



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

Meziprofesní a mezigenerační rozdíly v postojích k podvádění

Vypracoval: Barbora Hájková

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

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a 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 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

.....

Barbora Hájková

Abstrakt práce

Název práce:	Meziprofesní a mezigenerační rozdíly v postojích k podvádění
Autor práce:	Barbora Hájková
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
Počet stran:	59
Počet zdrojů:	53

Abstrakt: Bakalářská práce se zabývá problematikou akademické nečestnosti, konkrétně jaký vliv má na rozdíly v postojích k podvádění věk a studovaný obor či vykonávaná profese. Teoretická část je věnována samotnému fenoménu podvádění, jsou zde popsány faktory, které ovlivňují jeho výskyt či v jakých formách se může vyskytovat. Dále se autorka zaměřuje na vymezení a popis generací a problematiku etiky pedagogické profese.

V empirické části bylo zkoumáno, zda věk a studijní či profesní orientace ovlivňují postoje k podvádění a jeho frekvenci. Výzkumný soubor byl tvořen 120 respondenty, kteří spadali do čtyř skupin: studenti pedagogických oborů, pedagogové, studenti jiných než pedagogických a pomáhajících oborů a ostatní profese (taktéž jiné než pedagogické a pomáhající).

Z výsledných dat vyplývá, že postoje k podvádění jsou ovlivňovány věkem, konkrétně s věkem roste přísnost posuzování podvádění. Rozdíly v postojích k podvádění nebyly nalezeny mezi studenty různých oborů, avšak mezi různými profesemi již ano. Dále se ukázalo, že dnešní studenti se setkávají s podváděním častěji než předchozí generace.

Klíčová slova: akademické podvádění, postoje k podvádění, generace Y, pedagogická etika

Abstract

Title:	Interprofessional and intergeneration differences in attitudes towards cheating
Author:	Barbora Hájková
Supervisor:	prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
Number of pages:	59
Number of references:	53

Abstract: This thesis deals with the issue of academic dishonesty, especially what effect have age, field of study and profession on the differences in attitudes towards cheating. The theoretical part is devoted to the phenomenon of cheating, describes the factors that influence its occurrence and in what forms may be present. Furthermore, the author focuses on the definition and description of generations and the issue of pedagogical profession ethics.

In the empirical part was examined whether age and academic or professional orientation affects attitudes towards cheating and its frequency. The research sample consisted of 120 respondents who were divided into four groups: students of pedagogical disciplines, educators, students of non-teaching/non-helping disciplines and other professions (also non-teaching/non-helping).

The resulting data show that attitudes towards cheating are influenced by age. Especially, the strictness of assessment of cheating increases with age. Differences in attitudes toward cheating were not found between students of different disciplines; at the same time, there were found between different professions. Furthermore, it appears that current students are confronted with cheating more often than previous generations.

Keywords: academic cheating, attitudes toward cheating, generation Y, teaching ethics

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady při jejím zpracování. Dále pak svým rodičům a prarodičům za neustálou podporu během celého studia. Děkuji také kamarádovi Bc. Cyrilovi Kunštovi za ochotné konzultace ohledně statistického zpracování.

Obsah

I Úvod	8
II Teoretická část.....	9
1 Podvádění	9
1.1 Definice podvádění	9
1.2 Prevalence podvádění	9
1.3 Typy podvádění	10
1.4 Faktory ovlivňující podvádění	12
1.4.1 Morální usuzování.....	13
1.4.2 Vliv sociálního prostředí	18
1.4.3 Předmět studia.....	19
2 Postoje	21
2. 1 Funkce postojů.....	22
2. 2 Vznik postojů.....	22
3 Generace	24
3.1 Generace Y versus ostatní generace	24
4 Profesní etika a etické kodexy.....	27
4.1 Etika pedagogické profese	27
III Empirická část.....	30
1 Výzkumný problém a cíl	30
1. 1 Výzkumný problém	30
1. 2 Cíl výzkumu.....	30
1. 3 Výzkumné otázky	30
2 Hypotézy	31
3 Metodologie provedeního výzkumu	32
3. 1 Typ výzkumu	32
3. 2 Metody sběru dat	32

3. 3 Administrace dotazníků	33
3. 4 Zpracování a analýza dat	33
4 Výzkumný soubor	34
5 Užité statistické metody	35
5. 1 Pearsonův korelační koeficient.....	35
5. 2 Spearmanův korelační koeficient	35
5. 3 Mann-Whitney U test	35
5. 4 χ^2 – test.....	35
6 Výsledky.....	36
6. 1 Výsledky kvalitativní části	36
6. 2 Výsledky kvantitativní části	42
7 Diskuze.....	49
8 Závěr.....	52
IV Souhrn.....	54
V Seznam použitých zdrojů a literatury.....	55
VI Seznam grafů, tabulek a příloh	59

I Úvod

Problematika podvádění během studia je bezesporu velice aktuální téma. Nejen na vysokých, ale i na základních a středních školách je podvádění hojně rozšířeno a jeho výskyt se stále zvyšuje. Výzkumy na toto téma odhalují alarmující počty studentů, kteří během studia podvádějí. Většina z nás se během svých studií s takovým chováním setkala a téměř každý se někdy snažil něco opsat od spolužáka či použil tahák.

Podvádění během studia však není problém, který by se týkal pouze školství. Způsoby chování, které si jedinec osvojí během studií, si sebou nese dále nejen do pracovního života. A způsoby chování, se kterými se setkává v běžném životě, pak aplikuje i při studiu. Podvádění je velice závažný celospolečenský problém.

Autorka se ve své práci zabývá tím, jakou roli hraje v této problematice věk a profesní orientace. V empirické části budou porovnávány čtyři skupiny – dvě skupiny studentů s pedagogickým zaměřením a zaměřením na jiné než pomáhající profese a dvě skupiny již vystudovaných jedinců s totožným zaměřením.

II Teoretická část

1 Podvádění

1.1 Definice podvádění

Chceme-li se věnovat fenoménu podvádění, je nezbytné definovat, co to vlastně podvádění je. Encyclopedia of Educational Psychology (Salkind, 2008) uvádí, že neexistuje univerzální definice akademického podvádění. Davis, Drinan a Gallant (2009) definují podvádění jako klamání, šálení, šizení či obelstění druhého pomocí podvodu. Ve školním prostředí to znamená, že student takto klame učitele např. proto, aby považoval jím odevzdanou práci za jeho vlastní nebo aby obdržel lepší známku. Učitel tedy ztrácí možnost nezávisle hodnotit studentovy znalosti. Další definici tohoto pojmu nabízí Cizek (2003), podle kterého je podvádění takové chování, které: „1. porušuje stanovená školní pravidla; 2. přináší jedinci nezasloužené výhody oproti spolužákům; 3. snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonů vyvozovat.“ Eisenberg (2004) uvádí jako školní podvádění získávání a používání informací z nepovolených zdrojů a jejich využívání pro zlepšení svého školního hodnocení. Když jsem pátrala po dalších definicích podvádění, zaujalo mě, že je lze nalézt i na webových stránkách některých zahraničních univerzit. Například San Joaquin Delta College definuje akademickou nečestnost jako úmyslný pokus falšovat, uměle vykonstruovat, zmanipulovat data, informace, záznamy nebo jiné materiály, které jsou podstatné pro studentovu účast a úspěšné splnění předmětu či kurzu. Většina těchto pokusů spadá do jedné z následujících třech kategorií: plagiátorství, podvádění nebo jiné akademické pochybení např. falšování docházky (San Joaquin Delta College).

1.2 Prevalence podvádění

Jednu z prvních rozsáhlých studií, zabývajících se podváděním ve vyšším vzdělávání, publikoval Bill Brower. Na vzorku více než 5000 studentů z 99 amerických vysokých škol zjistil, že tři čtvrtiny studentů během svého studia podváděly (McCabe, Treviño, Butterfield, 2001). McCabe a Treviño (1997) tento výzkum zopakovali o 30 let později a zjistili, že počet podvádějících studentů se zvýšil ze 75% na 82%. Graham et al. (1994) objevil mezi 480 vysokoškolskými studenty 89% těch, kteří se přiznali k podvádění a Lord a Chiodo (1995) 83% ve vzorku 300 studentů. V Evropě, konkrétně na švédských

a finských univerzitách, zjišťoval výskyt podvádění Newstead, Franklyn-Stokes a Armstead (1996). V jejich studii vykazovalo podvádění 88% studentů. V další rozsáhlé studii padesáti tisíc vysokých škol a osmnácti tisíc středních škol, kterou uskutečnilo Duke University's Center for Academic Integrity, se v roce 2006 k podvádění přiznalo 70% studentů, v roce 1993 to bylo 56% a v roce 1963 dokonce 26% (Vencat, Overdorf, Adams, 2006). V České republice mapovali prevalenci podvádění Preiss, Nohavová, Stuchlíková (2013) a to hned ve dvou studiích. Čeští studenti zde prokázali daleko větší míru podvádění oproti studentům z USA a to dokonce vyšší než 90% u některých položek dotazníku. Poněkud problematické může být srovnání interpretace nabízené škály. Nutno ale podotknout, že čeští studenti ani v jedné položce neskórovali méně či stejně oproti studentům z USA.

1.3 Typy podvádění

Podvádění se může vyskytovat v několika formách, těmi nejzákladnějším jsou opisování a napovídání. Podrobněji rozděluje školní podvádění Pavela (podle Salkind, 2008) a to do čtyř typů: 1. užití nepovolených materiálů (např. „taháku“); 2. vymyšlení či zkreslování informací, dat, výsledků; 3. plagiátorství; 4. pomáhání ostatním při školním podvádění (např. dát někomu opsat domácí úkol). Z českých autorů se formám podvádění věnuje např. Mareš, Krivohlavý (1995) nebo Mareš (2005), který uvádí tři typy podvádění:

1. podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací, kam řadí např. opsat domácí úkol, napovídat při zkoušení, získávat informace do testu od studentů, kteří ho již psali atd.;

2. podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny – do této kategorie by patřilo: opisovat z učebnice či taháku během testu, opsat text a neuvést citaci či vymyšlení si údajů;

3. podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení – např. žádat po někom, aby za mne vykonal zkoušku, lhát za účelem získání polehčujících okolností při zkoušení apod.

Kompletní tabulka s konkrétními příklady je k nahlédnutí, viz příloha 1.

Samotný fenomén podvádění není nic nového, avšak proměnil se jeho charakter a metody, především díky novým technologiím, které umožňují stále nové způsoby, jak

podvádět. Jsou jimi nejčastěji mobilní telefony, notebooky, vysílačky atd. S nárůstem možností, které umožňují podvádění, však také roste počet způsobů, jak podvádění odhalit a to především v oblasti plagiátorství (Colnerud, Rosander, 2009). Nástroje pro odhalování podvádění však stačí detekovat pouze malé procento takového jednání. Na internetu lze narazit na webové stránky, které nabízejí vyhledání podkladů k seminární, bakalářské, diplomové či jiné práce nebo vám dokonce danou práci za určitou částku vypracují se zárukou autentičnosti. Můžeme se setkat i s jiným typem webových stránek, které jedincům ulehčují studium a nabízejí užitečné informace. Jedná se např. o stránky www.primat.cz nebo www.vseborec.cz, kde si studenti vyměňují poznámky, vypracované otázky, seminární práce, ale i reference na vyučující a předměty, zadání testů apod. (Vrbová, 2013). Podvádění skrze nové technologie se věnuje Mareš (2005) a stejně jako tradiční podvádění ho rozděluje do tří skupin, viz příloha 2.

Jednotlivé typy podvádění i s konkrétními příklady vztažené na vysokoškolské studenty uvádějí Faucher a Caves (podle Vrbová, 2013, s. 18). Jsou rozděleny do třech kategorií.

1. Dávat někomu nedovolené informace, nebo je od něj dostávat

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

2. Používat zakázané informace nebo pomůcky

- A) Taháky, programovatelné kalkulačky, mobily, ipody...
- B) Taháky poschovávané/umístěné na nejrůznějších místech.
- C) Namlouvání testových otázek v průběhu testu do mikrozáznamníku , který může být ukrytý v brýlích, oblečení, bižuterii...
- D) Ultrafialové pero, kterým je vidět napsané písmo v ultrafialovém světle.
- E) Skryté kamery, kterými může být pořízená kopie testu a následně zaslána dál mailem, faxem, jako MMS zpráva apod.
- F) Internet, pokud k němu mají studenti v průběhu zkoušení přístup.

3. Ovlivňování procesu hodnocení

- A) Různé výmluvy, proč student nemůže vykonat zkoušku ve stanovený den (úmrtí v rodině, nemoc); „obětní“ beránek“ je student, který ukončí předčasně zkoušku, aby mohl její obsah říct dalším studentům; různé výmluvy na zapomenuté pomůcky.
- B) Lhaní o tom, že student již práci učiteli odevzdal, ale učitel ji ztratil. Student tvrdí, že zapomněl práci doma, že jí již zaslal učiteli mailem nebo že práci za něj měl odevzdat někdo jiný.

1.4 Faktory ovlivňující podvádění

Kdybychom chtěli nalézt znaky typické pro žáky, kteří podvádějí, pravděpodobně bychom byli neúspěšní. Výzkumy totiž dokládají, že neexistuje typický demografický profil podvodníků. Věk, pohlaví, rodinný stav – nic z toho není spolehlivým ukazatelem pro podvádění. Podvádění je komplexní problém a chceme-li mu porozumět, musíme jít hlouběji.

Většina žáků, která podvádí, také věří, že podvádět není správné. Jako nejčastější důvody, proč tedy podvádějí, uvádí: tlak okolí na lepší známy, nezajímavá výuka, časová tíseň, nezájem (Salkind, 2008). Dalšími důvody mohou být: efektivní zisk, nedostatek respektu k autoritě, negativní postoje k vyučujícímu či předmětu, příležitost podvádět (Iyer, Eastman, 2006). Tlak okolí na lepší známky je kladen za prvé ze strany rodičů, kteří mnohdy dávají svým dětem najevo, že jen dobré známky jsou přijatelné. Čím větší je očekávání rodičů, tím větší je pravděpodobnost, že bude žák podvádět. Tlak je však vyvíjen i ze strany vrstevníků a to především v těch školách či třídách, kde převažuje

soutěživé prostředí. Být ostatními viděn jako „chytrý“ hraje roli v žákově sebepojetí a pomáhá mu se udržet v kolektivu. Posledním zdrojem, který může na žáka vyvíjet tlak, je učitel, který má nějaká očekávání a poskytuje žákovi neustálou zpětnou vazbu, jak tyto očekávání naplňuje. Mnoho studentů také pocituje, že si jich učitelé cení právě na základě toho, jaké mají známky. Podle studie Taylora, Pogrebina a Dodge (2003) mnoho studentů touží dosáhnout dobrého výsledku právě kvůli učiteli.

Jiné výzkumy zkoumaly vztah podvádění a morálního charakteru žáků. Výsledky na toto téma se neshodují. Podle Stalkinda at al. (2008) se neukázalo, že by určitý osobnostní rys spolehlivě odlišil studenty, kteří podvádějí od těch, kteří nepodvádějí. S tímto tvrzením by nesouhlasil Mareš (2005), který mezi proměnné, které snižují podvádění, uvádí vyšší úroveň morálního usuzování. Malinowski a Smith (1985) zjistili, že čím vyšší je u jedince úroveň morálního usuzování, tím nižší je u něj výskyt podvádění. Podle Stephense (Salkind, 2008) faktory, které ovlivňují podvádění, jsou pravděpodobnost odhalení podvodu a zda třída či skupina takového chování schvaluje. Je-li riziko odhalení nízké, budou podvádět všichni stejně (Salkind, 2008). Oproti tomu Whitley (1998) tvrdí, že jedinci s negativním postojem k podvádění budou podvádět méně bez ohledu na poměr risk vs. zisk. To znamená že, i když bude riziko být chycen minimální, jedinec přes to podvádět nebude.

Preiss, Nohavová, Stuchlíková (2013) řadí k proměnným, které ovlivňují podvádění, nejen morální hledisko, ale také velikost tříd, důraz na výkon, kvalitu učitele, přístup ke studiu, prožívanou smysluplnost studia, postoje ostatních studentů k podvádění či celkové nastavení společnosti.

1.4.1 Morální usuzování

Vztahu mezi morálním usuzováním a morálním jednáním se věnuje i Krámský a Preiss (2014). Nabízí dva názory na problematiku vztahu morálního usuzování a morálního jednání. Podle prvního hraje v morálním jednání velmi malou roli morální myšlení. Daleko důležitější jsou faktory spojené s prostředím. Druhý názor zdůrazňuje jednotu mezi morálním usuzováním a jednáním. Vysoce morální jedinec se tedy chová eticky a odolává tlakům prostředí, které by podněcovaly k neetickému chování.

Morální jednání můžeme za prvé chápat jako výsledek shody okolností. Jedinec se vyznačuje určitými návyky a rysy, které ovlivňují jeho jednání. Toto jednání je závislé

na větším množství proměnných. Podle tohoto přístupu je morální jednání chápáno jako produkt morální intuice (tedy spíše iracionální) a rozdíl od morálně neutrálního chování je v obsahové stránce. Zdůrazňuje rozdíl mezi morálním úsudkem a jednáním. Za druhé lze morální jednání chápat jako výsledek morálního usuzování. Základem jsou kognitivní procesy, které slouží ke kategorizaci a hierarchizaci pravidel, předpisů a norem, proto ho vnímáme jako racionální (Blasi podle Krámský, Preiss, 2014). Blasi dále uvažuje o morálním jednání jako o rysu či jako o procesu. Podobné rysy se vyznačují určitým stupněm konzistence, který chápeme jako tendenci chovat se podobným způsobem. Funkční nebo procesový přístup je stálá tendence jednat či nejednat morálně. Jedinec zaujímá k určité věci např. podvádění nějaký postoj a v souladu s tímto postojem také jedná nebo je jeho jednání důsledkem morálního usuzování a hodnot.

Podle Lawrence Kohlberga (Kohlberg, Candee, 1984) je vztah mezi morálním vývojem a morálním jednáním zprostředkován dvěma spolu souvisejícími, avšak odlišnými typy morálních soudů. Prvním jsou zákazy, příkazy a povolení neboli deontické úsudky jako rozhodnutí prvního řádu, které určuje správnost či nesprávnost dané akce. Druhým je zodpovědnost, která přichází na řadu jako druhá a potvrzuje vůli jednat dle tohoto rozhodnutí. Aplikujeme-li to na podvádění, student, který podváděl, učinil pouze první soud, který mu řekl, že toto chování je špatné, ale již neučinil soud druhý, takže neměl pocit osobní zodpovědnosti a provést akci správně respektive v tomto případě akci neprovést.

Rozdíl mezi morálními soudy a morálním chováním se stal předmětem mnoha výzkumů. Existuje několik mechanismů, které jedinec používá, aby se vyhnul sebeobviňování a výčtkám, které by mohly vycházet z nesouladu právě mezi morálními soudy a chováním: snižuje důsledky svého nemorálního chování; použije eufemistické označení (nenazve podvádění podváděním); přenáší zodpovědnost, viní ostatní (Salkind, 2008; Stephens, Young, Calabres, 2007). Výsledkem úspěšného neutralizačního mechanismu by tedy mělo být vyhnutí se pocitu provinění za spáchaný čin. Neutralizační postoje pozitivně korelují s podváděním studentů. Studenti, kteří na začátku semestru vykazovali vysokou míru neutralizačních postojů, podváděli během roku spíše než ti, kteří měli k neutralizačním postojům nižší tendenci. Neutralizační postoje dovolují studentům ospravedlnit chování, které je v rozporu s jejich „etickým kodexem“. Neutralizace není chápána jako příčina podvádění, ale jako jeho umožnění (Anderman, Murdock, 2007).

Tyto neutralizační techniky mohou být také jedním z vysvětlení, proč studenti podvádějí, přestože věří, že takové chování je špatné.

Definice morálního jednání

V nejširším slova smyslu můžeme morální jednání chápat jako takové jednání, které lze hodnotit pojmy dobrý a zlý, správný či špatný. Problém nastává v okamžiku, kdy se začneme zajímat o to, co je vlastně správné a co špatné. Neexistuje jeden univerzální systém, který by odlišoval dobré a zlé činy. Jinak nahlíží na morálku náboženství, jinak právo, jinak filosofie. Z tohoto důvodu se jeví jako nutný interdisciplinární přístup (Krámský, Preiss, 2014).

Tyrlík (2004) hovoří o morálním jednání jako o takovém jednání, které „bezprostředně nebo ve svých důsledcích zasahuje přímo či nepřímo jiné lidi“ (Tyrlík, 2004, s.9) za předpokladu, že jedinec si tyto důsledky uvědomuje a považuje je za dostatečně závažné.

Graham (podle Lajčijaková, 2008) používá termín morální v trojím kontextu. Za prvé jím označuje neakceptování zákazu určitého činu. Nemorální je tedy člověk, který bezprostředně uspokojuje své biologické potřeby. Druhý význam se vztahuje ke kontrole chování. Velkou roli zde hrají motivy, úmysly a míra, do jaké má jedinec pravidla zvnitřnělá. V třetím smyslu se termín morální vztahuje na chování, které vychází z racionálně akceptovaných principů, rozumově pochopených a zvážených jako správné. Nemorálně jednající člověk se tak v tomto případě chová nemorálně navzdory konfliktu mezi svým chováním a akceptovanými principy. Ve vztahu ke zlatému pravidlu - chovej se tak, jak chceš, aby se jiní chovali vůči tobě - nebere v úvahu práva jiných, nárokuje si pro sebe pravidla, která se nedovolují ostatním (Lajčijaková, 2008).

Podle výzkumů L. Kohlberga (podle Tyrlík, 2004) je morálně dobré to, co 1. přináší spíše odměnu než trest; 2. uspokojuje vlastní zájmy; 3. vede k ocenění jinými lidmi; 4. je oporou společenského a právního systému.

Psychologické teorie morálního vývoje

Morální vývoj je postupný proces, jehož utváření závisí na úrovni inteligence jedince, morálních hodnotách, která jsou uplatňována v dané společnosti ale také na výchově. Můžeme rozlišit tři složky morálního vývoje. Emoční složka, která zahrnuje

pocity spojené s morálním usuzováním a chováním (pocit viny, hanby, hrdosti, obdivu). Podle psychoanalytické teorie je tato složka základem morálního jednání. Kognitivní složka vypovídá o způsobu morálního myšlení jednotlivce. Rozhoduje o tom, co je správné a co nesprávné. Konativní složka se vztahuje na lidské chování v běžných situacích. Zda jedinec podvádí, krade či se chová čestně (Lajčijaková, 2008).

V rámci psychologie je několik tradičních teorií morálního vývoje. Pravděpodobně nejvýznamnějším psychologickým teoretikem morálky je Lawrence Kohlberg. Vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje, ve kterých zdůrazňuje propojenost vývojových stádií morálky s kognitivním vývojem. První úroveň je **prekonvenční úroveň**, kde je morálka závislá na hodnocení osoby, která je pro dítě autoritou. Je zde potřeba vnější kontroly, od které se odvíjí chování dítěte. Vnější kontrola by měla být postupně zvnitřněna. Do této úrovně spadá stádium heteronomní morálky, ve kterém se chování dítěte řídí odměnou a trestem a stádium individualismu, kdy jednání jedince směřuje především k uspokojování vlastních potřeb a pravidla dodržuje tehdy, jsou-li v jeho okamžitém zájmu. Druhá je **úroveň konvenční morálky**, kdy dítě především naplňuje očekávání blízkých. Stále se řídí normami danými autoritou, aniž by uvažovalo o jejich obsahu. Konvenční úroveň obsahuje stádium orientace na vzájemné vztahy nebo také stádium dobrého hochy a hodné dívky. Jedinec se orientuje na sociální shodu, být dobrým znamená mít zájem o druhé, dělat to, co potěší druhé. Dále stádium společenského systému a svědomí, ve kterém se dítě orientuje na zákon a řád. Autorita je zaštitěna normami, jedinec plní povinnosti, prokazuje respekt autoritě v zájmu zachování společenského řádu. Normy jsou danost, kterou nelze zpochybňovat (Vacek, 2000). Poslední úroveň je **postkonvenční úroveň**. Jedinec se řídí osobně přijatými zásadami, dokáže odlišovat okolnosti, za kterých se normy uplatňují. Jedinec má vlastní morální pravidla, jež bývají v souladu s obecně platnými normami (Vágnerová, 2010). Sem řadíme stádium společenské smlouvy a individuálního práva a stádium univerzálních etických principů, jedinec se řídí vlastními svobodně zvolenými principy. Nutno dodat, že ne všichni jedinci do postkonvenční úrovně dospějí (Vacek, 2000).

Kohlberg navázal na Piageta, který rozlišoval období heteronomní (dítě se řídí pravidly, která jsou stanovena vnějšími autoritami a podstatné jsou pro něj důsledky činů) a autonomní morálky (dítě již má vlastní zkušenosti, nikoli jen zprostředkované a míra špatnosti přestupku se přesouvá z jeho důsledků na záměr). V psychoanalytickém přístupu vyřešil Sigmund Freud problém morálky ve své teorii osobnosti. Ta je založena

na intrapsychickém konfliktu mezi Id a Superego, kde Id je pudová složka osobnosti, která chce bezprostředně uspokojovat své potřeby, bez ohledu na okolí. Superego je kontrolní mechanismus, který obsahuje internalizované morální standardy, potlačuje Id a reguluje uspokojování jeho potřeb společensky přijatelným způsobem. Základem pro přijetí morálních standardů je rodič stejného pohlaví, se kterým se dítě identifikuje. Morálka je tedy výsledkem vnějšího působení, výchovy. Morální zralost se vyznačuje harmonií pudů a racionální kontroly v rámci Ega (Vacek, 2011).

Současná morální psychologie

Současnou morální psychologii bychom mohli podle Haidta (2007) definovat pomocí čtyř základních principů. První z nich, **prvenství, nikoli diktatura emocí**, popisuje souboj mezi dvěma typy rozpoznávání - morální intuicí a morálním uvažováním. Morální intuice je rychlý, automatický proces, díky kterému si uvědomíme pocity typu „dobrý - špatný, libý - nelibý“, aniž bychom si byli vědomi, že jsme nad danou situací přemýšleli. Na rozdíl od toho, morální uvažování je kontrolovaná, vědomá mentální aktivita, v rámci které transformujeme informace o lidech a jejich činech s cílem dospět k morálnímu soudu či řešení. Doslechneme-li se například o tom, jak někdo nafackoval svému otci, okamžitě si vytvoříme automatickou reakci na daný podnět, která je negativně laděná. Následně, po tomto automatickém procesu, se objeví vědomé morální zdůvodňování, abychom našli důkazy, které by podpořily naši počáteční intuitivní reakci. Je dokázáno, že v naprosté většině situací vyhledáváme právě ty důkazy, které podpoří naše prvotní hypotézy. Existuje-li něco, co může změnit naši původní odpověď, je to nejčastěji vyslechnutí názoru jiných lidí. Tato změna naší původní odezvy je zkoumána po předložení tzv. morálních dilemat. Náš konečný soud je tedy založen na našich pocitech (emocích) nikoli na následném zdůvodňování (rozumu).

Podle druhého principu, „**moral thinking is for social doing**“, morální uvažování nehledá pravdu, ale hledá cokoli, co by podpořilo jeho pravdu, ať už pravdou je či nikoli. Hledáme argumenty, které by podpořily náš prvotní úsudek. Byla-li naše primární reakce na nějakou osobu negativní, snáze uvěříme fámám, které byly vyřčeny proti ní. Pokud jde o morálku, logika a ucelenost informací zkrátka nejsou důležité. Morální uvažování podlehe našim emocím.

Třetí princip, **morálka váže a staví**, pojednává o vývoji morálky. Tradičně je evoluce morálky popisována pomocí dvou procesů, které ji ovlivňují. Rodová selekce

(altruismus zacílen směrem k příbuzným) a reciproční altruismus, který funguje na základě opěťované pomoci a měl by sloužit jako prevence proti tzv. „freeriders“, kteří bývají do češtiny překládáni jako sociální paraziti. Jsou to jedinci využívající výhod společenské spolupráce, ale nejsou ochotni za ně platit (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007). Avšak několik výzkumů odhalilo, že existuje ještě tzv. nepřímá reciprocita založená na naší reputaci. Ochota pomoci má vliv na naši pověst, která později může ovlivnit, zda s námi ostatní budou či nebudou spolupracovat. Proto většina lidí zpětně neospravedlňuje své činy kvůli sobě a vnitřnímu klidu, ale kvůli okolí, aby se ukázali jako „dobrý člen týmu“. Některé teorie kromě vlivu genetické informace zmiňují také vliv kulturní informace. Geny, v nichž jsou uloženy morální motivy, které jsou přenášeny z generace na generaci, mohou být ovlivněny institucemi, jež odměňují prosociální chování a trestají sobecké činy.

Poslední princip zní **„morálka není jen otázkou újmy a spravedlnosti“**. Výzkumy v oblasti morální psychologie se zaměřují na dva aspekty interpersonálního chování. Tyto dva aspekty se odvíjejí převážně od kultury. Odlišné kultury mají rozdílné vnímání světa, styly myšlení, tudíž se liší i v pojetí morálky. Například západní kultury jsou více zaměřené na jednotlivce, v popředí tedy stojí princip újmy a férovosti, zatímco východní společnosti staví na první místo vztahy, skupiny a instituce, což znamená, že mnohdy klade potřeby skupiny před potřeby jednotlivců (Haidt, 2013). Haidt (Haidt, Graham, 2006) zmiňuje pět základních pilířů, ze kterých byly vybudovány morální zásady napříč kulturami: 1. újma, poškození (lidé neradi vidí utrpení druhých); 2. reciprocita; 3. společenství (tendence spolupracovat a důvěřovat jedincům, kteří jsou členi stejné skupiny a naopak být ostražitý vůči jedincům z jiných skupin); 4. hierarchie (lidé jsou spokojenější v hierarchicky uspořádané společnosti); 5. čistota, nevinnost (ti, kteří se nechávají ovládat svými tělesnými vášněmi např. chtíč, obžerství, chamtivost, jsou považováni za nemravné, zvrhlé, nečisté). Zároveň však také uvádí, že morálka může vycházet jak z kulturní tak genetické evoluce a může se změnit v průběhu jedné či dvou generací.

1.4.2 Vliv sociálního prostředí

Na podvádění však nemusíme nahlížet pouze jako na problém morální, ale také jako na problém sociální. Studenti, kteří podvádějí, jsou si vědomi toho, že nejednají správně, ale přesto tak činí. Z tohoto pohledu se jeví, že morální hodnoty nejsou vhodným indikátorem výskytu podvádění. Nahlížíme-li na podvádění jako na sociální chování, hrají

zásadní roli vrstevníci a prostředí. Vědomí jedince o podvádění spolužáků pozitivně koreluje s jeho rostoucím podváděním (McCabe, Trevino & Buttersfield, 2001). Pozorování ostatních, jak podvádějí, způsobuje totiž rostoucí schopnost neutralizovat chování, o kterém víme, že je špatné. Můžeme tedy říci, že jedním z rizikových faktorů, které mohou vést k tomu, aby jedinec začal podvádět, je znalost někoho, kdo podvádí.

McCabe a Treviño (1997) uskutečnili rozsáhlý výzkum, ve kterém se zaměřili, jak ovlivňují výskyt podvádění faktory individuální a faktory týkající se prostředí. Výsledky jasně hovořily pro faktory spojené s prostředím, především opět vliv spolužáků. Vysvětlení tohoto zjištění bychom mohli najít v teorii sociálního učení Alberta Bandury. Bandura (1977) předpokládá, že se jedinec učí ze svého okolí skrze pozorování. Tento proces nazývá observační učení. Zda se u jedince vyskytne chování, které vyznívalo, závisí na míře identifikace s pozorovaným modelem. Do jaké míry ho shledá sobě podobným a roli zde hraje i jsou-li stejného pohlaví. Další proměnná, která ovlivňuje výskyt takového chování je odpověď okolí. Okolí, rodiče či vrstevníci, může toto chování posilovat či trestat. Jedinec také bere v úvahu, jaký vliv bude mít jeho chování, rozhodne-li se ho kopírovat, na ostatní osoby.

Zabýváme-li se vlivem školního prostředí na podvádění, je určitě na místě zmínit tzv. „honor code“, se kterým se můžeme setkat na většině středních a vysokých školách v USA (Vrbová, 2013). Jsou to soubory pravidel, které určují, jaké chování je vnímáno jako čestné. Ukázalo se, že výskyt podvádění je nižší na školách, které mají tento „honor code“ (McCabe, Treviño, 1997). Jeho přítomnost pozitivně ovlivňuje klima dané instituce.

1.4.3 Předmět studia

Jelikož se ve své práci zabývám problematikou vlivu profese na postoje k podvádění, jsem přesvědčena, že je na místě zmínit i jaký vliv má předmět studia. Svou budoucí profesi si jedinec z velké části vybírá již v rámci výběru vysoké školy. Podle výzkumů má na výskyt a intenzitu podvádění určitý vliv i obor, který daný jedinec studuje. Častěji podvádějí studenti přírodních věd, technických oborů, obchodu a ekonomie v porovnání se studenty oborů jako jsou umění či sociální vědy. Jedním z vysvětlujících důvodů proč je podvádění více běžné u studentů technických oborů než u studentů, jejichž předmět studia je zaměřený na oblast zdraví, sociálních a humanitních věd by mohla být motivace pro studium daného oboru. Jedinci, kteří studují z důvodu svého osobního rozvoje, podvádějí méně, než ti, kteří považují své studium za jakési dočasné řešení, aby se

např. vyhnuli nástupu do zaměstnání. Ukázalo se, že jedinci motivovaní osobním rozvojem se vyskytovali častěji na oborech sociálních a humanitních, zatím co jedinci, kterým slouží studium pro odložení povinností spíše na oborech ekonomických a technických (Anderman, Murdock, 2006).

Faktorů ovlivňujících podvádění je bezesporu daleko více, než kterým se věnuji v předchozím textu. Na závěr této kapitoly ještě uvádím tabulku, do které Panáková (2011, s. 48) shrnula faktory, které pozitivně či negativně podporují podvádění.

Tab. 1: Faktory ovlivňující podvádění

	podporuje podvádění	tlumí podvádění
charakteristiky žáků/studentů	- nízká vnímaná osobní účinnost - strach ze školy - negativní vztah ke škole (odpor ke škole) - horší školní výsledky - pozitivnější názory na podvádění - zapojení do jakékoli formy podvodu v životě - předchozí podvádění ve škole - vyčerpání (nedostatek času) - strach z negativního hodnocení - status prvorozeného dítěte - bydlení na koleji	- vysoká vnímaná osobní účinnost - hluboké kognitivní zpracování učiva (efektivní strategie učení) - lepší školní výsledky - být ženatý/vdaná - vyšší inteligence - vnitřní situování kontroly - vlastní odpovědnost za výsledky učení
charakteristiky učitelů	- negativní vztahy žáků/studentů s učiteli - nepřiměřené nároky - nepřiměřené hodnotící standardy	- pozitivní vztahy žáků/studentů s učiteli - kompetentnost učitelů - respektování žáků/studentů - přiměřené kroky k zabránění podvádění - jasná, smysluplná a relevantní výuka i zadávané úkoly a testy
školní kontext	- třídy a školy s výkonovými cíli - důraz na známky - vysoká míra podporování soutěžení mezi studenty - velký počet žáků/studentů ve třídě - nepřijetí etického kodexu - vliv vrstevnické skupiny (podvádění spolužáků) - příležitost pro podvádění	- třídy a školy zaměřené na zvládnutí úkolů - pozitivní vztahy v rámci školy - méně žáků/studentů ve třídě - učební podmínky napomáhající učení - přijetí etického kodexu

2 Postoje

Postoje jsou důležitou a neodmyslitelnou součástí sociální psychologie. Psychologové se však neshodují v jednotné definici. Často jsou postoje chápány jako formy motivů, jindy je zdůrazňován jejich vztah k hodnotám. Rozdíl mezi postojem a motivem spočívá v tom, že motiv je příčinou chování, zatímco postoj určuje způsob chování (Nakonečný, 1995). Můžeme se setkat hned s několika definicemi. Fishbein a Ajzen (podle Hayesová, 2009, s. 95) uvádí, že postoje jsou „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“. Allportova definice postoje zní „postoj je mentální a nervový stav připravenosti k reagování, který se utváří na základě zkušenosti a má usměrňující a dynamický vliv na chování“ (Janoušek, 1986, s. 86). Krech, Crutchfield a Ballachey definují postoje jako „trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednání pro nebo proti vůči společenským objektům“ (Nakonečný, 1995, s. 131). Definice od Osgooda, Suciho a Tannenbauma zní, že „postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují“ (Hayesová, 2009, s. 95). Postoje se tedy týkají nějaké činnosti, jednání, určité oblasti či objektu a obsahují důležitou hodnotovou složku. Vyjadřují náš vztah k dané oblasti, mají vliv na způsob, jakým ji vnímáme a hodnotíme, jaké v nás vyvolává emoce a jak na ni budeme reagovat (Vágnerová, 2010).

Každý postoj je tvořen třemi základními dimenzemi. Kognitivní dimenze obsahuje informace, myšlenky, názory, které jedinec zaujímá k předmětu postoje. Emocionální složka se týká pocitů, emocí a emocionálních reakcí, které objekt či situace vyvolává. Poslední konativní či behaviorální složka je vnějším projevem postoje. Zahrnuje chování a jednání, jež projevujeme k předmětu postoje. Vyplývá z dvou předchozích složek, ale může fungovat i opačně, a sice že poznáváme své postoje dle vlastního chování. Tyto tři složky jsou ve vzájemných vztazích, někdy v rozporu, ale většinou má každý jedinec tendenci dosáhnout vnitřní konzistence postojů neboli souladu jednotlivých složek (Vágnerová, 2010). Jinými slovy, kognitivní procesy nám přinášejí informace, díky emocím jejich význam prožíváme a v postojích, které tyto dvě oblasti integrují, zaujímáme vůči objektům hodnotící vztahy (Nakonečný, 1995).

2. 1 Funkce postojů

Vágnerová (2010) dále uvádí několik funkcí postojů: 1. slouží ke snadnější orientaci ve světě – přehledná a předpověditelná struktura uspořádání světa, umožňují nám zjednodušené hodnocení reality, umožňují zjednodušené vnímání reality, usnadňují volbu vhodného chování; 2. dodávají jistoty v řešení různých problémů – modely chování, které společnost považuje za vhodné, tudíž předem schválené; 3. slouží k regulaci chování – chování jedince je v souladu s jeho postoji, s tím, co společnost vyžaduje; 4. činí lidské jednání srozumitelnějším a předvídatelnějším – v určitých situacích podněcují tytéž vzorce chování; 5. mají ochrannou funkci – např. na základě negativní zkušenosti s nějakou osobou, si k ní vytvoří negativní postoj, díky kterému se jí v budoucnu vyhnu.

Smith, Bruner a White (podle Hayesová, 2009) uvádějí tři funkce postojů, kterými jsou hodnocení objektů, sociální přizpůsobení a externalizace. Hodnocení objektů nám usnadňuje reakce na objekty, se kterými již máme zkušenost. Například k objektu, se kterým máme špatnou zkušenost, si vytvoříme negativní postoj, díky kterému se mu v budoucnu vyhneme. Postoje nám také mohou pomoci se sociálním přizpůsobením. Je-li můj názor totožný se členy mé referenční skupiny, vyjadřuji tím, že se jím podobám. Opačným názorem zase zdůrazňuji rozdíl mezi mnou a určitou sociální skupinou. Třetí funkcí postojů je externalizace, která nám pomáhá spojovat nevědomé motivy či vnitřní stavy s tím, co právě probíhá v našem okolí.

2. 2 Vznik postojů

Postoje jsou většinou vytvářeny na základě hodnotové soustavy člověka. Dle osobních hodnot posuzujeme chování vlastní i chování ostatních, proto jsou s postoji úzce propojeny. Samozřejmě se setkáme i s takovými případy, kdy zastávané postoje jsou neslučitelné s osobními hodnotami. Postoje vyplývající z chování jednotlivce, nemusejí být totožné s jeho názory. Vyjadřování postojů může být totiž ovlivněno sociálními strategiemi.

Existuje více teorií, jak se postoje utvářejí. Například podle výše uvedené definice Fishbeina a Ajzena jsou postoje naučené, vznikají tedy na základě běžného sociálního života. Bandura a McDonald na základě svých výzkumů zjistili, že daleko účinnější než vlastní zkušenost je observační učení. Eysenc a Wilson tvrdí, že postoje jsou z velké části vrozené, jelikož základ postojů tvoří vrozené osobnostní rysy jako neuroticismus

a stabilita. Vycházejí z pozorování členů určité rodiny, u kterých se často objevují shodné postoje. Je však obtížné dokázat do jaké míry jsou vrozené a do jaké míry převzaté pomocí sociálního učení od rodičů (Hayesová, 2009). Janoušek (1986) tvrdí, že se postoje utvářejí jako důsledek sociální determinace v průběhu ontogeneze, nejsou tedy člověku vrozeny. Důležitými determinanty ve vývoji postojů jsou potřeby – k objektům, jež uspokojují naše potřeby, si vytváříme kladné postoje a záporné k těm, jež v uspokojování brání, příslušnost jedince k různým sociálním skupinám, kde hraje roli, do jaké míry se jedinec se skupinou identifikuje. Největší vliv mají na utváření postojů skupiny primární a referenční.

Kdybychom si položili otázku, jak vznikají postoje k podvádění, vzhledem k přechozímu textu bychom se jednoznačně museli přiklonit k teorii, která považuje postoje za naučené a vytvořené na základě observačního učení.

3 Generace

Definice generace dle sociologického slovníku zní: „generace je seskupení příbuzných věkových skupin, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách“ (Jandourek, 2007, s 91.). Generace je ovlivněna historickými událostmi, které společně zažila, její způsob myšlení a styl života je dobově podmíněn. Jsou to vrstevníci, kteří byli vychováni a socializováni ve stejném časovém horizontu. To má vliv na některé znaky, kterými se generace vymezují např. styl oblékání nebo trávení volného času. Rozdílnost vlivů působících na dané generace, ale také věk a životní zkušenosti mohou být zdrojem generačních konfliktů. Mají odlišné názory, očekávání, ideály. Na základě tohoto faktu usuzuji, že by se mohla vyskytnout difference i v rovině morální, konkrétně v postojích k podvádění. Sociokulturní prostředí, které je unikátní pro každou generaci, ovlivňuje osobnost i postoje jedinců náležících ke stejné generaci. Každá věková skupina se vyznačuje kolektivními rysy, které ji odlišují od ostatních skupin.

3.1 Generace Y versus ostatní generace

Dnešní společnost můžeme rozdělit do pěti generací. „Silent generation“, jež zahrnuje jedince narozené v letech 1928 – 1945, dále „baby boomers“, do které patří jedinci narození v letech 1946 – 1964, „generation X“ jsou jedinci narození v letech 1965 – 1980, „millennial generation“ neboli „generation Y“, do níž řadíme osoby narozené v letech 1981 – 2000 a „generation Z“, což jsou jedinci narození po roce 2001 (Norén, 2011).

Jak jsem uvedla výše, každá generace je poznamenána historickými událostmi dané doby. Například na generaci takzvaných „baby boomers“ je nahlíženo především v souvislosti s poválečnou atmosférou prosperity a následného zvýšení konzumního způsobu života. Generace „millennials“ je zase vnímána jako poslední generace vyrůstající bez všudypřítomného internetu. Tato generace si vysloužila přezdívku „generace já“, díky vzrůstajícímu sebevědomí a sklonům k narcismu. Co je však důležitější pro mou práci, tato generace se vyznačuje daleko větším důrazem na chválu a uznání než na skutečně odvedený výkon (Drew, 2015). Ve své práci bych chtěla porovnat rozdíly v postojích k podvádění mezi studenty, kteří spadají do generace Y a ostatními staršími generacemi.

Dalším rysem, kterým se vyznačuje tato generace, je vnější místo kontroly. Místo kontroly neboli „locus of control“ ovlivňuje, nakolik jedinec věří, že je schopen, ovlivňovat svůj vlastní život. Osoby s vnějším místem kontroly mají za to, že jejich úspěchy i nezdary jsou dány vnějšími vlivy, jako je smůla, náhoda a jiné nepředvídatelné vlivy. Na rozdíl od nich, jedinci s vnitřním místem kontroly věří, že mají svůj život ve svých rukou. Tzv. „internals“ vidí kauzální vztah mezi svým chováním a tím, čeho dosáhli, naopak „externals“ nikoli. Místo kontroly souvisí s neutralizačními mechanismy, o kterých se zmiňuji v předchozím textu. Ti, kteří podvádějí, mají tendenci připisovat své chování vnějším příčinám, protože právě tehdy ho mohou považovat za akceptovatelné. Má-li generace Y místo kontroly spíše vnější, může to predikovat, že se uchylují více k neutralizačním procesům než předchozí generace. Tato generace je více cynická v pohledu na užitečnost školy a daleko méně důvěřuje vládě a společenským institucím, na které se minulé generace spoléhaly (Twenge, Zhang, Im, 2004). Generace Y bývá viděna jako vynalézavá, nápaditá, soběstačná při řešení problémů a závislá na svých vrstevnících (Arhin, 2009).

Milliron a Sandoe (2008) definují generaci Y dvěma charakteristikami - **porozumění a schopnost užívat moderní technologie**, díky kterým jsou v **neustálém spojení**. Tato neustálá komunikace s vrstevníky zvyšuje jejich vliv na jedince a může ovlivňovat rostoucí výskyt podvádění. Můžeme dokonce hovořit o kultuře podvádění. Jedinec, vidí a dozvídá se o podvádění svých vrstevníků a může mít pocit znevýhodnění, nebude-li také podvádět. Podvádění je natolik běžné, že je na denním pořádku studentů, kteří nevykazují téměř žádné výčitky svědomí s ním spojené (Cizek, 2003).

Studie ukazují, že výskyt podvádění na akademické půdě rapidně vzrostl za posledních 20 let. Jednou z příčin je určitě rozšíření možností, kterými lze podvádět. Generace Y bývá v zahraniční literatuře nazývána jako „net generation“ či „electronic natives“. Z těchto označení jasně vyplývá její provázanost s moderními technologiemi a neustálé spojení s okolním světem. A právě jmenované oblasti dávají této generaci neustále nové možnosti, jak podvádět.

V kontextu nových technologií se však změnilo chápání hranic etického chování. Když si chce dnešní mladá generace ilegálně pořídit hudbu, stačí si ji stáhnout na internetu, kdežto v době, kdy byla vychovávána např. generace baby boomers, ilegální pořízení nějaké nahrávky znamenalo jít do obchodu a ukradnout ji (Milliron, Sandoe, 2008).

Avšak abychom nevinili jen samotné studenty, značný vliv na rostoucím podvádění mají i samotné univerzity a jejich vyučující. Mnozí o podvádění vědí, mají s ním přímou zkušenost, ale přesto ho ignorují. Dokonce podle studie Craiga a Evanse (1990) vnímali studenti na jejich škole podvádění daleko více, než učitelé.

4 Profesní etika a etické kodexy

Profesní etika zkoumá „mravní problémy jednotlivých profesí v širokém kontextu společenských souvislostí a vztahů, která obsahuje nejen oborová specifika, ale také jejich přesah do roviny obecně platných zásad a norem“ (Somr, 2009, s. 53). Profesní etika by měla být „soustava vybraných hodnot, norem, principů a povinností, jejichž posláním je přispívat k formování specifického typu chování, rozhodování a jednání, žádoucího pro danou profesi“ (Nesvadba, 2009, s.149). Profesní etika se tedy odvíjí z obecných mravních norem, které jsou vztahovány k podstatě dané profese a jejímu zaměření. Profesní etika zahrnuje mravní ethos daného povolání, jeho profesní kompetence i společenský význam. Obsahuje hodnoty a normy, ve kterých je zakotvená daná profese a měla by hledat efektivní cesty, jak zajistit jejich dodržování (Nesvadba, 2009). Z profesní etiky byly dále pro některé profese vytvořeny profesní etické kodexy. Etické kodexy jsou soubory mravních principů, které mají závazný charakter. Podle Somra (2009) profesní etické kodexy vyjadřují:

1. vztah mezi danou profesí, jejím vykonavatelem a respektováním morálních norem při jejím profesionálním výkonu;
2. kladou důraz na profesní hrdost každého pracovníka i celého týmu, která je zahrnuta v jednotě pracovního a morálního přístupu a ve výsledku práce;
3. docilují pocitu solidarity a důstojnosti daného povolání, pro něž by byla vědomá pochybení zdrojem neprofesionálního výkonu.

Svůj profesní etický kodex mají např. lékaři, právníci či novináři. Jsou to tedy profese, jejichž výkon se zásadně dotýká nejpodstatnějších lidských hodnot – zdraví, svobody, základních lidských práv. Ti, jež vykonávají tyto profese, mohou zásadním způsobem ovlivnit životy svých klientů, díky značným pravomocím. Dané profese sebou nesou vysokou míru autonomie práce, rozhodování a osobní (Nesvadba, 2009).

4.1 Etika pedagogické profese

Ve své práci bych se především chtěla zaměřit na etiku pedagogické profese. Tato profese je mimořádně silně eticky exponovaná. Ač je to hodně diskutované téma, pedagogové v České republice však svůj etický kodex nemají. V podstatě ani není, kdo by ho vydal, jelikož učitelé nemají svou vlastní pedagogickou komoru jako např. lékaři či soudci. Kodex pedagogické profese je z části nahrazován školskými zákony a předpisy.

V České republice se však můžeme setkat se školami, které mají svůj vlastní etický kodex. Lze ho dohledat např. na webových stránkách daných škol.

Odlišná je situace v zahraničí, kde se s etickými kodexy pedagogické profese setkat můžeme. Obsahem takových kodexů většinou bývají části věnující se a popisující, jaké chování a zásady by měl učitel dodržovat vůči studentům, ostatním kolegům, rodičům a společnosti a výkonu své profese. Konkrétní body amerického etického kodexu učitele jsou např.: pedagogové rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta, jeho intelektuální a etickou stránku jeho osobnosti; vytvářejí a podporují vhodné prostředí k výuce; rozvíjejí své schopnosti (Sarkozi, 2005).

Důležitá role pedagogů je nejen v předávání dovedností a znalostí o světě tedy ve vzdělávacím procesu, ale i v procesu výchovy. Pedagog je osoba, která za účinnost a úspěšnost tohoto procesu nese odpovědnost. Tato odpovědnost za zdárný vývoj žáka by měla být samozřejmostí plynoucí z podstaty jeho profese. Učitel by měl být pro žáky vzorem, předávat jim své hodnoty a ideály, vést k prosociálnímu jednání (Vacek, 2000). Cílem mravní výchovy žáků by měla být morální osobnost, což je osobnost autonomní, vnitřně integrovaná, svobodná a zodpovědná, která jedná na základě svého vnitřního přesvědčení a v souladu se společensky přijatými mravními normami. Její činy jsou ve shodě s tím, co říká. Morální vývoj jedince lze z velké části ovlivnit výchovou a působením, a proto je zde funkce pedagoga velice důležitá.

Každý učitel má povinnost jednat nejen ve prospěch jeho žáků, ale i společnosti. Ve svém povolání mají velkou míru volnosti, jak plnit své profesní úkony. Na své žáky mají velký vliv, stávají se objekty napodobování. Bývají na ně kladeny někdy až přehnané nároky. Náročnost a složitost této profese spočívá i v tom, že ani nejdůkladnější příprava nezajistí stoprocentní úspěch. Celý vyučovací proces závisí na tolika proměnných, že učitel se dnes a denně musí vypořádávat s novými situacemi, které jsou neopakovatelné a nestačí se pouze slepě řídit pravidly. Učitel musí rozhodovat v co největší prospěch žáka, přemýšlet nad každou situací, zvažovat možnosti. Často musí řešit morální dilemata. Pod pojmem pedagogická etika lze chápat veškeré problémy týkající se mezilidských vztahů, které vznikají ve školním prostředí a vztahují se k učiteli (Gluchmanová, 2007).

Ačkoli pedagogové svůj etický kodex nemají, je bez pochyb, že tato profese má široký morální a etický rozměr, učitelé by měli mít senzitivnější morální citění v etických otázkách, a proto usuzuji na rozdíly v postojích k podvádění od profesí, které nejsou jak

pedagogické, tak pomáhající a které nejsou tolik eticky a morálně svázány a takovéto chování nemají v popisu práce.

III Empirická část

1 Výzkumný problém a cíl

1. 1 Výzkumný problém

Podvádění lze definovat jako „získávání a používání informací z nepovolených zdrojů a jejich využívání pro zlepšení svého školního hodnocení“ (Eisenberg, 2004, s. 164). Trend podvádění během vysokoškolského studia a jeho prevalence stále roste (McCabe a Treviño, 1997). Problém podvádění však nekončí opuštěním vysokoškolského prostředí, nýbrž si jedinec nese toto naučené chování i do svého budoucího života a povolání (Harding, Carpenter, Finelli, Passow, 2004). Vzhledem k akutnosti a závažnosti tématu je publikace výzkumů, které upozorňují na toto téma téměř nutností. Většina studií, které se věnují podvádění, je publikováno v zahraničí, v České republice je to jen pár autorů. Nikdo z nich však doposud nezkoumal, jak se proměňují postoje k podvádění napříč generacemi. Tato práce se proto snaží nalézt a popsat jednak mezigenerační a jednak meziprofesionální rozdíly v postojích k podvádění.

1. 2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je porovnat postoje k podvádění u čtyř skupin. Dvě skupiny s pedagogickým zaměřením – studenti pedagogických oborů a pedagogové a dvě skupiny se zaměřením jiným než pedagogickým a pomáhajícím – taktéž studenti (dále jako studenti ostatních oborů) a již vystudovaní jedinci (dále jako ostatní profese). Za cíl je kladeno odhalení případných rozdílů mezi danými skupinami a postoji k podvádění a detekce možného vztahu zkoumaných proměnných k této problematice. Dalším cílem této práce je porovnat frekvenci podvádění u studentů a zástupců starších generací.

1. 3 Výzkumné otázky

Pro výzkum byly zvoleny dvě výzkumné otázky:

1. Jak ovlivňuje věk frekvenci a postoje k podvádění?
2. Jaké jsou rozdíly v postojích k podvádění dané profesním zaměřením?

2 Hypotézy

H1: Mezi postoji k podvádění a věkem existuje vztah.

H2: Postoje k podvádění studentů ostatních a pedagogických oborů se liší.

H3: Postoje k podvádění zástupců ostatních profesí a pedagogů se liší.

H4: Mezi frekvencí podvádění a dobou, ve které jedinec studoval, existuje vztah.

3 Metodologie provedeného výzkumu

3. 1 Typ výzkumu

Byl použit smíšený design výzkumu, konkrétně se jednalo o korelační studii. Primárním cílem korelační studie je hledání vztahů a souvislostí. V tomto případě to byl vztah mezi věkem a postoji k podvádění a frekvencí podvádění během vysokoškolského studia.

3. 2 Metody sběru dat

Pro sběr dat byl použit dotazník vlastní konstrukce. První část dotazníku tvořily položky, které zjišťovaly detailnější popis výzkumného vzorku, a sice pohlaví respondenta, věk a oblast, které se týká jeho studium či profese. Dále respondenti odpovídali na otevřenou otázku, která se dotazovala na to, jaký názor mají na podvádění, jaký typ podvádění považují za nejzávažnější a naopak. Otevřená otázka dává respondentovi velkou volnost u odpovědi. Její výhodou je, že respondenta nijak neomezuje, nevnučuje mu předem nabízenou volbu (Gavora, 2010). Toho jsem chtěla dosáhnout ještě před tím, než byly respondentovi předloženy další části dotazníku, kde byly položky již uzavřené. Chtěla jsem mu dát možnost, aby se mohl sám vyjádřit ještě předtím, než bude ovlivněn položkami v dotazníku a aby bylo případně zjištěno, jaké jiné projevy chování považuje za podvádění než ty, které mu budou nabízeny.

Další část dotazníku tvořilo 18 tvrzení, u kterých se respondenti vyjadřovali na Likertově škále, do jaké míry je považují za podvádění či nikoli. Dotazník byl složen z šesti kategorií otázek: podvádění spojené s testovou situací (položka 1 - 4), plagiátorství (položka 5 - 8), podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek (položka 9 - 11), manipulace s daty (položka 12, 13), parazitování (položky 14, 15) a napomáhání ostatním v podvádění (položky 16 - 18). Poslední část dotazníku zjišťovala frekvenci podvádění, s jakou se respondenti setkali během jejich vysokoškolského studia. Tato část byla tvořena 14 položkami, které byly také rozděleny do výše zmíněných šesti kategorií: podvádění spojené s testovou situací (položka 1 - 2), plagiátorství (položka 3 - 5), podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek (položka 6 - 8), manipulace s daty (položka 9, 10), parazitování (položky 11, 12) a napomáhání ostatním v podvádění (položky 13 - 14). Respondenti opět volili odpovědi na Likertově škále.

Jelikož se nejednalo o standardizované dotazníky, byl proveden Spearmanův korelační test, díky kterému bylo zjištěno, že jejich vnitřní soudružnost je poměrně dobrá. Korelace jednotlivých otázek se pohybovaly mezi 0,3 a 0,5. Celý dotazník je k nahlédnutí, viz příloha 3.

3. 3 Administrace dotazníků

Před samotnou administrací byl uskutečněn předvýzkum, díky kterému byly některé položky vyřazeny a u jiných upraveno znění. U Likertovy škály dotazující se na frekvenci podvádění během vysokoškolského studia byla provedena změna z pětibodové na čtyřbodovou. Na základě rozhovorů s respondenty se tato možnost ukázala jako více srozumitelná. Díky předvýzkumu byla zjištěna přibližná časová dotace na vyplnění dotazníku 15 minut.

Administrace dotazníku byla prováděna on-line prostřednictvím dotazníkového serveru. Tento způsob umožňuje získání velkého množství dat v poměrně krátkém časovém intervalu. Distribuce probíhala několika kanály, především sdílením odkazu na relevantních stránkách, kde byla velká pravděpodobnost výskytu cílových skupin a rozesíláním pomocí emailu.

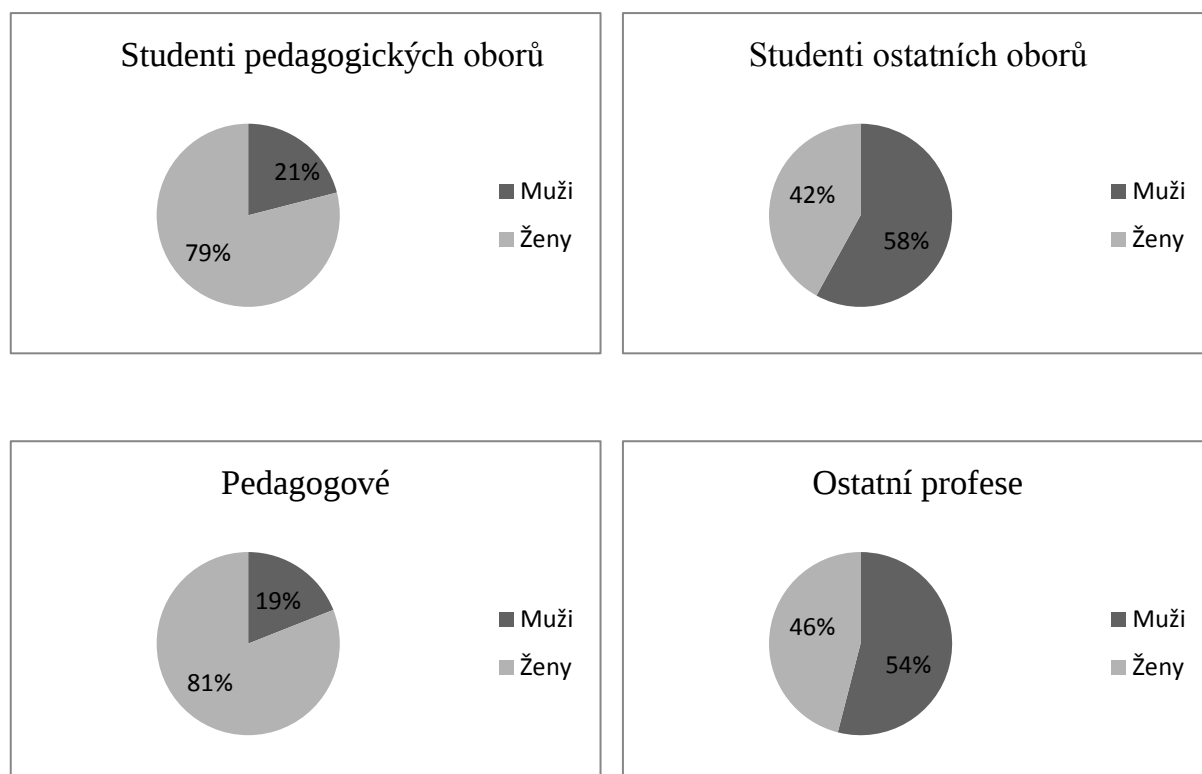
3. 4 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla převedena do tabulky v programu Microsoft Excel. Po potřebných úpravách byli respondenti rozděleni do čtyř skupin: SP = studenti pedagogických oborů, SO = studenti ostatních oborů, P = pedagogové, OP = ostatní profese. Následné statistické zpracování dat bylo prováděno v programu SPSS.

4 Výzkumný soubor

Pro výběr výzkumného souboru byl použit nahodilý výběr. Soubor tvořilo celkem 120 respondentů. Všichni respondenti museli splňovat podmínku být absolventem nebo studentem vysoké školy. Výzkumný soubor byl tvořen čtyřmi skupinami – studenti pedagogických oborů (n=30), studenti ostatních oborů (n=30), pedagogové (n=30) a zástupci ostatních profesí (n=30). Genderové složení všech skupin je znázorněno pomocí grafů.

Graf 1-4: Pohlaví respondentů



Dále byl zjišťován věk respondentů. Skupiny studentů uváděly věk v rozmezí od 19 do 26 let a skupina pedagogů a zástupců ostatních profesí v rozmezí od 35 do 69 let. U skupin s nepedagogickým zaměřením se bylo dotazováno i na studovaný obor nebo profesi, aby bylo možno odhalit a vyloučit jedince s pomáhajícím zaměřením. Skupinu studentů ostatních oborů tvořili studenti zemědělských, technických, ekonomických a přírodovědeckých fakult. Skupinu ostatních profesí tvořili jedinci působící v oblasti přírodních věd, IT a technologie, obchodu a ekonomie, strojírenského a chemického průmyslu.

5 Užité statistické metody

5. 1 Pearsonův korelační koeficient

Pearsonův korelační koeficient je parametrická statistická metoda, která nám udává míru závislosti mezi dvěma proměnnými. Pracuje přímo s naměřenými daty (Hendl, 2012).

5. 2 Spearmanův korelační koeficient

Spearmanův korelační koeficient je neparametrická statistická metoda, která nám, stejně jako Pearsonův korelační koeficient, udává míru závislosti mezi dvěma proměnnými. Na rozdíl od Pearsonovo korelačního koeficientu však pracuje s pořadími naměřených dat (Hendl, 2012).

5. 3 Mann-Whitney U test

Mann-Whitney U test byl použit vzhledem k neparametrické povaze dat. Je to tedy neparametrická alternativa k t -testu, která ale na rozdíl od něj nepracuje s daty, ale s pořadími. Tento test umožňuje srovnání dvou skupin (Walker, 2013).

5. 4 χ^2 – test

Jedná se o metodu, ve které ze získaných dat spočítáme, jak často se něco odehrálo a pomocí χ^2 – testu zjistíme, zda to, co bylo očekáváno, se také stalo (Walker, 2013).

6 Výsledky

6. 1 Výsledky kvalitativní části

Nejprve byla zpracována otevřená otázka: „Jaký názor máte na podvádění během vysokoškolského studia, jaké chování Vám přijde nejzávažnější a naopak jaké chování už za podvádění nepovažujete?“ Ke zpracování byla použita metoda otevřeného kódování. Na základě kódování bylo pro každou skupinu respondentů vytvořeno několik kategorií (viz níže).

Typy podvádění podle závažnosti uvádím pro lepší přehlednost v tabulce (SP = studenti pedagogických oborů, SO = studenti ostatních oborů, P = pedagogové, OP = ostatní profese).

Tab. 2: Typy podvádění udávané respondenty dle závažnosti

	Drobné podvody	Závažné podvádění
SP	Tahák se vzorečky či záchytnými body Napovídání Nakouknutí ke spolužákovi	Plagiátorství Nechat si vypracovat práci někým jiným a vydávat ji za svou Nechat za sebe zkoušku vykonat někým jiným Když student pravidelně chodí na test nepřipravený a celý ho opíše Když podvádění zahrnuje i druhou osobu, kterou to může poškodit Prozradí-li vyučující testové otázky studentovi předem
SO	Taháky Získání předchozích verzí testu	Plagiátorství Nechat si vypracovat práci někým jiným a vydávat ji za svou Koupit si vysokoškolský titul bez studia
P	Taháky	Plagiátorství Nechat si vypracovat práci někým jiným a vydávat ji za svou Koupit si vysokoškolský titul bez studia
OP	Vlastní vypracované taháky Napovídání	Plagiátorství Nechat si vypracovat práci někým jiným a vydávat ji za svou Nechat za sebe zkoušku vykonat někoho jiného Opisování a vyhledávání informací během testu v mobilním telefonu Úspěšné získání zkoušky či rovnou vysokoškolského titulu za úplatu

Analýza kódů – vytvořené kategorie

Přehled kódů k jednotlivým kategoriím je k nahlédnutí v tabulce, viz příloha.

Studenti pedagogických oborů

Pro skupinu studentů pedagogických oborů jsem vytvořila kategorie: motivace ke studiu, frekvence podvádění, role předmětu a vyučujícího, neférové chování, neutrální postoj, pochopitelné podvádění.

Motivace ke studiu

Studenti často uváděli, že šli studovat vysokou školu proto, aby se něco naučili. Podle jejich názoru na vysokou školu patří jedinci, kteří mají o daný obor zájem, chtějí se mu v budoucnu věnovat, tudíž podvádění není na místě.

„Pokud člověk studuje na vysoké škole obor, který ho zajímá, kterému by se chtěl věnovat a podvádí během tohoto studia, tak tím snižuje svoji vlastní hodnotu a hodnotu svého vzdělání.“

Frekvence podvádění

Většina respondentů zmínila, že se s podváděním během svého studia setkává velmi často. Na základě prostudování jejich výpovědí se ukázalo, že frekvence podvádění má zásadní vliv na to, považují-li podvádění za závažné. Absolutně by netolerovali jedince, pro které je podvádění běžnou součástí každého testu či zkoušky. Bohužel také uváděli, že s takovými jedinci se během vysokoškolského studia setkávají.

„Ve svém okolí vidím, že mnoho lidí stráví více času vymýšlením, jak by něco obešli a mohli podvádět, než aby se na zkoušku naučili.“

Role předmětu a vyučujícího

Velmi často se ve výpovědích objevoval názor, že to, zda bude jedinec podvádět, ovlivňuje konkrétní předmět a jeho vyučující. Mají-li studenti pocit, že je pro ně předmět nepřínosný, musejí se učit velké množství faktů, které jim k ničemu nebude nebo nesouvisí s jejich oborem či oblastí zájmu, podvádějí daleko častěji než u předmětů stěžejních pro jejich obor a výkon profese. Velice také záleží na vyučujícím, jakou formou přednáší daný předmět a jak se chová ke studentům. Vyučující dále ovlivňuje výskyt podvádění tím, co

všechno studentům toleruje a jak daleko až je nechá zajít. Pokud vyučující nejeví zájem a nechá studenty během zkoušky opisovat, nepřipadá jim podvádění jako něco špatného.

„Studium je zatíženo tunou naprosto zbytečných předmětů, u kterých je podvádění spíše pochopitelné.“

„Na VŠ se bude vždy podvádět do té míry, do které to bude studentům umožněno.“

Neférové chování

Značná část studentů považuje podvádění za neférové chování vůči těm, kteří studují poctivě a čestně. Ještě horší je podle jejich názoru, když o podvádění vědí i vyučující, a přesto např. ohodnotí oba studenty stejnou známkou.

„Nejvíce mi vadí, když někdo celý test opíše a pak se chlubí, že dostal dobrou známku. Přijde mi to hrozně nespravedlivé vůči těm, kteří se poctivě učili.“

Neutrální postoj

Někteří studenti uváděli, že jim podvádění nevadí, že je to každého věc, zda je ochoten podstoupit riziko být chycen. Tito jedinci jsou nad věcí, důležité jsou pro ně jejich výsledky a jejich způsob, jak jich dosáhli. Věří, že díky skutečně nabytým znalostem budou mít větší šanci uplatnit se v praxi než ti, kteří během studia podváděli.

Studenti ostatních oborů

Pro skupinu studentů ostatních oborů byly vytvořeny následující kategorie: motivace ke studiu, frekvence podvádění, role předmětu a vyučujícího, podvádění je nezbytné, zkušenosti ze zahraničí.

Motivace ke studiu

Stejně jako u předchozí skupiny studentů se opakoval názor, že vysokou školu by měli studovat jedinci, kteří mají o daný obor zájem, kteří šli studovat proto, aby se něco naučili, tudíž podvádět by nedávalo smysl.

„Vysokou školu jsem šla studovat proto, abych dosáhla lepších vědomostí v mnou vybraném oboru a ty pak mohla využívat k tomu, abych ve své profesi byla dobrá. Proč tedy podvádět?“

Frekvence podvádění

Z výpovědí studentů vyplývá, že jsou svědky podvádění téměř při každé zkoušce či testu. Nejčastěji se setkávají s podváděním pomocí chytrých telefonů. Čím dál tím více běžnou praxí se stává i falšování závěrečných prací, které projdou a studenti za ně získají vysokoškolský titul.

„Někteří studenti opíší opravdu všechno, práce za ně vypracovává někdo jiný či je stahují z internetu. Takových lidí znám opravdu hodně a projdou tak někdy i celé studium.“

Role předmětu a vyučujícího

Odkaz na vliv předmětu a vyučujícího se vyskytoval i u této skupiny studentů. V méně důležitých předmětech, které nejsou hlavními pilíři studia, podvádění nepovažují za nic závažného. Studenti spíše podvádí u těch vyučujících, kteří kladou důraz na memorování nikoli však na porozumění dané látce.

„V méně důležitých předmětech, které se netýkají přímo oboru studia, si myslím, že malý podvod neuškodí, vadí mi ale podvádění během závěrečných zkoušek a u důležitých předmětů.“

Podvádění je nezbytné

Studenti z této skupiny uváděli, že jsou předměty, které by bez podvodu nebylo možné splnit ani s důslednou přípravou. Vyučující dávají do testu otázky, které neprobrali v přednáškách, ani se neobjevily v doporučených materiálech. Studenti si tak shánějí verze testů z předchozích let a učí se z nich.

Zkušenosti ze zahraničí

Někteří studenti srovnávali české vysoké školy se zahraničními. Především zmiňovali větší míru podvádění u českých studentů a odlišnou formu zkoušení. Studenti v zahraničí píší daleko častěji eseje, ve kterých vyjadřují své názory a musejí uplatnit své vědomosti v praxi, takže opisování by jim stejně nepomohlo.

„Díky zkušenostem ze zahraničí mohu soudit, že v ČR se na vysokých školách podvádí v mnohem větší míře. Ať už se jedná o opisování z telefonů přímo při písemných zkouškách či plagiátorství při psaní seminárních prací.“

Pedagogové

Pro skupinu pedagogů byly vytvořeny tyto kategorie: negativní postoj, frekvence podvádění, tahák jako forma přípravy, přesah školního podvádění.

Negativní postoj

Většina pedagogů považuje podvádění jako nepřijatelné, neakceptovatelné, absurdní, nečestné, nesportovní, nevhodné, odsouzeníhodné. Z pozice kantora ho nelze akceptovat ani na střední natož na vysoké škole. Vysokoškolští studenti jsou dospělí lidé a měli by být schopni nést odpovědnost za to, co umějí či naopak za to, co neznají.

Frekvence podvádění

Pedagogové se setkávají s podváděním téměř při každém testu, studenti se stále snaží zjednodušit si studium a vylepšit prospěch. Podvádění ke škole patří a nelze ho vymýtit.

„Podvádění je naprosto běžnou záležitostí. V dnešní době je spíše zázračné, pokud je někdo poctivý.“

„Čím dál tím častěji se setkávám s tzv. „googlestudenty“ – neschopnost přijít s vlastním názorem, původní myšlenkou, vůbec přemýšlet.“

Tahák jako forma přípravy

Téměř všichni pedagogové zmínili ve své odpovědi tahák. Jeho užívání nepovažují za závažný prohřešek. Oceňují, že studenti vyvinuli alespoň nějakou snahu při jeho vypracování. Dokonce uvádějí, že některé encyklopedické znalosti, které jsou po nich vyžadovány, nepovažují za hodné učit se nazpaměť.

„Dobře zpracovaný tahák vytvořený studentem tak, aby byl co nejmenší a při tom obsahoval vše potřebné, nutí studenta nejdříve vše nastudovat, vybrat podstatné, napsat tahák a vymyslet kam ho schovat tak, aby byl použitelný. Pak už ho vlastně nepotřebuje.“

„Pečlivě napsaný tahák je více než podvod - dobrá pomůcka.“

Přesah školního podvádění

Podvádění zvláště na vysokých kolách je velice závažná věc především z toho důvodu, že vysokoškolští studenti jsou dospělí lidé a tento návyk si sebou nesou dále do pracovního života.

Ostatní profese

Pro tuto skupinu jsem vytvořila následující kategorie: podvádění jako součást studia, osobní rozvoj, role předmětu a vyučujícího, podvádění a vysokoškolské studium.

Podvádění jako součást studia

Velká část respondentů z této skupiny se vyjádřila ve smyslu, že podvádění ke studiu patří. Během studia se s určitou formou podvádění počítá, vždy se podvádělo a podvádět se bude.

Osobní rozvoj

Ten, kdo podvádí během studia, škodí nejvíc sám sobě, protože se mu to v budoucnu vrátí, když nebude mít znalosti, které bude potřebovat.

„Každý podvod je spíše destruktivní.“

„Při podvádění podvádí jedinec pouze sám sebe.“

Role předmětu a vyučujícího

Daná kategorie se opakovala i u této skupiny. Studenti zkoušejí, kam až můžou zajít a co jim vyjde. Dá-li jim vyučující šanci, není důvod, proč by nepodváděli. Dále záleží na obsahu učiva a na požadavcích vyučujícího. Jsou-li neadekvátní, studenti podvádět budou.

„Během studia za totalitního režimu jsem neměla problém s podváděním při zkouškách týkajících se marxisticko-leninské ideologie.“

Podvádění a vysokoškolské studium

Respondenti z této skupiny uváděli, že podvádět na vysoké škole je nevhodné.

„Podvádění na VŠ nepatří a svědčí o tom, že ten, kdo podvádí, je nezralý na vysokoškolské studium.“

Shrnutí výpovědí z otevřené otázky

Odpovědi skupin studentů se v některých kategoriích shodovaly. Konkrétně to byly kategorie motivace ke studiu, frekvence podvádění a role předmětu a vyučujícího. Studenti ostatních oborů kromě frekvence podvádění zmiňovali také srovnání se situací v zahraničí. Dále se také vyjadřovali ve smyslu, že u některých předmětů je podvádění nezbytné, jelikož vyučující kladou nereálné požadavky pro úspěšné splnění. U studentů pedagogických oborů se opakovaly dva názory na podvádění. Část ho vnímá jako neférové chování vůči těm, kteří nepodvádí a část k němu zaujímá neutrální postoj, a sice že je to každého věc, jak získá své vzdělání.

Téměř všichni pedagogové mají k podvádění negativní postoj. Při výkonu své profese se s ním setkávají neustále a jako pedagogové ho nemohou tolerovat. Více pozitivně se vyjadřovali k používání taháku, který sice považují za podvádění, ale vnímají ho jako alespoň nějakou formu přípravy. Velký problém podvádění vidí v jeho přesahu do budoucího nejen pracovního života studentů. Skupina ostatních profesí se shodovala se skupinami studentů v roli předmětu a vyučujícího. Podvádění vnímá jako součást studia, ale na vysokých školách by se již objevovat nemělo, vzhledem k tomu, že má negativní vliv na osobní rozvoj toho, kdo podvádí, a vypovídá o jeho nezralosti pro vysokoškolské studium.

6. 2 Výsledky kvantitativní části

V první tabulce je přehled deskriptivní statistiky dotazníku postojů k podvádění (DPP) a dotazníku frekvence podvádění (DFP) pro celý výzkumný soubor (n=120).

Maximální možný dosažený počet bodů z DPP byl 72, minimální 18. Vyšší skóre značí striktnější postoj k podvádění. Pro výzkumný soubor byla maximální dosažená hodnota 71 a minimální 24.

V DFP byl maximální možný dosažený počet bodů 56 a minimální 14. Čím nižší skóre, tím menší frekvence podvádění, se kterou se respondent setkával. Maximální dosažená hodnota u výzkumného souboru byla 56, minimální 19.

Tab. 3: Přehled popisné statistiky v DPP a DFP

	N	Min	Max	AM	SD	Medián
DPP	120	24	71	57,4	8,221	59
DFP	120	19	56	33,1	8,218	33

V další tabulce si lze prohlédnout deskriptivní statistiky DPP jednotlivě pro čtyři skupiny respondentů. Maximální hodnoty bylo dosaženo ve skupině pedagogů. Tato skupina měla i nejvyšší aritmetický průměr skóre. Naopak nejnižší hodnoty bylo dosaženo ve skupině studentů ostatních oborů a taktéž se tato skupina vyznačovala nejnižším aritmetickým průměrem skóre.

Tab. 4: Přehled popisné statistiky pro jednotlivé skupiny v DPP

	N	Min	Max	AM	SD	Medián
SP	30	43	69	54,06	7,215	56
SO	30	24	68	52,4	8,656	53
P	30	46	71	64,26	4,653	65
OS	30	40	70	58,9	6,342	60

Poslední tabulka s deskriptivní statistikou ukazuje hodnoty DFP pro jednotlivé skupiny. Nejnižší hodnoty 19 bodů a taktéž i nejvyšší hodnoty 56 bodů bylo dosaženo u skupiny studentů pedagogických oborů. Nejnižší aritmetický průměr skóre měla skupina pedagogů, nejvyšší studenti ostatních oborů.

Tab. 5: Přehled popisné statistiky pro jednotlivé skupiny v DFP

	N	Min	Max	AM	SD	Medián
SP	30	19	56	34,1	7,942	34
SO	30	25	55	38,4	7,699	38,5
P	30	20	47	28	6,533	26
OS	30	20	48	31,9	7,296	32,5

Pro testování normality byl proveden Shapiro-Wilkův test, který odhalil odchylku od normality rozložení u dat proměnné DPP. Z tohoto důvodu byly použity neparametrické metody.

H1: *Mezi postoji k podvádění a věkem existuje vztah.* Pro testování této hypotézy bylo potřeba vypočítat Spearmanův korelační koeficient. Testování proběhlo na celém vzorku tedy 120 respondentech a výsledek, $r_s(118) = 0,483$; $p < 0,001$, ukázal středně silnou korelaci. S rostoucím skórem z dotazníku postojů k podvádění (tedy s přísnějším posuzováním podvádění), roste i věk. Hypotézu proto můžeme podpořit.

V rámci výzkumného souboru ještě ověřuji, zda vztah mezi věkem a postoji k podvádění není moderován profesním zaměřením, proto byla spočítána korelace ještě zvlášť pro pedagogické a ostatní profesní zaměření. Výsledný koeficient pro respondenty s pedagogickým zaměřením (studenti pedagogických oborů a pedagogové) byl $r_s(58) = 0,532$; $p < 0,001$ a pro respondenty s ostatním zaměřením $r_s(58) = 0,467$; $p < 0,001$.

Protože korelace neumožňuje přesně oddělit studenty od pracovníků, bylo ověřeno ještě Mann-Whitney testem, zda se signifikantně odlišují skóre z DPP mezi studenty pedagogických oborů a pedagogy. Na základě výsledků Mann-Whitneyho U testu, které byly následující: $U = 96$, $n(0) = 30$, $n(1) = 30$, $p < 0,01$, je možné konstatovat, že mezi uvedenými skupinami je rozdíl. Postoje k podvádění pedagogů jsou méně benevolentní než postoje studentů pedagogických oborů.

Podobně byl prokázán rozdíl mezi studenty ostatních oborů a pracovníky ostatních profesí. Pro testování byl opět použit Mann-Whitneyův U test. Jeho výsledky zněly: $U = 128$, $n(0) = 30$, $n(1) = 30$, $p < 0,01$. Studenti jsou k podvádění více benevolentní než zástupci ostatních profesí.

H2: *Postoje k podvádění studentů ostatních a pedagogických oborů se liší.* Pro přijetí či odmítnutí této hypotézy, bylo potřeba zjistit, zda jsou skóre studentů ostatních oborů a studentů pedagogických oborů z DPP signifikantně odlišné. Na základě výsledků Mann-Whitneyho U testu, $U = 411$, $n(0) = 30$, $n(1) = 30$, $p > 0,05$, nebyly nalezeny signifikantní rozdíly, H2 proto zamítáme.

H3: *Postoje k podvádění zástupců ostatních profesí a pedagogů se liší.* Tato hypotéza byla opět testována Mann-Whitneyho U testem. V tomto případě byly výsledky: $U = 188$, $n(0) = 30$, $n(1) = 30$, $p < 0,01$, H3 tedy můžeme přijmout. Na základě deskriptivní statistiky lze konstatovat, že pedagogové jsou k podvádění méně benevolentní než ostatní profese.

H4: *Mezi frekvencí podvádění a dobou, ve které jedinec studoval, existuje vztah.* K testování této hypotézy byl použit Pearsonův korelační test, jelikož data z druhého dotazníku splňovala podmínky pro použití parametrické metody. Zjištění poukazuje na záporný signifikantní vztah: $r(118) = -0,393$; $p = 0,001$. S rostoucím věkem tedy klesá skóre z dotazníku frekvence podvádění (DFP). Hypotézu můžeme podpořit.

Jelikož byl věkový rozptyl pedagogů a zástupců ostatních profesí poměrně velký, byla tato skupina rozdělena do dvou podskupin – 35 až 50 let (generace X) a 51 až 69let (generace Baby boomers). U těchto dvou skupin bylo zjišťováno, zda mezi nimi existuje signifikantní rozdíl ve frekvenci podvádění, se kterou se setkávali během jejich vysokoškolského studia. Pro porovnání byl použit Mann-Whitney U test, který signifikantní rozdíl mezi skupinami dle sociologického vymezení neodhalil, souvislost s věkem tu však je. Výsledky Mann-Whitney U testu byly: $U = 424$, $n(0) = 32$, $n(1) = 28$, $p > 0,05$.

Následující dvě tabulky ukazují frekvenci, s jakou se respondenti jednotlivých skupin setkávali s podváděním během vysokoškolského studia.

Tab. 6: Frekvence s jakou se skupiny studentů setkávali s podváděním

způsob podvádění	frekvence podvádění (%)							
	často		občas		výjimečně		nikdy	
	SP	SO	SP	SO	SP	SO	SP	SO
1. Používání nepovolených materiálů během testu.	50	40	33,3	50	16,7	10	0	0
2. Spolupráce a komunikace mezi studenty během testu.	50	50	36,7	43,3	13,3	6,7	0	0
3. Opsání textu z nějakého zdroje bez uvedení citace.	20	30	16,7	20	16,7	33,3	46,7	16,7
4. Parafrázování nějakého materiálu bez uvedení zdroje.	23,3	23,3	16,7	23,3	36,7	40	23,3	13,3
5. Vydávání cizí práce (např. seminární či referát) za svou.	6,7	16,7	13,3	16,7	23,3	33,3	56,7	33,3
6. Lhaní o zdravotních či jiných polehčujících okolnostech, za účelem získání zvýhodňujících podmínek při zkoušení.	13,3	3,3	10	26,7	33,3	40	43,3	30
7. Obstarání si obsah testu předem od studentů, kteří ho již psali.	76,7	66,7	13,3	33,3	6,7	0	3,3	0
8. Předstírání splnění požadavků, které jsou nezbytné pro připuštění ke zkoušce.	10	10	13,3	23,3	26,7	23,3	50	43,3
9. Vymýšlení si dat (např. neexistující respondenty pro diplomové práce, výsledky měření).	13,3	30	13,3	26,7	40	20	33,3	23,3
10. Upravování či ovlivňování naměřených dat.	16,7	30	16,7	30	30	16,7	36,7	23,3
11. Nepřiznání podílu ostatního/ostatních studentů v nějaké práci či projektu.	10	10	6,7	20	16,7	30	66,7	40
12. Vydávání práce za individuální, ačkoli byla vypracována s dalším/dalšími studenty (např. v rámci jiného předmětu).	6,7	10	3,3	10	20	50	70	30
13. Vypracování nějaké práce za jiného studenta.	6,7	20	10	36,7	50	26,7	33,3	16,7
14. Prozrazení zadání testu předem studentům, kteří ho ještě nepsali.	70	66,7	23,3	26,7	3,3	6,7	3,3	0

Tab. 7: Frekvence s jakou se pedagogové a ostatní profese setkávali s podváděním

způsob podvádění	frekvence podvádění (%)							
	často		občas		výjimečně		nikdy	
	P	OP	P	OP	P	OP	P	OP
1. Používání nepovolených materiálů během testu.	26,7	36,7	53,3	50	20	13,3	0	0
2. Spolupráce a komunikace mezi studenty během testu.	16,7	33,3	50	50	30	16,7	3,3	0
3. Opsání textu z nějakého zdroje bez uvedení citace.	10	10	40	53,3	30	20	20	16,7
4. Parafrázování nějakého materiálu bez uvedení zdroje.	13,3	6,7	36,7	40	40	43,3	10	10
5. Vydávání cizí práce (např. seminární či referát) za svou.	3,3	0	16,7	13,3	50	30	30	56,7
6. Lhaní o zdravotních či jiných polehčujících okolnostech, za účelem získání zvýhodňujících podmínek při zkoušení.	10	3,3	23,3	20	50	50	16,7	26,7
7. Obstarání si obsahu testu předem od studentů, kteří ho již psali.	20	30	40	46,7	30	13,3	10	10
8. Předstírání splnění požadavků, které jsou nezbytné pro připuštění ke zkoušce.	3,3	0	40	13,3	36,7	40	20	46,7
9. Vymýšlení si dat (např. neexistující respondenty pro diplomové práce, výsledky měření).	3,3	10	30	20	36,7	40	30	30
10. Upravování či ovlivňování naměřených dat.	10	13,3	30	30	30	20	30	36,7
11. Nepřiznání podílu ostatního/ostatních studentů v nějaké práci či projektu.	6,7	0	13,3	10	40	36,7	40	53,3
12. Vydávání práce za individuální, ačkoli byla vypracována s dalším/dalšími studenty (např. v rámci jiného předmětu).	3,3	3,3	16,7	10	40	40	40	46,7
13. Vypracování nějaké práce za jiného studenta.	0	0	20	20	40	33,3	40	46,7
14. Prozrazení zadání testu předem studentům, kteří ho ještě nepsali.	23,3	20	40	43,3	20	26,7	16,7	10

Jelikož se na základě procentuálního zobrazení jeví, že by mezi studenty a pracujícími mohly být v některých otázkách signifikantní rozdíly, byla tato domněnka ověřena pomocí výpočtu χ^2 - testu. Kritická hodnota byla překročena, $\chi^2(3) = 7,81$, $p > 0,05$, v případě položek: 2. spolupráce a komunikace mezi studenty během testu; 3. opsání textu z nějakého zdroje bez uvedení citace; 4. parafrázování nějakého materiálu bez uvedení zdroje; 7. obstarání si obsahu testu předem od studentů, kteří ho již psali;

13. vypracování nějaké práce za jiného studenta; 14. prozrazení zadání testu předem studentům, kteří ho ještě nepsali. Celkově se tedy signifikantně odlišovalo 6 ze 14 otázek.

Pro zajímavost ještě uvádím, pořadí kategorií DFP pro jednotlivé skupiny. Pořadí je sestupné od těch typů chování, se kterými se respondenti setkávali nejčastěji, po ty, se kterými se setkávali v nejmenší míře.

Tab. 8: Pořadí kategorií v DFP

SP	OS	P	OP
1. podvádění spojené s testovou situací	1. podvádění spojené s testovou situací	1. podvádění spojené s testovou situací	1. podvádění spojené s testovou situací
2. napomáhání ostatním v podvádění	2. napomáhání ostatním v podvádění	2. podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek	2. plagiátorství
3. podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek	3. plagiátorství	3. plagiátorství	3. podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek
4. plagiátorství	4. manipulace s daty	4. napomáhání ostatním v podvádění	4. napomáhání ostatním v podvádění
5. manipulace s daty	5. podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek	5. manipulace s daty	5. manipulace s daty
6. parazitování	6. parazitování	6. parazitování	6. parazitování

7 Diskuze

Před interpretací dat pokládám za důležité, upozornit na nutnou obezřetnost pro všechna zjištění plynoucí z této práce, jelikož výběr vzorku nebyl náhodný, tudíž nereprezentativní. Z tohoto důvodu není možná generalizace výsledků na celou populaci. Dalším faktorem, který snižuje objektivitu výsledných zjištění, je velikost výzkumného vzorku, který tvořilo 120 respondentů. Zastoupení pohlaví bylo v případě skupiny pedagogů a studentů pedagogických oborů rozdílné. Pro větší reprezentativnost a objektivitu by bylo potřeba tyto diskrepance odstranit.

Možnou limitací, kterou je potřeba zmínit, je výzkumný nástroj, který tvořil dotazník vlastní konstrukce, tedy nestandardizovaná metoda.

Dalším omezením může být způsob administrace dotazníků. Respondenti ho vyplňovali online. Mohlo tedy dojít k nevědomému zkreslení dat na základě špatného chápání položek. Dále je obtížná možnost kontroly identity respondenta. Mohlo se stát, že do výzkumného šetření byli zapojeni i ti jedinci, kteří nesplňovali potřebná kritéria. Další nevýhodou online dotazování je přístupnost dotazníku. Kdybychom usilovali o reprezentativní vzorek populace, byli by vyřazeni ti jedinci, kteří nemají možnost přístupu k internetu.

V rámci dotazníku frekvence podvádění mohlo dojít ke zkreslení informací u skupin pedagogů a ostatních profesí vlivem doby, která uplynula od jejich vysokoškolského studia. U nejstaršího respondenta to bylo přibližně 45 let.

Celkem byly testovány čtyři hypotézy, z nichž jedna nebyla podpořena.

Nejprve bylo zjišťováno, zda se s věkem mění postoje k podvádění. Tedy H1: *Mezi postoji k podvádění a věkem existuje vztah*. Souvislost byla prokázána, proto bylo možné hypotézu podpořit. S rostoucím věkem je jedinec méně benevolentní k podvádění. Čím je starší, tím striktnější postoj k podvádění má.

Pro ověření, zda vztah mezi věkem a postoji k podvádění není ovlivněn profesním zaměřením, byla spočítána ještě korelace pro skupiny s pedagogickým zaměřením a skupiny s ostatním zaměřením. Korelace mezi postoji k podvádění a věkem byla nalezena u studentů pedagogických oborů a pedagogy a taktéž u studentů ostatních oborů a ostatními profesemi.

Dále bylo zjištěno, že pedagogové jsou k podvádění méně benevolentní než studenti pedagogických oborů a stejně tak zástupci ostatních profesí jsou k podvádění méně benevolentní než studenti ostatních oborů. Studenti z našeho výzkumného souboru jsou tedy méně přísní při posuzování podvádění než pracující.

Dále byly testovány dvě hypotézy předpokládající mezioborový a meziprofesní vztah.

H2: *Postoje k podvádění studentů ostatních a pedagogických oborů se liší.* Jediná tato hypotéza nemohla být podpořena, jelikož skóry z DPP dvou skupin studentů nebyly dostatečně rozdílné. Postoje k podvádění studentů pedagogických a ostatních oborů nejsou signifikantně odlišné.

H3: *Postoje k podvádění zástupců ostatních profesí a pedagogů se liší.* Na rozdíl od předchozí hypotézy, byla tato podpořena. Mezi pedagogy a ostatními profesemi existují signifikantní rozdíly v postojích k podvádění. Na základě výsledků H2 a H3 by bylo možné usuzovat, že postoje k podvádění jsou ovlivněny věkem, respektive že se formují až v průběhu výkonu povolání. U studentů se postoje k podvádění ještě výrazně neliší, ale u pedagogů a ostatních profesí již signifikantní rozdíly jsou.

Poslední hypotéza byla založena na předpokladu, že existuje souvislost mezi dobou, ve které jedinec studovat a frekvencí podvádění, se kterou se během vysokoškolského studia setkával. H4: *Mezi frekvencí podvádění a dobou, ve které jedinec studoval, existuje vztah.* Pearsonův korelační test odhalil záporný vztah, tudíž mohla být tato hypotéza podpořena. Výsledky poukazují na fakt, že dnešní studenti se setkávají s podváděním více. Toto zjištění je v souladu s výsledky zahraničních výzkumů např. McCabeho a Treviña (1997) či Vencata, Overdorfa a Adamse (2006) viz kapitola 1. 2.

Dále bylo zjišťováno, ve kterých položkách se konkrétně studenti od pracujících odlišují, tedy jaké formy podvádění se v čase nejvíce proměnily. Dnešní studenti signifikantně výrazněji napomáhají v podvádění ostatním (tuto kategorii tvořily položky 13 a 14 a obě vyšly v χ^2 – testu signifikantně odlišně). Další kategorií, ve které se signifikantně lišily dvě položky ze tří, byla kategorie plagiátorství. Dnešní studenti více opisují či parafrázují text bez uvedení původního zdroje. To může být způsobeno tím, že mají k dispozici velké množství materiálů v elektronické podobě a opsání něčeho např. z internetu, v nich může vzbuzovat pocit anonymity a naopak nemusí vzbuzovat až takový

pocit, že porušují autorská práva, jako když opíší něco z knížky, kterou mají v tištěné podobě. Společnost je celkově spíše benevolentní ke kopírování a stahování materiálů z internetu. Dále se signifikantně odlišovala položka č. 2 – spolupráce a komunikace mezi studenty během testu (kategorie podvádění spojené s testovou situací) a položka č. 7. – obstarání si testu předem od studentů, kteří ho již psali (kategorie podvádění za účelem zajištění si výhodnějších podmínek). Obstarání si či prozrazení obsahu testu předem je v dnešní době dle výpovědí respondentů nejrozšířenější formou podvádění. Často se s ním setkává přibližně 70% dnešních studentů. Příčinu bych viděla na straně vyučujících, kteří používají rok co rok stále stejná zadání testů, tudíž v podstatě tuto formu podvádění studentům umožňují. Nabízí se ale otázka, zda toto chování je podváděním. V dotazníku postojů k podvádění totiž skórovaly všechny skupiny u položek 10. a 18. (které se dotazovaly právě na toto chování) nejnižše.

Než byly respondentům předloženy jednotlivé typy podvádění, ke kterým se na Likertově škále vyjadřovali, do jaké míry je považují za podvádění a v jaké frekvenci se s nimi během vysokoškolského studia setkávali, odpovídali na otevřenou otázku: „*Jaký názor máte na podvádění během vysokoškolského studia, jaké chování Vám přijde nejzávažnější a naopak jaké chování už za podvádění nepovažujete?*“ Naprosto všechny skupiny respondentů se shodly, že nejzávažnější podvádění je plagiátorství. Velice často se také ve výpovědích jako závažné podvádění objevovalo, když za jedince splní požadavky někdo jiný (vykoná zkoušku, seminární či diplomovou práci) nebo když získá vysokoškolský titul bez studia. Naopak za nejméně závažné považují taktéž všechny skupiny používání tradičních taháků. S používáním taháků se během studia setkali všichni respondenti.

Téměř naprostá většina respondentů se shodla, že podvádění během vysokoškolského studia je nevhodné. Ať už z důvodu motivace ke studiu, či přesahu takového chování do budoucího pracovního života nebo negativnímu vlivu na osobní rozvoj.

8 Závěr

Empirická část této bakalářské práce si dávala za cíl, zjistit, zda existují a popř. jaké jsou mezigenerační a meziprofesní rozdíly v postojích k podvádění. Základními předpoklady bylo, že postoje k podvádění se liší jak napříč generacemi, tak napříč profesemi a že v dnešní době je větší frekvence podvádění, než u předchozích generací. Výzkum byl prováděn na souboru čítající 120 respondentů. Tento soubor tvořily čtyři skupiny – studenti pedagogických a studenti ostatních (jiných než pedagogických a pomáhajících) oborů, pedagogy a ostatní (jiné než pedagogické a pomáhající) profese.

Na základě první hypotézy (H1) bylo zjištěno, že s rostoucím věkem jsou postoje k podvádění méně benevolentní. Starší jedinci dosahovali vyšších skóre v dotazníku postojů k podvádění. Signifikantní rozdíl v postojích k podvádění byl odhalen jak mezi studenty pedagogických oborů a pedagogy, tak mezi studenty ostatních oborů a ostatními profesemi.

Další dvě hypotézy (H2, H3) se zabývaly postoji k podvádění u stejných věkových kohort, avšak s rozdílným zaměřením studia či profese. Rozdíl se prokázal u skupin lišící se vykonávanou profesí, u studentů s odlišným zaměřením studia se rozdíl neprokázal.

Poslední hypotéza (H4) se zaměřila na frekvenci podvádění, se kterou se respondenti setkávali během jejich vysokoškolského studia. Bylo zjištěno, že dnešní studenti se setkávají s podváděním během studia častěji.

Výsledná zjištění empirické části ukázala, že všichni respondenti se během svého vysokoškolského studia setkali s podváděním. Nabízí se tedy otázka, jakými způsoby bojovat proti tomuto jevu a jak proti němu zakročit? Kdyby existovalo nějaké řešení, jistě bychom se tímto tématem nemuseli zabývat a čelit faktu, že se jeho prevalence zvyšuje. Ačkoli výzkumy ukázaly, že v některých zemích (např. USA) frekvence podvádění nedosahuje takové míry jako v České republice (Preiss, Nohavová, Stuchlíková, 2013). Jedním z důvodů může být, že tomuto tématu věnují více pozornosti a snaží se aplikovat opatření i v praxi např. v podobě tzv. „honor codes“. Dalším rozdílem, který vyplynul z výpovědí respondentů, je způsob přístupu k výuce. V zahraničí vyučující více dbají na porozumění látky, nikoli na memorování, tudíž snižují možnosti k podvádění a možná zvyšují motivaci ke studiu či zájem o daný předmět, což jsou jedny z faktorů, které snižují výskyt podvádění.

Jeden ze skromných návrhů, ke kterému bylo dospěno na základě výsledků této práce a může sloužit spíše jako podnět k zamyšlení pro jednotlivce než jako komplexní řešení situace, by mohl spočívat u samotných vyučujících. Na základě analýzy výpovědí respondentů hraje velkou roli ve výskytu podvádění právě vyučující. Jeho přístup k výuce předmětu, jakou formou ho vyučuje, jaký charakter mají požadavky, které klade na studenty, ale i to zda studentům podvádění toleruje či dokonce umožňuje. Vyučující sehrává důležitou roli v tom, zda se student rozhodne podvádět či nikoli. Čímž se opět dostáváme k velké míře odpovědnosti, kterou sebou tato profese nese. Zamýšlíme-li se nad chybějícím etickým kodexem pedagoga, možná právě toto by mohl být jeden z bodů, který by měl kodex obsahovat, viz kapitola 4.1.

IV Souhrn

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou podvádění během vysokoškolského studia, konkrétně mezigeneračními a meziprofesními rozdíly v postojích k tomuto chování. Jejím hlavním cílem bylo odhalit a popsat tyto rozdíly u odlišných věkových skupin a u skupin s rozdílným profesním zaměřením.

Teoretická část byla věnována samotnému fenoménu podvádění a formám, ve kterých se může vyskytovat. Byly popsány některé z faktorů ovlivňující výskyt podvádění např. morální usuzování či sociální prostředí. Další kapitoly se zaměřily na popis a charakteristiku generací, především generace Y a na problematiku pracovní etiky, přičemž důraz byl kladen na etiku pedagogické profese.

V empirické části autorka zjišťovala, zda existuje vztah mezi postoji k podvádění a věkem a jak se proměňují postoje k podvádění napříč studovaným oborem a vykonávanou profesí. Tento vztah se spolehlivě potvrdil a bylo zjištěno, že postoje k podvádění jsou s rostoucím věkem více striktní. U studentů různých oborů se odlišnost v postojích k podvádění neprokázala, avšak rozdíly byly nalezeny u různých profesí (pedagogové versus ostatní profese). Dále se zaměřila na to, jak se proměnila frekvence podvádění za posledních přibližně 45 let. Potvrdil se vztah mezi frekvencí podvádění, se kterou se jedinec setkával během svého vysokoškolského studia a dobou, ve které studoval. Starší respondenti se s podváděním setkávali méně než dnešní studenti.

Bakalářská práce se snaží upozornit na téma akademického podvádění, které, jak se prokázalo i v rámci tohoto výzkumu, je na vysokých školách velice rozšířené a postoje studentů jsou k němu spíše tolerantní. Výsledky této práce by mohly sloužit jako podnět k dalšímu zkoumání.

V Seznam použitých zdrojů a literatury

Anderman, E.M., & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of academic cheating*. Elsevier academic press.

Arhin, A. O. (2009). A pilot study of nursing student perceptions of academic dishonesty: A generation Y perspective. *The ABNF Journal*, 20 (1), 17-21.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General learning press. Dostupné 3. února 2015

z http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf

Barrett, L., Dunbar, R., & Lycett, J. (2007) *Evoluční psychologie člověka*. Praha: Portál.

Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks: Corwing Press.

Colnerud, G., & Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (5), 505-517.

Craig, D., & Evans, E. D. (1990). Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and senior high school. *Journal of Educational Research*, 84, 47-53.

Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Drew, A. (2015). Talkin' About Your Generation. *Observer*, 28 (1). Dostupné 10. ledna 2015 z

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2015/january-15/talkin-about-your-generation.html#.VLEOipBZx1A.email>

Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.

Gluchmanová, M. (2007). K niektorým terminologickým otázkám učiteľskej etiky. *Pedagogická orientace*, 2, 11-25.

- Graham, M. A. et al. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Developments*, 35 (4), 255-260.
- Haidt, J. (2013). *Morálka lidské mysli*. Praha: dybbuk.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *American Association for the Advancement of Science*, 5827 (316), 998-1002.
- Haidt, J., & Graham, J. (2006) When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. Dostupné 12. prosince 2014 z <http://cbdr.cmu.edu/seminar/Haidt.pdf>
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311-324.
- Hayesová, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- Iyer, R. & Eastman, J. K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students? *Journal of Education for Business*, 82 (2), 101-110.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Janoušek, J. (1986). *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1987). Moral judgment and moral action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 554-564.
- Krámský, D., & Preiss, M. (2014). Filosofická a psychologická východiska studia morálního usuzování. *Československá psychologie*, 58 (2), 107-119.
- Lajčiaková, P. (2008). *Psychológia morálky*. Brno: CERM.
- Lord, T., & Chiodo, D. (1995). A look at student cheating in college science classes. *Journal of Science Education and Technology*, 4 (4), 317-324.

- Malinowski, C. I., & Smith, Ch. P. (1985). Moral reasoning and moral conduct: An investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1016-1027.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 60, 310-335.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences of academic dishonesty. *Research in Higher Education*, 38 (3), 379-396.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219-232.
- Milliron, V., & Sandoe, K. (2008). The net generation cheating challenge. *Innovate*, 4 (6). Dostupné 21. ledna 2015 z <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=499>
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nesvadba, P. (2009). *Policejní etika*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229-241.
- Norén, L. (2004). *Who is the millennial generation?* Dostupné 20. ledna 2015 z <http://thesocietypages.org/graphicsociology/2011/10/04/who-is-the-millennial-generation-pew-research/>
- Panáková, M. (2011). *Fenomén podvádění ve školách. Faktory ovlivňující podvádění studentů na středních školách v Pardubickém kraji* (Magisterská práce). Brno: FF MU.
- Preiss, M., Nohavová, A. & Stuchlíková, I. (2013). Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia. *E-psychologie*, 7 (1), 1-18.
- Salkind, N. J. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks: Sage publications.
- San Joaquin Delta College. *Academic dishonesty – definition* (online). Dostupné 2. února 2015 z <http://www.deltacollege.edu/dept/ar/catalog/cat0809/1841.htm>

- Sarkozi, R. (2005). Pedagogická komora a etický kodex učitele. *Britské listy*. Dostupné 17. února 2015 z <http://www.blisty.cz/art/22108.html>
- Somr, M. (2009). *Statě ke studiu sociologie, profesní etiky, filozofie výchovy a reformního školství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Stephens, J. M., Young, M. F., & Calabrese, T., (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233–254.
- Taylor, L., & Pogrebin, M., & Dodge, M. (2002). Advanced placement – advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4), 403–421.
- Twenge, J. M., Zhang, L., & Im, C. (2004). It's beyond my control: A cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960–2002. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 308–319.
- Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vágnerová, M. (2010). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vencat, E., Overdorf, J., & Adams, J. (2006). The perfect score. *Newsweek*, 147 (13), 44–47.
- Vrbová, J. (2013) *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu* (Disertační práce). České Budějovice: PF JU.
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Whitley, B. E. Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39 (3), 235–274.

VI Seznam grafů, tabulek a příloh

Graf 1-4: Pohlaví respondentů

Tabulka 1: Faktory ovlivňující podvádění

Tabulka 2: Typy podvádění udávané respondenty dle závažnosti

Tabulka 3: Přehled popisné statistiky v DPP a DFP

Tabulka 4: Přehled popisné statistiky pro jednotlivé skupiny v DPP

Tabulka 5: Přehled popisné statistiky pro jednotlivé skupiny v DFP

Tabulka 6: Frekvence s jakou se skupiny studentů setkávali s podváděním

Tabulka 7: Frekvence s jakou se pedagogové a ostatní profese setkávali s podváděním

Tabulka 8: Pořadí kategorií v DFP

Příloha 1: Typy tradičního podvádění

Příloha 2: Typy elektronického podvádění

Příloha 3: Přehled kódů

Příloha 4: Dotazník

VII Přílohy

Příloha 1: Typy tradičního podvádění (Mareš, 2005)

Typ podvádění	Konkrétní postup
Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací	Dát opsat svoji domácí úlohu spolužákovi. Opsat domácí úlohu od spolužáka. Opsat úlohu od souseda při písemném zkoušení. Při rozdávání testových formulářů si žák vezme formulář. Pak využije zmatku běžného při rozdávání formulářů a tvrdí, že formulář ještě nedostal. Tím získá dva exempláře; do jednoho píše odpovědi, druhý schová a předá dalším třídám. Pokud učitel nemá přesně spočítány exempláře, lze tímto způsobem získat všechny varianty testů. Při písemném zkoušení používat při nápovědě spolužákům neverbální komunikace: prstové abecedy, cvakání propisovací tužkou, kašlání, pohybování hlavou apod. Fungovat jako prostředník při opisování (předávat pomocné informace mezi dvěma studenty při písemném zkoušení). Při testování, kdy učitel rozsadil žáky tak, aby navzájem neopisovali, si sednout nejdále od učitele. Potom se tvářit, že něčemu v testu nerozumím a loudavě se vydat k místu, kde učitel sedí. Při chůzi tam i zpět si ověřit v pracích spolužáků, jak má znít správná odpověď. Napovídat při ústním zkoušení. Získávat informace o testu či ústním zkoušení od studentů, kteří ho již absolvovali.
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny	Opisovat z učebnice, sešitu či jiného zdroje při písemné zkoušce, když je použití pomůcek zakázáno. Opisovat z taháku při písemné zkoušce, přičemž podoba a umístění taháku jsou limitovány jen nápaditostí uživatele. Opsat text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován (článek v časopise, kapitola v knize) - plagiátorství. Parafrázovat text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován (článek v časopise, kapitola v knize). Použít opakovaně svoji vlastní seminární práci, esej atd. v jiném předmětu či jiném ročníku a vydávat ji za novou práci. Nabízet k opětovnému využití hotovou úlohu (např. student vyššího ročníku nabízí vypracovanou úlohu studentům nižšího ročníku). Opsat od jiného studenta (z jiné třídy, z jiného ročníku, jiné školy) jeho seminární nebo laboratorní práci s jeho souhlasem a vydávat ji za svou.

	Opsat seminární, laboratorní aj. práci jiného studenta (z jiné třídy, z jiného ročníku, jiné školy) bez jeho vědomí a vydávat ji za svou. Upravovat naměřená data tak, aby se dospělo k žádaným výsledkům nebo ke statisticky významným výsledkům. Vymýšlet si údaje (uvádět do laboratorního protokolu neexistující výsledky). Uvádět odkazy na neexistující (vymyšlené) prameny nebo rozšiřovat soupis literatury o neexistující díla.
Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení	Při testovém zkoušení, kdy je žákovi zřejmé, že test nezvládne, počkat, až bude zmatek při sbírání testových archů a test vůbec neodevzdat. Při vyhlásování výsledků tvrdit, že test byl odevzdán a spoléhat na to, že učitel znejistí, zda on sám test někam nezaložil nebo ho neztratil. Tím se žák domůže opakování testu. Žádat po někom, aby šel místo mne složit zkoušku. Jít za někoho složit zkoušku (vydávat se za někoho jiného). Lhát o tom, že jsou splněny předběžné podmínky k připuštění ke zkoušce (účast na výuce, odevzdané úlohy apod.). Lhát o polehčujících zdravotních či sociálních okolnostech proto, aby se získaly mimořádné ohledy při zkoušení. Pokusit se získat mimořádné výhody oproti standardnímu způsobu zkoušení tím, že nabízím úplatek či protislužbu. V knihovně či studovně úmyslně schovat nebo umístit úplně jinam knihu, učebnici, časopis tak, aby ostatní studenti neměli možnost si materiál vypůjčit a prostudovat. Podvodným způsobem získat dopředu informace o tom, co se přesně bude zkoušet. Zatajit učitelovo přehlédnutí nebo přeslechnutí anebo chybu při písemném či ústním zkoušení. Při seznamování se s výsledky zkoušení si opravit v svém testu několik chybných odpovědí na správné a dožadovat se změny klasifikace* Vyhrožovat examinatorovi nebo ho vydírat.

Příloha 2: Typy elektronického podvádění (Mareš, 2005)

Typ podvádění	Konkrétní postupy
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny	Pokud mají všichni studenti stejné znění testu, pak je výhodné si v počítačové učebně sednout vedle spolužáka, který je lepší a postupuje rychleji. Horší a pomalejší spolužák od něj opisuje správné odpovědi.
	Posílat mobilem správné odpovědi spolužákům k opsání pomocí SMS zpráv.
	Opsat od spolužáka znění správné odpovědi z přijaté SMS zprávy v mobilu.
	Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí miniaturní vysílačky (např. v podobě propisovací tužky).
	Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí ukrytého hands-free mobilu.
	Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného testu prostřednictvím „zkopírování obrazovky“; jde o uložení textu pro pozdější použití anebo odeslání textu spolužákovi.
	Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného testu prostřednictvím fotoaparátu zabudovaného do mobilu (fotografie jsou určeny studentům, kteří ho teprve budou psát).
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny	Opisovat při písemném zkoušení z „elektronického taháku“ tím, že si student přinese k počítačovému zkoušení např. elektronický diář, laptop, v němž má uloženy potřebné informace.
	Opisovat při písemném zkoušení z „elektronického zvukového taháku“ tak, že si student přinese Walkmana. Z CD ROM nebo z nahraného souboru ve formátu .mp3 nebo .wav poslouchá nápovědu. Přitom je žák připraven v případě „nebezpečí“ okamžitě přepnout na hudbu.
	Použít při zkoušení „elektronický tahák“ tak, že si student z tajně přineseného nosiče (např. flashdisku) stáhne do školního počítače soubor, který si doma předem připravil (např. esej, překlad textu apod.) a vydává ho za text vypracovaný v hodině během zkoušení.
	Opisovat při zkoušení z „elektronického taháku“ tím, že si student stáhne ze systému soubor, který tam byl předtím nahrán a vhodně přejmenován; během zkoušení pak změní jeho příponu, vloží ho na patřičné místo a vydává ho za text vypracovaný během zkoušení.
	Stáhnout si jiným autorem připravenou práci (paper-mill) z nabídky příslušných internetových stránek a vydávat ji za svou vlastní (získat ji buď zdarma, anebo zakoupit).
	Zkopírovat elektronický text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován (text z webových stránek určité instituce, článek v internetovém časopise, kapitolu v elektronické knize, pasáž ze zprávy o výzkumu) v mateřském jazyce.

	Naskenovat text či obrázek z tradičního zdroje (knihy, časopisu), převést ho do elektronické podoby; okopírovat části textu a vybrané obrázky, grafy apod, do své práce a celek vydávat za své vlastní dílo, aniž je uveden původní zdroj.
	Zkopírovat text z určitého cizojazyčného zdroje, aniž je tento zdroj citován, přeložit ho (třeba i s využitím elektronického překladače) a vydávat ho za svůj vlastní.
	Napsat text v mateřském jazyce; pomocí elektronického překladače ho nechat přeložit do cizího jazyka a výsledek vydávat za práci dokládající studentovu jazykovou kompetenci při zkoušení v cizím jazyce.
Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení	Přihlásit se do počítačového systému za někoho jiného; pod jeho jménem i jeho heslem a za něj napsat test.
	Těsně před začátkem zkoušení přepnout počítač do režimu sdílení s jiným počítačem (tzv. vzdálený přístup). Zkoušený student pak jen předstírá činnost, zatímco jiný student - zpravidla v jiné místnosti - za něj řeší zadané úlohy.
	Při distančním zkoušení se přihlásit do systému pod svým jménem a heslem; odpovídat sice osobně na otázky, ale mít vedle sebe jednoho nebo víc „konzultantů“, kteří zkoušenému radí, jaká má být správná odpověď.
	Při zkoušení požádat o pomoc další kolegy prostřednictvím elektronické diskusní skupiny; jejich náměty, rady a doporučení zkopírovat, vymazat části textu, které by poukazovaly na cizí pomoc a výsledný text vydávat za svůj vlastní.
	„Zlomit“ heslo, jímž je chráněn přístup nežádoucích osob do systému, a získat tak oprávnění k přístupu ke klíči testu, které přísluší jen učiteli (pomocí speciálního softwaru; jde o cracking).
	Podvádět za účelem získání příslušného učitelova hesla (např. simulovat naléhavé volání od systémové podpory daného systému: „potřebujeme naléhavě vaše heslo“ anebo simulovat pokyn správce systému: „změňte si dočasně heslo pro testování systému“).
	Přihlásit se do počítačového systému jako učitel a přečíst si klíč správných odpovědí k vyhodnocení daného testu.
	Nahrát do systému speciální program, který umožňuje monitorovat a hlásit podvádějícímu studentovi, jaké činnosti na svých počítačích provádějí spolužáci nebo učitel (spyware), a z nich pak odvodit správný postup při odpovídání.
	Utočit na ochranu systému, na server, „zevnitř“ systému; získat tak pomocí speciálního programu práva správce systému (jde o podvod typu „rozšíření práv správce systému“ o další osobu) a pak moci vstupovat tam, kam je studentům přístup zakázán; motivem je seznámení se s utajovanými skutečnostmi nebo pozměňování školních dat, např. známek a zápočtů.

	Při psaní jednotného zkušebního testu v tentýž den využívat rozdíl v časových pásmech: angličtí studenti, kteří psali test v Hongkongu, zveřejnili jeho znění na internetu pro studenty, kteří ho psali týž den v Anglii.
--	---

Příloha 3: Přehled kódů

Kategorie	Kódy
Motivace ke studiu	Zájem o daný obor Studuji, abych se něco naučil Znalosti pro budoucí profesi Bez znalostí v životě neuspěji
Frekvence podvádění	Podvádění je běžné Setkávám se s ním denně Stále nové způsoby Každý pedagog takové incidenty řeší Každý student podvádí Minimálně polovina studentů podvádí pravidelně
Role předmětu a vyučujícího	Klíčová role učitele Učitel určuje podmínky Některé předměty se nelze naučit na 100% Důležitá je koncepce předmětu Studenti zkouší, kam až můžou zajít Adekvátnost požadavků Je věcí učitele, co žákům povolí
Neférové chování	Podvod vůči těm, kteří se připravují zodpovědně Podraz pro vyučujícího
Neutrální postoj	Je to každého věc Je na každém, jak získá své vzdělání Pro mě je důležité, jakým způsobem studuji já
Pochopitelné podvádění	Předměty nedůležité pro pokračování studia Předměty, které v budoucnu nevyužiji Předměty, na které se nelze 100% připravit
Podvádění je nezbytné	Některé předměty nelze bez podvádění zvládnout 100% příprava někdy nestačí
Zkušenosti ze zahraničí	V zahraničí se podvádí méně V zahraničí zkoušejí odlišnou formou V zahraničí nutí nad výkladem přemýšlet
Negativní postoj	Nemělo by patřit ke studiu Podvádění je nepřijatelné Podvádění nelze akceptovat Znak slabosti
Tahák jako forma přípravy	Dobrá pomůcka Forma přípravy Vyvinuté úsilí Může být poučný Uznávám vlastní taháky Vyžaduje dobrou orientaci Při přípravě se student učí Důležité je problematiku pochopit

Přesah školního podvádění	Přenos do profesního života Osvojení si nežádoucích návyků
Podvádění jako součást studia	Taháky a opisování ke studiu patří Během studia se s určitou formou podvádění počítá Při studiu se vždy podvádělo a podvádět bude VŠ mě podvádět naučila
Osobní rozvoj	Podvádění je podvod na sobě Podvádění je krokem zpátky Destruktivní charakter
Podvádění a VŠ studium	Podvádění na VŠ je nevhodné VŠ studenti jsou dospělí lidé Podvádění vypovídá o nezralosti studenta pro VŠ studium Nést odpovědnost za svou přípravu Nehodí se k chování studenta VŠ

Příloha 4: Dotazník

Dobrý den,

prosím o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci, která se zabývá postoji k podvádění během vysokoškolského studia. Dotazník je určen pro studenty či absolventy vysokých škol a jeho vyplnění Vám zabere 10-15 minut. Získané informace jsou anonymní a budou použity pouze ke studijním účelům.

1. Jakého jste pohlaví?

- ☐ muž
- ☐ žena

2. Kolik je Vám let?

3. Jaké oblasti se týká Vaše studium či profese

- ☐ studuji pedagogický obor
- ☐ studuji nepedagogický obor
- ☐ jsem pedagog
- ☐ vykonávám jinou profesi

4. Uvedl/a-li jste v předchozí otázce jiné než pedagogické zaměření, napište jaké (název studovaného oboru nebo profese)

5. Zde prosím v pár větách uveďte, jaký názor máte na podvádění během vysokoškolského studia, jaké chování Vám přijde nejzávažnější a naopak jaké chování už za podvádění nepovažujete.

6. U následujících tvrzení uveďte, do jaké míry je považujete za podvádění.

	Jedná se o podvádění	Spíše se jedná o podvádění	Spíše se nejedná o podvádění	Nejedná se o podvádění
1. Používat při zkoušce/testu nepovolený materiál (tahák, poznámky, učebnici).	0	0	0	0
2. Spolupracovat a komunikovat při zkoušce/testu s ostatními studenty	0	0	0	0
3. Během zkoušky/testu vyhledávat a opisovat informace z mobilu, tabletu či jiného zařízení	0	0	0	0
4. Během testu/zkoušky si posílat si odpovědi ostatními spolužáky skrze mobilní telefon.	0	0	0	0
5. Opsání textu z online zdroje bez uvedení citace.	0	0	0	0
6. Opsání textu z tištěného zdroje bez uvedení citace.	0	0	0	0
7. Parafrázovat nějaký materiál bez uvedení zdroje.	0	0	0	0
8. Vydávat cizí práci (např. seminární či referát) za svou.	0	0	0	0
9. Lhaní o zdravotních či jiných polehčujících okolnostech, za účelem získání zvýhodňujících podmínek při zkoušení.	0	0	0	0
10. Obstat si předem obsah testu od studentů, kteří ho již psali.	0	0	0	0
11. Předstírání splnění požadavků, které jsou nezbytné pro připuštění ke zkoušce.	0	0	0	0
12. Vymýšlení si dat (např. neexistující respondenty pro diplomové práce, výsledky měření).	0	0	0	0
13. Upravování či ovlivňování naměřených dat.	0	0	0	0
14. Nepřiznání podílu ostatního/ostatních studentů v nějaké práci či projektu.	0	0	0	0
15. Vydávat práci za individuální, ačkoli byla vypracována s dalším/dalšími studenty (např. v rámci jiného předmětu).	0	0	0	0
16. Vypracovat nějakou práci za jiného studenta.	0	0	0	0
17. Nechat jiného studenta od sebe opisovat během testu/zkoušky.	0	0	0	0

18. Prozradit jinému studentovi dopředu obsah testu.	0	0	0	0
--	---	---	---	---

7. U následujících tvrzení uveďte, jak často jste se s danými typy chování setkávali během Vašeho vysokoškolského studia.

	často	občas	výjimečně	nikdy
1. Používání nepovolených materiálů během testu (tahák, učebnice, sešit...).	0	0	0	0
2. Spolupráce a komunikace mezi studenty během testu.	0	0	0	0
3. Opsání textu z nějakého zdroje bez uvedení citace.	0	0	0	0
4. Parafrázovat nějaký materiál bez uvedení zdroje.	0	0	0	0
5. Vydávání cizí práce (např. seminární či referát) za svou.	0	0	0	0
6. Lhaní o zdravotních či jiných polehčujících okolnostech, za účelem získání zvýhodňujících podmínek při zkoušení.	0	0	0	0
7. Obstarání si obsahu testu předem od studentů, kteří ho již psali.	0	0	0	0
8. Předstírání splnění požadavků, které jsou nezbytné pro připuštění ke zkoušce.	0	0	0	0
9. Vymýšlení si dat (např. neexistující respondenty pro diplomové práce, výsledky měření).	0	0	0	0
10. Upravování či ovlivňování naměřených dat	0	0	0	0
11. Nepřiznání podílu ostatního/ostatních studentů v nějaké práci či projektu.	0	0	0	0
12. Vydávání práce za individuální, ačkoli byla vypracována s dalším/dalšími studenty (např. v rámci jiného předmětu).	0	0	0	0
13. Vypracování nějaké práce za jiného studenta.	0	0	0	0
14. Prozrazení zadání testu předem studentům, kteří ho ještě nepsali.	0	0	0	0