
Darja Devedžić

Akademsko laganje: uticaj nagrade i relacija sa akademskim self-konceptom

Laganje u akademskom smislu najčešće nazivamo varanjem i ono je poslednjih decenija postalo sve zastupljenija pojava, a podstrek za varanje predstavljaju individualne razlike i različite vrste motivatora. Jedan od najčešćih motivatora za varanje je očekivanje nagrade. Cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje povezanosti između laganja u akademskom kontesktu i uticaja različitih vrsta nagrade (materijalne i simboličke), kao i proveravanjem moderatorskog efekta akademskog self-koncepta na ovu vezu. Ispitanici su bili adolescenti oba pola uzrasta 17 do 25 godina (N = 30). U istraživanju je korišćen Upitnik akademskog self-koncepta i procedura za merenje akademskog laganja u formi upitnika, konstruisanog za potrebe ovog istraživanja. Rezultati ne pokazuju značajnu razliku u uticaju materijalne i simboličke nagrade na akademsko laganje. Nije dobijen značajan efekat akademskog self-koncepta na akademsko laganje. Takođe, nije pokazan moderatorski uticaj nivoa akademskog self-koncepta na vezu između vrste nagrade i sklonosti ka laganju. Diskutovana su ograničenja i preporuke za buduća istraživanja.

Uvod

Mada ne postoji konkretna i opšteprihvaćena definicija laganja, da bi se neko ponašanje moglo smatrati laganjem, potrebno je da ispunjava četiri uslova. Najpre, potrebno je postojanje iskaza, zatim je nepohodno da taj iskaz bude neistinit, potom iskaz mora biti upućen primaocu i ko-

načno, mora postojati želja da se primalac, odnosno druga osoba obmane (Mahon 2008). Pokazano je da su ljudi skloniji laganju ukoliko su za njega nagrađeni i da nagrada predstavlja osnovnu motivaciju ili podsticaj za laganje (Grover i Hui 2005) Međutim, do sada nije rađeno istraživanje koje ispituje da li različite vrste nagrade koje se koriste (materijalna ili simbolička) imaju drugačiji uticaj na laganje.

Što se tiče laganja u akademskom smislu, ono predstavlja ono što najčešće zovemo varanjem u školi koje se može definisati kao namerno obmanjivanje nastavnika radi sopstvene koristi (Davis *et al.* 2011) i veoma je čest problem u obrazovanju. Varanje u školama je doživelo nagli porast od šezdesetih godina dvadesetog veka, a pokazano je da je najzastupljenije prilikom testiranja znanja iz oblasti prirodnih nauka i matematike (Schab 1991). Više ponašanja se smatra varanjem u školi: korišćenje puškica tokom testa, kopiranje tuđih odgovora ili domaćeg zadatka, dopuštanje drugima da kopiraju odgovore ili domaći zadatak i preuzimanje zasluga za tuđi rad (Bushway i Nash 1977). Rezultati ranijih istraživanja sugerišu da je više od 70% učenika spremno da vara tokom ispitivanja, nezavisno od vrste srednje škole koju pohađaju (Bruggeman i Hart 1996).

Učeniku je primaran cilj akademskog zadatka dobijanje dobre ocene ili pokazivanje svog znanja nekome, a laganje se često vidi kao način ostvarivanja tog cilja (Anderman *et al.* 1998). Iz navedenog se može zaključiti da je laganje usko povezano sa motivacijom. Pokazano je da različiti ciljevi imaju jak pojedinačni efekat na motivaciju učenika i studenata (Ames i Archer 1988; Murdock i Anderman 2006).

Sedamdesetih godina je Čarls G. Maklinton, oslanjajući se na eksperimente, izdvojio i opisao šest osnovnih motiva socijalnog ponašanja:

Darja Devedžić (1999), Beograd, Velebitska 7, učenica 4. razreda Šeste beogradske gimnazije

MENTOR: Milica Ninković, Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

kooperaciju, suparništvo, jednakost, agresiju, altruizam i individualizam (McClintock 1972). Individualizam je usmeren na maksimizaciju sopstvenog dobitka. Pored retkih situacija gde ocena zavisi od uspeha grupe, proces učenja je zasnovan na motivu individualizma. Za individualizam je važan lični uspeh, a pokazano je da jak motivator za akademsko laganje može biti briga o uspehu (Calabrese i Cochran 1990; Michaels i Miethe 1989; Ma *et al.* 2013; Anderman *et al.* 1998). Učenici mogu brinuti o svom uspehu iz raznih razloga, poput želje da zadovolje roditelje, izbegavanja kazne, dobijanja dobre ocene za trud, prikazivanja znanja drugome, i upravo iz ovih razloga biti skloniji laganju.

Kada je reč o individualnim razlikama, potvrđeno je postojanje relacije između akademskog laganja i osobina zasnovanih na znanju i uverenjima koje pojedinac ima o sebi, poput akademske samoefikasnosti. Akademska samoefikasnost se odnosi na uverenje pojedinca da uspešno može dostići određeni nivo uspeha ili postići određeni akademski cilj na nekom akademskom zadatku (Bandura 1997; Eccles i Wigfield 2002). Učenici sa niskom akademskom samoefikasnošću smatraju akademsko laganje manje neetičnim od učenika sa visokom akademskom samoefikasnošću, te su samim tim skloniji akademskom laganju (Elias 2009).

Pojava koja je slična i veoma usko povezana sa akademskom samoefikasnošću je akademski self-koncept koji se definiše kao znanje i svest o svojoj akademskoj sposobnosti (Shavelson i Bolus 1982, prema Bong i Skaalvik 2003). Razvija se tokom odrastanja. Neka istraživanja ukazuju na to da akademski self-koncept počinje da se razvija u ranom detinjstvu, pretežno usled uticaja porodice (Tiedemann 2002). Druga istraživanja ukazuju na to da se akademski self-koncept ne razvija do sedme ili osme godine života kada deca počinju da sama ocenjuju svoje akademske sposobnosti na osnovu pohvala, odnosno kritika, koje dobijaju od strane roditelja i nastavnika (Leflot *et al.* 2010). Pohvale pozitivno utiču na razvijanje akademskog self-koncepta jer ih deca mogu shvatiti kao simboličku nagradu i na osnovu njih izgraditi visok akademski self-koncept. Kasnije tokom života se akademski self-koncept povezuje sa ponašanjem i emocijama i u drugim aspektima života, utičući

na sreću, samopouzdanje i anksioznost (Marsh i Martin 2011).

Akademsku samoefikasnost i akademski self-koncept odlikuje dosta sličnosti. Neki aspekti u kojima se primećuju sličnosti između ovih koncepata su: sopstvena percepcija akademske kompetencije; korišćenje naučenog, društvenog poređenja i reflektovane procene kao glavnih izvora informacija i specifična i multidimenzionalna priroda. Međutim između ova dva pojma postoje i bitne razlike. Sa jedne strane, akademski self-koncept odlikuju orijentacija na prošlost prilikom samoprocene i normativna procena kompetentnosti. S druge strane, akademska samoefikasnost se odlikuje orijentacijom na budućnost pri samoproceni i ciljem-orjentisanom proceni kompetentnosti (Bong i Skaalvik 2003). Do sad nije vršeno istraživanje koje se fokusira na relaciju akademskog self-koncepta i laganja. Međutim, moguće je postojanje ove relacije usled slične prirode konstrukata akademskog self-koncepta i akademske samoefikasnosti, za koju je pokazana direktna veza sa laganjem. Zbog ovoga je bitno proveriti postojanje ove relacije. Učenici sa niskim akademskim self-konceptom mogu varanje videti kao jedan od načina da dođu do željenog cilja (dobre ocene), dok učenici sa visokim akademskim self-konceptom mogu imati želju da se što bolje prikažu i samim tim da lažu kako bi izbegli neuspeh. Iz navedenog možemo pretpostaviti da postoji relacija između akademskog laganja i akademskog self-koncepta. Iako ne znamo da li bi oni bili u pozitivnoj ili negativnoj korelaciji, na osnovu veze između akademskog laganja i akademske samoefikasnosti možemo pretpostaviti da bi ova povezanost bila negativna.

Problemi istraživanja. Ovo istraživanje se fokusiralo na dva glavna pitanja. Prvo, ispitivano je da li postoje razlike u sklonosti ka akademskom laganju u zavisnosti od vrste prisutne nagrade, odnosno u zavisnosti od toga da li je ona materijalna ili simbolička. Drugo, provereno je da li postoji relacija između sklonosti ka akademskom laganju i nivoa akademskog self-koncepta i da li akademski self-koncept ima moderatorski uticaj na vezu između različitih vrsta nagrade i sklonosti ka akademskom laganju.

Ciljevi. Prvi od ciljeva istraživanja bio je proveriti da li na sklonost ka akademskom laganju

jači uticaj ima materijalna ili simbolička nagrada. U većini istraživanja koja su se bavila sličnom temom se nagrada pominje ili biva ponuđena ispitanicima kao motivator, ali nijedno od njih se ne fokusira na uticaj različitih vrsta nagrada.

Drugi cilj istraživanja bio je ispitivanje smjera povezanosti akademskog self-koncepta i sklonosti ka laganju. Naime, ljudi sa visokim akademskim self-konceptom su više motivisani prilikom izrade akademskih zadataka jer žele da svoje znanje i veštine dokažu, kao i da sebe predstavu u što boljem svetlu. Sa ovim dokazivanjem se može povezati i briga o uspehu, te je moguće da će ispitanici sa visokim akademskim self-konceptom više lagati u odnosu na one sa niskim akademskim self-konceptom. S druge strane, moguće je da bi akademski self-koncept i akademsko laganje bili u negativnoj korelaciji zbog rezultata prethodnih istraživanja koja ukazuju na negativnu korelaciju između laganja i akademske samoefikasnosti, koja je srodna akademskom self-konceptu. Cilj istraživanja bio je proveriti i kakva će biti korelacija između akademskog laganja i akademskog self-koncepta i da li akademski self-koncept ima moderatorski efekat na vezu između različitih vrsta nagrade i sklonosti ka akademskom laganju.

Metod

Varijable. Prva od dve nezavisne varijable koje su korišćene bila je nagrada, koja predstavlja kategoričku varijablu sa tri nivoa – materijalna nagrada, simbolička nagrada i odsustvo nagrade (kontrolna grupa). Druga nezavisna varijabla bio je akademski self-koncept koja je intervalnog tipa. Zavisna varijabla koju smo posmatrali je akademsko laganje, operacionalizovano kao kontinuirana varijabla intervalnog tipa.

Instrumenti. Upitnik akademskog self-koncepta. Ovaj upitnik sastavljen je od 20 stavki od kojih je 10 pozitivno reflekovano (Lako mogu da pratim časove), a 10 negativno (Često zaboravim ono što sam naučio/la) (Liu *et al.* 2005). Odgovori se daju na šestostepenoj Likertovoj skali, u zavisnosti od toga koliko se date izjave odnose na ispitanike (1 – potpuno netačno, 6 – potpuno tačno). Ukupan skor ispitanika računa se sabiranjem skorova na svakoj od stav-

ki. U ranijim istraživanjima dobijan je koeficijent pouzdanosti α u intervalu 0.73-0.86. Negativno reflektovane stavke su rekodovane pre obrade podataka.

Upitnik akademskog laganja. Upitnik je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i sastoji se od 19 pojmova od kojih su neki pravi naučni pojmovi (npr. paraplegija) a neki izmišljeni pojmovi koji zvuče kao naučni (npr. fruizam). Zadatak ispitanika bio je da na šestostepenoj skali ocene koliko su im navedeni pojmovi poznati (1 – pojam mi je potpuno nepoznat, 6 – pojam mi je potpuno poznat). Sklonost ka laganju ispitanika merena je prebrojavanjem broja lažnih pojmova koji su ocenjeni sa ocenom 4 ili više, odnosno sa ocenama čiji opis ukazuje na to da je pojam poznat. Stvarni pojmovi i njihove ocene nisu uzimane u obzir.

Kada je reč o procesu konstrukcije Upitnika akademskog laganja, pre početka samog istraživanja je izvršena selekcija pojmova preko internet platforme Google forms. Konstruisan je online upitnik koji se sastojao od dva dela. U prvom delu, navedeni su lažni naučni pojmovi i ispitanici su imali zadatak da na šestostepenoj Likertovoj skali ocene koliko im dat pojam zvuči kao pravi. U Upitnik akademskog laganja su uključeni pojmovi koji su bili najviše ocenjeni, budući da su oni najviše podsećali na stvarne pojmove. U drugom delu su navedeni pravi naučni pojmovi i ispitanici su imali zadatak da na šestostepenoj Likertovoj skali ocene koliko im je dat pojam poznat. Odabrani su oni pojmovi koji su ocenjeni kao najmanje poznati kako bi se smanjila verovatnoća da tokom glavne faze eksperimenta ispitanici prepoznaju da su neki od pojmova lažni, što bi uticalo na njegove rezultate. Pojmovi su odabrani na ovaj način kako bi razlika između stvarnih i lažnih pojmova bila što manje primetna.

Na taj način odabrani su sledeći pravi pojmovi: altruizam, hronometrija, kinofobija, paraplegija, solipsizam, prokrastinacija, senzitivizacija i deizam. Pseudopojmovi koji su uključeni u Upitnik bili su: fitoskop, klerizam, distrihacija, trilacija, panstrofizam, polificija, dihalacija, alburacija, purinizam, fruizam i hiraklista.

Niko od onih koji su popunjavali ovaj upitnik, odnosno onih koji su učestvovali u konstrukciji

Upitnika akademskog laganja, nije bio ispitanik u samom istraživanju.

Procedura. Ispitanici su, s obzirom na vrstu nagrade koju će dobiti, nasumično bili podijeljeni u tri grupe, jednu kontrolnu i dve eksperimentalne. Jedna od ovih grupa dobijala je materijalnu nagradu (čokoladna bananica), druga grupa simboličku nagradu (zahvalnicu za učešće u istraživanju), dok kontrolna grupa nije dobijala nagradu, niti im je ona nagoveštena u bilo kom trenutku. Svi ispitanici su bili ispitivani pojedinačno.

Svi ispitanici su najpre popunjavali Upitnik akademskog self-koncepta, čiji su rezultati su uzimani u obzir tek na kraju istraživanja, tokom analize dobijenih podataka. Nakon ovoga, ispitanici su popunjavali Upitnik akademskog laganja. Ispitanicima koji su pripadali eksperimentalnim grupama je pre popunjavanja ovog upitnika naglašeno da je potrebno oceniti bar 10 od 19 datih pojmova sa ocenom 4 ili više kako bi se osvojila nagrada koja je u tom trenutku stavljena u vidno polje ispitanika. Odnos stvarnih i izmišljenih pojmova bio je 8 : 11 kako ispitanici ne bi mogli da na osnovu stvarnih pojmova imaju dovoljan broj visokih ocena za osvajanje nagrade.

Uzorak. Uzorak je bio prigodan i činilo ga je trideset polaznika Istraživačke stanice Petnica uzrasta od 17 do 25 godina. Ispitanici su nasumično raspoređeni u tri grupe – kontrolna grupa, grupa koja dobija materijalnu nagradu i grupa koja dobija simboličku nagradu, pri čemu je svaka grupa imala jednak broj ispitanika.

Rezultati

Uticaj nagrade na tendenciju ka akademskom laganju

Deskriptivni statistici za uticaj nagrade na akademsko laganje se mogu videti u tabeli 1. Uticaj vrste nagrade na sklonost ka akademskom

laganju proverena je jednofaktorskom analizom varijanse. Prethodno je homogenost varijanse proverena Leveneovim testom kojim je pokazano da je ovaj uslov zadovoljen ($F(2, 27) = 2.327$; $p = 0.12$). Nisu dobijene značajne razlike u sklonosti ka laganju između grupa u zavisnosti od vrste i prisustva nagrade ($F(2, 27) = 0.354$, $p = 0.70$, $\eta^2 = 0.026$).

Tabela 1. Deskriptivna statistička analiza uticaja nagrade na akademsko laganje

| Grupa | M | SD |
|---------------------|-------|-------|
| Kontrolna | 2.500 | 1.581 |
| Materijalna nagrada | 3.000 | 2.789 |
| Simbolička nagrada | 3.300 | 1.889 |
| Total | 2.933 | 2.100 |

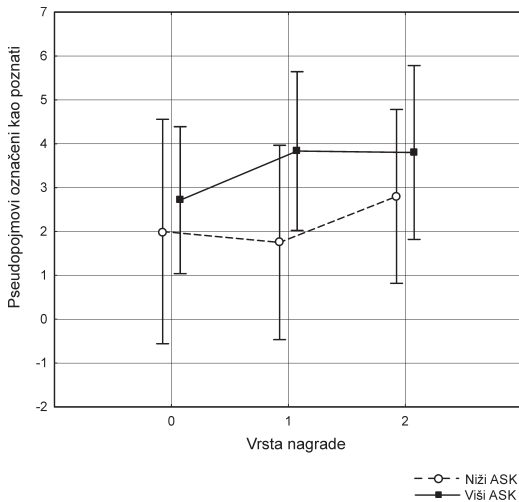
Analiza uticaja akademskog self-koncepta na akademsko laganje

Normalna raspodela skorova na Upitniku akademskog self-koncepta utvrđena je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Deskriptivni statistici za uticaj akademskog self-koncepta na akademsko laganje mogu se videti u tabeli 2.

Treba obratiti pažnju na izrazito veliku razliku između teorijskog i empirijskog dobijenog minimuma, tj. da je došlo do restrikcije ranga. Stoga u daljoj analizi akademski self-koncept nije tretiran kao kontinualna varijabla, već su ispitanici po medijani ($Mdn = 97$) podijeljeni na one sa nižim akademskim self-konceptom i one sa višim akademskim self-konceptom. Ovo je izvršeno kako bi bio proveren moderatorski uticaj akademskog self-koncepta na vezu između vrste prisutne nagrade i sklonosti ka laganju, i to između onih ispitanika sa veoma visokim akademskim self-konceptom i onih ispitanika sa prosečnim akademskim self-konceptom. Nije pokazan glavni efekat akademskog self-kon-

Tabela 2. Deskriptivna statistička analiza uticaja akademskog self-koncepta na akademsko laganje

| Teorijski | | Empirijski | | M | SD | KS | p (KS) | α |
|-----------|-----|------------|-----|------|-----|-------|--------|----------|
| Min | Max | Min | Max | | | | | |
| 20 | 120 | 73 | 115 | 97.3 | 9.3 | 0.089 | 0.200 | 0.696 |



Slika 1. Interakcija akademskog self-koncepta i sklonosti ka laganju u zavisnosti od vrste prisutne nagrade: 0 – kontrolna grupa, 1 – materijalna nagrada, 2 – simbolička nagrada. Error barovima je označen 95% interval poverenja.

Figure 1. Interaction of academic self-concept (lower – dashed, higher – full line) and the tendency to lie depending on the type of a present reward: 0 – control, 1 – material reward, 2 – symbolical reward. Error bars mark a 95% confidence interval.

cepta na akademsko laganje ($F(2, 24) = 2.42, p = 0.133, \eta^2 = 0.092$).

Moderatorski uticaj akademskog self-koncepta na sklonost ka akademskom laganju u zavisnosti od vrste prisutne nagrade proveren je dvofaktorskom analizom varijanse (2×3). Prethodno je uslov homogenosti varijanse proveren Leveneovim testom i pokazano da je ovaj uslov zadovoljen ($F(5, 24) = 1.867, p = 0.14$). Nije dobio efekat interakcije između akademskog self-koncepta i sklonosti ka akademskom laganju u zavisnosti od vrste prisutne nagrade ($F(2, 24) = 0.262, p = 0.77, \eta^2 = 0.021$). Sklonost ispitanika ka laganju u zavisnosti od vrste nagrade i nivoa akademskog self-koncepta prikazana je grafikom na slici 1.

Diskusija i zaključak

Ciljevi istraživanja bili su utvrditi da li postoji relacija između akademskog laganja i vrste nagrade, kao i ispitivanje potencijalnog modera-

torskog uticaja akademskog self-koncepta na akademsko laganje. Rezultati pokazuju da glavni efekat grupe ne postoji, što ukazuje na to da materijalna i simbolička nagrada ne utiču različito na laganje.

Treba primetiti da su i ispitanici u kontrolnoj grupi dosta lažnih pojmova ocenili kao da su im poznati. Moguće je da je do ovoga došlo jer su stvarni pojmovi bili slabo poznati, a izmišljeni podsećali na neke stvarne, te su ispitanici verovali da su im neki od izmišljenih pojmova poznati. Pored toga, pokazano je da su ljudi skloniji laganju ukoliko su u prisustvu nekoga ili nečega što izaziva pritisak da se dat zadatak dobro odradi (Grover i Hui 2005). Kako se svi ispitanici bave istraživačkim radom u okviru Istraživačke stanice, čitaju naučne radove i često se bave naučnim pojmovima, moguće je da su na individualnom nivou osetili pritisak da zadatak odrade što bolje i samim tim su svoje znanje „naučnih pojmova” ocenjivali što više.

Pored ovoga, bitan faktor na koji treba skrenuti pažnju su individualne razlike u motivaciji ispitanika. Neki pojedinci mogu imati veću motivaciju da ispune svoje interese u odnosu na druge (Meglino i Korsgaard 2004). Međutim, kako individualna motivacija nije direktno ispitivana, ovo ostaje na nivou pretpostavke.

Takođe, treba pomenuti da laganje i druge forme obmane u istoj meri zavise od konkretne situacije u kojoj se osoba nalazi koliko i od unutrašnjeg doživljaja i iskustva (Harthstone i May 1928, prema McCabe 1993). Iako veliki broj istraživanja ukazuje na to da su ljudi skloniji laganju ukoliko su motivisani dobijanjem nagrade, neki nalazi sugerišu da kontekstualne okolnosti takođe mogu uticati na sklonost ka laganju (Grover i Hui 2005). Moguće je da su ove individualne razlike u motivaciji ili trenutnoj situaciji uticale na rezultate istraživanja.

Dodatno, treba imati u vidu da su u našem istraživanju kao materijalnu nagradu ispitanici dobijali čokoladnu bananicu, koja nema veliku materijalnu vrednost. Stoga ostaje otvoreno pitanje da li odsustvo efekta nagrade treba pripisati samoj njenoj vrsti, ili pak činjenici da su materijalna i simbolička nagrada bile gotovo jednako vredne.

Rezultati ne pokazuju uticaj akademskog self-koncepta na odnos između vrste nagrade i

sklonosti ka akademskom laganju. Moglo se pretpostaviti da bi ispitanici iz Istraživačke stanice Petnica imali relativno visok akademski self-koncept. Uprkos tome, akademski self-koncept je zadržan kao varijabla usled pretpostavke o mogućem postojanju efekta velike ribe a male bare (big-fish-little-pond-effect), koji se odnosi na to da učenici u jačim školama imaju niži akademski self-koncept u odnosu na učenike istih akademskih sposobnosti u slabijim školama (Marsh 1987). Uzimajući to u obzir, pretpostavljeno je da i neki polaznici IS Petnica mogu imati nizak akademski self-koncept. Međutim, na odabranom uzorku ispitanika, dobijen je visok prosečni skor za akademski self-koncept. Dobijeni minimum na Upitniku za akademski self-koncept bio je oko nivoa teorijske aritmetičke sredine i znatno veći od teorijskog minimuma, zbog čega je došlo do restrikcije ranga na relativno malom uzorku. Pored toga, moguće je da je transformacijom kontinualne varijable u kategoričku napravljena previše gruba podela ispitanika u dve kategorije, odnosno da je ovakva podela dovela do gubitka informacija o individualnim razlikama između ispitanika.

Dobijeni rezultati pokazuju da nema interakcije između akademskog self-koncepta i sklonosti ka laganju, odnosno ukazuju na to da nivo akademskog self-koncepta nema moderatorski uticaj na vezu između vrste prisutne nagrade i sklonosti ka laganju. Preporuka za naredna istraživanja je uključivanje većeg broja ispitanika i proširivanje uzorka na opštu populaciju.

S obzirom na odsustvo sličnih istraživanja koja se bave vrstom nagrade koja se koristi kao motivator za laganje i potencijalnim različitim efektima različitih vrsta nagrade, bilo malo konkretnih podataka na koje se istraživanje moglo osloniti. Najpre, ne znamo da li je korišćena procedura za merenje akademskog laganja bila adekvatna. Kako je ova pojava veoma slabo istražena, nije utvrđen najbolji način da se ona posmatra. Stoga bi u narednim istraživanjima trebalo razmotriti druge načine operacionalizacije ove pojave. Pored toga, moguće je da nagrade koje su korišćene kao motivatori nisu bile adekvatne. Moguće je da one nisu bile dovoljno jak motivator ili da je razlika između materijalne i simboličke nagrade bila mala, ali usled ograničenih resursa prilikom izvođenja istraživanja

nije bilo moguće koristiti drugačije nagrade. Zato nalaz o nepostojanju razlika u sklonosti ka akademskom laganju zavisno od vrste nagrade treba uzeti sa rezervom, uz preporuku da bi u narednim istraživanjima trebalo voditi računa o tome da li ispitanici percipiraju ponuđene nagrade kao dovoljno vredne. Takođe, istraživanje je bilo ograničeno na mali uzorak. U daljim istraživanjima bi, u cilju potpunijeg razumevanja pojave akademskog laganja, trebalo da se radi na većem uzorku ili opštoj populaciji.

Zahvalnost. Veliko hvala Milici Ninković za pomoć tokom pisanja rada i sprovođenja samog istraživanja. Zahvaljujem se i Tijani Nikitović čiji su konstruktivni predlozi i komentari pomogli prilikom pisanja rada. Takođe, zahvaljujem se svima koji su izdvojili vreme da učestvuju u istraživanju.

Literatura

- Ames C. and Archer J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, **80** (3): 260.
- Anderman E. M., Griesinger T., Westerfield G. 1998. Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **90** (1): 84.
- Bandura A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan
- Bong M., Skaalvik E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, **15** (1): 1.
- Bruggeman E. L., Hart K. J. 1996. Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, **89** (6): 340.
- Bushway A., Nash W. R. 1977. School cheating behavior. *Review of Educational Research*, **47** (4): 623.
- Calabrese R. L., Cochran J. T. 1990. The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research & Development in Education*, **23** (2): 65.
- Davis S. F., Drinan P. F., Gallant T. B. 2011. *Cheating in school: What we know and what we can do*. Wiley

Eccles J. S., Wigfield A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, **53** (1): 109.

Elias R. Z. 2009. The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students' perceptions of cheating. *Journal of Business Ethics*, **86** (2): 199.

Grover S. L., Hui C. 2005. How job pressures and extrinsic rewards affect lying behavior. *International Journal of Conflict Management*, **16** (3): 287.

Leflot G., Onghena P., Colpin H. 2010. Teacher-child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and child development*, **19** (4): 385.

Liu W. C., Wang C. K. J., Parkins E. J. 2005. A longitudinal study of students' academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context. *British Journal of Educational Psychology*, **75** (4): 567.

Ma Y., McCabe D. L., Liu R. 2013. Students' academic cheating in Chinese universities: prevalence, influencing factors, and proposed action. *Journal of Academic Ethics*, **11** (3): 169.

Mahon J. E. 2008. The definition of lying and deception, preuzeto sa:
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/lying-definition/>

Marsh H. W. 1987. The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, **79** (3): 280.

Marsh H. W., Martin A. J. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, **81** (1): 59.

McCabe D. L. 1993. Faculty responses to academic dishonesty: The influence of student honor codes. *Research in Higher Education*, **34** (5): 647.

McClintock C. G. 1972. Social motivation – A set of propositions. *Systems Research and Behavioral Science*, **17** (5): 438.

Meglino B. M., Korsgaard A. 2004. Considering rational self-interest as a disposition: organizational implications of other orientation. *Journal of Applied Psychology*, **89** (6): 946.

Michaels J. W., D Miethe T. 1989. Applying theories of deviance to academic cheating. *Social Science Quarterly*, **70** (4): 870.

Murdock T. B., Anderman E. M. 2006. Motivational perspectives on student cheating: Toward an

integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, **41** (3): 129.

Schab F. 1991. Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, **26** (104): 839.

Tiedemann J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, **92** (1): 144.

Darja Devedžić

Academic Lying: Reward Effects and Relation to Academic Self-concept

Academic lying represents what we most often call cheating in school. This phenomenon is more and more prominent in the last few decades. Students can perceive cheating as a means of getting a good grade, and the core of the incentive behind lying is in individual differences and motivation. People are more likely to lie if they are rewarded for it, therefore, a reward represents one of the main motivators for lying. This study's main focus was testing the effects of different types of reward (material and symbolical) on academic lying, as well as testing the effect of academic self-concept on this relation. The participants were adolescents of both genders aged 17 to 25 (N = 30). We used the Academic self-concept questionnaire, followed by a lying measuring procedure in the form of a questionnaire which was constructed for the purposes of this research. Results suggest that there is no significant difference in the effects of the material and symbolical award on academic lying ($F(2, 27) = 0.354, p = 0.705, \eta^2 = 0.026$). It was also shown that the level of academic self-concept does not affect academic lying ($F(2, 24) = 2.42, p = 0.133, \eta^2 = 0.092$). Furthermore, results also suggest that academic self-concept does not affect the relation between reward and academic lying ($F(2, 24) = 0.262, p = 0.772, \eta^2 = 0.021$). Potential limitations of the research are discussed, as well as recommendations for future studies. ☺