

Oponentský posudek
doktorské disertační práce Jany Vrbové
Školní podvádění starších žáků:
od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu

Autorka předložila práci o celkovém rozsahu 142 stran. Z toho je 130 stran textu disertace + 12 stran příloh. Práce má dvě hlavní části: teoreticko-přehledovou (přehled dosavadních poznatků o výzkumech školního podvádění) a empiricko-výzkumnou.

Disertace je strukturována do pěti nestejně rozsáhlých kapitol (Výzkumy podvádění, Vlastní výzkum, Výsledky, Diskuse, Výzvy). Seznam literatury obsahuje 132 citací. Z toho je 28 (tj. 21 %) prací v češtině (se dvěma výjimkami ve slovenštině); zbývajících 104 prací (79 %) je v angličtině (s jednou výjimkou v chorvatštině). Celkem 38 prací bylo publikováno v posledních pěti letech (tj. 29 %). Ostatních 94 prací (71 %) je starších pěti let; byly publikovány před rokem 2009.

Aktuálnost zvoleného tématu. Autorka zvolila téma, které není v domácí literatuře hlouběji výzkumně zpracováno a přitom nabývá na základních, středních i vysokých školách naléhavosti. Stává se totiž hromadným jevem a dokonce i předmětem podnikání. Zasahuje celé naše školství, jeho incidence stoupá a jeho věcné i morální dopady jsou závažné.

V naší odborné literatuře zatím bylo – na rozdíl od situace v zahraničí – zpracováno jen formou přehledových studií a dílčích příkladů ze života. Předkládaná disertace reprezentuje tu linii exaktního empirického zkoumání, která nám doposud v našich poměrech chyběla.

Cíle disertační práce. Cíle práce se v textu objevují na třech místech:

1. „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).“ (s. 4).
2. „Cílem první etapy bylo zjistit, jaké chování dnešní čeští adolescenti vnímají ve škole jako podvádění.“ (s. 52)
„Cílem druhé etapy byl sběr a vyhodnocení dat získaných dotazníkovým šetřením.“ (s. 52).
3. „Cílem práce, i když ne od počátku explicitně formulovaným, bylo zjistit, jak 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 jeho školního výkonu.“ (s. 89).

S formulovanými cíli se pojí tři problémy:

- První problém je **formální** a spočívá v tom, že detailní formulování cílů disertace se objevuje pouze v *abstraktu* práce na s. 4, nikoli ve vlastním textu práce. Pokud někdo abstrakt přeskočí, nesetká se v celém textu s úplným vymezením cílů disertace. Na dalších místech textu (s. 52, 89) už totiž nejsou cíle uváděny v plném rozsahu.

- Druhý problém je **věcný**: v závěru práce není žádné shrnutí, které by bilancovalo, nakolik se stanovené cíle podařilo splnit a které zkoumané proměnné u sledovaného souboru českých žáků prokazatelně souvisejí s podváděním.
- Třetí problém je **konceptční**: Podvádění je v celé práci (v souladu se zněním cílů) pojato převážně jako *individuální* záležitost žáka. Autorka má na takovéto pojetí právo. Je však třeba říci, že právě školní podvádění je také záležitostí výrazně **sociální**.¹ Jedincovo chování a časem i jedincovo uvažování je rovněž determinováno *sociálním klimatem* konkrétní třídy, jejíž je daný žák členem (jde zejména o sociální tlaky, nikoli tolik o sociální vzory) a také *podobou a průběhem interakce* mezi konkrétním učitelem a konkrétní školní třídou (jednání jednoho učitele spouští podvádění více, než jednání druhého učitele; co si žáci dovolí u jednoho učitele nedovolí si u druhého atd.). Sociální dimenze – bohužel – zůstala v této práci prakticky stranou empirického zkoumání². Vstupuje do ní jen částečně v podobě širšího kontextu a určité situace.

Teoreticko-přehledová část disertace zaujímá 40 stran textu. Autorka se v ní věnuje pěti tématům: pokusům o definování základních pojmů, typologii školního podvádění, diagnostickým metodám, motivaci vedoucí k podvádění, kontextovým faktorům podvádění.

Ve výkladovém textu autorka prokazuje velmi dobrou orientaci v zahraniční odborné literatuře, což není u nás běžné. Shromáždila, prostudovala, promyslela a zpracovala rozsáhlý soubor zahraničních studií na téma „školní podvádění“.

Díličí připomínky:

- Na několika místech textu (s. 9, 13, 15, 119, 120) autorka lituje, že v české odborné literatuře neexistuje **konsensuální definice** toho, co je školní podvádění. Taková definice by měla podle ní „odrážet to podstatné: proč je podvádění ve škole problémem, a proč je tudíž třeba se mu věnovat“ (s. 9).

Problematika definice je však složitější: a) je třeba uvést nejen různé typy podvádění (jako je tomu na s. 13-14), ale také hierarchickou pojmovou strukturu samotného pojmu „školní podvádění“, tak jak ji chápou jednotliví autoři (taková struktura v práci není uvedena), b) stanovit, které pojmy je možné subsumovat pod školní podvádění a které pod jiné kategorie „nečestného chování“, c) vymezit, co budeme rozumět jednotlivými díličími pojmy a jak je budeme diagnostikovat, d) vymezit, nakolik je nečestné jednání žáků, které je specifikováno jako díličí projevy školního podvádění, z hlediska školy závažné a jak by se mělo postupovat, pokud bude odhaleno.

Rozhodně však není úkolem *věcné* pedagogicko-psychologické definice vysvětlovat, proč je podvádění problémem a proč je třeba se mu věnovat.

¹ Nakonec sama autorka na s. 48 cituje výsledky výzkum McCabeho a Trevinové (1997), v němž individuální faktory na straně žáků vysvětlily pouze 9 % celkového rozptylu, zatímco sociální faktory 21 %. Na s. 106 pak autorka konstatuje, že v jejím výzkumu byl poměr obrácený: asi 26 % celkového rozptylu vysvětlují proměnné související se vztahem žáka ke škole, zatímco proměnné typu učitel, rodiče, podvádění spolužáků vysvětlily jen 12 % rozptylu. Neříká však, co zahraniční autoři zahrnují pod kategorií *individuální* faktory a co pod kategorií *sociální* faktory; nezkoumá, zda jejich obsah odpovídá českému výzkumu.

² Na s. 10 autorka uvádí svoje konceptní východisko: školní podvádění je výsledkem vzájemné interakce tří faktorů: 1. individuálních faktorů, 2. kontextových faktorů školy a výuky, 3. proměnlivých a obtížně uchopitelných situačních faktorů. Zmíněné konceptní východisko však zůstalo spíše v **rovině deklaratorní** a do definování cílů práce a do vlastního empirického výzkumu se výrazněji nepromítlo.

- V přehledové části autorka probírá jednotlivé aspekty školního podvádění, jednotlivé teorie i výsledky empirických výzkumů. Ve výkladovém textu chybí *zaujetí vlastního stanoviska* k referovaným pracím a k jejich výsledkům.

Závažné připomínky:

- V přehledové části disertace postrádám (s oporou o literaturu) systematický přehled všech hlavních *důvodů*, proč žáci ve škole podvádějí.
- V přehledové části práce postrádám (s oporou o literaturu) systematický přehled toho, jak předcházet školnímu podvádění - chybí téma *prevence*.

Empirická část disertace čítá 90 stran. Autorka se v ní věnuje sedmi tématům: názorům vybraného souboru českých žáků na podvádění; konstruování originálního dotazníku; analýze získaných výsledků, identifikování základních faktorů tvořících podvádění; četnosti podvádění; proměnným, které determinují školní podvádění; strukturním modelům podvádění.

Rozsáhlou a promyšlenou kapitolu empirické části disertace tvoří Diskuse (s. 89-111), v níž autorka prokazuje svůj nadhled a odbornou kompetenci.

Zvolené metody. Ve výzkumu byla použita *smíšená* metodologie, která kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup. Pokud jde o kvalitativní přístup, autorka zvolila diskusi v ohniskových skupinách - a to jak v žákovských skupinách v rámci školních tříd, tak diskusi v mimoškolních zájmových skupinách. Komunikace byla nahrávána, přepsána a analyzována.

Pokud jde o kvantitativní přístup, autorka vytvořila dotazník o 66 položkách. Celkem 19 položek je originálních a jsou věnovány různým podobám školního podvádění. Byly vyvozeny z diskusí, jež proběhly v ohniskových skupinách.

Zbývající položky se ptají na proměnné, které mohou determinovat podvádění: čas strávený učením a snaha žáka něčemu se naučit; na výkonovou motivaci žáků (převzato z dotazníku PALS - Migleye et al. 2000); vztah žáků ke škole a učitelům (převzato z nástroje věnovaného postojům žáků - Vágnerové a Klégrové, 2008); self-efficacy žáka (modifikováno podle nástroje věnovaného obecné self-efficacy – Křivohlavého, Schwarzera a Jerusalema, 1993); školní výkon žáka a jeho strach ze školy (převzato z nástroje Vágnerové a Klégrové, 2008); vztah žákových rodičů k podvádění (převzato z dotazníku PALS - Migleye et al. 2000); žákova tendence omlouvat vlastní podvádění. Součástí dotazníku byly též dvě otevřené otázky, které zjišťovaly, co daný žák považuje za podvádění, které se připouští a co za podvádění, které by se nemělo dělat. Nový dotazník byl zadán jednak žákům 9. tříd základních škol, jednak žákům 4. ročníků osmiletých gymnázií.

Data získaná novým dotazníkem byla analyzována pomocí korelační analýzy, explorativní a konfirmatorní faktorové analýzy, mnohonásobné lineární regrese; byly vytvořeny také strukturní modely.

Smíšenou metodologii, jež byla v disertaci použita, lze přivítat, neboť ani samotný kvalitativní, ani samotný kvantitativní přístup nedokáží postihnout složitost zkoumaného problému. V metodologické části autorka přesvědčivě dokládá, že ovládá a umí vhodně používat i náročné statistické postupy.

Dílčí připomínky:

- Není blíže popsáno, jak byla koncipována analýza těch dat, která byla získána diskusí v ohniskových skupinách.
- Autorka konstatuje, že výzkum neodhalil rozdíly v podvádění mezi žáky základních škol a žáky osmiletých gymnázií (s. 107). Přitom v prvním případě jde prakticky o celou populaci, zatímco ve druhém jde o výběrovou populaci. V prvním případě jsou nároky na žáky nižší, ve druhém vyšší. Na téže straně textu autorka konstatuje, že některé typy nečestného chování *nemohou být identické* na dvou rozdílných typech škol: např. na gymnáziích nemají žáci žákovské knížky a tudíž je nemohou záměrně ztrácet, podepisování domácích úkolů rodiči také nebývá na gymnáziích běžné atd. Je tedy otázkou, zda tentýž dotazník může být použit ke srovnávání rozdílných typů škol.
- Školní podvádění má několik rovin, ale v diskusí jim nebyla věnována dostatečná pozornost. Může jít např. o tyto roviny: lokalita, v níž škola funguje (město-venkov, sídliště-stará zástavba), škola a její zvláštnosti (velikost, podoba učitelského sboru, koncepce práce školy), školní třída a její zvláštnosti (velikost, složení žáků, klima třídy), učitelé působící v dané třídě a jejich zvláštnosti (začínající-zkušení-předdůchodoví; plní elánu-vyhořelí; učitelé lišící se svým pojetím výuky), vyučovací předmět a jeho zvláštnosti z pohledu žáků (zajímavost-nezajímavost, snadnost-obtížnost, praktická použitelnost-nepoužitelnost), výuka daného předmětu a její zvláštnosti (specifika interakce učitel žáci, motivování žáků, prostor pro žákovské dotazy aj.), způsob zkoušení (ústní-písemné; dílčí-souhrnné; orientované na deklarativní-procedurální-kontextové znalosti).

Tím vším se může stát, že provedené zkoumání a jeho výsledky stávají do jisté míry *bezkontextové* a vlivy, které jsou ve hře, se patrně navzájem složitě kombinují a možná i stírají.

Význam disertace pro rozvoj vědy. Za přínos disertace k vědeckému zkoumání školního podvádění považují:

- odlišení dvou podob nečestného chování žáků ve škole právě z pohledu žáků samotných: klamání *versus* podvádění
- zjištění čtyř faktorů, které vysvětlují školní podvádění dospívajících: odklon od školy, příklon ke škole, učitelé, rodiče.
- strukturální modely školního podvádění.

Význam disertace pro praxi.

Autorka:

- podala přehled dosavadních empirických výzkumů školního podvádění
- zmapovala, co čeští žáci považují za školní podvádění
- zkonstruovala a empiricky ověřila dotazník, který dovoluje diagnostikovat u dospívajících jednak četnost a podoby školního podvádění, jednak proměnné, které – z pohledu žáků – jejich podvádění ovlivňují. Pokud zpracuje jeho krácenou verzi, pomohla by tím pomoci pracovníkům školních poradenských pracovišť při řešení této problematiky.

Závěry

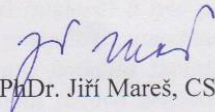
Předložená disertace J. Vrbové představuje velmi cenný příspěvek ke zkoumání závažné problematiky základních a středních škol – podvádění u žáků. Představuje průkopnický a velmi seriózní příspěvek k empirickému zkoumání školního podvádění v českém kontextu.

I přes dílčí kritické připomínky konstatuji:

1. Autorka prokázala schopnost syntetizovat vědecké poznatky v tak náročné oblasti, jakou je školní podvádění.
2. Autorka velmi dobře zvládla empirické výzkumné metody; dokáže účelně kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup. Její užití statistických metod je příkladné, neboť pečlivě ověřuje, zda jsou splněny předpoklady jejich korektního použití. Navíc použití strukturních modelů není v naší pedagogické psychologii běžné.
3. Práce obohacuje naše poznání v konkrétní oblasti, ale současně může posloužit jako příklad hodný následování při výzkumu dalších závažných jevů, které se objevují v našich školách.

Na základě uvedených skutečností a po úspěšné obhajobě disertační práce **doporučuji**, aby PhDr. J. Vrbové byl **udělen titul Ph.D. v oboru pedagogická psychologie**.

V Hradci Králové dne 30. června 2013


Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Lékařská fakulta v Hradci Králové
Ústav sociálního lékařství