

ניתוח רמת הידע של הסטודנטים בנוגע לביטויי פלגיאט בעולם האקדמיה

אתי יערי ושפרה ברוכסון-ארביב

מטרת חייבור אקדמי היא אחת המשימות, מיני רבות, העומדות בפני הסטודנטים במסגרת לימודיהם האקדמיים. במשימה זו נדרשים הסטודנטים להפגין יכולות ניסוח עשירות ויכולת התבטאות נאותה תוך שימוש במקורות מידע שונים. כמו כן, עליהם ליישם את כללי הציטוט המקובלים ולהימנע מהצגת רעיונות או מילים של האחר כשלהם, תופעה הידועה בשם פלגיאט. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון את רמת הידע של הסטודנטים בשני ביטויים נפוצים של התופעה: האחד הוא אי סימון מרכאות בציטוט מדויק, דהיינו, העתקת קטע ממקור ושילובו בגוף העבודה תוך ציון מראה המקום אך ללא סימון מרכאות סביב הקטע המצוטט. השני הוא אי מתן קרדיט למקור, כלומר, ניסוח מחודש לקטע קיים תוך שמירה על הטענה המרכזית ואופן הצגתה, ושילובו בעבודה ללא אזכור המקור. סוג הממצאים עולה, כי רמת הידע של הסטודנטים בנוגע לכללי הציטוט נמוכה מאוד. הדבר בא לידי ביטוי במספר המועט של הנבדקים שזיהו נכונה את הבעייתיות בגרסת הסטודנט ונימקו אותה. מבין הביטויים והמקורות שנבדקו נמצא כי רמת הידע נעה יותר במקורות דפוס ובכלל הקשור לביטוי אי מתן קרדיט למקור. ממצאי המחקר מדגישים פעם אחר פעם את הצורך במתן הדרכה על אופן הציטוט הנכון והצגת מטרתו וכן הקניית עקרונות הבניין הרוחני, במיוחד בכל הקשור לשימוש במידע מקוון. צעד זה הינו אבן דרך בהתמודדות עם התופעה ובכוחו לסייע באופן יעיל לצמצום שיעוריה באקדמיה.

והמקום בו אירע הדבר (CISW, 2003).

סנאפר (Snapper, 1999) גרס כי לעיתים חל בלבול בין המונח פלגיאט לבין המונח פיראטיות. בעוד פיראטיות פירושה הפרת זכויות יוצרים, פלגיאט מתייחס לכשל במתן קרדיט. לדבריו, מקור הבלבול נובע מכך, שהדוגמאות הנפוצות לתופעות אלה כוללות את שני המעשים יחדיו.

כדי לחדד את ההבחנה ביניהם הציע סנאפר להתבונן בשלושה עקרונות יסוד של המונחים. האחד, בעוד חוק זכויות יוצרים מגן על צורת הביטוי ולא על הרעיון עצמו, פלגיאט פירושו שימוש ברעיון ללא מתן קרדיט גם כאשר צורת הביטוי שונה. השני, תוקפן של זכויות היוצרים פג 70 שנה לאחר מות היוצר, אך העתקה של היצירה ו/או הצגתה בשמך עדיין תיחשב פלגיאט. השלישי, בניגוד להפרת זכויות יוצרים שבה נגרם בעיקר נזק כלכלי למחבר, הנזק העיקרי בפלגיאט הוא לציבור הקוראים, מפני שתופעה זו מונעת מן הקוראים את האפשרות לאתר את המקור לצורך אימותו, הרחבת הידע בנושא והפניה למקורות נוספים. החלופה העברית למונח פלגיאט הינה גינוב,

הקדמה

תופעת הפלגיאט (Plagiarism) נחשבת לאחת הבעיות הקשות והחשובות בעידן הפוסט מודרני (Bowden, 1996). הגדרתה המילונית כוללת שימוש במילים או ברעיונות של האחר והצגתם ללא אזכור הולם של המקור (Merriam-Webster's Online, 2004). לשון אחר, בעת ביצוע פלגיאט הפרט משדר לסביבתו שהוא כתב משהו או חשב עליו, כשלמעשה הרעיון השאל ממשהו אחר (Gibaldi, 1999).

המונח מקור מתייחס הן לעבודות שפורסמו, כמו: ספרים, כתבי עת, עיתונים, אתרי אינטרנט, מחזות, סרטים, תמונות וציורים, והן לעבודות שלא פורסמו, כגון: סיכומי הרצאות, נאומים, תמסירים ועבודות של סטודנטים אחרים (Students judicial affairs). לעומת זאת יש מקורות שאינם דורשים אזכור, כגון ידע כללי ועבודות קיימות. ידע כללי פירושו ידע שהוא נחלת כלל הציבור, כמו למשל שמו של נשיא ארצות הברית. עבודות קיימות מתייחסות לכל מידע עובדתי, הנמצא באנציקלופדיות, בלוחות השנה ובספרי הלימוד, לדוגמה, התאריך בו נרצח הנשיא האמריקאי קנדי

אתי יערי: דוקטורנטית במחלקה ללימודי מידע, אוניברסיטת בר אילן. yaariet@mail.biu.ac.il

אתר בית: <http://faculty.biu.ac.il/~yaariet>

שפרה ברוכסון-ארביב: פרופסור חבר במחלקה ללימודי מידע, אוניברסיטת בר אילן. baruchs1@mail.biu.ac.il

אתר בית: <http://www.biu.ac.il/faculty/baruchs>

הידע של הסטודנטים בנוגע לביטויים הנפוצים של תופעה זו כבסיס לבחינת שכיחותה בקרב סטודנטים בישראל. השנייה, העלאת רמת המודעות של העוסקים בחינוך בנוגע לקיומה של התופעה.

פלגיאט באקדמיה

תופעת הפלגיאט נחשבת בעיני רבים לפשע האקדמי החמור ביותר (Rosamond, 2002). ההתייחסות לתופעת הפלגיאט כאל פשע חמור נובעת בעיקרה מערעור עקרונות היסוד של האקדמיה-אתיקה, הגינות ויושר (Bodi, 1998; Groark, Oblinger & Choa, 2001; Babbie, 1998) טען שהתופעה נחשבת לרמאות וכוללת בתוכה שקר, פגיעה וגניבה. לקיחת קרדיט על עבודה שנעשתה בידי אחר כרוכה באמירת דברי שקר. בנוסף, בעת ביצוע המעשה נוצר מעין יתרון לא הוגן, הפוגע באלה שנהגו כשורה. כמו כן, ניתן להשוות את התופעה לגניבת סחורות ממפעל, כאשר באקדמיה הסחורות הן מילים ורעיונות. לדבריהם מהעונשים המקובלים, הנעים בין מתן ציון נכשל על העבודה, הכשלת התלמיד בקורס ואף הרחקה ממוסד הלימודים עולה החומרה המיוחסת למעשה. יאנובסקי (Janowski, 2002) פירט חמישה מקרים הנחשבים לפלגיאט: (א) קניית עבודה או הורדתה מהאינטרנט והגשתה תחת שמך; (ב) מסירת עבודה של סטודנט אחר עם ידיעתו או בלעדיה, כשלך; (ג) העתקת חלק מעבודה של אחר ללא מתן קרדיט; (ד) ציטוט מדויק של המקור כולל אזכורו אך ללא סימון מרכאות; (ה) ניסוח מחודש של רעיונות או שפה שמופיעים במקור ללא מתן קרדיט.

יש המבדילים בין הביטויים השונים תוך סידורם על רצף, החל מביטויים הכרוכים בהונאה ונעשים בכוונה תחילה וכלה בביטויים הנעשים לעיתים בשגגה קניית עבודה מוכנה, תשלום לאדם בעבור כתיבת עבודה, העתקה ללא ציון המקור, שימוש ברעיון של אחר ללא אזכורו ושכתוב קטע תוך הישענות רבה מדי על הטקסט המקורי (Purdue university online writing lab). לדעת האוורד (Howard, 2001), יש לקרוא לכל אחת מן הפעולות בשמה ולא להכליל תחת שם אחד. הכללה זו פסולה, מכיוון שלכל פעולה אופי משלה המצריך התייחסות שונה. במקרים של הונאה יש לטפל באמצעות מדיניות חינוכית, שתאגד בתוכה את העונשים הצפויים ובמקרים של כשל בציטוט יש לטפל תחילה בהיבט הפדגוגי, על ידי מתן הסברים על אופן הציטוט הנכון ועל חשיבותו

הנגזרת מן השורש ג.נ.ב. ומן השם גניבה ספרותית (רב-מילים מקוון, 2004). חלופה זו מרמזת על מקור המונח ומשמעותו שמו.

המונח פלגיאט נגזר מן המקור הלטיני Plagiarius, שפירושו חוטף, ומן הפועל הלטיני Plagiare, שפירושו לגנוב (American historical association, 2003). במקור, שימש המונח לתיאור מעשי חטיפה של ילדים ועבדים הראשון במונח בהקשר הספרותי נעשה על ידי המשורר הרומי מרטיאל במאה הראשונה לספירה. לדבריו, המשורר הרומי פידנטינוס לקח את שיריו של מרטיאל וקרא אותם בפומבי כאילו היו שלו. בתגובה הציג מרטיאל את פידנטינוס באופן היתולי כאדם "המנסה לשעבד את משרתי הדעת של האמן" ואת שיריו הציג כ"עבדים מרדניים, הדורשים את חירותם" (Kolich, 1983, p. 143).

במהלך השנים שימש המונח לציון חטיפה כמו גם גניבה ספרותית. הבחירה להשתמש דווקא במונח זה מצביעה על החשיבות הרבה לה זכה התוצר הרוחני, שהתבססה על רגשות ולא דווקא על ההיבט הכלכלי (Jeffers, 2002). החל מהמאה ה-18 ציין המונח גניבה ספרותית בלבד (Garfield, 1980).

סקריבנר (Scribner, 2003) גרסה, כי מאז ומעולם היוותה התופעה חלק מהעולם האקדמי. לדידה, כניסת רשת האינטרנט לחיינו העצימה את התופעה ואת המודעות אליה וכעת היא הגיעה לממדים מעוררי דאגה. במאמרה ציטטה ספרנים, הטוענים כי סימניה הראשונים של התופעה מתגלים עוד בבית הספר היסודי בו התלמידים מעתיקים מילה במילה קטעים מן האנציקלופדיות לתוך עבודותיהם.

במחקרים שנערכו במרכז דיוק להגינות באקדמיה נמצא כי בשנת 2001 דיווחו 41 אחוז מהסטודנטים על שימוש במקורות ללא ציטוט הולם, בעוד שבשנת 1999 נתון זה עמד על 10 אחוז בלבד. כמו כן, 68 אחוז מהסטודנטים דיווחו שהם לא רואים את התופעה כסוגיה חמורה (CAI Research). בנוסף, במחקר שנערך בקרב 4,500 תלמידי תיכון בשנים 2000-2001 נמצא כי יותר מחצי מהנבדקים הודו כי השתמשו במקורות מן האינטרנט ללא אזכור מראה מקום (CAI Research).

ממצאים אלה ואחרים מצביעים על היקפה הנרחב של התופעה ומשקפים את השפעתה הניכרת על כלל מערכת החינוך. למחקר הנוכחי שתי מטרות: האחת, בדיקת רמת

נמצא שמרבית התלמידים אכן רואים את רשת האינטרנט ככלי עזר להשלמת עבודות. מקמורטרי (McMurtry, 2001) הציגה שלוש דרכים מקובלות לשימוש ברשת האינטרנט לצורך ביצוע פלגיאט. הדרך הראשונה, הנחשבת לקלה ביותר, כוללת הקלדת נושא במנוע חיפוש, איתור אתרים מתאימים, העתקת הטקסט הרלוונטי והדבקתו במעבד תמלילים. הדרך השנייה היא קבלת עבודות מוכנות מחברים במוסדות לימוד אחרים באמצעות ערוצי תקשורת מקוונים, כדוגמת הדואר האלקטרוני. הדרך השלישית והבוטה ביותר היא שימוש במפעלי עבודות מקוונים (Online Paper Mills). הכוונה היא לאתרים, המספקים עבודות לפי דרישה בחינם או תמורת תשלום. לדברי גרוארק ועמיתיה (Groark et al., 2001) מפעלי עבודות כאלה היו קיימים עוד בטרם החל העידן המקוון. ברם, רשת האינטרנט גרמה להופעתם של מפעלים נוספים רבים.

פרידמן (Freedman, 1998) טען כי לצד מעלותיה הרבות של רשת האינטרנט, רבים אכן רואים בה את הגורם העיקרי להתפשטות מגיפת הפלגיאט. אולם, לדעתו אין להאשים את הטכנולוגיה החדשה כאחראית הבלעדית לעלייה בשיעורי התופעה והאשמה שכזו כמוה כ"הבעת תמיכה בכישלוננו של היחיד להכיר מקוריות ולהוקירה" (Freedman, 1998, p. 40). ספרות ענפה דנה בשאלה מדוע התופעה קיימת ומה מניע את מי ששותפים לה. בספרות רווחת הדעה כי הסיבה העיקרית לביצוע מעשי פלגיאט על ידי הסטודנטים נובעת מחוסר ידע על התופעה ועל אופן ציטוט המקורות, במיוחד אלה הנלקחים מרשת האינטרנט (Auer & Krupar, 2001; Oliphant, 2002). תומפסון (Thompson, 2004) ציינה כי חוסר הידע ניזון גם מחוסר הבנה לגבי מה נחשב כדבר הידוע לכל (Common Knowledge), שאינו דורש את אזכור המקור. סיבה אחרת קשורה לניהול זמן לקוי, המתאפיין בדחייט העבודות לרגע האחרון וברצון לסיים את העבודות בתוך זמן קצר. עניין זה מוביל את הסטודנט לחפש פתרונות קלים ומהירים, כדוגמת העתקה והדבקה או השגת עבודה מוכנה (Oliphant, 2002; Rosamond, 2002; Thompson, 2004; Willems, 2003). הרצון לקבלת ציון גבוה (Oliphant, 2002; Willems, 2003) והאמונה כי ציון כזה חשוב יותר מתהליך הלמידה (Thompson, 2004) מניעים אף הם את הסטודנט לבחור בפלגיאט.

לעומת זאת גרס פרידמן (Freedman, 1998) כי

חשיבות נוספת שיש בתיאור הפעולות, הנחשבות להתנהגות לא הולמת באקדמיה עולה ממצאי מחקרם של וודג'ה-ג'ונסטון, הנדל, בראוור ופבריקטור (Wajda-Johnston, Handal, Brawer & Fabricatore, 2000). במחקר זה, נשאלו סטודנטים, האם רימו במסגרת למודיהם האקדמיים. 73.1 אחוז מן הנבדקים השיבו בשלילה לשאלה זו. לעומת זאת, כאשר נשאלו הסטודנטים לגבי ביצוע התנהגויות ספציפיות, כולל פלגיאט על סוגיו, טענו רק 24.8 אחוז מהנבדקים שלא ביצעו זאת. פער זה משקף, לדעת החוקרים, את הצורך לדון בכל ביטוי בפני עצמו ולא להתייחס אל מגוון הביטויים כאל מקשה אחת.

הספרות התיאורטית הצביעה על שני ביטויים, הנחשבים לנפוצים בקרב הסטודנטים: האחד, שימוש בלשון האחר ללא מרכאות (American Historical Association, 2003; Murray, 2002). השני, לקיחת רעיון וכתובתו במילים אחרות ללא אזכור הוגה הרעיון (Evans, 2000). טענה זו נתמכת על ידי הספרות המחקרית. סקנלון וניומן (Scanlon & Neumann, 2002) ביקרו ארבע התנהגויות בקרב 698 סטודנטים מתשע מכללות באוניברסיטאות בארה"ב: העתקת טקסט או עבודה שלמה ללא אזכור המקור ובקשת עבודה מוכנה ארכישה מלבן עבודות לשם מסירתה תחת שמך. במחקרם נמצא כי מעשה הפלגיאט השכיח ביותר היש העתקת טקסט ללא ציטוט הולם.

לים וסי (Lim & See, 2001) שאלו 518 סטודנטים אודות השתתפותם במעשי רמאות במהלך הכנת עבודה וכתובת מבחן. שכתוב טקסט מבלי לתת קרדיט למחבר המקורי והעתקת חומר ללא אזכור המקור התגלו כביטויים נפוצים. 89.8 אחוז ו-85.1 אחוז מן הנבדקים ביצעו אותם בהתאמה. לעומת זאת, רק 21.4 אחוז מן הנבדקים דיווחו כי הגישו בשמם עבודה, שהוכנה על ידי גורם אחר.

עד אמצע העשור הקודם, הוגבלו ביטויים אלו למקורות מודפסים, כגון אנציקלופדיות, עיתונים, מאמרים וספרים. עם כניסת רשת האינטרנט נפתח חלקן הזדמנויות מגוון וחדשני לביצוע מעשי פלגיאט (Stebelman, 1998). רשת האינטרנט חושפת את הסטודנט לכמויות אדירות של מידע זמין ונגיש. היא מאפשרת לו להשלים במספר לחיצות עכבר עבודה יותר העתקה של טקסטים שונים מהאינטרנט והדבקתם (Galus, 2002). ווילמס (Willems, 2003) דיווח כי במחקר שנערך בקרב 163 תלמידי תיכון אודות עבודות והתנהגויות, הנוגעות לשימוש ברשת האינטרנט

רמת הידע על התופעה

מסקירת הספרות ניתן ללמוד כי ניכרת חשיבות רבה לרמת הידע של הפרט בכל הנוגע לתופעה הפלגיאט.

לאב וסימונס (Love & Simmons, 1998) מצאו כי בניגוד להתנהגויות, כגון שיתוף פעולה במשימה שניתנת כעבודה עצמית או העתקה במבחן, המוגדרות על ידי הסטודנטים כמעשה פסול, מרבית ביטוי הפלגיאט אינם נחשבים בעיניהם כרמאות. בראיונות עומק שערכו עם הסטודנטים הועלתה הטענה כי רוב הסטודנטים יודעים מתי הם מרמים אבל אינם יודעים מתי הם מבצעים פלגיאט.

אחד השאלונים הנפוצים ביותר למדידת רמת הידע של הסטודנטים על תופעת הפלגיאט הינו שאלון PKS (Plagiarism Knowledge Survey), שפותח על ידי רויג (Roig, 1997). מטרת השאלון היתה לבדוק האם יכולים הסטודנטים להבחין בין קטעי פלגיאט לבין קטעי ציטוט נכונים בהינתן להם הקטע המקור. במקור, כלל השאלון פסקה, הכתובה בלשונה המקור ואחריה עשר גרסאות משוכתבות, כאשר שמונה כוללות פלגיאט על סוגיו, ושתיים מצוטטות לפי חוק הציטוט המקובלים. במחקר שערך רויג (Roig, 1997) בקרב 316 סטודנטים נמצא כי יותר ממחצית הסטודנטים אינם מודעים לכללי הציטוט הנכונים ולכן לא יכלו להבחין בין ביטוייה השונים של תופעת הפלגיאט לבין טקסט שצוטט נכון.

במטרה להבהיר את ממצאי מחקרו הפיץ רויג (Roig, 1997) גרסה מחדשת של השאלון בקרב 213 סטודנטים. גרסה זו התבססה על אותו קטע מקור שלווה בשש פסקאות משוכתבות. בשונה מהגרסה הקודמת, הגרסאות המשוכתבות לא כללו הערות שוליים עם פרטים ביבליוגרפיים או אזכור המקור בגוף הטקסט. בהשוואה שערך בין תוצאות שני המחקרים הגיע רויג (Roig, 1997) למסקנה כי הקריטריון שעל פיו שופטים סטודנטים האם הקטע כולל פלגיאט הוא קיומו של מראה מקום או היעדרו ולא המידה בה שונה הטקסט מן המקור. בנוסף, השאלון השני ביקש מן הנבדקים לציין האם ביצעו אי פעם פלגיאט. מבין 213 הנבדקים 36 אחוז השיבו בחיוב לשאלה זו. לדעת רויג (Roig, 1997) נתון זה מפתיע נוכח הממצא כי רק 4 אחוז זיהו נכונה את כל קטעי הפלגיאט בשאלון. עניין זה הוביל אותו למסקנה כי 60 אחוז מן הנבדקים מבצעים פלגיאט בלי להיות מודעים לכך. בראון ואואל (Brown & Howell, 2001) ביקשו

הסיבה טמונה דווקא במרצים, והיא נובעת מכך שרובם כלל אינם יודעים לזהותה וגם מי מהם שמצליח לאתרה אינו נוקף אצבע כדי למגר אותה. טענה דומה הוצגה על ידי וודג'ה-ג'ונסטון ועמיתיה (Wajda-Johnston et al., 2001), שמצאו במחקרן שפחות מחצי מהסגל האקדמי נוקט צעדים על מנת לצמצם את שיעורי התופעה. מתוך 69 אנשי סגל שהשתתפו במחקר, רק 32.8 אחוז כללו הצהרה המתנגדת לתופעה בסילבוס שאותו מסרו לתלמידיהם ו-35.9 אחוז דנו בה בשיעור הראשון.

סקריבנר (Scribner, 2003) שאלה ספרנים מרחבי העולם-האם לדעתם אנשי החינוך תורמים, באופן ישיר או עקיף, לקיומה של התופעה. הרוב המכריע פסק שהתשובה לשאלה זו חיובית. לפי השקפתם לאנשי החינוך חלק בתופעה, מכיון שהם נותנים עבודות מסורתיות ללא אלמנטים חדשניים, נותנים עבודה זהה שנה אחר שנה, לא מלמדים מיומנויות ציטוט ואופן הכנת עבודה, לא בודקים את המקורות שבהם משתמשים הסטודנטים ומוכנים לקבל פרויקטים ללא ציטוטים או עם ציטוטים חסרים.

בין אם הגורמים לתופעה נובעים מהתנהגות הסטודנטים ובין אם הם קשורים לדרכי העבודה של המרצים, הנתונים אודות שיעוריה הגבוהים מצריכים נקיטת צעדים למניעת הישנותה, במיוחד לאור תכונותיה כהתנהגות ממכרת. ברגע שבוצעה בהצלחה, במכוון או לא, היא בוודאי תבוצע שוב (Galus, 2002).

בשנים האחרונות אנו עדים לניסיונות בינלאומיים למגר את תופעת הפלגיאט באקדמיה. ניסיונות אלה מתמקדים בשני מישורים עיקריים: האחד, שימוש באמצעים טכנולוגיים קיימים ופיתוחם של אמצעים נוספים במטרה לסייע במלאכת איתור התופעה בעבודות הסטודנטים; השני, השקעת משאבים במניעה, הן על ידי מתן הדרכות בנושא והן על ידי כתיבת מדיניות וקביעת חוקים, שישמשו כוח הרתעה. מסקירת הספרות הקיימת ניתן ללמוד כי המגמה במוסדות החינוכיים ברחבי העולם היא לפתח תוכניות חינוכיות המשלבות בין המישורים, דהיינו, יישום תוכניות מניעה בד בבד עם הפעלת כלי איתור (ר' למשל, Mcmurtry, 2001; Murray, 2002). פעולות אלה נמצאות עדיין בראשית דרכן וכבר החלו להופיע ניצני ראיות בדבר תרומתן לצמצום שיעורי התופעה (Foster, 2002; Landau, Druen & Arcuri, 2002).

1. מהי רמת הידע של הסטודנטים בישראל בנוגע לשניים מן הביטויים של תופעת הפלגיאט?
2. האם ימצאו הבדלים ברמת הידע בין שני הביטויים שנחקרו?
3. האם ימצאו הבדלים ברמת הידע בין ביטויים המבוצעים על מקור דפוס לבין אותם הביטויים כאשר הם מבוצעים על מקור אינטרנט?

שיטה

נבדקים

אוכלוסיית המחקר שנבדקה היא סטודנטים אשר שנת לימודים זו היא השנה השנייה לפחות במסגרת לימודיהם האקדמיים. הסיבה לבחירת אוכלוסייה זו נעוצה בהנחה שבאמתחתה התנסות בתהליך כתיבת עבודה אקדמית תוך יישום כללי הציטוט המקובלים. עניין זה תורם להשגת נבדקים שיש להם רמת מעורבות גבוהה בתכני המחקר.

על מנת להבטיח ייצוג הולם ככל האפשר של מגוון חוגים ושנות לימוד הנבדקים נבחרו תוך שימוש בדגימה רב שלבית (Multi-Stage Sampling), אשר מהווה את הדרך היעילה ביותר להשגת מטרה זו (Trochim, 2000). בשלב הראשון נבחרו שתי פקולטות: מדעי הרוח ומדעי החברה. הסיבה לבחירתן התבססה על הנחת החוקרים כי אופי העבודות הנדרשות מן הסטודנטים בפקולטות אלה תואמות את תכני השאלון. בשלב השני נבחרו באופן אקראי שתיים-שלוש מחלקות מכל פקולטה שנבחרה קודם לכן. בשלב השלישי חולקו הקורסים בכל מחלקה לשכבות בהתאם לתואר האקדמי ולשנת הלימוד. לאחר מכן נבחרו הקורסים אשר במסגרתם יועברו השאלונים, בהתאם למידת שיתוף הפעולה עם המרצים ותוך הקפדה על ייצוג כל השכבות.

במחקר הנוכחי השתתפו 295 נבדקים, אשר מתוכם נופו 11 נבדקים: שבעה עקב החזרת שאלון ריק וארבעה עקב חוסר התאמה לאוכלוסיית המחקר. המדגם הסופי כלל 284 נבדקים, מהם 69 גברים (24.3 אחוז) ו-215 נשים (75.7 אחוז). גילם הממוצע היה 27.7 שנים וסטיית התקן 6.37. הנבדק הצעיר ביותר היה בן 20 שנה והמבוגר בן 52 שנה. 177 נבדקים, המהווים 62.3 אחוז מהמדגם למדו כמקצוע ראשי חוג השייך לפקולטה למדעי החברה ו-107 נבדקים, שהם 37.7 אחוז מהמדגם למדו בפקולטה למדעי הרוח. 154 נבדקים (54.2 אחוז) למדו לקראת תואר ראשון ו-130 נבדקים (45.8 אחוז) למדו לתואר

לדוק האם הצהרות מוסדיות משפיעות על תפיסת חסרתו של המעשה. במחקרם חולקו 207 נבדקים לשלוש קבוצות, כאשר אחת קבלה קטע ובו הגדרת תופעת הפלגיאט ודוגמאות לציטוט נכון, השנייה קבלה קטע אזהרה אודות חומרת המעשה והעונשים הצפויים והשלישית שימשה קבוצת ביקורת. במחקר נמצא, שנבדקי הקבוצה הראשונה שפטו את מעשה הפלגיאט כחסור יותר משתי הקבוצות האחרות. מסקנתם היתה, שכתן מידע על תופעת הפלגיאט והעלאת רמת הידע בתחום היא דרך אפקטיבית לשנות את תפיסות הסטודנטים בנוגע אליה וייתכן שבעקבות זאת תשתנה התנהגותם.

רעיון זה נתמך על ידי לנדאו ועמיתיו (Landau et al., 2002), שערכו מחקר בקרב 94 סטודנטים. מחקרם כלל ארבעה חלקים. בחלק הראשון התבקשו הסטודנטים להשיב על שאלון PKS. לאחר מכן חולקו הנבדקים באופן אקראי לארבע קבוצות. הקבוצה הראשונה קיבלה הסבר, שכלל את הגדרת המונח פלגיאט ודוגמאות נפוצות לביטוי. הקבוצה השנייה קבלה משוב מפורט לגבי כל קטע משוכתב שהופיע בשאלון. הקבוצה השלישית, קיבלה דוגמאות עם משוב הקבוצה הרביעית שימשה קבוצת ביקורת. לאחר סיום ההתערבות התבקשו הנבדקים לענות על שאלון הסי PKS, שחובר על ידי החוקרים. בחלקו הרביעי, קבלו הנבדקים קטע מתוך מאמר והתבקשו לשכתב אותו ללא ביצוע פלגיאט. במחקרם נמצא כי סטודנטים, בכל קבוצות הניסוי, איתרו פלגיאט בדיוק רב יותר מקבוצת הביקורת. כמו כן, בשכתוב הקטע הם ביצעו פחות פלגיאט מאשר קבוצת הביקורת. לנדאו ועמיתיו הסיקו מתוך בחינת התוצאות של מחקרם (Landau et al., 2002), שלימוד סטודנטים תוך סתן דוגמאות ומשוב יכול להשפיע באופן חיובי על רמת הידע שלהם בנוגע לתופעת הפלגיאט ועל יכולתם להימנע מביצוע המעשה.

ממצאים אלו ואחרים מדגישים את הצורך בבחינת רמת הידע של הסטודנטים על תופעת הפלגיאט ביטוי כבסיס להבנת התופעה ולהערכת היקפה.

שאלות המחקר

בהתאם לדיווחים בספרות התיאורטית והמחקרית, המחקר התמקד בשני הביטויים הנפוצים ביותר של התופעה. האחד, אי סימון מרכאות בציטוט מדויק. השני, שימוש ברעיון מתוך מקור ללא מתן קרדיט. מתוך מטרת המחקר נגזרו השאלות הבאות:

שני.

כלי המחקר

המחקר מבוסס על נתונים שהתקבלו משאלון למיליוני עצמי שחובר במיוחד לצורך מחקר זה בהשראת שאלון PKS של רויג (Roig, 1997). השאלון מורכב מארבעה חלקים זהים במתכונתם. כל חלק כלל תיאור מקרה ואחריו שתי שאלות קבועות. בתחילת כל תיאור הוצגה המשימה שהוטלה על הסטודנט. לאחר מכן צוין המקור בו בחר הסטודנט להשתמש והובא הקטע הנבחר ככתבו וכלשונו. התיאור הסתיים בהצגת גרסת הסטודנט כפי שהופיעה בעבודתו (דוגמאות מתוך השאלון מופיעות בנספח א'). ארבעת התיאורים נבדלו ביניהם על בסיס צירוף בין שני קריטריונים: סוג הפלגיאט המבוצע ומקור המידע בו נעשה שימוש.

מחקר זה התמקד בשני ביטויים של תופעת הפלגיאט: האחד, העתקת קטע מהמקור ושילובו בעבודה תוך ציון מראה המקום אך ללא מרכאות סביב הקטע המצוטט. ביטוי זה מכונה במחקר הנוכחי בשם מילה במילה. הסוג השני הוא ניסוח מחדש לקטע קיים תוך שמירה על הטענה המרכזית ואופן הצגתה ושילובו בעבודה ללא אזכור המקור. סוג זה מכונה פרפראזה.

כדי לבדוק את השפעת סוג מקור המידע על הנכונות לביצוע פלגיאט תיאורי המקרה התבססו הן על מקורות מן הדפוס והן על מקורות מן האינטרנט ושניהם נבחרו בצורה אקראית. הקטעים מן הדפוס נלקחו מספרה של ציפי בר-אל (1996) "פסיכולוגיה חינוכית" והקטעים מן האינטרנט נלקחו מאתרם של יוסי יצחקי וחן לין (2002). העוסק במנועי חיפוש באינטרנט.

לאחר כל תיאור מקרה הנבדקים נשאלו "האם, לפי דעתכם, הסטודנט נהג בהתאם לחוקי הציטוט המקובלים?" והתבקשו לסמן בעיגול את אחת מבין האפשרויות הבאות: "כן", "לא" ו"אינני יודע". נבדקים שהשיבו "לא" התבקשו לנמק את בחירתם. על בסיס שאלה זו נתנו לנבדקים שני ציונים. הציון הראשון מתייחס לתשובה שאותה הקיפו הנבדקים בעיגול. תשובה זו מבוססת על תפיסתם האישית, דהיינו על שיפוטם לגבי נכונות גרסת הסטודנט. במחקר הנוכחי תשובה זו מיוצגת על ידי משתנה שמי, שזכה לכינוי "מדד הידע הנתפש" וכלל את שלוש הקטיגוריות, אשר הופיעו בשאלון: "כן", "לא" ו-"אינני יודע". יש לזכור כי שיפוט זה אינו משקף בהכרח את הידע

האמיתי שלהם, אשר בא לידי ביטוי בחלקה השני של השאלה ונקרא "מדד הידע הממשי" (על אופן חישוב הציון במדד זה ראו פירוט בפרק הממצאים). שאלון המחקר קובץ כך שכל טופס שהוגש לנבדק כלל שלושה רכיבים:

הרכיב הראשון - דף פתיחה ובו הסבר על נושא המחקר, הרקע למחקר וכן מטרת המחקר, שהוגדרה כבחינת הרגלי הציטוט בקרב סטודנטים. לדעת החוקרים, אין לראות את הגדרת המטרה כפי שהוצגה לסטודנטים כסתירה למטרת המחקר שהוצגה במבוא שכן הנכונות לביצוע פלגיאט קשורה קשר הדוק להרגל הציטוט של הסטודנטים.

הרכיב השני, שאלון דמוגרפי קצר לצורך אפיון המדגם הרכיב השלישי כלל הסבר על אופן מילוי השאלון, את ארבעת תיאורי המקרה ואת השאלות הנלוות לכך. תיאור.

בדיקת הכלי

תחילה הועברו תיאורי המקרה לשני שופטים לצורך לבדיקת תקינות הנוסח הלשוני ודיוקו. לאחר מכן השאלון הועבר ל-20 סטודנטים, אשר היוו את קבוצת נבדקי המבחן המקדים (Pre-Test). הסטודנטים נבחרו באקראי מבין העונים לקריטריונים שהוגדרו בפרק האוכלוסייה. הנבדקים קיבלו לידם את טופס השאלון והתבקשו לענות עליו. בסיום מילוי השאלון התבקשו למלא טופס משוב שכלל שאלות בנוגע להבנת הוראות השאלון, בהירות תיאורי המקרה והשאלות הנלוות וכן אפשרות לכתיבת הערות תוצאות המדידה הראשונית אישרו שנוסח השאלון על חלקיו בהיר ומובן.

הליך

השאלון הועבר לנבדקים במסגרת שעות הקורס. שנבחרו בתהליך הדגימה על מנת להבטיח מילוי נייטרלי של השאלון ולצמצם, ככל האפשר, הפרעות רקע העלולות להשפיע על תשובותיהם.

תחילה הוצגה בפני הנבדקים מטרת המחקר. כן, הודגש כי הנתונים נאספים לצורכי מחקר בלבד ולא יועברו לכל גורם אחר. דגש מיוחד הושם על אנונימיות השאלון וחשיבות מתן תשובות, המשקפת באופן הטוב ביותר את מחשבתם האישית של הנבדקים. לאחר מכן חולקו השאלונים וניתן הסבר קצר על אופן מילוי השאלון ועל כך שאין להתייחס לנכונות הדברים שנאמרו בתיאורי המקרה אלא ליישום כללי הציטוט בהתאם לשיטות המקובלות במחקר המדעי, למשל APA או MLA.

1. "כן" - הסטודנט נהג בהתאם לכללי הציטוט המקובלים.
 2. "איני יודע" - אי יכולת להחליט האם גרסת הסטודנט נכונה או לא.
 3. "לא" - גרסת הסטודנט נוגדת את כללי הציטוט המקובלים.
- תרשים 1 מציג את שכיחות הידע הנתפש בשלוש הקטיגוריות עבור כל תיאור מקרה. מהתבוננות בתרשים 1 ניתן לראות כי רוב הנבדקים סבורים כי ביכולתם לקבוע האם קטע מסוים צוטט בהתאם לכללי הציטוט המקובלים. עניין זה בא לידי ביטוי במיעוט הנבדקים אשר בחר לסמן את האפשרות "איני יודע".

במחקר הנוכחי נבדקים אשר סימנו "לא" כתשובה לשאלה "האם הסטודנט נהג בהתאם לחוקי הציטוט המקובלים?" התבקשו לנמק את בחירתם. תחילה, בוצע ניתוח תוכן לנימוקיהם ואותרו קטיגוריות משותפות, אשר חולקו לשניים - נימוק נכון ונימוק שגוי. לוח מספר 1 מציג את הקטיגוריות שאותרו בליווי הסבר ודוגמאות.

בשלב השני נבחנה התפלגות הנבדקים בהתאם לנכונות נימוקם בארבעת תיאורי המקרה. התפלגות

רוב הסטודנטים הסכימו לענות על השאלון למעט מספר מצומצם, אשר סירבו מטעמי אי בקיאות בכללי הציטוט או בטענה לחוסר ריכוז.

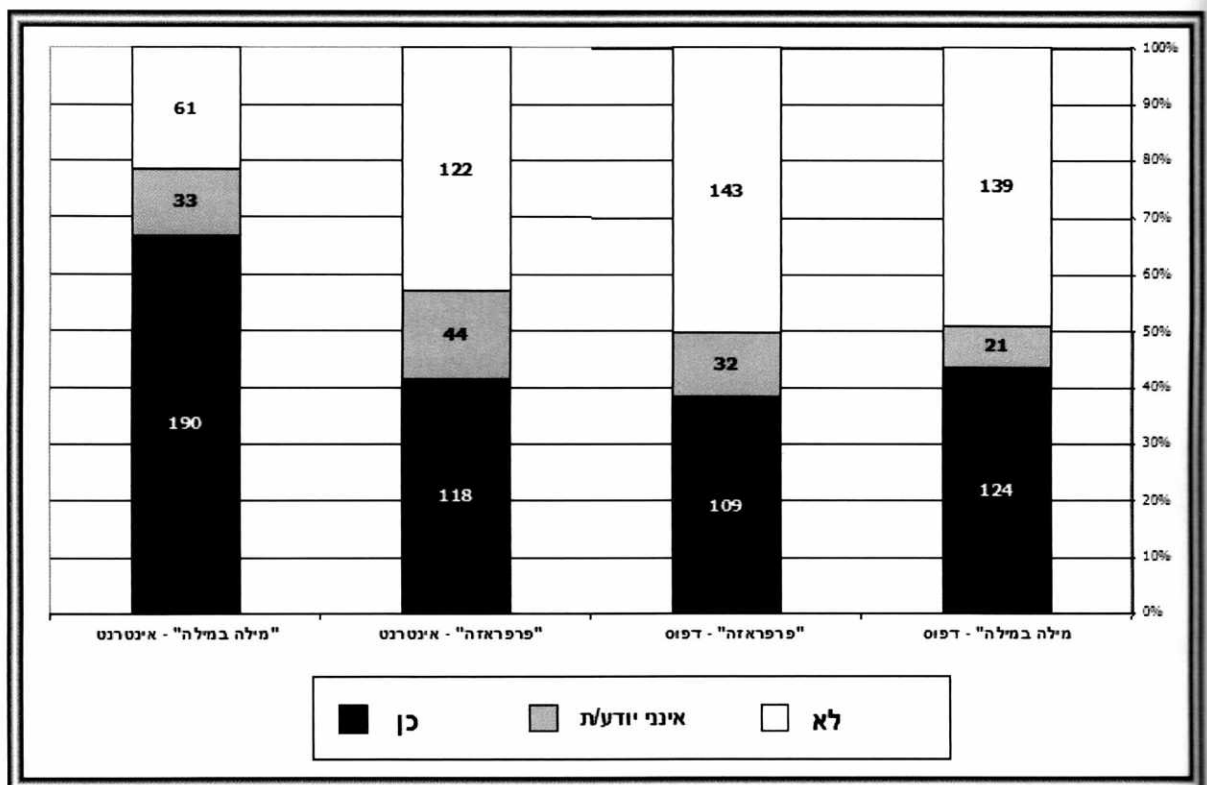
תהליך העברת השאלונים הסתיים כאשר אחרון הנבדקים הגיש את השאלון המלא לנסיין. ברוב הקורסים בהם הועבר השאלון ניגשו הסטודנטים לנסיין וביקשו לדעת מהן התשובות הנכונות ואף סיפרו כי הנושא רלוונטי עבורם, מכיוון שנתקלו במצבים בהם לא ידעו כיצד לצטט כשורה. חלק נכבד מן הסטודנטים הדגיש כי לימוד חומר זה יסייע להם בעתיד וחבל שאינו נכלל בתוכנית הלימודים.

ממצאים

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבחון מהי רמת הידע של הסטודנטים בנוגע לכללי הציטוט המקובלים. בדיקתה נעשתה בשלושה שלבים, כאשר כל שלב נבדק בכל אחד מארבעת תיאורי המקרה בנפרד. בשלב הראשון נבדקה התפלגות הידע הנתפש. מדד זה התבסס על תפיסת הנבדקים את נכונות גרסת הסטודנט, כפי שהובאה בפניהם. תפיסה זו באה לידי ביטוי בסימון אחת משלוש הקטיגוריות:

תרשים מספר 1:

התפלגות הידע הנתפש בארבעת תיאורי המחקר (N=284)



הצגת הקטגוריות שאותרו בנימוקי הסטודנטים בליווי הסבר ודוגמאות מייצגות

שם הקטגוריה	תיאור הקטגוריה	דוגמאות
נימוק נכון – תיקון ללא שינוי התוכן	הקטגוריה כוללת נימוקים נכונים אשר כללו זיהוי נכון של ביטוי הפלגיאט ומתן הצעה לפיתרון ללא עריכת שינויים בלשון הקטע	"לא סימן מרכאות סביב הקטע שהעתיק" "יש ציטוט מדויק וחסר מרכאות" "הוא אינו ציין היכן המידע נמצא וניתן לחשוב שזה הגיגי ליבו" "היה עליו לציין את המקור ממנו שאב את הרעיון"
נימוק נכון – תיקון על ידי שינוי התוכן	הקטגוריה כוללת נימוקים נכונים אשר כללו בתוכם הצעה לשינוי תוכן הקטע בכדי להימנע מעשיית פלגיאט	"לא שינה את המילים מהמקור אלא העתיק" "אין הבדל בין מילות הטקסט למקור" "המילים זהות יש צורך לשנות"
נימוק שגוי – קשור לתוכן הקטע	הקטגוריה כוללת נימוקים שסווגו כשגויים כיוון שהתייחסו לתוכן הכתוב ולא לכללי הציטוט	"הוא שינה פעלים עבריים ובכל שינה את משמעות הדברים" "לא הדגיש שהשיטה הפסיכואנליטית עשתה פריצת דרך" "כתוצאה אינו שווה להתפתחותם, התנגדות אינה שווה לדחייה"
נימוק שגוי – ארגון ובהירות הכתוב	הקטגוריה כוללת נימוקים שסווגו כשגויים כיוון שטענתם לחוסר התאמת הקטע לחוקי הציטוט המקובלים נשענת על אופן כתיבתו וארגונו של הקטע	"סדר המשפט אינו ברור, ניתן לסדרו בצורה אקדמית יותר" "כתיבה לא ברורה" "סגנון עבודת הסטודנט אינה מתאימה לרמה אקדמית"
נימוק שגוי – כללי ציטוט	הקטגוריה כוללת נימוקים שסווגו כשגויים כיוון שכללו הסברים כללים על כללי הציטוט	"צורת הציטוט אינה נכונה" "כי זה לא לפי כללי הציטוט" "משום שלא ככה מצטטים"

התפלגות הידע הממשי בקרב נבדקים אשר הקיפו "לא" בשאלת הידע הנתפס בארבעת תיאורי המקרה במספרים מוחלטים ובאחוזים

הנימוק	"מילה במילה" דפוס (N=139)	"פרפראזה" דפוס (N=143)	"פרפראזה" אינטרנט (N=122)	"מילה במילה" אינטרנט (N=61)
נימוק נכון - תיקון ללא שינוי התוכן	15 (11%)	98 (69%)	84 (69%)	11 (18%)
נימוק נכון - תיקון על ידי שינוי התוכן	13 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (20%)
נימוק שגוי - קשור לתוכן הקטע	66 (47%)	22 (15%)	10 (8%)	8 (13%)
נימוק שגוי - ארגון ובהירות הכתוב	25 (18%)	18 (13%)	17 (14%)	5 (8%)
נימוק שגוי - כללי ציטוט	12 (9%)	2 (1%)	5 (4%)	22 (36%)
ללא נימוק	8 (6%)	3 (2%)	6 (5%)	3 (5%)

שגוי, נכנסו לקטיגוריה "לא יודע". על מנת לבחון באופן מעמיק האם קיימים הבדלים ברמת הידע הממשי בין שני ביטויי התופעה (פרפראזה מול מילה במילה) נערכו מבחני מקנמר למדידות חוזרות במשתנים דיכוטומיים. מבחן זה השווה בין מספר הנבדקים אשר נימקו נכונה בביטוי פרפראזה וטעו בביטוי מילה במילה לבין מספר הנבדקים אשר טעו בביטוי פרפראזה ונימקו נכונה בביטוי מילה במילה. לוח 3 מציג את פרופורציות הנבדקים בהתאם לרמת הידע הממשי שלהם בכל אחד משני הביטויים עבור כל מקור מידע בנפרד.

הנתונים המוצגים בלוח מצביעים על כך שמספר הנבדקים אשר נימקו נכונה את הביטוי "פרפראזה" ושגו בביטוי "מילה במילה" גדול ממספר הנבדקים אשר השיבו באופן הפוך. בנייתוחי מקנמר נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין רמת הידע בביטוי

מן הלוח עולה כי רוב הנבדקים סיפקו נימוק נכון למקרים בו הפלגיאט בא לידי ביטוי כפרפראזה, כלומר, שימוש ברעיון תוך שינוי הטקסט ללא אזכור המקור. עניין זה תקף הן לגבי מקורות דפוס (N=98) והן לגבי מקורות אינטרנט (N=84). בשני המקרים האחרים, העוסקים בתופעת העתקת הטקסט ללא מרכאות, ציין מספר רב יותר של נבדקים נימוק שגוי לתפיסתם שהמקרה המדובר נוגד את כללי הציטוט המקובלים.

בשלב השלישי חושב לכל נבדק ציון המשקף את רמת הידע האמיתית שלו בנוגע לכללי הציטוט המקובלים. ציון זה נקרא "ידע ממשי" וכלל שתי קטיגוריות, "לא יודע" ו"יודע". הקטיגוריה "יודע" יוחסה לנבדקים אשר סימנו "לא" בחלקה הראשון של השאלה ונימקו נכונה את תפיסתם. שאר הנבדקים, אלה שסימנו "כן" או "אינני יודע" ואלה שענו "לא" אך נימקו באופן

השוואת רמת הידע הממשי בין הביטוי "מילה במילה" לבין הביטוי "פרפראזה" בכל מקור מידע (N=284)

"פרפראזה"			
לא יודע/ת	יודע/ת		
		מקור דפוס	
		"מילה במילה"	לא יודע/ת
79	177		
		"מילה במילה"	יודע/ת
19	9		
		מקור אינטרנט	
		"מילה במילה"	לא יודע/ת
69	192		
		"מילה במילה"	יודע/ת
15	8		

הסטודנטים בישראל גבוהים מאוד. במחקרנו נמצא שמבין שני ביטויי הפלגיאט שנבדקו, רמת הידע בנוגע לביטוי "אי מתן קרדיט למקור" גבוהה מרמת הידע בביטוי "אי סימון מרכאות בציטוט מדויק". ממצא זה תואם את תוצאות מחקרו של רויג (Roig, 1997) ומוסיף תוקף למסקנתו - הקריטריון לפיו שופטים הסטודנטים האם הציטוט נעשה בצורה תקינה הוא הימצאותו של מראה המקום בגוף העבודה ולא המידה בה שונה הטקסט מהמקור. ממסקנה זו ניתן ללמוד שהסטודנטים אינם מבינים את מטרתם של כללי הציטוט ואת המשמעויות העומדות מאחוריהם. למשל, ניכר כי הם אינם יודעים את תפקידן של המרכאות, הבאות לציין, שהדברים האמורים מובאים בשפתו ובלשונו של כותב המקור. מבחינתם, ישנם כללים אלו מסתכם בציון שם המקור בלבד ואף ייתכן שהם עושים זאת כדי לצאת ידי חובה. ממצא זה מדגיש את הצורך בהקדשת זמן למתן הסברים על חשיבות היושר האקדמי והטיפול האתי במידע במסגרת הזירה החינוכית.

נקודה חשובה נוספת, שעלתה מניתוח הנתונים היא ההבדלים ברמת הידע בביטוי "אי מתן קרדיט למקור" בין שני המקורות. במחקר הנוכחי נמצא כי מספר רב יותר של סטודנטים נטו לזהות נכונה את הביטוי כאשר נעשה על מקור דפוס ולא על מקור אינטרנט. יש לציין שראוי להסב תשומת לב מיוחדת לממצא זה, במיוחד נוכח העובדה שמקורות דפוס רבים עוברים תהליך של דיגיטציה ומועלים לרשת האינטרנט לעיתים מבלי שניתן להבחין בעברם המודפס.

"פרפראזה" לבין רמת הידע בביטוי "מילה במילה". הבדלים אלו תקפים הן במקור דפוס (McNemar $c^2(1)=54.10, p<.001$) והן במקור אינטרנט (McNemar $c^2(1)=46.75, p<.001$).

ניתוחים דומים בוצעו למציאת הבדלים בשני הביטויים בין מקור דפוס למקור אינטרנט. נמצא כי בביטוי "פרפראזה" קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין מקור דפוס למקור אינטרנט (McNemar $c^2(1)=4.02, p<.05$). 28 נבדקים מתוך 284, כלומר 10 אחוז מכלל המדגם) זיהו נכונה את הביטוי במקור דפוס ושגו במקור אינטרנט לעומת 14 נבדקים מתוך 284 (5 אחוז מכלל המדגם) אשר שגו במקור דפוס וצדקו במקור אינטרנט. בביטוי "מילה במילה" לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית ברמת הידע הממשי בין מקור דפוס למקור אינטרנט.

דיון

"אי מתן קרדיט למקור" ו"אי שימוש במרכאות בציטוט מדויק" הינם שניים מן הביטויים, המיוחסים לאחת התופעות המדאיות שידע העולם האקדמי - תופעת הפלגיאט. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שמרבית הסטודנטים בטוחים ביכולתם לזהות קטעים הנוגדים את כללי הציטוט המקובלים, אולם בפועל, רמת הידע שלהם בנוגע לכללים אלו נמוכה מאוד. ממצאים אלו מחזקים את הטענה שהוצגה בספרות לפיה הסיבה העיקרית בגינה סטודנטים מבצעים פלגיאט היא חוסר ידע (Auer & Krupar, 2001; Landau et al., 2002; Oliphant, 2002; Roig, 1997; Thompson, 2004) ואף מרמזים כי ייתכן ששיעורי התופעה בקרב

(Willems, 2003).

מלבד לימוד עקרונות הציטוט, אסטרטגיה נוספת לצמצום ממדי התופעה היא הדרכה שבה תובהר חומרת המעשה (Brown & howell, 2001) וייתנו הסברים לסיבות לעונשים המושגים על העבריינים (Devoss & Rosati, 2002). יאנווסקי (Janowski, 2002) גרס כי על המרצים להסביר לסטודנטים שהמעשה פסול ולגרום להם להבין שמדובר בהתנהגות שאינה הולמת, למרות הקלות שבה ניתן לבצע את פעולות ההעתקה וההדבקה.

דרך נוספת להתמודדות עם התופעה היא לזהותה בדיעבד. לדברי האריס (Harris, 2002) איתור ראשוני יכול להיעשות במהלך קריאת העבודה על ידי חיפוש רמזים לקיומו של פלגיאט. הרמז הברור ביותר הינו זה המודפס על דפי העבודה, למשל: כותרת עליונה, הכוללת את כתובת האתר ותאריך הדפסתו או כותרות תחתונות בסגנון "תודה שהשתמשתם באתר ... או "המידע נלקח מאתרו של ...". לדבריו, רמזים נוספים שיכולים להעלות את חשד המרצים הם: (1) קיומם של סגנונות ציטוט שונים בעבודה - חלק מן הטקסט נכתב לפי כללי APA וחלק לפי MLA; (2) קיומם של קטעים ארוכים ללא אזכור מקורות - לרוב מרמז על קטעים, שהועתקו מתוך אתרי אינטרנט או מתוך מקורות ידע כלליים ואנציקלופדיות; (3) כאשר בעבודה קיימת התייחסות לאירועי העבר הרחוק כאילו קרו בהווה או בעבר הקרוב; ו- (4) שימוש באוצר מילים גבוה, מילים מילוניות ושונות בין הפסקאות, כאשר אחת כתובה בלשון אקדמית והשנייה בלשון היומיום.

היתרון הבולט של נקיטת אמצעים אלו הוא שהם ניתנים ליישום ברמת הקורס ולא ברמת המוסד. גיבושה, הטמעתה ויישומה של מדיניות מוסדית כרוכה בתהליך מסורבל, ארוך ויקר. התמודדות פדגוגית עם ביטויים נפוצים כדוגמת אלו שהוצגו במחקר הנוכחי מאפשרים לכל איש חינוך לתרום את חלקו במאבק בתופעה זו. לסיכום, במחקר זה הוצגו אספקטים הקשורים לרמת הידע של הסטודנטים בנוגע לכללי הציטוט המקובלים. מתוך ההליך המחקרי עלו נתונים שהצביעו על רמת ידע נמוכה בנוגע לכללים אלו. למידת הנושא הראתה שהספרות המדעית בישראל אינה מרבה לעסוק בנושא זה והדבר בא לידי ביטוי בחוסר במחקרים אמפיריים בתחום. לפיכך, ממצאי מחקר זה עשויים לתרום להבנת התופעה במציאות הישראלית וכך אנו רואים במחקר זה צעד נוסף בכיוון הוספת

הסבר אפשרי להבדלים אלו הוא חוסר הבהירות סביב מעמדו של התוכן המקוון. אחת הטענות הנפוצות בספרות היא שבקרב הסטודנטים רווחת הדעה, שהמידע המצוי באינטרנט שייך לרשות הכלל ולכן אין צורך לצטטו (Moeck, 2002; Oliphant, 2002; University of Alberta, 2002). לפי גישה זו, ההבדלים בהתייחסות לשני המקורות נובעים מהאמונה, שכאשר התוכן מועבר לרשת האינטרנט הוא הופך להיות חופשי וכל אדם יכול לעשות בו כאוות נפשו. לדידנו, השקפה זו מקורה בטבעה של רשת האינטרנט ובהיותה גישה חסינה לכל ובכל מקום ושעה. לעומת זאת, הגישה למקורות מודפסים כרוכה בהימצאות במקום פיזי מסוים בו הם מרוכזים ולעיתים, הכניסה אליו אינה סותרת לכל. בנוסף, העותקים המודפסים מוגבלים במספר וכל עותק יכול להימצא בו זמנית בידי אדם אחד בלבד.

עניין נוסף התורם לכך הוא העובדה, שבאתרי אינטרנט רבים לא מוזכר שמו של כותב התוכן וכך מתחזקת הדעה שלמידע אין בעלים רשמיים (Devoss & Rosati, 2002). סוגיה זו אף מקשה על הרישום הביבליוגרפי של הפריט המקוון. במאמר מוסגר יש להבהיר, שקיימים פתרונות לעניין ובמקום ציון שם הכותב מצינים את שם הארגון העומד מאחורי האתר או את כותרת העמוד (Thompson, 2004). יש לציין, כי ברשת האינטרנט החלו להופיע מדריכים מסודרים בנושא, כדוגמת האתר של אגודת הפסיכולוגיים האמריקאיים (<http://www.apastyle.org>) והאתר "Online" של הרנק וקלפינגר (Harnack & kleppinger) (<http://www.bedfordstmartins.com/online>). כל האמור לעיל מחזק את הצורך בפיתוחן של תוכניות להעלאת רמת הידע של הסטודנטים בנוגע לכללי הציטוט ולאופן בו ניתן להימנע מביצוע פלגיאט בשגגה. הבנת תופעת הפלגיאט על ביטוייה ושמעויותיה באקדמיה היא השלב הראשון בהתמודדות עמה (Evans, 2000). הדרכה אודות הפלגיאט צריכה לכלול את הגדרת התופעה, הסבר על שימוש נכון ואתי במידע, רענון כללי הציטוט אסטרטגיות למניעת ביצועה (Auer & Krupar, 2001). הדרכה כזו מסייעת למנוע פלגיאט הנעשה מתוך רשלנות (Rosamond, 2002). כמו כן, יש להסביר על משמעות המונח פרפרזה - שכתוב רעיון של מישהו אחר - ועל חשיבות מתן הקרדיט על כך (Galus, 2002). בנוסף, יש צורך לחדד את עקרונות הקניין הרוחני ולהקנות לסטודנטים מיומנויות של אוריינות מידע

הידע בתחום והגברת המודעות לקיומה של התופעה. ככלל, יש לזכור כי אחת ממגבלות המחקר היא חוסר יכולתו להסיק מסקנות לגבי כלל אוכלוסיית הסטודנטים בישראל. זהו מחקר ראשוני וכל הכללה שכזו תיחשב כבלתי אחראית. מחקרי המשך יסייעו בהגדלת תוקפם החיצוני של ממצאי המחקר. עם זאת, ממחקר זה ניתן ללמוד על מורכבותה של התופעה וחשיבות העיסוק בה ובהשלכותיה ומכאן שיש מקום לעריכת מחקרים נוספים על מגוון ביטויי התופעה וכן מחקרים זהים בקנה מידה רחב שיאפשרו הכללות של הממצאים וחיזוקם.

מקורות

- בר-אל, צ' (1996). פסיכולוגיה חינוכית. אבן יהודה: רכס.
- יצחקי, י' ולין, ח' (2002). מנועי חיפוש באינטרנט. אוחזר ב-25 ביולי, 2004 מ: <http://vlib.eitan.ac.il/se/homepage.html>
- רב מילים מקוון (2004). מילון רב מילים מלינגו בע"מ. אוחזר ב-1 באוגוסט, 2004 מ: <http://www.ravmilim.co.il>
- American Historical Association (2003). *Statement on standards of professional conduct*. Retrieved July 26, 2004. from <http://www.theaha.org/pubs/standard.htm>
- Auer, N. J., & Krupar, E. M. (2001). Mouse click plagiarism: The role of technology in plagiarism and the librarian's role in combating it. *Library Trends*, 49(3), 15-32.
- Babbie, E. (October 26, 1998). *How to avoid plagiarism*. Retrieved February 25, 2004. from <http://www.csub.edu/ssric-trd/howto/plagiarism.htm>.
- Bodi, S. (1998). Ethics and information technology: Some principles to guide students. *The Journal of Academic Librarianship*, 24, 459-463.
- Bowden, D. M. (1996). Coming to terms: plagiarism. *English Journal*, 85(4), 82-86.
- Brown, V. J., & Howell, M. E. (2001). The efficacy of policy statements on plagiarism: do they change students' views?. *Research in Higher Education*, 42, 103-118.
- CAI research. (n.d). Retrieved April 30, 2004, from http://www.academicintegrity.org/cai_research.asp
- CISW (2003). *Definitions of scholastic dishonesty and plagiarism*. Retrieved June 12, 2004. from <http://cisw.cla.umn.edu/plagiarism/definitions.html>.
- DeVoss, D., & Rosati, A. C. (2002). "It wasn't me, was it?" plagiarism and the web. *Computers and Composition*, 19, 191-203.
- Evans, J. A. (2000). *The new plagiarism in higher education: From selection to reflection..* Retrieved February 26, 2004. from <http://www.warwick.ac.uk/ETS/interaction/vol4no2/evans.htm>.
- Foster, A. L. (May 17, 2002). Plagiarism detection tool creates legal quandary. *The Chronicle of Higher Education*, 48. Retrieved February 22, 2003, from Academic Search Premier Database.
- Freedman, M. (December 2, 1998). Don't blame the internet for plagiarism. *Education Week*, 18(14), 36-40.
- Galus, P. (2002). Detecting and preventing plagiarism. *The Science Teacher*, 69(8), 35-37.
- Garfield, E. (1980). From citation amnesia to bibliographic plagiarism. *Current Contents*. 23, 5-9.
- Gibaldi, J. (1999). *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: The Modern Language Association of America.

- Groark, M., Oblinger, D., & Choa, M. (2001). Term paper mills, anti-plagiarism tools, and academic integrity. *Educause Review*, 36(5), 40-8.
- Harris, R. (2002). *Anti-plagiarism strategies for research papers*. Retrieved June 30, 2004. from <http://www.virtualsalt.com/antiplag.htm>.
- Howard, R. M. (2001). *Plagiarism: what should a teacher do?*. Retrieved March 20, 2004 from <http://wrt-howard.syr.edu/Papers/CCCC2001.html>.
- Janowski, A. (2002). Plagiarism: prevention, not prosecution. *Book Report*, 21, 26-27. Retrieved February 22, 2004, from Academic Search Premier Database.
- Jeffers, T. L. (2002). Plagiarism high and low. *Commentary*, 114(3), 54-60.
- Kolich, A. M. (1983). Plagiarism: the worm of reason. *College English*, 45, 141-148.
- Landau, J. D., Druen, P. B., & Arcuri, J. A. (2002). Methods for helping students avoid plagiarism. *Teaching of Psychology*, 29, 112-115.
- Lim, V. K. G., & See, S. K. B. (2001). Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in singapore. *Ethics & Behavior*, 11, 261-274.
- Love, P. G., & Simmons, J. (1998). Factors influencing cheating and plagiarism among graduate students in a college of education. *College Student Journal*, 32, 539-550.
- McMurtry, K. (2001). E-Cheating: Combating A 21st Century Challenge. *T.H.E journal*, 29(4), 36-41.
- Merriam-Webster's Online (2004). *Merriam-Webster, Incorporated*. Retrieved May 2, 2004 from <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=plagiarizing>.
- Moeck, P. G. (2002). Academic dishonesty: Cheating among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 479-491.
- Murray, B. (2002). Keeping plagiarism at bay in the internet age. *Monitor on Psychology*, 33. Retrieved July 25, 2004 from <http://www.apa.org/monitor/feb02/plagiarism.html>.
- Oliphant, T. (2002). Cyber-plagiarism: plagiarism in a digital world. *Felicitier*, 48(2), 78-80.
- Purdue university online writing lab (n.d). *Avoiding plagiarism*. Retrieved June 12, 2004. from http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_plagiar.html.
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized? *Psychological Record*, 47, 113-122.
- Rosamond, B. (2002). Plagiarism, academic norms and the governance of the profession. *Politics*, 22, 167-174.
- Scanlon, P. M., & Neumann, D. R. (2002). Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43, 374-385.
- Scribner, M. E. (2003). An ounce of prevention: defeating plagiarism in the information age. *Library Media Connection*, February 2003, 32-34.
- Snapper, J. W. (1999). On the web, plagiarism matters more than copyright piracy. *Ethics and Information Technology*, 1, 127-136.
- Stebelman, S. (1998). Cybercheating: dishonesty goes digital. *American Libraries*, 29(8), 48-50.
- Student judicial affairs (n.d). *Avoiding plagiarism: Mastering the art of scholarship*. Retrieved June 12, 2004. from <http://sja.ucdavis.edu/avoid.htm>.
- Thompson, S. (2004). *Why do students plagiarize?*. Retrieved July 15, 2004. from http://library.csusm.edu/plagiarism/howtocredit/how_credit_online.htm.

Trochim, W. (2000). *The research methods knowledge base, 2nd Edition*. Retrieved July 25, 2004 from <http://trochim.human.cornell.edu/kb/sampprob.htm>.

University of Alberta (2002). *Why students plagiarize*. Retrieved July 24, 2004. from <http://www.library.ualberta.ca/guides/plagiarism/why/index.cfm>.

Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A., & Fabricatore, A. N. (2001).

Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, 11, 287-305.

Willems, H. (2003). Plagiarism at your school library. *Library Media Connection*, February 2003, 38-31.

נספח א'

דוגמא לתיאורי המקרה מתוך ספרה של ציפי בר אל, כפי שהופיעו בשאלון.

דוגמא לביטוי "אי סימון מרכאות בציטוט מדויק":

הסטודנט התבקש לכתוב סיכום על גישת הפסיכואנליזה. הוא מצא את ספרה של ציפי בר-אל "הפסיכולוגיה החינוכית" (1996) בספרייה. בעמוד 14 הופיע הקטע הבא:

הפסיכואנליזה עשתה את פריצת הדרך הגדולה ביותר בהבנה מעמיקה של טבע האדם. שורשיה של הגישה הפסיכולוגית שתולים בסוף המאה הקודמת, והיא עברה שינויים רבים עד ימינו.

הסטודנט כתב בעבודתו:

זיגמונד פרויד הוא אבי הגישה הפסיכואנליטית, אשר עשתה את פריצת הדרך הגדולה ביותר בהבנה מעמיקה של טבע האדם (בר-אל, 1996).

דוגמא לביטוי "אי מתן קרדיט למקור":

הסטודנט התבקש לכתוב חיבור על התאוריה הקוגניטיבית. בספרה של ציפי בר-אל משנת 1996, הוא מצא את הקטע הבא:

הגישה הקוגניטיבית התגבשה בשנות החמישים בעקבות התפתחותם של מדעי המחשב. היא התנגדה לנטיה שהיתה קיימת אז בהשפעת הביהביוריסטים להתמקד בחקר ההתנהגות הגלויה.

הסטודנט כתב בעבודתו:

במחצית השניה של המאה ה-20, כתוצאה מהתהוותם של מדעי המחשב, התעצבה הגישה הקוגניטיבית, אשר שמה את הדגש על תהליכים הכרתיים, תוך דחיית המגמה המקובלת באותה שעה.