



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

# Podpora autonomní morálky jako prevence podvádění ve škole

Vypracovala: Hana Vostřelová  
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.

Datum

Podpis studenta

*Chtěla bych poděkovat vedoucí této práce prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc., za její laskavý a lidský přístup, čas, který mi věnovala, za trpělivost, kterou byla obrněna, a především za její cenné rady a připomínky, které vznik této práce provázely.*

## **Anotace**

Bakalářská práce "Podpora autonomní morálky jako prevence podvádění ve škole" se zabývá jevem podvádění ve školách. Hlavním cílem práce je podrobněji prozkoumat problematiku podvádění ve školách z pohledu studentů katolické střední školy. Téma podvádění ve školách je v České republice minimálně zmapováno a dosud nebyla provedena žádná systematická studie, která by se věnovala právě podvádění na církevních školách. Tato práce si klade za cíl zjistit, zda se příčiny školního podvádění a studentské nečestnosti liší na církevních a ostatních školách, a jestliže ano, v čem tyto rozdíly spočívají. Práce je tvořena dvěma částmi. Teoretická část zahrnuje témata týkající se středních škol, církevních středních škol, vývoje osobnosti v období adolescence a třídního kontextu jako ukazatele postojů ke školnímu podvádění. Pro provedení výzkumu byla zvolena kvalitativní metoda a výzkumný vzorek tvořilo 27 osob. Výsledky polostrukturovaných rozhovorů ohniskových skupin jsou shrnuty v závěrečné části práce. Záměrem tohoto výzkumu bylo určit možnou motivaci k podvádění a celkový pohled studentů na tento jev. Tento výčet jistě nebude rozsáhlý, ale může být podnětný pro školské zaměstnance či pro širokou veřejnost.

**Klíčová slova:** studenti střední školy. školní podvádění. prevence.

## **Annotation**

Bachelor's thesis „Supporting of autonomous morality as a precaution against cheating at school“ deals with the phenomenon of academic cheating. The main goal of this work is to take a close look at the issue of academic cheating from the perspective of students of particular catholic high school. Academic cheating has been relatively little charted in the Czech Republic, there are no studies on cheating at religious schools. The thesis aims at examining of motivation to cheating on religious and others schools and targets to compare them with respect to their possible reasons. The thesis consists of two parts. The theoretical part contains topics such as high schools, church high schools, adolescent stage of life and personality in classroom context as predictors of attitudes about high school cheating. For the research was chosen qualitative research method. 27 subjects participated in the research. Results of semi-structured focus group interviews are summarized in the conclusive part. The purpose of this research was to find out possible motivation of cheating as well as students overall view on this phenomenon. This list will not certainly be extensive. It may be beneficial to workers in the field of education, but also to general public.

Key words: high school students, academic cheating, prevention

# Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1. Školní prostředí a jeho charakteristiky .....	12
1.1 Církevní školy .....	12
1.2 Historie .....	13
1.3 Odlišnosti od standardního vzdělávacího systému .....	13
1.4 Učitelé .....	14
1.5 Představa ideálního učitele .....	14
2. Období adolescence .....	16
2.1 Morální usuzování a hodnoty adolescentů .....	16
3. Školní podvádění .....	17
3.1 Postoj k učitelům a jeho vliv na podvádění.....	19
3.2 Motivace k učení a její vliv na podvádění .....	21
3.3 Sociální vztahy mající vliv na podvádění .....	23
3.4 Jak podvádění předcházet.....	24
3.4.1 Detekce .....	24
3.4.2 Prevence .....	25
3.4.3 Podpora autonomní morálky - Podpora morálního vývoje žáků .....	27
3.4.4 Etická výchova .....	29
Praktická část.....	33
4. Cíl a výzkumné otázky .....	33
5. Výzkumný vzorek.....	34

6. Etika výzkumu .....	34
7. Metody výzkumu.....	35
8. Vstup do terénu.....	35
9. Samotný výzkum .....	36
10. Zpracování dat.....	37
11. Výsledky .....	37
11.1 Volba školy .....	37
11.2 Prostředí církevní školy .....	39
11.3 Proč podvádím.....	41
11.4 Proč nepodvádím a jak podvádění zabránit .....	49
12. Diskuze.....	57
13. Sebereflexe výzkumníka .....	59
14. Závěr .....	61
Souhrn.....	63
Zdroje a použitá literatura: .....	65
Přílohy .....	70

# Úvod

---

Ve své bakalářské práci se zabývám tématem žakovského podvádění na církevní střední škole a gymnáziu. Toto téma jsem si vybrala především proto, že mne samotnou zajímalo, zda nastaly nějaké změny od doby, kdy jsem já sama navštěvovala střední školu. Dalším důvodem pro volbu tohoto tématu je skutečnost, že problematice školního podvádění se věnuje v českém prostředí jen velmi malá pozornost. Současné výzkumy podvádění pochází většinou ze Spojených států nebo Anglie, kde jsou jiné ekonomické, sociální i kulturní podmínky, proto aplikace jejich poznatků na naše školství je často nemožná. Chci, aby moje práce přinesla nové informace a byla užitečná. Výzkum, který by se snažil zmapovat, jak na podvádění nahlíží studenti církevní školy, přináší nové informace, neboť se s podobným směřováním empirických studií můžeme setkat jen velmi ojediněle. Fenomén podvádění na českých, ale nejen na českých školách je přitom velmi rozšířený a naléhavý. K mému výběru přispěl nejen fakt, že není hlouběji výzkumně propracován, ale i má osobní zkušenost ze střední školy a zájem o tuto problematiku. Školní podvádění je rozsáhlý jev a laická i odborná veřejnost mu věnuje jen minimální pozornost. Zasahuje do celého školství a jeho morální dopad je znatelný i v dalších oblastech lidské činnosti.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část zahrnuje tři hlavní kapitoly. V první kapitole se zabývám církevním školstvím, historickým vývojem škol zřizovaných církvemi na našem území i současným pohledem na rozdílnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Další kapitola popisuje období adolescence. Velká pozornost je věnována morálnímu usuzování a hodnotám současných adolescentů. Zvolila jsem toto vývojové období, protože z některých empirických studií vyplývá, že největší četnost podvádění je právě v období středoškolského studia. Poslední a největší kapitola teoretické části popisuje podvádění – jaký vliv má vztah k učitelům, jaký vliv má motivace ke studiu na podvádění, co způsobuje sociální a vrstevnická skupina. Neopomím ani současné trendy v českém školství – kurzy etické výchovy a podporování morálního vývoje žáků.

Na teoretickou část navazuje část empirická. Těžištěm je kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum se jeví jako efektivnější cesta, pokud chceme pochopit jev ve všech jeho souvislostech a dostat se co nejvíce pod povrch problematice podvádění. V první části popisují metodologii



výzkumného šetření – vymezení výzkumného problému, volbu výzkumné techniky, charakteristiku výzkumného souboru, výzkumné nástroje aj. V rámci výzkumu jsem navázala spolupráci s církevní střední školou a gymnáziem. Data jsem získala prostřednictvím dvou ohniskových skupin studentů stejného věku. První skupinová diskuze proběhla se studentkami pedagogické školy, druhá pak se studenty gymnázia. Rozhovory zachycené na diktafon jsem zpracovala a následně analyzovala technikou otevřeného kódování. Hlavním cílem výzkumu bylo odhalit, jaké chování vnímají žáci jako podvádění, zda je možné toto chování vztáhnout k individuálním charakteristikám učitele a ke školnímu prostředí, a jaký má vliv posilování autonomní morálky žáků na četnost podvádění. Výzkum přináší odpovědi na tyto otázky i podněty pro další možné bádání.

# Teoretická část

---

V teoretické části bych ráda popsala několik významných oblastí, které jsou důležitými východisky mé praktické části zahrnující kvalitativní výzkum. Několik stránek věnuji školnímu prostředí, protože hlavní osou mé práce je téma **školního podvádění**. Inspirovala jsem se disertační prací PhDr. Jany Vrbové (2013), která se zaměřila na výzkum podvádění v Jihočeském kraji na základních a středních školách. Zajímavým přínosem by mohly být výpovědi studentů stejné věkové kategorie, ale studujících na střední škole církevní. Svou pozornost jsem tedy zaměřila na studenty církevního gymnázia a střední odborné školy. Proto v teoretické části popisuji významná fakta, která ovlivnila vznik a průběh vývoje církevního školství na našem území. Čtenáři tyto stránky pomohou lépe porozumět fungování tohoto typu školství. Zvláštní část věnuji i odlišnostem státní školy od školy zřizované církevní institucí. Tyto odlišnosti se projevují nejen v rovině formální, ale jsou i zahrnuty konkrétně do výuky.

Významným subjektem ve školním prostředí je učitel. Právě učitel a jeho profesní zdatnost může výrazně napomáhat při prevenci školního podvádění. Za obecně platnou lze považovat tezi, že jako učitelé se lidé nerodí, ale postupně se jimi stávají. Podobně jako u jiných profesí lze ale konstatovat, že někdo „má učitelství v krvi“. Jaká je představa žáků o ideálním učiteli, jsem zahrnula do své teoretické části.

Protože jsem při výzkumu pracovala se studenty přibližně ve věku 15-ti let, považuji za nezbytné uvést několik charakteristik vztahujících se k adolescenci a k podvádění, především morální usuzování a hodnoty adolescentů.

Ve velké kapitole s názvem Školní podvádění se rozepisují o postojích k učitelům a jejich vlivu na podvádění, motivaci k učení a sociálních vztazích, které hrají při podvádění svou roli. Klíčové je téma detekce podvádění a především způsoby, jak mu předcházet. Podpora autonomní morálky a podpora morálního vývoje žáků se podle závěrů několika výzkumů osvědčila jako účinná prevence. Poslední částí teorie je etická výchova – ve světě a u nás.

# 1. Školní prostředí a jeho charakteristiky

Škola je institucí spojenou s výchovou a vzděláváním dětí. Výchovu a vzdělávání lze stručně označit jako proces předávání informací. Učení i chování žáků je ovlivněno školním klimatem. To zahrnuje množství činitelů – vedení školy, učitelský sbor, žáky, konkrétní třídy (Čáp, 1993). Klima tedy ovlivňuje každý jednotlivce i učitel navštěvující danou třídu.

Školní třída tvoří obvykle velmi významnou skupinu, a to především v období dospívání, jedinec v ní tráví hodně času a pozice, kterou zastává ve třídě, se stává význačnou součástí identity. To, jaká panuje ve třídě atmosféra, ovlivňuje nejen aspekty sociální a psychologické, ale také motivační a kognitivní. Ve třídě se neuskutečňuje pouze výuka, ale jsou zde uspokojovány i širší psychické a sociální potřeby adolescentů. Stejně jako jiné další vrstevnické skupiny, i třídní kolektiv má svou vnitřní strukturaci, organizaci a dynamiku. Ve třídě je často znatelná i falešná soudržnost směřovaná proti školní práci, disciplíně i učitelům (Čačka, 2000).

Podle Průchy (2002) vnímají žáci středních škol, že se ve třídách prosazuje vysoká soutěživost a nízká soudržnost. Pocit členství ve skupině dává jednotlivci nejen pocit bezpečí a sounáležitosti, ale také společenského přijetí (Fontana, 1997). Podle J. Mareše (2005) se stále zřetelněji ukazuje, že výchovně vzdělávací výsledky nezáleží pouze na jedincích, ale také na zvláště konkrétní třídy, konkrétní školy. Navozují totiž vzájemný typ mezilidských vztahů, atmosféru spolupráce nebo naopak soupeření.

## 1.1 Církevní školy

Postavení církevních škol se měnilo v průběhu času. Dříve církevními školami procházela obvykle jen menší část jedinců příslušného vyznání a tak je tomu i dnes. Školy jsou otevřené i žákům, kteří se nehlásí se k žádnému vyznání. *Církevní školy v naší zemi navštěvuje přibližně 15 000 studentů. Nejvíce církevních škol se nachází v Praze, nejméně v plzeňské diecézi. Přibližně 2/3 škol připadají na území Čech, 1/3 škol působí na Moravě (z nich 1/3 ve Slezsku). Počet studentů je mezi Čechy a Moravu rozdělen přibližně stejně* (Dohnalová, 2005, s. 23).

Za první republiky byly podle Horáka (2011) církevní školy vnímány jako výběrové školy a představy o nadprůměrné odborné nebo pedagogické úrovni někdy přetrvávají až dodnes. Postoj veřejnosti obecně k hodnocení úrovně škol zřizovaných církvemi je dle autora kladný.

## 1.2 Historie

Církevní školství má v českých zemích svou tradici. Horák (2011) uvádí, že od vydání českého a moravského „obnoveného“ zřízení zemského v letech 1627 a 1628 byly zakládány církevní školy vedle světských škol pro děti příslušníků zřizující konfese.

Vliv katolické církve na veřejné školství procházel různými změnami v 19. století. V období bachovského absolutismu (1852–1860) nastala situace zcela nová, katolickým církevním autoritám byl svěřen dozor nad veřejným školstvím. Rozhodnutí vyšlo na základě konkordátu mezi Rakouským císařstvím a Apoštolským stolcem. Ke konci 19. století některé církevní školy v důsledku hmotných obtíží zanikají, současně rychle narůstá počet ženských řeholních kongregací, a to jak kongregací zdravotnických, tak i kongregací školských.

V době první republiky se církve ve školství angažovaly i nadále, a to nejen v oblasti národního školství, ale i středního školství. V té době byly považovány církevní školy za školy soukromé (Horák, 2011). Vedle církevních škol, kde zřizovatelem byla katolická církev, se objevují také evangelické a židovské církevní školy, avšak v mnohem menší míře. V období okupace bylo množství církevních škol zrušeno, v období let 1945–1948 byly některé školy obnoveny. Rozvoj byl zastaven převratem 25. února 1948. Církevní školy byly přepisovány na školy světské.

Změny vedoucí k pádu komunismu po 17. listopadu 1989 vedly také k obnově církevního školství po téměř čtyřicetileté pauze. Od roku 1990 byly založeny první církevní školy. V roce 1991 fungovalo již 22 církevních škol (Dohnalová, 2005). Ministerstvo vyšlo z předpokladu, že tyto školy nebudou založeny jako instituce provozované za účelem zisku, a oddělilo církevní školy od škol soukromých. Vztahují se na ně právní předpisy závazné pro školy zřizované obcemi, kraji nebo státem a jsou financovány ze státního rozpočtu.

## 1.3 Odlišnosti od standardního vzdělávacího systému

Křesťanské principy jsou zakotveny v pedagogických cílech církevních škol a je otázkou, zda se prolínají celým vzdělávacím působením, nebo se realizují v předmětu křesťanství, případně křesťanská etika (Průcha, 2002). Největší počet církevních škol zřídily katolické církevní instituce. Zřizovatelem jsou především biskupství, řády a kongregace (Horák, 2011). Další odlišnost spatřuji třeba ve složení učitelských sborů církevních škol. *V církevních školách působí mimo jiné i zasvěcené osoby, které tvoří malou, ale velmi specifickou skupinu z celkového*

počtu věřících osob. Řeholníci přijali pro svůj společný život pravidla zachycená řeholí daného řádu nebo kongregace, složili slib poslušnosti, chudoby a čistoty a na znamení změny způsobu života oblékají hábit (Dohnalová, 2005, s. 14).

Církevní školy zařazují do svého kurikula předměty, které školy, zřizované státem, žákům většinou nenabízí. Horák uvádí, že *výuka náboženství je v některých z církevních školách povinně výběrová v alternativě s religionistikou nebo etikou, v některých církevních školách je povinná* (Horák, 2011, s. 111).

Církevní školství ztratilo své dřívější nepochybně monopolní postavení a dnes jej můžeme nazvat jako alternativní k většinovému trendu. Považuji to za důsledek stále se snižujícího počtu věřících v České republice a narůstající sekularizace společnosti.

#### 1.4 Učitelé

Hlavní činitel v oblasti výchovy a vzdělávání žáků je učitel. Podle P. Vacka (2011) má osobnost pedagoga ve vyučovací a výchovné práci klíčovou roli ve třech základních oblastech.

První oblast zahrnuje **užívání etických norem** za účelem běžného fungování na poli školství. **Oblast etická**, která plyne z poslání učitelské profese, je nezbytná pro předání odkazu minulých generací, pro přípravu žáků na budoucí život a pro jejich optimální rozvoj. Oblast, ve které se **etické chování učitele promítá do praktických situací**, ukazuje žákům praktičnost a využitelnost etického chování v jejich životě. V praxi se všechny oblasti prolínají a etické chování učitele je cílem, prostředkem i podmínkou úspěšné výchovy.

K mravnímu rozvoji žáků přispívají učitelé, kteří se zaměřují nejenom na odborný obsah svého předmětu, ale i na formování mravní stránky osobnosti dítěte.

#### 1.5 Představa ideálního učitele

Zabýváme-li se názory žáků na učitele, chceme vědět, jak se učitelé chovají a jak by se podle žáků ideálně měli chovat. *Pokud jde o vlastnosti učitele, shoduje se řada výzkumů v tom, že v hierarchii kvalit učitele nejcitlivěji vnímanými žáky, je učitelův smysl pro spravedlnost* (Pelikán, 2007, s. 116).

Pokud učitel používá stejné měřítko na všechny žáky, pak je jimi **akceptován, je-li i velmi přísný a náročný**. V dotazníkovém šetření, které provedl S. Bendl a kolektiv (2001) odpovídali žáci sedmých tříd na otázku: Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle

tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni? Bylo využito 895 odpovědí a v prvních třech požadovaných charakteristikách se hoši a dívky shodují. Žadányi charakteristikami učitele jsou: přísnost (59,9%), láska (45,3) a zajímavá výuka (27,2%). Na šestém místě u dívek a na sedmém u chlapců se objevila spravedlivost (Bendl, 2001).

Fontana (1997) zdůrazňuje, že učitelé by měli **každou situaci využívat pro zpevnění mravně žádoucího jednání** a sami by měli jít dětem vždy příkladem.

Některé výzkumy ukázaly, že v přijetí učitele jsou mezi žáky různých typů škol značné rozdíly – studenti středních škol odborných velmi ocení u učitele praktické dovednosti a zároveň osobní zkušenosti. Studenti gymnázií považují u učitele za klíčové morální vlastnosti, kultivovanost a další osobní kvality. Čáp a Mareš (2007) uvádí, že žáci oceňují u učitele demokratický vztah, trpělivost, porozumění pro každého jednotlivého žáka, smysl pro humor, charakter, důsledné chování, pochopení a přívětivost, přizpůsobivost, užívání pochval více než trestů.

## 2. Období adolescence

Mladí lidé vzdělávající se ve vyšším sekundárním vzdělávání, prochází životní etapou adolescence. Zaměřím se nyní na obecné charakteristiky adolescence. Jedná se o období vnitřních i vnějších změn. Změny, kterými adolescent prochází, jsou klíčové pro osobnostní rozvoj. Jedinec dotváří svou identitu (Sprinthall, 1987). Její důležitou součástí je tělesná složka – adolescent se snaží přiblížit se sociálně preferovanému standardu a být platným členem vrstevnické skupiny. Navazuje trvalejší přátelské vztahy, učí se dívat na situaci očima druhých, učí se vzájemné spolupráci. Normy a pravidla adolescenti akceptují, pokud usnadňují fungování celé společnosti, ale o pravidlech většinou rozvažují, pokud je shledají jako správná, lpí na jejich dodržování.

Adolescence, stejně jako puberta je období rozvoje myšlenkových procesů. Z paměťových procesů převládá logické zapamatování. Mechanické učení adolescent využívá, pokud nemá dostatečnou motivaci, usiluje o dobrou známku anebo mu připadá učení příliš náročné. Zdokonalují se poznávací procesy, hromadí se zkušenosti, myšlení se vyznačuje pružností. Úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na střední školu, která reprezentuje i budoucí profesní roli, potvrzuje intelektuální kompetence.

Školní úspěšnost však budoucí ekonomické postavení či vyšší sociální status příliš neovlivňují a tato skutečnost se projevuje i na motivaci ke školní práci. Adolescent se snaží vyhnout komplikacím a udržet si určitý standard, který zahrnuje: jeho přijatelný výkon v rámci sebehodnocení, co nejmenší vynaložené úsilí a nízkou míru konfliktnosti s rodiči (Vágnerová, 2012).

### 2.1 Morální usuzování a hodnoty adolescentů

Rozvoj intelektových schopností a získávání nových zkušeností v sociální oblasti umožňují adolescentům další morální rozvoj. Mají větší pochopení pro odlišné názory a potřeby druhých a začínají rozumět i obecným morálním pojmům a principům (Čáp & Mareš, 2007).

Podle Kohlbergovy klasifikace se adolescent může nacházet ve stadiu konvenční nebo postkonvenční morálky, ta ale nebývá generalizována na všechny situace. Rozdíl bývá taktéž mezi morálním uvažováním a skutečným morálním jednáním. Na konvenční úrovni se adolescenti snaží splňovat očekávání rodiny, přátel, společnosti obecně. Jednat správně

znamená jednat se zájmem o druhé a jevit se jako „dobrý“ v očích druhých lidí. Na úrovni postkonvenční morálky adolescent uznává hodnoty a principy platné bez ohledu na vliv autority, skupiny, na názor většiny. Dodržuje normy a práva **v souladu se svým svědomím** a tím usiluje o všeobecný prospěch (Vacek, 2011).

P. Říčan (2006, s. 225) prohlašuje, že *adolescent je v morálce absolutista*, a s nadsázkou dodává, že *se stává fanatikem pravdy, asketou čistoty, reformátorem lidstva*. Přestává být lhostejný k celosvětovým problémům a někdy se až zbytečně trápí vzdálenými důsledky svého chování. Celou společnost, včetně rodičů a učitelů, soudí podle absolutních norem, podle nichž ale sám žít nedokáže.

Důležitá je též poznámka L. Kohlberga (1963, s. 386) o tom, že: *morální vlastnosti a charakter můžeme odhadnout spíše z dlouhodobého jednání a činů žáka než z okamžitých pocitů a rozhodnutí vázaných na konkrétní situaci, například podvádění*.

Pro dospívající mládež je důležité uznání od vrstevníků, přejí si být akceptováni. Ví, že pokud se budou chovat stejně jako ostatní členové party, i když se jedná o chování nemorální, ostatní je budou „brát“. Většina si nepřeje nic víc než prostě jen nevyčnívat a děsí je představa, že by mohl někdo říci: „Není nějaký divný?“ (Hass, 2002).

### 3. Školní podvádění

*Každému, kdo se zblízka podívá na to, co se odehrává ve třídách, začne být brzy jasné, že naše školy toho dělají mnohem víc, než že jen předávají nezbytné znalosti žákům, kteří je navštěvují. (...) Také ovlivňují to, jak žáci nahlíží na sebe samé i na ostatní. Ovlivňují, jak si ceníme vzdělání a jak o ně usilujeme, a vytvářejí základy pro celoživotní návyky způsobu myšlení i jednání* (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993, s. 21).

Jak nejlépe definovat školní podvádění? Eisenberg používá toto vyjádření: *Získávání a používání informací ze zakázaných zdrojů a jejich využívání pro zlepšení svého školního hodnocení* (2004, s. 164). Mezi základní formy podvádění ve škole řadí Vacek (2011) **napovídání a opisování**.



Nárůst četnosti podvádění se objevuje na střední škole s nárůstem požadavků na žáky (Eisenberg, 2004). Během dospívání adolescenti rozvíjí svou identitu a začínají ve větší míře přemýšlet o morálních problémech (Vágnerová, 2012). Potýkají se s mnoha změnami spojenými s dospíváním a se stoupajícím napětím a tlakem na výkon při přechodu ze základní na střední školu mohou vnímat podvádění jako jedinou možnou strategii pro úspěšné zvládnání studia (Mareš, 2005). Podobně i Vacek (2011) upozorňuje, že pokud jsou žáci vystaveni nepřiměřené náročnosti či učení se zbytečností, často jim nic jiného než podvod nezbyvá. Výzkumy se neshodují v názorech na genderové a věkové rozdíly, ale většina výzkumů se přiklání k názoru, že muži a mladší studenti mají větší tendenci podvádět. Alarmující jsou čísla, která ve své výzkumu odhalil Schab (1991): 58% se přiznalo k opisování v roce 1969 a 98% se k témuž přestupku přiznalo v roce 1989! V anglosaském prostředí dle výzkumů podvádí **až 90% studentů** středních a vysokých škol (Davis, Drinan, & Gallant., 1992).

V zahraničí se problematice podvádění a činitelům, které podvádění žáků nějakým způsobem ovlivňují (věk, pohlaví, atmosféra třídy, vliv hrozby trestu, míra rizika odhalení apod.), věnuje dlouhodobá pozornost. V českém prostředí je podvádění považováno za malý přestupek ve srovnání s problematikou drog, šikany, záškoláctví apod., a proto se mu nedostává takové pozornosti jako v zahraničí. Podvádění je natolik rozšířený fenomén, že podvádění žáků je žáky i učiteli samotnými chápáno jako jednání normální.

Důsledky podvádění ukazují riziko třeba v tom, že výsledné známky ztrácí svou vypovídající hodnotu. Opisování ve škole lze považovat rovněž za překážku při naplňování poslání škol, jímž je předávání hodnot (Fonseca, 2013).

Whitley a Keith-Spiegel (2001) uvádí, že školní nečestné chování je nekompatibilní s misí vzdělávacích institucí, jejichž cílem by mělo být zvyšování míry znalostí a kompetencí u studentů. Zmiňují i další důvody, proč je nezbytné věnovat školnímu podvádění větší pozornost:

- K podvádění se mohou připojit i studenti, kteří nikdy nepodváděli, pokud budou vzdělávací instituce vypadat jako tolerantní k takovému chování;
- Studenti i vyučující mohou nabýt dojmu, že mají znalosti a dovednosti, které ve skutečnosti nemají;
- Studenti se mohou domnívat, že poctivost není důležitá.

### 3.1 Postoj k učitelům a jeho vliv na podvádění

Vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů. Postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí nejen na didaktických a osobnostních vlastnostech. Proměnné jako pozornost učitele, spravedlnost při hodnocení, respekt, zájem o vyučované jedince a další působí na proces výuky. Kognitivní model jednání učitele, který více popisují ve své práci Man a Prokešová (1994), říká, že chování učitelů není určeno pouze tím, zda u žáků očekávají úspěchy nebo neúspěchy, jak bylo dříve předpokládáno. Chování učitele je determinováno i jeho představami o schopnostech a výkonech žáků, které učí, chování je určeno také sebedůvěrou ve vlastní kompetence, tím jaký význam pro něj má nadřazený a jeho hodnocení.

Učitel si uvědomuje i souvislosti mezi výsledky ve vyučovacím procesu a dlouhodobějšími cíli, pro něj individuálně významnými. V situaci, kdy žák odmítá vyřešit úlohu, jej může učitel buď přinutit, nebo mu domlouvat. První způsob by vedl pravděpodobně k rychlejšímu výsledku. Druhá možnost se ale možná více shoduje s morálně hodnotovými kritérii konkrétního učitele. Jednání učitele tedy není utvářeno jenom a pouze čekávanými úspěchy a neúspěchy, ale i pobídkami různého druhu, normativními aspekty i vlastním pojetím sebehodnocení. **Učitel výrazně působí na školní klima, které ovlivňuje u žáků rovinu motivační, emocionální, mravní i sociální.** Pokud je záměrem učitele zlepšovat výkon žáka, pak by měl usilovat o podporování jeho vnitřní motivace. Toho lze docílit skrze individuální vztahovou normu. Pokud učitel přistupuje k žákům individuálně, může i slabé žáky podpořit v učení tak, že budou dosahovat stejných výsledků jako průměr třídy. Zakoušejí – li žáci souvislost mezi svým vynaloženým úsilím a kvalitou svého výkonu (úspěch), formuje se více jejich pozitivní sebehodnocení a uvědomují si lépe vlastní kompetence (Man & Prokešová, 1994).

Edukační styl učitelů sehrává důležitou roli především z hlediska podpory autonomie nebo naopak striktního kontrolování (Ames, 1992). Adolescenti potřebují učitele, kteří je v jejich práci podpoří a pomohou jim nalézat vnitřní zdroje motivace. Pokud učitel příliš vede každou činnost žáka, zájem o ně se snižuje, pokud jim naopak nechá naprostou volnost, opět se může dostavit ztráta motivace k práci. Nejlepší pro studenty je atmosféra spolupráce ve třídě a možnost pracovat pod vedením učitele. Chyba v tomto prostředí není chápána jako selhání, ale jako podnět pro hledání nového řešení. (Krejčová, 2009).

Podvádění existuje několik druhů a žáci zvažují, u kterého učitele je jaký druh použitelný. U některých učitelů žáci nepodvádí vůbec, u některých zase ve velké míře. Pokud se žáci domnívají, že jejich učitel bere výuku vážně a dbá na to, aby probíhala aktivní spolupráce v hodinách a interakce na úrovni učitel - žák, hodiny jsou dobře zorganizované a připravené, přikládají studentům výuce větší důležitost a podvádění v těchto hodinách hodnotí jako méně přijatelné (Murdock & Stephens, 2007). Učitel, který neuplatňuje k žákům spravedlivý přístup, nedodrжуje domluvená pravidla a před nečestným chováním žáků zavírá oči, nejenže žáky o morálních hodnotách nic nenaučí, ale budou na ně nahlížet stejně jako on – s pohrdáním (Fontana, 1997).

Učitel jako obávaná autorita není zárukou nulového výskytu nečestného chování. Autoritářský styl učitelů vede k častějšímu výskytu podvádění než styl výuky demokratický, zjistili Anderman, Freeman, & Mueller (2007). Učitel, který vede s žáky diskuzi, respektuje jejich názory a považuje je za sobě rovné, má u žáků respekt a je autoritou. Učitel by měl být také znám jako ten, kdo podvádění ve svých hodinách netoleruje, ne jako „ten, kdo dělá, že ho nevidí.“

Žáci se přizpůsobují pravidlům, která jsou na střední škole zavedená, a snaží se naplňovat školou vytyčené cíle. Někdy mohou mít učitelé požadavky nepřiměřené rozsahem i povahou (přehnaný důraz na doslovnou reprodukci definic a podobně). Různí učitelé mají různé nároky i odlišné pochopení proto, že se žákům dostává i výuky jiných předmětů než je právě ten jejich a že mohou mít v jednom dni i několik náročných zkoušek a testů. Mareš (2005) na základě toho usuzuje: podvádění není ryze situační záležitost a nelze jej považovat pouze za pochybení žáka, ale jedná se o souhrn mnoha zvláštností žáka, klimatu, způsobů výuky konkrétního učitele, způsobů zkoušení – **na podvádění je třeba se dívat v kontextu nejen jednotlivce, ale školní třídy, školy i širší společnosti**. Že podvádění není pouze a jenom chybou dětí, podotýká Fontana (1997), a mezi faktory, které mají vliv na to, zda žák bude či nebude podvádět, zařazuje strach z přiznání vlastní chyby, strach z následků anebo strach z učitelova hněvu. Učitelé, kteří se snaží podvádění zabránit někdy až extrémními postihy, mohou vytvářet tak napjatou atmosféru strachu, že zodpovědní žáci, u kterých se nervozita z testu tímto učitelským přístupem ještě zesílí, pak mohou podat výkon nižší než žáci, kteří mají prospěch horší (Vacek, 2011).

McCabe, Treviño a Butterfield (2001) se ve své studii zaměřili na honor code (obdoba českých školních řádů). Nižší četnost podvádění se vyskytuje ve školách, kde jsou zavedena pravidla prostřednictvím honor code. Zajímavé bylo ale zjištění, že nejnižší úroveň podvádění byla zjištěna na škole, která honor code postrádala. Bližší zkoumání přinesla zajímavé vysvětlení - ačkoliv škola neměla formálně zavedený honor code, školní prostředí bylo zaměřené proti podvádění, žákům byla zdůrazňována závažnost podvádění a žáci byli podněcováni k znalosti a dodržování pravidel slušného chování. Tittle a Rowe (1973) zjistili, že hrozba chycení a potrestání významně odrazuje vysokoškolské studenty od pokusů podvádět.

McCabe, Treviño a Butterfield (2001) došli k závěru, že příčinou podvádění je také touha dostat se na vrchol, být nejlepším žákem třídy. K podvádění se častěji uchylují žáci se slabším školním prospěchem a nečestné chování je pro ně akceptovatelnou cestou, jak své výsledky bez zbytečné námahy vylepšit. Žáci, kteří by se za jiných okolností chovali čestně, pak takto získané výsledky slabších spolužáků považují za nespravedlivé a uchýlí se k podvádění také.

### 3.2 Motivace k učení a její vliv na podvádění

Motivaci lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřně motivovaní studenti studují za účelem získání znalostí, zatímco motivovaní vnějšími pobídkami (orientovaní na výkon) studenti touží po tom, aby prokázali svou schopnost a ukázali se jako kompetentní. Existují důkazy o tom, že již na základní škole mohou být studenti rozlišováni podle učební motivace (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998). Studenti, jejichž hlavní motivací je předvést své schopnosti, budou pravděpodobně více podvádět, zatímco vnitřně motivovaní studenti (zaměřeni na osvojení si dovedností) méně (Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996).

Rettinger a Kramer (2009) provedli v roce 2007 experiment, kterého se zúčastnilo 154 studentů. Vysokoškolákům byly prezentovány různé scénáře a poté byli dotazováni na pravděpodobnost, zda by protagonista podváděl v tomto scénáři. Vysokoškoláci vnitřně motivovaní hlásili, že protagonista by pravděpodobně nepodváděl. Naproti tomu, když účastník ve studii dostal scénář popisující studenta motivovaného vnějšími pobídkami, účastník uvedl, že protagonista pravděpodobně bude podvádět. Z výsledků tohoto výzkumu je zřejmé, že **vnitřní motivace zapříčiňuje nižší míru podvádění** a že vnější motivace způsobuje více podvádění.

Podle teorie neutralizace (Sykes & Matza, 1957) neutralizační postoje umožňují studentům racionalizovat své chování, které je v rozporu s jejich etickými kodexy. Z určitého pohledu se **neutralizace nepovažuje za dostatečný důvod podvádění**, spíše usnadňuje vliv dalších faktorů. Podvodníci mají tendenci považovat své chování za přijatelné, když jej mohou popsat jako jev způsobený vnějšími silami spíše než jejich vlastní nepoctivostí. Vinit učitele, kulturu, nebo ostatní usnadňuje podvádění (Murdock & Stephens, 2007). Třídní proměnné, jako je špatný pedagogický a na výkon orientovaný styl výuky způsobují, že studenti považují podvádění za více oprávněná a viní učitele. Nemalý vliv má také sociální kontext ve třídě, jenž může ovlivnit neutralizační postoje a podvádění (Rettinger & Kramer, 2009).

Výzkumy opakovaně potvrzují, že při přechodu na střední školu motivace dospívajících ke studiu postupně klesá a kvalitativně se mění převážně v negativním smyslu (Ryan, 2001). Tyto změny se promítají do školních výsledků. Motivy ke školní práci jsou:

- a) **zaměřené na zvládnutí úkolů** a
- b) **zaměřené na podání výkonu** (Ames, 1992).

Žáci zaměřeni na zvládnutí úkolů se snaží co nejvíce pochopit, v činnostech se zdokonalovat a úkoly zvládat. Věnují se procesu učení a mají zájem o další rozvoj svých dovedností a schopností, své osobnosti. Studenti si uvědomují své členství ve školní třídě. Motivace u nich vychází tedy především z vnitřních zdrojů.

Žáci zaměřeni na podání výkonu se snaží především co nejlépe prezentovat svou práci, uchovat si dobrý sebeobraz před vnějším světem, získat co nejlepší známky. Takto orientovaní žáci se porovnávají více se spolužáky a projevují se u nich častěji znaky soupeření o co nejlepší výsledek, který je z celého průběhu nejdůležitější. Žáci takto orientovaní budou pravděpodobně častěji podvádět.

**Motivace žáků se může měnit** také v průběhu měnících se školních činností. Pokud se žáci setkají s úkoly zaměřenými na soutěžení, předvedení se a splnění vnějších ukazatelů práce (úkoly hodnocené například podle počtu chyb), ke slovu se přihlásí především motivace k podávání výkonu. Oproti tomu motivace zaměřená na zvládnutí úkolů se vyskytuje u úloh zdůrazňujících individuální pokrok, zdokonalení se, pochopení dané problematiky.

Krejčová (2009) zaměřila svou pozornost na **roli učitele a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu na středních školách**. Autorka měla snahu odhalit souvislosti

mezi motivací žáků, edukačním stylem učitelů a charakteristikami školy – jejím prostředím a atmosférou. Výzkumu se účastnilo 151 studentů a 35 učitelů z gymnázií a 246 studentů a 37 učitelů ze středních odborných škol. Žáci byli ve věku 15-23let. Při výzkumu byly použity dotazníky motivace k výkonu – LMI, dotazníky edukačních stylů a sémantický diferenciál. Odhaleny byly rozpory mezi učiteli a žáky. Ve výsledcích jsou nejméně motivováni studenti SOŠ, u studentů gymnázií byla motivace průměrná. Z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že žáci mají rádi učitele, který k nim má kladný vztah a zároveň i dostatečné požadavky (Krejčová, 2009).

### 3.3 Sociální vztahy mající vliv na podvádění

Členství v třídním kolektivu přináší adolescentům bohaté sociální zkušenosti. Poskytuje jim prostředí pro vyzkoušení si nejrůznějších interakcí a společenského styku. Osvojují si zde vhodné formy jak vyjádřit kritiku, jak se vcítovat, jak být tolerantní, diskutovat, řešit problémy, jak vhodně uplatnit své názory a zažívat důsledky souhlasu i nesouhlasu. Umět ovládat své impulzy vede ke způsobilosti žít ve skupině. Později jedinci mnohé strategie svých spolužáků neakceptují, protože by podřizování se jim jen blokovalo rozvoj vlastního vědomí a autonomie (Čačka, 2000). Dojde – li ke střetu normy institucionální s normou vrstevnické skupiny, mnoho studentů dá přednost vztahu s vrstevníky. Proto pokud je školním řádem napovídání či používání sešitů při testech zakázáno, ale většina spolužáků tuto normu nedodrží, adolescent, pro kterého má vrstevnická skupina značný význam, se přizpůsobí spíše normě uznávané vrstevnickou skupinou. Navíc skrze oporu, kterou adolescent cítí právě členstvím ve skupině, se může snižovat zodpovědnost za své jednání (Vágnerová, 2012).

Adolescenti, pro které jsou přátelské vztahy a členství ve skupině hodně důležité, tíhnou k pasivnímu podvádění (poskytnutí nápovědy) více, protože to považují za důkaz přátelství (Anderman, Freeman, & Mueller, 2007). Domnívám se, že zájem žáků o studium je podporován nebo tlumen také rodinným zázemím a vrstevnickou skupinou. Jestliže žáci vytváří pevné vztahy s vrstevníky s vyšším prospěchem, pravděpodobnost, že se jejich výsledky zhorší, je menší, než pokud se přátelí s vrstevníky s výsledky podprůměrnými (Ryan, 2001). Dospívající, kterým se po přestupu na střední školu či gymnázium nedaří nalézt dobré přátele a z kolektivu se vyčleňují, se stávají rizikovějšími ve smyslu zhoršení školních výsledků (Wentzel, McNamara, & Cladwell, 2004).

Studenti, kteří by jinak dokončili svou práci poctivě, přiznávají, že je pro ně nepříjemné pozorovat, jaké výhody mají neodhalené vrstevníci, kteří podvádí. Skupina se stává prostředím, které jedinci poskytuje určitou formu anonymity, a proto se jeho morální jednání liší od jednání, které by volil, pokud by měl fungovat sám. Být schopen jednat morálně za přítomnosti jiných, kteří tak nejednají, je obzvláště těžké (Hass, 2002).

Dalším zajímavým zjištěním je, že žáci ostře rozlišují mezi napovídáním a opisováním. Opisování je jasně chápáno jako podvod, napovídání častěji žáci chápou jako pomoc spolužákovi či kamarádovi, a tedy jednání s motivy prosociálními. U napovídání se opět žák setkává s konfliktem norem, o kterých jsem se již zmiňovala – spolužák nápovědu potřebuje, ale vnější norma ji zakazuje. *Pokud ta vnější forma zapovídající podvádění není zvnitřněna, tak proti „pomoci spolužákům“ má jen velmi malou naději* (Vacek, 2011, s. 114).

Tittle a Rowe (1973) popsali jako nevlivnější kontextuální proměnné dle jejich výzkumu vnímané chování vrstevníků, a to nejen sledováním vrstevnického chování. Vrstevnické chování poskytuje jakousi normativní podporu pro podvádění. V prostředí, kde studenti podvádí, se čestní mohou cítit opuštění a znevýhodnění.

### 3.4 Jak podvádění předcházet

Podvodným chováním žáka učitel předpokládá, že žák má vědomosti, které ve skutečnosti nemá. Dalším problémem je hodnocení. Podvodným chováním získané ohodnocení je nespravedlivé ve srovnání s čestnými žáky, kteří svých výsledků dosahují poctivou prací. Při přijímacím řízení (pokud je např. na základě dosažených výsledků ve vzdělání) na další studium mohou být žáci s nepoctivě získanými lepšími výsledky nezaslouženě zvýhodněni oproti ostatním žákům. Dle Mareše (2005) je na místě se tímto pedagogicko–psychologickým problémem zabývat a hledat účinná opatření, jak mu předcházet.

#### 3.4.1 Detekce

Nejsnazší a nejdostupnější je detekce pozorováním. Učitelé často zastávají alibistický postoj, považují za důležité pouze „odučit“ svůj předmět, nikoliv dbát na mravní rozvoj žáků a správnou hodnotovou orientaci. Vhodné zareagování na nečestné chování vychází z předpokladu, že učitelé a školská instituce fungují jako celek a zavedená pravidla ukotvená ve školním řádu jsou platná. Obecná pravidla ovšem neobjasňují nejrůznější specifické situace, a proto při detekci podvádění musí učitel celou situaci důkladně prošetřit. Ztrácí tím tak čas i

pracně vybudovanou pozici (většina učitelů by se lépe cítila v roli rádce nebo odborníka než dozorce nebo donašeče), vztah se třídou. Riskuje i nepochopení od ostatních učitelů (jsou přeci naléhavější problémy, které je zapotřebí řešit, proč ztrácet čas a nervy právě tímto). Detekce podvádění může vést až do konfliktu učitel – rodiče žáka. Proto je nejlepší podvádění vhodně předcházet.

Novými výzkumy bylo dokázáno, že učitelovy nedostatky při srozumitelném výkladu učiva a malý zájem o to, aby žáci učivu rozuměli, zvyšují pravděpodobnost výskytu podvádění (Murdock, Miller, & Kohlhardt, 2004). Při použití poznatků z této studie je zapotřebí ale pamatovat na značně odlišné kulturní a sociální podmínky, podobu školského systému, způsob zkoušení a hodnocení. Pozornost dalších zahraničních výzkumů je navíc soustředěna na vlastnosti žáků, zmínky související s učitelem a školou jsou minimální.

### **3.4.2 Prevence**

Je na místě se zabývat otázkou, jak by bylo možné podvádění úspěšně předcházet. Uvedu nyní několik poznatků z aktuálních výzkumů. Pokud učitel namísto odhalování nečestného chování a následně jeho potrestání (např. nedostatečnou) zacílí na **ujasnění morálních standardů** a vysvětlí nemorálnost podvádění a jeho důsledky pro studenty, může četnost podvádění snižovat (Eisenberg, 2004). Podmínky vedoucí ke snížení pravděpodobnosti podvádění rozvádí blíže Cizek (2003) a jsou jimi:

- menší třídy a jejich uzpůsobení k podpoře učení,
- dobře zadané instrukce a pravidla zkoušky, která dávají smysl,
- učitelé chovající se zodpovědně tak, aby předcházeli podvádění.

Bushway a Nash (1977) popsali ve své studii: morálně zaměřené klima školy proti podvádění, velká pravděpodobnost přistižení při podvádění a tresty, otevřené a spravedlivé jednání ze strany učitelů především při hodnocení jsou faktory, které napomáhají ke snížení podvádění. Z výzkumů dále vyplývá, že pedagogové mohou na skupinové normy školních tříd pozitivně působit, neboť ve skupině, kde bylo podvádění odsuzováno, se podvádělo méně než ve skupině, kde byla atmosféra tolerantní k podvádění (Knowlton & Hamerlynck, 1967). Dalším přístupem vedoucí ke snížení podvádění je snižování soutěživosti mezi studenty, vytváření prostředí, kde není relativní úspěch zdůrazňován, kde se méně výkonní a úspěšní jedinci necítí ohroženi a tím pádem se méně budou uchylovat k podvádění. V literatuře je



opakovaně popisováno nečestné chování jako důsledek silné výkonové motivace - snahy dosáhnout školního úspěchu bez ohledu na spravedlnost (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2006).

Dalšími motivy mohou být dle Simkin a McLeod (2010) prostě jen poskytnutá příležitost či malé nebo neexistující sankce. Je třeba, aby učitelé byli při zadávání testů **obezřetní, pozorní** a neposkytovali, byť i nevědomky příležitosti k podvádění, kterých se jedinci se slabší morální kontrolou okamžitě chopí. Autoři dodávají, že způsob, jakým by se dalo podvádění předcházet, je vytvořit k podvádění netolerantní a přitom kolegiální kulturu školy – komunitu – budovat tedy kulturu, kde studenti budou podporováni dělat to, co je správné, nikoliv to, „co vypadá pro mě osobně jako nejlepší, nejvýhodnější“.

McCabe, Treviño a Butterfield (2001) v průzkumu se 6000 studenty zjistili, že mezi faktory jako vliv vrstevníků, tresty z podvádění, věk, pohlaví apod. byl vliv institucionálního kontextu významně vlivnější. Pod pojem institucionální kontext v tomto případě zahrnuli: míru, do jaké je zakořeněna integrita v kultuře, zda je ve škole důvěrná a podpůrná atmosféra či soupeřivost, zda ve třídě existují jasná pravidla, jaká je pravděpodobnost přistižení a počet žáků ve třídě. Za nejúčinnější prevenci považují autoři **vytvoření „skrytého kurikula“**, kde studenti získají nejen formální výuku etiky, ale budou zde aktivně diskutovat o etických otázkách. V takovém prostředí by informace o etice byly implicitně získané a přijaté studenty nejen na poli vysoké školy, ale i mimo vyučování.

Velkou výzvou v oblasti předcházení podvádění je pokusit se snížit ho skrze vybízení studentů k loajalitě při společném utváření školní komunity. Profesor Donald McCabe z Rutgers University zaznamenal podobné myšlenky vyjádřené studenty na konferenci týkající se akademické integrity. Jejich komentáře navrhovaly, že k vytváření atmosféry studentské integrity v každém kampusu může přispět zapojení všech členů. Společné sdílení, péče o komunitu oproti udržování školní poctivosti skrze hrozbu trestu. Tradiční školy jsou uspořádány hierarchicky a studenti zabírají pomyslný spodní oddíl trojúhelníku. Ale pedagogové si uvědomují, že pokud budou studentům důvěřovat a svěří jim také svůj díl zodpovědnosti a možnosti podílet se na vizích školy, studenti mohou velmi přispět k pozitivnímu rozvíjení školního prostředí a ke zlepšení atmosféry a vztahů mezi vyučujícími a studenty. Čest je ctnost,

kteřá prostupuje do všech postupů, interakcí, domněnek a interpersonálních vztahů ve škole (McCabe, Treviño, & Butterfield, 2006).

Jak předcházet podvádění při psaní didaktických testů podrobně rozepisuje Mareš (2005): Na začátku školního roku je vhodné **probrat s žáky pravidla chování** platná v rámci dané školy, případně rozvést diskuzi o rizikových situacích a jak jim předcházet. Žáci mnohem lépe porozumí pravidlům a budou je s větší pravděpodobností respektovat, pokud je učitel představí jako smysluplná i pro jejich další osobní či profesní život. Před testem by měl učitel informovat žáky o tom, které znalosti chce testem ověřovat, o rozsahu testu, časové dotaci, apod. Učitel zvolí vhodný typ testových úloh – některé, zejména s odpověďmi ano – ne či souhlasím – nesouhlasím, na rozdíl od typu úloh s otevřenými otázkami, žákům podvádění usnadňují. Aby měly všechny třídy stejné podmínky, zadání testu by mělo zůstat utajeno. Je vhodné připravit si alternativní formu testu.

Vrbová (2013) klade ve své disertační práci největší důraz na smysluplnost pravidel, kterých by mělo být co nejméně, a učitelé a škola by měli především dbát na jejich důsledné dodržování. Autorka se domnívá, *...že žákům by mělo být jasné, jaké chování po nich škola vyžaduje, stejně jako by měli vědět, jaké postihy budou následovat, pokud se budou chovat v rozporu s požadavky školy. Někteří žáci podvádí jednoduše proto, že neví, že se určité chování dá vnímat jako podvod, nebo proto, že sami toto chování za podvod nepovažují* (Vrbová, 2013, s. 117).

### **3.4.3 Podpora autonomní morálky - Podpora morálního vývoje žáků**

Morálka není o zákazech ani o tom mít strach nebo pocity viny. Podstatou lidské morálky a nezbytností pro vznik dalších morálních emocí – studu, viny, hrdosti – je empatie (Wray & Missy, 1998). V průběhu mravního rozvoje žáků Piaget (1977) proces rozděluje na dvě stadia. Ve stadiu **heteronomní morálky** dítě chápe pravidla jako neměnná a poslušnost autoritě jako povinnost, chování je ovlivňováno nátlakem dospělých. Piaget označuje dětský sklon dívat se na povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jako na cosi vnějšího. Jednání, které je ve shodě s pravidly dospělých, považuje dítě za dobré, ale jednání porušující pravidla za špatné.

Toto stadium je překonáno asi v 8-9 letech a nastupuje stadium **autonomní morálky**, někdy také nazývané reciproční či kooperativní. V tomto stadiu už nejsou chápána všechna

pravidla jako neměnná, ale jejich dodržování vede k úspěšné kooperaci s druhými lidmi. Dítě respektuje obecně platné normy bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost autority. Heidbrink (1997) vymezuje autonomní úroveň morálky jako postoj, kdy jedinec touží jednat s druhými tak, jak by si přál, aby oni jednali s ním. Autonomní morálka znamená následování morálních příkazů z vnitřního přesvědčení (Pelikán, 2007).

**Přechod od heteronomní k autonomní morálce** mohou podle Vacka (2011) rodiče a učitelé uspišit stejně jako přibrzdit nebo zcela zablokovat. Pro posun na autonomní stadium je nezbytná určitá úroveň intelektových schopností, zkušenosti se vztahy s vrstevníky a nezávislost na tlaku dospělé autority (Lickona 1991).

Podle J. Čápa a Mareše (2007) ale nemnoho dospělých autonomní morálky skutečně dosáhne, protože se chovají tak, jak od nich vyžaduje skutečná či jen domnělá autorita v její přítomnosti, ale motivace k tomuto jednání je kompletně vnější.

Ve vztahu ke školnímu podvádění lze nečestnému chování předcházet apelováním na poctivost a čestnost žáků a tím rozvíjet mravní vědomí žáka, které mu uvnitř bude bránit napovídat či opisovat. V současnosti čelí učitelé podvádění spíše restriktivním způsobem – důslednější kontroly a opatření vedoucí k eliminaci napovídání a opisování (Vacek, 2011). Pokud učitel posiluje instituci „svědomí“ žáků tak, aby se stala nápravným prostředkem lidského jednání, napomáhá tím k dosažení vyšších stadií hodnotových systémů žáků. Žáci pociťují nespokojenost a nelibost při narušení harmonie mezi jednáním a nejvyššími uznávanými hodnotami (Pelikán, 2007).

Jak podporovat rozvoj autonomní morálky? P. Vacek (2011) se domnívá, že k překonání egocentrického myšlení a heteronomní poslušnosti jsou ideální třídy, kde se žákům poskytuje dostatek příležitostí pracovat společně, například při kooperativních hrách nebo skupinových projektech. Jednou cestou k prevenci podvádění je zvyšovat autonomii studentů. Skrze používání honor code nebo jen některých aspektů z něj, mohou učitelé pomoci studentům lépe chápat důležitost čestnosti. Sami přitom musí jít příkladem a dodržovat to, na čem se se studenty domluví – trestat nečestnost spravedlivě a bez výjimky.

### **3.4.4 Etická výchova**

Významným činitelem v oblasti školního podvádění může být etická výchova, která je součástí výchovně vzdělávacího programu pro gymnázia a střední školy od r. 2006. Etická výchova se těší velkého zájmu a pozornosti nejen na poli českého školství, ale i ve světě.

Účinností etických kurzů u bakalářských studentů obchodního podnikání se zabývali ve svém výzkumu Bloodgood, Turnley a Mudrack (2010). Všimli si rozdílu mezi porozuměním etických konceptů a jejich naplňováním a taktéž schopností dělat etická rozhodnutí.

Etické kurzy, na nichž jsou studentům podávány formální instrukce, nemusí vést ke zlepšení etického chování. Na vysoké škole může mít podvádění za následek přísnější normy a větší nedůvěru. Výsledek etických kurzů byl, že studenti více přemýšleli o důsledcích svého neetického chování. Vedl ke změnám v postojích studentů k podvádění. Kurzy etiky neovlivnily stejnou mírou všechny studenty. Studenti lépe chápali, jak neetické chování může ubližovat jim samotným, ostatním i společnosti jako celku, a že se nejedná tak úplně o „zločin bez obětí“ – kazí pověst jedince, má negativní vliv na ostatní (McCabe, Treviño, & Butterfield, 2006).

Pomocí přísnějších pravidel nebo zpřísněním kontrol může docházet ke snižování podvádění, ale pokud někteří jedinci vnímají přínos v podvádění, tak jejich neetické chování bude pokračovat. Z dlouhodobějšího hlediska by efektivnější bylo zprostředkovat potenciálním podvodníkům vědomí toho, že podvádění je špatné.

Bloodgood, Turnley a Mudrack (2010) zmiňují dva možné přístupy výcviku jedinců k etickému chování – formální výuka etiky ve třídě a etické instrukce předávané prostřednictvím pravidelné účasti na náboženských aktivitách. Ve své studii zkoumali autoři účinky obou těchto přístupů. Jedinci, kteří vykazovali vysokou míru religiozity, podváděli mnohem méně než ti, kteří měli skóre religiozity nízké. Výsledky také ukázaly, že ve třídě, kde probíhala výuka etiky, se u lidí, kteří se účastnili náboženských obřadů jen zřídka, snížil rozsah podvádění více, než u těch, kteří se účastnili bohoslužeb častěji.

V České republice, ale i v řadě dalších zemí považovala dosud pedagogika za dobré dítě to, se kterým nejsou problémy. Hodnocena byla především individuální práce. Dítě nebylo motivováno ke spolupráci, neumělo pracovat v týmu. Proto se základním cílem etické výchovy stala prosociálnost. Ta je charakteristická jednáním, jež nevyplývá ze striktní povinnosti avšak přináší prospěch druhým bez očekávání odměny (Nováková, Vyvozilová, & Blahušová, 2014).

Etické fórum stanovilo základní pravidla výchovného stylu etické výchovy a těmi jsou:

1. Vytvořit ze třídy společenství;
2. Přijímat dítě takové, jaké je;
3. Připisovat dětem kladné vlastnosti a držet se pozitivních očekávání;
4. Formulovat jasná pravidla;
5. Vybízet k pozitivnímu chování;
6. Při setkání s negativními jevy poukazovat na jejich důsledky;
7. Odměny a tresty používat obezřetně;
8. Zapojit do výchovného procesu i rodiče;
9. Být nositelem radosti.

Etické fórum ČR prokazuje snahu ovlivňovat mladou generaci prostřednictvím školy a jejího působení a není jediným sdružením v České republice, které se zabývá činnostmi tematicky spadajícími do předmětu etické výchovy. Ke zkvalitnění etické výchovy v ČR se na konferenci 11. 11. 2010 vyjádřil také P. Vacek. Podle něj je důležité, aby měl učitel ujasněné, k čemu slouží psychologie morálky. Že umožňuje pedagogovi rozumět vývoji morálky dítěte a poznatky mu umožňují zvolit optimální metody pro rozvíjení osobnosti dítěte, odkrývání otázek dobra a zla. Učitel neodrazuje zbytečným moralizováním. Zaměřuje se na rozvoj mravního vědomí, mravního cítění a mravního chování. Poznatky psychologie morálky umožňují porozumět tomu, jak se vytváří vnitřní normy a zábrany porušovat normy. Pedagog může docílit rozvoje morálky skrze nerezignující postoj, neřešení pouze vnějšími sankcemi a dozorem, skrze práci s příběhy, modelovými situacemi, morálními dilematy i zážitkovými metodami. Může využívat diskuze nad pravidly, kterými se řídí při hře ale i v životě. Vysvětluje a objasňuje pravidla ze světa dospělých, experimentuje se situacemi a hrami bez pravidel a pak diskutuje o užitečnosti a nutnosti pravidel.

Pro účinnost etické výchovy a výchovu charakteru je důležité, aby se škola vyznačovala pospolitostí, otevřeností, přátelskou atmosférou a zároveň plným a závazným začleňováním výchovy charakteru do všech oblastí života školy. Etická výchova není jen záležitostí jednoho předmětu a jednoho vyučujícího, ale je založena na většinové shodě pedagogů. Mezi pedagogy jsou etické aspekty opakovaně diskutovány a posilovány v rovině individuální i vztahové. A

vedení školy se ve výchově charakteru žáků angažuje a považuje ji za prioritu ve vzdělávacím procesu.

Žáci jsou posilováni v pozitivním vztahu ke své škole, při etické výuce se na realizaci projektů podílí žáci i vyučující za použití pestré škály metod a postupů. Efektivní výchova je začleněna do výcviku sociálních dovedností – žáci mají příležitost soustavně si pomáhat, pečovat o druhé, spolupracovat. Je poskytnut prostor pro střetávání se v rovině názorové. Etická výchova je efektivní, pokud funguje škola jako celek, ale také pokud má rodiče jako partnery, neboť děti vidí příklady právě v rodičích a blízkých dospělých.

Etická výchova může být na českých školách neúčinná, pokud:

- je postavena na abstraktních principech (žákům chybí konkrétní zkušenost),
- je deduktivní (principy jsou deduktivně aplikované na situaci – chápány pak jako pokyny z „vnějšku“),
- dítě je pasivním příjemcem pouček,
- výchova je iracionální – apeluje v minimální míře na rozum, odmítá předpoklad, že žák je schopen morálního porozumění,
- negativní – učí tomu, co nedělat, nenabízí pozitivní aplikace do životních situací.

Stále se žákům v malé míře nabízejí příležitosti kooperovat, názorově se setkávat, diskutovat, prosazovat a obhajovat svůj postoj atd. Převládající frontální (tradiční) vyučování nevede žáky k rozvoji schopnosti citlivěji diferencovat (sociálně odlišit) v projevech spolužáků (a nejen u nich) jejich různé názory, postoje a vlastnosti a poměřovat je s vlastními (Vacek, 2010).

Víme, že morální hodnoty se nejlépe rozvíjí v kontextu konfliktů, diskuzí nad dilematy ve třídě s vrstevníky nebo doma s citlivými rodiči. Narvaez navrhuje model pěti základních doporučení pro učitele etické výchovy:

1. Vytvořit si kladný vztah k dítěti;
2. Podporovat klima zaměřené na samostatnost a osvojování kompetencí;
3. Podporovat etický rozvoj;
4. Pomáhat dospívajícím rozvíjet seberegulaci;
5. Snižovat četnost negativní morálky.

Poslední z uvedených bodů je vysvětlován tak, že v případě strachu nebo úzkosti by mohla být narušena schopnost vytvářet upřímné vztahy s vrstevníky, proto je moudré negativní morálku snižovat (např. poškozování druhých za účelem spravedlnosti). Pro morální jednání je klíčová morální identita – ta se projevuje součinností morálního přesvědčení a vůle (Narvaez, 2013).

Za účelem šířit etické hodnoty, kultivovat mediální prostředí, rozvíjet občanskou odpovědnost a podporovat etickou výchovu na školách začal působit Nadační fond Josefa Luxe. Podporuje iniciativy a aktivity, které přispívají k utváření a chránění duchovních, etických a kulturních hodnot. Projekt podporuje výuku etické výchovy na základních a středních školách v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Projekt zahrnuje podporu přednášek a dalších aktivit, přínosných v oblasti etické výchovy. Etická výchova by měla prolínat všemi předměty, a to je často vnímáno nejen vyučujícími, ale i z pohledu vedení školy jako problém. Nadace Josefa Luxe spolupracuje také s Etickým fórem České republiky, které se zabývá kultivací a vzděláváním v oblasti etiky nejen pro pedagogy. Pořádá kurzy, semináře a konference (Fondlux, 2001, [cit. 2015-02-23]).

Na preventivní programy pro školy a pomoc v etické výchově se zaměřuje i program Etické dílny. Jedná se o cyklus tvořivých besed (dílů) pro děti od 1. do 5. třídy a od 6. do 9. třídy, případně pro studenty víceletých gymnázií od 1. do 4. ročníku. Při konzultaci s lektorem je možné program upravit i pro studenty středních škol. Na webových stránkách jsou uvedena témata, ze kterých si vyučující mohou zvolit, a výuka pak neprobíhá tradiční formou přednášek, ale vychází z otázek dětí, z jejich aktivního zapojení. Využívá také pestré škály didaktických pomůcek – od pracovních listů přes videoklipy, obrázky, dotazníky, časopisy a další (Etické dílny, 2010, [cit. 2015-02-23]).

# Praktická část

---

V teoretické části jsem vymezila hlavní koncepty, kterými se zabývám v části praktické, ve výzkumu. V následující části bych ráda objasnila postupy, které provázely realizaci samotného výzkumu. V empirické části nejdříve nastíním průběh výzkumu, pak shrnu získaná data a odpovím na výzkumné otázky. Kvalitativní výzkum na rozdíl od kvantitativního považujeme za pružný typ výzkumu, výzkumník je často nucen výzkumný plán měnit, dále rozvíjet či uzpůsobit novým podmínkám a okolnostem. Důraz je kladen na interpretaci sociálních a individuálních problémů každého jedince, na problémy, s kterými se potýká, a způsoby, jakými na ně nahlíží. Primárním cílem kvalitativního výzkumu není podávat vysvětlení, ale porozumět lidské zkušenosti a interpretacím sociálního světa (Hendl, 2005). Velkou výhodou kvalitativního přístupu je možnost vstupu přímo do terénu a možnost seznámit se s hlavními postavami výzkumu, dále umožňuje získat podrobné informace o problému, o názorech na ně.

## 4. Cíl a výzkumné otázky

O problematice školního podvádění se dočteme v zahraniční literatuře, méně už pak v literatuře tuzemské. Mnozí autoři pojem podvádění vysvětlují, definují, popisují formy podvádění a jeho příčiny, poukazují na výzkumy a výskyt. Minimum zpráv se ale věnuje tomu, jak efektivně podvádění předcházet. Obzvláště málo je dostupných informací vztahujících se k českému školství. Z tohoto důvodu a taktéž poháněna svou vlastní zvědavostí jsem se zaměřila na prevenci, a to prostřednictvím podpory autonomní morálky. Prvním krokem mé praktické části bylo definování výzkumného problému, kterým se chci ve své práci zabývat. Výzkumný problém jsem pojmenovala Podpora autonomní morálky jako prevence podvádění žáků na církevní škole.

Cíle výzkumu definují, na co se chci prostřednictvím výzkumu zaměřit a co chci jeho prostřednictvím objasnit. Cílem mého výzkumu bylo popsat, jaké chování ze strany učitelů funguje jako účinná prevence proti žákovskému podvádění, jak žáci sami podvádění na půdě církevní školy hodnotí a co by se dle jejich výpovědí dalo dělat pro snížení výskytu podvádění.

Výzkumná otázka by měla blíže specifikovat oblast, kterou se chci zabývat. Pro tento výzkum jsem formulovala výzkumnou otázku následovně:



## **Jaké chování vnímají žáci jako podvádění?**

Otázku jsem dále rozpracovala do několika podotázek:

- Lze podvádění vztáhnout k individuálním charakteristikám učitele?
- Jaký vliv má posilování autonomní morálky jako prevence podvádění?
- Jak účinně snižovat četnost podvádění?

## **5. Výzkumný vzorek**

Výzkum probíhal na církevní škole, kde zřizovatelem je kongregace sester. Zvolená církevní škola nabízí vzdělání buď formou studia na osmiletém gymnáziu, nebo na čtyřletém maturitním oboru pedagogického zaměření. Výzkumnou skupinu tvoří 15 žáků kvinty osmiletého gymnázia (8 chlapců a 7 dívek) a 12 žákyň prvního ročníku střední odborné školy pedagogické. Jednalo se tedy o chlapce i dívky přibližně stejné věkové kategorie v celkovém počtu 27 respondentů. Studenti gymnázia a střední školy pedagogické měli řadu společných vyučujících a navzájem se znali z každodenního kontaktu ve školní budově. Vzorek středoškolské mládeže jsem nezvolila náhodně. Podvádění se může mezi studenty střední školy vyskytovat častěji, než mezi žáky škol základních, protože známky mohou mít pro jednotlivce větší hodnotu a ovlivnit i jeho budoucí studium a směřování. Cizek (2003) uvádí, že podvádění se na základní škole vyskytuje v menší míře, na střední škole je podvádění rozšířeným fenoménem a na vysoké škole se jeho míra opět snižuje. Tyto informace ovšem vychází z výpovědí studentů, může se tedy jednat o zkresení sociálně žádoucím směrem – vysokoškolští studenti podvádí ve stejné nebo ve větší míře, avšak jsou méně ochotni se k tomu přiznat.

## **6. Etika výzkumu**

Účastníky výzkumu jsem před započítím rozhovoru seznámila s tématem a účelem výzkumu. Účastníci se zapojili do výzkumu dobrovolně. Uvedla jsem také, že v žádném případě nemusí odpovídat na otázky, které jsou jim z jakéhokoliv důvodu nepříjemné. Všem respondentům jsem přislíbila naprostou anonymitu. Než jsem započala rozhovor, vyzvala jsem účastníky k podpisu informovaného souhlasu. Abych měla jistotu, že respondenti rozuměli, zeptala jsem se znovu, zda souhlasí s účastí na výzkumu a na diktafon zaznamenala i jejich

informovaný souhlas. Ředitel školy, na které byl výzkum prováděn, nevyžadoval nutně anonymizaci školy, avšak abych předešla případným problémům, které by škola mohla mít ve spojitosti s podváděním, nezveřejňuji její název. Při přepisu rozhovoru do písemné podoby jsem pozměnila veškeré informace, které by mohly vést k identifikaci osob, a dala jsem jim smyšlená jména.

## **7. Metody výzkumu**

Pro účely výzkumu jsem zvolila kvalitativní způsob sběru dat prostřednictvím ohniskových skupin. Jedná se o formu skupinového rozhovoru, která neprobíhá pouze v rovině výzkumník – respondent, ale využívá a podporuje interakci ve skupině, vzniklé v debatě nad tématem určeným výzkumníkem. Právě mé zájmy, jako zájmy badatele, byly v ohniskové skupině přímo zacíleny a víceméně zpřístupněny. Bez interakcí, které jsem zaznamenala ve skupině, by byly některé údaje a vhledy jen těžko přístupné. Zprostředkovaly mi také typy údajů, které by bylo neskutčné jinou metodou získat. Metodu jsem zvolila především proto, že mi umožnila získat velký počet výpovědí. Při daném množství času se ohniskové skupiny jeví jako neefektivnější. Tuto metodu jsem doplnila o účastnické pozorování, které mi umožnilo sběr dat v širším záběru chování, a ve srovnání s ohniskovou skupinou jsem nebyla omezena pouze na verbální projevy (Morgan, 2001).

## **8. Vstup do terénu**

Počátek výzkumu provázela značná nervozita, která vyplývala z mé nulové zkušenosti s vedením rozhovoru a kvalitativním výzkumem. Do nejistoty mne přiváděly i myšlenky o tom, zda budou respondenti spolupracovat, zda budou otázkám správně rozumět, zda bude dostatek času na zodpovězení všech otázek. Samotný rozhovor jsem si vyzkoušela předem s malým okruhem studentů ve stejném věku, jako měl být výzkumný vzorek, a to mi poskytlo několik nových podnětů a ukázalo na otázky, které bylo zapotřebí pozměnit nebo zcela vyřadit.

Při výběru školy jsem zvolila metodu příležitostného výběru – prostřednictvím e-mailu jsem oslovila ředitele ze střední školy, na níž jsem studovala. Telefonicky a při osobním setkání jsme domluvily podrobnosti se zástupkyní ředitele, na kterou jsem byla odkázána. Zástupkyně ředitele mi sdělila, že žáci jsou velmi komunikativní a na projektu se budou rádi podílet. Žáci byli pro skupinové rozhovory uvolněni bez problémů z důvodu nepřítomnosti jejich

kmenového učitele. Konkrétní školu jsem oslovila z důvodu časové i místní dostupnosti a také z očekávání vstřícného chování ze strany ředitele i pedagogů ke mně jako k bývalé studentce.

Ve výběru školy nyní zpětně vidím i nevýhodu – zaujatost způsobenou znalostí školy a projekce mého uvažování do výzkumu.

## 9. Samotný výzkum

Než jsem se pustila do samotné realizace ohniskových skupin, připravila jsem si předem strukturu průběhu ohniskové skupiny – čtyři základní témata, kterým jsem se chtěla věnovat, a to:

- Motivace ke studiu na církevní škole;
- Vztah ke studiu a ambice;
- Typy podvádění a reakce učitelů na ně;
- Jak by se dle studentů dalo podvádění předcházet.

Při výzkumu jsem poprosila o spolupráci spolužáka Petra, který v ohniskové skupině fungoval jako moderátor. Já jsem měla roli pozorovatele a zaznamenávala jsem především neverbální chování a situace na diktafon nezachytitelné. Sběr dat proběhl formou dvou ohniskových skupin v prvním týdnu měsíce listopadu 2014. Nejdříve proběhl rozhovor s dvanácti studentkami pedagogické školy a následně s patnácti studenty kvinty gymnázia. Před každým rozhovorem jsem jedince požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon a ubezpečila jsem je o zachování jejich anonymity. Do úvodních informací jsem také zahrнула způsob využití získaných dat.

Předem připravený jsem měla seznam otázek, který Petr používal jako orientační, a v průběhu rozhovorů reagoval na odpovědi respondentů a pokládal jim další doplňující otázky. Ohnisková skupina začala neformální diskuzí o tom, proč respondenti studují právě na této škole a co se jim tady líbí a co ne. Pak jsme plynule přešli k hlavnímu tématu. Cílem rozhovoru bylo zjistit, proč dochází na střední škole při výuce k podvádění.

Chtěla jsem, aby se zamysleli nad tím, proč v některých předmětech a u některých učitelů k podvádění tak často dochází a u jiných ne. Dále byly otázky směřovány k tomu, jaká opatření by vedla k snížení četnosti podvádění.

## 10. Zpracování dat

Nahrávky rozhovorů přibližně v délce 45 minut jsem následně doslovně přepisovala, analyzovala a interpretovala. Při práci s přepsaným materiálem jsem vynechala některé pasáže nepodstatné pro můj výzkum. Aby byla zachována anonymita účastníků ohniskové skupiny, použila jsem fiktivní jména. Data jsem analyzovala za použití otevřeného kódování. Na základě kódování a následného slučování kódů do kategorií a s přihlédnutím k výzkumným otázkám jsem vytvořila 5 základních kategorií:

- A. Volba školy
- B. Prostředí církevní školy
- C. Proč podvádím
- D. Proč nepodvádím
- E. Jak podvádění zamezit

Pro další zpracování jsem použila techniku „vyložení karet,“ která je založená na převyprávění obsahu kategorií vzniklých otevřeným kódováním (Švaříček, Šedová, a kol., 2007). Kategorie jsem uspořádala do určitého obrazce podle podobnosti klíčových informací v nich a následně sepsala text. V něm jsem kategorie rozebrala a výzkumná zjištění doplnila konkrétními výpověďmi účastníků výzkumu; jednotlivé studenty jsem rozlišila podle oboru, který studují – gymnázium (G), střední pedagogická škola (P).

## 11. Výsledky

### 11.1 Volba školy

V průběhu povinné školní docházky nebo po jejím skončení se musí žáci rozhodnout, kam budou dále směřovat. V případě volby víceletého gymnázia se jim nabízí pestrá škála předmětů, která jim zajistí jejich všestranný rozvoj. V případě střední školy s konkrétním zaměřením je pro žáky nejdůležitější právě zaměření dané školy. Výpovědi žáků se velmi lišily.

Studentka Alena si zaměření svého budoucího studia vybrala na základě doporučení z poradny.

*Nejdřív jsem vůbec nevěděla, tak ona mně poradila, že s nějakým takovým zaměřením (P).*

Studentka Barbora zmiňuje, že výběr střední školy není snadný. V Brně je 57 středních škol, ale pedagogická škola pouze jedna.

*Jiná škola mi asi ani nesesdla, protože vybrat si střední školu v Brně je trošku náročnější, pokud nejdete na gymnázium. Já už od malička mám takovou tendenci pracovat s dětma a tak a tady je hudebka a výtvarka až do čtvrtáku a hodně těch humanitnějších předmětů (P).*

Zmínka o tom, že vybrat si střední školu v Brně není jednoduchou záležitostí, se objevila i při diskuzi se studenty gymnázia. Na adresu studentek pedagogické školy gymnazista Libor říká:

*Nemají jinde kam jít, pokud chtějí jít na odbornou školu (G).*

Přijímací zkoušky na pedagogickou školu se skládaly z testu všeobecných znalostí a talentových zkoušek. Obtížnost přijímacích zkoušek mohla také některé studentky odradit a pro jiné naopak zafungovat jako výzva.

*Já teda osobně jsem vybírala podle toho, jaký těžký byly přijímačky. Ty přijímačky vypadaly jednoduše, ale nebyly jednoduchý (P).*

Nejčastější výpovědí pro výběr právě této školy byla atmosféra, která dle studentů panuje. Poznat prostředí mohli skrze den otevřených dveří.

*Jako šla jsem jsem na ten den otevřených dveří a líbilo se mi tu (P).*

Další studentka se smíchem prozradila:

*Když jsem se sem šla podívat, tak jsem úplně koukala, jak je to tady pěkný a teďka ty lidi, všichni se tak chovají k sobě hezky, že je to takový rodinný, tak jsem si řekla: sem musím. A tak jsem tady (P).*

Chování učitelů i studentů školy k sobě navzájem, rozmístění a výzdoba tříd, pověst školy, tradice a historie i umístění budovy do klidné části města mohlo přispět k rozhodnutí jít právě na tuto školu. Z dalších důvodů zaznělo také studium starších sourozenců na téže škole nebo navštěvování základní školy v sousedství. Zájem o studium na této škole mohly zvýšit také pozitivní ohlasy od kamarádů a blízkých osob.

*Tady mám kamarádku, tak jsem slyšela pozitivní ohlasy na tuhle školu. Všichni to nazvali takovou rodinnou školou, takový příjemný jako prostředí (P).*

Umístění školy v poklidné čtvrti mimo rušné centrum města hrálo dle výpovědí svou roli.

*Takový příjemný prostředí, není přímo v centru, ale tak trošku mimo (P).*

Výpovědi studentů víceletého gymnázia se lišily v několika aspektech. Především si studenti tuto školu volili v jiném věku než studentky pedagogické školy – a to také zmiňovali ve svých výpovědích.

*Motivace prakticky nebyla, bylo to z pátý třídy, což jsem asi ještě rozum úplně kam chci sám to nebylo, takže rodiče spíš (G).*

O církevním gymnáziu může obecně panovat přesvědčení, že jej navštěvují hodnější a mírnější děti než jiné školy zřizované státem či soukromníkem. Taktéž se u církevní školy předpokládá, že ji bude navštěvovat větší procento věřících, kterým byly vštípeny zásady křesťanských hodnot, a chovají se tudíž zodpovědněji třeba v poslušnosti k autoritě.

*Proč zrovna na církevní gymnázium, tak asi proto, že tady je taková větší záruka, že tady budou takoví míň raubíři, nebo tak taky se samozřejmě něco najde, ale nebudou takové agresivní povahy, jako někteří jiní jedinci... (G).*

Další student uvádí: *...na těch nekřesťanských se křesťanské děti setkávají bohužel s narážkami jako na tu svojí víru, že ti spolužáci si z nich dělají legraci a tak, a to taky není zrovna jako příjemné (G).*

Víra ale podle studentů není žádnou překážkou pro nekřesťanské děti.

*A tady jsou jako otevřené dveře i jako dětem, které nechcují a nemají víru, nikdo jim to tady nezazlívá, je s nima maximální spolupráce (G).*

## 11.2 Prostor církve školy

Církevní škola je otevřena věřícím i nevěřícím dětem, samy si mohou zvolit, zda budou chodit po celou dobu studia na hodiny etické výchovy nebo náboženské výchovy. Studentky pedagogické školy uváděly, že ať už je jejich rodina věřící, či ne, žádné velké překvapení nebo rozpaky ve škole nezažívají.

*Tak já jsem na to třeba zvyklá do malička, protože moje rodina je věřící, takže nijak to neovlivnilo. Moje rodina je taky tak z půlky věřící, takže to nebyl žádný šok (P).*

Mezi lidmi z okolí se ale studentky pedagogické školy setkávají s překvapivými reakcemi na svůj výběr střední školy. Někteří lidé se pozastavují nad zaměřením školy, pro jiné je překvapením, že existují školy zřizované církvemi.

*...ale spíš mě fascinuje, jak spousta lidí, když řeknete, že chodíte na církevní školu, tak všichni: ježdámane, ty chodíš na církevní školu? A to se tam jako modlíte? A takový. Protože tak nějak všichni, že církevní škola to je špatně, tam můžou chodit jen křesťanští lidi, a že všichni to odsuzují. Třeba odsuzují a koukají tak zvláštně. Já třeba nejsem vůbec věřící, nebo naše rodina není, a jsem tady přesto a zajímala jsem se, jestli to jako nevadí a tak všechno, jako vzali to v pohodě, ale někteří lidi okolo to berou, odsuzují to trochu. Vždycky se koukají, co mají čekat, jestli je pokropím svěcenou vodou (smích) (P).*

Zkušenosti s podobnými reakcemi mají i studenti gymnázia, Libor popisuje:

*No možná někteří občané České republiky, možná většina, si myslí, že na církevní škole chodí se sepnutýma ručičkama a sestřičky je tam bičují, ono když se potom stalo, že naše gymnázium bylo najednou pátý nejlepší v maturitě a celkově z celé České republiky mimo Prahu, tak všichni z toho byli takový trošku vyjevení, jak je to jako možné, že církevní škola, zrovna církevní škola byla jakoby nejlepší mimo Prahu... (G).*

*No já když jsem řekl, že jsem na církevní, tak se koukali divně, ale pak jsem jako řekl, že je to všeobecný a že je tu i pajdák, tak to bylo v pohodě (G).*

Na otázku, zda je škola náročná, nebo se naopak jeví jako snadná, byly odpovědi různé. Studentky pedagogické školy se neshodly na tom, zda je škola těžší, nebo snazší, než očekávaly, výsledky jsou nyní, na počátku školního roku ještě velmi rozdílné. Gymnazista Martin poznamenal:

*Tak oproti základce je to určitě rozdíl (G).*

Čím se liší církevní škola od školy státní popisoval Jaromír z kvinty gymnázia:

*Rozdíl tu není žádný, jenom je tu v uvozovkách vyšší procento těch hodných dětí, těch co nedělají problémy jako všeobecně. Maximálně se pomodlíme na začátku hodiny Otčenáš (G).*

Tomáš doplnil výčet ještě o praktické záležitosti, jako jsou kříže na stěnách namísto fotografií hlavy státu, a také že ve škole vedle běžných vyučujících vyučuje určité množství řádových sester.

*Ještě z těch viditelnějších rozdílů, že nás učí třeba nějaký řádový sestry a že v každé třídě jsou kříže (G).*

Žáci sami reflektují, že škola rozvíjí jiné hodnoty než třeba jejich předchozí základní škola.

*Tady je dobrý, že na této škole to dost pomáhá rozvíjet ty křesťanské hodnoty, což prostě na těch jiných školách tak úplně není (G).*

O svůj dojem a spokojenost při studiu na církevním gymnáziu se podělil Martin:

*Já se tady cítím naprosto v pohodě, že já to porovnáám, moji bývalí spolužáci, kteří chodí na základku normální, prostě vnímám, že oni, prostě bych nechtěl žít jejich život. Že ehm jsou to jiní lidi a tady se mi líbí mnohem víc (G).*

Ve škole se žáci shodně cítí velmi dobře, pochvalují si především vstřícnou atmosféru a rodinné prostředí, gymnazistka Klára uvedla:

*Já mám pocit, že tady je prostě strašně taková pěkná atmosféra na této škole. Nevím čím to je, ale mám ten pocit (G).*

To, že zřizovatelem církevní školy je řeholní institut, ukazuje na etickou orientaci organizace. I já jsem se domnívala, že tento aspekt se projeví v diskuzi o podvádění na církevní škole. Co se týká podvádění, studentky pedagogické školy se vyjadřovaly shodně se studenty gymnázia.

*Bereme to úplně stejně jako na ostatních školách (P). Není tady žádný rozdíl (G).*

### 11.3 Proč podvádím

Religiozita bývá definována jako náboženské chování (Conroy & Emerson, 2004). I když může být nezávislá na organizační struktuře a institucionální příslušnosti, podle předchozích výzkumů byli např. studenti evangelické univerzity mnohem méně ochotni se zapojit do nečestného chování než studenti z necírkevní školy. Další výzkum popisuje, že studenti, kteří vykazují vyšší religiozitu a podílí se více na náboženských aktivitách, se méně připojují k nečestnému chování (Burton, Talpade, & Haynes, 2011). Tyto práce, zabývající se religiozitou, pocházejí z USA, kde panují na rozdíl od České republiky jiné kulturní i ekonomické podmínky. Proto přináší zajímavé výsledky výzkum zaměřený na poctivost a podvádění během vysokoškolského života (Preiss, Nohavová, & Stuchlíková, 2013). U vzorku 245 respondentů nebyly zjištěny významné rozdíly mezi skupinou věřících a nevěřících při posuzování míry poctivosti.

Způsoby, kterými studentky vylepšují své známky a dopomáhají si ke známkám lepším, nám prozradily zcela bez zábran:



*Radíme si (sborově) hodně nebo si napíšeme tahák nebo si otevřeme sešit (P).*

Gymnazisti uváděli jako nejčastější způsob podvádění **nepovolenou spoluprací**. Jedna dívka uvádí, že *bez něj (taháku) nemůžu být (P)*.

Jiný pohled na podvádění má Jana. Vytahovat tahák napsaný na papírku pro ni znamená velký stres. Pokud může kamarádce poradit nebo přijmout od ní náповědu, nebrání se tomu. Pokud podvádění rozdělíme na aktivní a pasivní, uvedená výpověď patří do skupiny pasivního podvádění.

*Já třeba jako radit nebo tak, tak to občas jo, že konkrétní věci jako člověk vysvětlí nebo tak, ale jakože ty papírkový spíš ne. Občas třeba jako poradit, to jo (P).*

Společenské normy podle teorie norem regulují chování více než pravidla či zákony (Hydén, 2002). Ačkoliv ve škole je zavedený školní řád, v němž je detailně popsáno nepovolené chování, studenti otevřeně konverzovali o tom, jak podvádět se dá téměř v každém předmětu, a udělovali si rady, jak na kterého vyučujícího vyzrát.

*Já bych taky ráda podváděla, ale sedím v první lavici (P). Reakce spolužačky: I v první lavici se dá (P).*

Hydén (2002) popisuje normu, která je u společensky omluvitelného chování (jakým je podvádění) tvořena vůlí a hodnotami jednotlivce, jeho pojetím toho, co je správné a toho, co je špatné, jeho znalostmi a systémovými podmínkami. Normy propojují strukturální podmínky a autonomii jednajících. Podvádění je očima studentek pedagogické školy běžnou součástí středoškolského studia. Alena konstatuje:

*Podle mě se to teda nedělá. Ale dělám to (P).*

Doplňuje ji i Nela:

*Je to špatně, ale prostě někdy je to potřeba (P).*

Obě jsou si vědomy, že se jedná o nečestné chování, kterým porušují určitá pravidla, a cítí, že pokud podvádění provozují, jejich chování není správné. Neznamená to, že dívky nemají dostatek hodnot. Jen se rozhodly, že v určitém čase se na ně nevztahují. Nesoulad mezi přesvědčením (studentky ví, že se to nedělá) a chováním (ale přestože ví, že to není správné, chovají se tak) je ovlivněn procesy neutralizace. Neutralizačními technikami se žáci zbavují

nepříjemného pocitu nesouladu a nespokojeností s jejich chováním, které nekoresponduje s jejich přesvědčením, snižují nepříjemné pocity viny a nemorálnosti po podvádění a uvažují o sobě jako o morální osobnosti, která podlehla tlaku prostředí. Pro udržení „morální image“ ve vzdělávacím procesu se uchylují třeba k vysvětlení, že důvodem pro podvádění byl učitel:

*Já, mně přijde podvádění naprosto správný. Protože většina těch profesorů, jakože to je jen podle známek, vidí, jo ta má dvě pětky, a jednu jedničku, ta je prostě tupá, napíšu jí trojku a neřeší spíš to, jak to ten člověk umí. Protože spousta těch děcek to třeba umí, ale můžou být kvůli nim vystresovaná, nebo měla špatnej den, blbě se vyspala a takhle prostě a má prostě špatnou známku. Takže když člověk podvádí, tak podle mě jen rozšiřuje svoje informace o další papírek (P).*

Alena uvedla:

*Třeba když paní učitelka biologie nám tam dá nějakou rovnici dýchání, tak si řeknu, no tak teďka ještě abych nepodváděla (smích) (P).*

Neutralizace není přímou příčinou podvádění, ale umožňuje studentům racionalizovat své chování, které je v rozporu s jejich etickými zásadami. Podvádějící studenti považují své chování za přijatelné, pokud jeho příčinu mohou přisoudit vnějším vlivům – tlaku rodičů či vrstevníků, nepřiměřeným nárokům učitele nebo nekvalitní výuce (Murdock & Stephens, 2007).

Známkám přikládají studenti různou důležitost. Gymnazista Petr také přiznává, že mu myšlenkami proběhlo, zda je pro něj předmět upotřebitelný v jeho dalším směřování, a pokud shledal, že ne, podvádění se nebránil.

*Já když si to třeba představím, spíš jsem se zamyslel, jestli ten předmět budu potřebovat, nebo ne (G).*

*Možná je také nutné zdůraznit, že většina z nás má jiná známková kritéria na určité předměty. Což znamená, že z některých předmětů, což je logické, ale myslím, že je dobré, aby to tu zaznělo, že z některých předmětů požadujeme jedničky, a z jiných jsme rádi, když třeba máme dvojku nebo trojku, to je třeba podle toho, jak je učitel přísnější (G).*

Studenti hodnotí některé předměty jako užitečné a jiné zase méně, od toho se také odvíjí jejich postoj k nim a míra, do jaké budou k předmětu přistupovat poctivě. Jiný pohled na známkové hodnocení mohou mít rodiče studentů.

*Taky je to třeba tím předmětem. A pak je tu ještě motivace zvaná rodiče. Těm je úplně jedno, jak tomu člověk rozumí, a chtějí jenom jedničky (G).*

Profesor Middlebury College, Augustus Jordan ve své studii ukázal, že když vnitřní motivace pro studium upadá, nebo vnější motivace stoupá, podvádění se vyskytuje ve větší míře. Čím více se studia účastní z vnějších důvodů (třeba pro již zmíněné získávání dobrých známek, protože je vyžadují rodiče), tím vyšší je riziko podvádění (Jordan, 2001).

Pokud studenti podvádí, může se projevit svědomí - *vnitřní systém morální sebekontroly a autoregulace* (Čáp & Mareš, 2007, s. 338). Svědomí má různé stupně vývoje. Znat morální zásady nemusí vždy nutně zaručit morální jednání (Hass, 2002). Problém možná ne úplně se svědomím, ale s nepříjemným pocitem, že se nechová čestně, popisoval Jaromír:

*Připadne mi, že těch předmětů, který nepotřebuju, si klidně podvádím a nedělá mi to problém se svědomím, ale spíš když pak zjistím, že mám lepší známku než ty děcka, který se na to učily, tak mě to docela mrzí (G).*

Thomas Lickona (1991) ve své knize popisuje několik důvodů, proč je podvádění špatné:

1. Snižuje sebeúctu – student nemůže být skutečně hrdý na známku, kterou získal skrze podvádění;
2. Jedná se o klamavé chování, vede ostatní lidi k domněnce, že znáš víc, než znáš;
3. Podrývá vztah důvěry mezi žákem a učitelem;
4. **Je to nefér vůči lidem, kteří nepodvádí;**
5. Pokud podvádíš nyní ve škole, bude pro tebe snazší podvádět také v budoucnu, třeba na pracovišti nebo ve vztazích s nejbližšími.

Pocity, které studenti zažívají při nečestném chování, se liší pod vlivem přístupu učitele k výuce a podle toho, jak hodiny vede a poznatky žákům předává. Žáci jsou nejenže překvapeni, když učitelé při zjevném podvádění nezasahují, ale tento přístup jim vadí. Fungování školy nezajišťuje spravedlivé podmínky k tomu, aby mohli předvést své studijní výkony na takové úrovni, na jaké by byli schopni (Fonseca, 2013).

*Když na to ten učitel kašle, jako jestli si radíme, tak mi to blbý moc není, ale když se snaží, abychom nepodváděli, tak už docela jo (P).*

Nevšímavost a chybějící dohled nad poctivostí v průběhu testu studentky vnímají někdy až jako vybízení ke skupinové spolupráci při písemné práci. Učitelská nevšímavost může být reakcí učitelů na nefunkční procedurální spravedlnost při známkování. Cítí tlak, aby velká část žáků měla známky dobré a škola měla výsledky srovnatelné nebo lepší s konkurencí. Znamky pak ale nemají skutečnou hodnotu ve vztahu k hodnoticímu kritériu. Opisování ovlivní nejen výslednou známku, ale také reputaci učitele či školy (Vrbová, 2013).

*Oni jsou takoví hrozně nevšimaví. Jako tady na této škole (P).*

*Třeba tady Zuzka si tady prohledá uprostřed chemie vzorečky na internetu a nikdo ju nevidí. (pobaveně)  
V pohodě. Paní učitelka si tam zalívá kytky (P).*

*My jsme si třeba i jako vyměnily písemky, prostě jsme si navzájem napsaly, co kdo věděl a pak jsme toho měly samozřejmě víc, když tu písemku pak psaly tak tři lidi a paní profesorka si zalívala kvítečka a nás si nevšímala (P).*

*Ale to vypadalo, že ta paní profesorka nám úplně dává najevo, že si máme poradit, ona se vůbec nekoukala, fakt v té chemii to vypadalo, jako kdyby říkala, tak si poradte, ať nemáte špatnou známku (P).*

Zjišťování, zda žáci jednájí čestně, je náročné na energii i čas, omezuje procesy výuky a má dopady na kvalitu vztahů mezi školními aktéry (Vrbová, 2013). To může vysvětlovat neochotu mnoha profesorů cokoliv podnikat proti podvodníkům a chovají se, jakoby podvádění neexistovalo, ač je naprosto evidentní. Tento trend ovšem trvale udržuje prostředí pro nepoctivé žáky. Studenti gymnázia uvádí další možná vysvětlení:

*To je tím, že ona (podvádění) nechce vidět (G).*

*Dělá, že to radši nevidí (G).*

*Doufá, že jsme tak poctiví (G).*

*Spiš chce mět dobrý známky (G).*

*Spolíhá na pár lidí, kteří se to kdyžtak doučí sami nebo tomu prostě vyrozumí z tý hodiny, a potom si prostě řeknu dobrý, no ti to umí, ti to umí. Ti ostatní, na to už kašlu (G).*

*Spolíhá na to, že lidé se to při té písemce naučí. Když to od někoho opisuju, tak se to i naučím (G).*

Nepříjemný pocit z podvádění nemá Simona, pokud po ní z jejího pohledu požaduje učitel nadbytečné informace:

*Tak to mi třeba blbý není, když vyloženě do nás valí nějaký zbytečnosti (P).*

Kateřina ji doplňuje:

*Podle mě je to hodně o přístupu toho učitele, zrovna vrátím se k té biologii teda, paní profesorka, mám pocit, jen prostě říká informace a je jí jedno, kdo poslouchá nebo kdo to vnímá, je jí úplně jedno, že půlka třídy je úplně mimo, nechápe, co říká, a ona jede dál prostě a vysvětluje si rovnici o dýchání, který nikdo nerozumíme prostě, a kašle na to (P).*

Jedním z centrálních témat v oblasti motivace a postojů je problematika vlivu vnějších aspektů - učitel a jeho vyučovací styl - na motivaci a postoje žáků. Pokud ve výuce převládá monotónní výklad a důraz je kladen na odučení látky, kterou je zapotřebí v daném období probrat, nesetkává se to s pozitivními reakcemi studentek. Naopak když učitelé poskytují dobrou organizaci, dobrou přípravu, jasná vysvětlení, studenti méně pravděpodobně uvidí podvádění jako přijatelné (Murdock & Stephens, 2007).

*Ona vyloženě jako ignoruje, někdy když se na něco zeptáte (P).*

*No právě třeba ta paní učitelka z psychologie, tam je vidět, že prostě se snaží nás to naučit, a aby nám v tý hlavě něco zůstalo, narozdíl od biologie, která nás to donutí se prostě našrotit a ví, že do týdne zapomeneme (P).*

Studentkám vadí učitelé, kteří neprojevují hlubší zájem o vychovávané jedince a kteří zauímají lhostejný postoj k dalším cílům, které celý výchovně vzdělávací proces zahrnuje. Zaměřují se pouze na svůj předmět a naplnění svých cílů a opomíjí tzv. teacher mastery goals – opravdovou snahu o pochopení u studentů a zájem.

*Jí jde o to, aby to probrala, ne o to abychom pochopili (P).*

*Jako že písemka jednou za čtvrt roku, ale úplně ze všeho. Ona prostě 45 minut JENOM vykládá. A to všechno se to naučte. Však to nejde (P)!*

Výuka by měla být pestrá, zajímavá, učitel by se měl snažit vzbudit v žácích zájem o svůj předmět. Často se učitel omezí pouze na výklad. Někteří učitelé si neosvojili vhodný styl výuky. Přesto, že jsou tito učitelé oblíbeni pro svou mírnou a nekonfliktní povahu, většího respektu by získali, pokud by jejich výuka byla kvalitnější. Pokud ve výuce vládne zmatek a chaos a vyučovaná látka patří k těm méně záživným, studenti se při testech a zkoušení uchylují k podvádění častěji. To potvrdil i výzkum Murdock, Miller, a Kohlhardt (2004), kde studenti své nečestné chování racionalizovali a přisuzovali za ně příčiny slabému výkonu učitele více než sami sobě.

*Určitě se potom víc nutí se k tomu nějak dopomocť, protože taková nezajímavá látka a kantor to neumí samozřejmě podat, takže v tom je zmatek ještě k tomu (G).*

*Je to možná i tím, že kantor to někdy neumí tak úplně podat, tu látku. Třeba je to fajn člověk, ale neumí úplně vlastně vysvětlit tu látku, kterou má, no a pak to upadá trošku (G).*

*Tady tohle je vážně 45minut psaní do sešitu z toho, co paní učitelka jen vykládá, a tím pádem tomu nerozumíte a nemáte to v hlavě, je to logický (P).*

*Ona prostě souvislý text diktuje (P).*

Procesy neutralizace se projevují jako snaha hledat důvody, proč je podvádění za určitých okolností akceptovatelné. Učitel za podvádění může sám – má přílišné požadavky, nenaučí, nemá respekt,... a podvádění přeci nikomu neškodí. Ve chvíli, kdy se žák obrátí na učitele s dotazem a nedočká se odpovědi, případně je ještě učitelem zesměšněn, považuje to ze strany učitele za naschvál nebo podraz a v jeho hodinách mu nečiní potíže podvádět.

*Ona to dělá úplně naschvál, místo aby řekla třeba například vydechnout, ona řekne... (P).*

Učitel by měl také přihlížet nejen k naplnění svých cílů a osnov, ale k individuálnímu tempu žáků.

*Ještě to ani nestihnete zapsat, вона prostě vykládá... (P).*

Snaha u studentů je dána také vědomím toho, zda učitel známkuje spravedlivě. Rozdělováním známek spravedlivě ve vztahu ke spolužákům nebo k žákovi očekávání se zabývá koncept distribuční spravedlnosti (Dalajka, 2008).

*Je to taky kantorem, když vím, že ten kantor to oznámkuje jakože spravedlivě, tak se budu snažit mít tu jedničku, a když vím, že ten kantor si na mě zasedl z nějakýho důvodu, tak mi asi nebude vadit, když mi dá čtyřku (G).*

Svůj pohled na spravedlnost a zajímavý názor na to, co se rozumí pod pojmem „zasloužená známka“, vyjádřila Kateřina. Z jejího pohledu je známka zasloužená, ač získaná pomocí taháku, pokud se předtím na test nebo písemnou práci určitou dobu učila. Porovnává míru úsilí a energie, kterou musela vynaložit před testem, a pokud ji shledá jako dostatečně velkou pro oprávněné dolepení známky tahákem, udělá tak.

*No, třeba já, já ho nikdy nepoužiju (tahák), ale doma se tak učím, že si ho napíšu a pak něco v té hlavě mám a něco ne a pak ho někdy použiju (smích). Ale někdy i ne. Třeba když vím, že jsem se to učila a chybí mi třeba*

*jenom jedna otázka, tak ho nepoužiju, protože chci mít zaslouženou třeba dvojku. Protože dvojka je dobrá. Ale když vím, že by to bylo třeba už na čtverku, tak ten tahák použiju, protože nechci dostat čtverku, třeba ta dvojka se mi líbí a nechci to vylepšovat jako na nepoctivou jedničku, radši to nechám na poctivou dvojku (P).*

Její spolužačka Simona na to okamžitě reagovala s otázkou, jak to dělá, pokud si není jistá, jakou známku může za své znalosti očekávat. Student může málokdy s jistotou říci, jakého ohodnocení se mu dostane.

*Musíš využít situace, když se učitel nedívá (P), doporučila závěrem Simona.*

Teorii zasloužené známky popisuje i gymnazista Filip. Důležitá je pro něj známka odpovídající nákladům (energii, snaze, času) k jejímu dosažení. Tento princip rovnováhy nákladů a zisků řadíme mezi základní z teorie distribuční spravedlnosti (Dalajka, 2008).

*Já si třeba udělám tahák, když vím, že jsem se to učil, ale tenhle úsek mi vůbec neleze do hlavy, ale tu jedničku bych chtěl, tak to udělám tak, že si napíšu ten tahák. Sám si říkám, že bych si tu jedničku zasloužil, kolik jsem tomu věnoval času, ale prostě to nechce do té hlavy (smích) (G).*

Podobně jako Filip to vidí i Martina:

*Když už vím, že jsem se to učila, tak si radši tu jednu otázku dám nápovědu, abych měla teda tu jedničku, ale když vím, že jsem se to neučila, tak si dám radši fakt tu pětku. A než abych si to tam dolepšovala na trojku (P).*

Přístup učitelů k předmětu a k výuce obecně může být důvodem, proč žáci podvádí. Je pro ně snadné v morální rovině své podvádění omlouvat nebo ho vydávat za oprávněné (Vrbová, 2013). Určitě ale záleží i na osobnosti každého žáka, zda má schopnost vyrovnat se s imperativy vztahující se k podvádění, když má sám pocit, že se chová špatně.

*...taky je to osobností toho žáka, jestli si ty taháky chce dělat, nebo se na ně nevybodne (G).*

Zajímavé bylo vyjádření poslední dívky, která se osmělila promluvit až v úplném závěru skupinové diskuze. Reagovala na výzvu moderátora, zda ještě někdo chce do záznamu na diktafon cokoli dodat. Zda je ještě něco, co by mělo zaznít. Bojácně se přihlásila a řekla:

*Já jenom že k tomu podvádění, já jenom si myslím, že jde taky o přístup žáků. Že to není jenom jakoby na učitelích (P).*

Moderátor se jí otázal, co konkrétně myslí tím přístupem žáků.

*Že žáci by jako k tomu mohli přistupovat tak nějak (chvíle zamýšlení) ... zodpovědně (P).*

Jaké byly její důvody pro toto závěrečné vyjádření, to zůstává otázkou. Možná si uvědomuje, že z jejího chování plynou důsledky pro mnoho dalších. Její chování reprezentuje nejen její osobnost ale i instituci, kterou navštěvuje a názory, ke kterým se hlásí (Haidt, 2013). Pokud by se každý choval s vědomím „Budu se chovat takto, protože by to mohlo ovlivnit názory lidí, například na studenty církevních škol,“ vypadala by společnost úplně jinak.

#### 11.4 Proč nepodvádím a jak podvádění zabránit

Empirické studie ukazují rozdíl mezi výkonovou motivací u studentů, kteří se učí kvůli touze po větší kompetentnosti s cílem prohloubit své zájmy (mastery goals) nebo s cílem demonstrovat své schopnosti, předvést kompetence před ostatními, skrýt nekompetentnost (performance goals). Mastery goals zvyšují vnitřní motivaci, podporují vyhledávání výzev a udržují vytrvalost při jejich dosahování. Performance goals jsou zaměřeny na vnější indikátory úspěchu, jako jsou dobré známky nebo stipendia. Teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000 in Vrbová, 2013) s vnitřní a vnější motivací funguje podobně a nestaví cíle proti sobě (Anderman, Freeman, & Mueller, 2007). Předvedení výkonu, úspěchy, pochvala od učitele, uznání od spolužáků – to vše zvýší pocit sebedůvěry a tím i předpoklad, že žák bude chtít činnost opakovat a svůj výkon ještě vylepšovat. Vnější motivace není v protikladu k vnitřní, může ji i doplňovat nebo rozvíjet. Anderman a kolektiv ve svém výzkumu se středoškolskými studenty zjistili, že podvádění studentů pozitivně korelovalo s cílem předvést své kompetence (performance goals). „Podvodníci“ měli mnohem vyšší úroveň cílů zaměřených na demonstraci svých schopností (performance goals) a výrazně nižší úroveň mastery goals (osvojit si kompetence) než tomu bylo u čestných studentů. Studenti, kteří jako ústřední důvod pro své studium považovali osobní rozvoj a prohloubení znalostí, přiznávali nižší četnost podvádění než studenti, kteří studovali s cílem získat lepší práci nebo být lépe finančně ohodnoceni.

Na otázku zda a proč některé studentky pedagogické školy nepodvádí, reagovala téměř okamžitě, ač bojácným hlasem Tamara:

*Já nevím, mně je to takový divný, já radši prostě dostala poctivou pětku (důrazně), než abych dostala prostě jedničku, kterou si nezasloužím, vím, že si za to můžu sama, když jsem se nenaučila, že jo (P).*

K Tamaře se připojila i spolužačka Karolína:



*No, já to mám taky tak, že se taky tak jako cítím blbě, nebo jako že většinou že bych jako podváděla i pro sebe, že bych jako podváděla sama sebe (P).*

*Pro mě je teda důležitější ten pocit, že to umím než známka (P).*

Gymnazistka Klára:

*Tak spíš je lepší jako motivace, že se to naučím, abych tomu rozuměla než abych jako prostě na jedničku (G).*

Newstead, Franklyn-Stokes a Armstead (1996) zjistili u vysokoškolských studentů, že ti, kteří jako klíčový pro své studium pojali osobnostní rozvoj, vykazovali méně typů podvádění než studenti, kteří studovali pro lepší práci nebo vyšší mzdu. Nečestní studenti měli vyšší vnější motivaci v předmětech, v nichž podváděli a nižší vnitřní motivaci v porovnání s poctivými studenty.

Vnitřní motivace je vyšší u předmětů, které jsou považovány studenty za důležité a přínosné pro jejich další rozvoj nebo studium. Studenti si vybírají, v kterých předmětech je pro ně podvádění přípustné a v kterých není:

*Záleží, to jsou určitý předměty (P).*

*Je to třeba tím předmětem, třeba biologii máme jenom v prváku, tak ta mi nepřijde zas tak důležitá, jako já nevím, třeba pedagogika (P).*

Podvádění považuje studentka Kateřina za přípustné, pokud se vyskytuje jen při některých testech a ne vždy a za všech okolností.

*Třeba když bych podváděla každou písemku, tak je mi to jako blbý, ale když je to jednou za 14 dní nebo jednou měsíc, tak to nevádí, ale na každou písemku to mi připadá aj jako hnusný sama pro sebe (P).*

Pod pojmem situační etika rozumíme přesvědčení, že změna situace znamená i změnu pravidel, jak se v které situaci máme chovat. To se projevuje také u studentů – podvádí „jenom“ na některých předmětech nebo „jenom“ trochu. Podle míry zapojení se do podvádění, četnosti, typu, jednotlivců hodnotí své chování, zda je dobré, nebo špatné. U předmětů, které se zdají být „nepodstatné“, je podvádění snáze tolerovatelné (Vrbová, 2013).

Čím by se dalo podvádění předcházet? O důležitosti vnitřní motivace se vyjádřila Karolína:

*Mně přide třeba jako snažit se víc ty děcka namotivovat, aby to dělaly pro sebe, když budou mít pocit, že to dělají pro učitele, tak fakt je to jako zajímat nebude (P).*

Vnitřní motivace a její důležitost se potvrdila ve výsledcích několika výzkumů. Podvádění se častěji vyskytuje ve třídách, kde jsou zdůrazňovány cíle zaměřené na předvedení výkonu (performance goals). Studenti ve třídách zaměřené na osvojení si kompetencí (mastery goals) se méně pravděpodobněji zapojí do podvádění, i když se předmět ani vyučující neliší (Murdock, Miller, & Kohlhardt, 2004). Podvádění by se dalo účinně snižovat tím, že by třídy a vyučující byli více zaměřeni na mastery goals.

Jako nejsilnější prediktor pro podvádění i lhaní žáků se v šetření Vrbové (2013) ukázal vztah žáků k učitelům – dobrý vztah k učitelům výrazně snižuje u žáků četnost klamání i podvádění. Učitel, který má snahu vybudovat s žáky dobrý vztah, může tak nejen ve své třídě snížit četnost podvádění, ale pomáhat v jeho dalším morálním rozvoji. Výukové cíle zaměřené na mastery goals a performance goals se objevují také u učitelů. Učitel a jeho výukové cíle mají vliv na učební cíle žáků. Akcentování důležitosti dobrých známek, nebo naopak důležitosti pochopení probírané látky se podepisuje na přístupu žáků k vyučovanému předmětu (Murdock, Miller, & Kohlhardt, 2004). O vztahu k předmětu i k vyučujícímu, u kterého považují studentky pedagogické školy podvádění za méně tolerovatelné, se zmínila Nela:

*No třeba zrovna ta psychologie, tam by mně to bylo asi hodně blbý i vůči té paní učitelce. Že se jako snaží fakt dát nám to tak, abychom to tam v té hlavě měli a taky třeba máme taky víc testů a víc zkoušení, ale tam je vidět, že chce to do nás nějak dostat, abysme to pochopili a tak (P).*

*...tam je s takovým přístupem, že je mi to až blbý prostě podvádět (P).*

Gymnazista Jaromír při diskuzi na téma, u kterého učitele je podvádění hůře akceptovatelné, poznamenal:

*...když se nám věnuje jako lidem (G).*

Studenti hodnotí učitele podle toho, jak dobře z jejich pohledu učí a také podle toho, zda v jejich hodinách je tahák použitelný či ne, zda si učitel třídu před nečestným chováním uhlídá a na základě toho se rozhodují, zda si tahák připraví nebo zda si troufnou požádat

spolužáka o náповědu nebo ji někomu poskytovat. Na mysl vytane otázka: Co mne to bude stát? Volba je ovlivněna předpokládaným rizikem odhalení a následným trestem.

*A ještě že u těch učitelů, buď se to jako opravdu naučíme – ten učitel dobře učí, anebo dobře víme, že to nemá cenu dělat si ty taháky. Že to potom stejně nedokážem použít při té hodině při té písence. Protože on si to hlídá (G).*

*On se potom tak divně kouká, jestli podvádíme (P).*

*Oni třeba by někteří ani, myslím si, neřekli, myslím si, že je to pod vaší úroveň dělat si taháky (G).*

*Já jsem z toho hrozně ve stresu, když si musím vytáhnout ten papírek. Uvidí mě, neuvidí mě. Honem honem teď tam nic nenajdete, protože jste vystresovanej, tak honem to zas vrátit (P).*

Pokud žáci vnímají, že učitel považuje pochopení a zvládnutí učebních úkolů za důležitější než výsledné známky, mají tendenci přisvojit si podobné postoje k učení a zaměřit se na mastery goals. Pokud učitel i veškeré školní prostředí zdůrazňuje soupeřivost, studenti pravděpodobně budou dělat vše proto, aby předvedli své schopnosti a nedali najevo žádné nedostatky. Tím se projevuje učební motivace performance goal. Podvádí se méně v hodinách, kde učitel chce, aby žáci látce rozuměli a aby jim byla k užítku i do budoucna. Alena uvádí důvody, proč u některého z učitelů jí připadá nepřijatelné podvádět:

*Že se jako snaží fakt dát nám to tak, abychom to tam v té hlavě měli, a taky třeba máme taky víc testů a víc zkoušení, ale tam je vidět, že chce to do nás nějak dostat, abysme to pochopili a tak (P).*

*Když se snaží nás to jako fakt naučit, tak se snažím jako fakt bez taháků (P).*

*Ona se ptá, jestli to chápeme, nedává nám toho tolik. Vysvětlí to a uvede i do praxe (P).*

Styl výuky – zda se jedná pouze o motiv odučit svůj předmět podle zadaných osnov, nebo zda je výuka posilována i dalšími motivy, jako je hlubší zájem o vychovávané jedince, podnítit jejich zájem o předmět, kvalitně je připravit na test, uzpůsobit vyučovanou látku s přihlédnutím k jejich budoucímu směřování, to vše jsou faktory, kterých si studenti při výuce všímají. V učitelské profesi se nejedná pouze o pedagogickou způsobilost, ale záleží i na tom, jaké má jedinec vrozené předpoklady, které si neosvojí ani dlouholetým studiem. Osobnostní způsobilost zahrnuje vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost i schopnosti mezilidských vztahů (Průcha, 2002).

Jaromír z kvinty gymnázia konstatuje:

*Tak třeba učitel by se opravdu mohl snažit ne jako odučit ten předmět, aby už mohl mít padla nebo tak, ale mohl by se snažit ty žáky fakt jako připravit na ten test nebo tak, aby tomu opravdu rozuměli, nejenom si tam tak něco zamumlat pod vousy a prostě poslat děčka domů, ať tomu rozumí nebo ne, vůbec se o to nezajímat (G).*

Studenti gymnázia zdůrazňovali u učitele jiné kvality než studentky pedagogické školy, které jim nedovolí v jeho hodinách podvádět, a tím byl především respekt, který učitel vzbuzuje.

*Prostě ten učitel má respekt (G).*

Respekt si podle studentů učitel nejlépe získá a udrží, pokud je přísný, a to především v prvotním kontaktu se třídou a v úvodních hodinách.

*Většinou pokud je ten učitel přísný, tak si tu autoritu mnohem lépe udrží. Zvláště pokud byl přísný, mně to tak přijde, v těch úvodních hodinách (G).*

Další postřeh popisuje Petr, podle nějž mají více respektu ti kantoři, kteří umí svým výkladem zaujmout, rozumí tomu, o čem hovoří, a žáci také rozumí jejich výkladu.

*Co já jsem si všiml, tak třeba že vysvětlí látku, lidi z něho maj větší respekt. Látku udělá zajímavou, víc lidí to poslouchá, porozumí (G).*

Respekt dle studentů vede k tomu, že si podvádět v jeho hodinách nedovolí a že je pro ně nečestné chování nepřípustné.

*U něho si to nedovolíme (G).*

McCabe, Treviño a Butterfield (2001) v závěru svého desetiletého výzkumu o podvádění na akademické půdě navrhují 10 podnětů pro snížení četnosti nečestného chování. Domnívám se, že obdobné principy by byly aplikovatelné i na školách středních.

1. Učitel by měl jasně sdělit svá očekávání;
2. Podporovat zájem o učení;
3. Učitel by měl být férový a spravedlivý;
4. Měl by trestat prohřešky přísně, spravedlivě a v pravý čas;
5. U žáků posilovat zaměření na pochopení a osvojení kompetencí, nikoliv na známky;

6. Podporovat rozvoj charakteru;
7. Rozvíjet u žáků vědomí zodpovědnosti za školní poctivost;
8. Odrazovat od podvádění;
9. Vytvářet prostředí důvěry ve třídě;
10. Odstranit příležitosti podvádět (McCabe, Treviño, & Butterfield, 2001).

V prevenci podvádění u adolescentů klade Vacek (2011) důraz na postupné navyšování vnitřní kontroly nad vnější. Na proces internalizace norem působí celá řada vlivů, které mohou přijaté normy zpochybnit, spustit přehodnocování a reorganizaci. Internalizace není proces trvalý a neměnný. A jednání na základě vnitřní kontroly není zcela nezávislé na vnějším prostředí. Při procesu internalizace norem je důležité, aby bylo jedinci umožněno okusit nejen pasivní přijímání pravidel, ale také jejich spoluutváření. Pro studenty má velký význam, když se mohou sami na tvorbě pravidel a norem ve třídě podílet. Možnost volby dává studentům pocit kontroly nad svými rozhodnutími a studiem a rozvíjí to jejich smysl pro zodpovědné chování a sebemonitorování.

*Já si myslím, že taky respektujeme toho učitele, který respektuje nás. A snaží se pro nás najít nějaký ten styl toho učení a spíš opravdu chce, abychom tomu porozuměli, že to není – no tak se to naučte, že se nám věnuje jako lidem, abych tak řekl (G).*

Jednání, ve kterém učitel nerespektuje individualitu každého třídního kolektivu a srovnává třídu studentek pedagogické školy s předchozími ročníky, studentky nepotěšilo a na respektu to učiteli nepřidalo:

*...no a ona na nás - zvládly to všechny třídy před vama, zvládnete to i vy (P).*

Vedle respektu, který učitel vzbuzuje, je důležité, aby žáky vhodně pedagogicky vedl a oni cítili, že je něčemu naučí. Murdock a Stephens (2007) v závěru výzkumu uvádí několik doporučení pro snížení četnosti podvádění a mezi nimi také:

- Zlepšení v oblasti pedagogiky (kvalitnější výuka, kvalitnější pedagogické zastoupení);
- Důraz na mastery goals spíše než performance goals (posilování vnitřní motivace u studentů znesnadňuje procesy neutralizace – odkládání své zodpovědnosti za nepoctivé chování).

Tomáš shrnul, co způsobuje, že v některých předmětech nepodvádí, a dodává s lítostí, že uvedený výčet splňuje jen malý počet učitelů.

*Naučí, má respekt, bojíme se toho, že by třeba ten tahák našel. A to je asi tak jeden předmět (G).*

Učitel, kterého žáci popisují, je autoritou přirozenou, nikoliv formálně ustanovenou, a to reflektuje ve své výpovědi Libor:

*Ale ono taky ten učitel, o kterém my mluvíme, to jsou autority přirozené. To nejsou jako autority ustanovené. My to jako kolektiv, třída hnedka vycítíme, že to není osobnost (G).*

V průběhu sběru dat metodou ohniskových skupin nás v diskuzi vyrušil zvonek ohlašující konec hodiny. Studenti kvinty gymnázia i přesto dál popisovali učitele, kteří podle nich mají respekt a kteří ho nemají. Tomáš komentoval nastalou situaci slovy:

*To je přesně ten příklad, že když toho člověka respektujem, tak sedíme a klidně i posloucháme po zvonění dál (G).*

Výzkumu (McCabe, Treviño, & Butterfield, 2012) zaměřeného na fenomén nesouladu osobního přesvědčení a chování studentů ve vztahu k nečestnému chování, se účastnilo 15 studentů (sedm mužů a osm žen). Studenti byli zařazeni do studie proto, že buď:

- (1) věřili, že podvádění je špatné, ale přesto jej dělali (N = 9), nebo
- (2) nepodváděli vůbec (n = 6).

Každý student se účastnil polostrukturovaného osobního rozhovoru. Autor se snažil podnítit k diskuzi o tom, jak vnímají svou školu, třídu, vrstevníky, jejich cíle a aspirace a jejich přesvědčení a chování týkající se školního podvádění. Aplikace závěrů z výzkumu, které autor vyvodil, je následující:

- Učitel by si měl udělat čas a hovořit se studenty o podvádění jako o chování morálně problematickém;
- Učitel musí vést studenty k přijetí vnitřních cílů rozvoje kompetencí, nikoliv předvedení výkonu (performance goals);
- Studenty je třeba podporovat, rozvíjet vědomí jejich vlastní zdatnosti řadou pedagogických strategií (např. stanovit krátkodobé a dosažitelné cíle, poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu atd.).

Jak dál by se dalo zabránit podvádění – třeba skrze instalaci kamer. Studenti sami ale navrhují i další opatření, která by mohla být úspornější i účinnější.

*...že namontujou kamery anebo prostě pohodovým způsobem, že se ten učitel bude fakt snažit. Spíš si myslím, že by se tomu dalo zabránit tak, že ten učitel bude mět zájem, aby jsme se to naučili a bude mět i zájem, abychom z toho testu měli dobré známky (G).*

*Navíc by se mohla snažit ty hodiny nějak oživit, aby nás to bavilo, né prostě že si tam jen stoupne, odvykládá si to a jde zase domů (P).*

Důkladnější kontrolování a dohled během psaní písemných prací a testů je chápáno jako dobré, i když v očích studentů nežádoucí preventivní opatření proti podvádění.

*No třeba víc kontrolovat by mohlo. Ale nám by to teda nevyhovovalo (P).*

Při diskuzi o dalších způsobech, které by snížily četnost podvádění, zmiňovali studenti gymnázia i studentky pedagogické školy, jak důležitá je struktura testu a vhodného termínu. Učit se velké úseky učiva je problematické a dny, kdy mají žáci více písemných prací nebo testů, přináší nervozitu.

*Mohly být písemky jako že častěj a po menších částech (P).*

*A taky hodně záleží na domluvě termínu té písemky (G).*

Špatná známka neznamená konec světa. Jaromír diskuzi zakončil slovy o spolupráci mezi kantorem a žákem, kdy podle něj při dobré spolupráci a oboustranné vstřícnosti je možné i nepěknou známku si opravit.

*Ta spolupráce je podle mě důležitá, ale když by se ten člověk na to vybod a tu opravu zkazil taky, tak už potom je to minus toho člověka. Spolupráce je důležitá i ze strany toho žáka, aby spolupracoval s tím učitelem (G).*

## 12. Diskuze

Cílem práce bylo přinést co nejvíce informací o problematice podvádění na střední škole s hlavním zaměřením na studenty střední školy církevní a přispět tak k rozšíření poznatků o podvádění a o tom, jak mu předcházet. Snažila jsem se o popsání a porozumění, proč k podvádění na školách dochází, jak se studenti při nečestném chování cítí a co by podle jejich názorů přispělo ke snížení četnosti podvádění. Na základě kvalitativního výzkumu provedeného metodou polostrukturovaných skupinových rozhovorů se studenty střední školy a následným otevřeným kódováním, kategorizací výpovědí a technikou „vyložení karet“ jsem zmapovala některé oblasti tematiky středoškolského podvádění. Při hodnocení naplnění výzkumných cílů je výsledek poměrně uspokojivý.

Myslím si, že hlavní příčinou, proč žáci ve škole podvádí, je tlak ze strany učitele nebo rodiče na uspokojivé výsledky. Z rozhovorů vyplynulo, že učitel je skutečně nejsilnějším prediktorem školního podvádění nebo poctivosti. Studenti našeho výzkumu opakovaně zmiňovali, že si uvědomují nesprávnost svého jednání, ale že se jedná o nezbytnou součást jejich života. Tuto skutečnost potvrzují i zahraniční výzkumy, které se zaměřují více i na procesy, kterými se touto inkongruencí studenti vyrovnávají (Jordan, 2001). Ani vyrovnání se českých a zahraničních studentů s nepříjemnými pocity při nečestném chování se příliš neliší. Účastníci používají tytéž techniky neutralizace, omlouvání svého chování třeba nekvalitním vyučovacím stylem učitele nebo nadměrnými požadavky (Rettinger & Kramer, 2009). V americké třídě se vyvíjí tlak na dobré známky nebo na znalosti (Murdock, Miller, & Kohlhardt, 2004), zatímco v české třídě se objevuje spíše tlak směrem k podvádění. Rozdílnost je možné vysvětlit odlišným nastavením norem chování. Příležitost podvádět jako vlivný faktor koresponduje s výsledky zahraničních studií.

Potřebu studentů podvádět silně ovlivňují také charakteristiky a chování učitele. U učitelů, kteří jsou neoblíbení, neumějí dobře vysvětlit látku, hodnotí studenty nespravedlivě nebo podvádění v podstatě tolerují, studenti podvádějí více. Z hlediska individuálních faktorů se k poctivému chování uchylují studenti, pokud mají strach z odhalení nebo postihu (Cizek, 2003). V našem výzkumu se vedle strachu z přistižení nebo trestu objevoval také respekt k učiteli. Učitel, který žáky respektuje, je žáky respektován a žáci si jej váží a v jeho hodinách si podvádět nedovolí, ač by k tomu příležitost měli. Funguje to i obráceně: ten, kdo podvádět



chce, si za všech okolností způsob a odůvodnění pro nečestné chování najde. V dlouhodobé studii McCabe, Treviño a Butterfield (2001) odhalili, že navzdory individuálním a kontextovým faktorům měl nejsilnější vliv podvádění vrstevníků a spolužáků. V našem výzkumu se o tomto podvádění spolužáků studenti zmiňovali jen okrajově.

Studenti uvádí, že efektivní cestou ke snížení četnosti je změna přístupu učitele k žákům. U učitelů, kteří se v hodinách snaží, dokáží „naučit“, kvalitně na test připravit a jsou vstřícní, mají studenti morální zábrany podvádět. Dalším podnětem, který by vedl ke zmírňování podvádění, je přísnější dohled nad žáky během psaní testů. Uvedené výsledky ukazují na rozšířenost problematiky podvádění. V různé míře mají na podvádění vliv osobnostní i situační proměnné.

Získané výsledky nelze zobecnit na celou populaci studentů církevních středních škol, především vzhledem k nízkému počtu výzkumných osob. Taktéž jsme se potýkali s problémy ve vzorku, pracovala jsem pouze se studenty, kteří byli vybráni vedením školy jako vhodní kandidáti do výzkumu, neboť jim chyběl kmenový učitel. Ve vzorku byl nerovnoměrný počet mužů a žen. Pracovala jsem se vzorkem, který vyhovoval alespoň částečně potřebám mého výzkumu a zároveň odpovídal i požadavkům školy uvolňovat v co nejmenší možné míře studenty z hodin. Další limitací je fakt, že výzkum byl realizován pouze na jedné církevní škole. V rámci mého výzkumu je třeba reflektovat velkou subjektivitu výpovědí. Skupinová diskuze a aktualitě problému podvádění byla jistě také zčásti zkreslena sociální žádoucností a snahou působit lepším dojmem. Data a zjištěné výsledky tak reflektují zejména názory konkrétních respondentů, i když se v nich mohou projevat určité obecné tendence.

K případnému zamyšlení se nabízí provedení sběru dat kombinací kvalitativního výzkumu s kvantitativním (rozhovory a dotazníkovým šetřením) na větším množství církevních škol a ve větším počtu respondentů. Moje domněnka o nižší četnosti podvádění na církevní škole vyplývající z obecného přesvědčení, že na církevních školách studují věřící lidé s pevně zakořeněnými morálními zásadami, se nepotvrdila. V dalším výzkumu by bylo zajímavé porovnat studenty ochotné se veřejně přihlásit ke křesťanství a jejich vztah k podvádění ve srovnání s nevěřícími. Vzhledem k tomu, že na církevní škole vyučují také řádové sestry, hlubší prozkoumání vlivu modlitby před začátkem vyučování na morální přesvědčení a jednání v průběhu hodiny, by jistě přineslo další zajímavé poznatky.

## 13. Sebereflexe výzkumníka

S výzkumnou činností jsem měla téměř nulové zkušenosti. V počátcích jsem pracovala s velmi nejasnou představou, jak bude výzkum probíhat. Důsledkem toho může být řada nepřesností v mém výzkumu. Při rozhovorech jsem pociťovala velkou nervozitu a ta se mohla projevit i v atmosféře focus group. Nemusela jsem se během rozhovorů doptat na všechny podstatné informace. Skrze ohniskové skupiny bylo možné pozorovat v omezeném časovém úseku velké množství interakcí. To považuji za výhodu i nedostatek zároveň. Především čas, který jsem pro sběr dat vymezila, považuji za nedostatečný. Ohnisková skupina ve chvíli, kdy začala vyvstávat mezi samotnými účastníky nejzajímavější témata, musela být ukončena zvonkem ohlašujícím přestávku před další hodinou.

Můj vstup – vstup lidského pozorovatele – do prostředí výzkumu také vnášel v jistém smyslu určitou nepřirozenost sociálního prostředí. Následkem bylo, že účastníci mluvili jen v omezené míře přirozeně. Z časových nedostatků a stejně tak i pro zachování ohniska rozhovoru byly rozhovory výrazně ovlivněny moderátorem. Jedinci o problému podvádění diskutovali zcela odlišným způsobem než v přirozeném prostředí bez moderátora diskuze a pozorovatele. Tento aspekt beru v úvahu jako slabou stránku ohniskových skupin vůbec.

Angažovanost účastníků v diskuzi byla kolísavá, některá témata vzbudila velký ohlas, jiná zaznamenala sotva slyšitelnou odezvu. Důležité informace o postojích a názorech vztahujících se k podvádění byly skrze zvolenou metodu odhaleny. Ohnisková skupina mi pomohla odhalit nejen to, jak studenti nahlíží na podvádění, ale proč na něj nahlíží právě tímto způsobem. Způsob, jakým na sebe účastníci rozhovoru vzájemně reagovali, jak se sdíleli a své názory porovnávali, přinesl taktéž cenné informace.

Skupiny diskutovaly na témata prezentovaná moderátorem, na světle se ale ukázala i témata nepředvídaná – oceňuji profesionální přístup mého kolegy a moderátora v jedné osobě, že nezúžil diskuzi a fixně nelpěl pouze na tématech pro mou práci důležitých, ale byl otevřený všem motivům, které vyvstaly během diskuze se studenty. Diskuze se úspěšně vyhnula zbytečně dlouhému mluvení o obecnostech a po opadnutí prvotního ostychu a nervozity spojené i s diktafonem a přítomností cizích osob v hodině se posunula k sdílení osobních zkušeností a k dosažení patřičné hloubky.

Moderátor několikrát zaměnil svou roli s rolí tazatele a všimla jsem si, že občas, i přes maximální snahu o udržení rovnováhy mezi mými zájmy (zájmy výzkumníka) a skupinovou diskuzí, produkuje nejvíce dat právě moderátor. V dalším výzkumu bych dbala na zdůraznění nižšího stupně moderátorova zapojení a úvodní informace i instruktáž bych co možná nejvíce zestručnila.

## 14. Závěr

Předložený výzkum podhalil některá specifika fenoménu podvádění mezi studenty na církevní škole i některé souvislosti školního podvádění a individuálních a kontextových faktorů. Navázala jsem jím na dřívější výzkumy a studie tohoto jevu, které se orientovaly na fenomén školního podvádění, ale většinou v jiných oblastech. Cílem mé práce bylo **popsat, jaké chování vnímají žáci jako podvádění.**

Zjistili jsme, že probandi hodnotí opisování, nepovolenou nápovědu a tvorbu taháků jako chování nečestné, nežádoucí, ale nutné pro úspěšné splnění předmětu a získání uspokojivého ohodnocení. Ačkoliv na studenty, kteří nepodvádí, není vyvíjen tlak a nejsou vyloučeni z kolektivu, podvádění je považováno za obecnou normu chování ve třídě.

### **Lze podvádění vztáhnout k individuálním charakteristikám učitele?**

Probandi jmenovali individuální charakteristiky učitele, u kterého považují podvádění za akceptovatelné. Nevíce zmiňované byly styly výuky zahrnující *dezorganizaci pedagogického působení, nelogičnost výkladu, chybějící autorita, nízký dohled nad žáky při testech, omezení se jen na odučení svého předmětu, jednotvárná výuka formou výkladu, nezájem o vzdělávané jedince, ignorování dotazů, příliš mnoho učiva, lpění na nepodstatných detailech a nespravedlivé hodnocení žáků.* Omezení podvádění by podle studentů mohl přinést jiný přístup učitelů. Potřeba podvádět by podle účastníků výzkumu výrazně klesla, pokud by se k nim učitel choval s respektem, hodnotil by jejich výkony spravedlivě, vysvětloval by dostatečně probíranou látku, zaměřoval se při výuce na spolupráci, připravoval kvalitně žáky na testy a domlouval vhodně termíny pro písemné práce.

### **Jaký vliv má posilování autonomní morálky jako prevence podvádění?**

V průběhu výzkumu jsme nezískali vhodná data pro uspokojivou odpověď na otázku týkající se autonomní morálky. Žáci uvítají, pokud se v nich učitel snaží probudit opravdový zájem o vyučovaný předmět a snaží se jim předat sdělení, že se neučí pro známky anebo pro něj jako pro vyučujícího, ale pro své vlastní obohacení. Má autoritu, respektuje studenty a přistupuje k nim lidsky, to jsou další specifika, která studenti uváděli jako neslučitelné s podváděním v hodinách těchto učitelů.

## **Jak účinně snižovat četnost podvádění?**

Shledali jsme jisté odlišnosti v námětech pro snižování četnosti podvádění. Z výzkumu vyvstalo 5 nejčastějších atributů pro snižování četnosti podvádění. Zmiňované atributy byly strach z přistižení a důsledné kontroly při testech, respekt k učiteli s přirozenou autoritou, který má zájem naučit a připravit nás na test, známkuje spravedlivě po zásluze. Ukázalo se, že situační proměnné mají u českých studentů velkou váhu, přičemž hlavní roli hraje vnímaná příležitost podvádět. Na tvorbě příležitosti se podílí charakteristiky konkrétního učitele a předmětu.

Skrze analýzu získaných dat se otevřel prostor pro nové otázky, jako „Jak zaměřovat motivaci studentů na prohloubení znalostí více než na získání dobré známky? Čím posilovat autonomní morálku žáků? Jak znesnadňovat aplikaci procesů neutralizace?“. Tyto otázky se mohou stát námětem k dalšímu výzkumu. Práci lze považovat za orientačně mapující sondu do problematiky nečestného chování studentů. Poskytuje vhled a informace potřebné pro základní orientaci v této aktuální problematice. Výzkum v této oblasti má také velký potenciál pro využití v praxi.

Tato práce pro mě byla velmi obohacující. Při sběru dat jsem byla oháněna svou vlastní zvědavostí a zájmem o tuto problematiku. Výzkum mne samotné zajímavé podněty k zamyšlení. Předpokládala jsem, že na církevní škole se podvádí v nižší míře, než na škole státního typu. Moje domněnka vycházela z obecně panujícího přesvědčení, že církevní školy jsou určeny především pro věřící studenty s vyšší disciplinovaností a morálními hodnotami. Z rozhovoru se studenty ale vyplynulo, že na církevní škole se na podvádění dívají stejně jako na škole necírkevního typu a rozdíl četnosti nečestného chování není.

Ocenila bych, pokud by tato bakalářská práce poskytla zajímavé podněty a inspirace pro další studenty psychologie, kteří se rozhodnou problematice podvádění věnovat, a také samotným pedagogům, kteří se s problematikou podvádění setkávají v praxi. Výzkum nastiňuje i řadu dalších možností bádání.

# Souhrn

---

V naší práci jsme se snažili sumarizovat nejpodstatnější poznatky související s podváděním u studentů církevní střední školy a gymnázia. V teoretické části jsem problematiku podvádění začlenila do souvislostí, proto jsem se v ní věnovala tématům jako je české školství, církevní školství, učitel, představa ideálního učitele, adolescence, postoje k učitelům, motivace ke studiu, sociální a vrstevnické vztahy a jejich vliv na školní podvádění. V části praktické jsem se zabývala výzkumem tohoto fenoménu pomocí kvalitativního výzkumu, a to metodou polostrukturovaného skupinového rozhovoru s 27 studenty církevního gymnázia ve věku mezi 15 a 17 lety. Ptala jsem se na jejich motivaci ke studiu, aktuální vnímanou obtížnost studia a jejich pohled na podvádění jako na morální problematiku. Zajímali mne i jednotlivci, kteří se do nečestného chování nezapojují, a jejich důvody pro toto stanovisko. V průběhu skupinové diskuze se vykrystalizovaly určité styly výuky učitelů a jejich vliv na podvádění. V závěru rozhovorů jsem se zaměřila na podněty, které by dle studentů vedly ke snížení četnosti tohoto jevu. Rozhovory byly následně kódovány pomocí otevřeného kódování a interpretovány technikou vyložení karet.

Cílem tedy bylo podrobně prozkoumat, jak se adolescenti studující na církevní střední škole a gymnáziu při podvádění cítí a jak na něj nahlíží. Zajímalo mě, zda je možné vztáhnout nečestné chování k individuálním charakteristikám učitele a ke školnímu prostředí nebo jaký má vliv posilování autonomní morálky žáků na četnost podvádění.

Zjistila jsem, že studenti se na podvádění dívají jako na negativní jev, ale víceméně jako nutný pro úspěšné studium. Podvádění v nich vyvolává negativní pocity, ale ty jsou technikami neutralizace racionalizovány. Z individuálních charakteristik učitele, které by vedly ke snižování četnosti podvádění, se nejčastěji objevovala označení jako snaha učitele při výuce, opravdový zájem o vyučované jedince jako o lidi, dobře zorganizovaná výuka, kvalitní vysvětlení látky, umění namotivovat studenty k učení, příprava žáků na test a učitelův respekt.

Podvádění je pro žáky přístupné u učitele, který své hodiny pouze „odučí“, otázky ignoruje, používá jen výklad, požaduje množství detailů při testech, třídu nehlídá, není autoritou a nemá respekt.

Četnost podvádění lze účinně snižovat zvýšením a přísnějšími kontrolami při testech, psaním testů po menších úsecích a častěji, snahou namotivovat žáky pro zájem o vyučovaný předmět a zvyšováním vědomí, že se učí pro sebe. Ve shrnutí odpovídáme především na položené výzkumné otázky. Konečně následuje diskuse, ve které reflektujeme průběh výzkumu, zjištěné výsledky i omezení výzkumu.

# Zdroje a použitá literatura:

---

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 – 271.

Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and Cheating During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84 - 93.

Anderman, L. H., Freeman, T. M., & Mueller, Ch. E. (2007). *The „Social“ Side od Social Context: Interpersonal and Affiliative Dimensions of Students' Experiences an Academic Dishonesty*. In E.M. Anderman, & T.B. Murdock, *Psychology of Academic Cheating* (p. 203–228). Amsterdam, Boston: Academic Press.

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.

Burton, J., Talpade, S., & Haynes, J. ( 2011). Religiosity and test-taking ethics among Business School students. *Journal of Academic and Business Ethics*, 4, 1-8.

Bushway, A., & Nash, W. R. (1977). *School Cheating Behavior*. *Review of Educational Research*, 47(4), 623 – 632.

Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., & Mudrack, P. E. (2010). Ethics Intruction and the perceived acceptability of Cheating. *Journal of Business Ethics*, 95, 23 – 37.

Cizek, G. J. (2003). *Detecting and Preventing Classroom Cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Conroy, S., & Emerson, T. (2004). Business ethics and religion: religiosity as a predictor of ethical awareness among students. *Journal of Business Ethics*, 50 (4) , 383-396.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.

Čáp, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dalajka, J. (2008). Možné přístupy ke zkoumání spravedlnosti v psychologii. *Československá psychologie*, 52(5), 468-479.



Davis, S., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques and Punishment. *Teaching of Psychology*, 19, 16 - 20.

Deci, L. E., & Ryan, M. R. (2000) In Vrbová, J. (2013). *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu*. Disertační práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Dohnalová, Z., (2005). *Církevní školství v České republice*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta.

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.

Etické dílny. [online]. 2014. ClickPress. [vid. 23.2.2015]. Dostupné z: <http://www.etickedilny.cz/popis-programu.html>

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Fonseca, L. (2013). „Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá.“ Pedagogický pohled na paradoxy „férového“ opisování. *Studia paedagogica*, 18(2-3), 74-92.

Haidt, J. (2013). *Morálka lidské mysli*. Praha: Dybbuk.

Hass, A. (2002). *Doing the right things: Cultivating your moral intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Horák, Z. (2011). *Církev a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada.

Hydén, H. (2002). *Normvetenskap*. Lund: Sociologiska institutionen, Lund university.

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jordan, A., (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*. 11, no. 1.

Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Vita Humana*, 6, 11 - 33.

Knowlton, J. Q. & Hamerlynck, L. A. (1967). Perception of deviant behavior: A study of cheating. *Journal of educational psychology*, 58 (6) 379 – 385.

Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica*, 14, 85 - 106.

Lickona, T. (1991). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books.

Man, F., & Prokešová, L. (1994). Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 44, 12 – 22

Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55, 310 - 335.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219 - 232.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education* 5(3), 294–305.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2012). *Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It*. JHU Press: Baltimore.

Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.

Murdock, T. B., Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96, 756 – 767.

Murdock, T. B., & Stephens, J. M. (2007). *Is Cheating Wrong? Students' Reasoning About Academic Dishonesty*. In E.M. Anderman, & T.B. Murdock, *Psychology of Academic Cheating* (p. 229–251). Amsterdam, Boston: Academic Press.

Nadační fond Josefa Luxe [online]. 2015. Active 24. [vid. 23.2.2015]. Dostupné z: <http://www.fondlux.cz/>

Narvaez, D. (2013). *Moral Development: Changing Theories and Evidence*. NSF Report on Sociology and Morality. Washington D.C.: National Science Foundation.

Nathanson, C., Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 31, no. 1. s. 97 – 122.

Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. F., & Armstead, P. (1996). Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241.

Nováková, M., Vyvozilová, & Z., Blahušová, A. (2014). *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. Praha: Etické fórum České republiky, o.s.

Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.

Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. New York: The Viking Press.

Preiss, M., Nohavová, A., & Stuchlíková, I. (2013). Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia, *E-psychologie*, 7(1), 1-18.

Průcha, J. (2002). *Učitel*. Praha: Portál.

Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and Personal Causes of Student Cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293 – 313.

Ryan, A. M. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development*, vol. 72, no. 4, s. 1135 – 1150.

Říčan, P., (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Schab, F. (1991). Schooling Without Learning: Thirty Years of Cheating in High School. *Adolescence*, 26, 839 – 847.

Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why Do College Students Cheat?. *Journal of Business Ethics*, 94, 441 – 453.

Sprinthall, N. A., (1987). *Educational psychology: a developmental approach*. New York: McGraw-Hill.

Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664 – 670.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tittle, C. R., & Rowe, A. R. (1973). Moral Appeal, Sanction Threat, and Deviance: An Experimental Test. *Social Problems*, 20. 488-97.

Vacek, P. *Psychologie morálky – základ etické výchovy*. Konference ke zkvalitnění etické výchovy v ČR. [online]. 11.11.2010. MŠMT, Karmelitská 7, Praha 1 – Malá Strana. [vid. 23.2.2015]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/13341\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/13341_1_1/)

Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Dohnalová, Z., (2005). *Církevní školství v České republice*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta.

Vrbová, J. (2013) *Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu*. Disertační práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Získáno 22. 10. 2014 z [http://theses.cz/id/vn9x7c/Vrbova\\_disertace.pdf](http://theses.cz/id/vn9x7c/Vrbova_disertace.pdf).

Wentzel, K. R., McNamara, B. C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Whitley, B.E., & Keith-Spiegel, P. (2001). Academic integrity as an institutional issue. *Ethics and Behavior*, 11, 325-342.

Wray, H., & Missy, D., (1998). *Educational psychology*. United States of America: PhotoDisc.

# Přílohy

---

*Příloha č. 1 : Informovaný souhlas*

*Příloha č. 2 : Scénář rozhovoru – tématické okruhy otázek*

*Příloha č. 3: Seznam kódů*

## Příloha č. 1 :

### Informovaný souhlas

- pro výzkumný projekt: Bakalářská práce
- období realizace: 2014/2015
- řešitelé projektu: Hana Vostřelová, Petr Davídek

Vážení studenti,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je .....*(autor projektu vysvětlí cíle, popíše předmět výzkumu a výzkumné metody – srozumitelně pro laika)*. Z účasti na projektu pro Vás vyplývají tyto výhody či rizika.....*(autor projektu popíše detailní výčet a poučení o všech výhodách a rizicích – srozumitelně pro laika)*. Pokud s účastí na projektu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

### Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu. Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ v \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu:

\_\_\_\_\_

v \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

## ***Příloha č. 2 : Scénář rozhovoru – tématické okruhy otázek***

Představení, účel návštěvy školy, účel rozhovoru

Získání souhlasu s nahráváním

Získání souhlasu s výzkumem

Anonymita, důvěrnost, tykání, možnost ukončit rozhovor

Co tě vedlo k volbě církevní školy?

Jsi ráda / rád, že navštěvuješ tuto školu a proč? Co se ti tu nejvíce líbí a co ne?

Jsou církevní školy jen pro věřící?

V čem se tato škola liší, co si o ní myslí tvé okolí, setkal ses někdy s negativním názorem vrstevníků z jiné školy?

Proč je některý učitel oblíbený a jiný ne?

Je důležité, aby měl učitel žáky rád? Je tady takový učitel, kterému důvěřuješ, můžeš za ním jít s problémem, věříš mu?

Jak řeší učitel přestupek – dá šanci věci napravit, dokáže odpustit?

Jsou učitelé obecně spravedliví – nadržují nebo jsou naopak zasedlí?

Jsou známky důležité – pro tebe nebo pro tvé okolí? Lze dobrých známek docílit čestně?

Podvádí se u vás ve třídě? Jak moc? Co to znamená hodně/málo?

Jsou nějaké předměty, ve kterých se podvádí více než v jiných? Které to jsou?

Jak se při podvádění cítíš? Vadí ti, že podvádí ostatní?

Když podvádíš a učitel to zjistí, jak zareaguje, je to sankcionováno a co potom tobě nejvíce vadí, změní se pak pro tebe něco?

Je ve třídě někdo, kdo nikdy nepodvádí, nemá taháky? Proč to tak je, co ho k tomu vede?

Je to normální nebo je běžné podvádět, patří to ke střední škole, lze se obejít i bez podvádění, považuješ ho za problém, chceš se ho zbavit?

Bojíte se u některého učitele podvádět (je férový, byl by z vás zklamaný,...)? Je u některých učitelů snadné podvádět?

Co by se dalo udělat proto, aby studenti méně podváděli? Co by zrovna tebe přimělo přestat podvádět? (míň testů, zajímavější výklad, větší kontrola,...)

Ukončení rozhovoru: Připomínky k otázkám, doplnění odpovědí, poděkování

### ***Příloha č. 3: Seznam kódů***

1 předmět	Nefér vůči ostatním
Blbý pocit	Nekvalitní výuka
Blbý vůči učiteli	Nelogičnost
Blízkost	Nelze bez taháků
Cíl je maturita	Nelze všude
Častěji testy	Nemá cenu podvádět
Dolepšování tahákem	Nemá respekt
Domluva termínu	Nemá se, ale dělám to
Donutí naučit	Nemá vliv
Doufá v poctivost	Není osobnost
Důležitost předmětu	Není příležitost
Fajn člověk, neumí učit	Neodpovídá
Hezké chování k sobě navzájem	Neoživí
Hlídá	Nepodvádět stále
Hodný lidi	Nepochopení
Hudební a výtvarná výchova	Nepotřebné předměty
Humanitní předměty	Nepotřebný předmět
Chce naučit	Nepřetěžuje
Chci zasloužené známky	Nespravedlivé hodnocení
Ignoruje	Nestíháme
Internet	Neučit se pro učitele
Jakoby vybízení k nápovědě	Nevěřící rodina
Jen diktuje	„Nevidí“
Jen pro křesťany	Nevšímavost
Jen psaní a výklad	Nevzbudí zájem
K ostatním lhostejnost	Nezájem
Kamery	Nezájem učitele
Lehký	Nezajímavá látka
Lhostejnost dávaná najevo	Nezbytnost
Líbilo	Obraz okolí
Má respekt	Očekávání nižší náročnosti
Méně agresivity	Očekávání větší náročnosti
Menší úseky	Odsuzování 3x
Mimo centrum	Odučí
Míň raubíři	Odvede svou práci
Modlitba před výukou	Okolí neví, co čekat
Motivace – porozumění	Osobnost žáka
Motivace – rodiče	Otevřenost nevěřícím
Motivace nebyla	Pajdák pro nevěřící, gympl pro věřící
Náročná škola	Pěkná atmosféra
Naschvály	Pocit že umím
Naučí	Poctivá známka
Nedovolíme si	Podvádění hodně



Podvádění jako jinde	Spravedlivé známkování
Podvádění je správný	Strach z přistižení
Podvádění sebe	Styl učení
Podvádění stejně	Svědomí
Podvádění zlepšuje znalosti	Špatné mínění
Pohodový způsob	Tahák=stres
Pochopení při písemce	Těžké písemky
Poradit	Těžší než ZŠ
Poradit ano taháky ne	Učení se z taháků
Porozumíme	Učení z taháků
Posměch od nekřesťanů	Upotřebení předmětu
Postup do dalšího ročníku	Úspěch u maturit nad očekávání
Pověst	Uvede do praxe
Pozitivní ohlasy	V Brně náročný výběr
Práce s dětmi	V pohodě
Překvapení: pěkné	Věnovaný čas
Překvapivé reakce okolí	Věnuje se nám jako lidem
Příjemný	Věřící rodina
Přijímačky vypadaly jednoduše	Více kontrol
Příprava na test	Vnitřní motivace
Přirozená autorita	Výměna písemek
Přísný učitel	Vysvětlí 2x
Přísný v úvodu	Využij situace
Přístup učitele	Vyžaduje prozumění
Přístup žáků	Zájem naučit
Respektuje nás	Zájem o dobré známky
Rodiče 3x	Záleží na osobě
Rozdílné prostředí	Záleží na předmětu 2x
Rozdílní bývalí spolužáci	Zaujme
Rozhodnutí: Sem musím	Zdroj: Rodinná škola
Rozvíjení křesťanských hodnot	Zmatek
Různé ambice	Znakovka
Situace podvádění nedovolí	Známka po zásluze
Složitost přijímaček	Známková kritéria
Snaha naučit	Známky bez úsilí
Snaha učitele=snaha bez taháků	Zodpovědnost
Spoleh na elitu třídy	ZŠ vedle
Spolupráce	Zvláštní pohledy
Spolupráce s nevěřícími	Zvyk z dětství