UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Kateřina Kršková

Postoje učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků

Olomouc 2016 vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí práce. Veškerá literatura a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou řádně ocitovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne …… Podpis …….

Kateřina Kršková

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a rady, které mi při zpracovávání práce poskytovala. Také děkuji všem účastníkům výzkumu za ochotu podělit se o svůj názor.

OBSAH

ÚVOD ... **7**

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE ... **9**

1.1 SOCIÁLNÍKOMUNIKACE ... 9

1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE ... 11

1.3 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ ... 14

1.3.1 Měření postojů ... *17*

2 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE ŽÁKŮ ... **20**

2.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE ... 20

2.2 DRUHY A TYPY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE VE ŠKOLE ... 23

2.2.1 Tradiční podvádění ... *23*

2.2.2 Elektronické podvádění ... *24*

3 NELEGÁLNÍKOMUNIKACE VE ŠKOLE Z HLEDISKA ETICKÉHOA KÁZEŇSKÉHO ... **27**

3.1 NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE Z HLEDISKA ETICKÉHO ... 27

3.2 NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE Z HLEDISKA KÁZEŇSKÉHO ... 32

3.2.1 Stanovení pravidel jako prevence kázeňských problémů ... *33*

4 DŮSLEDKY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACEVE ŠKOLE A VHODNÁ PREVENCE ... **36**

4.1 DŮSLEDKY NELEGÁLNÍ KOMINUKACEVE ŠKOLE ... 36

4.2 JAK MŮŽE UČITEL OVLIVNIT VÝSKYT NELEGÁLNÍKOMUNIKACE, VHODNÁ PREVENCE ... 40

4.2.1 Ovlivnění výskytu nelegální komunikace ... *40*

4.2.2 Prevence nelegální komunikace ve škole ... *42*

5 EMPIRICKÁ ČÁST ... **49**

5.1 VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK ... 49

5.2 VÝZKUMNÁ METODA 49
5.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM 50
5.3.1 Výzkumný vzorek pro kvalitativní výzkum 50
5.3.2 Výzkumná metoda kvalitativního výzkumu 51
5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU 53
5.4.1 Otevřené kódování 53
5.4.2 Axiální kódování 58
5.4.3 Selektivní kódování 61
5.5 VYTVOŘENÍ DOTAZNÍKU 64
5.5.1 Dotazníkové položky 65
5.5.2 Pilotní průzkum 68
DISKUSE 69
ZÁVĚR 72
ZDROJE 74
SEZNAM SCHÉMAT 80
SEZNAM PŘÍLOH 81
ANOTACE 96

ÚVOD

„Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných"(Vališová a Kasíková 2011, s. 16).

Ústředním tématem diplomové práce je problematika nelegální komunikace ve škole. Jde o oblast, se kterou se setkal v různých formách každý. Ať už přímo či nepřímo. Přesto je podle mého názoru nelegální komunikaci věnována malá pozornost odborné veřejnosti. Jedním z důvodů by mohla být i nesnadná uchopitelnost problematiky, která pro mě představuje určitou výzvu. Pokusila jsem se tedy zjistit o tomto odvětví pedagogické komunikace co nejvíce studiem odborné literatury a zpracováním rešerše k tématu a zároveň tak doplnit a případně rozšířit odbornou diskusi o tomto tématu. V této práci se zaměříme na nelegální komunikaci z pohledu učitelů středních škol. Název diplomové práce je Postoje učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků. Hlavním cílem je prostřednictvím smíšeného designu zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé vyučující na středních školách k nelegální komunikaci žáků a pokusit se vytvořit návrh dotazníku, který by mohl tyto postoje kvantitativně změřit. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

V první a druhé kapitole teoretické části diplomové práce bylo záměrem začlenit problematiku nelegální komunikace do širšího kontextu a následně analyzovat základní terminologii dané oblasti. Dále sem spadá i přehled členění nelegální komunikace.

Třetí kapitola práce se snaží představit nelegální komunikaci z hlediska etického a kázeňského. Oba pohledy na zkoumanou problematiku mají své argumenty a zastánce, které v této třetí kapitole odhalujeme.

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá důsledky nelegální komunikace ve škole a snaží se zjistit, jak může učitel vhodnými preventivními kroky ovlivnit výskyt nelegální komunikace.

Empirická část diplomové práce využívá smíšený design. Jeho cílem je zjistit, jaké postoje učitelé středních škol zaujímají k nelegální komunikaci žáků a to konkrétně z hlediska etického, represivního a preventivního. Tento cíl se pokusíme naplnit prostřednictvím kvalitativního výzkumu a vytvořením návrhu dotazníku, který otestujeme pilotním průzkumem.

V diplomové práci čerpáme z monografií, slovníků, původních českých i zahraničních článků a elektronických zdrojů.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE

První kapitola diplomové práce si klade za cíl přiblížit disciplíny, se kterými nelegální komunikace úzce souvisí. Jde především o sociální komunikaci, a s ní související pedagogickou komunikaci. Pedagogická komunikace je součástí sociální komunikace, proto se sociální komunikací zabýváme na prvním místě. Jelikož se diplomová práce zaměřuje také na zjišťování postojů učitelů, je poslední část této první kapitoly věnována problematice postojů a možnosti jejich měření.

1.1 SOCIÁLNÍKOMUNIKACE

Pojem **komunikace** lze vymezit jako „… *sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání*“ (Průcha 2013, s. 189). Podobně chápe pojem komunikace i Gavora (2005, s. 9), který ji charakterizuje jako dorozumívání, sdělování a výměnu informací. Podle autora (Gavora 2005, s. 9) je důležité v souvislosti s komunikací zmínit i pojem **interakce**. Ten můžeme označit jako vzájemné působení nebo ovlivňování osob.

O termínu komunikace pojednávají i Mareš a Křivohlavý (1990, s. 19). Uvádějí, že slovo komunikace je latinského původu. V latině *communicare* znamená *communem reddere* – učinit společným. Z psychologického hlediska lze říci, že jde o to, „…*zbavit něco subjektivity, výlučné vázanosti na psychiku toho, kdo s druhým to své sdílí*“(tamtéž, s. 19). Takto lze v širším a hlubším pojetí chápat **sociální komunikaci**. O sociální komunikaci mluvíme, pokud sdělování probíhá mezi lidmi a má specificky lidskou podobu.

Také Křoustková Moravcová (2014, s. 8) uvádí, že pokud chceme hovořit o sociální komunikaci, musí se jí vždy zúčastnit více než jedna osoba. Druhá osoba nemusí sama verbálně komunikovat. Přesto, abychom mohli situaci označit za sociální komunikaci, je třeba, aby druhá osoba na sdělení nějakým

způsobemreagovala –např. i neverbálně. Podle Křoustkové Moravcové (2014, s. 8) jsou účastníky sociální komunikace:

a)komunikátor – osoba sdělující určitý obsah,

b) komunikant – osoba, která sdělení přijímá,

c) komuniké – kterým je myšleno vlastní sdělení.

Samotný proces komunikace probíhá od formulace sdělení v mysli komunikátora k reakci komunikanta na toto sdělení. Proces komunikace má 7 fází:

1. Obsah sdělení – objevuje se myšlenka, téma sdělení.

2. Zakódování – snaha o formulaci myšlenky (hledání vhodných slov, případně gest k vyjádření).

3. Vyslovení formulovaného obsahu.

4. Vysílaný obsah je přenesen směrem od komunikátora ke komunikantovi.

5. Příjem informace – jedná se o zachycení sdělení.

6. Dekódování – příjemce si obsah sděleného interpretuje.

7. Akce – konkrétní chování příjemce reagující na přijaté sdělení (Křoustková Moravcová 2014, s. 9).

Při dekódování (tamtéž, s. 9) se přirozeně objevují určité komunikační šumy, které mohou mít za následek nepřesné porozumění obsahu. Dochází tak ke zkreslení původní informace (tuto problematiku vhodně ilustruje dětská hra „Na tichou poštu“).

Křoustková Moravcová (2014, s. 9) představuje druhy komunikačního šumu:

1. fyzické – vznikají ve vnějším prostředí (hluk, špatná viditelnost bránící zachycování mimoslovních komunikačních prostředků)

2. fyziologické – různé bariéry na straně příjemce (sluchová vada, vady zraku, paměti)

3. psychologické – jejich vznik je podmíněn silnými emocemi (zamilovanost, hněv, nenávist)

4. sémantické – pochopení významu sdělení jiným způsobem (vlivem cizího jazyka, odlišné pojetí odborné terminologie).

V neposlední řadě je ještě důležité zmínit formy sociální komunikace. Jedná se o komunikaci verbální – tedy komunikaci slovem, mluveným i psaným. Dále komunikaci neverbální – tedy mimoslovní a komunikaci činem (Kalhous, Obst 2002, s. 252).

1.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Zvláštní případ sociální komunikace je **pedagogická komunikace**. Pedagogická komunikace je definována jako *„…vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“* Autoři dále zdůrazňují, že *„… plnohodnotná a optimální pedagogická komunikace zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti“* (Mareš a Křivohlavý 1990, s. 30).

Stejně jako v případě sociální komunikace, je i pedagogická komunikace těsně spojena s termínem **interakce**, který označuje působení na sebe navzájem při společných činnostech. Interakce může obsahovat hledisko interakční, tedy vzájemné působení, ovlivňování. Dále hledisko komunikační, které chápeme jako sdělování významů a konečně hledisko percepční, kterým rozumíme vnímání našich partnerů v rámci přímých komunikačních aktivit. Hlediska komunikační a interakční vzájemně těsně souvisejí, nikdy ve společném styku nejsou bez

emocionálního výrazu. Percepce je individuálně rozdílná a výběrová (Kalhous, Obst 2002, s. 251).

Pohledy na **funkce pedagogické komunikace** mohou být různě obsáhlé. Např. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25) hovoří o šesti funkcích pedagogické komunikace. My uvedeme dvě důležité funkce podle Nelešovské (2005, s. 28):

– pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání;

– zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace, tedy učitelem a žákem, žáky navzájem.

Podobu a účastníky pedagogické komunikace nejlépe vystihují Mareš a Křivohlavý (1995, s. 26 – 29). Co se týče podoby pedagogické komunikace, má nejméně tři roviny, které se vzájemně ovlivňují a patří k těm základním. Podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu můžeme vyčlenit pedagogickou komunikaci, která se dá detailně připravit, dále pedagogickou komunikaci, kterou je možné připravit jen rámcově a nepřipravenou komunikaci, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích – tyto situace může učitel jen těžko předvídat, ale musí je vyřešit.

Účastníky pedagogické komunikace jsou zpravidla vychovávající a vychovávaný. Vychovávajícími bývají nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také školní třída, skupina žáků ve třídě, žák v určité roli (např. kapitán sportovního družstva, vedoucí skupiny při skupinové práci apod.). Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace bývá žák, jednotlivec, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku atd. Může se však stát, že dojde ke ztotožnění role vychovávajícího a vychovávaného. Je to např. při sebevzdělávání a sebevýchově jedince. Průběh a výsledky pedagogické komunikace ovlivňuje počet jejích účastníků. Lze říci, že se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace snižují, s klesajícím počtem zvyšují. Všude tam, kde pedagogická komunikace plní zvlášť složité úkoly, by se měl počet účastníků adekvátně snížit.

Pro potřeby této diplomové práce je důležité ještě zmínit **výchovně-vzdělávací cíle pedagogické komunikace**. Ve školním prostředí má pedagogická komunikace množství podob. Jedna z nich je oficiální, protože její cíle, obsah i rozsah jsou určeny učebními osnovami, chování účastníků upravuje školní řád. Dále ale probíhá ve škole komunikace učitelů se žáky před vyučováním, o přestávkách, po vyučování. Objevuje se komunikace při mimoškolní práci, při zájmové činnosti atd. Všechny však plní (více či méně výrazně) formativní funkci. Lze tedy říci, že v pedagogickém kontextu se vlastně nedá komunikovat nepedagogicky. Pokud vezmeme v úvahu i již zmíněnou komunikaci činem, lze tvrdit, že výchovně či nevýchovně působí téměř vše, co je ve škole řečeno a uděláno, i to, co nebylo řečeno a nebylo uděláno. U jednotlivých účastníků pochopitelně nejde o působení stejného rozsahu, stejné intenzity atd. Pedagogická komunikace ve svých různých podobách tedy slouží výchovně-vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce (Mareš a Křivohlavý 1995, s. 28 – 29).

Posledním bodem této podkapitoly je problematika **pravidel pedagogické komunikace**. Průběh pedagogické komunikace je do značné míry ovlivněn tím, jaká jsou ustanovena pravidla, podle nichž se komunikuje. Komunikační pravidla formulují tři skupiny – škola, daná společnost a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Škola svá pravidla většinou formuluje ve školním řádu. Pravidla, která jsou dána společností, zahrnují např. odlišnou kulturu, náboženské přesvědčení apod. Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky se dlouho a složitě vyvíjejí (např. situace, kdy žáci dostanou nového učitele a „zkouší, co vydrží“). Co se týče počtu pravidel, je lepší jejich menší počet. Už jen např. proto, že málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho nebo že funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.

Je možné vymezit tři způsoby, jak vytvářet pravidla. Buď pravidla stanoví učitel, nebo o pravidlech rozhodují žáci, nebo žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem. Pravidla plní několik účelů:

– maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolupracující, rušivé;

– zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí;

– zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě;

– udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Učitel by se měl vyvarovat zavádění zbytečných nebo nadbytečných pravidel. (Nelešovská 2005, s. 30 – 32).

Podle Gavory (2005, s. 34) platí v různých oblastech života společnosti specifická komunikační pravidla. Ta se vztahují na konkrétní situace a z hlediska původu je dělíme na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná komunikační pravidla jsou vytvořena společenskou institucí a jsou obyčejně zveřejněná – buď ústně, nebo písemně. Jde např. o pozdrav, oslovování důstojníků a vojáků v armádě apod. Konvenční komunikační pravidla jsou vžitá a mají zvyklostní charakter. Používáme je např. při oslovování rodinných příslušníků (pravidla pro tykání a vykání), při seznamování se apod.

1.3 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ

Historie pojmu postoj sahá do roku 1918, kdy jej do sociologie a sociální psychologie zavedli W. J. Thomas a F. Znaniecki, kteří jej chápali jako vědomý vztah jedince k hodnotě. Následně se termín postoj rychle ujal a rozšířil, ale již o dvacet let později bylo zaznamenáno 23 různých významů, v nichž byl v odborné literatuře používán. Stal se klíčovým pojmem sociální psychologie a psychologie osobnosti. Klasickou definici postoje podal G. W. Allport v roce 1935: *„Postoj je mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci“*(sec. cit. in Nakonečný 2013, s. 324).

Jednoznačně vymezit pojem postoj je problematická záležitost. Mnozí autoři se staví k termínu postoj odlišně. Příkladem může být následující přehled:

Atkinson (2003, s. 616) uvádí, že postoj *„…představuje sympatii nebo nesympatii – pozitivní nebo negativní hodnocení a reakce vztahující se k objektům, osobám, skupinám a situacím nebo k dalším aspektům světa.“*

Čačka (2002, s. 116) představuje postoj jako *„… získanou a relativně ustálenou komplexní tendenci k myšlenkové, citové i akční odezvě na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problémy, situace či hodnoty.“*

Podle Kohoutka (2002, s. 189) je postoj *„… komplexní tendence odpovídat poměrně stálým a charakteristickým způsobem (kladně, neutrálně, ambivalentně či záporně) na určité opakované situace, myšlenky, objekty, osoby.“*

Základní pedagogické a psychologické slovníky se staví k termínu postoj podobně:

– **z pedagogického hlediska** je postoj *„… hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému; zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem; postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích; postoje souvisejí s hodnotovými systémy, a jsou tudíž závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech“* (Průcha 2013, s. 210);

– **z psychologického hlediska** je postoj *„… hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama; postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění; postoje se spolu s vědomostmi a dovednostmi získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění a sociální kontakty“* (Hartl a Hartlová 2015, s. 431).

Nakonečný (2013, s. 325) uvádí součásti postoje, které tvoří kognitivní, emoční a behaviorální složky: **kognitivní** oblast se skládá z myšlenek a přesvědčení, které se vztahují k objektu postoje (pokud je jím např. podle autora

sociální politika vlády, pak co si subjekt o této politice myslí a o čem je vůči ní přesvědčen, třeba že je nepoctivá, brání zájmy bohatých apod.); **emocionální** oblast vyjadřuje citový vztah k objektu postoje – např. je dobrý, špatný atd.; třetí oblast je **behaviorální** (tj. týkající se chování) a vyjadřuje pozorovatelné chování vůči objektu postoje (například akceptování nebo odmítání a vyhýbání se mu).

Atkinson (2003, s. 617 – 620) uvádí **funkce postojů**. Podle něj plní postoje celou řadu různých psychologických funkcí. Různí lidé mohou zastávat tytéž postoje z různých příčin a člověk může zastávat určitý postoj z více než jednoho důvodu. Funkce, kterým určitý postoj u svého nositele slouží, mají také vliv na to, jak dalece je tento postoj konzistentní s dalšími postoji tohoto člověka a jak snadno ho lze změnit.

Základní funkce postojů podle Atkinsona (2003, s. 619):

a) **instrumentální** funkce – instrumentální funkci plní postoje, které zastáváme z praktických nebo utilitárních důvodů, jinak řečeno vyjadřují zvláštní případy naší obecné touhy po dosažení prospěchu nebo odměny a přání vyhnout se trestu;

b) **znalostní** funkce – znalostní funkci plní postoje, které nám pomáhají vytvářet si názor na svět, které vnášejí řád do rozmanitých informací, jež musíme v denním životě vstřebat; takové postoje jsou v podstatě schémata, která nám umožňují účinně uspořádávat a zpracovávat informace, aniž bychom se museli zabývat detaily;

c) **hodnotová** funkce – hodnotové funkci slouží postoje, které vyjadřují naše hodnoty nebo odrážejí naše sebepojetí;

d) **ego-obranná** funkce – ego-obranné funkci slouží postoje, které nás chrání před úzkostí nebo ohrožením naší sebeúcty;

e) **sociálně adjustační** funkce – sociálně adjustační funkci slouží postoje, které nám pomáhají, abychom se cítili součástí sociálního společenství.

V souvislosti s postoji, je důležité ještě zmínit otázku jejich **konzistence**. Podle Atkinsona (2003, s. 616) se ukazuje, že postoje lidí mají často určitou vnitřní logiku, ale obvykle se nejedná o přesnou formální logiku. Místo toho jde o psycho-logiku, kterou psychologové studovali pod označením kognitivní konzistence. Základním předpokladem teorií kognitivní konzistence je, že všichni usilujeme o to, aby naše přesvědčení, postoje a názory byly konzistentní, a že nekonzistence působí jako podnět, který nás motivuje k jejich změně, dokud nevytvoří koherentní celek.

Dále o postojích uvádí Hayesová (2009, s. 95 – 98), že nejsou prostou množinou myšlenek týkajících se nějakého objektu. Jsou také spojeny s činností, tj. ovlivňují chování. Postoje bývají odolné vůči změně. **Změnu postoje** usnadňuje splnění alespoň jedné z následujících podmínek:

1. změna probíhá pozvolna, případně se týká periferního, nikoliv centrálního postoje;

2. osoba právě neprožívá žádné výrazně rušivé vnitřní úzkosti.

Vývoj přesvědčení závisí také na tom, k jakým informacím má člověk přístup. Pokud je člověk konfrontován s různými pohledy na svět a rozličnými zdroji informací, musí si díky své potřebě porozumět světu formovat vlastní názor.

1.3.1 Měření postojů

Podle Hayesové (2013, s. 112) je měření postojů velmi problematické. Jedním z důvodů je, že pokud použijeme dotazník, bývají odpovědi často zkreslené, protože lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se domnívají, že s nimi někdo nebude souhlasit. Proto se snaží zjistit, co by výzkumník chtěl, aby odpověděli, místo toho, aby vyjádřili své vlastní postoje. Sociální žádoucnost tedy ovlivňuje odpovědi. Další problém tkví v uspořádání otázek, na něž mají účastníci výzkumu odpovědět. Postoje mají značnou variabilitu a lidé si při vyplňování dotazníku často ani plně neuvědomí složitost a souvislosti svých

postojů. Místo toho někdy hledají odpověď, o níž si myslí, že by se hodila pro danou situaci, nebo na kterou byli připraveni minulou otázkou či situací. Třetí skupinu problémů představuje interpretace vyjádření postojů. Jde o to, že lidé se na svět dívají velmi různě a mohou stejnými slovy popisovat zcela jiné skutečnosti či myšlenky.

Jak lze tedy postoje měřit? Podle Hayesové (2013, s. 112 – 114) je jednou z nejspolehlivějších technik měření postojů Likertova škála. Dalšími možnostmi jsou sémantický diferenciál, sociometrie, Bogardova škála sociální vzdálenosti a analýzarozhovoru.

Také další autoři uvádí jako spolehlivou metodu měření postojů postojové škály. Např. Rod (2012, s. 4 – 12) hovoří v souvislosti s měřením postojů o Likertověškálování, Kerlinger (1972, s. 471 – 475) uvádí tři hlavní typy postojových stupnic – sumační posuzovací škály (škála Likertova typu), Thurstoneovy škály zjevně stejných intervalů a kumulační nebo Guttmanská škála.

S vědomím výše uvedeného se nám však jeví pro potřeby této diplomové práce jako nejvýhodnější využití kvalitativního výzkumu jako základní metody k dosažení cílů diplomové práce a následný pilotní průzkum, kterým se pokusíme otestovat návrh dotazníku. Postoje jsou v této práci totiž spojeny s nelegální komunikací. V empirické části diplomové práce proto vycházíme z metodologie uskutečněných výzkumů nelegální komunikace a výhod kvalitativního šetření. Inspirací nám byla pilotní studie *Školní podvádění starších žáků* (Vrbová, Stuchlíková 2012), kde autorky použily kvalitativní šetření, na jehož základě byl následně vypracován dotazník. V další studii *Co je na podvádění ve škole vlastně špatného?* využívá Vrbová (2010) kvalitativní metodu ohniskových skupin. V návazné studii *„Co mi ve škole vadí víc, podvádění, či klamání?“ Postoje žáků k nečestnému chování ve škole v kontextu školního podvádění*, pracuje autorka (Vrbová 2013) s dotazníkem, vytvořeným na základě předchozího kvalitativního šetření. Podobnou cestou se ubírá i Vacek (2013), když k analýze napovídání a opisování používá metodu dotazníku a řízeného rozhovoru. Obdobně i Fonseca

(2013) ve výzkumu *Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá,*sbíral data prostřednictvím diskusí žáků a učitelů. Ze zahraničních studií lze jmenovat např. studii *Exploring staff perceptions of student plagiarism* (Flint, Clegg a Macdonald 2006, s. 145 – 156), která využívá k výzkumu vnímání nelegální komunikace učiteli kvalitativní metodu ve formě otevřených a polostrukturovaných rozhovorů.

V první kapitole diplomové práce jsme se seznámili s výchozími disciplínami nelegální komunikace. První podkapitola byla věnována sociální komunikaci a jejím základním oblastem. Druhá podkapitola přiblížila problematiku pedagogické komunikace. Její funkce, podobu, účastníky a výchovně-vzdělávací cíle. Důležitý bod této podkapitoly představují pravidla pedagogické komunikace. Poslední podkapitola byla věnována vymezení termínu postoj a také jeho složkám, funkcím a změnám postojů. Pro empirickou část diplomové práce je významná část o měření postojů.

2 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE ŽÁKŮ

Druhá kapitola diplomové práce představuje problematiku nelegální komunikace žáků ve školách a jejím hlavním cílem je zorientovat se v základní terminologii této oblasti. Nabízí porovnání výkladu termínů od různých autorů. Dále tato kapitola ukazuje možné členění nelegální komunikace žáků, její druhy a typy.

2.1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Definování pojmu nelegální komunikace není jednoduché. Tento termín použili Mareš a Křivohlavý v publikaci *Komunikace ve škole* (1995, s. 85 – 88) a hovoří o tom, že pojem **nelegální komunikace** má několik podob:

– napovídání

– opisování

– komunikace mezi jednotlivými třídami – žáci prozrazují obsah písemných prověrek, tedy ti, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují ty, které zkouška teprve čeká o obsahu prověrky, o znění jednotlivých otázek a úloh.

Podle tohoto členění by tedy pod pojem nelegální komunikace spadaly pouze formy tradičního podvádění (viz podkapitola 2.2 Druhy a typy nelegální komunikace ve škole), o elektronickém podvádění autoři v souvislosti s nelegální komunikací nehovoří. Podle našeho názoru, je možné si tuto skutečnost vysvětlovat tak, že v době vydání publikace – rok 1995 – bylo elektronické podvádění teprve ve svých počátcích. Ve studii *Tradiční a netradiční podvádění ve škole* (Mareš 2005, s. 310 – 333), vydané o deset let později, se pojem nelegální komunikace nevyskytuje vůbec, autor používá pouze termín podvádění, které dále člení na tradiční a elektronické. Také Gavora (2005, s. 37 a 54) hovoří v souvislosti s komunikací, i když nepřímo, o napovídání a opisování.

Naopaknapř. Vrbová ve svých studiích (2010, 2013, 2014 nebo Vrbová, Stuchlíková 2012) pracuje výhradně s pojmem školní podvádění. Také Vacek (2013) hovoří o napovídání a opisování jako o školním podvádění a v *Pedagogickém slovníku* najdeme pouze pojem podvádění ve škole (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 205 – 206), pojem nelegální komunikace se nevyskytuje ani v jeho nejnovějším vydání z roku 2013. Za zmínku stojí, že i Český pedagogický tezaurus[1] zná pouze termín podvádění.Je tedy zřejmé, že mezi autory panuje nejednotnost, zda užívat termín nelegální komunikace či podvádění ve škole (školní podvádění). V této diplomové práci budeme používat pojem nelegální komunikace, protože podle našeho názoru vystihuje problematiku nejlépe.

V této podkapitole jsou představeny základní termíny z oblasti nelegální komunikace žáků, jež jistě není fenoménem posledních let (Koťa 2005, s. 307 – 309). Už Václav Příhoda (1924, s. 164) v roce 1924 pracoval ve svém dotazníku pro studii, zaměřenou na subjektivní stránku psychologie zkoušky z hlediska studentů, s otázkou na studenty: *„Šidíte při zkouškách?“* Studii provedl na Vyšší škole Cartera H. Harrisona v Chicagu. Odpovědělo mu 131 žáků ve věku 14 – 18 let. Za zmínku stojí výsledky jeho studie: 64,1 % žáků nepodvádí, 25,2 % odpovědělo vyhýbavě či s výhradou, 5,7 % podvádí, 5 % neodpovědělo.

Z hlediska výše uvedeného je zajímavé, že Pedagogický slovník se zmiňuje o podvádění až ve svém šestém vydání z roku 2009. Zde je poprvé od začátku vydávání uveden termín **podvádění ve škole**:*„Jde o takové jednání žáka, které 1. porušuje stanovená školní pravidla, 2. přináší mu nezasloužené výhody oproti spolužákům, 3. snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonů vyvozovat. Mezi tradiční formy patří: napovídání, opisování, zjišťování obsahu písemných zkoušek dopředu, aby se na ně jedinci mohli lépe*

[1] Český pedagogický tezaurus obsahuje termíny z oblasti výchovy a vzdělávání (jejich teorie, výzkumu i praxe) a výběrově termíny z dalších souvisejících oblastí (psychologie, sociologie, jazykovědy, přírodních a společenských věd, ekonomiky apod.).

připravit, prozrazování obsahu písemných zkoušek dalším třídám či studijním skupinám, „zastupování“ prospěchově slabších studentů při ústním či písemném zkoušení studenty schopnějšími, tj. vydávání se za někoho jiného“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 205 – 206).

Autor publikace Psychologie morálky a výchova charakteru žáků cituje Eisenberga (Vacek 2013, s. 114), který definuje stručněji **školní podvádění** a to jako *„… získávání a používání informací ze zakázaných zdrojů a jejich využívání pro zlepšení svého školního hodnocení.“*

Vrbová (2014, s. 458) ve své studii cituje Cizka a definuje školní podvádění jako *„… jednání porušující pravidla stanovená školou, pro vypracovávání školních úkolů a psaní testů;“*dále jako *„jakékoliv chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho studenta před ostatními;“* a také jako*„jakékoliv jednání snižující spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů vyvozovaných na základě výkonů žáků.“*

Dále uvádíme dva pohledy na napovídání:

–**napovídání** lze charakterizovat jako *„specifickou komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku (vyřešit zadaný úkol) a nezná správnou odpověď. Verbálně i nonverbálně mu sdělují klíčové prvky správné odpovědi a žák s oporou o tuto pomoc splní zadaný úkol, třebaže nebyl na jeho řešení připraven a někdy odpovědi sám příliš nerozumí“*(Mareš a Křivohlavý 1995, s. 85).

–**napovídání** je také možno charakterizovat jako *„vědomé porušení školní normy za účelem získání (resp. poskytnutí) informací (údajů, výsledků, způsobu řešení apod.), které pozitivně ovlivňují výkon a s ním spojenou klasifikaci hodnoceného žáka. Tento způsob předávání (resp. nabývání) informací je nedovolený a odehrává se za „zády“ pedagoga“* (Vacek 2013, s. 115).

V příloze 1 jsou uvedeny výklady dalších termínů, které mají souvislost s nelegální komunikací žáků ve škole.

2.2 DRUHY A TYPY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE VE ŠKOLE

Klasifikaci nelegální komunikace nejlépe vystihuje Mareš (2005, s. 314 – 318), když vymezuje dvě základní oblasti podvádění – tradiční podvádění a elektronické podvádění.

2.2.1 Tradiční podvádění

Tradiční neboli klasické podvádění. Zde lze zahrnout napovídání, opisování od souseda, opisování z taháku, dávání opisovat, shánění otázek či zkušebních úloh od spolužáků, kteří už psali písemnou zkoušku (Mareš 2005, s. 314). Podle Mareše (2005, s. 314 – 315) můžeme rozdělit tradiční podvádění na tři různé typy:

1. **Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací** – konkrétní příklady nelegální komunikace: získávání informací o testu či ústním zkoušení od studentů, kteří ho již absolvovali; napovídání při ústním zkoušení; opsání domácí úlohy od spolužáka; dát opsat svoji domácí úlohu spolužákovi; pokud učitel nemá přesně spočítány exempláře testů, lze tímto způsobem získat všechny varianty testů atd.

2. **Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny** – konkrétní příklady: opisování z taháku při písemné zkoušce; opsání textu z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován; vymýšlet si údaje např. do laboratorního protokolu; použít opakovaně svoji vlastní seminární práci nebo esej v jiném předmětu či jiném ročníku a vydávat ji za novou práci atd.

3. **Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení** – konkrétní příklady: žádat po někom, aby šel místo mne složit zkoušku; zatajit učitelovo přehlédnutí nebo přeslechnutí anebo chybu při písemném či ústním zkoušení; lhát o

polehčujících zdravotních či sociálních okolnostech proto, aby se získaly mimořádné ohledy při zkoušení atd.

Míst, kde žáci ukrývají své taháky je nepřeberné množství. Šťastková (2008, s. 5) uvádí ve svém článku výpovědi studentů na téma podvádění ve škole. Pro ilustraci práce studenta s klasickým tahákem několik případů uvádíme:

„Stačí mít 15 centimetrové pravítko s nějakým obrázkem a z druhé strany si můžete napsat celou látku. Já jsem se to naučila od sestry a naučila jsem to všechny holky, co mají tahle pravítka. Nikdy mi na to nepřišli.“

„Když zrovna něco píšeme, poprosím sousedku, aby si vzala bílou mikinu s nějakými nápisy, a pak si na ni nalepím kousek taháku.“

„Jeden kámoš napsal vzorce na tabuli, a pak to smazal. Všichni jsme měli jedničky, protože to bylo vidět, ale ne zase tak, aby to učitelka poznala.“

„Na lavici jsem si zespoda přilepil papír s malým výstřihem. Do něj se dá vložit tahák jako do šuplíku.“

„Taháky používám vždycky, všude a ještě mi na ně nikdo nepřišel. Úplně nej… je taháky psát na pravítka, která si před tím přejedete šmirgl papírem, aby se na ně dalo psát tužkou. Nikdo nemá šanci to poznat, ani když sedíte v první lavici. Nebo docela účinné jsou taháky tištěné na průhledné folie, protože ty, pokud si nesednete přímo naproti učiteli, nikdo neodhalí.“

2.2.2 Elektronické podvádění

Moderní technologie posouvají možnosti nelegální komunikace neustále dopředu. Lze např. uložit text taháku do mobilu mezi neodeslané zprávy a při písemce zprávu otevřít a přečíst. Další možností je mobilem vyfotit příslušný text v učebnici a potom použít při prohlížení funkci přiblížení obrázku. Kromě mobilního telefonu žáci používají k nelegální komunikaci scannery, digitální fotoaparáty, různé programy v PC, mp3 přehrávače apod.

Podle Mareše (2005, s. 316 – 318) můžeme rozdělit elektronické podvádění do tří různých typů:

1. **Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací** – konkrétní příklady: posílat mobilem správné odpovědi spolužákům k opsání pomocí SMS zpráv; nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí ukrytého hands-free mobilu; předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného testu prostřednictvím fotoaparátu v mobilním telefonu atd.

2. **Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny** – konkrétní příklady: opisovat při písemném zkoušení z elektronického taháku (elektronický diář, laptop) nebo z elektronického zvukového taháku (CD ROM, nahraný soubor ve formátu mp3 nebo wav); stáhnout si jiným autorem připravenou práci (paper-mill) z nabídky určitých internetových stránek a vydávat ji za svou vlastní (získat ji buď zdarma, anebo zakoupit) atd.

3. **Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení** – konkrétní příklady: přihlásit se do počítačového systému za někoho jiného a pod jeho jménem i heslem za něj napsat test; přihlásit se do počítačového systému jako učitel a přečíst si klíč správných odpovědí k vyhodnocení daného testu atd.

Využívání Internetu k nelegální komunikaci je stále rozšířenějším jevem. Simone-Tatjana Stehr (2006, s. 42) dokonce uvádí, že v Německu se odhaduje, že až 20 % veškerých školních prací je buď zcela, nebo částečně staženo i internetu. Sama autorka (tamtéž, s. 42 – 43) si otestovala své studenty a zadala jim za úkol analyzovat básnický text. Práce pak kontrolovala přes internetové vyhledávače a následně i přes speciální programy na vyhledávání plagiátů. Výsledek byl ohromující. Ve dvanácti zpracováních ze čtrnácti bylo nalezeno nějaké větší či menší pochybení z hlediska nelegální komunikace.

Je otázkou, zda lze hovořit v současné době i o možné třetí oblasti podvádění a tou je vliv podpůrných látek na výkon studenta. Podle Petra (2009, s. 27– 29) jsou známé případy, kdy studenti zneužívají léky pro lepší výkon ve

škole. Hovoří o tzv. **dopingu mozku** (brain enhancement). Podle autora je otázkou, zda takovýto doping ignorovat, potírat anebo hledat pro jeho využívání nějaká pravidla. Současná farmacie nabízí širokou paletu léků na nejrůznější duševní poruchy a onemocnění. Jde například o lék Modafinil, původně určený pro léčbu narkolepsie, který zahání únavu a ospalost. Nebo lék Ritalin, pomáhající dětem s poruchami pozornosti a hyperaktivitou, zvyšuje u zdravého člověka schopnost soustředění. Donepezil byl vyvinut ke zpomalení intelektuálního „propadu“ pacientů s Alzheimerovou chorobou. Psychologové jej otestovali na zkušebních pilotech. Nechali je lék užívat tři týdny před testy na leteckých trenažerech a zjistili, že letci, kteří lék užívali, zvládají lépe modelové krizové situace, než letci, kteří lék neužívali. Petr dokonce uvádí, že lepších výsledků IQ testů dosáhli i nekuřáci poté, co si nalepili nikotinovou náplast.Doping mozků není ale jen problémem studentů. Podle autora léky zneužívají i učitelé. Dále konstatuje, že klíčová otázka mozkového dopingu nezní zda „ano či ne“, ale „za jakých podmínek“. Naráží tak na fakt, že mnoho osob zahání únavu šálkem silné kávy, přesto na ně nikdo nepohlíží jako na podvodníky či narkomany. Hlavním problémem mozkového dopingu je jeho zdravotní bezpečnost.

Podle Vacka (2013, s. 117) je nejvyšší četnost nelegální komunikace na středních školách. Tento jev lze přirovnat k obrácenému písmenu U. Znamená zde, že nelegální komunikace je v mladším školním věku nejnižší, stoupá na druhém stupni, vrcholí na střední škole a klesá při studiu na vysoké škole. Zajímavé je pro nás zjištění (Struhalik 1991, s. 6), že prvky nelegální komunikace je možné zachytit už v mateřské škole. Děti, které při malování či kreslení nemají svůj vlastní nápad nebo ho neumějí realizovat, začnou malovat nebo kreslit námět souseda. Čím jsou děti starší, tím se stává nelegální spolupráce rozmanitější.

První část druhé kapitoly diplomové práce odhalila složitost a nejednotnost v základní terminologii zkoumané oblasti. Následně se zaměřujeme na členění nelegální komunikace a to na tradiční a elektronické podvádění, součástí jsou i konkrétní příklady. Závěr druhé kapitoly je věnován sporné otázce tzv. dopingu mozků, tedy vlivu farmacie na duševní výkon.

3 NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE VE ŠKOLE Z HLEDISKA ETICKÉHOA KÁZEŇSKÉHO

Třetí kapitola diplomové práce se zabývá nelegální komunikací ve škole ze dvou úhlů pohledu. První podkapitola se snaží přiblížit hledisko etické, druhá hledisko kázeňské. Je zřejmé, že obě hlediska nelegální komunikace nelze jednoznačně oddělit.

3.1 NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE Z HLEDISKA ETICKÉHO

Etika je *„… teorie mravnosti, filozofická disciplína, zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí. K základním kategoriím patří štěstí, svoboda, smysl lidského života.“* Etika je dále *„… systém mravních norem tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání“* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 71).

Podle psychologického slovníku (Hartl a Hartlová 2015, s. 144) je etika *„… věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání.“*

Slovník (Hartl a Hartlová 2015, s. 327) dále hovoří o morálce: *„… morálka je soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti, mravní kodex; lze chápat jako a) vnitřní víru, přesvědčení nebo b) vnější principy vyžadované společností.“*

Morální vývoj je *„… vývoj morálních postojů, morálního usuzování a morálního jednání jedince během života. Je ovlivněn věkem, zvláštnostmi osobnosti, výchovou (zejm. rodinnou), sociálním prostředím, normami dané společnosti.“*

Souhlasíme s tvrzením Dorotíkové (2003, s. 6), že pokud lidé chtějí vycházet s jinými lidmi, chtějí spolu úspěšně spolupracovat a žít ve všech

směrech, musí se dohodnout na základních společných pravidlech a následných sankcích za jejich porušení. Pokud jsou pravidla všeobecně přijímána a respektována, jsou symptomem stálosti a homogennosti. Rámec pro soužití vytvářejí především tím, že vznikají nejen na základě shody na žádoucích směrech a cílech jednání, ale vyjadřují také negativní postoj k činnostem a hodnotám, které společnost neakceptuje. Podle našeho názoru lze toto tvrzení vztáhnout na společenství školní třídy a její hodnoty.

Fonseca (2013, s. 77) v souvislosti s nelegální komunikací odkazuje na Nucciho teorii domén, podle níž se společenské vědění analyticky dělí do tří rozdílných kvalitativních domén – konvenční, osobní a morální. Nelegální komunikaci ve škole je podle autora možné označit jako tzv. **konvenční dilema**, jež nelze snadno ohodnotit coby správné nebo špatné, spravedlivé nebo nespravedlivé či dobré nebo zlé, ale je třeba se nechat vést na kontextu závislými společenskými normami, o nichž se ve společnosti neustále vyjednává. Vyjednávání o tom, jak by měli jednotlivci jednat, je významnou součástí společenského života. Společenský aspekt je tedy tím, co odlišuje společenské normy od postojů jednotlivců.

Pokud se zamyslíme nad nelegální komunikací ve škole z hlediska etického a morálního, je nutno si položit otázku, zda je anebo není nelegální komunikace morální. A kdy člověk jedná mravně? Podle Dorotíkové (2003, s. 7) je tedy otázka jasná – *„… které jednání lze posoudit jako jednání, na jehož cíle, prostředky, způsoby vedoucí k jeho dosažení i důsledky, v něž vyústilo, mohou být uplatněna mravní kritéria posuzování?“* Autorka dále uvádí (tamtéž, s. 8), že mravnost je možná pouze tam, kde je prostor pro svobodnou volbu a následnou odpovědnost, pozice svobody, nutnost rozhodování a odpovědnost člověka za svá rozhodnutí jsou základními pilíři mravnosti. Každá společnost si dříve nebo později uvědomí význam mravnosti pro své fungování a začne hledat cesty, jak různými formami společenského nátlaku dosáhnout interiorizace právě etických norem a vytvořit tak situaci, kdy je nutné brát je na vědomí. Neboť jakmile vznikne klima, v němž se stalo zřejmým „co se smí“, „co se nesmí“, „co se má“,

je možné sice etické normy neakceptovat, ale nelze je ignorovat. Dorotíková (2003, s. 11 – 26) se zabývá otázkou „Které jednání je mravné?“ a „Jaká jsou měřítka posuzování povahy této mravnosti?“. Tyto otázky se podle ní jeví jako dílčí otázka obecnějšího problému: Co je lidské jednání a jak je hodnotitelné? Filosofie otevírající problém jednání v jeho obecné povaze pohlíží na jednání jako na výlučně lidský způsob měnění skutečnosti. Pro filosofii je jednání podstatnou určeností člověka, vidí ho jako způsob, jímž existuje, jako činnost, kterou se seberealizuje, ale zároveň vytváří nové okolnosti svého života. V cílech jednání a v situacích střetů jeho jednotlivých aktérů se zřetelně odhalují dvě stránky každého jednání. Jeho objektivní založení a subjektivní volba. Tedy společenskost jednajícího subjektu na straně jedné a jeho individualita na straně druhé. Každé jednání znamená volbu jednat určitým způsobem, člověk se vždy rozhoduje mezi něčím, pro něco nebo proti něčemu. To, zda člověk jednal správně, je mnohdy složité rozklíčovat. Záleží na jedinečnosti situace a důvodech, které nás vedou k preferenci určitých hodnot a k řešení případných konfliktů mezi nimi. Jednat znamená rozhodovat o prioritách. Autorka dále uvádí, že mravní jednání je založeno na vztazích, z nichž některé mohou pozitivně ovlivňovat lidské soužití, umožňovat a podporovat ho nebo ho naopak oslabovat, působit destruktivně. Abychom mohli stanovit, které jednání je mravně správné nebo odsouzeníhodné, musí zde být vazba na, určitým způsobem, interpretované a vyznávané mravní hodnoty.

Obdobně o problematice hovoří i Vrbová (2014, s. 456). Morální normy hodnotí určité chování či jednání v kategoriích dobra a zla, přičemž některé jednání přímo zakazují nebo doporučují. Etické chování je takové jednání, které podléhá obecně uznávaným morálním normám či je podle nich posuzováno.

Příkladem z praxe by mohla být odborná studie Larse Fonseca (2013, s. 73 – 92), který zkoumal nelegální komunikaci na určité švédské střední škole ve vztahu ke spravedlnosti. Ve Švédsku je školství orientováno na trh a konkurenci, řídí se podle stanovených cílů a dosažených výsledků, na známky se často pohlíží jako na nejlepší měřítko kvality vzdělání. Z těchto důvodů známky nabývají na

významu pro jednotlivé žáky, učitele i školy. Z výsledků studie vyplývá, že žáci ani učitelé nerespektují společensky sjednané normy, explicitní zákazy podvádění a naopak některé formy podvodů podporují. Podvádění je podle autora ve Švédsku rozšířeným jevem. Ve výzkumech, které realizoval mezi švédskými žáky třetích ročníků středních škol (věk 18 – 19 let), se 75 – 86% z nich přiznalo, že na střední škole někdy opisovali a považují opisování za běžnou součást školního života.

Další otázkou je, jak se učitel na podvádějícího žáka dívá, zda ho nějak mravně hodnotí. Podle Anzenbachera (1994, s. 14) je fakt, že *„… svému vlastnímu jednání a jednání druhých lidí připisujeme mravní hodnotu.“* Jednání své i jednání ostatních hodnotíme jako dobré nebo špatné, chválíme je nebo káráme, schvalujeme nebo odmítáme. Autor dále uvádí, že posuzujeme mravně i osoby. Ovšem toto mravní hodnocení se týká jako první jednání a až po té následuje hodnocení osob a sociálních útvarů. Předpokládáme, že jednající osoby poznávají rozdíl mezi dobrem a zlem. Tedy ví, co je dobré a co je špatné a ví, že dobro je nutno konat a zlo nekonat. Toto všeobecné poznání dobra a zla, které spontánně a samozřejmě předpokládáme ve styku s lidmi, označujeme jako svědomí.

Anzenbacher (1994, s. 16) dále hovoří o tom, že mravní hodnocení činů, osob a poměrů má ve většině případů mezilidský, respektive sociální aspekt. Morální soud se často týká vztahu vlastních potřeb a zájmů k potřebám a zájmům druhých lidí. Souvisí tak se základními podmínkami pokojného a humánního spolužití lidí a tedy s otázkami spravedlnosti. Vyjadřuje takto požadavek, aby se lidé navzájem uznávali jako rovnocenné bytosti a vážili si sebe navzájem a aby každý ve svém jednání bral v úvahu, že druzí lidé mají potřeby a zájmy jako on sám.

Souhlasíme s Vackem a Švarcovou (2005, s. 2), že učitel, a samozřejmě také škola jako celek, působí na rozvoj mravní stránky žáků. Účinnost tohoto působení je podmíněna řadou faktorů. Jedním z klíčových faktorů je bezesporu

osobnost pedagoga. Etická složka je v rámci výchovné činnosti školy víceúrovňovým systémem:

– základní rovina, kde osvojení a užívání etických norem se děje za účelem běžného fungování mezi lidmi (týká se všech zúčastněných).

– rovina etiky, která plyne z poslání této pedagogické profese (odpovědnost předat odkazy minulých generací generaci následující, připravit děti a mládež na život ve společnosti a optimálně jednotlivce rozvinout).

– rovina, kdy se etické chování učitele stává modelem (učitel je dětem vzorem pro chování ve společnosti) i podmínkou pozitivního výchovného působení.

V praxi se tyto teoretické roviny vzájemně prolínají a etický rozměr je permanentně přítomen. Etické chování lze považovat za cíl a prostředek výchovy, stejně tak i podmínku pro fungování ostatních stránek výchovně-vzdělávacího snažení.

Podle Vrbové (2013, s. 105) je úhel pohledu na nelegální komunikaci individuální. K podvádění, včetně elektronického, lze přistupovat buď jako k problému porušování školní disciplíny – tedy, že žák vědomě porušuje pravidla stanovená školou, nutnou podmínkou ale je, aby byla jasně a srozumitelně stanovena. Anebo jako k problému morálního selhání konkrétního žáka – tzn., pokud jedná v rozporu s obecnými morálními normami. Dále Vrbová (2014, s. 456) ve své další práci zmiňuje studie, které zjistily pouze malou korelaci mezi Kolbergovými[2] stádii morálního vývoje či religiozitou a školním podváděním, avšak korelace s deviantním chováním (krádeže, závislost na alkoholu, lhaní přátelům) byly velmi vysoké.

[2]Americký psycholog L. Kohlberg rozšířil Piagetovo pojetí morálního rozhodování i na období adolescence a dospělosti. Ve snaze zjistit, zda existují obecně platná stadia ve vývoji mravních soudů, vytvořil morální dilemata ve formě povídek (Atkinson R. L. 2003, s. 84).

3.2 NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE Z HLEDISKA KÁZEŇSKÉHO

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 122) definuje kázeň jako *„vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.“* Dále upozorňuje (tamtéž, s. 122) na to, že v pedagogickém kontextu je kázeň možné chápat různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy, jako prostředek k realizaci vzdělávání, jako riskantní až nepřijatelný prostředek, jež ničí spontaneitu, tvořivost a individualitu žáka. Praktické otázky kázně ve vyučování řeší různé tzv. strategie řízení třídy.

Bendlova (2011, s. 33) definice kázně, tedy *„… vědomé dodržování zadaných norem“*, pojímá nelegální komunikaci jako kázeňský problém. Podle autora (tamtéž, s. 33) totiž slovo „zadané“ jednoznačně odlišuje pojem kázně od mravnosti a slovo „vědomé“ naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existence norem. Výše uvedené tvrzení autor (Bendl 2011, s. 38 – 39) potvrzuje i dále, když vyjmenovává projevy nekázně vůči učitelům a je zde zařazeno, mimo jiné, i používání taháků.

Cangelosi (2009) problematiku kázeň versus morálka nevidí tak jednoznačně. Na jedné straně chování žáků ve škole označuje (Cangelosi 2009, s. 229 – 230) buď jako spolupráci při vyučování nebo, v opačném případě, nespolupracující chování žáků. To je dále členěno na nerušivé nespolupracující chování a rušivé chování žáků. Právě do nerušivého nespolupracujícího chování zařazuje podvádění při testech. Podle autora učitelé často berou nerušivé nespolupracující chování na lehkou váhu. A to právě z důvodu, že žák neruší výuku, zasahuje „pouze“ do svého učení. Cangelosi však apeluje na důležitost řešení každé nastalé situace. Důvodem je to, že učitel má povinnost pomáhat žákovi chovat se spolupracujícím způsobem, aby mohl dosáhnout učebních cílů. Dalším důvodem je riziko kladného zpevnění ojedinělého nespolupracujícího chování. V neposlední řadě by měl učitel brát na zřetel, že žáci provozující

nerušivé nespolupracující chování mají tendenci zůstat ve výuce pozadu, což může vést ve svém důsledku k rušivému chování.

Na druhé straně ovšem autor vysloveně hovoří o tom, že podvádění vede k nepřesným a zavádějícím výsledkům testů a je *„… neetické a nepřijatelné“* (Cangelosi 2009, s. 254).

Pokud se tedy díváme na nelegální komunikaci z kázeňského hlediska, je nutné k ní přistupovat jako k ostatním projevům nekázně a řídit se tak doporučeními pro vytvoření vhodné strategie kučinění preventivních opatření a k řešení konkrétního problému.

Lze říci, že důležitým bodem v oblasti nevhodného chování žáků, je zjištění příčiny nekázně. Kalhous a Obst (2002, s. 388) uvádí tři faktory, které se mohou na nežádoucím chování žáků podílet. Jsou to biologické faktory – např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, sociální faktory – např. vliv výchovného prostředí rodiny a situační faktory – např. okamžitá atmosféra třídy. Bendl (2011, s. 77 – 78) k těmto třem faktorům ještě přidává faktory duchovní – např. převládající hodnotová orientace, faktory biologicko-sociální – např. citová a sociální zralost, faktory zdravotnicko-hygienické – např. pitný režim, faktory fyzikální – např. řešení prostoru ve třídě, faktory kombinované – vzniklé kombinací některých skupin faktorů a faktory neznámé. Je ovšem jisté, že ne všechny faktory je učitel schopen nějakým způsobem ovlivnit.

3.2.1 Stanovení pravidel jako prevence kázeňských problémů

Problematika řešení kázeňských přestupků obsahuje širokou paletu postupů a možností. My se zaměříme, v souladu s potřebami této diplomové práce, na **pravidla** a jejich význam ve vztahu k nežádoucímu chování žáků. Bendl (2004, s. 94) uvádí, že děti obecně mají nechuť k pravidlům, která jsou jim ukládána zvenčí a která mají z vůle dospělých dodržovat. Je proto prospěšné, pokud žáci pochopí, že pravidla nejsou stanovena kvůli tomu, aby je učitelé za jejich porušování trestali, ale jsou zde kvůli žákům, pro které znamenají ochranu

a podmínku úspěšné práce. Podle Bendla (tamtéž, s. 94) je tedy existence pravidel a jejich dodržování základním předpokladem fungování školy, třídy či jakékoliv jiné sociální skupiny.

Cangelosi (2009, s. 120) definuje pravidla ve třídě: *„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“* Dále se zabývá tím, jak vlastně pravidla tvořit a formulovat. Uvedeme zde některé zásady, podle kterých mají být pravidla tvořena. Podle autora (Cangelosi 2009, s. 120 – 123) musí být pravidla formulována tak, aby znamenala přesně to, co bylo zamýšleno. Zamezíme tak mylným interpretacím ze strany žáků. Dále je vhodnější menší počet pravidel – méně než deset. Jednak si žáci málo pravidel snadněji zapamatují a jednak jednotlivé pravidlo se bude v malém počtu nařízení jevit jako důležité. Tato pravidla chování ve třídě by měla mít písemnou formu a měla by být trvale vyvěšena v učebně.

Kalhous a Obst (2002, s. 392) vidí situaci podobně. Podle autorů musí být pravidla jednoznačná, přesně formulovaná, stručná a logicky uchopitelná. Stanovená pravidla nemohou být v rozporu s celoškolskými pravidly, proto musí být učitel seznámen s řádem školy, zejména s pravidly chování pro žáky, a případně s existencí nepsaných pravidel, jejichž dodržování se vyžaduje. Také je důležité znát systém sankcí při nedodržování pravidel a samozřejmě dodržování pravidel důsledně vyžadovat, tedy kontrolovat.

Problémem při stanovování pravidel může být to, že učitelé někdy zavádějí pravidla chování, která nejsou nezbytná. Pokud je pravidlo nezbytné, slouží alespoň jednomu z následujících účelů:

1. Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé.

2. Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.

3. Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.

4. Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.

Pokud zaváděné pravidlo neslouží žádnému z výše uvedených účelů, nebylo by vhodné jej zavádět (Cangelosi 2009, s. 123 – 126).

Na tomto místě by bylo žádoucí zmínit, kdo by měl vytvářet pravidla. Cangelosi (2009, s. 127) uvádí čtyři možnosti. První z nich nabízí takový přístup, kdy pravidla stanoví učitel, přičemž dbá na to, aby byla funkční, nezbytná a aby se mezi ně nepletly rutinní postupy. Dále může učitel všechna pravidla stanovit sám, avšak jeho rozhodnutí je ovlivněno doporučeními žáků. Třetí možnost nabízí takové řešení, kdy pravidla navrhují žáci a hlasují o nich. Učitel v tomto případě zajistí demokratické rozhodování, vede jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel, a každému žákovi zajistí možnost podílet se na rozhodnutích. Poslední možností je kombinace tří výše uvedených metod. Např. učitel stanoví základní rámec pro chování a žáci se podílejí na rozhodování o konkrétnějších pravidlech v mezích tohoto obecnějšího určení.

Kalhous a Obst (2002, s. 392) doporučují formulovat pravidla spolu se žáky a učinit je tak spoluodpovědnými za jejich dodržování. Podle autorů může v tomto případě pomoci žákovská samospráva na úrovni školy i třídy.

Třetí kapitola diplomové práce měla za úkol osvětlit problematiku nelegální komunikace z hlediska etického a kázeňského. Snažili jsme se v obou podkapitolách předložit stručně argumenty, proč chápat nelegální komunikaci jako etický problém a proč ji chápat jako kázeňský problém. V oblasti kázeňských opatření proti nelegální komunikaci nás nejvíce zajímala problematika stanovení pravidel jako prevence kázeňských problémů.

4 DŮSLEDKY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACEVE ŠKOLE A VHODNÁ PREVENCE

Čtvrtá kapitola diplomové práce se v první podkapitole zabývá tím, jak může nelegální komunikace ovlivnit žáka v současnosti i do budoucna. Část podkapitoly je zaměřena na důsledky pro budoucí pracovní život žáka. Dále popisujeme na konkrétních příkladech, jak může učitel ovlivnit výskyt nelegální komunikace a jak vybudovat preventivní opatření proti nelegální komunikaci žáků.

4.1 DŮSLEDKY NELEGÁLNÍ KOMINUKACEVE ŠKOLE

Výskyt nelegální komunikace ve škole podle Struhalika (1991, s. 6) plyne z toho, že studenti nechodí na střední školy proto, aby nabyli nové vědomosti a dovednosti, ale proto, aby dostali vysvědčení. Chovají se jako dospělí, kteří nepracují proto, aby něco vytvořili, ale proto, aby vydělali peníze.

Nad vztahem mezi podváděním ve škole a **následným způsobem chování v práci** se zamýšlí i Preiss, Nohavová a Dvorská (2012, s. 56 – 59). Podle autorů se optimální vzdělávání vyznačuje silnou vnitřní motivací studenta, jako je například radost z procesu učení, z poznávání nového. Ale dnešní trend směřuje spíše k nahrazení vnitřní motivace k učení vnějšími pobídkami – touhou po dobře placené práci, úspěšné kariéře, postavení ve společnosti. Tuto tendenci dokládá výzkum, v němž hodnotu vzdělání „samu pro sebe“ uvedlo pouze 6 % studentů, představu o vzdělání jako o možnosti k dobrému pracovnímu místu a příjmu uvedlo 85 % studentů a 75 % rodičů. Chybou současného vzdělávání je, že opustilo od zkoušení, které se spíše přibližovalo „rétorickým cvičením“, a nahradilo je písemnými testy. Přemýšlení nahlas, uvědomování si vlastních chyb, sebepozorování vlastních úvah, vyvozování závěrů při přemýšlení nahlas – to vše je nahrazeno testy s několika variantami odpovědí nebo s otevřenými otázkami,

které již často nejsou ani zpětně probírány, chybí i možnost přemýšlet a uvažovat nahlas.

Vraťme se ale k souvislosti mezi chováním ve škole a na pracovišti. Doklady pro souvislost se hledají jednak ve výpovědích samotných studentů a jejich postojích k práci po škole a také v postojích a chování lidí, kteří již pracují. Je třeba upozornit, že si výzkumníci všímají především studentů ekonomických škol nebo škol, které souvisej s podnikáním. Jedna taková studie se pokusila zjistit, zda nečestní studenti jsou také nečestnými zaměstnanci. Šedesát pracujících studentů bylo dotazováno na 18 různých typů chování v práci a retrospektivně na různé nečestné chování během školní docházky v minulosti. Pracovní chování bylo např. zkoumáno tvrzeními jako „vzal jsem si něco z vybavení kanceláře pro svoji osobní potřebu“, chování během studia např. větou „použil jsem během zkoušky tahák“. Výsledky ukázaly, že studenti, kteří měli tendenci k jen mírnému podvádění, měli podobnou tendenci k mírně nečestnému jednání v práci a opačně. V jiné, podobně orientované studii se ukázala pro výzkumníky překvapivá skutečnost – studenti odhadovali prostředí podnikání jako vysoce nečestné, ale zároveň byly jejich vlastní etické postoje jiné, čestnější. Výzkumníci upozorňují, že etika je osobní věc a že rozšířenou představou studentů o tom, že podnikání v sobě obsahuje nečestnost, je třeba se vážně zabývat již ve škole. I v této studii se potvrdilo, že tendence k podvádění během studia souvisí s postoji k podvádění v pracovní oblasti. Pokud se studenti budou v pregraduálním studiu více dozvídat o neakceptovatelnosti nečestného jednání, možná se (podle těchto výzkumníků) tato znalost promítne do jejich chování v práci.

Podle autorů v rozhodnutí, zda budeme nebo nebudeme podvádět, nás **ovlivňuje okolí**. Autoři uvádí experiment D. Arielyho, který provedl na amerických vysokých školách. Studenti měli za úkol vypracovat matematické úkoly. Ve skupině byl falešný student, který měl všechny úkoly vypočítané v nereálném čase a přihlásil se k odevzdání práce. Jak na tuto skutečnost zareagovali ostatní? Více podváděli, když si mysleli, že falešný student je z jejich

univerzity, a naopak podvádění se snížilo, pokud si o studentovi mysleli, že je z jiné univerzity.

Trojice autorů dále zmiňuje studii, která analyzovala údaje o opisování během zkoušek. Tato studie byla zaměřena na studenty ekonomiky a obchodu. Výzkumníci sebrali data (anonymní sebeposouzení studenty) ve 20 zemích, 31 školách, celkem analyzovali přes 7 tisíc dotazníků ze střední, východní a západní Evropy, USA, Velké Británie, Latinské Ameriky, Skandinávie a Oceánie. Česká republika zkoumána nebyla, ale např. Rakousko, Německo, Polsko, Rumunsko a jiné blízké země ano. Mezi státy se ukázaly velké rozdíly. Vysokou míru podvádění vykazovali studenti ze zemí Latinské Ameriky, východní Evropy (reprezentované Slovinskem, Rumunskem a Polskem) a také z jižní Evropy. Velmi nízkou tendenci k podvádění dosahovaly skandinávské státy (Dánsko, Švédsko) a také USA a Velká Británie. Celková průměrná míra podvádění byla 62 %, s vysokou proměnlivostí mezi státy. Výsledky z východní Evropy jsou oproti jiným zemím nepříznivé – v průměru pouze 12 % studentů uvedlo, že při zkoušce nikdy neopisovali, 95 % studentů pozorovalo jiné studenty, jak opisují. Studie má i svá omezení, např. v některých státech byl velmi malý počet respondentů. Trojice autorů článku provedla s těmito údaji statistický experiment. Zajímalo je, zda by údaje o podvádění mohly souviset s vnímáním korupčního jednání v daných státech. Vyhledali index vnímání korupce podle Transparency International v roce 2006 (v letech 2005 – 2006 se sbírala data k této studii) a dali jej v každé zemi do vztahu s procentem studentů, kteří uvedli, že v minulosti během zkoušky nikdy neopisovali. Index vnímání korupce je škála, která se zaměřuje na vnímání existence korupce mezi úředníky veřejné správy a politiky. Index je sestaven jako průměr výzkumů veřejného mínění prováděných nezávislými institucemi mezi zástupci podnikatelské sféry, analytiky a zástupci odborné veřejnosti. Výsledek byl překvapující – mezi mírou (ne)podvádění ve škole a indexem vnímání korupce získali autoři statisticky významnou korelaci 0,56. Psychometricky to znamená, že téměř třetinu, 32 % míry vnímané korupčnosti lze vysvětlit mírou podvádění během studia na vysoké škole. Čím

vyšší je procento čestnosti ve škole, tím vyšší je (subjektivně vnímaná) míra transparentnosti ve společnosti. Autoři studie provedli podobný výpočet, ale s vyloučením některých zemí (kde pochybovali o kvalitě dat) a získali dokonce silnější vztah (0,71). Spojitost mezi těmito dvěma jevy by tedy neměla být náhodná, je však zapotřebí další zkoumání, mimo jiné ta, která by ukázala, jaké jsou vztahy mezi subjektivně vnímanou mírou korupce a faktickou realitou, což je víc než obtížné vzhledem k procentu skutečně odhalené korupce.

Také Vrbová ve své studii (2013, s. 94) odkazuje na jiné autory, kteří ukazují, že žáci, kteří se přiznávají k podvádění v průběhu školní docházky, v pozdějším věku připouštějí **vyšší míru neetického chování** jako lhaní, krádeže, podvádění v partnerských vztazích apod. Další výzkumy podle autorky dokládají spojitost mezi podváděním ve škole a podváděním v budoucím profesním životě a prokazují vysokou pravděpodobnost, že když žák podvádí ve škole, podvádí i v práci.

Fonseca (2013, s. 75) upozorňuje, že v důsledku podvádění se objevuje také další riziko – **výsledné známky mohou ztratit vypovídající hodnotu**. Podle autora je přitom správné hodnocení naprosto ústředním prvkem administrativní legitimity vzdělávacího systému. Uvádí formulaci Švédské národní vzdělávací agentury (2013, s. 75): *„Správné hodnocení je zásadní pro budoucnost žáků.“* Podvádění ve škole tedy znehodnocuje distribuci spravedlnosti při hodnocení.

Ve svém důsledku může být dále nelegální komunikace ve škole považována za překážku při naplňování **poslání škol**, jímž je předávání hodnot. Pokud se vrátíme ke školství ve Švédsku (Fonseca 2013, s. 75), je podle švédského kurikula obecným cílem předávání demokratických hodnot. Za ústřední aspekt demokracie, autor považuje to, jak žáci vnímají svůj vztah ke komunitě. Znamená to, že vzájemná spolupráce vyžaduje vzájemnou důvěru v to, že ostatní členové komunity vezmou díl zodpovědnosti za společné blaho na sebe. Dobře fungující společnost obsahuje kolektivní kodexy, které se týkají spravedlnosti i dobra a zla. Dále podle autora stojí škola na třech základních společných předpokladech, jež jsou všechny založeny na vzájemné důvěře.

Těmito předpoklady jsou:

– jednání školních aktérů je pravdivé;

– obsah výuky je nezbytný a má svou hodnotu;

– vztahy mezi žáky a učiteli je možné charakterizovat termínem „fair-play“.

Podle autora jsou tyto základní prvky spravedlnosti nezbytné, pokud má společnost považovat vzdělávací instituce za legitimní.

4.2 JAK MŮŽE UČITEL OVLIVNIT VÝSKYT NELEGÁLNÍKOMUNIKACE, VHODNÁ PREVENCE

Podkapitola přináší poznatky o tom, jak může učitel ovlivnit výskyt nelegální komunikace a které kroky učitele poslouží jako vhodná prevence proti nelegální komunikaci žáků.

4.2.1 Ovlivnění výskytu nelegální komunikace

Pokud chápeme, podle Stránské (1982, s. 328 – 329) nelegální komunikaci z hlediska vztahu učitel – žák, jde o přestupek proti školním normám. Postih tohoto jednání závisí pravděpodobně na tom, jaký význam učitel tomuto přestupku přikládá, zda je v jeho silách přestupku zamezit, případně jak ho chce využít k nepřímému poznání připravenosti žáků či některých jejich dalších vlastností. Např. učitelovy možnosti, jak zamezit napovídání patrně úzce souvisejí s typem pozornosti, kterou učitel zkoušenému žákovi věnuje. Nejvýhodnější terén pro to, aby mohlo fungovat napovídání, vytváří takové chování učitele, které je charakterizováno tzv. pseudopozorností. **Pseudopozornost** spočívá v tom, že učitel místy žáka plně sleduje a místy se zabývá něčím jiným (např. kontrolou sešitu zkoušeného, napomínáním jiného žáka apod.). Učitel vykazuje tento typ pozornosti zejména v iniciálních fázích zkoušení. Ostatní typy pozornosti, jako je aktivní naslouchání (kdy naslouchající mluvčího plně sleduje a svou pozornost

adekvátně verbálně a neverbálně projevuje), nonverbální empatie (kdy naslouchající neverbálními prostředky projevuje mluvčímu porozumění a zájem) a trestající pozornost (kdy naslouchající mluvčího sleduje s kamennou tváří, kdy tedy chybí jakýkoliv další verbální či neverbální projev), poskytují poměrně málo příležitostí k tomu, aby docházelo k napovídání. Společným jmenovatelem právě uvedených tří typů pozornosti je učitelova pozornost centrovaná na žáka.

V každém případě lze soudit, že **situační faktory** jsou pro výskyt podvádění ve škole významné. Ať už jde o chování učitele ke zkoušenému žákovi, nebo o skupinové fenomény. Např. kvalita začleněnosti žáků do podskupin třídy je faktorem indikujícím nebo inhibujícím napovídání; žáci, kteří kamarádí s podvádějícími, podvádějí také; na výskyt napovídání také výrazně působí vědomí solidarity mezi žáky. Napovídání vyvolává určitou odezvu ve spolužácích. Ta je závislá na morálním klimatu třídy, v němž mohou mít výraznou úlohu subinstitucionální normy, které jsou odrazem vztahů mezi žáky a zřetelně je také ovlivňují. Mnohé z těchto vztahů zakládají stupeň soudržnosti skupiny a s ní související už zmíněnou solidaritu. Výraznou úlohu v morálním klimatu třídy může mít i respekt k institucionálním normám. Ty propaguje učitel způsobem, který odpovídá stylu jeho řízení skupiny. Mnohdy je také modifikován aktuálním psychickým stavem učitele. Žádoucí proporce a vztahy v účinnosti těchto norem (institucionálních i subinstitucionálních) jsou příznačné pro dobře rozvinutý kolektiv. Pedagogické působení na formování kolektivu je i vedením žáků ve smyslu prevence nelegální komunikace (Stránská 1982, s. 329 – 330).

Podle Struhalika (1991, s. 6) může učitel, pokud zapojí všechny smysly, zabránit opisování a jiným formám podvodu. Vyžaduje to však od něj velkou koncentraci a napětí, což vede k zbytečnému výdeji energie a z výchovného hlediska je efekt nulový – stává se z něj policista a soudce v jedné osobě.

Naopak Fontana (1997, s. 239) si nejdříve klade otázku „Proč žáci podvádějí?“. Hlavní příčinou je podle autora strach z následků špatně vypracovaného úkolu. Tedy strach z učitelova hněvu nebo z trestu, který by mohl být udělen. To ovšem znamená, že učitel v předchozích hodinách nechápal

důležitost chyb a zaujímal vůči nim nesprávné postoje. Mohlo také docházet k situacím, kdy učitel (třeba nevědomky) ponižoval žáky, kteří dostávají špatné známky. Někdy se ale žáci mohou bát jen své vlastní úzkosti. Podle autora by učitel neměl při řešení podvádění zaujímat povznesený morální postoj a neměl by podvádění považovat výlučně za chybu dětí. Podle Fontany je nejlepším řešením, pokud učitel přijde na podvod žáka, promluvit si s dítětem o samotě a pokusit se přitom zjistit příčinu. Kázání před celou třídou a přísný trest jistě žákovi nepomůže k tomu, aby příště svůj úkol vypracoval správně s použitím pouze vlastních schopností.

4.2.2 Prevence nelegální komunikace ve škole

Podle Mareše (2005, s. 329 – 330) patří mezi základní preventivní opatření proti nelegální komunikaci, vytvoření **vhodného klimatu školy i třídy**. Učitel by např. neměl užívat snížení známky jako trestu, protože podvod se týká oblasti nevhodného chování žáka. Také by měl mít na zřeteli, že žáci, orientovaní pouze na získání co nejlepších známek mají větší tendenci k nelegální komunikaci. A také je nutné zohlednit i sociální rozměr zkoušení a hodnocení. Jestliže navozuje přehnanou soutěživost, neustálé sociální srovnávání, nutí tak žáky uspět v konkurenci někdy i za cenu použití některé z forem nelegální komunikace.

S tímto názorem souhlasí i Brooke Redding (2016, s. 58 – 64). Ve své studii se zaměřuje na skupinové aktivity ve školách, které jsou stále rozšířenější. Jak uvádí, tato strategie nepřináší pouze výhody. Různé formy podvádění se vyskytují, i když žáci pracují ve skupinách. Autorka právě uvádí jako jednu z možných příčin nelegální komunikace přehnaný tlak na středoškolské studenty, kteří potřebují dobré známky, aby se dostali na vysněnou vysokou školu. A navíc se odkazuje na jiné studie, které odhalily, že 51 % studentů středních škol se přiznalo k podvádění a 93 % z nich nevnímá toto podvádění jako velký prohřešek. Zachovávají si pozitivní vnímání sama sebe a ospravedlňují své chování např. tím, že kurz nebyl zajímavý, učitel byl nespravedlivý apod.

Co se týče prevence podvádění při psaní **didaktických testů** (Mareš 2005, s. 329 – 330), kdy jde o specifickou podobu písemného zkoušení, je vhodné dodržovat několik praktických zásad. Učitel by měl – nejlépe na začátku školního roku – probrat se žáky pravidla chování, která platí v dané škole. Vysvětlí si a diskutují o tom, proč je podvádění nevhodné a co bude následovat, pokud k němu dojde. Učitel by měl žáky předem informovat, co se bude testem zjišťovat, které typy testových úloh se budou v testu vyskytovat, jaký bude časový limit, která kritéria hodnocení budou použita atd. Učitel by měl také zvážit, které typy testových úloh usnadňují žákům podvádění. Jde zejména o úlohy dichotomické (tedy odpovědi ano – ne, souhlasím – nesouhlasím, správně – chybně) a úlohy požadující výběr z nabídnutých alternativ. Naopak úlohy s tvořenou odpovědí, eseje apod. komplikují opisování. V průběhu testování by měl být učitel pozorný, měl by sledovat činnost žáků. Je vhodné přecházet po třídě, odpovídat na případné dotazy a ne sedět za stolem. Znění testu by mělo být utajeno tak, aby všechny třídy nebo skupiny studentů měly relativně stejné podmínky. Podvádění je obtížné především v případech, kdy má učitel připraveny alternativní formy didaktických testů, které se liší zněním položek nebo pořadím položek, případně pořadím nabízených variant odpovědi. Důležité je, aby učitel jednoznačně stanovil, co se smí při testu dělat a co nikoli. Týká se to rozsazení žáků, vzdáleností mezi žáky, dále toho, co smí být na lavici, které pomůcky se mohou při testování použít a které jsou zakázány.

Dalším faktorem nelegální komunikace žáků ve škole jsou samotní učitelé. Ti mohou svým jednáním nebo svými výroky (někdy i nechtěně) spouštět či podporovat podvádění. Např. někteří učitelé preferují deklarativní znalosti a nezajímá je, zda žáci učivu rozumí. Vyžadují od žáků detailní znalosti faktů nebo znalosti velkého množství faktů (i těch, které není nutné znát zpaměti a lze je najít v příručkách) a za správné uznávají jen doslovné formulace z učebnice nebo ze sešitu. Nutí tak žáky k pamětnímu učení, k povrchovému stylu učení. Tvořivější přístup k učivu trestají. Dále někteří učitelé přehlíží skutečnost, že také učitelé jiných předmětů mohou mít na žáky náročné požadavky a nejsou ochotni

své zkoušení přesunout na jiný den, pokud se sejde rozsáhlejší zkoušení či větší písemná práce v jednom termínu (Mareš 2005, s. 329 – 330).

Obdobný pohled na situaci nabízí Struhalik (1991, s. 6). Nemá výchovný efekt při zjištění podvodu práci zabavit a ohodnotit nedostatečnou. Čím preciznější je kontrola ze strany učitele, tím dokonalejší jsou metody podvádění u žáků. Prevencí podvádění by mohla být možnost požadovat po studentech tvůrčí a originální práci (i v rámci zkoušení a písemných prací). Dovolit jim pracovat s učebnicemi, odbornou literaturou, tabulkami apod. – mít možnost informace vyhledávat a účelně je využít.

Je ovšem zřejmé, že takto nelze pracovat za všech okolností. Prevence elektronického podvádění (Mareš 2005, s. 330 – 332) je v současné době stále aktuálnějším problémem. Zmíněný autor dělí prevenci elektronického podvádění do čtyř kroků.

Prvním preventivním krokem je edukace studentů. Jedná se např. o vysvětlení pravidel, která nedovolují studentům ve škole nelegální elektronickou komunikaci; příklady zjištěných podvodů a způsoby jejich potrestání; diskuse se studenty na dané téma. Dále vysvětlení pojmů jako: hledání pomoci, poskytování pomoci, jednostranná a vzájemná spolupráce atd. Diskuse na dané téma a úkoly procvičující korektní formy spolupráce. Z dalších pojmů, které je důležité vysvětlit, jmenujme např. autorství, duševní vlastnictví, copyright, citování, parafrázování, nevědomé plagiátorství, vědomé plagiátorství. Vhodné je představit ukázky nekorektní práce s prameny a nacvičit korektní práci s různými typy pramenů.

Druhým preventivním krokem je prevence v rámci přípravné etapy prací. Patří zde např. volba takových typů testových úloh, takových vyučovacích programů, které studentům znesnadňují podvádění; tvorba banky testových úloh, aby bylo možné generovat různé, ale navzájem ekvivalentní varianty didaktických testů – liší se např. zněním úloh, nikoli jejich obsahem či obtížností; kvalitní zabezpečení didaktických testů, vyučovacích programů, klíčů pro vyhodnocování odpovědí

před nepovolanými; evidence o studentských výkonech tak, aby se k nim nedostaly nepovolané osoby; kontrola totožnosti studentů dříve, než začne výuka; zajistit, aby počítače, používané pro zkoušení studentů, měly zablokovaný přístup k nepovoleným zdrojům dat a neumožňovaly ani další nepovolené činnosti; při zadávání témat pro eseje, referáty, seminární či ročníkové práce neopakovat v dalších letech tatáž nebo velmi podobná témata; nezadávat pro eseje, referáty atd. velmi široká témata, která studentům nabízejí možnost úniku k tématům, která sice jen volně souvisejí se zadáním, ale dají se sehnat už vypracovaná; zadávat studentům kromě velkých testů či velkých referátů také drobnější úkoly; vyžadovat, aby student – dříve než začne pracovat na velkém referátu, seminární či ročníkové práci – přinášel ke konzultacím osnovu práce, pracovní verze jednotlivých částí textu; připravit si předem rozhodovací varianty, které učiteli umožní řešit nejběžnější případy studentského podvádění.

Třetím preventivním krokem jsou preventivní opatření v průběhu výuky pomocí počítačů či zkoušení pomocí počítačů. Zde je nutné např. zajistit dohled nad studenty, kteří s počítačem pracují; průběžně kontrolovat, zda studenti při práci s počítačem nepoužívají nepovolené studijní materiály nebo nepovolené technické pomůcky; použít – pokud je třeba – té varianty řešení podvodu, která se nejvíc blíží nastalé situaci (neignorovat snahy o podvádění); pokud nejde o výuku typu on-line a studenti odevzdávají své práce v elektronické podobě, upozornit je, že práce budou (namátkou) přezkoumány z hlediska původnosti; kromě individuálního řešení úloh pomocí počítače zařazovat také skupinovou práci s počítačem – zavést kritéria, která budou kromě výsledku také hodnotit individuální podíl jednotlivých členů skupiny.

Čtvrtým preventivním krokem jsou preventivní opatření po skončení výuky. Jedná se např. o zabezpečení dat o průběhu a výsledcích výuky před přístupem nežádoucích osob, aby nebylo možné dodatečně je pozměňovat či úplně vymazat; porovnání aktuálního výkonu studenta s jeho dosavadními výkony – je-li výkon extrémně lepší, hledat příčinu a věnovat studentovi zvýšenou pozornost v dalších pedagogických situacích; zavést praxi, že současně s odevzdáním písemné verze

eseje, referátu, seminární práce, může být student požádán, aby o obsahu své práce poreferoval ústně; pokud je to proveditelné, namátkově kontrolovat původnost rozsáhlejších prací, které studenti odevzdávali v elektronické podobě; využít speciálních vyhledávacích programů na odhalení plagiátorství; ze zjištěných podvodů vyvozovat důsledky podle pravidel platných v dané škole; evidovat důkazy o studentském podvádění a zabezpečit je před přístupem nežádoucích osob, aby nebylo možné je dodatečně pozměňovat či úplně vymazat.

Také Čechová (2007, s. 19) nabízí čtyři možnosti, jak si poradit se stahováním referátů z internetu.

V první řadě je dobré zadávat ta témata prací, která určitě na internetu nejsou. Např. „Popište ekosystém naší školní zahrady“, „Porovnejte podobu našeho města s podobou před 80 lety“ apod. Jde tedy o to, vztahovat témata k lokálnímu prostředí a vyžadovat konkrétní informace. Místo „ekologické problémy planety“, můžeme žákům zadat „ekologické problémy v našem městě“.

Dále je vhodné používat v zadání práce slovesa, jako porovnej, seřaď, analyzuj, vysvětli (tj. z celé šíře tzv. Bloomovy taxonomie). Např. prací na téma „Globální problémy lidstva“ je na internetu celá řada, pokud ale změníme zadání na „Seřaďte globální problémy lidstva podle jejich naléhavosti a u každého z nich uveďte důvody pro jejich zařazení“, dostane práce pro studenta úplně jiný rozměr. Internet se pro studenta může takto stát pouze inspirací. Nalezne si zde potřebné informace, které musí porovnat, seřadit a přidat svůj vlastní názor.

Další možností je se studentovou náklonností k internetu dopředu počítat a čtení freewebových referátů mu dokonce zadat. Téma pak může znít: porovnejte tři různé referáty z internetu na téma Jaroslav Hašek. Student může referáty porovnávat z různých hledisek – v čem se liší, co mají společného, které informace jsou správné a které nepřesné, který referát je nejlépe stylisticky vypracovaný apod. Žáci si tak nejen projdou texty na internetu, ale musí je také porovnat s odbornou literaturou. Cíle – rozvoj schopnosti pracovat se zdroji – je tak touto formou maximálně dosaženo.

Posledním bodem, jak si poradit s podváděním pomocí internetu je podle autorky požadavek učitele, aby studenti vždy uváděli všechny webové zdroje, z kterých čerpali, a zároveň aby webových zdrojů bylo co nejvíce. Pokud student dává dohromady seminární práci kompilací např. deseti různých textů z internetu, procvičí si na této činnosti mnohé dovednosti práce s textem. Důležité je učit studenty odlišovat kvalitu internetových zdrojů.

Některé studie ukazují (Preiss, Nohavová a Dvorská 2012, s. 57), že ve vztahu k podvádění jsou ve škole významné některé základní faktory.

Prvním faktorem je specifický vztah mezi učitelem a studentem. Pokud student cítí, že o něj učitel nemá zájem, pokud vztah není opravdový, má-li student pocit, že se o něj učitel „nestará“, je tendence k podvádění vyšší. Vztah mezi učitelem a studentem je narušen, pokud probíhá výuka ve velkém počtu studentů, ve kterém dochází k anonymizaci jednotlivců. Důsledkem je mimo jiné větší míra podvádění při písemném zkoušení.

Dalším faktorem je to, jak student vnímá učení. Pokud vnímá učení jako nudné, nezajímavé nebo naopak zahlcující, je podvádění opět častější. Naopak podvádění je méně časté, je-li učení zajímavé, smysluplné, a pokud není důraz na „správnou odpověď“.

Třetím faktorem je způsob výuky. Když je způsob výuky zaměřený na myšlenky, objevování, nikoli na memorování, podněcuje touhu po objevování a hravost. Pokud žák či student vnímá, že hlavním cílem učení jsou dobré známky (výkony), spíše využije podvádění jako prostředek ke „správnému cíli“.

Podle autorů (Preiss, Nohavová a Dvorská 2012, s. 57) má v podmínkách vysokého tlaku na výkon pro studenta podvádění jasný smysl – pomáhá mu přiblížit se k cíli, získat známku, která přinese chválu a ocenění. Vysoká míra soutěživosti je podle největších kritiků nejzrádnější ve vztahu k podvádění. Stejně jako sociální vztahová norma. Porovnávání studentů mezi sebou a jejich řazení podle výkonů. V soutěži nemohou všichni uspět, vždy je někdo lepší a někdo horší, a tak je podvádění prostředkem k dosažení lepšího umístění.

Autoři vidí prevenci podvádění v aktivaci vnitřní motivace k učení, která může být posílena vedením výuky. Někteří psychologové navrhují návrat k sokratovským dialogům, liberálnímu stylu výuky, odklon od známek a zveřejňování hodnocení výkonů studentů, porovnávání výsledků mezi studenty aj. Autoři také poukazují na fakt, že při rozhovoru o podvádění ve škole se lidé často brání poukazem „vždyť to dělají všichni“ a problém bagatelizují. Zdá se však, že míra podvádění může být zástupnou proměnnou za kvalitu vzdělání či za orientaci na výkon za každou cenu. Podvádění není jen záležitost školy. Roli hraje jistě také osobnost studenta, jeho hodnotová orientace, vliv rodiny apod. Je možné, že společnost, která akceptuje podvádění, vychovává děti, které se učí podvádět. Tento způsob chování se přenáší do různých stupňů vzdělávání a vytváří jedince tolerantní k podvádění i během pracovní dráhy.

Další možnou cestou je podle Vrbové (2013, s. 104 – 105) inspirace v amerických školách. Ty mají mezi školními dokumenty zveřejněné prohlášení o tom, jaké chování škola považuje za nepřípustné, tedy co je chápáno jako školní přestupek, podvádění a plagiátorství, včetně srozumitelných příkladů těchto prohřešků, a dále s jakými postihy se žáci mohou setkat, pokud se budou chovat v rozporu s požadavky školy.

Čtvrtá kapitola diplomové práce se zabývala důsledky nelegální komunikace ve škole a také tím, jak může učitel ovlivnit její výskyt. Důležitou součástí této kapitoly je nastínění vhodné prevence podvádění.

5 EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce jsme definovali základní pojmy vztahující se k nelegální komunikaci a jejím typům. Následně jsme se seznámili s etickým a kázeňským pohledem na danou problematiku a představili jsme důsledky nelegální komunikace a vhodnou prevenci. Tyto poznatky dále využijeme v empirické části diplomové práce, kde pracujeme se smíšeným designem. Použijeme kvalitativní výzkum, pokusíme se o návrh dotazníku a ten následně zkusíme prověřit v pilotním průzkumu.

5.1 VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cílem smíšeného designu v této práci je zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé vyučující na středních školách k nelegální komunikaci žáků z hlediska etického, represivního a preventivního. Dále pokusit se vytvořit návrh dotazníku, který postoje měří a tento dotazník prověřit v pilotním průzkumu.

Na základě poznatků z teoretické části diplomové práce byly stanoveny tři **výzkumné otázky**, týkající se tří rovin nelegální komunikace (etická, řešení nelegální komunikace učitelem, prevence nelegální komunikace):

1. Chápou učitelé středních škol nelegální komunikaci žáků jako etický problém?
2. Jaké sankce volí učitel při odhalení nelegální komunikace žáka?
3. Stanovují učitelé pravidla chování při ověřování znalostí a dovedností žáka?

5.2 VÝZKUMNÁ METODA

Empirická část diplomové práce pracuje v první řadě s kvalitativně orientovaným výzkumem. K použití kvalitativního výzkumu nás vedla snaha porozumět zkoumané situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři – tedy jak rozumějí

daným sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání (Švaříček a Šeďová 2014, s. 18 – 19). S ohledem na cíl diplomové práce je pro nás významné, že metody kvalitativního přístupu se používají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na zkoumané jevy (Strauss a Corbinová 1999, s. 11).

Kvalitativnímu výzkumu je někdy vytýkána jeho neprůhlednost, to, že se nedá ve srovnání se statistickou analýzou ta kvalitativní formalizovat, případně malá transparentnost (Hendl 2012, s. 51). Všechny tyto výhrady proti kvalitativnímu výzkumu jsou však vyváženy přednostmi uvedenými výše.

Během zpracovávání diplomové práce se nám začaly jevit přednosti kvalitativního výzkumu jako nejlepší možné pro zpracování problematiky nelegální komunikace. V této myšlence nás podpořily také již proběhlé výzkumy na téma nelegální komunikace, které zmiňujeme v teoretické části v oddíle 1.3.1 Měření postojů. Tyto studie zkoumají nelegální komunikaci vždy nejdříve z hlediska kvalitativního a až po té z hlediska kvantitativního. Jak uvádíme ve zmíněném oddíle, postoje lze nejlépe měřit prostřednictvím Likertových škál – formou dotazníku, tedy kvantitativně. Z tohoto důvodu navazujeme na kvalitativní výzkum pokusem vytvořit dotazník k měření postojů a následně jej zkusíme prověřit pilotním průzkumem.

5.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

5.3.1 Výzkumný vzorek pro kvalitativní výzkum

O vzorku je nutno rozhodovat s ohledem na to, že cílem kvalitativního výzkumu není, aby vzorek reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Byl tedy vytvořen záměrně s ohledem na cíl našeho zkoumání, za použití metody sněhové koule – respondenti, které jsme již získali, nás odkazovali na další respondenty (Švaříček a Šeďová 2014, s. 72 – 73).

Výzkumný vzorek tvoří 6 učitelů a učitelek, kteří vyučují na různých typech středních škol[3]. Z důvodu zachování anonymity neuvádíme konkrétní názvy škol. Jednalo se buď o gymnázium, nebo o střední odbornou školu. Dále je v zájmu zachování anonymity respondentů uvedeno pouze jejich pohlaví a délka praxe. Ta se pohybuje od dvou měsíců do třiceti let. Pro lepší přehlednost je každý respondent označen číslem (pořadí, ve kterém s ním proběhl rozhovor). Všichni respondenti byli seznámeni s účelem rozhovorů a byli také seznámeni s tím, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila identifikaci účastníků výzkumu. Všichni respondenti poskytli ústní souhlas se zařazením dat do výzkumu.

5.3.2 Výzkumná metoda kvalitativního výzkumu

Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je *„teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“* (Strauss a Corbinová 1999, s. 14).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že termín zakotvená teorie odkazuje jak k určitému metodologickému postupu, tak k jeho produktu, tedy výsledné teorii (Švaříček a Šeďová 2014, s. 84).

Polostrukturovaný rozhovor

Metodou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Hendl (2012, s. 174) hovoří o tzv. rozhovoru pomocí návodu. Jde o seznam otázek nebo témat, která je nutné v rámci rozhovoru probrat. Návod nám tedy zajistí, že se dostane na všechna témata. Sám tazatel volí, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které přiblíží daný problém.

[3]Střední školství je soustava škol poskytujících střední vzdělání (v úrovni ISCED 3A – 3C), následující po ukončení vzdělání základního. V ČR ji tvoří: gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště, konzervatoře, a to včetně speciálních středních škol (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 290).

Otázky pro rozhovor vycházely z výzkumných otázek, teoretické části diplomové práce a z cíle diplomové práce.

Otázky týkající se výzkumné otázky č. 1:

- Jaké máte vlastní zkušenosti s podváděním?
- Podváděl/a jste ve škole nebo podváděli Vaši spolužáci?
- Jak na podvádění reagovali Vaši učitelé?
- Porušil, podle Vás, žák používající nelegální komunikaci morální hodnoty své třídy? Chápete takové jednání jako morální selhání?

Otázky týkající se výzkumné otázky č. 2:

- Které projevy nelegální komunikace ve výuce zaznamenáváte?
- Jaká je Vaše reakce na odhalené podvádění?

Otázky týkající se výzkumné otázky č. 3:

- Stanovujete si se studenty pravidla ohledně nelegální komunikace?
- Jaký typ nelegální komunikace je pro Vás nejméně závažný a co už je problém?

Kódování

Data, získaná polostrukturovaným rozhovorem, byla zpracována pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Švaříček a Šeďová (2014, s. 90) chápou kódování jako základní analytickou techniku, jež je jádrem zakotvené teorie. Postup kódování se odehrává ve třech úrovních: první úrovní jsou datové úryvky, druhou úrovní kódy a třetí úrovní kategorie.

Otevřené kódování je *„část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani*

následná komunikace. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údaji reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům" (Strauss a Corbinová 1999, s. 43).

Axiální kódování vysvětlují Strauss a Corbinová (1999, s. 71) takto:*„Otevřené kódování údaje rozděluje a umožňuje určit některé kategorie, jejich vlastnosti a umístění na dimenzionálních škálách. Axiální kódování tyto údaje zase novým způsobem skládá dohromady vytvářením spojení mezi kategorií a jejími subkategoriemi"*.

Selektivní kódování je *„proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí"* (Strauss a Corbinová 1999, s. 86).

V této diplomové práci jsme využili otevřené, axiální i selektivní kódování.

5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU

Při analýze údajů jsme postupovali podle principů zakotvené teorie, která využívá již zmíněné tři druhy kódování: otevřené, axiální a selektivní. Hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou uměle vytvořené a v praxi se často přechází rychle a nevědomky od jednoho typu k jinému a zpět, především mezi otevřeným a axiálním kódováním (Strauss a Corbinová 1999, s. 40).

5.4.1 Otevřené kódování

V této části budou rozebrány rozhovory a vytvořeny jednotlivé kategorie. Výběr kódů, z nichž byla kategorie sestavena, bude v textu označen tučným

písmem. Součástí jsou výroky respondentů, jež jsou uvedeny kurzívou a v uvozovkách, byla použita doslovná transkripce.

1. kategorie: Výskyt nelegální komunikace

Každý z dotazovaných respondentů se u svých žáků setkal s nějakou formou nelegální komunikace. Všichni respondenti uvedli některou z forem **opisování**:

„… oni opisují klasicky z nějakého malého lístečku na lavici. Teďka jsou hodně ty mobily, kdy oni si nafotí celou stránku, kterou se mají naučit … a v té hodině se to snaží nějakým způsobem posouvat a z toho něco opisovat…“

„… jeden z vypracovaných těch byl takový jako něco jakoby pivní tácek, že se to vytočí z pod lavice … nákresy na židlích.“

„… opisování od souseda v lavici nebo co sedí někde v dosahu. Dál pak opisování z knížky, slovníčků, skript.“

„Tak na taháky jsem teď narazila poprvé. Jeden to měl v pouzdře a druhý … oni si někdy podkládají ty písemky, aby neklouzaly, takže to měl ve složce.“

Dále se učitelé setkávají s **napovídáním**:*„… klasika hlavně při ústním zkoušení, ale občas i při písemce je takový ten šum, že se ptá souseda nebo tak.“* Jeden z respondentů naopak uvádí: *„Takže takové to napovídání to tam je podle mě velmi málo, protože při zkoušení mám ty děcka vepředu, takže tam se s tím až tak jako nesetkám, že by někdo napovídal z lavice.“*

Poslední typem nelegální komunikace, se kterým se respondenti setkávají, je**stahování prací z internetu**: *„Protože učím angličtinu, tak se často setkávám s překladem jazykových prací na Googlu a taky často stahujou hotový seminárky nebo referáty z netu.“*

U této kategorie je ovšem ještě otázkou, jakou část z uskutečněné nelegální komunikace žáků učitel zachytí a jaká část mu zůstane utajena.

2. kategorie: Sankce

Tato kategorie se týká především reakcí respondentů na odhalenou nelegální komunikaci. Vyskytly se tři varianty reakcí.

První z nich je **organizační opatření**„… *podvádění při testech řeším, že si musí všechno uklidit z lavice, aby nic nezůstalo na lavici, a taky chodím po třídě.*“

Další reakcí je **varování**. A to buď verbální: „*žáky napomenu*“, nebo neverbální:„*významně mrknu nebo se na ně podívám*“. Varování je většinou dvojí a pak následuje pětka nebo sebrání práce:

„… *když se to opakuje … řekněme dvakrát … odebírám test a dávám za pět.*“

„… *napomenu jednou, napomenu podruhé a ví, že potřetí beru práci.*“

Co se týče sebrané práce: „*Pokud jsou to takovy ty běžny pisemečky na těch patnáct minut, tak ví, že beru práci s pětkou … a když je to nějaká větší opakovací práce tak jsem tolerantní, že to beru a hodnotím to, co do té doby napsal.*“

Třetí reakcí je přímé **udělení klasifikačního stupně pět**:„… *rovnou dostali pětku*“.

Respondenti tedy nejčastěji míru sankce stupňují od mírné po závažnou.

3. kategorie: Stanovení pravidel

K této kategorii se vztahuje oblast pravidel vzhledem k problematice nelegální komunikace. Z rozhovorů vyplývá, že **pravidla** stanovují všichni respondenti. Odlišnost spočívá pouze v tom, zda jsou pravidla určena **na začátku školního roku** nebo až v situaci, kdy se nelegální komunikace vyskytne (**situační pravidla**). Druhou variantu používá pouze jeden respondent.

„*Tak říkám jim to na začátku školního roku, když jim říkám jaky sešity a co mají mít a ještě u každé té písemky při prvním napomenutí ještě zopakuju a víme, že … následuje ještě jedno napomenutí a konec. Čili v případě nutnosti, při té písemce, když napomínám, tak připomínám znovu, že máme pravidlo dvakrát a dost.*“

„Na začátku školního roku seznamuju žáky s jeho průběhem a taky tím, co všechno budou muset splnit. A to jim právě sděluji pravidla. To znamená samostatná práce, žádné opisování, používání mobilu, žádné kopírování z internetu.“

„To teda většinou nedělám, to spíš až se píše nějaká písemka a dojde k tomu nějakému problému, tak se teprve tady tohle řeší až na místě. Takže já nevim, jestli by si ta pravidla stejně zapamatovali, takže spíš na konkrétním případě.“

4. kategorie: Výchovné působení

Zjistili jsme, že mnozí z respondentů se snaží na žáky **působit nepřímo** a tyto projevy jsme zařadili do kategorie Výchovné působení. Respondenti se vyjadřují takto:

„… nezjišťuju, kdo komu napovídá, když třeba sedí vedle sebe dva a napovídají si, tak mají oba dva za pět. Tam to je pak těžko prokazatelny. Prostě ten musí vzít odpovědnost na sebe, že jestli ten mu napovídá, že toho druhyho poškodi.“

„… takže to dvojí napomenutí je vlastně aby si rozmysleli, jestli mu ta pětka stojí za to.“

„Takže jim říkám, ale vy mě tím urážíte, že tady se jako mě snažíte podvádět a tak dál. Že to chci otočit trošku i na tu osobní stránku.“

„… sdělím mu, že zkouším učivo, o kterém vím, že to ten dotyčný žák zná a ví a zbytečně by si uškodil. Už je na dotyčném, jak si to přebere.“

V této kategorii jsme se setkávali s kódy **zodpovědnost**, **rozmluva**, **pozitivní působení**, **ocenění těch, kteří nepoužívají**.

5. kategorie: Vlastní zkušenost učitele s nelegální komunikací

Tato kategorie zahrnuje ty části výroků, kdy respondenti hovoří o své vlastní zkušenosti s používáním či nepoužíváním nelegální komunikace během

svého studia na střední škole. Zjistili jsme tedy, že respondenti mají zkušenosti s nelegální komunikací různorodé. Setkali jsme se s kódy **vlastní tahák**, **negativní pocit**, **bez zkušenosti**, **učitelská praxe**, **výhody nelegální komunikace**.

„Já jsem prostě naprosto atypickej student, protože já jsem nikdy problém neměla a oni (spolužáci) měli spíš tendence opisovat ode mě, takže já jsem taháky nepoužívala. Což je nevýhoda, protože neumím je hledat tak dobře jako jiní kolegové.“

„Já osobně jsem srabík … na střední škole…přiznávám, připravovala jsem si před hodinou, kdy se měl psát test, takové chytré poznámky…, ale stále jsem byla oproti ostatním slaboch…“

„Nikdy jsem nic nepoužil, na to jsem líný a jaksi trapně poctivý … Mí spolužáci někdy použili, většinou nebyli odhaleni.“

„Tak samozřejmě. Taky jsem psával taháky … já si myslím, že opisoval každý, a když to člověk potom ví, kde se to tak přibližně může objevovat, tak je to potom takhle pohoda, že se akorát po té třídě koukám.“

„Neříkám, že sem byl vždycky vzornej žák, že sem nikdy taháky nevypracovával …když člověk ten tahák použije, tak ho vždycky učitel chytne. Což se mi tedy stalo.“

„Přiznám se, že jsem zkusila mít tahák, ale jelikož jsem měla horší známku, než kdybych to psala bez taháku, tak jsem od toho upustila. A spolužáci nevím … tak určitě někteří zkoušeli něco použít.“

Všichni respondenti se shodli, že jejich spolužáci v různé míře nelegální komunikaci používali a co se týče reakcí jejich učitelů, situaci nejlépe vystihuje výrok *„… byla padesát na padesát. Zabavit test či práci a klasifikace za pět, jindy domluva a vysvětlení, že to stejně nemá cenu.“* K ojedinělému výroku patřilo prohlášení *„ … jeden profesor na střední škole oceňoval, když měl někdo ručně*

napsaný tahák, jako na papírku, že si s tím dal práci a vlastně si to tak jako opakoval to učivo, tím psaním. To pak jen zabavil tahák a dál to neřešil.“

6. kategorie: Hodnocení nelegální komunikace žáků učitelem

Je překvapivé, že respondenti byli v oblasti hodnocení nelegální komunikace značně nejednotní. Hodnocení nelegální komunikace bylo v rozhovoru pojato z hlediska etického. Někteří rozhodně odmítali dávat do souvislosti nelegální komunikaci a morálku:

„Nevztahoval jsem nikdy nelegální komunikaci k mravnosti. Spíše mi to připadalo vždy směšné, dětinské a neprofesionální.“

„Tak jako to ne. To bych takto vůbec nehodnotil … myslím, jako že každý opisuje, že si tím projde, ale měl by si uvědomit, že to asi nepůjde vždycky.“

Jiní nedokázali jednoznačně odpovědět:

„Teď jako nevím. Děckám jde o známku. Jestli se to smí, nesmí … to bych řekla, že tak to oni nedomýšlí.“

A další rozhodně chápali nelegální komunikaci jako morální selhání:

„Podvádění vnímám jako morální přestupek … Když prochází jedny podvody, tak co bude dělat, až bude někde v práci, když si bude myslet, že podvádění je normální. Takže zdůrazňuju, že to je podvod.“

V této kategorii byly zastoupeny kódy: **nesouvisí s morálkou**, **morální přestupek**, **nerozhodnost**.

5.4.2 Axiální kódování

Axiální kódování znamená soubor určitých postupů, kdy jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem. Děje se tak prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi (Strauss a Corbinová 1999, s. 70). Určitých spojení jsme si mohli všimnout již v průběhu otevřeného

kódování. Získané údaje byly následně zasazeny do tzv. paradigmatického modelu (schéma 1). Paradigmatický model představuje:příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky (Strauss a Corbinová 1999, s. 72).

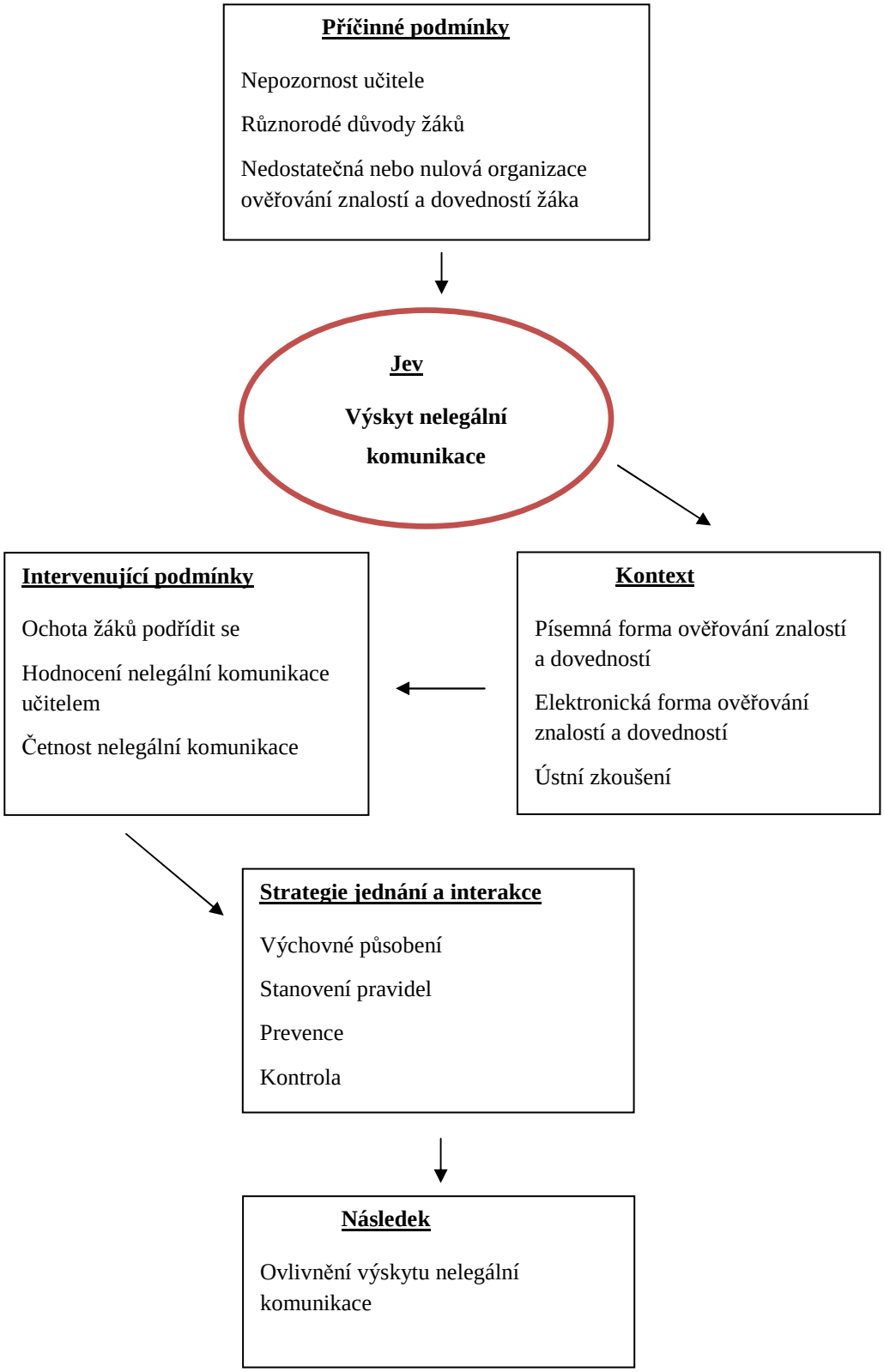


Schéma č. 1: Paradigmatický model

5.4.3 Selektivní kódování

V selektivním kódování vybereme jednu centrální kategorii, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí (Strauss a Corbninová 1999, s. 86).

Za centrální kategorii jsme zvolili **„výskyt nelegální komunikace“**, k níž jsou vztaženy ostatní zjištěné kategorie.

1. Výskyt nelegální komunikace a sankce

Od učitelů se očekává, že pokud odhalí některou z forem nelegální komunikace, tak určitým způsobem zareagují. V rozhovorech jsem se nesetkala s nikým, kdo by objevenou nelegální komunikaci vůbec neřešil nebo ji přehlížel. Z rozhovorů vyplynulo, že postih nelegální komunikace závisí na jejím druhu, opakování a okolnosti, kdy se vyskytne.

„ … pokud jsou to takovy ty běžny pisemečky na těch patnáct minut, tak ví, že po upozornění beru práci s pětkou … a když je to nějaká větší opakovací práce, tak jsem tolerantní, že to beru a hodnotím to, co do té doby napsal.“

U písemných forem ověřování znalostí a dovedností se často přísnost postihu stupňuje, u elektronických forem ověřování znalostí a dovedností je často postih přímý.

„… spíš tou formou jako výstraha a potom teprve trest.“

„… když třeba je to ta práce stažená z internetu, tak to musí znovu vypracovat.“

Ze zjištěných údajů tedy vyplývá, že sankce za nelegální komunikaci zohledňují druh nelegální komunikace, četnost a okolnosti.

2. Výskyt nelegální komunikace a stanovení pravidel

Vztah mezi výskytem nelegální komunikace a stanovením pravidel je z údajů v rozhovorech poměrně jednoznačný. Téměř všichni stanovují pravidla dopředu, aby výskyt nelegální komunikace snížili, případně mu úplně zabránili.

„… říkám jim to na začátku školního roku…“

Pouze jeden respondent hovoří o pravidlech až v situaci, kdy se s nelegální komunikací setká.

„… spíš až dojde k tomu nějakému problému, tak se teprve tady tohle řeší až na místě.“

Tyto údaje chápeme tak, že pravidla jsou pro respondenty důležitá – hlavně jejich načasování. Důležitá je také forma a způsob sdělení pravidel, aby žáci byli ochotni se pravidlům přizpůsobit a respektovali je.

3. Výskyt nelegální komunikace a výchovné působení

V tomto vztahu se může nabízet, že výskyt nelegální komunikace by mohl úzce souviset s výchovným působením na žáky. Údaje od respondentů ovšem takto jednoznačné nejsou. S nelegální komunikací se setkávají všichni, přestože míra výchovného působení se značně liší – od respondenta, který se v tomto ohledu příliš „neangažuje“:

„… myslím, jako že každý opisuje, že si tím projde ...“;

po respondenta, který se snaží na žáky působit a zohledňuje i následky nelegální komunikace do budoucnosti:

„… považuju to za podvod … kterej pak s věkem roste. Když prochází jedny podvody, tak co bude dělat, až bude někde v práci, když si bude myslet, že podvádění je normální…“

4. Výskyt nelegální komunikace a vlastní zkušenost učitele s nelegální komunikací

Vztah mezi výskytem nelegální komunikace a vlastní zkušeností pedagoga s nelegální komunikací může naznačovat, jak učitel hodnotí nelegální komunikaci svých žáků. V rozhovorech lze najít respondenty, kteří sami použili z určitého důvodu např. tahák a pak tyto důvody chápou i u svých žáků:

„Vždycky se dokážete naučit řekněme nějakých devadesát procent látky a na deset procent si buď pořídíte tahák, nebo nějakou osnovu, podle které by si člověk mohl nebo podle toho jako chytit…“ Takto respondent komentoval své použití taháku a o svých žácích se vyjádřil:

„… je to většinou technika, co učím … ne všichni technici umí dobře mluvit, jako řeknu souvisle, ale když si udělají tyhle poznámky … vlastně osnovu … co vlastně chce říct, tak se má čeho chytit…“

Byli zde ale i respondenti, kteří sami nelegální komunikaci nikdy nepoužili a u svých studentů ji jednoznačně odmítají, lze říci „bez polehčujících okolností.“

5. Výskyt nelegální komunikace a hodnocení nelegální komunikace žáků učitelem

O nelegální komunikaci všichni dotazovaní hovořili jako o jevu, který do školy nepatří, přestože se s ním neustále setkávají. Přístup respondentů k nelegální komunikace z etického hlediska byl rozporuplný. Někteří kategoricky odmítli tento jev spojovat s etickou oblastí:

„Nevztahoval jsem nikdy nelegální komunikaci k mravnosti. Spíše mi to připadalo vždy směšné, dětinské a neprofesionální.“

„Tak jako to ne. To bych takto vůbec nehodnotil…“

Jiní se nedokázali rozhodnout:

„Teď jako nevím. Děckám jde o známku. Jestli se to smí, nesmí … to bych řekla, že tak to oni nedomýšlí.“

A další rozhodně chápali nelegální komunikaci jako morální selhání:

„Podvádění vnímám jako morální přestupek … zdůrazňuju, že to je podvod.“ Tento výrok doplnila respondentka i osobním zdůvodněním: *„… jim říkám, ale vy mě tím urážíte, že tady se jako mě snažíte podvádět…“*

5.5 VYTVOŘENÍ DOTAZNÍKU

Na základě provedeného **kvalitativního výzkumu a teoretické části** diplomové práce jsme se pokusili vytvořit dotazník (příloha 2), který by měl měřit postoje učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků. I nadále vycházíme z cíle práce, proto je dotazník zaměřen na zjišťování postojů z hlediska etického, represivního a preventivního.

Dotazník chápeme jako výzkumný (resp. průzkumný), vývojový a vyhodnocovací nástroj k hromadnému a poměrně rychlému zjišťování informací. Dotazování se dotazníkem může výzkumník provést osobně, osobním doručováním dotazníků zaškolenými pomocníky nebo tradiční či elektronickou poštou. Toto zadávání dotazníku dotazovaným osobám se označuje jako administrování dotazníku. Osoby, kterým se text dotazníku předkládá, se nazývají **respondenti**. Dotazník se skládá z prvků nazývaných **dotazníkové položky**. Ty jsou složeny z podnětové a odpověďové části (Švec 2009, s. 122). V dotazníku využíváme otevřené, uzavřené, polouzavřené, stupnicové a škálové položky.

Otevřené položky nenavrhují respondentům žádné hotové odpovědi. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit, jinak není respondent zpravidla nijak usměrňován.

Uzavřené položky předkládají respondentům vždy určitý počet předem připravených odpovědí.

Polouzavřené položky nabízí vedle předem připravených odpovědí i možnost jiné odpovědi.

Stupnicové položky předkládají respondentům určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit podle určitého kritéria.

U **škálových položek** respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále. U škál Likertova typu se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále (Chráska 2007, s. 165 – 167).

5.5.1 Dotazníkové položky

V úvodu dotazníku (příloha 2) je vysvětlen účel výzkumu, následují instrukce o způsobu vyplnění dotazníku a ubezpečení o tom, že se všemi daty bude nakládáno tak, aby byla zajištěna anonymita respondentů (Švec 2009, s. 125). Protože se dotazník týká problematiky nelegální komunikace, je v jeho úvodu také vysvětleno, co tímto pojmem chápeme.

Dotazník obsahuje celkem dvacet položek.

První tři položky jsme pojali jako kontaktní a zjišťují pohlaví, délku praxe respondenta a druh střední školy, na které vyučuje.

Stupnicová **položka č. 4** zjišťuje u respondentů, jak by rozdělili jednotlivé typy nelegální komunikace podle stupně závažnosti. Uvedli jsme celkem šest typů nelegální komunikace – opisování z papírového taháku, opisování z mobilu, napovídání při ústním zkoušení, stažení seminární práce z Internetu, opisování od souseda při písemném testu a zjišťování otázek z testu od jiné třídy. S těmito typy nelegální komunikace se setkávají respondenti oslovení v provedeném kvalitativním výzkumu a vycházíme tedy z **kategorie Výskyt nelegální komunikace**.

Následují škálové **položky č. 5 – 17**, zaměřené na zjišťování postojů z hlediska etického, represivního a preventivního. Zvolili jsme metodu Likertova škálování,

která je používána pro určení míry stupně souhlasu či nesouhlasu s výrokem, se kterým jsou respondenti výzkumu konfrontováni. Tyto konfrontující výroky je nutné vhodným, nezavádějícím způsobem zformulovat. Škála má být potom polarizována od souhlasu po nesouhlas. Zvolili jsme pětistupňovou škálu:

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím.

Škála také obsahuje neutrální bod, protože jeho absencí by mohla být spolehlivost škály narušena (Rod 2012, s. 8 – 9).

Z množství sestavených výroků jsme vybraly ty, které **nejlépe vystihují danou oblast** (etická, represivní a preventivní) a zároveň **vychází z kategorií kvalitativního výzkumu**.

Pro **kategorii Hodnocení nelegální komunikace žáků učitelem** jsme zvolili tyto výroky:

– *Žák používáním nelegální komunikace porušil mravní hodnoty své třídy* (položka č. 5);

– *Žák používající nelegální komunikaci morálně selhal* (položka č. 7);

– *Učitel by měl chápat nelegální komunikaci jako etický problém* (položka č. 9).

Pro **kategorii Sankce** jsme zvolili tyto výroky:

– *Jakmile učitel odhalí žákovu nelegální komunikaci, jeho první reakcí by měl být významný pohled na žáka* (položka č. 8);

– *Pokud dochází k nelegální komunikaci opakovaně, má být řešena napomenutím třídního učitele* (položka č. 10);

– *Jakmile učitel odhalí nelegální komunikaci žáka, jeho první reakcí by měla být změna vzdálenosti = přiblíží se k žákovi, který se zabývá nežádoucí činností* (položka č. 11);

– *Pokud dochází u žáka k nelegální komunikaci opakovaně, má být situace řešena důtkou třídního učitele, případně důtkou ředitele školy* (položka č. 13);

– *Bezprostředně po odhalení nelegální komunikace by měl učitel udělit žákovi pětku* (položka č. 15);

– *Při postihu nelegální komunikace žáka by měl učitel brát v potaz, zda se jedná o výjimečné nebo opakované použití nelegální komunikace* (položka č. 16).

V této oblasti jsme chtěli zohlednit mírné tresty (významný pohled na žáka, změna vzdálenosti), přísné tresty (udělení klasifikačního stupně pět, napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, případně důtka ředitele školy) i opakování nelegální komunikace žákem.

Pro **kategorii Stanovení pravidel** jsme zvolili tyto výroky:

– *Pravidla ohledně nelegální komunikace má učitel stanovit na začátku školního roku a před každým ověřováním znalostí a dovedností je má zopakovat* (položka č. 6);

– *Pravidla ohledně nelegální komunikace má stanovit učitel společně se žáky* (položka č. 12);

– *Není nutné stanovovat pravidla ohledně nelegální komunikace dopředu, je lepší řešit nelegální komunikaci až v situaci, kdy se u žáků vyskytne* (položka č. 14);

– *Stanovení pravidel ohledně nelegální komunikace na začátku školního roku vede ke snížení výskytu nelegální komunikace žáků* (položka č. 17).

Zbylé tři položky vychází z teoretické části diplomové práce a částečně také z **kategorie Vlastní zkušenost učitele s nelegální komunikací**. Polouzavřená **položka č. 18** zjišťuje, zda učitel opakovaně používal během svého studia na střední škole některou z forem nelegální komunikace. Následuje polouzavřená **položka č. 19**, která zjišťuje, zda respondentovi spolužáci na střední škole

používali opakovaně některou z forem nelegální komunikace. **Položka č. 20** je otevřená a respondenti se mají vyjádřit k tomu, co si mysleli jejich rodiče o nelegální komunikaci.

Dotazník je ukončen poděkováním respondentovi za spolupráci.

5.5.2 Pilotní průzkum

Vytvořený dotazník jsme se pokusili otestovat v pilotním průzkumu, jehož se zúčastnilo 20 respondentů (podrobně příloha 3). Na základě tohoto průzkumu jsme se rozhodli přeformulovat v dotazníku položku č. 4 tak, aby vyzněla srozumitelněji. Její podoba by mohla vypadat takto:

Seřaďte, prosím, následující typy nelegální komunikace podle stupně závažnosti tak, že nejméně závažnému typu přiřadíte číslo 1 a nejzávažnějšímu typu číslo 6. Příklad, jak by mohly být výsledky dotazníkové položky č. 4 zpracovány, je uveden v příloze 4.

Dále pilotní průzkum poukázal na fakt, že pro následné použití dotazníku ve výzkumu je vhodné zvolit dostatečně velké množství respondentů, jestliže by měli být dále děleni podle toho, kdo během svého studia používal nebo nepoužíval nelegální komunikaci.

Za zvážení by ještě stála skutečnost, zda nepřiřadit k výrokům týkajícím se sankcí ještě výrok hovořící o slovním upozornění na objevenou nelegální komunikaci. Tento výrok bychom potom zařadili k mírným trestům.

DISKUSE

Empirická část diplomové práce byla provedena pomocí smíšeného designu. Jeho cílem bylo zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé vyučující na středních školách k nelegální komunikaci žáků z hlediska etického, represivního a preventivního. Dále pokusit se vytvořit návrh dotazníku, který postoje měří a tento dotazník prověřit v pilotním průzkumu.

Jako stěžejní jsme zvolili kvalitativní výzkum pro jeho výhody, které se snaží odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem či skutečností. Jako výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který umožnil osobní kontakt s respondenty. Údaje získané tímto rozhovorem byly následně analyzovány pomocí zakotvené teorie. Prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsme došli k výsledkům, které nyní vyložíme.

Kvalitativní výzkum tedy zjišťoval, jaké postoje zaujímají učitelé středních škol k nelegální komunikaci žáků, konkrétně z hlediska etického, represivního a preventivního.
Byly stanoveny tři výzkumné otázky:

1.*„Chápou učitelé středních škol nelegální komunikaci žáků jako etický problém?“*

2. *„Jaké sankce volí učitel při odhalení nelegální komunikace žáka?“*

3. *„Stanovují učitelé pravidla chování při ověřování znalostí a dovedností žáka?“*

První výzkumnou otázkou jsme se pokusili zjistit, zda chápou učitelé nelegální komunikaci jako etický problém. Odpověď není jednoznačná, protože učitelé zastávají různorodá stanoviska. Od absolutního nesouhlasu, tedy nelegální komunikaci nedávají do souvislosti s etikou; přes nerozhodnost, tedy nejsou schopni rozhodnout, zda je či není nelegální komunikace spojena s etikou; až po rezolutní souhlas, tedy nelegální komunikace je etický problém. Na základě procesu kódování bylo zjištěno, že to, jakým způsobem učitel hodnotí nelegální

komunikaci, může mít následně **vliv na jeho způsob jednání** a to v kategoriích výchovné působení, stanovení pravidel, prevence, kontrola a sankce. Dále může mít způsob hodnocení nelegální komunikace vliv na následek a to v kategorii **ovlivnění výskytu nelegální komunikace** učitelem. Lze tedy konstatovat, že zodpovězení první výzkumné otázky ukazuje na nejednoznačnost v názorech učitelů. Tato nejednoznačnost se shodně ukazuje i u odborníků na danou oblast (viz kapitola 3 Nelegální komunikace ve škole z hlediska etického a kázeňského). Někteří autoři chápou nelegální komunikaci jako etický problém, jiní jako kázeňský problém.

Druhá výzkumná otázka se týkala toho, jaké sankce volí učitel při odhalení nelegální komunikace žáka. Na základě kódování se domníváme, že **sankce zohledňují kontext** nelegální komunikace – jde o kategorie písemná forma ověřování znalostí a dovedností, elektronická forma ověřování znalostí a dovedností, ústní zkoušení a příležitost k nelegální komunikaci a dále **zohledňují podmínky** – kategorie ochota žáků podřídit se, hodnocení nelegální komunikace učitelem a četnost nelegální komunikace. Tyto jevy tedy mohou ovlivňovat to, jakou sankci učitel zvolí.

Třetí výzkumnou otázkou jsme se pokusili zjistit, zda učitelé ošetřují pravidly ověřování znalostí a dovedností žáka. Na základě rozhovorů jsme zjistili, že pravidla stanovují všichni, pouze se liší časem, kdy jsou stanovena. Většinou je to na začátku školního roku, v jednom případě až během odhalení nelegální komunikace. Kódování opět ukazuje, že stanovení pravidel je **ovlivněno kontextem** a to v kategoriích písemná forma ověřování znalostí a dovedností, elektronická forma ověřování znalostí a dovedností, ústní zkoušení a příležitost k nelegální komunikaci. Dále je stanovení pravidel **ovlivněno podmínkami** a to v kategoriích ochota žáků podřídit se, hodnocení nelegální komunikace učitelem a četnost nelegální komunikace.

Mezi tuzemské autory zabývající se problematikou nelegální komunikace patří např. Vrbová (2012, 2013, 2014), Vacek (2013) nebo Mareš (2005). Zabývají se však spíše nelegální komunikací z hlediska žáků. Také v dostupné

zahraniční literatuře, např. Fonesca (2013) nebo Flint (2006), jsme nenašli výzkum, který by se podobal výzkumu provedenému v této diplomové práci. Můžeme však konstatovat, že minimálně u těchto jmenovaných autorů převažuje kvalitativní způsob výzkumu nelegální komunikace, na který často navazuje dotazníkové šetření. My jsme se pokusili o vytvoření návrhu dotazníku, který by mohl měřit postoje učitelů k nelegální komunikaci v oblasti etické, represivní a preventivní. Následný pilotní průzkum pomohl odhalit nedostatky ve formulaci jedné z položek dotazníku (č. 4), která vyznívala nejednoznačně. Ukázal také na důležitost dostatečně velkého vzorku respondentů zvláště v případě, pokud by měli být rozděleni výzkumníkem na ty, kteří nelegální komunikaci používali a ty, kteří nelegální komunikaci nepoužívali. Můžeme také konstatovat, že by bylo vhodné v oblasti sankcí zohlednit i možnost slovního upozornění žáka.

ZÁVĚR

Diplomová práce Postoje učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků se zabývá problematikou nelegální komunikace ve škole z pohledu učitelů. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé vyučující na středních školách k nelegální komunikaci žáků a pokusit se vytvořit návrh dotazníku. V prvních dvou kapitolách teoretické části práce jsme začlenili problematiku nelegální komunikace do širšího teoretického kontextu a přes určité potíže jsme se vypořádali se základní terminologií dané oblasti. V této části práce také přinášíme přehled členění nelegální komunikace.

Dále představujeme dva úhly pohledu na nelegální komunikaci. Lze ji chápat jako etický problém nebo kázeňský problém, případně spojení obojího. V poslední kapitole teoretické části práce se zabýváme důsledky nelegální komunikace ve škole a zjišťujeme, jak může učitel vhodnými preventivními kroky ovlivnit výskyt tohoto jevu.

Empirická část diplomové práce využívá smíšený design. Stěžejní je pro nás kvalitativní výzkum, ze kterého vychází vytvoření dotazníku a jeho následné prověření v pilotním průzkumu. Tento postup se nám jevil jako nejefektivnější vzhledem k zaměření práce a již uskutečněným výzkumům odborníků na tuto problematiku. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé středních škol k nelegální komunikaci žáků a to konkrétně z hlediska etického, represivního a preventivního. Na základě výsledků výzkumu vidíme největší potenciál právě v oblasti preventivní. Ta ze strany učitelů úzce souvisí se stanovováním pravidel, která mají omezit, případně zcela potlačit, výskyt nelegální komunikace. Tento poznatek by mohl být využit např. v dalších výzkumech. Ty by se mohly zaměřit na ověřování efektivity různých modelů pravidel v praxi. Zároveň se domníváme, že zpracovaný kvalitativní výzkum by mohl posloužit jako východisko pro případný následný kvantitativní výzkum. Pro tyto účely jsme se pokusili sestavit dotazník, kterým by bylo možné měřit postoje

učitelů k nelegální komunikaci žáků z hlediska etického, represivního a preventivního.

ZDROJE

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0917-5.

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-866-4214-3.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-723-9107-0.

DOROTÍKOVÁ, Soňa (ed.). *Profesní etika učitelství*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0102-8.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-1415-3.

KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-042-1854-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

POLÁKOVÁ, Jenny a Alena NELEŠOVSKÁ. *Česko-německý, německo-český pedagogicko-psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-7182-091-1.

PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘÍHODA, Václav. *Psychologie a hygiena zkoušky*. V Praze: Dědictví Komenského, 1924.

RESSLER, Miroslav. *Informační věda a knihovnictví: výkladový slovník české terminologie z oblasti informační vědy a knihovnictví*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze: Národní knihovna České republiky, 2006. ISBN 80-7080-599-4.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-858-3460-X.

ŠPINDLER, Karel. *Výkladový slovník z oblasti průmyslového a duševního vlastnictví*. Vyd. 1. Praha: LexisNexis, 2007. ISBN 978-80-86920-19-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

VACEK, Pavel (ed.) a Eva ŠVARCOVÁ (ed.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1343-3.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VRBOVÁ, Jana. Co je na podvádění ve škole vlastně špatného? In: HÁBL, Jan a Jana DOLEŽALOVÁ. *Humanizace ve výchově a vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 156-165. ISBN 978-80-7435-068-9.

Články a elektronické zdroje:

BROOKE REDDING, Alexis, Carrie JAMES a Howard GARDNER. Nurturing Ethical Collaboration. *Independent School* [online]. Academic Search Complete, 2016, 2(75), 58-64 [cit. 2016-03-20]. ISSN 0145-9635. Dostupné z: http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vkol.cz/ehost/detail/detail?vid=15&sid=077763f4-42fa-484e-94e2-a3a0cde10b7%40sessionmgr4003&hid=4201&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=111972341.

ČECHOVÁ, Barbara. Čtyři způsoby, jak vyzrát na piráty referátů. *Rodina a škola*. 2007, 54(2): 19. ISSN 0035-7766.

Podvádění. In: *Český pedagogický tezaurus*[online]. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, c2011-2016. [cit. 2016-03-19]. Dostupné z:http://katalog.npmk.cz/authorities/224305#?id=5FNiv5idRZWApmZqIOJ2bA&pageSize=10&sorting=relevance.

FLINT, Abbi, Sue CLEGG a Ranald MACDONALD. Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education*. 2006, 30(2), 145-156. DOI: 10.1080/03098770600617562. ISSN 0309-877x. Dostupné také z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770600617562.

FONSECA, Lars. Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá." Pedagogický pohled na paradoxy „férového" opisování. *Studia paedagogica*. 2013, 18(2-3). DOI: 10.5817/SP2013-2-3-5. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: http://is.muni.cz/publication/1122496.

KOŤA, Jaroslav. Konformita versus deviace ve školském prostředí. *Pedagogika* [online]. 2005, 55(4): 307-309 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1741&lang=cs.

MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika* [online]. 2005, 55(4): 310-335 [cit. 2015-08-18]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1738&lang=cs.

PETR, Jaroslav. Doping mozků. *Psychologie dnes*. 2009, 15(5): 27-29. ISSN 1212-9607.

PREISS, Marek, Alena NOHAVOVÁ a Karolína DVORSKÁ. Podváděli ve škole: A co v práci? *Psychologie dnes*. 2012, 18(6): 56-59. ISSN 1212-9607.

ROD, Aleš. Likertovo škálování. *ELOGOS: Electronic Journal for Philosophy* [online]. 2012, 18(13), 4 - 12 [cit. 2016-03-06]. ISSN 1211-0442. Dostupné z: http://nb.vse.cz/kfil/elogos/science/rod12.pdf.

STEHR, Simone-Tatjana. Internetplagiate: Zur Notwendigkeit einer neuen Aufgabenkultur. *Pädagogik: Pädagogische Beitrage*. 2006, 58(1), 42-44. ISSN 0933-422X.

STRÁNSKÁ, Taťána. Žákovské napovídání jako sociálně psychologický jev. *Pedagogika: časopis pro vědy*. 1982, 32(3): 328-331. ISSN 0031-3815.

STRUHALIK, Jozef. Podvádzanie: problém takmer každodenný. *Učiteľské noviny*. 1991, 41(20): 6. ISSN 0139-5769.

ŠŤÁSTKOVÁ, Zlata. Taháky: podvod, nebo nadstandardní příprava na zkoušení? *Týdeník školství*. 2008, 16(38): 5. ISSN 1210-8316.

VRBOVÁ, Jana. Co mi ve škole vadí víc, podvádění, či klamání?“ Postoje žáků k nečestnému chování ve škole v kontextu školního podvádění. *Studia paedagogica*. 2013, 18(2-3), -. DOI: 10.5817/SP2013-2-3-6. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: http://is.muni.cz/publication/1122498.

VRBOVÁ, Jana. Jak a kdy žáci omlouvají své špatné chování ve škole: role morálního vyvázání se a neutralizace v kontextu školního podvádění starších žáků. *Československá psychologie*. 2014, LVIII(5), 455-471.

VRBOVÁ, Jana a Iva STUCHLÍKOVÁ. Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, 64(3), 317 – 331 [cit. 2016-03-06]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: file:///C:/Users/KK/Downloads/P_3_2012_06_Skolni_podvadeni_317_331.pdf.

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1: Paradigmatický model s. 60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Výklad termínů, které souvisí s problematikou nelegální komunikace

Příloha 2: Dotazník

Příloha 3: Vzorek pro pilotní průzkum

Příloha 4: Zpracování dotazníkové položky č. 4 v pilotním průzkumu

Příloha 1:Výklad termínů, které souvisí s problematikou nelegální komunikace

Termín **autor** lze podrobně osvětlit jako „… *fyzickou osobu, která dílo vytvořila. Autorství samo o sobě není právním úkonem, ale právní skutečností. Autorem může být každý, kdo má způsobilost k právům, aniž je nutné, aby měl způsobilost k právním úkonům. Za autora nelze považovat toho, kdo tvůrci poskytl technickou nebo materiální pomoc, či kdo pouze stanovil cíl nebo směr řešení problému, aniž by dosáhl tvůrčí prací té vývojové fáze tvorby, v níž se dosahuje účinek řešení nebo naplňuje jeho účel*“ (Špindler 2007, s. 7).

Můžeme jej také charakterizovat krátce a výstižně. **Autor** je „… *původce, tvůrce literárního, popř. vůbec uměleckého díla, též díla vědeckého…*“ (Kraus 2014, s. 88).

Nebo lze uvést, že **autor** je „… *osoba nebo korporace odpovědná za intelektuální či umělecký obsah dokumentu, případně za jeho realizaci*“ (Ressler 2006, s. 13).

Autorizace znamená „… *úřední schválení, oprávnění, pověření*“ (Kraus 2014, s. 89).

Především k elektronické nelegální komunikaci se vztahuje termín **autorský zákon**. Tento zákon „… *upravuje práva autorská a práva související s právem autorským, zejména: práva výkonného umělce k jeho uměleckému výkonu; práva výrobce zvukového záznamu k jeho záznamu; práva rozhlasového nebo televizního vysilatele k jeho původnímu vysílání; právo zveřejnitele k dosud nezveřejněnému dílu, k němuž uplynula doba trvání majetkových práv; právo nakladatele na odměnu v souvislosti se zhotovením rozmnoženiny jím vydaného díla pro osobní potřebu; právo pořizovatele k jím pořízené databázi; kolektivní správu práv autorských a dalších práv souvisejících s právem autorským*“(Špindler 2007, s. 7 – 8). Jedná se o zákon č. 121/2000 Sb., ve znění zákona č. 216/2006 Sb.

V oblasti nelegální komunikace zastávají důležité místo termíny citování, citace, citační etika i kontace.

Citování je „… *přesné, doslovné reprodukování textu či myšlenky určitého autora (obvykle v uvozovkách) s uvedením autora, pramenu a místa, odkud byly text či myšlenka převzaty. Autorství citovaného člověka a jeho intelektuální přínos k danému problému jsou naprosto jasné a formálně zdůrazněné*“ (Mareš 2005, s. 313).

Citace je „… *doslovné uvedení nějakého výroku*“ (Kraus 2014, s. 137) anebo lze tento termín vyjádřit podrobněji, kdy je **citace**„… *doslovné uvedení cizího výroku nebo textu v rámci vlastního dokumentu doprovázené obvykle přesnou identifikací pramene, ze kterého daný výrok nebo text pochází, tedy bibliografickou citací*[4]*. V textu je obvykle uvedena uvozovkami, odsazením anebo typem písma*“ (Ressler 2006, s. 22).

Citační etika – „…*etické normy týkající se citování ve vědecké komunikaci. Všeobecně uznávaným principem citační etiky je morální povinnost autora publikované vědecké práce uvést v této práci ty výsledky svých myšlenkových předchůdců, na které ve své práci bezprostředně a vědomě navázal, a odlišit zřetelně své vlastní výsledky od výsledků jiných autorů. Za tímto účelem má autor práce těchto svých předchůdců citovat, zejména pak ty práce, jejichž výsledků využil (konstruktivní citace). Na druhé straně není správné spekulativně zatěžovat vědecké práce prestižními citacemi, jako jsou některé nekonstruktivní autoritativní citace a nekonstruktivní autocitace*“ (Ressler 2006, s. 22).

Kocitaceje „… *situace, kdy dva různé dokumenty jsou citovány jedním a týmž dokumentem. Rozsah kocitací je udáván ukazatelem nazývaným kocitační intenzita*“ (Ressler 2006, s. 67).

---

[4]„Bibliografická citace je formalizovaný údaj o dokumentu, který autor bezprostředně použil při přípravě své práce. Odkazy na citovaný dokument jsou v textu uvedeny formou číselných ukazatelů nebo zkrácených citací (první údaj bibliografické citace a datum vydání, např. Novák 1998).“ (Ressler 2006, s. 15)

Termín **copyright** *„… se v praxi často používá jako synonymum k termínu autorsko-právní ochrana, která je však více zaměřena i na osobnostní práva autora. Také se používá jako zkratka ke copyrightové výhradě, sestávající ze značky © a jména nositele autorského práva a roku prvního zveřejnění díla. Tato copyrightová doložka se uvádí na jedné z prvních stran díla. Její uvedení však ve většině zemí nepodmiňuje vznik autorsko-právní ochrany díla“* (Špindler 2007, s. 10).

Lze jej také vysvětlit stručněji a to jako *„… právní doložka zajišťující ochranu autorských a vydavatelských práv…“* (Kraus 2014, s. 140).

Termín **duševní vlastnictví** můžeme chápat v užším a širším slova smyslu. Duševní vlastnictví v užším smyslu *„… představuje souhrn práv k autorským dílům jako individuálně ztvárněným výsledkům tvůrčí činnosti a k nehmotným statkům s nimi souvisejícím, jako například k výkonům umělců provádějících tato díla, zvukovým záznamům, televiznímu vysílání a podobně“* (Špindler 2007, s. 14). Duševní vlastnictví v širším smyslu *„… představuje souhrn práv k vynálezům, průmyslovým vzorům, užitným vzorům, ochranným známkám, obchodním firmám a obchodním jménům, k vědeckým objevům, práva na ochranu proti nekalé soutěži a všechna ostatní práva, vztahující se k duševní činnosti v oblasti průmyslové, vědecké, literární a umělecké, čímž jsou míněna práva k obchodnímu tajemství, know-how, zlepšovacím návrhům, odrůdám rostlin, topografiím polovodičů, označením původu a zeměpisným označením, tedy k nehmotným statkům v oblasti duševní činnosti, které spadají do průmyslového vlastnictví nebo do duševního vlastnictví v užším smyslu“* (Špindler 2007, s. 14).

Dalšími významnými termíny v oblasti nelegální komunikace jsou parafrázování, parafráze, plagiát, nevědomé plagiátorství, vědomé plagiátorství a podstrčený referát.

Parafrázování je *„1. přeformulování celého textu nebo jen části textu jinými slovy, než použil autor, případně převedení textu do jiné formy, než použil autor; cílem je vysvětlit čtenářům smysl textu, hlouběji objasnit, co text sděluje.*

2. Přeformulování textu jinými slovy, než použil autor; cílem je zestručnit text, shrnout jádro sdělení do jedné či několika málo vět, vystihnout hlavní myšlenku textu. Vždy je však uveden autor originálního sdělení“ (Mareš 2005, s. 313).

Parafráze je *„… volné zpracování cizí předlohy tématu, myšlenky apod.“* (Kraus 2014, s. 594).

Plagiát je *„… nedovolené napodobení, přejímání uměleckého nebo vědeckého díla bez udání vzoru nebo autora“* (Kraus 2014, s. 624).

Nevědomé plagiátorství je *„… parafrázování myšlenek anebo citování pasáží textu, aniž je uveden zdroj“* (Mareš 2005, s. 313). Podle Mareše (tamtéž) může být důvodem neúplnost studentových poznámek či výpisků nebo studentova mylná představa, že přebírá obecně známé myšlenky. V tomto případě si student neuvědomuje nečestnost a protiprávnost svého jednání, chce mít pouze splněn zadaný úkol s minimem námahy.

Vědomé plagiátorství znamená *„… doslovné opsání nebo počítačové zkopírování celého textu či hlavních pasáží textu jiného autora (nebo několika jiných autorů) se snahou vydávat je za svůj vlastní. Student neuvádí ani autora originálního textu, ani necituje původní pramen. Student si je vědom, že se dopouští krádeže myšlenek a krádeže formulací, ale spoléhá na to, že podvod nebude odhalen vůbec nebo nebude odhalen včas“* (Mareš 2005, s. 313 – 314).

„Podstrčený“ referát či písemná práce je *„… souhrnné označení pro texty, které zpracovali jiní a nabízejí je studentům na internetu (zdarma nebo za přijatelnou finanční částku) k dalšímu použití. Student si může takový text stáhnout a prezentovat jako vlastní výtvor, a to buď v nezměněné podobě, anebo s dílčími úpravami“* (Mareš 2005, s. 314).

V anglickém jazyce vyjádříme výraz **podvádění** jako ***cheating*** (Průcha 2005, s. 63), výraz **opisování** (při zkoušce apod.) jako ***copying*** (Průcha 2005, s. 57).

V německém jazyce vyjádříme výraz **opisování** jako ***das Abschreiben*** (Poláková, Nelešovská 2000, s. 75), výraz **opisovat** jako ***abschreiben*** (tamtéž), výraz **napovídat** jako ***vorsagen***(tamtéž).

Příloha 2: Dotazník

Dobrý den, vážené dámy a pánové,

jmenuji se Kateřina Kršková a jsem studentkou PdF UP v Olomouci, obor Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ školy. Ráda bych Vás poprosila o spolupráci při vyplňování tohoto dotazníku. Získaná data budou sloužit jako podklad ke zpracování výzkumného šetření, které se týká postojů učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků.

Označte, prosím, vždy jen jednu odpověď. U otevřených otázek napište svůj názor na vyznačený řádek. Odpovídejte, prosím, pravdivě, dotazník je anonymní. Nemusíte se obávat zneužití Vašich údajů.

Pozn. **Nelegální komunikací je myšleno veškeré tradiční a elektronické podvádění ve škole** (opisování při testech, napovídání při psaní testu nebo při ústním zkoušení, získávání informací o testu či ústním zkoušení od žáků, kteří ho již absolvovali, stahování seminárních prací z internetu, posílání sms zpráv se správnými odpověďmi během testu apod.).

---

1) **Jste:** Žena Muž

2) **Délka praxe:**_____

3) **Střední škola, kde vyučujete, je:**
   a) Gymnázium
   b) Střední odborná škola
   c) Střední odborné učiliště
   d) Konzervatoř

4) **Doplňte, prosím, čísly 1 – 6 podle stupně závažnosti (1= nejméně závažné, 6= vážný přestupek).**

___ Opisování z papírového taháku.

___Opisování z mobilu.

___Stažení seminární práce z internetu.

___ Napovídání při ústním zkoušení.

___Opisování od souseda při písemném testu.

___Zjišťování otázek z testu od jiné třídy.

<u>Vyznačte, prosím, Vaši míru souhlasu či nesouhlasu s následujícími výroky:</u>

5) **Žák používáním nelegální komunikace porušil mravního hodnoty své třídy.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

6) **Pravidla ohledně nelegální komunikace má učitel stanovit na začátku školního roku a před každým ověřováním znalostí a dovedností je má zopakovat.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

7) **Žák používající nelegální komunikaci morálně selhal.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

8) **Jakmile učitel odhalí žákovu nelegální komunikaci, jeho první reakcí by měl být významný pohled na žáka.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

9) **Učitel by měl chápat nelegální komunikaci jako etický problém.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

10) **Pokud dochází k nelegální komunikaci opakovaně, má být řešena napomenutím třídního učitele.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

11) **Jakmile učitel odhalí nelegální komunikaci žáka, jeho první reakcí by měla být změna vzdálenosti (přiblíží se k žákovi, který se zabývá nežádoucí činností).**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

12) **Pravidla ohledně nelegální komunikace má stanovit učitel společně se žáky.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

13) **Pokud dochází u žáka k nelegální komunikaci opakovaně, má být situace řešena důtkou třídního učitele, případně důtkou ředitele školy.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

14) **Není nutné stanovovat pravidla ohledně nelegální komunikace dopředu, je lepší řešit nelegální komunikaci až v situaci, kdy se u žáků vyskytne.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

15) **Bezprostředně po odhalení nelegální komunikace by měl učitel udělit žákovi pětku.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

16) **Při postihu nelegální komunikace žáka by měl učitel brát v potaz, zda se jedná o výjimečné nebo opakované použití nelegální komunikace.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

17) **Stanovení pravidel ohledně nelegální komunikace vede ke snížení výskytu nelegální komunikace žáků.**

naprosto souhlasím – spíše souhlasím – nemám vyhraněný názor – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

18) **Používal/a jste během svého studia na střední škole opakovaně některou z forem nelegální komunikace?**
    a) Ano
    b) Ne
    c) Jiné (prosím, popište)

    _____

    _____

19) **Používali vaši spolužáci na střední škole opakovaně některou z forem nelegální komunikace?**
    a) Ano
    b) Ne
    c) Jiné (prosím, popište)

    _____

    _____

20) **Napište, prosím, vlastními slovy, co si mysleli vaši rodiče o nelegální komunikaci během Vašeho studia na střední škole.**

    _____

    _____

    _____

    _____

Děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování. Přeji Vám mnoho pracovních i životních úspěchů.

S pozdravem

Kateřina Kršková

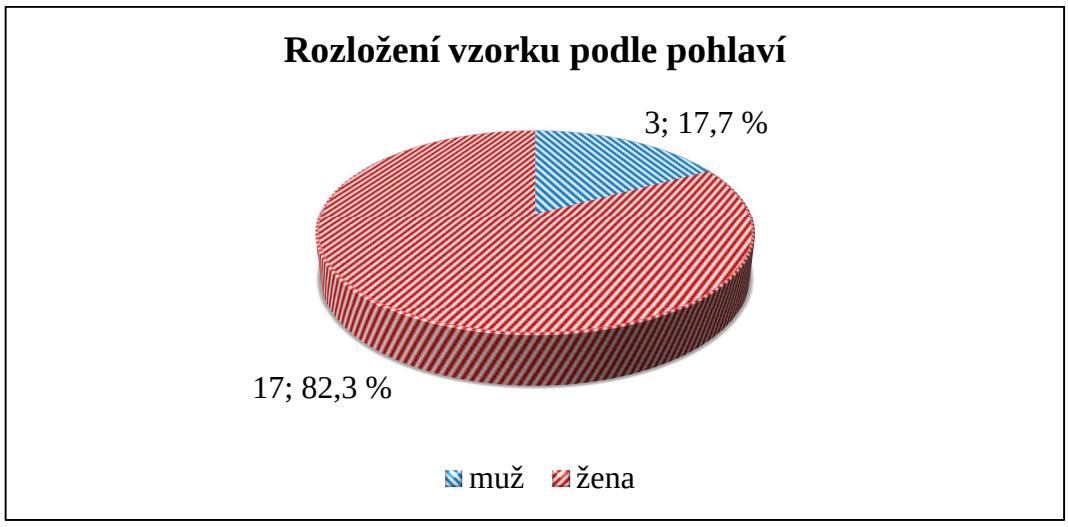
Příloha 3:Vzorek pro pilotní průzkum

První část dotazníku je zaměřena na pohlaví respondentů, délku praxe a typ střední školy, kde v současné době vyučují.

Tabulka 1 (tab. 1) a graf (obr. 1) ukazuje na zastoupení žen a mužů v pilotním průzkumu. Jak shrnuje tabulka, z celkového počtu 20 respondentů je 17 žen (82 %) a pouze 3 (18 %) muži. Což se shoduje se skutečností, že v českém školství je vysoce rozvinut jev feminizace.

Tab.1 Rozložení vzorku podle pohlaví; n = 20

		n	**p %**
Pohlaví	Žena	17	82
	Muž	3	18
	Celkem	20	100



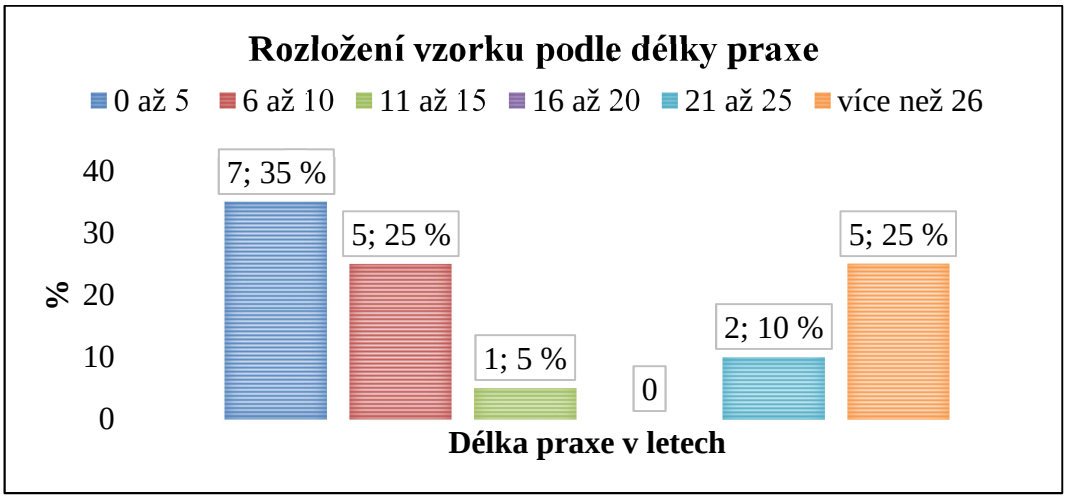
Obr. 1 Rozložení vzorku podle pohlaví

Další otázka se zaměřuje na délku praxe. Délka praxe byla rozdělena po 5 letech, což zobrazuje tabulka 2 (tab. 2). Nejvyšší zastoupení mají pedagogové s praxí do 5 let, celkem 7 (35 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou vyučující s praxí 6 až 10 let (5; 25 %). Na stejné úrovni jsou pak pedagogové s praxí delší než 25 let (5; 25 %). Z těchto dat lze shrnout, že v dotazníku je

zastoupena jak skupina začínajících učitelů, tak i těch, kteří již mají mnohaleté zkušenosti. Tudíž data získaná z dotazníků nejsou zatížena nerovnoměrností zvolených respondentů z pohledu délky praxe. Průměrná délka praxe byla spočítána na 13,5 let. Medián délky praxe pak činí 10 let, tzn., že mezi respondenty převažují pedagogové s touto délkou praxe. Grafický přehled poskytuje obrázek 2 (obr. 2).

Tab. 2 Rozložení vzorku podle délky praxe; n = 20

		n	**p %**
Délka praxe	0 – 5	7	35
	6 – 10	5	25
	11 – 15	1	5
	16 – 20	0	0
	21 – 25	2	10
	více než 26	5	25
	Celkem	20	100

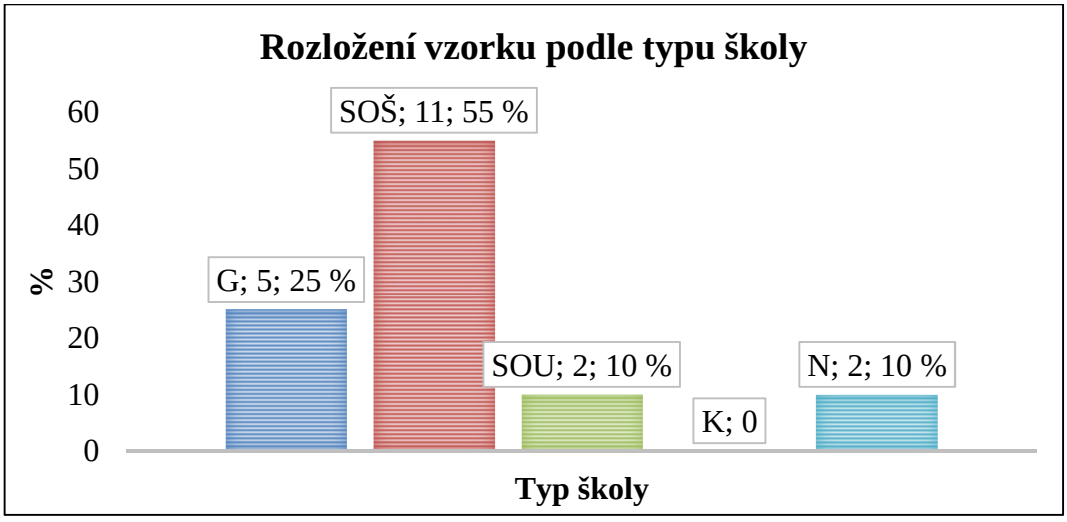


Obr. 2 Rozložení vzorku podle délky praxe

Poslední obecnou otázkou je zastoupení jednotlivých typů středních škol, kde respondenti v současné době vyučují (tab. 3; obr. 3). Konkrétní střední škola není uvedena z důvodu anonymity respondentů. 11 respondentů působí na střední odborné škole (55 %), 5 na gymnáziu (25 %) a 2 na středním odborném učilišti (10 %). Původní záměr byl oslovit i pedagogy na konzervatoři, což se ovšem nepovedlo. 2 respondenti (10 %) na tuto otázku vůbec neodpověděli. Zastoupení jednotlivých škol souvisí s možnostmi, které jsem měla při oslovování jednotlivých škol. Jak lze vidět, největší zastoupení mají respondenti ze střední odborné školy, kde jsem také prováděla kvalitativní výzkum.

Tab. 3 Rozložení vzorku podle typu školy; n = 20

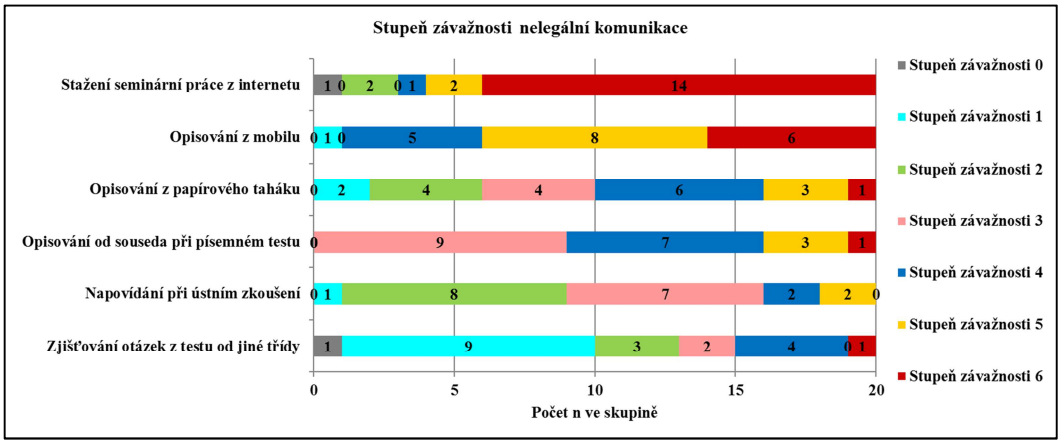
		n	**p %**
Typ školy	Gymnázium (G)	5	25
	SOŠ	11	55
	SOU	2	10
	Konzervatoř (K)	0	0
	Nevyplněno	2	10
	Celkem	20	100



Obr. 3 Rozložení vzorku podle typu školy. G – gymnázium, SOŠ – střední odborná škola, SOU – střední odborné učiliště, K – konzervatoř, N – nevyplněno.

Příloha 4: Zpracování dotazníkové položky č. 4 v pilotním průzkumu

K vyhodnocení stupně závažnosti tradičních i elektronických forem nelegální komunikace byl využit tzv. Ganttův diagram (obr. 4). Tento diagram lze vhodně využít k zobrazení hodnocení stupně závažnosti jednotlivých typů nelegální komunikace a posloupnosti jednotlivých částí odpovědi. Kromě návaznosti jednotlivých dílčích částí odpovědi sledujeme i míru zastoupení jednotlivých bodů závažnosti a celkový počet respondentů. Ganttův diagram zde slouží jako vizuální přehled o závažnosti všech vybraných aspektů.



Obr. 4 Stupeň závažnosti nelegální komunikace

Tento graf je doplněn přehledovou tabulkou (tab. 4), kde je možné vidět stupeň závažnosti jednotlivých typů nelegální komunikace, ale i jejich četnost při odpovědích. Nejnižší závažnost má přestupek *zjišťování otázek z testu od jiné třídy*. Ze všech možností zvolilo stupeň závažnosti jedna celkem 9 respondentů (45 %). Jeden respondent označil tuto odpověď jako nulovou, protože nepoužívá vždy stejné testy, ale pro každou třídu chystá jinou verzi. Druhým nejméně závažným prohřeškem je *napovídání při ústním zkoušení*. Celkem 8 respondentů (40 %) označilo stupeň dva. Ovšem při bližším pozorování lze vidět, že tato odpověď je hraniční se stupněm závažnosti tři, kde označilo tuto možnost

7 respondentů (35 %). Lze tedy konstatovat, že tento přestupek je v polovině hodnocení závažnosti a že učitelé považují tento typ nelegální komunikace za problematický. Do třetího stupně závažnosti pak spadá *opisování od souseda při písemném testu*, kdy tuto možnost označilo 9 respondentů (45 %). Jako čtvrtý stupeň závažnosti označilo 6 respondentů (30 %) *opisování z papírového taháku*. Na pátý stupeň závažnosti umístilo 8 respondentů (40 %) *opisování z mobilu*. Nejvyšší stupeň závažnosti má přestupek *stažení seminární práce z internetu*. Ze všech uvedených možností zvolilo stupeň závažnosti šest celkem 14 respondentů (70 %), což je nejvyšší počet respondentů na jeden jev. Vidíme, že stažení seminární práce z internetu je pro učitele opravdu problém, ale zároveň se jedná o přestupek, ze kterého učitelé mohou udělat výhodu (viz. podkapitola 4.2.2 Prevence nelegální komunikace ve škole, str. 42 freewebové seminární práce jako úkol).

Tab. 4 Stupeň závažnosti nelegální komunikace; n = 20

Stupeň závažnosti	**Přestupek**	**Stupeň závažnosti**							**n**
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	
1	Zjišťování otázek z testu od jiné třídy	1	**9**	3	2	4	0	1	20
2	Napovídání při ústním zkoušení	0	1	**8**	7	2	2	0	20
3	Opisování od souseda při písemném testu	0	0	0	**9**	7	3	1	20
4	Opisování z papírového taháku	0	2	4	4	**6**	3	1	20
5	Opisování z mobilu	0	1	0	0	5	**8**	6	20
6	Stažení seminární práce z internetu	1	0	2	0	1	2	**14**	20

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Kršková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Postoje učitelů středních škol k nelegální komunikaci žáků
Název v angličtině:	Attitudes of secondary school teachers to illegal communication students
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou nelegální komunikace ve škole z pohledu učitelů středních škol. Cílem práce je zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé vyučující na středních školách k nelegální komunikaci žáků a pokusit se vytvořit návrh dotazníku, který by mohl tyto postoje změřit. Teoretická část práce se přibližuje teoretická východiska problematiky, zkoumá nelegální komunikaci z hlediska etického a kázeňského. Dále se zabývá důsledky nelegální komunikace a možnostmi vhodné prevence. V empirické části práce využívá smíšený design. Stěžejní je kvalitativní výzkum, na který navazuje vytvoření dotazníku a jeho následné ověření v pilotním průzkumu.
Klíčová slova:	Nelegální komunikace, podvádění ve škole, postoje, střední školy, učitelé
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the issue of illegal communication in school from the perspective of teachers in secondary schools. The aimis to find out what their attitudes of

	teachers in secondary schools to illegal communication students and try to create a questionnaire proposal that could measure these attitudes. Thetheoretical part is approaching the theoretical background issues, examines the illegal traffic in terms of ethical and disciplinary. It also deals with the consequences of illegal communications capabilities and appropriate prevention. In the empirical part uses a hybrid design. The core is the qualitative research with the creation of the questionnaire and its subsequent verification in the pilot survey.
Klíčová slova v angličtině:	Illegal communication, cheating in school, attitudes, high schools, teachers
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Výklad termínů, které souvisí s problematikou nelegální komunikace Příloha 2: Dotazník Příloha 3: Vzorek pro pilotní průzkum Příloha 4: Zpracování dotazníkové položky č. 4 v pilotním průzkumu
Rozsah práce:	97 s.
Jazyk práce:	Český