

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**NASTAVNIČKA PERCEPCIJA AKADEMSKOG NEPOŠTENJA U
GIMNAZIJAMA I SREDNJIM STRUKOVNIM ŠKOLAMA**

Diplomski rad

Anja Pervan

Mentor: *Doc. dr. sc.* Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

UVOD	1
<i>Akademsko nepoštenje</i>	1
<i>Interakcija nastavnik – učenik</i>	6
<i>Nastavnici i akademsko nepoštenje</i>	7
CILJEVI, PROBLEMI I HIPOTEZE	9
METODOLOGIJA	10
<i>Sudionici</i>	10
<i>Postupak</i>	11
<i>Mjerni instrumenti</i>	11
REZULTATI	13
<i>Kvantitativna analiza</i>	13
<i>Kvalitativna analiza</i>	17
RASPRAVA	18
<i>Ograničenja, doprinosi istraživanja i praktične implikacije</i>	25
ZAKLJUČAK	27
LITERATURA	28
PRILOZI	32

Naslov: Nastavnička percepcija akademskog nepoštenja u gimnazijama i srednjim strukovnim školama

Title: Teachers' perception of academic dishonesty in gymnasiums and vocational schools

Sažetak: Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke aspekte nastavničke percepcije akademskog nepoštenja i stavova prema varanju u srednjoj školi. U istraživanju je sudjelovalo 215 nastavnika iz 12 srednjih škola u Zagrebu i okolici. Primijenjeni instrumenti uključuju Skalu varanja, Skalu razloga varanja, Skalu interakcije nastavnik-učenik i pojedinačne čestice koje se odnose na etički kodeks i stavove o čimbenicima koji doprinose lakšem nošenju s akademskim nepoštenjem. Rezultati pokazuju da nastavnici strukovnih škola percipiraju varanje na testu češćim nego nastavnici gimnazija. Nastavnička percepcija akademskog nepoštenja nije se razlikovala s obzirom na postojanje i čestinu komuniciranja etičkog kodeksa. Stavovi nastavnika gimnazija i strukovnih škola prema varanju se statistički značajno ne razlikuju, pri čemu su nastavnici skloni objasniti varanje razlozima povezanima s ocjenama. Ignoriranje varanja u razredu pozitivno je povezano s čestinom varanja na testu i čestinom težih oblika varanja, dok su visoka očekivanja od učenika negativno povezana s čestinom varanja na testu. Nastavnici ističu kako bi im u nošenju s učeničkim varanjem pomogli promjena društvenih vrijednosti, promjene u školstvu, veća odgovornost roditelja i učenika, dosljednost nastavnika, strože i dosljednije sankcije, promjena fizičkih uvjeta u radnoj okolini te kontrola korištenja mobitela u učionicama.

Ključne riječi: akademsko nepoštenje, nastavnici, srednje škole, etički kodeks

Abstract: The aim of this study was to examine some aspects of the teachers' perception of academic dishonesty and attitudes toward cheating in high school. The participants were 215 teachers from 12 high schools in Zagreb and the surrounding area. The participants completed The Cheating Scale, The Reasons For Cheating Scale, The Scale Of Teacher-Student Interaction and items related to the ethical code and attitudes about factors contributing to easier coping with academic dishonesty. The results show that vocational school teachers perceive cheating on tests more frequent than gymnasium teachers. The teachers' perception of academic dishonesty did not differ with regard to the existence and communication of the ethical code. Differences in attitudes between gymnasium and vocational school teachers are not statistically significant, with teachers from both groups more inclined to explain cheating by the reasons associated with grades. Ignoring cheating in the classroom is positively associated with both forms of academic dishonesty, while high expectations from students are negatively associated with cheating on the test. Teachers point out that changing social values, changes in schooling, greater responsibility of parents and students, teachers' consistency, stricter and more consistent sanctions, changing physical conditions in the work environment and control of the cell phone use in the classrooms would help them cope with academic dishonesty.

Key words: academic dishonesty, teachers, high schools, honor code

UVOD

Akademsko nepoštenje

Varanje u akademskom kontekstu privlači interes istraživača već dugi niz godina. Iako prva istraživanja akademskog nepoštenja sežu znatno ranije, prvo opsežnije istraživanje akademskog nepoštenja u visokoobrazovnim institucijama provodi Bill Bowers 1964. godine na uzorku od 5 000 studenata s 99 različitih koledža i sveučilišta (prema McCabe, Trevino i Butterfield, 2001). Jedan od vodećih istraživača u ovom području, Donald L. McCabe, većinu svog profesionalnog djelovanja posvetio je upravo istraživanju akademskog nepoštenja, faktora koji do njega dovode te posljedica koje ono za sobom nosi. Potaknut rezultatima vlastitih istraživanja, 1992. osniva Centar za akademski integritet koji okuplja više od 200 američkih sveučilišta i koledža, u nastojanju da spoznaje dobivene znanstveno-istraživačkim radom primjene u praksi i da zajedničkim snagama potaknu dijalog između studenata i nastavnika te osmisle programe namijenjene smanjenju i prevenciji akademskog nepoštenja (McCabe i sur., 2001). Akademsko nepoštenje jedna je od pet kategorija nepoželjnog ponašanja u razredu, uz agresiju, prkošenje autoritetu, remećenje rada i nesudjelovanje u radu (Charles, 2013, prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić i Miljković, 2014). Varanje u akademskom kontekstu može se općenito definirati kao pokušaj učenika da tuđi akademski rad prezentira kao svoj (Jensen, Arnett, Feldman i Cauffman, 2002). Cizek (2004) daje nešto širu definiciju u kojoj varanje definira kao „svako namjerno ponašanje koje krši postojeća pravila o radu na testu ili zadatku, daje jednom studentu nepravednu prednost u odnosu na druge ili smanjuje točnost zaključka o njegovom postignuću.“ U akademsko varanje ubrajaju se mnoga ponašanja poput prepisivanja od drugih na testu, plagiranja, prepisivanja domaće zadaće, korištenja „šalabahtera“, krađa testnih pitanja, nedopušteno korištenje tehnologija za vrijeme testa i tako dalje. Akademsko nepoštenje može se podijeliti u dvije šire kategorije: aktivno i pasivno varanje. Eisenberg (2004) navodi da kod aktivnog varanja osoba aktivno pokušava doći do informacija na nedopušteni način, dok kod pasivnog varanja osoba na pasivan način sudjeluje u varanju dopuštajući drugoj osobi da prepíše njezin rad.

Pregledom rezultata istraživanja akademskog nepoštenja može se vidjeti rastući trend varanja među učenicima i studentima. Taj rastući trend neki autori nazivaju

„epidemijom varanja“ (Haines, Diekhoff, LaBeff, & Clark, 1982, prema Jensen i sur., 2002). McCabe, Trevino i Butterfield (2001) navode da je prevalencija varanja na ispitima među studentima porasla s 39% na 64% u razdoblju između 1963. i 1993. godine. Galloway (2012) u istraživanju na uzorku srednjoškolaca iz naprednih srednjih škola navodi kako 93% sudionika priznaje da je varalo barem jednom, dok 26% učenika viših razreda priznaje da je varalo na čak sedam ili više različitih načina. Pri tome se od specifičnih ponašanja najviše ističu suradnja više učenika na zadacima koji bi se trebali rješavati individualno, dobivanje rješenja zadataka testa od drugog učenika koji je već rješavao test, prepisivanje nekoliko rečenica bez navođenja citata i prepisivanje na testovima. Jedno od rijetkih istraživanja u Republici Hrvatskoj, koje su provele Šimić Šašić i Klarin (2009), pokazalo je da 92,71% učenika hrvatskih srednjih škola priznaje da su varali barem jedanput. Također, navode podatak kako se, unatoč tome što se varanje procjenjuje kao visoko zastupljeno, detektira samo 1,3% slučajeva. Ristić Dedić, Jokić, Matić, Košutić i Šabić (2017) navode kako 79,6% učenika osmih razreda prepisuje domaće zadaće, a 89,2% učenika doživljava da im drugi učenici šapću kada ne znaju odgovor na postavljeno pitanje. Robinson-Zañartu i sur. (2005) kao dodatni problem za detektiranje varanja ističu i razvoj informacijsko – komunikacijskih tehnologija koje učenicima pružaju nove resurse za varanje. No, bez obzira radi li se zaista o sve većoj incidenciji varanja među učenicima i studentima ili samo o većoj spremnosti da priznaju varanje, svakako je riječ o zabrinjavajuće visokim postocima, osobito zato što je akademsko nepoštenje povezano s nepoštenim ponašanjem u kasnijem profesionalnom životu (LaDuke, 2013).

Istraživanja čimbenika povezanih s akademskim nepoštenjem mogu se podijeliti u dvije široke skupine. Prva skupina istraživanja usmjerava se na individualne čimbenike, poput spola, dobi i osobina ličnosti. McCabe i sur. (2001) navode kako su do 1990-ih prevladavala istraživanja koja su se bavila upravo ovim čimbenicima. Druga skupina istraživanja bavi se ispitivanjem kontekstualnih čimbenika, poput karakteristika ispita, postojanja etičkog kodeksa i slično. Istraživanja individualnih razlika pokazala su da je varanje povezano s dobi, pri čemu srednjoškolci varaju više od studenata i imaju pozitivnije stavove prema varanju od studenata (Jensen i sur., 2002; Magnus, Polterovich, Danilov i Savvateev, 2002). Istraživanja na studentima pokazuju da studenti na nižim godinama studija varaju više od studenata na višim godinama studija (Haines, Diekhoff,

LaBeff i Clark, 1986, prema McCabe i sur., 2001; McCabe i Trevino, 1997). U istraživanjima koja se bave rodnim razlikama dobivaju se nejednolazni rezultati, pa tako neka istraživanja pokazuju da muški učenici varaju više (McCabe i Trevino, 1997; Williams, Nathanson i Paulhus, 2010; Gurung, Wilhelm i Filz, 2012), neka istraživanja pokazuju da nema razlike između učenika i učenica (Baird, 1980, prema McCabe i sur., 2001; Šimić Šašić i Klarin, 2009), dok neka istraživanja pokazuju da učenice varaju više (Graham, Monday, O'Brien i Steffen, 1994, prema Jensen i sur., 2002). No Whitley (1998, prema Jensen i sur., 2002) ističe da se veće rodne razlike dobivaju u istraživanjima u kojima se koristi metoda samoizvještaja, što može upućivati na to da učenici samo spremnije priznaju varanje nego učenice. S akademskim nepoštenjem povezane su i različite osobine ličnosti. Unutar petofaktorskog modela Coste i McCraea najznačajniji prediktori akademskog nepoštenja su ugodnost i savjesnost, pri čemu su obje crte ličnosti negativno povezane s akademskim nepoštenjem (Giluk i Postlethwaite, 2015). Williams i sur. (2010) su utvrdili povezanost akademskog nepoštenja i „mračne trijade“, odnosno psihopatije, makijavelizma i narcizma, pri čemu je upravo psihopatija bila najsnažniji prediktor akademskog nepoštenja. Varanje u akademskom okruženju također je povezano s niskom samokontrolom (Cochran, Wood, Sellers, Wilkerson i Chamlin, 1998). Rezultati istraživanja koje je proveo Siaputra (2015) pokazuju da je plagiranje negativno povezano s motivacijom za postignućem. Također, Murdock i Anderman (2006) navode da češće varaju učenici koji su ekstrinzično motivirani i čiji su ciljevi učenja usmjereni na izvedbu, a rjeđe učenici koji su intrinzično motivirani i imaju ciljeve usmjerene na učenje i ovladavanje zadatkom. U istraživanju Pavlin-Bernardić, Rovani i Pavlović (2016) je aktivno varanje bilo pozitivno povezano s ciljevima usmjerenim na postignuće, samoeфикасношću i subjektivnom vrijednoшću zadatka, pri čemu je jedna od najviših povezanosti dobivena s ciljevima vezanim uz izbjegavanje rada.

Budući da akademsko nepoštenje predstavlja kršenje etičkih standarda u obrazovanju, istraživači su pokušali rasvijetliti odnos moralnosti i akademskog varanja. Kako navode Murdock i Anderman (2006), istraživanja koja se bave ovom tematikom daju nekonzistentne rezultate, pri čemu je u nekim istraživanjima dobivena negativna korelacija između moralnosti učenika i čestine varanja koju priznaju, dok u nekim istraživanjima nema povezanosti između moralnosti i varanja. Neki autori ističu kako učenici varanje ne doživljavaju kao moralni problem, nego kao kršenje društvenih pravila

(npr. Murdock, Miller i Kohlhardt, 2004; Eisenberg, 2004). Pritom učenici i studenti imaju različite neutralizirajuće stavove kojima racionaliziraju svoje nepošteno ponašanje, poput stava da to što varaju ionako ne čini štetu drugima, da ocjene koje su zaradili varanjem ionako nisu važne, da su testovi preteški pa ne mogu položiti na drugačiji način, da su nastavnici nepošteni, da svi drugi to rade i tako dalje (McCabe, 1992).

Osim individualnih čimbenika istražuju se i različiti kontekstualni čimbenici koji su povezani s akademskim nepoštenjem, primjerice etički kodeks, utjecaj vršnjaka, različiti čimbenici vezani uz nastavnike, čimbenici vezani uz organizaciju nastave poput karakteristika ispita, rasporeda sjedenja, veličine razreda i slično. U istraživanju McCabea, Trevina i Butterfielda (1999) studenti su naveli kako primjećuju veću stopu varanja u većim razredima, dok su rezultati istraživanja McCabea i Trevina (1997) pokazali da je stopa varanja viša na većim kampusima. Također, pokazali su da su kontekstualni faktori poput vršnjaka koji varaju, stavova vršnjaka o varanju te strožih kazni za varanje snažniji prediktori akademskog nepoštenja od nekih individualnih faktora, poput spola, dobi, prosjeka ocjena i bavljenja izvannastavnim aktivnostima. Od navedenih kontekstualnih faktora najsnažniji prediktori bili su faktori vezani uz vršnjake, što je nalaz koji su dobili i u ranijim istraživanjima (npr. McCabe i Trevino, 1993). Kako ovi autori navode, visoka učestalost varanja među vršnjacima normalizira takvo ponašanje, pa poštenu učenici postaju skloniji varati. Također, Galloway (2012) navodi kako poštenu učenici počinju varati kako u školskom uspjehu ne bi zaostali za vršnjacima koji varanjem dobivaju nepoštenu prednost. Osim toga, učenici češće varaju kada vjeruju da neće biti uhvaćeni te kada nema ozbiljnih posljedica za one koji varaju (Cizek, 1999, prema Galloway, 2012). Ovi nalazi u skladu su s Bandurinom teorijom socijalnog učenja prema kojoj se različita ponašanja uče promatranjem ponašanja ljudi u svojoj okolini, te promatranjem kako su drugi ljudi za svoje ponašanje nagrađeni ili kažnjeni (Bandura, 1986, prema Vizek Vidović i sur., 2014). Učenici varanje smatraju prihvatljivijim u razredima u kojima se potiču ciljevi izvedbe, nego u razredima u kojima se potiču ciljevi ovladavanja zadatkom, te u razredima u kojima nastavnici imaju lošiju pedagošku praksu (slabije se pripremaju za nastavu, ne postavljaju jasna očekivanja od učenika te im je nastava lošije organizirana) (Murdock, Miller i Kohlhardt, 2004; Day, Hudson, Dobies i Waris, 2011).

Jedan od često istraživanih kontekstualnih faktora je etički kodeks. Istraživanja pokazuju da je postojanje etičkog kodeksa u obrazovnoj instituciji negativno povezano s učestalošću učeničkog varanja (McCabe i Trevino, 1993; McCabe, Trevino i Butterfield, 2002). No, kako ističu McCabe i sur. (2001), uz samo postojanje etičkog kodeksa u instituciji važno je i redovito komuniciranje etičkih načela iz kodeksa. Neka eksperimentalna istraživanja pokazuju da učenici koji prije ispita pročitaju i potpišu kodeks časti varaju statistički značajno manje od učenika koji nisu pročitali i potpisali kodeks (Shu, Gino i Bazerman, 2011; Ely, Henderson i Wachsman, 2013). Pažnja se sve više usmjerava i na formulaciju etičkih kodeksa. Tako se u sjevernoameričkim obrazovnim institucijama, uz tradicionalne etičke kodekse koji strogo definiraju učeničke obveze vezane uz akademsku čestitost te propisuju stroge kazne za prijestupe, sve više mogu naći modificirani etički kodeksi kojima se nastoji pokazati razumijevanje za učenike i studente, te se propisuju sankcije kojima se učenici i studenti mogu iskupiti za akademsko nepoštenje (McCabe, 2005). Ipak, neka istraživanja (npr. McCabe, Trevino i Butterfield, 2002; Schwartz, Tatum i Hageman, 2013) pokazuju da su tradicionalni etički kodeksi ipak djelotvorniji od modificiranih. Također, kako ističu Dix, Emery i Le (2014), iako interes za etičke kodekse raste i u ostatku svijeta, i dalje se razrađeni etički kodeksi nalaze uglavnom u sjevernoameričkim obrazovnim institucijama.

Međukulturalna istraživanja pokazuju da učenici i studenti iz partikularističkih kultura varaju smatraju neprihvatljivijim nego učenici iz univerzalističkih kultura (Magnus i sur., 2002; Bernardi, Baca, Landers i Witek, 2008; Chudzicka-Czupala i sur., 2016). Osim međukulturalnih razlika, neka istraživanja pokazuju da postoje razlike u stopi varanja među studentima različitih obrazovnih profila. Istraživanje koje su proveli Roig i Ballew (1994) pokazalo je da studenti ekonomije i srodnih struka (primjerice, računovodstva, marketinga i menadžmenta) imaju tolerantnije stavove prema varanju od studenata u umjetničkim područjima te društvenim i prirodnim znanostima. U istraživanju koje su proveli Rettinger i Jordan (2005) studenti ekonomije varali su statistički značajno više od njihovih vršnjaka koji studiraju umjetnost, čak i na kolegijima koje su slušali zajedno. Također, u istom istraživanju studenti ekonomije pokazali su i pozitivnije stavove prema varanju u odnosu na svoje vršnjake koji studiraju umjetnost. Što se tiče obrazovnih profila, u ovom istraživanju obuhvatit će se dvije vrste srednjih škola u Republici Hrvatskoj: gimnazije i strukovne škole. Gimnazija je četverogodišnja

srednja škola koja učenicima služi kao priprema za daljnje školovanje i stjecanje zvanja na višim i visokim školama te fakultetima. Strukovne škole su srednje škole različitog trajanja, te po njihovom završetku učenik može raditi u zanimanju za koje se školovao.

Interakcija nastavnik – učenik

Istraživanja interakcije nastavnika i učenika te utjecaj te interakcije na postignuće učenika sve više zaokupljaju pažnju istraživača. Trenutno najprihvaćenija definicija interakcije jest da je interakcija „recipročni događaj koji zahtijeva najmanje dva objekta i dvije akcije. Interakcija se događa kada ovi objekti ili događaji obostrano utječu jedan na drugoga“ (Wagner, 1998, prema Šimić Šašić, 2011). Šimić Šašić (2011) ističe da se istraživanja interakcije nastavnika i učenika usmjeravaju na različite kategorije, poput strategija poučavanja, stila rukovođenja razredom i socijalno-emocionalnog odnosa nastavnika i učenika.

Nastavnički stilovi rukovođenja razredom mogu se opisati istim kategorijama kojima je Baumrind (1987, prema Vizek Vidović i sur., 2014) opisala stilove roditeljstva. Ona navodi četiri stila roditeljstva koji se mogu razlikovati na dvije odvojene dimenzije: dimenzija kontrole i dimenzija emocionalne uključenosti, pa se tako razlikuju autoritarni stil (visoka kontrola i niska emocionalna uključenost), autoritativni stil (visoka kontrola i visoka emocionalna uključenost), permisivni stil (niska kontrola i visoka emocionalna uključenost) te ravnodušni stil (niska kontrola i niska emocionalna uključenost). U istraživanju Šimić Šašić i Sorić (2010) dob i spol bili su značajni prediktori autoritarnog stila rukovođenja, pri čemu su stariji nastavnici i nastavnice češće izvještavali o korištenju takvog stila u razredu. Što se tiče povezanosti s akademskim nepoštenjem, Kibler (1993, prema Ercegovac i Richardson, 2004) navodi da se učeničko varanje događa češće kod nastavnika s autoritarnim stilom rukovođenja.

Istraživanja koja su usmjerena na proučavanje socijalno – emocionalnog odnosa između nastavnika i učenika navode da vodstvo, prijateljska ponašanja i razumijevanje od strane nastavnika unaprjeđuju učeničko postignuće (Soerjaningsih, Fraser i Aldridge 2001, prema Šimić Šašić i Sorić, 2011). Također, iako učenici kod strogih nastavnika imaju više postignuće, učenici manje strogih nastavnika imaju pozitivniji stav prema

školi. Za proučavanje razrednog konteksta čest teorijski okvir je Teorija samodeterminacije (Ryan i Deci, 2000) koja stavlja naglasak na psihološke potrebe za autonomijom, povezanošću i postignućem. Istraživanja pokazuju da je nastavničko podupiranje učeničke autonomije pozitivno povezano s intrinzičnom motivacijom učenika, radoznalošću i željom za izazovom, dok visoka nastavnička kontrola dovodi do gubitka interesa kod učenika (Grolnick i Ryan, 1987). Rezultati istraživanja koje su proveli Zhou, Lam i Chan (2012) pokazuju da učenici koji se osjećaju povezano sa svojim nastavnikom voljnije internaliziraju njegova očekivanja i vrijednosti, što ih motivira da se u školi više trude, dok Davis (2006) nalazi ciklički odnos u kojem povezanost i dobar odnos s nastavnicima dovodi do rasta motivacije, a visoka motivacija ponovno dovodi do boljeg odnosa s nastavnicima. U istraživanju koje su proveli Kanat-Maymon, Benjamin, Stavsky, Shoshani i Roth (2015) pokazano je da učenici kojima su potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetencijom u razredu nezadovoljene više varaju nego učenici kojima su ove potrebe zadovoljene, dok su u istraživanju koje su proveli Evans i Craig (1990) učenici izjavili kako smatraju da se s učeničkim varanjem češće susreću nastavnici koji su dosadni, neprijateljski se ponašaju prema učenicima te imaju visoka očekivanja od učenika. U ovom istraživanju bit će uključene dvije varijable koje se odnose na interakciju nastavnik – učenik: autoritarni stil rukovođenja razredom i visoka očekivanja od učenika.

Nastavnici i akademsko nepoštenje

Nastavnici su osobe koje izravno rade s učenicima i studentima te imaju najvažniju ulogu u prevenciji i sprječavanju akademskog nepoštenja. No, iako su oni važna karika za razumijevanje područja akademskog nepoštenja, tek se mali broj istraživanja usmjerava na nastavnike kao ciljnu populaciju i ispituje njihovo viđenje problematike učeničkog varanja. McCabe (1993) naglašava kako su istraživanja nastavničke perspektive akademskog nepoštenja, osim što su malobrojna, često ograničenog opsega. Štambuk, Maričić i Hanzec (2015), koje su provele prvo istraživanje o stavovima nastavnika prema varanju u Republici Hrvatskoj, također spominju problem malobrojnosti takvih istraživanja uopće. Iz dosadašnjih istraživanja vidljivo je da velik broj nastavnika ignorira varanje na svojim predmetima. U istraživanju koje je proveo

Coren (2011), 40,3% nastavnika priznalo je da je ignoriralo učeničko varanje u jednom ili više slučajeva. McCabe (2005) navodi kako u sjevernoameričkim obrazovnim institucijama taj postotak iznosi 41%. Štambuk i sur. (2015) navode kako je 60% nastavnika u Republici Hrvatskoj barem jednom ignoriralo varanje u svom razredu/na svom kolegiju, neovisno o razini obrazovanja na kojoj su zaposleni. Kao što je već spomenuto, nekažnjavanje akademskog nepoštenja doprinosi povećanju učestalosti učeničkog varanja, stoga su ovako visoki postoci ignoriranja od strane nastavnika svakako zabrinjavajući.

Kao razloge zbog kojih ne reagiraju kada primijete učeničko varanje nastavnici navode nedostatak dokaza, strah od odmazde, nedostatak podrške od strane kolega, stručnih službi i ravnatelja/dekana, gubitak vremena zbog dugotrajnosti i složenosti stegovnog postupka, trivijalnost prekršaja i tako dalje (Coren, 2011; Keith-Spiegel, Tabachnik, Whitley Jr. i Washburn, 1998; Schmelkin, Kuafman i Liebling, 2001). Coren (2011) nalazi da nastavnici koji su imali negativno iskustvo prilikom suočavanja s učenikom koji je varao češće ignoriraju varanje nego nastavnici čija su prethodna iskustva nošenja s akademskim nepoštenjem bila pozitivna. Također, nastavnici nošenje s akademskim nepoštenjem navode kao jedan od najnegativnijih aspekata svog posla (Keith-Spiegel i sur., 1998). Kao dodatnu prepreku reagiranju na akademsko nepoštenje Schmelkin i sur. (2001) navode nedostatak konsenzusa oko toga koja sve ponašanja spadaju u akademsko nepoštenje. Iako postoje općenite definicije akademskog nepoštenja, na razini nekih konkretnih ponašanja postoje različita mišljenja o tome je li to ponašanje varanje ili ne (primjerice, predavanje istog seminarskog rada na dva različita kolegija i slično).

Robinson-Zañartu i sur. (2005) navode kako nastavnici strože kažnjavaju prijestupe koje doživljavaju ozbiljnijima. Štambuk i sur. (2015) dobivaju slične rezultate, pri čemu su nastavnici kao reakciju na plagiranje, došaptavanje i prepisivanje na testu uglavnom navodili verbalno upozorenje te oduzimanje šalabahtera/mobitela u slučaju njihovog korištenja na testu, dok za ozbiljne oblike varanja (poput krivotvorenja ocjena i krađe testnih pitanja) najčešće prijave učenika razredniku ili ravnatelju. U istraživanju koje je proveo McCabe (1993) rezultati pokazuju da nastavnici češće reagiraju na akademsko nepoštenje u institucijama koje imaju etičke kodekse, dok rezultati istraživanja koje su proveli Burrus, Jones, Sackley i Walker (2015) ukazuju da je među

nastavnicima porasla stopa detektiranja i sankcioniranja akademskog nepoštenja kada je etički kodeks u njihovoj instituciji preoblikovan tako da se od studenata zahtijevalo da potpišu zakletvu i osnuju studentski odbor časti, kada je kodeksom jasno definiran cjelokupni proces sankcioniranja prijestupnika te kada su nastavnici uključili kodeks u silabus na svojim kolegijima. Što se tiče stavova prema varanju, rezultati istraživanja Štambuk i sur. (2015) pokazuju da nastavnici općenito smatraju da varanje nije etički opravdano, pri čemu su im blaži oblici varanja ipak nešto prihvatljiviji nego teški oblici varanja. Također, smatraju da su za pojavu učeničkog varanja važniji faktori vezani uz organizaciju ispita i posljedice varanja nego faktori vezani uz učenike, čime nastavnici pokazuju da sebe smatraju odgovornijima za pojavu učeničkog varanja nego same učenike.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke aspekte nastavničke percepcije akademskog nepoštenja i stavova prema varanju u srednjoj školi. Također, kako strani autori (npr. McCabe, 2005) navode da su prisutnost i komunikacija etičkog kodeksa u obrazovnim institucijama povezani s manjom stopom varanja među učenicima i studentima, ovim istraživanjem nastojalo se provjeriti vrijede li slični obrasci u srednjim školama u Republici Hrvatskoj. U skladu s postavljenim ciljem definirani su sljedeći istraživački problemi i postavljene sljedeće hipoteze:

1. Ispitati razlike u nastavničkim procjenama čestine različitih oblika akademskog nepoštenja učenika s obzirom na: a) vrstu srednje škole, b) postojanje etičkog kodeksa, c) čestinu komuniciranja etičkog kodeksa učenicima.

H1: Očekujemo da će učeničko varanje češćim procjenjivati: a) nastavnici strukovnih škola nego nastavnici gimnazija, b) nastavnici čije škole nemaju etički kodeks ili ne znaju imaju li ga, c) nastavnici koji ponekad ili rijetko komuniciraju etički kodeks učenicima.

2. Ispitati razlike između nastavnika gimnazija i strukovnih škola u stavovima prema varanju u školi.

H2: Budući da drugi problem do sada nije istraživao, ovom problemu se pristupa eksploratorno.

3. Ispitati doprinos autoritarnog stila rukovođenja, visokih očekivanja od učenika, ignoriranja varanja u razredu i stavova o razlozima varanja u školi u objašnjenju individualnih razlika u percipiranoj čestini varanja.

H3: Autoritarni stil rukovođenja, visoka očekivanja od učenika, ignoriranje varanja u razredu, razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika i razlozi varanja povezani s ocjenama značajno doprinose objašnjavanju individualnih razlika u percipiranoj čestini varanja na testu i težih oblika varanja. Autoritarni stil rukovođenja, visoka očekivanja od učenika, ignoriranje varanja u razredu i razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika će pozitivno predviđati percipiranu čestinu varanja na testu i težih oblika varanja, dok će razlozi varanja povezani s ocjenama biti negativni prediktor.

4. Ispitati mišljenje nastavnika o tome što bi im moglo pomoći u sprječavanju učeničkog varanja i održavanju akademskog poštenja.

H4: Budući da četvrti problem do sada nije istraživao, ovom problemu se pristupa eksploratorno.

METODOLOGIJA

Sudionici

Ciljna populacija ovog istraživanja su nastavnici srednjih škola. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 215 sudionika i sudionica iz 12 srednjih škola u Zagrebu, Samoboru, Zaprešiću i Jastrebarskom. Od 12 srednjih škola, bilo je 7 gimnazija i 5 strukovnih škola. U istraživanju je sudjelovala 171 sudionica i 43 sudionika, a jedna osoba nije označila spol. Od 215 sudionika njih 123 je označilo da radi u javnoj gimnaziji, dok je njih 92 označilo da radi u javnoj strukovnoj školi. Dob sudionika kretala se u rasponu od 24 do 63 godine starosti, a prosječna dob sudionika bila je 42.5 godine. Broj godina radnog staža u nastavi bio je u rasponu od nekoliko mjeseci do 41 godine, a prosječna duljina radnog staža u nastavi iznosila je 14.9 godina.

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka, travnja, svibnja i lipnja 2018. godine. Kontaktirani su ravnatelji škola i stručni suradnici, a nakon dobivanja odobrenja ravnatelja krenulo se u provođenje istraživanja. U dijelu škola ispitivanje je provedeno tijekom sjednice ili nastavničkog vijeća. Prije ispitivanja sudionicima je objašnjena svrha ispitivanja i razjašnjena im je uputa, a samo ispitivanje je trajalo oko 15 minuta. Naglašeno je da je ispitivanje dobrovoljno i anonimno, te da će rezultati biti prikazani na grupnoj razini više škola. U dijelu škola dogovoreno je da će stručni suradnici podijeliti upitnike sudionicima. U tom slučaju je stručnim suradnicima bila razjašnjena uputa kako bi je mogli prenijeti sudionicima. Također, naglašeno im je da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Svim sudionicima obećano je da će dobiti uvid u rezultate po završetku istraživanja.

Mjerni instrumenti

Za potrebe istraživanja korišten je upitnik koji je uključivao sljedeće skale:

Skala interakcije nastavnik – učenik (Šimić Šašić, 2008) sastoji se od četiri subskale, a u ovom istraživanju korištene su subskale *Autoritarni stil rukovođenja* i *Visoka očekivanja od učenika*. Subskala *Autoritarni stil rukovođenja* sastoji se od 9 čestica koje se odnose na kontrolu, kažnjavanje učenika i dominaciju nad učenicima od strane nastavnika (primjerice, „Ja sam taj koji kontrolira situaciju u razredu“). Zadatak sudionika je na skali od 1 do 5 procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom, pri čemu 1 znači „ne slažem se“, a 5 znači „slažem se“. Cronbachov alfa koeficijent za ovu skalu u ovom istraživanju iznosi $\alpha=.79$. U istraživanju Šimić Šašić (2008) pouzdanost za ovu subskalu iznosila je $\alpha=.78$. Subskala *Visoka očekivanja od učenika* sastoji se od 6 čestica koje se odnose na postavljanje visokih kriterija i očekivanja od učenika (primjerice, „Da bi dobio pet, učenik mora znati sve“). Zadatak sudionika je procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „ne slažem se“, a 5 znači „slažem se“. Zbog niske pouzdanosti skale dobivene u ovom istraživanju ($\alpha=.6$) tri čestice su isključene iz skale, pa pouzdanost za konačnu verziju iznosi $\alpha=.68$. U istraživanju Šimić Šašić (2008) pouzdanost za subskalu *Visoka očekivanja od učenika* iznosila je $\alpha=.73$.

Skala varanja preuzeta je iz istraživanja Štambuk i sur. (2015), a riječ je o modifikaciji skale koju su konstruirale Šimić Šašić i Klarin (2009). Skala se sastoji od 10 čestica koje navode različite oblike učeničkog varanja, a zadatak sudionika je procijeniti učestalost tih ponašanja među učenicima u svojim razredima na skali od 1 do 5 pri čemu 1 znači „nikada“, a 5 znači „jako često“. Osim učestalosti, zadatak sudionika je označiti i prihvatljivost takvog ponašanja, također na skali od 1 do 5 pri čemu 1 znači „potpuno neprihvatljivo“, a 5 znači „potpuno prihvatljivo“. Kako autorice ne navode podatke o faktorskoj strukturi skale, proveli smo eksploratornu faktorsku analizu te su metodom glavnih komponenti ekstrahirani faktori *varanje na testu* (5 čestica, $\lambda=4.17$, $\alpha=.86$) i *teži oblici varanja* (3 čestice, $\lambda=1.63$, $\alpha=.64$). Ta dva faktora zajednički objašnjavaju 58.02% varijance te su statistički značajno pozitivno povezana ($r=.23$, $p<.05$). U faktor *varanje na testu* spadaju ponašanja poput korištenja šalabahtera za vrijeme testa, prepisivanja od drugih za vrijeme testa, došaptavanja za vrijeme testa i sl., dok u faktor *teži oblici varanja* spadaju krivotvorenje ocjena, krivotvorenje ispričnica i krađa testnih pitanja. Čestice „Predaju dijelom prepisan domaći rad, lektiru, seminar, itd.“ i „Predaju većim dijelom prepisan domaći rad, lektiru, seminar, itd.“ ne zasićuju niti jedan od dobivenih faktora te nisu korištene u ovom istraživanju. Za svaku od ovih 10 čestica sudionici su označavali i svoju uobičajenu reakciju na takvo učeničko ponašanje, te su procijenili kako na to učeničko ponašanje uobičajeno reagiraju ostali profesori koji rade u njihovoj školi. Lista reakcija preuzeta je iz istraživanja Štambuk i sur. (2015), no zbog opsežnosti rezultati vezani uz ove reakcije nisu se koristili u ovom istraživanju.

Skala razloga varanja također je preuzeta iz istraživanja Štambuk i sur. (2015), a predstavlja modifikaciju skale koju su konstruirale Šimić Šašić i Klarin (2009). Skala se sastoji od 22 čestice koje navode različite razloge učeničkog varanja, a zadatak sudionika je procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „ne slažem se“, a 5 znači „slažem se“. U ovom istraživanju dobivena je niska pouzdanost subskala koje su u svom istraživanju dobile Štambuk i sur. (2015). Stoga smo proveli eksploratornu faktorsku analizu te su metodom glavnih komponenti ekstrahirana dva faktora: *razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika* (10 čestica, $\lambda=5.5$, $\alpha=.83$) i *razlozi varanja povezani s ocjenama* (7 čestica, $\lambda=1.55$, $\alpha=.73$). Dobiveni faktori zajednički objašnjavaju 41.47% varijance te su statistički značajno pozitivno povezani ($r=.31$, $p<.05$). U prvi faktor spadaju čestice poput: „Učenici varaju kad je slab nadzor za

vrijeme ispita“, dok u drugi faktor spadaju čestice poput: „Učenici varaju jer žele imati dobre ocjene“. Pet čestica o općem stavu prema varanju koje ne zasićuju niti jedan od dobivenih faktora nisu uključene u istraživanje.

Osim navedenih skala u upitniku su pojedinačnim česticama prikupljeni podaci o spolu, dobi, duljini radnog staža i vrsti srednje škole u kojoj je sudionik zaposlen. Pojedinačnim česticama sudionike se pitalo i koliko često ignoriraju varanje u razredu (sudionici su odgovore davali na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nikada“, a 5 znači „jako često“), postoji li, prema njihovom trenutnom saznanju, etički kodeks u školi u kojoj su zaposleni (pri čemu su sudionici mogli birati između ponuđenih odgovora „da, „ne“ i „ne znam“) te, ako postoji, koliko često na nastavi komuniciraju etički kodeks učenicima (sudionici su odgovore davali na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nikada“, a 5 znači „uvijek“). Također, pitanjem otvorenog tipa sudionike se zamolilo da navedu što bi im kao nastavnicima moglo pomoći u sprječavanju učeničkog varanja i održavanju akademskog poštenja.

REZULTATI

Kvantitativna analiza

Prije odgovaranja na postavljene probleme provedene su preliminarne analize koje su uključivale računanje koeficijenata unutarnje pouzdanosti za sve korištene skale, računanje deskriptivnih pokazatelja i provjeru normaliteta distribucija za sve varijable računanjem Kolmogorov-Smirnovljevog testa. Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa pokazuju odstupanje od normalne distribucije za sve varijable korištene u istraživanju. Varijable varanje na testu, teži oblici varanja i ignoriranje varanja u razredu distribuiraju se pozitivno asimetrično, dok se varijable razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika, razlozi varanja povezani s ocjenama, autoritarni stil rukovođenja i visoka očekivanja od učenika distribuiraju negativno asimetrično. Ipak, kako navodi Kline (2005), na rezultatima koji se ne distribuiraju normalno opravdano je koristiti parametrijske analize kada indeks asimetričnosti ne prelazi 3, a indeks spljoštenosti ne prelazi 8. Budući da sve varijable zadovoljavaju ove uvjete, za odgovor na postavljene probleme korištene su parametrijske analize. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1

Deskriptivna statistika za varijable korištene u istraživanju (N=215)

Varijable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>K-S</i>
Varanje na testu	2.54	0.76	1	4.8	0.097**
Teži oblici varanja	1.43	0.568	1	4.3	0.249**
Razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika	2.66	0.746	1	4.4	0.076**
Razlozi varanja povezani s ocjenama	3.23	0.736	1.43	4.71	0.084**
Autoritarni stil rukovođenja	3.43	0.662	1.67	4.78	0.083**
Visoka očekivanja od učenika	2.94	0.942	1	4.67	0.112**
Ignoriranje varanja u razredu	1.63	0.747	1	4	0.322**

Legenda: *K-S* – Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucije; ** $p < .01$

Kako bi se provjerilo postoji li statistički značajna razlika u percepciji čestine varanja u različitim vrstama srednjih škola računat je t-test za nezavisne uzorke. Dobivene vrijednosti prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2

Razlike u percipiranoj čestini varanja između nastavnika gimnazija (N=121) i nastavnika strukovnih škola (N=89)

	Vrsta škole	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>
Varanje na testu	Gimnazije	2.41	0.708			
	Strukovne škole	2.73	0.792	-3.07*	208	.43
Teži oblici varanja	Gimnazije	1.37	0.484			
	Strukovne škole	1.51	0.661	-1.74	204	

Legenda: * $p < .05$

Rezultati pokazuju da nastavnici strukovnih škola percipiraju češće varanje na testovima nego nastavnici gimnazija, pri čemu vrijednost Cohenovog *d* ukazuje na srednju veličinu učinka. Što se tiče percepcije čestine težih oblika varanja, razlika između nastavnika gimnazija i strukovnih škola nije statistički značajna.

Kako bi se provjerilo postoji li statistički značajna razlika u percepciji čestine varanja s obzirom na postojanje etičkog kodeksa u školi računata je jednostavna analiza

varijance za nezavisne uzorke. Dobivene vrijednosti prikazane su u Tablici 3. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u percipiranoj čestini varanja na testu s obzirom na postojanje etičkog kodeksa u školi. Razlika nije statistički značajna niti za teže oblike varanja.

Tablica 3

Razlike u percipiranoj čestini varanja s obzirom na postojanje etičkog kodeksa

	Postojanje etičkog kodeksa	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>
Varanje na testu	Da	119	2.49	0.709	0.598	205
	Ne	20	2.62	0.856		
	Ne znam	67	2.60	0.835		
Teži oblici varanja	Da	116	1.40	0.536	1.385	201
	Ne	19	1.63	0.8		
	Ne znam	67	1.43	0.553		

Kako bi se provjerilo postoji li statistički značajna razlika u percipiranoj čestini varanja s obzirom na čestinu komunikacije etičkog kodeksa učenicima računate su jednostavne analize varijance za nezavisne uzorke. Odgovori sudionika koji su odgovorili „nikad“ i „rijetko“ spojeni su u jednu kategoriju, kao i odgovori „često“ i „uvijek“. Dobiveni rezultati su prikazani u Tablici 4. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika niti u percipiranoj čestini varanja na testu, niti u percipiranoj čestini težih oblika varanja s obzirom na čestinu komuniciranja etičkog kodeksa učenicima.

Tablica 4

Razlike u percepciji učeničkog varanja s obzirom na komunikaciju etičkog kodeksa učenicima

	Komunikacija etičkog kodeksa	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>
Varanje na testu	Nikad ili rijetko	28	2.47	0.806	0.176	118
	Ponekad	58	2.46	0.615		
	Često ili uvijek	33	2.55	0.791		
Teži oblici varanja	Nikad ili rijetko	26	1.45	0.603	0.242	115
	Ponekad	56	1.36	0.455		
	Često ili uvijek	34	1.41	0.614		

Kako bi se odgovorilo na drugi istraživački problem i provjerilo postoji li statistički značajna razlika u stavovima prema varanju između nastavnika gimnazija i nastavnika strukovnih škola računat je t-test za velike nezavisne uzorke za svaku od subskala. Dobiveni rezultati su prikazani u Tablici 5. Na subskali *razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika* razlike između nastavnika gimnazija i strukovnih škola nisu statistički značajne. Također, razlike nisu značajne niti na subskali *razlozi varanja povezani s ocjenama*. Rezultati t-testa za zavisne uzorke ukazuju kako su nastavnici više skloni pripisivati učeničko varanje razlozima varanja vezanim uz ocjene nego razlozima varanja vezanim uz karakteristike ispita i nastavnika ($t=-11.31$, $df=205$, $p<.01$).

Tablica 5

Razlike u stavovima prema varanju između nastavnika gimnazija ($N=121$) i nastavnika strukovnih škola ($N=91$)

Varijable	Gimnazije		Strukovne škole		<i>t</i>	<i>df</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Razlozi varanja povezani uz ispite i nastavnike	2.75	0.762	2.55	0.756	1.89	205
Razlozi varanja vezani uz ocjene	3.23	0.757	3.23	0.71	0.01	210

Kako bismo odgovorili na treći istraživački problem i utvrdili doprinose autoritarnog stila rukovođenja, visokih očekivanja od učenika, ignoriranja varanja u razredu, razloga varanja povezanih s karakteristikama ispita i nastavnika i razloga varanja povezanih s ocjenama u objašnjavanju individualnih razlika u percipiranoj čestini varanja na testu i težih oblika varanja najprije su izračunati Pearsonovi koeficijenti korelacije. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 6. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da postoji značajna pozitivna korelacija između dviju vrsta akademskog nepoštenja. Varanje na testu je značajno pozitivno povezano s ignoriranjem varanja u razredu, što je ujedno jedna od snažnijih interkorelacija u ovom skupu varijabli. Također, varanje na testu je značajno negativno povezano s visokim očekivanjima od učenika, iako je dobivena korelacija niska. Što se tiče težih oblika varanja, jedina značajna pozitivna korelacija dobivena je za varijablu ignoriranje varanja u razredu, pri čemu je riječ o niskoj povezanosti. Zbog malog

broja značajnih korelacija varanja na testu i težih oblika varanja s ostalim varijablama nije provedena regresijska analiza s ovim varijablama kao kriterijima.

Tablica 6

Koeficijenti korelacije (Pearsonov r) varijabli vezanih uz treći istraživački problem

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Autoritarni stil rukovođenja	1						
2. Visoka očekivanja od učenika	.39**	1					
3. Ignoriranje varanja u razredu	-.20**	-.08	1				
4. Razlozi varanja povezani s ispitom i nastavnicima	-.14	-.09	.25**	1			
5. Razlozi varanja povezani s ocjenama	-.07	-.03	.11	.57**	1		
6. Varanje na testu	-.13	-.19**	.35**	.11	.11	1	
7. Teži oblici varanja	-.05	-.07	.17*	-.03	.07	.32**	1

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$

Kvalitativna analiza

Korištenjem kvalitativne metodologije u ovom istraživanju nastojao se dobiti bolji uvid u to što nastavnici smatraju da bi im moglo pomoći u borbi s akademskim nepoštenjem. Na pitanje o tome što bi im kao nastavniku moglo pomoći u sprječavanju učeničkog varanja i održavanju akademskog poštenja odgovor je dalo 159 nastavnika. Analizom sadržaja odgovora nastavnika prikupljeni odgovori grupirani su u sljedeće kategorije: *promjena društvene klime i društvenih vrijednosti* (nastavnici smatraju da je neophodna promjena etičkih normi u cjelokupnom društvu), *promjene u školstvu* (nastavnici smatraju kako bi pomogla reforma školstva koja bi uključivala smanjenje opsega gradiva predmeta, manji broj obveznih predmeta i naglasak na izbornosti predmeta, smanjenje važnosti ocjena i povećanje važnosti zalaganja i motivacije, vanjsko vrednovanje, ujednačavanje teorije koja se uči s praksom te popularizacija strukovnih škola), *veća odgovornost roditelja i učenika* (dio nastavnika smatra da bi roditelji trebali usađivati djeci moralne vrijednost i pružiti podršku nastavnicima, te da bi sami učenici

trebali biti odgovorniji i više se posvetiti učenju), *dosljednost nastavnika* (nastavnici ističu kako je za djelotvornije nošenje s akademskim nepoštenjem važno da svi nastavnici strože kontroliraju učenike i dosljedno sankcioniraju učeničko varanje, redovito komuniciraju s učenicima, postavljaju jasna i realna očekivanja od učenika te nauče učenike kako citirati tuđe radove), *sankcije* (nastavnici smatraju da bi se akademsko nepoštenje suzbilo lakše kada bi sankcije za takve prekršaje bile strože, dosljedno se provodile, kada bi pravila i kriteriji za sankcioniranje bili jasno određeni te kada bi izricanje pedagoških mjera bilo jednostavnije i uključivalo manje administracije), *fizički uvjeti u radnoj okolini* (nastavnici smatraju da bi pomoglo kada bi u razredu bio manji broj učenika s pomno isplaniranim rasporedom sjedenja te kada bi učionice bile veće i bolje opremljene), *sprječavanje korištenja mobitela* (dio nastavnika smatra kako bi u sprječavanju učeničkog varanja pomoglo ostavljanje mobitela u za to predviđeno mjesto u učionici ili potpuna zabrana unošenja mobitela u učionice). U kategoriju *ostalo* svrstani su odgovori poput snimanje ispitnog postupka, korištenje računalnih programa za detekciju varanja, edukacija nastavnika o tome kako se nositi s učeničkim varanjem, programi na nacionalnoj razini i bolja suradnja s pedagoškom službom škole. Primjeri citata za svaku navedenu kategoriju odgovora prikazani su u Prilogu A.

RASPRAVA

Prvi istraživački problem u ovom istraživanju bio je ispitati razlike u percipiranoj težini varanja među nastavnicima srednjih škola s obzirom na vrstu srednje škole, postojanje etičkog kodeksa i komunikaciju etičkog kodeksa učenicima. Statistička analiza pokazala je djelomičnu potvrdu hipoteze H1.a. Što se tiče varanja na testu, nastavnici gimnazija percipiraju nižu stopu varanja u razredima u kojima predaju nego nastavnici strukovnih škola. No, što se tiče težih oblika varanja nema razlike između nastavnika gimnazija i nastavnika strukovnih škola. Nastavnici općenito varanje na testu procjenjuju češćim nego teže oblike varanja te za teže oblike varanja navode kako se događaju vrlo rijetko. Takvi rezultati su očekivani jer teži oblici varanja obuhvaćaju ozbiljnija kršenja školskih propisa. Što se tiče prvog dijela naše hipoteze, rezultati ranijih istraživanja pokazuju da češće varaju učenici s nižim prosjekom ocjena (npr. McCabe i Trevino, 1997). Također, kao što navode Giluk i Postlethwaite (2015) akademsko nepoštenje

negativno je povezano sa savjesnošću. Budući da gimnazije češće upisuju učenici koji imaju bolji školski uspjeh u osnovnoj školi, te je pretpostavka da su takvi učenici i više savjesni, moguće je da zaista učenici koji pohađaju gimnazije na testovima varaju manje od učenika koji pohađaju strukovne škole. S druge strane, u ovom istraživanju se ispitivala nastavnička percepcija učeničkog varanja, te ostaje otvoreno pitanje do koje mjere nastavnička percepcija varanja u razredima kojima predaju odražava stvarnu količinu varanja koja se u tim razredima događa. Moguće je da učenici koji pohađaju gimnazije na testovima varaju na drugačije i manje vidljive načine nego učenici strukovnih škola, stoga nastavnici takva ponašanja teže uočavaju ili čak ne znaju da se ta ponašanja uopće događaju. Također, moguće je da se prilikom varanja na testovima učenici ponašaju na načine koji nisu bili obuhvaćeni česticama u upitniku, te su dobiveni rezultati pod utjecajem tog ograničenog broja opcija o kojima su se nastavnici mogli izjasniti. Osim toga, moguće je da zbog nekih drugih faktora nastavnici gimnazija manje spremno priznaju varanje koje se na njihovim satovima događa.

Što se tiče težih oblika varanja, nije dobivena statistički značajna razlika u percepciji nastavnika gimnazija i nastavnika strukovnih škola. S obzirom na to da u teže oblike varanja spadaju ponašanja koja predstavljaju zaista teško kršenje školskih propisa (primjerice krivotvorenje ocjena), moguće je da se ta ponašanja događaju zaista vrlo rijetko, te da osobine učenika koji čine takva ponašanja nisu karakteristična za pojedinu vrstu škole koju pohađaju. S druge strane, važno je istaknuti da je riječ o ponašanjima koja se, za razliku od varanja na testu, ne događaju pred očima nastavnika. Stoga postoji mogućnost da određen broj slučajeva takvih ponašanja učenika ostaje neprimijećen te nastavnici nemaju uvid u to koliko često se takvi slučajevi zaista događaju. U budućim istraživanjima trebalo bi rasvijetliti prirodu dobivenih razlika.

Druga nezavisna varijabla vezana uz prvi istraživački problem bila je postojanje etičkog kodeksa u školi. Statistička analiza pokazala je da ne postoji statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji varanja na testu i težih oblika varanja s obzirom na postojanje etičkog kodeksa, što znači da hipoteza H1.b nije potvrđena. Iako strana istraživanja (npr. McCabe i Trevino, 1993., McCabe, Trevino i Butterfield, 2002) pokazuju da je postojanje etičkog kodeksa u obrazovnoj instituciji povezano s manjom učestalošću učeničkog i studentskog varanja, to na našem uzorku nije slučaj. No, važno je istaknuti da strana istraživanja pokazuju da čak i institucije koje nemaju službeni etički

kodeks imaju nižu stopu učeničkog varanja ako su u tim institucijama jasno postavljeni visoki etički standardi (McCabe i Trevino, 1993). Stoga je moguće da u školama obuhvaćenima u ovom istraživanju, a koje nemaju službeni etički kodeks, svejedno postoje etički standardi. Također, kako ističe McCabe (2005), etički kodeksi se mogu međusobno razlikovati po tome kako su definirani i koje sankcije za učeničko varanje propisuju. Rezultati istraživanja koje su proveli Gurung, Wilhelm i Filz (2012) pokazali su da su u smanjivanju vjerojatnosti varanja efikasniji kodeksi koji su duži, formalnije napisani i definiraju posljedice varanja. U ovom istraživanju nastavnike se pitalo samo postoji li etički kodeks u školi u kojoj su zaposleni, ali nije se bavilo time kako je taj etički kodeks definiran.

Osim toga, postoji mogućnost da zbog drugih načina sankcioniranja nepoželjnih ponašanja učenika etički kodeks pada u drugi plan. U Republici Hrvatskoj propisan je Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (Narodne novine, broj 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. – ispravak, 90/11., 16/12., 86/12., 94/13. i 152/14.) koji, između ostalih ponašanja koja predstavljaju kršenje školskih propisa, navodi i neke primjere učeničkog varanja uz propisane sankcije za svako od tih ponašanja. Stoga je moguće da zbog postojanja Pravilnika etički kodeksi nemaju toliko značaj u Republici Hrvatskoj. Ipak, važno je naglasiti da se u Pravilniku o kriterijima za izricanje pedagoških mjera navodi koja ponašanja nisu dopuštena i koje mjere slijede ta ponašanja, ali nije naglašeno zbog čega su ta ponašanja nedopuštena. Kako neki autori navode, učenici varanje u školi ne doživljavaju kao moralni problem (npr. Eisenberg, 2004). Shu, Gino i Bazerman (2011) naglašavaju da etički kodeksi pomažu osvijestiti učenicima etičke standarde što smanjuje učestalost učeničkog varanja. Zbog tog razloga bi etički kodeks kao intervencija protiv akademskog nepoštenja imao smisla neovisno o postojanju pravilnika. U budućim istraživanjima treba provjeriti može li se sustavnijom primjenom etičkih kodeksa smanjiti učestalost varanja te koja vrsta kodeksa bi eventualno funkcionirala na željeni način u hrvatskim školama. Ostaje otvoreno pitanje i koliko je samim nastavnicima važno postojanje etičkog kodeksa u njihovoj instituciji te podsjeća li se nastavnike na korištenje etičkog kodeksa u svakodnevnom radu s učenicima, što su faktori kojima bi se također trebalo posvetiti u budućim istraživanjima.

Osim postojanja etičkog kodeksa u školi, ispitali smo i nastavničku percepciju učeničkog varanja s obzirom na komunikaciju etičkog kodeksa učenicima. Statistička

analiza pokazala je da ne postoje statistički značajne razlike u nastavničkoj percepciji varanja na testu niti u percepciji težih oblika varanja s obzirom na to koliko često komuniciraju etički kodeks učenicima, što znači da hipoteza H1.c nije potvrđena. Dobiveni rezultati nisu u skladu s rezultatima stranih istraživanja koja naglašavaju važnost redovitog komuniciranja etičkih načela učenicima i studentima (npr. McCabe, 1993). Pritom je važno istaknuti da se u ovom istraživanju nastavnike nije pitalo na koji način komuniciraju etički kodeks učenicima, nego samo koliko često ga komuniciraju. Strana istraživanja (npr. Shu, Gino i Bazerman, 2011., Ely, Henderson i Wachsman, 2013) pokazuju da je s nižom stopom učeničkog varanja povezano redovito komuniciranje etičkog kodeksa, primjerice tako da se on uključi u silabus predmeta/kolegija, osnivanjem učeničkih/studentskih tijela zaduženih za promoviranje akademskog poštenja i sankcioniranje prijestupa, davanjem učenicima/studentima da prije ispita pročitaju kodeks časti te potpišu zakletvu da neće varati na tom ispitu i slično. Pri tome Shu, Gino i Bazerman (2011) naglašavaju kako je važno da učenici/studenti na aktivan način daju svoju suglasnost s kodeksom časti prije započinjanja nekog zadatka (primjerice, svojim potpisom prije ispita) jer se tako aktivno obvezuju na poštenje i na poštivanje kodeksa. Stoga je u budućim istraživanjima potrebno ispitati kako točno nastavnici komuniciraju etički kodeks učenicima. Također, postoji mogućnost da i nastavnici koji, unatoč tome što ne komuniciraju formalni etički kodeks, ipak komuniciraju etička načela učenicima i stvaraju kulturu integriteta u razredima kojima predaju zbog čega ne postoje razlike između nastavnika koji komuniciraju formalni etički kodeks i onih koji to ne čine. Kao što je već napisano, visoki etički standardi, i njihovo redovito komuniciranje, u instituciji bez formalnog etičkog kodeksa rezultiraju manjom stopom varanja među učenicima (McCabe, 1993). Buduća istraživanja trebala bi rasvijetliti prirodu nastavničkog komuniciranja etičkih načela učenicima.

Drugi istraživački problem bio je ispitati razlike između nastavnika gimnazija i strukovnih škola u stavovima prema učeničkom varanju. Statistička analiza pokazala je da se stavovi nastavnika gimnazija i nastavnika strukovnih škola ne razlikuju. Također, rezultati pokazuju da su nastavnici skloniji učeničko varanje objasniti razlozima koji su vezani uz ocjene nego razlozima koji se odnose na karakteristike ispita i nastavnika. Dobiveni rezultati su ponešto drugačiji od rezultata koje su dobile Štambuk i sur. (2015). U njihovom istraživanju su nastavnici na svim razinama obrazovanja učeničko varanje u

nešto većoj mjeri objašnjavali razlozima vezanim uz karakteristike ispita i posljedice varanja. Iako njihovi rezultati upućuju na to da nastavnici više odgovornosti za učeničko varanja pripisuju sebi nego učenicima, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da nastavnici srednjih škola ipak više prepoznaju odgovornost učenika. No važno je naglasiti da su Štambuk i sur. (2015) u svom istraživanju dobile drugačije faktore na Skali razloga varanja. Dok su u ovom istraživanju dobivene subskale *razlozi varanja povezani s ocjenama* i *razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika*, u istraživanju Štambuk i sur. (2015) dobivene su subskale *razlozi varanja povezani s organizacijom ispita i posljedicama varanja* i *razlozi varanja povezani s učenicima/studentima*. Stoga je moguće da su dobivene razlike posljedica različito formiranih subskala. Kao što navodi Ajzen (1991; prema Day i sur., 2011) stavovi predviđaju namjeru, a namjera predviđa ponašanje. Iako ovim istraživanjem nisu obuhvaćene reakcije profesora na akademsko nepoštenje, buduća istraživanja mogu rasvijetliti kako je nastavničko pripisivanje odgovornosti za akademsko nepoštenje sebi ili učeniku povezano s njihovim reakcijama na učeničko varanje.

Treći istraživački problem bio je ispitati doprinose autoritarnog stila rukovođenja, visokih očekivanja od učenika, ignoriranja varanja u razredu, razloga varanja povezanih s karakteristikama ispita i nastavnika i razloga varanja povezanih s ocjenama u objašnjavanju individualnih razlika u percipiranoj čestini varanja na testu i težih oblika varanja. Iako regresijske analize nisu mogle biti provedene zbog malog broja statistički značajnih korelacija prediktora s kriterijima, dobiveni rezultati djelomično potvrđuju postavljenu hipotezu. Percipirana čestina obje vrste varanja je značajno pozitivno povezana s ignoriranjem varanja od strane nastavnika. Ovakvi rezultati u skladu su s već spomenutom činjenicom da je ignoriranje varanja od strane nastavnika i izostanak posljedica za one koji varaju pozitivno povezano s čestinom učeničkog varanja (McCabe, 2005). Kada nastavnici ignoriraju varanje, učenici znaju da mogu proći nekažnjeno za to što čine te se stvara dojam da je to prihvatljiv oblik ponašanja. Što se tiče povezanosti ostalih varijabli i varanja na testu, rezultati pokazuju da postoji značajna korelacija s varijablom visoka očekivanja od učenika, iako se radi o negativnoj povezanosti što je suprotno očekivanom. Iako je istraživanje koje su proveli Evans i Craig (1990) dalo naznake da bi se viša stopa varanja očekivala u razredima nastavnika koji imaju visoka očekivanja od učenika, čini se da to nije slučaj. No, kako navodi Cizek (1999; prema

Galloway, 2012), učenici varaju češće kada postoji manja vjerojatnost da će u tome biti uhvaćeni. Kada je kriterij nastavnika za dobivanje određene ocjene visok, učenici moraju pokazati veću razinu znanja za željenu ocjenu nego što je to slučaj kod nastavnika s nižim kriterijima. Moguće je da visoka razina znanja koju učenici moraju pokazati stvara dojam da je prepisivanje neisplativo zbog dugotrajnosti prepisivanja i velike količine informacija koju trebaju prepisati, a koje povećavaju vjerojatnost da će učenik biti uhvaćen u prepisivanju.

Autoritarni stil rukovođenja nije značajno povezan s percipiranom čestinom varanja na testu. To nije u skladu s očekivanjima prema kojima bi autoritarni stil rukovođenja trebao biti značajno pozitivno povezan s čestinom varanja. Kibler (1993; prema Ercegovac i Richardson, 2004) navodi kako je čestina varanja pozitivno povezana s autoritarnim stilom rukovođenja. Također, Kanat-Maymon i sur. (2015) navode kako učenici varaju više kada nisu zadovoljene njihove potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetencijom. Budući da autoritarni stil rukovođenja karakterizira visoka kontrola i niska emocionalna uključenost, što znači da nastavnik s takvim stilom rukovođenja ne podupire učeničke potrebe za autonomijom i povezanošću, očekivalo bi se da učenici kod takvog nastavnika varaju češće. Ipak, čini se da autoritarni stil rukovođenja ne doprinosi objašnjavanju varanja na testu. No, ponovno je važno istaknuti da se u ovom istraživanju ispitala nastavnička percepcija učeničkog varanja te da njihov doživljaj čestine varanja može odstupati od količine varanja koja se zaista događa. Istraživanjima u koje bi se uključilo učenike mogu dati jasniju sliku o tome koliko često učenici varaju kod nastavnika koji su više ili manje autoritarni. Uz to, čest problem s istraživanjem interakcije nastavnika i učenika je što se istraživači usmjeravaju na pojedinačne aspekte te interakcije (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Opsežnijim istraživanjem koje uključuje veći broj konstrukata dobio bi se bolji uvid u to kako je interakcija koju ostvaruju nastavnici i učenici povezana s akademskim nepoštenjem.

Stavovi nastavnika o razlozima varanja nisu značajno povezani s percipiranom čestinom varanja na testu. Štambuk i sur. (2015) naglašavaju kako različiti stavovi o razlozima varanja podrazumijevaju razlike u tome koga nastavnici smatraju odgovornim za učeničko varanje. Također, kao što je već spomenuto, stavovi predviđaju namjeru, a namjera previđa ponašanje (Ajzen, 1991; prema Day i sur., 2011). Zbog različitih očekivanja o tome tko je odgovoran za učeničko varanje bilo bi očekivano da se

nastavnici različito ponašaju u slučaju da se to varanje dogodi, te da različite reakcije budu povezane s učestalošću učeničkog varanja, no čini se da to nije slučaj. No važno je istaknuti da strana istraživanja (npr. McCabe i Trevino, 1993, 1997) pokazuju da su stavovi vršnjaka o varanju najsnažniji kontekstualni prediktori akademskog nepoštenja. Stoga je moguće da stavovi nastavnika i njihove reakcije ipak nisu presudan faktor kada učenici donose odluku o tome kada i koliko će varati. Što se tiče težih oblika varanja, dobiveni rezultati pokazuju da s tim oblicima varanja, osim ignoriranja varanja u razredu, značajno ne korelira niti jedna druga varijabla. Kao što je već spomenuto, ponašanja koja spadaju u teže oblike varanja su teži prekršaji koji se, osim što se događaju rjeđe nego varanje na testu, često ne događaju pred očima nastavnika. Moguće je da iz tog razloga varijable koje se odnose na interakciju nastavnika i učenika te stavovi nastavnika o varanju ne doprinose objašnjavanju tih oblika varanja. Također, budući da se radi o prijestupima kojima se teško krši akademska čestitost, moguće je da su osobine učenika važnije u objašnjavanju takvih postupaka, što bi trebala provjeriti buduća istraživanja na ovu temu.

Četvrti istraživački problem bio je ispitati mišljenje nastavnika o tome što bi im moglo pomoći u sprječavanju učeničkog varanja i održavanju akademskog poštenja. Nastavnici su naveli nekoliko različitih faktora koje smatraju relevantnima: promjenu društvenih vrijednosti, strože i dosljednije sankcije za varanje, promjene u školstvu, kontrolu ili zabranu unošenja mobitela u učionice, vraćanje odgovornosti samim nastavnicima, roditeljima i učenicima te ostale prijedloge koji se nisu mogli svrstati u neku od navedenih kategorija. Važnost društvenih vrijednosti ističu i Roig i Ballew (1994) koji u svom istraživanju spominje kako se visoka učestalost varanja u području ekonomije može objasniti faktorima vezanim uz širi društveni kontekst. U istraživanju koje su proveli Evans i Craig (1990) nastavnici su kao učinkovite strategije za smanjenje učeničkog varanja istaknuli faktore vezane uz ispite (poput korištenje novog testa u svakom razredu, pružanje detaljnih informacija učenicima o tome kada će biti test i koje gradivo će njime biti pokriveno, planiranje rasporeda sjedenja za vrijeme testa, više nadzora od strane nastavnika i slično), dosljedno provođenje kazni od strane nastavnika, jasnoća nastavnih ciljeva u razredu i manji broj učenika u razredu. Iako su u ovom istraživanju kategorije formirane na malo drugačiji način, vidljiva su određena podudaranja sa strategijama koje su ponudili nastavnici u istraživanju Evansa i Craiga

(1990). Također, strana istraživanja (npr. McCabe, Trevino i Butterfield, 1999, 2001) pokazuju kako je učeničko varanje pozitivno povezano s veličinom razreda i rasporedom sjedenja te negativno povezano s percipiranom težinom kazni, stoga odgovori nastavnika odgovaraju rezultatima tih istraživanja. Day i sur. (2011) naglašavaju odgovornost nastavnika za to kakvu će kulturu stvoriti u razredu, stoga su odgovori nastavnika, koji su prepoznali važnost vlastite odgovornosti u prevenciji i reagiranju na učeničko varanje, u ovom istraživanju u skladu s time. Promjene u školstvu (poput smanjivanja gradiva predmeta, veća izbornost predmeta, smanjivanje važnosti ocjena iz znanja te stavljanje naglaska na trud, motivaciju i zalaganje) strategije su koje ciljaju na povećanje intrinzične motivacije učenika za učenje i uvažavanje njihovih interesa. Ove strategije imale bi smisla s obzirom na nalaze istraživanja koji pokazuju da intrinzično motivirani učenici rjeđe varaju (Murdock i Anderman, 2006). Nastavnici su kao strategije koji bi im mogli pomoći u nošenju s akademskim nepoštenjem navodili i vraćanje odgovornosti roditeljima i učenicima, strožu kontrolu ili zabranu unošenja mobitela u učionice te različite druge strategije koje se ne mogu svrstati u neku od kategorija (poput posebnih edukacija na nastavnike, snimanja ispitnog postupka i slično). Budućim istraživanjima trebalo bi provjeriti učinkovitost navedenih strategija.

Ograničenja, doprinosi istraživanja i praktične implikacije

Jedno od ograničenja ovog istraživanja odnosi se na nacrt istraživanja. Budući da je riječ o korelacijskom nacrtu u kojem su podaci prikupljeni u istoj vremenskoj točki ne može se ništa zaključivati o uzročno-posljedičnim odnosima među varijablama. Korištenjem drugih vrsti nacrt, poput longitudinalnih ili eksperimentalnih, moglo bi se dobiti uvid u promjene odnosa među varijablama tijekom vremena i o uzročno-posljedičnim odnosima. Sljedeće ograničenje vezano je uz izbor sudionika. Budući da je riječ o prigodnom uzorku pitanje je koliko dobro sudionici reprezentiraju populaciju srednjoškolskih nastavnika. Istraživanje je provedeno na nastavnicima iz grada Zagreba i okolnih gradova, pa se postavlja pitanje mogu li se dobiveni rezultati generalizirati i na nastavnike u ostatku Republike Hrvatske. Osim toga, ostaje otvoreno pitanje razlikuju li se sudionici po nekim osobinama od nastavnika koji su odbili sudjelovati u istraživanju, te kako bi izgledali dobiveni rezultati kada bi se i ti nastavnici uključili u istraživanje. Također, u ovom istraživanju nisu uključene sve vrste srednjih škola u Republici

Hrvatskoj. Osim gimnazija i strukovnih škola postoje još i umjetničke škole koje nisu obuhvaćene ovim istraživanjem. Nadalje, postoje i različite vrste gimnazija te različite vrste strukovnih škola. U ovom istraživanju nastavnike se pitalo samo rade li u gimnaziji ili strukovnoj školi, ali nije ih se pitalo u kojoj vrsti gimnazije ili strukovne škole rade. Moguće je da se nastavnici različitih vrsta gimnazija i strukovnih škola razlikuju po svojim karakteristikama i po doživljaju učeničkog varanja, stoga bi se to trebalo provjeriti u budućim istraživanjima.

Važno je spomenuti i metodu prikupljanja podataka. Podaci su prikupljeni na različite načine: za vrijeme nastavničkih vijeća i uz pomoć stručnih suradnika za vrijeme redovnog školskog dana. Kada su se podaci prikupljali grupno nije se mogla u potpunosti spriječiti interakcija među sudionicima. Također, važno je naglasiti kako su u ovom istraživanju korištene i mjere samoprocjene koje su podložne socijalno poželjnom odgovaranju. Iako se ovom problemu pokušalo pristupiti tako što je sudionicima zagarantirana anonimnost, ostaje otvoreno pitanje u kojoj mjeri je ova strategija bila uspješna. Socijalno poželjno odgovaranje moglo je biti izraženo i u situacijama grupnog testiranja jer postoji mogućnost da su sudionici precijenili ili podcijenili odgovore zbog prisutnosti kolega.

Nadalje, važno je spomenuti i ograničenja koja se tiču upitnika korištenog u istraživanju. Skala za procjenu čestine varanja sastojala se od 10 čestica koje navode različite oblike učeničkog varanja. Međutim, postoji još mnogo oblika akademskog nepoštenja koji nisu bili obuhvaćeni česticama ove skale, kao što su različite vrste plagiranja i slično. Kao što navode Robinson-Zaňartu i sur. (2005), pojavljuje se sve više različitih oblika varanja, osobito ubrzanim razvojem tehnologija. Stoga bi u budućim istraživanjima trebalo istražiti percepciju i drugih oblika varanja koji nisu obuhvaćeni u ovom istraživanju. Slično vrijedi i za skalu stavova o varanju. U ovom istraživanju ekstrahirana su dva faktora o razlozima varanja: *razlozi varanja povezani s ocjenama* i *razlozi varanja povezani s karakteristikama ispita i nastavnika*. Međutim, postoji još razloga kojima se može pripisati učeničko varanje, stoga bi u budućim istraživanjima trebalo obuhvatiti i te razloge.

Osim ograničenja važno je istaknuti i doprinose te praktične implikacije istraživanja. Kao što je spomenuto, nastavnička perspektiva akademskog nepoštenja je

tema kojom se istraživanja rijetko bave (Štambuk i sur., 2015). Budući da su nastavnici osobe koje su u izravnom kontaktu s učenicima te svojim djelovanjem mogu prevenirati akademsko nepoštenje ili ga sankcionirati kada se ono dogodi, važno je istražiti kako oni doživljavaju problem akademskog nepoštenja. Stoga ovo istraživanje može poslužiti kao podloga budućim istraživanjima koja se bave nastavnicima u okviru domene akademskog nepoštenja. Dobiveni rezultati koji ukazuju da su s percepcijom varanja negativno povezana visoka očekivanja od učenika, a pozitivno povezano ignoriranje varanja, mogu potaknuti nastavnike da na svojim satovima pokušaju postaviti više standarde koji se očekuju od učenika te pokušaju spremnije reagirati kada se neki oblik varanja dogodi. Također, dobiveni odgovori nastavnika o tome što bi im moglo pomoći u nošenju s akademskim nepoštenjem učenika mogu poslužiti kao temelj za buduće intervencije.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke aspekte nastavničke percepcije akademskog nepoštenja i stavova prema varanju u srednjoj školi. Rezultati pokazuju da nastavnici strukovnih škola percipiraju varanje na testu češćim nego što ga percipiraju nastavnici gimnazija, dok za percepciju težih oblika varanja nema razlike s obzirom na vrstu srednje škole. Nastavnička percepcija akademskog nepoštenja nije se razlikovala s obzirom na postojanje i čestinu komunikacije etičkog kodeksa. Stavovi nastavnika gimnazija i strukovnih škola prema varanju se statistički značajno ne razlikuju, pri čemu su nastavnici skloni učeničko varanje objasniti razlozima povezanim s ocjenama.

Regresijska analiza nije provedena zbog malog broja značajnih povezanosti korištenih varijabli. Stoga su rezultati interpretirani na razini dobivenih korelacija. S percipiranom čestinom varanja na testu pozitivno je povezano ignoriranje varanja u razredu, a negativno su povezana visoka očekivanja od učenika, dok je percipirana čestina težih oblika varanja pozitivno povezana s ignoriranjem varanja u razredu. Kao faktore koji bi im mogli pomoći u sprječavanju akademskog nepoštenja nastavnici su istaknuli promjenu društvene klime i društvenih vrijednosti, strože i dosljednije sankcije, odgovornost nastavnika, promjene u školstvu, zabranu korištenja mobitela na nastavi, promjenu fizičkih uvjeta u radnoj okolini i vraćanje odgovornosti roditeljima i učenicima.

LITERATURA

- Bernardi, R. A., Baca, A. V., Landers, K. S. i Witek, M. B. (2008). Methods of cheating and deterrents to classroom cheating: An international study. *Ethics and Behavior*, 18(4), 373-391.
- Burrus, R. T., Jones, A. T., Sackley, W. H., i Walker, M. (2015). Faculty observables and self-reported responsiveness to academic dishonesty. *Administrative Issues Journal*, 5(1), 89-104.
- Chudzicka-Czupała, A., Grabowski, D., Mello, A. L., Kuntz, J., Zaharia, D. V., Hapon, N., Lupina-Wegener, A. i Börü, D. (2016). Application of the theory of planned behavior in academic cheating research—cross-cultural comparison. *Ethics and Behavior*, 26(8), 638-659.
- Cizek, G. J. (2004). Cheating in academics. U: C. Spielberg (Ur.), *Encyclopaedia of applied psychology* (pp. 307-311). San Diego: Academic Press.
- Cochran, J. K., Wood. P. B., Sellers, C. S., Wilkerson, W. i Chamlin, M. B. (1998). Academic dishonesty and low self-control: An empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behavior*, 19(3), 227-255.
- Coren, A. (2011). Turning a blind eye: Faculty who ignore student cheating. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 291-305.
- Davis, H. A. (2006) Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- Day, N. E., Hudson, D., Dobies, P. R. i Waris, R. (2011). Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. *Social Psychology of Education*, 14(2), 261-282.
- Dix, E. L., Emery, L. F. i Le, B. (2014). Committed to the honor code: An investment model analysis of academic integrity. *Social Psychology of Education*, 17(1), 179-196.
- 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.
- Ely, J. J., Henderson, L. i Wachsman, Y. (2013). Testing the effectiveness of the university honor code. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(4), 95-104.
- Ercegovac, Z. i Richardson, J. V. (2004). Academic dishonesty, plagiarism included, in the digital age: A literature review. *College and Research Libraries*, 65(4), 301-318.
- Evans, E. D., i Craig, D. (1990). Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and senior high schools. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 44-52.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantage high schools: Prevalence, justifications, and possibilities for change. *Ethics and Behavior*, 22(5), 378-399.

- Giluk, T. L. i Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67.
- Grolnick, W. S. i Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Gurung, R. A. R., Wilhelm, T. M., i Filz, T. (2012). Optimizing honor codes for online exam administration. *Ethics and Behavior*, 22(2), 158-162.
- 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(2), 209-228.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., i Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1-9.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnik, B. G., Whitley, B. E., i Washburn, J. (1998). Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics and Behavior*, 8(3), 215-227.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- LaDuke, R. D. (2013). Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? *Journal of Professional Nursing*, 29(6), 402-406.
- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov D. L. i Savvateev, A. (2002) Tolerance of cheating: An analysis across countries. *Journal of Economic Education*, 33(2), 125-135.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365-374.
- McCabe, D. L. (1993). Faculty responses to academic dishonesty: The influence of student honor codes. *Research in Higher Education*, 34(5), 647-658.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1-11.
- McCabe, D. L. i Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- 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., Trevino, L. K., i Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234.
- 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., Trevino, L. K., i Butterfield, K. D. (2002). Honor codes and other contextual influences on academic integrity: A replication and extension to modified honor code settings. *Research in Higher Education*, 43(3), 357-378.
- Murdock, T. B i Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T. B., Miller, A. i Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 765-777.
- Pavlin-Bernardić, N., Rovani, D., i Pavlović, J. (2016). Academic cheating in mathematics classes: A motivational perspective. *Ethics and Behavior*, 27(6), 486-501.
- Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (Narodne novine, broj 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. – ispravak, 90/11., 16/12., 86/12., 94/13. i 152/14.).
- Rettinger, D. A. i Jordan, A. E. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics and Behavior*, 15(2), 107-129.
- Ristić Dedić, Z., Jokić, B., Matić, J., Košutić, I. i Šabić, J. (2017). Kakve su navike učenja, obrasci pisanja (prepisivanja) domaćih zadaća i percepcija meritokracije? - Populacijska perspektiva: Krapinsko-Zagorska, Međimurska, Varaždinska i Zagrebačka županija; Serija „O učenju 2015./2016.“ Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Robinson-Zañartu, C., Peña, E. D., Cook-Morales, V., Peña, A. M., Afshani, R. i Nguyen, L. (2005). Academic crime and punishment: Faculty members' perceptions of and responses to plagiarism. *School Psychology Quarterly*, 20(3), 318-337.
- Roig, M. i Ballew, C. (1994). Attitudes toward cheating by college students and professors. *The Psychology Record*, 44, 3-12.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schmelkin, L. P., Kaufman, A. M., i Liebling, D. E. (2001). Faculty assessments of the clarity and prevalence of academic dishonesty. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA. /online/. Retrieved on 20th October 2012 from <http://eric.ed.gov/?id=ED459653>
- Schwartz, B. M., Tatum, H. E., i Hageman, M. C. (2013). College students' perceptions of and responses to cheating at traditional, modified, and non-honor system institutions. *Ethics and Behavior*, 23(6), 463-476.
- Shu, L. L., Gino, F. i Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 330-349.
- Siaputra, I. B. (2015). The 4PA of plagiarism: A psycho-academic profile of plagiarists. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 50-59.

- Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcija nastavnik-učenik: prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
- Šimić Šašić, S. i Klarin, M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. *Društvena istraživanja*, 18(6), 999-1022.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: Povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-55.
- Štambuk, M., Maričić, A., i Hanzec I. (2015). Cheating is unacceptable, but... Teachers' reactions and perception of students' cheating at schools and university. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 259-288.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: VERN.
- Williams, K. M., Nathanson, C. i Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 293-307.
- Zhou, N., Lam, S. i Chan, K. C. (2012). The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1162-1174.

PRILOZI

Prilog A

Prikaz odabranih odgovora nastavnika na pitanje o tome što bi im moglo pomoći u nošenju s akademskim nepoštenjem

Kategorija	Citati
<i>Promjena društvene klime i društvenih vrijednosti</i>	„Bolja i zdravija atmosfera u cjelokupnom društvu. Danas su najvažniji rezultati bez obzira kako je došlo do njih, pa je i varanje uobičajeno. (...)“ „Da se varanje i povreda akademskog poštenja kažnjavaju i u stvarnom životu (političari, pravne osobe). (...)“ „Općenita promjena stava u društvu da je važno učiti i biti pošten, a ne samo uhvatiti rezultat, tj. „snaći se“.“
<i>Sankcije</i>	„Kada bi stvarno postojale posljedice za varanje (ili bilo koje drugo kršenje pravilnika). Ovako, puno administracije, učenici su uvijek u pravu, svaka njihova žalba se rješava u njihovu korist ili se čeka s odlukom dok ne završe školovanje.“ „Jasne i stroge posljedice koje se zaista provedu.“
<i>Promjene u školstvu</i>	„Standardizirani testovi od MZOŠ koji bi se odvijali u točno određenim terminima za sve. (...)“ „Smanjiti broj predmeta i posvetiti se izbornim predmetima.“ „Reforma obrazovanja i reduciranje gradiva predmeta.“
<i>Dosljednost nastavnika</i>	„Dosljednost i isti kriteriji i pravila kod svih nastavnika pri sankcioniranju varanja.“
<i>Fizički uvjeti u radnoj okolini</i>	„Skućeni prostori (male učionice) omogućavaju prepisivanje i korištenje nedopuštenih sredstava.“
<i>Veća odgovornost roditelja i učenika</i>	„Više angažiranosti učenika oko predmeta i učenja.“ „Djeca bi prvenstveno u roditeljskom domu trebala biti odgajana da je poštenje vrlina koja čini dobrog čovjeka. (...)“
<i>Sprječavanje korištenja mobitela</i>	„Zabrana unosa i korištenja mobitela u učionice prvenstveno zbog mogućnosti slikanja testova i odgovora.“
<i>Ostalo</i>	„Snimanje ispitnog postupka.“ „Bolja edukacija o tome kako se nositi s takvim situacijama.“