



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

Bakalářská práce

Postoje vysokoškolských studentů k akademickému podvádění – analýza modelových situací

Vypracoval: Bc. Jakub Žalud

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

České Budějovice 2017

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, pouze s použitím pramenů literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Jakub Žalud

ABSTRAKT

Název práce: Postoje vysokoškolských studentů k akademickému podvádění – analýza modelových situací

Autor práce: Bc. Jakub Žalud

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

Počet stran: 70

Počet zdrojů: 41

Abstrakt: Bakalářská práce se zabývá postoji vysokoškolských studentů k akademickému podvádění. Zaměřuje se zejména na samotné postoje studentů a na důvody k těmto postojům. Teoretická část obsahuje pojmy spojené s akademickým podváděním z důvodu lepší orientace v této problematice.

V empirické části bylo zkoumáno, jaký postoj mají vysokoškolští studenti k akademickému podvádění. Výzkumný soubor tvořilo 6 respondentů, jednalo se o aktuálně studující vysokoškolské studenty.

Z výzkumu vyplývá, že postoje respondentů k akademickému podvádění jsou značně nehomogenní. Důvodem je například rozdílná osobní zkušenost, jistá nepřijatelnost podvádění na základě obecně platných školních norem či samotná osobnost respondenta. Určitá shoda v postoji se mezi respondenty objevuje zejména u situací, které respondenti mají tendenci hodnotit jako závažnější (krádež, zrada důvěry, či krádež duševního vlastnictví). Taktéž se u respondentů objevuje tendence stavět se mírněji k akademickému podvádění, které považují za běžné.

Klíčová slova: postoje k podvádění, akademické podvádění, morální vyvázání, modelové situace

ABSTRACT

Title: Attitudes of university students to academic cheating - sample situations analysis.

Author: Bc. Jakub Žalud

Supervisor: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Number of pages: 70

Number of references: 41

Abstract: The presented bachelor thesis deals with the attitude of university students towards academic cheating. It focuses mainly on student's attitudes and reasons for these attitudes. The theoretical part contains concepts related to academic cheating for better orientation in this issue.

In the empirical part, the attitude of college students towards academic cheating has been investigated. The research group consisted of 6 respondents, currently studying at university.

Research shows that respondent's attitudes to academic cheating are frequently inhomogeneous. This may refer to a different personal experience, to the unacceptability of cheating based on generally valid school standards or to the various personalities of the respondents. Some consensus among respondents appears especially in situations that respondents tend to evaluate as more serious (theft, betrayal of trust or theft of intellectual property). Also, there is a tendency for respondents to react mildly towards academic cheating that is considered to be prevalent.

Keywords: attitudes to cheating, academic cheating, moral disengagement, sample situations

Poděkování

Rád bych poděkoval především prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc., za odborné vedení práce a cenné připomínky. Poté také všem, kteří mi pomohli svými podnětnými nápady a názory.

OBSAH

I.	Teoretická část	9
1	Úvod do problematiky	9
2	Postoj	10
2.1	Funkce postoje	11
2.1.1	Znalostní funkce	11
2.1.2	Utilitární funkce	11
2.1.3	Funkce sociální identity	12
2.1.4	Funkce udržování sebeúcty	12
2.1.5	Sebepozorovací funkce	12
2.2	Vznik postojů	12
3	Podvádění	13
3.1	Akademické podvádění	13
3.1.1	Druhy akademického podvádění	15
3.2	Faktory působící na podvodné jednání studentů	17
4	Co je morální a etické?	18
4.1	Morálka	18
4.1.1	Stručný psychologický náhled na morálku	19
4.2	Etika	19
4.3	Morální vývoj jedince z pohledu psychologie	20
4.3.1	Piagetova teorie morálního vývoje	21
4.3.2	Kohlbergova stádia morálního vývoje	22
5	Morální emoce a morální usuzování	24
5.1	Morální usuzování	24
5.2	Morální emoce	25
5.3	Vztah mezi morálními emocemi a morálním usuzováním	26

6	Vybrané mechanismy neutralizace svědomí	26
6.1	Morální vyvázání.....	26
6.1.1	Morální ospravedlnění	27
6.1.2	Eufemismus.....	28
6.1.3	Zvýhodněné porovnávání.....	28
6.1.4	Přesun odpovědnosti	29
6.1.5	Rozložení odpovědnosti	30
6.1.6	Přehlížení či zkreslování důsledků chování	31
6.1.7	Dehumanizace	31
6.1.8	Atribuce viny.....	32
II.	Empirická část.....	33
1	Úvod do výzkumu.....	33
1.1	Cíl výzkumu	33
1.2	Výzkumné otázky.....	33
2	Metodologie	34
2.1	Typ výzkumu.....	34
2.2	Výzkumný soubor	34
2.3	Metoda sběru dat	34
2.4	Analýza dat.....	35
3	Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	35
3.1	Analýza modelových situací	35
	Situace 1.....	35
	Situace 2.....	40
	Situace 3.....	45
	Situace 4.....	48
	Situace 5.....	53
	Situace 6.....	56

3.2	Tabulkové vyhodnocení dle jednotlivých respondentů a situací.....	60
4	Diskuze	63
5	Závěr	66
6	Použité literární zdroje.....	68
7	Seznam tabulek a příloh.....	71
8	Přílohy.....	72

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Akademické podvádění se zvláště v poslední době stává stále více probíraným tématem. Někteří hovoří doslova o epidemii v souvislosti s jeho šířením. Stačí, abychom zapátrali v paměti. Jistě si vzpomeneme na momenty při studiu, kdy někdo použil tahák, někdo někomu napověděl, či snad udělal něco, co není tak docela přijatelné, aby si ulehčil studijní práci. Můžeme říci, že akademické či školní podvádění nám není zcela cizí. Dnes však, v souvislosti s rozvojem moderní techniky, začíná dostávat trochu jiný charakter, než na který by byli zvyklí například naši rodiče. Techniky podvádění na vysokých školách se dnes stávají mnohem sofistikovanější a hůře odhalitelné. Problematické akademického podvádění je stále věnována pozornost spíše v zahraničí, ale i v ČR se již objevují výzkumy, které se tomuto tématu věnují.

Jistě i my, zvláště pokud se pohybujeme v akademickém prostředí, máme jistý postoj k tomuto fenoménu. Právě problematikou postoje vysokoškolských studentů k akademickému podvádění se zabývá tato práce. Jak studenti přistupují k podvádění? Existují druhy podvádění, které schvalují, které odmítají, a pokud ano, jaké pro to mají důvody? Teoretická část práce poskytuje čtenáři přehled základních pojmů, které jsou důležité ve vztahu k akademickému podvádění. Praktická část obsahuje výzkum, který hledá odpovědi na některé z výše uvedených otázek.

2 POSTOJ

Vzhledem k charakteru této práce je důležité stručně zmínit pojem „postoj“, jeho vznik, definici, funkci a z toho celkově vyvodit i význam v kontextu podvádění.

Pojem postoj se v posledních letech stal široce používaným „*můžeme se s ním setkat nejen v psychologii, ale i v jiných vědních disciplínách*“ (Výrost, Slaměník, 2008, str. 127). Ačkoliv si to nemusíme uvědomovat, postoje nám vůbec nejsou cizí, protože v podstatě neustále tvoří součást naší každodenní komunikace (Výrost, Slaměník, 2008).

Pokud se v krátkosti podíváme na vznik tohoto pojmu, mnozí autoři se liší v jeho pojetí. Například Výrost a Slaměník (2008) považují za kolébkou postoje malířství (postoj = poloha těla při kresbě) a dramatickou scénu, kdy se význam slova začíná blížit tomu, jak ho povětšinou chápeme dnes. První autor, který tento pojem používal na poli vědeckého bádání, byl pravděpodobně Charles Darwin, který ho uvedl ve své průlomové publikaci *Výrazy emocí u člověka a zvířat* (Slaměník, 2008).

Nakonečný (1999) se na pojem postoj dívá v mnohem užším hledisku a vznik jako takový spojuje konkrétně se dvěma jmény Thomas a Znaniecki (1918-1920). Ti chápali postoj jako: „*individuální protějšek společenské hodnoty*“ (Nakonečný, 1999, str. 131) tento popis byl obecně přijat, ačkoliv se neujal jako definice. Pro lepší pochopení toho, jak dnes pojem postoj vnímá odborná veřejnost, je třeba uvést některé definice.

Hewstone a Stroebe (2006) ve své moderní učebnici sociální psychologie zmiňují, že řada současných výzkumníků definuje postoje jako: „*shrnující hodnocení nějakého objektu*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, str. 283).

Krech, Crutchfield a Ballachey, na které v souvislosti s touto problematikou poukazuje Nakonečný, chápou postoje jako: „*trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí jednání pro nebo proti vůči společenským objektům*“ (Nakonečný, 1999, str. 131).

Nakonečný sám přináší definici postoje. Tvrdí, že: „*mít vůči něčemu postoj znamená zaujmout vůči nějakému objektu, jímž může být cokoli (věc, událost, idea,*

bytost atd.) hodnotící stanovisko“ (Nakonečný, 1999, str. 131). To koresponduje i s tím co tvrdí Hewstone a Stroebe (2006), tedy, že objektem postoje může být naprosto cokoliv, co momentálně člověk vnímá, či čím se zabývá.

Velmi vyčerpávající definici poskytuje Hartl a Hartlová (2010), za zmínku stojí aspoň část této definice, tedy že postoje jsou: *„hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama; postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění; postoje se spolu s vědomostmi a dovednostmi získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění a sociální kontakty“* (Hartl, Hartlová, 2010, str. 431).

V závěru je ještě důležité zmínit, že postoje jsou obvykle tvořeny třemi komponentami - kognitivní, emoční a behaviorální (Hartl, Hartlová, 2010). Kognitivní komponenta je samotné přesvědčení a postoj k objektu. Emoční komponenta zahrnuje všechny pocity a emoce, které jsou v nás vyvolány objektem. Behaviorální komponentou, je pak charakter našeho chování k objektu (Hewstone, Stroebe, 2006). Tyto tři komponenty jsou ve vzájemném vztahu a neustále se prolínají (Vágnerová, 2010).

2.1 FUNKCE POSTOJE

Plní postoje v životě člověka nějakou zásadní funkci, a pokud ano, tak jakou? Již na začátku kapitoly je zmínka o jejich úloze v každodenní komunikaci člověka. Postoje jsou v komunikaci důležité a jako takové zastávají celou řadu funkcí. Například Hewstone a Stroebe (2006) zmiňují funkce: znalostní, utilitární, funkci sociální identity, funkci udržování sebeúcty a funkci sebepozorování.

2.1.1 Znalostní funkce

Znalostní funkce je funkcí, která operuje s informacemi a usnadňuje nám jejich organizaci a zpracovávání.

2.1.2 Utilitární funkce

Utilitární funkce je veskrze funkce, která nám umožňuje maximalizovat zisky a minimalizovat ztráty. Výrost a Slaměník (2008) ji označují jako funkci instrumentální.

2.1.3 Funkce sociální identity

Funkce sociální identity nám umožňuje vyjádřit své vlastní hodnoty a případně se skrze ně identifikovat se sociálními skupinami, které vyznávají hodnoty totožné. Tato funkce nám tedy dopomáhá zastávat určité místo ve společnosti a působit jako individualita, či součást většího celku. Někteří autoři tuto funkci označují jako: „*funkce výrazu hodnot*“ (Výrost, Slaměník, 2008, str. 128). Toto označení dobře vystihuje vztah této funkce ke společnosti.

2.1.4 Funkce udržování sebeúcty

Funkce udržování sebeúcty je pro postoje poměrně typická. Vztahuje se totiž k jejich hodnotícímu charakteru. Jedná se o udržování určité vzdálenosti mezi self a tím, co hodnotíme jako negativní objekty. Naopak tomu, co vnímáme jako pozitivní, máme potřebu se přibližovat. Hewstone a Stroebe (2006) dokonce mluví o snaze vytvářet si těsná spojení s takovýmito pozitivními objekty.

2.1.5 Sebeopozorovací funkce

Sebeopozorování je poslední funkcí postojů, o které Hewstone a Stroebe (2006) hovoří. Tato funkce se liší dle schopností daného člověka. Jedná se o míru sebeopozorování, tedy jakési zpětné vazby nás samotných, která nám umožňuje upravit chování v závislosti na aktuální situaci a reakci ostatních. Osoby s vyšší mírou této vlastnosti reagují pružněji a adekvátněji, mnohdy i způsobem, který pro ně není zcela typický, pokud to situace vyžaduje. Naopak osoby, které mají omezené sebeopozorování, reagují většinou pouze na základě svých vnitřních stavů a dispozic (Hewstone, Stroebe, 2006).

2.2 VZNIK POSTOJŮ

Vznik postojů lze rozdělit ze dvou pohledů. Hayesová (2009) zmiňuje teorii Fishbeina a Ajzena. Tito autoři předpokládají, že vznik postojů je podmíněn procesem učení. Podnětné pro vznik postojů je zejména rodinné prostředí, zvláště v raných fázích vývoje jedince, zbytek poté tvoří okolní prostředí. Postoje se touto cestou vytvářejí buď skrze vlastní zkušenosti či zprostředkovaně.

Druhou názorovou skupinu tvoří opak výše zmiňované teorie, která tvrdí, že postoje jsou vrozené. Tesser (1993) poukazuje na fakt, že obecně je jakákoliv teorie, která předpokládá vrozenost postojů, vnímána teoretiky velice sporně. Nicméně dokládá, že

se jí nelze zcela vyhnout, a i když sám přisuzuje vysokou míru vzniku postojů právě v důsledku učení, zároveň poukazuje na fakt, že část postojů je skutečně vrozená. Hayesová (2009) k tomuto dodává, že tato myšlenka vychází z osobnostních rysů člověka (neuroticismus, stabilita atd.), které pak mají přímý vliv na charakter postojů. Pokud by tomu tak skutečně bylo, je jen logické, že část postojů může být i vrozená.

3 PODVÁDĚNÍ

Podvádění je součástí našeho života. Setkáme se s ním na ulici, mezi cizími lidmi, přáteli, v tisku, v televizi a samozřejmě je spojeno i se školním prostředím od prvního stupně základní školy až po školu vysokou. Jedním takovým případem podvodu na vysoké škole je například známá kauza právnické fakulty Západočeské univerzity v Plzni z roku 2011. Podvody se pomalu stávají něčím, co je na denním pořádku. David Callahan (2007) se ve své knize *The Cheating Culture*, pozastavuje nad problémy podvodného jednání amerických občanů. Anderman a Murdock (2011) mluví o celosvětovém problému doslova epidemických rozměrů a zdá se, že podvádění je s naším světem spjato zkrátka již od pradávna, jak podotýkají Jackson, Levin a kol. (2002).

Jak ale přistupovat k definici podvádění? Všichni víme, že je to něco, co by se nemělo dělat, podvádění je prostě špatné. Cizek (2003) říká, že snad již od narození máme jistý vjem pro to, co lze považovat za podvod a co ne. Zároveň podotýká, že je poměrně obtížné přesně pojem definovat vzhledem k jeho rozličným podobám. Oxford Advanced Learner's Dictionary (Hornby, 2005), vysvětluje pojem „cheat“, tedy podvod, mimo jiné jako nečestné jednání s cílem získat výhody, zejména ve hře, soutěži, při zkouškách atd. Ve Slovníku spisovné češtiny pak pod pojem podvod nalezneme jako: „*záměrné uvedení v omyl s úmyslem poškodit někoho, neoprávněně něco získat*“ (Filipec, 2001, str. 283).

3.1 AKADEMICKÉ PODVÁDĚNÍ

„Academic dishonesty has been an important and ongoing issue in higher education. It has been studied in many different countries, such as United States, United Kingdom, Canada, Japan, New Zealand and others“ (Lin, Wen, 2007, str. 85).

Víme tedy zhruba co je to podvádění a jak také bylo zmíněno výše, že se jedná o celosvětový problém. Nicméně vzhledem k charakteru této práce se nemůžeme

zabývat podváděním v celé jeho významové šíři a musíme vymezit pouze určitou část, která nás zajímá.

Pokud referujeme o akademickém podvádění, jedná se o podvodné jednání spojené se školstvím. Konkrétně slovo „akademické“ pak naznačuje, že se jedná o oblast vysokoškolskou (Filipec, 2001). Cizek (2003) chápe podvádění v kontextu školního prostředí jako jakékoliv chování, které narušuje nastavená pravidla při zadávání testů, či plnění úkolů. Dále pak mluví o chování, které poskytuje nespravedlivé výhody jednomu studentovi oproti druhému, například v plnění testů, úkolů a v podstatě jakékoliv chování, kterým student záměrně narušuje přesnost školních postupů, které měří školní výkon. Cizek (2003) následně shrnuje tři aspekty typické pro školní podvádění.

- 1) Podvádění ve školním prostředí **narušuje pravidla**, která jsou školou stanovena.
- 2) Podvádění **je v zásadě nespravedlivé** a mnohdy poskytuje neoprávněné výhody.
- 3) Podvádění **znesnadňuje objektivní posouzení studentova výkonu** i v kontextu jeho celkových výkonů.

Cizek (2003) v tomto případě označuje podvod anglickým výrazem „pollution“, tedy doslova „znečištění“ výkonu podvodem. Fonseca (2013) podobně jako Cizek poukazuje na to, že podvádění studentů devalvuje systém školy, známky pak, jako jeden z hlavních systémů hodnocení, ztrácí svůj význam a jedno ze základních poslání školy, tedy předávání hodnot žákům, postupně postrádá smysl.

Jak již bylo v úvodu řečeno, pohybujeme se v oblasti vysokých škol, a tak má práce studenta a jeho možné podvodné jednání jiný charakter, než by tomu bylo například na základní či střední škole. Vysoké školy vedou studenty především k samostatnosti při práci s literaturou, kdy je kladen důraz na správnou citaci, či vhodný výběr odborných informací (Mareš, 2005). Konkrétní případy podvodů na vysoké škole jsou plagiátorství či práce, které jsou zpracovány cizí osobou a posléze nabízeny studentům za peníze. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s termínem „paper mill“

(Mareš, 2005). Zejména plagiátorství je v největší míře spojováno s podváděním na vysokých školách (Björklundová, Wenestam, 1999).

V zahraniční odborné literatuře se školnímu podvádění věnuje podstatně více prostoru. Mnoho poznatků o této problematice pochází především z USA. Vysoké školy jsou zde vnímány jako prestižní instituce a platí se za ně nemalé peníze. Je tedy kladen důraz na fair play a stejné podmínky při studiu pro všechny studenty. Školy mají také svá specifická pravidla, která se označují termínem „honor codes“, tedy jakési úmluvy o cti (McCabe, Trevinová, 2002). McCabe a Trevinová (2002) poukazují na fakt, že na školách, kde jsou takovéto úmluvy zavedeny, dochází skutečně k poklesu podvodů u studentů. V českém školství je situace odlišná, například Vrbová a Stuchlíková (2012) poukazují na fakt, že ve stínu důvodů, které jsou společností vnímány jako důležitější (financování škol, platy učitelů atd.), není problematice školního podvádění v České republice věnována až taková pozornost, jak by tomu mělo být.

V roce 2013 byl autory Preiss, Nohavová a Stuchlíková publikován výzkum mapující mimo jiné akademické podvádění v České republice. Výzkum mapuje podvádění u českých vysokoškolských studentů v porovnání se vzorkem vysokoškolských studentů z USA. Autoři přicházejí v závěru s těmito výsledky. U českých studentů se skutečně potvrdil výskyt akademického podvádění. Některá podvodná jednání se u studentů objevují téměř běžně, jedná se například o umožnění jinému studentovi opsat práci nebo úkol, či výpomoc s úkolem, který je zadán k samostatnému vypracování. Z výsledků je také patrné, že čeští studenti podváděli obecně více než ti zahraniční. Ačkoliv autoři předpokládají, že je třeba výzkum rozšířit a nelze ho generalizovat (sběr dat byl proveden pouze na vysokých školách s humanitním zaměřením a vzorek tvořily převážně ženy), můžeme jejich práci pokládat za důležitý krok k řešení problematiky akademického podvádění v České republice (Preiss, Nohavová, Stuchlíková, 2013).

3.1.1 Druhy akademického podvádění

Způsoby podvádění, s jakými se dnes na vysokých školách můžeme setkat, jsou rozličné. Jak podotýká Mareš (2005), s příchodem elektroniky, zvláště pak počítačů spolu s volným přístupem k internetu, se vytvořil naprosto nový nástroj k potenciálnímu podvádění. Björklundová a Wenestam (1999) uvádějí, že typicky se podvodné jednání projevuje třemi způsoby. První je používání taháků (nejčastěji malé papírky obsahující

odpovědi na test, či část látky objevující se v testu), druhým takovým projevem je kopírování testu jiného studenta a třetí nejčastější projev podvodu je umožnit jinému studentovi opisovat.

3.1.1.1 Tradiční a elektronické podvádění

Mareš (2005) rozlišuje v základě mezi tradičním a elektronickým podváděním. Tradiční podvádění do značné míry reflektuje klasické způsoby uvedené již v úvodu této kapitoly, tedy opisování, umožnění někomu opisovat, shánění otázek na test atd. Elektronickým podváděním se má na mysli užívání elektronických technologií (počítače, fotoaparáty, mobilní telefony atp.) a jejich dílčích možností k podvodné činnosti. Charakter chování, které se objevuje jak u tradičního, tak u elektronického podvádění lze dle Mareše redukovat na 3 typy (Mareš, 2005, str. 314-315):

1) Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací.

Příklad: umožnit spolužákovi opsat úkol; opsat test od spolusedícího; žák získá dva formuláře k testu, aby jeden poskytl těm, co budou test teprve psát, klasické napovídání při zkoušení atd.

2) Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo nepovolený způsob práce s prameny.

Příklad: opsat práci a poté ji vydávat za vlastní, špatná práce s citacemi (plagiátorství), podvodně upravovat data získaná z výzkumu tak, aby odpovídala potřebným záměrům atd.

3) Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení.

Příklad: lhát o odevzdání testu, spoléhat na zmatenost učitele a test si poté zopakovat jindy, opravovat si chybné výsledky v testu na správné a žádat lepší klasifikaci, posílat za sebe náhradníky ke zkoušce, nabízet úplatek zkoušejícímu se záměrem zjednodušit si podmínky při zkoušce atd.

Faucher a Caves (2009) uvádějí také tři typy podvádění: 1. Práce s informacemi ve smyslu získávání, braní či dávání informací ostatním. 2. Užívání zakázaných zdrojů. 3. Obcházení procesů hodnotících žákův požadovaný výkon. Tyto tři typy spojují ještě s technikami, které rozlišují dle míry sofistikovanosti na low-tech (nižší) a high-tech

(vyšší). Tedy techniky, které se podobají tomu, co Mareš (2005) považuje za tradiční podvádění a techniky, které vyžadují vysokou míru propracovanosti, kdy studenti používají nejčastěji komplikovaná elektronická zařízení, která jim umožňují dosahovat lepších výsledků bez nutného studijního úsilí. Jedná se o přístroje, jako jsou kamery, zařízení na přenos zvuku či fotografické aparáty tak malých rozměrů, že je studenti mohou velice dobře ukrýt a poté s nimi fotit například zadání testu (Faucher, Caves, 2009). Mareš (2005) vnímá elektronické podvádění jako velice problematické a postupně se rozšiřující zvláště v posledních letech. Také vyjadřuje obavy nad schopnostmi práce s elektronikou u starší generace (pedagogů), která mnohdy nezvládá účinně držet krok s tou mladší (studenti). Studenti jsou dnes velice kreativní a stále přicházejí s novými způsoby jak využívat elektroniky k podvádění ve škole (Mareš, 2005).

3.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA PODVODNÉ JEDNÁNÍ STUDENTŮ

Přestože si mnoho studentů uvědomuje, že podvádění je veskrze špatné a nemorální, nechává se řada z nich, někdy i opakovaně, zlákat k podvodnému jednání (Salkind, 2008). Co studenty nutí k tomu, aby jednali nečestně? Mnoho autorů se v této otázce zmiňuje o pohlaví, věku, snaze studenta vypadat dobře atd. Nikdo však nedokáže přesně říci, jaké podmínky musí panovat k tomu, aby student podváděl. Velkou roli v této problematice hraje samozřejmě osobnostní variabilita každého studenta.

Björklundová a Wenestam (1999) provedli výzkum na vzorku finských studentů, kde si mimo jiné kladli otázku na důvody, které vedou studenty k podvodnému jednání. Z výsledků je patrné, že faktory, které studenty ovlivňují v podvádění, jsou především lenost, časová tíseň a přání pomoci kamarádovi. Björklundová a Wenestam měli také možnost pracovat se vzorkem britských studentů, kde se mimo pomoc přáteli a časovou tíseň, objevuje jako nejvýznamnější snaha vylepšit si známku, a to v zásadě větším poměru oproti finským studentům. Z těchto výsledků můžeme usuzovat i na demografické faktory, které jsou při podvádění přítomny.

Vrbová a Stuchlíková (2012) zmiňují, že mnoho autorů studií zabývajících se školním podváděním uvádí jako jeden z faktorů vedoucích k podvodu subjektivní posuzování obtížnosti zkoušky, kdy platí přímá úměra mezi vnímanou náročností a pravděpodobností podvodu.

Preiss, Nohavová a Stuchlíková (2013) nastiňují v úvodu ke svému výzkumu, ve kterém se zabývali prevalencí podvádění u českých studentů, i další faktory, které mohou ovlivnit výskyt podvodného jednání. Jsou to: morální hledisko, velikost třídy, důraz na výkon, kvalita vyučujícího, spolupráce vs. individualita či celková vyspělost společnosti.

Statenová (2016) se při odpovědi na otázku, jaké jsou faktory podvádění u studentů, nezabývá přímo konkrétními důvody, ale poukazuje na oblasti, z kterých je třeba vycházet při jejich hledání. Tvrdí, že podvádění má vždy charakter sociálního a osobnostního rázu. Sociální faktory dále dělí na faktory: demografické, situačně kontextuální a subjektivní. Pokud tedy chceme hledat konkrétní důvody, proč se studenti akademického podvádění dopouštějí, mohou nám zmiňované faktory pomoci s přesnějším vymezením této problematiky.

4 CO JE MORÁLNÍ A ETICKÉ?

Pokud se aktivněji zabýváme problematikou podvádění, jistě se dříve či později setkáme s pojmy morálka či etika. Obecně lidé chápou význam těchto pojmů jako: „to co je dobré, nebo špatné.“ Jak uvádí Dvořáková (2007) je například pojem morálka v laické veřejnosti spojen s předáváním zvyků a tradic z generace na generaci a vytvářením jakýchsi standardů typických pro danou společnost. Jak dále autorka zmiňuje, síla těchto tradic a z nich vycházejících norem, je dána jejich společným sdílením. Pocit, který máme v souladu s pojmy morálka a etika, je dán především naší výchovou, která by nám měla poskytnout vodítka k tomu, co máme vnímat jako dobré a špatné (Dvořáková, 2007). Pro bližší pochopení morálních a etických aspektů, které se v souvislosti s akademickým podváděním často objevují je podstatné, abychom si alespoň v krátkosti v této kapitole definovali morálku, etiku a v závěru se taktéž stručně dotkli morálního vývoje člověka.

4.1 MORÁLKA

Bureš (1991) velice trefně podotýká, že stanovit přesné hranice ve vnímání toho, co je morálka je skutečně obtížné. Některé situace vnímáme z hlediska právních norem, jiné jsou pro nás otázkou zvyku a část z nich pro nás skutečně nese něco, co bychom označili jako „morální rozměr“. *„Morálka tedy představuje hodnotovou a významnou*

dimenzi našeho života, celá oblast našeho jednání a našich vlastností je podrobena možnému rozdělení na DOBRÉ a ZLÉ, SPRÁVNÉ a ŠPATNÉ“ (Bureš, 1991, str. 4).

Gluchman (1997) přidává do definice morálky i rozměr času. Morálka je pro něho aktuálním stavem mravního vědomí a vztahů, které panují v dané společnosti. Gluchman (1997) se v této souvislosti opírá o názor, že morálka se nachází všude tam, kde je lidská společnost. Guchmanovo pojetí tedy nechápe morálku jako ideální stav, ale spíše jako aktuální stav dané společnosti.

4.1.1 Stručný psychologický náhled na morálku

Hartl a Hartlová (2000) ve svém psychologickém slovníku definují morálku jako: *„soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání dané společnosti“* (Hartl, Hartlová, 2000, str. 327). V definici se dále uvádí i pojem superego. Dvořáková (2007) skutečně potvrzuje, že moralitou a jejím vývojem se, zvláště začátkem 20. století, zabývala i psychoanalýza, která právě pojem superego vnímá jako morální kodex vznikající u dítěte skrze internalizaci hodnot rodiče stejného pohlaví.

Tyrlík (2004) usazuje morálku do několika navzájem odlišných psychologických systémů, uvádí psychoanalýzu, kognitivní teorii a teorii sociálního učení. Psychoanalýza, jak již bylo zmíněno výše, obsahuje morální rozměr v superegu. Kognitivní teorie se při výkladu morálky opírají o vývoj kognitivních struktur. Většina aktuálních výzkumů věnujících se kognitivnímu vývoji v této souvislosti klade důraz na teorii mysli - jak dítě chápe skutečnost, že ostatní mohou mít jiné názory a očekávání, která se mnohdy až diametrálně odlišují od toho, co si o dané skutečnosti myslí ono samo (Atkinson, 2012). Posledním příkladem je teorie sociálního učení Alberta Bandury. Tu popsal v roce 1977 ve svém článku *„Social learning theory“*. Zde se Bandura dívá na zrod morálky skrze chování naučené a situačně závislé. Jak Tyrlík (2004) doplňuje, je velice důležité vnímat psychoanalytická východiska, kognitivní teorii a teorii sociálního učení jako vzájemně se doplňující.

4.2 ETIKA

Thompson (2004) definuje etiku jako studium lidského chování. Podotýká ale, že takto ji lze brát pouze v nejširším pojetí. Etiku můžeme chápat i jako hledání cesty jak zjistit co je správné a jak žít „nejlépe“. Snažíme se skrze ni vymezit základní principy toho,

jak žít spravedlivě a šťastně. Nicméně i Thomson (2004) si velice dobře uvědomuje, že na světě je zapotřebí i negativní stránka lidství. Porovnáváním skrze kruté činy si totiž člověk mnohdy nejvíce uvědomí, co je to laskavost.

Pokud hledáme vztah mezi etikou a morálkou zjistíme, že etika se ve vztahu k morálce dělí na tři druhy. **Deskriptivní etika** je vnímána jako věda o morálce, právě zde bychom mimo jiné hledali i souvztažnost morálky a psychologie, kterou deskriptivní etika popisuje. **Normativní etika** je některými autory považována za to, co by měla etika být v pravém slova smyslu, tedy za filosofickou disciplínu, která hovoří o mravních normách, kodexech, principech a hledá pro ně opodstatnění. **Metaetika** je posledním ze tří uváděných členění. Zabývá se především jazykem etiky ve smyslu logiky a lingvistiky, většinou v souvislosti s obsahem morálních výroků (Bureš, 1991).

Etika tedy hledá odpovědi na otázky, které jsou pro nás palčivé. Týkají se našeho vnímání morálky. Proč vlastně jednáme tak jak jednáme a proč nejsme pouze vystaveni nízkým pudům jako většina zvířat, či proč si člověk vytváří mravní normy, podle kterých pak jedná mnohdy i v rozporu s logikou. Pro účel této práce se stačí nad těmito otázkami pouze zamyslet, ale pokud bychom chtěli jít opravdu k jádru věci, museli bychom se pohybovat již na poli filosofie, která etické otázky probírá z mnoha různých úhlů.

Co je morální a etické je tedy spíše řečnická otázka. I když si na pomoc vezmeme řadu autorů, jistě nám nebudou schopni přesně odpovědět co tedy je to „správné“ a „morální“. Důkazem takové zatím neřešitelné hádanky je například odvěká otázka po lidské svobodě či samotné podstatě lidství.

4.3 MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE Z POHLEDU PSYCHOLOGIE

Z předchozí kapitoly bychom měli mít základní obraz toho, jak lze morálku chápat. Ale otázkou je také jak se u lidí morálka vyvíjí, a existuje vůbec nějaká posloupnost vývoje morálky u člověka? Budeme se touto otázkou zabývat na poli psychologie, která se zabývá spíše morálním „bytím“ nežli morální „povinností“, jak je tomu například u filosofie (Heidbrink, 1997).

Vacek (2008) stručně poukazuje na morální vývoj ze třech úhlů, ve kterých pozorujeme vývoj morálky v kontextu vývoje jedince.

První úhel pohledu spočívá v tvrzení, že dítě se rodí morálně špatné a jeho projevy jsou výsledkem pokřivené morálky, kterou musíme velmi brzy po narození napravovat vhodnou výchovou.

Druhý pohled naznačuje, že dítě je morálně čisté již od narození. Tuto myšlenku zastával i francouzský filosof, spisovatel a pedagog Jean Jacques Rousseau. Nechal se ovlivnit myšlenkami anglického filosofa Johna Locka, kterého ve svých dílech často citoval a tvrdil, že dítě je od narození v podstatě dobré a okolní společnost na něho má spíše negativní vliv (Rousseau, 1911). Heidt (2013) však ve své knize Morálka lidské mysli upozorňuje na fakt, že pohled na dítě, jako na nepopsaný papír, je již poměrně zastaralý, a že moderní techniky umožňující vývojovým psychologům nahlédnout do dětské mysli poukázaly na fakt, že tento papír již částečně popsán je.

Třetím úhlem pohledu je dítě vnímáno jako neutrální, není dobré ani špatné. Jeho charakter se odvíjí od způsobu interakce s okolím. Tento pohled do jisté míry zastával například i Vygotskij, který kladl značný důraz na vliv sociálního prostředí a kultury mimo jiné i v oblasti morálního vývoje dítěte (Atkinson, 2012).

Na základě těchto tří úhlů pohledu se rozliční autoři na poli psychologie snažili vytvořit teorie, které by pojednávaly o morálním vývoji člověka. Jedná se například o psychoanalytickou teorii Sigmunda Freuda, či morální vývoj skrze Bandurovu teorii sociálního učení. Nejčastěji se však s ohledem na morální vývoj setkáme se jmény Piaget a Kohlberg (Vacek, 2008).

4.3.1 Piagetova teorie morálního vývoje

Piaget stanovil morální vývoj na základě vztahu dítěte k pravidlům a normám společnosti. Jedná se o proces postupného zvnitřňování vnějších pravidel již od útlého věku. Piaget si jako základ pro vytváření pravidel stanovil dětskou hru. Zkoumal vývoj morálky ve vztahu k tomu, jak dítě chápe podstatu hry a její pravidla. Specifické projevy spojené s morálním vývojem poté přiřadil ke konkrétnímu věku.

Zhruba od dvou do šesti let věku dítě nejdříve pravidla ignoruje, hra je jakousi motorickou činností. Kolem šesti let již dítě začíná vnímat jistá pravidla skrze pozorování hry ostatních dětí a postupně se tak i zájem přesouvá ze samostatné hry na hru s ostatními.

Od sedmi do deseti let již dítě ovládá pravidla natolik, že je aktivně uplatňuje při hře s ostatními. Pravidla nechápe do detailu, ale ta, která vnímá jako zásadní, pečlivě dodržuje.

Od jedenácti do dvanácti let již dítě pravidla chápe dobře. Kooperuje s ostatními při hře a vytváří mnohdy komplexní soubory pravidel. Jak uvádí Vacek (2008), jedná se o období, kdy dítě hraje hru podle pravidel pro pravidla samotná.

Hru s vrstevníky tedy můžeme chápat jako oblast, ve které má dítě možnost experimentovat s pravidly, pochopit jejich smysl a prohlubovat jejich význam pro ně samotná. Na rozdíl od oblasti pravidel, určených dospělými, která ve výše uvedených obdobích dítě chápe jako pevně daná a neměnná. „*Názor a rozhodnutí dospělých považuje dítě za kritérium správnosti a s jejich požadavky nepolemizuje.*“ (Vágnerová, 2012, str. 351).

Piaget došel k závěru, že morálka má svou podstatu v respektu. Můžeme dle jeho závěrů rozdělit morálku na dva druhy. Nižší stupeň morálky spočívá v závislosti na okolních normách a pouze jednostranném respektu, vyšší stupeň morálky je charakteristický pro vzájemný respekt. Piagetova teorie tedy mluví o postupném přerodu heteronomní morálky (závislé na vnějších autoritách) v morálku autonomní (tvorba vlastních pravidel s hlubším pochopením významu těch okolních), ke kterému dochází v mladším školním věku (Vacek, 2008).

4.3.2 Kohlbergova stádia morálního vývoje

Druhá psychologická teorie, která poskytla základy pro pochopení vývoje morálky, je teorie stadií morálního vývoje Lawrence Kohlberga. Ten je také považován za představitele psychologie morálky. Kohlberg stanovil tři úrovně, kterými člověk při morálním vývoji prochází. Jedná se o **prekonvenční, postkonvenční a konvenční úroveň**. Každá ze zmíněných úrovní má ještě dvě stádia. Celá teorie je založena na striktní posloupnosti mezi jednotlivými úrovněmi a jejich stádii. Nelze dosáhnout vyšší úrovně bez zvládnutí aktuální a nelze v nich přeskakovat. Kohlberg uvádí, že motivaci dosáhnout vyšší úrovně má člověk skrze vědomí toho, co je pro její dosažení potřeba učinit. Řešení problému se tak například skrze vyšší stádium zdá logičtější a přínosnější. Spolu s vyšším stádiem dochází také k odklonu od jednání na základě situace a vyšší orientovanosti na obecné hodnoty a normy, které jedinec považuje za správné (Preiss,

Krámský, Příhodová 2014). Nicméně i za těchto okolností nemusí být vyšší stádium člověkem vždy akceptováno (Vacek, 2008).

V základní (prekonvenční) úrovni je v prvním stádiu člověk orientován na dodržování pravidel stanovených společností. Jedná se pouze o snahu vyhnout se trestu. Morálka je v tomto stadiu, stejně jako u Piagetovy heteronomní morálky, vázána úzce na autoritu. Ve druhém stadiu pak přichází jistá vypočítavost a individualismus. Člověk dodržuje pravidla, ne však ze strachu z autority a trestu, ale využívá jich pouze tak, aby sloužila jeho vlastním potřebám. Toto stádium je typické chováním, které by se dalo charakterizovat jako „něco za něco“. Prekonvenční úroveň je spjatá s vysokou mírou egocentrismu (Vacek, 2008).

V druhé (konvenční) úrovni ustupuje egocentrismus před snahou člověka chovat se podle pravidel tak, aby splnil očekávání ostatních. První stádium je typické pro odklon od egocentrismu. Člověk propojuje svůj pohled s pohledem ostatních, snaží se „být dobrým“ před nimi i před sebou samým. Toto stadium je také typické pro udržování vzájemných vztahů. Druhé stádium je úzce spjato s normami společnosti. Člověk se je snaží za každou cenu dodržet, aby nedocházelo ke společenskému chaosu. Zákony společnosti vnímá jako něco, co přesahuje jednotlivce. Bohužel v tomto stádiu může docházet k paradoxu, některé zákony nemusí být zcela uplatnitelné a jejich slepé plnění může mít negativní důsledky. Slepé plnění rozkazu autority bez vlastního úsudku může dopadnout mnohdy i katastrofálně (Vacek, 2008).

Poslední (postkonvenční) stádium je typické snahou jedince uplatnit morální principy a hodnoty, které mohou existovat bez závislosti na společenských normách či autoritě. První stádium postkonvenční úrovně je typické reflexí společenských norem a hlubším respektem k cizím postojům a hodnotám. Každý zákon by měl být postaven tak, aby měl smysl (byl užitečný pro co nejvíce lidí). Druhé stádium, tedy nejvyšší stádium nejvyšší úrovně, je již charakteristické vysokou autonomií ve vytváření etických principů, které lze zevšeobecnit. Toto stádium je typické tvrzením, že: *„všeobecné morální principy se za určitých okolností mohou stát vyšší hodnotou než zákon“* (Vacek, 2008, str. 30).

Piagetova a Kohlbergova teorie je dnes vystavena řadě kritiky. Zásadní je například fakt, že Piaget a Kohlberg ve své teorii představují především mužskou figuru, ale vývoj morálky u žen a mužů je třeba vnímat odlišně (Gilliganová, 1982).

Nicméně i skrze kritiku je nezbytné vnímat obě výše uvedené teorie jako stěžejní na poli morálního vývoje, zvláště pak Kolbergova teorie se stala rozšiřujícím základem pro rozvoj dalších náhledů na morální vývoj (Vacek, 2008).

5 MORÁLNÍ EMOCE A MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ

5.1 MORÁLNÍ USUZOVÁNÍ

Usuzování je v kognitivní psychologii spjato s procesem myšlení, který je také vnímán jako nejsložitější. Jedná se o „*vyvozování závěrů z výchozích předpokladů*“ (Plháková, 2003, str. 262).

Pokud se tedy zabýváme morálním usuzováním, znamená to, že výše zmíněné tvrzení obsahuje morální rozměr. Atkinsonová (2012) tvrdí, že se jedná způsob, jímž děti chápou morální pravidla a společenské normy. Piaget předpokládal, že u člověka je úroveň morálního usuzování podmíněna úrovní kognitivního vývoje (Atkinson, 2012). Preiss, Krámský a Příhodová (2014) se v souvislosti s morálním usuzováním zmiňují ještě o morálním jednání. Morální jednání můžeme chápat jako takové jednání, které lze hodnotit, například jako špatné či dobré. Avšak aplikovat toto hodnocení obecně je mnohdy komplikované, protože ať už se jedná o vědu (právo, filosofii, psychologii atd.) či hodnotový systém člověka jako jedince, neexistuje obecně platný systém, který by určoval, co je a co není správné (Preiss, Krámský, 2014).

Morální usuzování a jednání chápeme jako navzájem se doplňující procesy při snaze úspěšně řešit morální situace. I když definovat konkrétně vztah mezi morálním usuzováním a morálním jednáním je obtížné, vycházíme z předpokladu, že morálně uvažovat ještě neznamená morálně konat a naopak, proto je vhodné zmínit oba pojmy (Preiss, Krámský, Příhodová, 2014).

Vztah mezi morálním jednáním a usuzováním je pro nás v souladu s akademickým podváděním podstatný především z pohledu mechanismů neutralizace svědomí, které jsou uvedeny v šesté kapitole. Jedná se o způsoby, jak neutralizovat neshody mezi morálním usuzováním a morálním jednáním tak, aby vše zůstalo v souladu se svědomím jedince. Ve vztahu k akademickému podvádění dokonce někteří autoři uvádějí, že u studentů, kteří mají časté sklony k používání neutralizačních mechanismů, je patrný i větší nárůst podvodného jednání při následném studiu (Anderman, Murdock, 2011).

5.2 MORÁLNÍ EMOCE

V průběhu školního věku se u dítěte rozvíjí chápání emočních prožitků. To vede například ke specifickým emočním projevům v důsledku přestupku. Jedná se o emoce jako je například stud, výčitky svědomí, smutek, vina, strach atd. Tyto emoce můžeme označit jako morální. V této kapitole jsou zahrnuty především proto, že mají značný vliv na formování jedince v oblasti hodnocení situace, ale také na rozhodování a následné jednání (Vágnerová, 2012). Pokud má dítě dobrý vhled do pocitů jiných osob je pravděpodobné, že se to odrazí na charakteru jeho chování. Něco jako staré pravidlo, podle kterého neděláme ostatním nic, co nechceme, aby dělali oni nám. Avšak jak Vágnerová (2012) na závěr dodává, ani dobré vcítění se do druhého neznamena, že si potenciální útočník své nemorální chování rozmyslí.

Haidt (2013) říká, že morální emoce jsou dnes „viditelné“ i na fyziologické úrovni. Díky experimentům, kdy je proband vystaven řešení morální situace (například obětovat život jedince pro záchranu vícera životů), můžeme na magnetické rezonanci přímo sledovat centra v mozku, která se aktivují a jsou tudíž pravděpodobně odpovědná za morální usuzování. V České Republice se problematikou neurálních korelátů morálního rozhodování zabývá například František Koukolík ve své knize: Sociální mozek (Koukolík, 2016).

Haidt (2003) definuje morální emoce jako takové emoce, které jsou reakcí na porušení morálních principů či takové, které nás motivují se těmito principy řídit. Haidt rozděluje morální emoce na 4 „rodiny“ ze kterých je patrné, že jsou úzce vázány na zájmy jedince či společnosti.

- 1) Emoce, které se objevují v souvislosti s odsuzováním ostatních: **hnus, hněv a opovržení**
- 2) Emoce, které jsou spjaty se sebeuvědoměním a objevují se například v situacích, kdy sami pochybíme: **vina, zahanbení a stud**
- 3) Emoce, která se objevuje nejčastěji v důsledku utrpení ostatních: **soucit**
- 4) Emoce, které vyjadřují obdiv či uznání jiných osob: **vděčnost, úžas a pocit vznešenosti**

Je více než pravděpodobné, že je téma morálních emocí spjato s problematikou akademického podvádění. Vágnerová (2012) toto tvrzení do jisté míry

také potvrzuje. Není také těžké si představit situace, které by korespondovaly s dělením dle Haidta (2003), například v situaci, kdy je pro nás z morálního hlediska podvádění naprosto nepřípustné, můžeme ho u ostatních odsuzovat či v nás může vyvolávat vztek atd.

5.3 VZTAH MEZI MORÁLNÍMI EMOCEMI A MORÁLNÍM USUZOVÁNÍM

Jistě nás napadne, že morální emoce jsou nějakým způsobem spojeny s morálním usuzováním, které je uvedeno v předchozí kapitole. Konec konců zdá se někdy až logické, že na základě emocí, které v nás určitý objekt vyvolává, vytváříme si o něm představu mnohdy i morálního charakteru. Pokud se tedy ptáme na vztah mezi morálním usuzováním a morálními emocemi, nelze zcela jednoznačně říci, zda morální emoce morální usuzování ovládají, jsou jím ovládány, či se jedná o vyrovnaný vztah. Co ale můžeme s jistotou tvrdit je, že vzájemně odvádějí každý den obrovské množství práce v oblasti lidské morálky (Haidt, 2003).

6 VYBRANÉ MECHANIZMY NEUTRALIZACE SVĚDOMÍ

6.1 MORÁLNÍ VYVÁZÁNÍ

V raných fázích lidského života je naše chování ovlivňováno zejména okolím. Tedy vnějšími normami a sankcemi z nich vycházejícími. Bandura (1999) poukazuje na to, že v průběhu socializace si lidé osvojují morální standardy, které později v našem životě slouží k tvorbě vlastních morálních hodnot včetně jakýchsi „autosankcí“. Tvorba „morálního já“ je úzce spojena s mechanismy sebereflexe a seberegulace, které Bandura považuje za motivátory a kognitivní regulátory morálního chování. V průběhu života se snažíme chovat v souladu s našimi vnitřními normami, ale přitom si saturovat své potřeby. Tato kombinace nejde vždy ruku v ruce, mnohdy se tak dopustíme něčeho, co sami odsuzujeme a výčitky svědomí na sebe nenechají dlouho čekat. Chovat se „morálně“ tak chceme nejen protože to považujeme za dobré a sociálně vhodné, ale i proto, že dostavující se výčitky po špatném chování narušují naše sebepojetí. Bandura ještě zmiňuje, že morální chování má v těchto situacích inhibiční a proaktivní charakter. Jedná se o způsob, jakým se chováme, abychom neaktivovali svého vnitřního mentora. Inhibiční aspekt je snahou vyhnout se jakémukoliv amorálnímu chování, po kterém by přišly výčitky svědomí. Proaktivní aspekt je snahou vyhledávat takové chování, které za morální považujeme.

U člověka se samozřejmě po čase objeví otázka, jak saturovat své potřeby, které jsou v rozporu s tím, co považuje za morální a vyhnout se svému svědomí spolu s narušením sebepojetí. Bandura (1999) poukazuje, že v tomto případě přichází na řadu skupina sociálních a psychosociálních postupů, které umožňují doslova „vyvázat se“ z naší morality do té míry, že naše morální autoregulační systémy nezpozorují žádné nekalosti. Bandura vnímá „morální vyvázání“ jako řadu mechanismů, které většinou fungují společně a vytvářejí tak nebezpečný konstrukt, který obyčejným lidem mnohdy umožňuje dělat nelidské věci bez jakýchkoliv výčitek svědomí. Pro celistvý pohled na tuto problematiku tedy zmíním v následujících podkapitolách jednotlivé mechanismy morálního vyvázání, jejich charakter a funkci. Jedná se o: Morální ospravedlnění (moral justification), eufemismus (Euphemistic Labeling), zvýhodněné porovnání (Advantageous Comparison), Přesunutí odpovědnosti (Displacement of Responsibility), rozložení odpovědnosti (Diffusion of Responsibility), přehlížení či zkracování důsledků chování (Disregard or Distortion of Consequences), odlidštění (Dehumanization) a přisuzování viny oběti (Attribution of Blame).

6.1.1 Morální ospravedlnění

Pokud nastane situace, ve které člověk jedná násilně, obvykle si musí toto chování nějak ospravedlnit. Pokud ale předpokládáme, že náš akt slouží vyššímu dobru a celkově ho považujeme za nezbytný, můžeme si takto ospravedlnit jednání, které bychom za normálních okolností jen těžko považovali za morální či lidské. Bandura (1999) v tomto ohledu zmiňuje poměrně výstižně příklad radikalizovaného člověka. Ten se stane teroristou ne proto, že bychom změnili jeho osobnost, zvýšili jeho agresivitu a změnili morální standardy, ale proto, že tento člověk kognitivně redefinoval to, co pro něho znamená vykonání násilí na druhém. Vyváže se tak z vlastních hodnot, které mohou násilné jednání odmítat. Bandura dále pokračuje a říká, že neustálá gradace u tohoto mechanismu může vést až k naprostému ospravedlnění násilného chování, kdy lidé vidí sami sebe jako bojovníky proti nelítostným utlačovatelům, bojující za vyšší moc, moralitu, dobro, lidskou společnost atd. (povětšinou něco, co je jako jedince přesahuje). Těchto ukrutných příkladů jsou plné dějiny. Jeden takový je například známé zvolání: „*Deus vult!*“ neboli: „*Bůh si to žádá!*“, heslo provolávané křížáky před bojem, heslo mnohdy ospravedlňující válečné plenění na běžném obyvatelstvu v zemích křesťany odmítanou kulturou a náboženským vyznáním. Bůh se tak stal zaštitěním nelidského chování a svědomí zůstalo čisté.

6.1.2 Eufemismus

Velice trefně Bandura vystihl tento mechanismus větou: „*jazyk formuje myšlenkové vzorce, na kterých se zakládá chování*“ (Bandura, 1999, s. 195). Eufemismus, tedy: „nahrazení hrubého nebo zraňujícího výrazu či výroku jemnějším například: „odebral se k druhé polovině lidstva“, místo: „zemřel“ (Hartl a Hartlová, 2010, str. 146). Věci dostávají jiný tvar, pokud jim slovně přisuzujeme jiné vlastnosti, chování v zásadě amorální se stává omluvitelné, použijeme-li správných slov, abychom ho omluvili. Konec konců „Euphemistic Labeling“ tedy doslovně „Eufemistické nálepkování“, jak Bandura tento mechanismus vyvázání označuje, známe velice dobře, pokud sledujeme politickou scénu. Zde nezřídka dochází k amorálním činům, které jsou posléze slovně očištěny do té míry, že téměř nepředpokládáme, že by se stalo něco špatného. Bandura (1999) dále upřesňuje oblasti, kde k tomuto mechanismu vyvázání dochází a varuje, že se stává čím dál rozšířenější. Jednou z takových palčivých oblastí je armáda, kde dochází k častému očišťování mnohých násilných aktů, například pro bombový útok se často používají jiná označení jako je „zásah“, „úder“ atd. - slovo, pod kterými obvykle nehledáme výbuchy bomb a ztracené životy. I výraz „ztracený život“ je sice běžně používané slovní spojení, avšak také by se dalo vnímat jako eufemismus. Někdy se při užívání eufemismu dostáváme až do absurdních rozměrů, kdy některé firmy své zaměstnance nevyhazují, ale dávají jim „alternativu kariérního zlepšení.“

6.1.3 Zvýhodněné porovnávání

Zvýhodněné porovnávání je jedním z dalších způsobů, jak omluvit naše nevhodné chování před ostatními a především před sebou a svým svědomím. Pokud provedeme odsouzeníhodný čin, můžeme jeho dopad a celkový rozsah zmenšit tím, že ho porovnáme s činem, který je mu charakterem podobný, avšak je nesrovnatelně závažnější. Častým příkladem jsou teroristé, kteří obětují svůj život při násilném aktu, ale v jejich případě jimi způsobené utrpení je pro ně zanedbatelné v porovnání s utrpením osob se kterými se identifikují.

Bandura (1999) ukazuje na příkladu, jak tento mechanismus může fungovat v praxi, pokud se skrze něj snažíme učinit násilí přijatelným. Představme si situaci, kdy se řeší jistá hrozba. V první fázi přichází návrh řešit hrozbu skrze nenásilnou možnost. Ta se, ale záhy objevuje jako neefektivní k dosažení žádaných výsledků. V druhé fázi se uplatní zvýhodněné porovnání, kdy jsou zhodnocena skutečná či možná nebezpečí

hrozící od protivníků a použití násilí je v tomto případě nejlepší cesta jak zabránit mnohem většímu lidskému utrpení. V souvislosti s tím Bandura dodává, že na druhou stranu nesmíme brát tento model jako pevně daný, protože nepočítá s proměnlivostí lidského usuzování. Subjektivita pohledu jednoho člověka při pocitu ohrožení je natolik zavádějící, že se ve většině případů nedá považovat za bernou minci pro okolí. Bandura nakonec dodává, že závažná situace umožňuje zvolit si i extrémnější řešení, avšak pokud jako řešení zvolíme násilí, ovlivňujeme tím zpětně zase vnímání závažnosti situace.

Morální ospravedlnění, eufemismus a zvýhodněné porovnání jsou v kombinaci nejsilnějším mechanismem morálního vyvázání (Bandura, 1999).

6.1.4 Přesun odpovědnosti

Morální kontrola u člověka funguje nejlépe, pokud si uvědomuje, že svým chováním ubližuje ostatním. V bezprostředním kontaktu s důsledky svého násilného chování se člověk spíše zamyslí nad tím, zda již nepřesahuje rámec vlastních morálních hodnot. Z psychologie jsou nám známy výzkumy Stanleyho Milgrama, který dokázal, že lidé se mohou chovat způsobem, který by jinak odmítali, pokud je odpovědnost za takové chování přesunuta na vhodnou autoritu. Přímoú úměru je možné nalézt mezi charakteristikami osoby zadávající příkazy a mezi mírou agresivního chování u vykonavatele těchto příkazů. Jedná se například o míru autority zadávající osoby a o blízkost vzájemného vztahu obou osob. Jednoduše řečeno, podobně jako tomu bylo v Milgramových experimentech, pokud vedle nás stojí osoba, která je pro nás silnou autoritou, máme sklon vyhovět jí v požadavcích i pokud značně přesahují rámec našich morálních standardů.

Bandura také zmiňuje, že opírat se o autority v těchto ohledech je značně diskutabilní a ošemetné, protože autorita, která nás bude nutit do nelidského chování je pravděpodobně natolik uvědomělá, že zajistí, aby jakékoliv podezření z odsouzeníhodných činů nepadlo na její hlavu. Tento vztah autority a vykonavatele jejích amorálních požadavků, můžeme brát v podstatě jako vzájemně prospěšný co se morálního vyvázání týče, protože i autorita, která nás nutí vykonat něco, co by sama neudělala je v podstatě oproštěna od vlastního svědomí právě tím, že není přímým vykonavatelem a vykonavatel se naopak opírá o domněnku, že pouze plní rozkazy a nemá na vybranou (Bandura, 1999).

6.1.5 Rozložení odpovědnosti

Rozložení neboli difuze odpovědnosti je poměrně známý mechanismus, jakým může dojít u člověka k neutralizaci svědomí a omluvě sebe sama. „*Pokud každý jedinec ví o přítomnosti mnoha dalších lidí, tíha odpovědnosti nedopadá pouze na něj*“ (Atkinson a kol., 2012, str. 713). Existuje několik cest jak u člověka dosáhnout vyvázání skrze rozložení odpovědnosti a to jsou: dělba práce, skupinové rozhodování a skupinové chování (Bandura, 1999).

Dělba práce je dnes již obvyklá věc ve většině firem, nicméně právě tento postup, na kterém nutně nehledáme nic zlověstného, může sloužit k naprosto hroživým účelům. V situaci, kdy je celý systém roztržštěn a každý dělá pouze část své práce, nedochází u jednotlivých aktérů k tak kvalitnímu zvědomení celkového výsledku. Soustředit se pouze na jeden úkon znesnadňuje vidět celek. Tento mechanismus využívali nacisté v koncentračních táborech, kdy personál plnil pouze omezené množství úkolů, dohromady však vytvářeli něco hrůzostrašného.

Skupinové rozhodování je taktéž spojeno s morálním rozvolněním, kdy názory a soudy, které padnou ve skupině, jsou extrémnější, nežli názor jednotlivce. Dobrým příkladem je americký snímek Dvanáct rozhněvaných mužů z roku 1957, kde skupina porotců amerického soudu zvažuje trest smrti pro obviněného. Hned ze začátku se většina bez delšího přemýšlení vyjádří pro trest smrti, postupně jsou však sami zaraženi tím, jak mohli tak rychle a bez uvažování rozhodnout v takto zásadní záležitosti.

Další cestou k vyvázání vlastní morality skrze difuzi odpovědnosti, je skupinové chování. Pokud se skupina chová násilně, obvykle se odpovědnost za její činy rovnoměrně rozkládá mezi všechny členy. To pak umožňuje jejím členům páchat ukrutnosti či se na nich podílet bez velkých morálních výčitek. Čím je skupina větší, tím je rozložení silnější. Bandura doslova říká: „*Lidé ve skupině jsou krutější ve srovnání se situací, kdy jsou sami odpovědní za své činy.*“ (Bandura, 1999, str. 198) Teorii vyvázání se skrze skupinové rozhodování a difuzi odpovědnosti podporuje i tvrzení francouzského sociologa Gustava Le Bona (1994), který nemalou část svého života věnoval studiu davů. Právě i u davu, ve smyslu shromáždění jedinců, se může objevit mechanismus rozložení odpovědnosti a efekt skupinového rozhodování uvedený výše, ačkoliv dav má do důsledku jiné charakteristiky než skupina. Le Bon přímo říká, že:

„davy mají malou schopnost uvažovat, ale naopak jsou velmi dobře uzpůsobeny k činům“ (Gustav Le Bon, 1994, str. 8).

6.1.6 Přehlížení či zkreslování důsledků chování

Další cesta, jak oslabit morální kontrolu je skrze přehlížení a zkreslování důsledků chování. Pokud se lidé snaží dosáhnout osobního zisku využíváním a poškozováním druhých, často se přímým důsledkům svého chování snaží vyhnout, či je bagatelizovat. Pokud bagatelizace nepomůže, důsledky chování bývají následně diskreditovány. *„Dokud jsou škodlivé důsledky něčího chování ignorovány, minimalizovány, přehlíženy či diskreditovány, je jen málo pravděpodobné, že se u pachatele objeví mechanismy vlastní morální cenzury“ (Bandura, 1999, str. 199).*

Bandura (1999) varuje před tímto mechanismem, který se čím dál častěji objevuje díky zkreslování reálného světa skrze techniku. Na mysli má především vojenské smrtící systémy, kde člověk nepřímo způsobuje utrpení a smrt jiným o mnoho kilometrů dále od místa, kde k ukrutnostem dochází. *„Vojenské smrtící systémy se staly vysoce depersonalizovanými“ (Bandura, 1999, str. 199).* Čím dále je člověk od destrukce a utrpení, tím více je oslaben jeho morální cit a s ním i vůle odmítnout takové škodlivé situace.

6.1.7 Dehumanizace

Silná proměnná ve vztahu k tomu, jak se k druhým chováme, spočívá v tom, jak tuto osobu vnímáme. V podstatě jsme více vnímaví k utrpení i radostem těch, se kterými se identifikujeme. Je tedy poměrně obtížné chovat se násilně k někomu, kdo je nám podobný, bez jakýchkoliv výčitek svědomí. Tato vlastní cenzura může být vyvážána v momentě, kdy osoby kolem zbavíme jejich lidskosti. Jakmile zbavíme člověka jeho lidství, není tak těžké se k němu chovat až téměř jako ke zvířeti. Bandura (1999) zmiňuje v této souvislosti i oslovování obětí dehumanizace označením jako červi, psi, divoši atd. Všechna tato označení dávají trýznitelům ještě větší možnost chovat se nelidsky k někomu, o kom jsou přesvědčeni, že není člověkem. Bandura (1975) uvádí, že dehumanizace v kombinaci s difuzí odpovědnosti způsobuje razantní eskalaci punitivního chování namířenou proti dehumanizované osobě.

K poukázání na tuto problematiku byl vytvořen experiment. Skupině osob bylo umožněno trestat druhou skupinu různě silnými elektrickými šoky za chybné výkony.

Ukázalo se, že velké rozdíly v agresivitě se projevovaly, pokud byla trestající skupina prezentována jako vnímavá, chápající a celkově charakteristicky lidská a na druhou stranu, pokud skupina trestaných nesla nevalné hodnoty, byla označována jako zvířecí a neschopná lidského chování. Ve výsledku byly dehumanizované osoby trestány více, než osoby s lidskými vlastnostmi (Bandura, 1975).

Bandura (1999) věnuje celou kapitolu dalšímu procesu, který sice nemá tak negativní charakter, ale je bezesporu nesmírně důležitou součástí lidské morality. Jedná se o sílu lidství či zlidštění. Bandura přímo mluví o „Power of Humanization“. Jedná se v podstatě o opak dehumanizace. Člověk v takové situaci upřednostňuje lidské vlastnosti a klade je do popředí před vlastní sobecké zájmy. Takoví lidé konají ve jménu humánních principů, i když jsou vystaveni vlivům ohrožujícím jejich zdraví a mnohdy i životy. Díky takové morální neochvějnosti se voják sám postaví proti celé své četě, která má rozkazy k páčání zvěrstev, nebo lidé riskují své životy, když ukrývají neprávem perzekuované osoby, jako tomu bylo u lidí ukrývajících židy v průběhu holokaustu (Bandura, 1999).

6.1.8 Atribuce viny

Tento proces umožňující morální vyvázání je založen na přisuzování viny oběti. Pachatel se odvolává na vinu oběti. Oběť pachatele provokovala či jiným způsobem dohnala ke spáchání nějakého odsouzeníhodného činu. Vina je přesunuta pouze na oběť, která si na sebe svým chováním v podstatě utrpení sama přinesla. Bandura (1999) uvádí, že tímto mechanismem se pachatel nejen vyváže z odpovědnosti za své činy, ale dokonce může svůj akt spatřovat jako spravedlivý a adekvátní tomu, jak moc se cítil být donucen k takovému kroku. Jedno ze zásadních nebezpečí tohoto modelu nespočívá pouze v amorálním aktu samotném, ale i ve změně smýšlení, které může nastat u oběti. Ta může být chováním útočníka zlomena a nakonec přesvědčena, že je opravdu provokatérem a spatřuje u sebe ty přisuzované hodnoty, za které má být dle agresora potrestána (Bandura, 1999).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO VÝZKUMU

Základní informace potřebné pro pochopení problematiky výzkumu jsou uvedeny v teoretické části. Samotná problematika spočívá především v hlubší analýze toho, jak vnímají vysokoškolští studenti akademické podvádění a jaký k němu mají postoj. Kapitoly referující o morálce a etice jsou podstatné zejména z hlediska pochopení toho, co je pro nás: dobré, zlé, přijatelné, nepřijatelné, správné špatné atd. tedy aspekty obvykle spojované s podváděním.

V závěru teoretické části se zabývám mechanismy neutralizace svědomí, konkrétně morálním vyvázáním, které se objevují v situacích, kdy se snažíme ospravedlnit si odsouzeníhodné jednání, tedy například i podvod.

Samotný výzkum spočívá v analýze postojů vysokoškolských studentů k prezentovaným modelovým situacím. Tyto situace v sobě obsahují některé ze základních druhů akademického podvádění, jak o nich hovoří například Mareš (2005). Součástí analýzy modelových situací je i rozhovor, ve kterém respondenti odůvodňují postoj k celé situaci a k jednotlivým aktérům.

1.1 CÍL VÝZKUMU

Výzkum si klade za cíl analyzovat postoje vysokoškolských studentů k vybraným druhům akademického podvádění na základě modelových situací obsahujících toto podvodné jednání.

1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jaké postoje mají vysokoškolští studenti k akademickému podvádění?
2. Jak odůvodňují přijatelnost/nepřijatelnost uvedených modelových příkladů?
3. Využívají studenti k odůvodňování svých postojů některé z mechanismů neutralizace svědomí, a pokud ano, o které se jedná?

2 METODOLOGIE

2.1 TYP VÝZKUMU

Pro uskutečnění výzkumu byl použit typ kvalitativního výzkumu, kdy se typicky na začátku výzkumu vybírá téma a k němu základní výzkumné otázky. Tento design výzkumu je poměrně flexibilní tehdy, kdy v průběhu samotného výzkumu mohou vznikat nové otázky zaměřující se například na nové hypotézy, které se utvořily až po jeho zahájení (Hendl, 2005).

2.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro výběr výzkumného souboru byl použit příležitostný výběr. Výzkumný soubor je tvořen šesti respondenty. Jediné kritérium pro výběr bylo aktuální studium na vysoké škole. Konkrétně se jednalo o tři muže a tři ženy ve věku od 22 do 29 let. Doba celkového vysokoškolského studia se u této skupiny respondentů pohybovala od 2 do 10 let studia. Vzorek byl vybírán účelně i tak, aby bylo dosaženo různorodosti u studijního zaměření respondentů, konkrétně se jednalo o studenty oborů: psychologie, medicíny, geografie, pedagogiky a biologie.

2.3 METODA SBĚRU DAT

Pro sběr dat byly použity modelové situace vlastní konstrukce. Jak uvádí Vrbová (2013) jedná se o jednu z metod výzkumu školního podvádění, kdy respondenti pracují se zkráceným popisem určité situace, se kterou by se měli být schopni ztotožnit. Sběr dat skrze modelové situace slouží především pro posouzení postojů a záměrů respondentů (Rettiger a Kramer, 2009 in Vrbová, 2013). Po přečtení situace měli respondenti za úkol dát každé z nich vystihující název či nadpis, aby bylo patrné, jaký aspekt situace je pro ně významný při utváření postoje. Respondenti hodnotili situace z celkového hlediska i z hlediska jednání jednotlivých aktérů, kteří v daných situacích vystupují. K hodnocení respondenti používali Likertovu škálu, kde na základě svého postoje uváděli míru přijatelnosti celkové situace, či jednání daného aktéra. Škála byla hodnocena body 1 – 7 a pro účely výzkumu měla následující podobu: *přijatelné (1) – téměř přijatelné – mírně přijatelné – neutrální – mírně nepřijatelné – téměř nepřijatelné – nepřijatelné (7)*. Po vyhodnocení modelových situací proběhl doplňující rozhovor, ve kterém každý z respondentů blíže odůvodnil své postoje. Na závěr každý respondent seřadil všechny uvedené situace dle míry přijatelnosti.

2.4 ANALÝZA DAT

K analýze dat bylo použito otevřené kódování rozhovorů a následné shrnutí spolu s porovnáním postojů u jednotlivých respondentů.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

3.1 ANALÝZA MODELOVÝCH SITUACÍ

V této kapitole shrnuji výsledky získané z rozhovorů s jednotlivými respondenty v souvislosti s jejich postoji k modelovým situacím. Po uvedení modelové situace zmiňuji vždy postoje jednotlivých respondentů samostatně, následně je navzájem porovnávám.

Situace 1

David: “ Alena seděla přede mnou a Zuzana vedle ní. Zuzana se prakticky neučila, ostatně není to poprvé. Alena je pečlivka, připravovala se jako vždycky. Ona to opravdu umí, ale stejně jí to nedá. Vždycky se jí můžu zeptat, když něco nevím, ona je prostě pořád v obraze. Zuzana si sedla vedle Aleny a začala opisovat. Alena se ani nesnažila jí to moc ukazovat, no ale zase se nebránila. Jenže pak si docent všiml, že se nějak dohadují, přišel až k nim a sebral test Aleně a vyhodil ji. Zuzana koukala do lavice a dělala, že zuřivě píše. Pak to normálně odevzdala a dostala trojku. Nic jsem neříkal, ale myslel jsem si, že to bylo pěkně nespravedlivý. “

Respondent 1

Respondent uvedenou situaci hodnotí jako nespravedlivou a téměř nepřijatelnou. Situaci nazývá jako: *Potrestání nevinné*. Nespravedlnost vnímá v jednání docenta, který se dle slov respondenta zachoval v podstatě nejhůře ze všech aktérů. Důvodem je fakt, že docent nezkoumal skutečné příčiny a potrestal pouze jednu osobu: „*měl potrestat okamžitě obě*“.

Jednání Davida je respondentem hodnoceno jako téměř přijatelné. Respondent svůj postoj vysvětluje tak, že vnímá Davidovo jednání, jako snahu vyhnout se možným nepříjemnostem (donášeč), naproti tomu však mlčí, i když by měl, dle respondenta, v takové situaci zasáhnout.

Chování Aleny je respondentem hodnoceno jako mírně nepřijatelné, protože situaci aktivně neřeší, neobjevuje se obhajoba a navíc nebránila spolužačce v opisování.

Zuzana na respondenta působí velmi negativně. Její chování hodnotí jako nepřijatelné spíše na základě běžných školních norem: „*opisovat se nemá*“.

Docent, jak již bylo zmíněno výše, ovlivňuje situaci tak, že ji respondent vnímá jako nespravedlivou. Docenta hodnotí jako nejhoršího aktéra celé situace a jeho chování vnímá jako nepřijatelné. V modelové situaci se jedná o postavu, která na respondenta nejvíce působí.

Respondent 2

Respondent hodnotí situaci jako téměř nepřijatelnou, ale uvádí, že pro něho nejde o velmi závažnou situaci: „*mohlo by se jednat o situaci ještě více nepřijatelnou, není to extrém*“ jak dále uvádí, nejedná se ale ani o normu. Situaci respondent nazývá jako: *Pasivní pozorovatel/nerozvážný docent*.

Osoba Davida je hodnocena mírně nepřijatelně, protože měl v takové situaci zareagovat a ozvat se. Respondent však Davidovo chování nevidí až tak závažně „*v porovnání s tím, když někdo vyloženě podvádí, je (David) prostě jenom pasivní účastník situace*“.

Alenu v modelové situaci vnímá respondent neutrálně. Její chování pro něho není přijatelné ani nepřijatelné: „*nechat někoho opisovat mi nepřijde přijatelné nebo nepřijatelné, někdy k tomu důvody jsou, někdy ne, je to situace od situace*.“ Respondent dále poukazuje na to, že na něho Alena působí neutrálně i z toho důvodu, že ji docent vyhodil.

Na chování Zuzany respondent reaguje takto: „*té bych napsala pětku jako všem ostatním, co něco opsali, či podvádějí, ale má tu šestku vzhledem k tomu, že prostě nepřiznala, jak to bylo po tom, co byla ta Alena odvedena z té třídy*.“

K docentově reakci se respondent staví jako k mírně přijatelné. Jeho jednání hodnotí jako popuzenou reakci bez hlubšího uvážení: „*prostě vyhodil tu nesprávnou a dál po tom nepátral*“.

Respondent 3

Respondent vnímá první situaci jako téměř nepřijatelnou a nespravedlivou. Sám ji charakterizuje názvem: *Nespravedlivý docent*. Situace na něho působí, jako poměrně běžná, také uvádí, že podobnou situaci zná z vlastní zkušenosti.

Osobu Davida vnímá respondent jako okrajového účastníka a jeho jednání jako téměř přijatelné. „*Mohl to říct tomu docentovi, samozřejmě, ale na druhou stranu, zase ji neshodil, tu svoji spolužačku. Asi kdybych ho měl hodnotit úplně pozitivně, to zase ne, protože měl se aspoň po té situaci ohradit vůči té Zuzaně, prostě jí to říct, že to bylo dost nespravedlivé.*“

Chování Aleny je pro respondenta přijatelné. Podotýká, že si váží toho, že Alena neshodila svou spolužačku a neohradila se vůči docentovi.

Zuzanino chování respondent charakterizuje takto: „*Nelíbí se mi její chování, protože v momentě, kdy se to stalo, se asi měla přiznat.*“ Takové chování označuje respondent jako nekolegiální a nespravedlivé a považuje ho za téměř nepřijatelné.

Jednání docenta hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné, dle jeho slov: „*protože situaci nevyřešil dobře*“. Dle respondenta měl vyhodit obě spolužačky, i když podotýká, že tato varianta je nespravedlivá pro tu žačku, která látku umí. Dodává, že dle jeho názoru rozpitvávat co se stalo, si v takových situacích vyučující nemůže vždy dovolit, a tak volí menší zlo, pokud vyhodí obě.

Respondent 4

Respondent se při hodnocení celé situace opírá o postavu Davida. Situaci charakterizuje názvem: *Opisování se mi nelíbí, ale budu mlčet*. Hodnotí ji jako téměř přijatelnou, protože se na vysokých školách stává tak často, že ji nemůže považovat za závažnou.

Davidovo chování se respondentovi příliš nezamlouvá, hodnotí ho jako mírně nepřijatelné a odsuzuje jeho nečinnost v momentě, kdy by jeho svědectví mohlo poskytnout spravedlivě zaměřený trest.

Alenu respondent hodnotí neutrálně, pouze podotýká, že si váží toho, že i když byla nespravedlivě obviněna, že z celé situace nedělala ještě větší aféru.

Chování Zuzany hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Doslova říká, že ji vnímá jako: „*důvod, proč byla Alena vyhozena*“. Na závěr k Zuzaně ještě zmiňuje, že každý někdy opisoval, ale že si myslí, že v takové situaci by bylo třeba se přiznat.

Chování docenta je pro respondenta běžnou situací: „*jsme na vysoké škole a prostě to tak chodí*“. Dle respondenta není povinností docenta zkoumat, jak to bylo a tak se zachoval zcela přijatelně.

Respondent 5

Na pátého respondenta působí situace z důvodu nespravedlivého trestu mírně nepřijatelně. Charakterizuje ji jako: *Nespravedlivý docent*.

Osobu Davida vnímá respondent spíše jako pozorovatele, kterého se situace přímo netýkala, a proto do ní nebyl povinen zasáhnout. I tak ale zmiňuje, že by jako přijatelnější hodnotil takové chování, kdy by David do situace zasáhl ve prospěch neprávem vyhozené studentky. Jeho jednání v závěru hodnotí jako mírně přijatelné.

Alena dle slov respondenta neudělala přímo nic nepřijatelně, na druhou stranu nemůže její chování považovat ani za zcela přijatelné, důvodem je její pasivita při obhajobě nevin. Respondent si není jistý jak ji hodnotit, a proto se k jejímu jednání staví neutrálně.

Chování Zuzany hodnotí respondent jako nepřijatelné. Závažnost vidí v aktu opisování a pak také v důvodu toho, že Zuzana nepřiznala svou vinu, i když viděla, že kvůli ní byla vyhozena její spolužačka.

Docentovo chování hodnotí respondent jako nespravedlivé a téměř nepřijatelné. Uvádí, že na základě textu je patrné, že se příliš nezamýšlel nad tím, jak moc bude jeho jednání férové, uvádí, že měl vyhodit obě žáčky.

Respondent 6

Respondent hned v úvodu definuje situaci jako: *Typická nespravedlnost*. Dodává, že dle jeho názoru je tento typ situace ve školství poměrně obvyklý. Situaci hodnotí jako mírně nepřijatelnou.

Osobu Davida hodnotí respondent přijatelně, dle jeho názoru nemá právo do celé situace zasahovat a choval se dle respondenta zcela v souladu se situací.

Alenu hodnotí respondent jako osobu, která měla v celé situaci jednoduše smůlu na to, co zrovna viděl vyučující. Hodnotí její jednání téměř přijatelně, důvodem je nejistota, zda spolužačku nenechávala úmyslně opisovat.

Zuzanu hodnotí respondent jako negativního aktéra celé situace. Její chování je pro něho mírně nepřijatelné, jako důvod uvádí, že kvůli ní byla „pravděpodobně její kamarádka vyhozena od testu“.

Docentovo chování je dle respondenta mírně přijatelné. Jedná se, dle jeho názoru, pravděpodobně o to, že Alena na sebe nechťíc upozornila, a tak mu dala záminku, aby ji vyhodil od testu.

Shrnutí první modelové situace

Je patrné, že studenti hodnotí první situaci jako *nespravedlivou*. Nespravedlnost spatřují v rozhodnutí, které docent učinil, následně pak také v chování opisující Zuzany. Někteří respondenti považují za nejspravedlivější krok vyhození obou studentek (resp. 1,2,5), toto řešení situace je pro ně menším zlem.

David na respondenty působí rozporuplně, i ti, co respektují fakt, že se nevměšoval do situace (resp. 1,2,3,5), shodně cítí, že by měl v takové situaci nějak reagovat, ať již přímo v průběhu události, či alespoň po ní (resp. 3). Jednotliví respondenti si mimo jiné chování Davida vysvětlují i jako snahu nepoškodit spolužačku (resp. 3), či nepoškodit si vlastní pověst (resp. 1), až po postoj, že se zachoval naprosto správně a nelze mu nic vytknout, protože se v situaci nejedná přímo o něho (resp. 6).

Alena je smolařem celé situace. U respondentů se objevuje protichůdný postoj k její reakci. Někteří odsuzují, že se nikterak nehájila (resp. 1,5), jiní zase vyzdvihují její pasivitu jako pozitivní, protože neshodila svou spolužačku a celou situaci nenařadila (resp. 3,4). U zbylých respondentů se objevuje neutrální postoj (resp. 2) a spíše přijatelný postoj, kdy si respondent není jist, zda nenechala spolužačku opisovat úmyslně (resp. 6).

Zuzana je hodnocena převážně jako osoba, která nese vinu za vyhození spolužačky. Samotný akt akademického podvádění zde není až tak zásadním měřítkem jako pasivita a jakási zbabělost při konfrontaci se situací (resp. 2,3,4,5,6). Hodnocení,

kteř bychom mohli vztáhnout pouze na školní normu (opisovat se nemá) vidíme pouze v jednom případě (resp. 1).

Postoj respondentů k postavě docenta je rozporuplný. Jeho akt je hodnocen jako nespravedlivý (resp. 1,2,3,5,6), ale stejně tak se u respondentů objevuje i pochopení pro jeho rozhodnutí, které výsledné hodnocení jeho osoby mírní. Ať již jako vysokoškolskou normu (resp. 4), či jako reakci, která jednoduše vyplynula z prvních informací, které docent hlouběji nezkoumal (resp. 2,6), ačkoliv respondenti podotýkají, že i tak je toto řešení spíše nespravedlivé.

Situace 2

Markéta: „Těch seminárek nám navalili příliš. Původně jsem si myslela, že to všechno stihnu, jenže pak se to celé nějak sešlo najednou, navíc ta seminárka byla k zápočtu a vůbec mě to nebavilo. No, a protože se přece dobře ví, že ta Hájková dává pořád stejná témata, tak jsem se poptala Honzy, jestli mi nemůže dát svoji seminárku z loňska. Řekl mi, že jo, ale že na konci semestru bude chtít moje vypracované otázky ke zkoušce z toho druhého povinně volitelného předmětu, což mu klidně dám. No, tak jsem upravila formátování, trochu jsem to změnila v úvodu a odevzdala jsem to. No a ta praštěná Hájková řekla, že se jí to nelíbí a že to mám přepracovat. Přitom Honzovi to uznala a ještě ho pochválila. Já si myslím, že když Daně řekla, že ji nedá zápočet, protože opisovala, Dana jí asi povídala, že to dělají všichni a bůhvíco ještě.“

Respondent 1

Respondent uvedenou situaci nazývá jako: *Seminárka za poznámky*. Celou situaci hodnotí jako mírně nepřijatelnou právě kvůli výměně něčeho za něco.

Chování Markéty na jednu stranu respondent vyzdvihuje, protože nechtěla materiály zadarmo a na druhé straně je pro něho nepřijatelný fakt, že se jedná o podvod, celkově ji tedy hodnotí jako téměř nepřijatelnou.

Honzou se příliš nezabývá, jeho chování hodnotí jako téměř přijatelné, s tím, že poskytl své materiály, které byly užity k podvodu.

O Daně respondent z textu nezjistil dostatek informací a tak ji hodnotí neutrálně, jak dodává, nemůžeme věřit tomu, co uvádí Markéta.

Chování vyučující Hájkové hodnotí respondent jako téměř přijatelné, odůvodňuje to nedostatkem informací o její osobě, na druhou stranu na jejím chování nevidí nic nepřijatelného, považuje ho na vysoké škole za běžné.

Respondent 2

Respondent charakterizuje situaci názvy: *Něco za něco/osobní antipatie*. Celkově ji hodnotí jako mírně nepřijatelnou.

Chování Markéty hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné. Odůvodňuje to tím, že došlo k porušení běžných školních norem (podvádět se nemá).

Honzovo chování hodnotí respondent taktéž mírně nepřijatelně, jako důvod uvádí vzájemnou reciprocitu v podvodu: „*není to nic tak strašného, zároveň to však není úplně v pořádku*“.

Danino chování hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné. Opět je důvodem uvedené podvádění (opisování). Tomu co Dana v situaci údajně tvrdí, nepřikládá respondent žádný význam, jak dodává, může se jednat o domněnku Markéty.

Chování vyučující hodnotí respondent jako neutrální. Důvodem je, nejistota, zda učitelka práci vrátila, protože poznala, že je práce plagiátem, či z důvodu nějaké osobní antipatie k Markétě.

Respondent 3

Respondent charakterizuje situaci názvem: *Domýšlivá Markéta*. Celou situaci hodnotí jako mírně přijatelnou.

Chování Markéty hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné, důvodem je akademické podvádění, kterého se dopouští a které respondent odsuzuje.

Chování Honzy hodnotí respondent jako přijatelné, dle jeho názoru neudělal nic špatného a jako pozitivní vidí i fakt, že poskytl své materiály ostatním. To že někdo někomu poskytne materiály, považuje za normální a tvrdí, že Honza na základě textu ani nemusel vědět, že jeho materiály Markéta opíše: „*mohl si myslet, že ty materiály použije jako formát, aby věděla, jak tu seminárku napsat*“.

Chování Dany hodnotí jako přijatelné. Zmiňuje, že informace o ní vnímá v textu jako Markétinu pomluvu a žádné jiné objektivní informace o ní nemá.

Chování vyučující respondentovi nepřijde zcela spravedlivé, její chování hodnotí jako mírně přijatelné, odůvodňuje to tím, že mu nepřipadá v pořádku, když vyučující hodnotí stejnou práci podruhé jinak.

Respondent 4

Respondent vnímá situaci jako téměř nepříjemnou. Celou událost definuje jako rezignaci na množství práce. Situaci dává název: *Ulehčená práce*.

Markétu vnímá respondent jako hlavního aktéra situace. Její chování hodnotí jako mírně přijatelné. Respondent se i do jisté míry zastává Markéty a říká, že je to pochopitelné: „znám velkou spoustu lidí, kteří to dělají“.

Honzovo chování je pro respondenta přijatelné, dle jeho názoru se ničím neprovinil, navíc díky tomu co udělal, si ještě pomohl: „dostal vypracované otázky, které potřeboval“.

Chování Dany vnímá respondent, jako mírně nepříjemné, říká doslova: „Dana se mohla víc zamyslet nad tím, co učitelce říká, a ne se hájit tím, že to dělají všichni“. Respondent dodává, že je to z uvedeného důvodu pro něho spíše nepříjemné chování.

Chování učitelky hodnotí respondent jako nepříjemné. Může k tomu přispívat i vlastní zkušenost, respondent uvádí: „to se mi stalo, to je přesně moje učitelka...“. Důvodem pro takto negativní hodnocení bylo, že v případě respondenta, mu jeho vyučující opakovaně vracela práci, která neobsahovala chyby. Můžeme tedy říci, že příčinou je antipatie učitelky ke studentovi.

Respondent 5

Situaci hodnotí respondent jako mírně nepříjemnou. Jako důvod uvádí překročení norem na akademické půdě a plagiátorství. Respondent situaci nazývá: *Lenost*.

Markétino chování hodnotí respondent jako nepříjemné. Odsuzuje především malou snahu Markéty vypracovat či výrazněji změnit zadanou práci: „když jsou ta zadaná témata stejná, mohla se aspoň od Honzy inspirovat.“

Chování Honzy taktéž respondent hodnotí jako nepřijatelné. Honzu vnímá jako spoluúčastníka podvodu a dodává, že svým chováním v podstatě ohrožuje i sebe, pokud by se přišlo na to, že poskytl svou práci za účelem podvodu.

Danino chování je pro respondenta téměř nepřijatelné. Při hodnocení se opírá o školní normu (opisovat se nemá). Zbylé informace o Daně respondent nehodnotí.

Chování vyučující hodnotí respondent jako téměř přijatelné. Jako důvod uvádí možnou nestabilitu v názorech vyučující, pokud by se mu taková informace blíže potvrdila, hodnotil by jednání vyučující jako méně přijatelné.

Respondent 6

Respondent hodnotí celkovou situaci jako téměř přijatelnou a dává jí název *Plagiát*.

Markéta se dle slov respondenta prohřešila nejvíce a její chování je pro něho téměř nepřijatelné: „*nebyla schopná sama tu práci udělat, v podstatě vydávala cizí práci za svoji vlastní, což já hodnotím velmi negativně*“.

Chování Honzy je pro respondenta přijatelné: „*problém v tom nevidím, my jsme si taky na vysoké škole posílali seminárky*“. Dodává, že někdy považuje za nezbytné vidět seminárky od jiných, aby je použil jako inspiraci na co přesně se při zpracování zaměřit.

Danino chování hodnotí respondent jako přijatelné, uvádí, že v textu se jedná o pouhou domněnku.

Chování vyučující je pro respondenta přijatelné, jde pro něho o běžnou situaci.

Shrnutí druhé modelové situace

Druhou situaci spojují respondenti s výrazy jako: *něco za něco, rezignace na práci, ulehčování práce, podvod a plagiát*. Respondenti si na situaci všímají především jakéhosi recipročního vztahu „*něco za něco*“ a poté také samotného akademického podvodu, který je v situaci uveden. Akt podvodu mají tendenci hodnotit spíše nepřijatelně, ať už se jedná o Markétu nebo Danu (resp. 1,2,3,4,5,6), kde se hodnocení pohybovalo od mírně nepřijatelné situace po nepřijatelnou.

Markétu respondenti spojují především s podvodným jednáním (plagiátorství). Postoje k jejímu jednání se však u některých respondentů liší. Respondenti 1,2,5 a 6 její chování hodnotí na škále od mírně nepřijatelného po nepřijatelné. Prvním důvodem je skutečnost, že Markéta podvádí a hodnotí ji na základě stanovených školních norem, protože se dopustila akademického podvodu plagiátorství (resp. 1,2,3). Druhý důvod je skutečnost, že Markéta neprojevila dostatek vlastní tvořivosti a situaci vyřešila téměř přesným opisem původní práce, což někteří respondenti odsuzují především (resp. 5,6). Respondent 4 hodnotí chování Markéty jako mírně přijatelné. Připouští, že se dopustila podvodu, ale do jisté míry ji omlouvá a chápe, s ohledem na větší počet vlastních zkušeností s lidmi, kteří se chovali podobně jako Markéta.

Chování Honzy hodnotí respondenti převážně ze dvou úhlů. První supina respondentů chápe Honzovo chování jako téměř přijatelné až přijatelné (resp. 1,3,4,6). V tom, co udělal, nevidí zásadní problém, jednoduše poskytl své materiály, což je dle některých respondentů normální (resp. 3 a 6). Druhý úhel pohledu zastává respondent 2 a 5, kteří hodnotí Honzovo chování jako mírně nepřijatelné a nepřijatelné. Oba shodně vysvětlují, že Honzu vnímají jako spoluviníka a proto nese na podvodu stejnou vinu jako Markéta.

Jednání Dany hodnotí respondenti 1, 3 a 6 od přijatelného po neutrální, pokud se domnívají, že v textu není dostatek informací, které skutečně prokazují, že by se Dana dopustila podvodu (tvrzení Markéty pokládají za domněnku). Jako mírně nepřijatelné až nepřijatelné hodnotí Danino chování respondenti 2, 4 a 5. Prvním důvodem je akademický podvod, kterého se dle jejich názoru Dana dopustila, jak je uvedeno v modelovém textu (resp. 2,5) a druhým důvodem je Danina obhajoba „dělají to všichni“ kterou v textu uvádí Markéta a kterou respondent 4 odsuzuje.

Postoj k jednání vyučující se mezi respondenty velmi různí. Respondenti 1 a 6 považují její chování za běžné pro vysokou školu a hodnotí je jako téměř přijatelné až přijatelné. Respondent 2 se staví k jednání učitelky neutrálně, důvodem je nejistota mezi tím, zda učitelka podvod odhalila, či zda se jedná o antipatie vůči studentce. Antipatie zmiňuje i respondent 4, který v závislosti na vlastních zkušenostech hodnotí chování učitelky jako nepřijatelné. Respondenti 3 a 5 hodnotí jednání učitelky jako mírně přijatelné a téměř přijatelné, důvodem pro takové hodnocení je nejistota v tom, zda učitelka hodnotí skutečně spravedlivě.

Situace 3

Petr: „ Pavel mě vážně zklamal. Když jsem mu před týdnem říkal, že si zadám diplomku u Dvořáka, tak se divil, proč chci k němu, a tak jsem mu povídal o tom nápadu, co jsem měl, a že Dvořák je na to nejlepší, a navíc je s ním řeč. Pavel neříkal vůbec nic, jen že prý zatím neví, co by měl psát on. A dneska jdu za Dvořákem a ptal jsem se ho, jestli by mi nevedl diplomku a začal jsem mu to povídat a on mi řekl, že s tímhle tématem přišel Pavel a byl za ním včera, a tak prý už znova tohle téma zadávat nebude. Stál jsem tam jak opařený. A když jsem mu řekl, že to byl můj nápad, řekl mi, že to je možný, ale ať si prý zadám něco jiného, někde jinde. “

Respondent 1

Třetí modelovou situaci vnímá respondent jako nepřijatelnou a nazývá ji jako: *Ukradený nápad.*

Respondent Petrovo chování posuzuje jako mírně nepřijatelné. Hodnotí ho tak, protože Petr se dle jeho názoru zachoval hloupě, když někomu řekl svůj nápad, vystavoval se tomuto riziku.

Pavlovo chování respondent hodnotí jako nepřijatelné, důvodem je krádež nápadu.

Osoba Dvořáka je v tomto případě hodnocena jako téměř nepřijatelná, respondent uvádí, že vedoucí měl situaci více řešit.

Respondent 2

Respondent celkovou situaci hodnotí jako nepřijatelnou. V úvodu rozhovoru je patrné pobouření nad charakterem situace: *„tohle by mě hodně naštvalo“* dodává, že takovou situaci považuje za nejhorší, co se může na akademické půdě někomu přihodit. Situaci nazývá jako: *Člověk bez zásad.*

Chování Pavla respondent hodnotí jako nepřijatelné, říká, že takové jednání je naprosto bezcharakterní a vzbuzuje v něm vztek.

Petrovo chování respondent hodnotí neutrálně. Důvodem je, dle respondenta fakt, že aktér neudělal nic vyloženě špatně, ale projevil se mírně naivně.

Chování Dvořáka hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné, jako důvod uvádí jeho reakci, kdy vedoucí rezignoval na jakékoliv řešení konfliktu: „*je to hrozně nespravedlivý a nelíbí se mi to*“.

Respondent 3

Situaci respondent hodnotí taktéž poměrně vášnivě, stejně jako výše uvedený. Celkově ji vnímá jako nepřijatelnou a názvem, který dal situaci: *Tím jsi u mě skončil!*, naprosto odmítá chování Pavla.

Chování Petra hodnotí respondent jako téměř přijatelné. Pouze mu vytýká malou obezřetnost při sdělování informací ostatním a podotýká, že měl předpokládat, že Pavel může něco takového udělat, i pokud ho znal jen z části.

Chování Pavla respondent hodnotí jako nepřijatelné: „*úplně totálně mě vytočil, takovéhle chování je bez komentáře...*“. Respondent zcela odsuzuje nejen krádež nápadu, ale v podstatě i nejvhodnější osoby (Dvořák), u které je možné tento nápad realizovat.

Chování Dvořáka hodnotí jako téměř nepřijatelné, důvodem je, že odmítl řešit problém krádeže nápadu. Respondent dokonce říká, že taková situace by se měla řešit razantněji, jedná se pro něho o krádež duševního vlastnictví.

Respondent 4

Se situací respondent nesouhlasí a nelíbí se mu. Celkově ji hodnotí jako nepřijatelnou. Celé situaci dává titul: *Klasika*, což odůvodňuje tím, že na vysoké škole se toto dle jeho názoru děje běžně.

Petrovo chování hodnotí respondent přijatelně a spíše ve smyslu oběti podfuku.

Pavlovo chování respondent odmítá a hodnotí ho jako nepřijatelné, dodává k tomu, že: „*takhle se kamarád chovat nemá*“.

Chování vedoucího hodnotí respondent jako přijatelné dle jeho slov: „*jsme na vysoké škole, tohle nemá pedagog zapotřebí řešit.*“

Respondent 5

Celkovou situaci respondent považuje za nepřijatelnou. A nazývá ji jako: *Krádež nápadu*.

Chování Petra hodnotí respondent jako téměř přijatelné, pouze mu vytýká přílišnou důvěřivost: „*je to jeho hloupost, že se mu to stalo*“.

Pavlovo chování hodnotí respondent jako nepřijatelné. Důvodem je, jak říká, naprosto špatný přístup a v podstatě nejhorší pro něho možná varianta, jak se v takové situaci zachovat po tom, co mu Petr sdělil svůj nápad.

Vedoucí se svým chováním dle respondenta nějak neprovinil a jeho chování hodnotí jako přijatelné: „*není nějaký soudce, který by řešil, kdo z nich má pravdu*“.

Respondent 6

Situaci respondent hodnotí jako nepřijatelnou z důvodu chování Pavla. Celkový název jí dává: *Zklamání kamaráda*.

Petrovo chování hodnotí respondent jako přijatelné. Dle jeho názoru se zachoval správně, hlavně tím, že se snažil před vyučujícím obhájit to, že s nápadem přišel on.

Pavel se dle respondenta zachoval nepřijatelně. Odůvodňuje to tím, že Pavel: „*zradil svého kamaráda a vydával za svůj nápad něco, co byl nápad někoho jiného*“. Takové chování hodnotí respondent jako velmi negativní, do té míry, že pro něho zcela ovlivňuje hodnocení celé situace jako nepřijatelné.

Chování vedoucího hodnotí respondent jako přijatelné, dle jeho názoru neměl v dané situaci možnost vystupovat jako soudce, a tudíž se dle respondenta zachoval, jak mohl nejlépe.

Shrnutí třetí modelové situace

Postoj ke třetí modelové situaci by se u všech respondentů dal shrnout názvy: *Krádež* či *zrada*. Respondenti 1 – 6 situaci hodnotí jako nepřijatelnou. Důvod pro takto negativní ohlas je jednání Pavla, který v podstatě ukradl kamarádovi nápad na diplomovou práci včetně osoby vedoucího. Toto chování respondenti velmi odsuzují a hodnotí dle tohoto aktéra i celkový dojem ze situace.

Chování Petra je pro respondenty na škále od přijatelného po neutrální. Jako přijatelné ho hodnotí respondent 4, který považuje Petra v podstatě za oběť zrady či krádeže a respondent 6, který vyzdvihuje skutečnost, že se Petr před vyučujícím obhajoval a nenechal celou situaci jen tak být. Další hodnocení se pohybuje v rozmezí od téměř přijatelného jednání po neutrální, důvodem je přílišná důvěřivost, kterou někteří respondenti Petrovi vytýkají (resp. 1,2,3,5).

Pavlovo jednání je všemi respondenty velmi odsuzováno. Považují ho za zloděje nápadů (resp. 1,3,6) a zrádce kamaráda, či důvěry v druhého (resp. 2,3,4,5,6). Všichni respondenti považují jednání Pavla za nepřijatelné, v některých tato situace vzbuzuje i výraznou emoci hněvu (resp. 2,3).

Postoj k chování vedoucího Dvořáka rozděluje respondenty na dvě skupiny. První skupina jeho jednání hodnotí jako téměř nepřijatelné s ohledem na skutečnost, že situaci neřešil dostatečně a neproověřil, na čí straně je v konfliktu mezi studenty pravda. To vnímají jako nespravedlivé vůči Petrovi respondenti 1,2 a 3. Druhá skupina souhlasí s chováním vedoucího a hodnotí ho jako přijatelné. Jako důvod uvádějí, že jeho postavení s sebou nenese povinnost, aby si hrál na soudce a konflikt řešil (resp. 4,5,6).

Situace 4

Dana: „je to v háji, táta je dost nemocný a já zjišťuju, že nemám šanci starat se o něho a ještě dopsat tu bakalářku. Mluvila jsem o tom se spolužákem Karlem. Dal mi kontakt na nějakého Petišku. Je to chlap, co mu už taky párkrát pomohl. Shodou okolností je to akademik a zajímá se o podobné téma, na které dělám bakalářku. Jen je v tom háček, za to, že mi s tou prací pomůže, bude chtít zaplatit. Nicméně ty věci od něj jsou prý vždycky na jedničku zpracovány. A že jsem to nedělala já, to nikdo nepozná.“

Respondent 1

Tuto situaci respondent hodnotí jako téměř nepřijatelnou. Označuje ji jako: *Podvod ze zoufalství.*

Chování Dany hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Důvodem je samotný podvod, kterého se dívka v situaci dopouští. Respondent dodává, že chápe její čin jako zoufalost: *„ta holka je opravdu pod tlakem, pod hrozným tlakem, protože vidí, že do ní ty rodiče investovali peníze a najednou ten táta je nemocnej“.*

Karlovo chování stejně tak i chování pana Petišky hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Stejně jako u Dany je tím důvodem podvod, kterého se dopouští.

Otcovo chování hodnotí respondent jako přijatelné. Důvodem je fakt, že se nedopustil ničeho závažného, onemocněl.

Respondent 2

Respondent situaci hodnotí jako mírně nepřijatelnou. Označuje ji jako: *Bezvýchodná situace*. Celá situace je takto hodnocena, protože dle respondenta se jedná v podstatě o podvod.

Danino chování hodnotí respondent jako neutrální. Její chování omlouvá s ohledem na bezvýchodnost situace, do které se dostala: „*pětkou hodnotím to normální podvádění, ale u ní jsou určité důvody k tomu pochopitelné*“.

Karel se dle respondenta zachoval mírně nepřijatelně, důvodem je to, že několikrát již pravděpodobně podvodně jednal, jak přiznává v textu.

Otec je pro respondenta neutrální. „*Není zmíněno, zda o celé situaci ví, či neví, prostě neutrální, protože tam vůbec není popsán*.“

Petiškovo jednání je dle respondenta nepřijatelné. Respondent jako důvod uvádí, že mu přijde vysoce nepřijatelné se tímto živit.

Respondent 3

Respondent celou situaci hodnotí jako téměř nepřijatelnou. Nazývá ji jako: *Věda po česku*. Tento název mu připadá jako příhodný pro vystižení takové situace, kdy dochází k tvorbě práce „na zakázku“ a dodává, že dle jeho názoru je to na vysokých školách v ČR celkem obvyklá praxe.

Danino chování hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Jako důvod uvádí nedostatek snahy řešit danou situaci jiným způsobem. Říká: „*ta možnost toho podvodu tu neustále je a bral bych jí v případě, že by vyčerpala všechny ostatní možnosti, který jsou jí nabízený*“.

Karlovo chování hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné. Jako důvod svého hodnocení uvádí volbu podvodu jako prvního kroku, který Karel zvolil při nabízení pomoci.

Osobu otce vnímá respondent neutrálně, jak říká, mohl na Danu tlačit, ale z textu o něm nemáme dostatek informací.

Chování pana Petišky hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné: „*akademik by měl pracovat jako akademik a ne jako podvodník*“. Respondent dodává, že jako další důvod pro takové hodnocení je fakt, že za daný podvod požaduje peníze, místo toho, aby jí umožnil jinou nepeněžní alternativu.

Respondent 4

Situaci respondent hodnotí, jako neutrální, dodává, že se mu zdá poměrně sporná (na jednu stranu podvod, na druhou stranu neobvyklá a složitá situace). Situaci nazývá: *Zdraví na prvním místě*. Subjektivně vnímá otce trochu jako sobce, ale dodává, že by měla být v tomto ohledu situace více popsána.

Danino chování hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné. Důvodem je především, že nezvolila jinou cestu, například odložení studia, jak respondent dodává.

Karlovo chování hodnotí jako přijatelné: „*Karel je pouze její spolužák, chtěl jí pomoci a rozhodnutí bylo pouze na ní samotné*“.

Otcovo chování hodnotí jako mírně přijatelné. Jako důvod se respondent znovu zmiňuje o sobectví a nejistotě při hodnocení z důvodu nedostatku informací v textu.

Chování pana Petišky hodnotí respondent jako přijatelné: „*je to jeho práce*“. Respondent dodává, že pokud se touto prací někdo živí, nevidí v tom problém.

Respondent 5

Celkovou situaci hodnotí respondent jako mírně nepřijatelnou. Nazývá ji jako *Práce na zakázku*.

Danino chování respondent vnímá jako neutrální. Důvodem je její situace a fakt, že respondent si nemyslí, že by její rozhodnutí vyplývalo z lenosti. Respondent

dodává, že to, že Dana tvrdí, že to udělá, neznamená, že to tak skutečně bude, a také proto ji hodnotí spíše neutrálně.

Chování Karla hodnotí respondent jako nepřijatelné, důvodem je to, že z textu je patrné, že již několikrát podváděl a to respondent odsuzuje.

Jednání otce hodnotí respondent jako přijatelné, dle jeho názoru neudělal nic špatně.

Chování pana Petišky hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Respondent ze svého pohledu cítí, že se jedná o podvod a nesouhlasí s jeho chováním, dodává však, že rozumí také tomu, že z pohledu Petišky se jedná v podstatě o práci na zakázku.

Respondent 6

Tato situace byla dle slov respondenta poměrně složitá. Hodnotí ji jako téměř přijatelnou a název jí dal: *Rodina na prvním místě*. Jako důvod pro hodnocení udává těžkou situaci, do které se Dana dostala, kdy oceňuje, že dává přednost rodině před školou.

Stejně jako situaci hodnotí respondent i chování Dany, tedy téměř přijatelné. Pro respondenta je podvod v takové situaci pochopitelný.

Karlovo chování hodnotí respondent jako mírně přijatelné. Jako důvod zmiňuje, že větší počet podvodů, který je u Karla z textu patrný by hodnotil negativněji, ale nezná pravé důvody, proč se tak Karel zachoval, proto je při hodnocení spíše pozitivní.

Otec dle respondenta neudělal nic negativního a nemá takové informace, aby jeho chování mohl považovat za neutrální či nepřijatelné.

Chování pana Petišky respondent hodnotí jako mírně přijatelné. Zaráží ho podvodná činnost, za kterou si nechává platit peníze. Avšak i zde se projevuje zdrženlivěji a opět zmiňuje, že nezná všechny potřebné údaje, aby mohl aktéra posuzovat jinak.

Shrnutí čtvrté modelové situace

Respondenti se ve spojitosti se čtvrtou situací zmiňují o třech pro ně významných bodech, na které obrací pozornost při hodnocení celku: *bezvýchodnost situace* (resp. 1,2), *samotná podvodná činnost* (resp. 1,2,3,5) a určitá *hodnotová orientace* hlavní aktérky Dany (resp. 4,6). Celkově se hodnocení situace pohybuje na škále od téměř přijatelné po nepřijatelnou.

Danino chování posuzují respondenti, jako podvod ze zoufalství (resp. 1,2,5,6). Hůře ji hodnotí respondent 1, pro kterého je stále významný aspekt podvodného jednání, i když připouští, že je Dana v náročné situaci. Na základě těžké situace mají někteří respondenti tendenci Daně přilepšovat, či omlouvat její chování, i když se dopustila podvodu (resp. 2,5,6). Respondent 3 hodnotí Danino chování jako téměř nepřijatelné, důvodem je, že měla dle jeho názoru využít ještě jiné cesty před tím, než se uchýlila k souhlasu s podvodem. Stejný postoj má i respondent 4, který ale Danino chování hodnotí mírněji, jako mírně nepřijatelné.

Chování Karla respondenti spojují s podvodem, či nabídkou podvodu (resp. 1,2,3,4,5). Hodnotí ho na široké šále od přijatelného po nepřijatelné jednání. Negativní postoje vůči Karlovi plynou z podvodu, kterého se dle textu již několikrát dopustil (resp. 1,2,5), a také ze skutečnosti, že při pomoci se okamžitě uchýlil k podvodnému řešení situace (resp. 3). Respondent 4 považuje Karlovo jednání za přijatelné, chtěl pomoci a Dana nemusí jeho nabídky využít. Respondent 6 podotýká, že hodnotí Karlovo chování jako mírně přijatelné a subjektivně spíše pozitivní, protože nezná pravé důvody, proč se Karel dopustil podvodu.

Chování Petišky hodnotí respondenti, stejně jako u Karla, na škále od přijatelného po nepřijatelné. Respondenti, kteří označují chování aktéra v situaci jako téměř nepřijatelné až nepřijatelné (resp. 1,2,3,5) shodně odsuzují podvodnou činnost, kterou se Petiška živí. Respondent 4 vnímá Petiškovu činnost jako běžnou práci na zakázku a jeho chování hodnotí tedy jako přijatelné, protože na něm neshledává nic závažného. U respondenta 6 se opět projevuje váhavost a tendence hodnotit pozitivněji, znovu to odůvodňuje nedostatkem důkazů o tom, zda Petiška skutečně provádí to, co se o něm v textu dozvěděl.

Postavu otce a jeho chování, které je v textu bez bližší specifikace zmíněno, považují respondenti převážně za přijatelné, či neutrální (resp. 1,2,3,5,6). Jako důvod shodně uvádějí, že o něm neví dostatek informací, či nepovažují jeho nemoc za provinění. Pouze respondent 4 mimo nedostatek informací poukazuje i na možnost, že by se otec mohl zachovat sobecky, zmiňuje, že ho tak i subjektivně vnímá, hodnotí tedy jeho chování jako mírně přijatelné.

Situace 5

Jirka: „Tak z té písemky mám za jedna. Trochu mě to štve, protože jsem to dostal vlastně zadarmo, vážně stačily jen ty odpovědi, co nám posílala Petra z vyššího ročníku. Ale vlastně si za to Horáčková může sama, když nám dává takový množství úkolů navíc, kdo má čas se pak učit na test.“

Respondent 1

Pátou situaci hodnotí respondent jako téměř přijatelnou. Název jí dává: *Stejný test*. Respondent k situaci dodává, že se pro něho jedná o celkem obvyklou situaci: *„u nás to funguje stejně, když vím, že budu znát odpovědi dopředu, tak to udělám stejně“*.

Chování Jirky i Petry hodnotí respondent shodně jako téměř přijatelné. Jedná se pro něho o situaci, kde sice dochází k podvodu, ale je na vysoké škole poměrně běžná a nevidí na ní nic až tak nepřijatelného.

Učitelku Horáčkovou hodnotí respondent jako mírně přijatelnou, důvodem je její přístup k výuce. Jak respondent dodává, to že dává neustále ty samé testy, v podstatě vede k tomu, že žáci si začnou časem předávat správné odpovědi.

Respondent 2

Situaci hodnotí respondent jako mírně nepřijatelnou, jedná se dle něho o celkem běžnou situaci, dokonce ji nazývá: *Vysokoškolský standard*. Respondentovi na situaci nepřijde nic zvláštního: *„takhle to prostě funguje, furt a všude“*, dodává.

Chování Jirky i Petry hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné, důvodem je akademické podvádění, kterého se oba dopustili.

Chování učitelky hodnotí respondent jako neutrální a dodává, že o její osobě neví tolik informací, aby ji mohl hodnotit za to, co je v textu napsáno.

Respondent 3

Stejně jako předchozí dva respondenti říká o této situaci i třetí respondent že je poměrně běžná na vysoké škole a hodnotí ji jako téměř přijatelnou. Nazývá ji jako: *Využitá šance*.

Na chování Jirky není dle respondenta nic úplně odsouzeníhodného, poukazuje na to, že sice podváděl, ale jedná se o zcela běžnou věc, a proto jeho chování bere jako téměř přijatelné.

Petřino chování je pro respondenta téměř přijatelné, sice nepřímo podvádí, ale jedná se o běžný druh podvodu na vysoké škole a oceňuje její kolegiální v tom smyslu, že poskytla materiály, které si mohla sama nechat.

O chování učitelky říká, že by ji možná hodnotil nejhůře ze všech aktérů, protože za podvody u studentů může vlastně ona sama (stejně testy), nakonec její jednání hodnotí stejně jako u obou předchozích aktérů.

Respondent 4

Respondent vnímá situaci jako přijatelnou, nazývá ji jako: *Když mám možnost, tak ji využiji*.

Na chování Jirky nevidí nic špatného a hodnotí ho jako přijatelné. Sám respondent dodává, že snad nezná nikoho, kdo by v takové situaci nevyužil nabízenou možnost, a že i on sám tak již několikrát učinil.

Petra se dle respondenta chová taktéž přijatelně: „*ničím se neprovinila, v podstatě jim jen pomohla, a asi za to ani nic nechtěla*“.

Chování učitelky hodnotí respondent jako neutrální, dle jeho názoru se na jednu stranu nedopustila ničeho špatného, ale na druhou stranu by se měla se studenty domluvit na množství úkolů, které jim zadává, aby nebyli nuceni podvádět.

Respondent 5

Respondent hodnotí situaci jako neutrální. Podotýká, že se jedná o celkem běžnou situaci, které frekvence, se kterou se děje, ubírá na závažnosti. Nazývá ji v kontextu akademického podvádění jako: *Běžná situace*.

Chování Jirky hodnotí jako mírně přijatelné. Zmiňuje, že Jiří test úplně neopsal, ale musel se, dle jeho názoru, ty otázky naučit, což mu přičítá k plusu. Jirkovo podvádění pak dává za vinu spíše učitelce.

Petru hodnotí neutrálně, kdy říká, že sice mírně podporuje mladší ročník v podvádění, ale jinak na jejím chování nic nepřijatelného nevidí.

Učitelku hodnotí respondent jako neutrální. Zmiňuje, že jako problém vidí, že má neustále stejné testy, na druhou stranu se to dle jeho názoru na akademické půdě stává tak často, že její jednání nemůže považovat za vyloženě nepřijatelné.

Respondent 6

Jak respondent říká, hodnotí celou situaci jako téměř nepřijatelnou. Nazývá ji: *Ulehčíme si, co se dá*. Obecně k situaci dále podotýká, že dle jeho názoru za podvádění nese vinu v takových situacích obvykle učitelka, podle jejího jednání také situaci hodnotí.

Chování Jiřího bere respondent jako mírně přijatelné s ohledem na jeho podvádění, ale chápe, že využil situace.

Petry chování hodnotí respondent jako téměř přijatelné, jak zmiňuje: „sice nepřímou podváděla, ale *hodnotím ji spíše kladně, má materiály, poslala je, respektuju to*“.

Chování vyučující hodnotí respondent jako téměř nepřijatelné. Říká, že to tak vnímá z vlastní zkušenosti a dodává: „*dávat testy opakovaně je velký prohřešek učitelů, kdy žáky v zásadě k podvodu sami navádějí*“.

Shrnutí páté modelové situace

Pátou situaci posuzují respondenti na škále od přijatelné po téměř nepřijatelnou. V dané situaci všichni respondenti shodně zmiňují, že se jedná o podvod (resp. 1,2,3,4,5,6), situace se však některým respondentům jeví jako *velmi běžná, s běžným akademickým podvodem* (resp. 1,2,3,4,5), a také zmiňují fakt, že se jedná o *jasné využití situace* (resp. 3,4).

Běžnost podvodu, kterého se Jiří v modelové situaci dopustil způsobuje u některých respondentů snížení kritičnosti v postoji k jeho jednání (resp. 1,3,4), jeho podvodné jednání mají tendenci hodnotit jako téměř přijatelné až přijatelné. Respondent

2 hodnotí Jiřího jednání spíše na základě školních norem jako mírně nepřijatelné, protože došlo k akademickému podvodu. Respondent 5 hodnotí Jiřího chování, jako mírně přijatelné, poukazuje při tom na skutečnost, že si musel otázky (i když konkrétní) zapamatovat, a tím se je částečně naučit, což respondent vnímá jako přijatelnější. Respondent 6 hodnotí Jiřího podvádění jako mírně přijatelné, dle respondenta je pochopitelné, že Jiří využil situace a nebere jeho prohřešek jako závažný.

Hodnocení Petřina chování se pohybuje na škále od přijatelného po mírně nepřijatelné. Respondenti s její osobou shodně podotýkají, že se jedná o běžnou záležitost a maximálně ji vytýkají podporování nižšího ročníku v podvádění (resp. 5). Pokud se respondentům zdá tento druh podvodu jako obvyklý na vysoké škole, odvíjí se od toho jejich hodnocení, kdy někteří mají tendenci Petru hodnotit i přes její podvodné jednání mírněji či neutrálně (resp. 1,3,4,5,6). Respondent 2 poukazuje na to, že se podílí na akademickém podvádění a považuje její chování za mírně nepřijatelné.

Jednání učitelky je v této situaci respondenty hodnoceno na škále od téměř přijatelného po téměř nepřijatelné. Respondenti mají tendenci poukazovat na skutečnost, že za podvádění si může učitelka sama, protože opakovaně dává stejné testy (resp. 1,3,4,5,6). Tato skutečnost postoj k jejímu jednání spíše zhoršuje. Někteří z respondentů ji přímo považují za odpovědnou za podvody, kterých se studenti dopouštějí a mají tendenci hodnotit podvádějící studenty spíše kladněji (resp. 1,3,4,5,6). Respondent 2 poukazuje na skutečnost, že aby mohl hodnotit učitelku, musel by mít více vlastních zkušeností s touto osobou, a proto se k jejímu chování staví neutrálně.

Situace 6

Jaroslav: „Ještě že Jana nechala minulý týden na lavici zapnutý notebook, nebýt toho, tak ty poznámky z hodiny nemáme. Jo, nebylo úplně čestný bez jejího vědomí stahovat na flashku to, co vypracovala, ale je jasné, že by nám to stejně nedala a nakonec bylo to pro celou třídu, která na mě v té chvíli dost doléhala, abych to udělal. Stáhnul jsem to pro lidi z naší třídy, sám bych si určitě nějak poradil i bez Jany.“

Respondent 1

Situaci hodnotí respondent jako nepřijatelnou. Nazývá ji. *Zásah do soukromí*. Respondent podotýká, že tato situace už se mu prolíná nejen s akademickým prostředím, ale narušovala by i jeho osobní život a proto ji považuje za velmi závažnou.

Jaroslavovo chování považuje respondent za nepřijatelné. Na jednu stranu chápe, že se jedná pouze o poznámky, ale pořád je to v podstatě krádež.

Chování Jany hodnotí respondent jako téměř přijatelné, jako důvod uvádí její nerozvážnost v tom, že si nechala věci na lavici bez dozoru.

Chování kolektivu hodnotí respondent jako nepřijatelné, argumentuje stejně jako u Jaroslava, jedná se v podstatě o krádež, na které se kolektiv nepřímo podílí.

Respondent 2

Situace je pro respondenta nepřijatelná, vnímá ji jako velmi vážnou a nazývá ji: *Narušení soukromí a krádež dat*. Respondent dodává, že pokud by se taková situace stala, byl by z toho velmi v šoku, a napadá ho, že se to může stát například u někoho, kdo je kolektivem neoblíbený až šikanovaný.

Chování Jaroslava hodnotí respondent jako nepřijatelné, jako důvod uvádí krádež dat a zásah do soukromí.

Janino chování hodnotí respondent jako neutrální, udává, že o ní nic nevíme, a v podstatě je z celé situace vyloučena, proto ji nemůžeme nějak hodnotit.

Kolektiv třídy hodnotí respondent jako téměř nepřijatelný, důvodem je, že se přímo nepodílel na podvodu, ale i tak respondent považuje za velmi vážné, pokud už kolektiv někoho ze svých členů nutí do takových nepravostí.

Respondent 3

Respondent hodnotí situaci jako téměř nepřijatelnou, název jí dává: *Krádež poznámek*. „*I když je to krádež poznámek, je to pořád krádež.*“

Chování Jaroslava vnímá respondent jako nepřijatelné, důvodem je krádež, které se dopustil a skutečnost, že se naprosto nevhodně hájil na konci textu, jak respondent dodává: „*pokud tvrdí, že on to zvládne, nevidím důvod, proč by to nezvládl i ten kolektiv*“.

Janino chování hodnotí respondent jako mírně přijatelné. „*Prostě udělala chybu v tom, že tam nechala zapnutý počítač.*“ Respondent dodává, že se mu nelíbí, že Jana odmítá spolupracovat se spolužáky: „*je možné, že si něco navzájem udělali.*“

Chování kolektivu hodnotí respondent jako mírně nepřijatelné, důvodem je skutečnost, že ho možná Jana svým chováním k takové reakci vyprovokovala. V takovém případě by hodnotil kolektiv ještě mírněji.

Respondent 4

Respondent hodnotí situaci jako téměř nepřijatelnou. Nazývá ji slovy: *Parta je parta*. Odůvodňuje to tak, že se Jaroslav nechal k tomuto činu přemluvit svou partou.

Chování Jaroslava hodnotí jako nepřijatelné. Důvodem je pro respondenta to, že kradl, a ještě měl stejnou možnost psát si poznámky jako Jana. Respondent ještě dodává, že se měl Jany v každém případě zeptat.

Janino chování hodnotí respondent jako mírně přijatelné. Jako důvod pro takové hodnocení uvádí respondent skutečnost, že Jana by měla v ideálním případě pomoci ostatním, zároveň však podotýká, že je pravda, že je to jen její záležitost, a že ji do toho nikdo nemůže nutit a záleží i na tom, zda by kolektiv pro ni udělal to samé, kdyby jim poznámky poskytla.

Chování kolektivu hodnotí stejně jako chování Jaroslava, tedy nepřijatelné. „*Je to v podstatě stejná zrada jako od samotného Jaroslava.*“

Respondent 5

Respondent hodnotí situaci jako nepřijatelnou, sám uvádí, že z uvedených situací se mu nejvíc příčí. Nazývá ji: *Krádež poznámek*.

Chování Jaroslava hodnotí respondent jako nepřijatelné, jako důvod uvádí krádež, a to, že takové chování naprosto odsuzuje.

Chování Jany hodnotí respondent jako přijatelné. Důvodem je skutečnost, že neudělala nic špatně, stala se obětí krádeže.

Chování kolektivu vnímá respondent stejně nepřijatelně jako chování Jaroslava. Zmiňuje, že kolektiv musí být narušený, pokud vůbec po někom chce, aby kradl.

Respondent 6

Respondent situaci hodnotí jako téměř nepřijatelnou a nazývá ji: *Krádež soukromí*.

Chování Jaroslava vnímá respondent jako nepřijatelné, ten dle jeho slov: „*narušil těžce soukromí Jany a nerespektoval její právo, zásah na úrovni trestného činu*“.

Chování Jany hodnotí respondent jako neutrální. Respondent vysvětluje, že na jednu stranu se Jana nedopustila ničeho závažného a odsouzeníhodného, ale pokud by dobrovolně sdílela s kolektivem své poznámky, nedošlo by k tomu, co se stalo.

Chování kolektivu vnímá respondent jako téměř nepřijatelné. Důvodem je, jak uvádí, nepřímá spoluúčast na podvodu a „*stádovost*“. Takové chování respondent odsuzuje a poukazuje na nebezpečí, která mohou z takového jednání vzniknout: „*znám případy, kdy to začalo hecem, ostatní se toho chytli a nedopadlo to dobře*“.

Shrnutí šesté modelové situace

Respondenti modelovou situaci hodnotí jako *zásah do soukromí* (resp. 1,2,6) či jednoduše jako *krádež* (resp. 2,3,5,6). Většina z nich situaci odmítá a celkově je pro ně téměř nepřijatelná až nepřijatelná.

Chování Jaroslava shodně respondenti považují za nepřijatelné a všichni ho odmítají s tím, že Jaroslav se dopustil krádeže spolu se zásahem do soukromí jiné osoby (resp. 1,2,3,4,5,6).

Jednání Jany je pro respondenty přijatelné až neutrální. Někteří ji vytýkají nedostatečnou obezřetnost (resp. 1,3), což u nich vede k mírnému snížení hodnocení. Respondenti 3,4 a 6 se pozastavují nad myšlenkou, zda chování Jany mírně nepřispělo k takhle vyhocené situaci, z tohoto důvodu její jednání hodnotí mírně přijatelně či neutrálně. Respondent 2 se staví k chování Jany zcela neutrálně, jako důvod zmiňuje nedostatek informací o její osobě. Respondent 5 pak Janino jednání vnímá, jako přijatelné. Odůvodňuje to tím, že ji vnímá jako oběť krádeže.

Ke kolektivu se někteří respondenti staví jako ke spoluúčastníkům podvodu, a tudíž stejně nepřijatelně a odmítavě jako k Jaroslavovi (resp. 1,4,5). Někteří respondenti vnímají chování kolektivu jako téměř nepřijatelné, důvodem je skutečnost, že se kolektiv přímo nepodílí na podvodu, respondenti vyjadřují i určitou obavu ze skupinového jednání, ve kterém spatřují riziko (resp. 2,6). Respondent 3, na rozdíl od ostatních, hodnotí chování kolektivu jako mírně nepřijatelné. Jako důvod zmiňuje

nejistotu, zda svým chováním Jana kolektiv nevyprovokovala. Pokud by se to prokázalo, pravděpodobně by to u něho zmírnilo odpovědnost za podvod, který momentálně kolektivu přisuzuje.

3.2 TABULKOVÉ VYHODNOCENÍ DLE JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ A SITUACÍ

V následujících podkapitolách jsou uvedeny tabulky s body, které dle subjektivního dojmu přiřazovali respondenti k daným modelovým situacím a jejich aktérům. Body jsou získány pomocí Likertovy škály, kde respondenti vyjadřují svůj postoj jako: *1 přijatelný – 2 téměř přijatelný – 3 mírně přijatelný – 4 neutrální – 5 mírně nepřijatelný – 6 téměř nepřijatelný – 7 nepřijatelný*.

Celkové srovnání situací od přijatelné po nepřijatelnou neobsahovalo neutrální rozměr (tabulka 2).

3.2.1 Shrnutí postojů respondentů k modelovým situacím a jejich jednotlivým aktérům vyjádřené bodovým hodnocením

	resp. 1	resp. 2	resp. 3	resp. 4	resp. 5	resp. 6
Situace č. 1	6	6	6	2	5	5
David	2	5	2	5	3	1
Alena	5	4	1	4	4	2
Zuzana	7	6	6	6	7	5
Docent	7	3	6	1	6	3
Situace č. 2	5	5	3	6	5	2
Markéta	6	5	6	3	7	6
Honza	2	5	1	1	7	1
Dana	4	5	1	5	6	1
Hájková	2	4	3	7	2	1
Situace č. 3	7	7	7	7	7	7
Petr	3	4	2	1	2	1
Pavel	7	7	7	7	7	7
Dvořák	6	6	6	1	1	1
Situace č. 4	6	5	6	4	5	2
Dana	6	4	6	5	4	2
Karel	6	5	5	1	7	3
otec	1	4	4	3	1	1
Petiška	6	7	6	1	6	3
Situace č. 5	2	5	2	1	4	6
Jirka	2	5	2	1	6	2
Petra	2	5	2	1	4	2
Horáčková	3	4	2	4	4	6
Situace č. 6	7	7	6	6	7	6
Jaroslav	7	7	7	7	7	7
Jana	2	4	3	3	1	4
Kolektiv	7	6	5	7	7	6

Tabulka 1: Bodové ohodnocení situací a aktérů

3.2.2 Hodnocení respondentů u jednotlivých modelových situací 1 - 6 dle jejich přijatelnosti

	přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
respondent 1	5	2	1	4	3	6
respondent 2	5	2	4	1	3	6
respondent 3	5	2	4	1	6	3
respondent 4	1	5	2	4	6	3
respondent 5	5	2	4	1	3	6
respondent 6	4	2	1	5	6	3

Tabulka 2: přijatelnost modelových situací dle respondentů

4 DISKUZE

Práce se zabývá šetřením postojů vysokoškolských studentů k akademickému podvádění za pomoci modelových situací obsahujících vybrané druhy tohoto podvodného jednání.

Z výsledků je patrné, že postoje jednotlivých respondentů jsou velmi různorodé. Tento fakt je dán především tím, že každý člověk se zaměřuje při hodnocení na jiné prvky situace. Jako příklad mohu uvést hned první situaci, kde rozdíl v hodnocení docenta se u respondenta 1 a 4 liší na celé škále. Respondent 1 se k jeho jednání staví nepřijatelně, odmítá ho a hodnotí jako nespravedlivé. Oproti tomu respondent 4 na docentově jednání nespátřuje nic zvlášť pobuřujícího a pokládá ho za přijatelné, vychází z vlastních zkušeností a vnímá docenta spíše jako autoritu, jejíž povinností není zkoumat, co se děje. Při zmínění **vlastních zkušeností** respondentů je z výzkumu patrné, že hrají v hodnocení akademického podvádění také nespornou roli. Negativní zážitek s vlastní vyučující, zmíněný ve druhé situaci, u respondenta 4 způsobuje, že vyučující je v modelové situaci hodnocen velmi nepřijatelně. Postoj tohoto respondenta se tak výrazně liší od postoje ostatních k této osobě. Tato vychýlení v postojích u respondentů jsou patrná i jinde (respondent 6 - situace 5, vyučující Hájková). Za zmínku stojí i jakási **nejistota v postoji mezi přijatelností a neutralitou**. U některých respondentů se objevují tendence hodnotit osoby, o kterých nemají dostatek informací z textu, spíše jako přijatelné, než neutrální, a to i přesto, že každý z respondentů byl seznámen se škálou a významem jednotlivých stupňů. Tato skutečnost může být dána určitým osobnostním nastavením respondentů, kteří neutralitu subjektivně nevnímají jako skutečně neutrální (respondent 6 - situace 4, otec). Takové hodnocení by mohlo vycházet i z tendence respondentů neznámé osoby (osoby, o kterých nemají dostatek informací) hodnotit jako přirozeně dobré. Faktorem pro takový postoj může být vlastní zkušenost respondenta s lidmi.

Výsledky ukazují, že **někteří respondenti mají tendence držet se obecně zavedených norem** a podle těch hodnotit. S tím je v této souvislosti možné zmínit i Kohlbergovu konvenční úroveň morálky, která je popsána v teoretické části práce v kapitole 4.3.2. Příklad takového hodnocení podle obecných školních norem se objevuje například u respondenta 2. Jeho postoj bychom mohli vyjádřit jako: „podvádět

se nemá“ a vede jen k malé odchylce při hodnocení projevů akademického podvádění, to hodnotí většinou jako mírně nepřijatelné.

Dalším zajímavým poznatkem, který stojí za zmínku, je skutečnost, že **respondenti mají tendenci utíkat z modelové situace**. Nejčastěji se tak pravděpodobně stává, pokud respondent nemá dostatek informací, které by potřeboval k hodnocení daného aktéra. Objevuje se tak jakási nástavba tvořená z domněnek, které respondentovi doplní potřebné množství informací k hodnocení situace. Tyto informace v textu nejsou explicitně zmíněny. K nejvýznamnějším patří: *Pavel a Petr jsou kamarádi* (respondent 4 a 6 - situace 3) či *otec investoval do Dany peníze, proto cítí povinnost se o něho starat a je pod tlakem* (respondent 1 - situace 4). Tyto doplňkové informace pak ovlivňují výsledné hodnocení a postoj respondentů k dané situaci či aktérům. V závislosti s tímto poznatkem vyvstává i otázka, zda člověk potřebuje k vytvoření postoje určité konkrétní informace o situaci a proč je některý respondent schopen situaci hodnotit z poskytnutých informací a jiný volí neutrální postoj s tím, že mu tyto informace nestačí. Důvodem pro vytváření takových neexistujících informací by mohla být i snaha udržet si určitý odstup od možných negativně vnímaných aktérů a naopak se přibližovat těm, se kterými sympatizujeme a máme něco společného, což by odpovídalo funkci udržování sebeúcty zmíněné v teoretické části v kapitole 2.1.4 jako jedné z funkcí postoje.

To, zda dochází k užívání některých z mechanismů neutralizace svědomí, není na základě dat z výzkumu zcela jasné. V jedné situaci se můžeme setkat s tím, že respondent porovnává aktéra modelové situace tak, že dochází k mírnému přijetí jeho podvodu s ohledem na situaci, ve které aktér je. Jedná se o respondenta 2 – modelová situace 4, Dana. Zde respondent, který má jinak tendenci hodnotit podvodné jednání jako mírně nepřijatelné, ospravedlňuje toto jednání. To by odpovídalo prvkům zvýhodněného porovnávání. Dalším možným projevem mechanismů vyvázání je reakce některých respondentů způsobem, který bychom mohli považovat za náznak atribuce viny. Jde o situace 1,3,6 a aktéry Alenu, Petra a Janu. Respondenti u těchto obětí podvodu mají tendenci zmiňovat jejich naivitu a důvěřivost, a na základě toho se k aktérům staví i méně přijatelně (Alena – resp. 1; Petr – resp. 1,2,3,5). V případě Jany se u respondentů objevuje i názor, že si za jednání kolektivu může sama (resp. 3,4,6). Nemůžeme však uvedené příklady z výzkumu považovat za zcela potvrditelné a stejné jako ty, které užívá Bandura (1999).

Důvodem je zejména skutečnost, že zkoumání mechanismů morálního vyvázání by pravděpodobně mělo probíhat přímým dotazováním respondentů na jejich podvodné jednání, kterého se dopustili. V případě modelových situací tak můžeme určité prvky vyvázání spatřovat především, pokud se respondent ztotožní s uvedeným podvádějícím aktérem.

Z výzkumu lze vyvodit, že **někteří respondenti se staví více přijatelně k podvodům, které jsou pro ně považovány za obvyklé**, jedná se především o situaci 5 a 2. Při hodnocení podvodů v těchto situacích dochází u respondentů k jisté neutralizaci závažnosti akademického podvodu ve smyslu: „dělají to všichni“ či „děje se to tak často, že to ani nepovažuji za podvod“.

V úvodu diskuze jsem zmínil rozmanitost postojů k akademickému podvádění u respondentů, **v hodnocení však můžeme nalézat i shodu**. Jedná se především o modelovou situaci 3 a 6. Zde jednoznačně vyjadřují respondenti nepřijatelný postoj k jednání Pavla. Staví se tak velmi negativně k dimenzi, kterou bychom na základě situace mohli nazvat jako *zradu* či *krádež duševního vlastnictví*. Tento akt všichni respondenti velmi odsuzují. Dalším aktérem, jehož jednání odsuzují, je Jaroslav. Jeho akt taktéž definují jako *krádež* či *zásah do soukromí*. Můžeme říci, že uvedené modelové situace se respondentů nedotýkají pouze na rovině obecné, ale dochází k jistému prolnutí s osobní rovinou, v důsledku čehož je u některých respondentů patrná i emoční reakce, nejčastěji hněv, na aktéry podvodného jednání.

Uvedené výsledky z výzkumu nelze zobecnit. Důvodem je nereprezentativnost vzorku a malé množství respondentů. Výzkum tak poskytuje pouze základní vodítka k obecné postojové orientaci u vysokoškolských studentů. Diskuze nad výsledky pak přináší myšlenky uplatnitelné při orientaci v dalším výzkumu problematiky akademického podvádění.

5 ZÁVĚR

Postoje jsou v životě člověka velmi důležité. Jejich hodnotící charakter se objevuje v rozličných oblastech lidského života. Jednou z těchto oblastí je studium na vysoké škole. V souvislosti s tím se studenti mohou setkat i s akademickým podváděním, ke kterému si za léta studia vytvářejí své vlastní postoje. Jaké tyto postoje jsou a jak hodnotí jednotlivé situace, při kterých se s akademickým podváděním mohou setkat, to bylo ústředním tématem šetření této práce.

Teoretická část obsahuje základní pojmy důležité pro pochopení dané problematiky. Praktická část obsahuje výzkum, který staví především na modelových situacích, které respondenti analyzují. Vzorek tvoří aktuálně studující vysokoškolští studenti.

Z výzkumu vyplývá, že studenti se k modelovým situacím staví různorodě. Nemůžeme tedy výsledky zobecňovat a předpovídat na jejich základě, jak se kdo k danému akademickému podvodu postaví. Z analýzy situací však můžeme odvodit, že postoje respondentů jsou ovlivněny vlastními zkušenostmi, školními normami, charakterem daného podvodu a samozřejmě osobností daného respondenta. Přes různorodost postojů můžeme říci, že i ve výzkumu se objevily situace, ke kterým respondenti zaujímali obdobný postoj. Podstatou těchto podvodů pak bylo nečestné a podvodné jednání v podobě krádeže, zrady něčí důvěry či zásahu do soukromí. V těchto případech byla daná situace respondenty vyhodnocena jako nepříjemná. Můžeme říci, že se jednalo o případy extrémních situací, které se mnohdy dotýkají i osobní roviny respondentů. U situací, kde se jedná o akademické podvody, jako je plagiátorství či opisování, dochází k velkému rozptylu hodnocení. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že postoj k těmto situacím si respondenti tvoří na základě mnohdy velmi rozdílných pohledů, viz důvody pro hodnocení u jednotlivých respondentů a situací kapitola 3.1 v praktické části.

Výzkum nakonec jednoznačně neprokázal, že by studenti využívali v průběhu analýzy akademických podvodů některý z mechanismů morálního vyvázání, nicméně objevovaly se při jejich výpovědi určité prvky, které byly těmto mechanismům podobné, viz kapitola 4 Diskuze.

Domnívám se, že problematika akademického podvádění se stává poměrně běžnou skutečností na vysokých školách. Z rozhovorů s jednotlivými respondenty vyplývá, že citlivost k některým akademickým podvodům jako je plagiátorství, opisování či získávání správných výsledků k testu a následné poskytnutí těchto výsledků jiné osobě, se v důsledku vysoké frekvence podvodů snižuje až do takové míry, že o nich respondenti mluví jako o normálních a běžných událostech.

6 POUŽITÉ LITERÁRNÍ ZDROJE

- Anderman, E. M., & Murdock, T. (2011). *Psychology of academic cheating*. Cambridge: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York: General learning press.
Dostupné 5. března 2017 z
http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), stránky 193-209.
- Björklund, M. W. (22-25. září 1999). *Academic cheating: frequency, methods and causes*. Načteno z Leeds. 2017 University of Leeds:
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001364.htm>
- Bureš, R. (1991). *Základy etiky*. Praha: S & M.
- Callahan, D. (2007). *The cheating culture: Why more Americans are doing wrong to get ahead*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dvořáková, J. (2007). *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací*. Brno: Masarykova univerzita.
- Filipec, J. (2005). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia.
- Fonseca, L. (2013). „Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá.“ Pedagogický pohled na paradoxy „férového“ opisování. *Studia paedagogica*, 18(2-3), stránky 74-92.
- Gluchman, V. (1997). *Člověk a morálka*. Brno: Doplněk.
- Haidt, J. (2003). *The moral emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2013). *Morálka lidské mysli*. Praha: Dybbuk.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.

- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní teorie metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hornby, A. S. (2005). *Oxford advanced learner's dictionary: International Student's Edition*. Oxford: Oxford university press.
- Jackson, C. J. (2002). Predictors of cheating behavior at a university: A lesson from the psychology of work. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(5), stránky 1031-1046.
- Koukolík, F. (2016). *Sociální mozek*. Praha: Karolinum Press.
- Krámský, D., & Preiss, M. (únor 2014). Filosofická a psychologická východiska studia morálního usuzování. *Československá Psychologie*, 58(2), stránky 107-119.
- Mareš, J. (duben 2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(2), stránky 310-335.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (únor 2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), stránky 37-41.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Preiss, M., Krámský, D., & Příhodová, T. (květen 2014). Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti. *E-psychologie*, 8(1), stránky 1-18.
- Preiss, M., Nohavová, A., & Stuchlíková, I. (březen 2013). Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia. *E-psychologie*, 7(1), stránky 1-18.
- Rousseau, J. J., Brejcha, R., Novák, J., & Svoboda, M. (1911). *Emil, čili, O výchování*. Praha: Dědictví Komenského.
- Salkind, N. J. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Staten, C. S., Harris, S., Maulsby, M., Sims, Y., Hayes, G., Mutisya, S. S., & Osler, J. (2016). Cheating: Digital Learning Activities and Challenges. In D. M. Velliaris, *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. (stránky 112-130). Hershey: IGI Global.
- Tesser, A. (červen 1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological review - New York*, 100(1), stránky 129-142.
- Thompson, M. (2004). *Přehled etiky*. Praha: Portál.

- Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2010). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie - dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press.
- Vrbová, J. (2013). *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu (Disertační práce)*. České Budějovice: PF JU.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (březen 2013). Školní podvádění starších žáků: Pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), stránky 317-331.
- Výrost, J. (2008). *Sociální psychologie-2*. Praha: Grada.

7 SEZNAM TABULEK A PŘÍLOH

Tabulka 1: Bodové ohodnocení situací a aktérů.

Tabulka 2: Přijatelnost modelových situací dle respondentů.

*Příloha 1: Dotazník s modelovými situacemi používaný ke zjišťování postojů
k akademickému podvádění.*

8 PŘÍLOHY

Dotazník s modelovými situacemi používaný ke zjišťování postojů k akademickému podvádění

Přečtěte si prosím následující situace, poté jim zkuste dát stručný název či nadpis vystihující o co se v nich jedná. Následně zkuste celou situaci dle svého předchozího označení ohodnotit na stupnici 1(přijatelná) – 7(nepřijatelná). Totéž proveďte s jednotlivými aktéry, kterým přiřadíte dané číslo, dle toho jak je pro vás jejich chování přijatelné. Po ohodnocení situací seřadte všechny od 1. po 6. dle přijatelnosti. Na závěr proběhne stručný rozhovor, ve kterém máte možnost vysvětlit vaše hodnocení situací a aktérů.

1. David: „Alena seděla přede mnou a Zuzana vedle ní. Zuzana se prakticky neučila, ostatně není to poprvé. Alena je pečlivka, připravovala se jako vždycky. Ona to opravdu umí, ale stejně ji to nedá. Vždycky se jí můžu zeptat, když něco nevím, ona je prostě pořád v obraze. Zuzana si sedla vedle Aleny a začala opisovat. Alena se ani nesnažila jí to moc ukazovat, no ale zase se nebránila. Jenže pak si docent všiml, že se nějak dohadují, přišel až k nim a sebral test Aleně a vyhodil ji. Zuzana koukala do lavice a dělala, že zuřivě píše. Pak to normálně odevzdala a dostala trojku. Nic jsem neříkal, ale myslel jsem si, že to bylo pěkně nespravedlivý.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

David.....
Alena.....
Zuzana.....
Docent.....

2. Markéta: „Těch seminárek nám navalili příliš. Původně jsem si myslela, že to všechno stihnu, jenže pak se to celé nějak sešlo najednou, navíc ta seminárka byla k zápočtu a vůbec mě to nebavilo. No, a protože se přece dobře ví, že ta Hájková dává pořád stejná témata, tak jsem se poptala Honzy, jestli mi nemůže dát svoji seminárku z loňska. Řekl mi, že jo, ale že na konci semestru bude chtít moje vypracované otázky ke zkoušce z toho druhého povinně volitelného předmětu, což mu klidně dám. No, tak jsem upravila formátování, trochu jsem to změnila v úvodu a odevzdala jsem to. No a ta praštná Hájková řekla, že se jí to nelíbí a že to mám přepracovat. Přitom Honzovi to uznala a ještě ho pochválila. Já si myslím, že když Daně řekla, že ji nedá zápočet, protože opisovala, Dana jí asi povídala, že to dělají všichni a bůhvíco ještě.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

Markéta.....
Honza.....
Dana.....
Hájková.....

3. Petr: „Pavel mě vážně zklamal. Když jsem mu před týdnem říkal, že si zadám diplomku u Dvořáka, tak se divil, proč chci k němu a tak jsem mu povídal o tom nápadu, co jsem měl, a že Dvořák je na to nejlepší, a navíc je s ním řeč. Pavel neřikal vůbec nic, jen že prý zatím neví, co by měl psát on. A dneska jdu za Dvořákem a ptal jsem se ho, jestli by mi nevedl diplomku a začal jsem mu to povídat a on mi řekl, že s tímhle tématem přišel Pavel a byl za ním včera a tak prý už znova tohle téma zadávat nebude. Stál jsem tam jak opařený. A když jsem mu řekl, že to byl můj nápad, řekl mi, že to je možný, ale ať si prý zadám něco jiného, někde jinde.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

Petr.....

Pavel.....

Dvořák.....

4. Dana: „Je to v háji, táta je dost nemocný a já zjišťuju, že nemám šanci starat se o něho a ještě dopsat tu bakalářku. Mluvila jsem o tom se spolužákem Karlem. Dal mi kontakt na nějakého Petišku. Je to chlap, co mu už taky párkrát pomohl. Shodou okolností je to akademik a zajímá se o podobné téma, na které dělám bakalářku. Jen je v tom háček, za to, že mi s tou prací pomůže, bude chtít zaplatit. Nicméně ty věci od něj jsou prý vždycky na jedničku zpracované. A že jsem to nedělala já, to nikdo nepozná.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

Dana.....

Karel.....

Otec.....

Petiška.....

5. Jirka: „tak z té písemky mám za jedna. Trochu mě to štvě, protože jsem to dostal vlastně zadarmo, vážně stačily jen ty odpovědi, co nám posílala Petra z vyššího ročníku. Ale vlastně si za to Horáčková může sama, když nám dává takový množství úkolů navíc, kdo má čas se pak učit na test.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

Jirka.....

Petra.....

Horáčková.....

6. Jaroslav: „ještě že Jana nechala minulý týden na lavici zapnutý notebook, nebýt toho, tak ty poznámky z hodiny nemáme. Jo, nebylo úplně čestný bez jejího vědomí stahovat na flashku to, co vypracovala, ale je jasný, že by nám to stejně nedala a nakonec bylo to pro celou třídu, která na mě v té chvíli dost doléhala, abych to udělal. Stáhnul jsem to pro lidi z naší třídy, sám bych si určitě nějak poradil i bez Jany.“

Název situace:

Přijatelná	téměř přijatelná	mírně přijatelná	neutrální	mírně nepřijatelná	téměř nepřijatelná	nepřijatelná
1	2	3	4	5	6	7

Jaroslav.....

Jana.....

Kolektiv třídy.....

Po ohodnocení situací seřadte všechny do políček od 1. po 6. dle přijatelnosti:

přijatelné							nepřijatelné
------------	--	--	--	--	--	--	--------------