



VARANJE U SREDNJIJIM ŠKOLAMA U HRVATSKOJ I U BOSNI I HERCEGOVINI

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Mira KLARIN
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 371.5:179.8-057.874(497.5+497.6)
Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 30. 4. 2008.

Fenomen varanja u školama u Hrvatskoj sveprisutan je, ali se o njemu malo govori, a još manje istražuje. Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi prevalenciju i prihvatljivost varanja, razloge zbog kojih se varanje javlja te postojanje eventualnih razlika u varanju s obzirom na državu u kojoj učenici žive i stav o prihvatljivosti varanja. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 390 učenika srednjih škola u Republici Hrvatskoj (Zadar) i 353 učenika srednjih škola u Bosni i Hercegovini (Žepče). Učenici su tijekom jednoga školskog sata popunili Upitnik sociodemografskih obilježja, Skalu varanja, Skalu razloga varanja i Upitnik percepcije socijalne nepravde. Rezultati su pokazali da je varanje u srednjim školama visoko zastupljeno i u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. Razlozi zbog kojih se varanje javlja dijele se u dvije skupine: internalni i eksternalni. Učenici u Republici Hrvatskoj skloniji su varanju u školi i varanje im je prihvatljivije nego učenicima u Bosni i Hercegovini. Oni učenici kojima je varanje prihvatljivije više varaju (u obje države), što je u skladu s Turielovim modelom moralnosti koji pretpostavlja da učenici na varanje ne gledaju kao na problem moralnosti, nego kao na jednostavno kršenje društvenih normi.

Ključne riječi: moralnost i varanje, prevalencija varanja, razlozi varanja, varanje u školi

✉ Slavica Šimić Šašić, Sveučilište u Zadru, Dr. F. Tuđmana 24i,
23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: ssimic@unizd.hr

UVOD

999

Pregledavajući sadržaje na internetu na temu "varanje u školama" u Hrvatskoj, može se naići tek na različite forume na kojima učenici međusobno razmjenjuju iskustva i mišljenja o ovoj temi. Koliko je autoricama ovog rada poznato, u Hrvatskoj se

varanje u školi još ne istražuje. Jedna skupina autora (Hrabak i sur., 2004.) bavila se istraživanjem akademski nedolična ponašanja studenata Medicinskog fakulteta u Zagrebu. Stoga je cilj ovog istraživanja, u skladu sa sličnima, provedenim u SAD-u i drugim europskim zemljama, bio ispitati varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini.

Eisenberg (2004.) definira varanje kao pribavljanje i upotrebu informacija iz nelegalnih izvora za poboljšanje vlastita ispita ili ocjene.

U istraživanjima varanja najčešće se naglasak stavlja na frekvenciju priznatoga varanja, na vrstu varanja koja je najučestalija, na odnos varanja i spola, razloge zbog kojih se varanje javlja i slično.

Što se prevalencije varanja u školi i na fakultetu tiče, rezultati istraživanja nisu konzistentni. Jedna skupina autora zastupa tezu da varanje poprima oblike epidemije, navodeći rezultate istraživanja od 1941., kada je varanje procijenjeno na 23%, do 1980. i 1986., kada je taj postotak iznosio 88 i 82% (Davis i sur., 1992.). McCabe i Trevino (1996.) pak smatraju da se tendencija varanja ne povećava tako rapidno (od 63% 1963. do 70% 1990.), ali da se razvijaju metode te da repertoar varanja postaje širi. Neke druge studije sugeriraju da je postotak varanja u velikim skupinama konstantan (60-75%) (prema Björklund i Wenestam, 1999.). U europskom kontekstu Newstead i suradnici (1996.) dolaze do rezultata da samo 12% njihovih ispitanika izjavljuje kako nisu varali, dok u Hrvatskoj u istraživanju koje su proveli Hrabak i suradnici (2004.) čak 94% studenata Medicinskog fakulteta u Zagrebu izjavljuje da je varalo barem jedanput za svoga studija.

Bilo da poprima oblike epidemije ili da je varanje konstantno, postoci zabrinjavaju.

Razlozi zbog kojih učenici i studenti pribjegavaju ovakvim oblicima ponašanja nisu sasvim jasni, ali se navode mnogi. Strom i Strom (2007.) navode neke od razloga zašto su učenici skloni varanju. Jedan krak spekulacija gleda na nepoštenje u školi kao na odraz široke erozije etičnosti u ponašanju koja postaje uobičajena u društvu koje podupire egocentrizam nasuprot brizi za druge. S druge strane, naglašava se zabrinutost učenika zbog visoko rizičnih ispita, posebice kod učenika sa slabijim školskim uspjehom. Treće stajalište ne zanemaruje doprinos nastavnika pojavi varanja u školi, koji ignoriraju neuspjeh i smatraju učenike odgovornima za taj neuspjeh. Nemoguće je izostaviti i sve veći broj roditelja opsjednutih željom da im djeca budu bolja od kolega u razredu, bez obzira na načine na koje će doći do željenih rezultata. Murray (1996., prema Björklund i Wenestam, 1999.) naglašava da stanovit broj sveučilišnih profesora ignorira ili oklijeva u poduzimanju određenih reakcija na varanje. Budući da se varanje procjenjuje kao visoko

zastupljeno (od 75% do 87%), a detektira se tek 1,30%, može se zaključiti da se ono potiče, a ne da se kažnjava.

Prema rezultatima dosadašnjih istraživanja razloge akademskoga varanja najčešće možemo podijeliti u dvije skupine: internalni i eksternalni (Björklund i Wenestam, 1999.). Najčešći razlozi za varanje u kategoriji internalnih jesu: pritisak zbog ocjena, usporedba s drugim učenicima, opterećenost (manjak vremena, stres), stavovi (svi to čine), želja da ih prihvate i drugi učenici, prethodna iskustva neuspjeha i sadašnja očekivanja uspjeha, želja da se pomogne prijateljima, lijenost itd. U kategoriji eksternalnih razloga za varanje najčešće se spominju: veličina razreda, raspored sjedenja, značenje i težina ispita, nadgledanje od strane nastavnika, neefikasne metode zastrašivanja, nastavnički stavovi, pitanja s višestrukim izborom i slično.

Od 1960. do 1990. u istraživanjima varanja naglasak je bio na individualnim faktorima i njihovoj povezanosti s nedolichnim akademskim ponašanjima. Tako se pokazalo da spol, prosječna ocjena, radna etika, tip A ponašanja te kompetitivnost i samopoštovanje mogu značajno utjecati na prevalenciju varanja (McCabe i sur., 2001.). McCabe i Trevino (1997.) navode nekonzistentne rezultate o povezanosti spola i varanja (ranija istraživanja pokazala su da muškarci varaju više nego žene, neka su pokazala da nema razlika, dok neke novije studije pokazuju da žene varaju više nego muškarci). Rezultati koje su dobili McCabe i Trevino (1997.) pokazuju da stariji učenici i učenice te učenici s višim ocjenama manje varaju. Perry i suradnici (1990.) zaključili su da su studenti tipa A skloniji varanju nego studenti tipa B, bez obzira na kompetitivnost situacije u kojoj se nalaze. Osobe s visokom radnom etikom dulje se opiru varanju nego osobe s niskom radnom etikom (Eisenberger i Shank, 1985.), dok djeca s visokim samopoštovanjem i niskom potrebom za odobravanjem od strane drugih varaju značajno manje nego djeca s visokim samopoštovanjem i visokom potrebom za odobravanjem, kao i djeca s niskim samopoštovanjem (Lobel i Levanon, 1988.). Sheriff i suradnici (2000.) naglašavaju da oni koji varaju imaju niži rezultat na testovima inteligencije, niže prosječne ocjene, izraženiji neuroticizam, ekstraverziju i ambiciozniji su od učenika koji ne varaju. Anderman sa suradnicima (1998., prema Björklund i Wenestam, 1999.) identificirao je dva tipa pristupa učenju, koji se na općoj razini čine sličnima dubinskom i površnom pristupu učenju. Učenici skloni varanju vjeruju da je osnovna svrha škole natjecanje i pokazivanje kompetentnosti ("koliko si uistinu pametan"), stalo im je da budu bolji od drugih učenika, češće iskorištavaju samohendikepirajuće ponašanje i isprike za loš školski uspjeh. Za razliku od njih, učenici koji nisu skloni va-

ranju pokazuju interes za učenje, isprobavaju razne metode rješavanja problema te nastoje otkriti veze među idejama.

Usprkos utjecaju individualnih faktora, većina autora (McCabe, 1999.; Sheriff i sur., 2000.; McCabe i sur., 2001.) slaže se da dominantan utjecaj na ponašanje učenika, uključujući i varanje, ima društveni kontekst i moralna klima u institucijama i obiteljima. Kontekstualni faktori poput društvenih i školskih normi, stavovi i ponašanja vršnjaka u razredu, vršnjačkog odobravanja varanja te stavova nastavnika i težine kazne za varanje imaju jači utjecaj na nedolično akademsko ponašanje nego individualni faktori. Jedan od važnih fenomena povezan s varanjem jest kodeks časti. U razredima s kodeksom časti manje je varanja. Eisenberg je (2004.) pokazao da amoralno orijentirani učenici značajno više odobravaju varanje nego moralno orijentirani učenici te da važnost ispita ima marginalne efekte na aktivno prepisivanje. Razina nadgledanja tijekom ispita i "razredne" norme imaju značajne efekte i na aktivno (kad učenik prepisuje od drugih) i na pasivno (kad učenik dopušta drugima da prepisuju od njega) prepisivanje.

Iako se naglasak stavlja na društvene faktore varanja, vrlo je malo istraživanja koja se bave međukulturnom usporedbom akademskoga nepoštenja. Allmon i suradnici (2000.) naglašavaju da su demografske karakteristike, poput dobi, religioznosti i države, povezane s etičnim ponašanjem u razredu. Naime, njihovo je istraživanje pokazalo da više varaju na ispitu stariji učenici, manje religiozni, Australci nego Amerikanci, dok Salter sa suradnicima (2001.) iznosi da je vjerojatnije da će u školi varati Amerikanci nego Britanci. Waugh i suradnici (1995.) su, uspoređujući Australiju, bivšu Istočnu i Zapadnu Njemačku, Kostariku, SAD i Austriju, pokazali da se Australci najviše protive varanju, a istočni Nijemci najmanje, dok su se ostale države smjestile između. Slično su pokazali Magnus i suradnici (2002.) uspoređujući Rusiju, Izrael, Nizozemsku i SAD. Ruski su učenici bili najtolerantniji prema varanju. Autori su ove razlike objasnili kulturnim faktorima te razlikama u obrazovnom sustavu.

Obično se na problem varanja gleda kao na moralni problem, a Kohlbergova teorija moralnog razvoja uobičajen je teorijski okvir za istraživanje varanja i moralnosti. Visoka prevalencija varanja u srednjim školama čini se nevjerojatna kad se uzme u obzir da je većina adolescenata na četvrtom stadiju moralnog razvoja prema Kohlbergu, što znači da znaju da je varanje loše i da je strogo zabranjeno, pa bi se kod njih moglo očekivati manje varanja. S druge strane, rezultati istraživanja sugeriraju da su varanje i stadij moralnog razvoja u negativnoj korelaciji (Malinowski i Smith, 1985.; Forsyth i Williams, 1984.; prema Eisenberg, 2004.). Eisenberg dalje nudi dva objašnjenja: moralno rezoniranje i moralno ponašanje ni-

su blisko povezani, ili osoba koja postiže visoku razinu moralnog razvoja ne prepoznaje varanje kao moralni problem, pa njezino ponašanje neće biti pod utjecajem moralnih aspekata određene aktivnosti. Ovo drugo objašnjenje temelji se na Turielovu teorijskom modelu (1983., prema Eisenberg, 2004.), koji razlikuje moralnost i društvena pravila. Prema tom modelu društvene događaje možemo procjenjivati prema dimenziji društvenih pravila (određenih društvenim poretkom koji prevladava u određenom društvu) ili dimenziji moralnosti (koja potječe iz vrijednosti koje su izvan društvenoga poretka). Moralna pravila upravljaju djelima koja imaju određene posljedice za osobu (npr. pravilo da je zabranjeno tući se), dok društvena pravila upravljaju djelima koja su proizvoljna u sadržaju (npr. pravilo odijevanja). Prilikom rezoniranja o tipovima pravila djeca uzimaju dva kriterija: kriterij prosuđivanja i kriterij opravdavanja vlastita prosuđivanja. Prema kriteriju prosuđivanja, razlikujući socijalna djelovanja s osobnim posljedicama od proizvoljnih djelovanja, moralna se pravila doživljavaju kao obvezna, nepromjenjiva i općenita, a konvencionalna pravila promjenjiva, određena od strane autoriteta i ovisna o socijalnom kontekstu. Prema kriteriju opravdanja, moralna se pravila temelje na pravu, pravdi i dobrobiti drugih, a konvencionalna pravila na društvenom poretku, autoritetu i sankcijama (Tisak i Turiel, 1984.). Eisenberg naglašava da dio učenika na varanje gleda kao na kršenje društvenih normi, a ne moralnih pravila. Na sličan način prelazak ceste na crveno svjetlo tretiramo kao manji prekršaj i ne osjećamo krivnju zbog toga. Amoralni učenici dilemu varati ili ne percipiraju kao konvencionalni problem, pa više odobravaju aktivno i pasivno prepisivanje (varanje), za razliku od moralnih, koji na varanje gledaju kao na moralni problem. Ovi su nalazi u skladu s Turielovom pretpostavkom da gledanje na neku aktivnost kao moralnu ili nemoralnu nije striktno pitanje stadija razvoja, nego je posljedica moralnoga ili normativnoga (amoralnog) pristupa određenom ponašanju, kao što je i varanje.

Jedan od faktora koji bi mogli pridonositi varanju u školi jest percepcija socijalne nepravde. Ako osoba stalno doživljava nepravdu prema sebi ili bliskim osobama, njezin sustav vrijednosti može se promijeniti, što upućuje na jaku motivacijsku komponentu nepravde. Doživljena nepravda u školi može razviti negativan stav prema učenju, a s obzirom na ljutnju kao emociju koja se najviše vezuje uz nepravdu (prema Lalić, 2003.), ne bi bilo čudno da potakne varanje.

S obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja te manjak istraživanja varanja kod nas i nama bliskim državama, cilj ovog istraživanja bio je ispitati prevalenciju varanja i razloge varanja u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Her-

cegovini. Valja očekivati da je varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini visoko zastupljeno. Mogu se očekivati određene razlike u varanju i razlozima za varanje koje bi proizlazile iz specifičnosti sredine u kojoj učenici iz ova dva uzorka žive (demografske, ekonomske, kulturološke i slično). Također, pretpostavljamo da će se učenici razlikovati u varanju s obzirom na stav o prihvatljivosti varanja, kao i s obzirom na spol učenika. Stoga se željelo provjeriti postoje li razlike u oblicima i razlozima varanja s obzirom na državu, stav o prihvatljivosti varanja i s obzirom na spol učenika.

Na kraju smo u ovom istraživanju pokušali utvrditi prediktivnu vrijednost mjerenih varijabli (spol, dob, školski uspjeh, stav o varanju, internalni i eksternalni razlozi za varanje i percepcija socijalne nepravde) za varanje učenika u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini.

METODA

Ispitanici

Ispitanici u ovom istraživanju bili su učenici srednjih škola u Zadru (Hrvatska) i Žepču (Bosna i Hercegovina). U svakoj od ove dvije države obuhvaćene su četiri škole – dvije gimnazije i dvije strukovne škole. Ukupan uzorak činila su 743 učenika, od toga je 390 učenika iz Hrvatske, a 353 iz Bosne i Hercegovine. Prosječna dob učenika iznosila je 16,58 godina, 43,36% uzorka činili su mladići, a 56,64% djevojke. Od ukupnog broja učenika 48,05% njih pohađalo je strukovne škole, a 51,95% gimnazije. Uzorci učenika u ove dvije države razlikovali su se po nekim sociodemografskim obilježjima. Učenici u Bosni i Hercegovini češće žive na selu ($\chi^2=172,17$; $p=0,00$), roditelji su im manje obrazovani (očevi $t=49,07$; $p=0,00$; majke $t=31,83$; $p=0,00$), a majke češće nezaposlene ($\chi^2=125,69$; $p=0,00$) (Klarin i Šimić Šašić, u tisku) te imaju više braće i sestara ($t=5,31$; $p=0,00$). Učenici u Bosni i Hercegovini imaju niži školski uspjeh ($M=3,82$; $SD=0,76$) nego učenici u Hrvatskoj ($M=4,14$; $SD=0,67$).

Postupak

Ispitivanje je provedeno u Republici Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini u travnju 2007. godine. Učenici su mjerne instrumente ispunjavali u vrijeme redovite nastave i cijeli je postupak trajao manje od jednoga školskog sata.

Mjerni instrumenti¹

Upitnik sociodemografskih obilježja

Upitnik sociodemografskih obilježja sadržavao je pitanja o sociodemografskim varijablama poput spola, dobi, razreda i vrste srednje škole koju učenici pohađaju (gimnazija – strukovna škola) i o školskom uspjehu učenika. Sljedeći set pita-

nja odnosio se na razinu naobrazbe roditelja (1 – nezavršena osnovna škola, 2 – završena osnovna škola, 3 – završena stručna sprema, 4 – završena srednja škola, 5 – završena visoka škola ili fakultet, 6 – magisterij / doktorat), radni status roditelja (u radnom odnosu – nije u radnom odnosu) te broj braće i sestara i procjenu materijalnih prilika obitelji (1 – odlične, znatno bolje nego kod većine mojih prijatelja, 2 – dobre, bolje nego kod većine mojih prijatelja, 3 – srednje, kao i kod većine mojih prijatelja, 4 – loše, slabije nego kod većine mojih prijatelja, 5 – znatno lošije nego kod većine mojih prijatelja).

Skala varanja

Skala varanja za potrebe ovog istraživanja konstruirana je tako da se nastojalo obuhvatiti što više oblika nedopuštena ponašanja u srednjoj školi. Skala je sadržavala 17 čestica (npr. "Dopustio/la sam drugim učenicima da prepisu od mene na pismenom ispitu"). Ispitanici su najprije trebali procijeniti jesu li sami ili u društvu vršnjaka učinili nešto od navedenog na skali od tri stupnja (nikad, 1-2 puta i više puta), nakon toga su trebali procijeniti koliko im je to ponašanje prihvatljivo (neprihvatljivo, djelomično prihvatljivo i prihvatljivo).

Tvrdnje koje su se odnosile na procjenu učestalosti varanja podvrgnute su eksploratornoj faktorskoj analizi metodom zajedničkih faktora uz Guttman-Kaiserov kriterij ekstrakcije faktora s vrijednošću karakterističnoga korijenja većom od 1, a za procjenu komunaliteta uzet je multipli R^2 .

Ekstrahirana su dva faktora, koja smo prema sadržaju tvrdnji identificirali kao "Lakši" i "Teži" oblici varanja u školi. Koeficijenti unutarnje pouzdanosti za ove dvije podskale iznosili su 0,83 i 0,66.

Kako su neke tvrdnje imale visoka faktorska zasićenja na oba faktora, a korelacija između ove dvije podskale bila je umjerena i značajna ($r=0,49$), proveli smo konfirmatornu faktorsku analizu s brojem faktora fiksiranim na 1. Tri tvrdnje nisu imale zadovoljavajuće faktorsko zasićenje dobivenim faktorom, pa su isključene iz daljnje analize. Te su se tvrdnje odnosile na krivotvorenje ocjena ili ispričnica, primanje ili slanje odgovora na pitanja mobitelom te dobivanje ocjena "preko veze". Ova su ponašanja od svih nedopuštenih ponašanja najmanje zastupljena, a i učenici ih u najvećem postotku smatraju neprihvatljivima, pa smo se odlučili za daljnje analize rabiti ovu jednofaktorsku skalu koju smo identificirali kao skalu varanja u srednjoj školi. Koeficijent unutarnje pouzdanosti ovako skraćene skale iznosio je 0,85.

Skala razloga varanja

Skala razloga varanja konstruirana je za potrebe ovog istraživanja tako da je obuhvaćala razloge za varanje u školi. Skala je sadržavala 24 tvrdnje (npr. "Varam u školi jer imam previše

obveza"), a ispitanici su trebali procijeniti koliko se slažu sa svakom od navedenih tvrdnji na skali od 5 stupnjeva (gdje 1 znači nipošto se ne slažem, a 5 potpuno se slažem).

Rezultati dosadašnjih istraživanja (Björklund i Wenestam, 1999.) upućuju na dvije klase faktora koji pridonose pojavi varanja u školi: eksternalni (poput rasporeda sjedenja, veličine razreda, nadgledanja od strane nastavnika itd.) i internalni (poput lijenosti, niskih ocjena, želje da se pomogne prijatelju itd.). S tim u vezi, tvrdnje su po sadržaju logički podijeljene u tri kategorije: stav o varanju, internalni i eksternalni razlozi za varanje, pa je provedena konfirmatorna faktorska analiza zajedničkih faktora. Rezultati faktorske analize pokazali su zadovoljavajuća faktorska zasićenja tvrdnji određenim faktorom, osim 24. tvrdnje, koja glasi "Bojim se kazne ako bih bio/la uhvaćen/a u varanju u školi", koja nije imala zadovoljavajuće faktorsko zasićenje ni jednim faktorom, pa je isključena iz daljnjih analiza. Ova tri faktora objašnjavaju visoke postotke varijance stava o prihvatljivosti varanja, internalnih i eksternalnih razloga za varanje u školi, i to u sljedećim postocima: 35,60; 33,86 i 46,71, a koeficijenti pouzdanosti za ove tri podskale iznosili su 0,74; 0,84 i 0,85.

Upitnik percepcije socijalne nepravde

Upitnik percepcije socijalne nepravde (Ljubotina i Družić-Ljubotina, 2001., prema Lalić, 2003.) služi za mjerenje percepcije nepravednosti socijalne zajednice, odnosno društva u kojem pojedinac živi. Skraćena verzija upitnika sadrži 21 tvrdnju, a mjeri 5 neovisnih dimenzija percepcije socijalne nepravednosti. To su: opća neravnopravnost članova u društvu, nejednakost članova pred zakonom, neprihvatanje društvenih vrijednosti, obiteljska nepravda i nepravda u školi. Ispitanici trebaju procijeniti koliko se slažu sa svakom od navedenih tvrdnji na skali od 1 do 5, gdje 1 znači uopće se ne slažem, a 5 potpuno se slažem.

Faktorska analiza zajedničkih faktora na našim podacima rezultirala je četirima interpretabilnim faktorima. Na prvom faktoru spojile su se tvrdnje sa dva faktora: nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti. Nejednakost članova pred zakonom odnosi se na percepciju činjenice da društvo ne sankcionira kriminal te da pojedinci nisu jednaki pred zakonom, a neprihvatanje društvenih vrijednosti odnosi se na percepciju toleriranja socijalno nepoželjnih ponašanja društvene zajednice. I u jednom i u drugom slučaju možemo reći da je riječ o neadekvatnom reagiranju, odnosno nesankcioniranju bilo socijalno nepoželjnih ponašanja ili ozbiljnijih kriminalnih ponašanja od strane društvene zajednice, pa je donekle i razumljivo da je došlo do spajanja tvrdnji koje čine ova dva faktora. Tvrdnja "Osjećam da

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

sam u jednakom položaju kao i drugi učenici" nije imala zadovoljavajuće faktorsko zasićenje faktorom nepravde u školi, pa je isključena iz daljnjih analiza. Znači, faktori koje smo ovim upitnikom uspjeli obuhvatiti jesu: nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti, obiteljska nepravda, opća neravnopravnost članova i nepravda u školi. Postoci objašnjene varijance navedenih faktora iznosili su 13,48; 9,81; 9,23 i 5,20; a koeficijenti pouzdanosti 0,79; 0,80; 0,73 i 0,79.

REZULTATI I RASPRAVA

Prvi problem u ovom istraživanju bio je utvrditi prevalenciju varanja u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. Ukupno 92,71% učenika u Hrvatskoj izjavljuje da je varalo u školi barem jedanput ili više puta, dok je taj postotak među učenicima u Bosni i Hercegovini nešto niži – 80,53%. Ovi su rezultati najsličniji rezultatima koje navode Hrabak i suradnici (2004.) te Newstead i suradnici (1995.). Znači, varanje je u školi sveprisutno i rijetki su učenici koji ne varaju. Howe i Strauss (2003., prema Wotring, 2007.) naglašavaju da zbog orijentacije prema timu i pritiska zbog akademskog uspjeha "milenijski učenici" imaju problema u prepoznavanju tradicionalnih definicija akademskoga poštenja.

Željeli smo analizirati učestalost pojedinih vrsta varanja i njihovu prihvatljivost, pa su u Tablici 1 prikazane prosječne procjene za svaku česticu na skali varanja, posebno za Hrvatsku i za Bosnu i Hercegovinu.²

Kada govorimo o oblicima nedopuštena ponašanja u školi, učenici najčešće dopuštaju drugim učenicima da prepisu od njih na pismenom ispitu, zatim šapću drugim učenicima na usmenom ili pismenom ispitu te dopuštaju drugim učenicima da prepisu domaći rad od njih. Moglo bi se reći da dopuštanje drugim učenicima da se okoriste našim radom učenici manje percipiraju kao oblik varanja ili ne osjećaju vlastitu odgovornost za postupke drugih. Štoviše, Newstead i suradnici (1996.) sugeriraju da se pomaganje prijatelju kao razlog može smatrati indikatorom altruizma. Upravo su ova ponašanja učenicima i najprihvatljivija od svih navedenih nedopuštenih ponašanja i u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. Prepisivanje od drugih učenika, upotreba "šalabahtera" te dogovaranje s drugim učenicima još su neka od ponašanja kojima učenici vrlo često pribjegavaju te ih smatraju prihvatljivima.

Učenici iz obje države procjenjuju da su najrjeđe dobili ocjenu (na ispitu ili zaključnu) "preko veze", krivotvorili ocjenu ili ispričnicu te primili ili poslali odgovor na ispitu mobitelom. Ta ponašanja učenici najčešće procjenjuju kao neprihvatljiva.

	Hrvatska		Bosna i Hercegovina	
	prevalencija	prihvatljivost	prevalencija	prihvatljivost
1. Primijetio/la sam varanje u školi.	2,81	2,41	2,58	2,11
2. I sam/a sam varao/la u školi.	2,61	2,43	2,29	2,21
3. Pomagao/la sam drugim učenicima da varaju u školi.	2,45	2,43	2,11	2,20
4. Prepisivao/la sam od drugih učenika na pismenom ispitu.	2,74	2,68	2,57	2,56
5. Dopustio/la sam drugim učenicima da prepisu od mene na pismenom ispitu.	2,91	2,70	2,85	2,66
6. "Šaptao/la" sam drugim učenicima na usmenom ili pismenom ispitu.	2,89	2,76	2,83	2,69
7. Dopustio/la sam drugim učenicima da prepisu domaći rad od mene.	2,85	2,74	2,84	2,69
8. Koristio/la sam se "šalabahterom" na ispitu.	2,74	2,70	2,62	2,62
9. Poslao/la sam drugim učenicima svoj "šalabahter" na ispitu.	2,43	2,65	2,41	2,59
10. Prepisao/la sam tuđi domaći rad, referat, esej ili nešto slično.	2,61	2,58	2,31	2,32
11. Krivotvorio/la sam ocjenu ili ispričnicu.	1,32	1,72	1,22	1,43
12. Lagao/la sam svojim nastavnicima.	2,16	2,10	1,90	1,85
13. Pobjegao/la sam s nastave kako bih izbjegao/la ispitivanje, test ili neku drugu školsku obvezu.	2,44	2,36	2,05	2,07
14. Dogovaram se s drugim učenicima na pismenim ispitima.	2,73	2,68	2,53	2,54
15. Primio/la sam ili sam poslao/la odgovor na ispitu mobitelom.	1,39	2,34	1,38	1,99
16. Dogodilo se da sam ispitna pitanja saznao/la unaprijed.	2,21	2,50	1,79	2,26
17. Dobio/la sam ocjenu (na ispitu ili zaključnu) "preko veze".	1,14	1,44	1,18	1,51

❶ TABLICA 1
 Prosječne procjene prevalencije i prihvatljivosti oblika varanja u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini

Eksploratornom faktorskom analizom čestica skale varanja (procjena učestalosti) utvrđena su dva faktora koje smo interpretirali kao "Lakši" i "Teži" oblici varanja. Međutim, konfirmatornom faktorskom analizom potvrdili smo postojanje jednoga faktora kojim nisu bile zasićene upravo tri navedene tvrdnje koje su se odnosile na ponašanja za koja su učenici procijenili da ih najrjeđe izvode, poput dobivanja ocjene "preko veze", krivotvorenja ocjena i ispričnica te primanja ili slanja odgovora mobitelom. Očito je da su ova ponašanja, odnosno oblici varanja u školi, još uvijek manje zastupljena u odnosu na prepisivanje, šaptanje, dogovaranje itd.

Kada smo faktorskoj analizi podvrgli iste ove tvrdnje, ali u kontekstu procjene prihvatljivosti ovih ponašanja za učenike, samo jedna tvrdnja ("Dobio/la sam ocjenu (na ispitu ili zaključnu) "preko veze") imala je graničnu vrijednost faktorskoga

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

zasićenja od -0,29. Međutim, analiza čestica pokazala je da je ta čestica imala zadovoljavajuću korelaciju s ukupnim rezultatom, pa smo i nju zadržali prilikom formiranja ukupnog rezultata. Dobivanje ocjene "preko veze", krivotvorenje ocjene i/ili ispričnice te primanje ili slanje odgovora mobitelom najrjeđe su zastupljene vrste varanja i ta su ponašanja najmanje prihvatljiva većini učenika. Međutim, subjektivna procjena ponašanja učenika uvijek je bila manja od procjene učenika o prihvatljivosti takvih ponašanja. Znači, učenici procjenjuju da se nisu tako ponašali, ali im je prihvatljivo da se tako ponašaju, oni ili drugi učenici. Ova razlika u procjenama moguća je zbog upute u kojoj je rečeno da procijene koliko je njima osobno to ponašanje neprihvatljivo, odnosno koliko im smeta kada to rade drugi ljudi. Uvijek ostaje i metodološki problem koji prati subjektivne procjene, posebice ovako osjetljivih tema (ako su one učenicima uopće osjetljive!), iskrenost i davanje socijalno poželjnih odgovora. Sudeći po postotku učenika koji se izjašnjavaju da su varali, varanje i nije "osjetljiva tema", odnosno vjerojatno su bili iskreni prilikom odgovaranja na ova pitanja.

Čini se da je varanje u školi učenička svakodnevica te da je ono za njih prihvatljivo u svim svojim oblicima. Razloge zbog kojih se učenici tako ponašaju podijelili smo u dvije skupine: internalni, poput nedostatka vremena za učenje, želje za dobrim ocjenama i sl., te eksternalni, poput karakteristika ispita, rasporeda sjedenja u razredu i slično.

Činilo nam se zanimljivim pokušati rangirati razloge zbog kojih učenici varaju, pa su u Tablici 2 prikazane prosječne procjene za svaku česticu³ na skali razloga varanja za Hrvatsku i za Bosnu i Hercegovinu.

Najizraženije mišljenje učenika srednjih škola u obje države o varanju jest da je ono dosta prisutno jer nema ozbiljnijih posljedica za onoga tko vara te da je varanje prirodno, svojstveno ljudskoj prirodi i da ga treba očekivati. Uz ovakav stav o varanju ne začuđuje visok postotak učenika koji se i ponašaju u skladu s takvim stavom.

U kategoriji internalnih razloga za varanje, učenici najčešće varaju jer žele pomoći prijatelju, zatim jer ne stignu naučiti i zato što žele imati dobre ocjene. Zanimljivo je primijetiti da u obje države najmanji broj učenika vara jer ne može drugačije dobiti dobru ocjenu i zato što su drugi učenici bolji od njih.

Razlozi zbog kojih učenici varaju u kategoriji eksternalnih razloga jesu: slab nadzor za vrijeme ispita, loša organizacija ispita, jako težak i nepravedan ispit. Općenito, prema navedenim prosječnim procjenama možemo zaključiti da učenici najčešće varaju kada nastavnici ne nadziru ili loše orga-

niziraju ispit, zatim kada je ispit vrlo težak ili važan, zato što žele pomoći prijatelju, na četvrtom mjestu bio bi manjak vremena za učenje, a tek na petom zato što žele imati dobre ocjene. Ohrabruje spoznaja da učenici najmanje varaju zato što ne mogu drugačije dobiti dobru ocjenu i zato što smatraju da su drugi učenici bolji od njih.

	Hrvatska	Bosna i Hercegovina
Stav o prihvatljivosti varanja		
1. Varanje je etički opravdano.	2,62	2,52
2. Varanje je društveno prihvatljivo.	2,95	2,54
3. Varanje je dosta prisutno jer nema ozbiljnijih posljedica za onoga tko vara.	3,67	3,29
6. Varanje je prihvatljivo jer svi to rade.	3,08	2,88
7. Varanje je prirodno, svojstveno ljudskoj prirodi i treba ga očekivati.	3,55	3,30
Internalni razlozi varanja		
4. Varam u školi jer imam previše obveza.	3,05	2,83
5. Varam u školi jer nemam vremena za učenje.	2,79	2,54
8. Varam u školi jer želim imati dobre ocjene.	3,45	3,06
10. Varam jer sam lijen za učenje.	3,13	2,71
15. Varam na ispitu kod nastavnika kojeg ne volim.	2,95	2,83
16. Varam kad mi se ne sviđa nastavnik.	2,89	2,67
19. Varam jer ne stignem naučiti.	3,45	3,27
20. Varam jer su drugi učenici bolji od mene.	1,96	2,03
21. Varam jer imam loše ocjene.	2,29	2,29
22. Varam jer ne mogu drugačije dobiti dobru ocjenu.	1,84	1,90
23. Varam jer želim pomoći prijatelju.	3,51	3,35
24. Bojim se kazne ako bih bio/bila uhvaćen/a u varanju u školi.	2,97	3,25
Eksternalni razlozi varanja		
9. Varam u školi jer roditelji i nastavnici od mene očekuju dobre ocjene.	2,93	2,76
11. Varam jer raspored sjedenja to dopušta.	3,16	2,80
12. Varam kad je ispit jako važan.	3,48	3,43
13. Varam kad je ispit jako težak.	3,75	3,56
14. Varam kad ispit nije pravedan.	3,73	3,48
17. Varam kad je slab nadzor za vrijeme ispita.	4,12	3,77
18. Varam kad je loša organizacija ispita.	3,89	3,45

☛ **TABLICA 2**
Prosječne procjene
učenika za svaku čes-
ticu na skali razloga
varanja za Hrvatsku i
za Bosnu i Hercego-
vinu

Iz navedenih analiza dalo bi se zaključiti da je velika odgovornost za učeničko varanje upravo na nastavnicima, koji možda ne poduzimaju odgovarajuće mjere kojima bi spriječili varanje. Ono što nastavnici najčešće rade u situacijama kad učenike "uhvate" u varanju jest kažnjavanje jedinicom, "izbacivanje" sa sata, oduzimanje ispita i sl. Često se događa da nastavnici ignoriraju varanje (McCabe, 1999.). Osim bolje organizacije sjedenja tijekom ispita i nadgledanja od strane nastavnika, nastavnici bi trebali češće razgovarati s učenicima o varanju, zajedno se dogovoriti o čvrstim pravilima ponašanja tijekom ispita. Pulvers i Diekhoff (1999.) navode da nastavni-

ci koji nisu jasno definirali svoja očekivanja vezana uz učeničko varanje stvaraju situaciju u kojoj se varanje značajno povećava. Ovi autori također naglašavaju da učenici skloniji akademskom nepoštenju doživljavaju svoje razrede značajno manje personaliziranim, zadovoljnim i orijentiranim na zadatak. McCabe i suradnici (2001.) navode da učenici u školama s kodeksom časti manje varaju, manje racionaliziraju i opravdavaju svoje varanje (najčešće okrivljujući druge) te lakše odolijevaju pritisku vršnjaka (koji se u istraživanju McCabe i Trevino (1997.) pokazao kao najutjecajni faktor varanja). Kodeks časti daje učenicima osjećaj pripadnosti zajednici koja zahtijeva usklađenost s određenim standardima u zamjenu za određene povlastice, a povlastice stvaraju pouzdano okruženje, što učenici vrlo cijene.

Sljedeći problem na koji se željelo odgovoriti u ovom istraživanju jest razlikuju li se učenici u Hrvatskoj i učenici u Bosni i Hercegovini po oblicima varanja i razlozima za varanje te po percepciji socijalne nepravde. Značajnost razlika testirana je t-testovima za nezavisne uzorke, a rezultati su prikazani u Tablici 3.

Varijable	Hrvatska		Bosna i Hercegovina		t	df	p
	M	Sd	M	Sd			
Skala varanja							
Varanje	2,61	0,35	2,43	0,35	-7,01	741	0,00
Prihvatljivost varanja	2,42	0,38	2,28	0,37	-5,29	741	0,00
Skala razloga varanja							
Stav o prihvatljivosti varanja	3,17	0,87	2,91	0,93	-3,93	741	0,00
Internalni razlozi	2,85	0,79	2,68	0,83	-2,70	741	0,00
Eksternalni razlozi	3,58	0,90	3,32	0,97	-3,76	741	0,00
Upitnik percepcije socijalne nepravde							
Nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti	4,08	0,68	4,12	0,68	0,86	741	0,39
Obiteljska nepravda	1,94	0,82	2,13	0,92	3,02	741	0,00
Opća neravnopravnost članova društva	3,77	0,80	3,82	0,78	0,85	741	0,40
Nepravda u školi	3,48	1,03	3,71	1,06	3,02	741	0,00

● TABLICA 3
Rezultati testiranja značajnosti razlike između aritmetičkih sredina ispitivanih varijabli s obzirom na državu

Rezultati su pokazali da su učenici u Republici Hrvatskoj skloniji varanju u školi, varanje im je prihvatljivije nego učenicima u Bosni i Hercegovini te imaju izraženiji stav o prihvatljivosti varanja. Kod učenika u Hrvatskoj izraženiji su i internalni i eksternalni razlozi za varanje, ali percipiraju manje nepravde i u obitelji i u školi nego učenici u Bosni i Hercegovini. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u percepciji nejednakosti članova društva pred zakonom i neprihvatanju dru-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

štvenih vrijednosti, kao ni u percepciji opće neravnopravnosti članova društva kod učenika iz ove dvije države. Pretpostavka je da je Hrvatska više individualistički orijentirana kultura nego Bosna i Hercegovina, posebice Zadar u odnosu na Žepče. Istraživanje koje su u Hrvatskoj proveli Mijatović i Žužul (2004., prema Jeknić, 2006.) pokazuje da Hrvatska ide u smjeru izraženijeg individualizma, jer su hrvatski srednjoškolci po indeksu individualizma bili ispred svojih roditelja i nastavnika, uz bok zemljama kao što su Austrija, Indija, Španjolska, Izrael i sl. Na sličan zaključak upućuje i Radin (2002.). Iako su istraživanja koja su se bavila međukulturnom usporedbom varanja u školi sugerirala da je varanje izraženije u kolektivističkim kulturama (Rusija, Istočna Njemačka i sl.), rezultati ipak nisu konzistentni i upućuju samo na zaključak da je kultura različito povezana s pojavom varanja u školi. Ovdje je važno naglasiti da autori (npr. Triandis, prema Jeknić, 2006.) individualizam i kolektivism shvaćaju kao multidimenzionalne konstrukte (npr. distanca od grupe, hedonizam i kompeticija za individualizam i obiteljska integracija i socijabilnost za kolektivism) te da se oni mogu preklapati tako da pojedinac pokazuje određenu tendenciju pojedinim aspektima individualizma i kolektivism istodobno. S tim u vezi čini nam se da bismo navedene razlike u varanju zadarskih i žepačkih učenika mogli pripisati pojedinim aspektima individualizma i kolektivism. Učenici u obje države podjednako smatraju društvo korumpiranim i nepoštenim, što bi moglo utjecati na općenito visoku razinu varanja u obje države. Međutim, na razini države postoje neke druge razlike. Moguće je da učenici u Hrvatskoj više varaju jer su skloniji distanciranju od grupe, hedonizmu i kompetitivnosti, pa im kršenje društvenih pravila nije velik problem. S druge strane, obiteljska integracija i socijabilnost mogle bi biti izraženije kod učenika iz Bosne i Hercegovine, pa je utjecaj autoriteta (roditelja, nastavnika i sl.) jači, a samim tim se teže krše društvena pravila. Naime, Klarin sa suradnicima (2008.) pokazala je da je u Bosni i Hercegovini utjecaj roditelja na adolescente snažniji nego u Hrvatskoj, posebice u školskom uspjehu i moralnim vrijednostima. Još jedno moguće objašnjenje navedenih razlika u varanju mogla bi biti religioznost. Pretpostavka je da su učenici u Bosni i Hercegovini religiozniji (jedna škola uključena u ovo istraživanje bila je katolička), a Allmon i suradnici (2000.) pokazali su da religiozniji učenici manje varaju u školi.

Pretpostavili smo da bi učenici koji imaju izraženiji stav o prihvatljivosti varanja, odnosno oni koji smatraju da je varanje etički opravdano, društveno prihvatljivo, svojstveno ljudskoj prirodi i da "svi to rade", mogli predstavljati skupinu koja

na varanje gleda kao na konvencionalni, a ne moralni problem (u skladu s Turielovim teorijskim modelom). Učenike smo na osnovi aritmetičke sredine za podskalu stava o prihvatljivosti varanja podijelili u dvije skupine: učenici s manje izraženim stavom o prihvatljivosti varanja i učenici s izraženijim stavom o prihvatljivosti varanja. Moglo se očekivati da će druga skupina učenika više varati. Kako se u ranijim analizama pokazalo da se učenici u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini statistički značajno razlikuju i u varanju i u prihvatljivosti varanja, testirane su razlike posebno za svaku državu. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Varijabla	Prihvatljivo		Manje prihvatljivo		t	df	p
	M	Sd	M	Sd			
Varanje (Hrvatska)	2,68	0,31	2,53	0,37	4,39	388	0,00
Varanje (Bosna i Hercegovina)	2,55	0,29	2,35	0,36	5,42	351	0,00

● **TABLICA 4**
Rezultati testiranja značajnosti razlike u varanju s obzirom na stav o prihvatljivosti varanja (za Hrvatsku i za Bosnu i Hercegovinu posebno)

Rezultati su potvrdili da učenici (u obje države) koji imaju izraženiji stav o prihvatljivosti varanja više varaju. U skladu sa stavom o varanju "to svi rade" i "društveno je prihvatljivo" možemo zaključiti da učenici u obje države varanje doživljavaju kao konvencionalni, a ne kao moralni problem, što je u skladu s Turielovim objašnjenjem rasprostranjenosti varanja. Moguće je da su društvene promjene (postkomunistička, poslijeratna društva, tranzicija) dovele do takve promjene u shvaćanju varanja. Iz Tablice 3 vidi se da učenici u obje države percipiraju veliku nejednakost članova društva pred zakonom i neprihvatanje društvenih normi, odnosno percipiraju društvo kao nepošteno i korumpirano, pa nije čudo što se i učenici u školi samo "snalaze" na način koji je vrlo zastupljen u društvu u kojem oni žive. Moguće je da tome doprinosi činjenica da nastavnici često ne reagiraju na varanje (naime, učenici u ovom istraživanju izjasnili su se da najveći postotak njih vara kada je slab nadzor i loša organizacija ispita). Neadekvatno reagiranje na varanje, nepostojanje jasnih pravila i jasnih posljedica za učenike daju varanju karakteristike koje imaju društvena, a ne moralna, pravila. Osim toga, obrazovni sustav doživio je osjetne promjene, koje rezultiraju naglaskom na obrazovanju, kognitivnom aspektu poučavanja, odnosno pripremi za tržište rada, a manje na odgoju, odnosno razvoju cjelokupne ličnosti učenika (Nadelson, 2006.).

Tako se sadašnji obrazovni sustav udaljuje od tradicionalnih vrijednosti i u njemu prevladava psihološki egoizam (vjerovanje da je primarni motiv za djelovanje sebičnost), moralni relativizam (sve što je hvalevrijedno ili pak sve što zavređuje prezir uvjetovano je kulturom) i radikalna tolerancija

(svjesnost o kulturi i društvu vodi k razumijevanju i opravdanju navodnoga "grešnika") (prema Sheriff i sur., 2000.). Učenici uglavnom za varanje krive druge: školu, nastavnike, roditelje ili društvo, a većina njih na varanje gleda kao na "...pitanje životne snalažljivosti, neki bi rekli, inteligencije..." (forum.ffzg.hr, 2008.).

U kontekstu razlika u varanju učenika s obzirom na državu u kojoj žive moguće je da su društvene promjene i promjene u obrazovnom sustavu više zahvatile Hrvatsku nego Bosnu i Hercegovinu, što bi svakako trebalo provjeriti u nekim budućim istraživanjima.

Većina istraživanja (Whitley i sur., 1999.; Davis, 2003.) sugerira da muškarci više varaju i imaju pozitivnije stavove prema varanju nego žene. S tim u vezi odlučili smo provjeriti postojanje spolnih razlika na ukupnom uzorku naših učenika. U Tablici 5 prikazani su rezultati t-testova za mjerene varijable.

Varijable	djevojke		mladići		t	df	p
	M	Sd	M	Sd			
Varanje	2,51	0,34	2,55	0,38	-1,31	736	0,19
Prihvatljivost varanja	2,34	0,36	2,38	0,40	-1,34	736	0,18
Stav o prihvatljivosti varanja	3,07	0,86	3,02	0,97	0,70	736	0,48
<i>Internalni razlozi</i>	2,71	0,75	2,84	0,87	-2,21	736	0,03
Eksternalni razlozi za varanje	3,44	0,88	3,89	1,01	-0,66	736	0,51
<i>Nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti</i>	4,14	0,66	4,02	0,70	2,52	736	0,01
Obiteljska nepravda	2,02	0,88	2,05	0,86	-0,41	736	0,68
<i>Opća neravnopravnost članova društva</i>	3,90	0,76	3,64	0,82	4,44	736	0,00
Nepravda u školi	3,58	1,01	3,59	1,09	-0,21	736	0,84

❶ **TABLICA 5**
Rezultati testiranja značajnosti razlika u aritmetičkim sredinama ispitivanih varijabli s obzirom na spol

Rezultati su pokazali da se djevojke i mladići ne razlikuju u varanju, prihvatljivosti varanja te prema izraženosti stava o prihvatljivosti varanja. Ne postoje ni statistički značajne razlike između djevojaka i mladića u izraženosti eksternalnih razloga za varanje te percepciji obiteljske nepravde i percepciji nepravde u školi. Međutim, mladići imaju izraženije internalne razloge za varanje nego djevojke, dok djevojke uviđaju veću nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti i veću opću neravnopravnost članova društva.

Tradicionalne razlike u varanju u korist žena objašnjavaju se teorijom socijalizacije spolnih uloga, prema kojoj su žene socijalizirane tako da se više pokoravaju pravilima nego muškarci (McCabe i Trevino, 1997.), intrinzičnom motivacijom ili izraženijom moralnom odgovornosti žena (Newstead i sur., 1996.). Nepostojanje spolnih razlika u varanju u skladu je s objašnjenjem koje nude McCabe i Trevino (1996.; prema Whitley i sur., 1999.). Oni naglašavaju da se varanje kod žena po-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

većalo u posljednjih nekoliko desetljeća i na sličnoj je razini kao kod muškaraca zato što su žene ušle u područja koja su do sada bila dominantno muška, poput poduzetništva, znanosti i tehnike, i unutar njih se natječu s muškarcima. Iako je u našem istraživanju riječ o uzorku srednjoškolaca koji se tek pripremaju za područje rada, čini se da se tradicionalne spolne uloge mijenjaju te da slabi vjerovanje o tipično muškom ili tipično ženskom zanimanju. Arnett Jensen sa suradnicima (2002.) naglašava da spolne razlike mogu ovisiti o kulturi, navodeći rezultate koji sugeriraju da muškarci u Južnoj Africi varaju više nego žene, u Americi žene varaju kao muškarci ili nešto više od njih, dok japanske žene varaju više nego njihovi muškarci. Taylor-Bianco i Deeter-Schmelz (2007.) pak došli su do zaključka da muškarci u Americi varaju više nego žene, ali su u Indiji muškarci i žene varali podjednako. S tim u vezi proveli smo dvosmjernu analizu varijance, kako bismo provjerili eventualne razlike u procjenama učenika o učestalosti varanja te prihvatljivosti varanja i stavu o prihvatljivosti varanja s obzirom na spol i državu u kojoj žive. Razlike nisu bile statistički značajne,⁴ što znači da nema razlike u varanju i stavu prema varanju između djevojaka i mladića u ove dvije države.

Sljedeće što smo željeli provjeriti jest koliko spol, dob, školski uspjeh, prihvatljivost varanja, stav o prihvatljivosti varanja, internalni i eksternalni razlozi za varanje te percepcija socijalne nepravde pridonose u objašnjenju varanja. Kako smo utvrdili postojanje statistički značajnih razlika u varanju s obzirom na državu, činilo nam se opravdanim regresijske analize provesti posebno za svaku državu, a rezultati su prikazani u Tablici 6a i 6b.

● **TABLICA 6A**
Rezultati regresijske analize (prvi i završni korak za Hrvatsku) za varanje kao kriterijsku varijablu

Varijable	R=0,65; R ² =0,43 F(11,378)=25,76; p<0,00			R=0,65; R ² =0,42 F(5,384)=56,28; p<0,00		
	Beta	t	p(t)	Beta	t	p(t)
Spol	0,01	0,18	0,86			
Dob	0,15	3,72	0,00	0,16	3,90	0,00
Školski uspjeh	0,01	0,19	0,85			
Prihvatljivost varanja	0,39	8,32	0,00	0,38	8,78	0,00
Stav o prihvatljivosti varanja	-0,06	-1,18	0,24			
Internalni razlozi	0,09	1,59	0,11			
Eksternalni razlozi	0,23	4,05	0,00	0,27	6,11	0,00
Nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti	-0,00	-0,03	0,98			
Obiteljska nepravda	0,01	0,28	0,78			
Opća neravnopravnost članova društva	0,09	2,19	0,03	0,09	2,25	0,03
Nepravda u školi	0,10	2,28	0,02	0,11	2,54	0,01

Varijable	R=0,66; R ² =0,44 F(11,341)=23,98; p<0,00			R=0,64; R ² =0,41 F(3,349)=82,38; p<0,00		
	Beta	t	p(t)	Beta	t	p(t)
Spol	-0,06	-1,41	0,16			
Dob	0,16	3,79	0,00	0,16	3,88	0,00
Školski uspjeh	-0,02	-0,39	0,69			
Prihvatljivost varanja	0,38	8,22	0,00	0,41	9,35	0,00
Stav o prihvatljivosti varanja	0,05	1,01	0,32			
Internalni razlozi	0,22	3,58	0,00	0,32	7,38	0,00
Eksternalni razlozi	0,09	1,41	0,16			
Nejednakost članova pred zakonom i neprihvatanje društvenih vrijednosti	-0,08	-1,86	0,06			
Obiteljska nepravda	-0,00	-0,03	0,98			
Opća neravnopravnost članova društva	0,05	1,21	0,23			
Nepravda u školi	0,09	1,82	0,07			

TABLETA 6B
Rezultati regresijske
analize (prvi i završni
korak za Bosnu i Hercegovinu) za varanje
kao kriterijsku
varijablu

Setovi značajnih prediktora za varanje nešto su drugačiji za učenike iz Hrvatske i iz Bosne i Hercegovine. U Hrvatskoj više varaju učenici koji su stariji, kojima je varanje prihvatljivije, oni koji varaju zbog eksternalnih razloga, oni koji percipiraju veću opću neravnopravnost članova društva i veću nepravdu u školi. Ovaj set varijabli objašnjava 42% varijance varanja u Republici Hrvatskoj. U Bosni i Hercegovini također više varaju stariji učenici i oni kojima je varanje prihvatljivije, ali i oni koji varaju zbog internalnih razloga. Ovaj set varijabli objašnjava 41% varijance varanja u Bosni i Hercegovini. Činjenica da više varaju stariji učenici i oni kojima je varanje prihvatljivije govori u prilog Turielovu modelu moralnosti, a nisu u skladu s Kohlbergovom teorijom moralnog razvoja. Ovi prediktori jednako su važni u obje države, ali u Hrvatskoj su za varanje važniji društveni i eksternalni faktori, dok su u Bosni i Hercegovini internalni. Činjenica da u Hrvatskoj varanju značajno pridonose eksternalni razlozi i percepcija nepravde u školi mogla bi upućivati na moguću suprotstavljenost učenika i nastavnika, negativan stav učenika prema školi te negativnije emocije učenika koje bi mogle voditi varanju. Ovo bi mogao biti još jedan od razloga za izraženije varanje u Hrvatskoj nego u Bosni i Hercegovini.

Iako većina autora navodi da je školski uspjeh negativno povezan s varanjem u školi (McCabe i Trevino, 1997.; Newstead i sur., 1996. i sl.), naše je istraživanje također pokazalo nisku negativnu povezanost (-0,07; p<0,05), ali se školski uspjeh nije pokazao kao značajan prediktor varanju. Moguće je da su društveni faktori i karakteristike kulture doista važniji u objašnjenju varanja nego individualni faktori, što bi u nekom budućem istraživanju svakako trebalo provjeriti.

ZAKLJUČAK

Ovo je istraživanje pokazalo da učenici varanje smatraju svojstvenim ljudskoj prirodi te da ga treba očekivati. U skladu sa stavom o varanju "to svi rade" i "društveno je prihvatljivo" možemo zaključiti da učenici u obje države varanje doživljavaju kao konvencionalni, a ne kao moralni problem, što je u skladu s Turielovim objašnjenjem rasprostranjenosti varanja. S druge strane, izostanak ozbiljnih posljedica za onoga tko vara te percepcija društva kao nepoštenog i korumpiranog pridonose izrazitoj prihvatljivosti varanja u školama. Učenici se i ponašaju u skladu s takvim stavom, pa je varanje široko zastupljeno i u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini (92,71% učenika u Hrvatskoj i 80,53% učenika u Bosni i Hercegovini izjavljuje da je varalo barem jedanput ili više puta), slično kao i u SAD-u i Europi.

Uzroke takva ponašanja možemo tražiti u nastavnicima koji slabo nadziru i loše organiziraju ispit, u ispitima koji su teški, važni ili nepravedni. Jedan od razloga zbog kojih se javlja varanje u školama leži u altruističnim tendencijama učenika koji žele pomoći prijatelju. Učenici varaju zato što nemaju vremena za učenje i zato što žele imati dobre ocjene. Činjenica da učenici najmanje varaju zato što ne mogu drugačije dobiti dobru ocjenu i zato što smatraju da su drugi učenici bolji od njih pokazuje da učenicima nije narušeno samopoštovanje, nego da samo iskorištavaju priliku koja im se pruži kako bi postigli uspjeh ili ocjenu sa što manje truda. Kako učenici u obje države društvo percipiraju podjednako nepoštenim i korumpiranim, mogli bismo govoriti o eroziji etičnosti u društvu. Erozija etičnosti, tranzicijske promjene, promjene u obrazovnom sustavu koji naglašava obrazovanje, a zanemaruje odgoj i neadekvatno reagiranje nastavnika, ali i institucija na široj razini, mogli bi biti uzroci širokoj zastupljenosti varanja u srednjim školama, na koje se pak gleda kao na inteligentno ponašanje.

Razlike u stavovima prema varanju i samom varanju između učenika u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini pokušali smo objasniti društvenim promjenama (koje se brže odvijaju u Hrvatskoj) te razlikama u pojedinim aspektima individualizma i kolektivismu, kao što su distanciranje od grupe, hedonizam, kompeticija te obiteljska integracija i socijalnost, odnosno utjecajem autoriteta (roditelja) i religioznošću. Navedene karakteristike kulture mogle bi biti različito zastupljene među učenicima ovih dviju država. Jasno da prilikom generalizacije treba voditi računa o karakteristikama uzoraka, pa se nameće još jedno pitanje: koliko su ove razlike u varanju uvjetovane kontekstom lokalne zajednice uzimajući u obzir ra-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

zlike između Zadra i Žepča. Navedene pretpostavke o karakteristikama kulture, kao i karakteristikama lokalne zajednice, svakako bi trebalo provjeriti u nekim budućim istraživanjima.

Neka od ograničenja ovog rada odnose se upravo na činjenicu da nismo mjerili karakteristike kulture (kolektivizam – individualizam, učeničku religioznost i sl.), pa već u startu postoje određene sociodemografske razlike između učenika iz Zadra i učenika iz Žepča. Neko sljedeće istraživanje trebalo bi dodatno uključiti zajednice koje su sličnije po svojim karakteristikama (npr. grad u Hrvatskoj sličan Žepču i grad u Bosni i Hercegovini sličan Zadru).

Ovo istraživanje ima i određene praktične implikacije. Odgovornost za varanje učenika u školi leži na cjelokupnom društvu, odnosno institucijama društva, ali i na pojedincima koji pridonose usvajanju stavova i ponašanja mladih. Općenita prisutnost nepoštenja, pa i kriminaliteta u društvu, te njihovo nesankcioniranje šalju određenu poruku učenicima. Sličnu poruku šalju i obrazovne institucije neadekvatnim reagiranjem na nepoštenje u njima, stoga bi svakako trebalo ozbiljnije povesti računa o toj pojavi u školama i na fakultetima. Škole bi mogle, odnosno njihovi djelatnici zajedno s učenicima, izraditi etički kodeks te pozitivnom interakcijom s učenicima jačati školsku koheziju i školski identitet. I predmetni nastavnici trebali bi voditi računa o jačanju pozitivnih učeničkih karakteristika (akademske samoefikasnosti, školskog uspjeha,⁵ samokontrole i samosvladavanja kod učenika, kao i učeničke motivacije⁶), ali bi se na prvom mjestu trebali usmjeriti na objašnjavanje i usvajanje moralnih standarda, značenja varanja i njegovih posljedica za učenike.

BILJEŠKE

¹ Podaci o metrijskim karakteristikama instrumenata upotrijebljenih u ovom istraživanju mogu se dobiti na uvid obraćanjem prvoj autorici (Slavica Šimić Šašić, Sveučilište u Zadru, Dr. F. Tuđmana 24i; e-mail: simic@unizd.hr).

² U kasnijim analizama upotrijebljen je ukupan rezultat na jednofaktorskoj skali varanja bez čestica koje nisu imale zadovoljavajuća faktorska zasićenja.

³ U kasnijim analizama upotrijebljeni su ukupni rezultati po podskalama, kako je opisano u Metodi.

⁴ F-omjeri i razina značajnosti za ove tri varijable iznosili su: varanje ($F=2,21$, $p=0,14$); prihvatljivost varanja ($F=0,03$, $p=0,87$) i stav o prihvatljivosti varanja ($F=0,29$, $p=0,59$).

⁵ Identifikacija sa školom i samoefikasnost posreduju u odnosu školskog uspjeha i varanja (prema Voelkl Finn i Frone, 2004.).

⁶ Ekstrinzična ciljna orijentacija pozitivno povezana sa varanjem (prema Murdock i sur., 2001.).

LITERATURA

- Allmon, D. E., Page, D. i Roberts, R. (2000.), Determinants of Perception of Cheating: Ethical Orientation, Personality and Demographics. *Journal of Business Ethics*, 23: 411-422.
- Arnett Jensen, L., Jensen Arnett, J., Feldman, S. S. i Cauffman, E. (2002.), It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 209-228.
- Björklund, M. i Wenestam, C. G. (1999.), *Academic cheating: frequency, methods, and causes*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. i McGregor, L. N. (1992.), Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments. *Teaching of Psychology*, 19 (1): 16-20.
- Davis, J. R. (2003.), An examination of student cheating in the two-year college. *Community College Review*, 31 (1): 17-32.
- Eisenberg, J. (2004.), To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33 (2):163-178.
- Eisenberger, R. i Shank, D. M. (1985.), Personal work ethic and effort training affect cheating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (2): 520-528.
- Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marušić, M. i Marušić, A. (2004.), Academic misconduct among medical students in a post-communist country. *Medical Education*, 38: 276-285.
- Jeknić, R. (2006.), Individualističke i kolektivističke kulture u kontekstu globalizacije: Hofstedeov model i njegova kritika. *Revija za sociologiju*, 37 (3-4): 205-225.
- Klarin, M., Proroković, A. i Šimić Šašić, S. (2008.), *Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz različitih sfera života kod adolescenata – Kroskulturalna perspektiva*. Rad je prezentiran na 16. Danima psihologije u Zadru.
- Klarin, M. i Šimić Šašić, S. (u tisku), Neke razlike u obiteljskim interakcijama između adolescenata Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine – kroskulturalna perspektiva. *Društvena istraživanja*.
- Lalić, L. (2003.), *Povezanost percepcije socijalne nepravde sa makijavelizmom i devijantnim ponašanjem kod srednjoškolaca*. Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Lobel, T. i Levanon, I. (1988.), Self-esteem, need for approval, and cheating behavior in children. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1): 122-123.
- Ljubotina, D. (2004.), Mladi i socijalna pravda. *Revija za socijalnu politiku*, 11 (2): 159-175.
- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L. i Savvateev, A. V. (2002.), Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries. *Journal of Economic Education*, 33 (2): 125-135.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. i Butterfield, K. D. (2001.), Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*, 11 (3): 219-232.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

McCabe, D. L. (1999.), Academic Dishonesty Among High School Students. *Adolescence*, 34 (136): 681-687.

McCabe, D. L. i Trevino, L. K. (1997.), Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, 38 (3): 379-396.

McCabe, D. L. i Trevino, L. K. (1996.), What we know about cheating in college. *Change*, 28 (1): 28-33.

Murdock, T. B., Hale, N. M. i Weber, M. (2001.), Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26: 96-115.

Nadelson, S. (2006.), The Role of the Environment in Student Ethical Behavior. *Journal of College & Character*, 7 (5): 1-9.

Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. i Armstead, P. (1996.), Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2): 229-241.

Perry, A. R., Kane, K. M., Bernesser, K. J. i Spicker, P. T. (1990.), Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students. *Psychological Reports*, 66 (2): 459-465.

Pulvers, K. i Diekhoff, G. M. (1999.), The Relationship between Academic Dishonesty and college Classroom Environment. *Research in Higher Education*, 40 (4): 487-498.

Radin, F. (2002.), Vrijednosne hijerarhije i strukture. U: V. Ilišin i F. Radin (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija* (str. 47-77), Institut za društvena istraživanja, Zagreb.

Salter, S. B., Guffey, D. M. i McMillan, J. J. (2001.), Truth, Consequences and Culture: A Comparative Examination of Cheating and Attitudes about Cheating among U.S. and U.K. Students. *Journal of Business Ethics*, 31: 37-50.

Sheriff, D. S., Omer Sheriff, S. i Manopriya, M. (2000.), Higher Education on the Pedestal of Academic Dishonesty. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 10: 6-8.

Strom, P. i Strom, R. D. (2007.), Cheating in Middle School and High School. *The Educational Forum*, 71: 104-116.

Taylor-Bianco, A. i Deeter-Schmelz, D. (2007.), An Exploration of Gender and Cultural Differences in MBA Students' Cheating Behavior: Implications for the Classroom. *Journal of Teaching in International Business*, 18 (4): 81-99.

Tisak, M. S. i Turiel, E. (1984.), Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules. *Child Development*, 55: 1030-1039.

Varanje na fakultetu (29. 3. 2008.) <http://forum.ffzg.hr/viewtopic.php?p=482613&sid=6528c4dcfe5bfe9fcd4ad451aff3185-98k>

Voelkl Finn, K. i Frone, M. R. (2004.), Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97 (3): 115-122.

Waugh, R. F., Godfrey, J. R., Evans, E. D. i Craig, D. (1995.), Measuring students' perceptions about cheating in six countries. *Australian Journal of Psychology*, 47 (2): 73-80.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

Whitley, B. E., Nelson, A. B. i Jones, C. J. (1999.), Gender Differences in Cheating Attitudes and Classroom Cheating Behavior: A Meta-Analysis. *Sex Roles: A Journal of Research*, 41 (9-10): 657-680.

Wotring, K. E. (2007.), Cheating in the Community College: Generational Differences among Students and Implications for Faculty. *Inquiry*, 12 (1): 5-13.

High School Cheating in Croatia and Bosnia and Herzegovina

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Mira KLARIN
University of Zadar, Zadar

School cheating in Croatia is a widespread phenomenon, but it is little spoken of, and even less investigated. The aim of this research was to determine the prevalence and acceptability of cheating, reasons why it occurs, the existence of possible differences in cheating considering the states where the students come from and the attitude toward the acceptability of cheating. The research was conducted on a sample of 390 students of high schools in the Republic of Croatia (in Zadar) and 353 students of high schools in Bosnia and Herzegovina (in Žepče). During one school hour students completed The Demographic Data Questionnaire, Scale of Cheating, Scale of Reasons for Cheating and The Social Injustice Questionnaire. The results showed that high school cheating is very frequent both in Croatia and in Bosnia and Herzegovina. The reasons for cheating can be divided into two groups: internal and external. The students in the Republic of Croatia tend to cheat more, and cheating is more acceptable to them than to the students in Bosnia and Herzegovina. The students who approve of cheating are more susceptible to cheating (in both states), which is in accordance with Turiel's model of morality which supposes that students do not perceive cheating as a problem of morality, but rather as a simple disobedience of social norms.

Keywords: morality and cheating, prevalence of cheating, reasons for cheating, school cheating

Schwindeln und Mogeln an Mittelschulen in Kroatien und Bosnien und Herzegowina

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Mira KLARIN
Universität Zadar, Zadar

Schwindeln und Mogeln ist an kroatischen Schulen gang und gäbe, wird jedoch kaum thematisiert, geschweige denn erforscht. Die Verfasserinnen haben es sich zum Ziel

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 6 (104),
STR. 999-1022

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S.,
KLARIN, M.:
VARANJE U SREDNJIM...

gemacht, Prävalenz und Akzeptanz der Mogeleyen zu erforschen, ferner die zugrunde liegenden Ursachen, eventuelle landesspezifische Unterschiede und die Einstellung zur Akzeptanz von Mogelmanövern. An der Untersuchung nahmen 390 Schüler aus verschiedenen Mittelschulen* in Kroatien (Zadar) und 353 Mittelschüler aus Bosnien und Herzegowina (Žepče) teil. Die Probanden wurden gebeten, während einer Schulstunde verschiedene Fragebogen auszufüllen, so einen Fragebogen zur Ermittlung soziodemografischer Merkmale, ferner eine Skala zur Einschätzung von Schwindeln und Mogeln, eine Skala zur Benennung von Gründen sowie einen Fragebogen zur Ermittlung der Wahrnehmung von sozialer Ungerechtigkeit. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schwindeln und Mogeln unter den Mittelschülern sowohl Kroatiens als auch Bosniens und Herzegowinas weit verbreitet sind. Die angeführten Gründe teilen sich in zwei Gruppen: interne und externe Gründe. Kroatische Mittelschüler zeigen eine stärkere Neigung zu Mogelmanövern als ihre bosnisch-herzegowinischen Kollegen, auch finden sie sie in höherem Maße akzeptabel. Schüler mit erhöhter Toleranz gegenüber Mogeln und Schwindeln praktizieren dies auch mehr (in beiden Ländern). Dies bestätigt das Moralitätsmodell nach Turiel, das von der Hypothese ausgeht, dass Schüler Mogeln und Schwindeln nicht als Moralitätsproblem betrachten, sondern einfach als Verstoß gegen gesellschaftliche Normen.

Schlüsselbegriffe: Moralität und Mogeln, Prävalenz von Mogelmanövern, Gründe für Mogelmanöver, Mogeln in der Schule

* Schüler im 9. bis 12. Schuljahr (=Mittelschulklassen 1 bis 4) (Anm. d. Übers.).