

Motivacijski i kontekstualni faktori nepoštenog akademskog ponašanja pri pisanju seminarskih radova

Šimon, Jana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:064681>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-19**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**MOTIVACIJSKI I KONTEKSTUALNI FAKTORI NEPOŠTENOG
AKADEMSKOG PONAŠANJA PRI PISANJU SEMINARSKIH RADOVA**

Diplomski rad

Jana Šimon

Mentorica: Izv. prof. dr. sc. Nina Pavlin-Bernardić

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
<i>Akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova</i>	2
<i>Faktori povezani s akademski nepoštenim ponašanjem</i>	3
<i>Ciljevi postignuća i akademski nepošteno ponašanje.....</i>	4
<i>Samoefikasnost u samoregulaciji i akademski nepošteno ponašanje</i>	6
<i>Kontekstualni razlozi i akademski nepošteno ponašanje.....</i>	7
CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE	9
<i>Predistraživanje</i>	9
<i>Istraživanje.....</i>	9
METODOLOGIJA	10
<i>Sudionici</i>	10
<i>Postupak.....</i>	11
<i>Mjerni instrumenti</i>	12
REZULTATI	15
<i>P1: Znanje studenata o akademskom nepoštenju i čestina upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova</i>	17
<i>P2: Dodatna prediktivna valjanost skale kontekstualnih razloga varanja u predviđanju akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova.....</i>	18
RASPRAVA.....	21
<i>Metodološki nedostaci i ograničenja</i>	25
<i>Praktične implikacije istraživanja</i>	28
ZAKLJUČAK.....	30
LITERATURA	31
PRILOZI.....	37
<i>Prilog 1</i>	37
<i>Prilog 2</i>	38
<i>Prilog 3</i>	39
<i>Prilog 4</i>	40

Naslov: Motivacijski i kontekstualni faktori nepoštenog akademskog ponašanja pri pisanju seminarskih radova

Title: Motivational and contextual factors of academic dishonesty on written assignments

Jana Šimon

Sažetak: Cilj ovog istraživanja bio je ispitati čestinu upuštanja studenata u akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova te odnos motivacijskih varijabli, kontekstualnih faktora i čestine varanja pri pisanju seminara na društvenim i humanističkim fakultetima. Predistraživanje je provedeno kroz tri fokusne grupe ($N=18$) te je ispitano što je za studente akademski nepošteno ponašanje i zbog čega se upuštaju u njega. Na temelju kvalitativnog predistraživanja su konstruirani instrumenti znanja studenata o tome što varanje pri pisanju seminara jest, čestini i kontekstualnim razlozima varanja prilikom pisanja seminara. U upitničkom istraživanju je sudjelovalo 411 studenata triju društvenih i humanističkih studija Sveučilišta u Zagrebu. Sudionici su ispunjavali Anketu o znanju o akademskom nepoštenju pri pisanju seminara, Skalu čestine upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara, Skalu ciljeva postignuća, Skalu samoeфикаsnosti u samoregulaciji učenja i Skalu kontekstualnih razloga akademskog nepoštenja pri pisanju seminara. Rezultati istraživanja ukazuju da postoji razlika u postotku slaganja s time je li neko ponašanje akademski nepošteno ili ne te da studenti varaju na prosječno 12.9% seminara na studiju.. Provedbom hijerarhijske regresijske analize je dobiveno da su cilj izbjegavanja rada i kontekstualni razlozi varanja pozitivni prediktori akademskog varanja. Ukupno je objašnjeno 31.0% varijance varanja pri pisanju seminara. Pokazana je dodatna prediktivna valjanost skale kontekstualnih faktora varanja pri pisanju seminara povrh motivacijskih varijabli, i to tako da kontekstualni faktori objašnjavaju dodatnih 19.8% varijance varanja.

Ključne riječi: akademsko varanje; seminari; motivacija za učenje; kontekstualni faktori varanja

Abstract: The aim of this study was to determine frequency of academic cheating on written assignments in student population and to examine the relationship between motivational factors, contextual factors and frequency of academic cheating on written assignments. Pre-research was conducted through three focus groups ($N=18$) and it examined what do students perceive as academic cheating on written assignments and why do they cheat. Measures of knowledge of what cheating is, cheating frequency and contextual reasons for cheating were constructed according to the findings in the qualitative preliminary study. 411 social sciences and humanities students of the University of Zagreb participated in survey research. They completed Academic Cheating on Written Assignments Knowledge Questionnaire, Academic Cheating on Written Assignments Frequency Scale, Achievement Goal Orientation Scale, Self-Efficacy for Self-Regulated Learning Scale and Contextual Reasons for Academic Cheating on Written Assignments Scale. Differences were found between different cheating behaviors in terms of knowledge whether some behavior represents academic cheating or not. On average, students cheat on 12.9% of written assignments during college. Results of hierarchical regression analysis showed that work-avoidance goals and contextual factors of cheating negatively predict academic cheating. They also demonstrated the incremental validity of Contextual Reasons for Academic Cheating on Written Assignments Scale, as it explains an extra 19.8% of cheating on written assignments variance. With motivational variables total explained variance is 31.0%.

Key words: academic cheating; written assignments; learning motivation; contextual factors

UVOD

Akademski nepošteno ponašanje je u zadnjih desetak godina postala aktualna tema, kako u hrvatskoj akademskoj zajednici, tako i u medijskom prostoru. Dva najznačajnija primjera akademskog nepoštenja na hrvatskim fakultetima su "Afera Indeks" i "Afera Plagijat", gdje je riječ bila o kupovanju ispita studenata te optužbama o plagiranju znanstvenog rada tadašnjeg ministra znanosti i obrazovanja (Zmijarević, Doolan i Marčelić, 2017). Da nije riječ o izoliranim slučajevima pokazuju nalazi različitih istraživanja, prema kojima se preko 90% studenata zdravstvenih fakulteta barem jednom upustilo u nepoštena ponašanja (Petrač i Bartolac, 2014; Kukulja Taradi, Taradi i Đogaš, 2012), dok prema Bunoza (2019) preko 60% studenata tehničkih fakulteta upotrebljava „šalabahtere“ i prima nedozvoljenu pomoć prilikom pisanja ispita tijekom jednog semestra.

Definicija akademskog nepoštenja se razlikuje od autora do autora te uključuje različita ponašanja. Primjerice, Cizek (2004) navodi da se radi o postupcima koji krše postojeća pravila o izvršavanju zadataka ili polaganja ispita propisana od strane institucije ili nadležnog autoriteta. Također, to su ponašanja koja daju nepravednu prednost studentima i utječu na točnost zaključivanja o njihovom postignuću. Bertram Gallant (2008) predlaže definiciju prema kojoj sveučilišta, škole i ostale institucije sami određuju što akademski nepošteno ponašanje jest – tu je riječ o ponašanjima koja narušavaju akademski integritet jer nisu usklađena s postavljenim pravilima, normama ili očekivanjima. Dakle, svaka obrazovna ustanova, bilo pravilnikom o stegovnoj odgovornosti studenata ili etičkim kodeksom može odrediti specifična ponašanja koja jesu ili nisu nepoštena. Sveučilišta u Hrvatskoj se, s obzirom na svoju autonomiju, toga i drže; primjerice, člankom 59. stavkom 1 Statuta Sveučilišta u Zagrebu (2005) se određuje da stegovnu odgovornost studenta za akademsko nepoštenje propisuju opći akti Sveučilišta ili njegove sastavnice.

McCabe, Butterfield i Treviño (2012) su opisali akademsko nepoštenje putem devet ponašanja koja su američki studenti identificirali kao nepoštena: prepisivanje rečenica bez referenciranja, navođenje referenci ili izvora koji nisu korišteni u radu, plagiranje iz javno dostupnih materijala, korištenje pitanja dobivenih od osoba koja su već pristupile ispitu, grupni rad na zadatku kada on nije dopušten, predaja rada koji je

dijelom ili potpuno napisao drugi student, pomaganje drugim studentima tijekom ispita, prepisivanje od drugih studenata tijekom ispita te korištenje neautoriziranih materijala (poput bilježaka) tijekom ispita. Jasno je da ova definicija ima svoja ograničenja, s obzirom na to da se radi o samoiskazu studenata, no uvidom u etičke kodekse različitih sastavnica Sveučilišta u Zagrebu (npr. Pravilnik o stegovnoj odgovornosti studenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu) uočavamo da se navedena i slična ponašanja opisuju kao podložna pokretanju stegovnog postupka i kažnjavanju studenata. Istraživanja također ukazuju i na dvofaktorsku strukturu akademskog nepoštenja: aktivno i pasivno varanje (Eisenberg, 1989; prema Murdock i Stephens, 2007; Pavlin-Bernardić, Rovani i Pavlović, 2017). Aktivno varanje je ono u koje se student uključuje radi postizanja vlastitog uspjeha (npr. varanje na ispitu), dok je pasivno ono u kojemu se pruža pomoć drugoj osobi (npr. dopuštanje nekome da prepíše zadaću).

Akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova

Pitanje koje se nameće je postoji li općeprihvaćena definicija akademskog nepoštenja u našem društvu, posebice kako ni znanstvena zajednica ne može doći do konsenzusa. Naime, studenti, a nekada i nastavnici, ponekad nisu sigurni što je točno varanje, sa specifičnim naglaskom na neznanje o tome što je plagiranje seminarskih radova i zadataka (Roig, 2001). Seminarski radovi i zadaci, prema rječnicima *Oxford* i *Merriam-Webster*, su dulji pisani radovi koje student radi na određenu temu te čine značajan udio ukupne ocjene na kolegiju. To mogu biti eseji, izvještaji, istraživački i pregledni radovi, kritički osvrti ili bilo koji drugi oblik pisanog rada vezan uz sadržaj nastave. Pokazalo se da studenti procjenjuju "težinu" varanja prilikom pisanja takvih zadataka manjom nego pri kršenju pravila o pisanju ispita (McCabe, Treviño i Butterfield, 2001). Dakle, plagiranje i nedozvoljena suradnja među studentima bi bili "blaži" oblici varanja¹, koji su češći i prihvaćeniji među studentima, zbog čega Stone, Kisamore, Jawahar i Bolin (2014) naglašavaju da nije prikladno sva akademski nepoštena ponašanja stavljati pod isti nazivnik i koristiti jednostavnu sumativnu mjeru kršenja akademskih pravila. Također, neki autori navode da studenti određene oblike ponašanja, poput traženja i pružanja nedozvoljene pomoći pri pisanju zadataka koji se obavljaju van

¹ U sklopu ovog rada termini varanje i akademski nepošteno ponašanje će se koristiti kao sinonimi, iako neki autori pod varanjem smatraju isključivo korištenje nedozvoljene pomoći tijekom ispita (Pavela, 1978)

nastave te autoplagijat (odnosno, predaju jednakog rada na ocjenjivanje na više kolegija) uopće ne smatraju nepoštenima (Owunwanne, Rustagi i Dada, 2010; Yardley, Rodríguez, Bates i Nelson, 2009). Ipak, većina istraživanja se usmjerava ili samo na varanje na ispitima ili gleda na sve oblike akademski nepoštenih ponašanja kao na jedinstven konstrukt (Stone i sur., 2014).

Razlog česte pojave akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminara je i činjenica da u brojnim slučajevima plagiranja ne dolazi do pokretanja automatskog disciplinarnog postupka (Robinson-Zañartu i sur., 2005) te postoje teškoće u dokazivanju plagiranja. Decoo (2001) navodi slučajeve u kojima je izostavljanje navođenja izvora korištenih u znanstvenom radu objašnjeno kao slučajan previd i neznanje o pravilima referenciranja. Možemo zaključiti da je dokazivanje plagiranja složeno i zbog razine truda kojeg ocjenjivač zadatka mora uložiti: pregledavanje rada, usporedba s postojećim predanim pisanim zadacima i pažljivo razmatranje korištenih izvora. S druge strane, pojavom interneta dolazi do sve veće mogućnosti varanja, jer je velik broj izvora i gotovih radova javno dostupan (Selwyn, 2008). Istraživanja ukazuju da je od akademski nepoštenih ponašanja pri pisanju seminara najčešće plagiranje, autoplagiranje i primanje veće pomoći od dopuštene, dok je najrjeđe kupovanje gotovih seminarskih radova i predaja tuđih radova (David, 2015; Hensley, Kirkpatrick i Burgoon, 2013).

Faktori povezani s akademski nepoštenim ponašanjem

Terenzini i Reason (2005; prema Yu, Glanzer i Johnson, 2017) navode četiri skupine varijabli koje utječu na učenje i ponašanje studenata, pa tako i na mogućnost pojave varanja kod studenata: karakteristike studenata i njihova iskustva prije fakulteta, organizacijski kontekst, vršnjačko okruženje te osobna fakultetska iskustva. Pojednostavljeno rečeno, možemo reći da se radi o individualnim faktorima (karakteristike i iskustva studenata) te kontekstualnim faktorima (organizacija fakulteta, utjecaj vršnjaka, iskustva na fakultetu) koji utječu na pojavnost akademski nepoštenog ponašanja. U pogledu ličnosti, istraživanja ukazuju da sve tri osobine mračne trijade (psihopatija, makijavelizam i narcizam) pozitivno predviđaju akademsko nepoštenje (Baughman, Jonason, Lyons i Vernon, 2014), dok od osobina ličnosti petfaktorskog modela savjesnost i ugodnost imaju najsnažniju negativnu povezanost s varanjem (Giluk i Postlethwaite, 2015). No, kako su korelacije osobina ličnosti i akademskog nepoštenog

ponašanja niske do umjerene, Murdock i Anderman (2006) predlažu motivacijski model varanja, prema kojem individualni i kontekstualni faktori određuju kakve ciljeve postignuća pojedinac postavlja, koliko je samoefikasan te kako procjenjuje posljedice varanja, što pak sve utječe na mogućnost upuštanja u akademski nepoštena ponašanja.

U pogledu sociodemografskih faktora veći broj istraživanja pokazuje da više varaju mlađi studenti (David, 2015), ali u nekim recentnijim istraživanjima se pojavljuje podatak da se studenti viših godina studija češće uključuju u akademski nepoštena ponašanja (Yu, Glanzer i Johnson, 2017). Za razlike između muškaraca i žena se nalaze nekonzistentni rezultati, gdje veći broj autora navodi da je vjerojatnije da se muškarci upuštaju u akademski nepoštena ponašanja (npr. Yu, Glanzer i Johnson, 2017; Aelterman, Vansteenkiste i Haerens, 2019), dok drugi navode da razlike nema (npr. Scrimshire, Stone, Kisamore i Jawahar, 2017). Što se tiče akademskog postignuća, pokazalo se da postoji recipročan odnos između ocjena i varanja pa tako učenici i studenti s nižim prosjekom ocjena imaju veću tendenciju akademskog varanja (Finn i Frone, 2004; David, 2015).

Istraživanja pokazuju da su različiti individualni, posebice motivacijski faktori (samoefikasnost, ciljevi postignuća), te različiti situacijski faktori (percipirana kompetentnost učitelja, težina zadatka, stres) povezani s pojavom varanja (Szabo i Underwood, 2004), te je stoga potrebno razmotriti na koji način svaki od ovih faktora predviđa uključenost u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova.

Ciljevi postignuća i akademski nepošteno ponašanje

Ciljeve postignuća možemo definirati kao svrhu upuštanja u određena ponašanja, odnosno razlog zbog kojeg želimo postići neku kompetenciju (Elliot i Hulleman, 2017). Najkorišteniji i najpoznatiji model u ovom području je teorija ciljeva postignuća (Elliot i McGregor, 2001). Prema toj teoriji, razlikujemo dvije dimenzije ciljeva postignuća: definiranje ciljeva (usmjerenost na ovladavanje ili izvedbu) te valenciju ciljeva (uključivanje/približavanje ili izbjegavanje). Prema tome postoje četiri različita cilja postignuća: cilj ovladavanja zadatka uključivanjem, cilj ovladavanja zadatka izbjegavanjem, cilj izvedbe zadatka uključivanjem te cilj izvedbe zadatka izbjegavanjem.

Cilj ovladavanja uključivanjem se odnosi na usmjerenost na ovladavanje zadatka učenjem kako bi se postiglo razumijevanje, a kao primjer možemo uzeti cilj: „Želim razumjeti sve teorije o kojima je profesor pričao“. „Brine me da neću shvatiti sve teorije koje radimo na kolegiju“ je primjer cilja ovladavanja putem izbjegavanja, gdje se pojedinac usmjerava na izbjegavanje mogućnosti da nešto ne nauči ili ne shvati. Cilj izvedbe putem uključivanja je primjerice: „Želim dobiti bolju ocjenu iz ispita od drugih.“, gdje se osoba usmjerava na bolju izvedbu u usporedbi s drugima. S druge strane, kada osoba postavi cilj izvedbe putem izbjegavanja želi izbjeći osjećaj inferiornosti i nekompetencije u usporedbi s okolinom, npr.: „Bojim se da ću dobiti goru ocjenu iz ispita od drugih.“. Meta-analize potvrđuju konstruktivnu valjanost ovog 2 x 2 modela ciljeva postignuća (Hulleman, Schragger, Bodmann i Harackiewicz, 2010), no neki autori ukazuju na postojanje cilja izbjegavanja rada, gdje je uspjeh za pojedinca definiran kao ulaganje minimalnog truda u postizanje zadovoljavajućeg rezultata (King i McInerney, 2014; Elliot, 1999). Primjer ovakvog cilja bi bio: „Želim se bez puno napora riješiti ovoga kolegija pa ću prepisati na ispitu.“.

Istraživanja ukazuju da učenici koji postavljaju ciljeve ovladavanja, bilo približavanja ili izbjegavanja, u usporedbi s učenicima koji postavljaju ciljeve izvedbe postižu bolji školski uspjeh (Van Yperen, Blaga, i Postmes, 2015), no u nekim meta-analizama nalazimo na podatak da je postavljanje ciljeva izvedbe putem uključivanja u jednakoj mjeri povezano s prosječnom ocjenom (Linnenbrink-Garcia, Tyson, i Patall, 2008). No, uzimajući u obzir da je postavljanje ciljeva izvedbe povezano s neugodnim, dok je postavljanje ciljeva ovladavanja uključivanjem povezano s ugodnim emocijama (Huang, 2011), dolazimo do zaključka da ciljevi ovladavanja uključivanjem rezultiraju najpozitivnijim ishodima po učenika.

U pogledu akademskog nepoštenja, u situacijama kompetitivnog razreda i vršnjačkog okruženja, u kojima se promoviraju ciljevi izvedbe, dolazi do više varanja među učenicima (Anderman i Midgley, 2004; Anderman i sur., 1998; prema Tas i Tekkaya, 2010). U takvim slučajevima učenici sami usvajaju ciljeve izvedbe te žele postići uspjeh zbog ekstrinzičnih motiva ili zbog izbjegavanja osjećaja nekompetentnosti naspram drugih (Anderman i Koenka, 2017). Sukladno tome, istraživanja na studentskoj populaciji ukazuju da je postavljanje ciljeva ovladavanja zadatkom negativno povezano s uključivanjem u različite oblike akademskog nepoštenja (Huang, Yang i Chen, 2015).

Zanimljivo je da neka istraživanja sugeriraju da učenici koji postavljaju ciljeve izvedbe te žele raditi u poslovima vezanima uz poduzetništvo, menadžment i bankarstvo, nasuprot onih koji preferiraju rad u obrazovnom sustavu i pomagačkim strukama, pokazuju veću namjeru akademskog varanja (Koul, 2012), što ponovno možemo povezati s vanjskim motivom u podlozi potrebe za postignućem. Neki autori navode kako i ponašanja izbjegavanja rada općenito predviđaju ponašanja varanja, a istraživanje na hrvatskim srednjoškolicima je pokazalo da je uključivanje u ponašanja aktivnog varanja povezano s ciljevima izbjegavanja učenja (Urđan, Ryan, Anderman, i Gheen, 2002; Pavlin-Bernardić, Rovani i Pavlović, 2017; Putarek i Pavlin-Bernardić, 2019). No, u pogledu akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih zadataka zasad ne postoje istraživanja koja ovakve oblike varanja povezuju s ciljevima postignuća.

Samoeфикаsnost u samoregulaciji i akademski nepošteno ponašanje

Kada razmatramo faktore koji utječu na akademske ishode, jedan od važnijih je samoeфикаsnost. Samoeфикаsnost je uvjerenje pojedinca u svoju sposobnost da obavi specifičan zadatak (Bandura, 1986). Ona utječe na naše ponašanje, motivaciju, emocionalne procese i ponašanje. Pretpostavka je da će osobe s visokom razinom samoeфикаsnosti u usporedbi s onima niže samoeфикаsnosti češće ustrajati u radu unatoč teškoćama, imati višu razinu intrinzične motivacije za zadatak i osjećati manje razočaranje u situaciji neuspjeha.

Samoeфикаsnost se u obrazovnom kontekstu povezuje s pojmom samoreguliranog učenja. Samoeфикаsnost u samoregulaciji odražava uvjerenje pojedinca u vlastite sposobnosti da uspješno koristi različite strategije učenja, obavlja postavljene zadatke, sudjeluje u nastavi i otporan je na ometanje pri učenju (Zimmerman, Bandura i Martinez-Pons, 1992). Sukladno tome, istraživanja ukazuju da je samoeфикаsnost u samoregulaciji negativno povezana sa stupnjem odgađanja izvršavanja obaveza (prokrastinacijom) i ciljeva izbjegavanja rada, a pozitivno povezana s prosjekom ocjena, postavljanjem ciljeva ovladavanja te pozitivnim vrednovanjem škole i školskih predmeta (Klassen, Krawchuk i Rajani, 2008; Usher i Pajares, 2008). U pogledu akademski nepoštenog ponašanja, dosadašnja istraživanja ukazuju na negativnu korelaciju samoeфикаsnosti u samoreguliranom učenju i akademski nepoštenog ponašanja (Murdock, Hale i Weber, 2001; Bunoza, 2019).

Kontekstualni razlozi i akademski nepošteno ponašanje

Istraživanja kontekstualnih razloga upuštanja u akademsko varanje se odnose na niz faktora vezanih uz normu varanja prisutnu među vršnjacima, organizaciju nastave i okoline učenja, percipiranu kvalitetu predavača te posljedice akademskog nepoštenja. Kao jedan od najvažnijih faktora se ističe percepcija prihvaćenosti varanja među vršnjacima, pa su tako čimbenici poput ponašanja vršnjaka, vršnjačkog odobravanja nepoštenja i prijavljivanja varanja značajni prediktori akademski nepoštenog ponašanja pojedinaca, čak kada se u obzir uzmu i individualni prediktori varanja (McCabe i Treviño, 1997; Teodorescu i Andrei, 2009; Barbaranelli i sur., 2018). Također, vršnjačko okruženje se pokazalo važnijim od organizacijskih normi u pogledu utjecaja na akademski nepošteno ponašanje (Bertram Gallant, 2008). Nastavno na utjecaj drugih učenika i studenata, često se spominje važnost postojanja kodeksa časti, odnosno skupa jasno definiranih pravila o tome što je sve akademsko nepoštenje i na koji način se kažnjava pojedince ako varaju. Istraživanja stoga pokazuju da su kodeksi časti u čijoj izradi sudjeluju studenti, koji jasno određuju posljedice nepoštenih ponašanja te obvezuju fakultetsko osoblje i studente na prijavu varanja povezani s nižim stupnjem pojave akademskog nepoštenja (Gurung, Wilhelm i Filz, 2012), a zanimljivo je da na hrvatskim sveučilištima kodeksi časti nisu prisutni. Sukladno tome, percepcija studenata o reakciji osoblja na varanje, odnosno percipirana prilika za varanje, je medijator odnosa individualnih faktora, poput manjka samokontrole, i akademski nepoštenog ponašanja (Yu, Glanzer i Johnson, 2017; Yu, Glanzer, Johnson, Sriram i Moore, 2018). Važno je naglasiti da nastavno osoblje često ne provodi službene sveučilišne propise i procedure kada sazna za varanje studenata, bilo zbog potrebe ulaganja dodatnog truda, straha od emocionalnih posljedica nošenja sa situacijom ili vjerovanja da će kazna biti blaga (McCabe, 1993; Keith-Speigel i sur., 1998; prema Vandehey, Diekhoff i LaBeff, 2007). Dakle, uspostava norme prihvatljivosti varanja među vršnjacima, manjak formalnih posljedica i reakcije nastavnčkog kadra rezultiraju uključivanjem studenata u akademski nepoštena ponašanja.

Vezano uz organizaciju nastave i ponašanje profesora, percipirana kvaliteta i relevantnost kolegija predviđaju namjeru varanja (Teodorescu i Andrei, 2009). Ponašanje profesora u vidu iskazivanja entuzijazma (odnosno, stimulativnog i energičnog izvođenja

nastave) je tako povezano s manjom prisutnošću varanja (Orosz i sur., 2015). S druge strane, nisko zadovoljstvo nastavom, postavljanje kompetitivnog okruženja u razredu orijentiranjem na izvedbu zadatka i manjak mogućnosti interakcije s nastavnikom predviđaju upuštanje učenika u akademski nepošteno ponašanje (Pulvers i Diekhoff, 1999). Neka kvalitativna istraživanja ukazuju na to da učenici viših razreda osnovne škole vrednuju i brigu i poštovanje koju profesori iskazuju, odnosno da će se rjeđe upuštati u nedozvoljena ponašanja pri izvršavanju školskih zadataka ako smatraju da je profesoru njihov školski uspjeh osobno važan (Zito i McQuillan, 2010). Studenti pak spominju da je najčešći antecedent varanja osjećaj nedovoljne pripremljenosti ili nedostatka vremena za pripremu, što pripisuju i vlastitim karakteristikama, ali i organizaciji studijske nastave i obveza (Minarcik i Bridges, 2015). Bitno je napomenuti da se pokazalo da zemlje istočne Europe imaju veći postotak varanja od zemalja zapadne Europe, SAD-a i Azije (Teixeira i Rocha, 2010), pa je moguće da su određene varijable koje djeluju na pojavu varanja kulturalno specifične i stoga je potrebno razmotriti valjanost svake od njih kao prediktora akademskog nepoštenja u određenom okruženju.

Postoji manjak istraživanja koja se usmjeravaju upravo na ponašanja plagiranja i postupaka vezanih uz njih, posebice u našem okruženju – stoga nas je zanimalo koja sva ponašanja uključuje nepoštenje pri pisanju seminarskih radova i koliko često se ona odvijaju. Naravno, zanimalo nas je i što to točno predviđa pojavu ovakvog ponašanja među studentima, a iz pregleda literature je vidljivo da u obzir treba uzeti motivacijske faktore poput ciljeva postignuća i samoefikasnosti u samoreguliranom učenju te razne kontekstualne čimbenike. Kako kontekstualni faktori objašnjavaju veći postotak varijance upuštanja u varanja tijekom ispita od individualnih faktora (30% naspram 13%; Bunoza, 2019), u ovom istraživanju je naglasak stavljen upravo na proučavanje doprinosa kontekstualnih čimbenika na akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova. Predistraživanjem (provedbom fokusnih grupa) je ispitano koja sva nepoštena ponašanja studenti pokazuju prilikom izrade seminarskih radova. Nakon toga je sastavljena anketa o znanju što je akademsko nepoštenje i skala čestine varanja pri pisanju seminara, koje su s ostalim ljestvicama primijenjene u istraživanju. Predistraživanje i korelacijsko istraživanje su provedeni na društvenim i humanističkim fakultetima, jer oni češće od drugih fakulteta imaju seminarske tipove zadataka.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Predistraživanje

Cilj predistraživanja je bio, kroz fokusne grupe, utvrditi vrste akademski nepoštenih ponašanja pri pisanju seminarskih radova i percipirane kontekstualne razloge upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova iz samoiskaza studenata društvenih i humanističkih studija.

Na temelju postavljenog cilja, istraživački problemi bili su sljedeći:

P1: Koji su sve oblici akademski nepoštenog ponašanja prisutni na fakultetima i koje od njih studenti najčešće koriste?

P2: Koji su mogući kontekstualni čimbenici koji utječu na veću ili manju pojavu akademski nepoštenog ponašanja među studentima?

Istraživanje

Cilj istraživanja bio je ispitati čestinu akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova te odnos motivacijskih varijabli (ciljeva postignuća, samoefikasnosti u samoregulaciji) i kontekstualnih razloga varanja s akademski nepoštenim ponašanjem pri pisanju seminarskih radova na društvenim i humanističkim fakultetima Sveučilišta u Zagrebu.

Na temelju postavljenog cilja, problemi su:

P1: Ispitati koja ponašanja prilikom pisanja seminarskih radova studenti smatraju nepoštenim i čestinu upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova.

P2: Ispitati dodatnu valjanost skale kontekstualnih razloga upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova u objašnjenju čestine upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova nakon što se kontroliraju motivacijske varijable (ciljevi postignuća i samoefikasnost u samoregulaciji).

Na temelju rezultata prethodnih istraživanja, postavljene hipoteze glase:

H1: Studenti će statistički značajno rjeđe smatrati ponašanja autoplagijata i nedozvoljene pomoći varanjem pri pisanju seminara nego ostala ponašanja akademskog varanja.

H2: Ciljevi izvedbe, cilj izbjegavanja rada te procjene kontekstualnih razloga varanja bit će pozitivni prediktori čestine upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Ciljevi ovladavanja i samoeфикаsnost u samoregulaciji učenja će biti negativni prediktori čestine upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Kontekstualni razlozi akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova objašnjavat će značajan postotak varijance čestine upuštanja u akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova povrh motivacijskih varijabli ciljeva postignuća i samoeфикаsnosti u samoregulaciji.

METODOLOGIJA

Sudionici

U predistraživanju je sudjelovalo ukupno 18 sudionika. Prigodan uzorak činilo je 5 muškaraca i 13 žena, s pet različitih društvenih i humanističkih studija Sveučilišta u Zagrebu. Troje sudionika su bili studenti prve godine preddiplomskog studija, dvoje druge godine preddiplomskog i jedna osoba treće godine preddiplomskog studija. Po troje sudionika je bilo na prvoj i drugoj godini diplomskog studija te je bilo šestero apsolvenata diplomskog studija. Prosječna dob ispitanika je $M=23$, s rasponom od 19 do 27 godina.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 414 studenata triju društvenih i humanističkih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U dogovoru s prodekanima/prodekanicama za studente, imena fakulteta nisu navedena. Po 106 ispitanika je bilo s jednog društvenog te jednog društvenog i humanističkog fakulteta, a njih 201 s fakulteta društvenog usmjerenja. U istraživanju je sudjelovalo 99 muškaraca (24%) i 314 žena (76%), a četvero studenata se nije izjasnilo o svom spolu. Upitnik je ispunilo 46 studenata 1. godine studija (11%), 18 2. godine (4%) te 116 3. godine studija (28%). Najviše ispitanika je bilo s 4. godine studija (ili 1. godine diplomskog studija), njih 126 (31%), dok je 108 ispitanika bilo s 5. godine integriranog studija ili 1., odnosno 2. godine diplomskog studija (26%). Prosječna dob ispitanika je 22.45 ($SD=2.39$) s rasponom od 18 do 39 godina.

Postupak

Predistraživanje na temu akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova je provedeno krajem studenog 2019. godine, kada su održane tri fokusne grupe s pet, sedam i šest sudionika. Sudionici su pozvani na sudjelovanje putem objava u grupama studentskih domova i različitih studijskih usmjerenja na društvenim mrežama. Fokusne grupe su provedene u prostorijama Filozofskog fakulteta u Zagrebu, na temelju polustrukturiranog vodiča s 18 pitanja, a trajanje svake grupe je bilo oko sat vremena. Pitanja su se, pored onih vezanih uz istraživačke probleme oblika akademskog nepoštenja pri pisanju seminara i čimbenika koji utječu na njegovu pojavu, odnosila i na oblike fakultetskih obaveza koje studenti imaju te znanja o tome što akademski nepošteno ponašanje jest. Prije provedbe su sudionici pitani za dozvolu snimanja glasovnog zapisa fokusne grupe. Voditeljica grupe je bila istraživačica, a prisutan je bio i zapisničar koji je vodio bilješke.

Prikupljanje podataka za istraživanje je provedeno u ožujku 2020. godine, na početku ljetnog semestra, kada su sudionici već mogli imati iskustvo akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova u tekućoj akademskoj godini. Prije provedbe istraživanja od prodekana/prodekanica za nastavu i studente te dekana/dekanica fakulteta su zatražena odobrenja i termini za provedbu. Bilo je poželjno da sudionici budu na završnim godinama studija, jer su dotad imali veću mogućnost uključivanja u ponašanja varanja. Više od polovice sudionika, njih 235, je u istraživanju sudjelovala grupno, ispunjavanjem upitnika papir-olovka tehnikom, u terminu obaveznih predavanja na studiju. Primjena upitnika je trajala između 10 i 15 minuta, a na većini termina je bio prisutan izvođač kolegija. Prije provedbe je studentima objašnjena svrha istraživanja i objašnjeno da mogu odustati od ispunjavanja u svakom trenutku te je, zbog specifičnosti i osjetljivosti teme, zajamčena njihova anonimnost te da će rezultati biti analizirani samo na grupnoj razini. Također, naglašeno je da nastavnici neće imati uvid u njihove rezultate. Kako je polovicom ožujka proglašena pandemija koronavirusa (SARS-CoV-2), zatvorene su sve obrazovne i odgojne-obrazovne institucije, pa tako i fakulteti Sveučilišta u Zagrebu. Zbog toga je kreirana online verzija upitnika, gotovo identična formatu papir-olovka, koja je studentima podijeljena putem poveznice koju im je poslao izvođač

kolegija i koja je postavljena u grupama studenata na društvenim mrežama. U online primjeni upitnika je sudjelovalo 179 ispitanika.

Mjerni instrumenti

Upitnik korišten u ovom istraživanju se sastojao od ankete o znanju o akademskom nepoštenju pri pisanju seminara, skale čestine upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara, ciljeva postignuća i samoefikasnosti u samoregulaciji te skale kontekstualnih razloga za upuštanje u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Na kraju upitnika su postavljena pitanja o poznavanju pravila i vještina akademskog pisanja, percipiranoj težini kazne za varanje te znanja o proceduri stegovnog postupka na fakultetu. Također, studenti su zamoljeni da navedu podatke o dobi, spolu i prosjeku ocjena na dosadašnjem studiju. Online verzija upitnika je sadržavala sve navedene skale i čestice, s dodatkom pitanja o nazivu fakulteta i studija, razine studija i godine studija koju student pohađa. Kod dodatnih pitanja u online formi je studentima naglašeno da samo istraživačica ima uvid u podatke te da su oni potrebni samo radi opisa uzorka.

Anketa o znanju o akademskom nepoštenju pri pisanju seminara je osmišljena na temelju pretražene literature i provedenih fokusnih grupa na temu akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Transkripti triju fokusnih grupa su kvalitativno analizirani i utvrđeno je koje su sve vrste seminarskih zadataka i varanja prilikom njihovih izvršavanja te je potom odabrano 10 različitih akademski nepoštenih ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Sudionicima je dana uputa da označe smatraju li da je određeni oblik ponašanja pri pisanju seminara akademski nepošten ili ne, a primjer čestice je: *"Smatrate li da je navedeno ponašanje oblik akademskog nepoštenja pri pisanju seminara? Prepisivanje dijela ili cijelog tuđeg seminarskog zadatka."* Skala odgovora ("Da", "Ne", "Ne mogu procijeniti") je temeljena na skali znanja o plagiranju korištenoj u radu Song-Turner (2008). Nismo računali ukupni rezultat, već rezultati za svaku česticu ukazuju na to koliko je ispitanika upoznato s time je li ponašanje akademski nepošteno. Anketa se nalazi u Prilogu 1.

Skala čestine upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara (Prilog 2) je također formirana na temelju provedenih fokusnih grupa i uključuje 10 različitih akademski nepoštenih ponašanja koja su upotrijebljena i u anketi o znanju o akademskom

nepoštenju. Prije same skale, sudionici su upitani za okviran broj seminarskih zadataka koje su imali tijekom jednog semestra, kako bi se eventualno isključili ispitanici koji takve zadatke nemaju. Ispitanici su trebali za svaku tvrdnju označiti postotak na brojevnom pravcu (od ukupnog broja seminarskih zadatak na studiju) za koji procjenjuju da se odnosi na njihovu čestinu upuštanja u određeno ponašanje. Skala odgovora je na ljestvici od 0 do 100%, s razlikom od 10% između skalnih točaka, kako bi se mogao utvrditi točan broj seminarskih zadataka u kojima je došlo do akademski nepoštene radnje. Primjer čestice je: *"Koliko često ste tijekom studija prepisali dijelove tuđeg seminarskog zadatka?"*. Faktorska struktura skale je provjerena korištenjem eksploratorne faktorske analize, metodom zajedničkih faktora, korištenjem metode glavne osi s rotacijom Oblimin. Inicijalna provedba je ukazivala na postojanje dva faktora (što je utvrđeno i provedbom *Scree* testa), no drugi faktor nije zadovoljavao Kaiser-Guttmanov kriterij vrijednosti karakterističnog korijena većeg od 1, stoga je odbačen. Dobivena je jednofaktorska struktura skale, no utvrđen je niski komunalitet čestica vezanih uz ponašanje autoplagijata te nedozvoljene pomoći, kao i rijetko upuštanje studenata u ponašanja kupovanja i prodavanja rada. Iz tog razloga je konačno rješenje uključivalo 6 čestica (preuzimanje rada kolege iz starije generacije, prepisivanje rada, doslovno prevođenje, navođenje nekorištenih izvora, propuštanje navođenja korištene literature) koje su bile zasićene jednim faktorom, koji objašnjava 43.78% varijance rezultata. Ukupan rezultat skale formiran je kao prosjek odgovora na svim česticama (teorijski se kreće od 0 do 100%) s dobrom pouzdanošću tipa unutarnje konzistencije ($\alpha=.81$).

Skala ciljeva postignuća preuzeta je iz Rovana (2011), tako da je prilagođena studentskoj populaciji (riječ *"učenik"* je zamijenjena riječju *"student"*). Skala se sastoji od 15 čestica, na kojoj sudionici izražavaju svoj stupanj slaganja s tvrdnjom, gdje 1 označava "Ne slažem se", a 5 "Slažem se". Po tri čestice se odnose na svaki od pet ciljeva postignuća: cilj ovladavanja uključivanjem, cilj ovladavanja izbjegavanjem, cilj izvedbe uključivanjem, cilj izvedbe izbjegavanjem i cilj izbjegavanja truda. Primjer čestice za ovladavanje uključivanjem je: *"Želim naučiti što je više moguće."*, dok za ovladavanje izbjegavanjem ona glasi: *"Brinem se da neću naučiti sve što bih mogao/la naučiti."* *"Nastojim biti uspješan/na u usporedbi s drugim studentima"* je primjer čestice subskale izvedbe uključivanjem, dok je za izvedbu izbjegavanjem to: *"Zabrinut/a sam da ću imati"*

lošije rezultate od drugih studenata". Primjer tvrdnje za subskalu cilja izbjegavanja truda jest: "Ne želim raditi ništa više od onoga što baš moram.". Rezultat na svakoj od pet subskala je formiran kao prosjek odgovara na česticama subskale. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije u našem istraživanju iznosi $\alpha=.79$ za skalu ovladavanja uključivanjem, $\alpha=.84$ za skalu ovladavanja izbjegavanjem, $\alpha=.82$ za skalu izvedbe uključivanjem, $\alpha=.93$ za skalu izvedbe izbjegavanjem te $\alpha=.81$ za cilj izbjegavanja rada.

Skala samoefikasnosti u samoregulaciji (Bandura, 2006) je također prilagođena za potrebe ovog istraživanja, npr. čestica "Siguran/na sam da mogu organizirati svoje školske obaveze." je promijenjena u "Siguran/na sam da mogu organizirati svoje fakultetske obaveze.". Skala se sastoji od devet tvrdnji, a sudionici su odgovarali na skali od 1 do 7, gdje 1 označava "Uopće se ne slažem", a 7 "Potpuno se slažem". Ukupni rezultat na skali je formiran kao prosjek odgovora na svim česticama te pouzdanost skale u našem istraživanju iznosi $\alpha=.85$.

Skala kontekstualnih razloga akademskog nepoštjenja pri pisanju seminara je konstruirana za potrebe ovog istraživanja, na temelju pregleda literature i provedenih fokusnih grupa. Kvalitativnom analizom transkripata fokusnih grupa je formirana skala od 15 čestica te su uključeni kontekstualni razlozi poput manjka negativnih posljedica varanja, manjka interesa za kolegij, nekorektnog odnosa profesora prema studentima, loše organizacije studija itd. Cijela skala je prikazana u Prilogu 3. Sudionici su trebali označiti smatraju li da bi se u određenoj situaciji (opisanoj u tvrdnji) upustili u akademsko nepoštjenje pri pisanju seminara. Skala na kojoj su dani odgovori je od 1 do 5, gdje 1 znači "Ne odnosi se na mene", a 5 "U potpunosti se odnosi na mene". Primjer čestice je: "Upustio/la bih se u varanje tijekom pisanja seminarskih zadataka ako smatram da je sama organizacija i kvaliteta studija loša.". Viši rezultat na skali ukazuje na veći značaj stupnja nezadovoljstva kontekstualnim čimbenicima studijske nastave u odluci o upuštanju u akademski nepošteno ponašanje pri pisanju seminarskih radova. Provedbom eksploratorne faktorske analize metodom ekstrakcije faktora s metodom glavne osi utvrđena je jednofaktorska struktura skale, s faktorom koji objašnjava 53.36% varijance rezultata. Ukupni rezultat na skali određen je kao prosjek vrijednosti na svim česticama te je pouzdanost ove skale izvrsna ($\alpha=.95$).

Pored navedenih skala, upitnik je sadržavao dodatnih 7 pitanja. Prva dva pitanja se odnose na upoznatost s pravilima pisanja seminarskih zadataka i pohađanje kolegija vezanih uz akademsko pisanje, a sudionici su mogli odgovoriti s "Da" ili "Ne". Navedena pitanja glase: *"Upoznat/a sam s pravilima referenciranja korištene literature i navođenja izvora pri pisanju seminarskih zadataka."*, i : *"Tijekom studija sam imao/la kolegije u sklopu kojih smo učili vještine akademskog pisanja."*. Iduća dva pitanja su preuzeta iz Tunjić (2017) te se odnose na procjenu čestine varanja na fakultetu (od 1 – "Nikad" do 5 – "Uvijek") te procjene intenziteta kazne za akademsko nepoštenje (od 1 – "Vrlo niska kazna" do 5 – "Vrlo visoka kazna"). Posljednja dva pitanja su preuzeta iz istraživanja Lutovsky Quaye (2010), po uzoru na Bunoza (2019), te se odnose na procjenu upoznatosti sa stegovnim postupkom na fakultetu. Pitanja glase: *"Jeste li upoznati sa stegovnim postupkom prilikom akademskog varanja pri pisanju seminara na Vašem studiju?"*, te: *"Jeste li čuli da je netko bio podvrgnut stegovnom postupku zbog akademskog varanja pri pisanju seminara na Vašem studiju?"*. Na oba pitanja je bilo moguće odgovoriti s "Da" ili "Ne". Posljednje pitanje je bilo kvalitativnog tipa, vezano uz znanje o tome je li netko bio podvrgnut stegovnom postupku: *"Ako je Vaš odgovor DA, znate li koja je bila kazna?"*. Kvalitativni odgovori vezani uz stegovni postupak nisu analizirani u sklopu ovog rada.

REZULTATI

Statistička analiza je provedena u računalnom programu IBM SPSS Statistics 25.0. Broj ispitanika koji ima sve podatke je 381 (92.03% od ukupnog broja ispitanika). Za početak je provedena analiza deskriptivnih podataka varijabli, kao i provjera normalnosti distribucija. U Tablici 1 su prikazane minimalne i maksimalne vrijednosti, aritmetička sredina i standardna devijacija te vrijednosti Kolmogorov-Smirnovljevog testa normalnosti distribucije za varijable i skale korištene u upitniku. Distribucija svih varijabli odstupa od normalne, većinom u smjeru blage pozitivne asimetrije. Kako nije riječ o većem odstupanju od normalnosti distribucije i kako je umjereno odstupanje od normaliteta problematično tek za male uzorke (Darlington i Hayes, 2016; Petz, 2004), korišteni su parametrijski statistički postupci. Prosječan broj seminara u jednom semestru je $M=4.76$ ($SD=4.34$, $N=404$).

Tablica 1

Deskriptivna statistika varijabli korištenih u istraživanju akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova

Varijable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>N</i>	<i>K-S</i>
Prosjek ocjena na studiju	3.80	0.51	2.00	5.00	407	0.098***
Čestina varanja pri pisanju seminara	12.88	14.53	0.00	73.33	412	0.196***
Cilj ovladavanja uključivanjem	3.95	0.75	1.33	5.00	411	0.109***
Cilj ovladavanja izbjegavanjem	3.60	1.06	1.00	5.00	412	0.122***
Cilj izvedbe uključivanjem	2.95	1.05	1.00	5.00	412	0.088***
Cilj izvedbe izbjegavanjem	2.46	1.23	1.00	5.00	412	0.125***
Cilj izbjegavanja rada	2.78	1.07	1.00	5.00	411	0.103***
Samoefikasnost u samoregulaciji učenja	4.85	1.03	1.89	7.00	406	0.048*
Kontekstualni razlozi varanja	2.14	0.95	1.00	5.00	409	0.115***
Procjena čestine varanja na studiju	3.23	0.84	1.00	5.00	411	0.257***
Procjena težine kazne	3.59	1.03	1.00	5.00	411	0.223***

Legenda: *K-S* – z-vrijednosti Kolmogorov-Smirnovljevog testa normaliteta distribucije; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

U Tablici 2 je prikazana frekvencija i postotak odgovora "Da" na pitanja o upoznatosti studenata s vještinama pisanja seminara i stegovnim postupcima na fakultetu. Većina ispitanika navodi da zna pravila pisanja seminara te da je pohađalo kolegije vezano uz vještine akademskog pisanja. Podjednak broj ispitanika jest i nije upoznat sa stegovnim postupkom prilikom akademskog nepoštenja pri pisanju seminara te većina njih ne zna nikoga tko je bio podvrgnut tom postupku.

Tablica 2

Frekvencija i postotak odgovora "Da" na pitanja o informiranosti studenata o pravilima pisanja seminara i stegovnim postupcima na fakultetu ($N=411$)

	Odgovor "Da"	
	<i>f</i>	%
Upoznat/a sam s pravilima referenciranja korištene literature i navođenja izvora pri pisanju seminarskih zadatka.	396	96.4
Tijekom studija sam imao/la kolegije u sklopu kojih smo učili vještine akademskog pisanja.	321	78.1
Jeste li upoznati sa stegovnim postupkom prilikom akademskog varanja pri pisanju seminara na Vašem studiju?	226	55.0
Jeste li čuli da je netko bio podvrgnut stegovnom postupku zbog akademskog varanja pri pisanju seminara na Vašem studiju?	150	36.5

Legenda: *f* – frekvencija (broj) ispitanika koji je dao određeni odgovor; % – postotak ispitanika koji je dao određeni odgovor

PI: Znanje studenata o akademskom nepoštenju i čestina upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova

U Tablici 3 su prikazane frekvencije odgovora ispitanika na pitanja o tome smatraju li da je određeno ponašanje akademski nepošteno ili ne. Neparometrijskim Cochranovim Q-testom, s dvije kategorije odgovora "Da" i "Ne ili ne mogu procijeniti", je dobivena statistički značajna vrijednost od $Q(9,411)=1113.751$; $p < .001$. Time je potvrđeno da postoji statistički značajna razlika u frekvenciji potvrdnih odgovora studenata o tome je li neko ponašanje akademski nepošteno ili ne.

Tablica 3
Frekvencija i postotak odgovora na anketu o znanju o akademskom nepoštenju pri pisanju seminara

Akademski nepošteno ponašanje	N	Odgovor					
		"Da"		"Ne"		"Ne mogu procijeniti"	
		f	%	f	%	f	%
Preuzimanje tuđeg rada	414	395	95.4	14	3.4	5	1.2
Prepisivanje tuđeg rada	414	378	91.3	27	6.5	9	2.2
Kupovanje rada	413	371	89.8	29	7.0	13	3.2
Doslovno prevođenje	414	348	84.1	29	7.0	37	8.9
Prodavanje rada	413	345	83.5	44	10.7	24	5.8
Propuštanje navođenja referenci	414	276	66.7	66	15.9	72	17.4
Propuštanje korištenja parafraziranja	413	270	65.4	61	14.8	82	19.8
Navođenje izvora koji nisu korišteni	414	270	65.2	72	17.4	72	17.4
Autoplagijat	413	128	31.0	212	51.3	73	17.7
Dobivanje nedozvoljene pomoći	413	122	29.5	203	49.2	88	21.3

Legenda: f – frekvencija (broj) ispitanika koji je dao određeni odgovor; % – postotak ispitanika koji je dao određeni odgovor

Provedeni *post-hoc* testovi predznaka su prikazani u Prilogu 4. Pokazano je da su ponašanja autoplagijata i primanja nedozvoljene pomoći statistički značajno rjeđe označena kao ponašanja varanja pri pisanju seminara (sve vrijednosti testa predznaka s ostalim ponašanjima značajne uz $p < .001$). Također, autoplagiranje i nedopuštena pomoć su podjednako označeni kao nepoštena ponašanja ($Z(411)=0.411$; $p > .005$) Za veći broj ponašanja su ispitanici većinom odgovorili da se radi o nepoštenim radnjama (preuzimanje rada starijeg kolege, prepisivanje tuđeg rada, doslovno prevođenje teksta, kupovanje i prodavanje rada). Kod drugih ponašanja, poput propuštanja korištenja tehnika parafraziranja, navođenja nekorištenih izvora i nenavođenja referenci je vidljivo da su studenti bili manje sigurni da se radi o nepoštenim ponašanjima (postoci odgovora

"Da" su između 65.2% do 66.7%). Kod ponašanja autoplagijata je većina studenata ustvrdila da se ne radi o nepoštenom ponašanju (51.3%), kao i kod dobivanja nedozvoljene pomoći (49.2%). Zanimljivo je i da za ponašanja vezana uz tehnike pisanja seminara (parafraziranje, navođenje izvora i referenci), nedozvoljene pomoći i autoplagiranja od 17.4% do 21.3% studenata nije moglo procijeniti radi li se o varanju. U pogledu čestine upuštanja u ponašanja varanja pri pisanju seminara, studenti varaju na 12.9% seminara tijekom studija ($SD=14.53$).

P2: Dodatna prediktivna valjanost skale kontekstualnih razloga varanja u predviđanju akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova

U Tablici 4 su prikazani Pearsonovi koeficijenti korelacije između varijabli istraživanja. Vodeći se pravilom da je s više od 10% podataka koji nedostaju statistička analiza pristrana (Bennett, 2001), a u našem slučaju 92.03% ispitanika ima sve podatke, korištena je *listwise* opcija kao tretman podataka koji nedostaju (uključeni su ispitanici koji imaju podatke na svim korištenim varijablama). Utvrđena je statistički značajna slaba negativna korelacija postavljanja ciljeva ovladavanja uključivanjem ($r(397) = -.196$; $p < .001$), ciljeva izvedbe uključivanjem ($r(397) = -.157$; $p < .001$) i samoefikasnosti u samoregulaciji ($r(397) = -.192$; $p < .001$) učenja s čestinom varanja prilikom pisanja seminara. Prosjek ocjena je umjereno negativno povezan s akademskim varanjem ($r(397) = -.246$; $p < .001$). S druge strane, cilj izbjegavanja rada ($r(397) = .330$; $p < .001$) i kontekstualni razlozi varanja ($r(397) = .535$; $p < .001$) su statistički značajno pozitivno povezani s čestinom akademskog nepoštenja pri pisanju seminara. Pri tome je veličina povezanosti cilja izbjegavanja rada i varanja slaba do umjerena, a najviša korelacija varanja je ona s kontekstualnim čimbenicima akademskog nepoštenja pri pisanju seminara, vodeći se kriterijima interpretacije navedenim u Kolesarić i Petz (2003).

Posljednja analiza je provedena u svrhu ispitivanja problema inkrementalne valjanosti skale kontekstualnih faktora varanja povrh individualnih, motivacijskih faktora. Provedena je hijerarhijska linearna regresijska analiza s kriterijskom varijablom ukupne čestine varanja, u dva koraka, te je također korištena *listwise* opcija. U prvom koraku su kao prediktori u regresijski model dodani motivacijski faktori ciljeva postignuća i samoefikasnosti u samoregulaciji učenja.

Tablica 4

Korelacijska matrica (Pearsonov r) varijabli korištenih u istraživanju akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova ($N=399$)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Prosjek ocjena na studiju	-								
2. Ovladavanje uključivanjem	.262***	-							
3. Ovladavanje izbjegavanjem	.121*	.360***	-						
4. Izvedba uključivanjem	.479***	.389***	.258***	-					
5. Izvedba izbjegavanjem	.204***	.181***	.428***	.551***	-				
6. Cilj izbjegavanja rada	-.339***	-.527***	-.213***	-.302***	-.143**	-			
7. Samoefikasnost u samoregulaciji učenja	.264***	.389***	.091	.320***	.079	-.481***	-		
8. Kontekstualni razlozi varanja	-.260***	-.279***	-.208***	-.205***	-.149**	.369***	-.219***	-	
9. Čestina varanja	-.246***	-.196***	-.084	-.157**	-.059	.330***	-.192***	.535***	-

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

U Tablici 5 su prikazane vrijednosti koeficijenta determinacije, kao i korigiranog koeficijenta determinacije s obzirom na veličinu uzorka i broj prediktora. Ovdje ćemo interpretirati nekorigirani koeficijent determinacije, budući da se pokazalo da kod većih uzoraka nema značajnije pristranosti u utvrđivanju koeficijenta determinacije (Darlington i Hayes, 2016). Utvrđeno je da prvi model objašnjava 11.2% varijance rezultata, s time da je kao statistički značajan prediktor utvrđen jedino cilj izbjegavanja rada, koji je pozitivno povezan s kriterijem.

Tablica 5
Rezultati provedbe hijerarhijske linearne regresijske analize s čestinom varanja kao kriterijem (N=403)

	1. korak	2. korak
	β	β
Ovladavanje uključivanjem	-.001	.029
Ovladavanje izbjegavanjem	-.010	.035
Izvedba uključivanjem	-.068	-.049
Izvedba izbjegavanjem	.030	.044
Cilj izbjegavanja rada	.293***	.154**
Samoefikasnost u samoregulaciji učenja	-.033	-.014
Kontekstualni razlozi varanja	-	.486***
<i>F</i>	8.34***	25.31***
<i>Df</i>	6, 396	7, 395
<i>R</i>	.335	.556
ΔR^2	-	.198
ΔF	-	112.944***
<i>df</i> (od ΔF)	-	1, 395
R^2	.112	.310
R^2 prilagođeni	.099	.297

Legenda: ** $p < .01$, *** $p < .001$.

β – standardizirani regresijski beta koeficijenti, R – koeficijent višestruke korelacije, R^2 – koeficijent determinacije, R^2 (prilagođen) – prilagođeni koeficijent determinacije, F – F -omjer analize varijance, df – stupnjevi slobode F -omjera, ΔR^2 – razlika koeficijenta determinacije između prvog i drugog koraka regresije, ΔF – F -omjer promjene pristajanja modela između prvog i drugog koraka regresije.

U drugom koraku je u regresijsku jednadžbu dodana varijabla kontekstualnih razloga varanja, što je rezultiralo s dodatnih 19.8% objašnjene varijance kriterija. Time je objašnjeno ukupno 31.0% varijance. Kontekstualni razlozi varanja su statistički značajan prediktor čestine varanja prilikom pisanja seminarskih radova, s pozitivnom povezanošću s kriterijem. Također, cilj izbjegavanja rada je zadržao statističku značajnost u drugom koraku hijerarhijske regresijske analize, i to tako da je pozitivan prediktor čestine varanja.

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koliko često se studenti društvenih i humanističkih fakulteta upuštaju u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova i ispitati povezanost različitih individualnih faktora (posebice motivacijskih – ciljevi postignuća i samoeфикаsnost u samoregulaciji učenja) te kontekstualnih faktora s čestinom upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara. Također, zanimala nas je dodatna prediktivna valjanost skale kontekstualnih faktora varanja povrh spomenutih individualnih u objašnjenju čestine ponašanja varanja pri pisanju seminara. Postavljene hipoteze su djelomično potvrđene.

U pogledu znanja o tome što je akademski nepošteno ponašanje, pokazalo se da studenti za većinu ponašanja uključenih u anketu o znanju o akademskog nepoštenju pri pisanju seminara utvrđuju da su nepoštena. Dobiveno je da autoplagijat i primanje nedozvoljene pomoći studenti statistički značajno rjeđe od ostalih ponašanja označuju kao varanje pri pisanju seminara. To je u skladu s postavljenom hipotezom, temeljenom na manjem broju istraživanja koja su provedena o oblicima nepoštenja pri pisanju seminara (npr. Owunwanne, Rustagi i Dada, 2010; Yardley, Rodríguez, Bates i Nelson, 2009).

Moguće je da studenti autoplagijat ne smatraju akademski nepoštenim ponašanjem jer se radi o njihovom radu, pa stoga ne misle da je predavanje jednakog teksta na ocjenjivanje, recenziju ili pregled varanje. Zanimljivo je da su na sve tri provedene fokusne grupe neki sudionici otvoreno rekli da predavanje istog rada na više kolegija nije varanje: „*Ovaj autoplagijat, to nikad nisam smatrala plagijatom, to je moje.*“, ili npr: „*Pa s ovim autoplagijatom (smijeh), to uopće nisam imala pojma da je nepošteno, tako da sam iskorištavala svoje prethodne seminare i proširila ih, recimo.*“. U pogledu dobivanja nedozvoljene pomoći, često kolaborativan rad na zadatku nije izrijekom zabranjen od strane profesora ili pravila o načinu suradnje s kolegama variraju između kolegija (Scrimshire, Stone, Kisamore i Jawahar, 2017), stoga studenti uopće ne percipiraju da se radi o ponašanju podložnom sankcioniranju. Također, istraživanja pokazuju kako vršnjačko okruženje, odnosno norma varanja u velikoj mjeri objašnjava pojavu varanja (npr. Bertram Gallant, 2008). Prema tome, uzimajući u obzir nejasna

pravila, normu varanja te reciprociteta u odnosima ("ako ti pomogneš meni – ja ću pomoći tebi"), nije začuđujuće da studenti ne smatraju nedozvoljenu pomoć akademski nepoštenim ponašanjem pri pisanju seminara. Također, zanimljivo je da od 17.4% do 19.8% studenata nije moglo procijeniti je li propuštanje korištenja tehnika parafraziranja, navođenje izvora koji nisu korišteni i nenavođenje referenci akademski nepošteno ponašanje ili ne. Zanimljivo, njih 96.4% smatra da zna pravila referenciranja literature i navođenja izvora, stoga se postavlja pitanje radi li se o "krivom znanju" studenata ili nesigurnosti u vlastito znanje.

U pogledu čestine upuštanja u ponašanja varanja pri pisanju seminara, studenti varaju na 12.9% seminara tijekom studija, pa prema tome možemo zaključiti da varanje pri pisanju seminara nije toliko prisutno na društvenim i humanističkim fakultetima. Ipak, ako uzmemo u obzir da studenti izvještavaju da imaju prosječno 4.76 seminara po semestru, dolazimo do broja od prosječno šest seminarskih zadataka tijekom kojih se studenti upuštaju u ponašanje varanja na petogodišnjem studiju. Iako je distribucija čestine varanja pozitivno asimetrična, postoje ekstremni rezultati pa tako postoje studenti koji varaju na 70% seminarskih zadataka. Također, analiziranjem distribucija pojedinačnih ponašanja varanja, najfrekventnije nedopuštene radnje su vezana uz pravila pisanja radova (propuštanje korištenja parafraziranja, navođenje izvora koji nisu korišteni), a kako 96.4% studenata izjavljuje da su upoznati s pravilima referenciranja literature i navođenja izvora te 78.1% izjavljuje da su pohađali kolegije vezane uz vještine akademskog pisanja, ne možemo reći da se ova ponašanja javljaju zbog neupućenosti ili neznanja studenata.

Jedno od mogućih objašnjenja doslovnog prepisivanja teksta i dodavanja nekorištenih izvora je manjak truda studenata (npr. ne žele ulagati napor u parafraziranje teksta), ali i (percipirani ili stvaran) manjak nadzora profesora. Naime, u nekim kvalitativnim istraživanjima sami studenti navode da sveučilišta i profesori ne nadgledaju dovoljno predane studentske radove (npr. Minarcik i Bridges, 2015), a iz provedenih fokusnih grupi slijedi isto, npr: „... *Ima prepisivanja baš puno, na sve ove moguće načine, čak se ljudi i ne trude neke bubice* [elektronička pomagala pri varanju]... *To je jer su profesori takvi i ne da im se ispravljat' dvjesto puta...*“. Što se tiče manjka nadzora samih institucija, 55.0% studenta izjavljuje da nije upoznato sa stegovnim postupkom na

studiju te 63.5% navodi da nisu čuli da je netko bio podvrgnut disciplinskom postupku zbog varanja pri pisanju seminara. Čini se da studenti smatraju da ih nitko neće niti "uloviti" niti kazniti zbog akademskog nepoštenja na seminarskim zadacima. Bitno je ponovno napomenuti da je interindividualni varijabilitet čestine upuštanja u ponašanja varanja velik, stoga bi u budućim istraživanjima možda bilo moguće klasificirati studente u kategorije onih koji češće i rjeđe varaju, što bi omogućilo daljnje analize upuštanja u spomenuta ponašanja.

Varijable koje su u negativnim korelacijama s akademski nepoštenjem su prosjek ocjena na studiju, cilj ovladavanja uključivanjem, cilj izvedbe uključivanjem te samoeфикаsnost u samoregulaciji učenja. S većim rezultatom na skali cilja izbjegavanja rada i skali kontekstualnih razloga varanja raste i čestina upuštanja u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminarskih radova. Za dvije varijable nije dobivena značajna povezanost s varanjem: postavljanje cilja ovladavanja izbjegavanjem i cilja izvedbe izbjegavanjem. Bitno je napomenuti da je veličina reda većine korelacije mala do umjerena, dok se ističu kontekstualni razlozi varanja, s umjerenom do višom korelacijom s čestinom varanja. Dakle, čini se da su kontekstualni razlozi važan korelat akademskog nepoštenja, kao što su pokazala i neka recentnija istraživanja (npr. Bunoza, 2019).

Dosadašnja istraživanja su pokazala da ciljevi ovladavanja izbjegavanjem i uključivanjem negativno predviđaju sudjelovanje u varanju, dok studenti i učenici koji u većoj mjeri određuju ciljeve izvedbe izbjegavanjem više varaju (npr. Huang, Yang i Chen, 2015; Koul, 2012). No, čini se da je u pogledu akademskog nepoštenja pri pisanju seminara važnija valencija ciljeva nego način na koji osoba definira cilj. Naime, iz pregleda literature koja povezuje jedinstven konstrukt akademskog nepoštenja (dakle, i varanje na ispitima i pri pisanju seminara) je vidljivo da se većina autora slaže: ako osoba postavlja ciljeve izvedbe, orijentira se na ekstrinzični poticaj ocjene ili odobravanja drugih pa je zato sklonija varanju nego pojedinci koji postavljaju ciljeve ovladavanja (Anderman i Koenka, 2017). Iz naših nalaza se čini da osobe koje postavljaju ciljeve usmjerene na uključivanje, bez obzira na to odnose li se na ovladavanje ili izvedbu, imaju manju tendenciju varati. S druge strane, ako osoba želi izbjeći osjećaj nekompetentnosti pred drugima ili neznanja o nekom sadržaju, to neće biti presudan faktor u odluci da koristi nedozvoljene radnje pri pisanju seminara. Općenito, od ciljeva postignuća cilj

izbjegavanja rada najbolje predviđa varanje, što je već pokazano u istraživanjima na hrvatskim srednjoškolcima (Pavlin-Bernardić, Rovani i Pavlović, 2017; Putarek i Pavlin-Bernardić, 2019). Kako Urdan, Ryan, Anderman i Gheen (2002) navode, izbjegavanje rada možemo povezati sa željom da se izbjegniju izazovi, novosti i teškoće pri učenju i izvršavanju zadataka, pa stoga dolazi do oslanjanja na "prečace" poput akademskog nepoštenja.

Kako je već pokazano da skala kontekstualnih razloga značajno predviđa akademsko nepoštenje pri pisanju seminara, tako je i provedbom hijerarhijske regresijske analize utvrđeno da ona ima dodatnu valjanost naspram individualnih (motivacijskih faktora) – ciljeva ovladavanja uključivanjem, ovladavanja izbjegavanjem, izvedbe uključivanjem, izvedbe izbjegavanjem, cilja izbjegavanja rada te samoefikasnosti u samoregulaciji. Naime, pokazalo se da kontekstualni čimbenici varanja objašnjavaju dodatnih 19.8% varijance čestine akademskog nepoštenja pri pisanju seminara, naspram 11.2% varijance koje objašnjavaju navedeni individualni faktori. Ukupno je, dakle, objašnjeno 31.0% varijance čestine varanja pri pisanju seminara, gdje je uključivanjem prvo individualnih pa zatim kontekstualnih faktora utvrđeno da su cilj izbjegavanja rada i kontekstualni razlozi značajni prediktori akademskog nepoštenja. No, pored kontekstualnih razloga, samo je cilj izbjegavanja rada bio značajan (pozitivan) prediktor varanja pri pisanju seminara, kao i u prvom i u drugom koraku, čime je naša hipoteza tek djelomično potvrđena.

Kako je cilj izbjegavanja rada imao veću prediktivnu valjanost u prvom koraku provedene analize, kada su individualni čimbenici bili jedini prediktor varanja, moguće da su kontekstualni razlozi medijator odnosa cilja izbjegavanja rada i varanja. Možda osobe koje češće žele izbjeći ulaganje truda opravdanje nalaze u kontekstualnim razlozima varanja – odnosno percepciji nekvalitetnih profesora, neorganiziranog studija i neadekvatnih zadataka iz različitih kolegija. No kako ovaj medijatorski model nije bio predmet ovog istraživanja, mogućnost djelomične medijacije kontekstualnih čimbenika na povezanost cilja izbjegavanja rada i varanja nećemo dalje analizirati i treba ju interpretirati s oprezom.

U pogledu kontekstualnih faktora, ovo istraživanje pokazuje da oni svakako imaju važnu ulogu u predviđanju akademskog nepoštenja pri pisanju seminara, a u ovom slučaju

i da imaju veći doprinos u objašnjenju varijance varanja od motivacijskih varijabli. Značajan doprinos kontekstualnih faktora je u skladu s prethodno provedenim istraživanjima, no u ovom slučaju motivacijski čimbenici nisu imali toliku prediktivnu valjanost (npr. Bunoza, 2019). Naši rezultati ukazuju na to da učenici žele izbjeći ulaganje truda (postavljanje ciljeva izbjegavanja rada) te smatraju kontekstualne razloge važnima za upuštanje u ponašanje varanja. Kako 69% varijance akademskog nepoštenja pri pisanju seminara nije objašnjeno, očigledno treba razmotriti neke druge čimbenike, poput individualne dispozicije samokontrole koja je negativno povezana s akademskim nepoštenjem (Yu i sur., 2018), uključenosti (posebice bihevioralne komponente) koja se pokazala važnom u predviđanju varanja kod hrvatskih srednjoškolaca (Tunjić, 2017) ili odgađanja izvršavanja obaveza koja je pokazana kao pozitivan prediktor akademskog varanja te medijator odnosa straha od neuspjeha i varanja (Mih i Mih, 2016). Svakako, možemo zaključiti da su kontekstualni razlozi varanja važan prediktor akademskog nepoštenja pri pisanju seminara kod hrvatskih studenata društvenih i humanističkih studija te da je potrebno odrediti koje individualne odrednice pored njih predviđaju varanje kod seminarskih aktivnosti.

Metodološki nedostaci i ograničenja

U pogledu nedostataka ovog istraživanja, prvi je vezan uz sam nacrt istraživanja. Naime, u ovom slučaju se radilo o korelacijskom nacrtu, koji nam ne omogućuje uzročno-posljedično zaključivanje. Korištenjem longitudinalnog istraživanja, prikupljanjem podataka o studentima iz godine u godinu studija bismo mogli opravdano zaključiti o tome koji faktor je uzrok veće ili manje pojave akademskog nepoštenja pri pisanju seminarskih radova. Primjerice, u ovom slučaju jesmo utvrdili nezavisan doprinos kontekstualnih faktora varanja pri predviđanju nedopuštenih radnji pri pisanju seminara, no moguće je da studenti tek nakon što se upuste u ponašanje varanja traže opravdanje za svoje postupke, koristeći upravo kontekstualne čimbenike.

Drugi problem se odnosi na samu primjenu upitnika, gdje su korištene mjere samoprocjene. Studentima je zajamčena njihova anonimnost, da se podaci neće analizirati individualno te da profesori neće imati uvid u njihove rezultate. Naravno, i dalje je postojala mogućnost pojave socijalno poželjnog odgovaranja, odnosno umanjivanja rezultata na skali čestine varanja, no jedino nam se preostaje uzdati u to da se metoda

samoizvještaja najčešće koristi u istraživanjima akademskog nepoštenja te se u usporedbi s eksperimentalno dobivenim nalazima dobivaju relativno točne procjene stvarnog uključivanja u ponašanje varanja (Cizek, 1999). Također, studenti su ispunjavali generalizirane mjere za cijeli studij, a moguće je da na nekim kolegijima različito često varaju, postavljaju različite ciljeve i imaju različitu samoefikasnost te na njih različito utječu kontekstualni razlozi varanja.

Specifičan nedostatak ovog istraživanja je to što je provedeno u dvije forme: olovka-papir i online formi. Naime, zbog nepredviđenih okolnosti vezanih uz pandemiju koronavirusa, onemogućena je daljnja provedba grupnog istraživanja u olovka-papir obliku. Iako su sva pitanja online formata identična onima u tiskanom obliku, morala su biti nadodana pitanja o fakultetu, studiju i godini studija ispitanika. Ta pitanja smo postavili na kraju upitnika, kako bismo smanjili vjerojatnost odustajanja te je ponovno zajamčena anonimnost sudionika. Ipak, postoji mogućnost da je faktor provedbe utjecao na rezultate. Moguće je da je kod grupne primjene na studente utjecala prisutnost nastavnika, u smjeru socijalno poželjnijeg odgovaranja, a kod online forme to da su nju češće ispunjavale osobe koje manje varaju. Dodatan problem je neravnomjerna struktura uzorka po fakultetu. Većina grupnih istraživanja je provedeno na jednom društvenom fakultetu, dok smo za ostala dva studija podatke uglavnom prikupili putem online upitnika. Zbog toga je veći broj ispitanika s fakulteta koji je u potpunosti ispunjavao olovka-papir formu. Ipak, kada gledamo rezultat na skali čestine varanja, dobivamo statističku značajnu razliku u čestini varanja između tri fakulteta ($F(2, 408) = 6.440; p < .01; \eta_p^2 = .031$), ali spomenuti "većinski" fakultet je po pojavi varanja studenata između druga dva fakulteta (dobiveno Schefféovim testovima). Zato možemo zaključiti da to što većina sudionika dolazi s jednog fakulteta nije utjecalo na prosječnu vrijednost čestine varanja u smjeru veće ili manje vrijednosti. Podatak o fakultetu ispitanika nije upotrijebljen u analizama (kako je dogovoreno s prodekanima/prodekanicama za nastavu fakulteta), dok spol i godina studija nisu upotrijebljeni jer su oboje neznačajno povezani s kriterijem čestine varanja. Nadalje, potrebno je bolje istražiti odnos znanja o tome što akademski nepošteno ponašanje jest i upuštanja u varanje, kako je ovdje korištena skala s tri mjerne točke ("Da", "Ne", "Ne mogu procijeniti"), no na određene čestice je između 17.4% i 21.3% sudionika odgovorilo da ne mogu procijeniti je li ponašanje nepošteno.

Stoga bi skala s finijim razlikovanjem mjernih točaka mogla otkriti smatraju li studenti neko ponašanje manje ili više nepoštenim.

Ograničenje ovog istraživanja je što ne možemo njegove rezultate generalizirati na sve studente. U istraživanju su sudjelovali isključivo studenti društvenih i humanističkih studija u Zagrebu, kako oni imaju zadatke seminarskog tipa, no bilo bi zanimljivo provesti slično istraživanje na studentima tehničkih i prirodoslovnih studija, kako neka istraživanja navode da se studenti inženjerskih struka češće upuštaju u akademski nepoštena ponašanja od studenata društvenih studija (Sendag, Duran i Fraser, 2012). Oni nisu bili uključeni u ovo istraživanje kako se njihovi izvannastavni zadaci razlikuju od onih društveno-humanističkih studija – to su češće projekti, laboratorijski izvještaji, praktični radovi i sl. Stoga bi se buduća istraživanja mogla usmjeriti upravo na varanje u izvannastavnim zadacima kod studenata tih disciplina. Također, u fokusnim grupama nisu sudjelovali nastavnici. Kako je već napomenuto da pored studenata ni fakultetski nastavnici često ne znaju što varanje jest (Roig, 2001), trebalo bi proučiti i njihove stavove o akademskom varanju pri pisanju seminara. Posebno bi bilo zanimljivo razmotriti što nastavnici smatraju važnim faktorima za pojavu varanja te koliko se (i kako) njihova razmišljanja razlikuju od mišljenja studenata, te bi oni mogli biti vrijedan izvor informacija pri daljnjem proučavanju akademskog nepoštenja.

Ključan doprinos ovog istraživanja je što se bavi akademski nepoštenim ponašanjem pri pisanju seminarskih zadata, jer se mali broj istraživanja u Hrvatskoj i drugim zemljama bavio tom temom. Ispitano je i znanje studenata o tome koja ponašanja su varanje pri pisanju seminara i čestina takvih ponašanja te mogući prediktori akademskog nepoštenja pri pisanju seminara, a prije korelacijskog, upitničkog istraživanja su provedene i fokusne grupe koje su nam omogućile širi pregled mišljenja studenata o tome što akademsko nepoštenje je i zašto varaju. Također, provedba fokusnih grupa nam je omogućila konstruiranje instrumenata koji su korišteni u daljnjem istraživanju. Tako smo uspjeli konstruirati jedinstvenu skalu kontekstualnih razloga upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara, koja je temeljena na pregledu literature, sadržajnoj analizi transkripata fokusnih grupa i provedbom eksploratorne faktorske analize.

Praktične implikacije istraživanja

Individualni faktori imaju manju prediktivnu valjanost za akademsko nepoštenje od kontekstualnih, a pri tome je i teže utjecati na njih. Kako se ovdje pokazalo da je cilj izbjegavanja rada značajan prediktor varanja, važno je oblikovati okolinu učenja u kojoj učenici mogu shvatiti važnost sadržaja za njih same (Yu, Glanzer i Johnson, 2017), posebice jer ciljevi izbjegavanja rada u podlozi imaju manjak želje za učenjem i novinom. Idealno bi kod studenata trebalo ukazati na važnost seminarskih zadataka za njihovu budućnost, bilo kratkoročnu ili dugoročnu, primjerice objasniti im kako je bitno znati akademski pisati za različite znanstvene, završne i diplomske radove ili kako će možda na radnom mjestu morati pisati službene dokumente, nalaze ili izvještaje.

Na kontekstualne faktore, koji uključuju kvalitetu izvođenja nastave, odnos profesora i studenata, organizaciju studija, povezanost zadataka s ishodima kolegija te (percepciju) provjeravanja i pregledavanja seminarskih radova možemo lakše utjecati. Moguće je da kontekstualni faktori služe samo kao opravdanje studentima za upuštanje u varanje, ali u svakome slučaju na neke od njih nastavnici i institucije mogu utjecati. Nastavnici bi trebali što više angažirati studente u nastavi te bi ona trebala biti interaktivna, a ne isključivo *ex cathedra*, jer se pokazalo da je nezadovoljstvo nastavom prediktor veće pojave akademskog nepoštenja (Pulvers i Diekhoff, 1999). Zadaci trebaju biti osmišljeni tako da prate sadržaj kolegija, a potrebno je objasniti na koji način su oni povezani sa stjecanjem znanja i kompetencija kolegija. Preporučuje se da profesori iskazuju brigu i poštovanje prema studentima, ali također da postavljaju čvrsta pravila i granice o tome što je varanje na njihovim kolegijima (Zito i McQuillan, 2010; Bertram Gallant, 2008). Također, redovite evaluacije kolegija i rada nastavnika mogu pružiti uvid u moguće načine poboljšavanja kvalitete nastave.

Nadalje, pokazano je da studenti ne smatraju sva ponašanja akademski nepoštenima. U skladu s tim nalazom, 45.0% studenata je izjavilo da nije upoznato sa stegovnim postupkom (time ni s pravilnikom ili etičkim kodeksom fakulteta). Kako bi se riješila ova dva problema moguće je organizirati uvodna predavanja za studente prve godine o tome što akademsko nepoštenje jest i koji disciplinarni postupci za takva ponašanja slijede, jer se pokazalo da postojanje jasno određenog kodeksa časti predviđa manju pojavnost varanja kod studenata (Gurung, Wilhelm i Filz, 2012). No, s obzirom na

to da studenti samo navode da je prisutnost varanja među vršnjacima poprilična ($M = 3.23$ na skali od 1 – "Nikad" do 5 – "Uvijek"), zanimljivo je da njih 63.5% izjavljuje da nisu čuli da je netko bio podvrgnut stegovnom postupku zbog akademskog nepoštenja na studiju. Dakle, tu je važna i uloga nastavnika. Njih treba osnažiti i podržavati u pokretanju postupaka za nedozvoljene radnje, kako se već pokazalo da je percipirana reakcija nastavnika na akademsko nepoštenje bitan prediktor upuštanja u varanje (npr. Yu, Glanzer i Johnson, 2017; Yu i sur., 2018). Nastavnici bi trebali imati institucionalnu i društvenu podršku u sankcioniranju pojedinaca koji varaju te bi tako i sami studenti bili svjesniji ozbiljnosti prekršaja te bi se posljedično rjeđe upuštali u takva ponašanja.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati čestinu upuštanja studenata društvenih i humanističkih studija u akademski nepoštena ponašanja pri pisanju seminara te ispitati odnos motivacijskih varijabli (ciljeva postignuća i samoeфикаsnosti u samoregulaciji učenja) te kontekstualnih razloga varanja pri pisanju seminara s čestinom akademskog nepoštenja pri pisanju seminarskih radova. Zanimala nas je i dodatna prediktivna valjanost skale kontekstualnih čimbenika varanja u objašnjenju čestine varanja pri pisanju seminara, povrh individualnih, motivacijskih faktora. Provedeno je predistraživanje metodom fokusnih grupa te su tako konstruirane mjere znanja o tome što akademsko nepoštenje pri pisanju seminara jest, čestine varanja pri pisanju seminara te kontekstualnih razloga varanja u seminarskim zadacima.

Provedbom upitničkog istraživanja dobiveno je da postoji razlika u znanju studenata društvenih i humanističkih studija o tome je li neko ponašanje akademski nepošteno ili ne. Studenti statistički značajno rjeđe od ostalih nedozvoljenih ponašanja označavaju autoplagijat i primanje nedozvoljene pomoći kao ponašanja varanja. Također, studenti navode da su varali na prosječno 12.9% seminarskih zadataka na studiju, no varijabilitet rezultata na česticama čestine varanja je velik.

Hijerarhijskom regresijskom analizom, uključivanjem motivacijskih faktora u prvom te kontekstualnih u drugom koraku, je utvrđeno da su cilj izbjegavanja rada i kontekstualni razlozi varanja pozitivni prediktori akademskog nepoštenja pri pisanju seminara. Pokazana je inkrementalna valjanost skale kontekstualnih čimbenika varanja pri pisanju seminara povrh motivacijskih varijabli, jer je dobiveno da ona objašnjava dodatnih 19.8% varijance čestine varanja pri pisanju seminara. Individualni motivacijski faktori te kontekstualni čimbenici varanja ukupno objašnjavaju 31.0% varijance akademskog nepoštenja kod seminarskih zadataka. Na ovaj način je pokazan samostalan značajan doprinos kontekstualnih faktora akademskog varanja i pored spomenutih motivacijskih faktora.

LITERATURA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., i Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40.
- Anderman, E. M., i Koenka, A. C. (2017). The relation between academic motivation and cheating. *Theory Into Practice*, 56(2), 95-102.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. U: F. Pajares i T. Urdan (Ur.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (str. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barbaranelli, C., Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M., i Long, P. (2018). Machiavellian ways to academic cheating: A mediational and interactional model. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-17.
- Baughman, H. M., Jonason, P. K., Lyons, M. i Vernon, P. A. (2014). Liar liar pants on fire: Cheater strategies linked to the dark triad. *Personality and Individual Differences*, 71, 35-38.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study?. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464-469.
- Bertram Gallant, T. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. San Francisco: Wiley Subscription Services.
- Bunoza, B. (2019). *Akademsko varanje na tehničkim fakultetima: Uloga motivacije za učenje i kontekstualnih faktora*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G.J. (2004). Cheating in academics. U: C. Spielberger (Ur.), *Encyclopaedia of applied psychology* (str. 307-311). San Diego: Academic Press.
- Darlington, R. B., i Hayes, A. F. (2016). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. New York: Guilford Publications.
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: Relations among personal values, self-esteem and mastery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 88-92.
- Decoo, W. (2001). *Crisis on campus: Confronting academic misconduct*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189.
- Elliot, A. J., i Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. U A. J. Elliot, C. S. Dweck, i D. S. Yeager (Ur.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (str. 43-60). New York: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., i McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Finn, K. V., i Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 115-121.
- 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.
- Gurung, R. A. R., Wilhelm, T. M., i Filz, T. (2012). Optimizing honor codes for online exam administration. *Ethics & Behavior, 22*(2), 158–162.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., i Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education, 18*(8), 895-907.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23*(3), 359–388.
- Huang, C. L., Yang, S. C., i Chen, A. S. (2015). The relationships among students' achievement goals, willingness to report academic dishonesty, and engaging in academic dishonesty. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 43*(1), 27-37.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., i Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin, 136*(3), 422-449.
- King, R. B., i McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology, 39*(1), 42–58.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., i Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931.
- Kolesarić, V. i Petz. B. (2003). *Statistički rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koul, R. (2012). Multiple motivational goals, values, and willingness to cheat. *International Journal of Educational Research, 56*, 1-9.

- Kukolja Taradi, S. K., Taradi, M., i Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: A cross-sectional multicampus study. *Journal of Medical Ethics*, 38(6), 376-379.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., i Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21(1), 19-70.
- Lutovsky Quaye B.R. (2010). *Understanding contextual influences on undergraduate students' decisions about academic cheating*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., i Treviño, L. K. (2012). *Cheating in college: why students do it and what can be done about it*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- McCabe, D. L., i Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379–396.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., i Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Mih, C., i Mih, V. (2016). Fear of failure, disaffection and procrastination as mediators between controlled motivation and academic cheating. *Cognition, Brain, Behavior*, 20(2), 117-132.
- Minarcik, J., i Bridges, A. J. (2015). Psychology graduate students weigh in: Qualitative analysis of academic dishonesty and suggestion prevention strategies. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 197-216.
- Murdock, T. B., i Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.7
- Murdock, T. B., Hale, N. M., i Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96–115.
- Murdock, T. B., i Stephens, J. M. (2007). Is cheating wrong? Students' reasoning about academic dishonesty. U E. M. Anderman, i T. B. Murdock (Ur.), *Psychology of academic cheating* (str. 229-251). San Diego: Academic Press.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü., i Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12.

- Owunwanne, D., Rustagi, N., i Dada, R. (2010). Students perceptions of cheating and plagiarism in higher institutions. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11), 59-68.
- Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decision-making after Horowitz. *School Law Journal*, 55, 55-57.
- Pavlin-Bernardić, N., Rován, D. i Pavlović, J. (2017). Academic cheating in mathematics classes: A motivational perspective. *Ethics & Behavior*, 27(6), 486-501.
- Petrak, O., i Bartolac, A. (2014). Akademska čestitost studenata zdravstvenih studija. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 81-117.
- Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pulvers, K., i Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*, 40(4), 487-498.
- Putarek, V., i Pavlin-Bernardić, N. (2019). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25.
- 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. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11, 307-323.
- Rovan, D. (2011). *Odrednice odabira ciljeva pri učenju matematike u visokom obrazovanju*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Scrimshire, A. J., Stone, T. H., Kisamore, J. L., i Jawahar, I. M. (2017). Do birds of a feather cheat together? How personality and relationships affect student cheating. *Journal of Academic Ethics*, 15(1), 1-22.
- Selwyn, N. (2008). 'Not necessarily a bad thing...': A study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 465-479.
- Sendag, S., Duran, M. i Fraser, M.R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: one university's experience. *Computers in Human Behavior* 28(3), 849-860.

- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education?. *The Australian Universities' Review*, 50(2), 39-50.
- Stone, T. H., Kisamore, J. L., Jawahar, I.M., i Bolin, J.H. (2014). Making our measures match perceptions: do severity and type matter when assessing academic misconduct offenses? *Journal of Academic Ethics*, 12(4), 251–270.
- Sveučilište u Zagrebu. (2005). *Statut Sveučilišta u Zagrebu*. http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/statut.pdf.
- Szabo, A., i Underwood, J. (2004). Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty?. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 180-199.
- 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.
- Teixeira, A. A., i Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701.
- Teodorescu, D., i Andrei, T. (2009). Faculty and peer influences on academic integrity: College cheating in Romania. *Higher Education*, 57(3), 267-282.
- Tunjić, L. (2017). *Aktivno i pasivno varanje na nastavi biologije: uloga motivacije za učenje, uključenosti i kontekstualnih faktora*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., i Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. U C. Midgley (Ur.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (str. 55-84). New York: Routledge.
- Usher, E. L., i Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Vandehey, M., Diekhoff, G., i LaBeff, E. (2007). College cheating: A twenty-year follow-up and the addition of an honor code. *Journal of College Student Development*, 48(4), 468-480.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., i Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance*, 28(2), 165-182.
- Yardley, J., Rodríguez, M. D., Bates, S. C., i Nelson, J. (2009). True confessions?: Alumni's retrospective reports on undergraduate cheating behaviors. *Ethics & Behavior*, 19(1), 1-14.
- Yu, H., Glanzer, P. L., i Johnson, B. (2017). Why students cheat: a conceptual framework of personal, contextual, and situational factors. U D. M. Velliaris (Ur.), *Handbook*

of research on academic misconduct in higher education (str. 35-59). Hershey, PA: IGI Global.

Yu, H., Glanzer, P. L., Johnson, B. R., Sriram, R., i Moore, B. (2018). Why college students cheat: A conceptual model of five factors. *The Review of Higher Education*, 41(4), 549-576.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., i Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zito, N. A., i McQuillan, P. J. (2010). "It's not my fault": Using neutralization theory to understand cheating by middle school students. *Current Issues in Education*, 13(3).

Zmijarević, G., Doolan, K., i Marčelić, S. (2017). Akademska nepoštenje: odmak od (ne) etičnosti pojedinca i kritika sustava. *Političke analize*, 7(29), 28-33.

PRILOZI

Prilog 1

Anketa o znanju o akademskom nepoštenju pri pisanju seminara

Pred Vama se nalazi upitnik koji se odnosi na to **smatrate li da određeni oblici ponašanja pri pisanju seminara predstavljaju akademski nepošteno ponašanje ili ne**. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odgovorite na svaku od njih zaokruživanjem odgovora DA, NE ili NE MOGU PROCIJENITI.

Smatrate li da je navedeno ponašanje oblik akademskog nepoštenja pri pisanju seminara?

- | | | | |
|--|----|----|---------------------|
| 1. Preuzimanje rada kolege/ice iz starije generacije i prezentiranje tog rada kao vlastitog rada. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 2. Prepisivanje dijela ili cijelog tuđeg seminarskog zadatka. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 3. Predavanje istog ili dijelom istog vlastitog seminarskog zadatka na dva ili više različitih kolegija. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 4. Doslovno prevođenje teksta ili rada sa stranog jezika i predavanje tog rada kao vlastitog seminarskog rada. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 5. Propuštanje korištenja tehnika parafraziranja (direktno prepisivanje sadržaja iz izvora). | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 6. Navođenje izvora koji zapravo nisu korišteni pri pisanju seminarskog rada. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 7. Propuštanje navođenja referenci za sadržaj koji je korišten u radu. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 8. Dobivanje nedozvoljene pomoći od kolega pri izvršavanju seminarskih zadataka (npr. pomoć pri pisanju individualnog rada). | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 9. Kupovanje tuđeg dijela rada ili cijelog rada i prezentiranje tog rada kao vlastitog. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |
| 10. Prodavanje dijela rada ili cijelog rada drugoj osobi, kako bi ga prezentirala kao vlastiti rad. | DA | NE | NE MOGU PROCIJENITI |

Prilog 2

Skala čestine upuštanja u akademsko nepoštenje pri pisanju seminara

Molimo Vas da upišete okviran **broj** seminarskih zadataka koje imate na studiju tijekom **jednog semestra**: _____

Pred Vama se nalazi upitnik koji se odnosi na to **koliko često se upuštate u neka ponašanja pri pisanju seminarskih zadataka na studiju**. Još jednom naglašavamo da je **ispunjavanje ovog upitnika povjerljivo te da nije moguće povezati Vaše odgovore s Vašim identitetom**. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i na brojevnom pravcu označite **postotak** (od ukupnog broja seminarskih zadataka na Vašem studiju) za koji procjenjujete da se odnosi na Vašu čestinu upuštanja u navedeno ponašanje.

Npr. ako ste tijekom studija prilikom pisanja pola od ukupnog broja seminarskih zadataka navodili izvore koje niste koristili, označite kvadratić iznad 50 % za 6. tvrdnju..

Koliko često ste tijekom studija...

1. ... preuzeli tuđi seminarski rad (npr. kolege/ice iz starije generacije) i prezentirali ga kao vlastiti rad?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
2. ... prepisali dijelove tuđeg seminarskog zadatka?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
3. ... isti ili dijelom isti vlastiti seminarski zadatak predali na dva ili više različitih kolegija?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
4. ... doslovno preveli tekst ili rad na stranom jeziku i predali ga kao vlastiti rad?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
5. ... propustili koristiti tehnike parafraziranja (direktno prepisali sadržaj iz izvora)?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
6. ... u sklopu svog rada navodili izvore koje niste koristili?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
7. ... propustili navesti literaturu za sadržaj koji ste koristili u sklopu svog rada?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
8. ... dobili nedozvoljenu pomoć od kolega pri izvršavanju seminarskog zadatka (npr. pomoć pri pisanju individualnog rada)?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
9. ... kupili dio ili cijeli rad od nekog drugog i prezentirali ga kao vlastiti rad?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %
10. ... prodali drugoj osobi dio ili cijeli vlastiti rad, kako bi ga prezentirala kao vlastiti rad?
 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %

Prilog 3

Skala kontekstualnih razloga akademskog nepoštenja pri pisanju seminara

Ovaj dio upitnika sastoji se od niza tvrdnji koje se odnose na **situacije u kojima biste se Vi upustili u neke oblike akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih zadataka.** Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i zaokružite broj ovisno o tome u kojoj mjeri se navedena situacija odnosi na Vas. Pri tome je značenje brojeva sljedeće:

1	2	3	4	5
Ne odnosi se na mene	Donekle se ne odnosi na mene	Nisam siguran/na	Donekle se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene

Upustio/la bih se u varanje tijekom pisanja seminarskih zadataka ako:

1. ... profesor nije naglasio da nije dopušteno varati pri pisanju seminarskih zadataka. 1 2 3 4 5
2. ... smatram da neće biti posljedica ako me „ulove“ u varanju. 1 2 3 4 5
3. ... smatram da profesor ne ulaže trud u objašnjavanje gradiva. 1 2 3 4 5
4. ... nemam interesa za kolegij. 1 2 3 4 5
5. ... smatram da je odnos profesora prema studentima nekorektan. 1 2 3 4 5
6. ... seminarski zadaci imaju mali udio u ukupnoj ocjeni kolegija. 1 2 3 4 5
7. ... seminarski zadaci imaju veliki udio u ukupnoj ocjeni kolegija. 1 2 3 4 5
8. ... smatram da seminarske radove i njihovu kvalitetu nitko neće provjeravati. 1 2 3 4 5
9. ... imam priliku za to; npr. dostupan mi je gotov rad na internetu ili ga dobijem od drugih kolega. 1 2 3 4 5
10. ... primijetim ili saznam da drugi studenti varaju pri pisanju seminarskih zadataka. 1 2 3 4 5
11. ... smatram da je sam seminarski zadatak nepovezan sa sadržajem kolegija ili usvajanjem njegova sadržaja. 1 2 3 4 5
12. ... sam preopterećen/a različitim studijskim obvezama. 1 2 3 4 5
13. ... smatram da je sama organizacija i kvaliteta studija loša. 1 2 3 4 5
14. ... smatram da profesor prestrogo ocjenjuje seminarske radove na kolegiju. 1 2 3 4 5
15. ... smatram da nisam dovoljno upućen/a u način pisanja ili izvršavanja seminarskog zadatka. 1 2 3 4 5

Prilog 4

Tablica 1

Matrica dobivenih Z vrijednosti testa predznaka u testiranju statističke značajnosti između znanja studenata o različitim oblicima akademski nepoštenog ponašanja pri pisanju seminarskih radova (N=411)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Preuzimanje tuđeg rada	-								
2. Prepisivanje tuđeg rada	2.785**	-							
3. Autoplagijat	16.068***	15.470***	-						
4. Doslovno prevođenje	6.093***	3.683***	13.985***	-					
5. Propuštanje korištenja parafraziranja	10.470***	9.261***	9.639***	6.541***	-				
6. Navođenje izvora koji nisu korišteni	10.250***	9.191***	9.777***	6.640***	0.000	-			
7. Propuštanje navođenja referenci	10.358***	8.845***	9.688***	6.389***	0.269	0.261	-		
8. Dobivanje nedozvoljene pomoći	16.138***	15.844***	0.411	14.027***	10.554***	10.665***	10.786***	-	
9. Kupovanje rada	3.944***	0.894	14.946***	2.688**	8.820***	8.750***	8.087***	15.498***	-
10. Prodavanje rada	6.249***	3.875***	13.800***	0.120	6.369***	6.417***	5.813***	14.420***	3.843**

Legenda: ** $p < .01$, *** $p < .001$.