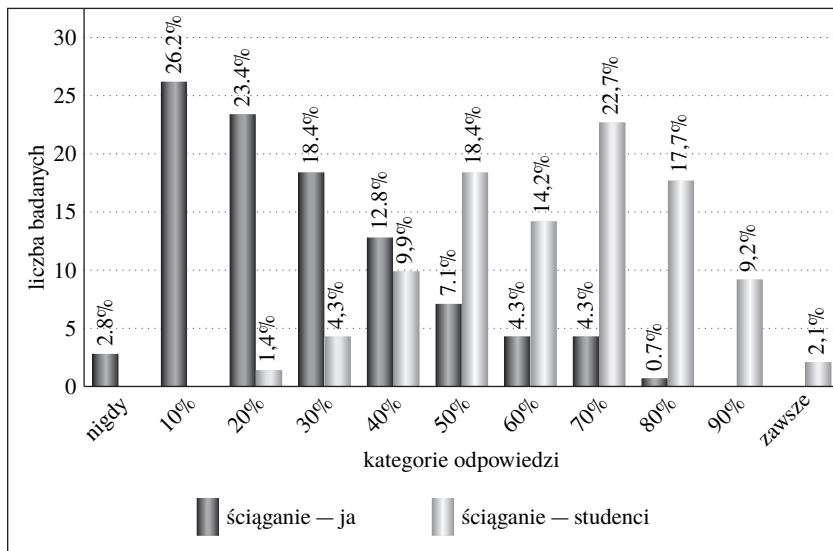
W badanej grupie znalazły się osoby o różnych poziomach ogólnej samooceny, co pokazują liczebności przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Ogólna samoocena w badanej grupie (N = 141)

| Kategoria wyników SES* | N | % |
|---------------------------|----|------|
| bardzo niskie (WS 13–23) | 18 | 12,8 |
| niskie (WS 24–27) | 38 | 27,0 |
| przeciętne (WS 28–31) | 38 | 27,0 |
| wysokie (WS 32–37) | 38 | 27,0 |
| bardzo wysokie (WS 38–40) | 9 | 6,4 |

* Wg polskiej normalizacji skali dla grupy kobiet studentów z 2006 r. (N = 419; Dzwonkowska i in. 2008)

Wykres 1. Deklarowana częstość ściągania (ściąganie — ja) i szacowana częstość ściągania dotycząca innych studentów (ściąganie — studenci) w badanej grupie (N = 141)



Źródło: badania własne.

Znaczna część badanych uważa ściąganie za zachowanie nieuczciwe (N = 100; 71%). Dokładniej pokazuje to tabela 3. Około 41% badanych pytanych „czy ściąganie jest — Twoim zdaniem — zachowaniem nieuczciwym?” wybrało odpowiedź „raczej tak”, ok. 30% „zdecydowanie tak”, natomiast pozostali zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć” (ok. 25%). Zaprzeczanie nieuczciwemu charakterowi ściągania było w badanej grupie marginalne (ok. 4%).

Ocena szkodliwości ściągania nie jest już tak zdecydowana i jednoznaczna. Około 45% (N = 64) badanych studentów uważa, że ściąganie wiąże się ze szkodą dla tych studentów, którzy podczas egzaminów pozostają uczciwi i nie ściągają (pyt. 4g), ale ok. 34% twierdzi, że uczciwi wcale nie tracą na tym, kiedy inni ściągają. Około 38% (N = 53) badanych ocenia, że ściąganie jest szkodliwe dla tych, którzy ściągają (pyt. 4f), przy ok. 24% utrzymujących, że ściąganie nie ma negatywnych konsekwencji dla tych, którzy się go dopuszczają. Wreszcie tylko ok. 33% (N = 47) badanych studentów oceniło, że ściąganie jest szkodliwe dla wykładowcy

Tabela 3. Ocena szkodliwości ściągania w badanej grupie (N = 141)

| Kategoria odpowiedzi | nieuczciwe; pyt. 4e | | szkodliwe — ściąający; pyt. 4f | | szkodliwe — uczciwi; pyt. 4g | | szkodliwe — wykładowca; pyt. 4h | |
|-----------------------|------------------------|------|--------------------------------------|------|------------------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| (1) zdecydowanie tak | 42 | 29,8 | 18 | 12,8 | 30 | 21,3 | 15 | 10,6 |
| (2) raczej tak | 58 | 41,1 | 35 | 24,8 | 34 | 24,1 | 32 | 22,7 |
| (3) trudno powiedzieć | 35 | 24,8 | 54 | 38,3 | 29 | 20,6 | 36 | 25,5 |
| (4) raczej nie | 5 | 3,5 | 32 | 22,7 | 34 | 24,1 | 47 | 33,3 |
| (5) zdecydowanie nie | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 14 | 9,9 | 11 | 7,8 |

Źródło: badania własne.

i uczelni (pyt. 4h), podczas gdy ponad 40% uważa, że ściąganie nie ma tego rodzaju negatywnych skutków.

Mniej więcej połowa (40–53%) badanych pytanych o ocenę zachowania ściągającego studenta (zadania — historyjki) usprawiedliwia ściąganie, tj.

- podaje wyjaśnienia, które mogą być kwalifikowane jako takie, które tłumaczą nieuczciwe zachowanie studenta stawiając go w lepszym świetle a także
- opowiada się za łagodnym potraktowaniem studenta przyłapanego na ściąganiu (wykładowca, który zauważy ściąganie, powinien ich zdaniem w ogóle nie reagować lub jedynie zwrócić studentowi uwagę, że jego zachowanie jest niewłaściwe).

Liczebności dotyczące usprawiedliwiania zachowania ściągającego studenta w badanej grupie bardziej szczegółowo przedstawiono w tabelach 4 i 5.

Tabela 4. Usprawiedliwianie ściągania (ocena) w badanej grupie (N = 141)

| | hist1 — ocena | | hist2 — ocena | |
|---------------------------|---------------|------|---------------|------|
| | N | % | N | % |
| (1) bez usprawiedliwiania | 74 | 52,5 | 64 | 45,4 |
| (2) usprawiedliwianie | 67 | 47,5 | 77 | 54,6 |

Źródło: badania własne.

W toku przygotowywania uzyskanych w badaniach danych do bardziej szczegółowych analiz połączono wyniki odpowiedzi badanych z obydwu historyjek (pierwsza: „hist1” — student podczas egzaminu pisemnego podgląda odpowiedzi sąsiada; druga: „hist2” — student spisuje odpowie-

Tabela 5. Usprawiedliwianie ściągania (sankcje) w badanej grupie (N = 141)

| | hist1 — sankcje | | hist2 — sankcje | |
|-----------------------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | N | % | N | % |
| (1) brak reakcji | 13 | 9,2 | 10 | 7,1 |
| (2) zwrócenie uwagi | 43 | 30,5 | 50 | 35,5 |
| (3) ostrzeżenie, zakończenie egz. | 46 | 32,6 | 42 | 29,8 |
| (4) zakończenie egzaminu | 39 | 27,7 | 39 | 27,7 |

Źródło: badania własne.

dzi z wcześniej przygotowanej ściągawki) tworząc, poprzez ich zsumowanie, następujące wskaźniki:

1. **wsk.ocena** (hist1-ocena i hist2-ocena: rho Spearmana = 0,50; $p < 0,001$)
2. **wsk.sankcje** (hist1-sankcje i hist2-sankcje: rho Spearmana = 0,77; $p < 0,001$).

Natomiast za wskaźnik szczegółowej samooceny dotyczącej uczciwości (**wsk.samoocena-uczciwość**) przyjęto odpowiedzi na pytania, czy badany uważa się za osobę uczciwą (pyt. 4a), sumienną (pyt. 4b) i rzetelną (pyt. 4c) a także, czy uważa się za „dobrego studenta” (pyt. 4d). Trzy pierwsze z tych określeń występują w słownikach jako bliskoznaczne, a także pojawiają się jako bliskoznaczne w opracowaniach dotyczących badania uczciwości pracowników. Czwarte, jak zakładam, może dobrze oddawać uczciwość w aspekcie wypełniania standardów związanych z rolą studenta i studiowaniem. Wskaźnik „samoocena — uczciwość” utworzono poprzez zsumowanie wyników wymienionych wyżej czterech pytań ankiety. Analiza rzetelności utworzonej w ten sposób skali przeprowadzona metodą alfa Cronbacha dała wynik wskazujący na zadawalającą jej spójność (wartość statystyki alfa wyniosła 0,73).

Weryfikacja hipotez

Do weryfikacji hipotez wykorzystano testy istotności różnic między średnimi oraz analizy korelacyjne. Ze względu na to, że część zmiennych mierzona jest na skali porządkowej, jak również na to, że część zmiennych nie spełnia założenia o normalności rozkładu, w analizach dotyczących różnic między średnimi wykorzystano test U Manna-Whitneya uznawany za dobry, nieparametryczny odpowiednik testu t dla prób niezależnych

(por. Brzeziński 1997; Ferguson, Takane 2002) oraz — w przypadku wielu grup — test rangowy Kruskala-Wallisa, zaś w analizach zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano nieparametryczny odpowiednik współczynnika korelacji — rho Spearmana. Obliczeń dokonano przy użyciu programu SPSS w wersji 21.

Hipoteza 1: **Im wyższa ogólna samoocena tym większa skłonność do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania.**

W celu weryfikacji tej hipotezy testowano istotność różnic między średnimi samoocenami (ogólna samoocena mierzona skalą SES Rosenberga) w grupach wyodrębnionych ze względu na:

- tendencję do usprawiedliwiania zachowania ściągającego studenta w ocenach zachowania bohaterów dwóch historyjek dokonanych przez badanych (wsk.ocena).
- nasilenie sankcji proponowanych przez badanych jako reakcja wykładowcy na ściąganie bohaterów historyjek (wsk.sankcje; odpowiedzi badanych w każdej z historyjek kwalifikowano do jednej z czterech kategorii: 1 — „nie reagować”, 2 — „zwrócić uwagę”, 3 — „dać ostrzeżenie a przy kolejnej próbie ściągania zakończyć egzamin”, 4 — „od razu zakończyć egzamin”).

Jeśli hipoteza 1 jest prawdziwa, to:

- a) grupy osób o różnym nasileniu tendencji do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania i różnym nasileniu sankcji proponowanych dla przyłapanych na ściąganiu studentów powinny różnić się pod względem samooceny — w grupie osób stosujących więcej usprawiedliwień, jak również w grupie osób proponujących łagodniejsze sankcje, powinny znaleźć się osoby o wyższej samoocenie niż w grupie osób, które nie stosowały usprawiedliwień i proponowały surowsze sankcje, a także
- b) grupy osób o różnych poziomach samooceny⁸ powinny różnić się pod względem tendencji do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania — w grupie osób o wysokim poziomie samooceny powinno znaleźć się więcej osób usprawiedliwiających nieuczciwe zachowanie, niż w grupie osób o niskim poziomie samooceny.

⁸Grupy te wyodrębniono na podstawie polskiej normalizacji skali dla grupy kobiet studentów z 2006 r. (N = 419; Dzwonkowska i in. 2008); liczebności dotyczące tych grup przedstawiono w tabeli 2.

Analizy testem rangowym Kruskala-Wallisa wykazały, że różnice między tak wyodrębnionymi grupami nie są istotne statystycznie (ad a: SES i zmienna grupująca wsk.ocena — Chi-kwadrat = 0,04; $p = 0,98$; SES i zmienna grupująca wsk.sankcje — Chi-kwadrat = 12,76; $p = 0,04$; ad b: wsk.ocena i zmienna grupująca SES.grupy — Chi-kwadrat = 3,45; $p = 0,49$; wsk.sankcje i zmienna grupująca SES.grupy — Chi-kwadrat = 2,49; $p = 0,65$).

Następnie przeprowadzono analizy korelacyjne dotyczące związku między samooceną a usprawiedliwianiem zachowania ściągającego studenta oraz między samooceną a proponowaną reakcją wykładowcy na ściąganie. Nie dały one istotnych statystycznie współczynników w zakresie samooceny ogólnej — zarówno wyniku ogólnego SES jak i poszczególnych pozycji wchodzących w skład tej skali.

W związku z tym, że część badań sugeruje, iż samoocena ogólna nie koreluje z samooceną szczegółową dotyczącą moralności, która z kolei może mieć duże znaczenie w procesach dowartościowywania własnej osoby (por. Wojciszke 2010), analizy rozszerzono o wyniki oceny własnej uczciwości (wsk. samoocena-uczciwość), które jednak dały bardzo podobny wynik — brak istotnych statystycznie korelacji z usprawiedliwianiem nieuczciwego zachowania (wsk.ocena i wsk.sankcje).

W przeprowadzonych analizach kontrolowano zmienną dotyczącą częstości ściągania, powtarzając analizy w podgrupach wyodrębnionych ze względu na deklarowaną częstość ściągania (pyt. 3f), jeśli pozwalały na to liczebności tych grup.

Na podstawie uzyskanych w niniejszym badaniu wyników **hipotezę 1**: „Im wyższa ogólna samoocena tym większa skłonność do usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania” **należy uznać za niepotwierdzoną**.

Jednocześnie dalsze analizy korelacyjne, prowadzone w poszukiwaniu danych do alternatywnych wyjaśnień, dały bardzo istotne statystycznie ($p < 0,001$), dodatnie współczynniki dla par zmiennych:

- deklarowana częstość ściągania (pyt. 3a) i usprawiedliwianie zachowania ściągającego studenta (wsk.ocena: rho Spearmana = 0,58).
- deklarowana częstość ściągania (pyt. 3a) i proponowana reakcja wykładowcy na ściąganie (wsk.sankcje: rho Spearmana = -0,36).

W dalszej kolejności przeprowadzono testy istotności różnic między średnimi rangami deklarowanej częstości ściągania w grupach wyodrębnionych ze względu na usprawiedliwianie zachowania ściągającego studenta oraz nasilenie sankcji proponowanych wobec ściągającego studen-

ta. Analizy testami rangowymi wykazały, że różnice między grupami są istotne statystycznie (wyniki testu Kruskala-Wallisa dla pyt. 3a i zmiennej grupującej wsk.ocena: Chi-kwadrat = 48,43; $p < 0,001$; dla pyt. 3a i zmiennej grupującej wsk.sankcje: Chi-kwadrat = 19,51; $p < 0,005$; por. również wyniki dalszych analiz przeprowadzonych dla par grup testem U Manna-Whitneya — tabele 6 i 7).

Tabela 6. Różnice między średnimi rangami deklarowanej częstości ściągania w grupach wyodrębnionych ze względu na usprawiedliwianie nieuczciwego zachowania (wsk.ocena; N = 141)

| | Test Kruskala-Wallisa | | | Test U Manna-Whitneya | | |
|----------------------------------|-----------------------|--------|---------------|-----------------------|--------|-------|
| | wsk.ocena | N | średnia ranga | wsk.ocena | U | P |
| pyt. 3a: jak często ty ściągałeś | 2 ^a | 51 | 45,22 | 2–3 | 617,00 | 0,007 |
| | 3 | 36 | 65,42 | 3–4 | 470,00 | 0,000 |
| | 4 | 54 | 99,07 | 2–4 | 363,00 | 0,000 |
| | Chi-kwadrat | 48,426 | | | | |
| | Df | 2 | | | | |
| | P | 0,000 | | | | |

^aWartość „2” wsk.ocena oznacza brak usprawiedliwiania nieuczciwego zachowania, zaś wartość „4” — usprawiedliwianie ściągania w obydwu historyjkach.

Źródło: badania własne.

Tabela 7. Różnice między średnimi rangami deklarowanej częstości ściągania w grupach wyodrębnionych ze względu na usprawiedliwianie nieuczciwego zachowania (wsk.sankcje; N = 141)

| | Test Kruskala-Wallisa | | | Test U Manna-Whitneya | | |
|----------------------------------|-----------------------|--------|---------------|-----------------------|--------|-------|
| | wsk.sankcje | N | średnia ranga | wsk.sankcje | U | P |
| pyt. 3a: jak często ty ściągałeś | 4 ^a | 38 | 88,45 | 4–6 | 502,50 | 0,004 |
| | 6 | 42 | 64,69 | 6–8 | 578,50 | 0,143 |
| | 8 | 34 | 53,22 | 4–8 | 336,50 | 0,000 |
| | Chi-kwadrat | 19,510 | | | | |
| | df | 6 | | | | |
| | P | 0,003 | | | | |

^aW analizach i niniejszej tabeli pominięto wartości wsk.sankcje dla których liczebności badanych były mniejsze niż 5 osób; wyższe wartości wsk.sankcje — zgodnie z kluczem odpowiedzi — oznaczają większe nasilenie surowości sankcji wobec studenta.

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki oznaczają, że **wraz ze wzrostem częstości ściągania zwiększa się tendencja do usprawiedliwiania ściągania a także tendencja do proponowania łagodnych sankcji dla osób dopuszczających się tego rodzaju oszustw.**

Weryfikacja następujących hipotez oparta jest o analizy korelacyjne dotyczące związków między deklarowaną częstością ściągania a innymi zmiennymi, których wyniki zebrano w niniejszej tabeli.

Tabela 8. Korelacje między analizowanymi zmiennymi (SES, ankieta; pyt. 3a — częstość ściągania)

| | 3a | 3b | 3f | 4e | 4f | 4g | 4h |
|---------------------------------------|-----------------|--------|---------|----------|----------|----------|--------|
| ściąganie — inni (3b) | 0,131 | | | | | | |
| wykrywanie ściągania (3f) | 0,092 | 0,007 | | | | | |
| wsk. samoocena — uczciwość (4a+b+c+d) | 0,357** | 0,021 | 0,162 | 0,149 | 0,093 | 0,244** | 0,087 |
| ja — uczciwy (4a) | 0,308*** | 0,003 | 0,017 | 0,039 | 0,071 | 0,236** | 0,123 |
| ja — sumienny (4b) | 0,287** | 0,003 | 0,173* | 0,154 | 0,026 | 0,204* | 0,016 |
| ja — rzetelny (4c) | 0,213* | -0,01 | 0,156 | 0,082 | 0,052 | 0,129 | -0,043 |
| ja — dobry student (4d) | 0,219** | 0,072 | 0,073 | 0,058 | 0,068 | 0,184* | 0,136 |
| ściąganie nieuczciwe (4e) | 0,433*** | -0,098 | 0,058 | | | | |
| szkodliwe — ściągający (4f) | 0,154 | -0,099 | -0,023 | 0,262** | | | |
| szkodliwe — uczniwi studenci (4g) | 0,301*** | -0,138 | -0,035 | 0,388*** | 0,275** | | |
| szkodliwe — wykładowca (4h) | 0,191* | -0,004 | 0,06 | 0,336*** | 0,349*** | 0,383*** | |
| SES Rosenberga ^a | -0,113 | 0,052 | -0,205* | 0,081 | 0,115 | 0,074 | -0,001 |
| SES.1 | 0,218* | | | | | | |
| SES.2 | 0,185* | | | | | | |

Korelacja istotna (dwustronnie) na poziomie: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

^aPrzeprowadzono również analizy korelacyjne dla poszczególnych pytań wchodzących w skład SES Rosenberga (SES.1–SES.10); w tabeli zamieszczono tylko istotne statystycznie korelacje dot. pozycji SES.

Źródło: badania własne.

Hipoteza 2: Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się ocena szkodliwości podejmowanego zachowania.

Za wskaźniki oceny szkodliwości ściągania przyjęto odpowiedź na pytanie, czy zdaniem badanego, ściąganie jest zachowaniem nieuczciwym (pyt. 4e) oraz odpowiedzi na pytania, czy ściąganie, zdaniem badanego, ma szkodliwe skutki dla tego, kto ściąga (pyt. 4f), studentów, którzy nie ściągają (pyt. 4g) oraz wykładowcy i uczelni (pyt. 4h).

W wyniku przeprowadzonych analiz korelacyjnych otrzymano istotny statystycznie ($p < 0,001$), dodatni współczynnik dla pary zmiennych: deklarowana częstość ściągania (pyt. 3a) i ocena ściągania jako zachowania nieuczciwego (pyt. 4e; rho Spearmana = 0,43).

Zależności okazały się również istotne dla współzależności między deklarowaną częstością ściągania (pyt. 3a) a oceną ściągania jako szkodliwego dla studentów, którzy nie ściągają (pyt. 4g; rho Spearmana = 0,30; $p < 0,001$) i w mniejszym stopniu — ściągania jako szkodliwego dla wykładowcy i uczelni (pyt. 4h; słaba korelacja — Rho Spearmana = 0,19; $p < 0,05$).

Ze względu na budowę pięciostopniowej skali, na której badani dokonywali odpowiedzi na pytania o szkodliwość ściągania (1 — "zdecydowanie tak", 5 — "zdecydowanie nie") uzyskane wyniki należy interpretować jako **potwierdzenie hipotezy nr 2: Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się ocena szkodliwości podejmowanego zachowania**. Precyzyjniej należy powiedzieć, że wraz ze wzrostem deklarowanej częstości ściągania zmniejsza się ocena ściągania, jako zachowania nieuczciwego a także zmniejsza się ocena ściągania, jako zachowania, które ma szkodliwe skutki — przede wszystkim dla tych studentów, którzy nie ściągają. To właśnie grupa uczciwych studentów okazuje się więc być „deprecjonowanymi ofiarami”, których krzywda jest wraz ze wzrostem częstości ściągania minimalizowana.

Hipoteza 3: Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się dotkliwość sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na ściąganiu.

Za wskaźnik dotkliwości sankcji dla osób przyłapanych na ściąganiu przyjęto propozycję badanych dotyczącą reakcji wykładowcy, który zauważył, że student ściąga (wsk.sankcje; swobodne odpowiedzi badanych w dwóch historyjkach kwalifikowano do jednej z 4 kategorii: 1 — „nie reagować”, 2 — „zwrócić uwagę”, 3 — „dać ostrzeżenie a przy kolejnej próbie ściągania zakończyć egzamin”, 4 — „od razu zakończyć egzamin”; przyjęto przy tym, że kategorie w przedstawio-

nym porządku oddają wzrost nasilenia surowości sankcji wobec studenta).

W wyniku przeprowadzonych analiz korelacyjnych otrzymano istotny statystycznie, ujemny współczynnik dla pary zmiennych: deklarowana częstość ściągania (pyt. 3a) i proponowana reakcja wykładowcy na ściąganie w obydwu historyjkach (wsk.sankcje; rho Spearmana = $-0,36$; $p < 0,001$). Wynik ten przedstawiono już wcześniej, podobnie jak wspierającą ujawnioną zależność wyniki testów istotności różnic między średnimi rangami deklarowanej częstości ściągania w grupach wyodrębnionych ze względu na nasilenie sankcji za ściąganie proponowanych przez badanych (tabela 7).

Uzyskane wyniki należy interpretować jako **potwierdzenie hipotezy nr 3: Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się dotkliwość sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na ściąganiu**. Im badani studenci częściej sami dopuszczają się oszustw podczas kolokwii i egzaminów, tym większej pobłażliwości dla ściągania oczekują od wykładowców. Wydaje się, że może to być elementem życzeniowego stylu myślenia, który może być wynikiem samousprawiedliwiania nieuczciwego zachowania oraz prób poznawczego odcinania się od przykrych konsekwencji związanych z zagrożeniem karą za naruszanie norm⁹ (por. np. hiperoptymizm jako jeden ze wzorów przestępczego stylu myślenia w koncepcji Waltersa 1990).

Hipoteza 4: Wraz ze wzrostem częstości ściągania zwiększa się szacowana częstość rozpowszechnienia tego zachowania.

Jako wskaźnik szacowanej częstości rozpowszechnienia ściągania przyjęto odpowiedź badanych, na pytanie o to, jak często — ich zdaniem — zdarza się ściągać na sprawdzianach innym studentom (pyt. 3b).

W wyniku przeprowadzonych analiz korelacyjnych nie uzyskano wyniku świadczącego o związku między deklarowaną częstością ściągania (pyt. 3a) a szacowaną częstością ściągania w populacji studentów (pyt. 3b; rho = $0,13$, $p = n.i.$).

Uzyskane w niniejszym badaniu wyniki **nie potwierdzają więc hipotezy 4, która mówiła, iż wraz ze wzrostem częstości ściągania**

⁹Ponieważ mamy do czynienia z korelacją, równie prawdopodobne jest, że to pobłażliwy stosunek do osób naruszających normy zwiększa prawdopodobieństwo podobnych zachowań.

zwiększa się szacowana częstość rozpowszechnienia tego zachowania.

Dokładniejsza analiza zależności między deklarowaną częstością ściągania (pyt. 3a) a szacowaną częstością ściągania w populacji studentów (pyt. 3b) wskazuje, że większość studentów ($N = 129$, tj. 91,5%) uważa, że inni ściągają w większym stopniu niż oni sami, jedynie nieliczni oceniają, iż inni studenci ściągają w takim samym stopniu jak oni sami ($N = 12$, tj. 8,5%) i żaden ze studentów (!) nie uważa, iż inni ściągają mniej niż on sam.

Zaprezentowany wcześniej wykres nr 1 pokazywał, że większość studentów pytanych o to, jak często zdarzało się im ściągać podczas sprawdzianów wiedzy wybierała odpowiedzi między 10% a 50% ($N = 124$; ok. 88%) przy zdecydowanie wyższych szacunkach dotyczących rozpowszechnienia ściągania wśród innych studentów, które koncentrowały się wokół odpowiedzi między 40% a 90% ($N = 130$; ok. 92%).

Średnia z odpowiedzi dotyczących deklarowanego ściągania wynosi w badanej grupie 3,8 ($Me = 3$, $Mo = 2$) podczas gdy średnia z odpowiedzi dotyczących szacowania częstości ściągania przez innych studentów wynosi 7,4 ($Me = 8$, $Mo = 8$)¹⁰.

Tak więc ocena częstości ściągania podejmowanego przez innych jest w badanej grupie zdecydowanie wyższa niż deklarowana częstość ściągania podejmowanego przez siebie samego, co może sugerować obronny charakter tych szacunków — na tle częściej ściągających kolegów własne ściąganie będzie jawić się jako mniej dewiacyjne; między omawianymi zmiennymi nie stwierdzono jednak zależności o charakterze korelacji.

Hipoteza 5: Wraz ze wzrostem częstości ściągania obniża się samoocena w aspekcie związanym z uczciwością.

W wyniku przeprowadzonych analiz korelacyjnych otrzymano istotne statystycznie, dodatnie współczynniki dla pary zmiennych: deklarowana częstość ściągania (pyt. 3a) i wskaźnik samoocena uczciwości (ρ Spearmana = 0,36; $p < 0,001$). Zależności te są również istotne dla korelacji na poziomie poszczególnych pozycji tworzących wskaźnik (tabela 8).

¹⁰Skala odpowiedzi na analizowane pytania była jedenastopunktowa; 1-szy punkt był opisany jako „nigdy (0%)”, 6-ty — „w połowie przypadków (50%)” a 11-ty — „zawsze (100%)”.

Ze względu na budowę pięciostopniowej skali na której badani dokonali oceny swojej uczciwości (1 — „zdecydowanie tak”, 5 — „zdecydowanie nie”) uzyskane wyniki należy interpretować jako **potwierdzenie hipotezy nr 5: Wraz ze wzrostem częstości ściągania obniża się samoocena w aspekcie związanym z uczciwością.**

Jak stwierdzono już wcześniej, częstość ściągania nie koreluje z ogólną samooceną mierzoną wynikiem skali SES Rosenberga. W bardziej szczegółowych analizach dotyczących poszczególnych dziesięciu pozycji wchodzących w skład skali samooceny stwierdzono jedynie dwa niezbyt silne związki na poziomie $p < 0,05$; dodatnie współczynniki dla deklarowanej częstości ściągania (pyt. 3a) i pierwszego itemu skali Rosenberga „Uważam, że jestem osobą wartościową przynajmniej w takim samym stopniu, co inni” ($\rho = 0,22$) oraz deklarowanej częstości ściągania (pyt. 3a) i drugiej pozycji SES „Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech” ($\rho = 0,19$; ewentualną korelację tych dwóch pozycji SES z częstością ściągania należy interpretować w kategoriach obniżenia samooceny).

Tak więc, ci spośród badanych studentów, którzy częściej ściągają podczas kolokwiiów i egzaminów, mają niższą samoocenę w zakresie uczciwości niż studenci ściągający rzadziej. Ściągający uważają się za mniej uczciwych, sumiennych i rzetelnych oraz w mniejszym stopniu myślą o sobie jako o „dobrych studentach”, a jednocześnie zależność ta, jak się wydaje, nie rozciąga się na samoocenę ogólną. Być może sprzeczne z obrazem siebie i / lub uwewnętrznionymi normami zachowanie nie musi powodować rozległych reperkusji dotyczących globalnej samooceny, lecz jego wpływ może ograniczyć się do szczegółowego aspektu samooceny, związanego bezpośrednio z daną rozbieżnością poznawczą. Ta przyczynowo-skutkowa interpretacja wykracza jednak oczywiście poza to, co można stwierdzić na podstawie wyników analiz korelacyjnych.

Dyskusja wyników i wnioski

Przeprowadzone badania nie potwierdziły hipotezy dotyczącej współzależności samooceny i tendencji do usprawiedliwiania ściągania.

Wydaje się, że znacznie bardziej istotny, wyraźny jest związek między częstością naruszania normy a usprawiedliwianiem podejmowanego zachowania — **wraz ze wzrostem częstości ściągania zwiększa się u studentów tendencja do usprawiedliwiania ściągania**, tj. pomniejsza-

nia odpowiedzialności ściągającego za nieuczciwość, której się dopuszcza, pomniejszania negatywnych konsekwencji ściągania, deprecjonowania ofiar ściągania i zmieniania znaczenie ściągania, tak, aby wydawało się mniej naganne.

Być może, niezależnie od poziomu samooceny, źródłem dysonansu poznawczego prowadzącego do tworzenia usprawiedliwień, jest przede wszystkim sprzeczność postępowania z uwewnętrznionymi normami społeczno-kulturowymi (por. Cooper, Fazio 1984; Cooper 1992). Trzeba w tym miejscu wspomnieć, że niektórzy autorzy, tacy jak wymienieni już w niniejszej pracy Sykes i Matza, owo „uwewnętrznienie norm” wiąże z prostym konformizmem wobec wartości cenionych przez większość społeczeństwa. Perspektywa naruszenia norm społecznych rodzi w jednostce, ich zdaniem, poczucie lęku (za: Siemaszko 1993).

Wyniki weryfikacji pozostałych hipotez wydają się potwierdzać istnienie zależności pomiędzy naruszaniem norm a usprawiedliwianiem zachowania:

- Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się ocena szkodliwości podejmowanego zachowania.
- Wraz ze wzrostem częstości ściągania zmniejsza się dotkliwość sankcji proponowanych dla osób przyłapanych na ściąganiu, tj. zwiększa się tendencja do łagodnego traktowania innych osób dopuszczających się podobnych zachowań.

Należy w tym miejscu dodać, że obszerna analiza, często wzajemnie sprzecznych wyników wielu badań, przeprowadzona przez Baumeistera i współpracowników (2003), potwierdza istnienie jedynie słabego związku między ogólną samooceną a zachowaniami związanym z naruszaniem norm (agresją, przestępczością i działaniami antyspołecznymi) i nie wspiera promowanej przez Aronsona hipotezy o prewencyjnej roli wysokiej samooceny, którą miałyby „zabezpieczać” jednostkę przed postępowaniem szkodliwym dla innych i siebie samego (por. Tavis, Aronson 2008; Aronson 2009).

Oczywiście nie można odrzucić tezy o istnieniu związku między samooceną a samousprawiedliwieniem zachowania. Być może redukcowanie rozbieżności poznawczych związanych z naruszaniem norm przebiega w większym stopniu poprzez strategie pośrednie, takie jak wzbudzenie dobrych uczuć względem siebie w innych obszarach życia.

Możliwe jest także, że istnieją zmienne, które w znaczący sposób modyfikują zależność między samooceną a angażowaniem się jednost-

ki w redukowaniu dysonansu poznawczego w sytuacji naruszania norm. Spektrum tych hipotetycznych zmiennych jest bardzo szerokie — mogą nimi być psychologiczne zmienne wskazywane w modyfikacjach teorii dysonansu poznawczego, takie jak — ideograficzne *versus* normatywne standardy Ja (Cooper 2005), inne zmienne związane z konstruktem Ja, takie jak np. adekwatność i stabilność samooceny, czy poziom integracji Ja (por. Kernis 2005), inne zmienne, takie jak, np. potrzeba aprobaty społecznej (por. Lobel, Levanon 1988), czy zewnętrzne *versus* wewnętrzne źródło poczucia kontroli (por. Holland i in. 2002), zmienne związane z koncepcjami kryminologicznymi, np. kontakty z osobami naruszającymi normy lub poczucie więzi społecznej (por. Costello 2000), czy wreszcie zmienne socjologiczne, takie jak np. status socjoekonomiczny (por. Rosenberg, Schooler, Schoenbach 1989).

W analizach dotyczących piątej hipotezy uzyskano wynik, który wydaje się potwierdzać współzmiennność między częstością ściągania i samooceną moralną — wraz ze wzrostem częstości ściągania obniża się ocena własnej uczciwości. Wyraźnej korelacji nie stwierdzono natomiast między częstością ściągania i samooceną globalną. Wydaje się więc, że związek między częstością naruszania norm a samooceną jest ograniczony do tego szczegółowego aspektu samooceny, który jest bezpośrednio związany ze złamanymi regułami prawnymi i społecznymi.

Możliwość uogólniania wniosków z przeprowadzonych badań jest ograniczona ze względu na kilka słabości, do których zaliczyć trzeba nielosowy dobór próby, nierównomierny rozkład próby ze względu na płeć (w grupie badanej dominowały kobiety) a także — dotyczy to części analiz — traktowanie pojedynczych pytań ankiety jako zmiennych. Trzeba też wspomnieć, że wielkość uzyskanych współczynników korelacji może być interpretowana jako świadcząca o przeciętnej sile związku między badanymi zmiennymi. Dlatego odpowiedzi na postawione na początku badań pytania wymagają z pewnością dalszych, pogłębionych prób w lepiej kontrolowanych warunkach i z wykorzystaniem szerszego spektrum narzędzi o dobrych własnościach psychometrycznych.

Podsumowując uzyskane wyniki należy jednak stwierdzić, że w badanej grupie studentów częstość ściągania jest dosyć wyraźnie związana z kilkoma zmiennymi, które można traktować jako wskaźniki usprawiedliwiania i samousprawiedliwienia nieuczciwego zachowania a także — w przypadku ostatniej hipotezy — z oceną własnej uczciwości.

Te interesujące, wstępne ustalenia wymagają dalszej weryfikacji, zarówno ze względu na ich możliwe implikacje teoretyczne, jak i praktyczne. Do tych ostatnich należy z pewnością perspektywa konstruowania standaryzowanych wywiadów i kwestionariuszy wspomagających

- procesy oceny wiarygodności osób badanych przez psychologów sądowych i penitencjarnych oraz
- procesy szacowania ryzyka kontrproduktywnych zachowań u kandydatów na pracowników¹¹

o zadawalającej trafności i rzetelności.

W szczególności chodzić tutaj o wykorzystanie w wywiadach i kwestionariuszach pytań dotyczących:

- Przekonań, które mogą być kwalifikowane jako samousprawiedliwienia ułatwiające jednostkom naruszanie norm.
- Wskazywanych wyżej zależności, które — poza prośbą o ocenę własnej uczciwości — dla większości badanych nie będą oczywiste a więc łatwe do manipulowania; takimi pytaniami mogą być prawdopodobnie te dotyczące oceny szkodliwości zachowań związanych z naruszaniem norm, jak również sankcji proponowanych dla osób naruszających normy.

Uzyskane w badaniach wyniki przypominają również o znaczeniu monitorowania postaw dzieci i młodzieży wobec zachowań niezgodnych z normami prawnymi i społecznymi. Wykryte korelacje sugerują bowiem istnienie związku między pobłażliwym stosunkiem do osób łamiących normy i bagatelizowaniem szkodliwości nieuczciwego postępowania a podejmowaniem takich zachowań.

Implikacje teoretyczne wskazywanych w niniejszej pracy możliwych związków między nieuczciwym zachowaniem a przekonaniami związanymi z usprawiedliwianiem tego zachowania zdają się zaś prowadzić w kierunku paradygmatu przestępczego stylu myślenia, jako istotnego czynnika determinującego zachowania związane z naruszaniem norm (por. np. Walters 1990). Ich dalsza, pogłębiona eksploracja może wnieść nowe dane do wiedzy o psychologicznych wyznacznikach przestępczości.

¹¹Pojęcie “kontrproduktywnych zachowań pracowniczych” (*counterproductive work behavior*) jest próbą symptomatologicznej definicji uczciwości w miejscu pracy, która zyskała popularność w obszarze problematyki poruszanej w ramach psychologii pracy i organizacji (por. Wypler 2010).

Bibliografia

- Aronson, Elliot (1999) *Dissonance, Hypocrisy, and the Self-Concept*. [w:] Eddie Harmon-Jones i Judson Mills, red., *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology*. Washington: American Psychological Association, s. 103–126.
- Aronson, Elliot (2009) *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert (1997) *Psychologia społeczna: Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bandura, Albert (2007) *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baumeister, Roy F., Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger, Kathleen D. Vohs (2003) *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* “Psychological Science in the Public Interest” 4: 1–44.
- Baumeister, Roy F., Dianne M. Tice, Debra G. Hutton (1989) *Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem*. “Journal of Personality” 57: 647–679.
- Brzeziński, Jerzy (1997) *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cooper, Joel (1992) *Dissonance and the return of the self-concept*. “Psychological Inquiry” 3: 320–323.
- Cooper, Joel (2005) *Motywacja do zmian poznawczych — model dysonansu oparty na standardach Ja*. [w:] Joseph P. Forgas, Kipling D. Williams, Ladd Wheeler, red., *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 91–109.
- Cooper, Joel., Russell H. Fazio (1984) *A new look at dissonance theory*. [w:] Leonard Berkowitz, red., *Advances in experimental social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 229–262.
- Costello, Barbara J. (2000) *Techniques of neutralization and self-esteem: a critical test of social control and neutralization theory*. “Deviant Behavior” 21: 307–329.
- Cressey, Donald R. (1953) *The Other People Money*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Dzwonkowska, Irena, Kinga Lachowicz-Tabaczek, Mariola Łąguna (2008) *Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Ferguson, George A., Yoshio Takane (2002) *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Festinger, Leon (2007) *Teoria dysonansu poznawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Festinger, Leon, Jonathan L. Freedman (1964) *Dissonance reduction and moral values*. [w:] Philip Worchel, Donn Byrne, red., *Personality change*. New York: Wiley, s. 220–243.
- Gromkowska-Melosik, Agnieszka (2007) *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Harmon-Jones, Eddie (2004) *Nowe ujęcie teorii dysonansu poznawczego w świetle teorii na temat Ja*. [w:] Abraham Tesser, Richard B. Felson, Jerry M. Suls, red., *Ja i tożsamość*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 114–136.
- Hoffman, Edward (2008) *Ocena psychologiczna pracowników*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Holland, Rob W., Ree M. Meertens, Mark van Vugt (2002) *Dissonance on the road: self-esteem as a moderator of internal and external self-justification strategies*. "Personality and Social Psychology Bulletin" 28: 1713–1724.
- Kernis, Michael H. (2005) *Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning*. "Journal of Personality" 73: 1569–1605.
- Kosslyn, Stephen M., Robin S. Rosenberg (2006) *Psychology in context*. Boston: Allyn & Bacon.
- Krzewińska, Aneta, Ilona Przybyłowska (2012) *Patologiczne zachowania studentów związane ze studiowaniem*. "Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna" 13: 313–337.
- Lawrence, Douglas H., Leon Festinger (1962) *Deterrents and reinforcement*. Stanford: Stanford University Press.
- Leenders, Ineke, Daniel Brugman (2005) *Moral/non-moral domain shift in young adolescents in relation to delinquent behaviour*. "British Journal Of Developmental Psychology" 23: 65–79.
- Lobel, Thalma E., Ilana Levanon (1988) *Self-esteem, need for approval, and cheating behavior in children*. "Journal of Educational Psychology" 80: 122–123.
- Lord, Charles G. (1992) *Was cognitive dissonance theory a mistake?*. "Psychological Inquiry" 3: 339–342.
- Maruszewski, Tomasz, Dariusz Doliński, Wiesław Łukaszewski., Magdalena Marszał-Wiśniewska (2008) *Emocje i motywacja*. [w:] Jan Strelau, Dariusz Doliński, red., *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 511–649.
- Mills, Judson (1958) *Changes in moral attitudes following temptation*. "Journal of Abnormal and Social Psychology" 67: 371–378.
- Moscovici, Serge, red. (1998) *Psychologia społeczna w relacji Ja–inni*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Nail, Paul R., Julia E. Misak, Randi M. Davis (2004) *Self-affirmation versus self-consistency: A comparison of two competing self-theories of dissonance phenomena*. "Personality and Individual Differences" 36: 1893–1905.
- Oppenheim, Abraham N. (2004) *Kwestionariusze, Wywiady, Postawy*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ostrowska, Krystyna (2008) *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Pasko-Porys, Wojciech (2008) *Przeglądanie i wywiad. Psychologia kryminalistyczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rosenberg, Morris, Carmi Schooler, Carrie Schoenbach (1989) *Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects*. "American Sociological Review" 54: 1004–1018
- Siek, Stanisław (1986) *Struktura osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Siemaszko, Andrzej (1993) *Granice tolerancji: O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stanik, Jan M. (2013) *Psychologia sądowa. Podstawy, Badania, Aplikacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Steele, Claude M. (1988) *The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self*. [w:] Leonard Berkowitz, red., *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, s. 261–302.
- Steele, Claude M., Steven J. Spencer, Michael Lynch (1993) *Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources*. "Journal of Personality and Social Psychology" 64: 885–896.
- Stone, Jeff, Joel Cooper (2001) *A Self-Standards Model of Cognitive Dissonance*. "Journal of Experimental Social Psychology" 37: 228–243.
- Sykes, Gresham M., David Matza (1957) *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. "American Sociological Review" 22: 664–670.
- Tavris, Carol, Elliot Aronson (2008) *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*. Sopot, Warszawa: Wydawnictwo Smak Słowa i Wydawnictwo SWPS Academica.
- Tsang, Jo-Ann (2002) *Moral rationalization and the integration of situational factors and psychological processes in immoral behavior*. "Review of General Psychology" 6: 25–50.
- Voisin, Dimitri, Valérie Fointiat (2013) *Reduction in cognitive dissonance according to normative standards in the induced compliance paradigm*. "Social Psychology" 44: 191–195.
- Walters, Glenn D. (1990) *The Criminal Lifestyles. Patterns of Serious Criminal Conduct*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Wojciszke, Bogdan (2010) *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

-
- Wypler, Wojciech (2010) *Kontrowersje wokół problematyki kwestionariuszowego pomiaru uczciwości*. „Prace IPSIR UW” 16: 53–75.
- Wypler, Wojciech (2013) *Samousprawiedliwianie zachowania a rozluźnianie standardów moralnych*. [w:] Jolanta Lipińska-Lokś, Grażyna Miłkowska i Anna Napadło-Kuczera, red., *Zewnętrzne i wewnętrzne aspekty bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, s. 27–41.
- Zimbardo, Philip G. (2010) *Efekt Lucyfera: Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.