



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Disertační práce

Školní podvádění starších žáků: od
explorativního výzkumu k strukturnímu
modelu.
Pilotní studie.

Vypracovala: PhDr. Jana Vrbová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. I. Stuchlíková, CSc.

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu” vypracovala pod vedením školitelky samostatně a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích, 3. 6. 2013

podpis

Děkuji všem, bez jejichž rady, pomoci, pochopení a podpory by tato práce asi nikdy nevznikla. Zejména chci poděkovat své školitelce za příležitost začít, v poněkud zralém věku, dělat něco nového, a také za její důvěru, že studium přivedu ke zdárnému konci. Svě „šéfové“ děkuji za vytvoření skvělých podmínek k doktorandské práci a velkou toleranci s mými pracovními výkony ve stádiu jejího dokončování. A v neposlední řadě děkuji svému manželovi, který je nejenom můj první čtenář, ale i největší kritik a nekompromisní korektor.

Ale práci věnuji svým třem dětem, jejichž školní zážitky byly z hlediska tématu, které v práci řeším, někdy víc než inspirativní.

NÁZEV: *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu. Pilotní studie.*

AUTOR: *PhDr. Jana Vrbová*

KATEDRA: *Katedra pedagogiky a psychologie*

Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

ŠKOLITEL: *prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.*

ABSTRAKT: Cílem práce bylo zjistit, jaké chování ve škole vnímají žáci (14–16 let) jako podvádění, zda je toto chování možné zařadit do určitých typů (faktorů) a tyto pak vztáhnout k individuálním charakteristikám žáka (pohlaví, prospěch, zameškané hodiny ve škole, učební cíle žáka, obavy ze školy, *self-efficacy*, hodnota školního výkonu) a ke kontextovým charakteristikám jeho školního výkonu (cílová orientace rodičů a učitelů, spokojenost žáka se školou, neutralizace, podvádění spolužáků a reakce učitelů na podvádění).

Získaná data byla statisticky vyhodnocena (N = 401). Exploratorní faktorovou analýzou byly extrahovány dva typy nečestného chování: podvádění (opisování a napovídání) a klamání (falšování podpisu rodičů, absence). Jako možné prediktory podvádění byly faktorovou analýzou zjištěny dva žákovské faktory – odklon žáka od školy (amotivace žáka) a příklon žáka ke škole (motivace žáka) – a dva kontextové faktory – vliv učitelů a vliv rodičů.

Rodiče ani reakce učitelů na podvádění neměli signifikantní vliv na podvádění ani na klamání žáků. Strukturní model potvrdil, že na klamání žáků měly největší vliv kladný vztah k učitelům ($\beta = -0,59$, $p < 0,01$) a dobrý prospěch žáka ($\beta = -0,30$, $p < 0,01$). Na podvádění měl největší vliv odklon žáků od školy ($\beta = 0,35$, $p < 0,01$); kladný vztah žáků ke škole ($\beta = -0,25$, $p < 0,01$) a kladný vztah k učitelům ($\beta = -0,26$, $p < 0,01$) četnost podvádění snižovaly. Podvádění a klamání spolu korelovaly ($r = 0,398$). Po odstranění faktoru rodičovského vlivu z modelu byly hodnoty regresních koeficientů podobné. Strukturní model vysvětlující závislost latentních endogenních proměnných podvádění a klamání na třech latentních exogenních proměnných (příklon žáka ke škole, odklon žáka od školy a vliv učitelů) a třech manifestních proměnných (pohlaví, průměr známek a podvádění spolužáků) fitoval data dobře ($\chi^2 = 578,5$, $\chi^2/df = 1,479$, RMSEA = 0,37, CFI = 0,905 a SRMR = 0,0538). Model vysvětlil 42 % variance proměnné podvádění a 39 % variance proměnné klamání.

KLÍČOVÁ SLOVA: *amotivace, cílová orientace, starší žáci, podvádění, klamání, postoje k podvádění, strukturní model.*

TITLE: *The scholastic cheating of early adolescents: from exploratory research towards a structural model. A pilot study.*

AUTHOR: *PhDr. Jana Vrbová*

DEPARTMENT: *Department of Pedagogy and Psychology*

Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budejovice

SUPERVISOR: *prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.*

ABSTRACT: The aim of this work is to investigate, which behaviour at school is perceived by early adolescents (age average 14–16 years) as cheating, whether it is possible to classify this behaviour into specific types (factors) and whether these can be linked with individual student variables (sex, GPA, number of missed classes, student goal orientation, worry, self-efficacy, and achievement value), as well as with the contextual variables (parents' goal orientation, teachers' goal orientation, satisfaction with the school, neutralization, peer cheating behaviour, and cheating punishment).

The obtained data were statistically evaluated (N = 401). Using exploratory factor analysis based on students self-reporting the frequency of the behaviour classified as cheating, two types of dishonest behaviour were extracted: cheating (copying, hinting) and falsification (forgery of signatures, absences). Two student factors, school approach (motivation) and to school avoidance (amotivation) orientation, and two context factors, teachers and parents' goal orientation, were extracted as predictors of cheating.

Results showed that neither parents nor cheating punishment had significant influence on cheating and falsification. The structural model confirmed that a positive relationship with teachers goal orientation and GPA had the highest influence on falsification ($\beta = -0.59$, $p < 0.01$, and $\beta = -0.30$, $p < 0.01$, respectively). Student avoidance to school ($\beta = 0.35$, $p < 0.01$), student approach to school ($\beta = -0.25$, $p < 0.01$), and teachers goal orientation ($\beta = -0.26$, $p < 0.01$) had the highest influence on cheating. Cheating and falsification were well correlated ($r = 0.398$). The values of regression coefficients remained similar after removing the parent factor from the model. The structural equation model explaining the relationship of latent endogenous cheating and falsification variables with the three latent exogenous variables (avoidance to school, approach to school and teachers goal orientation) and the three manifest variables (sex, GPA and peer cheating behaviour), fitted the data well ($\chi^2 = 578.5$, $\chi^2/df = 1.479$, $RMSEA = 0.37$, $CFI = 0.905$ a $SRMR = 0.0538$). The model explained 42% of cheating variance and 39% of falsification variance.

KEY WORDS: *amotivation, goal orientation, early adolescents, cheating, falsification, attitude towards cheating, structural model.*

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Výzkumy podvádění	11
2.1	Definice podvádění.....	13
2.2	Žákovské definice podvádění	15
2.3	Typy podvádění a příklady školních podvodů	16
2.4	Metody výzkumu školního podvádění.	23
2.5	Zarámování problému – ambivalence postojů.....	24
2.6	Výzkumy nečestného chování ve škole – některá zjištění	29
2.7	Motivace žáka a školní podvádění.....	33
2.7.1	Výkonová motivace a teorie cílů.....	33
2.7.2	Vnitřní a vnější motivace – teorie sebedeterminace.....	42
2.7.3	Teorie cílů a školní kontext.....	43
2.7.4	Teorie cílů a podvádění – zjištění	45
2.8	Kontextové faktory školního podvádění.....	46
2.8.1	Teoretická východiska – teorie plánovaného chování a teorie sociálního učení.....	46
2.8.2	Vybrané kontextové faktory a jejich vliv na školní podvádění.....	48
3	Vlastní výzkum	52
3.1	Předvýzkum – názory českých žáků na podvádění ve škole	52
3.2	Konstrukce dotazníku	54
3.3	Dotazníkové šetření a výzkumný soubor.....	59
4	Výsledky	60
4.1	Faktorová analýza – typy podvádění u českých žáků.....	60
4.2	Výsledky šetření – slovní odpovědi žáků	62
4.3	Výsledky šetření – četnosti výskytu jednotlivých typů podvádění	65
4.4	Individuální a kontextové faktory ovlivňující podvádění a klamání žáků	66
4.4.1	Vysvětlující proměnné – čtyřfaktorové řešení	66
4.4.2	Vysvětlující proměnné – třífaktorové řešení	79
5	Diskuse.....	89
5.1	Extrahované faktory	91
5.1.1	Faktor odklonu žáka od školy	91
5.1.2	Faktor příklonu ke škole.....	94
5.1.3	Faktor podvádění.....	98

5.1.4	Faktor klamání.....	99
5.2	Četnosti podvádění	101
5.3	Postoje žáků k podvádění	103
5.4	Vliv pohlaví a prospěchu na podvádění	105
5.5	Kontextové proměnné a jejich vliv na podvádění a klamání.....	106
5.5.1	Typ školy.....	107
5.5.2	Podvádění spolužáků.....	107
5.5.3	Vliv rodičů na podvádění a klamání	108
5.5.4	Vliv učitelů na podvádění a klamání.....	109
5.5.5	Žák či školní kontext?	110
5.6	Strukturní modely	111
6	Výzvy.....	117
7	Seznam literatury	122
8	Přílohy.....	131

1 Úvod

Školní podvádění je téma, kterému se v českém prostředí, a to jak odborném, tak laickém, nevěnuje téměř žádná pozornost. Pozoruhodné je to o to víc, že se v českých médiích v posledních letech hodně mluví o nestandardním získávání diplomů na některých vysokých školách a o plagiátech diplomových prací.¹ Přesto se zdá, jakoby šlo o vzájemně nesouvisející témata. Přirozeně se pak nabízí otázka, proč je tomu tak. Je to snad proto, že se na našich školách nepodvádí? Nebo je to tím, že jsme si na pokusy o opisování a drobné podvody studentů už zvykli, protože se staly součástí školního folklóru a vlastně nikomu nevadí? Vnímá vůbec české školství podvádění jako problém?

Tím, že se o školním podvádění u nás moc nemluví, neexistuje ani jednotný konsenzus, který by nám dovolil jednoznačně rozhodnout, zda nějaké chování je či není podváděním. I u tak jasné indikace podvádění jako tahák může vzniknout pochybnost: když si žák udělá tahák, ale nepoužije ho, jde o podvádění? Přece hodně žáků uvádí, že samotné vypracování taháku jim častokrát pomůže zvládnout učivo natolik, že tahák pak nemusí ani použít. Je tedy nepoužitý tahák tahákem? U obdobně položené anketní otázky by se téměř jistě objevila záporná odpověď. Proč ale pak mluvíme o taháku a ne o poznámkách? Jaký je mezi nimi rozdíl? Ve formátu, v předpokládaném účelu, pro něž byl vypracován, nebo ještě v něčem jiném? Pokud by během písemky vypadl žákovi z lavice tahák, ptal by se učitel žáka, zda ho použil, či nikoli, a podle toho by se dál rozhodoval, jak s žákem i hodnocením písemky naloží?

Je podváděním třeba zjišťování si otázek/výsledků příkladů před písemkou u spolužáků, kteří ji již psali, pokud se ví, že učitel je moc neměnný? Znam příklad ze školní praxe, kdy se žáci „naučili“ správné odpovědi na testové otázky jenom přiřazením správné varianty odpovědi a), b), c) k číslu otázky, aniž by otázku znali! Je podváděním, když se k maturitě z češtiny studenti dívají na filmy natočené podle klasických literárních děl, místo aby si je přečetli? Je podvodem, když si koupím „odbornou pomoc při vypracovávání školních prací“ včetně třeba čtenářského deníku, který pak vydávám za svůj? I nároky jednotlivých učitelů potažmo škol se můžou lišit: Jeden učitel dovoluje žákům používat vzorečky a tabulky, druhý požaduje, aby

¹ Pravdou ovšem je, že většina odhalených podvodů nakonec nebyla potrestána, čímž se vyslal jasný signál veřejnosti, že podvádět se vyplácí. Jiná je situace v zahraničí, kde odstoupilo několik politiků potom, jak bylo zveřejněno, že jejich diplomové práce jsou plagiáty. Podle serveru Novinky.cz například Rada filozofické fakulty univerzity v Düsseldorfu takto odebrala doktorský titul německé ministryni školství A. Schavanové, podezřelé z opisování dizertační práce (Německá ministryně školství přišla kvůli opisování o titul, 5. 2. 2013).

je žáci uměli z paměti; jednou je student za opisování jenom napomenut, podruhé může dostat nedostatečnou. Také to, co je dovoleno na nižším stupni škol, se nedovoluje na vyšším stupni: žáci na základní škole nemusí uvádět přesné citace zdroje a nejsem si ani jista, zda se učí, jak a proč mají zdroj citovat...

Školní podvádění je téma, na které se dá dívat z mnoha úhlů pohledu, stejně jako z hlediska různých společenskovedních disciplín (pedagogiky, psychologie, sociologie, etiky). Můžeme na něj pohlížet jako na **problém morální** (když podvádí všichni, můžu i já; když je učitel nespravedlivý, nedělám nic špatného, když podvádím); **problém eticko-právní** (neuvádění citací a zdrojů, možnost koupit si vypracovanou práci a nabízení těchto služeb), **problém školní disciplíny** (*honor code* jako explicitně vyjádřený požadavek na čestné chování a vědomí postihů za jeho porušení; v této souvislosti je zajímavé přesvědčení české veřejnosti, že se na našich školách podvádí mnohem víc, než kupříkladu ve Spojených státech), **problém jak zajistit nepodvádění** (počet žáků ve třídě, jejich rozsazení, jaké způsoby zkoušení a jejich aranžmá volit), **problém jak zjistit podvádění** (vytváření počítačových programů detekujících plagiátorství; nedovolené používání mobilů a miniaturních vysílaček), **problém osobnostní** (patologické lhaní), **problém třídního klimatu** (falešné představy o spolupráci a solidaritě; normy chování ve třídě; zda klade učitel důraz na pochopení učiva nebo na dosažené výsledky žáků; nezdravá soutěživost ve třídě), **problém sociální** (špatné podmínky ke studiu; přivydělávání si vedle školy; sociální status)...

Možná složitost tématu vede k tomu, že je poměrně těžké jej uchopit. S tím souvisí i skutečnost, že v kontextu českého pedagogicko-psychologického výzkumu **neexistuje žádná definice školního podvádění**; tato by podle mého názoru měla odrážet to podstatné, tj. **proč je podvádění ve škole problémem, a proč je tudíž potřeba se mu věnovat**. Porozumět tomu, proč studenti podvádí, vyžaduje také pochopit, jaké typy chování ve škole vnímají sami studenti jako podvádění a jak je různě hodnotí z hlediska jejich závažnosti.

Proto jsem k tématu přistoupila tak, že jsem se snažila nejprve zjistit názory žáků na to, jaké chování ve škole berou oni sami jako podvádění (do budoucna by bylo bezesporu zajímavé se zabývat také názory učitelů na podvádění). Důvodů bylo několik: i když existují zahraniční dotazníky zkoumající četnost jednotlivých druhů nečestného chování, domnívám se, že některé typy podvodů jsou nepřenositelné do našeho školního kontextu, potažmo je jim pokládána jiná váha (třeba v souvislosti s odlišnou tradicí zkoušení v USA pomocí testů a v psaní esejí). Navíc se většina šetření týká výzkumů nečestného chování u vysokoškoláků a zabývá se způsoby podvádění odpovídajícími tomuto stupni škol (kupř. přisvojení si

totožnosti jiného studenta na zkoušce); studií o podvádění na středních a základních školách je výrazně méně. Typy a četnost podvádění se pak můžou lišit podle věku žáků/studentů a závisí na úrovni jejich kognitivního, sociálního a morálního vývoje (Anderman & Murdock, 2007). V textu jsou pojmy nečestné chování a podvádění někdy použity jako synonyma, i když nečestné chování je širší pojem, který zahrnuje i podvádění; mluvit ale jenom o nečestném chování, a to bez znalosti výzkumného kontextu, by mohlo být matoucí.

Existují žáci, kteří uvádí, že nikdy nepodvádí. Vedle nich je ale mnohem větší skupina žáků, kteří uvádí, že podvádí „jenom někdy, když musí“ apod. Podvádění může být spontánní i plánované, aktivní i pasivní (opsat i dát opsat), může být aktem jednotlivce nebo celé skupiny, může být úmyslné i neúmyslné, proto abychom mu porozuměli, je potřeba jej zkoumat v širším školním kontextu, v rámci kterého se odehrává. Rozhodnutí podvádět a důvody vedoucí k tomuto rozhodnutí nejsou jednoznačné a zahrnují jak množství osobnostních, tak situačních faktorů, které se často vzájemně podmiňují (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007)

Ve své práci vycházím, ve shodě s celou řadou výzkumů, z předpokladu, že školní podvádění je výsledkem vzájemné interakce 1) individuálních charakteristik žáka, a to zejména jeho učebních cílů, 2) kontextových charakteristik školy a výuky jako poměrně stabilních faktorů, a 3) situačních determinant, jako faktorů proměnlivých a obtížněji uchopitelných. V literatuře se často používají situační a kontextové faktory jako synonyma (kupř. McCabe & Trevino, 1997; Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007). Já jsem se je pokusila oddělit, protože se domnívám, že kontextové charakteristiky jako klima školy, charakter výuky či postoje rodičů ke škole a vzdělání se v průběhu školní docházky žáka do konkrétní školy moc nemění.

Mezi situační proměnné, které vstupují do interakce s podváděním, patří: vztah žáka ke školnímu předmětu – zda má žák pocit, že je schopný zvládnout probíranou látku či ne; zda má pocit, že má dost času se ji naučit či ne; zda si myslí, že zvládnutí předmětu je důležité pro jeho další profesní vývoj či ne; zda ho předmět baví či ne; vztah k učiteli – zda si ho žák váží či ne, zda má pocit, že je spravedlivý či ne, zda oceňuje jeho odborné kvality či ne; okolnosti zkoušení – zda je příležitost opisovat či ne, zda postih za opisování či napovídání není tak malý, že se oplatí je riskovat apod.

2 Výzkumy podvádění

V Česku

Jak už bylo konstatováno, školnímu podvádění se v českém prostředí věnuje jenom malá pozornost. Spíše výjimkami jsou práce Mareše (2005) a Vacka (2011). Mareš a Křivohlavý (1995) mluví o nelegální žakovské komunikaci ve třídě, kam vedle opisování a napovídání řadí i „komunikaci mezi třídami, při níž se prozrazuje obsah písemných prověrek. Žáci, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují (z vlastní iniciativy či na žádost) ty, které zkouška teprve čeká, o obsahu prověrky, o znění jednotlivých otázek a úloh. Tím ovšem klesá spolehlivost zkoušky, stírá se rozdíl mezi žáky naučenými a nenaučenými a rozhodujícím se stává rozdíl mezi žáky i třídami informovanými o písemné práci a neinformovanými“ (tamtéž, 88).

Také podle Vacka (2011) jsou základními formami školního podvádění napovídání a opisování s tím, že obě tyto nežádoucí žakovské aktivity můžou v současnosti nabývat, s využitím nejmodernějších technologií, zcela nových forem (tamtéž, 110). V jím popisovaných šetřeních bylo, kromě menšího vzorku žáků základních škol (N = 160) a učitelů (N = 60), prováděno šetření hlavně mezi studenty pedagogické fakulty – budoucími učiteli (N = 307). Výzkum byl zaměřený na zjištění četnosti napovídání a opisování, motivace k nim, postoje respondentů ke školnímu podvádění, vliv napovídání a opisování na oblibu žáka a postoje učitelů k napovídání a opisování. Jeho zjištění jsou přínosem zejména tím, že poskytuje pohled na tematiku z „druhé strany“, a sice z pohledu učitelů a budoucích učitelů.

Názory českých středoškoláků na podvádění jsou předmětem kvalitativního výzkumu v diplomové práci Novákové (2008), která se zabývala školním podváděním mezi gymnazisty. V současnosti se začíná školnímu podvádění vysokoškoláků, a to zejména jeho morálním aspektům, věnovat Preiss (Preiss, Nohavová, & Stuchlíková, 2013).

Zahraniční výzkumy

Školní podvádění (*academic cheating, academic dishonesty*) je téma, kterému je naopak věnována velká pozornost v zahraničí, a to zejména v USA. Důvodů může být několik. Zatímco evropští badatelé mají spíš tendenci vnímat podvádění jako problém *morální* (Björklund & Wenestam, 1999; Hrabak, Vujaklija, Vodopivec, Hren, Marusić, & Marusić, 2004; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996; Šimić Šašić & Klarin, 2009; Trost, 2009), v americkém školství je podvádění vnímané také jako problém *školní disciplíny*, tj. problém související s organizací školního života, se školou jako institucí, která by měla být garantem

kvality vzdělání, které stvrzuje svými známkami či diplomy (Cizek, 2003; Davis, Drinan, & Bertram Gallant, 2009). Dalším důvodem narůstajícího zájmu může být skutečnost, že podle průzkumů podvádí čím dál tím víc studentů/žáků (Schab, 1991). Dokonce se někdy mluví o epidemii podvádění, protože se neomezuje jen na jednotlivce či skupiny žáků, ale účastní se ho i někteří rodiče, učitelé, akademičtí funkcionáři (Davis, Drinan, & Bertram Gallant, 2009).

Školní podvádění není ve Spojených státech jenom tématem odborných prací a diskusí, ale je to téma, o kterém se diskutuje přímo na školách či na veřejnosti. Důkazem toho je, že téměř každá střední a vysoká škola má svůj vlastní *honor code*, který je obdobou našich školních řádů. Jednotlivé *honor codes*² často vychází z vlastního výčtu nečestného chování ve škole.

Například La Salle College High School Student Honor Code (La Salle College, 2010) kromě toho, že zavazuje studenty chovat se čestně, také jasně vymezuje, co je nečestné chování:

- podvádění ve škole (opisování, verbální i neverbální napovídání, používání poznámek nebo jiných nedovolených materiálů při písemce, shánění si testových otázek nebo odpovědí předem, předložení práce někoho jiného jako vlastní atd. – s poznámkou, že uvedené činnosti zahrnuje, ale neomezuje se jenom na ně);
- plagiátorství;
- podvodné nebo neetické použití počítačů;
- osobní nečestnost (krádeže, poškozování nebo zneužívání majetku školy);

a zároveň uvádí sankce, jež studentům hrozí v případě, že se budou chovat v rozporu s požadavky školy.

University of Kentucky (2013) zas na svých webových stránkách uvádí příklady školních přestupků, podvádění, plagiátorství a chování, které by mělo za následek formální vyšetřování výkonů studenta při přijímacím řízení, opět s poznámkou, že seznam prohřešků může být univerzitními orgány průběžně doplněn. Jedná se o tyto prohřešky studentů:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– získání neoprávněného přístupu ke zkuškovým materiálům;– přinesení nepovoleného materiálu do třídy nebo do místnosti, kde se zkouší;– tajnou dohodu nebo pokus o ní s jinými osobami na zkoušce;– kopírování práce od jiného studenta s či bez jeho souhlasu;– rušivé chování během zkoušení;– přisvojení si totožnosti jiného studenta;– pod vlastním jménem předložit práci vypracovanou někým jiným; |
|---|

² *Honor codes* jsou popsány jako soubor pravidel, principů nebo ideálů, jimiž se řídí určitá komunita a které určují, jaké chování je v rámci této komunity vnímáno jako čestné (Wikipedia; po zadání hesla „*honor code*“ do vyhledávače lze získat přes 30 miliónů odkazů!)

- předložit práci jiného studenta ať už ji předtím sám podal, či ne;
- uvádět odkazy na čerpané zdroje takovým způsobem, že materiál napsaný někým jiným se jeví jako vlastní práce kandidáta, a to v jakékoli části (stránka, odstavec, věta, parafráze myšlenky) práce předložené k posouzení;
- předložení podstatných výňatků z knih, článků, diplomových prací a dalších publikovaných nebo nepublikovaných prací, jako jsou pracovní dokumenty, semináře a referáty, interní zprávy, počítačový software, internetové materiály, skripta bez řádného citování či odkazů na poznámky pod čarou nebo literaturu;
- použití téměř doslovných citací vět nebo celých odstavců bez odpovídajících odkazů na původní práci v textu nebo poznámce pod čarou;
- sice citovat přímo ze zdroje ale uvozovkami záměrně špatně označit citovanou pasáž;
- začlenění urážlivého nebo obscénního materiálu do práce předložené k hodnocení;
- změna nebo falšování jakéhokoli výsledků v dokumentech, včetně experimentálních dat, nebo různých osvědčení.

Už z uvedeného je vidět, že výčet nečestného chování se na jednotlivých školách může lišit nejenom podle stupně škol, ale i v závislosti na tom, z jakého konkrétního důvodu se výkon studenta posuzuje, a tudíž k čemu může podvádění sloužit.

2.1 Definice podvádění

Nejsm si vědoma, že by v českém prostředí existovala širší odbornou veřejností obecně přijímaná definice školního podvádění – možná právě v důsledku poměrně nesnadné uchopitelnosti tématu či malého zájmu jak odborné, tak širší veřejnosti o školní podvádění. Čeští badatelé, pokud neomezují podvádění jenom na napovídání a opisování, vychází především z definic zahraničních autorů.

Už uvedené *honor codes* často začínají výčtem nečestného chování ve škole, kde pravděpodobně z praktických důvodů, rozlišují mezi jednotlivými typy nečestného chování. Kupříkladu na webových stránkách University of Huddersfield jsou jako typy nečestného chování ve škole uvedeny školní přestupek, podvádění, plagiátorství a nezákonná dohoda:

Školní přestupek je jednání, při kterém student porušuje pravidla školy a využívá nepoctivé chování ke svému vlastnímu prospěchu. Tento termín zahrnuje podvádění při zkouškách, plagiátorství a nezákonnou dohodu.

Podvádění je využívání, nebo manipulování se situací ve vlastní prospěch studenta. Podvádění je formou školního přestupku.

Plagiátorství je vydávání práce někoho jiného – úmyslně nebo neúmyslně – za vlastní a k vlastnímu prospěchu studenta. Plagiátorství je formou podvodu.

Nezákonná dohoda je vydávání práce někomu jinému za vlastní, k vlastnímu prospěchu a pro oklamání jiných. Zatímco v obvyklé definici plagiátorství si vlastník díla nemusí být vědom zneužití své práce, v případě nezákonné dohody (nekalých praktik) vlastník zná jeho budoucí použití a spolupracuje na oklamání třetí strany. Nezákonná dohoda je formou plagiátorství.

Ukázka testu, který má na příkladech naučit studenty rozlišovat mezi plagiátorstvím, podváděním a přijatelným chováním, je uvedena v příloze 1.

Honor codes posuzují chování studenta jako nečestné, pokud zahrnuje použití neautorizované či nedovolené pomoci při školním výkonu studenta, který je navíc nějakým způsobem hodnocený (známkou, body). Podvádění je pak možné definovat, jako „použití nebo zajištění si jakýchkoli nepovolených materiálů či pomoci při školní práci a/nebo činnostech, jež učiní proces hodnocení nedůvěryhodným“ (Garavalia, Olson, Russell, & Christensen, 2007, 34). V důsledku podvádění dochází, z hlediska učitele, ke zkreslení výkonu studenta a k tomu, že učitel nehodnotí jeho skutečný, ale jenom fiktivní výkon.

V odborných publikacích chápe většina zahraničních autorů podvádění ve škole jako snahu vydávat práci někomu jinému za vlastní práci (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002), přičemž se může jednat o podvádění na zkouškách, podvádění při domácích úkolech nebo jiných úkolech, plagiátorství a podvádění jako takové (Whitley, 1998). Nejvíce autorů se ve svých publikacích odvolává na definici dalšího amerického autora, Cizka (2003), podle kterého je podváděním:

1. jakékoli jednání studenta/žáka porušující pravidla stanovená školou pro vypracovávání školních úkolů a psaní testů;
2. jakékoli chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho studenta před ostatními;
3. jakékoli jednání snižující spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které vyvozujeme na základě výkonů žáků.

Autor pak rozlišuje tři kategorie podvádění:

1. dávání nebo dostávání informací od jiných osob v rozporu s pokyny pro školní úkoly nebo testy (napovídání, pomoc s domácími úkoly apod.);
2. používání jakýchkoli zakázaných materiálů při vypracování úkolu nebo při testu (taháky);
3. zneužití slabosti osob, postupů nebo procesů s cílem získat výhodu při úkolu nebo testu (přepsání známky v učitelově notesu, když ho zapomene ve třídě).

2.2 Žákovské definice podvádění

I když v Česku neexistuje obecně přijímaná definice školního podvádění, žáci v tom mají jasno. Následující výpovědi jsou názory žáků z mého explorativního výzkumu (v závorce je uvedena třída, 8G jsou žáci osmiletého gymnázia).

- Podvádění je taháky, prepisování známek, lhaní, opisování. Můj kamarád si píše taháky na matematiku a z nich se učí. (žák 7. tř.)
- Při slově podvádění nebo podvod se mi vybaví prepisování známek, protože si je někteří kluci prepisují, aby doma nebyl průšvih, protože mají dost špatné známky. Ale někdy prostě jinak nejde, teda alespoň to říkají oni, a čím dál plyne čas, tím víc jim to věřím. (žák 7. tř.)
- Podvádění je to, když člověk využívá prostředků, které nejsou povoleny. (žák 7. tř.)
- Podvádění je, když si ve škole napíšeme tahák na ruku, na lístečky a podobně. Někdy si napíšeš na ruku tahák a moje kámoška taky. Jednou o hudebce jsme lepili taháky na zed'. (žákyně 7. tř.)
- Podvádění – jakékoliv taháky, záškoláctví, falšování vysvědčení, opisování z důvodu lepšího prospěchu. Podvádění – dělat něco, co je vlastně ve škole zakázáno, co se nesmí. (žák 7. tř.)
- Podvádění – žádat chytřejšího žáka o napsání výsledků. (žák 7. tř.)
- Podvádění je porušení školního řádu a důkaz toho, že jsme lajdáci. Taháky jsou někdy jistota, ale teprve když nás nenachytá učitelka. (žák 7. tř.)
- Podvádění je když někdo lže s něčím. Je to často týmová práce. (žák 7. tř.)
- Pro mne je podvádění úmyslné lhaní a zatloukání ať jde o cokoliv. Neznám žáka ve třídě, který nepodvádí. Většinou podvádí jedničkář více než trojkař či čtyřkař, jelikož není zdaleka tak lhostejný jako žák se špatnými známkami. Učivo ZŠ není zas tak těžké, jde především o zájem žáka, ne o chytrost. Učitelé si myslí, že žáci s dobrými známkami méně podvádí, což není absolutně pravda. (žákyně 9. tř.)
- Podvádění je, když si někdo napíše tahák na ruku, nebo opisuje, nebo se někoho zeptá. Myslím, že dnešní studenti mají velmi dobré nápady, kam tahák schovat. (8G)
- Podvádění je porušování pravidel každé aktivity, která nějaké má. Ať už je to opisování při písemce nebo psaní si omluvenek, pořád je to porušování pravidel a tudíž se definice podvádění pro školní prostředí nemění. (8G)
- Podvádění je vyhýbání se problému (špatné známce, neomluveným hodinám...) ne zrovna čestnou formou. (8G)
- Podvádění je trestně přizpůsobit okolnosti ke svému prospěchu nebo k prospěchu jiných. (8G)
- Podvádění bych definovala jako vědomou činnost studentů. Dělá to téměř každý, ale ne každý to dokáže přiznat. Například já zcela jistě podvádím také, ale neumím si to v dané situaci uvědomit. (8G)
- Podvádění je opisování při testu; lhaní učitelům a rodičům o prospěchu ve škole; dělat zakázané věci (vědomě). (8G)
- Podvádění je vědomě dělat něco, co je zakázané. (8G)

- Podvádění je činnost, při které si studenti „usnadňují“ práci (referáty) (+ neučení se na písemku a používání taháků), nebo si zkracují, popř. „hákuji“ školní den. (8G)
- Podvádění je úmyslné porušování pravidel ve prospěch jednoho z těch (pokud jich je víc) co podvádí. (8G)
- Podvádění je úmyslné porušení pravidel ve svůj vlastní prospěch. (8G)
- Za podvádění se může považovat, když někdo úmyslně „schová“ třídnici. (8G)

2.3 Typy podvádění a příklady školních podvodů

Mareš (2005) ve své přehledové studii o zahraničních výzkumech na toto téma dělí školní podvádění na tradiční a elektronické. Typy tradičního podvádění jsou: podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací; podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny; podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení. Elektronické podvádění je vázané na zavádění nových technologií do běžného života, ať už se jedná o počítačový software či hardware, nové „chytré“ mobily, vysílačky apod. Přehledová tabulka konkrétních příkladů elektronického podvádění zpracovaná Marešem (2005) podle zahraničních zdrojů je uvedena v příloze 3.

Ve výzkumu Stephense, Younga a Calabrese (2007), který proběhl v roce 2005, podvádění jenom tradičními prostředky připouštělo 18,2 % studentů, asi 4 % studentů připouštělo podvádění s použitím jenom elektronických prostředků, zatímco podvádění pomocí elektronických i tradičních prostředků uvádělo 45 % studentů. Elektronické podvádění bylo spojeno zejména s plagiátorstvím, a sice s kopírováním textů z internetu bez uvedení jejich zdroje (*copy and paste*) a s používáním taháků umístěných v elektronickém zařízení.

Dále uvádím konkrétní chování, které odpovídá vymezeným typům tradičního podvádění, tak jak jej na základě rešerší zahraniční literatury zpracoval Mareš (2005):

Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací

- Dát opsat svoji domácí úlohu spolužákovi.
- Opsat domácí úlohu od spolužáka.
- Opsat úlohu od souseda při zkoušení.
- Při rozdávání testových formulářů si žák vezme jeden formulář navíc, který pak dá spolužákům v jiné třídě. Někdy tím lze získat všechny varianty testu.
- Při písemném zkoušení neverbálně napovídat předem domluvenými kódy.
- Fungovat jako prostředník při opisování (předávat informace mezi studenty).
- Při testování, kdy učitel rozsadí žáky si sednout co nejdál od učitele. Potom se tvářit, že něčemu nerozumím a loudavě se vydat směrem k učiteli. Cestou zpět nahlížet do prací spolužáků.

- Napovídat při ústním zkoušení.
 - Získávat informace o testu či ústním zkoušení od těch, kteří ho již absolvovali.
- Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny
- Opisovat z učebnice, sešitu či jiného zdroje při písemné zkoušce pokud to je zakázáno
 - Opisovat při písemce z taháku, jehož umístění a podoba jsou limitovány jenom nápaditostí uživatele.
 - Opsat text bez citování zdroje – plagiátorství.
 - Parafrazovat text z určitého zdroje bez jeho uvedení.
 - Použít opakovaně svoji vlastní seminární práci, esej třeba na jiném předmětu a vydávat ji za novou.
 - Nabízet k opětovnému využití již hodnocenou práci (starší studenti mladším apod.).
 - Opsat od jiného studenta jeho seminární nebo laboratorní práci s jeho souhlasem a vydávat ji za vlastní.
 - Opsat od jiného studenta jeho seminární nebo laboratorní práci bez jeho vědomí a vydávat ji za vlastní.
 - Přizpůsobovat naměřená data aby student naměřil, co potřebuje, dostal správný výsledek.
 - Vymýšlet data (uvádět do laboratorních protokolů neexistující výsledky).
 - Uvádět odkazy na neexistující prameny nebo v seznamu literatury uvádět neexistující díla.

Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení

- Neodevzdat test a tvrdit, že jej učitel ztratil.
- Dělat zkoušku místo jiného studenta nebo o to někoho žádat.
- Lhát o tom, že jsou splněny podmínky požadované ke zkoušce (prezence, odevzdané úkoly).
- Lhát o polehčujících zdravotních či sociálních okolnostech k získání mimořádných úlev při zkoušení.
- Nabízení úplatku či protislužby k získání výhod při zkoušení.
- V knihovně či studovně úmyslně schovat nebo jinam umístit knihu, učebnici, časopis tak, aby ostatní studenti neměli k materiálům přístup.
- Podvodným způsobem získat předem informace o tom, co se bude zkoušet.
- Po obdržení klasifikovaného testu si opravit chyby a dožadovat se změny klasifikace
- Vyhržovat zkoušejícímu nebo ho vydírat.

Faucher a Caves (2009) pracují s obdobným vymezením toho, co je podvádění. Podvádění je:

- dávat někomu nedovolené informace, nebo je od něj dostávat;
- používat zakázané informace nebo pomůcky;
- ovlivňovat proces hodnocení.

Dále je uvedené konkrétní chování, spadající do jednotlivých typů, vztažené na vysokoškolské studenty³:

Dávat někomu nedovolené informace, nebo jej od něj dostávat

- Dívat se do práce/písemky jiného studenta po předešlé domluvě, když se studenti posadí tak, aby mohli opisovat.
- Upustit práci/písemku na podlahu, prohodit si vypracované odpovědi, nebo držet písemku tak, aby ji mohl jiný student opsat.
- Domlouvat se jednoduchým jazykem či kódem (cvakání pera, klepání botou na podlahu, otáčení kšiltovky, gesta a podobně) o správných odpovědích.
- Posílání si pomůcky (třeba guma) s odpověďmi v průběhu zkoušení.
- Poslat za sebe na zkoušku někoho jiného; koupit si někoho, aby psal test místo jiného studenta.
- Pedagogové se domluví, že studentům poskytnou značně široké zadání nebo dají stejné otázky jako v předešlých letech.
- Pedagogové pomáhají studentům, pokud se tito na ně v průběhu zkoušení obrátí, či vytváří příležitost ke zcizení zkouškových otázek pro další studenty.
- Pedagogové povolují studentům v průběhu zkoušení jít na toaletu či přestávky, takže tito mohou opisovat z pomůcek, které jsou ve zkouškové místnosti zakázané.

Používat zakázané informace nebo pomůcky

- Taháky, programovatelné kalkulačky, mobily, ipody...
- Taháky poschovávané/umístěné na nejrůznějších místech.
- Namlouvání testových otázek v průběhu testu do mikrozánamníku, který může být ukrytý v brýlích, oblečení, bižuterii...
- Ultrafialové pero, kterým je vidět napsané písmo v ultrafialovém světle.
- Skryté kamery, kterými může být pořízená kopie testu a ta následně zaslaná dal mailem, faxem, jako mms zpráva apod.
- Internet, pokud k němu mají studenti v průběhu zkoušení přístup.

Ovlivňování procesu hodnocení

- Různé výmluvy, proč student nemůže dělat zkoušku ve stanovený den (úmrtí v rodině, nemoc); „obětní“ beránek“ je student, který ukončí předčasně zkoušku, aby mohl její obsah říct dalším studentům; různé výmluvy na zapomenuté pomůcky.
- Lhaní, že student už práci učiteli dal, ale učitel ji ztratil. Student tvrdí, že zapomněl práci doma, že ji už poslali práci učiteli mailem, že práci měl odevzdat někdo jiný...

³ Pro případné srovnání jsou v příloze 2 uvedeny příklady školních podvodů uváděné finskými a švédskými vysokoškoláky.

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že dochází k posunu vnímání podvádění jako nečestného chování, kterého se můžou ve škole dopouštět nejenom žáci, ale i učitelé!

Server IHNED.cz zveřejnil 31. 3. 2013 zprávu o rozsáhlém podvodu, který se týká vylepšování školních výsledků ve státě Georgia, USA. Podle prokuratury celkem 35 inspektorů, ředitelů, učitelů a úředníků spojilo síly a začali v letech 2005 až 2010 ve velkém podvádět s výsledky testů žáků. Podvody se rozšířily na celou řadu škol a týkaly se tisícovek žáků. Učitelé například při posuzování testů opravovali špatné odpovědi a dávali žákům lepší známky, než si zasloužili. K vylepšování výsledků vedla učitele a ředitele jednak vidina peněžních prémie a jednak strach z propouštění. (Rozsáhlý podvod v americkém školství, 31. 3. 2013).

Obdobné pochybnosti o „pomoci“ učitelů se objevily i na Slovensku po státních testech žáků devátých tříd – „Testovanie 9“. Kromě asistence učitelů při podvádění spojuje oba případy i to, že se jedná o důležité státní testy. Čím je test důležitější, tím větší je pravděpodobnost, že se objeví i pokusy o podvádění (Cizek, 2003).

Školní inspektoři sledovali v letošním roce státní testy žáků devátých tříd z matematiky „Testovanie 9“ na 104 školách ze 1443. Zaměřili se na školy, na nichž loni dosáhli i velmi slabí žáci excelentně dobrých výsledků. Podvody zjistili hlavně na testových formulářích. Více než 70 ze 175 testovaných žáků na třech školách zapsalo do formuláře správnou odpověď, aniž by na pomocných listech (které měly k výsledkům přiložit) měli řešení příkladů, případně byla tato řešení nesprávná. Inspektoři měli kupříkladu pochybnosti i o skupině žáků, která zvládla test z matematiky bez jediné chyby, ačkoliv jejich průměrná známka ve škole byla 2,14. Jakým způsobem může škola dosáhnout dobré výsledky v celostátním testování, popisuje jedna žákyně: „V průběhu testu z matematiky odešlo na toaletu aspoň pět spolužáků a na chodbě jim učitelka radila výsledky“.

Podle vedoucí Národního ústavu certifikovaných měření má podvodům zabránit externí dozor, tj. v každé třídě, v níž se budou psát testy, by měl být přítomný i učitel z jiné základní školy. Tito učitelé by neměli dohlížet pořád na stejné školy, aby se zabránilo tiché dohodě, že si školy budou podvádění vzájemně tolerovat (Benedikovičová, 12. 5. 2013).

V následujícím rámečku uvádím příklady podvodů českých žáků z mého předvýzkumu.

- Podvod při přírodopisu – kamarádka psala test (původně psali jsme test, pak škrtnuto), sedla (původně jsem, pak škrtnuto) si do třetí lavice před katedrou. Tahák měla napsaný pod sukni na holá kolena až po stehna. Při potřebě si vždy jen povytáhla sukni. (žákyně 9. tř.)
- Jeden čas se kamarádovi podařilo na skoro každý test vyrábět tahák, bylo to asi půl roku a všem nám to procházelo. Vyráběl vždy skoro pro celou třídu a učitelé byli šťastni, že se dobře učíme, zhoršení však bylo horší. (žák 9. tř.)

- Když jsme psali test z přírodopisu, tak jsem si pod atlas dala dvě pravítka (jeden na pravou stranu a druhý na levou), aby se mi ten tahák dobře vysunoval a zasunoval a ještě ho nikdy nenašla ani neobjevila. (žákyně 9. tř.)
- Při přírodopisu jsem měla tahák pod rukou, a když učitelka stála nade mnou, nenašla ho. (žákyně 9. tř.)
- Jednou se mi povedlo mít při testu z chemie otevřený sešit, protože jsem to neuměla, nebyla jsem před tím ve škole a nevěděla jsem, že se píše test. (žákyně 9. tř.)
- Asi v šesté třídě se povedlo kamarádce zfalšovat podpis na němčině z domácího úkolu. (žákyně 9. tř.)
- Kamarád jednou ode mne opsal celý diktát. Při písemce pod lavicí sešit, tahák,... Na lavici napsané vzorečky. Napovídání si navzájem. (žák 9. tř.)
- Můj kamarád psal test z angličtiny a mněl na lavici otevřenou knížku. A tak to celé opsal. A učitelka to ignorovala, prostě chtěla, aby neprolít. (žák 9. tř.)
- Můj jeden z mála podvodů byl, když se p. učitelka angličtiny nevěšila, že to, na co píšeme písemku (ten papír s řešením) mám pod tou písemkou, která se píše teď. Angličtinářka na to nepřišla, já jsem vše opsal správně. Možná pak bylo divné, že jsem byl jediný, kdo měl plný počet bodů. (žák 9. tř.)
- Podváděla jsem maximálně tím, že jsem měla tahák na písemku. Měli jsme úkol z češtiny a já na něj zapoměla. A protože jsem neměla ve škole ani domácí sešit tak jsem to od kamarádky opsala na papír. Ten úkol musel být i podepsaný, a protože falšovat svůj podpis neumím, podepsala mi to kamarádka za mojí mamku. (žákyně 9. tř.)
- Znal jsem jednoho kluka, který jednou dostal ve škole pětku a přepsal si to na jedničku a rodiče si mysleli, že dostal jedničku. Pak se to zjistilo a měl z toho problém. (žák 6. tř.)
- Když nějaký žák dostane špatnou známku, schválně řekne, že žákovskou zapomněl. Nebo někdy při testech mají někteří žáci taháky. Když se třeba na TV běhá 12 minut okolo tělocvičny, někdo kolečka schválně ubere, nebo přidá kamarádovi. (žák 6. tř.)
- Většinou se setkávám s taháky jiných dětí, které chtějí dostat dobrou známku, když toho moc neumí. Nebo že se zapomene doma žákovská knížka a ten dotyčný se neomluví a čeká, až se na to přijde a když se na to nepřijde, tak nemá čárku za zapomínání. (žákyně 6. tř.)
- Lístečky, opisování, mluvení při písemkách, tahák na ruce. (žákyně 6. tř.)
- Tahák na ruce při fyzice (PS dobrá věc) ale ještě se mi to nepovedlo. (žák 6. tř.)
- Když někdo podvádí při testu a kouká se třeba na tahák, který má třeba v penále. Nebo když někdo si přepíše známku v žákovské knížce a lže, že to neudělal. Opisuje od kamaráda při testu. Podvést kamaráda. (žák 6. tř.)
- Opisování: člověk neví tak se nenápadně kouká k sousedovi. Taháky: třeba v penále, nebo na ruce. Kukání se do sešitu nebo učebnice: paní učitelka odejde a koukne se do sešitu či učebnice. (žák 6. tř.)
- Já myslím, že nejčastější podvod ve škole jsou taháky (všeho druhu). Myslím, že na druhém stupni si každý někdy napsal tahák (nejčastěji na ruku)... Další dost častý podvod je opisování. (žákyně 7. tř.)

- Ve škole se používají různé taháky: někdy jsou napsané na papíře v lavici, někdy jsou napsané na pantofli, někdy v penále, v ruce a další různé metody!!! Podle mne si to každý v životě párkrát vyzkoušel. (žák 7. tř.)

Internet a skryté podvádění

Jak napsat dobrý tahák se může český žák dozvědět třeba na internetu na stránce TahákPlus – vše o tahácích a podvodech na učitele (www.tahakplus.estranky.cz). Doporučení pro psaní taháku jsou uvedena v příloze 5. Pro zdatné elektroamatéry je na webové stránce také návod, jak si pomocí mobilu sestavit bezdrátové mikroslušátko. A používat ho, jak jinak, ke školnímu podvádění.

„Čeká vás seminární práce, bakalářská práce, nebo diplomová práce? Nemáte čas na hledání nutných podkladů, studujete dálkově? Nechcete riskovat plagiát?“ Webová stránka www.ukolydoskoly.cz jde podstatně dál a nabízí „pomoc“, jak sama uvádí, několika desítek zkušených odborníků při poskytování „podkladů“ pro originální seminární, bakalářské, diplomové či jiné práce. Podklady pro referáty (čtenářské deníky, recenze, úlohy z učebnice) jsou k mání za 219 korun za stránku, zatímco podklady pro rigorózní práce přijdou zájemce na 429 korun za stránku. A to vše s garancí, že se nejedná o plagiáty.

Webové stránky www.primat.cz, určené studentům vysokých škol, mají v upoutávce na hlavní stránce mimo jiného napsáno, že nabízí studentům rady a pomoc od studentů vyšších ročníků, stejně jako materiály pro studium: seminárky, výpisky, vypracované otázky, a to pod hesly: *Stahuj a vkládej materiály – studuj efektivněji a Nech si poradit nebo pomáhej ostatním – podporujeme se navzájem* (příloha 4). Podle údajů na této webové stránce ze dne 6. května 2013 měla přihlášených 304 833 studentů, kteří měli k dispozici 196 987 materiálů ke sdílení. Pak je to už jenom na učiteli aby posoudil, zda student nestuduje až moc „efektivně“ a zda mu vadí či ne, že odevzdaná seminárka nemusí být zcela původní...

Podle webové stránky studentů VŠE v Praze, www.vseborec.cz, také tady můžou studenti najít „řadu užitečných informací o studiu na této škole, jako například informace o jednotlivých vyučujících nebo různé studijní materiály pro přípravu na zápočtové testy nebo zkoušky“. Jak píše na svém blogu jeden z pedagogů této fakulty, „díky serveru VŠE borec není pro studenty problém sehnat si zadání testu, semestrální práci nebo domácí úkol, to vše snadno a rychle (studium s borecem je prostě nuda)“ (Bernard, 2006).

Výňatky z internetové studentské diskuse pod článkem Opisování a taháky musí studenti vysvětlvat před disciplinární komisí (Jaklínová, 2012) (zkráceno):

Na VŠE je řada předmětů, které jsou ve své podstatě neabsolvovatelné bez použití serveru vseborec (konkrétně třeba průběžné testy ve 2PR101) a další řada předmětů, u kterých jsou závěrečné testy stavěny tak, že bez nahlédnutí do materiálů a dřívějších testů na borci je jejich absolvování značně obtížné a naopak s nahlédnutím do materiálů triviálně lehké.

Obrovská míra opisování je podporována stylem výuky a ověřování znalostí na VŠE. Obojí dohromady v zásadě zcela rezignovalo na pochopení problematiky (je ale také skutečností, že v řadě vyučovaných předmětů nic k pochopení není a ne výjimečně v nich není snad vůbec nic).

S čím ale nesouhlasím je to, že borec je podvádění. Já borce používám jako studijní materiál, protože mnohdy není ke kurzu vhodná literatura, nebo jsou bídné přednášky. Dále mi taky prozradí, jaký typ úloh mám čekat, což pak šetří čas. To, že učitelé dávají 10 let po sobě stejné testy, je jejich hloupost, ne moje.

2.4 Metody výzkumu školního podvádění.

Obecně se uplatňují tři způsoby zjišťování školního podvádění:

Vlastní výpovědi („Self-reported“) participantů – tento typ výzkumu vyžaduje již vytvořený dotazník zahrnující konkrétní typy nečestného chování ve škole/podvádění. Na základě vlastních tvrzení žáků o tom, jak často participovali na chování uvedeném v dotazníku, získává výzkumník informace o tom, kolik procent žáků připouští, že se chová uvedeným způsobem. Přesnost závěrů je závislá na ochotě žáků se k podvádění přiznat, potažmo jej výrazněji nezkreslovat, ať už ve snaze se dělat lepším, či paradoxně horším. Větší četnost podvádění u chlapců může být dána nejenom tím, že víc podvádí, ale i tím, že jsou více ochotni se k podvádění přiznat. Obsahová validita (odpovídá na otázku, zda test měří skutečně to, co jsme chtěli zkoumat) může být ohrožená třeba v případě zadávání dotazníku, který vznikl v určité socio-kulturní oblasti respondentům z jiného okruhu: při zadávání dotazníku konstruovaného pro vysokoškoláky středoškolákům, či dotazníku měřícího podvádění amerických studentů českým studentům apod.

Modelové studie („Vignette“) – pracují s krátkým popisem určité situace (*vignette*), ke které se má participant vyjádřit. Podmínkou aplikovatelnosti závěrů z obdobných šetření je co nejvěrohodnější popis situace takovým způsobem, aby se s ní participant mohl ztotožnit. Limitace těchto šetření je v tom, že hodnotí spíše postoje a záměry, než aby mohly sloužit jako predikce chování. Uvedený příklad je volně převyprávěn podle modelové situace ze studie Rettingera a Kramera (2009).

Anna začíná studovat na vysoké škole. Tento semestr má 6 předmětů a z jednoho z nich bude psát brzo test. Anna studuje, protože se chce naučit nové věci a zajímá ji to, co se učí. Předmět ji baví, i když v něm dělá chyby. Další důvod, proč ji předmět baví, je, že ji nutí přemýšlet. A také se chce zlepšit v tom, co dělá. Je přesvědčená, že přednášejícího pokroky třídy zajímají, ale myslí si, že někteří spolužáci občas podvádí. Obecně ale třída podvádění neschvaluje. V průběhu zkoušky ukazuje Anně jiný spolužák svoji písemku, takže Anna má možnost ji opsat.

Jaká je pravděpodobnost, že Anna využije situaci a bude opisovat od spolužáka? S jakou pravděpodobností byste situace využili vy?

Laboratorní studie/přímá pozorování umožňují manipulovat s prostředím či situací, které můžou vést k podvádění. Kupříkladu učitel si vybere od žáků písemky, pro sebe si je překontroluje, ale žákům je vrátí neopravené s tím, že neměl čas se na ně podívat, ať si je

opraví sami a nahlásí počet chyb. Následně může porovnat, kolik chyb našel on a kolik chyb nahlásí žák.

V současnosti se objevují studie, ve kterých respondenti řeší zadaný úkol na počítači a současně mají přístup k databázi informací. Na zjištění podvádění je pak možné použít počítačový software, který zjistí případné nesrovnalosti v odkazech na literaturu, plagiátorství apod. Tento způsob zjišťování odstraňuje problémy se skreslením dat respondenty, je ale použitelný jenom při některých typech podvádění.

2.5 Zarámování problému – ambivalence postojů

Navzdory poměrně dlouhé tradici zahraničního výzkumu školního podvádění se občas objevují pochybnosti, zda jsou používané definice adekvátní a zda nejsou některé stránky problému opomenuty. Schulmanová (1998) uvádí, že spolupráce, neutralizace, morální relativismus, situační podvádění a kultura nečestného chování můžou ovlivnit náš způsob, jakým se díváme na podvádění; můžou změnit zarámování podvádění takovým způsobem, že se stane akceptovatelným, nebo aspoň omluvitelným. Tuto její myšlenku jsem využila k tomu, abych na výročí českých žáků z našeho šetření ilustrovala okolnosti, které způsobí, že se jim podvádění jeví nejen jako přijatelné, ale někdy dokonce jako nutné.

I něco tak pozitivního jako spolupráce může být v kontextu školního podvádění matoucí. „Pilíř současné třídy, kooperativní učení, má napodobovat pracovní svět, kde na projektech zřídka pracují izolovaní jednotlivci. Ačkoli je spolupráce z hlediska pedagogiky efektivní, může zmást představu studentů o tom, co je morálně přijatelné“ (Schulman, 1998)

Nepodvádím, když si vzájemně se spolužákem radíme. Říká se tomu spolupráce.

Tahák spolužák vyfotí na mobil a rozpošle to všem. Jsme jenom dobrý kolektiv.

Učitelé tomu říkají podvádění nebo opisování, my tomu říkáme týmová spolupráce.

Publikace Efektivní učení ve škole (2005, 30) shrnující mezinárodní výzkum z oblasti vzdělávání uvádí: „Při některých formách kooperativního učení si mají žáci vzájemně pomáhat ... např. tím, že se vzájemně radí o úkolech v zadání, kontrolují si práci, vzájemně se „doučují“ nebo hodnotí. Jiný typ kooperativního učení od žáků vyžaduje, aby společně pracovali na dosažení skupinového cíle tím, že spojují své zdroje, předpoklady a znalosti a podílejí se na společné práci.“ Hranice mezi nedovolenou pomocí a spoluprací je ale velmi křehká. To co je jasné učitelům, nemusí být jasné žákům, zejména pokud se v zájmu co nejefektivnější výuky kombinuje hned několik didaktických přístupů současně. Otázka Pan

učitel XY nám to dovoluje, proč to nemůžeme dělat i u vás? je spíš brána jako drzost, než jako seriózní dotaz, na který je potřeba odpovědět.

Neutralizaci můžeme v sociální oblasti vnímat jako snahu lidí hledat důvody, které by omlouvaly porušení určité normy; tj. podvádět se sice nemá, ale za určitých okolností je to omluvitelné či akceptovatelné. I když jsem daleka toho, abych mluvila o školním podvádění jako o deviantním chování, právě v souvislosti s odpověďmi českých žáků je zajímavá teorie Sykese a Matzaho (1957), kteří již v šedesátých letech minulého století mluví o pěti technikách, jimiž mladí delikventi neutralizují své chování: popření zranění, popření oběti, apel na loajalitu, popření odpovědnosti a přenesení odpovědnosti (*condemnation of condemners*) (LaBeff, Clark, Haines, & Diekhoff, 1990).

Vztaženo na školní podvádění, je omluvitelné, protože nikomu neškodí. Učitel (oběť) si za podvádění často může sám (učitelé po nás chtějí moc; učitel nemá respekt; učíme se věci, které nebudeme v životě potřebovat). V zahraničních průzkumech je neférové chování učitele jedním z nejčastějších důvodů, kterými žáci omlouvají vlastní nevhodné chování (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002). V našem průzkumu na otázku, co jim ve škole vadí, většina žáků uvedla, že jim vadí nadřizování učitelů (chytřejším žákům, holkám). Časté stížnosti studentů vysokých škol na zkoušející se týkají toho, že se zkouška nekryje s odpřednášenou látkou, nebo se jim zdá příliš obtížná (detailní faktografické otázky nebo velký objem látky) a tahák se pak jeví jako víc než legitimní pomůcka pro to, aby zkoušku udělali.

Apel na loajalitu, v tomto případě s rodiči, spolužáky nebo i učiteli/školou, může sloužit rovněž jako důvod školního podvádění. Jeho motivem často bývá obava před případnými následky špatných známek (v některých rodinách může jít už o dvojky), či naopak snaha potěšit rodiče dobrými známkami. Tlak vrstevníků byl další častou odpovědí; žáci měli občas potíže s odmítnutím žádosti přátel o nedovolenou pomoc, i když ji vnímali jako obtěžující.

Nemělo by se nutit někoho, aby vám poradil, když nechce a navzájem se nemáte rádi, ale ten dotyčný se s vámi baví před písemkou, ale potom dělá, že vás nezná.

Nemělo by se intenzivně ptát spolužáků na výsledky.

Co mi ale opravdu vadí je, že jsem nejchytřejší (podle mě ne, ale podle učitelů jo) dívka ve třídě. A proto chtějí většinou všichni (někdy i kluci) ode mne opisovat a radit při písemkách, popř. opisovat si domácí úkoly.

Morální relativismus klade na druhé straně důraz na situaci, ve které se jednání odehrává, hledání přijatelných důvodů a smlouvání s vlastním svědomím, takže se podvádění jeví z hlediska žáků jako přijatelné.

Nepodvádím, když není třeba. Podvádím jen v případech, kde je třeba opravit známku.
Jenom někdy podvádím, když jsou testy obtížné.
Já opisuji, jenom když vím, že se to nedokážu naučit, nebo je to nemožné.
Nemyslím si, že použít tahák při písemce je podvádění. Použiji ho jen v případě, že mě daná látka nebaví/nezajímá, nebo když nestíhám.

V souvislosti s podváděním se u žáků často setkáváme s nekonzistentním jednáním, kdy podvádí „jenom“ na některých předmětech, nebo „jenom trochu“. Právě otázka míry podvádění často rozhoduje o tom, zda žák určité chování vnímá jako špatné, či nikoli.

Snažím se podvádět minimálně, jen jednu otázku, když je třeba, jinak ne.
Podvádím jen výjimečně, a to jen když potřebuju dostat dobrou známku.
Když mám tahák na těžkou písemku tak tam mám jenom vzorečky nebo datумы, zvlášť když písemku potřebuju napsat dobře, tak je člověk nervózní a snadno mu to vypadne.
Nepodvádím, když to nedělám často ani ráda.

Přesvědčení, že změna situace znamená i změnu pravidel, která nám říkají, jak se v ní máme/můžeme chovat je označované jako *situační etika*. Spíše než o úpadku morálních hodnot může tento přístup, v oblasti školství, vypovídat o změně přístupu naší společnosti ke vzdělání. Ke konci 20. století je postupně ideál vzdělance nahrazován ideálem odborníka. Čím dál víc studentů má dnes výhrady ke studiu předmětů, které jsou podle nich příliš vzdálené jejich odbornému profilu (na akademické půdě se projevující snahou co nejvíc zredukovat povinné předměty), přičemž se s obdobnou vyhraněností setkáváme u čím dál mladších věkových skupin. Tuto situaci dobře ilustruje zjevná bezradnost kolem státních maturit: z jakých předmětů a jaké minimum kompetencí by měl maturant předvést? V rámci této představy je podvádění v „nepodstatných“ předmětech snáze tolerovatelné.

Podvádím, když si myslím, že to v životě nebudu potřebovat.
Nepodvádím, když si napíši tahák na nějaké nedůležité předměty. Pro mě jsou tyto předměty zbytečnost a nebaví mě se je učit.

Kultura nečestného chování se stává téměř celosvětovým fenoménem, kdy všichni podvádí, protože to dělají všichni. Studenti studující ve státech s vysokou korupcí budou pravděpodobně podvádět víc, než studenti ze států korupcí méně zasažených (Crittenden,

Hanna, & Peterson, 2009; Preiss, Nohavová, & Stuchlíková, 2013). Mnohé mediálně probírané korupční kauzy v Čechách dávají tušit narůstající rozsah korupčního jednání i u nás, spolu s narůstající skepsí ohledně toho, že by ho bylo možné účinně potírat. Pokud kolem sebe vidíme, že určité chování, byť nečestné, se vyplácí, máme tendenci si jej racionalizovat. Žáci pak omlouvají své chování tím, že „to stejně dělá každý“.

Vím, že podvádím, ale dneska to dělá snad 95 % z každé třídy.

Podle mně v dnešní době podvádí téměř každý, akorát to někdo umí více skrýt.

Při slově podvádění nebo podvod se mi vybaví přepisování známek, protože si je někteří kluci přepisují, aby doma nebyl průšvih, protože mají dost špatné známky. Ale někdy prostě jinak nejde, teda alespoň to říkají oni, a čím dál plyne čas, tím víc jim to věřím.

Nepodvádím, když to není přímo nutné. Pokouším se na písemky učit, a když nevím, zeptám se spolužáků. Dělá to každý, tak proč ne já.

Podle mne bych řekl, že podvádí každý, např. opisuje, píše si taháky, opravuje si podle sebe DÚ atd. ...neznám nikoho, kdo by za celé školní roky nepodváděl.

Existuje spousta způsobů podvádění u žáků: opisování, radění atd. Ale nejsou to jen žáci, kteří podvádějí. Sama vím o několika případech podvádění od učitelů – podplácení, nadřování a vlivné kontakty.

Silný vliv chování vrstevníků může naznačovat, že školní nepoctivost je nejen od vrstevníků odpozorována, ale samotné chování poskytuje normativní podporu pro podvádění. Skutečnost, že ostatní podvádí, může také naznačovat, že se v takovém prostředí cítí student, který nepodvádí, v nevýhodě.

Co mi vadí je to, že když píšeme písemku a já někomu poradím a ten potom dostane lepší známku než já a to máme stejné; že ostatní mají taháky a mají jedničky a dvojky a jen že podvádí, přitom já se učím a džu o každou dobrou známku.

Vadí mi, když vidím, že ti co se nenačili, dostanou díky opisování stejně dobré známky jako ti, co se naučili.

Vadí mi, když ode mne sousedka všechny písemky opisuje a ještě má taháky a nikdo na to nepřijde a ještě se chlubí, jak je chytrá.

Vadí mi, že se plno lidí nenaučí a díky taháku proklouzávají celý rok.

Vadí mi, když vím, že spolužák má lepší známky než já a přitom nic neumí a podvádí.

Pokud se nečestné chování vyplácí⁴, protože sama společnost rezignuje na jeho trestání, pak je to silný signál pro všechny zúčastněné.

MF Dnes uveřejnila 20. 4. 2013 článek, podle kterého opsala vloni státní maturitní test z matematiky v některých třídách až polovina studentů, tj. každý šestý maturant. Opisování se ale objevilo i v češtině a v angličtině. „Případů bylo určitě daleko více, protože podvod rozklíčujeme jen tehdy, kdy studenti z jedné třídy zakroužkují podezřele vysoký počet shodných špatných odpovědí. Pokud byl v nějaké třídě jeden dobrý žák, a všichni od něj opsali, to už z dat nevyčteme.“ Nejvíc zarážející je ovšem fakt, že i když si odpovědní činitelé, v tomto případě Cermat, uvědomují, že se tím radikálně snižuje věrohodnost státních maturitních zkoušek, tvrdí, že opisující žáky nemůžou potrestat, protože „Cermat dokáže podvádění zachytit, ale těžko ho může studentům dokázat. Třeba jen proto, že zpětně nelze říct, kdo od koho co opsal, a kdo znal správnou odpověď“!
(Frouzová, 21. 4. 2013)

⁴ Existují dokonce i pokusy exaktně spočítat, kdy se podvádění vyplácí: „Průměrný student má zhruba takové vědomosti, aby získal řekněme 70 bodů ze 100. Pokud nebude podvádět, s pravděpodobností blízkou 1 „vydělá“ zhruba tuto hodnotu, tedy 70 bodů. Pokud bude podvádět, s pravděpodobností P vydělá 100 bodů a s pravděpodobností $1 - P$ nula bodů. Nyní je vše jasné – student bude podvádět, když P bude takové, že průměrná výhra bude vyšší než 70 bodů. Jednoduchá trojčlenka říká, že odhaleno musí být aspoň 30% hříšníků, aby se podvádět nevyplatilo.“ (Bernard, 2006)

2.6 Výzkumy nečestného chování ve škole – některá zjištění

Větší zájem zahraničních autorů, především z USA, o školním podvádění, začíná zhruba v sedmdesátých letech 20. století. Souhrnný přehled zahrnující 107 studií k této problematice publikovaných do r. 1998 uvádí Whitley (1998). Do přehledu byly zahrnuty práce, které se týkaly a) výzkumu četnosti podvádění mezi vysokoškolskými studenty a jak se tato četnost měnila v průběhu uvedeného období, b) faktorů šetřených jako možné prediktory podvádění. Whitley vyčleňuje pět okruhů, na které se zaměřovala pozornost badatelů:

demografické charakteristiky, názory na podvádění, individuální charakteristiky studentů, situační faktory a jinam nezařazené faktory (očekávání odměny za úspěch, názor na spravedlnost učitele).

Dále jsou uvedena jenom některá zjištění autora:

Z demografických proměnných (pohlaví, schopnosti, orientace na známky nebo znalosti, školní docházka, podvádění v minulosti, podmínky pro studium, čas strávený studiem, mimoškolní aktivity) nejvíc s podváděním korelovaly věk (mladší studenti podvádí víc než starší) a rodinný stav (svobodní podvádí víc než ženatí/vdané). U obou proměnných šlo o středně silnou korelaci ($d = -0,56$ a $d = -0,69$)⁵. Ve studiích, které hodnotily podvádění na základě vlastních výpovědí studentů (*self-reporting*) skórovali muži nepatrně víc než ženy ($d = 0,22$); u studií založených na přímém pozorování chování v experimentálně vytvořených podmínkách nebo při laboratorních úkolech však rozdíly v podvádění mezi pohlavími nebyly statisticky průkazné. Většina studií uváděla slabou zápornou korelaci mezi podváděním a průměrem známek ($d = -0,32$). Čím větší tlak na známky studenti pocítovali, tím větší byly pravděpodobnost podvádění ($d = 0,72$). Studenti, kteří se učili hlavně kvůli známám, podváděli víc v porovnání se studenty, jejichž cílem bylo zvládnutí učiva a nabytí vědomostí. Pokud studenti podváděli už na střední škole, zvětšovala se pravděpodobnost toho, že budou podvádět i na univerzitě.

Postoje k podvádění byly zkoumány konstrukty jako: vnímání sociálních norem vztahujících se k podvádění, přesvědčení o vlastních schopnostech podvádět a vnímání vlastního čestného chování jako morálně závazného. Podle očekávání byla u studentů s kladným vztahem k podvádění vysoká pravděpodobnost, že budou také podvádět ($d = 0,81$). Studenti, kteří byli přesvědčeni, že sociální normy povolují podvádět, podváděli ve větším rozsahu než ti, kteří si

⁵ K vyhodnocení dat použil autor Hedgesovu statistiku; d je indikátor velikosti účinku vyjadřující rozdíl standardizovaných průměrů mezi těmi co podvádí a těmi co nepodvádí.

to nemysleli ($d = 0,93$). Studenti, kteří si mysleli, že umí podvádět, podváděli častěji, než ti, kteří nebyli přesvědčeni o své schopnosti podvádět ($d = 0,64$). U studentů, kteří cítili silný morální závazek nepodvádět, bylo podvádění méně pravděpodobné v porovnání těmi, kteří neměli morální zábrany ($d = -0,76$).

Z *individuálních proměnných* byly zkoumány morální vývoj studentů, jejich motivace k výkonu, odcizení, deviantní chování, impulzivnost, pocity viny, sebeúcta, úzkost, interpersonální aspekty, víra ve spravedlivý svět, *locus of control*. Zjištěna byla jenom malá korelace mezi Kolbergovými stádii morálního vývoje či religiozitou ($d = -0,36$, $d = -0,05$) a podváděním, či mezi podváděním a úzkostí při testech ($d = 0,35$). Střední míra závislosti byla zjištěná mezi odcizením ($d = 0,55$) a podváděním. Nejvyšší závislost ($d = 0,72$) byla mezi podváděním a deviantním chováním (krádeže, závislost na alkoholu, lhaní přátelům). Vliv inteligence na podvádění nebyl prokázán (Barnett & Dalton, 1981).

Situační proměnné reflektovaly skutečnosti jako, zda škola měla či neměla *honor code*, velikost a uspořádání třídy, školní zátěž, soutěživost, podmínky zkoušení – testy a alternativní formy testu, riziko odhalení, vážnost potrestání při odhalení. Bylo zjištěno, že studenti studující na univerzitách, které měly vlastní *honor code*, podváděli míň v porovnání se školami, které *honor code* neměly ($d = 0,68$). Více podváděli studenti, kteří měli pocit, že jsou ve škole přetěžováni a ti co vnímali školu jako hodně kompetitivní ($d = 0,69$, $d = 0,74$). Větší pravděpodobnost podvádění byla, pokud studenti vnímali výsledek zkoušky jako pro ně důležitý ($d = 0,69$), pokud hrozilo jenom malé riziko, že bude podvádění odhalené ($d = -0,53$), seděli těsně vedle sebe ($d = 0,76$), či seděli vedle kamarádů ($d = 0,78$).

Z uvedeného vyplývá, že největší pravděpodobnost podvádění by se dala čekat u studentů, kteří:

- mají vysoké očekávání odměny v případě úspěchu (jsou silně motivovaní),
- v minulosti už podváděli,
- mají kladný vztah k podvádění,
- jsou přesvědčeni, že sociální normy dovolují podvádět,
- sami se vnímají jako méně čestní (připouští, že se chovají i jinak nečestně),
- často studují prestižní školy nebo obory (ekonomii, právo...).

Další z amerických autorů, Schab (1991), porovnává, jak se změnilo postoje středoškolských studentů k podvádění mezi léty 1969, 1979 a 1989. V roce posledního výzkumu, tj. v roce 1989 vnímali studenti školu jako to nejméně vhodné místo, kde by se mohli naučit čestnému

chování. Dvojnásobně se za ty roky zvýšil počet studentů, kteří si myslí, že občas je nutné se chovat nečestně (z 33,5 % v roce 1969 na 66,6 % v roce 1989), vzrostlo přesvědčení, že někteří učitelé jsou nečestní (z 57,0 % na 87,1 %), a naopak klesl počet těch, kteří si myslí, že většina lidí v USA je čestných (ze 49,1 % na 23,8 %). Zdvojnásobil se také počet studentů, kteří připouští podvádění při testech (z 33,8 % v roce 1969 na 67,8 % v roce 1989), vzrostl také počet rodičů píšících dětem falešné omluvenky do školy (z 22,6 % na 50,8 %), stejně jako vzrostl počet studentů, kteří předstírají nevolnost, aby mohli odejít ze školy (ze 43,7 % v roce 1969 na 69,8 % v roce 1997). Jako nejčastější důvody pro podvádění středoškoláci uváděli: strach ze špatné známky, příliš líný učit se, rodiče požadují dobré známky, snaha držet krok s ostatními a snadnost podvádění.

V posledních dvou desetiletích autoři většiny studií o podvádění vychází z předpokladu, že podvádění je výsledkem vzájemné interakce mezi individuálními charakteristikami žáka a charakteristikou jeho školního prostředí (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011; McCabe & Trevino, 1997). Z individuálních proměnných se dostává do popředí pozornosti badatelů výkonová motivace žáků, jejíž teoretický rámec tvoří zejména teorie cílů a teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000; Harackiewicz, Baron, & Elliot, 1998). Kromě výkonových cílů žáků a vnímání jejich vlastní účinnosti chování (*self-efficacy*), se pozornost badatelů zaměřuje i na další osobnostní charakteristiky a jejich možný vztah k podvádění. Jednotlivými autory byl zjištěn signifikantní vztah mezi podváděním a individuálními charakteristikami jako: svědomitost, emoční stabilita a otevřenost novým poznatkům (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011); rozvážnost (Kisamore, Stone, & Jawahar, 2007); impulsivnost a hledání vzrušení (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007); subklinická psychopatie (Nathanson, Paulhus, & Williams, 2006) atd.

Slibné výsledky, kterých bylo v rámci teorie výkonových cílů dosaženo, vedly k tomu, že se tento teoretický rámec rozšířil i na učitele a třídní kontext (Ames, 1992; Anderman, 2007).

V souladu s teorií cílů se studenti dělí na ty, jejichž úsilí je dlouhodobě zaměřené na pochopení a osvojení si učiva (*mastery*) a ty, jejichž primárním cílem je demonstrace vlastních schopností, známky, vnější odměny či uznání (*performance, ego-oriented*). Studenti, kteří se snaží látku pochopit, či osvojit si problematiku, kterou se zabývají, tj. získat nové kompetence nebo prohloubit stávající, si jako výkonový cíl kladou zvládnutí výkonu, tj. *mastery*. Naproti tomu studenti, jejichž cílem je předvedení výkonu, tj. *performance*, jsou vedeni snahou demonstrovat vlastní kompetence, případně se vyhnout předvedení nekompetence.

Empirické studie ukazují rozdíl mezi studenty, kteří přistupují ke školním úkolům s opravdovým zájmem a snahou probíranou látku pochopit (tj. jejich cílem je *strong mastery* či *learning goals*, nebo pro ně mají velkou vnitřní hodnotu) a studenty, kteří se víc zajímají o vnější indikátory úspěchu (tj. jejich cílem je *performance goal* či *ego goal*, nebo pro ně mají vnější hodnotu). Pokud je cílem žáka nabytí či prohloubení určitých kompetencí (*mastery*), zvyšuje se jeho vnitřní motivace, která podporuje hledání nových výzev a vytrvalost při jejich dosahování. Naopak se předpokládá, že zájem žáků o pobíranou látku podkopává, pokud je cílem žáka pouze demonstrace jeho vlastních schopností někomu jinému (*performance*). Někteří badatelé se dívají na vnější cíle (*extrinsic goals*) jako na další typ cílů vztahujících se k demonstraci výkonu (Anderman, 2007). Studenti řídicí se těmito cíli se angažují ve školních úkolech kvůli vnějším incentivám, jako jsou dobré známky či stipendia.

Většina autorů spojuje cíle žáků omezené na demonstraci vlastního výkonu někomu jinému s maladaptivním chováním (*self-handicaping*, podvádění apod.) (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001); jiné studie dokládají, že pravděpodobnost podvádění je vyšší v případě vnější motivace studentů (Anderman, 2007; Rettinger & Kramer, 2009) a vyššího očekávání odměny v případě úspěchu (Whitley, 1998).

2.7 Motivace žáka a školní podvádění

I když se většina studií snažila a snaží odpovědět na otázku, čím se liší žáci, kteří ve škole podvádí od těch, kteří nepodvádí, tj. jaké žákovské proměnné mají vliv na pravděpodobnost podvádění, ani po desetiletích výzkumu se nedá říct, že by bylo možné vytvořit něco jako osobnostní profil podvádějícího žáka/studenta. Demografické proměnné jako pohlaví a věk sice korelují s podváděním, ale tato zjištění nemají téměř žádný praktický význam, protože je nemůžeme ovlivnit (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007). Možná právě proto se soustředila pozornost badatelů na proměnnou, kterou může školní kontext ovlivnit, a sice na motivaci žáka k učení. Jejich výzkumy se vztahují k několika teoretickým konceptům, z nichž se jako nejpřínosnější ukázaly atribuční teorie (Weiner), teorie sociálního učení a zejména koncept *self-efficacy* (Bandura), teorie sebedeterminace (Deci, Ryan), flow teorie (Csikszentmihalyi), teorie očekávané hodnoty (Eccles) a teorie cílů (Dwecková, Elliot).

V dalším textu bych se chtěla zaměřit zejména na teorii cílů a teorii sebedeterminace, jako teorie vztahující se k výkonové motivaci žáka, a na teorii plánovaného chování a teorii sociálního učení, jako teorie vztahujícím k širšímu školnímu kontextu, jejichž zjištění se jeví při výzkumu školního podvádění jako nejzásadnější a nejpodnětnější. Ne všechny tyto teorie jsou obecně známé, proto je stručně popíši. Skutečnost, že v našem výzkumném kontextu ještě nezdůvodněly, se projevuje i v tom, že některé klíčové pojmy, zejména teorie cílů, nemají jednotný, obecně zažitý český překlad. I když jsem se tyto české pojmy snažila používat konzistentně, občas jsem použila spíš jejich opisný tvar, abych vystihla podstatu sdělení.

2.7.1 Výkonová motivace a teorie cílů

O motivaci v širším smyslu mluvíme, máme-li nějaký cíl, kterého si můžeme a nemusíme být vědomi a kterého se, s vynaložením určitého úsilí, snažíme dosáhnout. Motivace je pak souhrn všech činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Hrabal, Man, & Pavelková, 1984), ale také je to proces regulace chování, jehož smyslem je dosahování významných cílů (Nakonečný, 2009).

Existuje celá řada motivačních teorií, pracujících s různou klasifikací motivů. Vzhledem k zaměření práce se jeví nosným koncept motivační struktury. Podle Stuchlíkové a Mana (2009), se motivační struktura chápe jako konzistentní způsob, jakým si člověk volí osobní cíle a způsoby, kterými o ně usiluje, tj. jde o konzistentní vzorec cílově orientovaných aktivit. Cílová motivace vysvětluje zaměřenost chování: cíl vystupuje jako interní reprezentace

pozitivně oceňovaného konečného stavu. Stanovování cílů je podle Nuttina proces, v němž „potřeba hledá východisko na kognitivní úrovni fungování“ (podle Nakonečný, 2009, 379) a cíle chápeme/definujeme jako kognitivní reprezentace věcí, kterých chceme dosáhnout (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998).

Většina lidské motivace se podle Bandury (1994) vytváří kognitivně. Lidé si vytvářejí přesvědčení o tom, co mohou dělat a předjímají pravděpodobné výsledky budoucích činností. Stanovují si cíle a plánují postup k realizaci toho, čeho si v budoucnosti cení. Existují tři různé druhy kognitivních motivátorů, kolem nichž byly vytvořeny různé teorie. Patří k nim kauzální atribuce, očekávání výsledku a kognitivně zpracované cíle. Příslušnými teoriemi jsou atribuční teorie, teorie očekávané hodnoty (*expectancy value*) a teorie cílů (*goal theory*).

Hodnotová orientace vyjadřuje smysl jednání a v ní zahrnutý cíl aktivizace osobnosti – podle teorie očekávání vychází motivace z přesvědčení, že činnost přinese očekávané výsledky.

Při výzkumu motivace k podvádění se v zahraničních studiích právě teorie cílů ukázala jako jeden z nejnosičších teoretických konceptů, proto bych se dále zaměřila především na ní. Je to také motivační koncept, který se konstitoval a vyvíjel hlavně v edukativním kontextu. Někteří kritici dokonce teorii vytýkají, že cíle jsou redukovány jenom na učební cíle (Fuente Arias, 2004).

Motiv jako zdroj

Výkonová motivace, tak jak je rozpracovaná u Murraye či McClellanda, pracuje s motivem jako s vnitřním zdrojem či potřebou, který stimuluje individuum k činnosti. Výkonový motiv „energizuje osobnost k usilování o úspěch, ať už je ho dosahováno v nějakém soupeření či v dosažení něčeho jedinečného, překonáním osobních standardů, nebo je vyjádřen dlouhodobým vytrvalým postupem k hodnotnému cíli“ (Stuchlíková, 2010, 144). Podle některých současných autorů (Deci, Ryan, Dwecková) může být zdrojem energie potřebné k zahájení a udržování chování vrozená potřeba kompetence, vymezená jako míra efektivnosti, způsobilosti, dostatečnosti činnosti, či jako úspěch v činnosti (tamtéž).

Výkonový motiv se může projevovat ve dvou polohách: buď jako touha po dosažení úspěchu (orientace „k něčemu“), nebo jako snaha vyhnout se neúspěchu (orientace „od něčeho“). Podle Elliota (2008) je motivace „k něčemu“ (*approach motivation*) definovaná jako energizace chování kladnými stimuly (objekty, událostmi, možnostmi), či chování k nim směřující, zatímco motivace „od něčeho“ (*avoidance motivation*) energizuje chování zápornými stimuly (objekty, událostmi, možnostmi), či vyvolává chování, kterým se jim

snažíme uniknout. V tomto významu se ke zdroji motivu přidává i směr pohybu. Konceptuálním jádrem tohoto přístupu je ale právě vazba na bipolární aktivační stimuly.

Motiv jako cíl⁶

V současnosti používaný pojem teorie cílů (*goal theory*) není ani tak pojmově konzistentní teorií, jako spíš zastřešujícím označením pro několik podobných teoretických konstruktů. Kromě ústřední kategorie cíle mají společné také dichotomické rozlišení cílů na intrapersonální cíle (*mastery, task, learning*) a normativní cíle (*performance, ego ...*), které můžou být zaměřené směrem „k něčemu“ (*approach*) i „od něčeho“ (*avoidance*)⁷. Navíc je v tomto dichotomickém dělení obsažen hodnotový soud, podle kterého je z hlediska motivace lepší, pokud je student motivován zevnitř, snaží se rozvíjet své kompetence (*mastery*) a orientuje se radši směrem „k něčemu“ než „od něčeho“.

Orientace na cíl (*goal orientation*) se často používá k vyjádření myšlenky, že výkonové cíle nejsou jenom jednoduché úkolové cíle (*target goals*) nebo obecnější cíle, ale představují obecnou orientaci na úkol, který zahrnuje celou řadu souvisejících přesvědčení o účelech, kompetenci, úspěchu, schopnostech, úsilí, chybách a standardech. Například, diskuse o *mastery* a *performance*, se zabývají různými způsoby, jakými jednotlivý badatelé definují kompetence nebo úspěch, jak jsou používány schopnosti a úsilí, jak jsou posuzovány chyby a obecné normy pro hodnocení výkonu (Pintrich, 2000).

Zkoumání výkonových cílů navazuje na Atkinsonův model motivace (zejména na myšlenku, že potřeba dosáhnout úspěch a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou na sobě nezávislé) a Weinerovu rekonceptualizaci výkonových motivů, jako tendenci vytvářet vzorce kauzálních atribucí úspěchu a nezdaru (Trash & Hurst, 2008). Počátky teorie jsou spojeny se jmény Dweckové a Nichollse a „*mastery goals*“ se někdy používá jako společné označení úkolových cílů (*task goals*; Nicholls, 1984) a učebních cílů (*learning goals*; Dweck & Leggett, 1988).

⁶ Rozlišení mezi motivem jako vnitřním zdrojem a motivem jako cílem chování je nahodilý, tj. stejné výkonové chování může být interpretováno i jako uspokojování potřeb i jako výsledek snažení se o cíl. V tomto smyslu, žádný z přístupů nesnižuje platnost druhého, ale spíše se vzájemně doplňují (Covington, 2000).

⁷ Podle Pintricha (2000) však empirické výsledky z korelačních studií ukázaly, že *mastery* a *performance goals* spolu můžou korelovat nejen negativně (jak by naznačoval uvedený koncept), ale nemusí korelovat vůbec, či dokonce spolu můžou spolu být korelovány pozitivně.

Mastery (snaha nabýt kompetenci) a *performance* (snaha předvést kompetenci), tj. dva hlavní vzorce výkonové motivace u studentů, identifikovala Dwecková na základě jejich implicitní teorií inteligence, podle toho na jaké cíle se orientují a jak reagují na akademické výzvy. Ti studenti, kteří se na svoji inteligenci dívají jako na konstantní entitu, kterou nelze dále rozvíjet, mají tendenci preferovat *performance* cíle spojené se získáním pozitivního hodnocení jejich schopností a se snahu vyhnout se negativnímu hodnocení ostatních. V případě neúspěchu tito studenti vykazují většinou bezmocné reakce charakterizované tím, že selhání připisují nedostatku schopností, neorientují se na řešení problémů či dokonce od vytyčeného úkolu zcela upouští, navíc dávají často najevo negativní emoce. Oproti tomu studenti, kteří jsou přesvědčeni, že inteligence reflektuje pouze naše současné znalosti, které navíc s vynaložením určitého úsilí mohou narůstat (přírůstková inteligence), sledují učební cíle, které se zaměřují na zvyšování jejich dovedností. Úkoly, před které jsou postaveni, vnímají jako výzvu, na kterou reagují tím způsobem, že se jí snaží zvládnout, stát se kompetentními (*mastery*). Případný neúspěch připisují nedostatku vlastního úsilí, nepodléhají negativním emocím a snaží se problém řešit.

Podle Nichollse (1984) je z hlediska výkonové motivace klíčové naše vnímání schopností, které mohou být chápány dvěma způsoby: o vysokých nebo nízkých schopnostech usuzujeme vzhledem k vlastním minulým výkonům nebo znalostem (v tomto kontextu nabytí mistrovství indikuje kompetenci); nebo o nich usuzujeme na základě srovnání se schopnostmi ostatních lidí (v tomto kontextu zvládnutí něčeho, tj. mistrovství, není zároveň i indikátorem vysokých schopností – je možné, že pro demonstraci stejných schopností musí různí jedinci vynaložit různé úsilí). Oba přístupy ale sdílejí společnou představu, že kompetence zvládnout úkol může být dosaženo úsilím nebo učením, a že nabytou kompetenci není možné ztratit. Sám Nicholson vnímá schopnosti jako kapacitu, která nemusí vždy odpovídat výkonu.

Zaujetí úkolem (*task*) je spojené se snahou o nabytí schopnosti v nediferenciovaném smyslu; je to vnitřně motivovaný stav, který je hodnocený kladně. Jedinec zaujatý egem naopak usiluje o nabytí schopnosti v diferenciovaném smyslu; stav zaujetí sebou může být škodlivý především pro jedince s nízkým vnímáním vlastních schopností (Trash & Hurst, 2008).

Student je popisován jako orientovaný na úkol (*task oriented*), když se zajímá o úkol pro jeho vlastní kvality. S tím souvisí i vyšší míra vnitřní motivace. Studenti orientovaní na úkol jsou méně ohroženi selháním, protože jejich vlastní ego není vázáno na dosažení úspěchu v konkrétním úkolu. Student, který je orientovaný na ego se bude snažit plnit úkol kvůli

posílení svého vlastního ega, odměně spojené s jeho dokončením, nebo proto, že splnění úkolu potvrzuje jeho vlastní sebepojetí (Pintrich, 2000).

Úkolové cíle (*task goals*) jsou, v souladu s tradicí sociálně kognitivního výzkumu, cíle, které si jednotlivec klade, když řeší konkrétní problémy nebo úkoly. Tyto úkolové cíle dávají standardy, nebo kritéria, na základě kterých může třeba student hodnotit, zda se mu něco povedlo nebo nepovedlo, ale nevztahují se k důvodu nebo účelu jeho výkonu (Pintrich, 2000).

Učební cíle (*learning goals*) se používají v obdobném významu jako úkolové cíle, ale na rozdíl od nich odkazují k nárůstu kompetence, porozumění, a ocenění za to, co se studenti naučili. Podobně cíl demonstrovat výkon ostatním nebo ego-cíle, v sobě zahrnují potřebu studenta podávat lepší výkon ve srovnání s ostatními, tj. potřebu srovnávat se s vrstevníky. Dostáváme tak dva kvalitativně odlišné typy výkonových cílů: na jedné straně učební a úkolové cíle, které jsou zaměřeny na nabytí/rozvoj kompetencí studenta nebo dosahování mistrovství prostřednictvím úkolu (*mastery*) a na straně druhé předvedení výkonu či orientace na ego, tj. cíle zaměřené na demonstraci kompetence ostatním (*performance*).

Původní dichotomický koncept nabytí kompetence – demonstrace kompetence (*mastery – performance*) revidoval v devadesátých letech Elliot se svými kolegy tím, že k němu přidal rozměr přiblížení se (*approach*) a vyhnutí se (*avoidance*) (Elliot & McGregor, 2001). Vznikl tak trichotomický model, ve kterém konstrukt nabytí kompetence zůstává stejný, ale předvedení výkonu, demonstrace kompetence (*performance*) může mít charakter jak snahy předvést výkon (*performance-approach*), projevující se jako snaha podat lepší výkon než ostatní anebo jevit se schopným, tak snahy vyhnout se selhání (*performance-avoid*), projevující se snahou nepodat horší výkon než ostatní či nejevit se méně schopným než ostatní. 2×2 rámeček výkonových cílů stejných autorů, zobrazený na následujícím obrázku 1, připouští navíc i polarizaci výkonu zaměřeného na mastery: kromě cíle nabytí kompetence je v modelu obsažený cíl neztratit kompetenci, kterým se můžou řídit třeba perfekcionisté, nebo lidé na sklonku své profesní kariéry.

Tento teoretický model byl potvrzen mimo jiného i na souboru českých vysokoškolských studentů (Kožený & Tišanská, 2010), u nichž byla výkonová orientace měřena pomocí Dotazníku výkonové orientace (*Achievement Goal Questionnaire*) s dimenzemi:

Mastery-approach – orientace odráží zaměření na pozitivní možnosti, jakými jsou získávání nových vědomostí, zkušeností, zvyšování kompetence, snahu naučit se co nejvíce.

Mastery-avoidance – orientace odráží snahu vyhnout se negativním zkušenostem, např. ztrátě dovedností, nekompetentnosti, nepochopení, případně zapomenutí již naučeného; jde o přístup často se vyskytující u perfekcionistů, kteří se charakteristicky snaží vyhnout chybám a chybným úkonům.

Performance-approach – orientace asociovaná jak s pozitivními (persistentní zaměření na lepší hodnocení ve srovnání s ostatními), tak negativními (povrchním zpracováním informací, mechanickým memorováním) důsledky.

Performance-avoidance – orientace, jejímž hlavním cílem je redukovat negativní důsledky, tj. nepříznivé hodnocení; spojená rovněž s nesoustředěností a zaměňováním konceptů, povrchním zpracováním informací, redukovanou vnitřní motivací.

		Definice	
		Absolutní/ Intrapersonální (mastery)	Normativní (performance)
Valence	Pozitivní (dosáhnout úspěch)	Mastery-approach goal (cílem je nabytí kompetence)	Performance-approach goal (cílem je demonstrace kompetence)
	Negativní (vyhnout se neúspěchu)	Mastery-avoidance goal (cílem je neztratit kompetenci)	Performance-avoidance goal (cílem je vyhnout se demonstraci nekompetence)

Obrázek 1. 2×2 rámeček výkonových cílů (podle Elliot & McGregor, 2001).

Současný teoretický rozvoj teorie cílů a empirická zjištění z posledních let vedou některé badatele k závěru, že je potřeba teorii cílů revidovat tak, aby se původní dichotomický přístup (student si klade za cíl získat kompetenci, nebo tuto kompetenci demonstrovat) nahradil perspektivou několikanásobného cíle, který může student sledovat (*multiple goal perspective*) (Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002). Podle těchto autorů je navíc sledování několika učebních cílů výhodnější strategií v porovnání s tím, když student sleduje jenom

jeden cíl. Student pak může sledovat čtyři různé vzorce cílů:

aditivní vzorec cílů – student nezávisle na sobě sleduje jak cíl nabýt kompetenci, tak cíl demonstrovat kompetenci, co má pozitivní vliv na školní výsledek; pozitivní vliv snahy studenta demonstrovat kompetenci ostatním není závislý na tom, jak velkou má student potřebu být skutečně kompetentním;

interaktivní vzorec cílů – student nejenom že sleduje oba cíle, ale tyto cíle se pozitivně ovlivňují ve smyslu dosažení výsledku; pozitivní vliv snahy demonstrovat kompetenci je závislý na tom, jak velkou má student potřebu být kompetentním;

specializovaný vzorec cílů – v tomto případě může každý z cílů ovlivňovat odlišné výsledky (cíle nabytí kompetence může předpovídat zájem, zatímco snaha demonstrovat kompetenci může být spojena s potřebou dobrých známek);

selektivní vzorec cílů – student může v průběhu času (v souvislosti s měnícími se činnostmi) měnit i cíle, které sleduje.

Hlavní důvod svědčící pro revizi teorie cílů je ale pravděpodobně ten, že výsledky studií vztahujících se k cíli demonstrace kompetence dávaly nekonzistentní obraz tohoto cíle. Podle Harackiewiczové a jejich kolegů jsou tyto cíle (*performance approach* a *performance avoidance goals*), na rozdíl cíle nabytí kompetence, u různých výzkumníků konceptualizované a operacionalizované různými způsoby (Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002). Proto se současné diskuse týkají zejména toho, jak definovat cíl demonstrace kompetence (*performance goal*).

Urdan a Maestas (2006) zjistili, že důvody studentů pro předvedení výkonu/demonstraci kompetence mohou být rozděleny na základě toho, zda student touží vypadat schopně (*appearance goal*), nebo touží předvést výkon líp než jiní studenti (*social comparison goal*), a to do 4 kategorií:

- cíl jevit se schopným (*appearance-approach goal*): chci dostat dobrou známku, aby ostatní viděli, jak jsem chytrý;
- cíl nejevit se neschopným (*appearance-avoidance goal*): nechci, aby si ostatní mysleli, že jsem hloupější;
- cíl být lepší než ostatní (*competition-approach goal*): je pro mě důležité být ve třídě mezi nejlepšími;
- cíl nebýt horší než ostatní (*competition-avoidance goal*): nechci být horší než spolužáci.

Obdobně Senko, Hulleman a Harackiewiczová (2011) zavádí označení „normativní cíl“ (*normative goal*) pokud je motivací studenta předvedení lepšího výkonu v porovnání s jinými studenty a „cíl jevit se schopným“ (*appearance goal*) pokud je motivací studenta demonstrace jeho vlastní kompetence. Podle autorů problém, jak definovat cíl vztahující se k demonstraci žákových kompetencí, není čistě teoretický, protože každá z forem tohoto cíle může v oblasti vzdělávání vést k rozdílným výsledkům: „cíl jevit se schopným“ (*appearance goal*) je spojován s vyšší úzkostností, nižším úsilím, nižším zájmem o předmět a nízkou *self-efficacy* žáků; zatímco „normativní cíl“ (*normative goal*) nemá k uvedeným výsledkům žádný vztah, nebo se jedná o vztah pozitivní. Zdá se, že normativní cíl ale nevede jenom k žádoucím výsledkům, kupř. je spojený s povrchním učením, kdy se žákův výkon soustředí na mechanické memorování nové látky, místo aby se jí snažil pochopit.

Nejnovější Elliotův model výkonových cílů je tzv. 3×2 model (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). V původním 2×2 modelu byly (podle autorů) explicitně oddělené důvod určitého chování a zaměření tohoto účelového chování, a tím byl výkonový cíl definovaný jenom na základě zaměřenosti chování na nabytí či demonstraci kompetence. Posouzení kompetence, teda rozhodnutí, zda je student dobrý či špatný, je ale obecně založeno na určitých hodnotících standardech. Těmito standardy jsou samotný *úkol* (a jeho zvládnutí), *já* (jak si vedu při jeho zvládnutí) a *ostatní* (jak ho zvládají jiní). V 2×2 modelu byly kompetence definovány normativně (ve vztahu k výkonům ostatních studentů, tj. relativně) a absolutně (ve vztahu k samotnému úkolu) či intrapersonálně (ve vztahu k vlastnímu předešlému výkonu či potenciálu), přičemž konstrukt *mastery* zahrnoval jak absolutní a tak intrapersonální kompetenci. Tím, že autoři v 3×2 modelu navzájem oddělili absolutní a intrapersonální kompetence (viz obrázek 2), se v konečném důsledku vytratila (překonala) i potřeba definovat kompetence pomocí rozlišení cílů *mastery* a *performance* a došlo k novému zarámování výkonových motivů.

		Definice kompetence		
		Absolutní (úkolová)	Intrapersonální (já)	Interpersovální (druzí)
Valence	Pozitivní (dosáhnout úspěch)	Task-approach goal (splnit/udělat dobře úkol)	Self-approach goal (udělat něco líp než jsem dělal dřív)	Other-approach goal (udělat něco líp než jiní)
	Negativní (vyhnout se neúspěchu)	Task-avoidance goal (vyhnout se špatnému plnění úkolů)	Self-avoidance goal (neudělat něco hůř než jsem dělal dřív)	Other-avoidance goal (neudělat něco hůř než jiní)

Obrázek 2. 3×2 model výkonových cílů (podle Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011).

2.7.2 Vnitřní a vnější motivace – teorie sebedeterminace

Teorie sebedeterminace má s teorií cílů společné mimo jiného to, že se obě vyvíjely především v kontextu motivace ke školnímu výkonu. Zásadní otázkou v každém vzdělávacím systému je podle Deciho a Ryana, jak motivovat žáky ke školnímu výkonu, aniž by na ně musel být vyvíjený soustavný nátlak ze strany učitelů či rodičů, tj. jak změnit vnější motivaci na motivaci vnitřní.

Podle Deciho a Ryana (2000) spočívá základní rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací v tom, že v případě vnitřní motivace děláme věci, protože nás ve své podstatě zajímají či baví, zatímco u vnější motivace děláme věci proto, že vedou k vnějším výsledkům, tj. mají instrumentální hodnotu. V tomto vymezení má vnitřní motivace stejný cíl jako snaha nabýt či rozvíjet určitou kompetenci, tj. samotnou činnost, zatímco jak vnější motivace, tak snaha demonstrovat kompetenci se vztahují spíše k vnějším výsledkům této činnosti.

Deci a Ryan vychází z představy, že individua mají vrozenou a konstruktivní potřebu vytvářet si stále víc propracované a jednotné já. Existují určité sociální faktory, které tomu napomáhají a jiné, které ji maří. Tyto faktory jsou vztahovány k potřebám:

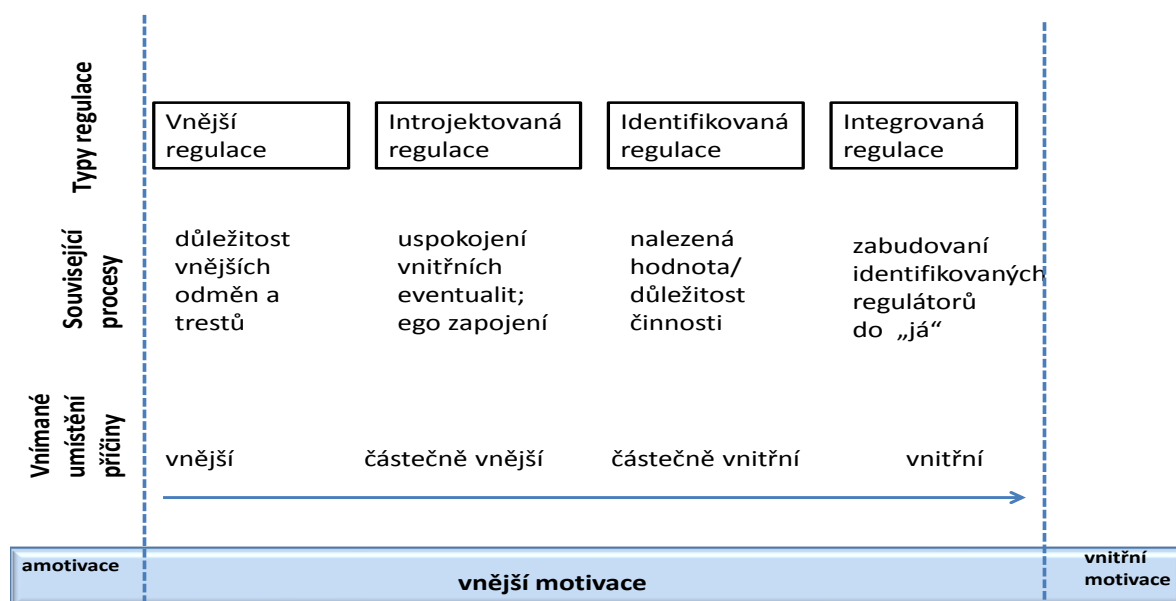
- *kompetence* (pocit jistoty a efektivnosti v jednání),
- *autonomie* (jsem původcem vlastního jednání, sebedeterminace),
- *potřeba vztahů* (vzájemnost a sounáležitost).

Pokud jsou tyto potřeby uspokojovány, vytváří se předpoklad pro sebevyjádření individua a katalyzaci jeho vnitřní motivace, chápané jako organistický sklon.

Podmínkou vnitřní motivace je uspokojení jak potřeby autonomie, tak potřeby kompetence: pocit kompetence získáváme navíc i interpersonálně, prostřednictvím komunikace, odměn či zpětné vazby, které uspokojení z vlastní kompetence ještě umocňují; tj. vnější motivace nemusí být v protikladu k vnitřní motivaci, někdy ji naopak může doplňovat a víc rozvíjet. Vnější motivace může mít navíc, v závislosti na stupni autonomie, různé podoby (žák dělá úkoly, aby ho rodiče nepotrestali, versus žákyně chce mít dobré známky, aby se dostala na střední školu; v obou případech jde o vnější motivace lišící se ale stupněm autonomie).

Následující schéma (obrázek 3) znázorňuje přechod od amotivovaného chování přes chování motivované zvnějšku až k vnitřně motivovanému chování. Vnější motivace zahrnuje podle autorů čtyři typy/stupně regulace, a to v závislosti na a) míře vnitřní internalizace a integrace hodnot; b) stupni vnímané autonomie závislé na charakteru výuky (podpora autonomie versus

instruktivní řízení) a typu požadovaných znalostí (pochopení látky versus memorování) (Ryan & Deci, 2000).



Obrázek 3. Přejchod od amotivovaného k vnitřně motivovanému chování (podle Ryan & Deci, 2000).

Studenti, kteří jsou motivováni zevnitř, se učí líp a jsou kreativnější, a to zejména při plnění těch úkolů, které vyžadují porozumění probírané látce. Současně je z hlediska vnitřní a vnější motivace důležitá role učitele: jakým způsobem zadává úkoly, jaký způsob výuky preferuje, co je pro něj při zkoušení a hodnocení výkonů žáků důležité (Niemić & Ryan, 2009). Vnější motivace může být pozitivně korelovaná s podváděním (Davy, Kincaid, Smith, & Trawick, 2007).

2.7.3 Teorie cílů a školní kontext

Struktura žákových cílů ve třídě souvisí s jeho subjektivním vnímáním motivačního klimatu třídy, které může být komunikované různými prostředky, zejména ale způsobem, jakým učitel vede výuku. Pokud má žák pocit, že učitel podporuje individuální rozvoj žáků a oceňuje jejich úsilí a pokroky, sám má tendenci orientovat se na mistrovské zvládnutí svých kompetencí. Pokud žák pociťuje ve třídě tlak na podání výkonu, je přesvědčený, že ve třídě se klade důraz na sociální srovnávání, známky a soutěž (Anderman, 2007; Murdock, Hale, & Weber, 2001).

Cílová orientace žáka není stabilní charakteristika, žák ji může měnit v závislosti na třídním/školním kontextu, nebo konkrétním předmětu (Jordan, 2001). Anderman a Midgley

(2004) v dlouhodobém výzkumu zjistili, že žáci druhého stupně po přechodu na střední školu uváděli větší účast na podvádění v hodinách matematiky, pokud přešli ze školy víc orientované na získávání a prohlubování kompetencí žáků (*mastery*) na školu orientovanou na předvedení kompetencí (*performance*) a naopak. Žáci měli také tendenci víc podvádět, pokud vnímali třídu a školní klima jako orientované na demonstraci výkonu, co se projevovalo třeba tím, že učitelé víc oceňovali, pokud žák podal lepší výkon v porovnání s ostatními, než hluboké pochopení vyučované látky (Anderman, Greisinger, & Westerfield, 1998).

Žáci připouštějící podvádění, ale nemusí podvádět na všech předmětech, tj. existuje předpoklad, že se jejich motivace může i v jednotlivých předmětech lišit, nebo můžou sledovat současně několik cílů. Dobrým prediktorem školního podvádění můžou být rozdílné přístupy k učení, které si starší žáci většinou už osvojili (Murdock & Anderman, 2006).

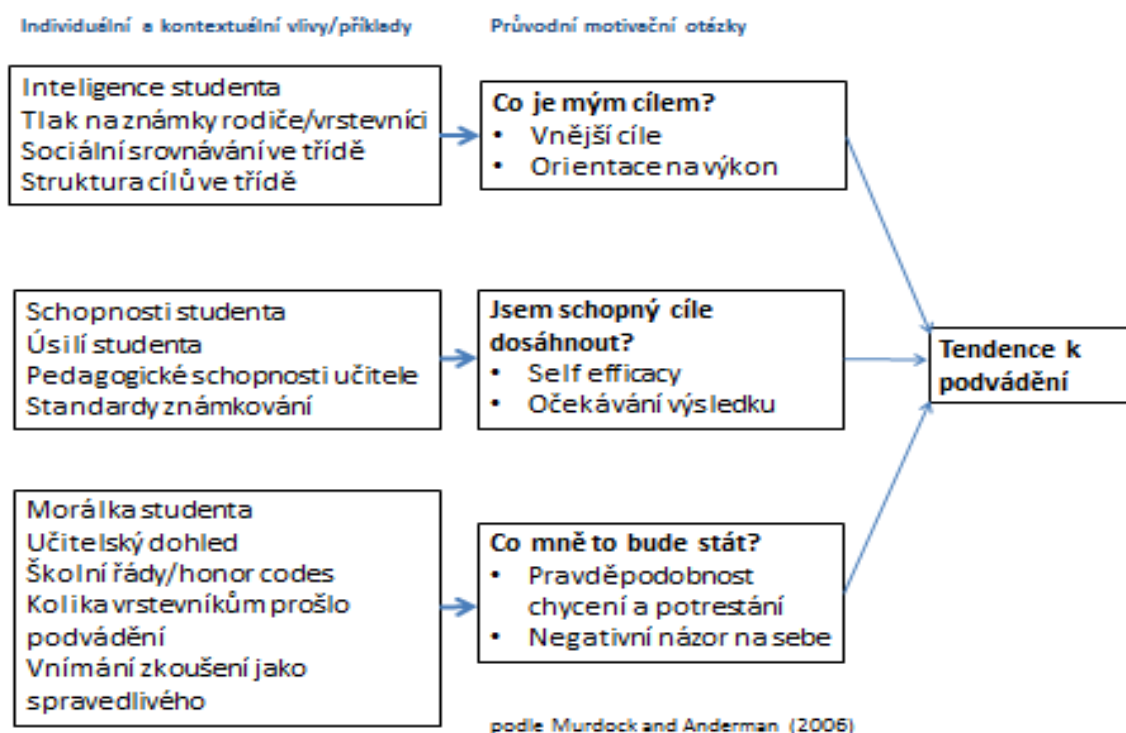
Pokud studenti navštěvují prestižní školu, často pod tlakem rodičů, můžou vnímat školní prostředí jako vysoce kompetitivní a cítit zvýšený tlak na dobré známky (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007; Whitney, 1998) a podle Kohna (2007) kompetitivní škola vytváří stejně dobré prostředí pro nárůst podvádění, jako teplé a vlhké prostředí vytváří ideální podmínky pro nárůst plísní.

Vlastní pozitivní zkušenost žáka se zvládnutím učiva byla a je ve škole spojena s dosaženými známkami (v zahraničí *grade point average*, GPA), které jsou současně i indikátorem jeho schopností (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007). Zatímco snaha žáka o nabytí či rozvíjení vlastních kompetencí (*mastery*) je obvykle spojená s použitím efektivnějších učebních strategií, stabilnějším úsilím a jinými, z hlediska motivace, žádoucími konotacemi, demonstrace kompetence (*performance*) je spojována s dobrým prospěchem (vysoké GPA). Přesto většina (i když ne všechny) studie uvádí, že žáci/studenti s lepším prospěchem podvádí méně (Finn & Frone, 2004; McCabe & Trevino, 1997; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996; Roig & Caso, 2005). Tato zjištění by mohla být v rozporu s očekáváním, že žáci s dobrým prospěchem, orientovaní na dobré známky, budou naopak podvádět víc. Rozpor je možné vysvětlit tím, že žáci, kteří mají dobrý prospěch, ještě nemusí dobrý prospěch sledovat jako svůj jediný cíl, což je v souladu jak se s novějšími přístupy v teorii cílů (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011), tak s teorií sebedeterminace (dobrá známka je důkazem kompetence a může umocňovat vnitřní motivaci). Ačkoli studenti s dobrými známkami se můžou jevit v porovnání s ostatními studenty jako schopnější, ve skutečnosti jejich vnímání vlastních schopností dosáhnout vytyčený cíl může být stejné nebo menší než u studentů s horším prospěchem (Murdock & Anderman, 2006).

2.7.4 Teorie cílů a podvádění – zjištění

Murdock a Anderman (2006) se pokusili uspořádat výzkumy o školním podvádění z hlediska výkonové motivace, tj. a) studentových cílů, b) očekávání studenta, že cíle dosáhne, c) jak student hodnotí náklady spojené s dosažením cíle (viz obrázek 4). Autoři vyslovují předpoklad, že

- pravděpodobnost podvádění je větší, pokud studenti chtějí podváděním dosáhnout cíle, který je zaměřený na předvedení výkonu (*performance*), ega či je motivovaný zvnějšku (*extrinsically*) na rozdíl od *mastery, learning* či *intrinsically* zaměřeného chování;
- podvádění je tím pravděpodobnější, čím nižší je očekávání, že cíle bude dosaženo díky vlastnímu úsilí,
- pravděpodobnost podvádění je vysoká, pokud jsou potenciální náklady na dosažení cíle vyhodnoceny jako minimální.



Obrázek 4. Školní podvádění z hlediska výkonové motivace (Murdock & Anderman, 2006).

Pokud se student rozhoduje, zda podvádět či ne, mohou být jeho pohnutky vyjádřeny následujícími úvahami:

Co je mým cílem? Studenti, kteří nepodvádí, jako důvod uvádějí, že podvádění by znehodnotilo jejich výkon. Naopak studenti, kteří vnímali vzdělání hlavně jako prostředek, který jim zajistí dobré zaměstnání, podváděli o 40 % víc než ti, jejichž cílem byl osobní rozvoj (Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996).

Jsem schopný cíle dosáhnout? Odpověď je výsledkem usuzování studenta o vlastních schopnostech potřebných k dosažení žádoucího výsledku (*self-efficacy*) a schopnosti rozlišovat mezi tím, co student vykonal a jaký výsledek očekával. Vzhledem k tomu, že zdrojem přesvědčení o vlastní účinnosti jsou i emoce, negativní a úzkostné emoce slouží jako důkaz nízkého *self-efficacy* (Bandura, 1997). Studenti, kteří mají strach ze školy, strach z neúspěchu či zakouší úzkost při testech, se za určitých okolností mohou také uchýlovat k podvádění (Anderman, Greisinger, & Westerfield, 1998).

Co mne to bude stát? Při zvažování podvádět či nepodvádět je volba ovlivněna předpokládanými riziky odhalení podvádění: jaká je pravděpodobnost odhalení a jaký trest v případě odhalení student očekává. Dalším nákladem, který musí ten, kdo podvádí nést, je případná nutnost vyrovnat se s morálními imperativy vztahujícími se k podvádění, pokud má sám pocit, že se chová špatně. Jedním ze způsobů, jak se s podváděním v morální rovině vyrovnat, je omlouvat ho, nebo vydávat za oprávněné (neutralizace).

V této souvislosti se nabízí i jiný způsob, jakým se student může snažit vyřešit rozpor mezi tím, jak by se chovat měl a jak se chová, a který autoři nezmiňují, protože je ukotven v jiném teoretickém konceptu. Student se může se zmíněným rozporem vyrovnat pomocí vyvázání (uvolnění) vnitřní morální kontroly nevhodného jednání (*moral disengagement*), tak jak jej popisuje Bandura (Čermák, 1996). Vztahem mezi morálním vyvázáním se a školním podváděním se zabývali Farnesová a její kolegové (Farnese, Tramontano, Fida, & Paciello, 2011).

2.8 Kontextové faktory školního podvádění

2.8.1 Teoretická východiska – teorie plánovaného chování a teorie sociálního učení

Studie zaměřující se na kontextové proměnné ovlivňující nečestné chování ve škole jsou obvykle ukotveny v teoretickém rámci buď teorie plánovaného chování, nebo možná ještě častěji teorie sociálního učení. Jak teorie plánovaného chování, tak teorie sociálního učení vychází z poznatku, že lidé se učí vhodnému chování prostřednictvím sociálních norem a

podnětů ze svého sociálního prostředí. V životě žáka pak hrají důležitou roli kulturní normy a očekávání vlivných dospělých, jako jsou rodiče a učitelé, stejně jako chování a normy, jimiž se řídí jejich vrstevníci. V případě konfliktu vlivů záleží na mnoha okolnostech, který vliv převáží.

Podle *teorie plánovaného chování* (Ajzen) každému, tedy i nečestnému, chování předchází vlastní záměr jej uskutečnit, který je ovlivněný

- *postojem* individua k uvedenému chování a je výsledkem celkového, pozitivního či negativního, zhodnocení daného chování individuem;
- *společenskými normami* vtahujícími se k danému chování a odrážejícími vnímaný tlak společnosti na uskutečnění či neuskutečnění daného chování;
- *vnímanou kontrolou* daného chování, tedy do jaké míry individuum vnímá dané chování jako výsledek vlastní vůle (přesvědčení o vlastních schopnostech).

Teorie získala podporu v rámci různorodých projevů chování, včetně podvádění (Beck & Ajzen, 1991; Ruiselová & Urbánek, 2007), i když se musela vypořádat s problémem oddělit vlastní vnímanou kontrolu chování od osobního zhodnocení vlastních schopností k uskutečnění daného chování (*self-efficacy*) (Conner & Armitage, 1998).

Pokud studenti měli kladný vztah k podvádění, v minulosti už úspěšně podváděli a navíc jsou přesvědčení, že jejich okolí podvádění toleruje či schvaluje, je větší pravděpodobnost, že v budoucnu budou opět podvádět (Harding, Mayhew, Finelli, & Carpenter, 2007; Simkin & McLeod, 2010; Stone, Jawahar, & Kisamore, 2009; Whitley, 1998).

Podle teorie sociálního učení (Bandura) je modelování vlastního chování nápodobou chování někoho jiného. Pravděpodobnost určitého chování zvyšuje vnímaná vlastní účinnost chování (*self-efficacy*), která je definovaná jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu. Přesvědčení o vlastní účinnosti chování má čtyři zdroje: vlastní pozitivní zkušenosti se zvládnutím situací; nepřímou zkušeností zprostředkované sociální modely úspěšného chování; názory jiných lidí na naše schopnosti, somatické a emoční stavy.

Lidé s důvěrou ve vlastní schopnosti přistupují k obtížným úkolům spíše jako k výzvám, které je třeba zvládnout, než jako k hrozbám, kterým by se měli vyhnout. Takový účinný životní postoj pomáhá rozvíjet skutečný vnitřní zájem o činnosti a hluboké zaujetí činnostmi. Stanovují si náročné cíle a vytrvale usilují o jejich dosažení. Tváří v tvář neúspěchu své úsilí zvýší a pokračují v něm. Neúspěch přisuzují nedostatečnému úsilí nebo nízké úrovni znalostí a dovedností, které je možné si osvojit (Bandura 1994). To, že žáci/studenti, kteří mají vyšší

self-efficacy udávají menší angažovanost při podvádění, potvrdilo množství studií (Finn & Frone, 2004; Marsden, Carroll, & Neill, 2005; Murdock, Hale, & Weber, 2001).

Obecně se pravděpodobnost posilování určitého chování zvyšuje pokud: aktéři jsou si podobní pohlavím a věkem; chování je přitažlivé nebo obdivované; aktér se vyznačuje nízkou sebeúctou a vysokou závislostí na ostatních; chování je přímo posilované. Podle Paika a Comstocka (1994) se bude jakékoli maladaptivní chování šířit, pokud bude: efektivní (účinný prostředek), normativní, přílehlavé (snadno se modeluje) a chytlavé. Už na základě toho, co jsem zatím o podvádění ve škole uvedla, je myslím možné říct, že školní podvádění je efektivní, protože šetří žákům čas i námahu, kterou by museli věnovat přípravě do školy. Pokud se objeví nějaký účinný způsob podvádění, tak si ho v rekordním čase osvojí množství žáků a jeho použití je častokrát tak masové, že je naopak v určitých situacích znevýhodněn ten žák, který ho nepoužívá.

Existuje celá řada autorů, kteří při výzkumu podvádění vychází z teorie sociálního učení (např. Finn & Frone, 2004; Rettinger & Kramer, 2009). Vidíme-li, že jiní podvádí, pravděpodobnost podvádění vrůstá nejen proto, že je snadněji omluvitelné, ale i proto, že dává nápady jak podvádět (Cizek, 2003). Noví žáci se učí jak se mají chovat tím, že pozorují své vrstevníky. Podle Bairda (1980, 520) to, že „prváci na vysoké škole podvádí méně, neodráží ani tak jejich vyšší morálku, jako spíše nedostatek důmyslnosti. Jakmile si osvojí schopnosti a metody vysokoškoláků, četnost jejich podvádění bude dokonce vyšší než u jejich předchůdců... četnější jsou ty druhy podvádění, které jsou založené na spolupráci, než ty, jež jsou akcí jednotlivce.“ Pravděpodobnost, že žáci budou podvádět nebo to budou mít aspoň v úmyslu, je mnohem vyšší, pokud už v minulosti úspěšně podváděli (Harding, Mayhew, Finelli, & Carpenter, 2007; Smith, Derrick, & Manakzan, 2012), protože každý neodhalený a nepotrestaný podvod je úspěšný podvod, a tím se posiluje pravděpodobnost jeho dalšího případného opakování či napodobování.

2.8.2 Vybrané kontextové faktory a jejich vliv na školní podvádění

McCabe a Trevinová (1997) uvádí, že v jejich výzkumu bylo jen 9 % celkové variance podvádění vysvětleno individuálními rozdíly mezi studenty, zatímco tři kontextové proměnné (chování vrstevníků, nesouhlas vrstevníků a příslušnost k partě) vysvětlovaly dalších 21 % variance. Domnívají se proto, že kontextové faktory mohou v případě podvádění mít mnohem větší roli, než se jim obvykle přisuzuje. Také jiní autoři upozorňují, že bychom se dopustili základní atribuční chyby, kdybychom důvody, proč žáci podvádí, hledali jenom v charakteru žáka a nezkoumali také okolnosti a vnější důvody, které ho vedou k podvádění (Kohn, 2007).

Proto je potřeba se zabývat i školním kontextem a situacemi, ve kterých k podvádění dochází. Pokud tyto okolnosti detekujeme, neznamená to omlouvat samotné chování⁸, ale spíš pochopit okolnosti, které k němu můžou přispívat, a tyto pak ovlivnit takovým způsobem, který povede k omezení podvádění, či se aspoň ztíží možnosti studentů podvádět. I tady platí, že „příležitost dělá zloděje“. Mezi nejčastěji zkoumané kontextové proměnné patří:

Podvádění spolužáků a jejich reakce na podvádění – ti studenti, kteří sami podváděli, také častěji udávali podvádění u svých spolužáků (Farnese, Tramontano, Fida, & Paciello, 2011; McCabe, Feghali & Abdallah, 2008; Nora & Zhang, 2010) a čím víc student podváděl, tím častější podvádění odhadoval i u ostatních studentů (Jordan, 2001); pravděpodobnost podvádění byla menší, když si studenti nebyli jisti, zda bude jejich nevhodné chování nehlášeno učiteli, tj. pravděpodobnost podvádění byla tím větší, čím menší byla pravděpodobnost, že bude odhaleno a potrestáno (McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008). V případě, že jsou si žáci vědomi rozporu mezi školními normami a normami chování, kterými se ve třídě řídí jejich spolužáci, žáci raději investují do dobrých vztahů se svými vrstevníky (např. jim dávají opisovat průběhu zkoušky), byť na úkor porušení norem chování požadovaných školou (Eisenberg, 2004).

Honor codes/academic policy – školy, které jasně deklarovaly podvádění jako nepřijatelné chování, včetně postihů, které budou následovat, pokud k němu dojde, vykazovaly výrazně nižší míru podvádění (Marsden, Carroll, & Neill, 2005; McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008; McCabe & Treviño, 1993).

Vážnost postihů za podvádění – nakolik studenti porozuměli/akceptovali požadavky školy jaké chování je ve škole nepřijatelné souvisí zejména s tím, zda jsou studentům jasné postihy za nečestné chování a zda jsou tyto postihy takové, aby studenty od tohoto chování účinně odradily, tj. postihy jsou dostatečně přísné (McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008; Eisenberg, 2004).

Identifikace se školou – i žáci se slabými školními výsledky podvádí méně, pokud se silně identifikují se školou (Finn & Frone, 2004).

Učitelé/výukové cíle učitelů – když se studenti domnívají, že jejich učitelé považují zvládnutí učebních úkolů a hluboké porozumění materiálu za důležitější než výsledky testů a známky, mají tendenci přijmout podobné postoje k učení a orientují se na *mastery* cíle. Pokud mají studenti pocit, že jejich třída a celá školní kultura zdůrazňuje soutěživost a odměňuje

⁸ Podle Barnetta a Daltona (1981) je neutralizace spíše důsledkem, než příčinou podvádění.

vítěze, pak je pravděpodobné, že si tyto hodnoty internalizují a zaměří se na demonstraci výkonu, ať už jako snahu předvést dobrý výkon nebo vyhnout se předvedení špatného výkonu (Bong, 2008). Různé studie potvrzují vliv výukových cílů učitelů na učební cíle žáků a na míru jejich podvádění (Murdock, Hale, & Weber, 2001). Učitelé můžou zdůrazňovat důležitost dobrých známek, nebo naopak vytvářet ve třídě prostředí, které je orientované na pochopení probírané látky; dobře připravená hodina a jasná pravidla a očekávání vůči žákům pak můžou snížit jejich snahu podvádět (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011).

Způsoby a okolnosti zkoušení – opakující se otázky v písemkách nebo opakující se testy, zaškrtačací testy, příležitost podvádět kupříkladu v důsledku nevšímavosti učitele či jeho nepřítomnosti ve třídě v průběhu psaní písemky, to všechno zvyšuje pravděpodobnost podvádění (Cizek, 2003).

Třída a její cíle – pokud žáci pocítují tlak třídy na dobré známky a na výkon, je pravděpodobnější, že se jim bude jevit podvádění jako přijatelnější a budou ho víc omlouvat (Anderman, 2007).

Fyzické uspořádání třídy a podmínek zkoušení – víc se podvádí ve velkých třídách, pokud sedí žáci při zkoušení blízko u sebe, pokud si můžou vybrat, kde budou sedět, když sedí vedle kamarádů apod. (Cizek 2003).

Obtížnost předmětu/zaměření školy – zdá se, že žáci víc podvádí na exaktnějších předmětech, jako jsou kupříkladu matematika a fyzika, stejně jako víc podvádí studenti studující vědecké obory, inženýrství či ekonomii, v porovnání se studenty humanitních a uměleckých oborů (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007). Jiní autoři udávají výrazně odlišné postoje k podvádění u studentů ekonomických či právnických oborů (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011; Davy, Kincaid, Smith, & Trawick, 2007; McCabe, Dukerich, & Dutton, 1991).

Rodiče – i když se v pedagogické psychologii zdůrazňuje význam vlivu rodičů na formování a socializaci dítěte, z hlediska vlivu kontextových proměnných na podvádění žáků se jím zabývalo jenom mizivé procento šetření (což může být dáno i tím, že většina šetření se zaměřuje na vysokoškoláky). Vliv rodičů na podvádění byl zahrnut do šetření Bongové (2008), která zjišťovala vztahy mezi tím, jak korejsí studenti vnímali své školní a domácí prostředí, jejich akademickou motivaci, a jejich akademickým chováním, jako je užívání kognitivních a samoregulačních strategií, naučenou bezmocností a podváděním. Vliv rodičů byl šetřen jako závazky k rodičům, rodičovská podpora a konflikty s rodiči. Konflikt s rodiči

se v této studii ukázal jako jediný přímý prediktor podvádění ($\beta = 0,19$): konflikty s rodiči ovlivňují podvádění nepřímo, a to tím, že se žáci začnou orientovat na cíle spojené s vyhýbáním se neúspěchu (snaha nedostat špatnou známku).

3 Vlastní výzkum

Vlastní šetření na školách probíhalo ve dvou etapách. Cílem první etapy bylo zjistit, jaké chování dnešní čeští adolescenti vnímají ve škole jako podvádění. Explorativní výzkum jsem prováděla na jaře r. 2009, a to mezi žáky českobudějovických základních (II. stupeň) a středních škol a mezi členy zájmových kroužků. Na základě výsledků kvalitativního šetření jsem vypracovala dotazník o 19 položkách popisujících konkrétní chování ve škole, které žáci vnímali jako podvádění. Tyto položky se staly částí širšího 66 položkového dotazníku, který kromě položek měřících podvádění obsahoval i proměnné/teoretické konstrukty, které mají na podvádění vliv, a dvě otevřené otázky šetřící postoje žáků k podvádění.

Cílem druhé etapy byl sběr a vyhodnocení dat získaných dotazníkovým šetřením. Dotazník jsem zadávala na konci školního roku 2009/2010. Protože u všech obdobných dotazníkových šetření je validita závěrů závislá na ochotě žáků se k podvádění přiznat, rozhodla jsem se provést šetření mezi žáky devátých tříd a kvart osmiletých gymnázií. Zvolila jsem končící ročník (v případě ZŠ, protože jsem předpokládala, že žáci devátých tříd, navíc těsně před opuštěním školy, už nebudou mít obavy přiznat případné prohřešky.

Statistické výpočty jsem dělala pomocí programu SPSS (verze 16). Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s hypotetickými teoretickými konstrukty (učební cíle žáků i učitelů, *self-efficacy* ... včetně mnou extrahovaných faktorů), které nejsou přímo měřitelné a o nichž jsem jenom předpokládala, že reprezentují daný konstrukt, k závěrečnému zpracování dat jsem použila také strukturní modelování. Strukturní modely jsem vyhodnocovala v programu AMOS, verze 5.

3.1 Explorativní výzkum – názory českých žáků na podvádění ve škole

Na jaře 2009 jsem provedla kvalitativní průzkum mezi žáky a studenty českobudějovických škol, jehož cílem bylo zjistit, co oni sami ve škole vnímají jako podvádění. Šetření jsem prováděla metodou ohniskových skupin a celá komunikace mezi žáky byla nahrávána na diktafon. Šetření se zúčastnilo 79 žáků a studentů ve věku mezi 11. a 17. rokem. V zájmu co největší reprezentativnosti a aby se vyloučil případný efekt instituce, byli do dotazování zahrnuti nejenom žáci ve dvou školních třídách (6. a 9. třída ZŠ), ale i žáci ve třech zájmových kroužcích.

V intencích doporučení Morgana (2001) pro vedení skupinových rozhovorů jsem si vypracovala následující „manuál“ práce se skupinou:

1. Skupina byla seznámena s tím, proč se anketa dělá, čeho se bude týkat a jak bude naloženo s odpověďmi.
2. Skupina byla vedena k tomu, aby si stanovila pravidla, jak se bude ve skupině mluvit (nechat každého domluvit, nezesměšňovat ničí názory...).
3. Byly zadány „startovací otázky“ – Co tě ve škole baví? Které předměty máš nejradši? Co je podvádění? – s tím, že pokud by se nerozběhla skupinová dynamika, byla jsem připravena intervenovat v zájmu otevření diskuse doplňujícími otázkami: Co je podvádění? Jak se dá podvádět? Proč podvádíme? Kdy podvádíme nejčastěji a kdy vůbec? Uveďte příklad podvádění u vás ve škole – co kdo dělal? Vynikají někteří spolužáci v podvádění? Podvádějí častěji nebo vynalézavěji než ostatní? Na kterých předmětech se podvádí hodně a na kterých téměř vůbec a proč? Co byste udělali, kdybyste věděli, že vám to projde? Jsou některé věci, co dělají vaši spolužáci, které se vám nelíbí a které byste nikdy neudělali? Dělá některý z vašich spolužáků něco, o čem si myslíte, že by se opravdu dělat nemělo? Jsou ve škole situace, ve kterých bys byl vůči spolužákům v nevýhodě, kdybys nepodváděl? Jaké? Spojí se někdy celá třída, aby vyzrála na učitele? V jakých situacích? Je některý spolužák častěji iniciátorem? Jaký je?
4. Pro povzbuzení výpovědí byly použity následující pobídky: Co je podle tebe nejdůležitější z toho, o čem jsme povídali? Můžeš shrnout, o čem jsme zatím povídali? Neříkej jenom souhlasím, řekni vlastní zkušenost/příběh... Potřebuji slyšet co nejvíc nápadů, nevádí, že se budou opakovat.
5. Pokud ty si myslíš něco jiného/máš jinou zkušenost, pak je to právě to, co mne zajímá.

Při používání metody ohniskových skupin patří mezi základní, ale poměrně omezující požadavky velikost skupiny. Optimální velikost do 10 účastníků se podařilo dodržet jenom při rozhovorech v zájmových kroužcích (Skauti ve věkovém rozpětí 12–14 let, Sokoli 12–14 let, dramatický kroužek 11–17 let).

Proto byla tato metoda při šetřeních ve třídách doplněna o krátkou písemnou výpověď žáků. Hned na začátku setkání jsem žáky požádala, aby se zamysleli nad tím, co si vybaví, když se řekne podvádění a napsali si to na lísteček. Tyto písemné výpovědi byly po ukončení rozhovorů sesbírány.

Na základě výsledků předběžného šetření jsem rozdělila chování, které žáci vnímali jako podvádění, do čtyř typů, a to

- *výkon s pomocí* (napovídání při zkoušení, pomoc rodičů s úkoly, pokud učitel předem deklaruje, že si je žáci mají dělat sami⁹, opisování úkolů či opisování při písemkách);
- *výkon s časovým bonusem* (dotazy na ty, co už písemku psali, jaké byly otázky či jaké byly příklady¹⁰; zůstat doma a radši písemku nepsat, abych nedostal špatnou známku, nebo psát rovnou opravnou písemku, což žákovi dává výhody jak času na přípravu navíc, tak konkrétnějšího zadání, pokud učitel dává ty samé otázky či příklady);
- *chování tlumící špatný výkon*, které nesouvisí bezprostředně se školním výkonem, ale s jeho případnými negativními důsledky (přepisování známek, ztráta třídnice, falešné podpisy rodičů);
- *falšování (kupování) výkonu* (toto chování, přestože se v šetření neobjevilo, jsem zařadila s ohledem na případný budoucí výzkum; formy podvádění jako kupování si už hotových, vypracovaných písemných prací či vydávání se při zkoušce za někoho jiného se objevují až u starších studentů).

3.2 Konstrukce dotazníku

Dotazník se skládá ze dvou relativně samostatných částí: jedna část dotazníku je věnovaná konkrétním typům nečestného chování ve škole (příloha 7), druhá část dotazníku měří proměnné, které mohou mít vliv na výskyt podvádění (příloha 9).

Dotazník – část „Podvádění“ (položky 48–66)

Na základě šetření mezi žáky a jejich výpovědi byly formulovány následující typy nečestného chování, které byly zařazeny do konečné verze dotazníku: opisování domácích úkolů, opisování z taháků, opisování od spolužáků při písemce, téměř doslovné opisování z učebnic nebo internetu, výměna písemek, aby ti, co mají stejnou skupinu, seděli se vedle sebe, pokud si sami opravují písemku (diktát, úkol) opraví si chyby nebo nahlásí méně chyb, „ztrácení“ žakovské knížky, ztrácení třídní knihy, falešné podpisy rodičů, falešné omluvenky.

⁹ Situace, kdy rodič pomáhá dítěti s úkolem tím, že mu jej vysvětluje, se diametrálně liší od situace, kdy jej dělá místo něj. I když jde v obou případech o pomoc v širším smyslu slova.

¹⁰ Kdybychom přijali Cizkovu definici, že jakékoli chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho studenta před ostatními je podváděním, pak pokud žáci, kteří psali písemku jako první, nevěděli přesně zadání otázek (učitel jim řekl, jenom z jaké látky se bude písemka psát), ale další třída je už od spolužáků věděla (a učitel by dal i v této třídě ty samé otázky/příklady), pak byli žáci ve třídě, která psala písemku jako první, při hodnocení podaného výkonu znevýhodněni před druhou třídou.

Na základě rešerší zahraničních dotazníků podvádění, jsem navíc zařadila otázku na zjišťování zadání písemky/výsledků písemky předem, od těch spolužáků, kteří ji již psali a která se v některých výzkumech objevuje mezi nejčastějšími typy podvodů (kupř. Galloway, 2012).

Součástí dotazníku byly i dvě otevřené otázky: „*Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...*“ a „*Co mi ale ve škole opravdu vadí a nemělo by se dělat je...*“, kterými byly zjišťovány postoje žáků k jednotlivým typům nečestného chování.

Na pětibodové Lickertově škále (velmi často, často, občas, výjimečně, nikdy) vybírali žáci odpovědi podle toho, jak často v posledním roce školní docházky participovali na uvedeném typu chování. Žáci byly navíc dotazovány na reakce učitelů na podvádění a na to, jak často viděli, v uvedeném období, podvádět své spolužáky:

61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí (za poslední rok)
62. když učitel vidí, že někdo podvádí, potrestá ho
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává

Položka 61 vypovídá o tom, v jaké míře vnímají žáci chování spolužáků jako nečestné. Položka slouží jako nepřímý indikátor míry podvádění ve třídě i s vědomím možného zkreslení skutečnosti, protože podle výzkumů mají studenti tendenci nadhodnocovat četnost podvádění u jiných studentů (Rettinger & Krammer, 2009). Položky 62 a 63 jsou jenom jinak formulované výpovědi o vnímaných reakcích učitelů na podvádění ve třídě.

Dotazník – „Proměnné ovlivňující podvádění“ (položky 1–47)

Do druhé části dotazníku byly zařazeny ty položky, které měli podle zahraničních výzkumů signifikantní vliv na nečestné chování ve škole. Kromě demografických údajů jako pohlaví žáka, typ školy, průměr známek na vysvědčení v pololetí předcházející výzkumu a počet zameškaných hodin byly zařazeny dotazníkové položky šetřící proměnné: výkonové cíle (*mastery – performance*) žáka, jeho *self-efficacy*, obavy ze školy, úsilí, které věnuje učení (měřeného časem). Navíc byla zařazena proměnná „hodnota školního výkonu“. Opět byla použita pětibodová škála (ano, spíše ano, nedokážu se rozhodnout, spíše ne, ne) vyjadřující míru souhlasu žáků s daným výrokiem.

Kontextové proměnné byly zaměřené na zjištění výkonové orientace učitelů a rodičů a na zjištění „spokojenosti žáka se školou“ jako s institucí. Situační proměnné byly ztotožněny zejména s položkami měřícími neutralizaci, tj. s okolnostmi, kterými může žák omlouvat své nevhodné chování. Číslování položek neodpovídá číslům v dotazníku.

1. učením strávím každý den hodně času (více než hodinu)
2. učím se, jen když musím
3. na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji
4. úkoly píšu většinou až ve škole

Položky 1–4 měří čas strávený učením a nepřímou mohou indikovat jak úsilí, tak hodnotu školního výkonu žáka.

5. učení mne baví
6. někdy toho vím víc, než kolik je napsáno v učebnici
7. mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme
8. s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole
9. je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á
10. často se hlásím, že si chci opravit známku
11. dobré známky jsou pro mne nejdůležitější
12. důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni

Položky 9–12 zjišťují výkonovou motivaci žáků a při jejich formulaci jsem vycházela z dotazníku PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley et al., 2000)¹¹: položky 5–8 měří orientaci žáků na učební cíle odpovídající „mastery“, tj. ty, které jsou zaměřeny na rozvoj kompetencí žáka; položky 9–12 měří výkonové cíle vztažené k demonstraci kompetence („performance“).

13. naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali a neučili se ho jenom nazpaměť
14. učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme
15. naši učitelé nás často porovnávají s jinými třídami
16. učitelé často zlepšují známky, jen aby bylo ve třídě hodně vyznamenání

Položky 13–16 měří výkonovou motivaci učitelů a při jejich formulování jsem opět vycházela z dotazníku PALS (Midgley et al., 2000): položky 13–14 měří orientaci učitelů na výukové cíle odpovídající „mastery“, položky 15–16 měří výukové cíle učitelů orientované na demonstraci výkonu („performance“).

17. kdybych měl nějaký problém, můžu jít za učiteli a říct jim to
18. většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem
19. naše škola nabízí kroužky a akce, na které rád chodím
20. myslím, že ostatní školy jsou lepší, než ta naše

¹¹ Nejčastěji používanými dotazníky pro měření výkonové motivace ve škole v zahraničí jsou PALS a LOGO (*learning goal orientation* × *grade goal orientation*). Překlad LOGO uvádím v příloze 10; dotazník je konstruovaný pro měření učebních cílů u vysokoškoláků a nebyl aplikovatelný na věkovou skupinu starších žáků.

Položky 17–20 měří vztah žáků k učitelům a ke škole; upraveno podle Škály hodnocení postoje ke škole a učitelům (Vágnerová & Klégrová 2008).

21. jsem si jistý, že na střední škole nebudu mít s učením problémy
22. když mi něco nejde, je to jenom proto, že se dost nesnažím
23. když si dám nějaké předsevzetí, nebo se o něco snažím, dosáhnu toho
24. je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc
25. na některé předměty prostě nemám hlavu

Položky 21–25 měří *self-efficacy* žáka a při jejich formulaci jsem vycházela z České adaptace obecné škály *self-efficacy* (Krivohlavy, Schwarzer, & Jerusalem, 1993).

26. myslím, že jsou důležitější věci, než známky
27. není pro mne důležité, abych se dobře učil, hlavně že projdu
28. většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat
29. nejradši bych do školy vůbec nechodil
30. často se bojím, že nebudu rozumět nové látce
31. kdybych neopisoval, tak bych měl horší známky, než když opisuji
32. písemek či zkoušení se bojím, mám strach, že je zkažím
33. často mne bolí hlava a cítím se unavený/á
34. bojím se opisovat, aby mne učitel nenachytil
35. když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma

Položky 26–29 měří hodnotu školního výkonu, položky 30–35 zase strach ze školy. Upraveno podle Škály hodnocení školní práce a strachu ze školy (Vágnerová & Klégrová, 2008).

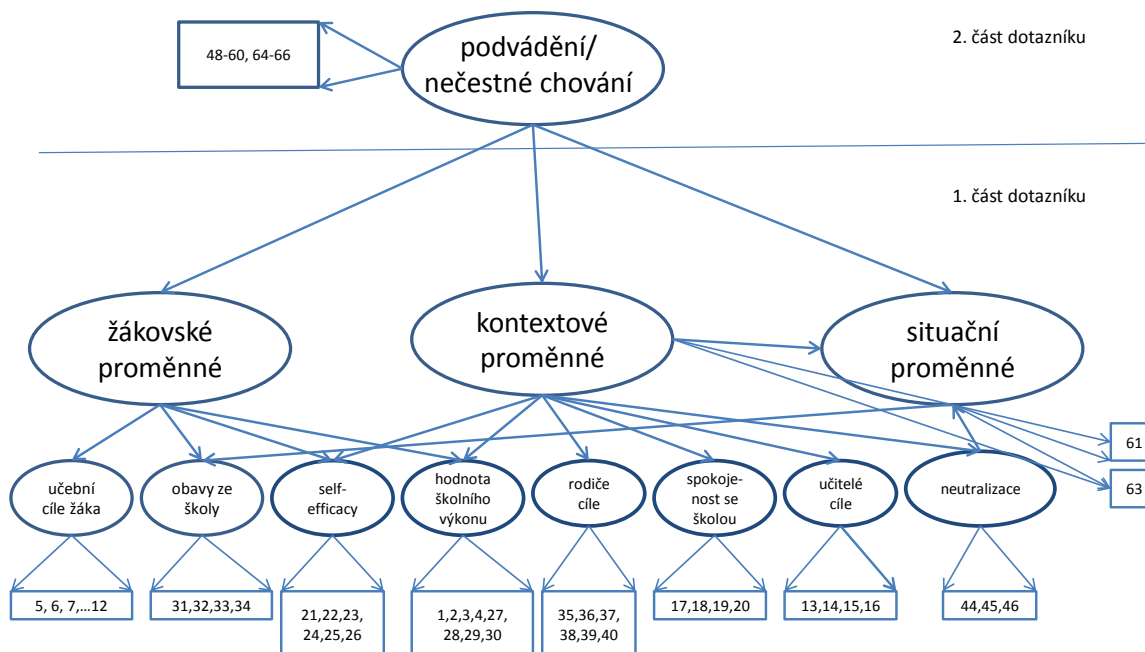
36. moji rodiče říkají, že se neučím kvůli nim, ale kvůli sobě
37. moji rodiče ocení každý můj úspěch, třeba i malý
38. moji rodiče říkají, že se ve škole nemá lhát a podvádět
39. moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých
40. moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité
41. moji rodiče kvůli mne lžou, jen abych neměl ve škole problémy
42. moji rodiče se se mnou o škole nebaví

Položky 36–37 měří orientaci rodičů na cíle odpovídající „*mastery*“, položky 39–40 měří orientaci rodičů na demonstraci výkonu („*performance*“) a při jejich formulování jsem opět vycházela z dotazníku PALS (Midgley et al., 2000). Položky 38 a 41 vyjadřují vztah rodičů k podvádění a položka 42 jejich vztah ke škole (hodnotě školního výkonu).

43. abych něco pochopil, důležitější než předmět je učitel, který ho učí
44. abych se na písemku stíhal/a připravit, neměli bychom psát víc, než jednu za den
45. někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc
46. někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl a dává mi horší známky než ostatním spolužákům

47. ti co opisují, dostanou z úkolu lepší známku než ti, co ho neopíší

Položky 43–47 měří neutralizaci, tj. ty okolnosti či situace, kterými mohou žáci omlouvat vlastní podvádění.¹²



Obrázek 5. Schematické znázornění jednotlivých teoretických konstruktů měřených dotazníkem a vztahů mezi nimi.

¹² Smith, Davy, Rosenberg a Haight (2002) použili na měření neutralizace u univerzitních studentů položky:

- Studentovi hrozí, že kvůli špatným známám přijde o stipendium
- Student nemá čas studovat, protože musí platit školné
- Látka je příliš těžká, i když se student snaží, nemůže ji pochopit
- Učitel se tváří, jako kdyby byl jeho předmět jediný, na který se studenti musí připravovat a má velké nároky
- Předmět je povinný, ale přednášky se zdají být neúčinné
- Učitelé je jedno, zda se studenti učí
- Zdá se, že všichni ve třídě podvádí
- Podvádění studenta nikomu neublížilo
- Vedle sedící student se nesnaží zakrýt odpovědi a druhý student je prostě vidí
- Student je o pomoc s podvodem požádán přítelem a nemůže odmítnout
- Učitel odejde v průběhu zkoušení z místnosti, takže se dá podvádět.

3.3 Dotazníkové šetření a výzkumný soubor

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 119 žáků kvart osmiletých gymnázií a 282 žáků devátých tříd (celkem $N = 401$), z toho bylo 212 hochů a 185 dívek, 4 žáci neuvedli pohlaví. Předpokládaný věk žáků byl, vzhledem k navštěvované třídě, 14–16 let.

Dotazník jsem zadala v květnu a červnu r. 2010 žákům devátých tříd 6 základních škol a 5 tříd kvart osmiletých gymnázií v jižních Čechách. Základní školy byly vybrány víceúrovňovým náhodným výběrem. Jako hlavní kategorie byly vybrány školy sídlištní, městské spádové a maloměstské školy; každá kategorie byla náhodně obsazena dvěma školami (celkem se jednalo o 15 tříd), přičemž bylo osloveno cca 6 % žáků z regionu¹³. Pro srovnání byla do šetření zahrnuta i osmiletá gymnázia v regionu; dotazníky jsem zadala v kvartách, aby se dodržela věková struktura respondentů.

Žáci vyplňovali celý dotazník s 66 položkami, otázky týkající se podvádění byly zařazeny v závěrečné třetině. Administrace celého dotazníku ve třídě trvala cca 20 minut. Na závěr dotazníku byly zařazeny dvě otevřené otázky: „*Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...*“ a „*Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat je...*“. U těchto položek dostali žáci instrukci, že mně zajímají jejich názory, ale nejedná se o položky povinné. Žáci, kterým trvalo vyplnění dotazníku delší dobu, tyto položky už nevyplňovali. Povinné údaje byly o prospěchu v posledním pololetí a zameškaných hodinách. Vyplnění těchto položek bylo u prvních šetření časově náročné, proto jsem později požádala učitele, ale byl k dispozici přehled, který si vede škola a ze kterého si je mohli žáci opsat.

¹³ Podle informace Odboru školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Jihočeského kraje byl počet žáků v 9. ročníku dle statistického výkazu k 30. 9. 2009 za celý Jihočeský kraj 4 978 žáků.

4 Výsledky

4.1 Faktorová analýza – typy podvádění u českých žáků

Při použití faktorové analýzy je potřeba

- (1) ověřit si, zda jsou data vhodná pro faktorovou analýzu;
- (2) rozhodnout se, s jakým počtem faktorů budeme pracovat;
- (3) vypočítat faktorové zátěže a jednotlivé faktory pojmenovat.

Do analýzy typů nečestného chování ve škole bylo zahrnuto 14 dotazníkových položek (tabulka 1). Z důvodu velké obsahové podobnosti dvou položek (56, 58) byla použita jenom jedna z nich (58); také další tři položky (61, 62, 63), týkající se podvádění spolužáků a obecně reakcí učitelů na podvádění, nebyly zahrnuty do faktorové analýzy, jejímž cílem bylo identifikovat existující typy žakovského podvádění/nečestného chování ve škole. Položka 54 „dám opsat spolužákovi, když to potřebuje“ nebyla zařazena do analýzy, protože spíše než záporné konotace (nečestné chování) sebou nese konotace kladné (pravděpodobně vzbuzené použitím slova „potřebuje“; jedná se o čin pomoci druhému, který – byť v rozporu se školní disciplínou – je morálními normami spíše upevňovaný a adorovaný). Nepřímo to může stvrzovat i vysoké procento žáků, kteří připouští toto chování.

Vhodnost použití faktorové analýzy byla posuzována pomocí KMO (*Kaiser-Meier-Olkin*) indexu a Bartlettova testu sféricity. Hodnota KMO 0,879, tj. velmi dobrá, stejně jako Bartlettův test sféricity ($\chi^2 = 1258$, $df = 91$, $Sig. = 0,000$) indikovaly vhodnost souboru dat pro faktorovou analýzu. Odhad faktorové matice byl proveden metodou hlavních komponent; extrahovány byly dva faktory. Pro rotaci faktorové matice byla použita metoda Oblimin, protože byl odůvodněný předpoklad, že oba faktory – typy nečestného chování, na sobě nejsou nezávislé. Tabulka 1 udává faktorové zátěže pro 14 dotazníkových položek (Cronbachovo $\alpha = 0,822$, první faktor (komponenta) vyčerpává 32 % variance, druhý faktor 9 % variance, celkem 41 %).

Tabulka 2 udává faktorové zátěže pro 13 dotazníkových položek (Cronbachovo $\alpha = 0,833$; první faktor vyčerpává 34 % variance, druhý faktor 10 % variance, celkem 44 %). Od tabulky 1 se liší tím, že byla odstraněna položka 66 „ve třídě se ztrácí třídní kniha“, která sice má vysokou faktorovou zátěž, ale spíše vypovídá o chování skupiny, než o chování konkrétního respondenta. Toto řešení se jeví jako lepší, protože při současné redukci položek, vedlo k mírnému nárůstu procenta vysvětlené variance.

Tabulka 1. Faktorové zátěže pro 14 dotazníkových položek – část nečestné chování.
(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations)

Dotazníková položka	Komponenta	
	1	2
51. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	0,843	-0,161
52. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	0,752	
50. před písemkou si půjčím tahák od kamaráda	0,752	
53. když neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu	0,728	
48. když si zapomenu napsat domácí úkol, opiši ho ve škole od spolužáků	0,638	
49. když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	0,614	
57. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	0,509	0,106
60. když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu	0,497	
59. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlásím méně chyb	0,388	0,307
55. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli se vedle sebe	0,320	0,276
64. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě žákovské		0,765
65. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepiši si je sám, nebo mi je podepíše kamarád		0,677
66. v naší třídě se ztrácí třídní kniha		0,542
58. když mám být zkušební, nebo psát písemku, zůstanu doma	0,265	0,362
% vysvětlené variance	32	9

Tabulka 2. Faktorové zátěže pro 13 dotazníkových položek – část nečestné chování.
(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations.)

Dotazníková položka	Komponenta	
	1	2
51. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	0,819	-0,100
52. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	0,800	-0,101
50. před písemkou si půjčím tahák od kamaráda	0,737	
48. když si zapomenu napsat domácí úkol, opiši ho ve škole od spolužáků	0,713	
53. když neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu	0,671	
49. když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	0,588	
57. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	0,553	
59. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlásím méně chyb	0,409	0,252
60. když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu	0,392	0,204
64. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě žákovské	-0,166	0,869
65. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepiši si je sám, nebo mi je podepíše kamarád		0,690
58. když mám být zkušební, nebo psát písemku, zůstanu doma	0,186	0,478
55. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli se vedle sebe	0,297	0,299
% vysvětlené variance	34	10

V rozporu s původním očekáváním byly faktorovou analýzou extrahovány pouze dva, nikoliv tři faktory, jež by potvrdily předpoklad o třech typech podvádění ve škole. V případě vynuceného tří faktorového řešení byl třetí faktor významněji sycen jediné položkou 55, takže dvou faktorové řešení se nakonec jeví jako smysluplnější.

První faktor (sycený položkami 48, 49, 50, 51, 52, 53 a 57) odpovídá **školnímu podvádění** ve smyslu předstírání výkonu, nebo výkonu s pomocí. Obnáší zejména opisování, a to aktivní i pasivní.¹⁴ Navíc ho sytí dvě položky: výmluvy na zapomenutý sešit a dotazy na testové otázky. Právě slabost, případně nejednoznačnost morálního odsouzení tohoto chování, spolu s poměrně širokou tolerancí opisování a napovídání v našich školách, vedla k myšlence, že faktorová analýza možná reflektuje především implicitní hodnotové soudy žáků o chování, k němuž se mají v dotazníku vyjádřit.

Druhý faktor (sycený položkami 58, 64 a 65) významově odpovídá **klamání**. Tímto termínem se snažím pojmenovat takové chování žáků, které je nejenom v rozporu se školní disciplínou, ale současně je i v rozporu s obecně přijímanými (nebo aspoň deklarovanými) morálními imperativy platnými v celé společnosti. Falšovat podpis rodičů je v povědomí žáků mnohem špatnější (i když často snazší), než si udělat tahák. Chování, kdy „před zkoušením zůstanu doma“, je u této věkové kategorie žáků, v případě fungujícího rodičovského dohledu, pravděpodobně spojené i s dalším nečestným chováním, např. lhaním proč nejdu do školy. A zákaz lhaní patří mezi nejstarší a nejsilnější morální imperativy.

4.2 Výsledky šetření – slovní odpovědi žáků

Ověřit si, nakolik je správný předpoklad, že faktorová analýza reflektuje odlišné postoje žáků k nečestnému chování ve škole, umožnila dodatečná kvalitativní analýza slovních odpovědí žáků ze stejného šetření na dvě otevřené otázky: „Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...“ a „Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat je...“. U těchto položek dostali žáci instrukci, že mně zajímají jejich názory, ale nejedná se o položky povinné. Také žáci, kterým trvalo vyplnění dotazníku delší dobu, tyto položky už nevyplňovali. I když, že se jednalo o položky dobrovolné, na první otázku odpovědělo 227 žáků a na druhou dokonce 256 žáků.

„Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...“

43 žáků (19 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje z internetu (položka 60).

¹⁴ Pokud by součástí dotazníkové baterie byly otázky o napovídání, je pravděpodobné, že by také byly přiřazeny k tomuto faktoru.

32 žáků (14 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje nebo se radí se spolužáky (položka 52).

30 žáků (14 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje domácí úkoly (položka 48).

25 žáků (11 %) si myslí, že nepodvádí, když používá taháky (položka 50, 51).

28 žáků (12 %) si myslí, že nepodvádí, když se předem shání po otázkách z písemky (položka 57).

Naproti tomu jenom 5 žáků (2 %) si myslí, je v pořádku, když zůstanou před písemkou doma. Kromě položky 49 „když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit“, se ve výčtu chování, které žáci ve škole tolerují, objevily všechny položky obsažené v prvním faktoru označeném jako podvádění (položka 49, opisování úkolů ve škole, nebyla žáky pravděpodobně uvedena z toho důvodu, že toto chování už berou spíš jako normu než jako prohřešek).

Položka 60 „když mám vypracovat referát, tak ho opíši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu“, měla na obou faktorech téměř stejnou zátěž. Pokud tedy předpokládáme, že přiřazení konkrétních typů nevhodného chování k daným faktorům odráží rozdílné postoje žáků k tomuto chování, pak žáci u takto formulované položky nebyli rozhodnuti, jaký postoj zaujmout. Slovní odpovědi ukázaly, že ambivalentní postoj žáků může být důsledkem toho, že v jedné výpovědi byly spojeny typy chování, které žáci odlišují: žáci rozlišují mezi opisováním z knížek, které vnímají jako podvádění a opisováním z internetu, které naopak za podvádění nepovažují.

„Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat je...“

46 žáků (18 %) si myslí, že by učitelé neměli žákům nadržovat.

41 žáků (16 %) si myslí, že by se nemělo lhát (přepisování si známek, falešné omluvenky a podpisy..., nejvíc odpovídá položce 65).

26 žáků (10 %) si myslí, že by se nemělo zůstat doma před písemkou (položka 58).

21 žáků (8 %) si myslí, že by se nemělo podvádět s žákovskými knížkami (položka 64).

15 žáků (6 %) si myslí, že by se nemělo podvádět s třídní knihou (položka 66).

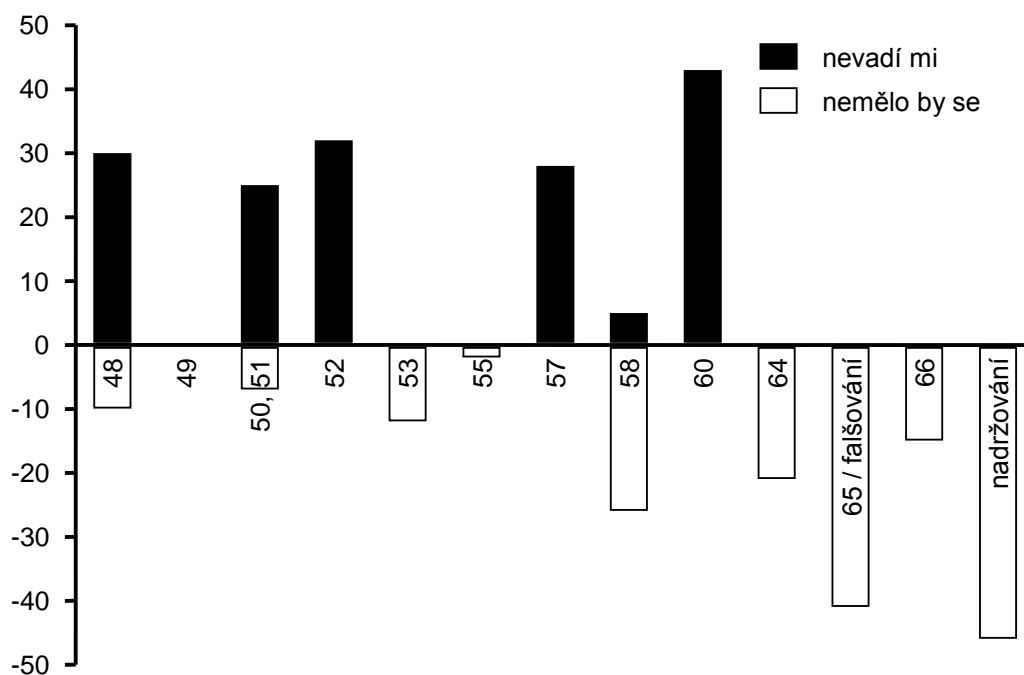
12 žáků (5 %) si myslí, že by se nemělo opisovat z knížek či sešitů (položky 53).

7 žáků (3 %) si myslí, že by se neměly používat taháky (položka 50, 51).

Graf na obrázku 6 kvantifikuje výpovědi žáků a současně je dává do vztahu k faktorům podvádění a klamání. Faktor **podvádění** sytí položky 48 (opisování úkolů), 49 (výmluvy na zapomenutý sešit), 50 (půjčím si tahák), 51 (udělám si tahák), 52 (opisování a napovídání od spolužáků), 53 (opisování z knížek a sešitů), 57 (dotazy na otázky z písemky), které s výjimkou položky 53, uvádí žáci, jako chování které jim ve škole nevadí. Položka 60 „když

mám vypracovat referát, tak ho opíší téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu“ už byla diskutována.

Faktor **klamání**, sycený položkami 58 (zůstat doma před písemkou), 64 (manipulace s žákovskou knížkou) a 65 (falešné podpisy rodičů) je naopak ztotožněný s chováním, o kterém se žáci domnívají, že by se škole objevovat nemělo. Položka 66 (ztráta třídní knihy) byla nakonec z analýzy odstraněna, protože vypovídala víc o chování třídy než o jednotlivém žákovi. Chování, se kterým nejvíc žáků nesouhlasí a které je označené jako „nadržování“, nebylo v dotazníku zahrnuto. Položka „falšování“ je z větší části ztotožněná s položkou 65 „když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád“, která je v ní zahrnuta, ale nevyčerpává ji, protože falešné podpisy a lhaní vztáhli žáci nejenom na známky, ale i na falešné omluvenky absencí.



Obrázek 6. Postoje žáků k nevhodnému chování ve škole vztažené k dotazníkovým položkám.

4.3 Výsledky šetření – četnosti výskytu jednotlivých typů podvádění

Ze závěrů šetření vyplývá, že 65 % žáků uvádí, že se v uplynulém roce chovalo aspoň občas způsobem, který vnímáme jako podvádění (opisování), zatímco klamání (školní přestupky) aspoň občas připouští jenom 9 % žáků. Devadesát procent žáků uvádí, že v předcházejícím roce nechali opsat své spolužáky a 88 % žáků naopak vidělo, jak jejich spolužáci opisují. Připojená tabulka 3 uvádí u jednotlivých položek, kolik procent žáků na ně odpovědělo kladně.

Tabulka 3. Kladné odpovědi žáků na jednotlivé položky dotazníku nečestného chování ve škole vyjádřené v %.

	velmi často	často	občas	Σ % souhlas	výjimečně	nikdy
48. když si zapomenu napsat domácí úkol, opiši ho ve škole od spolužáků	37	22	26	85	13	2
49. když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	10	16	27	53	30	17
50. před písemkou si půjčím tahák od kamaráda	10	11	19	40	26	34
51. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	27	18	21	66	19	15
52. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	28	21	28	77	16	7
53. když neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu	13	11	15	39	27	34
54. dám opsat spolužákovi, když to potřebuje	37	29	24	90	7	3
55. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli se vedle sebe	4	3	10	17	15	68
56. když vím, že bude písemka, raději nejdu do školy a naučím se až na opravnou písemku	2	3	8	13	26	61
57. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	39	22	22	83	12	5
58. když mám být zkoušený, nebo psát písemku, zůstanu doma	1	2	6	9	29	62
59. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlásím méně chyb	10	6	16	32	27	41
60. když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu	25	22	18	65	20	15
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí (za poslední rok)	58	19	11	88	8	4
62. když učitel vidí, že někdo podvádí, potrestá ho	25	37	28	90	10	0
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává	7	8	25	40	32	28
64. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě žákovské	2	2	4	8	8	84
65. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád	3	4	4	11	14	75
66. v naší třídě se ztrácí třídní kniha	12	8	11	31	18	51

4.4 Individuální a kontextové faktory ovlivňující podvádění a klamání žáků

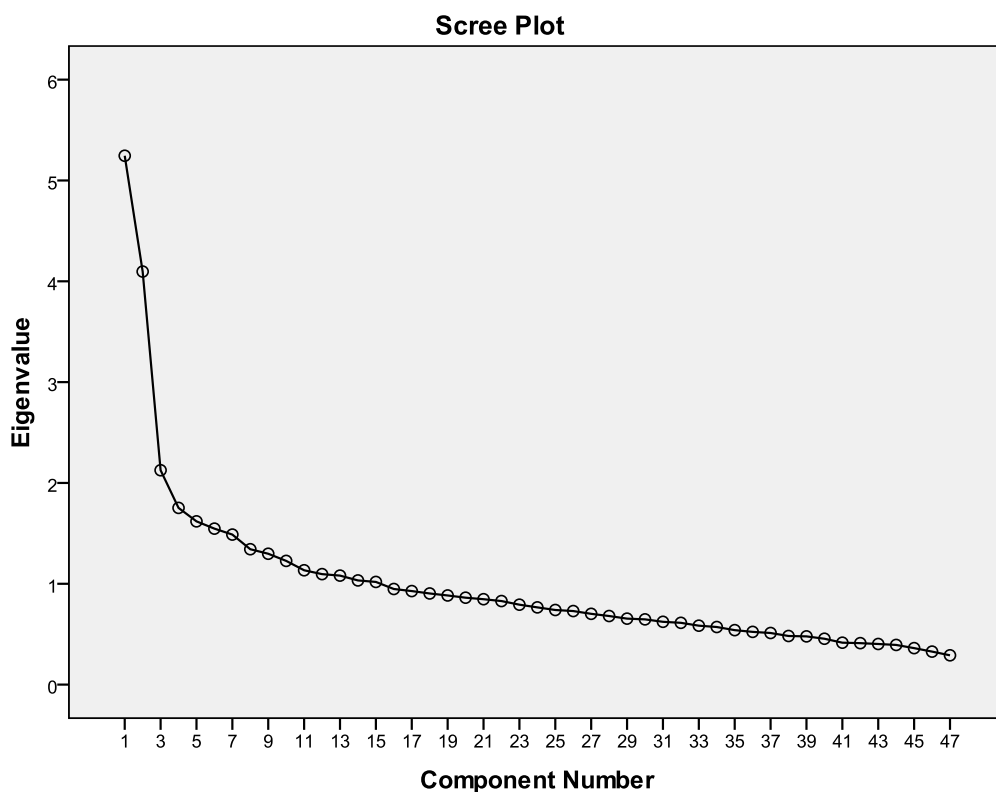
4.4.1 Vysvětlující proměnné – čtyřfaktorové řešení

Pokud by byla správná původní hypotéza o tom, které proměnné ovlivňují nečestné chování ve škole, kterou jsem testovala dotazníkem, tak by v ideálním případě měl každému teoretickému konstruktovi odpovídat jeden faktor; tj. faktorovou analýzou by mělo být extrahováno osm faktorů.

Rozhodnout, kolik faktorů ovlivňuje podvádění a klamání ve škole bylo, na rozdíl od stanovení počtu faktorů postihujících nečestné chování ve škole, mnohem těžší. Stanovení počtu faktorů (pokud není a priori dáno teorií) se doporučuje na základě výpočtu *eigenvalues* a jejich grafu (*Scree plot*): buď volíme takový počet faktorů (komponent), které mají hodnotu *eigenvalue* vyšší než 1 (Kaiserovo pravidlo), nebo volíme takový počet faktorů, kolik jich je v grafu (*Scree plot*) nad prolomením křivky (Cattellův *scree test*) (Ledesma & Valero-Mora, 2007).

Při analýze všech 47 položek z první části dotazníku, které měly reprezentovat proměnné ovlivňující podvádění, bylo metodou hlavních komponent, s uplatněním Kaiserova pravidla, extrahováno 14 faktorů, které vysvětlily 57,6 % variance. Jak z hlediska zahrnutých teoretických konstruktů, které by měl dotazník měřit, tak na základě jednoduché úvahy, že by byl každý z faktorů sycen jenom třemi položkami, se předpoklad 14 faktorů ukazoval jako vysoce nereálný. Při vynuceném osmifaktorovém řešení bylo vysvětleno téměř 42 % variance; několik faktorů ale mělo jenom jednu, maximálně dvě položky s vyšší faktorovou zátěží (nad 0,5) na jednom faktoru. Proto jsem přistoupila k postupné redukci faktorů.

Na základě Cattellova *scree* testu (obrázek 7) jsem omezila počet faktorů na šest. Procento vysvětlené variance pokleslo na asi 40 % a obdobné procento bylo vysvětleno i při pětifaktorovém řešení. V obou případech se ale objevilo takové rozložení položek (*pattern*), ve kterém byly dobře identifikovatelné 4 téměř stejné faktory a v případě šestifaktorového řešení dva a v případě pětifaktorového jeden faktor, který nedával jasný obraz, co vlastně měří. Navíc byly tyto faktory syceny třeba jenom dvěma položkami, často téměř se stejnou vahou na několika faktorech. Proto jsem nakonec zvolila čtyřfaktorové řešení.



Obrázek 7. Grafický výstup z faktorové analýzy/extrakce faktorů (*scree plot*) ze 47 dotazníkových položek.

Vhodnost použití faktorové analýzy byla opět posuzována pomocí KMO (*Kaiser-Meier-Olkin*) indexu a Bartlettova testu sféricity. Hodnota KMO 0,779, tj. velmi dobrá, stejně jako Bartlettův test sféricity ($\chi^2 = 1722$, $df = 351$, $Sig. = 0,000$) indikovaly vhodnost souboru dat pro faktorování. Odhad faktorové matice byl proveden metodou hlavních komponent; pro rotaci faktorové matice byla použita metoda Varimax, protože jsem předpokládala, že faktory jsou na sobě nezávislé. Následující tabulka 4 udává faktorové zátěže pro 27 dotazníkových položek (Cronbachovo $\alpha = 0,617^{15}$, celkové procento vysvětlené variance je 36,5 %).

¹⁵ Po odstranění položek 6, 20 a 26 se Cronbachovo alfa zvýšilo na 0,665.

Tabulka 4. Faktorové zátěže dotazníkových položek – prediktorů nečestného chování. Zobrazeny jsou položky s faktorovou zátěží vyšší než 0,30.

(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations.)

	Component			
	1	2	3	4
42. na některé předměty prostě nemám hlavu	0,686			
24. je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc	0,592			
25. často se bojím, že nebudu rozumět nové látce	0,561	0,359		
44. abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den	0,547			
45. někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc	0,532			
29. většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat	0,529			
46. někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl	0,500			
6. někdy toho vím víc, než kolik je napsáno v učebnici	-0,442			
26. kdybych neopisoval, tak bych měl horší známky, než když opisuji	0,429			
3. na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji		0,710		
8. s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole		0,615		
1. učením strávím každý den víc než hodinu		0,591		
9. je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á		0,543		
11. dobré známky jsou pro mne nejdůležitější		0,539		
7. mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme		0,462		
17. kdybych měl nějaký problém, můžu jít za učiteli a říct jim to			0,637	
14. učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme			0,634	
13. naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali			0,605	
18. většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem		0,381	0,547	
12. důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni			0,521	
19. naše škola nabízí kroužky a akce, na které rád chodím			0,430	
20. myslím, že ostatní školy jsou lepší, než ta naše			-0,358	
35. moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité				0,745
38. moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých				0,519
36. moji rodiče říkají, že se neučím kvůli nim, ale kvůli sobě				0,511
34. když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma				0,480
39. moji rodiče říkají, že se ve škole nemá lhát a podvádět				0,445
% vysvětlené variance	13,9	10,9	6,0	5,8

4.4.1.1 Popis/charakteristika faktorů

Z tabulky 4 je vidět, že **první vysvětlující faktor** je žákovský a je sycený položkami (seřazenými sestupně od těch, které korelují s faktorem nejvíc, až po ty, které s ním korelují nejmíň):

42. na některé předměty prostě nemám hlavu;
24. je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc;
25. často se bojím, že nebudu rozumět nové látce;
44. abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den;
45. někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc;
29. většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat;
46. někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl;
6. (není pravda, že) někdy toho vím víc, než kolik je napsáno v učebnici;
26. kdybych neopisoval, tak bych měl horší známky, než když opisuji.

Tento faktor by se dal označit jako „naučená školní bezmocnost“, protože i když slučuje položky, které v původním modelu měly měřit nízkou *self-efficacy* a situační faktory (neutralizaci), domnívám se, že v tomto „vzorci“ je společným jmenovatelem záporný emoční náboj, manifestovaný jako určitá bezmocnost žáka ovlivnit výsledky ve škole, nebo jako rezignace žáka na školní výkon. V tomto kontextu obsah dotazníkových položek evokuje pocit odcizení žáka škole (*external locus of control*) a odkazuje spíše k atribučním teoriím, a sice k teorii naučené bezmocnosti (nedostatek schopností). Protože je popsáné chování asociované se záporným stimulem, v případě, že se tento stane řídicím motivem, energizuje chování žáka směrem od negativních podnětů, tj. směrem od školy, jako jejich zdroje, a proto ho označuji jako odklon od školy.

Reliabilita položkové škály na tomto faktoru nebyla moc uspokojivá, Cronbachovo $\alpha = 0,603$. Po odstranění položek 6 a 26 s nejmenší zátěží na faktoru, se Cronbachovo alfa zvýšilo na 0,685, takže těsně pod akceptovatelnou hodnotu 0,700.

Druhý vysvětlující faktor je také žákovský a je sycený položkami:

3. na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji;
8. s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole;
1. učením strávím každý den hodně času;
9. je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á;
11. dobré známky jsou pro mne nejdůležitější;
7. mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme.

Uvedené chování žáka se dá popsat jako aktivní zvládání školních povinností a vynakládání určitého úsilí (měřeno časem přípravy) směrem ke škole a plnění školních povinností. Faktor zahrnuje položky, které patřil původně k dichotomickému konstruktu *mastery* (položky 7, 8) –

performance (položky 9, 11), ale nestaví je proti sobě (oba vektory mají stejný směr) – tady mají charakter komplementárních výpovědí. Proto předpokládám, že druhý faktor měří výkonové cíle žáka (cílem je jak nabytí kompetencí, tak i dobré známky), které tím, že je spojuje s vynaloženým úsilím, vytváří obraz příklonové strategie zvládnání školní zátěže. Proto tento faktor pracovním označuji jako příklon ke škole.

Cronbachovo alfa pro položkovou škálu „příklon žáka ke škole“ bylo 0,664.

Třetí vysvětlující faktor vypovídá o vztahu žáka k učitelům a ke škole a je sycený položkami:

17. kdybych měl nějaký problém, můžu jít za učiteli a říct jim to;
14. učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme;
13. naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali;
18. většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem;
12. důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni;
19. naše škola nabízí kroužky a akce, na které rád chodím;
20. (ne) myslím, že ostatní školy jsou lepší, než ta naše.

Tento faktor, označený jako „učitelé“, měří školní kontext. Celkově ho můžeme charakterizovat jako dobrý vztah ke škole, zprostředkovaný přes dobrý vztah k učitelům. Cronbachovo alfa položkové škály „vztah k učitelům“ bylo 0,482; po odstranění položky 20, která má na faktoru nejmenší zátěž, se Cronbachovo alfa zvýšilo na 0,660.

Čtvrtý vysvětlující faktor je rodičovský a je sycený položkami:

35. moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité;
38. moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých;
36. moji rodiče říkají, že se neučím kvůli nim, ale kvůli sobě¹⁶;
34. když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma;
39. moji rodiče říkají, že se ve škole nemá lhát a podvádět.

Poslední faktor měří také kontextovou proměnnou, tentokrát rodičovský vliv a je označený jako „rodiče“. Cronbachovo alfa pro tuto položkovou škálu bylo nízké (0,464) a ani po

¹⁶ Když jsem odstranila z faktorové analýzy položku 36, zbylé položky pak „vyjasnily obraz“ faktoru, který je teď možné identifikovat jako „tlak rodičů na známky“:

35. moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité;
38. moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých;
34. když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma;
39. moji rodiče říkají, že se ve škole nemá lhát a podvádět.

Na hladině významnosti 0,05 tento faktor „rodiče2“ slabě koreluje jak s podváděním ($r = 0,135$), tak i s klamáním ($r = 0,133$): tlak rodičů na známky a s tím spojené obavy můžou slabě pozitivně ovlivnit jak podvádění, tak klamání a to skoro stejnou měrou. Takto vymezený rodičovský faktor pak slabě koreluje také s malým počtem zameškaných hodin ve škole ($r = 0,126$), ale i s přesvědčením, že učitelé vlastně podvádění netrestají ($r = 0,118$). Zajímavé je, že tento faktor naopak vůbec nekoreluje s dosaženými známkami, tj. skutečným výkonem žáka.

odstranění položky 36 (z důvodů popsané obsahové nejasnosti) či položky 39 (s nejmenší zátěží na faktor) se reliabilita položkové škály nezlepšila.

4.4.1.2 Korelace mezi prediktory podvádění (čtyřfaktorové řešení), podváděním a klamáním

Tabulka 5 udává korelace mezi podváděním, klamáním, příklonem žáka ke škole, odklonem žáka od školy, kladným vztahem k učitelům, tlakem rodičů na známky, průměrem žáka v posledním pololetí, absencemi žáka v posledním pololetí, pohlaví žáků, typem školy, podváděním spolužáků, a reakcí učitelů na podvádění. Červeně jsou zvýrazněné korelace s hodnotou $r \geq 0,3$ a signifikantní na hladině významnosti 0,01.

Z tabulky 5 je vidět, že **podvádění** nejvíc koreluje s klamáním a se vztahem žáků k učení: žáci, kteří přiznávají častější podvádění, také současně uvádějí větší angažovanost v jiných školních přestupcích/klamání ($r = 0,398$); víc podvádí žáci, kteří vnímají školu jako něco odcizeného, co není v jejich moci ovlivnit ($r = 0,372$) a naopak signifikantně méně podvádí ti žáci, kteří mají kladný vztah ke škole ($r = -0,365$). Kladný vztah k učitelům snižuje pravděpodobnost podvádění ($r = -0,266$) stejně jako snižuje pravděpodobnost podvádění dobrý prospěch ($r = -0,159$); naopak pravděpodobnost podvádění zvyšuje, pokud žáci vidí podvádět své spolužáky ($r = 0,263$) a pokud se učitel tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo napovídá ($r = 0,142$). Kluci uvádí nepatrně víc podvádění v porovnání s dívkami ($r = 0,102$ na hladině významnosti 0,05), ostatní proměnné neměly na podvádění významný vliv (včetně faktoru rodiče).

Klamání/školní přestupky jsou, kromě už uvedené korelace s podváděním, nejvíc korelovány se vztahem k učitelům: čím byli žáci spokojenější s učiteli, tím menší míru klamání uváděli ($r = -0,269$). Zdá, že dobrý vztah žáků k učitelům ovlivňuje stejnou měrou jak pravděpodobnost klamání/školních přestupků, tak pravděpodobnost podvádění. Vztah žáků k učení má na klamání jenom poměrně malý vliv: odklon žáka od školy mírně zvyšuje pravděpodobnost klamání ($r = 0,178$), zatímco příklon ke škole tuto pravděpodobnost mírně snižuje ($r = -0,191$); vliv obou těchto faktorů je ale výrazně nižší, než byl jejich vliv na podvádění. Žáci s dobrým prospěchem uváděli méně klamání ($r = -0,177$), naopak pravděpodobnost klamání zvyšuje, i když ne výrazně, pokud žáci vidí podvádět své spolužáky ($r = 0,202$) a pokud se učitel tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo napovídá ($r = 0,151$).

Tabulka 5. Korelace mezi podváděním, klamáním a prediktory tohoto chování (4 faktorové řešení).

r – Pearsonův korelační koeficient, p – hladina významnosti (** p < 0,01; * p < 0,05).

		podvádění	klamání	žák odklon	žák příklon	učitelé	rodiče	známky	absence	pohlaví	typ školy	spolužáci podvádí	učitelé netrestají
podvádění	r	1,000	0,398**	0,372**	-0,365**	-0,266**	0,098	-0,159**	0,004	0,102*	0,017	0,263**	0,142**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,058	0,002	0,944	0,049	0,737	0,000	0,006
	N	372	372	372	372	372	372	370	368	372	372	371	371
klamání	r		1,000	0,178**	-0,191**	-0,269**	0,053	-0,177**	-0,023	-0,041	0,011	0,202**	0,151**
	p			0,001	0,000	0,000	0,307	0,001	0,659	0,425	0,839	0,000	0,004
	N		372	372	372	372	372	370	368	372	372	371	371
žák odklon	r			1,000	0,000	0,000	0,000	-0,400**	-0,176**	-0,092	-0,139**	-0,026	0,165**
	p				1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,065	0,005	0,604	0,001
	N			401	401	401	401	399	397	401	401	400	398
žák příklon	r				1,000	0,000	0,000	0,199**	-0,012	-0,255**	0,105*	-0,052	-0,044
	p					1,000	1,000	0,000	0,805	0,000	0,036	0,303	0,377
	N				401	401	401	399	397	401	401	400	398
učitelé	r					1,000	0,000	-0,025	-0,023	-0,004	-0,310**	-0,295**	-0,086
	p						1,000	0,614	0,648	0,939	0,000	0,000	0,086
	N					401	401	399	397	401	401	400	398
rodiče	r						1,000	0,010	0,071	0,072	-0,107*	0,019	0,078
	p							0,848	0,160	0,151	0,033	0,706	0,118
	N						401	399	397	401	401	400	398
známky	r							1,000	0,227**	-0,117*	0,012	0,117*	-0,086
	p								0,000	0,020	0,811	0,020	0,086
	N							399	397	399	399	398	396
absence	r								1,000	0,090	0,173**	-0,070	0,038
	p									0,074	0,001	0,165	0,447
	N								397	397	397	396	394
pohlaví	r									1,000	-0,083	-0,023	-0,015
	p										0,099	0,647	0,766
	N									401	401	400	398
typ školy	r										1,000	0,171**	-0,020
	p											0,001	0,698
	N										401	400	398
spolužáci podvádí	r											1,000	0,134**
	p												0,007
	N											400	397

Jak je vidět z tabulky 5, faktor rodiče neměl signifikantní vztah k žádné jiné proměnné. Faktor odklonu od školy relativně silně koreluje s průměrem známek: žáci, kteří vnímají školu jako něco, co nemůžou ovlivnit, mají také horší prospěch ($r = -0,400$), a naopak žáci, kteří přistupují aktivně ke školním povinnostem, mají častěji lepší prospěch, i když korelace není tak silná, jako v předešlém případě ($r = 0,199$) a častěji se jedná o dívky než o kluky ($r = -0,255$). Dále faktor odklonu od školy slabě koreluje s větším počtem absencí ve škole ($r = -0,176$) a přesvědčením žáka, že učitelé přehlížejí nebo tolerují podvádění ($r = 0,165$). Kromě toho, že kladný vztah žáků k učitelům snižuje, jak už bylo uvedeno, četnost podvádění i lhaní, relativně silně koreluje s typem školy a se subjektivním odhadem toho, jak často podvádí jejich spolužáci: žáci, kteří uváděli kladný vztah k učitelům, méně často uváděli, že by viděli v minulosti podvádět své spolužáky ($r = -0,295$). Nejvíce překvapivé je zjištění, že žáci na základních školách byly výrazně spokojenější s učiteli než žáci osmiletých gymnázií ($r = -0,310$); žáci osmiletých gymnázií také častěji uváděli, že viděli podvádět své spolužáky ($r = 0,171$). Signifikantní, i když slabá záporná korelace, byla zjištěna mezi odklonem od školy a typem školy: podle očekávání jsou gymnazisté víc motivováni ke školním výkonům, které pro ně mají větší hodnotu než pro žáky základních škol ($r = -0,139$).

4.4.1.3 Lineární regresní model pro čtyřfaktorové řešení

Vztah mezi extrahovanými faktory jsem zjišťovala také pomocí mnohonásobné **lineární regrese**, a to jak metodou *Enter* (všechny proměnné byly do výpočtu vloženy najednou, tak metodou postupného vkládání vysvětlujících proměnných (*Stepwise*), a to tak, že jako první vkládá proměnné, které vysvětlují nejvyšší procento variance a nakonec ty, které vysvětlují nejméně variance. Data byla zpracována jako regresní model vlivu čtyř extrahovaných faktorů (odklon žáka od školy, příklon žáka ke škole, kladný vztah k učitelům a tlak rodičů na známky) a třech dalších proměnných (podvádění spolužáků, reakce učitelů na podvádění a průměru známek v posledním pololetí) na podvádění a klamání, a to metodou *Enter* i *Stepwise*. Přehled hodnot regresních koeficientů je uvedený v tabulce 6.

Metoda Enter – V případě závislé proměnné **podvádění** vysvětlují čtyři faktory – příklon ke škole, odklon od školy, učitelé a rodiče – asi 36 % variance faktoru podvádění ($R^2 = 0,355$) a všechny jsou statisticky významné. Z vysvětlujících proměnných měl největší vliv na podvádění faktor odklonu od školy (standardizovaný beta koeficient 0,398: čím větší pocit odcizení škole tím větší míra podvádění), pak faktor příklonu ke škole (standardizovaný beta koeficient -0,339: čím aktivnější přístup ke školním povinnostem, tím menší míra podvádění) a faktor učitelé (standardizovaný beta koeficient -0,271: čím lepší vztah k učitelům, tím méně

podvádění). Vliv rodičů na podvádění je sice signifikantní (na hladině významnosti 0,05), standardizovaný beta koeficient je ale poměrně malý (0,095), tj. tento faktor má na podvádění nejmenší vliv v porovnání s ostatními vysvětlujícími proměnnými.

Metoda Stepwise by měla pomoci najít „nejlepší regresní model“. Model 1 obsahuje závislou proměnnou podvádění, konstantu a nezávislou proměnnou odklon od školy, která byly do modelu přidána jako první, protože vysvětluje nejvyšší podíl variance (asi 16 %, $R^2 = 0,156$). Model 2 přidává do rovnice proměnnou příklon ke škole, čímž se signifikantně zvýší procento vysvětlené variability na asi 27 % ($R^2 = 0,269$). Model 3 přidává ke dvěma předchozím vysvětlujícím proměnným proměnnou učitelé, která signifikantně navyšuje procento vysvětlené variance na necelých 35 % ($R^2 = 0,346$). V posledním modelu 4 přidání proměnné rodiče do modelu sice navýší procento vysvětlené variability, ale jenom o jedno procento (i když jde o navýšení signifikantní na hladině významnosti 0,05); celkem tento model vysvětluje 35 % variance závislé proměnné. Je vidět, že oba typy regresní analýzy vysvětlily téměř stejné procento variance proměnných, a proto jsem pro klamání použila jenom metodu Enter.

Tabulka 6. Výsledky mnohonásobní lineární regrese závislých proměnných podvádění a klamání na sedmi vysvětlujících proměnných.

	β	p
Podvádění	F(5, 359) = 44,174, < 0,0001, $R^2 = 0,376$	
Škola odklon	0,395	< 0,0001
Škola příklon	-0,333	< 0,0001
Učitelé	-0,213	< 0,0001
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí	0,180	< 0,0001
Rodiče	0,088	< 0,036
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje	-	-
Průměr známek	-	-
Klamání	F(5, 359) = 15,187, < 0,0001, $R^2 = 0,154$	
Učitelé	-0,274	< 0,0001
Škola příklon	-0,138	< 0,006
Škola odklon	0,134	< 0,012
Průměr známek	-0,131	< 0,018
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí	0,116	< 0,025
Rodiče	-	-
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje	-	-

Protože jsem předpokládala, že na podvádění má vliv, když žáci vidí podvádět ostatní spolužáky a pokud učitel toleruje podvádění, do analýzy jsem zahrнула i položky 61 *viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí (za poslední rok)* a 63 *učitel se tváří, že nevidí, když někdo*

opisuje nebo našeptává. Vliv tolerance učitelů k podvádění se ukázal jako nesignifikantní, stejně jako průměr známek a model je z analýzy vyloučil. I v tomto případě obě proměnné charakterizující vztah žáka ke škole vysvětlují největší procento variance proměnné podvádění, 26 % ($R^2 = 0,260$), zatímco proměnné učitelé, rodiče a podvádění spolužáků vysvětlují celkem necelých 12 % variance. Celkově tento model vysvětluje necelých 38 % variance ($R^2 = 0,376$). Vliv podvádění spolužáků je nepatrně vyšší (standardizovaný beta koeficient 0,180) než vliv rodičů (standardizovaný beta koeficient 0,088).

Metoda Enter – V případě závislé proměnné **klamání** vysvětlují uvedené čtyři faktory jenom necelých 15 % variance ($R^2 = 0,148$); statisticky významný je jenom vliv faktorů příklon ke škole, odklon od školy a učitelé. Největší vliv na klamání/školní přestupky má faktor učitelé (standardizovaný beta koeficient -0,300: čím lepší vztah k učitelům, tím menší míra klamání), oba žákovské faktory, jak odklon, tak příklon ke škole měly skoro stejný i když opačný vliv (standardizované beta koeficienty 0,189 a -0,169). Vliv rodičovského faktoru na klamání žáků se neprokázal (standardizovaný beta koeficient 0,061).

Po přidání položek 61 *viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí (za poslední rok)*, 63 *učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává* a průměru známek se ukázalo, že položka 63 nemá signifikantní vliv ani na faktor klamání a model ji nezahrnul do analýzy. Nový model vysvětluje necelých 16 % variability proměnné klamání ($R^2 = 0,154$); položka 61 přispívá k celkovému procentu vysvětlené variability jenom 1 % a je nejslabším prediktorem klamání. Malé procento vysvětlené variability této proměnné bude diskutováno.

4.4.1.4 Strukturní model (structural equation model) pro 4 faktory

Model 4F (obrázek 8) je původní teoretický model postihující vztah mezi šesti extrahovanými faktory (podvádění, klamání, odklon žáka od školy, příklon žáka ke škole, rodiče a učitelé), které představují v modelu latentní proměnné a dalšími čtyřmi pozorovanými veličinami (pohlaví, průměr známek, podvádění spolužáků a reakce učitele na podvádění). Do analýzy byly zahrnuty jenom kompletně vyplněné dotazníky bez chybějících hodnot¹⁷; N = 360. Model 4FA (obrázek 9) je jeho grafický výstup (*path diagram*) z programu Amos 5. Jak už naznačovaly výsledky lineárního regresního modelu, položka 63 neměla téměř žádnou výpovědní hodnotu, a proto byla z modelu odstraněna.

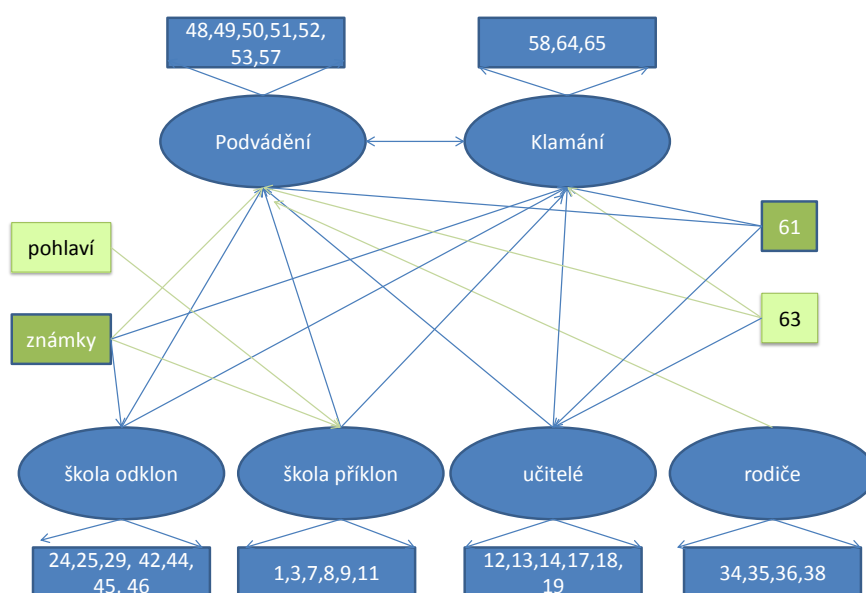
¹⁷ Index SRMR je možné vypočítat, jenom pokud soubor neobsahuje chybějící data.

Tabulka 7. Hodnoty parametrů modelů 4FA a 4FB.

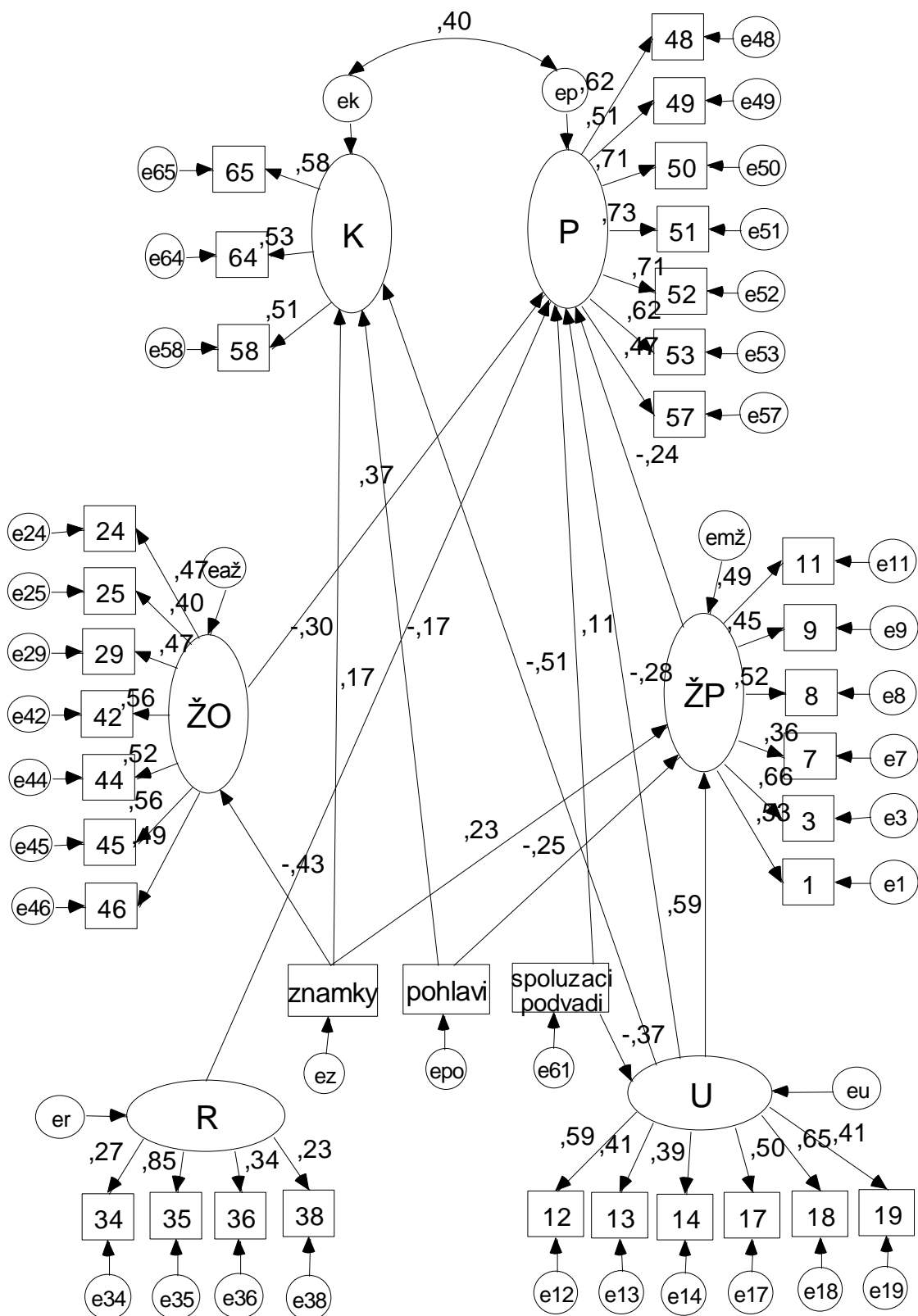
	Model 4FA	Model 4FB (R → ZO)	Kritéria velmi dobré shody
N	360	360	
χ^2	1072,155	1064,459	
df	583	582	
p	0,0001	0,0001	
χ^2/df	1,839	1,829	1 ←
CFI	0,801	0,804	> 0,9
SRMR	0,0710	0,0692	< 0,08
RMSEA	0,48	0,48	< 0,5
90% konfidenční interval RMSEA	(0,44 – 0,53)	(0,43 – 0,53)	
AIC	1238,155	1232,459	

Model 4FA je spočítaný rekurzivní model. Pro odhad parametrů byla použita metoda maximální věrohodnosti (*Maximum likelihood*). Hodnoty regresních koeficientů jsou ve standardizované podobě; parametry modelu jsou uvedeny v tabulce 7.

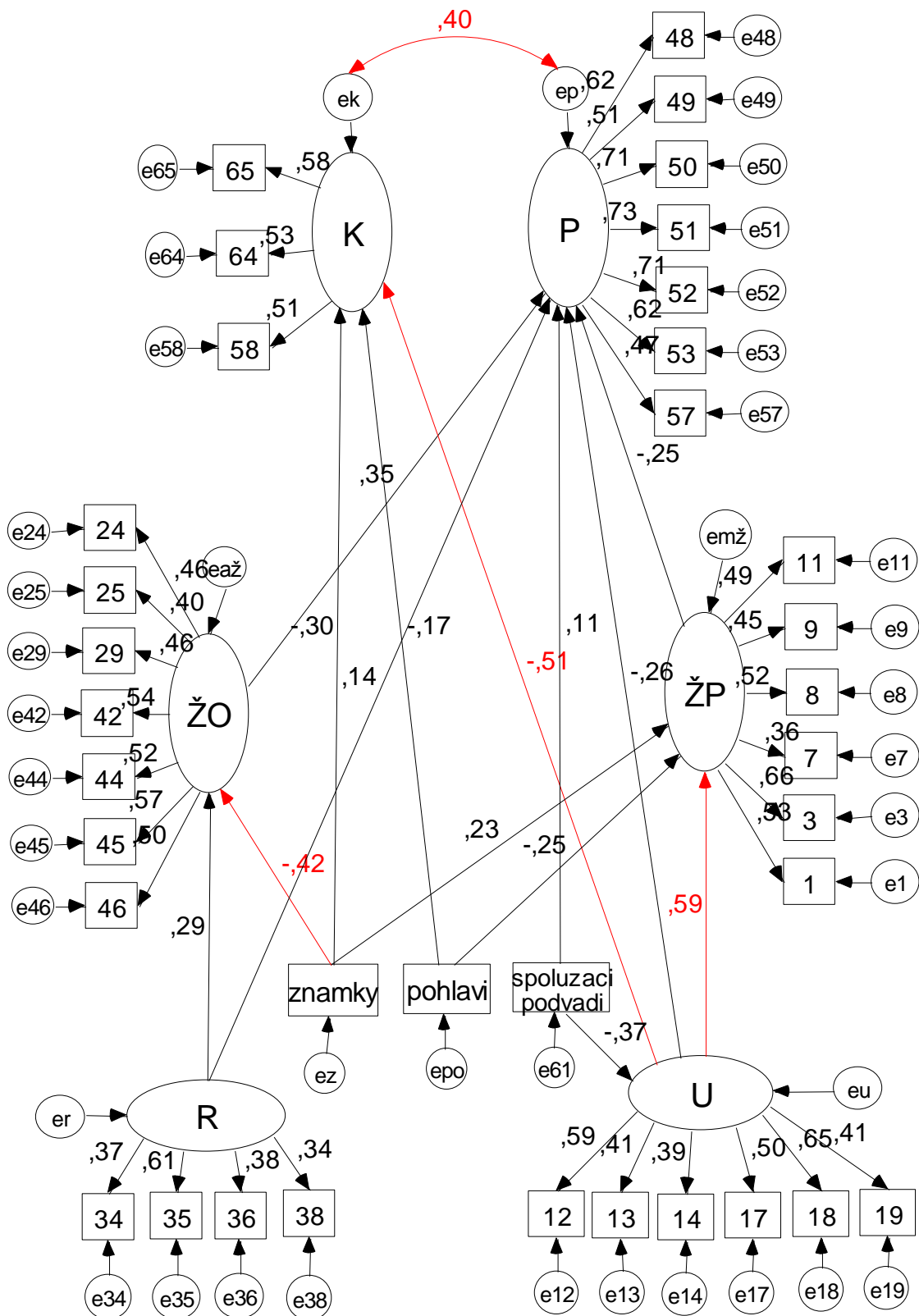
Po posouzení shody modelu s daty byly jako indexy shody použity *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) a *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), jak je doporučuje Hu a Bentler (1999). Aby bylo možné modely porovnat, byl uveden index AIC (*Akaike Informatic Criterion*).



Obrázek 8. Model 4F – závislost podvádění a klamání na čtyřech faktorech - teoretický model.



Obrázek 9. Model 4FA – závislost podvádění a klamání na 4 faktorech/latentních proměnných – path diagram, standardizované řešení. ŽO = odklon žaka od školy, ŽP = příklon žaka ke škole, U = učitelé, R = rodiče, P = podvádění, K = klamání



Obrázek 10. Model 4FB – závislost podvádění a klamání na 4 faktorech/latentních proměnných – path diagram, standardizované řešení. ŽO = odklon žáka od školy, ŽP = příklon žáka ke škole, U = učitelé, R = rodiče, P = podvádění, K = klamání

Na základě parametrů modelu (tabulka 7) je vidět, Model 4FA je akceptovatelný na základě indexu RMSEA, ale ostatní indexy shody nejsou moc dobré. Na základě teoretické úvahy byla do modelu přidána cesta (R → ZO). Nový Model 4FB (obrázek 10) je signifikantně lepší (viz diskuse), jeho parametry jsou uvedeny v tabulce 8.

V Modelu 4FB je vysvětleno 44 % variance latentní proměnné podvádění (největší faktorovou zátěž měly položky 50, 51 a 52) a 38 % variance latentní proměnné klamání (všechny položky na faktoru měly podobný vliv). Faktor rodičů nepřispíval k vysvětlené variaci. Největší vliv na klamání žáků měli učitelé ($\beta = -0,59$, $p < 0,01$) a známky ($\beta = -0,30$, $p < 0,01$), na podvádění měl největší vliv odklon žáků školy ($\beta = 0,35$, $p < 0,01$), stejně jako podvádění omezoval příklon žáků ke škole ($\beta = -0,25$, $p < 0,01$; největší faktorová zátěž byla na položce 3) a kladný vztah k učitelům ($\beta = -0,26$, $p < 0,01$; největší faktorová zátěž byla na položce 18). Podvádění a klamání spolu korelovaly.

4.4.2 Vysvětlující proměnné – třífaktorové řešení

Vzhledem k malému příspěvku faktoru rodiče k vysvětlované variabilitě závislé proměnné podvádění a vzhledem k tomu, že nepřispěl k vysvětlení závislé proměnné klamání, jsem udělala novou faktorovou analýzu. V případě vynuceného třífaktorového řešení nebyl faktor rodiče extrahován a ani položky, které skórovaly na faktoru rodiče, významněji nepřispívaly k žádnému z následně extrahovaných faktorů.

Zatímco v případě čtyřfaktorového řešení došlo faktorovou analýzou k redukci původních 47 dotazníkových položek na 27 dotazníkových položek, které celkem vysvětlovaly 36,5 % variance proměnných, v případě třífaktorového řešení 18 dotazníkových položek vysvětlilo téměř 40 % variance. Hodnota KMO = 0,792, tj. opět velmi dobrá, stejně jako Bartlettův test sféricity ($\chi^2 = 1106$, $df = 153$, $Sig. = 0,000$) indikovaly vhodnost souboru dat pro faktorování. Odhad faktorové matice byl opět proveden metodou hlavních komponent a rotace metodou Varimax (z důvodu předpokladu vzájemné nezávislosti faktorů).

Následující tabulka 8 udává faktorové zátěže pro 18 dotazníkových položek (Cronbachovo $\alpha = 0,617$; první faktor (komponenta) vyčerpává 18 % variance, druhý faktor 13,9 % a třetí faktor 7,8 %, celkem 39,7 %). Jak je vidět, menší počet položek v tomto řešení vysvětluje nepatrně vyšší procento variance, „obsah“ faktorů se nezměnil (i když se změnila faktorové zátěže jednotlivých položek), jenom faktor „příklon žáka ke škole“ vysvětluje v této analýze větší procento variance než faktor „odklon žáka od školy“.

Tabulka 8. Faktorové zátěže dotazníkových položek – prediktorů nečestného chování.

(Extraction Method: Principal Component Analysis, Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 4 iterations).

	Component		
	1	2	3
3. na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji	0,702		
8. s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole	0,634		
1. učením strávím každý den hodně času	0,632		
9. je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á	0,587		
11. dobré známky jsou pro mne nejdůležitější	0,560		0,240
7. mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme	0,413		
42. na některé předměty prostě nemám hlavu		0,645	
45. někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc		0,643	-0,277
44. abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den		0,641	
24. je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc		0,593	
46. někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl	-0,211	0,536	-0,223
29. většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat	-0,286	0,534	
25. často se bojím, že nebudu rozumět nové látce	0,327	0,519	
14. učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme			0,658
13. naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali			0,646
12. důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni	0,247		0,610
18. většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem	0,383		0,553
19. naše škola nabízí kroužky a akce, na které rád chodím			0,477
% vysvětlené variance	18	13,9	7,8

4.4.2.1 Korelace mezi prediktory podvádění (třífaktorové řešení), podváděním a klamáním

Tabulka 9 udává korelace mezi podváděním, klamáním, příklonem žáka ke škole, odklonem žáka od školy, kladným vztahem k učitelům, průměrem žáka v posledním pololetí, absencemi žáka v posledním pololetí, pohlaví žáků, typem školy, podváděním spolužáků, a reakcí učitelů na podvádění. Barevně jsou zvýrazněny korelace $\geq 0,3$, signifikantní na hladině 0,01.

Tabulka 10 srovnává korelace pro čtyřfaktorové a třífaktorové řešení. Novou hodnotu uvádím jenom u signifikantních korelací. Jak je vidět, většina korelačních koeficientů je pro tři faktory nižší než pro čtyři faktory.

Tabulka 9. Korelace mezi podváděním, klamáním a prediktory tohoto chování (3 faktorové řešení).

r – Pearsonův korelační koeficient, p – hladina významnosti (** p < 0,01; * p < 0,05).

		podvádění	klamání	žák příklon	žák odklon	učitelé	známky	absence	pohlaví	typ školy	spolužáci podvádí	učitelé netrestají
podvádění	r	1,000	0,398**	-0,338**	0,316**	-0,264**	-0,159**	0,004	0,102*	0,017	0,263**	0,142**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,944	0,049	0,737	0,000	0,006
	N	372	372	372	372	372	370	368	372	372	371	371
klamání	r		1,000	-0,190**	0,152**	-0,263**	-0,177**	-0,023	-0,041	0,011	0,202**	0,151**
	p			0,000	0,003	0,000	0,001	0,659	0,425	0,839	0,000	0,004
	N		372	372	372	372	370	368	372	372	371	371
žák příklon	r			1,000	0,000	0,000	0,207**	-0,007	-0,235**	0,071	-0,066	-0,052
	p				1,000	1,000	0,000	0,894	0,000	0,154	0,186	0,302
	N			401	401	401	399	397	401	401	400	398
žák odklon	r				1,000	0,000	-0,374**	-0,179**	-0,056	-0,151**	-0,009	0,181**
	p					1,000	0,000	0,000	0,265	0,003	0,852	0,000
	N				401	401	399	397	401	401	400	398
učitelé	r					1,000	-0,045	-0,004	-0,024	-0,274**	-0,271**	-0,068
	p						0,369	0,930	0,627	0,000	0,000	0,173
	N					401	399	397	401	401	400	398
průměr	r						1,000	0,227**	-0,117*	0,012	0,117*	-0,086
	p							0,000	0,020	0,811	0,020	0,086
	N						399	397	399	399	398	396
absence	r							1,000	0,090	0,173**	-0,070	0,038
	p								0,074	0,001	0,165	0,447
	N							397	397	397	396	394
pohlaví	r								1,000	-0,083	-0,023	-0,015
	p									0,099	0,647	0,766
	N								401	401	400	398
typ školy	r									1,000	0,171**	-0,020
	p										0,001	0,698
	N									401	400	398
spolužáci podvádí	r										1,000	0,134**
	p											0,007
	N										400	397

Tabulka 10. Tabulka korelací srovnávající výsledky třífaktorového a čtyřfaktorového řešení, barevně jsou zvýrazněné korelace $\geq 0,3$.
 r – Pearsonův korelační koeficient, p – hladina významnosti (** p < 0,01; * p < 0,05).

		klamání	příklon	odklon	učitelé	známky	absence	pohlaví	typ školy	spolužáci podvádějí	učitelé netrestají
podvádění	3F	0,398 **	-0,338 **	0,316 **	-0,264 **	-0,159 **		0,102 *		0,263 **	0,142 **
	4F	0,398 **	-0,365 **	0,372 **	-0,266 **	-0,159 **		0,102 *		0,263 **	0,142 **
klamání	3F		-0,190 **	0,152 **	-0,263 **	-0,177 **				0,202 **	0,151 **
	4F		-0,191 **	0,178 **	-0,269 **	-0,177 **				0,202 **	0,151 **
příklon	3F					0,207 **		-0,235 **			
	4F					0,199 **		-0,255 **			
odklon	3F					-0,374 **	-0,179 **		-0,151 **		-0,181 **
	4F					-0,400 **	-0,176 **		-0,139 **		-0,165 **
učitelé	3F								-0,274 **	-0,271 **	
	4F								-0,310 **	-0,295 **	

4.4.2.2 Lineární regresní model pro třífaktorové řešení

Data byla zpracována jako regresní model vlivu třech extrahovaných faktorů (odklon žáka od školy, příklon žáka ke škole, kladný vztah k učitelům) a třech dalších vysvětlujících proměnných (podvádění spolužáků, reakce učitele na podvádění a průměrů známek v posledním pololetí) na podvádění a klamání, a to metodou *Enter* i *Stepwise*. Přehled hodnot regresních koeficientů je uvedený v tabulce 11.

Metoda Enter – V případě závislé proměnné **podvádění** vysvětlují tři faktory – příklon ke škole, odklon od školy a učitelé – asi 28 % variance faktoru podvádění ($R^2 = 0,281$) a všechny jsou statisticky významné. Z vysvětlujících proměnných měl největší vliv na podvádění faktor příklonu ke škole (standardizovaný beta koeficient $-0,328$: čím aktivnější přístup ke školním povinnostem, tím menší míra podvádění), dále pak faktor odklonu od školy (standardizovaný beta koeficient $0,332$: čím větší pocit odcizení škole tím větší míra podvádění) a faktor učitelé (standardizovaný beta koeficient $-0,262$: čím lepší vztah k učitelům, tím méně podvádění).

Metoda Stepwise – Model 1 obsahuje závislou proměnnou podvádění, konstantu a nezávislou proměnnou příklon ke škole, která byla do modelu přidána jako první, protože vysvětluje nejvyšší podíl variance (asi 11 %, $R^2 = 0,108$). Model 2 přidává do rovnice proměnnou odklon od školy, čímž se signifikantně zvýší procento vysvětlené variability na asi 21 % ($R^2 = 0,213$). Model 3 přidává ke dvěma předchozím vysvětlujícím proměnným proměnnou učitelé a tím zvyšuje procento vysvětlené variance na téměř 28 % ($R^2 = 0,281$).

V tabulce 11 jsou uvedeny výsledky regresního modelu včetně položek 61 (*viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí – za poslední rok*), 63 (*učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává*) a průměru známek. Vliv tolerance učitelů k podvádění se ukázal jako nesignifikantní, stejně jako průměr známek a model je z analýzy vyloučil. I v tomto případě obě proměnné charakterizující vztah žáka ke škole vysvětlují největší procento variance proměnné podvádění, 26 % ($R^2 = 0,260$), zatímco proměnné učitelé, rodiče a podvádění spolužáků vysvětlují celkem necelých 12 % variance. Celkem tento model vysvětluje 31 % variance ($R^2 = 0,310$).

Metoda Enter – V případě závislé proměnné **klamání** vysvětlují tři faktory – příklon ke škole, odklon od školy a učitelé – jenom necelých 13 % variance ($R^2 = 0,125$) a všechny faktory jsou statisticky významné. Největší vliv na klamání/školní přestupky má faktor učitelé (standardizovaný beta koeficient $-0,266$: čím lepší vztah k učitelům, tím menší míra

klamání), oba žákovské faktory, jak odklon, tak příklon ke škole měly skoro stejný i když opačný vliv (standardizované beta koeficienty 0,187 a -0,161).

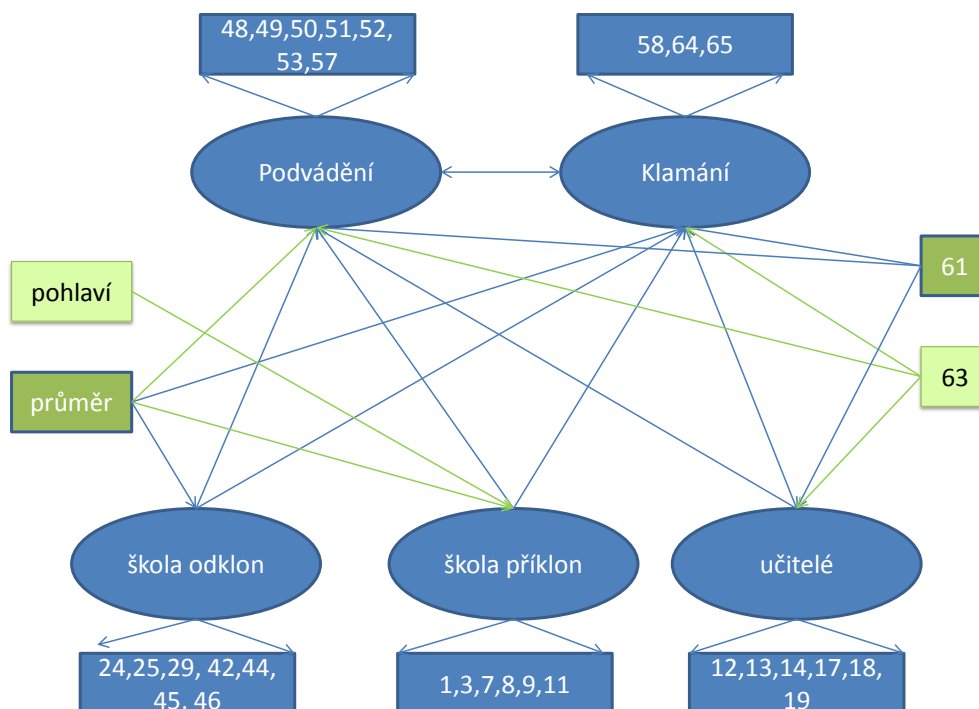
Po přidání položek 61 (*viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí – za poslední rok*), 63 (*učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává*) a průměru známek do modelu se ukázalo, že položka 63 nemá signifikantní vliv ani na faktor klamání a model ji nezahrnul do analýzy. Průměr známek se ukázal, na rozdíl od podvádění, jako signifikantní prediktor klamání. Nový model vysvětluje necelých 15 % variability proměnné klamání ($R^2 = 0,148$).

Tabulka 11. Výsledky mnohonásobní lineární regrese závislých proměnných podvádění a klamání na šesti vysvětlujících proměnných (bez faktoru rodiče).

	β	p
Podvádění	F(4, 359) = 41,409, < 0,001, $R^2 = 0,310$	
Škola odklon	0,328	< 0,0001
Škola příklon	-0,318	< 0,0001
Učitelé	-0,211	< 0,0001
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí	0,185	< 0,0001
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje	-	-
Průměr známek	-	-
Klamání	F(5, 359) = 13,462, < 0,001, $R^2 = 0,148$	
Učitelé	-0,238	< 0,0001
Průměr známek	-0,138	< 0,011
Škola příklon	-0,150	< 0,003
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí	0,133	< 0,010
Škola odklon	0,108	< 0,042
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje	-	-

4.4.2.3 Strukturní model (structural equation model) pro třífaktorové řešení

Model 3F, znázorněný na obrázku 11, je teoretický model, postihující vztah mezi pěti extrahovanými faktory (podvádění, klamání, odklon žáka od školy, příklon žáka ke škole a učitelé), které představují v modelu latentní proměnné a dalšími čtyřmi pozorovanými veličinami. Z analýzy byly zahrnuty jenom úplně vyplněné dotazníky¹⁸, takže N = 360.



Obrázek 11. Model 3F – závislost podvádění a klamání na třech faktorech – teoretický model.

Model 3FA (obrázek 12) je spočítaný rekurzivní model. Pro odhad parametrů byla použita metoda maximální věrohodnosti (*Maximum likelihood*). Pro posouzení shody modelu s daty byly opět jako indexy shody použity *root mean square error of approximation* (RMSEA), *komparative fit index* (CFI) a *standardizet root mean square residual* (SRMR), tak jak je doporučuje Hu a Bentler (1999) a pro srovnání modelů *Akaike informatik criterion*, tj. index AIC. Na základě uvedených kritérií Model 3FA odpovídá datům dobře, s výjimkou hodnoty CFI, která bude diskutována. Hodnoty regresních koeficientu jsou ve standardizované podobě, parametry modelu jsou uvedeny v tabulce 12.

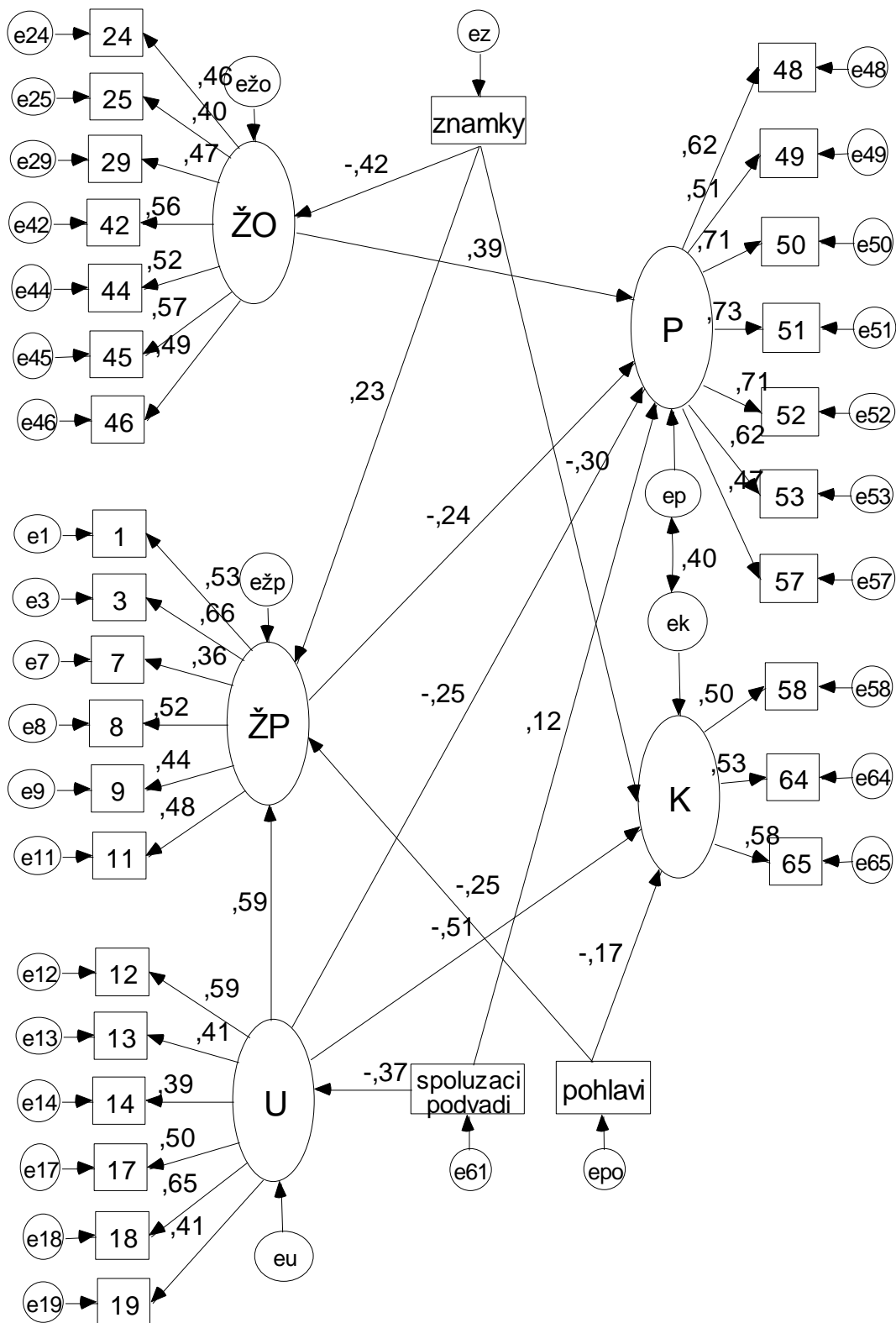
¹⁸ Index SRMR je možné vypočítat, jenom pokud soubor neobsahuje chybějící data.

Tabulka 12. Parametry modelů 3FA a 3FB.

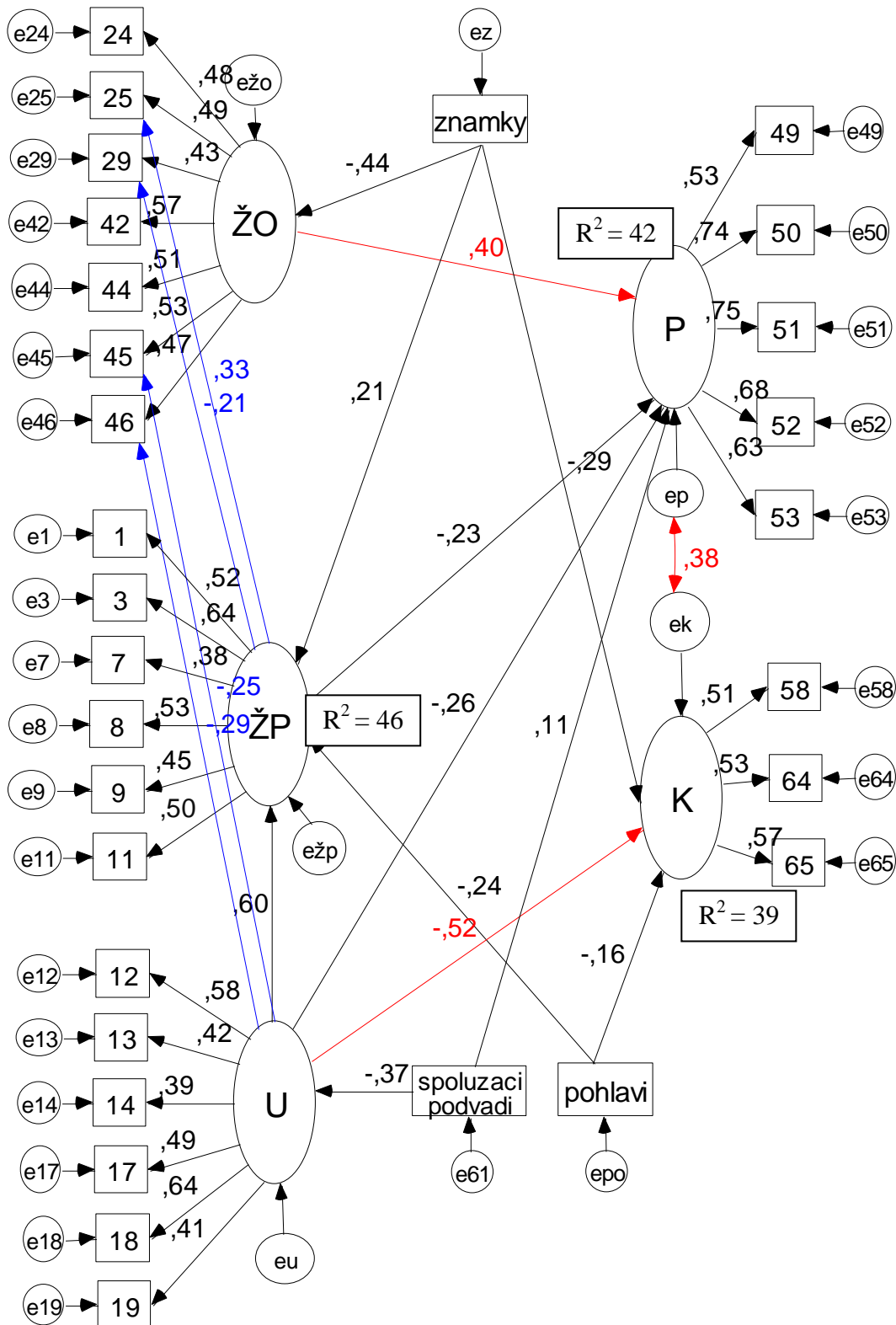
	Model 3FA	Model 3FB	Kriteria akceptovatelnosti
N	360	360	
χ^2	829,273	578,461	
df	454	391	
p	0,000	0,000	< 0,05
χ^2/df	1,827	1,479	1 ←
CFI	0,835	0,905	> 0,9
RMSEA	0,48	0,37	> 0,5
90% konfidenční interval RMSEA	(0,43– 0,53)	(0,30 –0,43)	
SRMR	0,0692	0,0538	< 0,08
AIC	977,273	726,461	

Model 3FB (obrázek 13) vznikl úpravou z Modelu 3FA s přihlédnutím k doporučeným modifikačním indexům a následné obsahové analýze změn modelu na základě těchto modifikací. Byly přidány cesty $\check{Z}P \rightarrow 25$, $\check{Z}P \rightarrow 29$, $U \rightarrow 45$, $U \rightarrow 46$ a z modelu odstraněny položky 48 (*úkol opíše ve škole*) a 57 (*ptám se spolužáků na otázky z písemky*). Opět se jedná o rekurzivní model; pro odhad parametrů byla použita metoda maximální věrohodnosti. Model fituje data velmi dobře. Hodnoty regresních koeficientů jsou ve standardizované podobě. Spočítané parametry modelu jsou uvedeny v tabulce 12. Na základě většiny indexů dobré shody s modelem můžeme říct, že Model 3FB nejlíp fituje naměřený datový soubor.

V modelu je vysvětleno 42 % variance latentní proměnné podvádění (největší faktorová zátěž byla na položkách 50, 51 a 52) a 39 % variance latentní proměnné klamání (všechny položky měly podobný vliv). Největší vliv na klamání žáků měli učitelé ($\beta = -0,52$, $p < 0,01$) a známky ($\beta = -0,290$, $p < 0,01$), na podvádění měl největší vliv odklon žáků školy ($\beta = 0,40$, $p < 0,01$), stejně jako podvádění omezoval kladný vztah žáků ke škole ($\beta = -0,23$, $p < 0,01$) a kladný vztah k učitelům ($\beta = -0,26$, $p < 0,01$). Podvádění a klamání spolu korelovaly. Dobrý vztah k učitelům měl přímý vliv na položky 45 (*někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc*; $\beta = -0,23$, $p < 0,01$) a 46 (*někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl*; $\beta = -0,29$, $p < 0,01$). Proměnná příklon žáka ke škole měla přímý vliv na položky 25 (*často se bojím, že nebudu rozumět nové látce*; $\beta = 0,33$, $p < 0,01$) a 29 (*většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat*; $\beta = -0,21$, $p < 0,01$).



Obrázek 12. Model 3FA – závislost podvádění a klamání na 3 faktorech – path diagram, standardizované řešení. ŽO = odklon žáka od školy, ŽP = příklon žáka ke škole, U = učitelé, P = podvádění, K = klamání.



Obrázek 13. Model 3FB – závislost podvádění a klamání na 3 faktorech – path diagram, standardizované řešení (přidané cesty ŽP→25, ŽP→29, U→45, U→46) a odstraněná položka 48 (úkol opiši ve škole) a 57 (ptám se spolužáků na otázky z písemky). ŽO = odklon žáka od školy, ŽP = příklon žáka ke škole, U = učitelé, P = podvádění, K = klamání.

5 Diskuse

Cílem páce, i když ne od počátku explicitně formulovaným, bylo zjistit, jaké nečestné chování ve škole dnešní „náctiletí“ vnímají jako podvádění, zda je možné toto chování zařadit do určitých typů (faktorů) a vztáhnout je k individuálním charakteristikám žáka (především k jeho výkonovým cílům ve škole) a ke kontextovým charakteristikám jeho školního výkonu. Exploratorní faktorová analýza získaných dat ale nepotvrdila původní hypotézu o osmi faktorech – prediktorech školního podvádění – které by odpovídaly osmi teoretickým konstruktům měřených dotazníkem (učební cíle žáka, obavy ze školy, *self-efficacy*, hodnota školního výkonu, na jaké výkonové cíle se orientují rodiče a učitelé, spokojenost se školou a neutralizace). Přestože konfirmatorní faktorová analýza potvrdila, že naměřená data dobře fitují latentní proměnné odpovídající těmto konstruktům, faktorová analýza je neztotožnila s extrahovanými faktory. Domnívám se proto, že nejobtížnější částí práce bylo najít tyto intervenující proměnné – faktory ovlivňující podvádění a klamání. Trochu to připomínalo situaci, když si vysypeme díly skládačky, abychom je pak poskládali do jiného obrázku, než byl ten původní.

Jak jsem uvedla na začátku popisu faktorové analýzy, nemusí být vždy jasný optimální počet faktorů, se kterými budeme pracovat či jak jednotlivé extrahované faktory interpretovat a pojmenovat. Faktor je běžně chápán a interpretován jako něco, co mají proměnné, které mají na faktoru vysoké faktorové zátěže, obsahově společné. Z tohoto hlediska zejména faktor „odklon žáka od školy“ připouští aspoň dvě interpretace, které dále diskutuji. V mém případě také nebylo snadné rozhodnout, zda zvolit jako prediktory nečestného chování třífaktorové, či čtyřfaktorové řešení, proto jsem pracovala s oběma variantami.

I když jak regresní model, tak strukturní model, poměrně překvapivě nakonec ukázal, že rodičovský faktor neměl signifikantní vliv na podvádění a klamání žáků, není vyloučeno, že to bylo způsobeno jeho nevhodnou operacionalizací (navíc Cronbachovo $\alpha = 0,464$ pro tuto položkovou škálu bylo nejnižší ze všech škál v dotazníku) nebo tím, že případné vlivy zůstaly mimo dizajn práce (kupříkladu Bongová (2008) uvádí jako významnou proměnnou ovlivňující podvádění žáka jeho konflikt s rodiči; tato proměnná ale nebyla dotazníkem měřena).

V následující tabulce 13 jsou přehledně uvedeny extrahované faktory – prediktory podvádění a klamání – i s dotazníkovými položkami s největší zátěží na faktorech, a to pro třífaktorové i čtyřfaktorové řešení. Zvýrazněné jsou ty položky, jejichž korelace s faktorem byly nejvíc

závislé na počtu extrahovaných faktorů (se změnou počtu faktorů se nejvíc změnily jejich faktorové zátěže).

Tabulka 13. Faktory ovlivňující podvádění – dotazníkové položky a jejich faktorové zátěže pro čtyřfaktorové a třífaktorové řešení.

	4 faktory	3 faktory
Odklon od školy		
na některé předměty prostě nemám hlavu	0,686	0,645
je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc	0,592	0,593
často se bojím, že nebudu rozumět nové látce	0,561	0,519
abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den	0,547	0,641
někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc	0,532	0,643
většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat	0,529	0,534
někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl	0,500	0,536
Příklon ke škole		
na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji	0,710	0,702
s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole	0,615	0,634
učením strávím každý den hodně času	0,591	0,632
je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á	0,543	0,587
dobré známky jsou pro mne nejdůležitější	0,539	0,560
mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme	0,462	0,413
Učitelé		
učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme	0,637	0,658
naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali	0,634	0,646
většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem	0,605	0,553
důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni	0,547	0,640
Rodiče		
moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité	0,745	-
moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých	0,519	-
moji rodiče říkají, že se neučím kvůli nim, ale kvůli sobě	0,511	-
když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma	0,480	-

5.1 Extrahované faktory

Vzhledem k tomu, že obsahově jsou jak *rodičovský*, tak *učitelský* faktor poměrně dobře interpretovatelné, soustředila bych se, z hlediska obsahové analýzy, hlavně na dva žákovské faktory označené jako *odklon žáka od školy* a *příklon žáka ke škole*, jak i na oba faktory popisující nečestné chování ve škole, *podvádění* a *klamání*.

5.1.1 Faktor odklonu žáka od školy

První vysvětlující faktor se vztahuje k žákovi a je syčený dvěma položkami, které v teoretickém modelu (obrázek 5) měří zápornou *self-efficacy* (*je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc; často se bojím, že nebudu rozumět nové látce*¹⁹, položkou vyjadřující absenci hodnoty školního výkonu (*většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat*) a položkami vztahujícími se k neutralizaci případného nečestného chování (*na některé předměty prostě nemám hlavu; někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc; abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den*).

Faktorové zátěže na jednotlivých položkách syčících tento faktor byly nejvíc ovlivněné počtem faktorů, tj. zda byly extrahovány tři či čtyři faktory (tabulka 13). I když v případě obou řešení sytily faktor stejné položky, jejich zátěž na faktoru se v obou řešeních lišila. Zatímco v případě čtyřfaktorového řešení mají nejvyšší faktorovou zátěž položky měřící záporné *self-efficacy* (domnívám se, že by jej mohla vyjadřovat i položka *na některé předměty prostě nemám hlavu*), v případě třífaktorového řešení mají nejvyšší faktorové zátěže položky měřící neutralizaci (tabulka 13). Také vzhledem k relativně nízkému Cronbachovo alfa (0,685) vztáženého k počtu položek, se proto nedá vyloučit, že uvedený faktor měří víc než jeden konstrukt.

Jak už jsem ale uvedla, domnívám se, že v tomto „vzorci“ výpovědi je společným jmenovatelem záporný emoční náboj manifestovaný jako určitá bezmocnost ovlivnit výsledky ve škole, či rezignace žáka na školní výkon. V tomto kontextu odkazují výpovědi spíš k atribučním teoriím, a sice k teorii naučené bezmocnosti (nedostatek vlastních schopností), či ke zkreslení sloužícího sobě (připsání neúspěchu vnějším příčinám a popření odpovědnosti za neúspěch). Takovéto chování žáka je asociované se záporným stimulem, který v případě, že se stane řídicím motivem, energizuje chování žáka směrem od negativních podnětů, tj.

¹⁹ Podle Bandury (1997) slouží negativní a úzkostné emoce jako důkaz nízkého *self-efficacy*.

směrem od školy, jako jejich zdroje, a proto ho označuji jako odklon od školy.

Kauzální atribuce, můžou sloužit k tomu, aby zmírnily zážitky neúspěchu. Získává-li člověk pocit, že nemůže kontrolovat situace, do nichž vstupuje, vytváří se tzv. naučená bezmocnost, kdy se jedinec upíná na svůj stav bezmocnosti, což omezuje jeho kognitivní kapacitu tak, že důsledkem je výkonový deficit (Nakonečný, 2009). Je to stav, který je charakterizovaný poruchou učení, negativními emocemi a pasivním chováním, když organizmus zjistí, že kýžený výsledek je na jeho reakcích nezávislý (Hewstone & Stroebe, 2006). Potvrzením předpokládaného výkonového deficitu žáka by mohla být právě poměrně silná negativní závislost mezi odklonem žáka od školy a jeho prospěchem ($r = -0,400$).

Odklon od školy je ale současně i vyjádřením žákova postoje k učení a k hodnotě školního výkonu. „Přestupky, nekázeň, abnormální chování, nevhodné používání přizpůsobovacích mechanismů je formováno nejen reálnými negativními zážitky z prostředí, reálnými okolnostmi, ale také nepřiměřenými interpretaci, subjektivními výklady a vysvětlováními fakt. Mnohé nežádoucí projevy chování, nekázeň, přestupky atp. ukazují na chybné zpracování zkušeností, zážitků a konfliktů, stresů, frustrací na chybnou životní perspektivu“ (Kohoutek, 2002, 277).

Pozitivní či negativní postoj žáka ovlivňuje míru jeho motivace, úroveň aspirace a míru projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti žáka ve škole (Kohoutek, 2002). První faktor tak může měřit i žákovu motivaci, nebo lépe řečeno jeho amotivaci ke školnímu výkonu. Amotivace je stav, ve kterém individua nejsou schopna vnímat vztah mezi svým chováním a následky tohoto chování; stav, ve kterém lidé postrádají záměr nějak se chovat, a tudíž postrádají motivaci (Deci & Ryan, 2000), neustále zpochybňují své jednání, takže je pravděpodobné, že nakonec nic nedělají. Příčinou takového stavu je pocit, že nejsme schopni dosáhnout požadovaného výsledku a to buď kvůli nedostatku vlastní kompetence, nebo proto, že to situace neumožňuje. Tato pasivita a rezignace na aktivní jednání, zapříčiněná pocitem, že nejsem původcem vlastního jednání a tudíž nemůžu ovlivnit jeho důsledky, je srovnatelná se zkušeností nedostatku kontroly nad věcmi a událostmi, tj. s naučenou bezmocností.

Mám pocit, že na to nemám; domnívám se, že učení stejně nepřinese žádné výsledky; stejně se nic nezmění; učení je namáhavé; přitahují mne jiné činnosti, jsou výroky žáků z výzkumu Pavelkové (2002), který se zabýval výzkumem výkonové motivace ve škole, a kterými žáci (srovnatelného věku jako ti z mého šetření) zdůvodňují svou nemotivovanost ke školní práci. Domnívám se, že oba uvedené „vzorce“ žákovských odpovědí jsou téměř shodné.

Pelletier, Dion, Tucson a Green-Demers (1999) uvádí 4 důvody, proč nejsou lidé motivováni chovat se šetrně k životnímu prostředí: *strategy beliefs* (vím jak/jakým účinným postupem to udělat?), *capacity beliefs* (mám schopnosti/vlohy chovat se uvedeným způsobem?), *effort beliefs* (kolik úsilí budu muset vynaložit, abych něčeho dosáhl?) a *helplessness beliefs* (ovlivní moje aktivita žádoucí výsledek?). Uvedený přístup pak aplikovali i na hledání důvodů pro amotivaci ve škole (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006). Přesvědčení o nedostatku vlastních schopností k určité činnosti (*ability beliefs*) a přesvědčení vztahující se k tomu, jak velké úsilí je potřeba činnosti věnovat (*effort beliefs*), jsou totožné jako v předešlé práci; jako nový prediktor pro školní amotivaci ale přidávají hodnotu úkolu (*value placed on the task*). Autoři vychází z toho, že nedostatek hodnoty je obsažený už v definici amotivace a charakteru úkolu (*characteristics of the task*): pokud úkol není zajímavý či podnětný, naopak když staví na rutině, je nudný, svízelný, nebo irelevantní, může mít za následek amotivaci k činnosti a špatné splnění úkolu.

Podle Pavelkové (2002) se v zahraničních výzkumech objevují čtyři typy důvodů vedoucích k amotivaci:

- amotivace vznikající v důsledku nedůvěry ve vlastní schopnosti;
- amotivace vyplývající z přesvědčení, že navrhovaný postup/strategie nepřinese žádné výsledky – již předem jsme přesvědčeni o neúspěchu;
- amotivace vycházející z přesvědčení, že chování vyžaduje přílišné úsilí – je to příliš namáhavé;
- amotivace vyplývající z přesvědčení, že úsilí nemá vliv na dosažení výsledků.

Abych potvrdila, že první extrahovaný faktor skutečně může měřit amotivaci, pokusila jsem se přiřadit jednotlivým tvrzením žáků odpovídající důvody:

dotazníková položka	zdroj amotivace
na některé předměty prostě nemám hlavu	nedůvěra ve vlastní schopnosti
je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc	úsilí nemá vliv na dosažení výsledků
často se bojím, že nebudu rozumět nové látce	nedůvěra ve vlastní schopnosti
abych se na písemku stíhal/a připravit, neměly bychom psát víc, než jednu za den	chování vyžaduje přílišné úsilí, je příliš namáhavé
někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc	chování vyžaduje přílišné úsilí, je příliš namáhavé
většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat	absence hodnoty
někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl	úsilí nemá vliv na dosažení výsledků

Pokud by podvádění bylo důsledkem amotivace, pak by mohlo být důsledkem toho, že:

- žák neví, jak se má učit (nezná účinné strategie učení),
- pochybuje o svých schopnostech se učit (ať už oprávněně či ne),
- úsilí a čas potřebný k učení bere jako zbytečný, nebo bez výrazného vlivu na výsledky,
- úkoly ve škole bere jako nezajímavé či zbytečné, nevztahující se k tomu co potřebuje, nebo si myslí, že bude potřebovat v budoucnu.

Dva z uvedených důvodů uvádí i Anderman a Murdock (2007), podle kterých může podvádění, z hlediska učení, sloužit jako kognitivní „zkratka“: žák může podvádět buď proto, že neví, jak se efektivně učit, nebo proto, že nechce do učení investovat čas. Pochybnosti o vlastních schopnostech potřebných k dosažení požadovaného výsledku pak mohou vést k spoléhání se na jiné, často maladaptivní strategie dosažení úspěchu (Murdock, Hale, & Weber, 2001).

Také podle Mareše a Křivohlavého (1995) může velký rozsah učiva a nedostatek času na jeho probrání, případně jeho špatná didaktická struktura a nejasné vysvětlení učitelem vést k tomu, že „žáci nemají dost příležitosti si učivo zopakovat, podebatovat si o něm, prakticky ho použít ve změněných podmínkách. Nestací se v něm zorientovat. Vypouštějí a sami pro sebe zjednodušují části učiva, mnohokrát nad únosnou míru. To vše podporuje u žáků nezáměr o učivo, povrchný styl učení, nechuť komunikovat o učivu, oživuje napovídání a opisování a další formy nelegální komunikace“ (tamtéž, 36).

5.1.2 Faktor příklonu ke škole

Druhý extrahovaný faktor je taktéž žákovský a zahrnuje chování, které jsem popsala jako aktivní zvládnání školních povinností a vynakládání určitého úsilí (měřeno časem přípravy)²⁰. Faktor zahrnuje položky, které patřili původně k dichotomickému konstruktu mastery (*mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme; s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole*) – performance (*je pro mě velmi důležité, abych si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á; dobré známky jsou pro mne nejdůležitější*), ale nestaví je proti sobě (oba vektory mají stejný směr), tady mají charakter komplementárních výpovědí (protože cílem je jak nabytí kompetencí, tak i dobré známky). Pracovně jsem faktor označila jako příklon ke škole.

²⁰ Studenti orientovaní na učení či nabytí kompetencí se domnívali, že primárním determinantem výkonu je úsilí (Ames & Archer, 1988).

Původní koncept teorie cílů, tak jak jsem jej popsala v teoretické části, oba cíle od sebe oddělil a toto rozdělení je definoval: pokud si klade žák jako cíl mistrovské zvládnutí určité kompetence, může se jednat o cíl, který se nedá časově ohraničit a jenom žák ví, jak se svým výkonem spokojený a kam jej až chce posunout (individuální vztahová norma), zatímco předvedení kompetence se vztahuje ke konkrétnímu výsledku v čase, který je srovnatelný s výkony ostatních žáků či institucionálně požadovanou úrovní výkonu (skupinová norma).

I když pracuje teorie sebedeterminace s konceptem vnitřní a vnější motivace, který je vymezený obdobně (Deci & Ryan, 2000), nestaví je proti sobě. Naopak, úspěšné předvedení školního výkonu, pochvala a uznání umocní žákův pocit kompetentnosti, zvýší jeho sebedůvěru a tím i předpoklad, že bude činnost opakovat, posouvat se směrem k jejímu co nejlepšímu zvládnutí; tj. vnější motivace nemusí být v protikladu k vnitřní motivaci, někdy ji může doplňovat a rozvíjet.

Čím dál víc autorů poukazuje na závěry výzkumů, podle nichž ale cíle „mastery“ a „performance“ nemusí být spolu korelovány, či dokonce můžou korelovat pozitivně (Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002; Mattern, 2005). Oba cíle jsou relativně nezávislé: u některých studentů může být predominantní jeden typ, někteří studenti se ale můžou snažit o oba cíle (nebo ani o jeden). Harackiewiczová se svými kolegy (1998) např. uvádí, že když se ptali studentů, proč navštěvují přednášky v konkrétním kurzu a odpovědi kódovali podle toho, jaké cíle tím sledují, zjistili, že 32 % studentů spontánně uvádělo/sledovalo oba cíle. Navíc, pokud student sleduje současně jak cíl získat kompetenci, tak cíl kompetenci někomu demonstrovat, může to vést jejich vzájemnému ovlivňování, s výsledným pozitivním synergickým efektem na výkon žáka.

Domnívám se, že pokud je cílem žáka nabytí mistrovství/kompetence v určité činnosti, pak srovnání s výkony spolužáků, pokud nejde o to „spolužáky trumfnout“, ale se z jejich výkonu poučit, případně se jím inspirovat, může mít pozitivní efekt. V tomto smyslu není předvedení konkrétního výkonu konečným cílem, ani se nemusí jednat o instrumentální cíl sloužící jinému cíli (chci mít dobré známky, abych se dostala na střední školu bez přijímací zkoušky) ale může jít o informaci, na základě které si žáci definují své vlastní mistrovství. Podle Senka, Hullemana a Harackiewiczové (2001) je totiž možné, že pozitivní vliv výkonových norem na samotný výkon je daný tím, že představují pro žáka určitou výzvu (pokud jsou normy nastavené tak, že není tak snadné je splnit), a tím aktivují motivační procesy ovlivňující výkon (větší výzva spojená s větším tlakem na výkon a větším úsilím vede k tomu, že žák zakouší větší uspokojení z úspěchu).

Zatímco *mastery goals* pomáhají podporovat zájmy, *performance-approach goals* podporují vyšší úroveň demonstrace výkonu. V případě jejich spojení se student nesnaží jenom o zvýšení svých kompetencí, ale také o předvedení svých schopností a tím o podání dobrého výkonu při zkoušení (Barron & Harackiewicz, 2001). Pintrich (2000) zjistil, že studenti, kteří uváděli vysokou potřebu nabytí nebo zvýšení svých kompetencí a současně měli jako cíl předvedení kompetence, byli méně úzkostní, nebyli vystaveni tolika negativním vlivům a používali méně sebeznevýhodňující chování v porovnání se studenty s predominantně vysokým *mastery* a nízkým *performance*. Avšak pozitivní výsledky cíle předvedení kompetence se objevovaly, jenom pokud se student snažil i o nabytí kompetence (Pintrich, 2000).

Závěry výzkumů o pozitivních účincích cíle předvedení/demonstrace kompetence ale nejsou jednoznačné. Tyto cíle se zdají být přínosné jenom pro některé typy jednotlivců (např. chlapce, starší žáky), za určitých podmínek (např. v konkurenčním prostředí, v situacích zahrnujících také *mastery goals*), a za určitou cenu, např. podvádění, neochotu spolupracovat s ostatními, použití strategií zaměřených na vyhýbání se neúspěchu (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Matternová (2005) zjišťovala, zda studenti, kteří sledovali vícenásobný cíl (vysoké *mastery* a vysoké *performance approach*) podávali signifikantně lepší výkony (měli lepší známky) v porovnání se studenty, kteří sledovali jen jeden cíl (vysoké *mastery* nebo vysoký *performance approach* cíl). U těchto dvou skupin studentů nebyly zjištěny signifikantní rozdíly ve známkách. Avšak studenti, kteří sledovali jenom *mastery* cíle, měli v této studii lepší známky, než studenti sledující jenom *performance* cíle, což bylo v rozporu s původním předpokladem Harackiewiczové, Barona, Pintricha, Elliota a Trashe (2002), kteří předpokládali, že vyšší úroveň výkonu, tj. lepších známek, bude dosaženo, pokud se student řídí oběma cíli.

Podle Brophyho (2005) se studenti zřídka snaží spontánně předvést výkon, pokud je předvedení výkonu (*performance*) definováno v normativních hodnotách (tj. lepší výkon než vrstevníci). Obavy ze srovnání s vrstevníky je ale mohou odvrátit od samotné přípravy na test či zkoušku, takže je pravděpodobné, že studentovi, jehož motivace je nyní dosáhnout úspěch, v budoucnu hrozí, že se bude spíš snažit vyhnout neúspěchu. Je pravděpodobné, že když studenti vyplňují položky v dotazníku měřící orientaci na předvedení výkonu (*performance-approach goals*), jejich odpovědi se spíš vztahují k jejich minulým výkonům v určité oblasti než k výkonům v budoucnu. Podle autora se cíle spojené s demonstrací kompetence (*performance-approach goals*) v přirozených/běžných situacích ve třídě moc nevyskytují, a tak, i když výzkum vycházející z teorie cílů prokázal vztah mezi výkonovou orientací a

následným předvedením úkolu, tento vztah je korelační a spíše se jedná o vztah druhotný než o vztah příčinný.

Problémem může být samotná operacionalizace výkonových cílů (Remedios & McLellan, 2009), které jsou obvykle v dotaznících formulovány jako: *Je pro mě důležité dělat věci líp v porovnání s ostatními ve třídě; Je pro mě důležité být lepší než spolužáci*. Nejčastější důvod, který uváděli samotní žáci, ale byl *dostat dobré zaměstnání/dosáhnout vyššího vzdělání*; tj. cíl, který se nevztahoval k výkonům jiných žáků.

Domnívám se proto, že je možné udělat závěr, že **druhý žákovský faktor** postihuje motivaci žáků ke školnímu výkonu, kterému přikládá pozitivní hodnotu, přičemž motivovaní žáci jsou motivováni jak snahou získat kompetence, tak snahou je předvést. „Motivovaného žáka není obtížné poznat, protože se projevuje zaujetím pro dosažení cílů a je připraven vynaložit značné množství úsilí. Vykazuje také pozoruhodnou vytrvalost a rozhodnost“ (Efektivní učení ve škole, 2005, 51).

V případě revize dotazníku by bylo vhodné změnit formulaci položky *dobré známky jsou pro mne nejdůležitější* – např. na *chci patřit mezi nejlepší žáky ve třídě*, čímž by se vystihl sociálně-srovnávací/normativní cíl jednání žáka. Vzhledem k tomu, že výsledná faktorová analýza nevedla k významnému „vyrýsování“ motivační struktury, se domnívám, že pro potřeby této studie je ale zmíněná formulace akceptovatelná.

První a druhý žákovský faktor proto můžou být projevem cílově zaměřených aktivit směrem „od školy“ a „ke škole“, stejně jako můžou měřit amotivaci a motivaci žáka ke školnímu výkonu. Skutečnost, že takto extrahované faktory nebyly přímo ztotožněny ani s učebními cíli žáka, ani s žákovým vnímáním vlastní účinnosti jeho chování ve vztahu k zvládnutí školní práce (*self-efficacy*), je vysvětlitelná tím, že se učební cíle žáka můžou měnit v závislosti na konkrétním předmětu (proto se některé studie zaměřují na zjišťování vztahů mezi motivací žáka k učení a podváděním jenom na jednom konkrétním předmětu²¹), stejně jako se může na jednotlivých předmětech měnit žákův pocit, že předmět „zvládá“ (*self-efficacy*). Proto se domnívám, že uvedené faktory spíš měří postoj žáka ke škole a učení, jeho emoční vyladění směrem ke škole. Tento postoj má v edukativním kontextu celou řadu konsekvencí, včetně té, že může zvyšovat pravděpodobnost podvádění žáka.

²¹ Zúžení školního kontextu na hodiny matematiky (Bong, 2008), laboratorní práce (Day, Hudson, Dobies & Waris, 2011) apod.

Nejčastějším důvod pro podvádění, který uváděli čeští gymnazisti z jednoho šetření, byla – kromě zisku dobré známky – jejich nechuť k učení, „v některých případech vystupňovaná až v negativní vztah vůči škole a odmítání všeho, co se školou souvisí a nějakým způsobem se školy týká. S touto nechutí k učení a s negativním postojem vůči škole souvisí také lenost studentů a jejich neschopnost přinutit se k učení“ (Nováková, 2008).

5.1.3 Faktor podvádění

Na základě popsaného předvýzkumu, ve kterém měli žáci spontánně uvádět, co všechno ve škole berou jako podvádění, jsem předpokládala, že by se mohlo jednat o čtyři typy nečestného chování, z nichž byly do dotazníku zařazeny tři:

1. *Výkon s pomocí* – napovídání při zkoušení; pomoc rodičů s úkoly, pokud učitel předem deklaruje, že si je žáci mají dělat sami; opisování úkolů či opisování při písemkách. V případě tohoto typu chování se jedná se o aktivity, kdy žákův výkon, teda to, co učitel hodnotí, neodpovídá jeho skutečným znalostem či nabytým kompetencím, a tudíž je snížena „spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které vyvozujeme na základě výkonů žáka“ (Cizek, 2003).
2. *Výkon s časovým bonusem* – dotazy na ty žáky, kteří už psali písemku, jaké byly otázky či jaké byly příklady; zůstat doma a radši písemku nepsat, abych nedostal špatnou známku, nebo psát rovnou opravnou písemku, což žákovi dává výhody jak času na přípravu navíc, tak konkrétnějšího zadání, pokud učitel dává ty samé otázky či příklady). Pokud se žák chová tímto způsobem, pak se jedná o „chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho žáka před ostatními“ (Cizek, 2003), protože žáci, kteří zůstanou doma pod nějakou falešnou záminkou, buď úplně uniknou zkoušení, nebo mají víc času na přípravu na zkoušení, nebo se jako v druhém uvedeném příkladu chování připravují jenom na redukováný obsah zkoušené látky. Stejně tak, pokud učitel dává stejné zadání písemky, jsou znevýhodněni žáci ve třídě, která ji píše jako první.
3. *Chování tlumící špatný výkon* – přepisování známek, ztráta třídnice, falešné podpisy rodičů, falešné omluvenky. Toto chování nesouvisí přímo s předvedeným výkonem, přesto právě ono je nejvíc u českých žáků vnímáno jako podvod.

Provedená faktorová analýza takto vymezené hypotetické faktory nepotvrdila; byly extrahovány faktory dva, které bychom mohli označit jako podvádění a klamání. První faktor, který jsem nazvala **podvádění**, zahrnuje položky uvedené v tabulce 14.

Tabulka 14. Typy nečestného chování ve škole – dotazníkové položky jejich korelace s faktorem.

Podvádění	Korelace
udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	0,819
když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	0,800
před písemkou si půjčím tahák od kamaráda	0,737
když si zapomenu napsat domácí úkol, opiši ho ve škole od spolužáků	0,713
když neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu	0,671
když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	0,588
ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	0,553
Klamání	
když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě	0,869
když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád	0,690
když mám být zkoušený, nebo psát písemku, zůstanu doma	0,478

Je vidět, že největší zastoupení na tomto faktoru měly položky, které charakterizovaly první typ nečestného chování, tj. *výkon s pomocí*. Toto chování je u žáků nejčastěji ztotožněné s podváděním a v modifikované podobě přetrvává i na vyšších stupních škol.

Položka *výkon s časovým bonusem* nebyla extrahována jako samostatný faktor. Je to pravděpodobně tím, že motivací žáka je buď lhát, aby se vyhnul zátěži, nebo podvádět tím, že předstírá větší znalosti o učivu než má doopravdy (kupříkladu redukcí učiva jenom na položky z testu či písemky).

5.1.4 Faktor klamání

Druhý extrahovaný faktor z části dotazníku zjišťující četnost konkrétních typů nečestného chování, jsem označila jako klamání (dotazníkové položky a jejich korelace s faktorem jsou uvedené v tabulce 14).

V případě tohoto faktoru jsou převážně zastoupeny položky, které charakterizovaly *chování tlumící špatný výkon*. Položka „v naší třídě se ztrácí třídní kniha“ byly nakonec z analýzy vyloučena, protože spíše vypovídá o chování celé skupiny, než aby se vztahovala ke konkrétnímu žákovi. Do této kategorie chování by, po analýze slovních odpovědí žáků, ještě mohly být zařazeny položky: *když mám být zkoušený, nebo psát písemku vymyslím si důvod, proč odejít ze školy („hákování“)* a *když rodiče neví, že chybím ve škole, napíše si sám omluvenku, nebo mi ji napíše kamarád*.

U tohoto faktoru je poměrně těžké rozhodnout, zda ho označit jako klamání, či školní přestupky. Se vši pravděpodobnosti je relevantní jenom pro tuto věkovou skupinu a pro jiný typ a stupeň školy může být zcela irelevantní (nejpozději po 18. roce přestávají školy informovat rodiče o známkách a docházce studentů; v našem výzkumu už studenti gymnázií, na rozdíl od žáků základních škol, neměli žákovské knížky). I když je pravděpodobné, že papírové žákovské knížky budou brzy nahrazeny elektronickými, ještě to neznamena, že se tím zamezí podvodům kolem známek. Z ústního sdělení vím o šikovných spolužácích, kteří jsou schopni (někdy i za úplatu) udělat v elektronické databázi školy žádoucí úpravy týkající se známek i absencí.

I když se jedná o špatné chování související se školou, pokud školní řád vysloveně nezakazuje ztrácet žákovské knížky či předkládat falešné omluvenky, nemůže jít o školní přestupky. Škola už staví na tom, že ve společnosti existují určité normy chování, které žádoucím způsobem upravují veškeré chování lidí, a to nejenom ve škole, ale i mimo ni. Pokud je podvádění „jenom“ problém školy, klamání se žákům jeví jako mnohem závažnější prohřešek proti dobrým mravům. Zákaz lhaní vždy patřil mezi nejsilnější morální imperativy a to, že nemají lhát, slyší žáci pravděpodobně mnohem, než že nemají podvádět. Proto nakonec tento faktor, který v obecnějším povědomí obsahově nejvíc odpovídá právě lhaní, označuji jako **klamání**. V našem výzkumu byla poměrně silná korelace mezi podváděním a klamáním ($r = 0,400$): žáci, kteří připouštěli častější podvádění, současně udávali i vyšší míru klamání.

Podle Matějčeka (1991) představuje zapírání a vymlouvání v poradenské praxi 90 % všech řešených případů lhaní: a z těchto 90 % podstatný díl představuje zapírání školních úkolů, špatných známek, poznámek v žákovské knížce apod., tedy chování v nějaké spojitosti se školou. Přitom strach z trestu bývá jen zřídka rozhodující motivací. To ostatně vychovatele nejvíc udivuje a svým způsobem i dráždí – poněvadž „nejsou na dítě nijak zvlášť přísní“, „dítě se vlastně nemá čeho bát“, „okamžitým přiznáním by jakémukoli trestu spolehlivě předešlo“... „Nejčastěji jde o děti s jistou povahovou slabostí, se slabostí vlastní identity, vlastního „já“, takže při relativně nevelkém náporu zahájí svou obranu... Obrana proti ponížení či degradaci před těmi, k nimž má respekt, a konečně i před sebou samým, je vlastním mechanismem zapírání“ (tamtéž, 299).

5.2 Četnosti podvádění

V našem výzkumu klamání připouští necelých 10 % žáků, zatímco podvádění víc než jednou připouští 65 % žáků. Poměrně malé procento žáků, kteří připouští klamání, ale může být dáno i tím, že kvartáni už neměli žákovské knížky, a tudíž je ani nemohli ztráct. Tuto položku, pravděpodobně z uvedeného důvodu, nechalo nejvíc žáků nevyplněnou (celkem 16 dotazníků).

Australští autoři Marsden, Carroll a Neill (2005), kteří dělí nečestné chování na univerzitě na podvádění, plagiátorství a falšování, definují *podvádění* jako nečestné chování v situacích, kdy se zjišťují vědomosti žáků. Konkrétně se jedná o opisování od ostatních studentů, používání nedovolených pomůcek a získávání informací o písemce nebo zkoušce od někoho, kdo ji už dělal. V tomto smyslu je obsah pojmu podvádění totožný s prvním faktorem, tj. s podváděním. *Falšování* bylo definováno jako jakékoli jednání, jehož úmyslem je získat výhodu před jinými studenty tím, že se vyučující uvede v omyl, například falšováním záznamů o docházce, nebo předstíráním nemoci, aby student získal víc času na odevzdání úkolu či jeho přípravu. V tomto smyslu odpovídá falšování druhému extrahovanému faktoru, tj. „klamání“ (plagiátorství je pro věkovou skupinu starších žáků irelevantní). Autoři uvádí, že takto vymezené podvádění připouští 41 % a falšování 25 % jimi dotazovaných studentů (plagiátorství 81 %).

Zdá se, že čím se určitý přestupek bere jako závažnější, tím méně často se vyskytuje²². Téměř všechny studie udávají výrazně nižší procento těch, co lžou, v porovnání s těmi, co podvádí. Björklund a Wenestam (1999) uvádí, že ve Finsku připouštělo lhaní při vypracovávání seminárních prací 6,3 % studentů a ve Velké Británii 16 %, což je výrazně nižší procento v porovnání s těmi, kteří se přiznávají k podvádění. Také podle Roiga a Caso (2005) představuje lhaní (podvodné výmluvy), spolu s podváděním a plagiátorstvím, hlavní formy nečestného chování ve škole. Navíc v jejich studii víc než polovina studentů přiznávala, že v případě různých druhů omluv (absence na seminářích, posunutí termínů odevzdání práce apod.) po nich většina učitelů nepožadovala, aby svoji omluvu něčím doložili.

Nelze ale říct, že 65 % našich žáků, kteří připouští podvádění, vypovídá o větší morální devastaci našeho školství v porovnání se zahraničím, protože jiní autoři zas udávají vyšší procenta, kupř. Baird (1980) 75 %, McCabe, Treviño a Butterfield (2001) 82 % a Jensenová,

²² Podle některých autorů to neznamená výrazně nižší výskyt uvedeného chování, ale spíše větší potřebu prohrěšek skrývat, a teda ho v dotazníkovém šetření, byť anonymním (Davis, Drinan, & Bertram-Gallant, 2009).

Arnett, Feldman a Cauffman (2002) dokonce 89 % studentů, kteří připouští podvádění. Toto srovnání je ale nutně omezené tím, jak jednotliví autoři definují podvádění, jak ho měří a také tím, na jakém stupni škol probíhá šetření. Často citovaných 89 % z výzkumu Jensenové a jejich kolegů je přesně řečeno procento středoškolských studentů, kteří přiznávali, že v roce předcházejícím výzkumu opisovali domácí úkoly od jiných studentů. V tom samém výzkumu ale autor udává, že zmíněný typ podvádění připouští jenom 60 % vysokoškolských studentů a dělá závěr, že starší studenti podvádí méně, než mladší (nakolik je možné brát opisování domácích úkolů pro vysokoškoláky jako reprezentativní typ podvádění, autor nediskutuje).

Informace o počtu podvádějících může být zkreslená i skuteností, že většina studií do celkového objemu podvádějících zahrnuje i ty žáky/studenty, kteří připouštějí, že podváděli byť jenom jednou za studium. V naší studii jenom 16 % žáků uvádí, že nikdy nepodváděli, tudíž celkově připouští podvádění 84 % žáků. Gallowayová (2012), která dělala výzkum na školách navštěvovaných dětmi rodičů ze středních vrstev, udává 93 % žáků připouštějících, že podváděli aspoň jednou v roce předcházejícím výzkumu. Nejčastější způsoby podvádění, které žáci uváděli, byly nedovolená spolupráce při plnění úkolu a zjišťování testových otázek a odpovědí před písemkou od někoho, kdo ji už psal; oba uvedené typy podvádění pravděpodobně žáci nevnímají jako něco zavrženíhodného, proto je očekávatelné, že jejich četnost bude poměrně vysoká. Obdobně Davis, Drinan a Bertram-Gallantová (2009) uvádí, že podle šetření Josephsonova institutu pro etiku, prováděného v roce 2004 mezi středoškoláky v USA, připouštělo podvádění na zkouškách aspoň jednou 62 % studentů, zatímco dva a vícekrát jenom 38 % studentů; opisování domácích úkolů v roce předcházejícím výzkumu připouštělo aspoň jednou 83% studentů, zatímco dva a vícekrát 64 % studentů. Opět je vidět, že více tolerované chování – opisování úkolů – připouští výrazně více studentů, než víc odsuzované podvádění u zkoušek, a také výsledná procenta se významně navýší zahrnutím případů, kdy student podvádí aspoň jednou.

Neplatí to ale vždy. Trostová (2009), která dělala výzkum mezi švédskými vysokoškoláky, uvádí 81 % studentů připouštějících lhaní o zdravotních důvodech, aby dostali úlevy u zkoušky, zatímco opisování bez citování zdroje připouští 61 % studentů.

5.3 Postoje žáků k podvádění

Jak už bylo uvedeno, žáci z našeho výzkumu také víc odsuzovali klamání než podvádění: nemělo by se lhát (přepisování si známek, falešné omluvenky a podpisy); nemělo by se zůstat doma před písemkou; nemělo by se podvádět s žákovskými knížkami; nemělo by se podvádět s třídní knihou. Volné odpovědi žáků pak umožnili lépe pochopit a interpretovat kvantitativní údaje z dotazníkového šetření.

Pokud žáci odsuzují opisování (9 %) pak není důvodem, jak bychom čekali, výhrada žáků k samotnému chování, tj. morální odsouzení chování jako takového, jako spíš *reflexe nespravedlivého zvýhodnění* těch, co opisují na úkor ostatních žáků.

Vadí mi opisování úkolů, protože já ho doma poctivě píši a přijdu do školy a chtějí ho všichni opsat.

Neměl by se opisovat úkol od lidí, kteří ho pracně dělali doma.

Vadí mi, když někdo opíše úkol a pak za to dostane dobrou známku.

Vadí mi, když se naučím na písemku a moje spolužačka opisuje a nenaučila se.

Plno lidí se nenaučí a díky taháku proklouzávají celý rok.

Když má někdo taháky dostane 1 a já se učím a dostanu špatnou známku.

Ostatní mají taháky a mají 1 a 2 a jen že podvádí, přitom já se učím a džu o každou dobrou známku.

Přitom se záporné postoje žáků vůči opisování týkaly výhradně opisování ze sešitů a učebnic a žáci naopak nevidí nic špatného na opisování z internetu. Relativně malou faktorovou zátěž položky 60 „*když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu*“, kterou tato položka přispívá k faktoru podvádění, je pak možné vysvětlit právě převládajícím názorem žáků, že se v případě opisování z internetu nejedná o podvádění, a jako takové by mělo být tolerováno. Tím se nepřimo potvrdily závěry některých zahraničních studií, podle kterých se podvádění s pomocí informačních technologií, založené „jenom“ na porušení duševního vlastnictví, jeví žákům v porovnání s podváděním, při kterém se nepoužije IT, jako přijatelnější (Molnar, Kletke, & Chongwatpol, 2008).

Proto se domnívám, že dotazníková položka „*když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu*“ má slabší výpovědní hodnotu a v revidovaném dotazníku by bylo vhodné tyto dva typy podvádění zjišťovat separátně. Případné výhrady žáků vůči tahákům zas reflektují spíš překročení určité přípustné míry: špatné je dělat si taháky a podvádět u *každé* písemky; používat taháky či psát úkoly ve škole často.

Ve volných odpovědích se navíc objevuje i chování, které v původním dotazníkovém šetření nebylo uvedeno jako forma podvádění, a sice neodevzdání písemky, či „podstrčení“ písemky učiteli.

Nemělo by se:

Napsat písemku na připravený papír a ten pak odevzdat nebo neodevzdat práci vůbec.

Neodevzdat písemku, opravit si jí a pak ji nastrčit učitelům.

Nedávat písemku učiteli.

Nejvíce žáků ale uvádí, že jim ve škole vadí nadržování učitelů určitým žákům (dívkám, lepším žákům, konkrétním žákům...), případně „zasednutí si“ na některé žáky. Překvapující je to o to víc, že toto chování nebylo obsažené v dotazníku a nezapadá do rámce školního podvádění.

Vadí mi nadržování některých učitelů; pro ostatní co na to přijdou, to může být nefér.

Mně vadí, že učitelé na naší škole dávají více možností těm, kteří mají lepší známky než těm druhým.

Vadí mi, když dá učitel nespravedlivě známky, nebo si zasedne na některého z žáků.

Vadí mi protekce a upřednostňování některých žáků.

Vadí mi korupce ze strany učitelů i žáků.

Vadí mi nadržování ostatním žákům. To je neprofesionální.

Vadí mi, když je učitel neférový, někomu nadržuje, nebo naopak.

Vadí mi nadržování holkám.

Vadí mi subjektivní hodnocení učitele.

Nemělo by se někomu nadržovat.

Nemělo by se zasednout si na některé žáky.

Vadí mi nadržování, zasednutí si na určitého žáka.

Přesto může nadržování s podváděním souviset: pokud je žák přesvědčen, že se učitel chová nespravedlivě, protože někomu nadržuje, pak si může myslet, že sám má morální právo se chovat taky nečestně, nebo může takovéto chování aspoň omlouvat (neutralizace).

Zároveň je tady, jak už jsem uvedla v úvodu, poměrně velká skupina žáků, kteří si myslí, že „všichni ve škole podvádí“ a že tolerování podvádění je součástí školní kultury, což může dokazovat i skutečnost, že 88 % žáků uvádí, že vidí, aspoň občas, podvádět své spolužáky. I když mají žáci sklony nadhodnocovat počty spolužáků, kteří podvádí, jenom 4 % žáků uvádí, že jejich spolužáci nikdy nepodvádí. Přesvědčení o tom, že ostatní spolužáci podvádí,

pozitivně koreluje s jiným přesvědčením žáků, a sice že učitel podvádění toleruje ($r = 0,148$). Pokud je navíc chování motivované prosociálně, jako pomoc příteli či spolužákovi, pak 90 % žáků přiznává, že aspoň občas „dá opsat spolužákovi, když to potřebuje“, zatímco to nikdy neudělá jenom 3 % žáků. V případě, že jsou důvody pro podvádění formulovány jako prosociální (nezklamati rodiče; ukončit školu abych začal vydělávat a finančně pomohl rodině), podvádění se studentům jeví jako snáze přijatelné/omluvitelné (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002).

5.4 Vliv pohlaví a prospěchu na podvádění

Výzkum neodhalil přímý vliv pohlaví na četnost podvádění; zjištěný byl sice slabý, ale signifikantní, přímý vliv pohlaví na klamání ($\beta = -0,143$, $p < 0,009$): chlapci se dopouští chování označeného jako klamání častěji, než dívky. Nepřímý vliv pohlaví na podvádění se projevuje zprostředkovaně, přes faktor příklonu ke škole: dívky jsou pilnější, mají lepší vztah k učení a školní práci ($\beta = -0,321$, $p < 0,0001$), a tento kladný vztah ke školní práci pak snižuje pravděpodobnost podvádění ($\beta = -0,221$, $p < 0,009$). Příklon ke škole se ukázal jako signifikantně závislý jenom na pohlaví, dobrý vztah k učitelům na něj neměl vliv.

Zjišťování možného vztahu mezi **prospěchem** (v zahraniční literatuře GPA – *grade point average*; vyšší GPA znamená lepší prospěch) a podváděním je součástí téměř všech výzkumů. I když většina studií uvádí, že žáci/studenti s lepším prospěchem podvádí méně (Finn & Frone 2004; McCabe & Trevino, 1997; Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996; Roig & Caso, 2005), jiní autoři nezjistili žádný rozdíl (Hrabak, Vujaklija, Vodopivec, Hren, Marusić, & Marusić, 2004), nebo uvádí negativní korelaci mezi prospěchem a podváděním (Tayfun, 2009). Z hlediska teorie cílů jsou známky spojeny s předvedením výkonu (*performance goal*) a většina badatelů předpokládala, že právě snaha žáků vyhnout se špatné známce (*performance avoidance goal*) bude pozitivně korelovat s podváděním. Výzkumy ale nepotvrdily vztah mezi motivací dobrými známkami (*performance approach*) a podváděním, což vedlo badatele k už popsanému rozdělení *performance* cílů a k odklonu od negativního hodnocení *performance* cílů jako takových. Pokud je cílem žáka dobrá známka, nevylučuje to, že se současně může snažit i o nabytí či zlepšení vlastních kompetencí, tj. o nabytí mistrovství (Mattern, 2005; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011).

Kupříkladu Kohn (2007) připomíná, že známky samy o sobě nejsou nebezpečné. Škodlivé je vzájemné srovnávání žáků podle dosažených známek nebo bodů. V této souvislosti se v literatuře o podvádění často zmiňuje škodlivost známkování založeného ne na srovnání

výkonu žáka s určitou požadovanou/stanovenou výkonovou normou, ale známkování odvozeného od dosaženého výkonu skupiny, kdy malé procento žáků je hodnocených jako nejlepší, pak je většina žáků s obdobnými výsledky a s průměrným hodnocením, a opět malé procento žáků s nejhorsími výsledky (*grading on a curve*). Přesto je tento typ známkování se začal v posledních letech doporučovat také pro hodnocení studentů i na našich vysokých školách.

V našem výzkumu byla zjištěna signifikantní korelace jak mezi prospěchem a podváděním ($r = -0,162$), tak mezi prospěchem a klamáním ($r = -0,179$): žáci s lepším prospěchem nepatrně míň podvádí a klamou, a také mají míň absencí ($r = 0,214$). Nejsilněji koreloval s prospěchem faktor odklonu od školy, který může být také výrazem chybějící motivace žáka ke školnímu výkonu ($r = -0,405$): to, že žák má dobré známky, může být pro něj potvrzením, že uplatňuje efektivní učební strategie (cítí se být kompetentním), které mu pomáhají získat pocit, že má situaci ve škole pod kontrolou, tj. ve škole není jenom pasivním divákem, ale i aktivním hráčem.

5.5 Kontextové proměnné a jejich vliv na podvádění a klamání

Původní předpoklad, že bude možné oddělit situační a kontextové proměnné se nepotvrdil. Buď to může být následek toho, že se mi je nepovedlo adekvátně operacionalizovat, nebo to může být způsobeno nevhodným dizajnem práce. Pokud žáci vypovídají o vlastním nečestném chování v minulosti, je pravděpodobné, že si budou pamatovat víc důsledků určité situace, tj. samotné podvádění, než okolnosti, které k němu vedly, pokud tyto nebyly něčím výjimečné. V tom případě by si je zapamatovali spíš ti žáci, kteří podvádí jenom výjimečně. Předpokládala jsem, že situační proměnné by mohli mít vztah k neutralizaci, ta ale nebyla extrahována jako samostatný faktor.

Na rozdíl od zjištění McCaba a Trevinové (1997), v jejichž výzkumu individuální charakteristiky studentů vysvětlily 9 % variance a kontextové 21 % variance proměnných, v našem výzkumu je to opačně: proměnné charakterizující vztah žáka ke škole vysvětlují největší procento variance proměnné podvádění, 26 % ($R^2 = 0,260$), zatímco proměnné učitelé, rodiče a podvádění spolužáků vysvětlují celkem necelých 12% variance; celkem je teda vysvětleno asi 38 % variance. V případě závislé proměnné klamání, vysvětlující proměnné vysvětlily jenom asi 15 % variance: nejvyšší podíl variance (asi 9 %, $R^2 = 0,088$) vysvětluje kontextová proměnná učitelé, žákovské proměnné vysvětlily necelých 6 % variance.

Poměrně malé procento vysvětlené variance může být dáno tím, že chování s nejvyššími zátěžemi na faktoru klamání (*když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě žákovské* (0,869)²³ a *když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád* (0,690)) pravděpodobně nemělo identickou výpovědní hodnotu pro žáky z obou typů škol. Už v průběhu vyplňování dotazníků mně žáci v několika třídách kvarty upozorňovali, že nemají žákovské knížky. Stejně nevím, zda ve zkoumaném souboru nebyly školy, které by upustily od požadavku na podpisy rodičů, nebo jej aspoň významněji neredukovaly. Naopak chování s nejmenší zátěží na faktoru klamání (*když mám být zkoušený, nebo psát písemku, zůstanu doma* (0,478) se může v dalších šetřeních ukázat jako mnohem víc vypovídající o klamání žáků. Proto jsem do revidovaného dotazníku nečestného chování žáků (příloha 8) zařadila i nové položky, šetřící obdobný typ chování, tj. takové nečestné chování žáka, které se bezprostředně nevztahuje k jeho školnímu výkonu či okolnostem, které ho ovlivňují, ale je spíše porušením norem vhodného chování (lhaní, falšování, klamání).

5.5.1 Typ školy

Výzkum neodhalil rozdíly v podvádění mezi **žáky základních škol a osmiletých gymnázií**. Fakt, že nebyl zjištěný rozdíl v podvádění mezi žáky základních škol a osmiletých gymnázií, nepřímo vyvrací závěry některých studií, podle kterých vede přechod ze základní na střední školu, spojený s větším tlakem na dobré známky, k nárůstu podvádění (Anderman & Midgley, 2004). Tlak na dobré známky a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou uváděny jako nejčastější motivy pro podvádění (Anderman, 1980). Tlak na dobré známky ve spojení s kompetitivnějším prostředím výběrových gymnázií by měl vést k větší četnosti podvádění, což ale náš výzkum neprokázal.

Zajímavé je ale zjištění, že žáci osmiletých gymnázií udávají výrazně horší vztah k učitelům, než žáci základních škol ($r = -0,366$, $p < 0,01$). Toto zjištění může být vysvětleno buď většími nároky kvartánů na učitele, nebo, jak uvádí Anderman (1980), méně osobními vztahy s učiteli na střední škole, které ve spojení s větším zaměřením na výkon a větší soutěživostí mezi spolužáky mohou ovlivňovat negativně žákovu motivaci.

5.5.2 Podvádění spolužáků

Většina studií dává podvádění, pravděpodobně v důsledku teorie sociálního učení, do přímé souvislosti s podváděním spolužáků (Rettinger & Kramer, 2009). Přesvědčení žáků, že jejich

²³ Hodnoty v závorce jsou hodnoty faktorové zátěž dotazníkové položky.

spolužáci se chovají nečestně, signifikantně pozitivně koreluje s jejich vlastním nečestným chováním/podváděním (McCabe, Feghali, & Abdallah, 2008).

V našem dotazníku bylo podvádění spolužáků zjišťované položkou „*viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí*“ (velmi často = 1, nikdy = 5). V regresním modelu byl vliv chování spolužáků na podvádění sice signifikantní, ale poměrně slabý ($\beta = 0,185$, $p < 0,0001$), v případě klamání byl tento vliv ještě menší ($\beta = 0,133$, $p < 0,01$). Zdá se, že klamání je víc individuální akce než podvádění (kupříkladu obdobně hodnotí Rettinger a Kramer (2009), plagiátorství jako „víc soukromou akci“, která je míň ovlivněná situačním kontextem a víc individuální charakteristikou toho, kdo podvádí). Strukturní model prokázal jenom slabý přímý vliv podvádění spolužáků na vlastní podvádění žáka ($\beta = 0,119$, $p < 0,027$), zato se ukázal poměrně silný vztah mezi přesvědčením, že spolužáci podvádí a vztahem žáků k učitelům ($\beta = -0,40$, $p < 0,0001$): čím žáci vnímají líp své učitele, čím k nim mají lepší vztah, tím vnímají i své spolužáky jako čestnější. Tento závěr je ve shodě se zjištěními některých zahraničních výzkumů (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011).

5.5.3 Vliv rodičů na podvádění a klamání

V našem výzkumu 36 % žáků uvedlo, že rodiče jim neříkají, že nemají podvádět, a 4 % žáků připustilo, že rodiče dokonce kvůli nim lžou, aby neměli ve škole problémy; podvádění ve škole jasně odsuzuje asi 64 % rodičů. Pro srovnání, Bongová (2008) uvádí, že s nečestným chováním ve škole nesouhlasí či silně nesouhlasí více než 80 % korejských rodičů.

I když rodičovský faktor s žádným dalším faktorem významně nekoreloval, jeho vliv na podvádění v regresním modelu byl signifikantní, a proto jsem je přidala i do strukturního modelu (Model 4F). Přímý vliv rodičů na klamání se neprokázal, přímý vliv na podvádění byl sice signifikantní, ale poměrně slabý ($\beta = 0,18$, $p < 0,016$). Podobně jako ve studii Bongové (2008) se ukázalo, že rodiče mohou ovlivňovat podvádění svých dětí nepřímo, a to vytvářením či posilováním jejich odklonu od školy ($\beta = 0,29$, $p < 0,006$).

Důvěra rodičů ve školní schopnosti jejich dětí, výchovné postupy vedoucí k jejich samostatnosti, posílení konkrétního výkonového chování a zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí, stejně jako do třídních a školních aktivit, pomáhají dětem vytvořit odpovídající školní motivaci a pozitivní vnímání sebe sama (Bong, 2008). Rodiče mohou u svých dětí významně ovlivnit:

- jak vnímají hodnotu vzdělání, jak důležité je vzdělání pro jejich budoucí život (položka *většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat*);

- jakou mají sebedůvěru, potažmo vědomí vlastní školní účinnosti (položky *na některé předměty prostě nemám hlavu; je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc*);
- aktivní vytváření nebo posilování maladaptivních kognitivních strategií zvládnání neúspěchů (položky *někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc; někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl*). Kognitivní restrukturační školních neúspěchů takovým způsobem, aby se zátěžová situace stala pro žáka přijatelnější, může být způsob, který pomáhá žákům a případně i jejich rodičům, zvládat stres spojený se školou (Tobin, Holroyd, Reynolds, & Wigal, 1989)

Jak už jsem uvedla dříve, rodičovský faktor je možné interpretovat jako určitý tlak na školní výkon dítěte, který si může žák ztotožnit s přáním rodičů, aby měl ve škole dobré známky. „Známka na vysvědčení má symbolicky vyjadřovat stupeň, v jakém dítě splňuje školní požadavky v daném předmětu. Vymezuje ovšem i šance dítěte na postup do další třídy či na možnosti dalšího vzdělávání, uspokojuje nebo sráží ambice rodiny i dítěte samého, odlišuje jedno dítě od druhého, jednu rodinu od druhé. Není tedy divu, že se pro mnohé rodiče stává jakýmsi fetišem, kolem něhož se soustřeďuje všechno jejich myšlení a snažení“ (Matějček, 1991, 235). Žáci mohou pocítovat tlak ze strany rodičů na dobrý školní výkon jako stresující (Nora & Zhang, 2010) a narůstající tlak na předvedení výkonu pak může způsobit, že se škole odcizí (Finn & Frone, 2004). Právě tlak rodičů, příbuzných či školy na známky, je jedním z nejčastěji uváděných důvodů pro podvádění (Barnett & Dalton, 1981).

Předpoklad, že tlak rodičů na známky může být pro žáky stresující, může potvrzovat i skutečnost, že rodiče/rodičovský faktor signifikantně ovlivňoval jenom odklon žáka od školy ($\beta = 0,29$, $p < 0,006$), ale neměl vliv na příklon žáka ke škole, jeho motivaci ke školnímu výkonu a jeho úsilí. Navíc žáci, kteří vykazovali odklon od školy, měli signifikantně horší prospěch ($\beta = -0,42$, $p < 0,0001$). Zdá se, že žáky vnímaný tlak rodičů na známky paradoxně vedl k jejich horšímu prospěchu. Aby ale bylo možné udělat z tohoto zjištění významnější závěry, bylo by potřeba znát další proměnné, které s tím mohou souviset, jako například inteligenci/schopnosti žáka, jeho sebepojetí žáka, vzdělání rodičů, kvalita vztahů v rodině atd.

5.5.4 Vliv učitelů na podvádění a klamání

Učitelé a vztah žáků k učitelům se v našem šetření ukázal jako nejsilněji prediktor jak podvádění tak i lhaní starších žáků: dobrý vztah k učitelům výrazně snižuje u žáků četnost klamání i podvádění. Poměrně překvapivě se zdá, že pokud žáci klamou (ztrácí třeba

žakovskou knížku) dělají to spíš kvůli učitelům, ne kvůli rodičům, jak jsem původně předpokládala. Přímý vliv učitelů na klamání žáků je dokonce silnější ($\beta = -0,51$, $p < 0,0001$), než přímý vliv učitelů na jejich podvádění ($\beta = -0,34$, $p < 0,0001$). Navíc učitelé snižují četnost podvádění žáků nepřímo tím, že posilují u žáků dobrý vztah ke škole a učení a motivují je ke školnímu výkonu ($\beta = -0,21$, $p < 0,017$). Jak je konstatováno v publikaci Efektivní učení ve škole (2005, str. 34) „výrazného zlepšení výkonu dosahují žáci těch učitelů, kteří za jejich výkon přijímají osobní odpovědnost“. Nepřímý vliv učitelů na klamání nebyl zjištěný, což může být důsledkem toho, že podvádění je definováno jako nečestné chování, které má přímý vztah k výkonu žáka (žák výkon jenom předstírá), zatímco klamání je spíš formou školního přestupku. I v jiných studiích žáci, kteří uváděli, že si váží svých učitelů, současně uváděli menší míru podvádění; pocit náležitosti ke škole nehrál při podvádění žádnou roli (Murdock, Hale, & Weber, 2001). Pokud žáci hodnotili své pedagogy kladně, měli tendenci méně omlouvat vlastní podvádění, a také považovali podvádění za víc nemorální a méně pravděpodobné (Day, Hudson, Dobies, & Waris, 2011).

Další kontextová proměnná, potrestání nečestného chování, která byla v dotazníku formulována jako „*když učitel vidí, že někdo podvádí, potrestá ho*“, nebo „*učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává*“ neměla žádný vliv ani na podvádění, ani na klamání žáků, i když 10 % žáků uvádí, že učitelé často nebo velmi často přehlíží opisování a napovídání. Domnívám se, že tuto skutečnost je možné vysvětlit tím, že žáci nevnímají případný postih ze strany učitele jako dostatečně vážný. Pokud žákovi kupříkladu hrozí za opisování jenom ústní napomenutí, bez dalšího vlivu na hodnocení výkonu či chování, předpokládaný zisk je vyšší, než případná ztráta, která mu hrozí, pokud bude přistižen. Vědomí postihu a vážnost postihu ze strany učitele/školy jsou ve většině studií uváděné jako faktory, které výrazně omezují školní podvádění (Cizek, 2003; Murdock & Anderman, 2006).

5.5.5 Žák či školní kontext?

Závěry našeho šetření podvádění starších žáků nepotvrdily, že by na školní podvádění měly rozhodující vliv kontextové faktory; jak regresní analýza, tak model ukazují, že z kontextových faktorů nejvíc ovlivňuje podvádění i klamání žáků jejich vztah k učitelům, rozhodující vliv ale má skutečnost, zda má žák kladný vztah ke škole a je motivovaný se učit, nebo ne. Dobrý vztah k učitelům měl navíc přímý vliv na položky 45 (*někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc*) a 46 (*někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl*), které jsou obě výrazem žákova odklonu od školy; učitel může tyto postoje žáků pozitivně ovlivnit a tím přispět i k snížení míry podvádění. Navíc je zřejmé, že pokud má žák pocit, že požadavky

učitele jsou nepřiměřené, či vnímá učitele jako nespravedlivého, narůstá pravděpodobnost omlouvání vlastního podvádění (neutralizace). Tyto postoje pak mohou být umocněny přesvědčením, že někteří učitelé nespravedlivě nadržují některým žákům, jak ukázala analýza volných odpovědí žáků.

Potvrdilo se očekávání, že žáci, kteří mají kladný vztah ke škole, budou méně podvádět (i když se nejedná o silnou závislost). I žáci s kladným vztahem k učení, ale za určitých okolností mohou být k podvádění náchylní. Výsledky Modelu 3FB ukazují, že příklon žáka ke škole byl v přímém vztahu k položce 25 (*často se bojím, že nebudu rozumět nové látce*). Jedná se o nepřímou indicii, že strach a obavy v souvislosti se školou mohou (pokud by byly dostatečně silné) sehrát při podvádění svou roli. Také je pravděpodobné, že pokud je třídní normou podvádět, bude toto chování přijímáno většinou třídy, pokud nebudou někteří žáci vedeni specifickými důvody, proč se tak nechovat. Do budoucna může být podnětný výzkum těchto důvodů, tj. proč nepodvádí žáci s dobrým vztahem ke škole (nemusí jít nutně o žáky s dobrým prospěchem), a jejich analýza. Další oblastí příštího výzkumu by mohly být obavy žáka ze školy a jejich vliv na podvádění. I když jsem se snažila postihnout tuto proměnnou už v původním šetření, neobjevila se jako samostatná proměnná. Důvodem ale může být její nevhodná operacionalizace.

5.6 Strukturní modely

Jöreskog (1993) rozlišuje tři situace, kdy se ve výzkumu používá strukturní modelování:

- a. Výhradně konfirmatorní použití: výzkumník vytvoří/formuluje jeden model na kterém testuje získaná data. Výsledkem by mělo být přijetí nebo odmítnutí modelu.
- b. Alternativní modely: výzkumník vytvoří několik alternativních modelů, z nichž vybírá ten, který nejlépe odpovídá empirickým datům.
- c. Generování modelu: výzkumník má vytvořený předběžný počáteční model, který, pokud dobře nefituje data upravuje a následně testuje na stejném souboru dat. Spíše než o testování by ale mělo jít o vytváření modelu. Cílem je vytvořit model, který nejenom dobře fituje data, ale který se dá i obsahově smysluplně interpretovat.

Tato poslední situace je podle Jöreskoga v praxi nejběžnější.

Výzkumník, který chce zpracovat svá data formou strukturního modelu, stojí před rozhodnutím, a) jaký softwarový program použít a b) které konkrétní indexy shody modelu s naměřenými daty by měl uvádět, když popisuje svůj model.

Nejvíce využívanými softwarovými programy pro vytváření strukturních modelů jsou LISREL, AMOS a Mplus (jejich srovnání z hlediska uživatelské přívětivosti a srovnání výsledků výstupu je možné najít v práci Albright a Park, 2009). Rozhodnutí jaký program použít je často ovlivněno jeho dostupností, případně tím, jakou softwarovou licenci má instituce zakoupenu; já jsem z daného důvodu použila AMOS, verze 5.

V posledních letech je hodně diskutovaný problém, jaké indexy shody modelu s daty by měly být autoři uváděny (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011). Různí autoři uvádí různé indexy shody a samotní vědci zabývající se teorií strukturního modelování připouští, že „pro editory časopisů, recenzenty a čtenáře se v současnosti hodnocení strukturních modelů (SEM) stává matoucí a spornou částí metodologie hodnocení“ (Barrett, 2007, 815) a navíc dobrá shoda modelu s daty ještě nemusí zaručovat obsahovou smysluplnost a teoretickou interpretovatelnost naměřeného modelu (*theory-relevant-criteria*). Cílem strukturního modelování je najít model, který by co nejlépe odpovídal datům, ale i když všechny indexy shody ukazují na přijatelnou shodu, nelze tvrdit, v empirickém výzkumu, že jde o věrný model. Může existovat nepřeberné množství dalších modelů, které vyhovují naměřeným datům minimálně stejně dobře, nebo i lépe než ten náš (Raykov, 2006).

Indexy shody

Urbánek (2000, 132) uvádí doporučení Browna a Melse, aby autoři používali indexy shody χ^2 , p, min(F), F_0 s 90 % intervalem spolehlivosti, P_{close} , RMSEA s 90 % intervalem spolehlivosti a ECVI s 90 % intervalem spolehlivosti. V článku Ruiselové a Urbánka (2007) pak popisuje strukturní model pomocí χ^2 , p, df, χ^2/df , GFI, RMSEA, Hoelter 5 %, Minimální a Maximální reziduální korelace V poslední době se doporučuje nepoužívat index GFI (Goodness of fit index), který odhaduje, o kolik lépe navrhovaný model odpovídá datům v porovnání s tím, kdyby model neexistoval (Sharma, Mukherjee, Kumar, & Dillon, 2005, podle Kenny, 2012).

Obecné doporučení je, aby se, při popisu modelu, kromě chí statistiky, udával aspoň jeden absolutní index (*absolute fit indices*), jeden index vyjadřující úspornost/jednoduchost modelu (*parsimony fit indices*) a jeden inkrementální/relativní index (*incremental fit indices*) shody (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kenny, 2012). Chí statistika je citlivá na velikost vzorků, proto budou mít větší soubory naměřených dat χ^2 statisticky signifikantní *rozdíl* mezi modelem a daty (srovnáním kovariačních matic). Protože strukturní model chce nulovou hypotézu vyvrátit, ne potvrdit, řeší se toto dilema výpočtem relativního chí kvadrátu, tj. χ^2 na stupně volnosti modelu (χ^2/df). Doporučovaná hodnota tohoto indexu značně variuje (mezi méně než 2 až po 5); Urbánek (2000) uvádí, že hodnota tohoto indexu by se pro platné

modely měla shora blížit hodnotě 1. Kvůli problémům s chý kvadrátem se doporučuje používat další indexy shody. Hooper, Coughlan, & Mullen (2008) je dělí na:

- absolutní indexy (*absolute fit indices*) měří, jak dobře odpovídá model, navržený na základě teorie, empiricky naměřeným datům; tj. měří o kolik je navrhovaný model lepší než žádný model. Do této kategorie indexů patří RMSEA, GFI, RMR a SRMR a jejich hodnoty by se obecně měli pro dobré modely blížit k nule.
- indexy úspornosti/jednoduchosti modelu (*parsimony fit indices*); sem patří indexy PGFI a PNFI, není ale uvedeno, jakých hodnot by měli dosahovat, proto je také těžké je interpretovat.
- inkrementální/relativní indexy (*incremental fit indices*) shody jsou podle Kennyho (2012) analogické R^2 a srovnávají můj model s nejhorším (nulovým či „independence“ modelem) a nejlepším možným modelem. Do této kategorie indexů patří indexy *Normed-fit Index* (NFI), *Tucker-Lewisův Index* (TLI) a *Comparative Fit Index* (CFI).

Kenny (2012) zase používá kategorie absolutní (RMSEA, SRMR), inkrementální/relativní (NFI, NNFI, CFI) a srovnávací indexy shody (AIC, BIC).

Většina autorů se ale shodne na doporučení, uvádět v publikacích hodnoty indexů RMSEA, CFI a SRMR (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) a Hooper, Coughlan, & Mullen (2008) navrhuje ještě pro doplnění uvádět PNFI.

Hodnocení modelů se čtyřmi a třemi vysvětlujícími latentními proměnnými

Jak je vidět z tabulky 15 oba modely se čtyřmi vysvětlujícími proměnnými (každá latentní proměnná odpovídá jednomu faktoru) i modely se třemi vysvětlujícími latentními proměnnými fitují data na základě RMSEA dobře (naměřené hodnoty jsou $< 0,5$). Diskutabilní jsou naměřené hodnoty TLI a CFI²⁴, které jsou nižší než doporučovaných 0,90 (rozsah hodnot pro tuto dvojici indexů je obecně 0–1,0, kde 1,0 označuje nejlepší shodu dat s navrženým modelem; Kline, 2011). Hodnota těchto indexů je definovaná nulovým modelem, proto někteří autoři doporučují přihlížet k jejich hodnotám jenom v případě, že má RMSEA nulového modelu (*Independence model*) hodnotu větší než 0,158 (Kenny, 2012). Vzhledem k tomu, že v případě čtyřfaktorového modelu je hodnota nulového modelu 0,104 a v případě třífaktorového modelu je RMSEA 0,113, nejsou naměřené hodnoty TLI a CFI pro

²⁴ Protože jsou oba indexy vysoce korelované, ve výsledcích by se měl uvádět jenom jeden z těchto indexů (Kenny 2012)

posouzení vhodnosti modelů dostatečně informativní. Proto jsem jako sérii indikátorů použila RMSEA, CFI a SRMR.

Tabulka 15. Parametry modelů – hodnoty vybraných indexů shody a kriteria pro velmi dobrou shodu.

	Model 4FA	Model 4FB (R → ZO)	Model 3FA	Model 3FB	Kriteria
N	360	360	360	360	
χ^2	1072,155	1064,459	829,273	578,461	
df	583	582	454	391	
p	0,0001	0,0001	0,000	0,000	
χ^2/df	1,832	1,829	1,827	1,479	1 ←
CFI	0,803	0,804	0,835	0,905	> 0,9
RMSEA	0,48	0,48	0,48	0,37	> 0,5
90% konf. interval RMSEA	(0,44–0,53)	(0,43–0,53)	(0,43–0,53)	(0,30–0,43)	
SRMR	0,0693	0,0692	0,0692	0,0538	< 0,08
TLI	0,787	0,788	0,820	0,894	> 0,9
F _{min}	2,974	2,965	2,310	1,611	
AIC	1233,803	1232,459	977,273	726,461	
BIC	1556,349	1558,892	1264,844	1014,033	
Hoelter 5%	216	216	219	272	> 200

Srovnání modelů se čtyřmi a třemi vysvětlujícími latentními proměnnými

Modely 4FA a 4FB jsou hierarchické, protože je splněná podmínka, že dva modely jsou hierarchické, nebo vnořené (*nested*), pokud jeden je podmnožinou druhého (Kline, 2011). Proto je možné je srovnat na základě hodnot jejich chí kvadrátů: přidání cesty R → ZO do Modelu 4FA model signifikantně zlepšilo ($\chi^2_{21} = \chi^2_{2583} - \chi^2_{21} = 7,696$; $p < 0,05$).

Pro srovnání dvou rozdílných modelů doporučuje Kenny (2012) indexy AIC (*Akaike Information Criterion*) nebo BIC (*Bayesian Information Criterion*) – nižší hodnoty indikují lepší shodu s daty, takže lepší model je ten, který má nižší hodnoty těchto indexů. Můžeme proto říct, že na základě jak hodnot indexů AIC i BIC, tak i ostatních indexů shody, nejlépe odpovídá datům Model 3FB.

Strukturní modely podvádění

Existují různé teoretické modely, ať už explanační, nebo predikční, které jako latentní proměnnou zahrnují i podvádění. Jaké další latentní proměnné model obsahuje, závisí na teoretickém rámci, ze kterého autoři vychází. Kupříkladu predikční model Davyho, Kincaida,

Smitha a Trawicka (2007) hodnotí, jaká bude pravděpodobnost podvádění v závislosti na vnější motivaci studenta, vnitřní motivaci, školním výkonu, odcizení, odstrašujících prostředcích (podvádění), neutralizaci a podvádění v minulosti (uváděné indexy shody χ^2 , df, RMSEA, SRMR, NNFI, CFI). Předchozí model Smitha, Davyho, Rosenberga a Haighta (2002) hodnotil pravděpodobnost podvádění v závislosti na podvádění v minulosti, neutralizaci, trestání podvádění, pocitu odcizení (*alienation*), výkonu studenta, pohlaví, věku a ročníku studia (uváděné indexy shody χ^2 , df, p, χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, GFI, RMSEA, konfidenční interval RMSEA). Bolin (2004) zase zkoumal závislost nečestného chování ve škole na tom, jak student vnímal příležitost podvádět, vztahu k nečestnému chování a na slabé schopnosti se ovládat (uváděné indexy shody χ^2 , df, RMSEA, SRMR, NNFI, CFI). Stone, Jawahar a Kisamore (2009) šetří podvádění v závislosti na záměru podvádět, omlouvání podvádění, postoji k podvádění, subjektivních normách a na tom, nakolik měl respondent pocit, že má kontrolu nad svým chováním (uváděné indexy shody χ^2 , χ^2/df , RMSEA, CFI a SRMR). Smith, Derrick a Manakzan (2012) predikují pravděpodobnost podvádění v závislosti na podvádění v minulosti, neutralizaci, výkonu studenta, vnitřní motivaci, vnější regulaci, inentifikované regulaci, amotivaci a pocitu odcizení (*alienation*) (uváděné indexy shody χ^2 , df, p, χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, AOSR, RMSEA). Přehled modelů je uvedený v Tabulce 16. Jak jednotlivé teoretické přístupy v rámci kterých bylo podvádění měřeno, tak rozdílné indexy shody, nedovolují dělat z uvedených modelů větší závěry.

Tabulka 16. Strukturální modely podvádění (příklady).

Latentní proměnné v modelu (pozorované proměnné)		Indexy shody	Autoři
pravděpodobnost podvádění	podvádění v minulosti neutralizace trestání podvádění pocit odcizení školní výkon studenta <i>pohlaví</i> <i>věk</i> <i>ročník studia</i>	χ^2 , df, p, χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, GFI, RMSEA, konfidenční interval RMSEA	Smith, Davy, Rosenberg, & Haight, (2002)
pravděpodobnost podvádění	podvádění v minulosti neutralizace trestání podvádění pocit odcizení školní výkon vnitřní motivace vnější motivace	χ^2 , df, RMSEA, SRMR, NNFI, CFI	Davy, Kincaid, Smith, & Trawick (2007)
pravděpodobnost podvádění	podvádění v minulosti neutralizace pocit osamocení výkon studenta vnitřní motivace vnější regulace identifikovaná regulace amotivace	χ^2 , df, p, χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, AOSR, RMSEA	Smith, Derrick, & Manakzan (2012)
nečestné chování ve škole	příležitost podvádět vztah k nečestnému chování schopnost sebeovládání	χ^2 , df, RMSEA, SRMR, NNFI, CFI	Bolin (2004)
podvádění	záměr podvádět ospravedlňování podvádění postoj k podvádění subjektivní normy pocit kontroly nad chováním	χ^2 , χ^2/df , RMSEA, CFI a SRMR	Stone, Jawahar, & Kisamore (2009)

6 Výzvy

„...největším zdrojem zla není ani tak zlý úmysl, jako samotná neschopnost rozeznávat mezi dobrem a zlem a nedostatek srozumitelných důvodů, proč by konání dobra mělo být lepší, než páčání zla“ (Kuras, 2006, 43).

Jedním z nejčastějších argumentů, proč je potřeba se zabývat školním podváděním, je narůstající četnost podvádění na všech typech škol, a také skutečnost, že nových a inovativních způsobů jak podvádět neustále přibývá. V souvislosti s rozvojem internetu se navíc objevují nové typy podvádění, jejichž rozsah a vliv na školní prostředí pravděpodobně ještě ani nedokážeme odhadnout. Většina autorů, kteří se zabývají školním podváděním, se ale obvykle omezí na pouhé konstatování špatnosti podvádění, aniž by uváděli rozumné důvody, proč se vlastně podvádět nemá a komu podvádění škodí. Pokud jsou argumenty uváděny, jsou dvojího druhu: podvádění poskytuje nespravedlivou výhodu studentům, jež podvádí, před těmi, co nepodvádí, a na druhou stranu ztěžuje výuku tím, že učitelům dává zkreslenou zpětnou vazbu o tom, jak si žáci osvojili probrané učivo (Bouville, 2010). Tyto argumenty se ale vztahují jenom na tradiční typy podvádění, ne na podvádění elektronické, protože konec konců dneska mají všichni žáci přístup k internetu, když ne doma, tak třeba ve škole či v knihovně. Otázka komu/čemu podvádění škodí, zůstává ale stále aktuální.

I když často tápeme mezi tím co je a co není podvádění, co je a co není špatné, pokud řekneme, že něco špatné je, tak bychom měli i říct proč. Učitelé či školy mají možnost vytvářet si pravidla a normy, kterými se mají žáci ve škole řídit. **Pravidel by mělo být co nejmíň, měly by mít smysl a učitelé a škola by hlavně měli dohlížet na jejich důsledné dodržování.** Domnívám se, že žákům by mělo být jasné, jaké chování po nich škola vyžaduje, stejně jako by měli vědět, jaké postihy budou následovat, pokud se budou chovat v rozporu s požadavky školy. Někteří žáci podvádí jednoduše proto, že neví, že se určité chování dá vnímat jako podvod, nebo proto, že sami toto chování za podvod nepovažují (Barnett & Dalton, 1981). Optimální by proto bylo, kdyby se žáci mohli na formulaci pravidel spolupodílet. Určitě by ale měly být s žáky komunikované důvody, proč se mají chovat požadovaným způsobem, kupříkladu proč mají uvádět citace na zdroje, ze kterých čerpali informace apod. Pro žáky jsou však často nejednoznačné a špatně čitelné postoje samotných učitelů k podvádění (Cizek, 2003).

Rozdílné názory žáků a učitelů na podvádění

Nečestné chování může být na různých školách postihováno různě a studenti pak věří, že některé typy podvádění jsou přijatelnější než jiné (Trost, 2009). Podle Schmelkinové a kolegů (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, & Silva, 2008) neexistuje takové chování, které by sami studenti jednomyslně definovali jako podvádění; rozdíly v hodnocení nečestného chování jsou zejména mezi studenty a učiteli. Zatímco školy a učitelé brali kupříkladu jako skutečně závažné prohřešky „úmyslné maření práce jiného studenta“, „falšování univerzitních dokumentů“ a „kradení testů před zkouškou“, studenti vnímali jako závažný prohřešek „dávat v průběhu zkoušení odpovědi jinému studentovi“, „psaní závěrečné práce pro někoho jiného“ a „mít někoho jiného, kdo napíše závěrečnou práci místo studenta“ (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, & Silva, 2008)²⁵. Je vidět, že chování, které školy vnímaly jako problematické, bylo chování v rozporu s obecnější společenskou normou: ničení věcí/majetku, krádeže a falšování dokumentů jsou kriminalizované i mimo rámec školy.

Studenti a učitelé se liší i ve svých odhadech toho, jak moc se na škole podvádí a zda škola dělá dost pro to, aby se podvádění zabránilo. V jednom výzkumu bylo přesvědčeno 48 % zaměstnanců fakulty, že „univerzitní úředník zůstal po celou dobu zkoušky na místě a v pohotovosti, aby zamezil podvádění“, zatímco si to myslelo jenom 21 % studentů (Barnett & Dalton, 1981). Tady uvádím výrok českého studenta z jedné internetové diskuse o podvádění: „*Někdy mám pocit, že nás vyučující k opisování přímo vybízejí. Dovolí nám se posadit jeden vedle druhého do zadních řad, takže lze spolupracovat velmi snadno. A když si pak vyučující čte ostentativně noviny, čímž dá najevo, že ho dění v učebně nezajímá, pak už není co řešit*“ (Pašková, 2005).

Když vycházíme z poměrně vágního vymezení podvádění jako toho, „co se ve škole nemá dělat“, pak se nejčastěji na českých základních školách setkáváme s opisováním, napovídáním a klamáním/lhaním. Jak už bylo řečeno, zatímco lhaní je jednoznačně odsuzované, opisování a napovídání je poměrně tolerované. Většina žáků nevidí nic špatného na tom, když si zjistí předem otázky z testu či písemky, pokud je získají od jiných žáků a ne třeba krádeží v kabinetu učitele. V případě lhaní či krádeže dochází k porušení morálních imperativů, které se váží nejenom na školu, a proto je nevhodnost tohoto chování obecně známá. To, že není správné zjišťovat si otázky před písemkou a naučit se jenom část požadovaného učiva se

²⁵ Typy nečestného chování, které autoři hodnotili, jsou uvedené v příloze 4 (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, & Silva, 2008)

může jevit jako veskrze banální problém, jemuž by se nemusela věnovat pozornost. Čím se ale tato situace liší třeba od „úniku“ zadání maturitních testů? Odpověď, že v jejich rozdílném významu, je nepřijatelná. Studie většiny autorů poukazují právě na fakt, že čím je zkouška důležitější (byť subjektivně), tím je větší pravděpodobnost podvádění.

Zjištění, že narůstá nejen četnost podvádění, ale i přesvědčení, že za určitých okolností je podvádění akceptovatelné, může indikovat postupnou změnu norem. Ta se ve školním prostředí může projevit větší tolerancí k podvádění nejenom ze strany žáku, ale i učitelů. Zejména v situaci, kdy nejsou jasně stanovená pravidla a postihy za jejich nedodržení se může stát tichá tolerance podvádění součástí školní kultury. Pokud učitelé i rodiče rezignují na formulaci i těch nejelementárnějších pravidel a zásad, nastupuje imitace chování, které děti vidí kolem sebe a žáci se pak často řídí především normami chování, jež jsou obvykle jenom implicitně obsažené v jednání jejich oblíbených mediálních či jiných virtuálních vzorů a hrdinů. Mladí lidé by se měli minimálně dozvědět, ve věku, kdy jsou těmito názorům ještě přístupní, že chování, které kolem sebe ve společnosti vidí, nemusí být vždycky správné a následování hodné.

Zatímco nejnovější výzkumy školního podvádění v zahraničí, a to zejména ty, které se zabývají výkonovou motivací, vidí jako zásadní problém definici úspěchu v dnešní západní společnosti (Galloway, 2012; Harackiewicz, Baron, Pintrich, Elliot, & Trash, 2002), v kontextu českého školství je zásadním problémem, **jak vůbec definovat školní podvádění.**

I když mluvíme jenom o školním podvádění, ve skutečnosti můžeme mluvit o dvou zcela odlišných typech chování, které mají společné jenom prostředí, ve kterém se odehrávají. Pokud budeme vycházet z výčtu konkrétních typů nečestného chování ve škole, pak si pod podváděním představujeme takové chování žáka, které:

1. porušuje pravidla stanovená školou, nebo obecně platná pravidla správného chování ve vztahu ke škole, jako jsou např. falešné omluvenky, falšování známek apod.
2. manipuluje s okolnostmi ovlivňujícími jeho výkon a s ním spojené hodnocení tohoto výkonu, a to ve vlastní prospěch žáka. Chování zahrnuje jakoukoli nedovolenou pomoc při těch činnostech žáka, které budou předmětem hodnocení, nebo snahu toto hodnocení ovlivnit.

Podle Vacka (2011) žáci často podvádí pod tlakem učitelova hodnocení, a to proto, že hodnocení je spojeno s určitými důsledky, a to doma i ve škole (Mareš & Křivohlavý, 1995). Domnívám se, že je potřeba co nejvíc zdůraznit moment hodnocení žákova výkonu učitelem

(nejčastěji známku); pravděpodobně neexistuje žák, který by třeba opisoval od spolužáka písemku, pokud by věděl, že se písemka nebude hodnotit, nebo že je jedno, jestli je napíše dobře nebo špatně. Někteří studenti uvádí známku jako hlavní a jediný důvod pro své podvádění ve škole: „*Podvádím jen výjimečně, a to jen když potřebuju dostat dobrou známku*“; „*Nepodvádím, když není třeba. Podvádím jen v případech, kde je třeba si opravit známku*“ (žáci 9. třídy). Potvrzuje to i výrok gymnazistky z jiného výzkumu: „*Mě nenapadá jiný důvod, proč bych si psala taháky. Tak prostě píšeme test, chci dostat dobrou známku, tak si napíšu tahák... Je to kvůli té známce, abych nedostala pětku nebo čtverku, takže je to kvůli známce, protože jinak nemám proč, důvod používat tahák. Tak je to podvod, ale důležitá je ta známka, ne? Nikdo se nedívá na to, jako jak to napíšeš, ale jakou máš známku*“ (Nováková, 2008).

Uvedené dva typy chování se svou podstatou natolik liší, že je těžké je zahrnout pod jednu definici. Proto by bylo dobré se vrátit k původní otázce, proč je podvádění špatné a komu nebo čemu škodí. Pro další výzkum by bylo potřeba nejenom definovat školní podvádění, ale i otevřeně diskutovat, zda také české školy vnímají podvádění jako problém. Proto by bylo potřeba zaměřit jakýkoli další výzkum také na učitele, na to, co oni ve škole vnímají jako podvádění, jak moc nežádoucí se jim jeví a proč by se ho žáci neměli dopouštět. V této oblasti by se mohlo navázat na výzkum Vacka mezi učiteli a budoucími učiteli – studenty pedagogických fakult. Podle jeho výzkumů hodnotilo v roce 1989 jenom 3,9 % českých učitelů napovídání jako závažný problém a 4,9 % vidělo jako závažný problém opisování; v roce 2008 to bylo ještě méně, jenom 3,3 % a 1,7 % učitelů. Jak napovídání, tak opisování naopak většina učitelů označila jako *nedůležitý problém* (Vacek, 2011, 115).

Zdá se, že dnešní školy řeší důležitější problémy (špatná finanční situace škol, malá společenská vážnost učitelů apod.) a škola spíš vzdělává (někdy spíš jenom vydává doklady o vzdělání), než vychovává. Na začátku práce jsem uvedla dvě novinové zprávy, jednu z domova a jednu ze světa, o podvádění českých středoškoláků při státních maturitních písemkách a o podvádění školních zaměstnanců v USA, motivovaných nejen jejich osobním prospěchem, ale i snahou, aby byla jejich škola dobře hodnocena. Napadá mě proto otázka, zda, a případně jak, je český vzdělávací systém ovlivněn tržním prostředím, ve kterém si školy vzájemně konkurují o žáky. Začíná se už upozorňovat na problém se středoškolskými „turisty“. To jsou žáci, kteří (pokud se jim na škole nedaří) opakovaně přecházejí z jedné

střední školy nebo učiliště na druhé, aniž studium úspěšně ukončí.²⁶ Nemůže situace, kdy si na sebe školy „musí vydělat“ tím, že mají žáky, vést k tomu, že se je snaží získat a udržet i za cenu slevování nároků na jejich výkon?²⁷ K tomu, že je pro některé školy jejich „úspěšnost“, měřena vlastními absolventy, důležitější, než způsob a prostředky, díky kterým absolutoria dosáhli? A nemůže být tím klíčovým faktorem, proč se na školách podvádí, postoj samotných škol k podvádění? **Za jeden z nejdůležitějších závěrů svého výzkumu považuji zjištění, jak velkou a často rozhodující roli při klamání a podvádění žáků hrají učitelé a jak velký vliv má na žáky dobrý učitel.**

Existují výzkumy dokládající závislost mezi podváděním ve škole a podváděním v budoucím profesním životě: pokud žák na škole podvádí, podvádí i v práci (Sims, 1993; Sims & Gegez, 2004). Proto by mělo být v zájmu jak příštích zaměstnavatelů dnešních žáků, tak v zájmu celé společnosti toto téma diskutovat. Jakkoli je to těžké a možná donkichotské, školy by se neměly soustřeďovat jenom na to, aby si žáci odnesli do života potřebné znalosti a odpovídající dovednosti, ale také odpovídající pracovní morálku. „Žák, který si zvykl na nápovědu, se učí nepřebírat odpovědnost za své jednání, čekat na náhodu, na činnost ostatních. Učí se předstírat výsledky, které nejsou doloženy vlastním úsilím. Zvykne si řešit složitější situace s ohledem na okamžitý zisk a ignorovat dlouhodobější záporné výsledky“ (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Stejně jako američtí studenti z jednoho průzkumu, i čeští žáci si myslí, že podvádění ve škole je generální zkouškou pro život. Připojený citát je výpovědí žáka sedmé třídy: „*Myslím, že podvádět se nemá, ale každý má asi nějaký důvod k podvodu. Je však důležité znát míru. Také si myslím, že když si napíšeme tahák na látku, která nám nejde, pomůže nám to aspoň trochu si to zapamatovat. Není však dobré si na to zvykat, protože až budeme dospělí a budeme zvyklí podvádět, podvedeme v něčem větším a důležitějším, což může vést až k trestnému činu.*“

²⁶ Obdobná situace je i na vysokých školách, i když tam to jde asi hůř dokázat (Frouzová, 8. 4. 2013).

²⁷ Školní inspektoři, poukazují na to, že školy kvůli nízkému počtu studentů přijímají do maturitních tříd i uchazeče s průměrnými až podprůměrnými výsledky (Frouzová, 8. 4. 2013).

7 Seznam literatury

- Albright, J. J., & Park, H. M. (2009). *Confirmatory Factor Analysis Using Amos, LISREL, Mplus, and SAS/STAT CALIS. Working Paper*. The University Information Technology Services (UITs) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.” Získáno 15. 4. 2013 z <http://www.indiana.edu/~statmath/stat/all/cfa/index.html>.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261–271.
- Anderman, E. M. (2007). The effects of personal, classroom, and school goal structures on academic cheating. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (87–106). London: Elsevier Academic Press.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2007). *Psychology of academic cheating*. London: Elsevier Academic Press.
- Anderman, E. M., Greisinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84–93
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- Baird, J. S., Jr. (2006). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515–522.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Získáno 28. ledna 2013 z http://www.google.cz/webhp?hl=cs&tab=ww#hl=cs&tbo=d&rlz=1R2ADRA_csCZ412&scient=psy-ab&q=teorie+o%C4%8Dek%C3%A1van%C3%A9+hodnoty&oq=teorie+o%C4%8Dek%C3%A1van&gs_l=hp.1.1.0j0i30j0i8i30.1485.9502.0.12414.15.9.0.6.6.0.198.1499.0j9.9.0...0.0...1c.1.2.hp.TciizVE6SZ4&pbx=1&rlz=1R2ADRA_csCZ412&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.41867550,d.d2k&fp=58af58c3bc746836&biw=1600&bih=746.
- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22(6), 545–551.
- Barrett, P (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815–824.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722.
- Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the Theory of planned behavior. *Journal of Research and Personality*, 25, 285–301.

- Benedikovičová, M. (12. 5. 2013). Expert vidí v testovaní deviatakov podvod, dopadlo až príliš dobre. *SME.sk*. Získáno 14. 5. 2013 z <http://www.sme.sk/c/6798229/expert-vidi-v-testovani-deviatakov-podvod-dopadlo-az-prilis-dobre.html#ixzz2V8mDpOL4>
- Bernard, B. (13. 4. 2006). *Netrestat podvádění je stejné jako trestat poctivost*. Získáno 17. 5. 2013 z <http://www.borber.com/blog/netrestat-podvadeni-je-stejne-jako-trestat-poctivost>.
- Björklund, M., & Wenestam, C. G. (1999). *Academic cheating: Frequency, methods, and causes*. Získáno 2. 4. 2010 z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001364.htm>.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 138, 101–114.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217.
- Bouville, M. (2010). Why is cheating wrong? *Studies in Philosophy and Education*, 29, 67–76.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167–176.
- Čermák, I. (1996). Sociálně kognitivní teorie morálky Alberta Bandury. In *Etika a dnešek: sborník referátů z mezinárodního semináře*. Brno: Pedagogická fakulta MU. Získáno 10. 5. 2013 z http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/C_moralka.pdf.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Conner, M., & Armitage, C. (1998). Extended the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of applied Social Psychology*, 28(15), 1429–1464.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Crittenden, V. L., Hanna, R. C., & Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52, 337–346.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Davy, J. A., Kincaid, J. F., Smith, K. J., & Trawick, M. A. (2007). An examination of the role of attitudinal characteristics and motivation on the cheating behavior of business students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 281–302.
- Day, N., Hudson, D., Dobies, P., & Waris, R. (2011). Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. *Social Psychology of Education*, 14(2), 261–282.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior psychological inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 227–268.

- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273.
- Efektivní učení ve škole* (2005). Praha: Portál.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: Effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163–178.
- Elliot, A. J. (2008). Approach and avoidance motivation. In A. D. Elliot (Ed), *Handbook of approach and avoidance motivation* (3–16). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational*, 103(3), 632–648.
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 356–365.
- Faucher, D., & Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 37–41.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Frouzová, K. (21. 4. 2013). Stovky maturantů při zkoušce podváděly, potrestání je složité. *iDnes*. Získáno 25. 4. 2013 z http://zpravy.idnes.cz/stovky-maturantu-podvadely-d1z-domaci.aspx?c=A130420_212527_domaci_brm.
- Frouzová, K. (8. 4. 2013). Stále víc dětí střídá střední školy, když se jim nedaří. Platí to stát. *iDnes*. Získáno 25. 4. 2013 z http://zpravy.idnes.cz/petina-studentu-strida-stredni-skolu-d8a-domaci.aspx?c=A130407_193053_domaci_brd.
- Fuente Arias, J., de la (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal orientation theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35–62.
- Galoway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high school: Prevalence, justification, and possibilities for change. *Ethics & Behavior*, 22, 378–399.
- Garavalia, L., Olson, E., Russell, E., & Christensen, L. (2007). How do students cheat? In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (33-55). London: Elsevier Academic Press.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Baron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.

Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17, 255–279. Získáno 3. 4. 2013 z http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=mate_fac&sei-redirect=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.cz%2Furl%3Fsa%3Dt%26rct%3Dj%26q%3Dtheory%2520of%2520planned%2520behavior%2520as%2520a%2520model%2520of%2520academic%2520dishonesty%26source%3Dweb%26cd%3D1%26sqi%3D2%26ved%3D0CDIQFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fdigitalcommons.calpoly.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1035%2526context%253Dmate_fac%26ei%3D3f5bUcPqJcPf4QTZ8YG4Ag%26usg%3DAFQjCNFdWB8uLfPm5dALMxjhBdnoxBIYjA%26bvm%3Dbv.44697112%2Cd.Yms#search=%22theory%20planned%20behavior%20as%20model%20academic%20dishonesty%22.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60, available online at www.ejbrm.com. Získáno dne 19. 4. 2013.

Hrabak, M., Vujaklija, A., Vodopivec, I., Hren, D., Marusić, M., & Marusić, A. (2004). Academic misconduct among medical students in a post-communist country. *Medical Education*, 38, 276–285.

Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole* (1. vyd.). Praha: SPN.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.

Jaklínová, J. (5. 9. 2012). Opisování a taháky musí studenti vysvětlovat před disciplinární ko-misí. *list.cz*. Získáno 17. 5. 2013 z <http://www.ilist.cz/clanky/poruseni-pravidel-vede-pred-disciplinari-komisi#discussion-42765>.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.

Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233–247

Joreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (294–316). Newbury Park, CA: SAGE Publications Inc.

Kenny, D. A. (2012). *Measuring Model Fit*. Získáno 4. 4. 2013 z <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>.

Kisamore, J. L., Stone, T. H., & Jawahar, I. M. (2007). Academic integrity: The relationship between individual and situational factors on misconduct contemplations. *Journal of Business Ethics*, 75(4), 381–394.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. vyd.). New York: The Guilford Press.
- Kohn, A. (2007). Who's cheating whom? *Phi Delta Kappan*, 82 (October 2007), 89–97.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o.
- Kožený, J., & Tišanská, L. (2010). Výkonová orientace v akademickém kontextu: test mediačního modelu. *Československá psychologie*, 54(5), 444–454.
- Krivohlavy, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Czech adaptation of the general self-efficacy scale*. Získáno 2. 2. 2010 z <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>.
- Kuras, B. (2006). *Jak přežít padouchy*. Praha: Eminent.
- La Salle College high school student honor code*. Dostupné na http://www.lschs.org/uploaded/life_at_lasalle/academics/student-honor-code. Získáno 3. 4. 2010.
- LaBeff, E. E., Clark, R. E., Haines, V. J., & Diekhoff, G. M. (1990). Situational ethics and college student cheating. *Sociological Inquiry*, 60(2), 190–197. Získáno z http://www.lhup.edu/tbaylor/Adobe%20Docs/LaBeff_Cheating.pdf.
- Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in efa: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(2). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=2>. Získáno 1. 2. 2013.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 60, 310–335.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1–10.
- Matějček, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN.
- Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 27–32.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences of academic dishonesty. *Research in Higher Education*, 38, 379–353.
- McCabe, D. L., Dukerich, J. M., & Dutton, J. E. (1991). Context, values and moral dilemmas: Comparing the choices of business and law school students. *Journal of Business Ethics*, 10(12), 951–960.

- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49, 451–467.
- McCabe, D. L.; Treviño, L. K., & Butterfield K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11, 219–23.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan. (n.d.). <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (9–32). London: Elsevier Academic Press
- Molnar, K. K., Kletke, M. G., & Chongwatpol, J. (2008). Ethics vs. IT ethics: Do undergraduate students perceive a difference? *Journal of Business Ethics*, 83, 657–671.
- Moon, J. *Academic honesty, plagiarism and cheating: A self-instruction unit for level 3 students*. Získáno z http://www.hud.ac.uk/hhs/teaching_learning/plagiarism_handout3.pdf (accessed July 21, 2009.)
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41, 129–145.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 97–122.
- Německá ministryně školství přišla kvůli opisování o titul (5. 2. 2013). *Novinky.cz*. Získáno 5. 4. 2013 z <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/292367-nemecka-ministryne-skolstvi-prisla-kvuli-opisovani-o-titul.html>.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144. Získáno z <http://tre.sagepub.com> at University of Rochester Library on June 30, 2009.

Nora, W. L. Y., & Zhang K. C. (2010). Motives of cheating among secondary students: The role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 573–584.

Nováková, V. (2008). *Kdo s koho? Fenomén žákovského podvádění na gymnáziích*. Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Získáno 15. 4. 2013 z http://is.muni.cz/th/74977/ff_m/diplomova_prace.txt.

Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516–546.

Pašková, M. (2005). Podvádění u zkoušek je na FSV běžné. *Sociál*. Získáno 3. 10. 2012 z <http://social.ukmedia.cz/podvadeni-u-zkousek-je-na-fsv-bezne>.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: UK v Praze - Pedagogická fakulta.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuscson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.

Preiss, M., Nohavová, A., & Stuchlíková, I. (2013). Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia. *E-psychologie* [online], 7(1), 1–18 [cit. 1. 5. 2013]. Dostupný z <http://e-psycholog.eu/pdf/preiss-et-al.pdf>.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *First Course in Structural Equation Modeling* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Remedios, R., & McLellan, R. (2009). Goal theory and self-determination theory: Theory and current debates. *British Psychological Society seminar series*. Získáno 4. 6. 2012 z <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=goal%20theory%20and%20self-determination%20theory%3A%20theory%20and%20current%20debates&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CEEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lanacs.ac.uk%2Ffass%2Fevents%2Ftheories-in-motivation%2Fdocs%2Fsem1%2FTargetpaperFINAL%2520cambridge.doc&ei=MPxvUeTIJ-v74QT664CYBQ&usg=AFQjCNEAZtnCd3935pl7I8LbewSQr-YzQ&bvm=bv.45368065,bs.1,d.Yms>.

Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293–313.

Roig, M., & Caso, M. (2005). Lying and cheating: Fraudulent excuse making, cheating and plagiarism. *Journal of Psychology*, 439, 485–494.

- Rozsáhlý podvod v americkém školství. Učitelé roky vylepšovali výsledky žáků kvůli odměnám (31. 3. 2013). *IHNED.cz*. Získáno 3. 4. 2013 z <http://zpravy.ihned.cz/svet-amerika/c1-59608560-usa-podvadeni-ve-skolach-soud-s-uciteli>.
- Ruiselová, Z., & Urbánek, T. (2007). Adolescenti – normy a správanie (štruktúrny model). In P. Humpolíček, M. Svoboda, & M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2007* (343–347). Brno: MSD, spol. s r.o..
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–27.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school, *Adolescence*, 26, 839–847.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 78(9), 587–607.
- Schulman, M. (1998). Cheating Themselves. *Issues in Ethics* 9. Získáno 23. 9. 2012 z <http://www.scu.edu/ethics/publications/iie/v9n1/cheating.html>.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26–47.
- Šimić Šašić, S., & Klarin, M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini. *Social Research*, 6, 999–1022.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why do college students cheat? *Journal of Business Ethics*, 94, 441–453.
- Sims, R. L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68, 207–211.
- Sims, R. L., & Gegez, A. E. (2004). Attitudes towards business ethics: A five nation comparative study. *Journal of Business Ethics*, 50(3), 253–265.
- Smith, K. J., Davy, J. A., Rosenberg, D. L., & Haight, G. T. (2002). A structural model investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20, 45–65.
- Smith, K. J., Derrick, P. L., & Manakzan, H. (2012). A reevaluation and extension of the motivation and cheating model. *Global Perspectives on Accounting Education*, 9, 1-29.
- Stephens, J. M., Young, M. F., & Calabrese, T., (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233–254.
- Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2009). Using the theory of planned behavior and cheating justifications to predict academic misconduct. *Career Development International*, 14(2–3), 221–241.

- Stuchlíková, I. (2010). Motivace a osobnost. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti* (137–166). Praha: Grada Publishing.
- Stuchlíková, I., & Man, F. (2009). Motivační struktura – integrující koncept psychologie motivace. *Československá psychologie*, 53, 158–171.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670.
- Tayfun, A. (2009). Is there a relationship between grade average point and students' perceptions with regard to cheating factors? *Bilig*, Spring/2009, 49, 191–204.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343–361.
- Trash, T. M., & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. In A. D. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (217–234). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 367–376.
- University of Huddersfield. Získáno 10. 8. 2012 z http://www.hud.ac.uk/hhs/teaching_learning/plagiarism_handout3.pdf
- University of Kentucky. *Plagiarism: Definitions, Examples and Penalties*. Získáno 20. 2. 2013 z <http://www.chem.uky.edu/courses/common/plagiarism.html>.
- Urbánek, T. (2000). *Strukturální modelování v psychologii*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Nakladatelství Pavel Křepela.
- Urđan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98, 354–365.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Praha: Karolinum.
- Whitley, B. E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.

8 Přílohy

Příloha 1. Výukový test na rozlišení jednotlivých typů nečestného chování (Moon, 2009).

Rozlište, v následujících příkladech, co je plagiátorství, co je podvádění a co je přijatelné chování?

1. Volné převyprávění materiálu z jiného zdroje bez uvedení autora.
2. Odevzdání práce už jednou někde předložené, kdy je požadováno originální dílo (vlastní a další).
3. Používat materiály ze zahraniční knižky, tím, že je doslova přeložím.
4. Kopírování materiálu pro ročníkovou práci z knihy /jiné publikace bez uvedení zdroje.
5. Kopírování práce jiného studenta s jeho / její vědomím a předložení jako vlastní práce.
6. Vymýšlet si odkazy nebo citace.
7. Kupovat si na webu vypracované práce (seminární, diplomové apod.) a vydávat je za vlastní.
8. Kupovat si materiál na internetu a použít ho pro výuku, nebo pro vlastní vzdělávání.
9. Upravit data, abych dostal potřebný výsledek.
10. . Předložit esej založenou ne na vlastním názoru, ale jenom názorech jiných autorů, i když správně citovaných.
11. Podání společně písemné ročníkové práce jako individuální práce.
12. Zaplatit někomu za napsání (ročníkové) práce a předložit ji jako vlastní.
13. Použít nápady z encyklopedie.
14. Stáhnout materiály z webu a necitovat jejich zdroj.

Příloha 2. Typy podvodů u finských a švédských vysokoškoláků (Björklund a Wenestam, 1999).

- Dovolovat jiným studentům aby opsali naši seminární práci
- Pomáhat si na zkoušce nedovolenými prostředky (např. "taháky, mobily...")
- Vymýšlet si odkazy nebo bibliografii
- Lhát o zdravotních nebo jiných polehčujících okolnostech abych dostal od vyučujících zvláštní úlevy
- Zkopírovat seminární práci jiného studenta s jeho souhlasem
- Lhát o zdravotních nebo jiných polehčujících okolnostech abych mohl odevzdat práci po termínu nebo nemusel odevzdat část úkolu
- Předložení úkolu (opsaného?) z vnějšího zdroje
- Dělat zkoušku za někoho jiného nebo nechat někoho jiného skládat zkoušku místo sebe
- V situaci, kdy si studenti hodnotí práce vzájemně, domluvit se s jiným studentem nebo studenty že si budou práce hodnotit lépe, než si zaslouží
- Kopírovat práce jiných studentů bez jejich vědomí
- Nezákonně získat dopředu informace o obsahu zkoušky
- Vymyšlení dat (tj. vkládání neexistující výsledků do databáze)
- Záměrně blokovat dostupnosti knih nebo článků v knihovně aby pro ostatní studenty nebyly dostupné, nebo odstranit příslušný článek nebo kapitulu z knihovny
- Parafrázovat materiál z jiného zdroje bez uvedení původního autora
- Kopírovat materiál z knihy nebo jiné publikace bez uvedení zdroje
- dohoda mezi dvěma a více studenty, že si při zkoušení vzájemně poskytnou odpovědi
- Opisování od souseda během zkoušky bez jeho vědomí
- Změna dat (např. jejich přepsání tak, abych dostal výsledek, který potřebuju)
- Nechat jiného studenta aby vypracoval práci za mne
- Předložit práci napsanou s někým dalším jako jenom svoji vlastní
- Snaha získat mimořádné výhody nabídkou nebo přijímáním laskavosti, například, podplácením, sváděním, korupcí
- Podepsat nepřítomného studenta místo něj tam, kde je povinná docházka vyžadovaná jako podmínka udělení zápočtu/ke zkoušce
- Mlčet o zneužívání pravomocí nebo špatném chování učitele s cílem získat výhody u zkoušky

Příloha 3. Příklady elektronického podvádění podle Mareše (2005), upraveno.

Typ podvádění / Konkrétní postupy
Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací
Pokud mají všichni studenti stejné znění testu, pak je výhodné si v počítačové učebně sednout vedle spolužáka, který je lepší a postupuje rychleji. Horší a pomalejší spolužák od něj opisuje správné odpovědi.
Posílat mobilem správné odpovědi spolužákům k opsání pomocí SMS zpráv.
Opsat od spolužáka znění správné odpovědi z přijaté SMS zprávy v mobilu.
Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí miniaturní vysílačky (např. v podobě propisovací tužky).
Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí ukrytého hand-free mobilu.
Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného textu prostřednictvím „zkopírování obrazovky“; jde o uložení textu pro pozdější použití, anebo odeslání textu spolužákovi.
Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného textu prostřednictvím fotoaparátu zabudovaného do mobilu
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny
Opisovat při písemném zkoušení z „elektronického taháku“ tím, že si student přinese k počítačovému zkoušení např. elektronický diář, laptop, v němž má uloženy potřebné informace.
Opisovat při písemném zkoušení z „elektronického zvukového taháku“ tak, že si ho student přinese nahraný ve walkmanu.
Použít při zkoušení „elektronický tahák“ tak, že si ho student z tajně přineseného nosiče (např. flash disku) stáhne do školního počítače a vydává ho za text vypracovaný v hodině během zkoušení.
Opisovat při zkoušení z „elektronického taháku“ tím, že si student stáhne ze systému soubor, který tam byl předtím nahrán a vhodně přejmenován; během zkoušení žák změní jeho příponu, vloží ho na patřičné místo a vydává ho za text vypracovaný během zkoušení.
Stáhnout si práci připravenou jiným autorem (paper-mill) z internetové nabídky a vydávat ji za svou vlastní (získat ji buď zdarma, anebo zakoupit).
Zkopírovat text z elektronického zdroje, který není citován.
Naskenovat text či obrázek z tradičního zdroje (knihy, časopisu), převést ho do elektronické podoby; okopírovat části textu a vybrané obrázky, grafy apod. do své práce bez uvedení zdroje.
Zkopírovat cizojazyčný text, přeložit ho a vydávat ho za svůj vlastní.
Napsat text v mateřském jazyce, pomocí elektronického překladače jej přeložit do cizího jazyka, a vydávat jej za vlastní překlad.

Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení
Přihlásit se do počítačového systému pod cizím jménem a napsat za něj test
Před začátkem zkoušení přepnout počítač do režimu sdílení s jiným počítačem (tzv. vzdálený přístup). Zkoušený student pak jen předstírá činnost, zatímco jiný student – zpravidla v jiné místnosti – za něj řeší zadané úkoly.
Při distančním zkoušení se přihlásit do systému pod svým jménem a heslem; odpovídat pomocí nápovědy vedle sedících.
Při zkoušení požádat o pomoc kolegy prostřednictvím elektronické diskusní skupiny; jejich náměty, rady a doporučení zkopírovat, vymazat části textu, poukazující na cizí pomoc, a výsledný text vydávat za svůj vlastní.
Prolomit heslo, jímž je chráněn přístup do systému, a získat tak oprávnění k přístupu ke klíči testu, které přísluší jen učiteli.
Podvádět za účelem získání učitelova hesla (např. simulovat pokyn správce systému: změňte si dočasně heslo za účelem testování systému)
Přihlásit se do počítačového systému jako učitel a získat klíč ke správným odpovědím
Nahrát do systému speciální program, který umožňuje monitorovat a hlásit podvádějícímu studentovi jaké činnosti na svých počítačích provádí spolužáci či učitel a z nich pak odvodit správný postup při odpovídání
Pomocí speciálního programu získat práva správce systému a využít je k neoprávněným vstupům – motivem je zjišťování testových zadání před písemkou, nebo pozměňování známek apod.
Při psaní jednotného zkouškového testu v tentýž den využívat rozdíl v časových pásmech: angličtí studenti, kteří psali test v Hongkongu, zveřejnili jeho znění na internetu pro studenty, kteří ho psali též den v Anglii

Příloha 4. Print screen webové stránky www.primat.cz.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying the URL: www.primat.cz/muni-phil/predmety/socialni-a-pedagogicka-komunikace-q15746/mares-krivohlavvy-komunikace-ve-skole-vypisky-m68301/#primat. The website has a green and yellow theme with a background of palm trees. At the top, there is a navigation menu with links for "Přihlášení" and "Registrace". Below the navigation, the breadcrumb trail reads: "Masarykova univerzita >> Filozofická fakulta >> Předměty >> Sociální a pedagogická komunikace >> Mareš, Křivohlavý - Komunikace ve škole - výpisky". The main content area features a section titled "Mareš, Křivohlavý - Komunikace ve škole - výpisky" with a list of bullet points: "Největší studentská komunita v ČR – přes 170 000 registrovaných studentů", "Stahuj a vkládej materiály – studuj efektivněji", "Čti a piš komentáře k vyučujícím – buď připravený", "Nech si poradit nebo pomáhej ostatním – podporujeme se navzájem", "Za aktivitu tě čeká odměna – levnější licence, vouchery do restaurací apod.", and "Staň se jedním z nás – staň se Primátem!". Below this is a "Stáhnout materiál" section with a table of metadata:

Popis:	Poměrně podrobné (37 stránek) výpisky z Komunikace ve škole od Mareše a Křivohlavého z roku 1995. Obsahuje i pár vtipných citací autorů.:)
Předmět:	Sociální a pedagogická komunikace
Univerzita:	Masarykova univerzita
Vložil uživatel:	Čokoládová palačinka
Vloženo dne:	03.01.2011
Známka materiálu:	1.00
Formát souboru:	Microsoft Word 97-2003
Klíčová slova:	

 To the right of the main content is a sidebar with a blue header "Jsme tu pro vás" and a silhouette of a person climbing a tree. At the bottom of the page, there is a red banner for NIBE with the text "Mimořádně snadná a příjemná ovladatelnost" and the NIBE logo. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 11:57 on 7.5.2013.

Příloha 5. Návod, jak napsat dobrý tahák.

- 1) podívejte se do sešitu/učebnice/internetu na látku z čeho budete psát a zjistěte, co umíte a co ne;
- 2) připravte si poznámkový bloček (může být třeba samolepící) nebo si natrhejte papír na menší papírky / pochopitelně NE pokud to děláte na kompu;
- 3) pište úhledně, hezky a takovou velikostí, abyste to přečetli, ale zároveň se vám tam toho vešlo co nejvíce / nebo rovnou pište na počítači;
- 4) nejdůležitější si podtrhněte/zvýrazněte;
- 5) předem si rozmyslete, kam tahák umístíte (především kvůli velikosti, atd.);
- 6) věřte, že vlastnoručně napsaný tahák (ať již na PC nebo rukou) je lepší než stažený - vy přece víte, co potřebuje a co neumíte.

V případě, že píšete test na vlastní papír, si může udělat tahák napsaný přímo na testu:

- 1) připravte si papír (nejlépe dvojlist);
- 2) tužkou si na papír (do rohu/do spodu/na druhou stranu) napište tahák;
- 3) tento papír použijte přímo k napsání testu;
- 4) až budete papír odevzdávat, nezapomeňte tahák důkladně vygumovat;
- 5) tato metoda lze udělat i tak že tahák na konci odtrhnete.

(Získáno 3. 4. 2004 z http://www.tahakplus.estranky.cz/clanky/tipy_-triky_-rady/)

Příloha 6. Typy podvádění sloužící jako podklady pro hodnocení nečestného chování vysokoškoláků jako „skutečně závažné“ až po „vůbec ne vážné“ (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, & Silva, 2008).

- Spolupráce s někým jiným na úkolu, který by měl student dělat sám.
- Opisování domácího úkolu.
- Opsání informace bez použití uvozovek.
- Opsání materiálu bez odpovídajících odkazů pod čarou nebo citování.
- Zkopírování & vložení materiálů z internetu a odevzdání jako vlastní práce.
- Nedělat zkoušku nebo neodevzdat práci na základě falešné výmluvy.
- Kompletně si stáhnout závěrečnou práci z internetu a předložit ji jako vlastní práci.
- Neuvést, že se učitel spletl při opravování testu, pokud je to v žákův prospěch.
- Falšovat nebo vyrábět seznam literatury.
- Falšovat univerzitní dokumenty.
- Dávat v průběhu zkoušení odpovědi jinému studentovi.
- Dát otázky ze zkoušky někomu jinému, kdo ji bude psát později.
- Mít někoho jiného, kdo napíše závěrečnou práci místo studenta.
- Najmout si někoho, kdo napíše zkoušku místo studenta.
- Udělat si tahák do kalkulačky.
- V případě skupinového projektu se nepodílet řádně na práci skupiny.
- Získat kopii testu, který byl zadán třídě již dříve.
- Získat test z dřívějšího semestru.
- Získat odpovědi v průběhu zkoušky od někoho jiného.
- Plagiátorství.
- Koupit si závěrečnou práci a předložit ji jako vlastní.
- Úmyslně mařit práci jiného studenta (v laboratoři, na PC...).
- Ukrást nebo kopírovat test.
- Studovat z poznámek někoho jiného.
- Předložit bez svolení stejnou závěrečnou práci na různých předmětech/ročnících.
- Vzít formulář testu pro někoho jiného.
- Použít tahák.
- Použití již existující databáze vypracovaných prací či testů (sesterstvím, bratrstvím).
- Nevhodné využívání školitele.
- Psaní závěrečné práce pro někoho jiného.

Příloha 7. Dotazník podvádění pro starší žáky (položky 48-66).

	velmi často	často	občas	výjimečně	nikdy
1. když si zapomenu napsat domácí úkol, opíši ho ve škole od spolužáků					
2. když si zapomenu napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit					
3. před písemkou si půjčím tahák od kamaráda					
4. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji					
5. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl					
6. když neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu					
7. dám opsat spolužákovi, když to potřebuje					
8. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli se vedle sebe					
9. když vím, že bude písemka, raději nejdu do školy a naučím se až na opravnou písemku					
10. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky					
11. když mám být zkoušený, nebo psát písemku, zůstanu doma					
12. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlásím méně chyb					
13. když mám vypracovat referát, tak ho opíši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu					
14. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádí (za poslední rok)					
15. když učitel vidí, že někdo podvádí, potrestá ho					
16. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává					
17. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“, nebo mám dvě žákovské					
18. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíši si je sám, nebo mi je podepíše kamarád					
19. v naší třídě se ztrácí třídní kniha					
Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když					
Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat je					

Příloha 8. Revidovaný dotazník podvádění pro starší žáky.

	velmi často	často	občas	výjimečně	nikdy
1. když při zkoušení neumím, opisuji z taháku					
2. když při zkoušení neumím, opisuji z kalkulačky, mobilu nebo z jiného přístroje					
3. když při zkoušení neumím, snažím se opisovat od spolužáka					
4. když při zkoušení neumím, opisuji rovnou z knížky nebo ze sešitu					
5. když při zkoušení neumím, chci, aby mi spolužáci napověděli					
6. když mám vypracovat referát či jiný školní úkol, tak ho opiš téměř doslova z učebnice či jiné knížky					
7. když mám vypracovat referát či jiný školní úkol, tak si stáhnou několik údajů z internetu a nenapíši a nenapíši, odkud jsou stažené					
8. když mám vypracovat referát či jiný školní úkol, tak si stáhnou z internetu už vypracovanou práci a předstírám, že jsem ji sám napsal					
9. když mám vypracovat referát či jiný školní úkol, tak ho opiš od spolužáků					
10. když mám sám vypracovat referát či jiný školní úkol, dělám ho společně s někým dalším					
11. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlásím méně chyb					
12. neodevzdám písemku a učiteli řeknu, že ji ztratil					
13. když mám být zkoušený, nebo psát písemku, zůstanu doma					
14. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád					
15. učiteli dám falešnou omluvenku					
16. vymyslím si důvody, proč musím odejít z vyučování					
17. vymyslím si falešné důvody, proč něco nemůžu dělat (cvičit, odevzdat práci do určitého termínu apod.)					
18. vymyslím si naměřené výsledky do protokolů nebo lžu o svých výkonech (třeba v tělocviku)					

Příloha 9. Dotazník proměnných ovlivňujících nečestné chování ve škole.

holka – kluk					
průměr známek	počet zmeškaných hodin				
	ANO	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	NE
1. učením strávím každý den hodně času (více než hodinu)					
2. učím se, jen když musím					
3. na zkoušení či na písemku se vždycky připravuji					
4. úkoly píšu většinou až ve škole					
5. učení mne baví					
6. někdy toho vím víc, než kolik je napsáno v učebnici					
7. mám dobrý pocit, když chápu věci, o kterých se učíme					
8. s rodiči nebo kamarády si povídám o věcech, které probíráme ve škole					
9. je pro mě velmi důležité, aby si ostatní nemysleli, že jsem hloupý/á					
10. často se hlásím, že si chci opravit známku					
11. dobré známky jsou pro mne nejdůležitější					
12. důležité je dělat věci do školy tak, aby byli učitelé spokojeni					
13. naši učitelé chtějí, abychom učivo chápali a neučili se ho jenom nazpaměť					
14. učitelům nevadí, když se jich ptáme na to, čemu nerozumíme					
15. naši učitelé nás často porovnávají s jinými třídami					
16. učitelé často zlepšují známky, jen aby bylo ve třídě hodně vyznamenání					
17. kdybych měl nějaký problém, můžu jít za učiteli a říct jim to					
18. většinu učitelů v naší škole si vážím a jsou pro mne vzorem					
19. naše škola nabízí kroužky a akce, na které rád chodím					
20. myslím, že ostatní školy jsou lepší, než ta naše					
21. jsem si jistý, že na střední škole nebudu mít s učením problémy					
22. když mi něco nejde, je to jenom proto, že se dost nesnažím					

	ANO	Spíše ano		Spíše ne	NE
23. když si dám nějaké předsevzetí, nebo se o něco snažím, dosáhnou toho					
24. je hodně věcí ve škole, které nedokážu změnit, ať se snažím sebevíc					
25. často se bojím, že nebudu rozumět nové látce					
26. kdybych neopisoval, tak bych měl horší známky, než když opisuji					
27. myslím, že jsou důležitější věci, než známky					
28. není pro mne důležité, abych se dobře učil, hlavně že projdu					
29. většinu věcí, které se ve škole učíme, stejně v životě nebudu potřebovat					
30. nejradši bych do školy vůbec nechodil					
31. písemek či zkoušení se bojím, mám strach, že je zkazím					
32. často mne bolí hlava a cítím se unavený/á					
33. bojím se opisovat, aby mne učitel nenachytil					
34. když se mi něco ve škole nepovede, bojím se to říct doma					
35. moji rodiče říkají, že dobré známky jsou důležité					
36. moji rodiče říkají, že se neučím kvůli nim, ale kvůli sobě					
37. moji rodiče ocení každý můj úspěch, třeba i malý					
38. moji rodiče mne porovnávají se spolužáky nebo s dětmi svých známých					
39. moji rodiče říkají, že se ve škole nemá lhát a podvádět					
40. moji rodiče kvůli mne lžou, jen abych neměl ve škole problémy					
41. moji rodiče se se mnou o škole nebaví					
42. na některé předměty prostě nemám hlavu					
43. abych něco pochopil, důležitější než předmět je učitel, který ho učí					
44. abych se na písemku stíhal/a připravit, neměli bychom psát víc, než jednu za den					
45. někteří učitelé toho po nás chtějí zbytečně moc					
46. někdy mám pocit, že si na mne učitel zasedl a dává mi horší známky než ostatním spolužákům					
47. ti co opisují, dostanou z úkolu lepší známku, než ti co ho neopíší					

Příloha 10. Dotazník LOGO.

I. část

1. Lehké kurzy, které nesouvisí s tím, co studuji, mne obvykle nudí.
2. Jsem rozmrzelý, když přednášky nebo prezentace ve třídě jsou jenom omíláním snadných (snadno čtivých) úkolů.
3. Baví mne kurzy, ve kterých se vyučující pokouší o přesah látky za věci probírané ve třídě.
4. Jsem vděčný vyučujícím za jejich poctivé a podrobné hodnocení mé práce, i když může být občas nepříjemné.
5. Víc se zajímám o to, které otázky se mi nepovedly než bych se vyptával, jakou jsem dostal známku.
6. Shledávám, že učení se novým věcem je zábava.
7. Komentáře vyučujícího k eseji pro mne znamenají víc než známka.
8. Dávám přednost psaní semestrální práce o zajímavých věcech, než psaní testu na stejná obecná témata.
9. Nemám rád kurzy, které probírají věci, které se neobjeví na zkoušce.
10. Neshledávám studium doma příjemným ani zajímavým.
11. Vyučující požadují po studentech, aby pracovali hodně mimo vyučování.
12. Myslím, že bez pravidelných zkoušek bych se neučil a ani si moc nepamatoval.
13. Písemné úkoly, které se neznámkuji, jsou ztrátou času.
14. Myslím, že je nefér zkoušet studenty z věcí, které se neodpřednášely, a to i tehdy, když byly dány jako samostudium.
15. Nemám rád přednášky, které požadují mimoškolní aktivity, které se neznámkuji.
16. Myslím, že známky jsou dobrým důvodem k učení.

II. část

17. Po zajímavé přednášce zůstanu, abych o ní diskutoval s vyučujícím.
18. Účastním se mimoškolních aktivit i tehdy, když nejsou zvlášť hodnoceny.
19. Snažím se nechávat si všechny staré poznámkové sešity, protože si jimi rád po ukončení kurzu listuji.
20. Přípravuji se z nepovinných materiálů doporučených přednášejícím dokonce, i když vím, že to nebude mít vliv na moji známku.
21. Chodím do knihovny, i když zrovna nevypracovávám nějaký úkol.
22. O zajímavých věcech, které se učím si povídám i doma nebo s přáteli.
23. Snažím se udělat si čas na čtení nehledě na požadavky do školy.
24. Do školy si kupuji jiné knížky než ty, co mne opravdu berou.
25. Nechodím na výuku, když jsem přesvědčený, že probírané věci nebudou na zkoušce.
26. Štvou mne studenti, kteří se ptají na víc, než potřebujeme vědět ke zkoušce.
27. Radši vzdám zajímavý předmět, než bych riskoval, že z něj dostanu špatnou známku.
28. Než se přihlásím do kurzu, snažím se zjistit, jak těžké je z něj dostat známku.
29. Když se na začátku kurzu dívám do sylabů, jako první mne zajímají požadavky ke zkoušce.
30. Pokouší mne podvádět na zkoušce, když jsem přesvědčený, že mne nechytí.
31. Půjčuji si od přátel starší podklady ke zkouškám.
32. Snažím se sehnat starší testy, když si myslím, že vyučující zadá opět stejné otázky.