

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**AKADEMSKA SAMOREGULACIJA, PROKRASTINACIJA I  
AKADEMSKO POŠTENJE KOD STUDENATA**

Završni diplomski rad

Ime i prezime studentice:  
Amina Džafić

Mentor:  
Prof.dr. Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2018.

## **SADRŽAJ:**

<b>1. UVOD</b> .....	<b>1</b>
1.1 AKADEMSKA SAMOREGULACIJA .....	<b>1</b>
1.1.1 NALAZI ISTRAŽIVANJA AKADEMSKE SAMOREGULACIJE .....	<b>5</b>
1.2 PROKRASTINACIJA .....	<b>6</b>
1.2.1 NALAZI ISTRAŽIVANJA PROKRASTINACIJE .....	<b>10</b>
1.3 AKADEMSKO POŠTENJE .....	<b>11</b>
1.3.1 NALAZI ISTRAŽIVANJA AKADEMSKOG POŠTENJA .....	<b>14</b>
<b>2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE</b> .....	<b>16</b>
2.1 CILJ .....	<b>16</b>
2.2 PROBLEMI .....	<b>16</b>
2.3 HIPOTEZE .....	<b>17</b>
<b>3. METODOLOGIJA</b> .....	<b>17</b>
3.1 ISPITANICI .....	<b>17</b>
3.2 INSTRUMENTARIJ .....	<b>18</b>
3.3 POSTUPAK .....	<b>21</b>
<b>4. REZULTATI I DISKUSIJA</b> .....	<b>22</b>
<b>5. ZAKLJUČAK</b> .....	<b>36</b>
<b>6. LITERATURA</b> .....	<b>37</b>
<b>7. PRILOZI</b> .....	<b>45</b>

# AKADEMSKA SAMOREGULACIJA, PROKRASTINACIJA I AKADEMSKO POŠTENJE KOD STUDENATA

Amina Džafić

## SAŽETAK

Samoregulacija je sistemski napor usmjeravanja misli, osjećaja i djelovanja premapostizanju određenog cilja. Akademska samoregulacija označava sposobnost regulacije sopstvenog ponašanja, specifično vezanog za učenje u školi. Teorija samodeterminacije razlikuje različite tipove motivacije ovisno o razlozima koji potiču ljude na djelovanje.

Termin prokrastinacija dolazi od latinskog glagola procrastinare, što doslovno znači odložiti ili odgoditi do idućeg dana. Prokrastinacija u studentskoj populaciji se odnosi na prokrastiniranje kada su u pitanju akademski zadaci. Istraživanja su pokazala pozitivnu povezanost visoke akademske samoregulacije i niskog stupnja prokrastinacije. Akademska nepoštenje ili varanje uključuje skrivanje diskreditirajućih informacija glumeći normalnost. Različiti oblici varanja univerzalan su problem u školskim i visokoškolskim institucijama, raširen do te mjere da ga neki istraživači nazivaju epidemijom. Iako je ovaj fenomen izazvao pažnju brojnih istraživača u svijetu, kod nas su istraživanja varanja i okolnosti u kojima se javlja rijetka. Mnoge studije su pokazale pozitivnu povezanost između visokog stupnja prokrastinacije i visokog stupnja pojavnosti akademskog nepoštenja. Cilj ovog istraživanja jeste ispitati odnose između akademske samoregulacije, prokrastinacije i akademskog poštenja, u skladu sa prethodnim istraživanjima. U istraživanju je učestvovalo 239 studenata Univerziteta u Sarajevu. Nalazi istraživanja pokazuju da su značajni prediktori akademskog poštenja kod studenata visoka autonomna motivacija i visok indeks relativne autonomije. Ispitanici sa visokom razinom prokrastinacije imali su i visoku razinu akademskog nepoštenja, što znači da su više prihvatili i odobravalili akademski nepoštena ponašanja. Ispitane su spolne razlike između studenata i studentica u razini prokrastinacije i varanja. Nije utvrđena statistički značajna razlika u razini prokrastinacije s obzirom na spol, dok studenti imaju statistički značajno veće rezultate na varanju i prihvatanju varanja u odnosu na studentice. Nije utvrđena statistički značajna razlika u akademskom poštenju između studenata druge i pete godine studija, a između studenata tehničkih znanosti i studenata društvenih znanosti utvrđena je statistički značajna razlika u razini akademskog poštenja. Naime, studenti društvenih nauka značajno više varaju i odobravaju varanje u odnosu na studente tehničkih nauka.

Ključne riječi: akademska samoregulacija, intrinzična motivacija, prokrastinacija, odlaganje, akademsko poštenje, akademsko nepoštenje, varanje

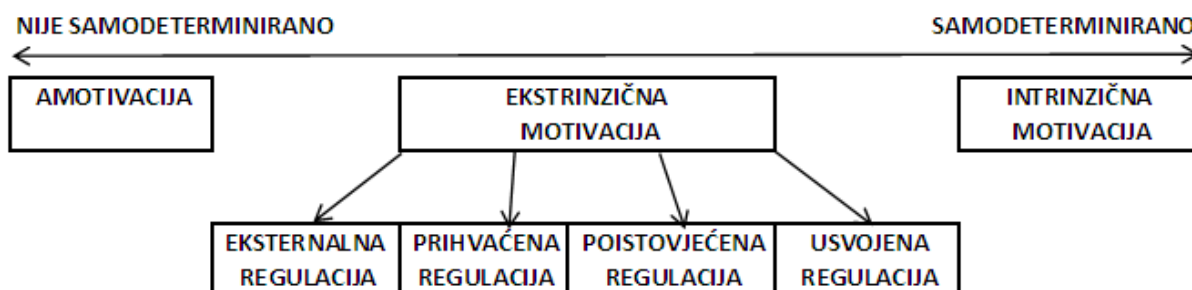
# 1. UVOD

## 1.1 AKADEMSKA SAMOREGULACIJA

Samoregulacija je sistemski napor usmjerenja misli, osjećaja i djelovanja prema postizanju određenog cilja. Ovo područje nastalo je iz istraživanja samokontrole i proširilo se na različita područja, kao što su, obrazovanje, zdravstvo, sport i karijera. Akademska samoregulacija označava sposobnost regulacije vlastitog ponašanja, specifično vezanog za učenje u školi. Povezana je sa metakognicijom tj. svesnošću ovih samoregulatornih ponašanja.

Samodeterminacija ili autonomija, je teorijski koncept (Deci & Ryan, 1987). Označava prihvatanje vlastitih akcija - osjećaja da sami donosimo odluke o tome čime ćemo se baviti. Iako je samodeterminacija teorijski koncept, ne znači da nema svoju praktičnu primjenu, ili da se ne može mjeriti.

Teorija samodeterminacije razlikuje različite tipove motivacije ovisno o razlozima koji potiču ljude na djelovanje. Osnovna je razlika između intrinzične i ekstrinzične motivacije. Intrinzična motivacija je motivacija kod koje ulazimo u određenu aktivnost radi zadovoljstva koje proizlazi iz obavljanja te aktivnosti, a ne zbog nekih vanjskih razloga, naprimjer zbog nagrade ili straha od kazne. Suprotno tome, ekstrinzična motivacija je motivacija kod koje ulazimo u aktivnost zbog ostvarivanja nekog vanjskog cilja, na primjer dobivanje pohvale, priznanja ili neke druge nagrade (Deci i Ryan, 2000). Saglasno tome, motivacija i samoregulacija predstavljene su kao dio jedinstvenog kontinuuma. Dijagram kontinuuma (Slika 1) može se logički pregledati s lijeva na desno.



Slika .1 Kontinuum samodeterminacije (Deci i Ryan, 2000)

Krajnje lijevo na kontinuumu samodeterminacije je amotivacija, stanje u kojem nedostaje namjera da se djeluje. U akademskom kontekstu amotivacija pokazuje da studenti uopšte nisu motivirani, ili da je njihova motivacija veoma niska. Rajan i Deci (2000) navode da je amotivacija stanje bezvoljnosti, odnosno nepostojanja samoregulacije. Uzroci amotivisanosti leže u nevrednovanju aktivnosti i osjećaju nekompetentnosti za obavljanje određene aktivnosti (Bandura, 1986; prema Ryan i Deci, 2000). Selidžmen sa druge strane, smatra da do amotivisanosti dolazi zato što ne postoji očekivanje željenog ishoda (Seligman, 1975; prema Ryan i Deci, 2000).

Desno od amotivacije na Slici 1 prikazano je pet vrsta motivacionog ponašanja. Krajnje desno na kontinuumu nalazi se tip intrinzične (unutrašnje) motivacije, koja podrazumjeva izvođenje određene aktivnosti zbog zadovoljstva koje samo iz toga proističe, te koju autori smatraju nasljeđenom tendencijom traženja izazova i novosti u svrhu proširivanja vlastitih kapaciteta učenja i istraživanja.

Eksternalna (spoljašnja) regulacija, podrazumjeva da studenti djeluju u cilju izbjegavanja kazne, ili da bi dobili nagradu, to je najmanje autonomno ekstrinzički motivisano ponašanje. Takvim ponašanjem se zadovoljavaju spolja nametnuti zahtjevi kojima se pojedinci podređuju.

Drugi tip spoljašnje motivacije označen je kao prihvaćena (introjecirana) regulacija. Introjekcija uključuje preuzimanje regulacije, ali ne njeno potpuno prihvatanje kao dio nečega sopstvenog. To je relativno kontrolisana forma regulacije u kojoj se pribjegava određenom ponašanju da bi se izbjegao osećaj krivice ili anksioznosti, ili da se postigne osjećaj koji osnažuje ego, kao što je ponos. Ponašanja koja karakterišu ovaj stepen samoodređujuće motivacije, sprovode se sa ciljem da se pokaže sopstvena vrijednost ili da se izbjegne neuspjeh kako bi se zadržalo osjećanje vrijednosti.

Poistovjećena (identifikovana) regulacija podrazumjeva da studenti učestvuju u akademskim aktivnostima, jer je fakultet za njih bitan, ovaj oblik motivacije odlikuje veća autonomija, svjesno vrednovanje bihevioralnog cilja, pa se u skladu sa tim i aktivnost smatra veoma važnom. Za ovaj način regulacije se kaže da pokreće zadovoljstvo obrazovanjem (Ryan, & Connell, 1989).

Konačno, najautonomnija forma spoljašnje motivacije je usvojena (integrisana) regulacija. Integracija se dešava kada se identifikovana regulacija potpuno asimiluje u

sebe, što znači da je procjenjena i dovedena u saglasnost sa vrijednostima i potrebama drugih.

Eksternalna i introjektovana regulacija se nazivaju i kontrolisana motivacija, jer kontrola dolazi spolja, van osobe, dok se identifikovana i integrisana nazivaju autonomnom motivacijom, jer sama „osoba upravlja“ (Velki, 2011). Autonomna motivacija nasuprot kontroliranoj povezana je sa pozitivnim ishodima učenja, boljim strategijama učenja, većom upornošću i boljom izvedbom zadatka. Studenti koji imaju pretežno kontroliranu motivaciju osim lošijeg uspjeha uče i manje efikasno, naročito ako se od njih zahtjeva određeni stepen kreativnosti. Prednost autonomne motivacije, nad kontroliranom, osim u uspjehu, vidljiva je u većoj upornosti i efikasnosti, što rezultira boljim općim uspjehom (Veliki, 2011 prema Veliki 2008).

Kontinuum motivacije je razvojno važan, obzirom da se socijalne vrijednosti i pravila ponašanja neprestano internaliziraju tokom života. Ipak, to nije razvojni kontinuum na način da netko prolazi kroz svaki stadij internalizacije. Novo pravilo ponašanja se može usvojiti na bilo kojem stupnju, ovisno o ranijim iskustvima i situacijskim faktorima (Deci i Ryan, 2001). Na primjer, osoba koja se identificirala sa određenom vrijednošću neke aktivnosti i cijeni tu aktivnost, može izgubiti taj osjećaj zbog kontrolirajućeg mentora i “vratiti se” nazad na eksternalnu regulaciju. Ili osoba može ući u neku aktivnost isključivo zbog nagrade, što predstavlja eksternalnu regulaciju, no nagradu ne doživi previše kontrolirajućom pa prelazi na neki drugi stupanj koji je u većoj mjeri autonoman. Ipak, iako to nije razvojni kontinuum, istraživanja pokazuju da generalni regulatorni stil u prosjeku postaje internalniji s vremenom u skladu sa prirodnom tendencijom organizma prema autonomiji i samoregulaciji.

Koncept dva osnovna tipa motivacije, unutrašnje i spoljašnje, pojavio se i u radu Hartera (Harter, 1981). Harter je predstavio intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju kao opozite na istom kontinuumu. Studenti koji su klasifikovani kao intrinzično motivisani, bili su oni koji su imali sklonost izazovima, koji su učili iz znatiželje i zbog vlastitog interesovanja, koji su donosili nezavisne odluke i koji su vrednovali sopstvene uspjehe i neuspjehe na osnovu unutrašnjih kriterija (Harter, 1981).

Za razliku od njih, ekstrinzično motivisani studenti su: preferirali jednostavne zadatke, učili da bi zadovoljili svoje predavače, roditelje ili nekog trećeg, pokazivali zavisnost od nastavnika tokom izrade zadataka, oslanjali se na odluke nastavnika umjesto na

sopstvene i vrednovali sopstveni uspjeh ili neuspjeh u odnosu na spoljašnje kriterije (Harter 1981).

Desaj i Rajan (Deci and Ryan, 1985) su razvili socijalno-kognitivnu teoriju motivacije i nazvali je teorija samoodređenja. Centralna pitanja ove teorije su intrinzična i ekstrinzična motivacija.

Istraživanja su pokazala da percepciju samodeterminacije opisuju tri karakteristike: unutrašnji lokus uzročnosti, volja, i percipirani izbor.

- Percipirani lokus uzročnosti se proteže na kontinuumu od eksternalnog do internalnog, te objašnjava osobno vjerovanje pojedinca da je njegovo ili njeno ponašanje započeto i regulisano ili osobnim (unutrašnjim) ili okolinskim (vanjskim) silama. Unutrašnji percipirani lokus uzročnosti označava visoku samodeterminaciju.
- Volja označava spremnost pojedinca da se bez vanjskog pritiska uključi u određenu aktivnost. Voljna osoba se osjeća slobodno, a ako nema volje, on ili ona osjećaju da su pod pritiskom (Deci, Ryan, Williams, 1996).
- Percipirani izbor potiče od mogućnosti donošenja fleksibilnih odluka i odabira aktivnosti kojima će se pojedinac baviti (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978).

Ove tri kvalitete ili tri aspekta doživljaja, opisuju kako izgleda suština samodeterminacije, te pokazuju kako se samodeterminacija može mjeriti primjenom upitnika. Pored toga, ovi aspekti informišu profesore na šta se trebaju fokusirati kako bi povećali osjećaj samodeterminacije kod studenata.

Ryan i Deci (2000) također naglašavaju kako vjerojatno niti jedan fenomen ne izražava u tolikoj mjeri pozitivni potencijal ljudske prirode kao što je to intrinzična motivacija, koju smatraju nasljeđenom tendencijom traženja izazova i novosti u svrhu proširivanja vlastitih kapaciteta učenja i istraživanja. Naime, razvojni psiholozi pokazuju kako su od vremena rođenja, djeca u svojem zdravom stanju, aktivna, radoznala, postavljaju pitanja i razigrana čak u izostanku bilo kakve specifične nagrade (Harter, 1978).

### **1.1.1. Nalazi istraživanja akademske samoregulacije**

Većina istraživanja u području obrazovanja usredotočila se na problem autonomije. Istraživanja su počela demonstracijom da novčane nagrade negativno djeluju na intrinzičnu motivaciju, što se tumačilo time što ekstrinzične nagrade kod osobe izazivaju eksternalni lokus kontrole, odnosno osoba rezultate svog rada pripisuje vanjskim faktorima. Opsežne meta-analize 128 istraživanja u posljednja 3 desetljeća (Deci, Ryan i Koestner, 2001) potvrđuju da gotovo svaki tip očekivane materijalne nagrade negativno utječe na intrinzičnu motivaciju. Potvrđeno je i da ne samo materijalne nagrade, već i prijetnje, nadziranja i nametnuti rokovi negativno djeluju na intrinzičnu motivaciju jer imaju eksternalni lokus kontrole i narušavaju primarnu psihološku potrebu za autonomijom. Mogućnost izbora i prilika za samoinicijativu, s druge strane, potiču intrinzičnu motivaciju jer doprinose većem osjećaju autonomije (Deci i Ryan, 2000).

Pored vrijednosnih vjerovanja, učenici također imaju percepcije svojih osobnih interesa za zadatak ili sadržajno područje zadatka. Istraživanja osobnih interesa ukazuju da je to stabilna, stalna karakteristika pojedinca, ali da nivo interesa može biti aktiviran i može varirati ovisno o situacijskim i kontekstualnim karakteristikama. Dodatno, istraživanja pokazuju da je interes povezan s povećanjem učenja, ustrajnosti i truda. Istraživanja interesa iz područja samoregulacije ukazuju da interes može biti aktiviran zadatkom i kontekstualnim karakteristikama te da ga učenici mogu pokušati kontrolirati i regulirati (Boekaerts i sur., 2000).

Dokazano je da nastavnikovo podržavanje autonomije, naspram kontrolirajućeg stila, rezultira većom intrinzičnom motivacijom, znatiželjom i željom za izazovima. Također vodi kvalitetnijem učenju i boljem školskom uspjehu. Meta-analizom istraživanja koja su se bavila prednošću nastavnikovog podržavanja autonomije, između ostalog je dobiveno da ono rezultira boljim samopoštovanjem i osjećajem kompetentnosti, većom kreativnošću i fleksibilnošću mišljenja i boljim dugoročnim pamćenjem. S druge strane, kontrolirajući stil ponašanja nastavnika rezultira manje kvalitetnim učenjem, pogotovo kad se radi o kompleksnijem i zahtjevnijem konceptualnom procesiranju. Ovi nalazi potvrđeni su na svim razinama školovanja (Deci i Ryan, 2000).



## 1.2 PROKRASTINACIJA

Termin prokrastinacija dolazi od latinskog glagola *procastinare*, što doslovno znači odložiti ili odgoditi do idućeg dana. (DeSimone,1993) Oxford Engleski rječnik (Oxford English Dictionary – OED, 1952) bilježi najraniju znanu upotrebu riječi prokrastinacija u engleskom jeziku, 1548. godine u Kronikama Edwarda Hall-a, međutim bez pogrdne konotacije, reflektujući koncepte „informiranog kašnjenja“ ili „mudro odabrane suzdržanosti“, nadalje riječ prokrastinacija bila je u opštoj upotrebi do ranih 1600.-tih godina. Negativna konotacija ovog termina pojavljuje se sredinom 18-tog stoljeća, približno za vrijeme industrijske revolucije.

Prvi historijski pregled pojave prokrastinacije načinio je Milgram 1992. godine (Milgram, 1992). Na osnovu svoje analize, on je zaključio da tehnološki naprednija društva u odnosu na zaostaliya, imaju eksplicitniji i čvršći zahtjev kada su u pitanju obaveze i postavljeni rokovi, što, po njegovom mišljenju, doprinosi razvoju prokrastinacije. DeSimone (1993) je primjetio da mnoga predindustrijska društva nisu imala riječi koje bi se mogle porediti sa pojmom prokrastinacije. Džonson (1751) je na početku industrijske revolucije, pisao o prokrastinaciji (odugovlačenju) kao općoj slabosti koja postoji u manjoj ili većoj mjeri u svakom umu. Slažući se sa Milgramom da je prokrastinacija izraženija u industrijskim društvima, moramo kvalifikovati njegovu tvrdnju da je prokrastinacija fenomen modernog doba.

Potpuno svjesni da radimo protiv sebe i sopstvenih interesa, voljno odlažemo zadatke, pomjerajući njihovo izvršavanje za neki budući trenutak. Svaki prokrastinirani zadatak nosi sa sobom određene posljedice. Kumulativni efekat tih posljedica vodi u osjećaj krivice i grižnje savjesti, zatim u stanje tjeskobe, što može biti veoma jako u nekim periodima života. U nekom trenutku, može se osjetiti potpuni gubitak motivacije koji će onemogućiti sistematsko planiranje radne aktivnosti, njeno započinjanje, odvijanje i obavljanje.

Bliss (1993) izjednačava prokrastinaciju sa lijenoću i ravnodušnoću, koje su negativni atributi u zapadnoj kulturi. Lakein (1973) i Sherman (1981) prokrastinaciju vide kao samoporažavajući aspekt.

Različiti pokušaji da se što bolje razumije priroda jednog fenomena mogu biti prije komplementarni nego suprotni. Pored toga, svako bavljenje nekim fenomenom, koji se

posmatra iz različitih uglova, često predstavlja otvorenu mogućnost da se skrene pažnja na čitav niz, na kraju, suštinski povezanih elemenata. Očigledno je da se sve konceptualizacije odugovlačenja prepoznaju kao odlaganje, pomjeranje, stavljanje na stranu zadataka ili odluka (Klein, 1971).

Prokrastinacija se najčešće i definira kao samoporažavajući neadaptivni obrazac ponašanja koji je označen kratkotrajnom osobnom dobrobiti, ali i značajnim dugoročnim gubicima (Tice i Baumeister, 1997).

Istraživanja prokrastinacije uglavnom su bila usmjerena na četiri najčešća oblika ovog ponašanja i to: u akademskoj situaciji, u radnom okruženju, u svakodnevnom životu i u procesu odlučivanja. Akademski prokrastinacija je izučavana na studentskoj populaciji i odnosila se na razmatranje odugovlačenja kada su u pitanju akademski zadaci (Solomon & Rothblum, 1984). Priroda akademskog zadatka je takva da je postavljen eksterno nametnuti rok, na akademsku prokrastinaciju se gleda kao na štetnu praksu koja je vezana uz nizak nivo samopoštovanja, visoku anksioznost i nizak nivo akademskog postignuća (Owens i Newbegin, 2000).

Akademski prokrastinacija se obično opisuje kao odgađanje trenutka kada osoba namjerava početi učiti, odgađanje trenutka kada učenje stvarno započne, kao nesklad između namjere učenja i stvarnoga ponašanja, ili kad osoba radi druge stvari umjesto planiranog učenja (Schouwenburg i Lay, 1995; Schouwenburg, 2004). Ono često rezultira podcjenjivanjem vremena koje je potrebno za pripremu za ispite, propuštanjem rokova za završavanje zadataka, sniženim ocjenama i odustajanjem od ispita, pa čak i od studija.

Akademski neefikasnost je rezultat prokrastinirajućeg ponašanja studenata, asistenata i nastavnika. Navika odlaganja ispita za nekoliko dana, višegodišnje odugovlačenje sa polaganjem posljednja dva-tri ili samo jednog ispita, probijanje rokova za izradu naučnih istraživačkih radova, traženje produženja rokova kako bi se zadaci završili, primjeri su ponašanja studenata i nastavnika.

Zanimljivo je da velik broj studenata koji sebe smatra prokrastinatorima nikad ne pokušava promijeniti ovo ponašanje, iako ih ono na neki način muči. S druge strane, postoje i studenti koje takvo ponašanje ne ometa, ne izaziva im veću emocionalnu nelagodu te zbog njega ne doživljavaju nikakve negativne posljedice (Patrzek, Grunschel i Fries, 2012).

Premda akademska prokrastinacija može imati i pozitivne posljedice (uklanjanje stresa, uživanje u studentskom životu, više vremena za druženje), negativne su posljedice brojnije i odražavaju se na razne aspekte psihičkoga i tjelesnoga zdravlja, psihološke prilagodbe, akademskog uspjeha i života studenata. Kao najčešći problemi zbog prokrastinacije navode se gubitak vremena, nezadovoljavajuća dostignuća i pad samopoštovanja (Jiao, DaRos-Voseles, Collins i Onwuegbuzie, 2011).

Sa motivacijskog stanovišta, prokrastinacija uključuje izbjegavanje izvršavanja namjere u svrhu privremenog izbjegavanja prijetnje kako bi se nakratko zaštitilo vlastito dobro. Namjera se odnosi na ponašanje koje se doživljava kao emotivno neprivlačno, ali kognitivno bitno, jer dovodi do pozitivnih ishoda u budućnosti (Van Eerde, 2000). Izbjegavanje neprivlačne, ali bitne aktivnosti, nije uvijek jednostavno izvodivo, međutim to se također može postići odvrćanjem (distrakcijom), koja služi smanjenju, negaciji ili bijegu od negativnih emocija (Van Eerde, 2000).

U literaturi se navode tri grupe razloga zbog kojih studenti prokrastiniraju sazavršavanjem obaveza. Prvi se odnose na crte ličnosti kao što su strah od neuspjeha i perfekcionizam. Drugu grupu čine osobine zadatka, njegova težina i averzija studenata prema prirodi zadatka. Treća velika grupa razloga se odnosi na sopstvenu predstavu o self-konceptu, samopoštovanju i samoefikasnosti. Da bi se utvrdili istinski razlozi odlažućeg ponašanja, nivo prokrastinacije bi kod ljudi morao da pokaže konzistentnost tokom vremena i u različitim situacijama.

Chu i Choi (2005) opisuju dva tipa osoba koje prokrastiniraju. Aktivno prokrastiniranje odnosi se na one koji namjerno prokrastiniraju, motivira ih rad pod pritiskom i uspijevaju završiti zadatke i postići zadovoljavajući uspjeh, što se smatra "pozitivnim" tipom prokrastinacije, dok je pasivno prokrastiniranje, odugovlačenje u tradicionalnom smislu. Bui (2007) upozorava na to da promovisanje ideje o korisnim efektima prokrastinacije izvršenja zadataka može biti problematično, s obzirom na to da ne postoje čvrsti znanstveni dokazi o postojanju aktivnih prokrastinatora, a pogotovo nema jasnih dokaza o korisnosti prokrastinacije za učenje i dobrobit studenata. Ono što razlikuje problematično prokrastiniranje od odluke da se aktivnost odgodi za kasnije jest prateća subjektivna nelagoda, koja se manifestira kroz anksioznost, iritaciju, žaljenje, očaj ili samooptuživanje (Rabin, Fogel i Nutter-Upham, 2011).

Studenti koji odugovlače sa svojim obavezama na studiju češće su nezadovoljni životom (Çapan, 2010; Özer i Saçkes, 2011), skloni dosađivanju (Blunt i Pychyl, 1998), imaju smanjenu opću samoefikasnost i samoregulaciju u raznim domenama i metodama učenja (Klassen, Krawchuk i Rajani, 2008), slabiji učinak na studiju te općenito osjećaju više žaljenja u raznim segmentima svojega života (Ferrari, Barnes i Steel, 2009). Hronična akademska prokrastinacija pridonosi povećanim zdravstvenim rizicima i napetosti u odnosima s drugima (Moon i Illingworth, 2005; Tice i Baumeister, 1997). Negativne posljedice prokrastinacije na psihičko zdravlje najčešće se odražavaju kao anksiozni i depresivni simptomi (Sirois, 2004).

Psihološki uzroci prokrastinacije široko variraju, mada osnovu ovog fenomenasvakako čine anksioznost, nisko samopoštovanje i samoodbrana. Osobe sklone prokrastinaciji misle da imaju visoko izraženu savjesnost, zasnovanu na „snovima i željama“ o savršenom izvođenju ili postignuću, nasuprotrealističnoj ocjeni njihovih obaveza i mogućnosti. Jaki i konzistentni prediktoriprokrastinacije mogu biti sljedeći činioci: averzija prema postavljenom zadatku, odlaganjeizvršenja zadatka, impulsivnost, samokontrola kao crta, savjesnost, distraktibilnost,organizacija i motiv za postignućem. Često se ističe veza perfekcionizma i prokrastinacije (Burns at al., 2000; Kilbert, Langhinrichsen– Rohling & Saito, 2005). Međutim, istraživanja pokazuju da ta veza nije uvek direktna. Neki perfekcionisti, naprotiv, prokrastiniraju rjeđe od prosjeka i više brinu o obavezama. Različite studije povezuju prokrastinaciju sa manjkom savjesnosti i to u pogledu samodiscipline i posvećenosti poslu (Johnson & Bloom, 1995). Ferari je doveo odugovlačenje u vezu sa samohendikepiranjem (Ferrari & Tice, 2000), sa traganjem za uzbuđenjem (Ferrari, 1992) i sa sklonošću ka dosadi (Ferrari, 2000).

Nije iznenađujuće da je u nekim istraživanjima, pošto je prokrastinacija izjednačena sa gubljenjem vremena (Pychyl, Morin & Salmon, 2000), percepcija vremena bila fokus razmatranja u okviru konstrukta prokrastinacije.

### 1.2.1 Nalazi istraživanja prokrastinacije

Tokom vremena postalo je očigledno da rezultati istraživanja jasno ukazuju na značaj motivacijskih odrednica, s naglaskom na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju.

Studenti koji izvode akademske zadarke radi intrinzičnih razloga rijeđe prokrastiniraju, u odnosu na studente sa manje autonomnim razlozima koji uključuju amotivaciju i vanjsku regulaciju (Senécal i sur, 1995).

Visok stepen prokrastinirajućeg ponašanja susreće se upravo kod studenata završnih godina studija. Što su studenti duže na fakultetu, veće su šanse da se poveća njihova prokrastinacija. Takođe, prokrastinacija raste s obzirom na tip i prirodu zadatka. Na primjer, neki studenti navode da im je mnogo teže da čitaju, uče i usmeno izlažu predviđeni materijal nego da pišu radove (Onwuegbuzie, 2000).

Prokrastinacija i akademsko nepoštenje pozitivno koreliraju, pokazujući porast u prvim godinama studiranja, te nagli pad neposredno prije diplomiranja. (Mercè i sur., 2012).

Nije pronađena povezanost prokrastinacije sa etničkom pripadnosti ili inteligencijom (Rabin i sur., 2011), a analize povezanosti spola i dobi sa prokrastinacijom ne daju jednoznačne rezultate. Premda neki autori nalaze da muškarci češće odugovlače, većina studija ne potvrđuje spolne razlike (Steel, 2007). Isto tako, dok neke studije nalaze da se sklonost odugovlačenju smanjuje s dobi (Prohaska, Morrill, Atilas i Perez, 2000; van Eerde, 2003), većina ne potvrđuje tu povezanost (Steel, 2007), a ima podataka i da su studenti viših godina skloniji odugovlačenju od studenata nižih godina.

Studenti koji često prokrastiniraju, stoje u potpunoj suprotnosti studentima koji su okarakterizirani kao samoregulirani. Samoregulirani učenici imaju mnogo vještina vezanih za razne kognitivne strategije, koje kada primjenjuju povećavaju učinak učenja (Pressley, Borkowski, i Schneider, 1987; Weinstein i Mayer, 1986). Samoregulirani učenici su metakognitivno vješti, svjesni svog načina razmišljanja i procesa učenja te su sposobni su kontrolisati važne aspekte učenja (Butler i Winne, 1995; Pressley i sur, 1987). Samoregulirani učenici manifestiraju cijeli spektar adaptivnih motivacijskih uvjerenja i stavova koji uključuju orijentaciju prema ciljevima ovladavanja i visok nivo samoučinkovitosti (Pintrich, 2000; Schunk i Ertmer, 2000). Ovakva postavka vještina, znanja i uvjerenja dozvoljava samoreguliranim učenicima visok nivo nezavisnosti u upravljanju svojim učenjem u raznovrsnom akademskom kontekstu.

### 1.3 AKADEMSKO POŠTENJE

Akademsko nepoštenje ili varanje uključuje skrivanje diskreditirajućih informacija glumeći normalnost. Temeljni elementi varanja uključuju mogućnost razotkrivanja od strane nekoga ko može lično identificirati osobu, i tako otkriti informaciju nekonzistentnu sa onim što osoba tvrdi (Garfinkel, 1967).

Različiti oblici varanja univerzalan su problem u školskim i visokoškolskim institucijama, raširen do te mjere da ga neki istraživači nazivaju epidemijom (Haines, Diekhoff, LaBeff i Clark, 1986). Iako je ovaj fenomen izazvao pažnju brojnih istraživača u svijetu, kod nas su istraživanja varanja i okolnosti u kojima se javlja rijetka. Eisenberg (2004) definira varanje kao dolazak do informacija iz nedopuštenih izvora i korištenje istih. Dva osnovna oblika varanja su, prema Eisenbergu, aktivno i pasivno varanje. U prvom obliku student (učenik) inicira dobivanje informacija na nedopušten način, dok kod pasivnog varanja student ne dolazi sam do informacija nego dopušta drugima da prepisu podatke od njega (pasivna suradnja).

U literaturi se nailazi na različite opise ponašanja učenika i studenata koji se smatraju akademski nepoštenim. McCabe i suradnici (2001) identificirali su pet najčešćih oblika takvog ponašanja. Studenti se slažu sa tim da je najozbiljniji oblik varanja na ispitu ono koje se pojavljuje tokom pismenog testa znanja, a može uključivati prepisivanje odgovora od drugog studenta, upotrebu đona i pomaganje drugom studentu da vara na ispitu.

Ostali oblici varanja događaju se prilikom pisanja pismenih radova (eseja, seminara, zadaća), a odnose se (McCabe i sur., 2001) na neovlašteno prisvajanje tuđeg autorskog vlasništva i prikazivanje kao vlastitog (plagiranje), falsificiranje ili izmišljanje bibliografije, predaju rada koji je napisao netko drugi i preuzimanje tuđih rečenica (citata) bez posebnog označavanja i referenciranja. Ipak, Burrus i suradnici (2007) smatraju da studenti možda nisu osvijestili ili da ne prepoznaju cijeli spektar ponašanja koji bi se mogao nazivati varanjem (značajno manji broj studenata svrstava ponašanja kao što su traženje pomoći kolege u pisanju domaće zadaće ili učenje za ispit iz starih testova u nepoštenu).

Pitanje „Zašto studenti varaju?“ čini se jednostavnim. Istraživanja pokazuju da su tri vodeća motiva ocjene, prokrastinacija, te nedostatak vremena i zauzetost da bi se dovršili zadaci, pregled literature je pokazao da su veoma slični razlozi uzrok akademskog nepoštenja. (Dorothy, 2011 prema Synder and Cannoy's, 2010).

Međutim kada se od studenata zatraži detaljan odgovor, oni kažu kako je na odluku da varaju uticao veliki broj faktora, poput velike količine gradiva, nemogućnosti ispunjavanja zadataka, te prisutnosti kolega koji ne sprječavaju varanje, a ponekad ga i potiču njihovo aktivno i pasivno sudjelovanje (Barnett i Dalton, 1981; Drake 1941; Genereuc i Mcl-oed, 1995) Pokazalo se da sudjelovanje studenata u izvannastavnim aktivnostima (npr. sportu), radu i socijalnim aktivnostima (bratstvima i sestriinstvima) vodi ka nedostatku vremena za učenje, lošim navikama učenja, a kao posljedica toga, i varanju (Barnett i Dolton, 1981; Franklyn-Stokes i Newstead, 1995; Labeff i dr. 1990; McCabe 1992)

Studenti često navode nedostatak pažnje osoba zaduženih za kontrolu na ispitu kao faktor koji pridonosi varanju, kao i osobnost i stil podučavanja profesora. Profesori koji imaju diktatorski pedagoški stil glavne su žrtve akademske devijacije studenata. Studenti okrivljuju nezainteresirane profesore, profesore koji više vole plavuše, ispite koji nisu poštjeni, sadističke asistente, pritisak roditelja i društva, kao i brojne druge specifične faktore (izgovore) koji prisiljavaju studenta na varanje. Jednostavno rečeno, studenti se rutinski koriste „tehnikama neutralizacije“ (Sykes i Matza, 1957) kako bi racionalizirali svoje varanje i prije no što ga počine: poriču odgovornost, poriču počinjenu štetu, poriču postojanje žrtava i osuđuju one koji ih osuđuju (McCabe, 1992). Studenti koji varaju imaju slične socijalne i individualne karakteristike (Tang i Zuo, 1997).

Postoji veća vjerovatnoća da će varati studenti kojima nedostaje zrelosti, studenti koji su manje uložili u učenje, studenti koji pripadaju bratstvima/sestrinstvima, i studenti koji svoju edukaciju smatraju sredstvom kojim će doći do cilja, a ne ciljem samim po sebi (intrinzičnim ciljem) (Diekhoffi dr., 1996) . Nije iznenađujuća činjenica da su varanju skloni i studenti sa niskim rezultatima na testovima inteligencije i lošim rezultatima u školskim zadaćama (Bunn i dr., 1992; Barnett i Dolton, 1981). Manje ih plaši mogućnost stigmatizacije, veća je vjerovatnoća da neće izvjestiti o drugim slučajevima varanja koje primjete, i precjenjuju učestalost varanja (Diekhoff i dr.,1996). Kada

studenti asimiliraju kulturalni naglasak na uspjeh, bez da jednako internaliziraju moralno propisane norme vezane uz postizanje tog uspjeha, tada nelegitimne metode koje se koriste za postizanje željenog stanja postaju ključni fokus ponašanja kojim se krše pravila (Merton 1938.:678; Coston i Jenks, 1998).

Na individualnoj razini varanja moguće je razlikovati aktivno i pasivno varanje. Kod aktivnog varanja učenik se koristi takvim postupcima za vlastitu korist, a kod pasivnog varanja pomaže drugom učeniku dopuštajući mu da prepisuje (Eisenberg, 2004).

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 teških i važnih ispita, naročito 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 značajan broj univerzitetskih profesora ignoriše ili oklijeva u poduzimanju određenih reakcija na varanje.

Klima akademske čestitosti u samoj obrazovnoj instituciji veoma je važna. U školama u kojima su jasna pravila etičnog ponašanja (etički kodeks), pri čemu je naročito važan vršnjački pritisak usmjeren na pridržavanje tih pravila, od velikog značaja. Čak i samo upozorenje na kontrolu studentskih radova i kaznu ima kao posljedicu manje varanje upozorenih studenata (Bilić-Zulle, 2006).



### 1.3.1 Nalazi istraživanja akademskog poštenja

U novijim istraživanjima samoprocjene vlastitog akademski nepoštenog ponašanja studenata kreću se od 16 % (Rabi i sur., 2006) do više od 70% (O'Rourke i sur., 2010; DuPree i Sattler, 2010). Metaanaliza koju je proveo Whitley (1998) uspoređujući 107 istraživanja provedenih tokom posljednjih 35 godina prošlog stoljeća pokazala je da 70% studenata priznaje plagiranje svojih studentskih radova, varanje na pismenim ispitima ili u domaćim zadaćama. Studenti koji imaju visoke rezultate na skalama prokrastinacije, imaju značajno visoke rezultate za plagijarizam, za razliku od onih sa niskim rezultatima na skalama prokrastinacije, što svjedoči tome da je prokrastinacija jedna do faktora koji su uzrok akademskog nepoštenja. (Miguel i Loren, 1995)

Nath i Lovaglia (2008) ističu da će, unatoč slaganju većine studenata u tome da je varanje neetično, velik broj njih ipak će varati tokom studija. Vrsta studija pokazala se kao važna odrednica učestalosti varanja. Uočena je veća pojavnost nepoštenog akademskog ponašanja studenata ekonomije i tehničkih struka (Harding i sur., 2004), a manja studenata društvenih i prirodnih znanosti, stranih jezika i umjetnosti (Daniel i sur., 1991).

Smatra se da muškarci i žene vode različitim vrijednostima i osobinama. Ove različite vrijednosti i osobine temeljene na spolu uzrokuju da muškarci i žene razviju različite interese, odluke i prakse. Stoga, muškarci i žene različito reaguju na isti skup nagrada. Muškarci će biti motivirani konkurencijom, uspjehom i vjerojatnije će prekršiti pravila jer gledaju na postignuće kao na izazov. Žene se više trude dobro obaviti posao i promicati skladne odnose. Stoga se žene češće pridržavaju pravila i manje tolerišu one osobe koje krše pravila (Elsie i sur. 1996). Istraživanje je pokazalo da su žene manje uključene u aktivnosti koje podrazumijevaju akademsko nepoštenje (Tibbetts, 1999).

Istraživanje Newsteda i dr. (1996) je pokazalo da studenti varaju češće od studentica, i općenito imaju pozitivniji stav prema varanju, dok su studentice sklonije strožijem stavu. Kada studentice varaju, one će vjerojatnije smisliti izgovore prije nego što učine, a činit će to iz različitih razloga od studenata. Studenti varaju iz instrumentalnih razloga (npr. da dobiju bolju ocjenu), dok studentice varaju iz relacionih razloga (npr. da pomognu drugom studentu).

Međutim nalazi o povezanosti spola i varanja su veoma nekonzistentni (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) McCabe i Trevino (1997).

U istraživanju koje su proveli Burrus i suradnici (2007) čak 97% studenata smatra prepisivanje na testu nepoštenim. Ipak, Jones (2011) navodi da tek 41% učesnika izjavljuje kako nikada ne bi varali iz etičkih razloga, dok njih 59% izjavljuje da bi namjerno varali, odnosno 67% da bi namjerno plagirali rad. Ostali razlozi zbog kojih studenti varaju su: nerazumijevanje gradiva, manjak interesa za gradivo, preopterećenost nastavom, i drugi to rade nekažnjeno, omalovažavanje značenja (nije važno ni njima, ni profesorima) i vršnjački pritisak (Jones, 2011).

Iako se fenomen akademskog poštenja studenata dosta istražuje, naročito u Sjedinjenim Američkim Državama (Passow i sur., 2006; Murdock i sur., 2008; Nath i Lovaglia, 2008; Jones, 2011), te se ulaže dodatan trud u sprečavanje studentskog nepoštenja u izvedbi akademskih zadataka (Mirza i Staples, 2010; Owunwanne i sur., 2010; Hall, 2011; Davis, 2011), kod nas su takva istraživanja, ali i rasprave u javnom prostoru, vrlo rijetki.

Zadnjih nekoliko godina se povećava broj istraživanja kojim se pokušava sagledati varanje u kontekstu motivacije za postignuće. Obzirom na to da je varanje jedan od načina poboljšanja vlastitog akademskog uspjeha, moguće je pretpostaviti kako se studenti koji su više i koji su manje skloni varanju razlikuju u barem nekim aspektima motivacije. Novije teorije motivacije za učenje naglasak stavljaju na odnos samoregulacije, vrijednosti i ciljnih orijentacija s ponašanjem i ishodima/postignućem u akademskom kontekstu (Wigfield i Eccles, 2000).

Među najsnažnijim korelatima akademskog varanja su umjereno očekivanje uspjeha, prethodno iskustvo varanja, studiranje u teškim uvjetima, pozitivan stav prema varanju, doživljaj da socijalne norme podržavaju varanje, očekivanje velike nagrade za uspjeh, socijalna uporedba sa vršnjacima (primjećivanje koliko drugi varaju, odnosno odobravaju varanje) i doživljena ozbiljnost primijenjene kazne za varanje (Whitley, 1998; McCabe i sur., 2001).

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 drugimučenicima, 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.

## **2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE**

### **2.1. CILJ**

- Cilj ovog istraživanja jeste ispitati odnose između akademske samoregulacije, prokrastinacije i akademskog poštenja, u skladu sa prethodnim istraživanjima navedenim u uvodnom dijelu koja pokazuju da postoji povezanost između ovih varijabli.

### **2.2. PROBLEMI**

1. Ispitati odnos između akademske samoregulacije (intrinzične/ekstrinzične motivacije, autonomne/kontrolirane motivacije, visine indeksa relativne autonomije) s jedne strane i akademskog poštenja studenata s druge strane.
2. Ispitati odnos između prokrastinacije i akademskog poštenja.
3. Utvrditi da li postoje razlike u razini prokrastinacije i akademskog poštenja s obzirom na spol ispitanika.
4. Utvrditi da li postoje razlike u razini akademskog poštenja s obzirom na godinu studija.
5. Utvrditi da li postoje razlike u razini akademskog poštenja s obzirom na vrstu studija.

## 2.3 HIPOTEZE

- H1 – Polazi se od pretpostavke da će akademska samoregulacija imati statistički značajan doprinos u objašnjenju kriterijske mjere akademsko poštenje. Očekuje se da će značajni prediktori akademskog poštenja kod studenata biti visok nivo akademske samoregulacije tj. intrinzična motivacija, autonomna motivacija i visok indeks relativne autonomije.
- H2 – Pretpostavlja se da će visok nivo prokrastinacije biti statistički značajno povezan sa akademski nepoštenim ponašanjem studenata.  
ča – Pretpostavlja se da će statistički značajno veće sklonosti ka prokrastinaciji i akademski nepoštenom ponašanju imati studenti u odnosu na studentice.
- H4 – Pretpostavlja se da će statistički značajno veće sklonosti ka akademski nepoštenom ponašanju imati studenti druge godine studija u odnosu na studente pete godine studija.
- H5 – Polazi se od pretpostavke da neće biti utvrđene statistički značajne razlike u akademskom poštenju između studenata tehničkih znanosti i studenata društvenih znanosti.

## 3. METODOLOGIJA

### 3.1 ISPITANICI

Ciljna populacija ovog istraživanja su studenti fakulteta društvenih i tehničkih nauka. Korišteni uzorak je prigodan jer su ispitivani studenti koji su tada prisustvovali nastavi. U istraživanju su učestvovali studenti Univerziteta u Sarajevu (N=239), spolnu strukturu uzorka čini (N=124) 52 % muškaraca i (N=115) 48% žena. Prosječna dob studenata jeste 23 godine i to 18 najniža, a 32 najviša.

Na drugoj godini studija u istraživanju je učestvovalo N=123 sudenata, do toga (N=68) 54% sa Fakulteta političkih nauka, dok je (N=55) 48% bilo na Elektrotehničkom fakultetu. Na petoj godini studija učešće u istraživanju uzelo (N=116) sudenata, do toga (N=57) 46% sa Fakultet političkih nauka, dok je (N=59) 52% bilo na Elektrotehničkom fakultetu.

### 3.2. INSTRUMENTARIJ

U istraživanju provednom u sklopu ovog rada, korišteni su slijedeći mjerni instrumenti:

1. Upitnik demografskih podataka – kojim su mjerene varijable spol, fakultet i godina studija
2. Upitnik akademske samoregulacije (UAS) - kojim su mjerene varijable Eksternalna regulacija, Introjecirana regulacija, Identificirana regulacija, Intrinzična motivacija, Indeks relativne autonomije, Kontrolirana motivacija i Autonomna motivacija.
3. Skala opšte prokrastinacije (GPS) - kojim je mjerena varijabla prokrastinacije
4. Skala varanja (SV) kojim su mjerene varijable varanja i prihvatanja

Kako se iz Tabele 1 može vidjeti, indeksi pouzdanosti na pojedinim skalama su zadovoljavajući i kreću se od srednje pouzdanosti (introjecirana regulacija i prokrastacija) pa do visoke na svim ostalim skalama. Može se zaključiti da pojedine skale imaju zadovoljavajuću pouzdanost.

**Tabela 1:** Koeficijenti pouzdanosti korištenih instrumenata

Skala	N	Cronbach $\alpha$	Pouzdanost
Eksternalna regulacija	9	0,816	Visoka
Introjecirana regulacija	9	0,737	Srednja
Identificirana regulacija	7	0,808	Visoka
Intrinzična motivacija	7	0,810	Visoka
Prokrastinacija	20	0,819	Visoka
Varanje	26	0,851	Visoka

(N - broj čestica)

U nastavku ćemo govoriti o opisu primjenjenih instrumenata koji obuhvata vrstu i formu upitnika, broj pitanja, primjere pojedinih ajtema i način odgovaranja.

*Upitnik demografskih podataka* - Poslije kratkog, pisanog uputstva za rad, a prije prvog upitnika, postavljeno je i nekoliko dodatnih pitanja koja su se odnosila na ispitanikov demografski i studentski status.

*Upitnik akademske samoregulacije (UAS)* - (Self Regulation Questionnaire-

Academic, SRQ-A; Ryan i Connell, 1989) Ovaj instrument ispituje različite tipove regulacije motivacije u školskoj domeni. Upitnik kojim smo se koristili u ovom istraživanju prilagođen je za studente. Podijeljen je na 4 dijela, a na početku svakog dijela postavljeno je pitanje o tome zašto se studenti ponašaju na određeni način. Uz svako pitanje ponuđeno je 8 odgovora/tvrđnji, te čitav upitnik sadrži 32 čestice. Svaka tvrdnja se procjenjuje na skali Likertovog tipa od 1 do 7 (gdje je 1 – uopće se ne slažem, ... 4 – niti se slažem niti se ne slažem, ... 7 – potpuno se slažem) i predstavlja jedan od četiri stila regulacije motivacije.

Ekstrinzičnu motivaciju mjere sljedeće tri subskale:

- Eksternalnu regulaciju predstavlja 9 čestica pod brojem: 2,6, 9, 14, 20, 24, 25, 28 i 32.
- Introjeciranu regulaciju predstavlja 9 čestica pod brojem: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29 i 31.
- Identificiranu regulaciju predstavlja 7 čestica pod brojem: 5, 8, 11, 16, 21, 23 i 30.

Intrinzična motivacija mjerena je jednom subskalom:

- Intrinzičnu motivaciju predstavlja 7 čestica pod brojem: 3, 7, 13, 15, 19, 22 i 27.

Svaka subskala se može koristiti zasebno, ali i u kombinaciji, tvoreći Indeks relativne autonomije (RAI) = 2x intrinzična + identificirana – introjecirana – 2x eksternalna regulacija. Iz formule je vidljivo da su subskale koje predstavljaju autonomni oblik regulacije ponderirane pozitivno, a subskale koje predstavljaju kontrolirani oblik regulacije ponderirane negativno. RAI indeks ukazuje na stupanj u kojem je ponašanje autonomno regulirano odnosno samoodređeno. Potvrđeno je da su tipovi regulacije za koje se pretpostavlja da leže bliže na kontinuumu samoodređenja u većoj međusobnoj korelaciji nego oni udaljeniji, što pokazuje da RAI indeks adekvatno mjeri dimenziju samoodređenja. Upravo ti rezultati potvrđuju opravdanost kombiniranja prosječnih rezultata na pojedinim subskalama u indeks relativne autonomije i to tako da svakom

stilu regulacije pridajemo određenu težinu u skladu s njegovim smještajem na kontinuumu motivacije.

Rezultate je moguće formirati i posebno za kontroliranu motivaciju (eksternalna regulacija + introjicirana regulacija) i posebno za autonomnu motivaciju (identificirana regulacija + intrinzična motivacija).

Prijevod i prilagodbu upitnika akademske samoregulacije na bosanski jezik je napravila S. Alispahić (2012). Pouzdanost pojedinih subskala ovog upitnika u ovom istraživanju je sljedeća: eksternalna regulacija  $\alpha = 0,82$ , introjicirana regulacija  $\alpha = 0,74$ , identificirana regulacija  $\alpha = 0,81$  i intrinzična motivacija  $\alpha = 0,81$ . (Tabela 1) Ryan i Connell 1989. u članku navode rezultate za 4 subskale u rasponu od 0.75 do 0.82. Rezultat dobiven u ovom istraživanju ukazuje na visoku pouzdanost svih subskala upitnika.

*Skala opšte prokrastinacije (GPS)* - (General Procrastination Scale; Lay, 1986) sadrži 20 čestica sa petostepenom skalom za odgovore. Odgovori poput potpuno Uopće se ne odnosi na mene, Djelimično se odnosi na mene, Niti se odnosi niti se ne odnosi na mene, Djelimično se odnosi na mene i U potpunosti se odnosi na mene korespondiraju skorovima jedan, dva, tri, četiri i pet. Čestice pod brojem 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 18 i 20 su obrnuto bodovane, tako da visoki ukupan skor na Skali opšte prokrastinacije predstavlja izraženu tendenciju ka odugovlačenju. Primer pitanja sa skale koje je obrnuto bodovano "Uzvaraćam telefonske pozive najbrže što mogu" i primjer pitanja koje nije potrebno obrnuto bodovati "Čak i suštinski važne stvari kupujem u posljednjem trenutku".

Skala generalne prokrastinacije u ranijim istraživanjima pokazala je dobru unutrašnju konzistentnost  $\alpha = 0,82$  (Lay, 1986). Kronbahov koeficijent pouzdanosti skale generalne prokrastinacije u ovom istraživanju iznosi  $\alpha = 0,81$ . (Tabela 1)

*Skala varanja (SV)* - (Petrak i Bartolac, 2011) se sastoji od 26 čestica i prilagođena je načinu rada na fakultetu. Čestice sadrže opise ponašanja koji predstavljaju različite oblike akademskog varanja. Za svako ponašanje studenti procjenjuju koliko su često koristili neke od oblika varanja ili svjedočili varanju drugih studenata na skali od tri stepena (nikad, 1-2 puta i više puta), te u kojoj mjeri im je takvo ponašanje prihvatljivo (neprihvatljivo, djelomično prihvatljivo i prihvatljivo). Ukupni rezultati izražavaju se

sabiranjem odgovora na subskalama ponašanja i prihvatljivosti ponašanja pri čemu veći rezultat označava veću zastupljenost varanja, te veću razinu prihvatanja navedenog ponašanja.

Skala je varanja je pokazala visoku pouzdanost  $\alpha=0,85$ . (Tabela 1)

### 3.3 POSTUPAK

Istraživanje je provedeno u prvoj polovini 2015. godine. Na samom početku zatražena je saglasnost za provođenje istraživanja od prodekana za nastavu Fakulteta političkih nauka i Elektrotehničkog fakulteta. Po dobijanju saglasnosti, te dodjele studijskim grupama, u komunikaciji sa predmetnim profesorima dogovoreni su termini provedbe istraživanja.

U dogovoru sa profesorima pojedinih studijskih grupa ispitivanje je provedeno metodom grupno vođenog rada u terminima redovne nastave. Postupak prikupljanja podataka – ispunjavanja baterije testova, proveden je na Fakultetu političkih nauka i Elektrotehničkom fakultetu, Univerziteta u Sarajevu.

Nakon upoznavanja učesnika sa svrhom istraživanja i načinom rada te dobivanja njihove saglasnosti za učešće u istraživanju, ispitivanje je provedeno u trajanju jednog školska časa, najduže 45 minuta. Ispitanici su prije početka rada dobili instrukcije za popunjavanje baterije testova. Predmetni profesor i istraživač bili su prisutni tokom ispunjavanja baterije testova, nadgledajući i odgovarajući na pitanja ispitanika.

Nakon prikupljanja podataka, podaci su unijeti u kreiranu bazu podataka koja je korištena u obradi i analizi podataka.



#### 4. REZULTATI I DISKUSIJA

Prilikom obrade rezultata prvo su izračunate deskriptivne vrijednosti instrumenata korištenih u istraživanju.

**Tabela 2:** Deskriptivni pokazatelji korištenih instrumenata u istraživanju

Skala	M	SD	N	X <sub>min.</sub>	X <sub>maks.</sub>
Eksternalna regulacija	31,49	11,047	9	2,954	4,615
Introjecirana regulacija	32,99	8,849	9	2,753	5,941
Identificirana regulacija	37,55	7,115	7	4,728	6,013
Intrinzična motivacija	30,44	8,062	7	3,803	5,167
Prokrastinacija	41,53	7,270	20	2,067	4,080
Varanje	48,39	7,401	26	1,053	2,789

(M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, N-broj čestica, X<sub>min.</sub>-najmanja vrijednost, X<sub>maks.</sub>-najveća vrijednost)

Osnovne deskriptivne vrijednosti na pojedinim subskalama korištenih instrumenata sažete su u Tabeli 2. Iz deskriptivne analize uočava se da je identificirana regulacija viša (M=37,55, SD=7,115), te je prate introjecirana (M=32,99, SD=8,849) i eksternalna regulacija (M=31,49, SD=11,047), u odnosu na intrinzičnu motivaciju (M=30,44, SD=8,062).

Najsnažnije je izraženo akademsko nepoštenje (M= 48,39, SD= 7,401) i naposljetku prokrastinacija (M=41,53, SD=7,27). (Tabela 2)

**Tabela 3:** Vrijednosti indeksa odstupanja od normalnosti raspodjele na pojedinim skalama

Skala	N	Skewness	St. pogreška Skewnessa	Kurtosis	St. pogreška Kurtosisa	K-S Z	p
Eksterna regulacija	239	-0,042	0,157	-0,694	0,314	1,324	0,060
Introjecirana regulacija	239	0,085	0,157	-0,540	0,314	1,781	0,004 **
Identificirana regulacija	239	-0,665	0,157	0,111	0,314	2,210	0,000 **
Intrinzična motivacija	239	-0,319	0,157	-0,198	0,314	1,145	0,146
Indeks relativne autonomije	239	0,143	0,157	-0,387	0,314	1,185	0,121
Kontrolirana motivacija	239	0,045	0,157	-0,743	0,314	1,041	0,229
Autonomna motivacija	239	-0,364	0,157	-0,263	0,314	0,974	0,299
Prokrastinacija	239	-0,066	0,157	0,421	0,314	1,649	0,009 **
Varanje	239	0,348	0,157	-0,053	0,314	2,219	0,000**

(Skewness -indeks zakrivljenosti, Kurtosis -indeks spljoštenosti, K-S Z-Kolmogorov-Smirnova Z-vrijednost, p-razina značajnosti, \* značajno na nivou manjem od 5%, \*\* značajno na nivou manjem od 1%)

Za pojedine skale su utvrđeni indeksi ostupanja od normalnosti. (Tabela 3) Prema vrijednostima indeksa zakrivljenosti i spljoštenosti, čije su vrijednosti unutar prihvatljivog raspna od -1 do 1, može se zaključiti da su rezultati na ovim skalama normalno distribuirani (Skewness se kreće od -0,042 do 0,418, a Kurtosis se kreće od -0,694 do 0,553). S druge strane, statistički značajna K-S Z-vrijednost na skali introjecirane, identificirane regulacije, prokrastinacije i varanja ukazuje na narušen normalitet distribucije rezultata. Ipak, treba imati na umu da K-S Z vrijednost ima veću osjetljivost na svim uzorcima većim od N=100 što može rezultirati statističkom značajnošću i kod onih distribucija koje su normalne (Prilog 1). Zato se na osnovu indeksa skewnessa odnosno indeksa zakrivljenostidistribucije i kurtosisa odnosno indeksa spljoštenostidistribucije može zaključiti da je na ovim skalama zadovoljen kriterij normalnosti raspodjele rezultata te su u daljoj obradi korišteni parametrijski postupci analize rezultata.

#### 4.1 Analiza povezanosti akademske samoregulacije sa akademskim poštenjem

U ovom dijelu rada je dat prikaz rezultata korelacijske analize i prateće regresijske analize gdje se nastojalo utvrditi kolika je i kakva povezanost pojedinih komponenti samoregulacije sa kriterijskomvarijablom varanje. Od prediktorskih varijabli, u analizu su uključene Intrinzična motivacija, Autonomna motivacija i Relativna autonomija,

**Tabela 4:** Vrijednosti i razine značajnosti Pearsonovog koeficijenta korelacije između pojedinih komponenti samoregulacije i mjera akademskog poštenja

Varijable	Korelacija	1.	2.	3.	4.
1. Varanje	r	1			
	p	-			
2. Intrinzična motivacija	r	-,347	1		
	p	0,000 **	-		
3. Autonomna motivacija	r	-,406	0,935	1	
	p	0,000 **	0,000 **	-	
4. Relativna autonomija	r	-,319	-,409	0,444	1
	p	0,000 **	0,000 **	0,000 **	-

(r-Pearsonov koeficijent korelacije; p-razina značajnosti; \*\* koreficient korelacije je statistički značajan na nivou manjem od 1%)

Iz Tabele 4 se može vidjeti da su sve korelacije statistički značajne kako korelacije prediktora sa obje kriterijske varijable, odnosno mjere akademskog poštenja, tako i korelacije između samih prediktora. Svi prediktori statistički značajno, a negativno koreliraju sa varijablom Varanje. Visoke vrijednosti na intrinzičnoj motivaciji, autonomnoj motivaciji i relativnoj autonomiji, povezane sa niskim vrijednostima na varanju.

U narednom dijelu je provedena multipla regresijska analiza, s ciljem da se ispita da li sva ova tri prediktora imaju značajnu predikcijsku moć u prognozi vrijednosti varijable varanje, te da se ispita koliki je relativni nezavisni doprinos svakog od ova tri prediktora u predikciji kriterijske varijable.

Da bi se ispitala povezanost intrinzične motivacije, autonomne motivacije i indeksa relativne autonomije s jedne strane i varanja sa druge strane, provedena je regresijska analiza. Međutim, jako visoka korelacija između intrinzične i autonomne motivacije, koja prelazi vrijednosti  $r=,90$  ukazuje na potencijalne probleme sa multikolinearnosti.

Također, ovako visoka korelacija ukazuje i na moguće probleme mjerenja ili formiranja varijabli, jer postoji mogućnost da ove dvije varijable predstavljaju mjeru jednog te istog konstrukta. U svrhu korištenja regresijske analize, provedena je analiza kolinearnosti. Međutim, zanimljivo je da faktor inflacije varijance za sve prediktore ima prihvatljivu vrijednost koja je manja od 10 (VIF=7,914 za intrinzičnu motivaciju, VIF=8,213 za autonomnu motivaciju i VIF=1,247 za relativnu autonomiju). Dodatno, nijedna vrijednost tolerancije (engl. tolerance ili t u daljem tekstu) nije ispod vrijednosti 0,1 što ukazuje na to da nema problema sa kolinearnosti prediktora (t =0,126 za instrinzičnu motivaciju, t=0,122 za autonomnu motivaciju i t=0,802 za relativnu autonomiju).

Prema ovim pokazateljima je opravdano nastaviti linearnu regresijsku analizu. Iz tabele 5. vidi se da se ukupna količina objašnjene kriterijske varijance varanja na temelju ova tri prediktora iznosi 20%, a koeficijent multiple korelacije između svih prediktorskih varijabli i varanja doseže vrijednost  $R=,44$  ( $F=21,54$ ,  $p<,01$ ).

**Tabela 5.** Rezultati regresijske analize za kriterijsku mjeru varanje

Prediktori	$r_{iy}$	$\beta$	t	p
Intrinzična/unutrašnja regulacija/motivacija	-,35**	,25	1,53	,13
Autonomna motivacija	-,41**	-,57	-3,37	,00**
Indeks relativne autonomije	-,32**	-,17	-2,61	,01**
<b>R=0,44      R<sup>2</sup>=0,20      F= 21,54      p=0,00</b>				

( $r_{iy}$  – korelacije između preiktora i kriterija;  $\beta$  – standardizirani koeficijent; t – test; p – razina značajnosti R – vrijednost koeficijenta multiple korelacije;  $R^2$  – kvadrat multiple korelacije; F- test; \*\* $p<,01$ )

Kao što se u tabeli 5. može vidjeti autonomna motivacija ( $\beta= -,57, p=,00$ ) i indeks relativne autonomije ( $\beta= -,17, p=,01$ ) su značajno i negativno povezani sa varanjem. Porast vrijednosti na kriterijskoj varijabli varanje praćen je padom vrijednosti na prediktorskim varijablama autonomna motivacija i indeks relativne autonomije. Vrijednost beta pondera za intrinzičnu motivaciju ( $\beta=,25$ ,  $p=,13$ ) je ispod statističke značajnosti, te nema udjela u predikciji kriterijske varijable varanje.

Evidentno je da rezultati regresijske analize pokazuju (tabela 5) da autonomna motivacija i visok indeks relativne autonomije mogu predvidjeti pojavnost i prihvatanje varanja. To znači da je akademsko poštenje veće ukoliko je veća autonomna motivacija

i indeks relativne autonomije. Što znači da studenti koji su autonomno motivirani i imaju visok indeks relativne autonomije manje varaju ili uopće ne varaju niti prihvataju varanje. Drugim riječima, značajni prediktori akademskog poštenja su visoka razina autonomne motivacije i visoka razina indeksa relativne autonomije. U ovom istraživanju mjera intrinzične motivacije kao prediktor akademskog poštenja se nije pokazala značajnom.

U skladu sa prvom hipotezom koja glasi: „Polazi se od pretpostavke da će akademska samoregulacija imati statistički značajan doprinos u objašnjenju kriterijske mjere akademsko poštenje. Očekuje se da će značajni prediktori akademskog poštenja kod studenata biti visok nivo akademske samoregulacije tj. intrinzična motivacija, autonomna motivacija i visok indeks relativne autonomije.“, primjenom regresijske analize dobili smo rezultate koji su djelimično potvrdili ovu hipotezu. Studenti koji imaju visoku autonomnu motivaciju i visok indeks relativne autonomije manje ili nikako varaju u akademskom okruženju, te manje ili nikako prihvataju i odobravaju varanje.

Može se istaći da ovi rezultati jasno ukazuju na značaj motivacijskih i samoregulacijskih odrednica. Samoregulirani učenici su metakognitivno vješti, svjesni svog načina razmišljanja i procesa učenja te su sposobni kontrolisati važne aspekte učenja (Butler i Winne, 1995; Pressley i sur, 1987). Samoregulirani učenici manifestiraju cijeli spektar adaptivnih motivacijskih uvjerenja i stavova koji uključuju orijentaciju prema ciljevima ovladavanja i visok nivo samoučinkovitosti (Pintrich, 2000; Schunk i Ertmer, 2000). Ovakva postavka vještina, znanja i uvjerenja dozvoljava samoreguliranim učenicima visok nivo nezavisnosti u upravljanju svojim učenjem u raznovrsnom akademskom kontekstu.

Autonomna motivacija nasuprot kontroliranoj povezana je sa pozitivnim ishodima učenja, boljim strategijama učenja, većom upornošću i boljom izvedbom zadatka. Studenti koji imaju pretežno kontroliranu motivaciju osim lošijeg uspjeha oni čak i uče manje efikasno, naročito ako se od njih zahtjeva određeni stepen kreativnosti. Prednost autonomne motivacije, nad kontroliranom, osim u uspjehu, vidljiva je u većoj upornosti i efikasnosti, što rezultira boljim općim uspjehom (Vansteenkiste i sur., 2004; Veliki, 2011; prema Veliki 2008).

Prema navedenom bi se dalo zaključiti da studenti koji imaju visoku autonomnu motivaciju i visok indeks relativne autonomije ne varaju i ne odobravaju varanje u tolikoj mjeri kao drugi studenti. Puno određenije, mogli bi se zapitati da li studentima koji varaju nedostaju karakteristike koje samoregulirane studente čine motivisanima, promišljenima i autonomnima?

#### **4.2 Analiza povezanosti prokrastinacije sa akademski nepoštenim ponašanjem kod studenata**

U svrhu testiranja postavljene hipoteze H2, izračunat je pearsonov koeficijent korelacije. Prema dobijenom rezultatu ( $r = ,153$ ,  $p = ,018$ ) jasno je da je koeficijent korelacije statistički značajan i pozitivan što znači da je za studenti za koje je karakteristična viša razina prokrastinacije ujedno karakteristična i viša razina na skali varanja.

Naša druga hipoteza pretpostavlja da će visok nivo prokrastinacije biti statistički značajno povezan sa akademski nepoštenim ponašanjem studenata. S obzirom da rezultat ukazuje da postoji niska i pozitivna, ali i statistički značajna korelacija između prokrastinacije i varanja, jasno je da je potvrđena druga hipoteza. Dobiveni rezultata je u skladu s nekim ranijim istraživanjima prema kojima je utvrđena povezanost između gore pomenutih dviju varijabli.

Visoka učestalost prokrastinacije, a naročito njen porast o kojem izvještavaju mnoga istraživanja, upućuju na činjenicu da to ponašanje nije potpuno objašnjeno te da još uvijek nisu pronađeni načini za njegovo uspješno prevladavanje. Najčešći savjet kojeg profesori daju studentima jeste da se za ispite počnu pripremati na vrijeme i da rade kontinuirano tokom cijele akademske godine. Često čujemo profesore kako govore da učenici ne uče na vrijeme, nego nastoje naučiti gradivo cijele godine u nekoliko dana. Takav način učenja se u žargonu naziva "kampanjskim učenjem", a tako naučeno gradivo najčešće nije dobro savladano, kratkog je trajanja i negativno utiče na ocjene. S druge strane, od strane društva postavljaju se sve viši kriteriji postignuća i potrebno je savladati sve veće količine gradiva u što kraćem roku i sa što boljim ocjenama.

Svaki odloženi zadatak nosi sa sobom određene posljedice. Kumulativni efekat tih posljedica vodi osjećajima krivice i grižnje savjesti te u stanje tjeskobe, a što može biti veoma snažno izraženo u nekim periodima života. U nekom trenutku, može se osjetiti

potpuni gubitak motivacije koji će onemogućiti sistematsko planiranje radne aktivnosti, njeno započinjanje, odvijanje i obavljanje.

Istraživanje Miguela i Loren (1995) na uzorku od 115 ispitanika je pokazalo da je prokrastinacija jedan od faktora koji doprinosi pojavi akademskog nepoštenja. Studenti koji imaju visoke rezultate na skalama prokrastinacije, imaju značajno visoke rezultate akademskog nepoštenja, za razliku od onih sa niskim rezultatima na skalama prokrastinacije. Prokrastinacija kod studenata, kada treba da uče za ispit, dovest će do pribjegavanja metodama varanja, kako bi postigli željeni cilj.

Autori Mercè i sur. (2012) navode da studenti koji imaju visoke rezultate na skalama prokrastinacije, imaju značajno visoke rezultate za plagijarizam, za razliku od onih sa niskim rezultatima na skalama prokrastinacije, što svjedoči tome da je prokrastinacija jedan od faktora koji su uzrok akademskog nepoštenja (Miguel i Loren, 1995).

Brojni su nalazi koji svjedoče povezanosti prokrastinacije i akademskog nepoštenja. Akademsko nepoštenje podriva principe akademskog integriteta i ne treba ga tolerisati. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju na praktične implikacije u obrazovnom sistemu, s obzirom na utvrđenu pozitivnu povezanost između prokrastinacije i akademskog nepoštenja, te bi stoga bilo korisno da se formiraju studentska savjetovališta u okviru kojih će se kroz razne preventivne intervencije utjecati na razvoj samokonrole, sprječavanje prokrastinacije, a time i akademskog nepoštenja.

### 4.3 Analiza spolnih razlika u sklonosti prokrastinaciji i akademski nepoštenom ponašanju

U ovom dijelu rada provedena je analiza pomoću t-testa za nezavine uzorke, a s kojim su ispitane razlike između studenata i studentica u sklonosti prokrastinaciji i varanju tj. prihvatanju akademski nepoštenog ponašanja.

**Tabela 6:** Prikaz prosječnih vrijednosti rezultata studenata na skalama Prokrastinacije i Varanja za studentice i studente

Skala	Spol	N	X <sub>min.</sub>	X <sub>maks.</sub>	M	SD
Prokrastinacija	Muški	124	50	76	61,78	6,198
	Ženski	115	38	73	63,34	6,413
	Ukupno	239	38	76	62,53	6,337
Varanje	Muški	124	78	137	99,72	13,91
	Ženski	115	59	134	94,01	16,75
	Ukupno	239	59	137	96,97	15,57

(N-broj ispitanika; X<sub>min.</sub>-najmanja vrijednost; X<sub>maks.</sub>-najveća vrijednost; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija)

Na deskriptivnom nivou, iz tablice 6. vidljivo je da studenti u odnosu na studentice ostvaruju nešto više rezultate na skalama Prokrastinacije i Varanja. No, ove razlike mogu biti odraz slučajnih varijacija, te je izračunat t-test da bi se ispitalo da li su ove razlike između studenata i studentica statistički značajne (Tabela 7)

**Tabela 7:** Prikaz vrijednosti i razina značajnosti t-testa u ispitivanju razlika u prokrastinaciji i akademski nepoštenom ponašanju s obzirom na spol

Skala	Prosječna razlika	St. pogreška razlike	df	t	p	95 %-tni interval povjerenja	
						Donja granica	Gornja granica
Prokrastinacija	-1,557	0,816	237	-	0,058	-3,164	0,050
Varanje	5,709	1,986	237	2,874	0,004 **	1,796	9,622

(p-razina značajnosti; \* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 5%; \*\* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 1%)



Kako se vidi (Tabela 6 i 7), t-test vezan za ispitivanje razlika u raziniprokrastinacije s obzirom na spol nije statistički značajan ( $t=-1,908$ ,  $p=,058$ ), ali je statistički značajan kada su u pitanju spolne razlike u razini varanja ( $t=2,87$ ,  $p=,004$ ). Na osnovu ovih rezultata, može se zaključiti da nema značajnih razlika u razini prokrastinacije između studentica i studenata. S druge strane, utvrđeno je da muški studenti imaju statistički značajno veće rezultate na varanju i prihvatanju varanja u odnosu na ženske studente.

Pretpostavljalo se da će statistički značajno veće sklonosti ka prokrastinaciji i akademski nepoštenom ponašanju imati studenti u odnosu na studentice, te je ova hipoteza djelimično potvrđena.

Smatra se da se muškarci i žene razlikuju kako u vrijednostima tako i u određenim osobinama. Ove različite vrijednosti i osobine, temeljene na spolu, uzrokuju da muškarci i žene razvijaju različite interese, prakse te donose različite odluke. Muškarci i žene različito reaguju na isti skup nagrada. Muškarci će biti motivirani konkurencijom, uspjehom i vjerojatnije će prekršiti pravila jer gledaju na postignuće kao na izazov. Žene se više trude dobro obaviti posao i promicati skladne odnose. Stoga se žene češće pridržavaju pravila i manje tolerišu one osobe koje krše pravila (Elsie i sur. 1996). Istraživanje je pokazalo da su žene manje uključene u aktivnosti koje podrazumijevaju akademsko nepoštenje (Tibbetts, 1999).

Premda neki autori nalaze da muškarci češće odugovlače, većina studija ne potvrđuju spolne razlike (Steel, 2007). Isto tako, dok neke studije nalaze da se sklonost odugovlačenju smanjuje s dobi (Prohaska, Morrill, Atilas i Perez, 2000; van Eerde, 2003), većina studija ne potvrđuju tu povezanost (Steel, 2007).

Istraživanje Newstead-at i dr. (1996) je pokazalo da studenti varaju češće od studentica, i općenito imaju pozitivniji stav prema varanju, dok su studentice sklonije strožijem stavu. Kada studentice varaju, one će vjerovatnije smisliti izgovore prije nego što to učine, a činit će to iz drugačijih razloga nego što to čine studenti. Studenti varaju iz instrumentalnih razloga (npr. da dobiju bolju ocjenu), dok studentice varaju iz relacionih razloga (npr. da pomognu drugom studentu).

Međutim, nalazi o povezanosti spola i varanja su veoma nekonzistentni. 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 (McCabe i Trevino, 1997).

#### 4.4 Analiza razlika između studenata 2. i 5. godine studija u sklonosti akademski nepoštenom ponašanju

U ovom dijelu rada je provedena analiza pomoću t-testa za nezavine uzorke, kojim su ispitane razlike između studenata 2. i studenata 5. godine studija u sklonosti akademski nepoštenom ponašanju.

**Tabela 8:** Prikaz prosječnih vrijednosti rezultata studenata 2. i 5. godinestudija na skali Varanja

Skala	Godina	N	$X_{\min.}$	$X_{\max.}$	M	SD
Varanje	2.	123	75	137	98,56	14,32
	5.	116	59	134	95,28	16,69
	Ukupno	239	59	137	96,97	45,57

(N-broj ispitanika,  $X_{\min.}$ -najmanja vrijednost,  $X_{\max.}$ -najveća vrijednost, M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija)

Na deskriptivnom nivou (Tabela 8), vidljivo je da studenti 2. godine studija u odnosu na studente 5.godine studija imaju nešto više rezultate naskali Varanje. No, ove razlike mogu biti odraz slučajnih varijacija, te je izračunat t-test da bi se ispitalo da li su ove razlike s obzirom na godinu studija statistički značajne

**Tabela 9:** Prikaz vrijednosti i razina značajnosti t-testa u ispitivanju razlika između studenata 2. i 5.godine studija u sklonosti akademski nepoštenom ponašanju

Skala	Prosječna razlika	St. pogreška razlike	df	t	p	95 %-tni interval povjerenja	
						Donja granica	Gornja granica
Varanje	3,276	2,009	237	1,631	0,104	-0,681	7,234

(p-razina značajnosti, \* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 5%, \*\* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 1%)

Iz tabele 9. vidi se da t-test vezan za ispitivanje razlika između studenata 2. i 5. godine studija u razini Varanja nije statistički značajan ( $t=1,631$ ,  $p=,104$ ). Na temelju dobijenih rezultata, može se zaključiti da ne postoje razlike u razini varanja s obzirom na godinu studija. Drugim riječima, ne postoji statistički značajna razlika u razini akademskog nepoštenja između studenata ranijih godina studija i studenata kasnijih godina studija.

Newstead (1995) je došao do nalaza da studenti viših godina studija varaju manje u odnosu na studente ranijih godina studija, da bi i 1996 godine na uzorku od 943 studenta došao do istih rezultata. Nadalje značajnim u pogledu varanja se pokazala dob, te će mlađi studenti prije prijaviti varanje u odnosu na starije studente (Haines, 1986).

Roberts i sur. (1997) također nisu pronašli statistički značajnu povezanost između godine studija i varanja. Međutim, nalazi istraživanja su pokazali da je karakteristika koja je povezana sa većim učešćem u akademski nepoštenom ponašanju biti muškarac od 24 godine starosti.

Među najsnažnijim korelatima akademskog varanja su umjereno očekivanje uspjeha, prethodno iskustvo varanja, studiranje u teškim uvjetima, pozitivan stav prema varanju, doživljaj da socijalne norme podržavaju varanje, očekivanje velike nagrade za uspjeh, socijalna uporedba sa vršnjacima (primjećivanje koliko drugi varaju, odnosno odobravaju varanje) i doživljena ozbiljnost primijenjene kazne za varanje (Whitley, 1998; McCabe i sur., 2001).

#### 4.5 Analiza razlika između studenata tehničkih i društvenih smjerova studija u sklonosti akademski nepoštenom ponašanju

U ovom dijelu rada je provedena analiza pomoću t-testa za nezavine uzorke kojim su ispitane razlike između studenata tehničkih i društvenih smjerova studija u sklonosti ka akademskom nepoštenju i prihvatanju istog.

**Tabela 10:** Prikaz prosječnih vrijednosti rezultata studenata tehničkih i društvenih smjerova studija na skali varanja

Skala	Smjer	N	$X_{\min.}$	$X_{\max.}$	M	SD
Varanje	Tehnički	114	59	132	94,01	13,607
	Društveni	125	75	137	99,67	16,775
	Ukupno	239	59	137	96,97	15,574

(N-broj ispitanika,  $X_{\min.}$ -najmanja vrijednost,  $X_{\max.}$ -najveća vrijednost, M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija)

Na deskriptivnom nivou (Tabela 10), vidljivo je da studenti društvenog smjera u odnosu na studente tehničkog smjera ostvaruju nešto više rezultate na varijabli Varanje, koja mjeri akademsko nepoštenja. No, ove razlike mogu biti odraz slučajnih varijacija, te je izračunat t-test da bi se ispitalo da li su ove razlike, između studenata društvenih smjerova i studenata tehničkih smjerova, statistički značajne.

**Tabela 11:** Prikaz vrijednosti i razina značajnosti t-testa u ispitivanju razlika između studenata tehničkih i društvenih smjerova studija, u sklonosti ka akademski nepoštenom ponašanju

Skala	Prosječna razlika	St. pogreška razlike	df	t	p	95 %-tni interval povjerenja	
						Donja granica	Gornja granica
Varanje	-5,663	1,987	237	-2,849	0,005*	-9,579	-1,748

(p-razina značajnosti, \* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 5%, \*\* t-test je statistički značajan na nivou manjem od 1%)

Kako se vidi iz tabele 11. vrijednost t-testa (ispitivanje razlika u razini varanja s obzirom na vrstu studija) je statistički značajna ( $r = -2,849$ ,  $p = 0,005$ ). Dakle, studenti društvenih nauka značajno više varaju i odobravaju varanje u odnosu na studente tehničkih nauka.

Provjeravajući pretpostavku da neće biti utvrđena statistički značajna razlika u akademskom poštenju između studenata tehničkih studija i studenata društvenih studija, došli smo do nalaza da su studenti društvenih studija značajno više akademski nepoštenii prihvataju akademsko nepoštenje u odnosu na studente tehničkih smjerova te ova hipoteza nije potvrđena.

Nath i Lovaglia (2008) ističu da će, unatoč slaganju većine studenata u tome da je varanje neetično, velik broj njih će ipak varati tokom studija. Vrsta studija pokazala se kao važna odrednica učestalosti varanja. Uočena je veća pojavnost nepoštenog akademskog ponašanja studenata ekonomije i tehničkih struka (Harding i sur., 2004), a manja studenata društvenih i prirodnih znanosti, stranih jezika i umjetnosti (Daniel i sur., 1991).

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 veoma važnih ispita kao što su ispiti od kojih ovisi cijela školska godina, važnih završnih ispita, naročito 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.

Klima akademske čestitosti u samoj obrazovnoj instituciji iznimno je važna. U školama u kojima su jasna pravila etičnog ponašanja (etički kodeks), pri čemu je naročito važan vršnjački pritisak usmjeren na pridržavanje tih pravila, od velikog je značaja.

Etički kodeks Univerziteta u Sarajevu je stupio na snagu 2012. godine, te u Članovima 16., 18., 19. i 20. obuhvata definiranje i stavove prema nedopustivim praksama u

nastavi (prepisivanje), izmišljanju rezultata, krivotvorenju i plagiranju. Etički kodeks je dostupan na web stranici Univerziteta u Sarajevu pod rubrikom „Propisi“, zatim „Pravilnici UNSA“. Iz razloga što je istraživanje provedeno na Fakultetu političkih nauka i Elektrotehničkom fakultetu u Sarajevu, pretražene su i njihove web stranice, međutim ni na jednoj nismo našli Etički kodeks Univerziteta u Sarajevu. Iako na stranici Fakulteta političkih nauka postoji dokument pod nazivom „Kodeks ponašanja“ koji je usvojen 2008 godine, on ne obuhvata kritiku i smjernice djelovanja u slučaju akademski nepoštenih ponašanja. Samo postojanje etičkog kodeksa nije dovoljno, ukoliko obrazovne institucije ne ulože adekvatne napore u informiranje studenata o pravilima i razumijevanju etičkog kodeksa.

Aktuelno akademsko i društveno okruženje nije dovoljno poticajno za naše studente, te su mnogi od njih slabije motivisani za rad i orijentisani na to da do cilja dođu uz minimalno ulaganje. Nedovoljna usmjerenost na sticanje znanja i nedovoljna spremnost za ulaganje truda primjećuje se već na nižim razinama obrazovanja. Iako bi rad na podizanju motivacije mladih trebao započeti mnogo ranije, informisanje profesora o ovim spoznajama, kao i obrazovanje o načinu motivisanja studenata, moglo bi dati osjetan doprinos u tom smjeru. Na razini obrazovnih institucija, čini se da bi intervencije obrazovnih politika u smjeru jačanja intrinzične motivacije studenata za obrazovni sadržaj, boljeg formata ispita, uvođenja tehnoloških inovacija poput programa za otkrivanje plagiranja, boljeg informisanja o akademski nepoštenom ponašanju i sankcijama za takvo ponašanje te njihovo sistematsko provođenje mogli biti vrijedan korak prema njegovanju obrazovne klime u kojoj je akademski nepošteno djelovanje nedopustivo. Razvijanje kritičkog mišljenja studenata jedan je od najvažnijih procesa akademskog obrazovanja, jer se osnaživanjem studenata kroz kritičko mišljenje stvara uslov za redukciju akademskog nepoštenja kao prihvatljivog oblika ponašanja.

Potrebno je provoditi daljnja istraživanja o stavovima i iskustvima studenata, ali i raditi na njihovom praktičnom usvajanju pravila etičkih kodeksa kako isti ne bi ostajali u domeni teorijskog znanja.

## 5. ZAKLJUČAK

Na temelju dobijenih rezultata istraživanja može se zaključiti da su značajni prediktori akademskog poštenja kod studenata visoka autonomna motivacija i visok indeks relativne autonomije. Utvrđena je niska i pozitivna, ali i statistički značajna korelacija između prokrastinacije i varanja kod studenata što znači da oni studenti koji su skloniji prokrastinaciji ujedno više prihvataju i odobravaju akademski nepoštena ponašanja. Nadalje, na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da nisu utvrđene statistički značajne razlike u razini prokrastinacije između studentica i studenata. Utvrđeno je da studenti imaju statistički značajno veće rezultate na varanju i prihvatanju varanja u odnosu na studentice, dok nisu utvrđene razlike u razini varanja s obzirom na godinu studija. Između studenata tehničkih znanosti i studenata društvenih znanosti postoji statistički značajna razlika u pogledu akademskog poštenja, studenti društvenih nauka značajno više varaju i odobravaju varanje u odnosu na studente tehničkih nauka. Realno je pretpostaviti da će sklonost prokrastinaciji i akademskom nepoštenju tj. varanju i dalje ostati vrlo izražena među studentima, pa su potrebna istraživanja kojima će se povećati razumijevanje faktora koji doprinose takvom ponašanju te će se razviti efikasne strategije za reduciranje i/ili ublažavanje negativnih efekata takvih ponašanja na akademska dostignuća i općenito kvalitetu života studenata.

## 6. LITERATURA

1. Bamett, David C. and John C. Dalton. (1981): "Why college students cheat." *Journal of College Student Personnel.*, No. 22. 545-551.
2. Bilić-Zulle, L. (2006). Pojavnost i stajališta o prisvajanju autorskoga vlasništva među studentima medicine. (*Doktorska disertacija, Medicinski Fakultet Sveučilišta u Rijeci*). Rijeka: Medicinski fakultet sveučilišta u Rijeci.
3. Björklund, M. i Wenestam, C. G. (1999.), Academic cheating: frequency, methods, and causes. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland.*
4. Blunt, A. K. i Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of university students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837–846.
5. Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur). (2000). Handbook of self-regulation. *San Diego: Academic Press.*
6. Bunn, Douglas N., Steven B. Caudill. and Daniel M' Gropper. 1992 Summer. "Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior." *Journal of Economic Education*. 23:197-207 '
7. Burns L.R., Dittmann K., Nguyen N., Mitchelson J.K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15(5): 35–46.
8. Burrus, R. T., McGoldrick, K., Schuhmann, P. W. (2007). Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter? *Journal of Economic Education*, 38(1), 3-16.
9. Butler, D, Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65: 245-281.
10. Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia*.
11. Chu, A. H. C. i Choi, J. N (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.
12. Daniel, G., Blount, K.D., & Ferrell, C.M. (1991). Academic Misconduct among Teacher Education Students: A Descriptive Correlational Study. *Research in Higher Education*, 32(6), 703-724.



13. Davis, L. (2011). Arresting Student Plagiarism: Are We Investigators or Educators?. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 160-163.
14. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037
15. Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.
16. Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
17. Deci, E. L., Ryan, R. M. i Koestner, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71, 1-27.
18. Deci, E. L., Ryan, R. M., Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. 1996; 8: 165-83.
19. DeSimone, P. (1993). Linguistic assumptions in scientific language. *Contemporary Psychodynamics: Theory, Research & Application*, 1, 8-17.
20. Diekfioff, George M., Emily E. LaBeff., Robert E. Clark., Larry E. Williams., B. Francis. and Valerie J. Haines. 1996. "College cheating: Ten years later." *Research in Higher Education* .27:487-502.
21. Dorothy L. R. Jones (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating?, *Businesscommunication uarterly*. Norfolk State University
22. Drake, Charles. A. 1941. "Why students cheat." *The Journal of Higher Education* 12:418-420.
23. DuPree, D., Sattler, S. (2010). McCabe Academic Integrity Survey Report. *Office of Planning and Assessment, Texas Tech University*.1-52.
24. Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: Effects of moral perspective and situational variations on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178.
25. Elsie C. Ameen, Daryl M. Guffey, Jeffrey J. McMillan (1996). Gender differences in determining the ethical sensitivity of future accounting professionals, *Journal of Business Ethics*, Volume 15, Issue 5, pp 591–597

26. Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73– 83.
27. Ferrari, J. R., Barnes, K. L. i Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168.
28. Ferrari, J.R., & Emmons, R.A. (1995). Methods of procrastination and their relation to selfcontrol and self-reinforcement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 1-8.
29. Ferrari, J.R., & Pychyl, T.A. (2000). Procrastination: Current Issues and New Directions, (Eds.). *Special Issue of the Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5).
30. Franklyn-Stokes, Arlene and Stephen A. Newstead. 1995. "Undergraduate cheating: Who does what and Why?" *Studies in Higher Education* 20:159-172.
31. Garfinkel, Harold. 1967 *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
32. Genereux, Randy L. and Beverly A. Mcleod. 1995. "Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students." *Research in Higher Education* 36: 687-704.
33. Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. i Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342–354.
34. Haines, V.J., Diekhoff, G.m. LaBeff, E.E., & Clark, R.E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment and the nautralising attitude. *Resarch in Higher education*, 25(4), 342-354.
35. Hall, S. E. (2011). Is It Happening? How to Avoid the Deleterious Effects of Plagiarism and Cheating in Your Courses. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 179-182.
36. Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behavior in Professional Practice? An Exploratory Study. *Science & Engineering Ethics*, 10(2), 311-324.
37. Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.

38. Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T. i Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduatelevel cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119–138.
39. Johnson, J.L., Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of five factros of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, Vol. 18, pp 127-133.
40. Jones, D. R. (2011). Academic Dishonesty: Are More Students Cheating?. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 141-150.
41. Kilbert, J.J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46, 141-156.
42. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. i Rajani, S. (2008). Academic procrastination of u.ndergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931.
43. Klein, E. (1971). A comprehensive etymological dictionary of the English language. *New York: Elsevier*.
44. LaBeff, Emily E., Robert E. Clark, Valerie J. Haines, and George M. Diekhoff. 1990. "Situational ethics and college student cheating." *Sociological Inquiry* 60: I 90- I 98.
45. McCabe, D. L., Treviño, L. K. i Butterfield, K. D. (2001.), Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*, 11, 1019, 219-232.
46. McCabe, Donald L. 1992. "The influence of situational ethics on cheating among college students." *Sociological Inquiry* 62:365-374.
47. Mercè Clariana, Concepción Gotzens, M. del Mar Badia, y Ramon Cladellas (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Facultat de Psicologia, Universitat Autònoma de Barcelona*
48. Miguel Roig, Lauren DeTommaso (1995) Are College Cheating and Plagiarism Related to Academic Procrastination?
49. Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149-155). New York: Academic Press.

50. Mirza, N., Staples, E. (2010). Webcam as a new invigilation method: students' comfort and potential for cheating. *Journal of Nursing Education*, 49(2), 116-119.
51. Moon, S. M. i Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297–309.
52. Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., Hinton, A. M. (2008). Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492.
53. Nath, L., Lovaglia, M. (2009). Cheating on Multiple-Choice Exams: Monitoring, Assessment, and an Optional Assignment. *College Teaching*, 57(1), 3-8.
54. Onwuegbuzie, A. J. (2000a) Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103–109.
55. O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., Rettinger, D. A. (2010). Imitation is the Sincerest Form of Cheating: The Influence of Direct Knowledge and Attitudes on Academic Dishonesty. *Ethics & Behavior*, 20(1), 47-64.
56. Owens, A.M, Newbegin, I. (2000). Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations. U Ferrari, J.R, Pychyl, T.A. (ur). Procrastination: Current Issues and New Directions. Special Issue. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5): 111-124.
57. Owunwanne, D., Rustagi, N., Dada, R. (2010). Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Higher Institutions. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 59-68.
58. Özer, B. U. i Saçkes,M. (2011). International conference on education and educational psychology effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.
59. Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S., Carpenter, D. D. (2006). Factors Influencing Engineering Students' Decisions to Cheat by Type of Assessment. *Research in Higher Education*, 47(6), 643-684.
60. Patrzek, J., Grunschel, C. i Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201.

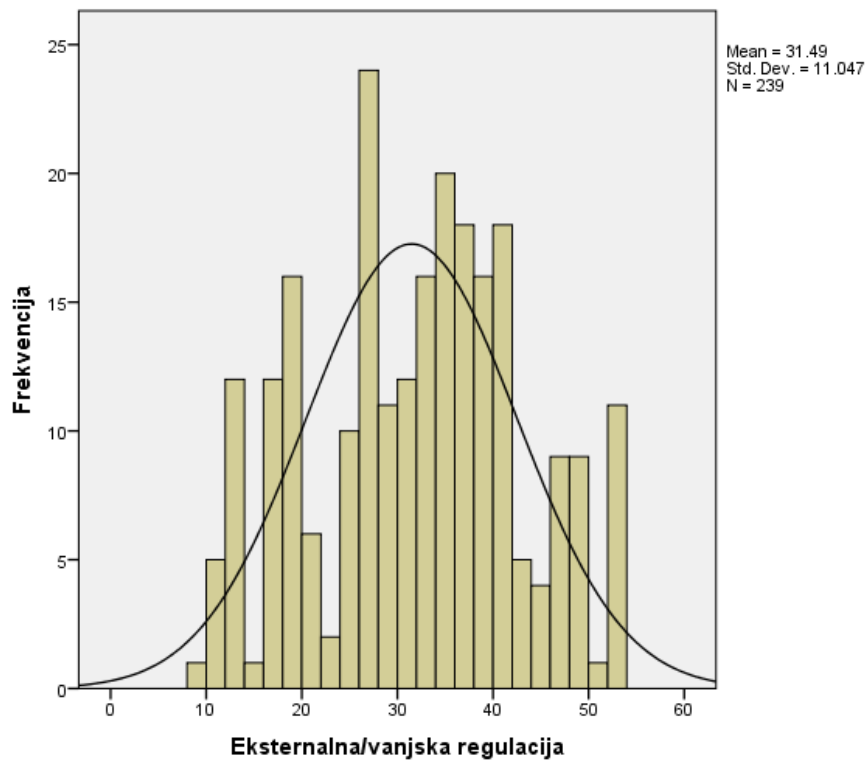
61. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. U Boekaerts, M, Pintrich, P, Zeidner, M. (ur). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
62. Pressley, M, Borkowski, J, Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of child development: Vol. 4*. Greenwich
63. Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I. i Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 125–134.
64. Pychyl, T.A., Lee, J., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An experience-sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239-254.
65. Rabi, S.M., Patton, L. R., Fjortoft, N., Zgarrick, D. P. (2006). Characteristics, Prevalence, Attitudes, and Perceptions of Academic Dishonesty Among Pharmacy Students. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 70(4), 1-8.
66. Rabin, L. A., Fogel, J. i Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357.
67. Roberts, P., Anderson, J., & Yanish, P. (1997). Academic misconduct: Where do we start? *Northern Rocky Resarch Assosiation*, Jackson Wyoming.
68. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 746–761.
69. Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. U H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl i J. R. Ferrari (Ur.), *Counseling the procrastinator in academic settings (str.3–17)*. Washington, DC, US: *American Psychological Association*.
70. Schouwenburg, H. C. i Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481–490.
71. Schunk, D. Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. U Boekaerts, M, Pintrich, P, Zeidner, M. (ur). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

72. Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
73. Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115–128.
74. Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.31, No. 4, 503-509.
75. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
76. Stephen G. Tibbetts (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating, *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 3, 1999
77. Strom, P. i Strom, R. D. (2007.), Cheating in Middle School and High School. *The Educational Forum*, 71: 104-116.
78. Sykes, Gresham and Matza, David. 1957. "Techniques of neutralization: a theory of delinquency." *American Sociological Review* 22: 664-67 O.
79. Tang, S., and Zuo, J. 1997. "Profile of college examination cheaters." *College Student Journal* 31 (3):340-436'
80. Tena Velki (2011). The correlation considering the degree of autonomous motivation, academic achievement and mental health. *Croatian Journal of Education*, 13 , 56-87
81. Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
82. Van Eerde, W, Garst, H. (2000). Procrastination as a Self-Regulatory Process: The Measurement of Avoidance Reactions. *WATM Symposium, Leuven, Belgium*, May 12-15, 2000.
83. Weinstein, C. E, Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. U Wittrock, M. (ur). *Handbook of research on teaching and learning*. New York: Macmillan.
84. Whitley, B. E. (1998). Factors Associated With Cheating Among College Students: A Review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.

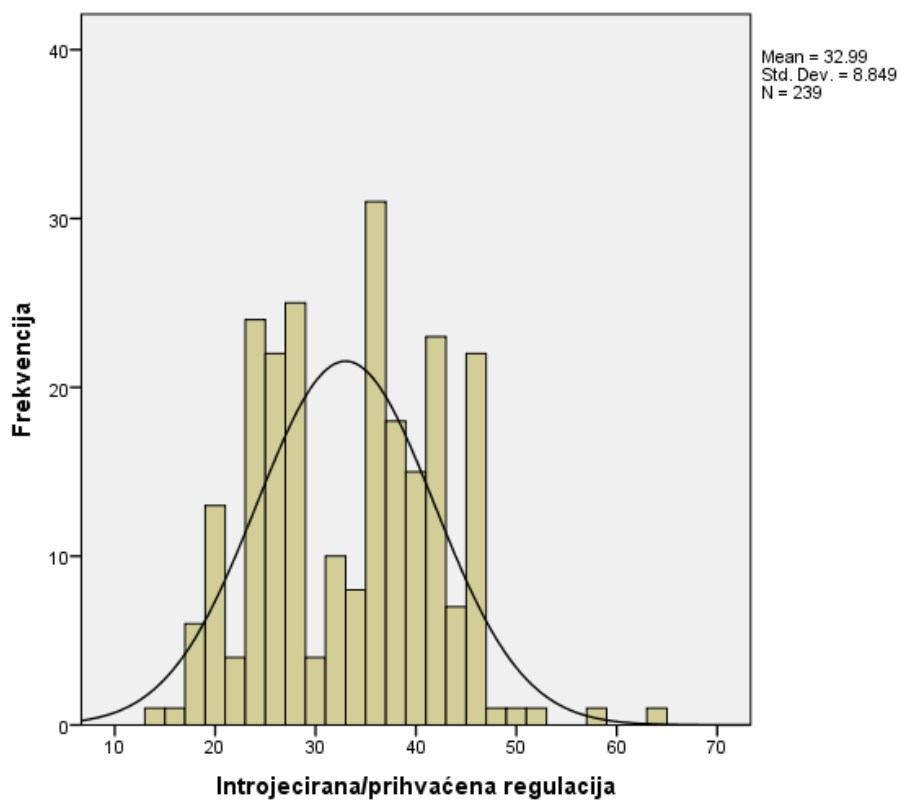
85. Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
86. Wigfield, A. i Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
87. Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
88. Zeidner, M., Boekaerts, M. i Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.) *Handbook of Self-regulation* (pp. 749-768). San Diego, CA: Academic Press.
89. Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of selfdetermination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology bulletin*, 4, 443- 446

# PRILOG 1: Slikovni prikaz normalnosti distribucija korištenih skala u istraživanju

**Slika 1:** Normalnost distribucije skale eksternalne regulacije

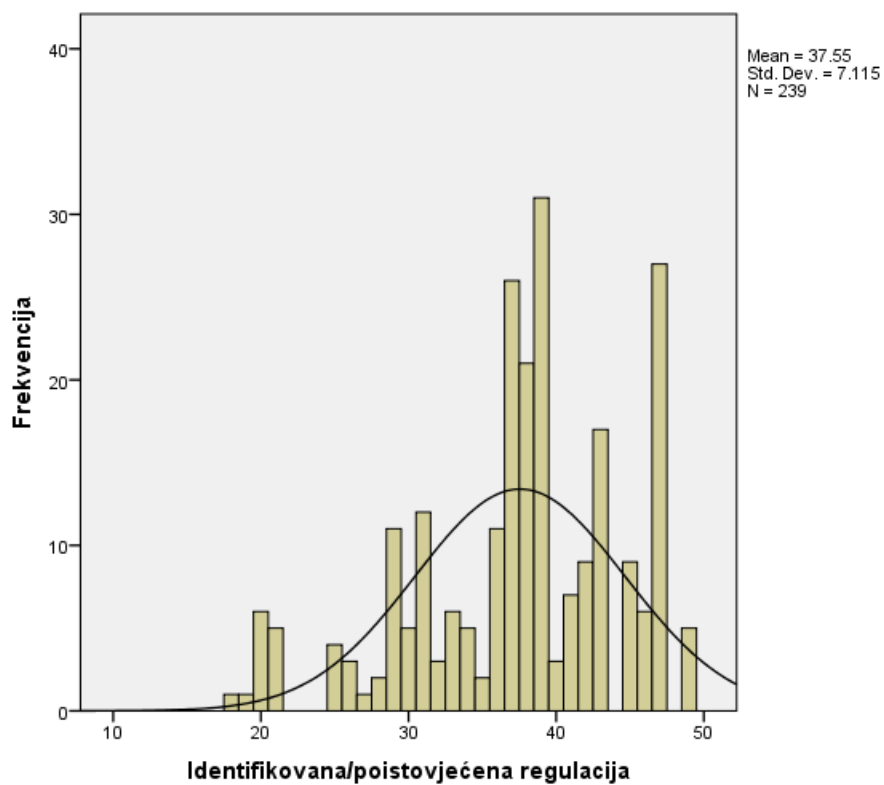


**Slika 2:** Normalnost distribucije skale introjecirane regulacije

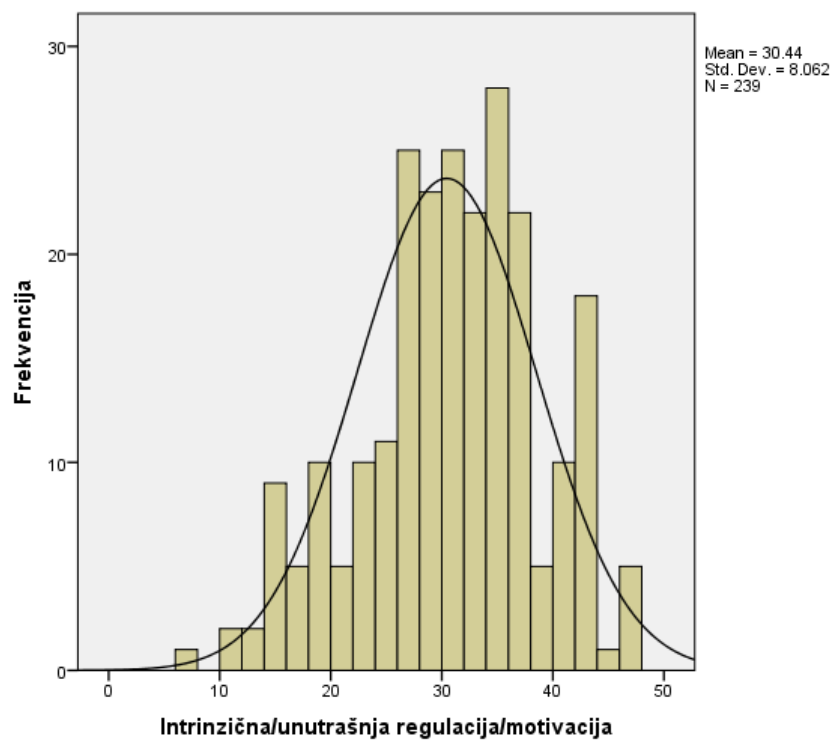




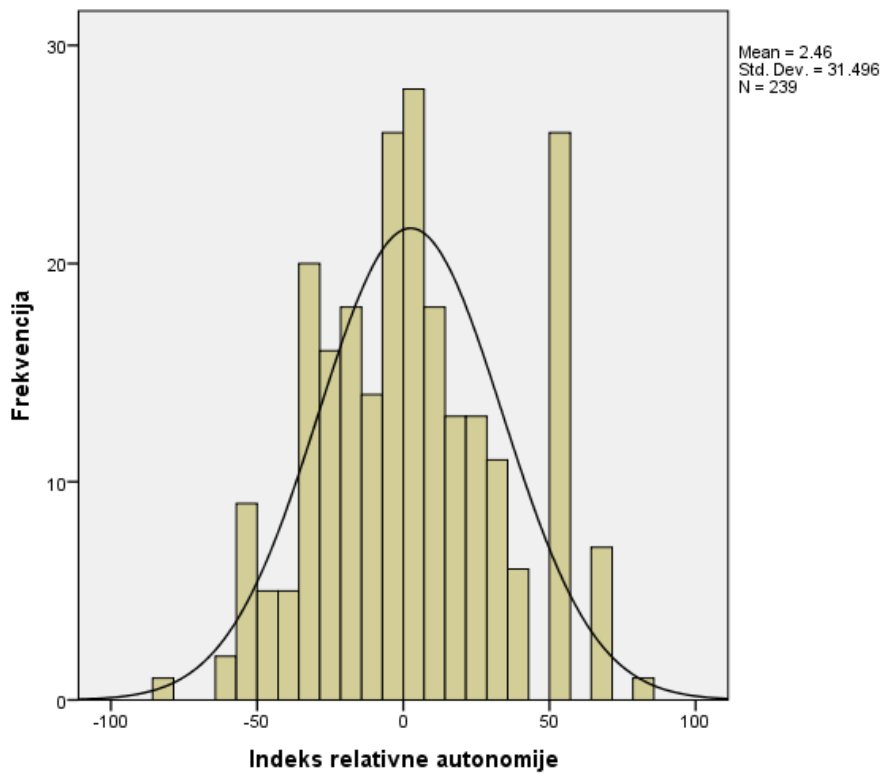
**Slika 3:** Normalnost distribucije skale identifikovane regulacije



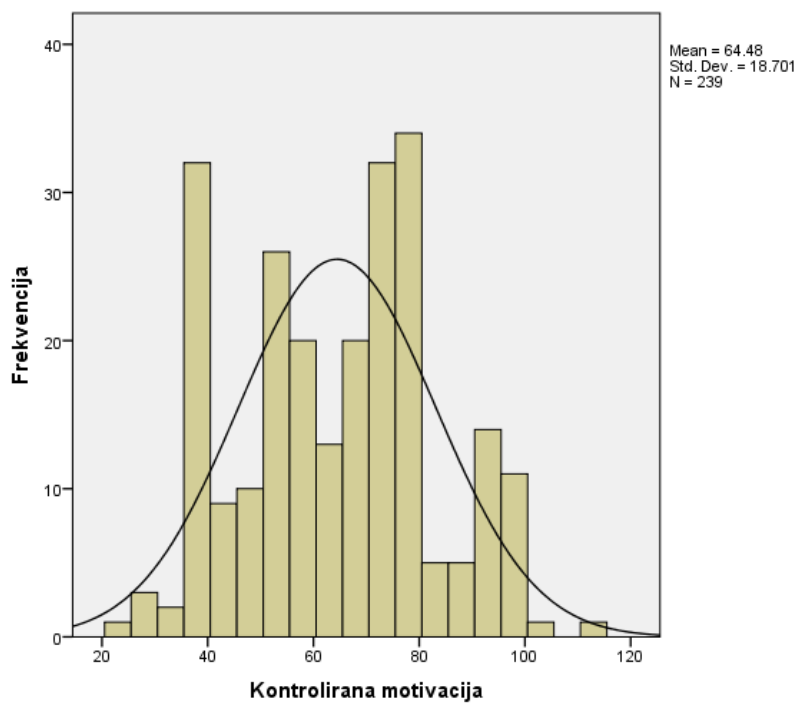
**Slika 4:** Normalnost distribucije skale intrinzične motivacije



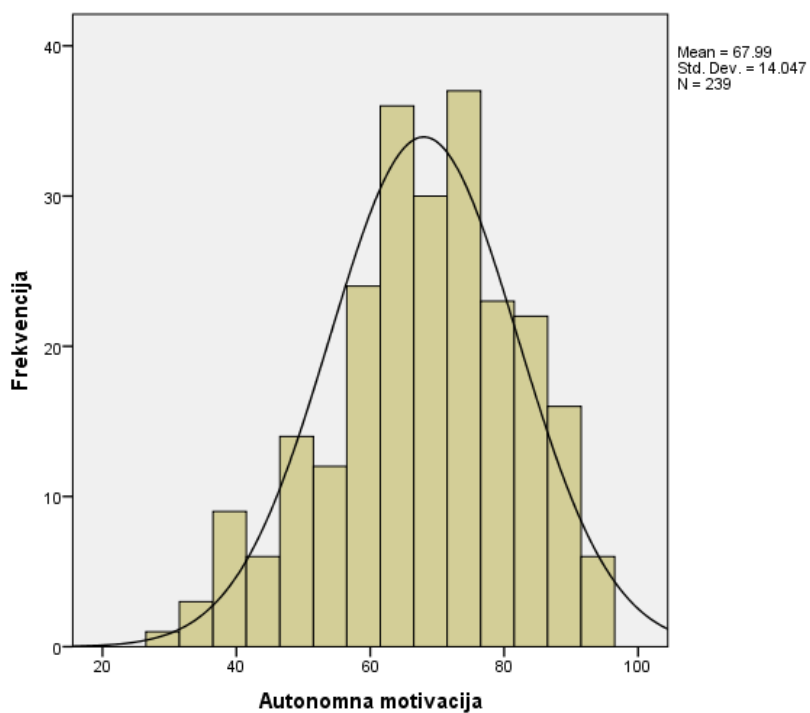
**Slika 5:** Normalnost distribucije indeksa relativne autonomije



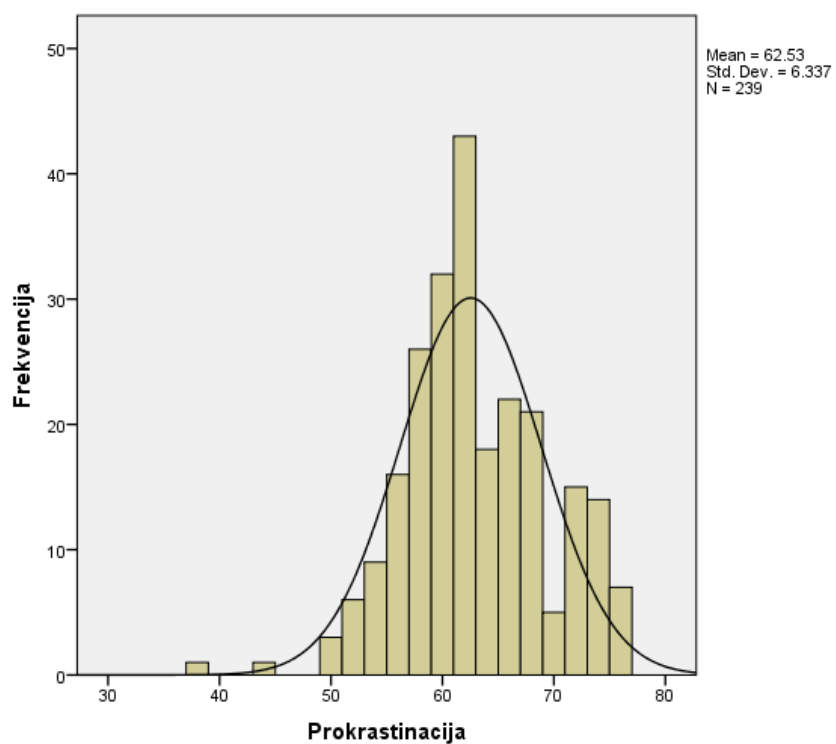
**Slika 6:** Normalnost distribucije skale kontrolirane motivacije



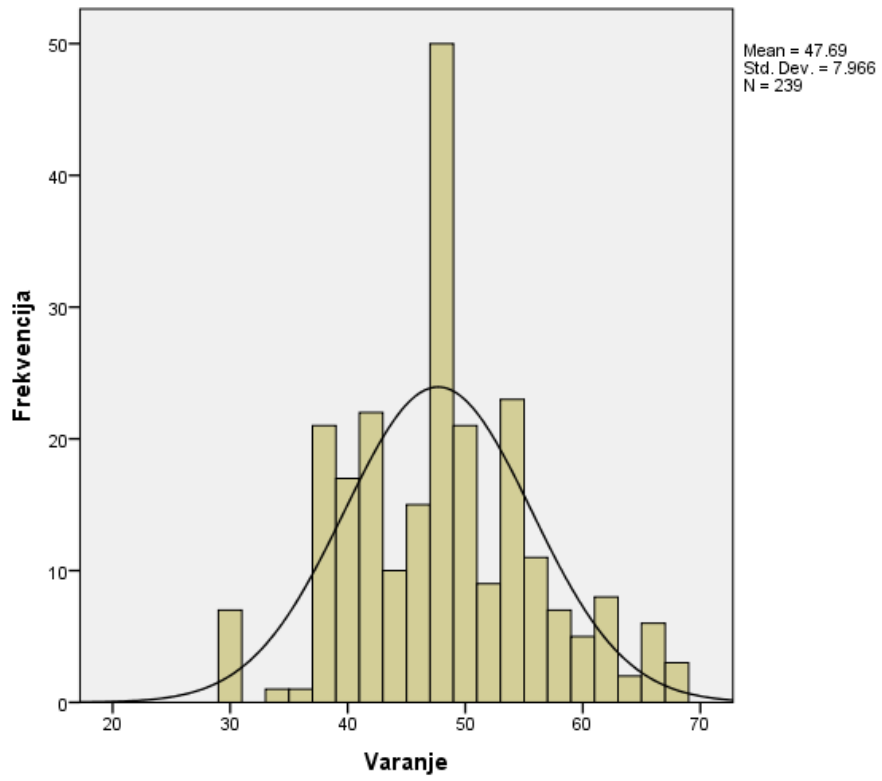
**Slika 7:** Normalnost distribucije skale autonomne motivacije



**Slika 8:** Normalnost distribucije skale generalne prokrastinacije



**Slika 9:** Normalnost distribucije skale varanja



## PRILOG 2

### Upitnik demografskih podataka

**Uputa:** Vaše učešće je potpuno anonimno i dobrovoljno, a upitnik će biti korišten isključivo u svrhu pisanja master teze. Unaprijed se zahvaljujemo na Vašoj suradnji!

**Molimo Vas da upišete svoje podatke i odgovorite na sljedeća pitanja:**

Šifra sudionika: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Spol (zaokružiti):    M            Ž

Datum rođenja: \_\_\_\_\_

Fakultet: \_\_\_\_\_

Smjer: \_\_\_\_\_

Godina studija (zaokružiti):

- a) prva godina
- b) druga godina
- c) treća godina
- d) četvrta godina
- e) peta godina

## UAS

**Uputa:** Molimo Vas da pročitate pažljivo svaku tvrdnju i procijenite koliko opisuje Vaše ponašanje. Ne postoje tačni i netačni odgovori, stoga molimo Vas da odgovarate što iskrenije zaokružujući odgovarajući broj sa strane. (1 – Uopće se ne slažem; 2 – Ne slažem se; 3 – Djelimično se ne slažem; 4 – Niti se slažem niti se ne slažem; 5 – Djelimično se slažem; 6 – Slažem se; 7 – Potpuno se slažem)

<b>A. <u>Zašto izvršavam svoje obaveze na fakultetu?</u></b>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelimično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelimično se slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
1.	Jer želim da profesori misle da sam uzoran student.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Jer ću upasti u nevolje ako ne izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Jer je zabavno izvršavati obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Jer ću se loše osjećati ako ne izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Jer želim razumjeti kolegij.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Jer se od mene očekuje da izvršavam svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Jer volim izvršavati svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Jer mi je važno da izvršim svoje obaveze na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
<b>B. <u>Zašto se trudim za vrijeme predavanja i vježbi?</u></b>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelimično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelimično se slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
9.	Jer ne želim da me profesori opominju.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Jer želim da profesori misle da sam uzoran student.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Jer želim naučiti nove stvari.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Jer će me biti sram ako se ne budem trudio/trudila za vrijeme predavanja i vježbi.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Jer je zabavno truditi se za vrijeme predavanja i vježbi.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Jer je to pravilo.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Jer volim truditi se za vrijeme predavanja i vježbi.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Jer mi je važno da se trudim na predavanjima i vježbama.	1	2	3	4	5	6	7
<b>C. <u>Zašto pokušavam odgovoriti na teška pitanja za vrijeme predavanja i vježbi?</u></b>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelimično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelimično se slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
17.	Jer želim da ostali studenti misle da sam pametan/pametna.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Jer će me biti sram ako se ne potrudim.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Jer volim odgovarati na teška pitanja.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Jer se od mene očekuje da pokušam odgovoriti na teška pitanja.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Jer želim saznati da li sam u pravu.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Jer je zabavno odgovarati na teška pitanja.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Jer mi je važno da pokušam odgovoriti na teška pitanja.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Jer želim da me profesori pohvale.	1	2	3	4	5	6	7

<b>D. <u>Zašto se trudim da budem uspješan/uspješna na fakultetu?</u></b>	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelimično se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Djelimično se slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
25. Jer se to očekuje od mene.	1	2	3	4	5	6	7
26. Jer želim da moji profesori misle da sam uzoran student.	1	2	3	4	5	6	7
27. Jer volim biti uspješan/uspješna u izvršavanju studentskih obaveza.	1	2	3	4	5	6	7
28. Jer ću u suprotnom upasti u nevolje.	1	2	3	4	5	6	7
29. Jer ću se osjećati jako loše ako ne budem uspješan/uspješna na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
30. Jer mi je važno da budem uspješan/uspješna na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
31. Jer ću biti ponosan/ponosna na sebe ako sam uspješan/uspješna na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7
32. Jer ću biti nagrađen ako budem uspješan/uspješna na fakultetu.	1	2	3	4	5	6	7

**Molimo Vas provjerite da li ste zaokružili po jedan broj uz svaku tvrdnju!**

## SGP

**Uputa:** Molimo Vas da pročitate pažljivo svaku tvrdnju i procijenite koliko opisuje Vaše ponašanje. Ne postoje tačni i netačni odgovori, stoga molimo Vas da odgovarate što iskrenije zaokružujući odgovarajući broj sa strane.

(1 – Uopće se ne odnosi na mene; 2 – Djelimično se ne odnosi na mene; 3 – Niti se odnosi niti se ne odnosi na mene; 4 – Djelimično se odnosi na mene; 5 – U potpunosti se odnosi na mene)

	<b>TVRDNJA</b>	Uopće se ne odnosi na mene	Djelimično se ne odnosi na mene	Niti se odnosi niti se ne odnosi na mene	Djelimično se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
1.	Često pronalazim sebe u izvršavanju zadataka koje sam namjeravao/la da uradim danima ranije.	1	2	3	4	5
2.	Često propuštam koncerte, sportske događaje i slično jer ne kupujem kartu na vrijeme.	1	2	3	4	5
3.	Kada planiram žurku, sve dogovaram danima unaprijed.	1	2	3	4	5
4.	Kada je vrijeme za ustajanje, najčešće odmah ustajem iz kreveta.	1	2	3	4	5
5.	Pismo može da stoji napisano danima prije nego što ga pošaljem.	1	2	3	4	5
6.	Uglavnom odmah odgovaram na telefonske pozive.	1	2	3	4	5
7.	Čak i ako poslovi ne zahtevaju ništa više od toga da sjednem i uradim ih, često ih danima ne završim.	1	2	3	4	5
8.	Uglavnom donosim odluku što je prije moguće.	1	2	3	4	5
9.	Uglavnom odlažem početak posla koji me čeka.	1	2	3	4	5
10.	Kada putujem, uglavnom moram da žurim da bih stigao/la na aerodrom ili stanicu na vrijeme.	1	2	3	4	5
11.	Kada se spremam da izađem, rijetko mi se dešava da moram da uradim nešto u zadnjem minutu.	1	2	3	4	5
12.	Kada treba da ispoštujem neki rok često gubim vrijeme radeći druge poslove.	1	2	3	4	5
13.	Ako stigne račun na mali iznos, plaćam ga odmah.	1	2	3	4	5
14.	Uglavnom odgovaram vrlo brzo kada dobijem neku pozivnicu.	1	2	3	4	5
15.	Često završavam posao i prije nego što je potrebno.	1	2	3	4	5
16.	Izgleda da uvijek ispadne da kupujem rođendanske i novogodišnje poklone u zadnoj minuti.	1	2	3	4	5
17.	Uglavnom čak i neophodne stvari kupujem u posljednjem minutu.	1	2	3	4	5
18.	Uglavnom uradim sve što sam planirao za taj dan.	1	2	3	4	5
19.	Stalno govorim "Uradit ću to sutra" .	1	2	3	4	5
20.	Uglavnom se pobrinem za sve poslove prije nego što se prepustim odmoru.	1	2	3	4	5

**Molimo Vas provjerite da li ste zaokružili po jedan broj uz svaku tvrdnju!**



## SV

Uputa: Molimo Vas pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i procijenite koliko opisuje Vaše ponašanje, te zaokruži slovo i odgovori da li si sam/a ili u društvu svojih prijatelja i vršnjaka učinio/la nešto od navedenog.

*(A – nikada; B – 1-2 puta; C – više puta)*

Nakon što ste obavili procjenu, još jedanput pročitajte svaku tvrdnju i za svako ponašanje procijenite koliko je Vama lično to ponašanje prihvatljivo, odnosno koliko Vam smeta kada to rade drugi ljudi.

*(1 – neprihvatljivo/jako mi smeta; 2 – djelimično prihvatljivo/ponekad mi smeta; 3 – prihvatljivo/ne smeta mi)*

Ne postoje tačni i netačni odgovori, stoga molimo Vas da odgovarate što iskrenije.

	<b>TVRDNJA</b>	<b>Nikada</b>	<b>1-2 Puta</b>	<b>Više puta</b>	<b>Neprihvatljivo (Jako mi smeta)</b>	<b>Djelimično prihvatljivo (Ponekad mi smeta)</b>	<b>Prihvatljivo (Ne smeta mi)</b>
1.	Prepisivati od drugih studenata na pismenom ispitu.	A	B	C	1	2	3
2.	Dopustiti drugim studentima da prepisu od mene na pismenom ispitu.	A	B	C	1	2	3
3.	Šaptati drugim studentima na pismenom ili usmenom ispitu.	A	B	C	1	2	3
4.	Dopustiti drugim studentima da prepisu domaći rad od mene.	A	B	C	1	2	3
5.	Koristiti se šalabahterom (donom) na ispitu.	A	B	C	1	2	3
6.	Poslati drugim studentima šalabahter (don) na ispitu.	A	B	C	1	2	3
7.	Prepisati tuđi domaći rad, referat, esej ili nešto slično.	A	B	C	1	2	3
8.	Krivotvoriti ocjenu.	A	B	C	1	2	3
9.	Dogovarati se sa drugim studentima na pismenim ispitima.	A	B	C	1	2	3
10.	Primiti ili poslati odgovor na ispitu mobitelom.	A	B	C	1	2	3
11.	Dobiti ocjenu (na ispitu ) preko veze.	A	B	C	1	2	3
12.	Ispitivati druge studente o pitanjima na ispitu na koji mi još nismo izašli.	A	B	C	1	2	3
13.	Uvjeravati profesora da smo obavili neki zadatak na predavanju, a ustvari nismo.	A	B	C	1	2	3
14.	Izaći na pismeni ispit umjesto drugog studenta.	A	B	C	1	2	3
15.	Navoditi literaturu u popisu referenci diplomskog ili drugog rada, a uopće je nismo koristili.	A	B	C	1	2	3

	<b>TVRDNJA</b>	<b>Nikada</b>	<b>1-2 Puta</b>	<b>Više puta</b>	<b>Neprihvatljivo (Jako mi smeta)</b>	<b>Djelimično prihvatljivo (Ponekad mi smeta)</b>	<b>Prihvatljivo (Ne smeta mi)</b>
16.	Prepisivati neki diplomski ili drugi rad iz prethodnih godina.	A	B	C	1	2	3
17.	Prepisati zadaću od drugih studenata.	A	B	C	1	2	3
18.	Prepisati neko poglavlje ili odlomak teksta iz knjige za zadaću/seminar.	A	B	C	1	2	3
19.	Prepisati rješenje zadatka za zadaću iz svojih starih zadaća.	A	B	C	1	2	3
20.	Vidjeti da drugi student vara na ispitu, a to ne prijaviti profesoru.	A	B	C	1	2	3
21.	Napisati odgovore za test u kalkulator, mobitel ili neko drugo tehničko pomagalo.	A	B	C	1	2	3
22.	Promijeniti odgovor u testu nakon što je ocijenjen i onda prijaviti profesoru da je krivo ispravio test.	A	B	C	1	2	3
23.	Platiti nekome da ode na ispit ili napiše zadatak umjesto mene.	A	B	C	1	2	3
24.	Krivotvoriti ispričnicu.	A	B	C	1	2	3
25.	Zajednički rješavati individualno zadanu domaću zadaću.	A	B	C	1	2	3
26.	Fotografisati test mobitelom.	A	B	C	1	2	3

**Molimo Vas provjerite da li ste zaokružili po jedno slovo i broj uz svaku tvrdnju!**

**Hvala na suradnji!**