

Sveučilište u Zagrebu

Hrvatski studiji

Saša Preradović, Filip Sviben i Dario Vlahović

VARANJE UČENIKA U ZAGREBAČKIM SREDNJIM ŠKOLAMA

Zagreb, 2016.

Ovaj rad izrađen je na Odjelu za psihologiju Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu pod vodstvom doc. dr. sc. Miroslava Rajtera i predan je na natječaj za dodjelu Rektorove nagrade u akademskoj godini 2015./2016.

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
1.1.	Sociodemografske varijable	3
1.2.	Percepcija društvene prihvaćenosti prepisivanja.....	3
1.3.	Samopoštovanje	4
1.4.	Samoefikasnost	5
1.5.	Povjerenje u školu i profesore.....	6
1.6.	Teorija planiranog ponašanja	8
2.	CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	10
3.	METODA	11
3.1.	Sudionici	11
3.2.	Mjerni instrumenti	11
3.3.	Postupak	13
4.	REZULTATI.....	14
5.	RASPRAVA.....	21
5.1.	Ograničenja istraživanja i daljnje implikacije	23
6.	ZAKLJUČAK.....	25
7.	ZAHVALA.....	26
8.	LITERATURA.....	27
9.	SAŽETAK.....	32
10.	SUMMARY	33

1. UVOD

„Na fakultetima preddiplomski studiji zvuče kao mjesto gdje varanje dolazi gotovo jednako prirodno kao i disanje, gdje se smatra akademskom vještinom jednako važnom kao čitanje, pisanje i matematika.“ (Moffatt, 1990, stranica 2). Istraživanja su pokazala kako je ono česta pojava među učenicima ne samo na fakultetima nego i u srednjim školama kako u Hrvatskoj (Šimić-Šašić i Klarin, 2009), tako i u drugim zemljama, poput SAD-a (Whitley, 1998). U istraživanjima se za ovakav oblik ponašanja koriste pojmovi akademsko nepoštenje i akademsko varanje. Iako među njima ima malih razlika, oni se smatraju sinonimima (Whitley, 1998). Također, postoje i različite definicije varanja. Ono se može definirati kao pokušaj studenata da predstave tuđi uradak kao njihov (Jensen, Arnett, Feldman i Cauffman, 2002). Još jedna definicija je da je ono „namjerno korištenje ili pokušaj korištenja neautoriziranih materijala, informacija ili pomagala u učenju“ Pavela (1997).

Prva sustavna istraživanja koja su se bavila ovom temom su povezivala sociodemografske varijable poput dobi, spola, godine obrazovanja te individualnih razlika poput osobnosti, stavova i perceptivnih normi prema varanju. Druga grana istraživanja su se orijentirala prema uspostavljanju veza između institucionalnih karakteristika i akademskog nepoštenja (Whitley, 1998; McCabe i Trevino 1993). Rezultati druge grane su pokazali korelacije s kodeksima ponašanja unutar škola. Iz njih su proizašla istraživanja su se orijentirala na hipotezu da učenici varaju zato što vjeruju da, iako je varanje nepoželjno generalno, ponekad prihvatljivo u specifičnim situacijama (McCabe, 1992). Tako na primjer, učenici mogu razvijati racionalizacije ili situacije koje im pomažu u „opravdavanju“ akademskog nepoštenja (npr. učenici će više probati varati ukoliko nisu uspjeli naučiti gradivo unutar nekog vremenskog perioda zbog bolesti i sličnih stanja (Blankenship i Whitley, 2010). Takav pogled implicira da je akademsko nepoštenje situacijski specifično te nepovezano s drugim varijantama devijantnog ponašanja i kršenja pravila (Blankenship i Whitley, 2010).

Pretraživanjem literature pronađene su dvije meta-analize istraživanja akademskog integriteta i akademskog varanja. Whitley (1998) se bavio svim publiciranim istraživanjima (njih 107) između 1970. i 1996. godine te su Crown i Spiller (1998) napravili analizu svih studija u zadnjih 25 godina. Objekti analize su pokazale da se istraživanja većinom fokusiraju na individualne (npr. dob, spol i prosjek ocjena) ili okolinske faktore (nadzor, kazne i nagrade za ponašanje idr.) kao uzročnike ili korelate akademskog varanja. Zbog navedenih istraživanja i

rezultata, u ovom radu fenomenu akademskog nepoštenja koristimo osobinske i okolinske faktore koje su druga istraživanja povezala s varanjem.

Hrvatskoj nije provedeno puno istraživanja na temu varanja. Šimić Šašić i Klarin (2009) su dobile da je čak 92,71 posto učenika srednjih škola izjavilo da je barem jednom varalo u svom životu. Najčešći oblik varanja bio je dopuštanje drugim učenicima prepisivanje od njih, a potom slijede šaptanje za vrijeme ispitivanja, korištenje šalabahtera i prepisivanje na pismenim ispitima. Rezultati su slični istraživanju na uzorku studenata (Hrabak, Vujaklija, Vodopivec, Hren, Marusić i Marusić, 2004) koje je pokazalo da je njih 94 posto barem jednom varalo.

Istraživanja pokazuju kako se broj učenika koji varaju povećava zadnjih nekoliko desetljeća što se može objasniti, među ostalim, sve većom potrebom za uspjehom u današnjem visoko kompetitivnom svijetu (Curran, Middleton i Doherty, 2011). Također se promijenio i način varanja pa se tako metode dijele na tradicionalne i moderne (Curran, Middleton i Doherty, 2011). Tradicionalne su upotreba pernice, skrivanje šalabahtera na raznim mjestima, pisanje na rukama i nogama te napuštanje prostorije (npr. odlazak na WC). U moderne metode se ubraja korištenje mobilnih telefona, kalkulatora, MP3 uređaja, različitih bežičnih uređaja, pametnih telefona, olovaka s tintom koja postane vidljiva samo pod posebnim svjetlom, pametnih satova te isprintanih etiketa stvari na klupi.

Istraživanja su pokazala da postoji različit broj korelata s varanjem – dob, spol, prosjek ocjena, samopoštovanje, društveni i osobni stavovi prema varanju (McCabe i Trevino, 1997; Iyer i Eastman, 2006; McCabe, Butterfield i Trevino, 2001; Grimes i Rezek, 2005). Whitley (1998) je dobio da su najveći korelati učestalosti varanja očekivanje uspjeha nakon tog ponašanja, obrasci tog ponašanja u prošlosti, pozitivni stavovi prema varanju, percepcija da je varanje društveno prihvatljivo i dobivanje „nagrade“ nakon uspješnog prepisivanja.

Istraživanja su pokazala da su sa sklonosti varanju pozitivno povezani i motivacija za uspjehom (Johnson, 1981), alijenacija od kulture (Eve i Bromley, 1988), ispitna anksioznost (Bronzaft, Stuart i Bloom, 1973), a negativno moralnost (Michaels i Miethe, 1989).

Vjerojatnije je da će učenici varati kada misle da se nalaze u okruženju u kojemu je mala vjerojatnost da budu uhvaćeni, no, usprkos tome, strah od kažnjavanja se pokazao samo malim inhibitorom učestalosti varanja ($r=-0,12$, $p<0,01$) (McCabe i Trevino, 1993).

1.1.Sociodemografske varijable

Jedan od mogućih prediktora akademskog varanja su sociodemografske varijable (Šimić-Šašić i Klarin, 2009). Istraživanja pokazuju različite nalaze po pitanju spolnih razlika. U prijašnjim istraživanjima je dobiveno kako muškarci varaju više od žena ili da nema spolnih razlika dok se u novijim pokazalo da žene varaju više od muškaraca (McCabe i Trevino, 1997). Na uzorku učenika iz Hrvatske pokazalo se da nema razlika između mladića i djevojaka u prevalenciji varanja (Šimić-Šašić i Klarin, 2009).

Još jedan važan sociodemografski prediktor varanja je i prosjek ocjena učenika te su Nowell and Laufer (1997) pokazali da loš uspjeh na predmetu povećava vjerojatnost prepisivanja. McCabe i Trevino (1997) također su dobili da i učenici koji imaju niži prosjek ocjena ujedno i više varaju.

Po pitanju broja članova obitelji Blake (1981, prema Marteleto i de Souza, 2013) navodi kako se povećanjem broja braće i sestara smanjuje količina resursa koje roditelji mogu omogućiti djeci što naposljetku rezultira završenim manjim obrazovnim stupnjem osoba. Nismo uspjeli pronaći niti jedno istraživanje povezanosti između veličine obitelji i varanja no pretpostavka ovog istraživanja bila je da će učenici koji imaju više braće i sestara više varati radi toga što možda nemaju vremena za učenje radi mogućeg dijeljenja spavaćih soba i/ili prostora za učenje s braćom i sestrama, manjeg pomaganja roditelja te moguće manje količine novca koju imaju na raspolaganje za obrazovanje. Kako danas živimo u svijetu u kojem su ljudi sve više usmjereni na uspjeh (Curran, Middleton i Doherty, 2011) moguće je da se potreba za uspjehom uz nepostojanje adekvatnih uvjeta za njegovo ostvarenje nadoknadi varanjem.

1.2.Percepcija društvene prihvaćenosti prepisivanja

Osim sociodemografskih karakteristika, kao mogući prediktor je potrebno navesti i makrosustav u kojemu se nalaze učenici, odnosno društvene stavove o prepisivanju i njegovoj prihvatljivosti. Istraživanja su pokazala da su sa sklonosti prepisivanja povezani stavovi učenika o prepisivanju, kao i stavovi i ponašanje drugih učenika u razredu u kojem se učenici školuju (Butterfield i Trevino, 2001; McCabe, 1999; Sheriff, Sherif i Manopriya, 2000; McCabe,). Učenici koji pokazuju više moralne stavove manje odobravaju prepisivanje na ispitima te manje prepisuju i daju drugima da prepisuju od njih od onih s manje moralnim stavovima (Eisenberg, 2004). Kerkvliet i Sigmund (1999) dobili su da je 51 posto američkih srednjoškolaca vjerovalo da varanje nije pogrešno.

Šimić Šašić i Klarin (2009) su dobile da se prosjek odgovora na skali prihvatljivosti varanja (3 stupnja –neprihvatljivo, djelomično prihvatljivo i prihvatljivo) po pojedinim oblicima varanja kretao od 1,44 do 2,76, ovisno o obliku dok je ukupan prosjek iznosio 2,43. Lakši oblici varanja su svi procijenjeni djelomično prihvatljivima do prihvatljivima pa su tako najprihvatljivijim procijenjeni šaptanje drugim učenicima ($M=2,76$), dopuštanje prepisivanja na ispitu ($M=2,7$) te dogovaranje s drugima na pismenim ispitima ($M=2,68$). Najmanje prihvatljivi oblici su bili laganje nastavnicima ($M=2,1$), krivotvorenja ocjena ili ispričnica ($M=1,72$) te dobivanje ocjena preko veze ($M=1,44$). Isto istraživanje je uključivalo i uzorak srednjoškolaca iz Bosnie i Hercegovine u kojoj se pokazala nešto manja prihvaćenost varanja s ukupnim prosjekom 2,25. Prosječne vrijednosti odgovora kretale su se od 1,43 za krivotvorenje ispričnice do 2,69 za šaptanje učenicima te dopuštanje prepisivanja domaće zadaće.

Osim razrednih stavova, važni su i kulturološki stavovi. Istraživanja pokazuju i da su učenici u tranzicijskim društvima sklonija prepisivanju (Grimes i Rezek, 2005). Pokazalo se i da mlađi ljudi sve više gledaju prepisivanje i varanje kao jednu od mogućnosti da se proguraju u životu (Etter i sur., 2006; Phillips i Horton, 2000 prema Curran, Middleton i Doherty, 2011).

1.3.Samopoštovanje

Buckley i sur. (1998) se u svome istraživanju pozivaju na Aronson i Mettee (1968) koji kažu kako će osobe niskog samopoštovanja češće varati. Autori smatraju kako su pojedinci niskog samopoštovanja uvjereni da ne mogu sami postići uspjeh i kako trebaju varati ne bi li ga postigli. U istraživanju Iyer i Eastman (2006) autori su sudionicima izmjerili učestalost varanja na ispitima i prepisivanja seminara i njihovo samopoštovanje te ih korelirali. Dobiveni rezultati su pokazali kako sudionici niskog samopoštovanja statistički značajno češće varati u odnosu na sudionike koji imaju visoko samopoštovanje ($d=0.41$). Međutim oba istraživanja su sudionike dijelili na pojedince koji imaju ili visoko ili nisko samopoštovanje. Obzirom da pojedinci koji imaju visoko samopoštovanje sebe vide kao osobe koje su kompetentne i barem jednako dobre u odnosu na druge (Larsen i Buss, 2008), neki autori smatraju kako će pojedinci koji imaju veće samopoštovanje također češće varati u odnosu na pojedince koji imaju prosječno samopoštovanje.

Međutim, potrebno je točnije definirati što pojedinca motivira da vara, ako se u obzir uzme njegovo samopoštovanje. Niiya, Ballantye, North i Crocker (2008) ukazuju kako je bitno obratiti pozornost i na domene samovrednovanja. Autori smatraju kako pojedinci putem

varanju „ulažu“ u svoje samopoštovanje. Putem uspjeha oni mogu unaprijediti ili zadržati višu razinu svog samopoštovanja, odnosno ako dožive poraz ili neuspjeh, njihova razina samopoštovanja pada. U svome istraživanju fokusirali su se na pojedince koji imaju zavisno samopoštovanje, odnosno oni koji trebaju vanjsko potkrepljenje kako bi povećali ili zadržali vlastitu razinu samopoštovanja. Točnije, uspoređivali su kompetitivni i vrlinski tip samovrednovanja. Osobne koje spadaju u kompetitivni tip opisali su kao osobe kojima je stalo da dobe dobru ocjenu kako bi bili bolji od drugih. S druge strane osobe koje spadaju u vrlinski tip uče kako bi dobili dobru ocjenu kao pokazatelj koliko dobro su savladali gradivo. Vrlinskom tipu je stalo do znanja, dok je kompetitivnom tipu stalo do usporedbe s drugim osobama. Uz hipotezu kako će kompetitivni tip više varati, jer će htjeti biti bolji od drugih, dok će vrlinski tip manje varati jer se neće htjeti upuštati u varanje zbog moralnih sukoba. Njihovi rezultati pokazali su kako su muškarci češće varali ako su bili kompetitivni tip, dok je vrlinski tip predviđao manje varanja. S druge strane kod žena vrlinski i kompetitivni tip nije predviđao varanje.

Osim razine samopoštovanja, bitno je sagledati i stabilnost samopoštovanja. Zeigler-Hill, Besser i King (2011) uspoređuju pojedince koji imaju stabilno i nestabilno poštovanje. Pojedinci sa sigurnim i visokim samopoštovanjem imaju čvrsto i realistično viđenje samovrednovanja koje ne iziskuje konstantno vanjsko potkrepljenje o povoljnoj slici o sebi. S druge strane pojedinci s nestabilnim samopoštovanjem imaju i nestabilno viđenje samovrednovanja, odnosno potrebno im je stalno vanjsko potkrepljivanje kako bi zadržali dobru sliku o sebi. Zbog toga, takvim pojedincima puno teže padaju razne poteškoće i neuspjesi koje dožive. A ako se oni dogode, skloniji su samozavaravanju i ulaganju dodatnog truda u zaštitu vlastitih slabosti. Očekujemo kako će pojedinci koji imaju višu razinu samopoštovanja više varati u odnosu na pojedince koji imaju prosječnu ili nižu razinu samopoštovanja. Najviše iz razloga jer dobrim rezultatom mogu sebi održati visoku razinu samopoštovanja i varanjem smanjuju vjerojatnost lošeg rezultata na ispitu.

1.4.Samoeffikasnost

Druga varijabla unutar self-koncept varijabli, a koja bi mogla određivati razinu varanja jest samoeffikasnost. Prema Bandurinoj teoriji, samoeffikasnost se odnosi na uvjerenje pojedinca da može uspješno realizirati ponašanje koje je potrebno da bi se postigao određeni cilj (Larsen i Buss, 2008). Finn i Frone (2014) smatraju kako pojedinci koji imaju nisku samoeffikasnost češće varaju jer misle da ne posjeduju potrebne kompetencije da bi postigli dobru ocjenu. S druge strane pojedinci koji imaju višu razinu samoeffikasnosti češće sami ulažu više truda u

postizanje određenog cilja. Obzirom da više ulažu više truda, oni žele sami biti zaslužni za ocjenu koju su dobili. U ovom istraživanju autori su sudionicima mjerili razinu samoefikasnosti i čestinu varanja (na skali 1-5, gdje 1 predstavlja nižu učestalost varanja, a 5 predstavlja češću razinu varanja), te su te dvije varijable uspoređivali u odnosu visokog i niskog akademskog uspjeha. Rezultati su pokazali kako su pojedinci koji su imali nižu razinu samoefikasnosti jednako varali u situacijama visoke i niske uspješnosti. S druge strane pojedinci koji su imali višu razinu samoefikasnosti razlikovali su se u čestini varanja u situacijama niskog ($M=2.2$) i visokog (1.5) uspjeha.

Tas i Tekkaya (2010) u svom istraživanju uvode još jedan pojam – samoosakaćivanje. Covington (1992) definira samoosakaćivanje kao stvaranje stvarnih ili iluzornih prepreka pojedinca ka uspjehu, što im daje izgovor za eventualni neuspjeh. Autori navode kako je jedan od najčešće korištenih vrsta samoosakaćivanja kod učenika „odlaganje“, odnosno stalno odgađanje učenja sve dok ne bude prekasno. A nakon što dobe lošu ocjenu, učenici kažu kako bi dobili dobru ocjenu da su dovoljno učili. Također, učenici mogu davati veoma malu važnost ocjenama i na taj način si racionalizirati kako loša ocjena iz tog predmeta ili ispita nije neuspjeh. Treći način samoosakaćivanja je postavljanje sebi nedostižnih ciljeva, kako bi kasnije mogli reći da je taj zadatak bio pretežak za nas i zadovoljiti se lošijom izvedbom. Navedene strategije samoosakaćivanja češće koriste učenici koji imaju nižu razinu samoefikasnosti. Zbog toga oni češće varaju na ispitima kako bi zadržali dobru sliku o sebi i smatrali se kompetentnima (Tas i Tekaya, 2010).

Iz navedenog možemo očekivati kako će učenici s nižom razinom samoefikasnosti više varati u odnosu na učenike s prosječnom i višom razinom samoefikasnosti. Upravo iz razloga jer očekujemo kako će na taj način stvoriti bolju sliku o sebi, smatrati će se kompetentnijima i pokušati će izbjeći strah od neuspjeha.

1.5. Povjerenje u školu i profesore

Počeci sistematskog istraživanja povjerenja u školskom aspektu su započeta u Americi početkom 1980-ih godina (Hoy i Kupersmith, 1985). Ta istraživanja su se fokusirala na povjerenje na grupnoj razini (uspoređivala su povjerenje između sudionika u školskom sustavu, npr. učenici prema ravnatelju, učitelji prema ravnatelju, itd.). U psihološkoj literaturi povjerenje se definira na mikro razini kao pojedinca koji vjeruje drugima i vjeruje mu se od strane drugih čime se naglašavaju njihovi kognitivni procesi koji vode do takvog povjerenja

(Deutsch, 1962 prema Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Naspram njih, sociološka istraživanja konceptualiziraju povjerenje na generalnijoj razini u terminima socijalnih veza između ljudi, grupa i institucija (Coleman, 1990 prema Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Unatoč tome što se ova dva pogleda na fenomen povjerenja razlikuju, postoje sličnosti u temeljima oba pogleda neovisno o tome na kojoj razini (mikro, mezo ili makro) gleda na njega (Rousseau, Sitkin, Burt i Camerer, 1998 prema Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Prema tome, Forsyth, Adams i Hoy (2011) su prikupili rezultate različitih interdisciplinarnih istraživanja te su definirali 7 atributa povjerenja: različite razine (individualna, grupna i organizacijska), različite referentne uloge (u školstvu bi na primjer: učitelji, ravnatelji, učenici), različite facete (dobročudnost, pouzdanost, kompetentnost, iskrenost i otvorenost), međusobna ovisnost, očekivanja, rizik i ranjivost.

Od ovih sedam atributa, postoji pet izvora ili faceta povjerenja koji su dobiveni interdisciplinarnim istraživanjima a to su: dobroćudnost, pouzdanost, kompetentnost, iskrenost i otvorenost (Hoy i Tschannen-Moran, 1999, Tschannen-Moran i Hoy, 2000).

1. Dobročudnost se definira kao povjerenje da će osoba ili grupa ljudi kojoj vjerujemo štiti naše vlastite interese (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Prema ovoj faceti povjerenja razvija se kognitivno osiguranje da drugi neće iskoristiti ranjivost nas ili neke osobe u vlastitu korist i benefit (uz gubitak iskorištene osobe). U situacijama nezavisnosti, dobroćudnost ili altruizam prema drugima su kritični za povjerenje.
2. Druga faceta je pouzdanost. Definira se kao opseg do kojeg se može osloniti na akcije i dobru volju druge osobe (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Ona predstavlja našu „predikciju“ naspram tuđih aktivnosti. Povezuje se s dobroćudnosti u kombinaciju koja je potrebna kako bi se oslonili u druge u slučaju da nam je potrebno nešto od njih.
3. Kompetentnost je faceta koja opisuje razinu sposobnosti drugih u ispunjenju određenog očekivanja (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Ponekad, dobre namjere nisu dovoljne, već osoba kojoj vjerujemo treba posjedovati određene vještine kako bi ispunila naše povjerenje (u slučaju školstva to možemo uvidjeti prema razini povjerenja koje učenici ulažu prema učiteljima koje smatraju nekompetentnima).
4. Iskrenost se povezuje s internalnim komponentama ličnosti te govori o karakteru, integritetu i autentičnosti osobe (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Prema istraživanjima iskrenost (drugih, ali i vlastita) je antecedens povjerenju prema drugima (Baier, 1986).
5. Otvorenost se opisuje pomoću dijeljenja relevantnih informacija s drugima, razine u kojoj su akcije i planovi osobe transparentni (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Ova faceta djeluje na način da daje drugima „signale“ povjerenja- da osoba vjeruje drugima i traži

isto od njih. To kao psihološki mehanizam budi recipročno povjerenje- uvjerenje da otkrivene informacije neće biti iskorištene i da primatelji mogu osjećati isto povjerenje prema strani koja je otvorena (Forsyth, Adams i Hoy, 2011).

Na temelju tih istraživanja Forsyth, Adams i Hoy (2011) su definiraju pojam sposobnost povjerenja kao kolektivnu razinu vjerovanja u kojem postoji očekivanje da se može pouzdati i osloniti u riječ, obećanje, i akcije druge grupe ili pojedinca. Iz tog pojma putem istraživanja konstruiraju model koji sadrži tri aspekta: vanjski kontekst, unutarnji kontekst i kontekst orijentiran na zadatak. Vanjski kontekst uključuje sve okolinske utjecaje i iskustva koja utječu na naše vrijednosti, stavove i očekivanja od drugih. Unutarnji kontekst se fokusira na utjecaje i uvjete unutar institucije koje utječu na naše vrijednosti, stavove i očekivanja unutar te institucije (na primjer: školska klima i pravila ponašanja). Kontekst orijentiran na zadatak je set ograničenja svojstvenih određenoj grupi prema zadatku ili različitosti prema drugima (na primjer: odnos učitelja prema određenom razrednom odjeljenju u školi). Prema njima, svi ovi aspekti čine kolektivno povjerenje kao socijalnu konstrukciju pomoću koje se razvijaju važne individualne i grupne posljedice (npr. akademski optimizam, akademski uspjeh, suradnja, kolegijalno ponašanje, kolektivna efektivnost, itd.). Kolektivno povjerenje je socijalni konstrukt. I kao takav, razvija se pomoću verbalnih i neverbalnih interakcija unutar vlastite grupe, kao i naspram vanjskih pojedinaca, grupa i institucija. Tijekom tih socijalnih interakcija, dijele se (svjesno i nesvjesno) percepcije, osobne interpretacije i osjećaji prema određenim ponašanjima. Prema tome, kolektivno povjerenje je ovisno o drugima, i može se učiti i razvijati (Forsyth, Adams i Hoy, 2011). Na temelju tog modela i istraživanja, razvijeno je nekoliko skala za mjerenje povjerenja (povjerenje učenika, povjerenje učitelja, povjerenje prema ravnatelju i vodstvu institucije, itd.). U ovom radu će se koristiti skala povjerenja učenika prema školstvu- Student Trust in Faculty (STF-Scale) (Adams i Forsyth, 2004). Skala je korištena u internacionalnim istraživanjima na svim razinama školstva te se pokazala kao dobar pokazatelj povjerenja učenika u srednjim školama (Adams i Forsyth, 2009).

1.6. Teorija planiranog ponašanja

Beck i Ajzen (1991) su pomoću svoje *Teorije planiranog ponašanja* (Theory of Planned Behavior- TPB) kategorizirali prediktore varanja. Također, Whitley (1998) je također u svojoj meta-analizi koristio Teoriju planiranog ponašanja kako bi naznačio prediktore akademskog varanja. Od 16 istraživanja u njegovoj meta-analizi koja su istraživala jednu ili više

komponentata Teorije planiranog ponašanja u prosjeku 27.8% varijance varanja je bilo objašnjeno pomoću tih komponenti. Beck i Ajzen (1991) u svojoj teoriji započinju s činjenicom da varanje kao ponašanje je uzrokovano namjerom da se vara. Vjerojatnost ponašanja je također u njihovoj teoriji u ovisnosti sa situacijom i okolinom. Tako na primjer, u školskoj okolini tijekom pisanja testovnih ispita veća udaljenost među učenicima, veći broj osoba koje čuvaju učenike te korištenje alternativnih formi testova smanjuju varanje kao ponašanje zbog promjene okoline (bez utjecaja na intenciju) (Whitley, 1998). Teorija planiranog ponašanja sadrži tri komponente koje pokazuju namjeru da se pojedinac uključi u određeno specifično ponašanje: stav prema tom ponašanju, subjektivne norme i percipirana kontrola ponašanja. Varijable koje su najviše objašnjavale ponašanje su bile: pozitivan stav prema varanju, percepcija normi koje podržavaju varanje, očekivanje da će varanje biti uspješno i nagrađeno, prijašnje ponašanje povezano s varanjem te (samo)percepcija osobe kao manje iskrene (Whitley, 1998). Također, druga istraživanja pokazuju potporu modelu Teorije planiranog ponašanja kao prediktora varanja (McCabe, Butterfield i Trevino, 2006; Stone, Jawahar i Kisamore 2010; Stone, Kisamore, Kluemper i Jawahar, 2012). Nadalje, Sims (1993) je također povezo varanje tijekom akademskog školovanja s ne-etičnim ponašanjem na radnom mjestu pomoću Teorije planiranog ponašanja. Upravo zbog velikog utjecaja varijance kojom ova teorija objašnjava akademsko nepoštenje dobivenom iz prethodnih istraživanja ova teorija se koristi u ovom istraživanju (Whitley, 1998, Stone; Kisamore, Kluemper i Jawahar, 2012).

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je odrediti ulogu samopoštovanja, samoefikasnosti, teorije planiranog ponašanja (varijable: stav prema varanju, subjektivne norme i percipirana kontrola ponašanja) te povjerenja učenika u učitelje u akademskoj poštenosti/integritetu učenika u srednjim školama. U svrhu određivanja navedenog cilja postavljeni su sljedeći problemi i hipoteze:

Problemi istraživanja:

1. Ispitati pojavnost različitih oblika varanja u školskom kontekstu kod učenika zagrebačkih srednjih škola
2. Ispitati pojedinačni i kombinirani doprinos socio-demografskih varijabli, samopoštovanja, samoefikasnosti, teorije planiranog ponašanja te povjerenja učenika u učitelje u predviđanju učestalosti varanja učenika u srednjim školama

U skladu s postojećim istraživanjima postavljamo sljedeće hipoteze:

1. učenici nižeg prosjeka će češće varati
2. učenici s više braće i sestara će češće varati na ispitima
3. neće biti spolnih razlika u učestalosti varanja
4. učenici s višom razinom samopoštovanja će češće varati na ispitima.
5. učenici s nižom razinom samoefikasnosti će češće varati na ispitima.
6. učenici s višim rezultatima na skalama percipirane kontrole ponašanja, stava prema varanju i subjektivnih normi će češće varati
7. učenici s većim razinama nepovjerenja prema učiteljima će češće varati

3. METODA

3.1. *Sudionici*

U ovom istraživanju korišten je dvoetafni slučajni klaster uzorak učenika srednjih škola na području Grada Zagreba. Škole su odabrane po slučaju iz popisa srednjih škola koji se nalazi na stranicama Grada Zagreba (<http://www.zagreb.hr/default.aspx?id=22067>). Unutar svake škole, odabrana su po 2 razreda po slučaju koji su bili uključeni u istraživanje. Veličina ovako odabranog uzorka je 327 učenika. Statistička obrada podataka provedena je na 314 ispunjenih upitnika, dok je 13 upitnika je izbačeno iz analize zbog prevelikog broja neodgovorenih pitanja. Sudionici u prosjeku imaju 17,14 godina ($Sd=0,43$) i svi sudionici su stariji od 16 godina. Sveukupno je u istraživanju sudjelovalo 7 srednjih škola, od čega 5 gimnazija i 2 strukovne škole.

Škole koje su sudjelovale u istraživanju:

- XVI Gimnazija
- IX Gimnazija
- X Gimnazija
- XV Gimnazija
- XI Gimnazija
- Srednja strojarska škola
- Obrtnička škola za osobne usluge

3.2. *Mjerni instrumenti*

U istraživanju je korišteno 7 upitnika. Za sve upitnike pribavljena su dopuštenja autora za njihovo korištenje.

Percipirana kontrola ponašanja (Perceived Behavioral Control) (Stone, Kisamore, Kluemper i Jawahar, 2012.)

Ovaj upitnik se sastoji od 5 čestica na skali od 1 (U potpunosti se slažem) do 5 (U potpunosti se ne slažem) i mjeri percipiranu lakoću ili težinu uspješnog varanja. Ukupan rezultat može iznositi između 5 i 25. Viši rezultat na ovoj skali ukazuje da pojedinac smatra varanje laganim za počinuti i kako postoji manji broj barijera koje bi prevenirale pojedinca od varanja. Mjera unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0.79$.

Stav prema varanju (Attitude Toward Misconduct) (Stone, Kisamore, Kluemper i Jawahar, 2012.)

Upitnik se sastoji od 5 čestica na skali od 1 (U potpunosti se slažem) do 5 (U potpunosti se ne slažem) i mjeri uvjerenja sudionika o ispravnosti varanja u školi. Ukupan rezultat može iznositi između 5 i 25. Viši rezultat ukazuje na veću prihvatljivost varanja od strane sudionika. Mjera unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0.76$.

Subjektivne norme o varanju (Subjective Norms) (Stone, Kisamore, Kluemper i Jawahar, 2012.)

Upitnik se sastoji od 6 čestica na skali od 1 (Nikada) do 5 (Svaki put) i ispituje percepciju i sumnju sudionika o tome koliko drugi učenici varaju. Ukupan rezultat može iznositi između 6 i 30. Viši rezultat ukazuje na to da sudionik smatra kako ostali učenici više varaju. Mjera unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0.83$.

Samopoštovanje (Rosenberg Self-Esteem Scale) (Rosenberg, 1965)

Upitnik mjeri razinu samopoštovanja, odnosno pozitivnu ili negativnu sliku o sebi. Sastoji se od 10 čestica na skali od 1 (u potpunosti se slažem) do 4 (u potpunosti se ne slažem). Ukupan rezultat može varirati između 10 i 40. Viši rezultat ukazuje na višu razinu samopoštovanja, odnosno pozitivniju sliku o sebi, dok niži rezultat ukazuje na nižu razinu samopoštovanja, odnosno negativniju sliku o sebi. Mjera unutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0.845$.

Skala varanja (Šimić-Šašić i Klarin, 2009).

Upitnik se sastoji od 17 čestica na skali i mjeri učestalost varanja i stav prema prihvatljivosti varanja. Učestalost varanja se mjeri skalom od 3 stupnja (nikad, 1-2 puta i više puta) pri čemu učenici procjenjuju koliko su puta do sada sami ili u društvu učinili pojedini oblik varanja. Prihvatljivost se također mjeri skalom od 3 stupnja (neprihvatljivo, djelomično prihvatljivo i prihvatljivo). Veći rezultat ukazuje na veću učestalost odnosno prihvatljivost pojedinog oblika varanja. Koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi $\alpha = 0.85$.

Samoeфикаsnost (The General Self-Efficacy Scale) (Schwarzer i Jerusalem, 1981)

Ovaj upitnik mjeri generalnu samoeфикаsnost, odnosno uvjerenja o sebi koja nam pomažu da se nosimo s teškoćama u životu. Sastoji se od ukupno 10 čestica. Raspon odgovora varira na skali od 1 (u potpunosti se ne odnosi na mene) do 4 (u potpunosti se odnosi na mene). Raspon ukupnog rezultata varira od 10 do 40, a veći rezultat ukazuje na višu razinu samoeфикаsnosti,

odnosno bolja uvjerenja o sebi koja nam pomažu da se nosimo s teškoćama u životu. Mjera unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=0,85$.

Povjerenje učenika u profesore (Student Trust in Faculty, STF) (Adams i Forsyth, 2004)

Upitnik mjeri povjerenje učenika u profesore u njihovoj školi, odnosno koliko ih smatraju kompetentnima, spremnima pomoći i susretljivima. Sastoji se od 13 čestica na skali od 1 (u potpunosti se slažem) do 4 (u potpunosti se ne slažem). Sve čestice su pozitivno okrenute, osim desete čestice. Ukupan rezultat nalazi se u rasponu od 13 do 52 i viši rezultat ukazuje na više povjerenje učenika u svoje profesore. Pouzdanost mjerena koeficijentom unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=0,90$.

3.3. Postupak

Prije provođenja istraživanja, predan je zahtjev Etičkom povjerenstvu Hrvatskih studija da odobre provođenje istraživanja. Nakon dobivanja odobrenja, kontaktirane su škole i zatraženo je dopuštenje za provođenje istraživanja od ravnatelja. Slučajno uzorkovanje škola provedeno je na način da je svakoj školi s popisa generiran slučajan broj između 0 i 1, nakon čega su sve škole poredane po veličini, od većeg prema manjem broju. Ako škola ne bi dopustila provođenje istraživanja, kontaktirana je sljedeća škola s popisa. Sveukupno je kontaktirano 16 škola, od čega je u 7 škola provedeno istraživanje. Nakon što je ravnatelj odobrio provođenje istraživanja, sa psihologom ili pedagogom bi se dogovorio termin provođenja istraživanja. Učenici su upitnike ispunjavali za vrijeme redovite nastave. Prije dijeljenja upitnika, učenicima bi se predstavili i opisali razlog provođenja istraživanja, nakon čega bi im predali obrasce za pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Svi učenici su pristali sudjelovati u istraživanju i dali su svoju suglasnost vlastitim potpisom. Učenicima je naglašeno da je ispunjavanje upitnika anonimno i da mogu odustati u bilo kojem trenutku od istraživanja. Ispunjavanje upitnika u prosjeku je trajalo oko 15 minuta. Nakon ispunjavanja upitnika, učenici su mogli na upitnik napisati šifru putem koje mogu saznati vlastiti rezultat, kontaktirajući istraživače. Roditelji učenika koji su sudjelovali u istraživanju pismeno su obaviješteni da su njihova djeca sudjelovala u istraživanju, opisan je cilj i svrha provođenja istraživanja te je naveden kontakt istraživača ako roditelji imaju pitanja ili primjedbe.

4. REZULTATI

Statističke analize podataka provedene su programskim paketom SPSS verzija 22.0 (IBM, 2013). Prikazani su deskriptivni podatci odgovora na pojedine skale, a u svrhu provjere hipoteza korištene su bivarijatne analize korelacija te linearna regrasijska analiza.

U tablici 1. Prikazani su deskriptivni pokazatelji za socio-demografske varijable i skalne rezultate.

Tablica 1. *Deskriptivni podaci rezultata sudionika (N=328)*

	M	SD	Min.	Max.	Zakrivljenost	Spljoštenost
Dob sudionika	17,14	0,43	16	19	1,76*	4,90*
Prosječna prolazna ocjena prošlog razreda	4,02	0,72	2	5	-0,13	-0,74
Broj braće i sestara	1,49	1,01	0	6	1,20	2,42*
Rosenbergova skala samopoštovanja	30,24	5,33	10	40	-0,66	0,84
Generalna skala samoefikasnosti	38,62	5,95	10	50	-0,86	2,96*
Stav prema varanju	15,81	3,33	8	25	0,08	-0,12
Percipirana kontrola ponašanja	19,33	2,99	11	25	-0,44	-0,10
Subjektivne norme o varanju	25,05	4,17	7	30	-1,18	1,70
Povjerenje učenika u profesore (STF)	33,72	6,65	13	51	-0,39	0,54
Učestalost varanja	40,83	5,99	17	51	-0,99	1,18

*- $p < 0.05$

Kao što je vidljivo u Tablici 1., sudionici u prosjeku imaju 17 godina. Većina učenika je u rasponu od 16 do 18 godina uz 4 sudionika koji imaju 19 godina. Prosječna ocjena proteklog završenog razreda je vrlo dobar uz $SD = 0,72$. Nadalje, učenici u prosjeku imaju 1 do 2 brata ili sestre. Rezultati sudionika na Rosenbergovoj skali samopoštovanja se raspoređuju od 20 do 40 uz standardnu devijaciju od 5,33 bodova te su unutar normi prema istraživanjima u srednjoškolskim populacijama (Bagley, Bolitho i Bertrand, 1997).

Rezultati na Generalnoj skali samoefikasnosti se raspoređuju u rasponu od 27 do 50 uz standardnu devijaciju od 5,95 bodova što također ukazuje na umjereno do visoko izražen osjećaj samoefikasnosti na teorijskom rasponu skale.

Skale povezane s teorijom planiranog ponašanja ukazuju da sudionici postižu prosječni rezultat koji se nalazi u sredini teorijskog raspona skale ($M = 15,81$, uz $SD = 3,33$; uz maksimalnu vrijednost skale od 25 bodova). Nadalje, na skali percipirane lakoće varanja

postizu umjerene ka povišenim rezultatima ($M=19,33$ uz $SD=2,99$). Takvi rezultati ukazuju da sudionici percipiraju varanje laganim za izvršiti u njihovoj sredini (maksimalna vrijednost skale je 25). Rezultati na skali subjektivnih normi o varanju ukazuju na visoke rezultate ($M=25,05$ uz $SD=4,17$). Takvi rezultati ukazuju da učenici percipiraju čestinu varanja kao vrlo čest fenomen u njihovim školama (maksimalna vrijednost skale je 30).

Rezultati skale povjerenja učenika u profesore su prosječni ($M=33,72$ uz $SD=6,65$). Ovi rezultati ukazuju da učenici iskazuju neutralan stav povjerenja ka svojim učiteljima i njihovom radu.

Na skali varanja učenici postizu visoke rezultate ($M=40,83$ uz $SD=5,99$). Ti rezultati ukazuju da je varanje učestali fenomen među učeničkom populacijom u ovim srednjim školama.

Što se tiče distribucija, sve su zadovoljavajuće osim dobi, broja braće i generalne skale efikasnosti.

Detaljniji deskriptivni pokazatelji rezultata na skali varanja prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Prikaz deskriptivnih pokazatelja i relativnih frekvencija odgovora na skali o varanju

	Deskriptivni pokazatelji			Relativne frekvencije odgovora (%)		
	N	M	SD	Nikad	1 do 2 puta	Više puta
1. Primijetio/la sam varanje u školi.	312	2,93	,323	1,9	3,2	94,9
2. I sam/a sam varao/la u školi.	311	2,77	,476	2,6	17,4	80,1
3. Pomagao/la sam drugim učenicima da varaju u školi.	311	2,81	,451	2,6	13,5	83,9
4. Prepisivao/la sam od drugih učenika na pismenom ispitu	312	2,78	,480	2,9	16,3	80,8
5. Dopustio/la sam drugim učenicima da prepisu od mene na pismenom ispitu.	312	2,88	,365	1,3	9,6	89,1
6. "Šaptao/la" sam drugim učenicima na usmenom ili pismenom ispitu.	312	2,83	,458	3,5	9,6	86,9
7. Dopustio/la sam drugim učenicima da prepisu domaći rad od mene	310	2,77	,519	4,5	14,2	81,3
8. Koristio/la sam se "šalabahterom" na ispitu.	312	2,54	,716	13,1	19,2	67,6
9. Poslao/la sam drugim učenicima svoj "šalabahter" na ispitu.	310	2,14	,863	31,3	23,9	44,8
10. Prepisao/la sam tuđi domaći rad, referat, esej ili nešto slično.	312	2,59	,670	10,3	20,8	68,9
11. Krivotvorio/la sam ocjenu ili ispričnicu.	312	1,34	,636	75,3	15,7	9,0
12. Lagao/la sam svojim nastavnicima.	310	2,10	,806	27,7	34,2	38,1
13. Pobjegao/la sam s nastave kako bih izbjegao/la ispitivanje, test ili neku drugu školsku obvezu.	312	1,89	,829	40,1	30,4	29,5
14. Dogovaram se s drugim učenicima na pismenim ispitima.	312	2,70	,548	4,5	20,8	74,7
15. Primio/la sam ili sam poslao/la odgovor na ispitu mobitelom.	310	1,99	,866	38,1	25,2	36,8
16. Dogodilo se da sam ispitna pitanja saznao/la unaprijed	311	2,62	,645	9,0	19,6	71,4
17. Dobio/la sam ocjenu (na testu ili zaključnu) "preko veze"	312	1,17	,516	88,8	5,1	6,1

Iz Tablice 2. možemo uvidjeti deskriptivne podatke za svaku česticu skale o varanju. Sve čestice osim čestica pod rednim brojevima 11., 13., 15. i 17. postižu prosječne rezultate veće od $M=2$ (na skali od 1 do 3). Ovi rezultati ukazuju na učestalost većine oblika varanja u srednjoškolskoj populaciji obuhvaćenoj ovim istraživanjem. Čestica 11. i njezin rezultat ($M=1,34$ uz $SD=0,64$) kao i te čestica 13. uz rezultat ($M=1,89$ uz $SD=0,83$), te čestica 17. ($M=1,17$ uz $SD=0,52$) pokazuju teže oblike varanja i kršenja autoriteta u školskim ustanovama. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su ti rezultati niži naspram drugih oblika

varanja što ukazuje da učenici ne koriste te oblike varanja jednako često kao druge navedene u skali. Učenici najčešće primjećuju varanje u svojoj školi (čestica 1.; $M=2,93$ uz $SD=0,32$), dopuštanje da drugi učenici prepisuju učenikov rad (čestica 5; $M=2,88$ uz $SD=0,36$), „šaptanje“ drugim učenicima (čestica 6; $M=2,83$ uz $SD=0,46$) te pomažu drugim učenicima u varanju (čestica 3; $M=2,81$ uz $SD=0,45$). Sve ove čestice koje pokazuju izrazito visoke rezultate ($M>2,80$) su povezane s drugim učenicima; drugim riječima ukazuju na ponašanja okrenuta prema drugim učenicima i neakademsom „suradničkom“ ponašanju.

Iz frekvencija odgovora na česticu 2. uvidamo kako samo 2,6% učenika je izjavilo da nikada nije varalo. Nadalje, najmanji postotak učenika (1,3%) je izjavio kako nikada nije sudjelovao u varanju u čestici 5. i to putem prepisivanja. Učenici najviše nisu sudjelovali u oblicima varanja pokrivenim česticama 17. (dobivanje ocjene preko „veze; 88,8%) i 11. (krivotvorenje ocjene ili ispričnice, 75,3%). Preko 60% sudionika je iskazalo da koristi mobitele u varanju (čestica 15.) te samo 10% njih nikada nije prepisivalo tuđi rad (referat, esej, domaći rad i slično; čestica 10.).

U tablici 3. prikazani su rezultati bivarijatnih korelacija među korištenim varijablama.

Tablica 3. *Korelacije između varijabli (N=328)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Spol ($M=1; \check{Z}=2$)	1									
2. Prosjek	0,036	1								
3. Broj braće i sestara	0,056	-,125*	1							
4. Samopoštovanje	-0,171**	0,180**	-0,024	1						
5. Samoefikasnost	-0,174**	0,021	-0,068	,381**	1					
6. Stavovi prema varanju	-0,067	-0,147**	-0,003	0,039	0,027	1				
7. Percipirana kontrola ponašanja	0,013	0,173**	-0,058	0,118*	0,148**	0,363**	1			
8. Subjektivne norme o varanju	0,210**	-0,022	0,048	-0,095	-0,009	0,128*	0,245**	1		
9. Povjerenje u profesore	0,001	0,221**	-0,020	0,197**	-0,001	-0,220**	-0,075	-0,278**	1	
10. Učestalost varanja	0,099	-0,121*	-0,018	-0,083	-0,039	,390**	0,272**	0,392**	-0,339**	1

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Iz tablice 3. može se vidjeti kako su povezanosti između prediktora srednje te većinom niske. Najveća povezanost je između učestalosti varanja i subjektivnih normi o varanju ($r=0,392$) što ukazuje na to da učenici koji smatraju da je prepisivanje često u njihovom razredu i školi najčešće više prepisuju, i obratno. Dobiveno je i da postoji umjerena negativna povezanost između učestalosti varanja i povjerenja u profesore ($r=-0,339$) što znači da povećanjem povjerenja u profesore učenici manje varaju i obratno. Dobivena je i pozitivna povezanost između stavova prema varanju i učestalosti varanja ($r=0,390$) što ukazuje na to što su negativniji stavovi prema varanju, to je i manja učestalost varanja. Pokazalo se i da je korelacija učestalosti varanja i percepcije lakoće varanja mala i pozitivna ($r=0,272$) što ukazuje na to da se povećanjem percepcije težine varanja na ispitu smanjuje učestalost varanja. Rezultati pokazuju i nisku negativnu, ali značajnu povezanost između ocjena i učestalosti varanja što govori da je niži prosjek povezan s češćim varanjem ($r=-0,121$). Spol, broj braće i sestara, samopoštovanje i samoefikasnost se nisu pokazali značajnim korelatima učestalosti varanja.

Kao što je također vidljivo iz tablice 3. korelacije među prediktorima su niske do umjerene. Najveća statistički značajna korelacija i ujedno i jedina umjereno visoka je između percepcije lakoće varanja i stavova prema varanju ($r=0,363$) što znači da učenici koji smatraju varanje lakšim za počinuti ujedno imaju i pozitivnije stavove prema varanju. Najveća među negativnim korelacijama je ona između subjektivnih normi o varanju i povjerenja u profesore ($r=-0,278$) što govori da smanjenjem povjerenja u profesore raste percepcija učestalosti varanja u njihovom školskom okruženju. Pokazalo se da postoji značajna, no niska pozitivna korelacija između spola i subjektivnih normi prema varanju ($r=0,21$). Djevojke smatraju kako učenici iz njihovog okruženja više varaju ($M=25,75$ uz $Sd=3,55$) nego dječaci ($M=23,97$ uz $Sd=4,68$) te je ta razlika statistički značajna ($t=3,41$ uz $d=173,49$ i $p<0,01$).

Kako bi se ispitaio pojedinačni i kombinirani doprinos mjerenih varijabla u predviđanju učestalosti varanja učenika u školi, provedena je linearna regresijska analiza sa četiri bloka prediktora. U prvom bloku analizirani su socidemografske varijable - prosjek ocjena, spol i broj braće i sestara. U drugom koraku u analizu se dodaju self-kocept varijable - samopoštovanje i samoefikasnost. U trećem koraku u analizu se dodaje varijabla povjerenja učenika u profesore. I u posljednjem koraku, u analizu ulaze tri varijable iz teorije planiranog ponašanja – percipirana kontrola ponašanja, subjektivne norme o varanju i stavovi o varanju. Rezultati provedene regresijske analize, koji uključuju standardizirani koeficijenti doprinosa

pojedinih prediktora objašnjavanju ukupnog varijabiliteta varanja u školama s pripadnim koeficijentima multiple korelacije prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Standardizirani koeficijenti doprinosa pojedinih prediktora objašnjavanju ukupnog varijabiliteta varanja u školama i koeficijenti multiple korelacije

Prediktor	Korak			
	1	2	3	4
Spol	0,115	0,104	0,101	0,064
Prosjeak ocjena	-0,117	-0,107	-0,019	-0,031
Broj braće i sestara	0,021	0,023	0,020	-0,008
Samopoštovanje		-0,061	-0,013	-0,030
Samoefikasnost		0,013	-0,006	-0,019
Povjerenje u profesore			-0,383**	-0,227**
Stav o varanju				0,248**
Percipirana kontrola ponašanja				0,138**
Subjektivne norme o varanju				0,269**
R	0,168	0,177	0,408**	0,603**
R ²	0,028	0,031	0,167**	0,363**
R _{cor} ²	0,013	0,017	0,148**	0,341**

*-p<0.05; **-p<0.0; R-koeficijent multiple korelacije R²-koeficijent multiple determinacije

R_{cor}²- korigirani koeficijent multiple determinacije

Tablica 4. prikazuje kako su se prediktori iz bloka deskriptivnih podataka i self koncepta pokazali kao neznačajne u objašnjavanju varijabiliteta varanja u školama. Kao najbolji i značajni prediktori pokazali su se od najznačajnije prema manje značajnom subjektivne norme o varanju ($\beta=0.269$), stav o varanju ($\beta=0.248$), povjerenje u profesore ($\beta=-0.227$) i percipirana kontrola ponašanja ($\beta=0.138$). Iz 4. tablice se također može iščitati ukupna objašnjena varijanca kriterijske varijable učestalosti varanja nakon ulaska svakog bloka prediktora u analizu. U prvom bloku u regresijsku analizu su ušle deskriptivne varijable: spol, prosječna ocjena u prethodnom razredu i broj braće i sestara. U prva dva koraka regresijske analize koja uključuju demografske varijable i self-koncept varijable nisu dobiveni značajni prediktori čestine varanja. U trećem bloku u analizu, nakon što je uvršteno povjerenje učenika u profesore, dobivena je značajna multipla korelacija s čestinom varanja i objašnjeno 14.8% varijabiliteta kriterijske varijable. U četvrtom bloku u analizu ulaze varijable iz teorije planiranog ponašanja: stav o varanju, subjektivne norme o varanju i percipirana kontrola ponašanja. One su najviše doprinijele objašnjavanju ukupnog varijabiliteta kriterija, odnosno dodatnih 19.3% ukupnog varijabiliteta. Sva 4 bloka zajedno su ukupno objasnili 34.1% ukupnog varijabiliteta varanja učenika u školama. Ulaskom prvog i drugog bloka u regresijsku analizu, nije bilo statistički više objašnjeno ukupnog varijabiliteta varanja u

školama, dok se ulaskom trećeg i četvrtog bloka u analizu, ukupni varijabilitet varanja u školama statistički značajno više objasnio.

5. RASPRAVA

Pokazalo se da je varanje jako učestala i izražena pojava u srednjim školama. Dobiveni rezultati su u skladu s očekivanjima i s prethodnim istraživanjem Šimić-Šašić i Klarin (2009) provedenom na hrvatskom uzorku. U oba istraživanja se pokazalo kako su najčešći oblici varanja omogućavanje prepisivanja i šaptanje drugim učenicima. Učenici su pokazali da jako često svjedoče varanju, sami jako često varaju i to vrlo raznolikim metodama, od šaputanja za vrijeme pismenih i usmenih ispita do gledanja u tuđe radove, korištenja šalabahtera i markiranja kako bi se odgovaranje izbjeglo. Slični rezultati su dobiveni i na uzorku učenika iz Bosne i Hercegovine Šimić-Šašić i Klarin (2009).

Usprkos tome što se pokazalo kako učenici imaju neutralne do negativne stavove prema varanju te percipiraju varanje teškim učestalost varanja se pokazala jako velikom. Mogući razlog takvih rezultata leži u tome da je većina učenika vidjela varanje u svom okruženju što ih je možda potaklo da i sami na taj način dođu do boljih ocjena te u slabim i neučinkovitim sustavom kažnjavanja takvog ponašanja u hrvatskim školama.

Sociodemografske varijable nisu se pokazale značajnim prediktorima varanja u školama. S obzirom na dobivene male i neznčajne korelacije broja braće i sestara i spola s varanjem te također malom, ali značajnom korelacijom prosjeka s učestalosti varanja bilo je za očekivati da se one neće pokazati značajnim prediktorima. S obzirom da danas živimo u visoko kompetitivnom društvu sa sve većom potrebom za uspjehom to je moguć razlog varanja učenika i s niskim i visokim prosjekom (Curran, Middleton i Doherty, 2011). Isto tako, pokazalo se da učenici s manjim brojem braće i sestara jednako često varaju u školi usprkos tome što oni s većim brojem možda imaju manje materijalne i prostorne resurse za učenje (Blake, 1981, prema Marteleto i de Souza, 2013).

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem nisu potvrdili hipoteze o učinku samopoštovanja i samoeфикаsnosti na varanje. Drugi blok varijabli koji je ušao u regresijsku analizu, a koji je uključivao samopoštovanje i samoeфикаsnost, nije dodatno objasnio varijabilitet učestalosti varanja učenika u srednjim školama ($p > 0.05$). Kao što se može vidjeti u tablici 3 koja prikazuje bivarijatne korelacije između korištenih varijabli, obje varijable imaju izrazito niske korelacije s kriterijskom varijablom. Izmjerena korelacija između samopoštovanja i čestine varanja učenika na ispitima iznosi $r = 0.096$, dok su samoeфикаsnost i četina varanja učenika na ispitima povezani $r = -0.028$. Sukladno nižim korelacijama s kriterijem, ne može se niti

očekivati da će upravo ove varijable moći objasniti veći udio varijabiliteta varanja učenika u školi. Kao što je vidljivo iz tablice 4., koja prikazuje koeficijenti doprinosa pojedinih prediktora objašnjavanju ukupnog varijabiliteta, samopoštovanje i samoeфикаsnost su se pokazali kao statistički neznačajni prediktori u cjelokupnoj regresijskoj analizi. U svakom koraku provedene regresijske analize, beta ponderi za obje varijable bili su statistički neznačajni. U posljednjem koraku regresijske analize beta ponder za samopoštovanje je iznosio $\beta=-0.031$, a za samoeфикаsnost $\beta=-0.019$. Dobiveni rezultati također nisu u skladu s ranije provedenim istraživanjima koja govore kako su samopoštovanje i samoeфикаsnost povezani s varanjem učenika. Većina istraživanja koja su dovela u odnos self-koncept varijable i varanje učenika u školama provedene su u drugim zemljama Europe i SAD-u. Moguće je da samopoštovanje i samoeфикаsnost nisu u pozadini varanja kod učenika u Hrvatskoj, jer do većeg izražaja dolaze neki drugi fenomeni koji djeluju u pozadini varanja u školama, a koji su manje zastupljeni u ostalim zemljama Europe i SAD-u. Zbog toga bi bilo zanimljivo detaljnije ispitati kulturalne razlike u varanju na ispitima, njejoj prihvatljivosti među učenicima i razlikama u sankcijama za isto. Također, u istraživanju su rezultati pokazali kako većina učenika često vara na ispitima i kako navode Finn i Frone (2014.), zbog toga ne vrednuju dobivenu ocjenu kao nešto što su sami zaradili. Sukladno tome dobivenu ocjenu ne vrednuju kao nešto što za njim ima veliko značenje i kao takvo ne može direktno povećati ili zadržati željenu razinu pozitivne slike u sebi. Moguće je da ako ne pridaju veliku važnost vlastitim dobrim ocjenama, isto tako ne cijene dobre ocjene kod drugih učenika i vršnjaka. Obje raspodjele za samopoštovanje i samoeфикаsnost dobivene u ovom istraživanju su negativno asimetrične, odnosno učenici imaju više izraženo samopoštovanje i samoeфикаsnost. Ako im ocjene ne pomažu u zadržavanju pozitivne slike o sebi, moguće da učenici zagrebačkih srednjih škola više cijene neke druge vlastite uspjehe i vrline kao izvor zadržavanja pozitivne slike o sebi, što bi također bilo veoma vrijedno detaljnije ispitati i analizirati.

Rezultati dobiveni na skalama povezanim s Teorijom planiranog ponašanja (Theory of Planned Behavior; Beck i Ajzen, 1991) su u skladu s rezultatima istraživanja u drugim zemljama. Oni pokazuju sličnost u postotku objašnjene varijance varanja ($R^2=0,341$) sa Whitleyevom (1998) meta-analizom u kojoj je dobiveno kako Teorija planiranog ponašanja objašnjava u prosjeku 27.8% varijance varanja. Također, čak su i istraživači naveli u svojoj teoriji kako razina utjecaja određenih aspekata teorije i njihovih uspješnosti u predviđanju ponašanja je u ovisnosti sa situacijom i okolinom.

Prema teorijskim postavkama kao i rezultatima istraživanja Forsyth, Adams i Hoy (2011) sposobnost povjerenja ovisi o tri aspekta te se povezuje s oslanjanjem i pouzdanjem u drugu osobu. Rezultatima u istraživanjima dobiveno je kako je pojam povjerenja negativno povezan s fenomenom akademskog varanja (Adam i Forsyth, 2009). U našem istraživanju ova hipoteza je potvrđena. Dobivenim rezultatima hijerarhijske regresijske analize dobiveno je kako Skala povjerenja učenika u profesore (STF skala) objašnjava 13,1% varijance rezultata na skali varanja. Dobiveni rezultati su u skladu s prijašnjom literaturom (Whitley, 1998, Beck i Ajezn, 1991). Oni pokazuju kako povjerenje u učitelje, te samim time i odnos učitelja prema učenicima značajno utječe na razinu varanja učenika. Nadalje, učenici će smatrati učitelje povjerljivijima ako oni pokazuju ove karakteristike: dobroćudnost, pouzdanost, kompetentnost, iskrenost i otvorenost (Tschannen-Moran i Hoy, 2000). Pretpostavljamo da učenici na satovima tih učitelja pokazuju manje razine akademskog nepoštenja i varanja naspram drugih satova i učitelja. Također, smatramo da je to jedna od komponenta koja je relativno neistražena u hrvatskoj populaciji te preporučujemo daljnje istraživanje navedene teme.

5.1. Ograničenja istraživanja i daljnje implikacije

Bitno je napomenuti kako se rezultati moraju shvatiti s ograničenjem radi toga što su dobiveni na uzorku samo nekoliko škola isključivo u Zagrebu. Iako smo odabrali i kontaktirali škole slučajnim uzorkovanjem, neke škole su odbile dati dopuštenje za provođenje istraživanja što uzorak u ovom istraživanju čini i donekle selekcioniranim. U istraživanju je sudjelovalo 5 gimnazija i 2 strukovne škole što također nije najidealniji omjer gimnazijskih i strukovnih škola. Ovo istraživanje provedeno je isključivo na učenicima trećih razreda srednjih škola, međutim bilo bi veoma korisno istraživanje provesti i na učenicima svih razreda srednje i osnovne škole, kao i provođenje longitudinalnog istraživanja kako bi se mogao vidjeti trend u načinu i čestini varanja kroz obrazovanje. Za daljnja istraživanja i reprezentativniji uzorak predlažemo provođenje istraživanja na većim brojem škola na području cijele Hrvatske koje će uključivati različite dobne skupine. Također, jedno od ograničenja istraživanja je korištenje klaster uzorka, odnosno provođenja istraživanja u razredima kao skupinama koje dijele iste profesore, okolinu i druge aspekte mezo i makro sustava. Zbog toga bi prilikom provođenja budućih istraživanja trebalo voditi računa o diversifikaciji uzorka i smanjenju mogućih klaster efekata.

Razmatrajući dobivene rezultate teorije planiranog ponašanja naspram varanja, smatramo da bi se ta teorija kao i njezini učinci također trebali dodatno istražiti u odnosu na specifičnosti

učitelja, kao i prema odnosu različitih akademskih institucija. U pretraživanju literature, nismo bili u mogućnosti pronaći još radova na tu tematiku, a za napomenuti je kako ovo istraživanje pokazuje velik utjecaj te teorije na objašnjavanje fenomena varanja. Ukoliko bi se pristupilo tom fenomenu iz drugog teorijskog aspekta, smatramo da bi se dobili važni rezultati kojima bi se moglo pristupiti varanju kao i u konačnici smanjiti ga. I ovim istraživanjem se pokazalo kako je većina učenika sklona varati u školi koristeći različite metode, ali su dobiveni i značajni korelati te prediktori tih ponašanja. Djelovanjem na njih adekvatnim programima mogla bi se smanjiti učestalost varanja u školama.

6. ZAKLJUČAK

U provedenom istraživanju željela se utvrditi pojavnost različitih oblika varanja u školi i mogući prediktori koji predviđaju varanje učenika u srednjim školama. Prediktori u ovom istraživanju su:

- a. Sociodemografski – spol, prosjek ocjena i broj braće i sestara
- b. Self-koncept – samopoštovanje i samoefikasnost
- c. Teorija planiranog ponašanja – stavovi o varanju, subjektivne norme o varanju i percepcija kontrole ponašanja
- d. Povjerenje učenika u profesore

Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako samo 2,6% učenika izjavljuje da nikad nije varalo na ispitima, a njih 1,3% nikada nije sudjelovalo u varanju, što ukazuje na visoku prevalenciju varanja zagrebačkih učenika srednjih škola. Najčešći oblici varanja uključuju korištenje šalabahtera na ispitima, šaptanje i dogovaranje s drugim učenicima, te prepisivanje i dopuštanje drugima da prepisu njihove odgovore na testu. 59% učenika koristi mobitele kada varaju na ispitima, a njih 24,3% su barem jednom krivotvorili ocijenu ili ispričnicu.

Prediktori iz bloka teorije planiranog ponašanja i povjerenje učenika u profesore najbolje predviđaju varanje učenika u školama. Kao pojedini prediktori najviše su se istaknuli subjektivne norme o varanju, stav o varanju, povjerenje u profesore i percipirana kontrola ponašanja. S druge strane demografski i self-koncept prediktori uključeni u analizu ovog istraživanja nisu se pokazali kao statistički značajni u objašnjavanju ukupnog varijabiliteta varanja učenika u srednjim školama. Provedenom regresijskom analizom objašnjeno je 34.1% ukupnog varijabiliteta varanja učenika u školama.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako je varanje veoma česta pojava u školskom kontekstu i kako pozitivan stav, norme i percepcija prema varanju, zajedno s nepovjerenjem i nezadovoljstvom učenika u svoje profesore mogu doprinijeti većoj prevalenciji varanja učenika u školama.

Predlažemo da se u budućim istraživanjima detaljnije analizira odnos između teorije planiranog ponašanja, povjerenja u profesore i čestine varanja učenika, kao i neke druge varijable koje mogu predvidjeti varanje učenike. Takvim saznanjima mogao bi se bolje osvijestiti problem varanja učenika u školama, izraditi edukacije i radionice na tu temu i tako direktno djelovati na smanjenje prevalencije varanja učenika u školama.

7. ZAHVALA

Zahvaljujemo se našem mentoru doc. dr. sc. Miroslavu Rajteru na stručnim savjetima, sudjelovanju i pomoći u svim etapama ovog istraživanja i potpori u provođenju i pisanju ovog rada. Također se zahvaljujemo svim profesorima psihologije na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu što su nam prenijeli bogata metodološka znanja, kao i teoretska znanja iz psihologije bez kojih ne bismo mogli provesti ovo istraživanje. Na kraju se zahvaljujemo našim obiteljima koje su nas podržavale kako do sada u životu, tako i za vrijeme studiranja i pisanja rada.

8. LITERATURA

- Adams, C.M. i Forsyth, P.B. (2009). Conceptualizing and Validating a Measure of Student Trust. *Studies in School Improvement*. Charlotte: Information Age Publishing inc.
- Allmon, D. E., Page, D. i Roberts, R. (2000), Determinants of Perception of Cheating: Ethical Orientation, Personality and Demographics. *Journal of Business Ethics*, 23, 411-422.
- Aronson, E., i Mettee, D. R. (1968). Dishonest behavior as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 121-127.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231–260.
- Bagley, C., Bolitho, F. I Bertrand, L. (1997). Norms and Construct Validity of the Rosenberg Self- Esteem Scale in Canadian High School Populations: Implications for Counselling. *Canadian Journal fo Counselling and Psychotherapy*, 31 (1), 82-92.
- Beck, L., i Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*, 25, 285-301.
- Blankenship, K.L. i Whitley, B.E. (2000). Relation of General Deviance to Academic Dishonesty. *Ethics & Behavior*, 10 (1), 1-12.
- Buckley, M.R., Wiese, D.S. i Harvey, M.G. (1998). An Investigation into the Dimensions of Unethical Behavior. *Journal education of Bussiness*, 73 (5), 284-290.
- Bronzaft, A. I., Stuart, I. R., and Blum, B. (1973). Test anxiety and cheating on college examinations. *Psychological Reports*, 32(1), 149-150.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Crown, D.F., i Spiller, M.S. (1998). Learning from the Literature on Collegiate Cheating: A Review of Empirical Research. *Journal of Business Ethics*, 17, 683-700.
- Curran, C., Middleton, G., Doherty, C. (2011). Cheating in Exams with Technology. *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1(2), 54-62.

- Deutsch, M. (1962). Trust, trustworthiness, and the F Scale. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 138–140.
- Eisenberg, J. (2004). To Cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33 (2), 163-178.
- Eve, R., i Bromley, D. G. (1981). Scholastic dishonesty among college undergraduates: Parallel test of two sociological explanations. *Youth and Society*, 13(1), 3-22.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*.
- Forsyth, P.B., Adams, C.M. i Hoy, W.K. (2011). Collective Trust- Why Schools Can't Improve Without It. New York: Teachers College press.
- Grimes, P. W., Rezek, J. P. (2005). The Determinants of Cheating by High School Economics. *International Review of Economics Education*, 4(2), 23-45.
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marušić, M., Marušić, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a post-communist country. *Medical Education*. 38, 276-285.
- Hoy, W.K. i Henderson, J.E. (1983). Principal authenticity, school climate and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 123-130.
- Hoy, W.K. i Kupersmith, W.J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W.K. i Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iyer, R., i Eastman, J. K. (2006). Academic Dishonesty: Are Business Students Different From Other College Students? *Journal of Education for Business*, 82(2), 101–110.

- Jensen, L.A., Arnett, J.J., Feldman, S.S. i Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does it: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209-228.
- Johnson, P. B. (1981). Achievement motivation and success: Does the end justify the means? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2): 374-375.
- Kerkvliet, J. i Sigmund, C. L. (1999). Can we control cheating in the classroom?. *The Journal of Economic Education*, 30(4), 331–351.
- Khalid, S., i Zubair, A. (2014). Emotional Intelligence , Self-Efficacy , and Creativity Among Employees of Advertising Agencies. *Pakistan Journal of Psychology research*, 29(2), 203–221.
- Larsen, J.R. i Buss, B.M. (2008) Psihologija ličnosti. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Marteletto, L.J., De Souza, L.R. (2013). The Implications of Family Size for Adolescents' Education and Work in Brazil: Gender and Birth Order Differences. *Social Forces*, 92(1), 275–302.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62, 365–374.
- McCabe, D.L., Butterfield, K.D., i Trevino, L.K. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes and Proposed Action. *Academy of Management Learning and Education*, 5, (3), 294-306.
- McCabe, D.L., Trevino, L.K. i Butterfield, K.D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232.
- McCabe, D.L. i Trevino, L.K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A Multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38 (3), 379-396.
- McCabe, D. L. i Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- Michaels, J. W. i Miethe, T. D. (1989). Applying theories of deviance to academic

- cheating. *Social Science Quarterly* 70 (4), 870-885.
- Moffatt, M. (1990). Undergraduate cheating. Unpublished manuscript, Department of Anthropology, Rutgers University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334 921).
- Niiya, Y., Ballantyne, R., North, M. S., i Crocker, J. (2008). Gender , Contingencies of Self-Worth , and Achievement Goals as Predictors of Academic Cheating in a Controlled Laboratory Setting. *Basic and applied social psychology*, 30:76–83.
- Nowell, C. & Laufer, D. (1997). Undergraduate Students Cheating in the Fields of Business and Economics. *The Journal of Economic Education*, 28, 2-12.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law*, 24, 97–118.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. i Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 393-404.
- Sheriff, D. S., Omer Sheriff, S. i Manopriya, M. (2000.), Higher Education on the Pedestal of Academic Dishonesty. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 10, 6-8.
- Sims, R.L. (1993). The Relationship Between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, 68 (4), 207-211.
- Stone, T.H., Jawahar, I.M. i Kisamore, J.L. (2010). Predicting Academic Misconduct Intentions and Behavior Using the Theory of Planned Behavior and Personality. *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 35-45.
- Stone, T.H., Kisamore, J.K., Kluemper, D. I Jawahar, I.M. (2012). Whistle-Blowing in the Classroom. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12 (5), 11-26.
- Šimić-Šašić S. i Klarin M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. *Društvena istraživanja*, 18(9), 999-1022.
- Tas, Y. i Tekkaya, C. (2010). Personal and Contextual Factors Associated With Students' Cheating in Science. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4) ,440–463.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 71*, 547-593

Whitley, B.E., Jr. (1998). Factors Associated with Cheating among College Students. *Research in Higher Education, 39* (3), 235-274.

Zeigler-Hill, V., Besser, A., & King, K. (2011). Contingent self-esteem and anticipated reactions to interpersonal rejection and achievement failure. *Journal of Social and Clinical Psychology, 30*, 1069-1096.

9. SAŽETAK

SAŽETAK

Saša Preradović, Filip Sviben i Dario Vlahović

NASLOV: Varanje učenika u zagrebačkim srednjim školama

SAŽETAK

Akademsko varanje ili akademsko nepoštenje može se definirati kao namjerno korištenje ili pokušaj korištenja neautoriziranih materijala, informacija ili pomagala u učenju. Kroz godine strana istraživanja su utvrdila porast varanja među učenicima te mnoštvo korelata varanja poput spola, dobi, broja članova obitelji, samopoštovanja, samoefikasnosti, stavova prema varanju, školi i nastavnicima.

Cilj istraživanja bio je istražiti prediktore varanja hijerarhijskom regresijskom analizom u četiri bloka – sociometrijske variable (spol, broj braće i sestara i prosjek ocjena), self-koncept varijable (samopoštovanje i samoefikasnost), povjerenje u profesore te varijable iz teorije planiranog ponašanja (stav o varanju, subjektivne norme o varanju i percipirana kontrola ponašanja).

U istraživanju je sudjelovalo 327 učenika trećih razreda iz sedam zagrebačkih škola, te su podaci prikupljeni u njihovim školama. Korišteni su upitnici: Upitnik percipirane kontrole ponašanja, Upitnik stavova prema varanju, Rosenbergova skala samopoštovanja, Skala varanja, Generalna skala samoefikasnosti, Upitnik povjerenja učenika u profesore (STF).

Rezultati su pokazali kako većina učenika (njih 97,4%) vara u školi. Najčešći oblici varanja su prepisivanje tuđih ispita, korištenje šalabahtera i sl., a u manjoj mjeri krivotvorenje ispričnica i ocjena, bježanje s ispita ili dobivanje ocjena preko veze. Dobiveno je kako se navedenim regresijskim modelom može objasniti 34,1 posto varijabiliteta varanja u školama te da su značajni prediktori povjerenje u profesore te varijable iz teorije planiranog ponašanja koje su se pokazale najboljim prediktorom.

Raspravljene su moguće implikacije i prijedlozi za daljnja istraživanja

Ključne riječi: akademsko nepoštenje, akademsko varanje, teorija planiranog ponašanja, stavovi prema varanju, povjerenje u profesore

10. SUMMARY

SUMMARY

Saša Preradović, Filip Sviben i Dario Vlahović

TITLE: Students cheating in high schools of Zagreb

SUMMARY

Academic dishonesty or academic cheating can be defined as intentional using or attempt of using the unauthorized materials, information or tools in studying. Over the years foreign researches found increase of the cheating among the students and many correlates of cheating like gender, GPA, number of family members, self-esteem, self-efficiency, attitudes towards cheating, school and professors.

The aim of this study was to investigate predictors of cheating by hierarchical multiple regression in four blocks: socio-demographic variables (gender, number of siblings, GPA), self-concept variables (self-esteem, self- efficiency), trust in professors and theory of planned behavior variables (attitudes towards cheating, subjective norms of cheating and perceived behavioral control).

The study involved 327 third year students in high schools of Zagreb that filled questionnaires in their schools. We used these questionnaires: Perceived behavioral control questionnaire, Cheating attitudes questionnaire, Rosenberg self-esteem scale, Cheating behavior questionnaire, The General Self-Efficacy Scale and Trust in professors questionnaire (STF).

Results show that most of the students (97,4% of them) cheat in the school. Most common form of cheating is copying from another student's test, use of cheat sheet and whispering correct answers, and less often forging absense excuse and grades, fleeing from school or getting good grades through personal connections. Results have also shown that by used regression model 34,1 percent of variability can be explained. Significant predictors were trust in professors and perceived behavioral control variables which were the best predictor.

Implications and future directions are discussed.

Key words: academic dishonesty, academic cheating, theory of planned behavior, attitudes towards cheating, trust in professors