

Fenomén podvádění na školách

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lenka Krajčíková

Vypracovala:

Denisa Mrtvá, DiS.

Brno 2016

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.
Vystavený, podepsaný a orazítovaný formulář Vám připraví vedoucí bakalářské
práce před jejím svázáním.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Fenomén podvádění na školách** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmetná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 3. 5. 2016

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Lence Krajčkové za její cenné rady, připomínky a veškerou pomoc při vedení této bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá podváděním žáků středních škol. Podvádění je fenomén, který se vyskytuje ve školách od nepaměti. Otázkou však zůstává, jak by měl učitel tyto situace řešit, protože každý učitel se jistě s tímto negativním jevem setká.

Cílem teoretické části je zjistit, co to podvádění je, vysvětlit pojmy podvádění, a také druhy podvádění. Druhou otázkou je: kdo podvádí? Víme, že žáci středních škol jsou adolescenti, to znamená, že budu popisovat psychologický vývoj adolescentů. Další otázkou a zároveň i cílem je zjistit, co žáka vede k tomu, aby se učil (popř. neučil). To znamená vysvětlit pojem motivace.

Posledním cílem teoretické části je popsat role učitele. Jedná se o to, co může učitel udělat pro to, aby se žáci učili, aby chodili raději do školy – jedná se o motivaci žáků, jejich hodnocení nebo i tresty.

Praktická část se zabývá průzkumem toho, jak učitelé tyto negativní jevy řeší. Jedná se o analýzu dotazníkového šetření. Výsledná data budou znázorněna graficky. Cílem tohoto šetření je nejen zjistit, jak se učitelé v těchto situacích chovají, ale také doporučit (nejen) budoucím učitelům, jak by se měli v situacích, kdy žák podvádí zachovat.

Klíčová slova

Podvádění, role učitele, adolescence, motivace

Abstract

The topic of Bachelor Dissertation is the cheating of student at secondary and grammar schools. We all know that cheating at school is a long time matter. Question is, how the teacher should solve this situation. Because every teacher experiences this phenomenon once in a while.

The aim of theoretical part is to find out what the cheating is, to explain the cheating concepts and also the types of cheating. Second question is: who cheats? We know that the student of secondary and grammar schools are adolescents, it means, and that I will describe psychological development of adolescents. Next question is to find out what is the students reason to study (or not study). It means to explain the concept "motivation".

The last aim of theoretical part is to describe the role of teacher. It means what teacher can do for students' higher motivation to study and for better school attendance – it is motivation of students, their evaluation or punishment.

Practical part is about how the teachers solve this negative effects. It is special analysis of questionnaires. Results will be described graphically. The main aims of this is to find out the behaviour of teachers in this situation, but also to recommend to future teachers how to behave in situation when the student is cheating.

Keywords

Cheating, role of teacher, adolescence, motivation

Obsah

1	Úvod	12
2	Cíle bakalářské práce	13
2.1	Cíle teoretické části práce	13
2.2	Cíle praktické části práce	13
3	Materiál a metodika zpracování	14
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	14
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	14
4	Současný stav řešené problematiky	15
4.1	Období dospívání	15
4.1.1	Vymezení období dospívání.....	15
4.1.2	Adolescence	15
4.1.3	Psychologické charakteristiky adolescence.....	16
4.1.4	Kognitivní vývoj	16
4.1.5	Emoční vývoj a vztahy	17
4.1.6	Skupinové normy a skupinová konformita.....	17
4.1.7	Mravní vývoj.....	18
4.2	Motivace.....	19
4.2.1	Pojem motivace.....	19
4.2.2	Zdroje motivace	19
4.2.3	Potřeby	20
4.2.4	Incentivy	21
4.2.5	Motivace ve škole	21
4.3	Podvádění.....	21
4.3.1	Vymezení pojmu podvádění	21
4.3.2	Kázeň.....	22

4.3.3	Podoby podvádění	22
4.4	Role učitele	24
4.4.1	Styly učitelova výchovného působení.....	25
4.4.2	Klima třídy	26
4.4.3	Motivace žáků k učení	26
4.4.4	Hodnocení.....	27
4.4.5	Tresty.....	28
5	Zhodnocení teoretické části	30
6	Praktická část a výsledky práce	31
6.1	Průzkumná technika a průzkumný nástroj.....	31
6.2	Průzkumný vzorek.....	32
7	Vyhodnocení průzkumného šetření	34
7.1	Vyhodnocení otázky č. 4	34
7.2	Vyhodnocení otázky č. 5	34
7.3	Vyhodnocení otázky č. 6	35
7.4	Vyhodnocení otázky č. 7	37
7.5	Vyhodnocení otázky č. 8	37
7.6	Vyhodnocení otázky č.9	39
7.7	Vyhodnocení otázky č. 10.....	39
7.8	Vyhodnocení otázek č. 11 – 14.....	40
7.9	Vyhodnocení otázky č. 15.....	42
7.10	Vyhodnocení otázky č. 16.....	43
7.11	Vyhodnocení otázky č. 17.....	45
7.12	Vyhodnocení otázky č. 18.....	46
7.13	Vyhodnocení doplňující otázky.....	47
8	Diskuze	48
9	Doporučení pro pedagogickou praxi	51
10	Závěr	52

Obsah	9
11 Seznam použité literatury	53
A Dotazník	56

Seznam obrázků

Obr. 1	Délka praxe respondentů	33
Obr. 2	Druhy podvádění, které respondenti znají	35
Obr. 3	Názor respondentů: Kdo podvádí více?	36
Obr. 4	Počet respondentů, kteří poznají, že žák podvádí	37
Obr. 5	Podvádí žáci v dnešní době více než před lety?	38
Obr. 6	Využití moderní techniky při podvádění	39
Obr. 7	Odpovědi respondentů na otázku: Podváděl/a jste jako žák?	40
Obr. 8	Metody řešení podvádění	42
Obr. 9	Odpověď respondentů na otázku: Je jediné správné řešení?	43
Obr. 10	Metody předcházení podvádění	44
Obr. 11	Vzdělávání učitelů	45

Seznam tabulek

Tab. 1	Typy tradičního podvádění	23
Tab. 2	Typy netradičního podvádění	24
Tab. 3	Respondenti	32
Tab. 4	Druhy podvádění, které respondenti znají	34
Tab. 5	Názor respondentů na otázku: Kdo podvádí více?	36
Tab. 6	Podvádí dnes žáci, stejně jako před lety?	38
Tab. 7	Metody řešení podvádění – muži (v %)	40
Tab. 8	Metody řešení podvádění – ženy (v %)	41
Tab. 9	Metody řešení podvádění – celkem (v %)	41
Tab. 10	Odpověď respondentů na otázku: Je jediné správné řešení?	43
Tab. 11	Metody předcházení podvádění	44
Tab. 12	Vzdělávání učitelů	45
Tab. 13	Vhodnost metod řešení podvádění	46

1 Úvod

Téma podvádění na školách jsem si vybrala celkem snadno. Toto téma mě zaujalo hlavně proto, že podvádění bylo, je a vždycky bude. Všichni jsme se s podváděním setkali, nebude na světě mnoho lidí, kteří se s tímto nesetkali, kteří o tom alespoň nepřemýšleli nebo se o podvádění ve škole nikdy ani nepokusili. Podvádění v jakémkoliv smyslu, ať už taháky nebo opisování je jev ve školách celkem běžný. Téma podvádění jsme zvolila proto, abych zjistila, zda se něco (od doby, co jsem já chodila do školy) změnilo, jaké jsou možnosti nynějších žáků a studentů.

Nicméně při studiu tohoto tématu mě zaujala ještě jiná věc, a to učitel. Rozhodla jsem se toto téma trochu zúžit. Napadla mě totiž otázka: Jak bych já, jako učitel řešila podvádění? Tomuto tématu se totiž z českých autorů téměř nikdo nevěnuje.

Tuto práci rozdělím do dvou částí. Ta první, teoretická se bude více zaměřovat na žáky. Začnu s tím, kdo vlastně podvádí, to znamená psychologickým vývojem žáků v období adolescence. Dále se zaměřím na motivaci, protože motivace je to, co vede žáky k podvádění nebo naopak k tomu, aby se učili. Poté budu pokračovat samotným podváděním. Popíši, co to je, jaké jsou druhy podvádění... V závěru teoretické části se zaměřím přímo na učitele.

Druhá část této práce bude část průzkumná. Průzkum se bude týkat reakcí učitelů na podvádění žáků, zda se s tímto jevem setkali, a co si vlastně učitelé o tomto myslí. Cílem bude zjistit jejich jednání. Pokusím se také srovnat názory učitelů s odborníky a na základě toho navrhnout správná řešení takovýchto situací.

2 Cíle bakalářské práce

Myslím si, že pro každého učitele, ať už budoucího nebo současného je toto téma důležité. Pokud učitel zjistí, že žák podvádí, jak se zachová? Jak má toto řešit? Případně je jeho řešení této situace správné? To jsou otázky, na které bych chtěla znát odpověď, a tu se pokusím v této práci najít. Cílem práce je tedy zjistit, jak se učitelé potýkají s podváděním žáků a jaké řešení je správné (pokud tedy nějaké je).

2.1 Cíle teoretické části práce

Teoretická část se bude (na rozdíl od praktické) více zaměřovat na žáky. Začnu tím, kdo vlastně podvádí (žáky středních škol). Jedná se tedy o adolescenty a jejich psychický vývoj. Dále se zaměřím na motivaci, protože motivace je to, co vede žáky k podvádění nebo naopak k tomu, aby se učili. Poté budu pokračovat samotným podváděním. Popíši, co to je a jaké jsou druhy podvádění na školách. V závěru teoretické části se zaměřím přímo na učitele, na jejich roli ve škole.

2.2 Cíle praktické části práce

Praktická část této práce bude částí průzkumnou. Průzkum se bude týkat reakcí učitelů na podvádění žáků, zda se učitelé s tímto jevem setkali, jak konkrétně určité situace řešili. Cílem tedy bude zjistit jednání učitelů a na základě toho ukázat budoucím nebo začínajícím učitelům, jak v těchto situacích jednají jejich zkušenější kolegové a zároveň doporučit učitelům, jak těmto situacím přecházet.

3 Materiál a metodika zpracování

Tato kapitola popisuje použité materiály a metodiku. Je rozdělena zvlášť na teoretickou část a zvlášť na část praktickou.

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Základními materiály pro zpracování teoretické části je odborná literatura. Tato literatura je uvedena v závěru práce v seznamu použité literatury. Jedná se o rešerše, analýzu a syntézu odborných zdrojů. Odborné zdroje se zabývají problematikou podvádění, adolescencí, motivací a rolí učitele.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro průzkumnou část práce jsem si vybrala analýzu pomocí dotazníkového šetření. Jedná se o kvantitativní analýzu při vyhodnocování dat. Respondenty v mém výzkumu jsou učitelé středních škol.

Při zpracovávání praktické části, to znamená, že při vyhodnocování dotazníků využiji metod zobrazení kvantitativních dat, tedy základní numerické zobrazení pomocí tabulky četností a relativních četností. Tyto četnosti pak pro lepší přehled zobrazím pomocí grafů.

4 Současný stav řešené problematiky

Otázkou teoretické části je zjistit psychologický vývoj adolescentů, to znamená těch, kdo podvádějí. Motivace je pro tuto práci také velmi důležitá, protože to je vlastně to, co žáky vede k tomu, aby se učili (nebo také neučili, a tím pádem jsou motivováni, aby podváděli). Protože téma práce je podvádění, je nutné si vymezit také definici a konkrétní pojmy, co to podvádění je. A v poslední řadě, se budu zabývat rolí učitele, a to pro to, že průzkumná část se bude zabývat učiteli a jejich řešením podvádění.

4.1 Období dospívání

Seznámit se s obdobím dospívání je pro nás důležité. Protože se tato práce zabývá žáky středních škol, tj. v období mezi 15 – 20 roky, měli bychom o této etapě z hlediska vývoje žáků něco vědět. V tomto období se totiž nedějí změny pouze tělesné (kterými se zde zabývat nebudu), ale i změny psychické.

4.1.1 Vymezení období dospívání

Jak uvádí Čačka (1995, s. 40) ve své knize, je období dospívání zásadní etapou ve formování a vývoji osobnosti každého jedince. V této etapě se některé vlastnosti vyvíjejí dynamicky, některé se přesouvají nebo také vznikají vlastnosti nové.

Období dospívání se dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 138) dělí v podstatě na dvě etapy. Prvním obdobím je pubescence (11 – 15 let), a tato etapa se ještě rozděluje na období prepuberty (do 13 let) a období vlastní puberty. Druhou etapou je adolescence, která zahrnuje věk zhruba mezi 15 – 20 roky.

4.1.2 Adolescence

Pro tuto bakalářskou práci je samozřejmě důležitější období adolescence – jak už bylo zmíněno, životní etapa mezi 15 a 20 lety věku, protože se jedná o žáky střední školy.

Čáp a Mareš (2007, s. 236) uvádějí, že období adolescence je už klidnější než období puberty, ale není to však období bezproblémové. Toto období zahrnuje dva životně důležité mezníky v životě každého jedince. Jedná se o dobu, kdy dochází

k ukončení povinné školní docházky a ve druhé polovině ukončuje střední školu, popřípadě nastupuje do prvního zaměstnání.

4.1.3 Psychologické charakteristiky adolescence

V období adolescence začíná docházet ke zklidňování, jak píše Čáp a Mareš (2007, s. 237), a také se začíná zlepšovat a zklidňovat vztah mezi dětmi a rodiči. Zároveň však jsou adolescenti ve „*specifické přechodné situaci*“, to znamená, že již nejsou dětmi, ale nejsou také dospělými. Děti již být nechtějí a zároveň nechtějí přijmout veškerou zodpovědnost dospělých. Čáp a Mareš (2007, s. 236) dále píše, že adolescenti těžce snášejí, když jsou považováni za nedospělé.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 144) toto popisují jako nejistotu dospívajícího, kdy je dospívající nejistý v současném a hlavně v budoucím postavení mezi lidmi, a také nejistotě o jejich úkolech a požadavcích na ně.

4.1.4 Kognitivní vývoj

O tom, jaké změny probíhají v kognitivním vývoji, píše Čačka (1995, s. 43). Úroveň těchto funkcí je na začátku a na konci dospívání odlišná. Píše, že na tomto má velký podíl i vzdělávání, které poskytuje základy věd, techniky a kultury.

Vývoj kognitivních funkcí a inteligence dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 145) pokračuje po celou dobu dospívání a ani na začátku dospělosti není dosaženo vrcholu. Přesto ale Langmeier a Krejčířová tvrdí, že se dospívající svými schopnostmi (intelektovými) blíží k maximálnímu výkonu, a že dokonce převyšují starší lidi, zejména pokud se nejedná o množství vědomostí, ale o pružné a tvořivé myšlení.

Dle teorie J. Piageta se jedná o stádium formálních operací. Macek (1999, s. 57) toto popisuje jako období, kdy si člověk dokáže představit, to co v reálu neexistuje, dokáže operovat s abstraktními pojmy, má kombinační schopnosti a dokáže hledat více možných řešení.

4.1.5 Emoční vývoj a vztahy

Emoční vývoj a socializaci výborně popisují Langmeier a Krejčířová (1998, s. 149) ve své knize o vývojové psychologii. Píší, že období dospívání je vlastně základem odpoutávání se od rodičů a navazování nových vztahů s vrstevníky. Od rodiny se však nikdy citově neodpoutají, vždy se k ní vrací, když pocítují zranitelnost nebo bolest.

Vašutová (2005, s. 66) popisuje, že v období adolescence se emoční vývoj postupně stabilizuje, a to proto, že je dospívající postaven před významné vývojové úkoly, ztotožňuje se se svou sexuální identitou a zároveň pocítuje nutnost udržovat si hodnotný partnerský vztah.

Vašutová zároveň dodává, že tento proces je pro dospívající problémový. Čím více se odpoutávají od rodičů, tím více jsou závislí na svých vrstevnících. Pro tuto práci jsou pro nás důležité vztahy s vrstevníky, protože adolescenti jsou jimi velmi silně ovlivňováni. Týká se to více méně všech oblastí života, proto i tohoto tématu – podvádění ve škole.

Navazování nových vztahů s vrstevníky dodávají dospívajícím jistotu, kterou ztrácejí při emancipaci se od rodiny. Tyto vztahy je však „připravují pro nové, trvalé emoční vztahy v dospělosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 150).

4.1.6 Skupinové normy a skupinová konformita

Čačka (1995, s. 51) období adolescence popisuje jako období, kdy se projevuje skupinová konformita. To znamená, že vzniká skupina, ve které mají členové své vzájemně vymezené role a pozice a zároveň se všichni podřizují společným hodnotám a cílům.

Nakonečný (2009, s. 390) spojuje konformitu se skupinovými normami. Tyto skupinové normy určují to, jak se mají členové dané skupiny chovat. Dodržování tohoto chování je spojeno s určitými sankcemi. Konformita tedy vyjadřuje „*chování shodné s normami, přizpůsobení se těmto normám*“ (Nakonečný, 2009, s. 390).

Nakonečný (2009, s. 390) k tomu také dodává, že skupinová konformita se postupně jedinci stává samozřejmostí a jedinec ji nepocítuje jako tlak. Za nekonformní jednání jsou pak jedinci trestáni.

Konformita tedy souvisí s podváděním, protože za nekonformní jednání a zároveň tedy porušení skupinových norem může být považován žák, který se dobře učí. Tento žák je pak označen za „šprta“ a může být vyloučen ze skupiny.

4.1.7 Mravní vývoj

O mravním vývoji adolescentů píše Říčan (2006, s. 210 – 211), který informuje, že mravní vývoj života závisí na tom, jak člověk chápe dobro a zlo, jak rozumí mravním principům a také jak rozumí tomu, co smí a nesmí dělat. Adolescent je v oblasti morálky jakýmsi absolutistou a chápe, že morálce se dokáže člověk přizpůsobit tak, že na ní postaví celý svůj život, přemýšlí nad každým svým činem, zda může ovlivnit celý svět. Adolescent samozřejmě podle norem (které sám nedodržuje), kritizuje celý svět, soudí podle nich nejen své rodiče, ale i celé lidstvo. Říčan k tomu dále dodává, že tohle je cesta k mravní dospělosti a zrání mladého člověka, cesta k jeho odpovědnosti. Tento absolutismus je samozřejmě v pozdějších letech překonán, nicméně stále v dospělém člověku zanechává pocity nedokonalosti ve všem, čeho dosáhl, ale zůstává jakýmsi apelem k tomu, aby hledal lepší cestu.

Naopak Šimčíková-Čížková (2003, s. 114 - 115), i když souhlasí s tím, že adolescenti jsou ve svých názorech radikální až nekompromisní, tvrdí a že zcela nepředvídají důsledky svého jednání. Své názory a chápání prosazují velmi jednostranně a obzvláště ve střetu s dospělými. Adolescenti také velmi riskují, a toto chování je projevem touhy po samostatnosti a nezávislosti.

Morálním vývojem člověka se zabývá Kohlbergova teorie (Fontana, 1997, s. 234). Toto pojetí se vztahuje k tomu, že dítě prochází šesti stádii morálního vývoje. Prvními obdobími, kterými prochází dítě ve věku mezi dvěma a sedmi lety, jsou stádia *zaměřeni na trest a poslušnost a individualistická účelovost*. V těchto stádiích se jedná o to, že dítě ještě nemá smysl pro morálku, ale dá se jeho chování zpevňovat, a také dítě považuje za správný ten čin, který je jemu prospěšný, vyplatí se mu.

Dalšími stádii morálního vývoje jsou: *stádium vzájemných požadavků, vtažů a konformity a stádium společenského uspořádání a svědomí*. Tato dvě období probíhají zhruba v sedmi až jedenácti letech dítěte. V těchto stádiích se dítě snaží plnit požadavky dospělých a stát se tzv. hodným dítětem. Morální zásady se dále zobecňují a dítě nekoná již jen pro svůj prospěch, ale také díky smyslu pro povinnost vůči autoritě.

Posledními dvěma stádii je *společenská úmluva čili užitečnost a práva pro jednotlivce a univerzální etické zásady*. Těmito fázemi prochází člověk starší dvanácti let. V této fázi jsou tedy adolescenti, to znamená, žáci středních škol. Smysl pro povinnost je u těchto dětí stále silný, nicméně důležitějším se již stává smysl pro spravedlnost, avšak pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze v případě potřeby změnit. Morální zásady jedince však již berou v úvahu všechny podstatné

věci. Je nutné však dodat, že morální vývoj může u každého jedince být individuální a tempo prostupu mezi jednotlivými stádii u každého jedince odlišné. (Fontana, 1997, s. 234).

4.2 Motivace

Další důležitá kapitola při zkoumání podvádění ve škole je motivace. Motivace je totiž to (mimo jiné), co vede žáky k učení nebo také naopak k tomu, že se neučí, a toto se snaží kompenzovat podváděním. V následujících kapitolách popíši, co to vlastně ona motivace je.

4.2.1 Pojem motivace

V žádné literatuře nenajdeme přesnou definici motivace, to znamená, že existují různé definice různých autorů. Nakonečný (1997, s. 101) uvádí, že *„termín motivace je odvozen z latinského slova novel, hýbám, a vyjadřuje přenesené hybné síly chování, jeho činitele“*. Ten samý autor také v jiné knize popisuje, že motivace *„vysvětluje psychologickou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle“* (Nakonečný, 1996, s. 12).

Hrabal (1986, s. 16) nám říká, že *„motivaci chápeme jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“*. Ještě uvedu poslední definici, a to definici Čápa a Mareše (2007, s. 145): *„motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje“*.

Když si shrneme všechny výše uvedené definice, zjistíme, že v podstatě jinými slovy říkají to samé. Motivace je to, co nás nutí něco dělat nebo naopak nedělat, je to vlastně psychický proces, který ovlivňuje naše chování určitým směrem.

4.2.2 Zdroje motivace

O tom, kde se vlastně motivace bere, píše Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 16). Ti uvádí, že motivace vychází jak z vnitřní pohnutky – potřeby, tak i z vnějšího popudu – incentive. To znamená, že potřeby a incentive jsou základními zdroji motivace. *„Je-li vzbuzena potřeba, vzniká motiv, tj. důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17).

4.2.3 Potřeby

Potřeby jsou dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989, s. 17) motivační činitele, které jsou jak vrozené, tak i získané během života a jsou projevem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Čáp a Mareš (2007, s. 146) popisují potřeby jako momenty v určitém systému, který vede k vyhledávání podmínek k nezbytnému fungování systému nebo vyhýbání se podmínkám, které nejsou příznivé. To znamená, že potřeba „*vyjadřuje aktivaci, energizující moment v motivaci, tak směřování motivace. Diferenciace v aktivaci lze vyjádřit silou potřeby a difference ve směřování lze vyjádřit druhem potřeby*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 146).

Lidské potřeby nejsou izolované a jsou vždy součástí osobnostních potřeb člověka. Lidské potřeby můžeme uspořádat hierarchicky (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17).

„Při třídění lidských potřeb se můžeme držet Maslowovy teorie:

- *elementární biologické potřeby (hlad, žízeň, potřeba kyslíku);*
- *potřeba podnětů a činností; potřeba spánku;*
- *potřeba péče o potomstvo;*
- *potřeba sexuální;*
- *potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy;*
- *potřeba osobního vztahu;*
- *potřeba dobrého výkonu, úspěchu;*
- *potřeba kompetence;*
- *potřeba radosti, smíchu;*
- *potřeby poznávací;*
- *potřeby estetické;*
- *potřeby cíle a směřování k němu” (Čáp, Mareš, 2007, s. 147).*

Výše uvedená hierarchie potřeb však není pro všechny stejná. Pro každého člověka je individuální, a tím, že tato hierarchie potřeb je individuální, dává vzniknout motivačnímu zaměření člověka (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 18).

4.2.4 Incentivy

Co jsou incentivy popisují Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 17), kteří říkají, že jsou to jakési vnější podněty, události nebo jevy, které jsou schopné vzbudit a obvykle i uspokojit potřeby člověka. Incentivy se dají rozdělit na:

- pozitivní – ty vyvolávají chování, které k nim směřuje, např. potrava;
- negativní – ty vyvolávají chování směrem od sebe, např. hrozba.

Negativní incentivy vzbuzují potřeby, nejsou však schopné je uspokojit.

4.2.5 Motivace ve škole

Motivaci ve výchovně-vzdělávacím procesu dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989, s. 24), můžeme chápat ve dvou smyslech: za první, jako motivování žáků ke zvýšení efektivity učební činnosti, tzn. jak motivovat žáky ve vyučování (podrobněji rozeberu v sedmé kapitole) a za druhé je motivace jedním z cílů působení školy, a to „otázky rozvoje motivační sféry žáků“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 24).

Tyto dva „druhy motivace“ spolu velmi úzce souvisí, proto jsem se rozhodla zařadit motivaci žáků k učení do jiné kapitoly této práce. Konkrétně do kapitoly 4.4.3, která se věnuje učiteli a jeho práci s žáky.

4.3 Podvádění

V předchozích kapitolách jsem se pokusila odpovědět na první dvě otázky (cíle): Kdo podvádí? Žáci středních škol – adolescenti a proč podvádí? Nebo lépe řečeno, jaká motivace je vede k podvádění?

Protože se od začátku zmiňuji o podvádění, pokusím se v následující kapitole podvádění přiblížit. Popíši, co to vlastně podvádění je a jaké jsou druhy podvádění.

4.3.1 Vymezení pojmu podvádění

Když se řekne podvádění ve škole, všichni jistě víme, o čem se jedná. Jde o to, že se žáci všemi možnými postupy snaží si „ulehčit“ práci (učení) nebo si zajistit lepší hodnocení (známku). Nicméně otázku, proč žáci vlastně podvádí, v této práci rozebírat nebudu. Na toto téma bylo napsáno již mnoho studií a sami si toto dokážeme jednoduše odvodit.

Mareš (2005, s. 312) definuje podvádění „*třemi znaky, to znamená, že jde o takové jednání žáka, které:*

- *porušuje stanovená školní pravidla;*
- *přináší mu nezasloužené výhody oproti spolužákům;*
- *snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonu vyvozovat”.*

Stanovenými pravidly lze obecně nazvat školní řád. Další důležitým pravidlem (často i nepsaným) je kázeň.

4.3.2 Kázeň

Kázní rozumíme obvykle chování člověka, při kterém jsou dodržovány normy a pravidla chování. Tato pravidla, ať už jsou psaná nebo nepsaná, plní dle Bendla (2011, s. 25) ve společnosti řadu funkcí. „*Jedná se o funkci orientační, kdy člověk ví, jak se má chovat; ochrannou, kdy se dobrými zákony cítí bezpečně; sociotvornou, kdy kázeň je předpokladem k normální funkci společnosti a funkci výkonovou, kdy kázeň zvyšuje výkon a efektivitu lidského počínání”.*

4.3.3 Podoby podvádění

Možností jak ve škole podvádět je mnoho a s fantazií žáků a také s nastupující moderní technikou se možnosti žáků ještě zvyšují. Mareš (2005, s. 310) dělí podvádění ve škole na tradiční a netradiční (elektronické).

„*Mezi základní druhy podvádění můžeme zahrnout napovídání, opisování nebo vědomé či nevědomé plagiátorství”* (Mareš, 2005, s. 310).

Například napovídáním se zabývá Stránská (1982, s. 328 – 329) ve své studii, ve které uvádí, že napovídání je vlastně jistým druhem nelegální komunikace. Jedná se o interakce, které nejsou v souladu se záměry učitele a napovídání, bývá průvodním jevem situací, kdy učitel zkouší připravenost žáků na výuku.

Jednodušší „definici” napovídání uvádějí Mareš a Křivohlavý (1990, s. 86): „*napovídání můžeme charakterizovat jako specifickou komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku a žák s oporou o tuto pomoc splní zadaný úkol”.*

Další druhy podvádění s konkrétními postupy žáků uvedu v následujících tabulkách. Ta první se zabývá tradičním (Tab. 1) a ta druhá netradičním podváděním (Tab. 2).

Tab. 1 Typy tradičního podvádění

Typ podvádění	Konkrétní postup při podvádění
Podvádění opírající se o získávání, poskytování informací	Dát opsat svoji úlohu spolužákovi; Opsat úlohu od spolužáka; Opsat úlohu od souseda při písemném zkoušení; Využívat neverbální komunikaci; Získávat informace o testu od studentů, kteří ho již absolvovali...
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály	Opisovat z učebnice nebo sešitu při písemné zkoušce, když jsou pomůcky zakázány; Opisovat z taháku při písemné zkoušce; Opsat text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován; Použít opakovaně svoji vlastní seminární práci v jiném předmětu; Opsat od jiného studenta...
Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení	Žádat po někom, aby šel místo mě na zkoušku; Lhát o polehčujících zdravotních či sociálních okolnostech; Při testovém zkoušení počkat, až bude zmatek při sbírání a test vůbec neodevzdat...

Zdroj: Mareš, (2005a, s. 314 – 315)

Ve druhé tabulce (Tab. 2) uvádím způsoby tzv. netradičního podvádění. Jedná se o způsoby podvádění s využitím moderní techniky, tzv. elektronické podvádění. Nejde však jen o počítače, ale i např. o mobilní telefony, tablety, čtečky e-knih a jiné.

Tab. 2 Typy netradičního podvádění

Typy podvádění	Konkrétní postupy při podvádění
Podvádění opírající se o získávání nebo poskytování informací	Posílat spolužákům správné odpovědi pomocí SMS; Nechat si napovídat pomocí vysílačky nebo handsfree; Předávat informace prostřednictvím „zkopírování obrazovky“; Předávat informace pomocí fotoaparátu v mobilu...
Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály	Opisovat z elektronického taháku; Stáhnout si jiným autorem připravenou práci a vydávat ji za vlastní; Naskenovat obrázek a vydávat jej za vlastní; Přihlásit se do počítačového systému za někoho jiného...
Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení	Při distančním zkoušení se přihlásit pod svým jménem a heslem, ale mít vedle sebe konzultanty, kteří radí; „Zlomit“ heslo a získat tak oprávnění k přístupu ke klíči k testu; Přihlásit se do systému jako učitel a přečíst si klíč správných odpovědí...

Zdroj: Mareš (2005b, s. 316 - 318)

Typy podvádění ve výše uvedených tabulkách jsou jen výčtem. Způsobů a možností žáků je mnoho. Žáci jsou vynalézaví a jsou schopni neustále vymýšlet nové způsoby, jak podvádět.

4.4 Role učitele

Tak jako každý žák je individuální, tak i učitelé nejsou všichni stejní. Každý je jiný, každý vede svou třídu nebo výuku jinak a jinak reaguje i na nekázeň a podvádění žáků.

To, jak se učitel chová ke svým žákům, ať už příznivě nebo nepříznivě, tím na své žáky výchovně působí a může se stát pro žáky důležitým modelem. Profese učitele zahrnuje dva základní momenty, které by měl vykonávat. Jedná se o vzdělávání, tzn. zprostředkovávání vědomostí, dovedností a způsobů myšlení. Druhým momentem je vychovávání, tzn. rozvoj zájmů žáků, rozvoj jejich postojů, schopností a charakteru. To, na který z těchto momentů se učitel zaměřuje, je u každého učitele individuální. Učitele, který se zaměřuje na obor, to znamená na vědomosti, nazýváme logotrop a učitele, který více směřuje k žákovi, nazýváme paidotrop. Oba typy učitelů, pokud jsou krajně vyhranění, vedou k nežádoucím výsledkům (Čáp, Mareš, 2007, s. 264 – 265).

4.4.1 Styly učitelova výchovného působení

Čáp a Mareš (2007, s. 214 – 326) uvádějí pět základních stylů výchovného působení:

Autokratický styl se záporným emočním vztahem a silným řízením. Tento styl se vyznačuje tím, že učitel stále rozkazuje, zakazuje, nepouští moc žáky ke slovu, vyvolává strach a napětí například častými tresty, vyhrožováním nebo velmi často varuje. Nezajímají ho možnosti a podmínky žáků, ale zajímá se pouze o kázeň a o dosažené výkony a výsledky. Omezuje jejich samostatnost a také požaduje, aby vše probíhalo pouze podle jeho pokynů, protože tento typ učitele nepřipouští samostatný přístup žáků.

Liberalní styl s nezájmem o dítě. Jedná se o záporný emoční vztah a slabé řízení. Takovýto učitel nemá vysoké požadavky na výkony žáků, ani na kázeň. Jeho chování působí lhostejně ke všemu, co se kolem děje, je i lhostejný k chování a výkonům žáků.

Rozporný autokraticko-liberalní styl s emočním vztahem a rozporným řízením. Tento styl je v podstatě směsí předchozích dvou stylů.

Laskavý liberalní styl s kladným emočním vztahem a slabým řízením. Učitel se projevuje sympatiemi k žákům a porozuměním jejich potřebám a problémům, avšak omlouvá jejich nedostatky a klade nízké požadavky.

Integrační styl s kladným emočním vztahem a středním až zesíleným řízením. Učitel je klidný, snaží se žákům porozumět. Je ochoten se žáky mluvit, projevuje k nim důvěru. Jeho požadavky jsou přiměřené, postupně je zvyšuje a kontroluje jejich plnění bez urážení a ponižování. Takovýto učitel podporuje samostatnost a iniciativu a působí na žáky příkladem lidského vztahu.

„Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické prostředky a techniky směřující k záměrně výchovným účinkům“ (Kohoutek, 1996, s. 32).

4.4.2 Klima třídy

Vtvoření vhodného klimatu třídy je jednou z důležitých schopností každého učitele. Dle Kyriacou (2004, s. 79) může mít klima třídy, které učitel navodí zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. Optimálním klimatem se považuje takové klima, které je cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, které podporuje žáky a má smysl pro pořádek. Takovéto klima napomáhá procesu učení tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce.

Jakým způsobem by měl učitel ovlivňovat klima třídy, popisují Čáp a Mareš (2007, s. 578), kteří uvádí deset základních bodů, etap, na základě kterých si zkušený pedagog dokáže poradit:

- *„Zjistit přání žáků;*
- *Zjistit aktuální stav klimatu z pohledu žáků i učitelů;*
- *Zjistit, v čem se nejvíce liší přání žáků od jejich vnímání skutečnosti;*
- *Porovnat rozdíly v přáních žáků i získaných údajů od učitelů;*
- *Rozhodnout, co by se mělo změnit;*
- *Promyslet pedagogické postupy, které by vedly ke zlepšení klimatu;*
- *Provádět cílené zásahy do klimatu a zároveň pozorovat reakce žáků i učitelů;*
- *Intervence musí být systematické, citlivé a dlouhodobé;*
- *Vyhodnotit účinnost intervencí;*
- *Zjišťovat na kolik jsou změny zafixované.“*

4.4.3 Motivace žáků k učení

Nyní se ještě vrátím k otázce motivace uvedené v kapitole 4.2.5. Jedná se o možnosti, jak by měl učitel motivovat žáky k učení. Cílem této motivace je nejen to, aby se žáci učili, ale také jako prevence podvádění.

Proč je nutné žáky motivovat uvádí zákon motivace učení, který říká, že učení vlastně nemůže fungovat bez aktivity žáka a tu aktivitu vyvolává motivace (Ďurič,

1979, s. 243). Aby mohl učitel hledat přístupy k motivaci žáků, musí si v první řadě zjistit, jaké potřeby jsou u žáků dominující. Důvodem je, že k motivaci žáků lze přistupovat dvojím způsobem:

- navodit podmínky, které obsahují incentivy;
- respektovat dominující potřeby.

Každý učitel motivuje žáky ve výuce vědomě i nevědomě. Vědomě tak, že navozuje vhodné podmínky, nevědomě především interakcí s žáky.

Motivace v interakci učitel – žák, tato interakce spočívá v kognitivních motivačních procesech spočívajících ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování.

Motivování aktualizací potřeb žáků – učitel zcela záměrně navozuje podmínky, ve kterých je zvýšená pravděpodobnost aktualizace určité skupiny potřeb žáků.

Negativní motivace – zdrojem této motivace je frustrace. Mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity ve snaze frustraci odstranit, avšak silná frustrace se stává spouštěcím mechanismem obranných reakcí, které snižují učební činnost žáků. Nejtypičtějším příkladem frustrace ve škole je nuda (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 26).

Dle Kyriacou (2004, s. 82) je důležité si uvědomit hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě. Vnitřní motivace se týká zapojování žáků do činnosti, uspokojení jejich potřeb zvědavosti a zájmu o probírané téma. Vnější motivace – žáci se účastní činnosti proto, že chtějí dosáhnout určitého cíle, který jim obvykle přináší určitou odměnu. Vnitřní a vnější motivace však mohou být slučitelné. Někteří žáci mohou mít vysokou vnější i vnitřní zaměřenost, to znamená, že se určitý předmět učí, protože je baví a zároveň chtějí dosáhnout co nejlepších výsledků. Posledním vlivem působícím na motivaci je očekávání úspěchu. Týká se toho, jak žáci cítí, že v dané činnosti budou mít úspěch. V případě, že se domnívají, že budou v oné činnosti neúspěšní, nebudou se usilovně namáhat. Naopak v případě jednoduchých úkolů si mohou říci, že je zbytečné se kvůli nim vůbec namáhat.

4.4.4 Hodnocení

Hodnocení žáků je posouzení žákova výkonu učitelem. Jedná se o jakousi zpětnou vazbu, která je pro efektivní učení nezbytná.

Dle Čápa a Mareše (2007, s. 390) má hodnocení dvě podoby, a to sumativní, což je hodnocení souhrnné, závěrečné a obvykle končí závažnou známkou, jakýmsi

verdiktem žákova úspěchu či neúspěchu. Výstupem může být vysvědčení nebo certifikát. Naopak hodnocení formativní, to je hodnocení dílčí, které nemusí mít podobu známky a je detailnější, má pracovní charakter a může si jej opravit.

Cíle hodnocení, proč je vlastně důležité hodnocení provádět uvádí Kyriacou (2004, s. 121 – 122).

Hodnocení může mít mnoho cílů, řadíme mezi ně například:

- Cílem je zpětná vazba o prospěchu žáků;
- Má poskytovat zpětnou vazbu o pokrocích žáků;
- Má žáky motivovat;
- Slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáků;
- Umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Zároveň však hodnocení může mít i určitá úskalí. Rizikem je, že hodnocení může ukazovat, že výkony určitého žáka jsou slabší než ostatních žáků, což může vést k frustraci, složité postupy hodnocení jsou časově náročné a nežádoucím způsobem mohou zabírat čas. Také může dojít k tomu, že žáci i učitelé se příliš soustředí na to, aby při hodnocení žáci podávali dobré výkony (Kyriacou, 2004, s. 123).

Součástí hodnocení žáků je i jejich zkoušení, to znamená zjišťování výsledků učení (vědomostí, dovedností a návyků), protože žák potřebuje vědět, jestli je jeho výkon takový, jak se očekává. Výsledky zkoušení by na žáka měly působit stimulačně k další práci a u učitele by mělo dojít k zamyšlení nad vlastním vyučováním. Významem zkoušky je také příležitost pro učitele, aby mohl na žáky výchovně působit (Kohoutek, 1996, s. 18).

Mimo výsledků učení se ve škole obvykle hodnotí i práce žáka ve třídě, domácí úkoly nebo písemné testy a jiné.

4.4.5 Tresty

Odměny a tresty jsou běžnou praxí a výchovným prostředkem v každé škole. V této práci se však odměnami zabývat nebudu. Otázka trestů je však důležitá, protože v případě, že učitel zjistí, že žák podvádí, obvykle žáka potrestá.

Čáp a Mareš (2007, s. 253) uvádějí ve své knize několik druhů trestů. V podstatě dělí tresty na tři druhy, a to fyzické tresty, psychické tresty jako například negativní emoce nebo záporný emoční vztah. Třetím druhem trestů jsou tresty zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k činnosti neoblíbené.

Dle Kyriacou (2004, s. 110) je trest určitým činem učitele, po kterém chceme (po tom trestu), aby byl žákovi nepříjemný a měl by vést žáka k tomu, aby se příště choval vhodným způsobem. Tresty vlastně mají žákovi pomoci, aby se v budoucnu rozhodl, jak se příště v podobné situaci zachovat.

Trest je vlastně působení, které je spojené s chováním nebo jednáním žáka, které vyjadřuje negativní hodnocení a zároveň mu přináší frustraci, nelibost nebo omezení některých jeho potřeb (Čapek, 2014, s. 38).

Čapek (2014, s. 59) také uvádí zásady trestání, které by měli učitelé dodržovat. První zásadou je přesné vymezení pravidel, dále je důležité, aby byl trest úměrný. Učitel musí být také spravedlivý a měl by trest využívat jako cestu k nápravě žáka.

Kyriacou (2004, s. 114) k tomuto přidává další důležité činitele:

- Čas – trest by měl následovat co nejdříve po přestupku;
- Tón – to, jakým způsobem se trest ukládá, by mělo vyjadřovat vážný nesouhlas s chováním žáka;
- Přiměřenost;
- V souladu s politikou školy.

Dříve než učitel začne žáky trestat, měl by si uvědomit, že tresty s sebou nesou jistá rizika. Tato rizika uvádí Fontana (1997, s. 354):

- Užití trestu může narušit vztah žáka k učiteli;
- Žák si může vytvořit strategie, aby se trestu vyhnul (např. lhaní);
- Trest přináší žákovi nežádoucí poučení, že silní smějí trestat slabší.

5 Zhodnocení teoretické části

Protože se v této práci zabývám podváděním žáků středních škol, bylo třeba si definovat tuto vývojovou etapu člověka. Pokud totiž máme s žákem střední školy podvádění řešit, je třeba vědět, jak se chová, jaký je (z hlediska vývojové psychologie). Proto jsem se v první kapitole zabývala obdobím dospívání, konkrétně adolescencí. V této kapitole jsem vymezila toto období, popsala jsem psychologické charakteristiky, kognitivní a mravní vývoj a také emoční vývoj a vztahy.

Ve druhé kapitole jsem popisovala motivaci. Vědět, co to je motivace, jak funguje je v otázce podvádění také významné, protože motivace je „hnací motor“ každého člověka. Pokud žák není motivován se učit, může být motivován k podvádění. V této kapitole jsem tedy popsala pojem motivace a její zdroje. Ty zdroje jsou pak potřeby a incentivy. Poslední část kapitoly motivace se týkala motivace ve škole.

Ve třetí části teoretické části vymezuji podvádění. Protože celá tato práce se podváděním zabývá, je třeba si toto definovat. Součástí podvádění je i kázeň, podoby a typy podvádění.

Poslední kapitola z teoretické části popisuje roli učitele. Role učitele je z hlediska podvádění žáků také podstatná, protože žák je s učitelem ve styku téměř denně, a proto žáka velmi ovlivňuje. Nejen, že žák přebírá jeho postoje a bere si z něj příklad, ale také by měl učitel žáka motivovat k učení. Z tohoto pohledu je důležité, to jak se učitel k žákům chová – jaký má styl výchovného působení, jak ovlivňuje klima třídy nebo jak může žáky motivovat. S otázkou motivace ve škole souvisí tedy i hodnocení žáků a jejich trestání.

Teoretickou část jsem se snažila zpracovat tak, aby obsáhla vše, co je podstatné z pohledu podvádění žáků.

6 Praktická část a výsledky práce

V první části praktické části se pokusím definovat průzkumnou techniku, průzkumný nástroj a samozřejmě také průzkumný vzorek. V další části se budu věnovat samotnému průzkumnému šetření. Jedná se o analýzu dat popisnými statistickými metodami, jako jsou tabulky nebo grafy. Třetí a poslední část této práce tvoří diskuse a závěr, kde shrnu všechny výsledky mého šetření.

6.1 Průzkumná technika a průzkumný nástroj

Jako průzkumnou techniku jsem si zvolila dotazníkové šetření a následně kvantitativní analýzu. Kvantitativní analýza dle Gavory (2008, s. 34 - 35) je založená na práci s číselnými údaji, kdy se zjišťuje množství, četnost nebo frekvence a je možné tato data matematicky zpracovat. Kvantitativní výzkum v pedagogice obvykle zahrnuje pedagogické jevy, které jsou známé.

Jako průzkumný nástroj jsem si zvolila dotazník (v příloze). Darák a Krajčová (1992, s. 166) popisují výhody dotazníkového šetření. Mezi hlavní důvody řadí např., že je možné za krátkou dobu získat informace od velkého počtu respondentů, jednoduché zpracování a vyžaduje relativně nízké náklady a méně časovou náročnost než rozhovor.

Punch (2008, s. 79) uvádí zásady, které by měly platit při vytváření otázek do dotazníku. Nejdůležitější zásadou je vytvořit otázky, na které je možné najít snadno a rychle odpověď, každá otázka by se měla týkat pouze jedné věci, je nutné vyhnout se negativním a dvojité negativním formulacím a hlavně využívat jazyk, který je jednoznačný, jasný a nestranný.

Z výše uvedených důvodů jsem se nažila vytvořit dotazník velmi jednoduchý, aby učitele příliš nezatěžoval, aby jeho vyplnění bylo snadné a rychlé, ale zároveň byly otázky stanoveny tak, aby mi pomohly získat data, která potřebuji. Otázky jsem volila uzavřené, některé polouzavřené tak, aby mohli učitelé doplnit, mimo nabízených alternativ, i svou vlastní odpověď. Jedna otázka je škálová. Jedná se o numerickou škálu, kterou Darák a Krajčová (1992, s. 135) popisují tak, že respondenti přidělují čísla dle stupně jednotlivých vlastností, to znamená, že volí číslo, které nejlépe odpovídá stupni posuzované vlastnosti.

Pro vyhodnocení dat hodlám využít popisnou statistiku. Co je to popisná statistika popisuje Hendl (2004, s. 85). Popisná statistika tedy zpřístupňuje data v grafech či tabulkách tak, aby byly dobře patrné jejich vlastnosti, a aby bylo možné jejich porovnání do skupin nebo podskupin dat a kategorií.

V popisné statistice využíváme tabulky četností, relativních četností a kumulativních četností, které jsou vlastně základním numerickým zobrazením. Tabulky slouží jako prvotní přehled toho, co jsme naměřili (jaká data jsme získali), tato data jsou ještě lépe přehledná při využití grafických prostředků, což je jakýsi geometrický obraz získaných dat (Hendl, 2004 s. 87).

6.2 Průzkumný vzorek

Jako průzkumný vzorek byli vybráni učitelé středních škol v Přerově. Záměrně jsem nevolila žádné jiné specifické kritérium než učitelé středních škol a Přerov, jedná se však o střední odborné školy, nikoliv gymnázia. Nepovažuji za podstatné, jaké předměty učitelé vyučují nebo zda se jedná o obor s výučním listem nebo s maturitou. Nezjišťuji totiž rozdíly mezi typem škol, ale to, jak se učitelé potýkají s podváděním žáků, a s tímto se, dle mého názoru, učitelé setkávají ve všech oborech i typech škol. Školy jsem zvolila náhodně, pouze po domluvě s řediteli škol nebudu tyto školy jmenovat.

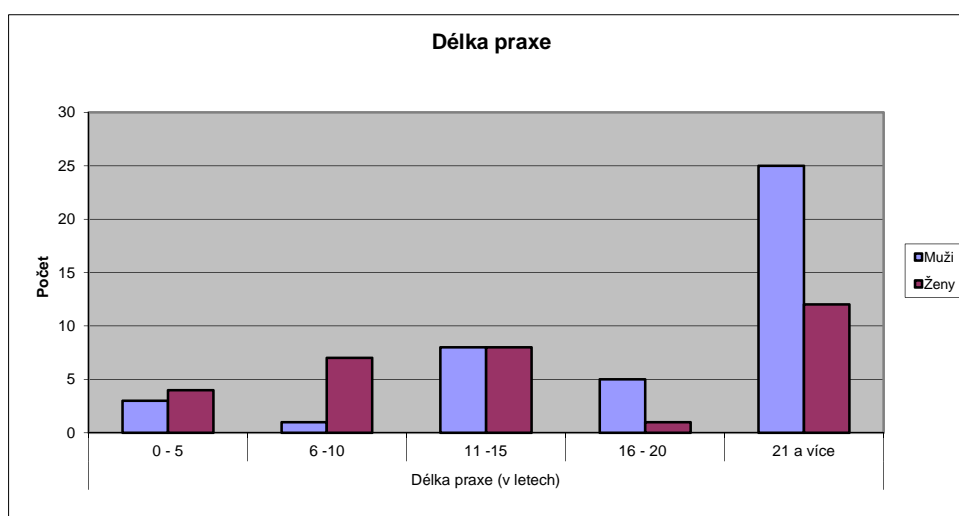
Mého šetření se zúčastnilo 74 respondentů, z toho 42 mužů a 32 žen. Průzkumu se tedy zúčastnilo více mužů než žen. V následující tabulce (Tab. 3) uvedu nejen procentuální rozdělení respondentů dle pohlaví, ale také věk respondentů. Věk jsem do dotazníku zadala také z důvodu, aby bylo možné porovnat, jak se s podváděním žáků potýkají nejen muži a ženy, ale také jak učitelé mladší či starší.

Tab. 3 Respondenti

Pohlaví	Muži				Ženy				
	Věk	19 -25	26 - 35	36 - 45	46 a více	19 -25	26 - 35	36 - 45	46 a více
Abs. četnost		1	4	6	31	0	3	16	13
Rel. četnost		2,4 %	9,5 %	14,3 %	73,8 %	0 %	9,4 %	50,0 %	40,6 %
Celkem		42				32			

Jak je z tabulky respondentů patrné, ve větší míře se tohoto průzkumu zúčastnili učitelé starší 46 let, co se týče mužů, u žen je věk v obou skupinách, tj. 36 – 45 let a 46 a více let téměř stejnoměrný.

Jedna z otázek, která se zabývala respondenty, je ještě otázka délky jejich praxe. Tuto otázku jsem zvolila více méně jen pro informaci, nicméně na základě těchto dat si také můžeme udělat jistý obrázek nejen o tom, jak dlouhou praxi mají učitelé v Přerově, zda učí i „začínající učitelé“, a také je možné porovnat, jak se s podváděním potýkají učitelé začínající a učitelé s praxí delší. V následujícím grafu (Obr. 1) znázorním poměr délky praxe mezi učiteli, rozdělené na muže a ženy.



Obr. 1 Délka praxe respondentů

Z grafu, který znázorňuje délku praxe, je patrné, že většina učitelů v Přerově jsou zkušení pracovníci s dlouholetou praxí ve školství.

7 Vyhodnocení průzkumného šetření

Průzkumné šetření probíhalo na středních školách v Přerově během prosince 2015. Tohoto šetření se zúčastnilo 74 respondentů. V následujících kapitolách vyhodnotím jednotlivě otázky z dotazníků. Veškerá data budou znázorněna buď graficky, nebo v tabulkách, případně obojím. Začínám vyhodnocením otázky č. 4, protože první tři otázky se zabývaly respondenty (viz. kapitola 6.2).

7.1 Vyhodnocení otázky č. 4

Otázkou č. 4 se ptám respondentů, zda se někdy ve své praxi setkali s podváděním žáků. Při vyhodnocování této otázky nebudu tvořit žádnou tabulku ani graf, protože výsledky jsou jednoznačné. Všichni respondenti odpověděli, že se s podváděním žáků již setkali. To znamená, že s podváděním žáků se setkalo 100 % respondentů.

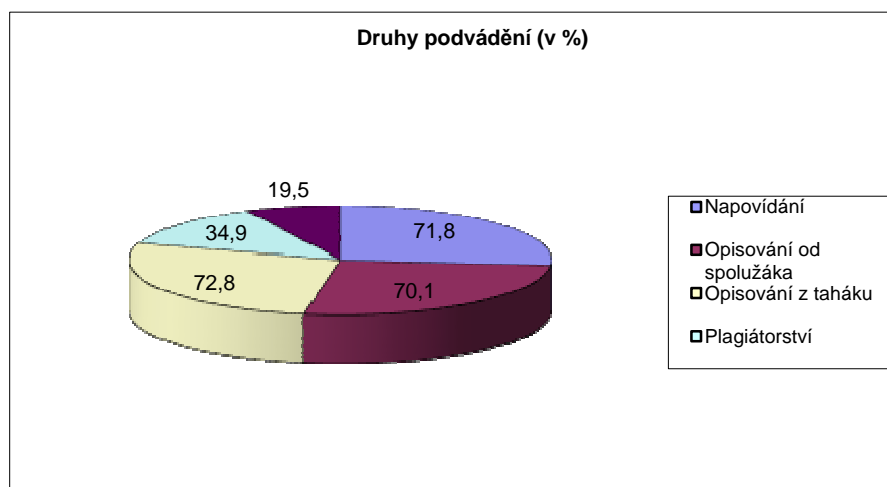
7.2 Vyhodnocení otázky č. 5

Touto otázkou se pokusím zjistit, které druhy podvádění respondenti znají. Respondentům byly nabídnuty možné odpovědi, a také jim bylo umožněno doplnit i jiné druhy podvádění než byly v nabídce. Které druhy podvádění žáků tedy učitelé znají, uvedu v následující tabulce (Tab. 4).

Tab. 4 Druhy podvádění, které respondenti znají

Druhy podvádění	Muži		ženy		Celkem (v %)
	Abs. četnost	Relat. četnost (%)	Abs. četnost	Relat. Četnost (%)	
Napovídání	34	81,0	28	87,5	71,8
Opis. od spolužáka	35	83,3	26	81,3	70,1
Opisování z taháku	35	83,3	28	87,5	72,8
Plagiátorství	16	38,1	14	43,8	34,9
Jiné	10	23,8	7	21,9	19,5

Pro lepší orientaci zobrazím i v grafu (Obr. 2), s jakými druhy podvádění se respondenti setkali. Tentokrát bez ohledu na to, zda jsou respondenti muži či ženy.



Obr. 2 Druhy podvádění, které respondenti znají

Z výsledků je zřejmé, že mezi učiteli je nejznámější napovídání, opisování od spolužáka a také opisování z taháku. Co je překvapivé, tak pouze 35 % učitelů zná plagiátorství. Myslím si, že plagiátorství učitelé moc neznají, protože ve své výuce nedávají žákům za úkol referáty nebo seminární práce. Nicméně tohle je spíše z mé vlastní zkušenosti, kdy jsem se na střední škole nesetkala s žádným takovýmto úkolem.

Zajímavá je i možnost „jiné“. K tomuto mohli učitelé doplnit ještě jiné druhy podvádění, které znají. Tuto možnost využilo pouhých cca 20 % respondentů. Nejvíce se zmiňovali o podvádění s využitím mobilu či tabletu. Někteří učitelé považovali za podvádění také falšování omluvenek, krádeže, záškoláctví, výmluvy nebo lhaní.

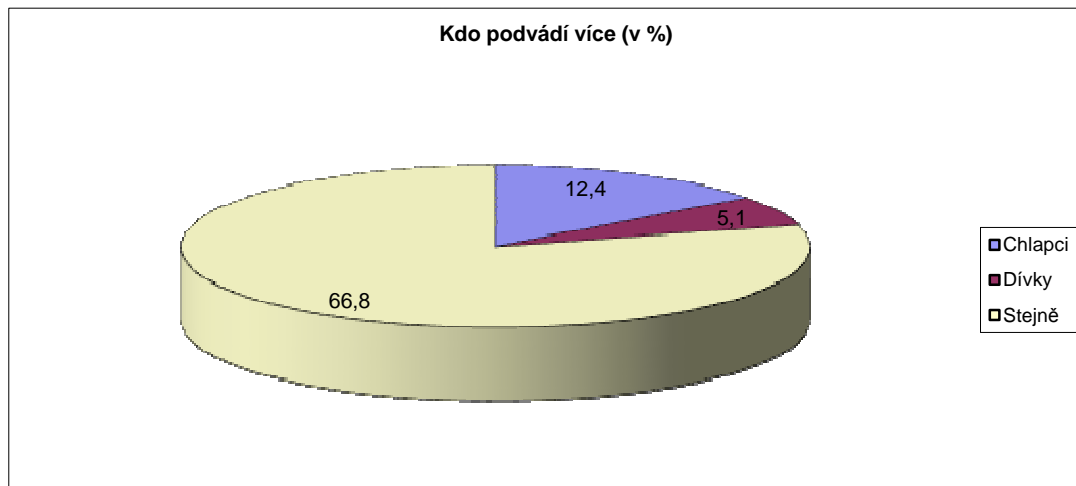
7.3 Vyhodnocení otázky č. 6

Další otázka z dotazníku je spíše subjektivní. Ptám se v ní respondentů na jejich názor na to, zda si myslí, že podvádí více chlapci, děvčata nebo stejně. Výsledky uvádím v následující tabulce (Tab. 5).

Tab. 5 Názor respondentů na otázku: Kdo podvádí více?

Pohlaví	Muži		Ženy		Celkem
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Rel. četnost
Chlapci	11	27,5	1	3,1	12,4
Dívky	1	2,5	3	9,4	5,1
Stejně	29	72,5	28	87,5	66,8

Totéž zobrazím i v grafu (Obr. 3), ale tentokrát bez rozdílu, zda se jedná o názor učitele nebo učitelky.



Obr. 3 Názor respondentů: Kdo podvádí více?

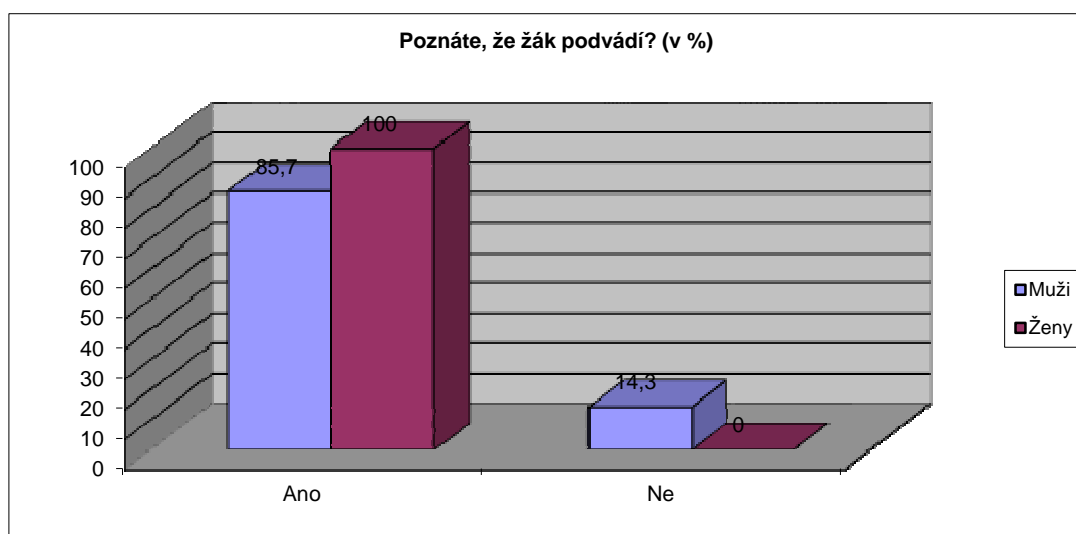
Z grafu i tabulky je patrné, že 67 % respondentů si myslí, že žáci podvádí stejně, bez ohledu na pohlaví. Z těch respondentů, kteří určili konkrétně, kdo podle nich podvádí více, označili chlapce.

Nicméně je velmi důležité si uvědomit, že tato data nejsou objektivně podložena. Jedná se pouze o vlastní názor učitelů. Tato otázka je tedy velmi subjektivní.

7.4 Vyhodnocení otázky č. 7

Otázka č. 7 se ptá respondentů na to, zda poznají jestli žák podvádí. Možnosti byly NE nebo ANO, přičemž u odpovědi ANO byla možnost dopsat, dle čeho respondenti poznají, že žák podvádí.

V grafu (Obr. 4) znázorním pouze odpovědi mužů a žen, a zda odpověděli ano nebo ne. Jejich názory na to, jak to poznají uvedu pod grafem.



Obr. 4 Počet respondentů, kteří poznají, že žák podvádí

Z výsledků je patrné, že téměř všichni učitelé poznají, že žáci podvádí. Záměrně nebyla nabídnuta možnost někdy, protože je i přesto jasné, že nelze úplně vždy poznat nebo si všimnout toho, že žák podvádí.

Způsobů nebo možností, jak učitelé poznají, že žák podvádí, respondenti mnoho nevedli. Nicméně převažují odpovědi, že učitelé toto poznají dle chování žáka, že žák je nervózní, otáčí se, něco hledá. Většinou respondenti uvádí, že stačí se dívat a pozorovat. Podvádění bývá tedy obvykle patrné z „řeči těla“ podvádějícího.

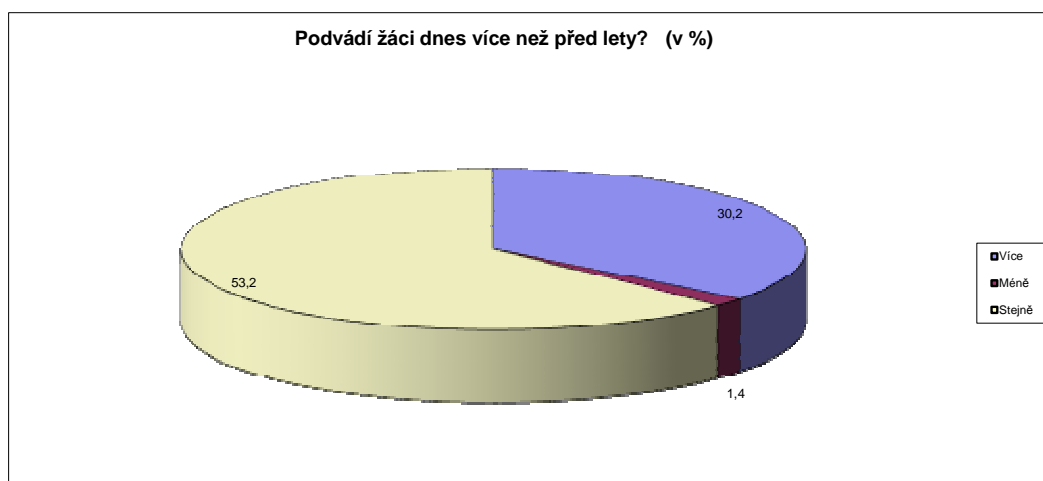
7.5 Vyhodnocení otázky č. 8

Tato otázka je také velmi subjektivní a zajímá se o názor učitelů (Tab. 6). V této otázce se ptám učitelů, zda si myslí, že žáci podvádí v dnešní době více, méně nebo také stejně (dnes mají lepší možnosti) než např. před dvaceti lety. Tuto otázku jsem zvolila spíše pro zajímavost, není tudíž v mém průzkumu podstatná.

Tab. 6 Podvádí dnes žáci, stejně jako před lety?

Míra podvádění	Muži		Ženy		Celkem (v %)
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	
Více	22	53,7	6	18,8	30,2
Méně	0	0	1	3,1	1,4
Stejně	19	46,3	25	78,1	53,2

Názor všech respondentů bez rozdílu mezi pohlavími znázorním i graficky (Obr. 5).



Obr. 5 Podvádí žáci v dnešní době více než před lety?

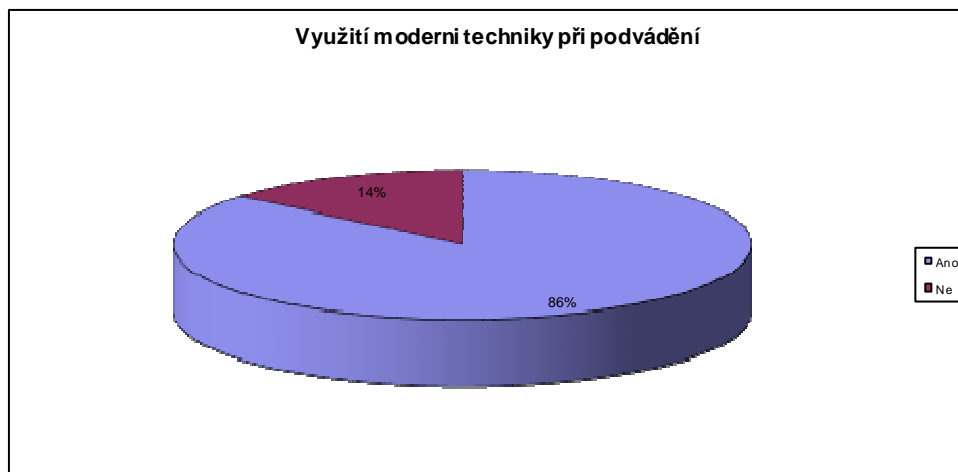
Rozdíly v názorech respondentů jsou zajímavé. Většina žen, tzn. 78% si myslí, že žáci v dnešní době podvádí stejně jako dříve, i když mají lepší možnosti. Naopak názor mužů není tolik jednoznačný, protože 53 % mužů si myslí, že žáci podvádí více. 46 % si myslí, že žáci podvádí ve stejné míře. Až na jednoho respondenta se nenašel nikdo, kdo by si myslel, že žáci v dnešní době podvádí méně.

V celkovém součtu respondentů převažuje názor (53 %), že žáci v dnešní době podvádějí stejně, jako žáci před dvaceti lety, pouze s tím rozdílem, že dnes k podvádění mají lepší možnosti než tehdy.

Myslím si, že trend podvádění se nemění, mění se pouze možnosti žáků, jaké způsoby k podvádění si najdou. Dá se říci, že můj názor podpořily i názory respondentů.

7.6 Vyhodnocení otázky č.9

Tato otázka zjišťuje, zda se respondenti setkali s využitím moderní techniky při podvádění. Moderní techniku jsem nijak nespécifikovala, ale předpokládá se využití mobilních telefonů, tabletů a jiných elektronických přístrojů. Názor respondentů na tuto otázku zobrazím v následujícím grafu (Obr. 6).



Obr. 6 Využití moderní techniky při podvádění

Z grafu je patrné, že 86 % respondentů se již ve své praxi setkalo s využitím moderní techniky při podvádění. Z tohoto tedy vyplývá, že žáci tuto techniku znají a snaží se ji využívat ve svůj prospěch.

7.7 Vyhodnocení otázky č. 10

V této otázce se ptám učitelů na to, zda oni sami ve škole (jako žáci) podváděli. Výsledky zobrazím v následujícím grafu (Obr. 7).



Obr. 7 Odpovědi respondentů na otázku: Podváděl/a jste jako žák?

Výsledky odpovědí jsou celkem jednoznačné. 73 % respondentů přiznalo, že jako žáci ve škole podváděli. Pouhých 20 % respondentů označilo odpověď NE.

Myslím si, že výsledky svědčí o tom, že podvádění je opravdu fenoménem, něčím, co se ve školách běžně vyskytuje a vždy vyskytovalo.

7.8 Vyhodnocení otázek č. 11 – 14

V této kapitole se pokusím shrnout odpovědi na více otázek. Ty otázky se ptají respondentů na to, jakým způsobem řešili konkrétní druhy podvádění – opisování, napovídání, plagiátorství. Odpovědi byly respondentům nabídnuty, nicméně každý měl možnost doplnit i jiný způsob řešení této situace. Pro větší přehlednost uvedu pouze relativní četnosti (Tab. 7 - 9).

Tab. 7 Metody řešení podvádění – muži (v %)

Metoda	Neset- kal se	Slovní pokárání	Snížit o stupeň	Nedosta- tečná	Neřešit	Sebrat tahák	Jinak
Opisování od spolužáka	0	49,1	1,8	24,6	3,5	X	5,3
Napovídání	0	59,3	13,6	5,1	1,7	X	3,4
Plagiátorství	40	11,1	8,9	40	0	X	0
Tahák, mobil	5,7	26,4	9,4	32,1	0	24,5	1,9

Tab. 8 Metody řešení podvádění – ženy (v %)

Metoda	Nesetkal se	Slovní pokárání	Snížit o stupeň	Nedosta-tečná	Neřešit	Sebrat tahák	Jinak
Opisování od spolužáka	2,8	50	8,3	33,3	0	X	5,6
Napovídání	0	78,4	5,4	10,8	2,7	X	2,7
Plagiátorství	51,6	3,2	0	41,9	0	X	3,2
Tahák, mobil	5	27,5	2,5	42,5	0	20	2,5

Tab. 9 Metody řešení podvádění – celkem (v %)

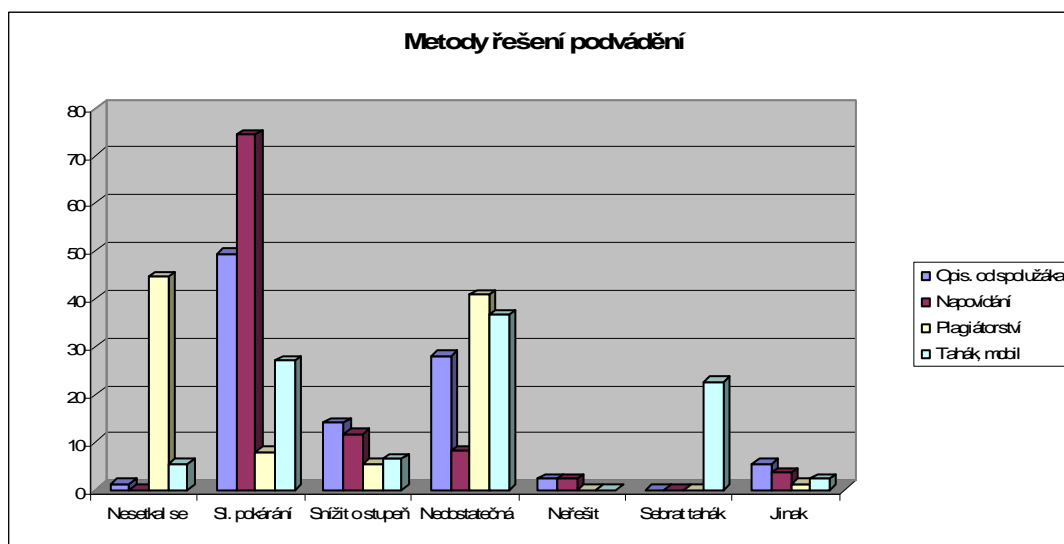
Metoda	Nesetkal se	Slovní pokárání	Snížit o stupeň	Nedosta-tečná	Neřešit	Sebrat tahák	Jinak
Opisování od spolužáka	1,1	49,5	14	28	2,2	X	5,4
Napovídání	0	74,4	11,6	8,1	2,3	X	3,5
Plagiátorství	44,7	7,9	5,3	40,8	0	X	1,3
Tahák, mobil	5,4	26,9	6,5	36,6	0	22,6	2,2

Z tabulky je patné, že nejsou výrazné rozdíly, mezi tím, jak podvádění řeší ženy a jak muži. Výsledky jsou podobné. Nicméně důležitější je část tabulky, kde je součet odpovědí všech respondentů. Většina respondentů označila více možností než jednu.

Z prvního sloupce je patné, že téměř žádný z respondentů neoznačil možnost, že se s konkrétním druhem podvádění ještě nesetkal. Výjimkou je ale otázka ve které se ptám na plagiátorství, protože 34 % všech respondentů odpovědělo, že se s tímto jevem nikdy nesetkali. Dá se říci, že to koresponduje s otázkou č. 5, kde byly výsledky obdobné. Také je zřejmé, že učitelé neřeší všechny druhy podvádění stejně, využívají různých možností. Nicméně nejvyužívanější metodou je slovní pokárání, kterou respondenti využívají nejvíce u všech druhů podvádění. Naopak metodu, kdy se tváří, že podvádění nevidí, nevyužívá téměř nikdo. Dá se říci, že pouze jednotky procent respondentů tuto metodu někdy využili.

Pokud je v tabulce uvedeno X, znamená to, že tato možnost nebyla v dotazníku nabízena, tudíž nemohou být uvedeny výsledky. V případě, že je v tabulce 0 (nula), znamená to, že tuto možnost si nevybral žádný z respondentů.

Z možností JINAK uvedli respondenti, například v případě opisování od spolužáka: učitel žáka ústně přezkouší, neuzná příklady, které zrovna řeší, napovídajícího žáka vyvolá a přezkouší, žák musí test zopakovat. Napovídání řeší například změnou otázky. V případě plagiátorství musí žák práci přepracovat, při nesplnění ohodnotit jako nedostatečné. To jak učitelé řeší podvádění je lépe patrné z následujícího grafu (Obr. 8).



Obr. 8 Metody řešení podvádění

7.9 Vyhodnocení otázky č. 15

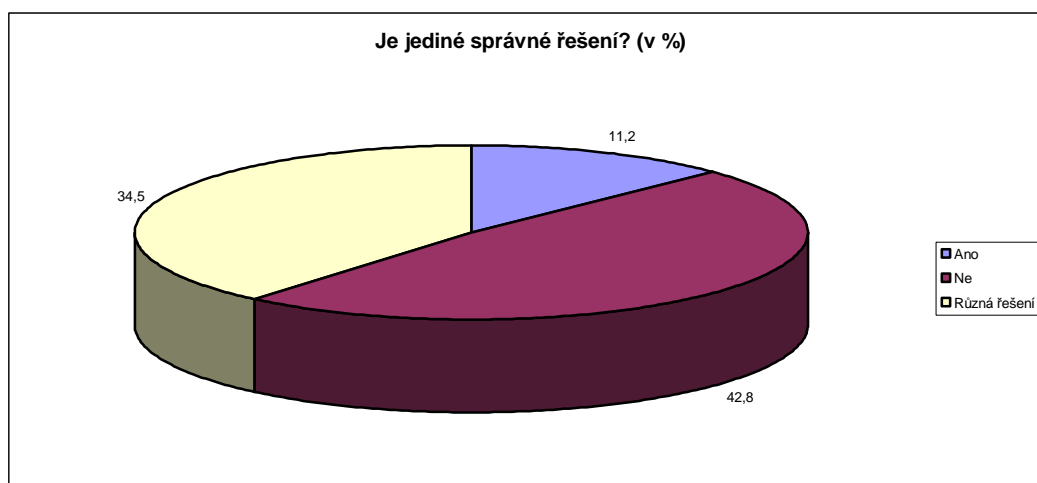
Tato otázka přímo navazuje na otázky předchozí, tudíž mě zajímá názor učitelů na to, zda si myslí, že existuje jen jedno jediné řešení podvádění, které je správné. Mimo možnosti ANO a NE, měli ještě možnost zvolit si odpověď, že každý typ podvádění by se měl řešit jinak. Výsledky uvedu v následující tabulce (Tab. 10).

Tab. 10 Odpověď respondentů na otázku: Je jediné správné řešení?

Odpovědi	Muži		Ženy		Celkem
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Rel. četnost
Ano	6	14,3	3	9,7	11,2
Ne	21	50,0	14	45,2	42,8
Různá řešení	15	35,7	14	45,2	34,5

Výsledky jsou jasné – většina respondentů si myslí, že není pouze jedno jediné správné řešení podvádění. Výsledky (dá se říci) souvisí i s předchozími otázkami, kdy každý druh podvádění řešili respondenti jinak. Odpověď NE více méně souvisí s odpovědí JINAK, což si uvědomili i někteří respondenti a zaškrtnuli obě dvě možnosti.

Z grafu (Obr. 9) bude patrnější, jak respondenti odpovídali.



Obr. 9 Odpověď respondentů na otázku: Je jediné správné řešení?

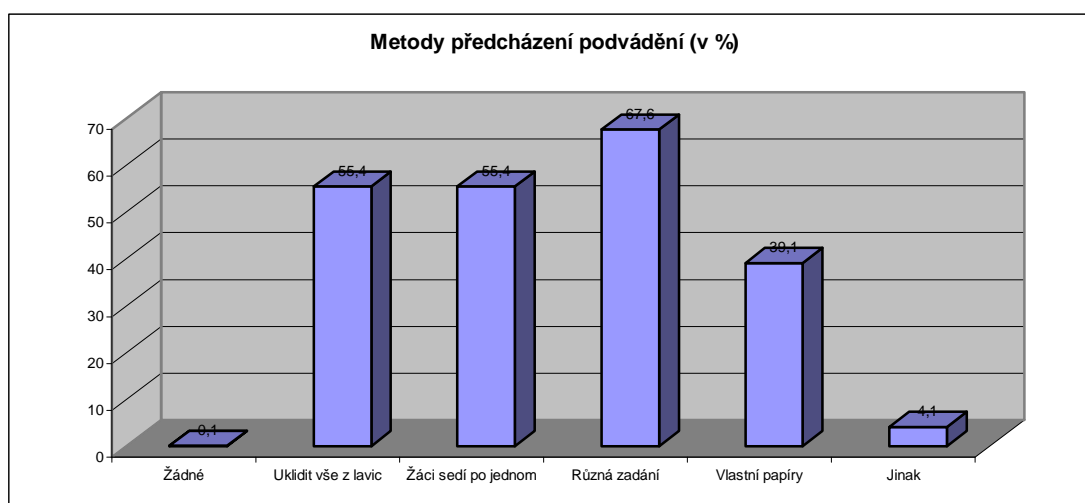
7.10 Vyhodnocení otázky č. 16

Protože podvádění je negativní jev, je nutné se snažit tomuto jevu předcházet nebo ho eliminovat. Jaké způsoby nebo metody využívají učitelé k zamezení podvádění uvádím v následující tabulce (Tab. 11).

Tab. 11 Metody předcházení podvádění

Metody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žádné	1	0,1
Uklidit vše z lavic	41	55,4
Žáci sedí po jednom	41	55,4
Různá zadání	50	67,6
Vlastní papíry	29	39,1
Jinak	3	4,1

Totéž zobrazím i v grafu (Obr. 10).



Obr. 10 Metody předcházení podvádění

Z výsledků jasně vyplývá, že učitelé nejvíce využívají možnosti, kdy žákům při písemných pracích zadají různá zadání (67 %). Dalšími často využívanými metodami jsou, že žáci sedí po jednom (55 %) a musí si uklidit vše z lavic (55 %). Samozřejmě, že většina respondentů využívá najednou více metod k zabránění podvádění. V dotazníku byla i možnost JINAK, kterou zvolili pouze 3 respondenti. K této možnosti poznamenali, že se postaví na konec třídy, odkud mají nejlepší rozhled nebo vy-

berou od žáků sešity, tudíž žákům ubude jedna možnost odkud opsat a učitel tyto sešity orientačně vyhodnotí a zjistí si tak úroveň poznámek v sešitě.

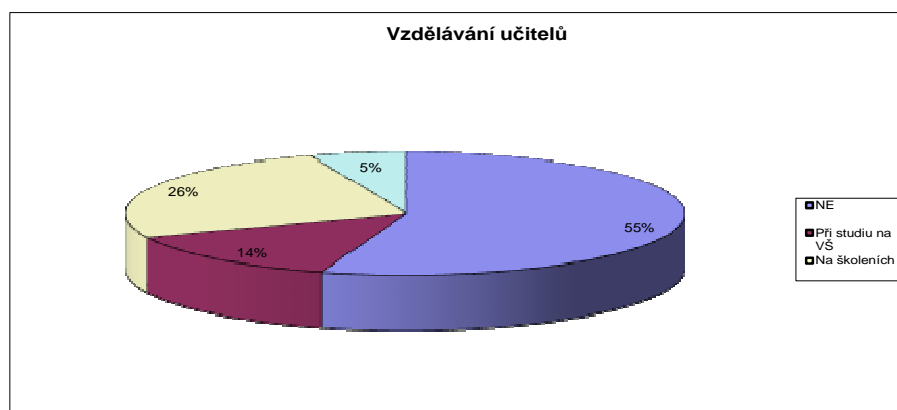
7.11 Vyhodnocení otázky č. 17

Touto otázkou zjišťují, zda se učitelé při přípravě na povolání nebo i již v současném zaměstnání zúčastnili školení nebo výuky o tom, jak by měli podvádění řešit. Možnosti jsou NE, na VŠ, na školeních v zaměstnání nebo jinde (Tab. 12).

Tab. 12 Vzdělávání učitelů

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
NE	40	54,8
Při studiu na VŠ	10	13,7
Na školeních	19	26
Jinde	4	5,5

Relativní četnosti odpovědí uvedu pro lepší orientaci i v grafu (Obr 11).



Obr. 11 Vzdělávání učitelů

Z tabulky a grafu je patné, že většina, tzn. 55 % respondentů, se nikdy nesetkala s možnostmi jak řešit podvádění. 26 % respondentů toto téma probíralo na škole-

ních v průběhu zaměstnání, 14 % se s tímto tématem setkalo při svém studiu na vysoké škole.

Někteří z respondentů označili možnost JINDE, a napsali, že se s tímto tématem, nebo s tím jak řešit podvádění setkali pouze neformálně, při rozhovoru s kolegy ze své nebo jiných škol anebo si vzpomněli, jak jejich učitelé řešili podvádění, když oni sami byli ještě studenty.

7.12 Vyhodnocení otázky č. 18

Protože během průzkumu jsem zjistila, že každý učitel řeší podvádění jinak, většina je i toho názoru, že každý způsob by se měl řešit individuálně, zajímalo mě, do jaké míry považují učitelé různé metody za vhodné/správné. Správnost těchto metod označovali známkami jako ve škole, tzn. 1 – nejlepší, 5 – nejhorší.

Tab. 13 Vhodnost metod řešení podvádění

Známka/ Metoda	1		2		3		4		5	
	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost	Abs. četnost	Rel. četnost
Pokárání	28	3,8	18	24,3	19	25,7	3	4,0	6	8,1
Snížení o stupeň	7	10,1	12	17,4	27	39,1	13	18,8	10	14,5
Nedosta- tečná	25	35,2	12	16,9	15	21,1	8	11,3	11	15,5
Poznámka	4	6,0	7	10,6	19	28,8	10	15,2	26	39,4
Odebrat tahák	40	59,7	9	13,4	10	14,9	0	0	8	11,9
Nevšímat si	3	4,5	0	0	8	11,9	5	7,5	51	76,1

Podle výsledků považují učitelé za nejhorší variantu nevšímat si podvádění, dělat, že o tom neví. K této možnosti a známce 5 se přiklonilo 76 % respondentů. Jako nevhodné řešení označilo 40 % respondentů také možnost napsat žákovi poznámku.

Jako nejvhodnější řešení, tedy známku 1 označili respondenti to, že je potřeba žákům odebrat tahák (59 %). Zajímavé je, že toto jako nejhorší možnost označilo 12 % respondentů. 35 % respondentů označilo za nejvhodnější postup označit žákovu práci jako nedostatečnou. Za vhodné však označili respondenti známkami 2 a 3 také možnost slovního pokárání.

7.13 Vyhodnocení doplňující otázky

Doplňující otázka byla na konci všech dotazníků a ptala jsem se jí, zda by ještě respondent doplnil něco k tomuto tématu.

Samozřejmě že téměř nikdo neodpověděl, nicméně několik odpovědí bylo:

1. Jeden z respondentů navrhuje způsob jak zamezit podvádění. Uvádí, že testy (alespoň v odborných předmětech) by bylo vhodné psát u PC;
2. Další z respondentů si myslí, že tím, že žák si vytvoří vlastní tahák, učí se takto vypichovat podstatné věci, dělá si takto přehled a látku si lépe vštípí do paměti;
3. Obdobně jako další problémy ve škole je vhodné řešit i podvádění v kontextu a individuálně. Je nutné preferovat presumpci neviny a potlačovat manipulace;
4. Nejlepší je samostatná práce pod dohledem;
5. Poslední příspěvek je údajně přímo z praxe a učitel využívá zajímavou metodu, jak předcházet podvádění:

Žáci si musí povinně připravit tahák na písemnou práci. Ten kdo tahák nemá, dostane 5 (známku), protože nesplnil domácí úkol. Takto se dá vyřešit příprava žáků na písemku, ale zároveň nikdo nesmí tento tahák použít, jinak také dostane 5. Je to však náročnější na hlídání, protože tahák mají všichni.

8 Diskuze

Podvádění žáků je vlastně projevem nekázně a zároveň je přestupkem dle školního řádu. Je to negativní jev, kterému je třeba předcházet. Důvod, proč je nutné nekázně předcházet, uvádí Pařízek (1990, s. 7). Zamezení je třeba hlavně z důvodu, aby se učitel mohl více soustředit na své cíle vyučování a výchovně vzdělávací proces. Nicméně většina učitelů má na takovéto situace již připravené a promyšlené metody.

Tyto metody však nemá učitel začínající nebo budoucí. Může je mít tedy vymyšlené, ale nemá je vyzkoušené v praxi. Ale dle mého názoru je třeba být připraven předem (v rámci možností) na různé situace, protože pokud objevím u žáka tahák a budu dlouze přemýšlet jak toto řešit, pravděpodobně se sníží moje autorita u žáků.

Než ale budeme řešit podvádění žáků, je třeba si vůbec tohoto všimnout. Jak vyplynulo z výsledků mého průzkumu, většina učitelů pozná, kdy žák podvádí. A jak to tedy poznat? Mareš (2005, s. 319) uvádí skutečnosti, které nasvědčují tomu, že se žák snaží podvádět. Tyto skutečnosti dělí na 3 etapy, a to etapa před zkoušením, během zkoušení a etapa po zkoušení. Činnosti žáků, které tedy můžeme pozorovat před zkoušením, jsou: chybí kopie testů, učitel vidí, že žáci jsou nervósi, roztěkaní, někteří sedí jinde než obvykle nebo zaslechne domluvu mezi žáky o vzájemné pomoci při zkoušce.

Činnosti během zkoušení jsou při bližším pozorování velmi patrné, patří tam např., že žáci mají na lavicích věci, které tam nepatří, jsou neobvykle nervózní a vystrašení, vyhýbají se kontaktu s očima učitele, často padají na zem psací potřeby nebo také učitel vidí, že žák nepracuje a evidentně na něco čeká. Z činností po zkoušení může být patrné, že žák napsal práci výrazně lépe, než odpovídá jeho běžným výkonům, učitel zjistí stejné a nápadné shody ve dvou pracích.

Velmi důležité je také podvádění předcházet. Předcházet můžeme různými metodami. Jedná se konkrétní metody přímo před písemnou prací, kdy např. musí každý žák sedět sám nebo nesmí mít nic na lavici. Zajímají nás ale důvody, které motivují žáky k tomu, aby se raději naučili a nemuseli se pokoušet o podvádění. V první řadě se jedná o motivaci žáků. Jak víme motivace je náš „hnací motor“. Je těžké žáky motivovat k učení, když mohou mít jednodušší možnosti (tahák). Může se jednat například o negativní motivaci. Ďurič (1979, s. 247) říká, že negativní motivace je trest. I když je pozitivní motivace (pochvala) účinnější, při podvádění ji

nelze využít. Přesto má trest v motivaci své místo. Negativní motivace je založena na strachu, má sloužit jako odstrašující případ a může sloužit jako prostředek disciplíny v učení.

Otázka trestů je tedy velmi důležitá nejen z pohledu motivace. Jak tedy trestat podvádění? Cangelosi (1996, s. 206) říká, že v žádném případě by se nemělo užívat tělesných trestů. I když je to stanoveno v zákoně, mnoho z nás, z vlastní zkušenosti ví, že učitelé je občas používají. Proč tedy nevyužívat tělesný trest? Cangelosi (1996, s. 210) uvádí tyto důvody: tělesný trest je destruktivní formou a dlouhodobé účinky mohou být velmi nežádoucí. Tělesný trest je pak (v případě jeho použití) tolerovaným a schvalovaným násilím a učitel jde v tomto žákovi příkladem.

Čapek (2014, s. 59) k trestům dodává, že je třeba dodržovat jisté zásady při trestání. Hlavními zásadami je přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu, stejná spravedlnost pro všechny a trest by měl být cestou k nápravě.

To jak by měl učitel na podvádění reagovat je dle Mareše (2005, s. 319) jedna z nejtěžších otázek, a to ze tří důvodů: nepřipravenosti učitele na takové situace, pochybnost učitele, zda podvádění vůbec řešit a dlouhodobé důsledky řešení těchto situací. Neřešení podvádění s sebou nese jisté riziko, že absolvent, který se dostane do praxe, může v podvádění pokračovat.

Kalhous a Obst (2002, s. 394) k trestům dodávají poznámku, „že není možné dát univerzální návod, jak ve kterém případě reagovat. Platí, že jak v odměňování, tak v trestání je třeba zachovat míru a že účinnost těchto opatření vždy do značné míry závisí na učitelově autoritě“.

V posledním odstavci se zaměřím na limity studie, na to, co jsem mohla udělat lépe nebo jinak. O celé koncepci mé práce jsem měla jasnou představu ihned po výběru tématu. Od začátku jsem věděla, kterým směrem chci jít. Proto pro mě byla celkem snadná teoretická část práce – věděla jsem, o čem chci psát, co chci zjistit a myslím si, že se mi to povedlo. Je sice pravda, že všechna témata teoretické části mám popsána spíše obecněji než do detailů a podrobností, ale myslím si, že i tak je v teoretické části vše, co je důležité a podstatné.

Naopak o praktické části jsem tak úplně jasnou představu neměla. Po prozkoumání různých studií zabývajících se tématem podvádění žáků, jsem se rozhodla zaměřit svůj průzkum na učitele. Překvapila mě neochota ředitelů škol k tomu, abych jim mohla přinést své dotazníky, proto pro mě nebylo jednoduché získat dostatečný počet respondentů. Myslím si, ale že i kdybych měla respondentů více, výsledky by to nijak výrazně neovlivnilo. Během vyhodnocování dotazníků jsem

zjistila, že některé otázky jsem mohla formulovat jasněji, srozumitelněji a možná i jinak. Bylo by to vhodnější jak pro respondenty, tak i pro mé vyhodnocování.

Celkově jsem však se svou prací spokojená, a protože jsem od začátku věděla, k čemu a jak chci dojít, tak se mi to myslím povedlo.

9 Doporučení pro pedagogickou praxi

Cílem celé práce bylo zjistit, jaké metody využívají učitelé k zamezení podvádění a pokud se podvádění vyskytne, tak metody řešení těchto situací.

Zamezit podvádění není lehké, učitelé využívají různé metody prevence. Nicméně úspěšnost těchto metod nelze zcela úplně zjistit. Jako budoucí nebo začínající učitelé se jimi můžeme inspirovat. Při psaní písemné práce je tedy vhodné, aby si žáci uklidili všechny věci z lavic, aby seděli po jednom, měli různá zadání trestů a učitel by jim měl rozdat své vlastní papíry. Nicméně ani takto podvádění příliš nezabráníme, proto je nutné žáky při psaní práce (zkoušení) sledovat. Nejlepší je buď chodit mezi nimi (což by je ale mohlo vyrušovat) nebo se dívat zezadu třídy, odkud je rozhled nejlepší.

V případě zjištění, že žák podvádí, využívají učitelé také různých metod. Nejčastěji využívají ústní napomenutí žáka. Pokud objeví tahák, je nutné jej žákovi odebrat. Při ústním zkoušení je také vhodné napovídajícího žáka slovně pokárat a zkoušenému žákovi položit jinou otázku.

Co se týče plagiátorství, tak spousta učitelů se s tímto vůbec nesešla. Pokud však žákům zadáváme seminární práce nebo referáty, je nutné si zjistit, zda nebyly pouze „staženy“ z internetu. Pak by celá tato práce postrádala svůj smysl. V případě, že zjistíme, že žák svou práci pouze někde okopíroval, je možné vrátit mu ji k přepracování nebo ohodnotit nedostatečně.

Jakou zásadu dodržet při řešení podvádění? Podle mě je nutné „měřit stejným metrem“, na začátku si s žáky ujasnit pravidla, která je nutná dodržovat a také je upozornit na možné postihy. Těmito pravidly by se pak měli řídit jak žáci, tak i učitel.

10 Závěr

Z průzkumu jsem zjistila, že podvádění je opravdu jev, který se ve školách vyskytuje neustále. Všichni respondenti mého průzkumu potvrdili, že se již sami s podváděním žáků setkali a také, většina z nich v době kdy oni sami byli žáky, se také o podvádění pokusila.

I když je podvádění negativní jev, nelze ho dle mého názoru nikdy vymýtit. Je možné pouze snažit se tomuto jevu předcházet.

Tohle téma mě zaujalo hlavně z důvodu, abych zjistila, co bych já jako učitel dělala, kdybych zjistila, že žák podvádí. Z průzkumu je patrné, že nelze očekávat, že bych se jako učitel s podváděním nikdy nesetkala. Proto je potřeba se na tyto situace připravit. Z praktické části práce je zřejmé, jaké metody řešení těchto situací učitelé využívají. Je vhodné si jimi inspirovat, nikoliv je však brát jako ty jediné vhodné. Jak sami respondenti uznali, měl by se každý způsob podvádění řešit jinak. Nicméně je vhodné dodržovat jistá pravidla při trestání žáků. V žádném případě nevyužívat tělesných trestů a trestat opravdu s rozvahou a úměrně.

Pro všechny učitele je tedy důležité si uvědomit, že podvádění se týká všech a je vhodné být připraven. Každý učitel je jiný, má jinou autoritu u žáků a i tohle má velký vliv na podvádění žáků. Proto je třeba si se žáky stanovit určitá pravidla a snažit se o vytváření příznivého klimatu třídy.

11 Seznam použité literatury

- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
- ČAČKA, Otto. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. 1. dot. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 83 s. ISBN 80-210-0904-7.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746395.
- DARÁK, Milan a Naděžda KRAJČOVÁ. *Základy empirického výskumu v pedagogice: učební text pro studenty Pedagogické fakulty UPJŠ v Prešove*. Košice: Univerzita P.J. Šafárika, 1992, 223 s. ISBN 80-7097-193-2.
- ĎURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 286 s.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-717-8063-4.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 583 s. ISBN 80-7178-820-1.
- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 232 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-x.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, 183 s. ISBN 80-85867-94-x.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-7178-348-x.
- MAREŠ, J. (2005a, 2005b). *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. Pedagogika 2005, roč.LV, s. 310-335. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 102 s. ISBN 80-04-23897-1.
- PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 150 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- STRÁNSKÁ, T. *Žákovské napovídání jako sociálně psychologický jev*. Pedagogika, 1982, 32, č. 3, s. 328-332. ISSN 0031-3815.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 278 s. ISBN 80-7042-691-8.

Přílohy

A Dotazník

Vážení učitelé,

jmenuji se Denisa Mrtvá a studuji na Mendelově univerzitě v Brně obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Chtěla bych vás poprosit o vyplnění dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Fenomén podvádění na školách“.

Tento dotazník je anonymní a je určen pouze pro výzkumné účely této bakalářské práce. Vyplnění dotazníku by vám nemělo zabrat více než 10 minut. Děkuji za Vámi strávený čas při vyplňování dotazníku.

1. Pohlaví (zakroužkujte)

Muž žena

2. Věk (zakroužkujte)

19 - 25 26 – 35 36 - 45 46 a více

3. Délka praxe (zakroužkujte)

0 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 a více

4. Setkal/a jste se ve své praxi s podváděním žáků? (zakroužkujte)

Ano Ne

5. Které druhy podvádění znáte? (označte křížkem)

- Napovídání
- Opisování od spolužáka
- Opisování z taháku
- Plagiátorství
- Jiné (napíšte) _____

6. Myslíte si, že podvádí více (zakroužkujte)

Chlapci Dívky Stejně

7. Poznáte, že žák podvádí? (označte křížkem)

- Ne
- Ano

Jak? (Napište)_____

8. Myslíte si, že žáci podvádí ve stejné míře než jako před např. 20 lety? (označte křížkem)

- Podvádí více
- Podvádí méně
- Podvádí ve stejné míře, pouze dnes mají lepší možnosti

9. Setkal/a jste se s využitím moderní techniky při podvádění? (zakroužkujte)

Ano Ne

10. Vzpomeňte si, podváděl/a jste jako žák? (označte křížkem)

- Ano
- Ne
- Přemýšlel/a jsem o tom, ale neuskutečnil/a

11. Jak jste řešil/a opisování od spolužáka? (označte křížkem)

- S tímto jsem se nesetkal/a
- Slovním pokáráním
- Snížením známky o stupeň
- Hodnocením práce jako nedostatečné
- Neřešil/a jsem, tvářil/a jsem se, že o tom nevím

- Jinak (napište)_____

12. Jak jste řešil/a napovídání? (označte křížkem)

- S tímto jsem se neseťkal/a
- Slovním pokáráním
- Snížením známky o stupeň
- Hodnocením jako nedostatečné
- Neřešil/a jsem, tvářil/a jsem se, že o tom nevím

- Jinak (napište)_____

13. Jak jste řešil/a plagiátorství? (označte křížkem)

- S tímto jsem se neseťkal/a
- Slovním pokáráním
- Snížením známky o stupeň
- Hodnocením práce jako nedostatečné
- Neřešil/a jsem, tvářil/a jsem se, že o tom nevím

- Jinak (napište)_____

14. Jak jste řešil/a opisování z taháku, mobilu? (označte křížkem)

- S tímto jsem se neseťkal/a
- Slovním pokáráním
- Snížením známky o stupeň
- Hodnocením práce jako nedostatečné
- Neřešil/a jsem, tvářil/a jsem se, že o tom nevím
- Sebráním taháku, mobilu

- Jinak (napište)_____

15. Myslíte si, že existuje jedno jediné správné řešení podvádění? (označte křížkem)

- Ano
- Ne
- Každý způsob podvádění by se měl řešit jinak

16. Jaké nástroje využíváte k zamezení podvádění? (označte křížkem, může být více odpovědí)

- Žádné
- Žáci si musí uklidit vše z lavic
- Žáci sedí po jednom
- Žáci mají různá zadání k písemným pracím
- Dávám žákům vlastní prázdné papíry

- Jiné (napíšte)_____

17. Setkal/a jste se při svém studiu s možnostmi řešení podvádění?

- Ne
- Ano, při studiu na VŠ
- Ano, na školeních v průběhu zaměstnání

- Jinde (kde?)_____

18. Do jaké míry považujete níže uvedená řešení podvádění za správná? (vyberte na stupnici 1 – nejlepší, 5 - nejhorší)

Slovní pokárání	1	2	3	4	5
Snížení známky o stupeň	1	2	3	4	5
Hodnocení: nedostatečně	1	2	3	4	5
Poznámka	1	2	3	4	5
Odebrat tahák	1	2	3	4	5
Tvářit se, že o tom nevíte	1	2	3	4	5

Doplnil/a byste něco k tomuto tématu?