

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# **Bakalářská práce**

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra Pedagogiky a Psychologie

## **Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Kamila Bobrová

Studijní program: B0114A300052 / Etická výchova se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Oponent práce: prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Kamila Bobrová</b>
Studium:	P23P0054
Studijní program:	B0114A300052 Etická výchova se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor:	Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, Etická výchova se zaměřením na vzdělávání
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy</b>
Název bakalářské práce AJ:	School cheating from the point of view of primary school pupils and teachers

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zaměřuje na podvádění na základních školách z pohledu učitelů a žáků. Teoretická část práce vymezuje základní terminologii problematiky, analyzuje školní podvádění z hlediska psychologie morálky a popisuje tradiční a nejmodernější formy podvádění, které se na základní škole používají.

Praktická část se opírá o dotazníkové šetření, jehož cílem je zaznamenání postojů respondentů (tj. žáků a učitelů) k problematice. Dotazník dále mapuje motivy žáků k podvádění a ptá se na sankce či míru tolerance ze strany učitelů. Bakalářská práce se zabývá i způsoby prevence školního podvádění, a to jak po teoretické, tak po praktické stránce.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.

MAREŠ, Jiří. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 2005, 55.2: 310-335.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

DAVIS, Stephen F.; DRINAN, Patrick F.; GALLANT, Tricia Bertram. *Cheating in school: What we know and what we can do*. New York: John Wiley & Sons, 2011.

Zadávací pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Oponent: prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.8.2023

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci **Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy** vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

**Datum:**

**Podpis studenta:**

## **Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a trpělivost při vypracování bakalářské práce.

Děkuji Základní škole Palachova v Brandýse n. L., Základní škole Josefa Gočára v Hradci Králové, Základní škole R. Frimla v Trutnově a Základní škole v Žacléři za účast v dotazníkovém šetření.

## **Anotace**

BOBROVÁ, Kamila. *Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. Počet stran. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na podvádění na základních školách z pohledu učitelů a žáků. Teoretická část práce vymezuje základní terminologii problematiky, analyzuje školní podvádění z hlediska psychologie morálky a popisuje tradiční a nejmodernější formy podvádění, které se na základní škole používají.

Praktická část se opírá o dotazníkové šetření, jehož cílem je zaznamenání postojů respondentů (tj. žáků a učitelů) k problematice. Dotazník dále mapuje motivy žáků k podvádění a ptá se na sankce či míru tolerance ze strany učitelů. Bakalářská práce se zabývá i způsoby prevence školního podvádění, a to jak po teoretické, tak po praktické stránce.

**Klíčová slova:** morálka, postoj, školní podvádění, učitelé, žáci

## **Annotation**

BOBROVÁ, Kamila. *School cheating from the point of view of primary school pupils and teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. Number of pages. Bachelor thesis.

The bachelor thesis focuses on cheating in primary schools from the perspective of teachers and pupils. The theoretical part of the thesis defines the basic terminology of the issue, analyzes school cheating from the perspective of moral psychology, and describes traditional and most modern forms of cheating used in primary schools.

The practical part relies on a questionnaire survey aimed at capturing the attitudes of respondents (i.e., pupils and teachers) towards the issue. The questionnaire also maps the motives of students for cheating and inquires about sanctions or the level of tolerance from teachers. The bachelor thesis also addresses methods for preventing school cheating, both theoretically and practically.

**Keywords:** morality, attitude, school cheating, teachers, pupils



# Obsah

<b>1. Úvod</b> .....	10
<b>2. Teoretická část</b> .....	12
<b>2.1 Vymezení základní terminologie</b> .....	12
2.1.1 Etika a morálka .....	12
2.1.2 Mravní (etická) výchova .....	13
2.1.3 Podvod a školní podvádění .....	14
<b>2.2 Typy školního podvádění</b> .....	15
2.2.1 Tradiční metody .....	15
2.2.2 Elektronické podvádění .....	18
<b>2.3 Důvody k žakovskému podvádění</b> .....	20
2.3.1 Teorie morálního vývoje .....	20
2.3.2 Další dispoziční faktory .....	25
2.3.3 Situační faktory .....	26
<b>2.4 Odezva na podvodné jednání žáků</b> .....	30
2.4.1 Rozpoznání .....	30
2.4.2 Represivní a preventivní opatření .....	32
<b>3. Praktická část</b> .....	35
<b>3.1 Metodologie výzkumu</b> .....	35
3.1.1 Cíl výzkumného šetření .....	36
3.1.2 Výzkumné otázky a předpoklady .....	36
3.1.3 Zvolená metoda výzkumu .....	37
3.1.4 Výzkumný vzorek .....	38
<b>3.2 Hodnocení výsledků šetření a jejich interpretace</b> .....	38
3.2.1 Žáci .....	39
3.2.2 Učitelé .....	63
<b>3.3 Závěr výzkumného šetření</b> .....	72
<b>4. Závěr</b> .....	75
<b>Seznam použité literatury</b> .....	77
<b>Seznam tabulek, obrázků a grafů</b> .....	80
<b>Seznam příloh</b> .....	82

# 1. Úvod

Bakalářská práce „Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy“ se soustředí na školní podvádění. Vybrané téma je zkoumáno z teoretického a praktického hlediska, s důrazem na zjišťování míry a typů podvodu, a jeho interpretaci především v kontextu etiky a psychologie morálky. V praktické části si k informacím o nynějším stavu pohledu na podvádění pomáhám dvěma částmi dotazníkového šetření, kdy jedna je určena žákům a druhá učitelům 2. stupně základní školy. Práce zaznamenává i teoretický a praktický přístup k prevenci a sankcím podvodného jednání.

Podvod ve škole nemusí mít zvlášť negativní konotaci. Pravděpodobně každý člověk v období žákovském i studentském alespoň jednou zvážil možnost podvodu s cílem usnadnit si úkol nebo získat popularitu u vrstevníků. V kultuře vzdělávání, ale i všeobecně společenské, ve které se nacházím já, není podvod na školní půdě často brán jako vážné porušení pravidel – jak naznačují výsledky studií zaměřených na školní podvádění. Tento přístup je běžný jak mezi žáky, tak mezi učiteli. Napovídání spolužákům je často tolerováno z důvodu asociace s pomocí a přátelstvím; opisování z taháku může být vnímáno jako projev alespoň nějaké přípravy na test. Je důležité zmínit, že neustálé zdokonalování elektroniky a internetu podvádění ve škole posunulo na další úroveň, a zadání testu či úkolu lze dnes vypracovat precizně a často bez vědomí učitelů např. pomocí umělé inteligence (ChatGPT). Český školský systém se zdá být více orientován na sankce, které následují po odhalení podvodu, než na prevenci a dialog, které podle odborníků mohou mít důsledky dlouhodobější.

Teoretická část a dotazníkové šetření jsou zpracovány hlavně s pomocí monografie docenta Pavla Vacka *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, jenž беру za prvotní motivaci k výběru zpracovávaného tématu, a publikace *Cheating in school: What we know and what we can do* od profesora Stephena F. Davise et al. Přehledová studie typů *Tradičního a netradičního podvádění ve škole* profesora Mareše byla taktéž základním stavebním kamenem této práce. V neposlední řadě mi pomohla diplomová práce Venduly Dyntarové *K problematice žákovského opisování a napovídání*, ze které čerpám zejména námět k otázkám pro žáky a učitele v praktické části práce.

v žákovských letech jsem sama zneužila ignoraci a přílišnou toleranci učitelů, a podváděla jsem při testu k dosažení lepšího hodnocení. Mojí hlavní motivací k psaní a vyšším cílem této práce je tedy především otevření tématu podvodného jednání zejména z morálního a etického hlediska

a započítí diskuse o prevenci od útlého věku jedinců. Jen tak se pravděpodobně sníží výskyt podvodů jak ve školním prostředí, tak v prostředí mimo školu.

## 2. Teoretická část

### 2.1 Vymezení základní terminologie

#### 2.1.1 Etika a morálka

Badatelský zájem o otázky dobra a zla sahá až do nejstarších období lidské historie, což brzy pomohlo zapojit studium těchto témat do filozofického rámce. V takových základech se formovaly počátky etiky. **Etika**, odvozená z řeckého slova „ethos“ (překládáno jako zvyk, obyčej, mrav, nebo i jako obvyklé místo k bydlení), je tak považována za filozofickou disciplínu, která se zabývá hodnotícími soudy týkajícími se rozlišení mezi dobrem a zlem. Klade si proto otázky ohledně definování dobrého a zlého, správného a nesprávného, ctnosti, spravedlnosti, a v neposlední řadě otázky povahy a smyslu lidského jednání. (Thompson, 1999, s. 14; Vacek, 2013, s. 9)

Podle spisovatele a filozofa Mela Thompsona (1999) oblast etiky rovněž zkoumá mravní rozhodnutí lidí, a způsoby, jak se snaží tato rozhodnutí zdůvodnit. Etika se zaměřuje i na nejhorší aspekty lidské povahy, jako je kupříkladu krutost a sobectví, aby lépe porozuměla podstatě laskavosti a nesobeckosti. Jedním z hlavních úkolů etiky je rovněž odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, a odhalit tak základy názorů a emočních reakcí člověka. Není zatím zodpovězeno, zda tato disciplína může být zcela objektivní, vzhledem k tomu, že je napříč historií ovlivňována sociální, politickou a náboženskou kulturou, ve které se zrovna strukturuje. (Vacek, 2013)

**Morálka** představuje komplexní soubor hodnot, norem a vzorů chování, které ovlivňují lidské mravní chování, a tak upravují vztahy mezi jednotlivci, mezi jednotlivcem a společností, a mezi společenskými skupinami. Její respektování je pod dohledem veřejného mínění, resp. sociální kontrolou, která je nepsaná, neformální – k upevnění pravidel pomáhá proměnění morálních norem v právní kodex. Morálně přesvědčený jedinec se vyznačuje schopností rozlišovat mezi dobrem a zlem a jednat v souladu s těmito principy. Základem morálních soudů je individuální vůle a její autonomie, která je schopna jednat s ohledem na dané normy a situaci, ale zároveň se dokáže zodpovídat vlastnímu svědomí. Tím se morálka liší od mravů, které jsou převážně regulovány vnějšími normami. (Havelková & Vodáková, 2020; Vacek, 2013, s. 126)

V českém jazyce má pojem morálka velmi blízko k archaičtějšímu slovu mravnost, který však nese více hodnotící a výchovný podtext. Slovo etika bývá také někdy používáno jako synonymum pro morálku. To je nepřesné, protože etika je věda o morálce, a je to tedy zastřešující pojem (viz kapitola Etika). Fenomén morálky je široce studované téma napříč humanitními vědami. Pro cíl této práce jsou zmíněny přednostně dvě úzce propojené: psychologie zkoumá proces internalizace (zvnitřňování) morálních hodnot a jejich vliv na osobnost, postoje a jednání jednotlivců; pedagogika pak navazuje na poznatky o morálním vývoji (zejména práce J. Piageta a L. Kohlberga) a zaměřuje se na systematické vštěpování morálních hodnot dětem a mladým lidem během procesu socializace. Výchovně vzdělávací instituce mají závažný podíl na výchově k morálce, rodina ale jedince formuje v morálním vývoji taktéž, v podobě spíše intuitivní výchovy dobrých mravů. (Havelková & Vodáková, 2020; Vacek, 2013)

### 1.1.2 Mravní (etická) výchova

Slovy publikace Kapitoly ze základů pedagogiky je cílem a účelem **mravní výchovy** „rozvoj mravního vědomí, citění, přesvědčení a chování jedince (včetně mravních návyků), utváření jeho volních, charakterových a prosociálních vlastností, ovlivňování jeho postojů a názorů, hodnotového žebříčku atd.“ (Janiš, Kraus a Vacek, 2004, s. 55). Pro udržení demokratického politického a sociálního systému naší společnosti je tato složka výchovy důležitá tím, že upevňuje v dospívajících občanech zejména hodnoty spravedlnost, svobodu a celkově humanitu, tedy soubor hodnot, který dělá člověka člověkem. (Sobotka, 2018)

Mravní (etická) výchova je podle kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu, a konkrétně pro základní vzdělávání (RVP ZV) „doplňující vzdělávací obor“. (2023, s. 114). Takový obor slouží k rozšíření a doplnění primárního vzdělávacího obsahu. Škola může toto doplnění zahrnout do povinného vzdělávacího plánu jako povinnou či volitelnou část vzdělávání pro všechny nebo určené žáky. Očekávané výstupy uvedené v RVP ZV nejsou pro školní instituce závazné a charakterizují se proto jako doporučení pro tvorbu učebních osnov. Vzhledem k jejich doporučující povaze nejsou stanoveny minimální standardy pro úpravy výstupů ani v rámci podpůrných opatření.

Základní témata rozšiřující výchovy etiky dle RVP ZV zní takto:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.

3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

K těmto tematickým okruhům jsou pak přidána aplikační témata, která pomáhají uplatňovat základní principy, dovednosti a znalosti daného předmětu v reálných životních situacích. Žáci by se měli během výuky dostat k tématům etických hodnot, sexuálního zdraví, rodinného života, duchovního rozměru člověka, ekonomických hodnot, ochrany přírody a životního prostředí, a hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka. (MŠMT, 2023)

Etická výchova se zatím zdá být zejména v českých školách chápána jako něco ne příliš specifikovaného, a proto se k otázkám hodnot, dobra a zla, co je správné a co nesprávné, nebo k problematice dodržování norem a pravidel žáci dostanou výjimečně nebo vůbec. (Vacek, 2013)

### 1.1.3 Podvod a školní podvádění

Podle Ottovy všeobecné encyklopedie, Encyklopedie Diderot nebo Ilustrovaného encyklopedického slovníku je **podvod** komplexně charakterizován jako lstivé či manipulativní jednání s negativními důsledky; uvádění druhého v omyl s úmyslem mu způsobit škodu. V právním rámci České republiky je podvod považován za trestný čin proti majetku, kdy jedinec záměrně získává prospěch pro sebe nebo pro jiného na úkor cizího majetku, a to prostřednictvím klamu nebo využitím omylu. (Ilustrovaný encyklopedický slovník (j-Pri), 1981; Vacek, 2013)

**Školní podvádění** může být pak definováno jako úmyslné získávání a využívání informací ze zakázaných zdrojů se záměrem zlepšit vlastní školní klasifikaci. Zahrnuje používání zakázaných pomůcek nebo jiných metod s cílem klamat při zkouškách nebo jiných formách hodnocení studijního výkonu, jak podobně stanovuje právní předpis Higher Education Ordinance. (Ramberg & Modin, 2019; Vacek, 2013)

Podvádění žáka lze definovat podle G. J. Cizeka (Mareš, 2005) třemi základními rysy:

1. Nerespektuje stanovená pravidla školy
2. Žák si takovým chováním neprávem získává výhody na úkor svých spolužáků
3. Snižuje se tím spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů odvozených z nepravdivých výkonů žáka

Žákovské podvádění ve škole může být zahrnuto do školního řádu jako typ nelegální komunikace. Například ze školního řádu základní školy v Žacléři vyplývá, že podvodné jednání žáka je považováno za narušení průběhu výuky „*nevhodným chováním a činnostmi, které se neslučují se školním řádem a nemají žádný vztah k vyučování*“ . (s. 7) Jsou zde také uvedeny konkrétní příklady podvádění, jako napovídání při zkoušce, opisování při písemných testech či použití nedovolených pomůcek. (ZŠ Žacléř, 2023)

## 2.2 Typy školního podvádění

### 2.2.1 Tradiční metody

Mezi tradiční metody podvádění, které žáci ve škole nejčastěji využívají, patří napovídání a opisování. Přehledová studie Tradiční a netradiční podvádění (Mareš, 2005) ve škole dále specifikuje typy žákovského podvodu, a rozděluje je na „*Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací*“, „*Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny*“ (nepovolený materiál může být tahák, vymyšlení si neexistujících údajů k dosažení chtěných výsledků je zase nepovolená práce s prameny) a na „*Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení*“ (žák může ovlivnit hodnocení svého školního výkonu např. získáním informací o obsahu písemného testu předem). (s. 314–315)

Podle knihy Sociální a pedagogická komunikace ve škole je **napovídání** „*specifická komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku (vyřešit zadaný úkol) a nezná správnou odpověď.*“ . (Mareš a Křivohlavý, 1989, s. 86) Žákovi se tak daří zodpovědět při zkoušení lépe, i když své odpovědi nemusí sám rozumět. Napovídání se může rozdělit na verbální (našeptávání správné odpovědi) a neverbální (ukazování správné odpovědi napsané na papíře). Nově se tato metoda podvodu vyskytuje i v elektronické podobě (např. napovídání odpovědi v rámci chatu nebo SMS). Podvodné činnosti se účastní i žák, který předává informace mezi napovídajícím a příjemcem. (Mareš, 2005)

Napovídání mezi žáky se zdá být mezi učiteli i žáky bráno jako méně závažné anebo nezávažné jednání z důvodu připomínání prosociální kooperace. Taková podvodná činnost a narušování transparentnosti hodnocení pak může být vyučujícím záměrně přehlížena, neboť se podle něho jedná o „pomoc“ kamarádovi. (Mareš a Křivohlavý, 1990; Mareš, 2005; Vacek, 2013).

„Pomáhání“ napovídáním podle Davise et al. (2011) může také dosahovat poměrně značné kreativity. V knize *Cheating in school: What we know and what we can do* autoři vypisují některé z technik, kdy si např. celá skupina žáků vybuduje systém napovídajících pozic rukou a nohou. Neverbální napovídání také může vypadat tak, že každý roh lavice představuje jednu z odpovědí při testu s otázkami s více možnostmi odpovědí – pokud jeden žák ví správnou odpověď, on anebo jeho spolužák se jednoduše začne dotýkat jednoho z rohů lavice a dává tak vědět i ostatním.

Napovídání od spolužáků učí žáka, který „pomoc“ při zkoušení přijímá, nezodpovědnosti za své jednání. Zvykne si na skutečnost, že za něj zodpovídají jiní a on jen předstírá vlastní zásluhu na svém školním úspěchu. Poskytování podobné pomoci je z dlouhodobého hlediska efektivnější např. formou doučování, tedy předtím, než je žák vyvolán ke zkoušení. Podvádět metodou napovídání může ale i vyučující sám, a tak se děje obzvláště při testech stanovených nadřízenými orgány. Úmyslně vytváří takové situace, ve kterých mohou žáci snadněji podvádět, anebo mimořádně zdůrazňuje určité prvky zkoušky. (Mareš a Křivohlavý, 1995)

Na **opisování** lze pohlížet obdobným způsobem. Jedná se taktéž o činnost, která může žákovi dopomoci k lepšímu hodnocení jeho výkonu, aniž by k tomu potřeboval vlastní znalosti látky. Stejně jako u napovídání, učitel je klamán a chybně se domnívá, že žák splnil stanovená kritéria. Vyučující může žáka, jenž opisoval či mu bylo napovězeno, považovat za lepšího než ostatní žáci, přestože dosáhl vyššího hodnocení nečestným způsobem. Napovídání je častěji forma slovní nápovědy, kdežto opis je nápověda písmem. (Mareš, 2005; Vacek, 2013) Žák obecně opisuje buď s vědomím spolužáka, který je tak „spolupachatelem“, anebo bez vědomí spolužáka. Opisování proto nemusí mít vždy charakter spolupráce. Z výzkumu školního podvádění lze vyčíst, že možná právě pro individualistickou tendenci opisování, žáci reflektují tuto podvodnou činnost jako závažnější, než je tomu u „prosociálního“ napovídání spolužákovi. (Vacek, 2013)

Tahák, učebnice, sešit se zápisky, kalkulačka, elektronický zdroj – všechny uvedené prameny se mohou v případě vydávání za vlastní vypracování stát nepovolenými prameny, které žáci



využijí k opisu správné odpovědi. Místa, na kterých žáci ukrývají tyto nepovolené materiály během zkoušky, jsou mnohdy ukázkou žákovské fantazie (např. nápověda napsaná na obrácenou etiketu plastové lahve, tahák vepsaný do sádry nebo náplasti na ruku či nohu, popsání holé kůže, kapesníku, vnitřní strany reflektivních brýlí a další). (Davis et al., 2011; Mareš, 2005)

Mimo tradiční metody napovídání a metody opisování se podle Mareše a Křivohlavého (1990) vyskytuje ještě další forma nelegální komunikace, a to mezi celými skupinami žáků, kde se předávají kompletní informace o obsahu písemných testů. Tím se narušuje spolehlivost testů, ztrácí se rozdíl mezi žáky, kteří se učí a těmi, kteří se neučí, a naopak je v tu chvíli klíčový rozdíl mezi žáky a třídami informovanými a neinformovanými.

Výzkum Ramberga a Modina (2019) označuje jako běžné formy podvádění žáků také vyměnění zadání, resp. odpovědí se spolužáky, vytváření taháků, použití učitelem nepovolených pomůcek nebo získání testového zadání ještě před samotnou zkouškou. V souhrnu je dále jako častá forma podvodu zmíněno např. napsání testu za spolužáka nebo záměrné neoznámení chyby, kterou vyučující udělal při hodnocení testu. Žák tak profituje z chyby známkujícího, a získává vyšší počet bodů bez vlastního úsilí.

Pokud se pisatel chce vyhnout podvodnému plagiátorství, pracuje s citacemi či parafrázováním. Citace je doslovná reprodukce myšlenky či textu od autora, který je v rámci takové reprodukce uveden, a to včetně zdroje a místa, odkud byl materiál převzat – intelektuální přínos citovaného je tak jasně zdůrazněn. Parafrázování lze definovat jako přeformulování textu určitého autora jinými slovy pro jednoznačnější osvětlení smyslu textu či pro zestručnění a vyjádření hlavní myšlenky. Podobně jako u citace je u parafráze taktéž nutno uvést původního autora. (Mareš, 2005)

Dle slov Davise et al. (2011) lze plagiátorství obecně definovat jako „*kopírování nebo parafrázování cizích slov či myšlenek (bez ohledu na médium, ve kterém byla slova nebo myšlenky předány), aniž by byly připisovány původnímu autorovi*“. (Kapitola 1, odstavec 7)

V rámci vypracovávání např. seminárních prací či referátů se běžně učitelé potýkají s **nevědomým** či **vědomým plagiátorstvím** žáků. V obou případech jde o parafrázi nebo citaci, a neuvedení jejich zdroje. Nevědomý plagiátor nevyhledá a neuvede zdroj z důvodu vlastní lenosti či kvůli nepřehledným poznámkám (kde si např. nevypsal zdroj, se kterým původně pracoval). Nezáměrný plagiát může být výsledkem naivní teorie, že žák „*přebírá jen obecně*

*známé a obecně platné myšlenky*“ (s. 313) Žák si nedostatečným citováním chce mnohdy usnadnit splnění zadaného úkolu, ale chybí zde uvědomění si ilegální a nečestné charakteristiky takového jednání. Vědomé plagiátorství je závažnější morální problém. Žák ví, že je takové jednání protiprávní, a přesto zvolí jeho realizaci. Motiv je stejný – zjednodušení vypracování zadané práce. Podvodník následně spoléhá na to, že na jeho čínění hodnotící osoba neprijde. (Mareš, 2005)

## **2.2.2 Elektronické podvádění**

Většina metod podvádění, jež jsou považovány pedagogy za tradiční, lze dnes, v 21. století, provádět elektronickou formou. Elektronické podvádění je omezeno „*pouze schopnosti studentů používat dostupné technologie tvořivým způsobem*“ (Mareš, 2005, s. 316) S vývojem elektroniky se zlepšuje počítačová gramotnost žáků a ti jsou tak často schopni např. používat speciální programy na monitorování činnosti počítače vyučujícího nebo spolužáků, díky kterým mohou bez vlastního úsilí získat správné odpovědi během testu (tzv. spyware). Daří se jim také získávat přístup např. k testu, který je původně určen jen pro vyučujícího, a to díky „*prolomení*“ hesla (zde jde o tzv. cracking). (Mareš, 2005)

Během písemného testu žáci mohou využívat Apple Watch, multifunkční hodinky, které mají možnost připojení k internetu a na svém displeji podávat okamžité odpovědi potřebné k úspěšnému zvládnutí testu (existuje řada videí na platformě YouTube, kde se uživatelé mohou inspirovat návodem na podvádění s „*chytrými*“ hodinkami, viz například video s názvem *How to Cheat on Tests With Apple Watch. Pass Easily Any Exam at School or University*). (Brassart, 2022)

Dnes již tradiční metoda podvádění je předávání informací o testu vyfocením celého obsahu telefonem a zaslání fotografie spolužákovi přímo během výuky či někomu, kdo se na test teprve připravuje. (Mareš, 2005)

Kromě elektronických taháků připravených na chytrém telefonu, napovídání skrze textové zprávy či zaslání fotografií se mezi žáky rozšiřuje plagiátorství pomocí internetu. Internetový svět nabízí nepřehledné množství příležitostí, jak žák může podvádět – od jednoduchého zkopírování textu na určitých webových stránkách, kde žákovi stačí zadat správná klíčová slova k získání originální a mnohdy dobře zpracované práce na stejné či podobné téma, které je zadáno učitelem, po zpracování žákovské práce doslova na míru pomocí umělé inteligence. (Davis et al., 2011; Deng & Lin, 2023)

Umělá inteligence, často označovaná jako AI (anglicky Artificial Intelligence), představuje schopnost strojů simulovat lidské schopnosti, včetně uvažování, učení se, plánování či kreativity. Tyto nástroje se následně učí řešit problémy, jež pochází z jejich prostředí, a tím se blíží k dosažení stanovených cílů. Jakmile jsou systémy umělé inteligence implementovány do praxe, jsou schopny pracovat autonomně na základě vyhodnocení předchozích akcí. Běžní uživatelé elektrotechniky a internetu si mnohdy přítomnost umělé inteligence neuvědomují, avšak typ softwarová AI, jako je virtuální asistent (např. Siri od společnosti Apple nebo Google Assistant) či personalizovaná doporučení při online nákupu, jsou využívány miliony uživatelů. (Bolton et al., 2021; Evropský parlament, 2020) Softwary používající umělou inteligenci umí překládat psaný i mluvený text, a díky tomu např. rychle doplní zahraniční film o automatické titulky. (Evropský parlament, 2020) Nyní je populární používání stále se vyvíjející umělé inteligence známé jako Zpracování přirozeného jazyka, tedy NLP (anglicky Natural Language Processing). Takový typ umělé inteligence využívá algoritmy pro hloubkové porozumění a mimiku lidského myšlení. Příkladem může být ChatGPT. (Deng & Lin, 2023)

Software **ChatGPT** se vyvíjí a pracuje rychle. Uživatel zadá úkol, otázku, a odpověď je vygenerovaná pomocí zkušeností s množstvím minulých podobných konverzací prakticky okamžitě. Konverzace s chatbotem simuluje tu lidskou, to znamená, že dokáže tvořit jak formální, tak neformálně znějící odpovědi, „ušité na míru“ podle daných požadavků. Tento model AI se autonomně zdokonaluje, což znamená, že chyby v minulých odpovědích koriguje a budoucí výsledky jsou pak přesnější. I přes výzvy, se kterými se uživatelé ChatGPT mohou setkat, jako je nedostatečná aktualizace podávaných informací nebo omezené zdroje, ze kterých software čerpá, může být ChatGPT pro svoje schopnosti a jednoduchý přístup využitý podvodným způsobem. (Deng & Lin, 2023)

Dle výsledků výzkumu s názvem České školy & Umělá inteligence z roku 2023, 34 % z 2 175 odpovídajících pedagogů potvrzuje, že mají povědomí o podvádění svých žáků pomocí umělé inteligence. Ve zprávě autoři zmiňují skutečnost, že tato procenta zachycují jen ty případy, o kterých respondenti vědí, a je proto nutné vzít v potaz, že nějaké podvodné jednání tohoto typu pravděpodobně vůbec nezaznamenali. 46 % z pedagogů respondentů pak souhlasí s tezí, že umělá inteligence „slouží a bude žákům sloužit k podvádění“. (Kopecký et al., 2023, s. 19) Nejčastěji se učitelé setkávají se situací, kdy žáci pomocí ChatGPT či jiného modelu umělé inteligence generují různé zadané písemné úkoly (např. napsání úvahy či referátu na dané téma), dále žáci frekventovaně používají AI k překládání textu do cizího

jazyka nebo k vygenerování „vlastní“ prezentace. V rámci procvičování ve výuce či zkoušení, umělá inteligence řeší za žáky zadaný příklad (např. matematickou rovnici), odpovídá za ně v didaktickém či jiném typu testu či „pomáhá“ s vyřešením úkolu zaměřeném na kritické myšlení. Chatbot za žáky porozumí čtenému textu, vyhledává a pochopí informace, rozkládá časovou posloupnost příběhu, tak, jak je zadáno vyučujícím. (Kopecký et al., 2023)

NLP modely umělé inteligence uživatelé mohou používat skrze své chytré telefony, počítače anebo chytré hodinky – na nich lze najít aplikaci WristWhiz (také WatchGPT), která je propojena s modelem ChatGPT, a pracuje na stejných principech. (Apple Inc., 2024)

## 2.3 Důvody k žákovskému podvádění

Všeobecným motivem žákovského podvádění ve škole je získat lepší hodnocení jednodušší cestou. Výzkum problematiky podvádění žáků potvrzuje existenci množství specifických faktorů, které tento výsledný motiv mohou podmiňovat. K těmto faktorům patří škála dispozičních a situačních determinantů, které žáka motivují (či naopak nemotivují) k podvodu, a proto také hodnoty, postoje, a tedy i náhled na podvodné jednání, které se mění a vyvíjí ve společnosti. (Davis et al., 2011; Mareš, 2005)

### 2.3.1 Teorie morálního vývoje

#### Heteronomní a autonomní morálka podle J. Piageta

Jak chápe dítě morálku, a její realizaci, závisí mimo jiné na jeho kognitivním rozvoji. Přední vývojový psycholog **Jean Piaget** v rámci této souvislosti představil tři základní úrovně morálního vývoje, jež odpovídají vývoji „poznávání světa“. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

První stadium morálky nazval Piaget **heteronomním** – v předškolním, a ještě počátečním školním věku se dítě v rámci morálního hodnocení orientuje na autority. To, co je považováno např. rodiči nebo učiteli za „dobré“ či „zlé“ se jeví stejně i dítěti. Určování spravedlivého a nespravedlivého, správného a nesprávného je zde plně závislé na dospělé autoritě. Kolem 7. až 8. roku života se morálka dítěte mění na **autonomní** – dítě v oblasti mravního hodnocení jedná více samostatně. Vůči autoritám je kritičtější a není tolik závislé na jejich názoru

či rozkazu, normy a zásady ale stále hodnotí velmi rigidně: daná pravidla a hodnoty platí pro všechny a za každé situace stejně. Langmeier s Krejčířovou (2006) udávají příklad pohledu takového dítěte na poslušnost, kdy podle dítěte je jednoduše „správné poslouchat“, a tímto způsobem si pomůže ke snadnému zvládnutí konfliktů, jež přijdou přirozeně (např. ve škole), nebo na které narazí v experimentálních cvičeních, které mu jsou předkládány. K **plně autonomnímu** morálnímu stadiu se dle Piageta dostane dítě okolo 11. až 12. roku života. V této etapě je již pozorovatelné přihlížení k motivům jednání. Dítě v určitých situacích např. rozeznává nutnost rozlišit podmínky a důvody pro uložení trestu za nesprávné jednání, a také jeho rozsah. To stejné rozlišuje u rozdávání odměn.

Piagetova teorie dokládá existenci dvou druhů respektu k pravidlům, a tedy i dvou druhů morálky. Jedinec v etapě heteronomní morálky nahlíží na pravidla jako na něco absolutního a přicházejícího zvenčí, např. od rodičů nebo učitelů. Je veden k citu pro povinnost a poslušnost vůči daným pravidlům. K **jednostrannému respektu** ho mj. nutí strach z trestů, kdyby pravidla neuposlechl. **Vzájemný respekt** se vyvíjí v etapě autonomní morálky, a tedy společně s citem pro spravedlnost a pro slušnost, která se rozvíjí „vedle morálky poslušnosti, respektive na její úkor.“ (Klusák, 2014, s. 17) Na pravidla a normy jedinec pohlíží jako na „vzájemnou dohodu“ a vidí je flexibilně. (Vacek, 2013)

### **Tři úrovně morálního vývoje podle L. Kohlberga**

Na Piagetovu teorii navázal a dále ji rozvinul psycholog **Lawrence Kohlberg**. Obdobně jako jeho předchůdce, Kohlberg pracuje s úzkou souvislostí kognitivního vývoje jedince a jeho vývoje morálky, doplňuje ovšem teorii o určité nuance, které zrcadlí rozdíly mezi lidmi – ohlíží se na úroveň logického myšlení a také na rozvoj sociální stránky jedince, jež morální vývoj přímo ovlivňují. (Vacek, 2013)

Podle Kohlberga se morálka vyvíjí taktéž ve třech základních etapách, v každé dále rozlišuje dva specifické typy. **Prekonvenční úroveň** je tradičně rozeznávána u dětí do věku 9 let, menšího počtu pubescentů a adolescentů, ale také u dospělých s kriminálními sklony. V prvním typu této úrovně, *heteronomním stadiu* jedinec hodnotí situaci a vlastní jednání dle toho, jaký trest či odměna bude posléze následovat. K daným pravidlům a normám nemá bližší vztah, považuje je za povinné dodržovat tehdy, pokud silnější autorita tak činí nebo kontroluje jejich dodržování. V rámci druhého typu prekonvenční úrovně morálky, *stadia naivního instrumentálního hédonismu* (nebo také stadia individualismu a účelovosti), jedinec jedná konformně a objevuje se účelová reciprocita. Stejně jako první typ je druhý typ zcela

egocentrický, pravidla jsou dodržována zejména v situaci, která pravděpodobně vyústí ve prospěch jednajícího. Amoralního a ilegálního činu se takový člověk vyhýbá z důvodu strachu z trestu, nikoli z loajality ke společenskému řádu či k morálním ideálům. Dokáže již spolupracovat s ostatními, ovšem takovou aktivitu vybírá z pragmatických důvodů (očekává něco „na oplátku“). (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vacek, 2013)

Prekonvenční úroveň je silně vázaná na situační proměnné. Pokud z nějakého důvodu autorita přestane např. nesprávné jednání sankcionovat, či za něj začne dokonce rozdávat odměny, může se pro specifické jedince takové jednání změnit z nesprávného na správné. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vacek, 2013)

Na **konvenční úrovni** morálního vývoje se podle Kohlberga ocitá většina adolescentů a dospělých. Pro největší počet dospívajících a dospělých jedinců je tedy z hlediska morálky důležité zejména splnit sociální očekávání. Langmeier a Krejčířová (2006) nazývají třetí typ morálky, jež se projevuje na konvenční úrovni, *morálkou hodného dítěte*: hodnocení mravního aspektu vlastního jednání závisí na tom, co se od „dobrého hochy“ či „hodné dívky“ obecně očekává. Jeho jednání pak slouží předně k udržení dobrých vztahů a záleží mu na nekonfliktním soužití s ostatními. Co neohrozí vztah, je dobré a správné. Taková perspektiva se často přímo pojí s cílovými skupinami, do kterých jedinec chce patřit a cítí k nim jako člen loajality, i když jejich morální usuzování a hodnoty mohou být neideální, nebo dokonce vysoce nekvalitní. Ve školním prostředí se často utvoří skupina žáků, která šikanuje z různých důvodů a motivů své oběti. Ne všichni v té skupině jsou přímí agresori – šikany se účastní „spolupachatelé“, kteří jsou i přes přijímání všeobecné normy neublížovat druhým motivováni agresivnější skupinovou normou. (Fráňová, 2010; Vacek, 2013) Ve čtvrtém typu, orientovaném na *respekt k autoritě a společenskému řádu*, se již objevuje možný střet zájmu. Jednající činí tak, aby se vyhnul potrestání autoritativními osobami, zároveň cítí k autoritě respekt z důvodu přímé asociace dodržení daných norem a zachování společenského řádu. Svědomí ovšem nemusí souhlasit s kodifikovanými normami – jedinec přesto dává přednost zákonu. Uplatnění této teorie můžeme hledat v historii, kde nejednou většinová společnost upřednostnila v případech diktátorských režimů poslušnost vůči zákonům, jež byly krajně antisociální. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vacek, 2013)

Pouze cca 25 % dospělých Američanů podle Kohlberga dosáhne **postkonvenční úrovně** morálního vývoje. Tato úroveň je především založena na vědomě přijímaných vlastních principech, na kterých se ideálně mohou dohodnout všichni lidé. V rámci morálního

rozhodování a jednání nehledí pouze na autority nebo vlastní cílovou skupinu. V pátém typu orientovaném na *společenskou smlouvu a individuální práva*, jedinec rozlišuje spektrum hodnot a postojů. Existují pro něj relativní hodnoty, které jsou založené na společenské dohodě, a trvalé, což může být např. respektování individuální svobody a všech jejích aspektů, jenž musí být nehledě na většinový názor či autoritu dodržováno. Pravidla a normy člověk dodržuje z důvodu nabytí smyslu pro jejich závaznost a považuje je za výsledek společenské smlouvy. Na této úrovni se projevují prvky utilitarismu, kdy se člověk morálně rozhoduje ve prospěch co největšího počtu lidí. V této etapě je osoba motivována k demokraticky řízenému vyjednávání případných žádoucích změn v ustálených normách či řešení konfliktů. (Havelková, 2017; Vacek, 2013) V posledním šestém typu morálky se jedinec chová a rozhoduje podle *vlastního a svobodně zvoleného morálního kodexu*, který může vycházet ze společenských norem a právních předpisů. Pokud dojde ke konfliktu svědomí a všeobecně přijímaného společenského řádu, jedná vždy v souladu s vnitřními morálními principy, a to i za cenu osobní oběti. Jeho morální přesvědčení je nad poslušným dodržováním zákonů. K základním zásadám, jež má takový člověk racionálně i emočně zvnitřnělé, patří např. respekt k lidské důstojnosti nebo individuální svoboda. (Vacek, 2013)

Toto rozdělení morálního vývoje do stádií nelze považovat za rigidní pravidlo. Rozhodnutí, proč něco učinit či neučinit z hlediska morálky může být podmíněno více než jedním stádiem, do kterého jedinec během svého rozvoje došel. Člověk se např. rozhodne nepodvádět ve škole jak z důvodu strachu z potrestání, tak z utilitaristického přesvědčení o co největším dobru pro všechny (a tedy i pro nepodvedeného vyučujícího). (Vacek, 2013)

### **Teorie mužské a ženské morálky podle C. Gilliganové**

Mravní rozvoj je podle dalších pohledů na skutečnost nutné rozlišovat podle pohlaví jedince. Kohlbergova studie tvrdí, že pro ženy je typická a výrazná zejména konvenční úroveň a konkrétně třetí typ morálního vývoje s orientací na péči a udržování dobrých vztahů. Muži pak spíše tíhnou k dospění do čtvrtého typu vývoje, a jsou tedy častěji orientovaní na dodržování společenského řádu a celkově daných pravidel. Podle psychologičky **Carol Gilliganové** se proto ženy mohou jevit jako „zaostalejší“ v morálním vývoji než muži, a to byl i důvod pro vytvoření teorie ženské *morálky péče* a mužské *morálky spravedlnosti*. (Vacek, 2013)

Morálka péče se oproti mužské morálce spravedlnosti zakládá na schopnosti adaptace na různé situace a na větší citlivosti – je ve svém smyslu lidštější. Mužská tendence pro

spravedlnost tíhne k rigiditě a nemusí hledět na okolnosti. Podle takové teorie mají muži větší tendenci vidět společnost abstraktně a ženy naopak realisticky. Gilliganová na základě vlastních šetření uvádí, že ani jedno pohlaví není „úspěšnější“ ve svém morálním vývoji, ale jejich rozvoj se liší pohledem na život a mezilidské vztahy. (Vacek, 2013)

Teorie vývoje ženské morálky podle Gilliganové začíná na **prekonvenční úrovni**, kdy je dívka egocentricky zaměřena na péči pouze o sebe. Následuje *první přechodná fáze*, kdy rozpoznává vnitřní konflikt čistého egoismu a zodpovědností za vlastní jednání. Vnímá skutečnost, že pokud jedná správně, okolí ji vstřícněji přijímá. Na **konvenční úrovni** se jeví jako středobod morálky altruistické chování. Dívka zaujímá mateřskou pozici a pečuje především o ostatní než o sebe. *Druhá přechodná fáze* odděluje „správné“ jednání podle společenských standardů od objektivní reality a vlastního úsudku. Žena přijímá zodpovědnost za své jednání, zároveň dává důraz na přijetí zodpovědnosti i za ostatní. Svě jednání zakládá na reálném dopadu na všechny zúčastněné strany, nikoli pouze na normách a očekávání ostatních. Žena na **postkonvenční úrovni** morálního vývoje své morální hodnoty praktikuje pomocí propojení individuálních potřeb s péčí o druhé. Nekonfliktně nachází harmonii mezi egoismem a altruismem, a to díky přesvědčení, že existuje vzájemná závislost mezi lidmi, a je třeba snažit se porozumět potřebám svých i druhých. Je upřímná vůči sobě samé, jejím zvoleným hodnotám a přáním. (Vacek, 2013)

Gilliganová svojí teorií popisuje další aspekt ženské emancipace. Pokud žena připisuje jen malou odpovědnost za svůj „ženský“ altruismus, vnímá to pouze jako povinnost ženského pohlaví bez možnosti volby, může se stát závislou na recipročním chování ostatních, a je tak zranitelnější. (Vacek, 2013)

Podle Davise et al. (2011) prvotní výzkumy vztahu mezi podvodným jednáním a úrovně morálního vývoje jedince naznačovaly skutečnost, že osoby s nižší úrovní morálky mají všeobecně větší tendenci k podvodnému jednání než osoby morálně vyvinutější. Podobné výzkumy, které následovaly, nicméně takovou souvislost nepotvrdily dostatečně, nemusí to tedy být pravidlem.



### 2.3.2 Další dispoziční faktory

Neexistuje jedna osobnostní charakteristika typického podvádějícího. Výzkumy této problematiky se ovšem shodují na několika charakteristických rysech, které mohou přibližovat k porozumění motivů k podvádění. (Davis et al., 2011)

Ze studií vyplývá, že **pohlaví** hraje v podvodných tendencích roli zejména ve starších školních ročnících (spíše na střední škole). Zdá se, že dívky se k takovému jednání uchylují méně často než chlapci. Jako přední vlivy rozhodnutí k nepodvádění výzkumy uvádí hlubší morální přesvědčení o nečestnosti podvodného jednání, a tedy menší shovívavost, silnější sebekontrolu anebo schopnost dívek důsledněji domýšlet možné následky. Dotazníková šetření, jež jsou nejfrekventovanějším nástrojem těchto výzkumů, skýtají problém subjektivity odpovědi respondentů. (Mareš, 2005; Ramberg & Modin, 2019) Davis et al. (2011) se proto přiklání k možnosti, že chlapci se ve svých odpovědích častěji přiznají k podvodu než dívky, a tak mohou být finální výsledky zkreslené.

S tendencí podvádět ve škole podle výzkumů může souviset **výše inteligence** žáka, měřená IQ testy. Výsledky naznačují, že jedinec s vyšší inteligencí nepodvádí anebo podvádí v menší míře než jedinec s nižším inteligenčním kvocientem. Mareš (2005) problematiku inteligence dále specifikuje, a dodává, že ti žáci, kteří mají těžkosti zejména s verbální schopností – tedy např. zasazování svých znalostí do kontextu nebo je správně vyjadřovat – mohou mít k podvádění větší motiv. Pravděpodobnost podvodného jednání podle Mareše (2005) může zvyšovat také behaviorální a osobnostní složka **subklinické psychopatologie**. Tento osobnostní rys se u jedince projevuje nedostatečnou úrovní seberegulace a rozumového ovládnutí svého jednání – žák s touto dispozicí se k podvodu uchyluje neplánovaně, a je to pouze nástroj k „proplouvání“ situacemi, které by od něj normálně vyžadovaly větší úsilí. Takto může činit i z důvodu dobrovolného vyhledávání adrenalinu a rizika, anebo proto, že je necitlivý vůči důsledkům svého jednání. V tomto případě žákovi chybí empatie vůči okolí, a nezajistí ho ani negativní reakce ze strany vyučujícího. (Davis et al., 2011)

Některé **osobnostní typy** mohou být více náchylné k podvádění za určitých okolností. Například žáci s osobnostním typem A, jež jsou obvykle ambiciózní a soutěživí, mohou podvádět častěji, pokud se ocitnou v obtížné situaci, kdy nemohou klidně studovat nebo si určit správnou odpověď. Naopak žáci s osobnostním typem B jsou spíše nesoutěživí a uvolnění, a proto podobné tendence nemusí projevovat ani v situacích, které nejsou úplně

komfortní. S osobnostními charakteristikami mohou být spojeny rozdílné přístupy a vztahy k učivu. Žáci, jejichž **motivace** je primárně založena na získání vysokého hodnocení a uznání, častěji preferují nelegitimní metody zkrácení cesty k úspěchu. Takto mohou uvažovat žáci s větší mírou extravertze, jež často silněji pociťují potřebu uznání. Toto zacílení je běžně podpořeno externími vlivy školního nebo rodinného prostředí. V kontrastu s tím žáci, kteří nalézají motivaci v samotném poznávání učiva, se obvykle zaměřují na hlubší porozumění materiálu a jeho aplikaci než na urychlený úspěch. (Davis et al., 2011)

Vyšší pravděpodobnost podvádění u žáků má dle Davise et al. (2011) i výzkumu Ramberga a Modina (2019) souvislost s **nižší úrovní pracovní morálky**. Žák, který není přesvědčen o práci a povinnostech s ní spojenými jako o morálním dobru, nemusí být tak odhodlaný k ní čestně a zodpovědně přistupovat. Přístup k morálnímu aspektu práce je do značné míry propojen s úrovní morálního vývoje. (Merriam-Webster, 2024)

Ramberg a Modin (2019) identifikují dva základní typy žáků a jejich **morálního přesvědčení o podvodném jednání**: žáci, kteří již od začátku nepovažují podvádění ve škole za nemorální a tento úsudek si přinášejí do školního prostředí, a žáci, jež se k němu uchylují, i přesto, že jsou si vědomi a přesvědčeni o nečestnosti podvádění. Jejich změna postoje je vysvětlována jako důsledek vnějšího vlivu prostředí, které je tak naučilo odporovat vlastnímu svědomí. Davis et al. (2011) pozorují spojitost kladného postoje žáků k podvádění s nalézáním morálního ospravedlnění svého neetického chování, kdy se tímto způsobem snaží jedinec uniknout zodpovědnosti za své činy. Podvodné jednání je např. shledáno přirozenou a obhajitelnou reakcí na danou příležitost, jež se naskytla, když vyučující odešel z místnosti nebo si spolužák dostatečně nezakryl vlastní odpovědi v testu.

Žáci, kteří jsou navyklí **prokrastinovat** (resp. vědomě oddalovat důležité činnosti s očekáváním potenciálně negativního důsledku) mohou mít vlivem svého rozhodnutí větší motiv k podvádění. (Klingsieck, 2013) V rámci výzkumných seminářů se podle Davise (2011) studenti přiznávali k prokrastinaci jako jednomu z důvodů k podvodu možná nejčastěji.

### 2.3.3 Situační faktory

Výzkumy zaměřující se na problematiku podvodu ve školním prostředí často upínají pozornost výhradně na dispozice žáků, přičemž opomíjí vliv okolního prostředí. Mareš (2005) i další pozdější studie však upozorňují, že např. rodina, vyučující nebo celkový vzdělávací systém

školy mohou výrazně ovlivnit rozhodnutí žáků k podvádění, a to stejnou či dokonce větší měrou. (Davis et al., 2011; Mareš, 2005; Ramberg & Modin, 2019)

Výsledky výzkumů této problematiky se protínají v některých základních externích faktorech, které žáky nejčastěji motivují k podvodu: **strach ze školy, orientace společnosti a školy na vysoké výkony, vliv vrstevníků a příležitosti podvádět beztrestně.** (Davis et al., 2011; Mareš, 2005; Ramberg & Modin, 2019)

Mareš a Křivohlavý (1995) dokládají konkrétní příklady pedagogických chyb, kterých se škola či vyučující může dopustit a motivovat jimi žáky k ilegální činnosti: **neadekvátní množství učiva**, které žákům nakládají, dále **příliš obtížné učivo, učivo neúměrné věku žáků** nebo **nesrozumitelně předané** samotným vyučujícím. Žák se uchýlením k podvodu může bránit chybnému pojetí látky. Jedná se o situace, kdy je např. kladen velký důraz na zapamatování si přespříliš rozsáhlého množství faktů, jmen, čísel nebo pro daný ročník či specializaci zbytečných podrobností, anebo kdy není vyučující objektivní při hodnocení, zároveň však nedokáže jasně vysvětlit učivo nebo zadání. Obdobným způsobem může vyučující podvádění podporovat i u žáků, jež nejsou rodilými mluvčími jazyka, ve kterém se učí. Pokud učitel nepřihlíží k jazykovým překážkám a dalším obtížím takového žáka, může to vést k problémům s pochopením učiva a k prohloubení sklonu k podvodu. (Ramberg & Modin, 2019)

Podvádění může podpořit **neefektivní didaktika či organizace výuky**. Ve třídě, kde je nedostatek míst k sezení takový, že žáci při psaní testu sedí vedle sebe, je pravděpodobnější, že lépe uvidí napsané odpovědi svého spolužáka. I přesto, že neměli v plánu opisovat, pro ně v takové situaci může být obtížné nepodvádět. Standardní test dnes obsahuje otázky s výběrem odpovědí, jež stačí podtrhnout či zakroužkovat – místo delší psané odpovědi si tak podvádějící snáze zapamatuje spolužákovu odpověď, a může tak získat správnou odpověď i bez znalosti látky. Test, který je příliš obtížný anebo naopak příliš jednoduchý může žáky odradit od snahy se na něj pečlivěji připravit. Stejně mohou přistupovat k testu, o kterém jsou přesvědčeni, že je pro ně bezvýznamný. Ve všech případech si vyberou komfortnější cestu k dobrému výsledku – podvod. (Davis et al., 2011; Mareš & Křivohlavý, 1995) K podvodnému jednání může žáky motivovat i učitelovo neorganizované a emotivně zbarvené hodnocení žakovských výkonů. (Mareš, 2005)

Pravděpodobnost, že žák bude podvádět, může také podle Mareše (2005) zvyšovat **fokus vyučujícího zejména na vysoké výkony**, a naopak malý zájem o to, aby žáci dané látce

skutečně rozuměli, a tedy dosáhli vyšších výsledků efektivnější a legální cestou. Pokud tedy nějaký žák neexceluje v určitých předmětech, kde se vytváří podobný tlak, může se začít bát neúspěchu (horších známek) nebo školy obecně a rozhodne se vyhnout se strachu podvodem. Žákovy rodiče mohou mít podobný pohled na výkonnost svého dítěte jako škola – Davis et al. (2011) dokládají, že rodičovské požadavky jsou jako důvod k podvodu žáky uváděny velmi frekventovaně. Způsob, jakým společnost nahlíží na „vítěze“, a tedy i žáky s nejlepšími známkami, přímo ovlivňuje jejich budoucí postup do vyšších ročníků či dokonce zaměstnání. Tato skutečnost může pouze zvyšovat motivaci k podvodu, neboť žáci i studenti vysokých škol jsou často přesvědčeni, že je to v určitých situacích jediná možnost, jak mít zajištěný komfort a blízkou budoucnost. Podle Davise et al. (2011) i proto žáci dnes již rozlišují mezi získáním vzdělání a získáním titulu (resp. vysvědčení) – úspěšné zakončení jakéhokoliv ročníku by podle oficiálního znění mělo znamenat, že má jedinec rozšířené vzdělání na konkrétní úrovni. Pokud má však vysvědčení, diplom či titul pro žáka vyšší hodnotu než získané znalosti a vědomosti, může považovat podvod za důležitý nástroj k takovému úspěchu.

Pokud se ve třídě objevuje více případů podvádění, může se jedinec, který původně neměl v úmyslu podvádět, pod vlivem sociální konformity rozhodnout jinak. Neoficiální kodex **vrstevnické skupiny**, kde se opisování nebo napovídání může považovat za přijatelné chování, může žáka často přimět k podvodům, aby byl akceptován jako součást této skupiny. Tím se snaží udržet přátelské vztahy, což může převážit nad opačnými morálními zásadami. (Vacek, 2013) Z tohoto důvodu se žák může také rozhodnout „pomoci“ podváděním – je mu líto spolužáků, kteří riskují špatnou známkou kvůli nedostatečné přípravě, nebo se cítí zavázán kamarádům, kteří se očividně trápí s látkou, jenž on rozumí lépe, a tak se snaží své znalosti s nimi sdílet. Může se také obávat, že pokud odmítne pomáhat např. napověděním správné odpovědi, jeho spolužáci by na něj mohli být naštvaní, případně by ho vyloučili ze skupiny nebo ostrakizovali. (Davis et al., 2011)

**Tolerantní přístup k podvádění, bagatelizace takového jednání ze strany školy a vyučujících** mohou být shledány jako další motivy k podvodu. Pokud ilegální činnost lze provádět bez sankce, je pravděpodobné, že bude taková činnost opakována a dokonce zintenzivněna. Ve chvíli, kdy se učitel doví o podvodném jednání žáka, a rozhodne se ho tolerovat, ignorovat, výrazně klesne objektivita dalšího hodnocení. Dojde však také k negativnímu nivelačnímu efektu, kdy jsou žakovské výkony uměle srovnány na stejnou úroveň – ti, co napsali test poctivě, mohou dostat stejnou známku jako ignorovaný podvádějící. Vedení školy nemusí považovat podvod za zvlášť závažné porušení pravidel, což může vést

k absenci jasněji stanovených kroků při řešení takového problému. Vyučující se i proto může rozhodnout podvod ignorovat, z důvodu povědomí o rozporuplnosti a komplexnosti situace, jejíž vyšetření nemusí být legislativně podpořeno. Učitel se pro toleranci neetického podvádění může rozhodnout i kvůli přesvědčení, že v jeho profesní kompetenci není směřování žáků k správnému morálnímu vývoji, či obecně výchova. Zejména ti, co vyučují ve vyšších ročnících tak odkazují na učitele nižších ročníků či rodiče, kteří by podle nich měli výchovu nejlépe kompletně převzít. (Mareš & Krivohlavý, 1990; Mareš, 2005) Takový postoj souvisí podle Davise et al. (2011) s normalizací podvodného chování nejen ve školním prostředí, ale i v celé společnosti. Žáci tak mají před očima příklady podvodů svých spolužáků, hráčů počítačových her, kteří běžně používají cheatové kódy ke zjednodušení postupu ve hře, ale i např. veřejně známých osobností, což může vést k vnímání podvádění jako běžného a přehlédnutelného chování. Žákům se podvod může jevit jako trestný čin, ale bez obětí – podvodník díky jeho aktivitám získá nějaké benefity, ale na jeho okolí to má pramalý vliv. Dle této teorie podvod nemusí být špatný.

K externím, situačním faktorům Davis et al. (2011) připojují pravděpodobně nejmocnější z determinantů školního podvádění: **změny v hodnotách, morálce a postojů** napříč společnostmi. Výzkumy pozorují u respondentů snížení úrovně vnitřní sebekontroly a dodržování donedávna standardních etických pravidel a morálky. Oproti tomu, žáci jsou kontrolováni především situací a vnějšími vlivy, a mohou se cítit méně odpovědní za své činy. V odpovědích žáků odborníci často zaznamenávají neutralizační efekt, kterým jim pomáhá se obhájit, pokud se rozhodnou podvádět – vyučující není oblíbený nebo ostatní spolužáci, kteří podvádí, dostávají lepší známky než já, a proto mám právo podvádět. Díky online službám nabízejícím písemné práce na zakázku, známým jako „paper mill“ (Mareš, 2005), mohou žáci snadno stáhnout nebo koupit práci, kterou napsal někdo jiný. Žáci a studenti vysokých škol se častěji pokouší ospravedlnovat plagiátorství vlastnictvím cizí práce. Pokud takovou práci vlastní, již to není plagiát, a není to tedy podvod. Většina studentů minulých generací by pravděpodobně shledala takové jednání jako velmi nečestné a nespravedlivé. (Davis et al., 2011) „*Staré mravy a nová doba prostě nejdou dohromady.*“, tvrdí jeden z respondentů výzkumu. (Davis et al., 2011, Kapitola 3, odstavec 18)

Studie ukazují, že podvodné chování není striktně limitováno hranicemi země nebo geografickými podmínkami. (Ramberg & Modin, 2019) Autoři však dokládají, že jeden z výzkumů, kterého se účastnilo cca 7000 respondentů z 21 států, pozoroval častější výskyt podvodů ve škole v zemích s vysokou úrovní korupce.

Typický předpoklad, že žák ze socioekonomicky nezajištěného rodinného prostředí bude častěji podvádět než žák zajištěný, není potvrzen. (Ramberg & Modin, 2019)

## 2.4 Odezva na podvodné jednání žáků

### 2.4.1 Rozpoznání

#### Tradiční podvádění v rámci písemného zkoušení

Aby vyučující mohl zareagovat a patřičně vyšetřit podvod nebo pokus o podvod, je nutné být schopný takové jednání nejdříve detekovat a rozlišit od neobvyklého, avšak ne ilegálního chování žáka. (Davis et al., 2011; Mareš, 2005)

Odborníci i laická veřejnost se shodují na základním nástroji, který k tomu může pomoci: **pozorování**. Změn v chování, organizace třídy, neobvyklých zvuků či dotazů, si lze povšimnout před, během i po zkoušení. Je možné, že rozhodnutí pro podvod ještě před rozdělením zadání dokazuje přílišná nervozita, neklid některých žáků, kteří se mohou vyhýbat očnímu kontaktu nebo šeptání a domlouvání se mezi sebou. Skutečnost, že žák opisuje při testu, může být očividná: žák se naklání ke spolužákovi a dívá se na jeho zadání nebo si mezi sebou něco předávají. Během testu mohou být podezřelé věci na lavici, které na ní žáci obvykle nemívají (lahev s pitím, pokrývku hlavy apod.), až příliš často padající drobné věci, jako jsou psací potřeby, nebo jiné oblečení, než žák do školy běžně nosí. Po odevzdání testů lze rozpoznat jako znak podvádění náhlé zlepšení ve studijním výkonu žáka v porovnání s jeho dosavadními výsledky. V potaz může učitel vzít nápadnou shodu správných i nesprávných odpovědí ve dvou či více testech stejného zadání či doslovnou shodu žakových odpovědí s textem učebního materiálu. (Mareš, 2005)

Není záhodno brát takové situace za jisté znaky podvodu. Pokud učitel během psaní testu přistihne žáka při používání nepovolených materiálů, jako je tahák, učebnice či mobilní telefon, má fyzický důkaz, který lze použít v rámci konfrontace a šetření. Mimo takové případy jsou situace, kdy má vyučující podezření, že žák podvádí, bezdůkazné a případná reakce učitele napadnutelná. Ačkoliv dva testy obsahují doslovně stejné odpovědi, fakt, že jejich autoři jsou spolusedící a vyučující ví, že spolu přáteli, neznamená, že jde o situaci opisování. V takovém případě může jít o zvláštní náhodu nebo o skutečnost, že se tyto žáci učili spolu a ze stejného učebního materiálu, zvláště pokud jde o přátele. (Davis et al., 2011)

## **Plagiátorství**

Zda žák odevzdává text, který je napsaný někým jiným, ale vydává ho za vlastní práci, lze typicky rozpoznat porovnáním s pracemi ostatních žáků či s relevantními, již vydanými knihami a články. Styl a úroveň textu může být další vodítko – pokud si je učitel vědom žakových prací v minulosti, či v jiných předmětech a shledá podezřelou práci nadmíru odlišnou stylisticky od ostatních, může jít o plagiát. Jako vhodný nástroj k detekci plagiátorství se jeví program Turnitin, který sleduje všechny vydané texty a následně je schopný je porovnat s pracemi žáků, které do programu vloží vyučující. Turnitin však není bezchybný, a je proto nutné ho brát jako pouhou podporu k dalšímu vyšetřování. Odborníci se spíše přiklání k jednoduššímu zadávání klíčových slov, jež se učiteli zdají podezřelé, např. do oblíbeného internetového vyhledávače Google či jeho formy Google Scholar – mohou to být termíny buď neadekvátní žakově věku a ročníku, nebo doplněné informacemi, které musel získat z nějakého cizího, necitovaného zdroje. (Davis et al., 2011; Mareš, 2005; Skalický, 2023)

Při šetření plagiátorství pomocí umělé inteligence může vyučující pozorovat stejné znaky jako u plagiátů, které žáci nevypracovali pomocí AI: text je psaný na jiné úrovni a je podpořen odbornou terminologií či jinými klíčovými slovy, než by příslušelo běžné práci konkrétního žáka. Model ChatGPT či Google Gemini je schopný vytvořit citaci, avšak při hlubším šetření se vyučující může často dozvědět, že citované zdroje neexistují a umělá inteligence pouze povrchově vyhověla požadavkům uživatele. Text vytvořený např. s pomocí chatbotu se může jevit relevantní a tematicky blízký zadání, většinou je však příliš vágní a uměle doplněný slabou argumentací. Především v rámci elektronického podvádění často platí, že pokud je žák po odevzdání práce podvodně vytvořené vyzván k její obhajobě či shrnutí jejích hlavních bodů, není schopen tak sebevědomě učinit. (Mareš, 2005; Skalický, 2023)

## **Laboratorní práce**

K dosažení vyššího hodnocení mohou žáci při zpracovávání laboratorních protokolů modifikovat data z pokusů tak, aby se shodovala se zadáním – jejich výsledky mohly být však odlišné. Pokud je odevzdaný report příliš dokonalý, může to být znak podvodu. Jestliže je zkušenost s konkrétním laboratorním projektem taková, že typicky vytváří variabilní situace, a tedy i různé konečné výsledky, pravděpodobnost, že žáci vyprodukují dva úplně stejné finální protokoly bez opisování či nelegálního získání správných výsledků je minimální. (Davis et al., 2011)

## 2.4.2 Represivní a preventivní opatření

### Represe

Větší počet vyučujících se podle průzkumů přiklání po přistižení podvádějícího žáka k ukládání trestu. Sankce, která přijde poté, co byla ilegální aktivita vykonána, může mít krátkodobý, ale efektivní dopad. Většinou jde o disciplinární trest, jenž učitel vykonává společně s vytvářením zastrašující atmosféry ve třídě. Okamžitá a striktní konfrontace během testu před celou třídou, posílání žáka do rohu místnosti, zapsání nedostatečné a diskvalifikace ze zkoušení, či vše zmíněné za pouhé podezření z podvodu – tak lze žáka potrestat. Takový postup se zdá být pro vyučující jednodušší, rychlost vyřešení problému je jednou z výhod, která se učiteli hodí, např. pokud právě zažívá tlak nepříznivé časové dotace na výuku. Represivní opatření nemusí mít plošný efekt – sankcionován je konkrétní žák, který podváděl, ostatní mohou podvádět nadále, do té doby, než si toho vyučující všimne. Vypjatá atmosféra postrádající vzájemnou důvěru pak může negativně ovlivnit i ty, kteří při testu nepodváděli. Stres a panika z trestání spolužáka během testu nebo z psaní testu zadaného učitelem, ze kterého má žák strach, může způsobit snížení výkonu a znehodnotit žakovu poctivou přípravu na test. Represe je založena na strachu a tlaku, což může stát za nucenou poslušností. Žáci nemluví, pokud je učitel nevyvolá, o přestávkách jsou v klidu a neběhají, pracovní listy či domácí úkoly vypracovávají všichni a bez otázek – ne ovšem proto, že si váží daných či učitele samotného. Pokud daná pravidla přestanou být autoritou vyžadována či sama autorita zmizí ze žakovského dohledu, žáci mají větší tendenci i přes riziko represivního potrestání pravidla nedodržovat. (Davis et al., 2011; Feřtek, 2016; Mareš, 2005; Vacek, 2013)

### Prevence

Adekvátní a nejúčinnější reakcí na podvodné tendence žáků se zdá být prevence takového jednání. Škola a učitelé různými preventivními metodami mohou dosáhnout situace, kdy se žák k podvodu nerozhodne vůbec. (Mareš, 2005; Ramberg & Modin, 2019; Vacek, 2013) Davis et al. (2011) rozlišují krátkodobá a dlouhodobá preventivní opatření.

### Preventivní opatření s krátkodobým vlivem

Kratší dosah mají obecně didaktická a organizační opatření. Při přípravě testu se vyučující může přiklonit např. k vytvoření více odlišných zadání, a tak ztížit opisování od spolužáků s jinými otázkami. Pro opisujícího bude jen obtížné okopírovat delší psanou odpověď



na otevřenou otázku (oproti kroužkovaným, dichotomickým Ano či Ne odpovědím nebo výběru z více možností). Před rozdáním zadání testu lze učinit několik organizačních kroků – učitel může určit, co je povoleno a co zakázáno mít s sebou ve třídě či při psaní testu na lavici. Žáci mají dnes možnost podvádět pomocí nejrůznějších elektronických zařízení – mobilní telefon, chytré hodinky či kalkulačky mohou být po celou dobu zkoušení považována za nelegální materiál, a učitel má např. možnost nastavit pravidlo odložení těchto příslušenství na dopředu určené místo. Pokrývky hlavy, sluneční brýle či lahev s vodou z podobných důvodů taktéž mohou být zakázány, a případné taháky vepsané do etikety na lahvi či do spodní části kšiltu čepice jsou tak pro podvodníka nepoužitelné. Častá je metoda odlišného zasedacího pořádku – pokud je ve třídě dostatek míst na sezení, účinek proti podvodu má rozsazení žáků tak, aby mezi sebou měli jedno či více míst volných, a jejich dohled na odpovědi spolužáka byl tak omezený. Před testem lze také se žáky shrnout pravidla daná školou, důvody, proč je podvádění považováno za nelegální a co může následovat, pokud bude podvádějící přistižen. Pokud si jsou žáci jisti tím, co se zkouší, jaký bude systém a kritéria testu, případně jakým stylem bude jejich výkon hodnocený, může se tak učitel vyličením těchto základních informací předem vyhnout podvádění kvůli nejistotě či strachu. Během testu se jeví jako jedno z nejefektivnějších opatření případného podvodu aktivní pozorování žáků a procházení se mezi lavicemi. Vyučující tak dává najevo, že mu záleží na dodržování pravidel a klidném průběhu zkoušky. (Davis et al., 2011; Mareš & Křivohlavý, 1995; Mareš, 2005)

### **Prevence plagiátorství**

Podvádění při vypracovávání samostatných, dlouhodobějších písemných prací může být pro učitele obtížné kontrolovat. Slohové práce, referáty či laboratorní zprávy dostávají běžně žáci jako úkol dlouhodobějšího rázu, zpravidla na něm pracují po škole, a tedy mimo dohled vyučujícího. Plagiátorství (zejména tomu vědomému) lze zabránit např. upravením zadání tak, aby byla osobní či založena na popsání praktické činnosti žáka. Žáka takové zadání „na míru“ může demotivovat k nelegálnímu získání celé práce od zručnějšího spolužáka či na internetu. Učitel také může požadovat od žáků postupné odevzdávání práce. To znamená, že v časovém rozhraní, které jim na samostatnou práci poskytnul, třída odevzdává jen málo upravené, nedokončené kapitoly, a vyučující má tak možnost podchytit nesprávné citování či podezření na kompletní plagiátorství včas. Zároveň mají žáci příležitost diskutovat s učitelem stylistiku, obavy a dotazy, které se během psaní vyskytly – tím se jejich respekt k učiteli a k zadanému úkolu může prohloubit a podvodná tendence naopak snížit. (Davis et al., 2011)

Po přistižení podvádějícího žáka není podle Mareše (2005) nejvhodnější snižovat známku – ta má předně podávat informace o školákových znalostech a vědomostech. Podvodné jednání je ilegální komunikace, a trestání její realizace nemusí řešit samotný problém toho, proč tak žák učinil.

### **Preventivní opatření s dlouhodobým vlivem**

Dlouhodobě ovlivňující preventivní opatření jsou nástrojem školské instituce a učitelů k vytvoření prostředí, ve kterém je podvodné jednání nepřijatelné zejména společensky. Takové počínání Davis et al. (2011) označují za hlavní úkol školy v rámci eliminace podvádění. Jako prevence takového dosahu je považována dlouhá a komplexní změna ze společensky přijatelného, občas mírně nepříjemného žakovského podvádění na podvádění jako morální selhání a nezodpovědnost jak žáka, tak instituce. Škola má možnost měnit postoj žáka k podvodu pomocí učení morálnímu usuzování, univerzálním etickým principům a hodnotám a rozhodování podle těchto zásad v praxi. Práce s morálními dilematy a konflikty, setkání s rozdílnými perspektivami na různé situace či vcit'ování se do rolí druhých může žákům pomoci v morálním vývoji. Nicméně, pokrok v morálním usuzování neznamena, že podle svého svědomí bude žák i jednat. Odborníci se shodují na základních čtyřech aspektech morálního vývoje, které školní prostředí může aktivně podpořit tak, aby ke shodě svědomí s konáním u žáků, pokud možno, došlo – jde o morální citění, usuzování, motivace a chování. (Mareš & Křivohlavý, 1990; Vacek, 2013)

V rámci výuky lze učení **morálního citění** realizovat např. představením morálních dilemat, a to předně takových, aby se co nejčastěji týkaly běžného života žáků. V prostředí, kde již proběhla diskuse o činech, které společnost přijímá všeobecně za etické či neetické a proč, může vyučující debatovat s žáky o konfliktu etického smýšlení a potřeby rychlejšího postupu za neetických podmínek: mám dodržovat daná pravidla, i když jsem si vědom skutečnosti, že když určitá z nich poruším a nebudu přistižen, dostanu lepší známku? Systematicky lze žáky pobídnout k diskusi nad všemi možnostmi, které je napadnou, pokud jde o čelení morálního dilematu. Podvod ve škole pro některé z nich může být jediná možnost, jak se vyhnout potížím, avšak vyučující či spolužáci, kteří nepodvádí, mohou nabídnout další pohledy na věc (např. vyhledání pomoci u přátel či zpovídání se učiteli o obtížích, které chce žák řešit). (Davis et al., 2011)

Poté, co byl žák představen různým volbám, jak jednat v rámci určitého morálního dilematu, je záhodno určit tu ideální. Při posilování **morálního úsudku** je nutné nejen zdůrazňovat,

co by žák neměl dělat, ale také co by dělat měl (např. místo podvádění). Determinace univerzálních morálních hodnot a etických principů může v tomto ohledu sloužit jako návod. Jako vhodná didaktická pomůcka v rámci problematiky univerzálních etických principů se jeví např. webové rozhraní Character Counts!, pomocí kterého může vyučující prezentovat šest základních pilířů dobrého charakteru. Lze tak u žáků rozvíjet spolehlivost, respekt k sobě a k ostatním, zodpovědnost za své jednání, spravedlivost, soucit a občanský, komunitní přístup. (Character Counts!, 2023) Aby byl žák podpořen ve zvnitřňování dobrého morálního úsudku, musí vědět, proč je nutné dodržovat určená pravidla či proč je např. rozhodnutí nepodvádět správné rozhodnutí. V nižších úrovní morálního vývoje se bude žák orientovat podle daných norem proto, aby se vyhnul sankci – z hlediska dlouhodobé prevence je v zájmu školy a učitele, aby byl žák přesvědčen, že dodržování pravidel je vlastní zájem o udržování a ochraně společenských morálních hodnot. (Davis et al., 2011)

Nejčastější motiv k ilegální komunikaci ve škole je vyhnutí se něčemu obtížnému a zjednodušení postupu ke školnímu úspěchu. Je tedy potřeba, aby žák viděl, že vlastní integrita je nejvhodnější nástroj k úspěchu a spokojenosti ve škole, a že takový přístup je výhodnější než kupříkladu podvod. Veřejná reklama a prioritizace univerzálních etických principů a hodnot může v rozvíjení takového morálního přesvědčení žáka pomoci. Motivovat k morálnímu chování bude pravděpodobně prostředí, které to žákovi usnadní. Je tedy důležité eliminovat frekventované překážky, které nepomáhají rozvíjet žákovu integritu, a naopak usnadňují neetické jednání (např. tendence k podvádění po dostání nejednoznačných instrukcí během výuky či nekontrolování třídy během zkoušení). (Davis et al., 2011)

## **3. Praktická část**

### **3.1 Metodologie výzkumu**

Práce sleduje několik aspektů problematiky školního podvádění: míru výskytu podvodného jednání, metody podvádění, oblibu podvádějících, důvody a motivy k podvádění, a odezvu vyučujících na žakovské podvádění. Propojovacím hlediskem je morální rozměr podvodu ve škole. Základním mustrem a inspirací pro zpracování výzkumu dle zmíněných prvků byla monografie *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* od docenta Pavla Vacka (2013)

a provedení praktické části diplomové práce Venduly Dyntarové *K problematice žákovského opisování a napovídání* (2009).

### **3.1.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem této práce je zjistit, jak dnešní žáci a učitelé 2. stupně základní školy pohlíží na problém podvádění ve školním prostředí.

### **3.1.2 Výzkumné otázky a předpoklady**

- Výzkumná otázka č. 1:

**Jaká je míra výskytu žákovského podvádění?**

**Předpoklad č. 1:** Podvádění ve školním prostředí je velmi časté.

- Výzkumná otázka č. 2:

**Jaké metody opisování a napovídání žáci nejčastěji používají?**

**Předpoklad č. 2:** Žáci opisují a napovídají převážně pomocí elektronických zařízení.

- Výzkumná otázka č. 3:

**Proč se žáci rozhodnou pro podvod?**

**Předpoklad č. 3:** Žáci se rozhodnou podvádět zejména z důvodu koležalimity nebo dosažení lepšího hodnocení.

- Výzkumná otázka č. 4:

**Nakolik závažný morální problém je školní podvádění pro žáky a pro učitele?**

**Předpoklad č. 4:** Na podvodné jednání ve škole je učitelé a žáky nahlíženo jako na méně závažný morální problém.

- Výzkumná otázka č. 5:

**Jak reagují žáci a učitelé na podvádějího?**

**Předpoklad č. 5:** Žáci na podvádějího reagují spíše pozitivně a je oblíbený, učitelé na podvádějího reagují negativně a s mírnějším represivním opatřením.

Rozmanitost vybraných výzkumných otázek usnadňuje zkoumání široké škály aspektů školního podvádění a poskytuje komplexnější pohled na problematiku. Předpokládané výsledky šetření jsou založeny na studii výsledků obdobných výzkumů, s jejichž pomocí je zpracována teoretická část práce.

### 3.1.3 Zvolená metoda výzkumu

Nástrojem pro sběr dat v praktické části této práce je online dotazník, což dává výzkumu kvantitativní charakter. Výzkum se proto soustředí spíše na číselné vyjádření vztahů mezi různými faktory a na identifikaci vzorů a trendů v datech. Tento typ výzkumu často zahrnuje větší počet respondentů a je důkladněji strukturovaný. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu může být kvantitativní sběr dat méně časově náročný, a umožňuje zobecnění získaných odpovědí a jejich porovnání s existujícími studii. Nicméně, není vždy nejvhodnější volbou pro zkoumání, v rámci čehož se výzkumník snaží hlouběji porozumět určité oblasti a subjektivním názorům výzkumného vzorku. Výsledky kvantitativního výzkumu naznačují převážně trendy v dané problematice, a výzkumník zpravidla zůstává v relativně vzdáleném postavení od zkoumané situace. (Vojtíšek, 2012)

Pro výzkum v praktické části bakalářské práce **„Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy“** jsou vytvořeny dva online dotazníky určené pro dvě zkoumané skupiny respondentů – učitele a žáky. Dotazníky jsou implementovány v online prostředí pomocí platformy Survio.cz, která umožňuje, aby průběh sběru dat byl jednodušší jak pro odpovídající, tak pro výzkumníka. Respondenti odpovídají na uzavřené otázky dichotomického typu (např. „Ano“/ „Ne“) nebo na otázky s výběrem z více tvrzení, přičemž mají možnost zvolit odpověď „jiné“, a tak mohou vlastními slovy specifikovat odpověď. Otevřené otázky, které umožňují volnější vyjádření názoru, jsou v dotaznících zahrnuty minimálně kvůli strukturované povaze výzkumu. Frekventovaně respondenti volí svoji odpověď z nabízených možností v otázkách typu Likertovy škály. Dotazníky jsou doplněny úvodním textem, který obsahuje základní informace o výzkumníkovi a kvalifikační práci, anonymitě šetření, časové náročnosti a typu otázek. Respondenti jsou také požádáni o upřímnost při odpovídání a je jim zde poděkováno za jejich účast. Dotazník pro učitele obsahuje dohromady 12 otázek, zatímco dotazník pro žáky obsahuje 31 otázek.

### 3.1.4 Výzkumný vzorek

Praktická část bakalářské práce zkoumá dvě skupiny respondentů, a proto se výzkum skládá ze dvou oddělených dotazníkových šetření. Jednou ze skupin jsou žáci základních škol, a to konkrétně 2. stupně – účastníci šetření dochází tedy do 6., 7., 8. nebo 9. ročníku. Druhá skupina respondentů jsou učitelé a učitelky na základní škole, a taktéž na 2. stupni.

Šetření se zúčastnily celkem čtyři základní školy, vybrané v regionu Královohradeckého a Středočeského kraje. O dotaznících a cíli výzkumu se dozvíдалo vedení škol a učitelé prostřednictvím e-mailu, kde byl požádání o spolupráci, a byly jim poskytnuty základní informace. Odkazy a QR kódy pro vyplnění obou dotazníků byly přiloženy taktéž. Vyučujícím byl navrhnut postup při poskytování odkazu na dotazník určený pro žáky, a to skrze sdílené online rozhraní školy (např. Bakaláři či Google Classroom). Dotazník mohli žáci vyplňovat kupříkladu během výuky informatiky, kdy měli možnost přístupu ke školním počítačům, a zároveň situace byla pod kontrolou vyučujícího. Žádosti o povolení k osobní přítomnosti výzkumníka při vyplňování dotazníků žáky, která byla součástí většiny e-mailů rozeslaných do základních škol, nebylo vyhověno. Dotazníky nebyly limitovány místem ani konkrétním časem k vyplnění, respondenti měli možnost odesílat své odpovědi v jakoukoliv dobu.

Sběr dat probíhal během dubna 2024. Šetření se účastnilo 92 žáků 2. stupně a 50 učitelů 2. stupně základní školy.

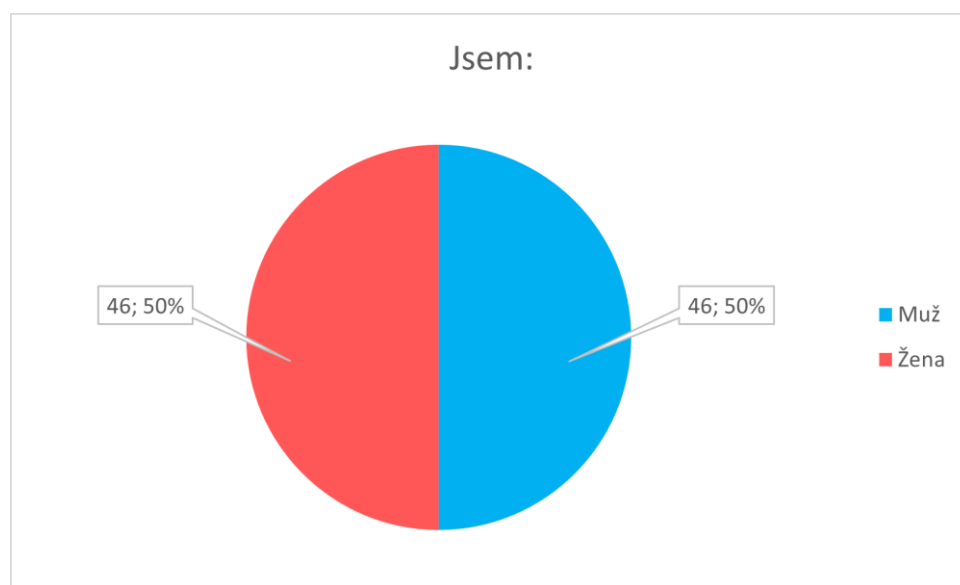
## 3.2 Hodnocení výsledků šetření a jejich interpretace

V této části je provedena analýza dosažených výsledků dotazníkových šetření a porovnání výsledků s obdobnými výzkumy. Zdrojem všech použitých grafů, tabulek a obrázků je vlastní dotazníkové šetření. Grafická znázornění jsou uvedeny u těch výsledků, které se přímo pojí s výzkumnými otázkami anebo u výsledků identifikačních otázek.

Úplné znění položené otázky je vždy napsáno kurzívou a v uvozovkách (např. „*Jsem v ročníku:*“). Výsledky jsou popsány absolutními a relativními hodnotami. Ukázka úplného znění dotazníku pro žáky je k nalezení v příloze 1 (Obrázek 2–7). Úplné znění dotazníku pro učitele je uvedeno v příloze 2 (Obrázek 8–10).

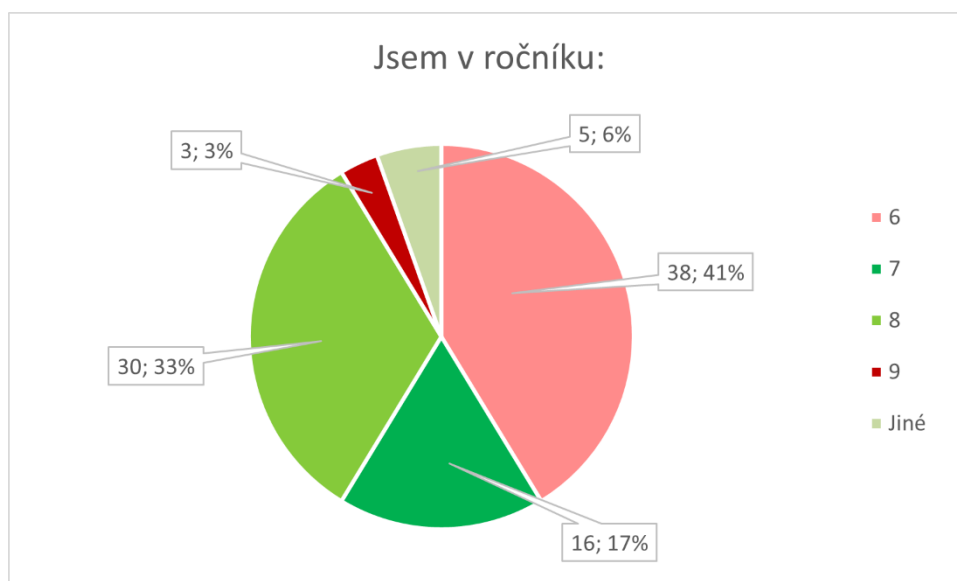
### 3.2.1 Žáci

Úvodní tři otázky v dotazníku určeném pro žáky jsou spíše identifikačního charakteru. Respondenti odpovídali na **otázku č. 1** („Jsem:“), zda jsou mužem či ženou. 50 % dotazovaných jsou ženy (46), 50 % muži (46) – poměr je ukázán na Grafu 1. Podle již existujících studií se postoj k podvádění může lišit podle toho, jakého je žák pohlaví. Tato otázka byla součástí dotazníku pro možné propojení odpovědí s navazujícími otázkami.



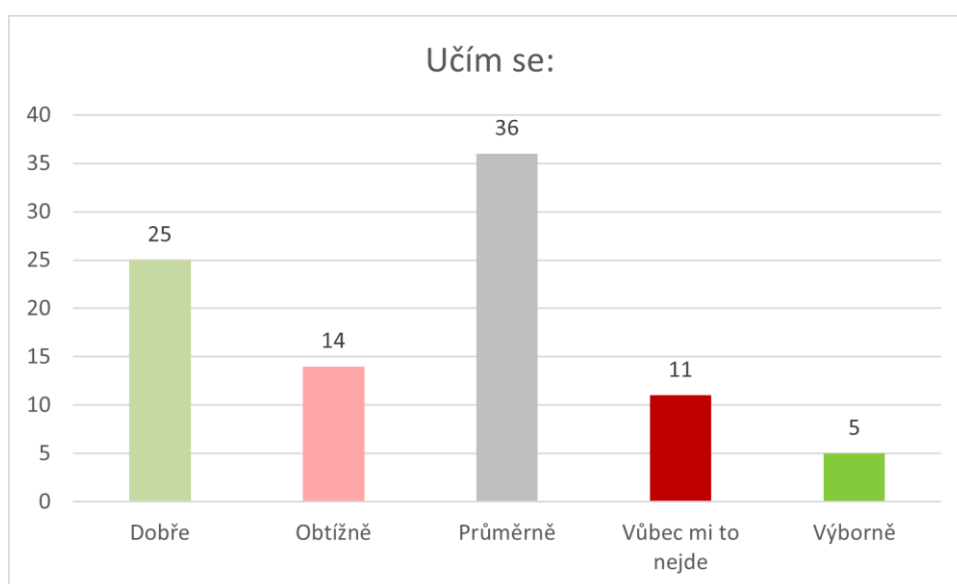
**Graf 1:** Distribuce pohlaví respondentů (žáků)

Na **otázku č. 2**, „Jsem v ročníku:“ (Graf 2), nejvíce žáků odpovědělo, že jsou v 6. ročníku (41,3 %, tedy 38 odpovědí). V 8. ročníku je 32,6 % respondentů (30), méně jich je ze 7. ročníku, 17,4 % (16). Z 9. ročníku je odpovídajících 3,3 % (3 odpovědi). Několik jednotlivců zodpovědělo na tuto otázku nevhodně, a jejich odpovědi proto nejsou započítány (5,4 % odpovědí, 5 žáků).



**Graf 2** Ročníky, do kterých respondenti docházejí

Nejvíce žáků zvolilo u **otázky č. 3** – „Učím se:“ – odpověď Průměrně (39,6 %, tedy 36 žáků). Na druhém místě, co do počtu zvolení této odpovědi, se umístila odpověď Dobře (27,5 %, odpověď zvolilo 25 žáků), obtížně se učí 15,4 % respondentů (14) a odpověď Vůbec mi to nejde zvolilo 12,1 % žáků (11). Naopak výborně se učí nejméně odpovídajících – 5,5 % dotazovaných (5). Úspěšnost ve škole může přímo souviset s tendencí podvádět, ať již z důvodu neúměrnému tlaku školy či učitelů, a tedy strachu či stresu žáků, nebo z důvodu výše inteligence. Otázka není více specifikovaná, a odpovědi na ni slouží proto jako možné orientační propojení s dalšími otázkami na podvod. Odpovědi jsou vizuálně představeny v Grafu 3.

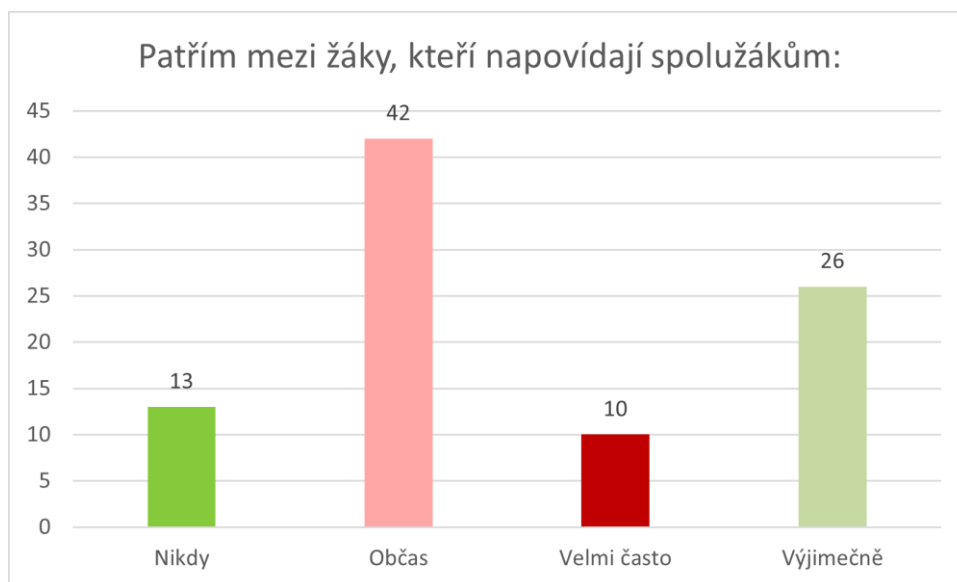


**Graf 3:** Úspěšnost školních výkonů



- **Napovídání**

**Otázka č. 4** (Graf 4) zní: „Patřím mezi žáky, kteří napovídají spolužákům:“ a ptá se na míru výskytu takového jednání. Odpověď Občas zvolilo nejvíce respondentů, 46,2 % (42 žáků). Následují odpovědi Výjimečně (28,6 %, 26 odpovědí) a Nikdy (14,3 %, tedy 13). Nejméně respondentů odpovídalo Velmi často, a to zbylých 11 % (10 žáků).



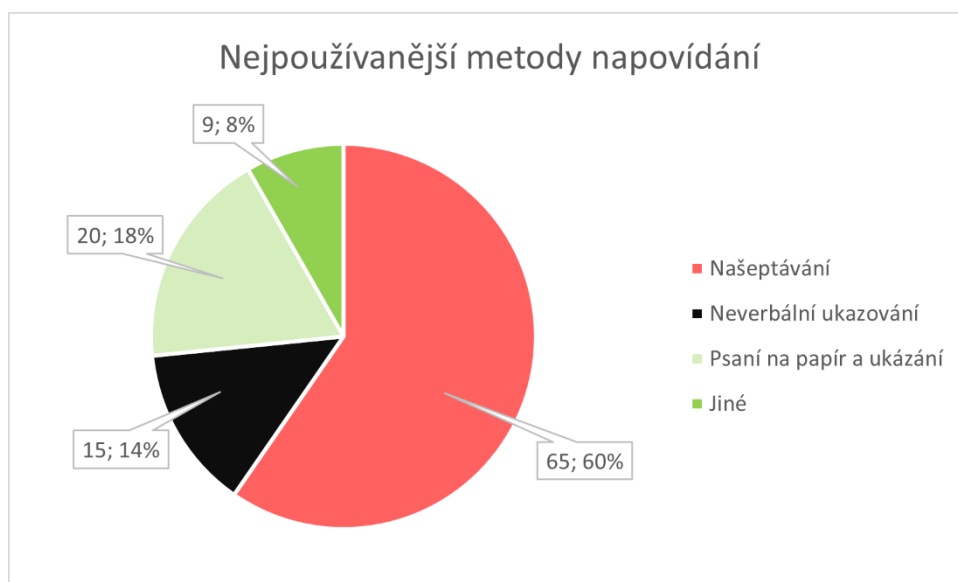
**Graf 4:** Četnost napovídání spolužákům

**Otázka č. 5**, „Pokud napovídám, tak:“, se ptá, komu napovídající nejčastěji pomohou. 60,9 % respondentů odpovědělo Jen kamarádům (56 odpovědí). Všem bez rozdílu napovídá 23,9 % odpovídajících (22), slabším spolužákům napovídá nejčastěji 6,5 % žáků (6). U této otázky byla možnost odpovídat ručně pomocí možnosti Jiný důvod – tu zvolilo 8,7 % respondentů (8). Podle charakteru specifikovaných odpovědí vyplývá, že tito odpovídající pochopili otázku jinak, a píšou o důvodech pro napovídání. Někdo napovídá vždy, když ho někdo požádá, někdo „pomůže“ napovídáním, aby ho nechali ostatní na pokoji. Jedna odpověď naznačuje podráždění ze spolužákovy neznalosti látky při zkoušení jako důvod pro napovídání – činí tak proto, aby se nepříjemného pocitu zbavil.

„Spoléháš na to, že ti při zkoušení někdo napoví?“ – tak zní **otázka č. 6**. Více jak polovina žáků odpovídá Někdy (58,7 %, tedy 54 odpovědí), v žádném případě se nespolehá na ostatní 33,7 % respondentů (31). 7,6 % žáků vždy očekává, že mu někdo při zkoušení napoví (7).

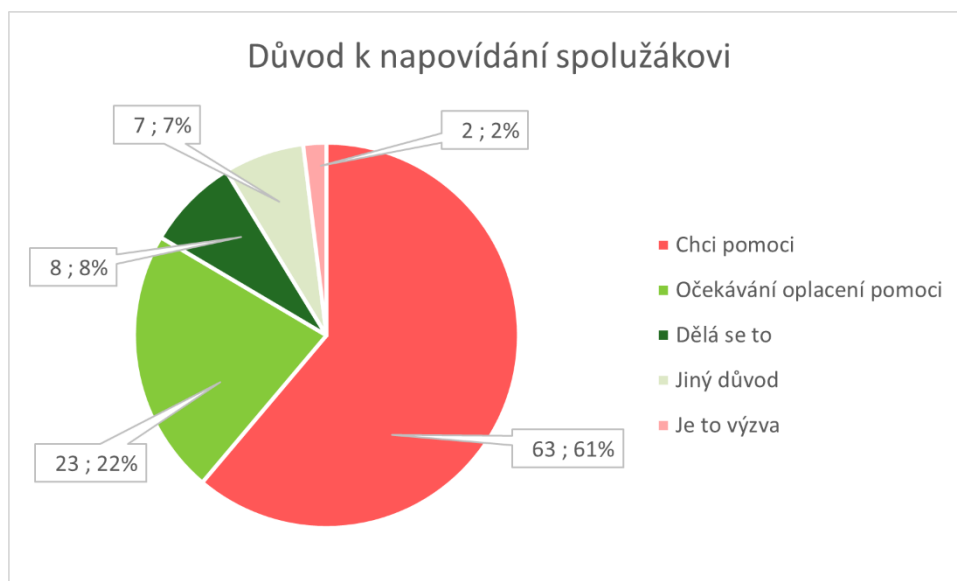
Na nejčastěji používané metody napovídání se ptá **otázka č. 7** („Jaké jsou nejčastější typy napovídání?“). Našeptávání je zvoleno 60 % odpovídajících (65), druhá nejčastější metoda je Psaní na papír a ukázání (volba 18 %, tedy 20 žáků). Ukazování (např. prstovou abecedou)

je méně frekventované (14 %, tedy 15). Jiné metody popsalo 8 % žáků (9), v některých případech tuto možnost žáci využili k nevhodnému popisu. Jeden ze žáků specifikuje ukazování během napovídání, a to znakovou řečí, další konkretizuje metodu říhání v určitém tónu. Odpovědi jsou graficky prezentovány v grafu 5.



**Graf 5:** Nejvíce používané metody napovídání

**Otázka č. 8** (Graf 6) se žáků ptá na důvod k napovídání („Pokud napovídám, tak proto, že:“). 61 % žáků napovídá, protože chce pomoci (63 respondentů). 22 % napovídá, protože očekává, že jim pomoc spolužák oplátí (23). Z důvodu konformity (Se to dělá) napovídá 8 % respondentů (8). 7 % (tedy 7 žáků) zvolilo odpověď Jiný důvod a ve většině případů specifikují, že napovídají kamarádovi, který jim také napovídá. Jeden ze žáků odpovídá „Chci, aby mě nechali být.“. Objevila se také odpověď, kde respondent naznačuje podráždění ze spolužákových neznalostí, které se projeví při zkoušení. Ví více, a tak napoví, aby se nepříjemného pocitu zbavil. 2 % udávají, že napovídání je pro ně výzva (2).

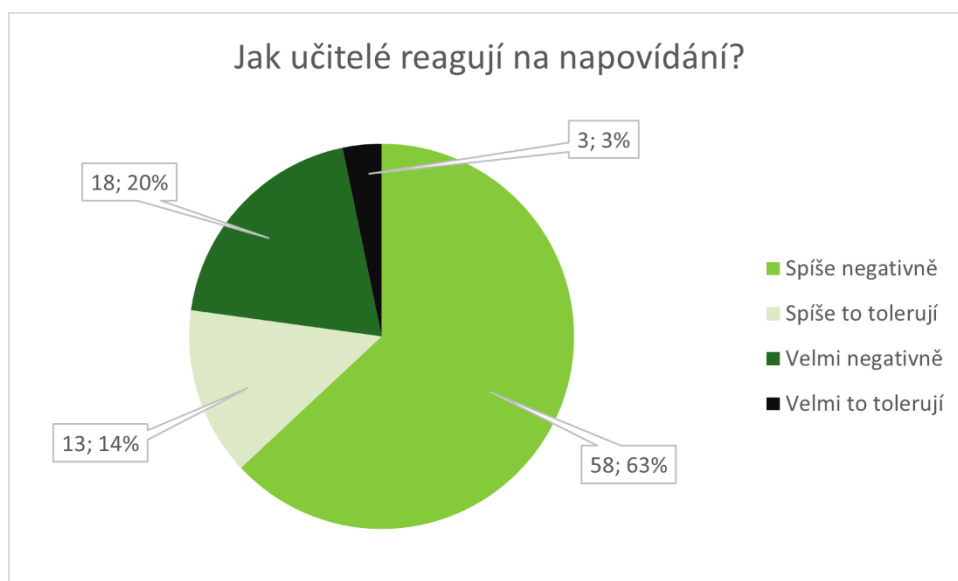


**Graf 6:** *Důvody k napovídání spolužákovi*

Na **otázku č. 9** – „*Napovídáš i s rizikem potrestání?*“ – odpovídali žáci výběrem Ano či Ne. 68,5 % respondentů odpovídá Ano (63 žáků). Pokud hrozí potrestání, 31,5 % žáků se rozhodne nenapovídat (29).

Na **otázku č. 10** („*Máš při napovídání spolužákovi strach?*“), odpovědělo Ne 62 % žáků (tedy 57 respondentů), Ano 38 % žáků (35). Volba Ano byla propojena s dodatkovou otázkou Proč? a ti, co mají při napovídání strach, tak dále konkretizují, že se bojí přistižení vyučujícím a možného trestu (jsou uvedeny příklady jako uložení poznámky či hodnocení za 5), který by následoval. Jeden žák popisuje, že se bojí zklamání vyučujícího, pokud by ho přistihl, jak napovídá. Jedna odpověď naznačovala, že má žák při napovídání strach, protože neví, co se bude dít, pokud by ho vyučující přistihl.

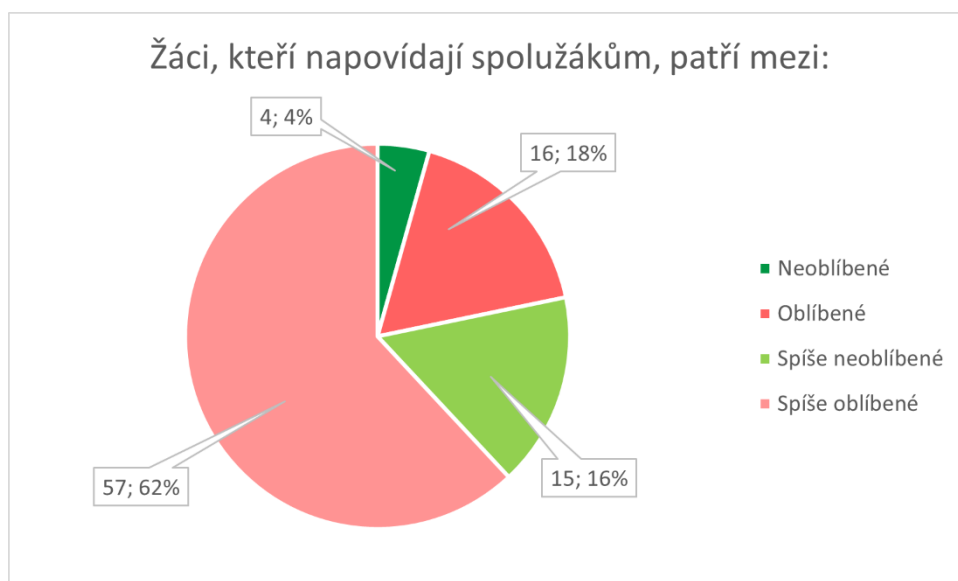
**Otázka č. 11** („*Jak učitelé reagují na napovídání?*“) zjišťuje postoj učitele k napovídání. Žáci vybírají ze škály odpovědí typu Likertovy škály. Podle 63 % respondentů (58) vyučující na napovídání reagují spíše negativně, 20 % odpovídá Velmi negativně (18). Podle odpovídajících žáků vyučující napovídání tolerují méně často – Spíše to tolerují jako odpověď zvolilo 14 % (13 žáků), Velmi to tolerují 3 % (3 žáci). Odpovědi jsou k vidění v grafu 7.



**Graf 7:** Nejčastější reakce učitelů na napovídání podle žáků

„Proč se někdo rozhodne nenapovídat?“ – tak zní **otázka č. 12**, která se ptá na obecný názor odpovídajících, a respondenti mohou odpovídat výběrem více možností. Největší počet žáků odpovídá zvolenou možností Má strach (45 %, 57 žáků). Podle 22 respondentů, tedy 17 % někdo nenapoví, protože neví, jak na to. 16 % (20) volí možnost Považuje to za nečestné jednání, stejné procento volí i odpověď vidiny vlastního prospěchu (kupříkladu, že bude vypadat lépe v očích vyučujícího). Někteří (6, tedy 6 % odpovídajících) zvolili také Jiný důvod a specifikují, že někdo se tak rozhodne, protože zkušného nemá rád. Jiný žák uvádí, že někdo nemusí napovídat, protože na to nemá čas a řeší své problémy. Objevuje se také odpověď, že tomu, kdo by mohl napovědět, se zkrátka nechce.

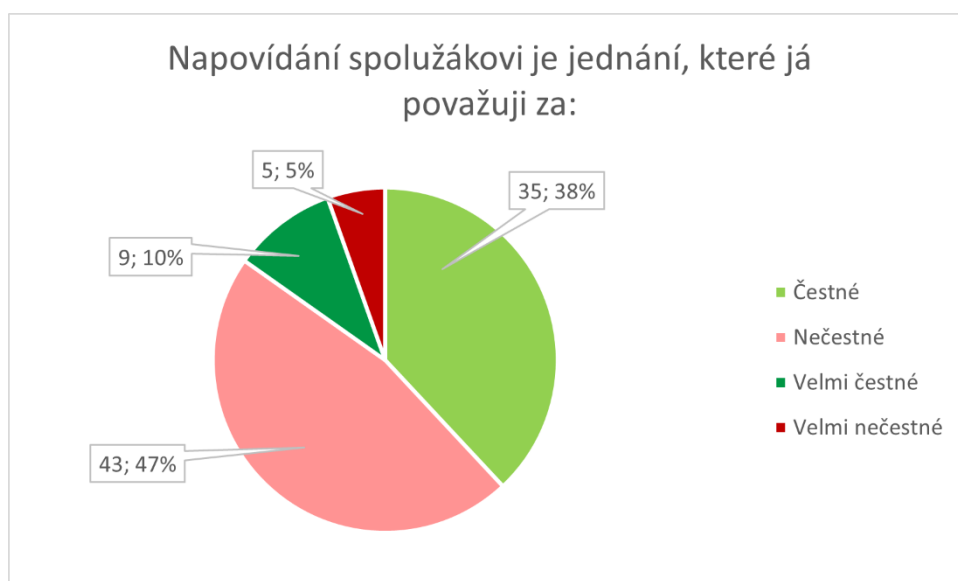
Většina odpovídajících, 62 %, odpovídá na **otázku č. 13** – „Žáci, kteří napovídají spolužákům, patří mezi:“ – že takoví žáci jsou spíše oblíbeni (57 odpovědí). 17 % volí Oblíbeni (16), 16 % shledává napovídající žáky za spíše neoblíbené (15), 4 % za neoblíbené (4). Přehled odpovědí je k nalezení v grafu 8.



**Graf 8:** Oblíbenost napovídajících žáků

**Otázka č. 14** se ptá na opak – „Žáci, kteří nenapovídají spolužákům, jsou:“, a většina respondentů shledává nenapovídající žáky za spíše neoblíbené (51 %, tedy 47 žáků). Spíše oblíbeni jsou nenapovídající podle 33 % (30), neoblíbeni jsou podle 11 % (10). Jednoznačně oblíbeni jsou nenapovídající žáci podle 5 % (tedy 5 odpovědí).

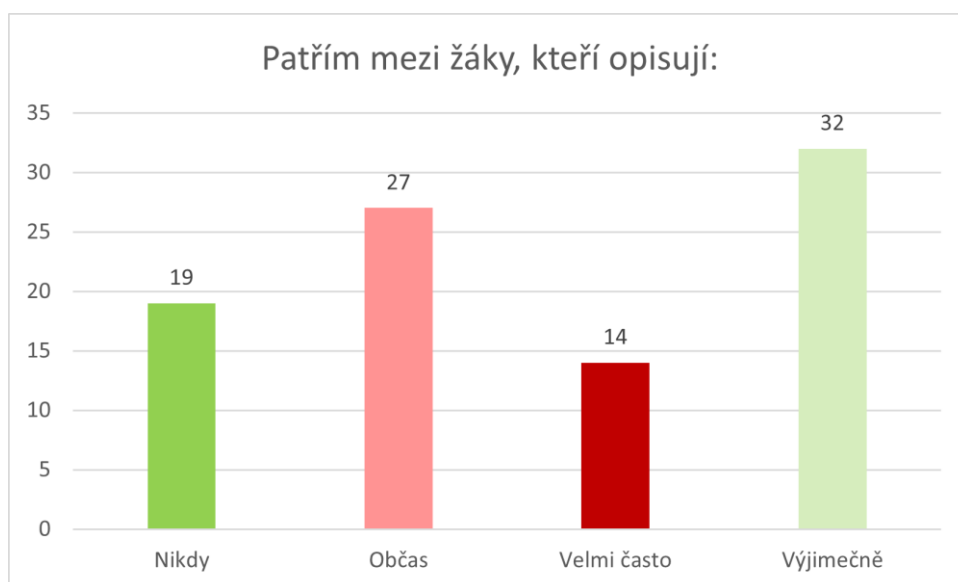
**15. otázka** se soustředí na postoj k napovídání z hlediska morálky. Žáci na otázku „Napovídání spolužákovi je jednání, které já považuji za:“ nejčastěji odpověděli Nečestné (47 %, tedy 43 žáků). Za čestné jednání považuje napovídání 38 % respondentů (35), za velmi čestné 10 % (9), za velmi nečestné 5 % (5). Odpovědi jsou k nalezení v grafu 9.



**Graf 9:** Morální postoj žáků k napovídání

- **Opisování**

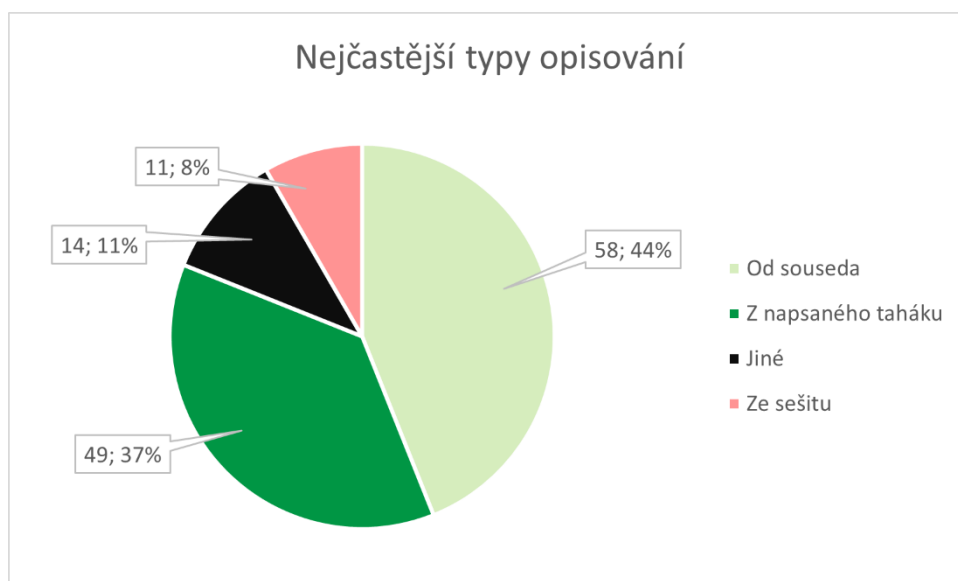
**Otázka č. 16** (Graf 10) se ptá na míru výskytu opisování („*Patřím mezi žáky, kteří opisují:*“). Žáci nejčastěji volí odpověď Výjimečně (34,8 %, tedy 32 odpovědí), následuje Občas (29,3 %, tedy 27). Nikdy neopisuje 20,7 % dotázaných (19), naopak velmi často se pro opisování rozhodne 15,2 % žáků (14).



**Graf 10:** Četnost opisování

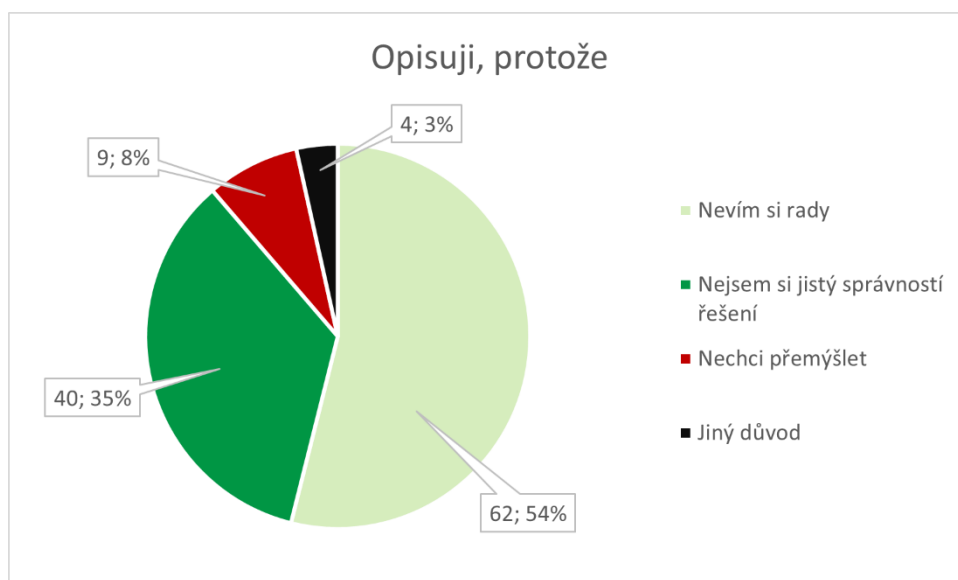
Zda, a jak často žák dovolí svému spolusedícímu něco opsat, na to se ptá **otázka č. 17** („*Svému sousedovi v lavici:*“). Ve většině případů (62 %, 57 odpovědí), žáci dovolí opisování spolužáka, 26,1 % opisování dovolí jen někdy (24 žáků), 12 % opisování spolužákovi nedovolí (11).

**Otázka č. 18** zní: „*Jaké jsou nejčastější typy opisování?*“. Odpovídající nejfrekventovaněji volí Od souseda (43,9 %, tedy 58 žáků), na druhém místě se jako nejčastější typ nachází opisování z ručně psaného taháku (49 respondentů, 37,1 %). 8,3 % (11) volí možnost Ze sešitu. Jiné typy specifikovalo 10,6 % žáků (14), a většinou opakují již zmíněné typy. Jeden odpovídající doplňuje opisování z telefonu. Graf 11 prezentuje výsledné odpovědi.



**Graf 11:** Nejčastější zdroje opisování

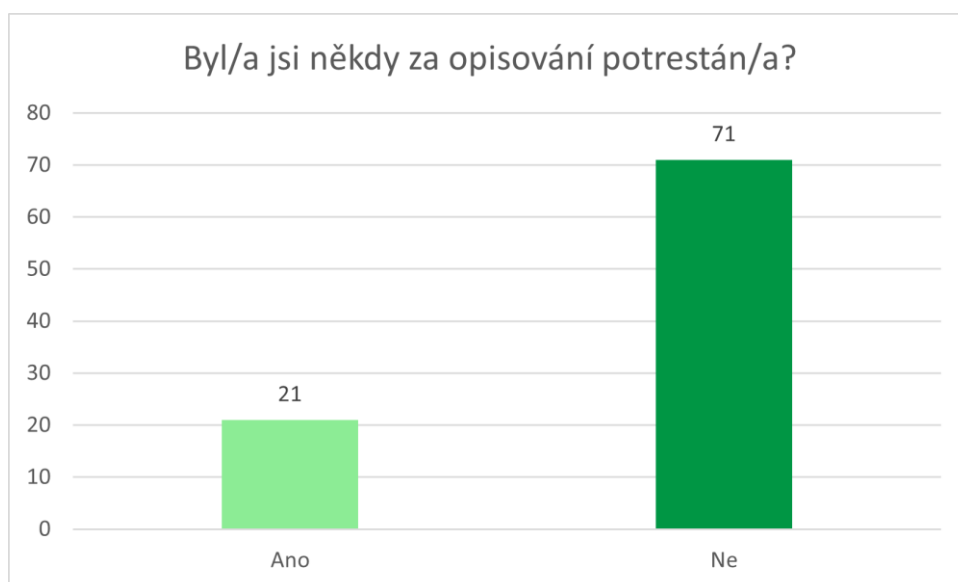
Na **otázku č. 19** („Pokud opisuji, tak proto, že:“) odpovídají žáci nejčastěji zvolením možnosti Nevím si rady (53,9 %, tedy 62 odpovědi). 34,8 % respondentů opisuje, protože se chtějí ujistit, zda jejich řešení je správné (40). Nad zadáním nechce přemýšlet 7,8 % (tedy 9), a jiný důvod udalo 3,5 % (4 žáci). Jeden žák jako důvod k opisování uvedl: „Nechci dostat blbou známku (spíš kvůli mému průměru, ale taky někdy kvůli rodičům)“. Další specifikuje důvod k opisování takto: „Mám stres, že to nechápu, a test dopadne špatně. Myslím, že díky tahákům na tom budu líp.“. Získané odpovědi jsou graficky znázorněny v Grafu 12.



**Graf 12:** Důvody k opisování

Zda žáci mají či nemají strach při opisování, na to se ptá **otázka č. 20** („*Máš při opisování strach?*“). 59,8 % (55) respondentů se při opisování nebojí trestu, 40,2 % ano (37). Odpověď Ano byla propojena s dodatkovou otázkou Proč? – žáci tedy specifikují důvody ke strachu při opisování, a bojí se např. přistižení a potrestání učitelem, udělení důtky, hodnocení nedostatečnou, nebo vyhrožování hodnocením za 5, přičemž hlavní strach je v tomto případě z reakce rodičů. Jeden žák uvádí obavu z toho, že bude přistižen i jeho kamarád (v rámci spolupráce při opisování) a oba dostanou špatné hodnocení.

Míru výskytu trestu a typ trestání sleduje **otázka č. 21** (Graf 13). Na otázku „*Byl/a jsi někdy za opisování potrestán/a?*“ odpovídá 77,2 % žáků Ne (71). Možnost Ano byla propojena s doplňujícím dotazem Jak? Tuto možnost zvolilo 22,8 % respondentů (21), a ti následně konkretizují tresty jako např. napomenutí vyučujícím, udělení poznámky, hodnocení nedostatečnou, „seřvání“, či sebrání taháku. Jeden ze žáků dostal za opisování třídní důtku.

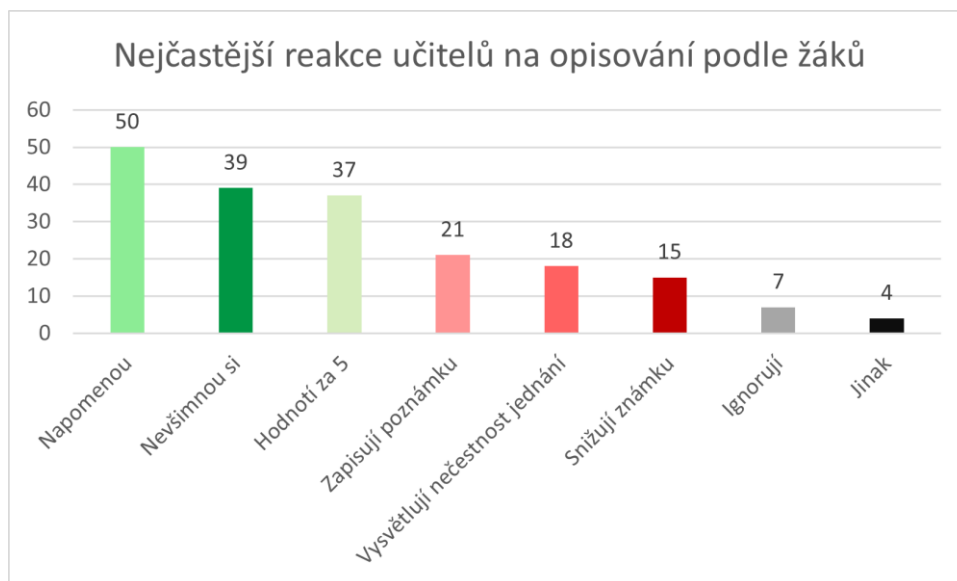


**Graf 13:** Trest za opisování

**Otázka č. 22** (Graf 14) se ptá na více specifické reakce vyučujících na opisování („*Jakým způsobem reagují učitelé na opisování?*“). Nejčastěji se objevila zvolená odpověď Napomenou (50 respondentů, tedy 26,2 %), druhá nejfrekventovanější volba byla Nevšimnou si, tuto odpověď zakliklo 39 žáků, 20,4 %. Podle 37 respondentů (19,4 %) učitelé často hodnotí nedostatečnou (tedy za 5), 21 žáků (11 %) volí možnost Zapisují poznámku pro rodiče. 9,4 %, tedy 18 žáků zvolilo možnost Vysvětlují, že je to nečestné jednání, 15 z odpovídajících (7,9 %) zakliklo Snižují známku, dle 7 respondentů (3,7 %) učitelé také úmyslně přehlíží opisujícího. 4 žáci (2,1 %) uvádí Jiný postoj, jejich odpovědi jsou



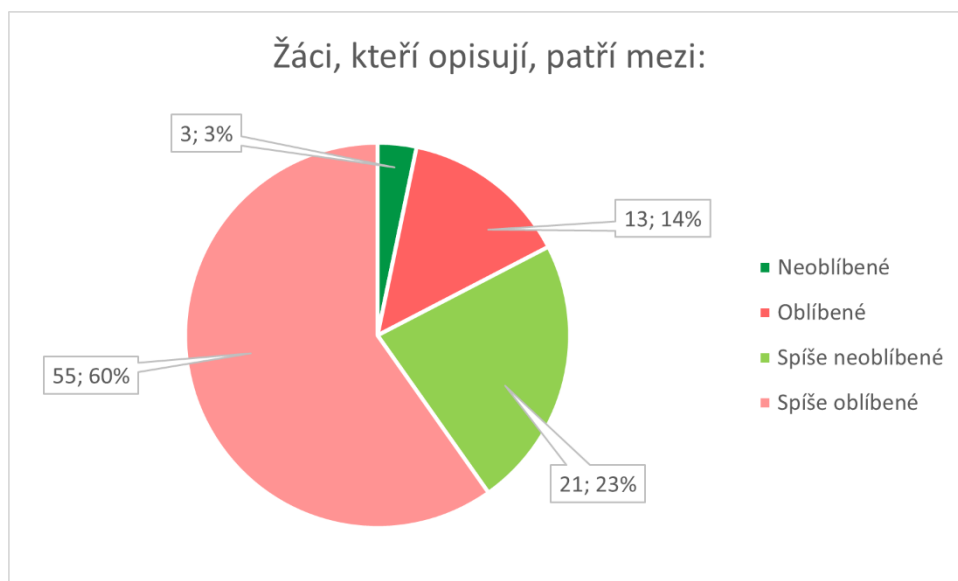
však shodné vždy s jednou možností na výběr. Jeden žák dodává, že vyučující hodnotí za 5 a zkombinuje hodnocení s udělením poznámky pro rodiče.



**Graf 14:** Nejčastější reakce učitelů na opisování podle žáků

„Co může někoho od opisování odradit?“ – na **otázku č. 23** odpovídají žáci nejčastěji pomocí možnosti Má strach (72, tedy 54,5 % respondentů). 27 odpovídajících volí Neumí opisovat (20,5 %), považování opisování za nečestné jednání je jako důvod k nepodvádění zvoleno 19 respondenty (14,4 %). 13 žáků se přiklání k možnosti Výsledná známka pro něj/ni nemá takovou hodnotu (9,8 %), a 0,8 %, tedy 1 z respondentů volí Jiný důvod, a konkretizuje, že neopisující může mít strach z potrestání.

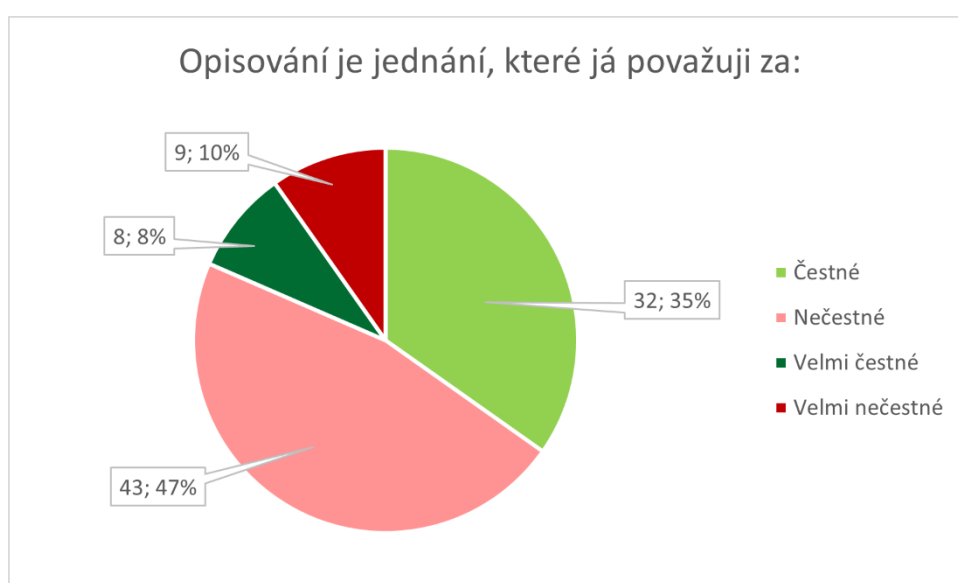
**Otázka č. 24** (Graf 15) zjišťuje míru oblíbenosti opisujících. „Žáci, kteří opisují, patří mezi:“ zodpovědělo nejvíce respondentů možnost Spíše oblíbené (60 %. Tedy 55 žáků). Druhá nejčastěji zvolená odpověď byla Spíše neoblíbené, a to 23 % respondentů (21). 14 % žáků považuje opisující spolužáky za oblíbené (13 odpovědí), 3 % z nich shledává opisující za neoblíbené (3).



**Graf 15:** Oblíbenost opisujícího

Do jaké míry jsou oblíbeni žáci, kteří se rozhodnou neopisovat zjišťuje **otázka č. 25** („Žáci, kteří neopisují, jsou:“). Pro 50 % (48) respondentů jsou neopisující spíše oblíbeni, pro 35 % žáků jsou naopak spíše neoblíbeni (30). 8 % odpovídá Neoblíbeni (7), 7 % Oblíbeni (tedy 6 žáků). Jeden žák se zdržel odpovědi.

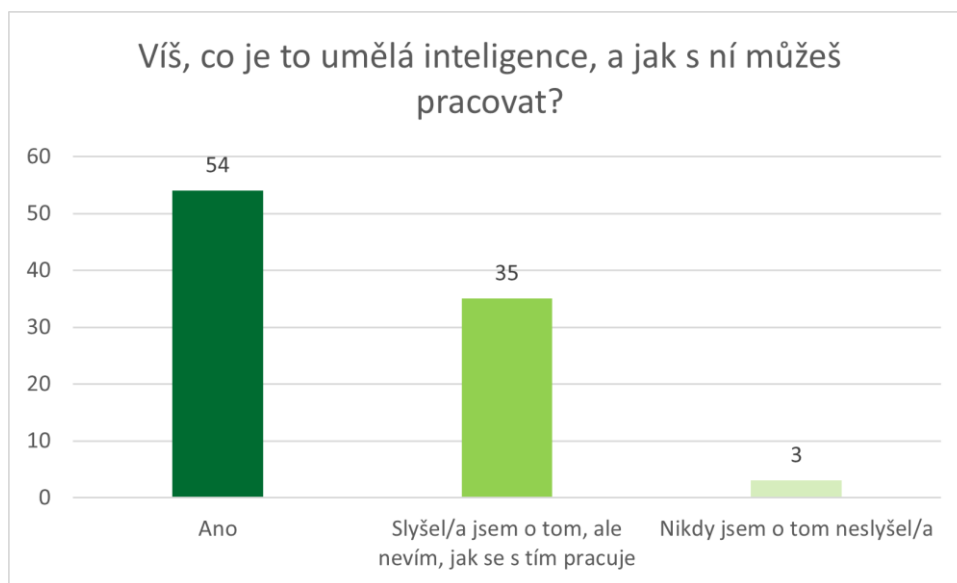
**Otázka č. 26** (Graf 16) se ptá na postoj k opisování z hlediska morálky („Opisování je jednání, které já považuji za:“). Největší počet dotázaných žáků, 46,7 %, vybírá možnost Nečestné (43), opisování je čestné jednání podle 34,8 % respondentů (32). Velmi nečestné je opisování podle 9,8 % žáků (9) a velmi čestné je takové jednání podle 8,7 % odpovídajících (8).



**Graf 16:** Morální postoj žáků k opisování

- **Podvádění s umělou inteligencí**

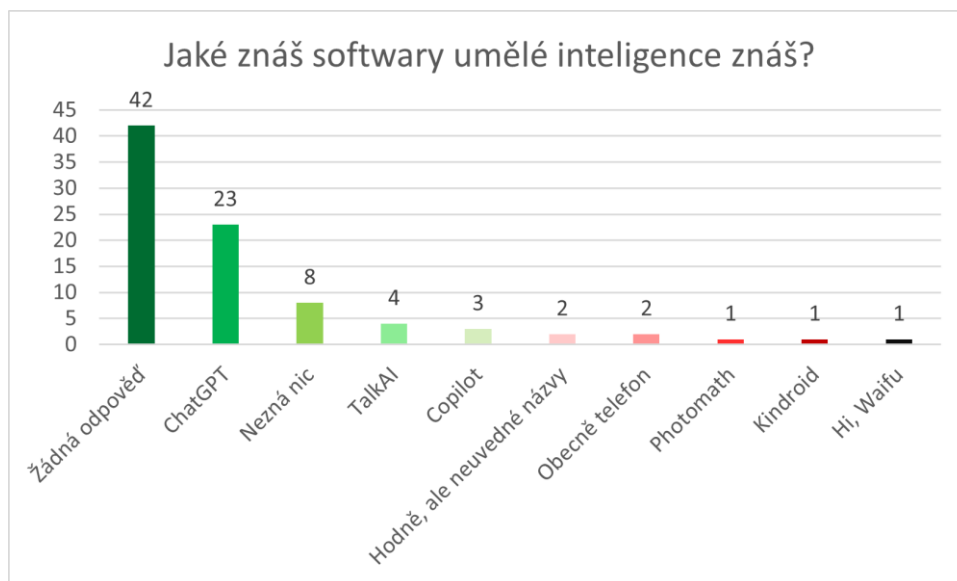
**Otázka č. 27** (Graf 17) zjišťuje, kolik žáků ví, co si představit pod pojmem umělá inteligence. „Víš, co je to umělá inteligence, a jak se s ní může pracovat?“ zodpovídali respondenti nejčastěji možností Ano (58,7 % dotázaných, tedy 54 žáků). 38 % žáků ví, co umělá inteligence je, ale neví, jak s ní pracovat (35). Nikdy tento pojem neslyšelo, nebo neví, co si pod ním představit 3,3 % respondentů (3).



**Graf 17:** Povědomí žáků o umělé inteligenci

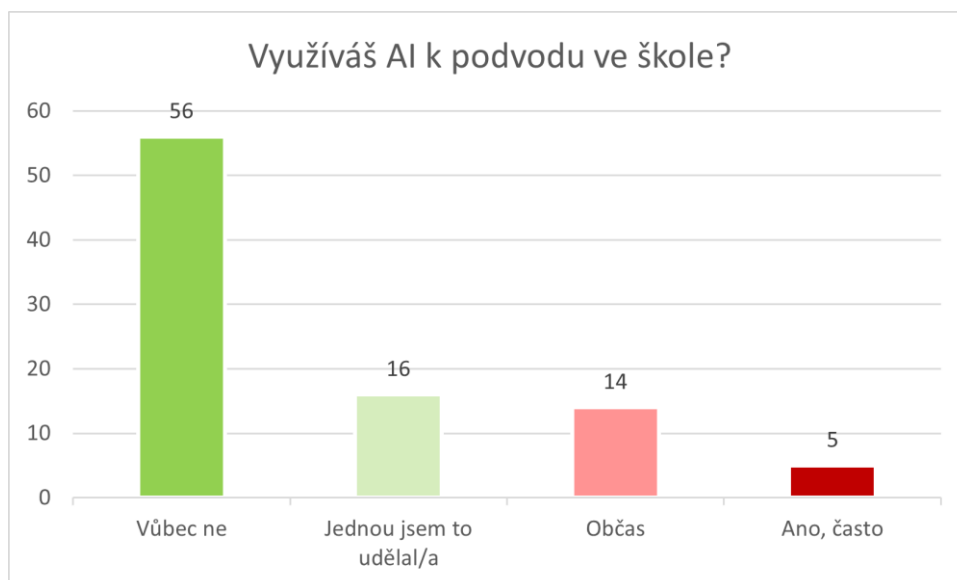
Jediná otázka s otevřenou možností odpovědi byla **otázka č. 28**, která se ptá „Pokud víš, co umělá inteligence je, jaké softwary znáš?“. 45,7 % (42 žáků) ponechalo tuto odpověď prázdnou, což víceméně souhlasí s počtem záporných odpovědí na předchozí otázku (38 % + 3,3 %). 8,8 % (8) respondentů přiznává, že nezná žádné konkrétní softwary. ChatGPT byl uveden 25,3 % respondentů (23), dále byl nejčastěji uveden software TalkAI (4,4 %, tedy 4 odpovědi) a Copilot od společnosti Microsoft (3,3 %, 3 žáci). 2,2 % odpovídá, že znají hodně softwarů, ale neuvádí názvy (2). Mobil jako zařízení, které může pracovat s umělou inteligencí, uvádí 2,2 % žáků (2). Jednotliví žáci dodávají příklady umělé inteligence jako Photomath, Kindroid nebo Hi, Waifu. Objevuje se obecná odpověď OpenAI (společnost, pod kterou patří ChatGPT) nebo operační systém iOS, který s umělou inteligencí taktéž pracuje. Dva žáci se vůči této otázce ohrazují, a odpovídají, že ji buď shledávají nesmyslnou, anebo, že jejich odpověď by mohla být použita proti nim, a tak nechtějí odpovídat. Dva žáci pochopili tuto

otázku tak, že mají popsat, co je to umělá inteligence nebo co je to software, a podávají definice. Pro přehled odpovědí je uveden graf 18.



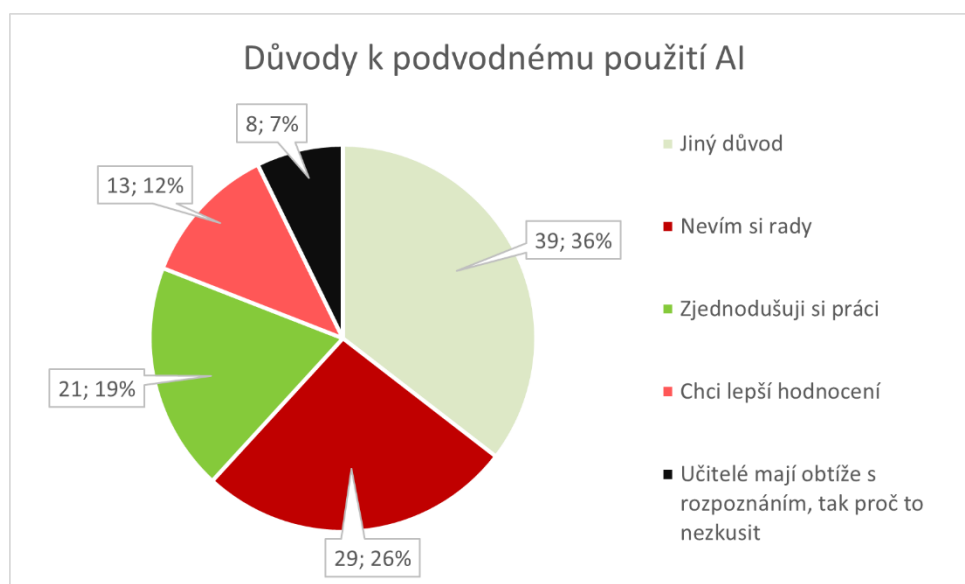
**Graf 18:** Typy AI, které žáci znají

**29. otázka** se ptá, na míru výskytu podvádění s pomocí umělé inteligence („*Využíváš umělou inteligenci k podvodu ve škole?*“). 61,5 % žáků odpovídá, že s pomocí AI nepodvádí vůbec (56), 17,6 % volí možnost Jednou jsem to udělal/a (16). Občasné podvádění s AI potvrzuje 15,4 % respondentů (14 žáků), a 5,5 % volí odpověď Ano, často (5). Na grafu 19 je četnost podvodu s pomocí umělé inteligence graficky znázorněna.



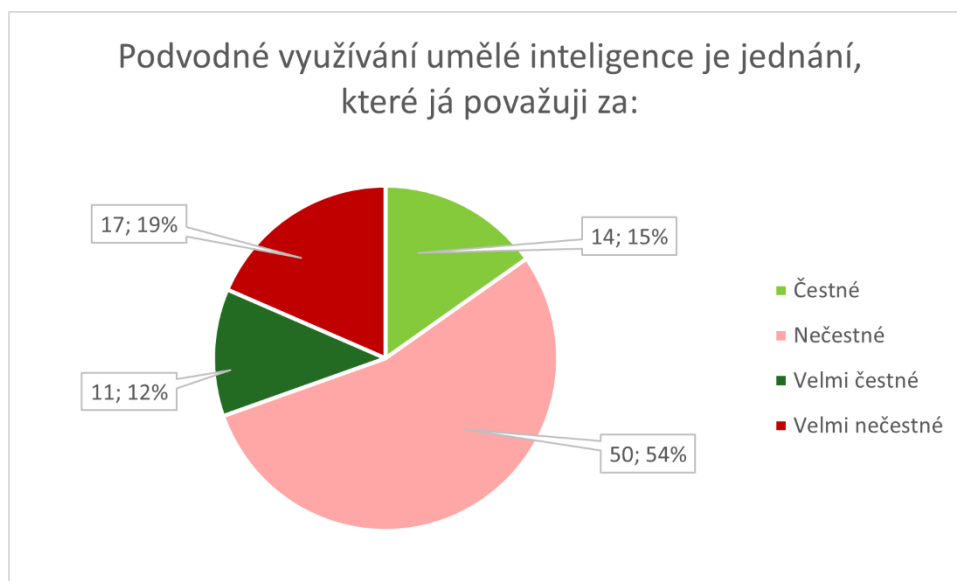
**Graf 19:** Četnost podvodného využití umělé inteligence

Z jakých důvodů nejčastěji žáci podvádí s umělou inteligencí, to zjišťuje **otázka č. 30**. „*Pokud využíváš umělou inteligenci k podvodu ve škole, tak proto, že:*“ zodpovědělo nejvíce žáků pomocí možnosti Jiný důvod, a dále specifikují, že umělou inteligenci k podvodu vůbec nepoužívají (39 žáků, 35,5 %). Jeden žák pomocí této možnosti uvádí, že umělou inteligenci podvodně použije v případě, kdy se z více předmětů píše test nebo je naplánováno zkoušení, a termíny se sejdou v jeden den či týden. Další z respondentů konkretizuje, že používá umělou inteligenci k podvodu, protože „neumí přemýšlet“. Objevuje se i odpověď „když jsem úplně ztracená“. 29 žáků, tedy 26,4 % volí možnost Nevím si rady se zadáním. 21 žáků (19,1 %) odpovídá Zjednodušuji si práci. Lepší hodnocení chce 13 odpovídajících (11,8 %) a 7,3 %, tedy 8 respondentů volí možnost Vím, že je pro vyučující těžké takový podvod rozeznat, tak proč to nezkusit. Vizualní znázornění odpovědí je uvedeno grafem 20.



**Graf 20:** Důvody k podvodnému využití umělé inteligence

**Otázka č. 31** (Graf 21) se ptá na postoj k podvádění pomocí umělé inteligence, a to z hlediska morálky. „*Podvodné využívání umělé inteligence je jednání, které já považuji za:*“ zodpovídali žáci nejčastěji možností Nečestné (54,3 %, tedy 50), na druhém místě co do počtu zvolení se nachází možnost Velmi nečestné (18,5 % respondentů, 17 odpovědí). Podvádění s AI považuje 15,2 % žáků za čestné jednání (14), a 12 % za velmi čestné (11).

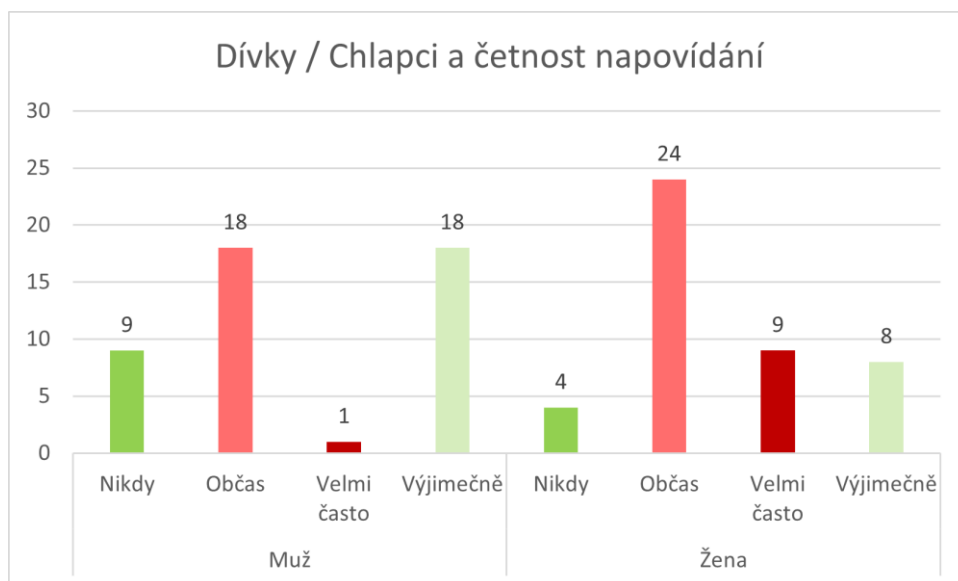


**Graf 21:** Morální postoj žáků k podvodnému využití umělé inteligence

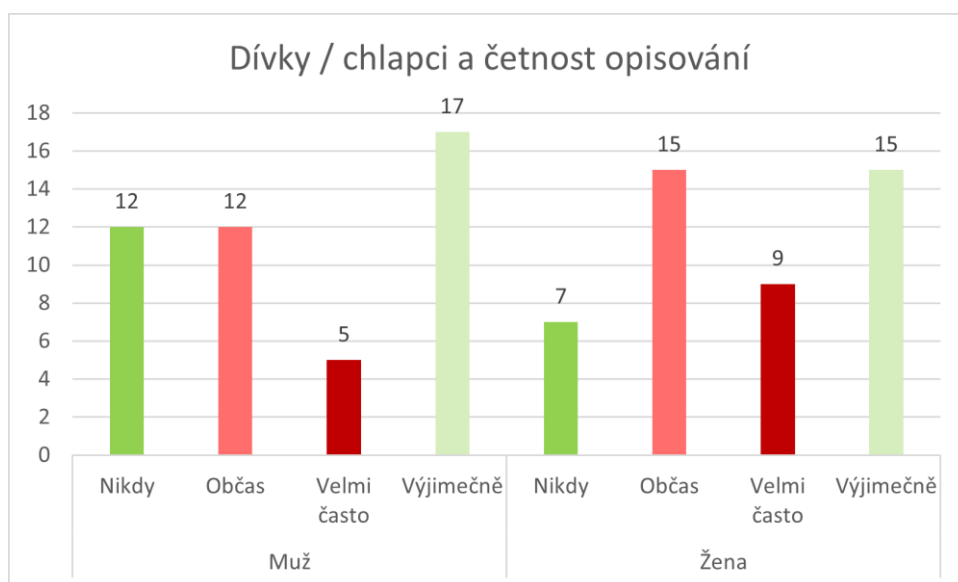
- **Porovnání výsledků s obdobnými výzkumy**

**Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 1**

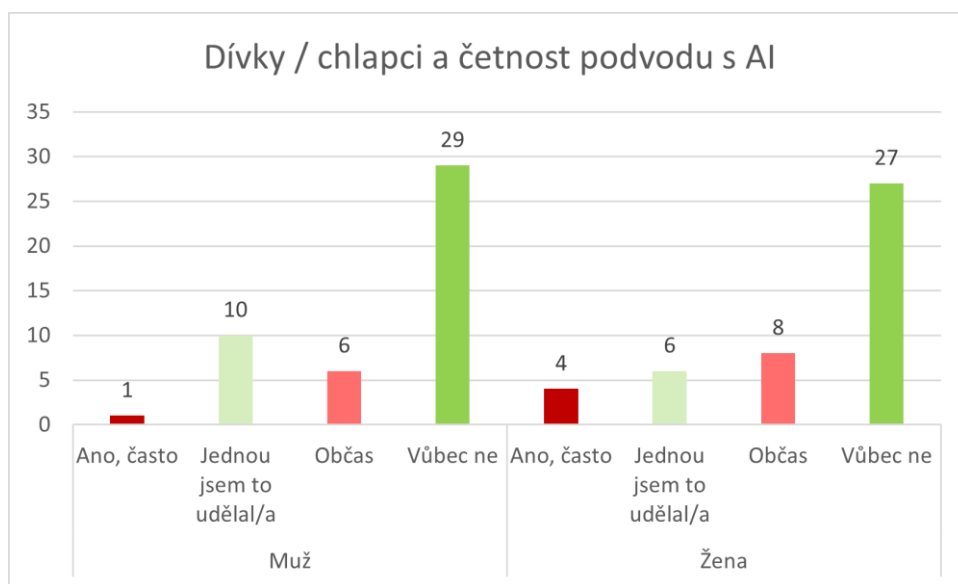
Podle Mareše (2005), výzkumu Ramberga a Modina (2019) i studie Davise et al. (2011) se zdá být pohlaví jako jeden z rozlišujících aspektů při četnosti podvodného jednání ve škole. Chlapci mají podle minulých výzkumů častější tendenci k podvodu. Dívky mají oproti nim většinou hlubší morální přesvědčení o nečestnosti takového jednání a větší sebekontrolu, a tak se pro podvod rozhodnou méně často. Z porovnání dosažených výsledků však vyplývá, že častější tendenci k podvádění mají dívky. Sečteno ze všech třech typů podvádění, 16,2 % dívek podvádí Velmi často, kdežto chlapců, kteří podvádějí velmi frekventovaně, je 5,1 %. Nikdy nepodvádí 27,2 % dívek a 36,2 % chlapců. Odpovědi respondentů mohou naznačovat i změnu v nahlížení na podvod jako morální problém, a dívky mohou takové jednání považovat za méně závažné než v minulých letech, kdy probíhaly další studie na toto téma. Níže jsou graficky uvedena porovnání pohlaví žáků a četnosti napovídání, opisování a podvodu s pomocí AI (Graf 22, 23 a 24).



**Graf 22:** Porovnání pohlaví žáků a četnosti napovídání

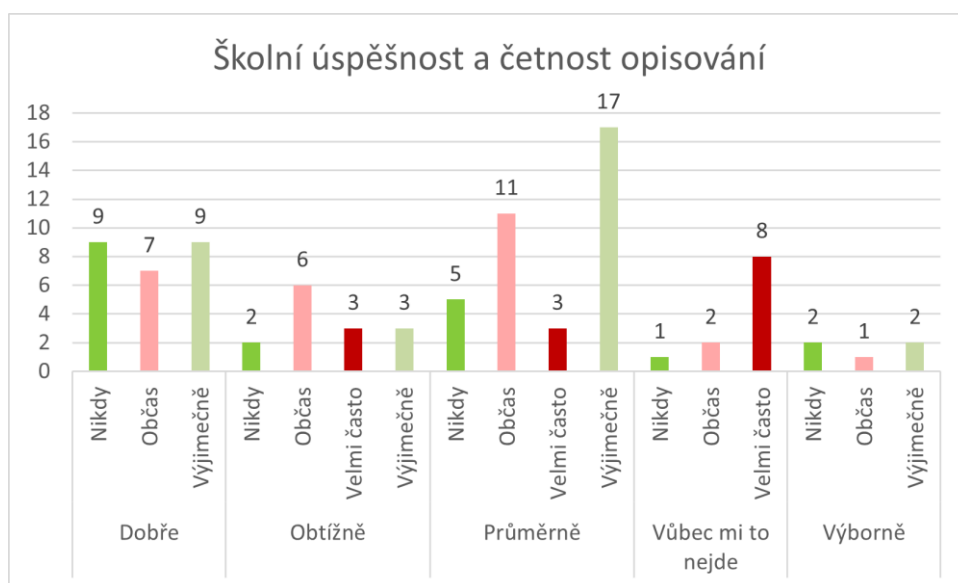


**Graf 23:** Porovnání pohlaví žáků a četnosti opisování



**Graf 24:** Porovnání pohlaví žáků a četnosti podvodu s pomocí AI

Nižší inteligence nebo nižší úroveň pracovní morálky žáka mohou ovlivnit jeho úspěšnost ve škole, a tedy i tendence k podvádění (Mareš, 2005; Davis et al., 2011; Ramberg & Modin, 2019). Byla porovnána úspěšnost ve škole s četností opisování, napovídání spolužákům a podvodu pomocí umělé inteligence. Sečteno dohromady z výsledků všech třech typů podvádění, 45 % žáků, kteří se učí velmi špatně, podvádí velmi často, 30 % podvádí občas. Oproti tomu úspěšní žáci podvádí velmi často z 6,7 %, a občas podvádí 26,7 % z nich. Souhrnně lze ze zjištění vyčíst, že s větším neúspěchem ve škole stoupá četnost podvádění – stejnou situaci naznačují i obdobné studie. Grafy 25, 26 a 27 znázorňují porovnání úspěšnosti ve škole s četností opisování, napovídání spolužákům a podvodu s pomocí AI.

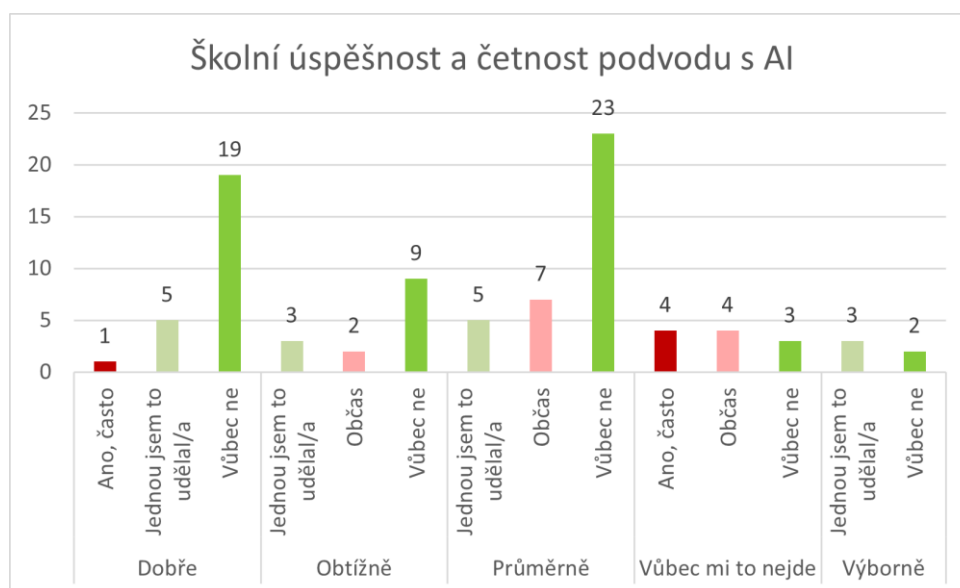


**Graf 25:** Porovnání školní úspěšnosti s četností opisování





**Graf 26:** Porovnání školní úspěšnosti a četnosti napovídání



**Graf 27:** Porovnání školní úspěšnosti a četnosti podvodu s AI

Předpoklad k výzkumné otázce č. 1 – **Podvádění ve školním prostředí je velmi časté** – není v případě tohoto šetření potvrzen, neboť nejvíce žáků odpovídá na míru výskytu podvádění (sečteny jsou všechny tři typy podvádění dohromady) volbou možností Výjimečně (73, tedy 26,8 %), Občas (82, tedy 30,1 %) nebo Vůbec ne (88, tedy 32,4 %). Hraniční možnosti Velmi často či Ano, často (29, tedy 10,7 %) byly respondenty zvoleny méně frekventovaně.

## **Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 2**

Nejběžněji používané metody opisování a napovídání se od metod zmíněných Marešem (2005) a Davisem et al. (2011) neliší. Podle respondentů se napovídá nejčastěji našeptáváním správné odpovědi (60 %) a ukazováním napsané odpovědi na papír (18 %). Z výsledků šetření vyplývá, že se nejčastěji opisuje ze sešitu či ze zadání souseďa v lavici (44 %), dále pak z ručně napsaného taháku (37 %). Pouze jeden respondent odpovídá, že opisuje z mobilu, tedy z elektronického zdroje. Nejvíce žáků tvrdí, že pomocí umělé inteligence nepodvádí nikdy (61,5 %). Předpoklad č. 2, tedy, že **žáci opisují a napovídají převážně pomocí elektronických zařízení**, se nepotvrdil.

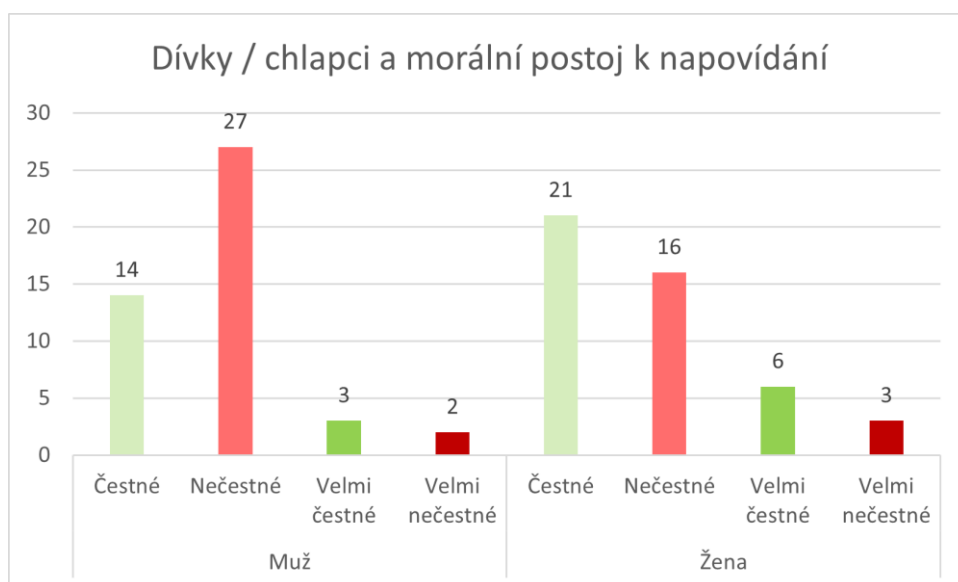
## **Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 3**

Jako nejčastější důvod k napovídání uvádí respondenti pomoc spolužákovi (61 %). Podle Mareše a Křivohlavého (1990) je napovídání asociováno s kolegiální pomocí, spíše než s podváděním zkoušejícího. Konvenční úroveň morálního vývoje je stupeň, do kterého dospěje většina společnosti, a na takové úrovni je morální jednání založeno především na udržení dobrých vztahů (Vacek, 2013). Z těchto důvodů je napovídání častěji přehlíženo i učiteli, a žák může situaci brát jako povinnost vůči dobrému kamarádovi či spolužákovi (Mareš & Křivohlavý, 1990). S tímto zjištěním souhlasí také výsledné odpovědi, že napovídající pomáhají nejčastěji jen kamarádovi (61 %). Výsledky šetření ukazují, že žáci nejvíce opisují kvůli tomu, že si neví rady se zadáním (54 %) nebo si nejsou jistí správností svého řešení (35 %). Dle Mareše (2005) i Mareše a Křivohlavého (1995) může takové důvody podněcovat např. tlak na vysoké výkony, nepřehledně předávané učivo či příliš obtížné učivo. Neznalost či nejistota, zda je jeho řešení správné, nemusí být ovlivněno stresem ze školy nebo didaktickou nekompetencí vyučujícího – opisování může být pro žáka lehčí cestou k lepšímu hodnocení, a jako takové může být bráno jako běžná a beztravná metoda, zvláště pokud takové jednání vyučující a škola spíše toleruje a neřeší. (Mareš & Křivohlavý, 1995; Mareš, 2005) Podobné důvody jsou k podvádění s umělou inteligencí – pokud si žáci neví rady se zadáním nebo si chtějí zjednodušit práci, použijí podvodně nejčastěji ChatGPT (25,3 %).

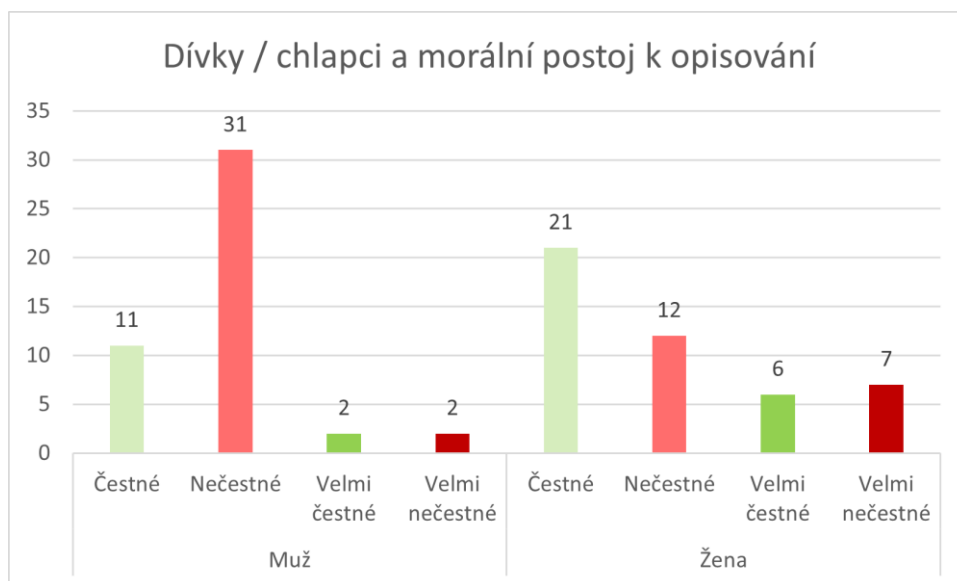
Předpoklad č. 3, tedy, že **žáci podvádějí zejména z důvodu kolegiality nebo dosažení lepšího hodnocení**, je potvrzen.

#### Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 4

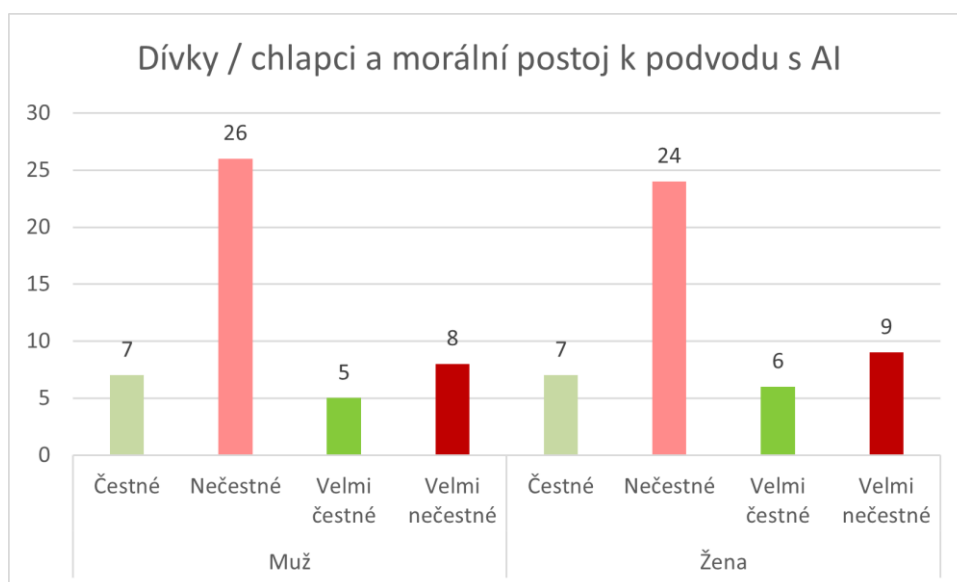
Podobně jako ve vztahu k četnosti podvádění lze porovnat pohlaví a morálního postoje k podvádění. Z porovnání výsledných odpovědí vyplývá, že v případě opisování a napovídání jsou chlapci morálně přesvědčenější o nečestnosti takového jednání než dívky, neboť součet zvolených možností Nečestné a Velmi nečestné je u chlapců vyšší. Podvádění s pomocí umělé inteligence je pro obě pohlaví nečestné velmi podobnou měrou. Sečteno z výsledků u všech třech typů podvádění, 51,5 % dívek a 69,6 % chlapců považuje podvodné jednání za nečestné jednání. 48,5 % dívek a 30,4 % chlapců považuje podvádění za jednání čestné. Morální přesvědčení o podvádění se u dívek nezdá být hlubší než u chlapců. Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k napovídání, opisování a podvodu s pomocí AI jsou znázorněna na grafech 28, 29 a 30.



**Graf 28:** Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k napovídání



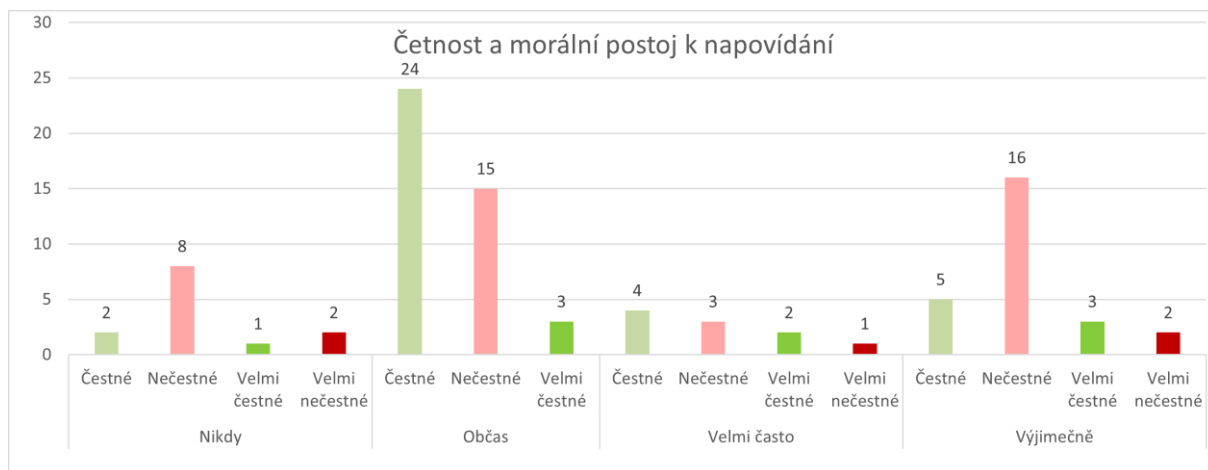
**Graf 29:** Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k opisování



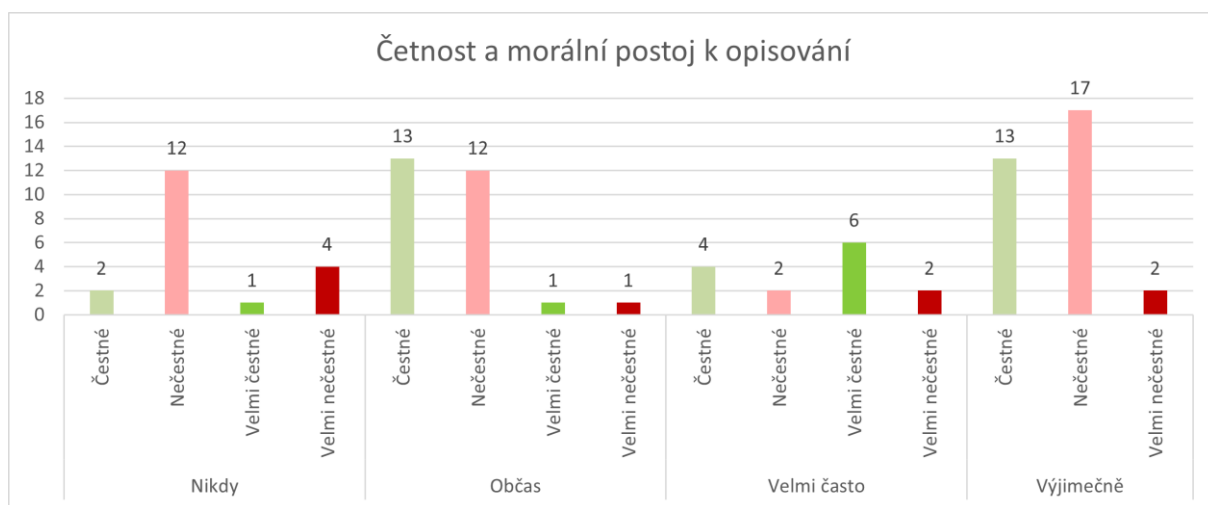
**Graf 30:** Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k podvodu s AI

Výsledky také ukazují, že žáci podvádějící častěji považují takové jednání za více čestné (viz Graf 31, 32 a 33). Ze součtu četnosti a morálního postoje ke všem třem zkoumaným typům podvádění vychází kupříkladu, že pouze 23,1 % žáků, kteří nenapovídají vůbec, považují takové jednání za čestné. Žáků, kteří napovídají velmi často a považují takové jednání za čestné, je 60 %. Podobné rozdíly vychází i u opisování – pouze 15,8 % z těch žáků, kteří nikdy neopisují, považují takové jednání za čestné. Stejný postoj má 71,5 % žáků, kteří opisují velmi často. 17,8 % žáků, kteří nepodvádí pomocí umělé inteligence vůbec, považuje takové jednání za čestné. 100 % těch, co podvádí s pomocí umělé inteligence velmi často, považuje takové jednání za čestné. Výzkum Ramberga a Modina (2019) ukazuje dva typy žáků co se týče morálního přesvědčení o podvodu – jeden z těchto typů jsou žáci, kteří si kladný postoj

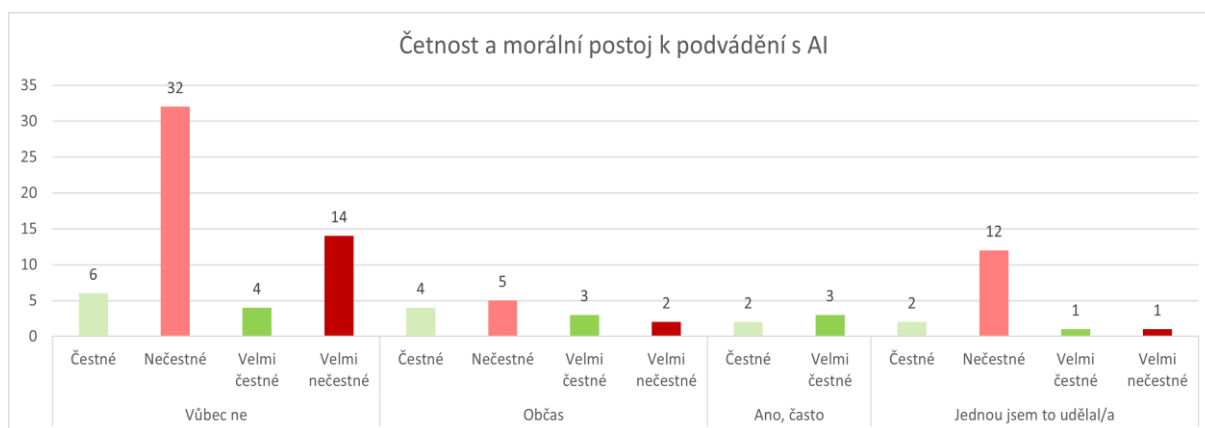
k podvádění již nesou s sebou a jejich jednání ve škole je tím ovlivněno od počátku školní docházky. Davis et al. (2011) tvrdí, že kladný morální postoj k podvádění může být také ospravedlněním jednání žáka, a tedy možné uklidnění špatného svědomí.



**Graf 32:** Četnost a morální postoj k napovídání



**Graf 31:** Četnost a morální postoj k opisování



**Graf 33:** Četnost a morální postoj k podvodu s AI

Podle Vacka (2013), Mareše (2005 a Mareše & Křivohlavého (1990) žáci rozlišují morální závažnost opisování a napovídání. Opisování je častěji individualistického charakteru, napovídání může být mezi žáky i učiteli bráno jako pomoc, a je kladněji hodnoceno z důvodu asociace s prosociálním chováním. Na základě šetření, a porovnání grafu 9 (s. 45) a grafu 16 (s. 50), lze uvést, že opisování je považováno za morálně závažnější než napovídání, ačkoliv s malým rozdílem v počtu odpovědí (sečtením odpovědí Velmi nečestné a Nečestné vychází, že opisování takto hodnotí 57 % a napovídání 52 %).

Celkově z výsledků šetření vyplývá, že žáci považují podvádění za více závažný morální problém (60,5 %, po sečtení odpovědí u všech třech typů podvádění). Tím se vyvracuje část předpokladu č. 4, tedy, že **žáci nahlíží na podvod jako na méně závažný morální problém.**

#### **Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 5**

Reakce učitelů na podvádění je podle žákovských odpovědí spíše negativní (podle 63 % žáků) a používají zejména represivní opatření (Napomenou podle 54,3 %, Nevšimnou si podle 42,4 % nebo hodnotí nedostatečnou podle 40,2 %). Po přistižení opisujícího nejčastěji napomenou nebo hodnotí nedostatečnou. Výsledky šetření tak souhlasí s výsledky výzkumů Davise et al. (2011), Feřtka (2016), Mareše (2005) i Vacka (2013). To potvrzuje část předpokladu č.5, která tvrdí, že **učitelé na podvádějícího reagují negativně a s mírnějším represivním opatřením.**

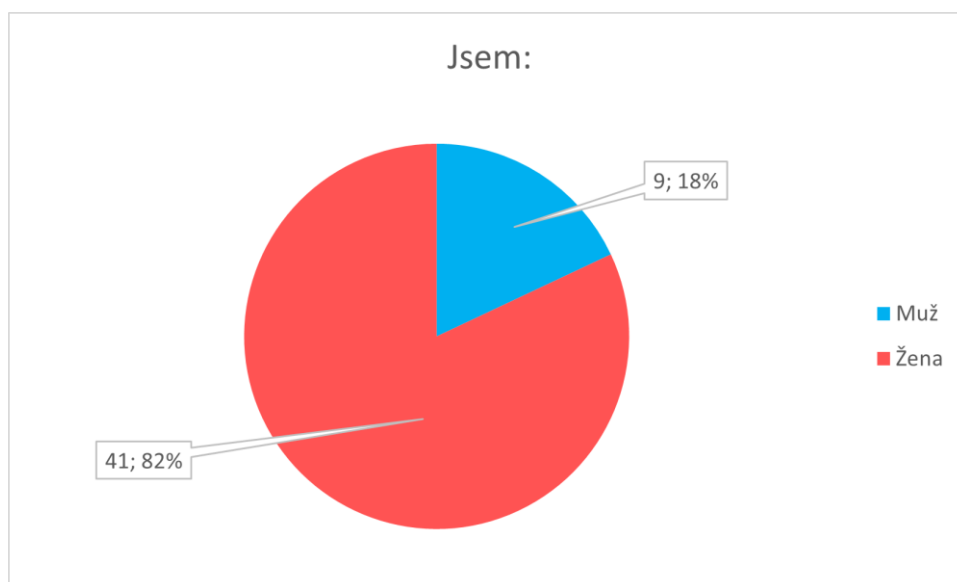
Dle Vacka (2013) je žák, který napovídá, obvykle oblíbenější než ten, který opisuje. Toto vyplývá ze stejného důvodu, který vede k častějšímu přehlížení napovídání jako morálně méně závažné formy podvádění – napovídání je spíše vnímáno jako pomoc. Z porovnání oblíbenosti podvádějícího a nepodvádějícího žáka vyplývá, že žák, který napovídá, je oblíbenější než ten,

který se rozhodne nenapovídat (napovídající je oblíbený v součtu podle 79,3 % respondentů, nenapovídající podle 38 %). Opisující je dle výsledků více oblíbený než neopisující žák (opisující je oblíbený v součtu podle 73,9 % žáků, neopisující žák je oblíbený podle 59,3 %).

Část předpokladu č. 5, která se týká žáků, je potvrzena – původní domněnka byla taková, že žáci reagují na podvádějícího spíše pozitivně a je jimi oblíbený.

### 3.2.2 Učitelé

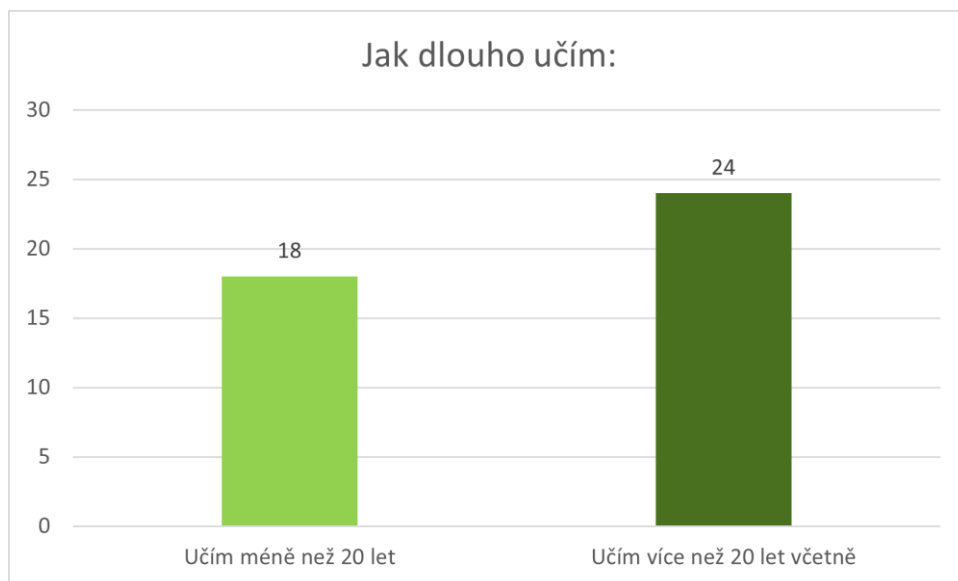
**Otázka č. 1** (Graf 34) je identifikačního charakteru, a ptá se na pohlaví („Jsem:“). 82 % odpovídajících jsou ženy (42), 18 % muži (9).



**Graf 34:** Distribuce pohlaví respondentů (učitelů)

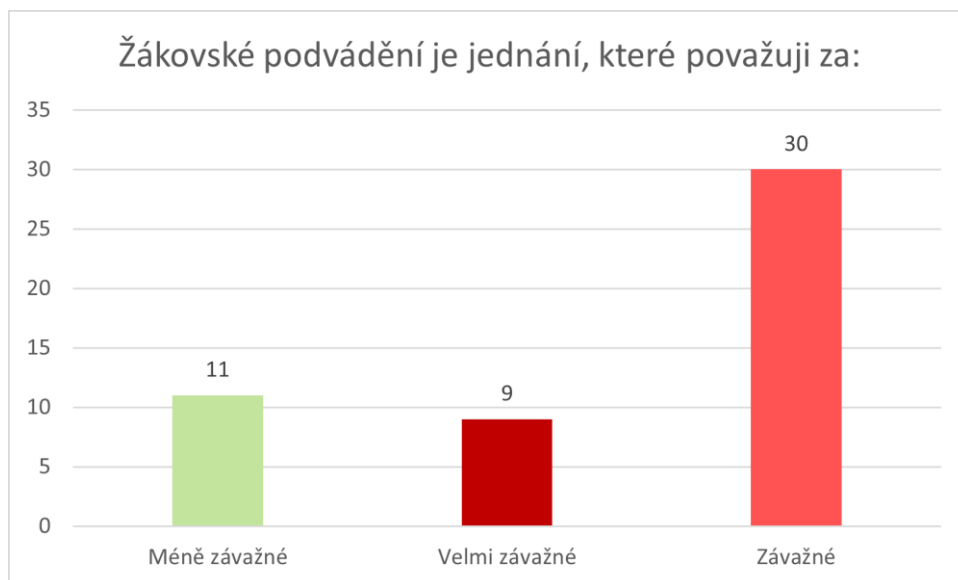
Jak dlouho dotazovaní učí, na to se ptala **otázka č. 2** („Jak dlouho učím:“). Nejčastěji respondenti odpovídají, že učí 30 let (6 %, tedy 3 respondenti), 25 let (6 %), 4 roky (6 %), 2 roky (6 %) a 1 rok (6 %). Dále se objevují čísla 42 let (4 %, tedy 2 učitelé), 4 % učitelů odpovídají i 35 let, 33 let, 21 let, 20 let, 12 let, 10 let a 3 roky. Vždy 1 respondent (2 %) uvádí 45 let, 44 let, 40 let, 39 let, 37 let, 34 let, 31 let, 28 let, 15 let, 13 let, 11 let, 8 let, a nejkratší dobu 6 měsíců. Některé odpovědi byly pro výzkum nevhodné (např. „Krátce“ či „Moc dlouho“), a byly proto v rámci grafického znázornění níže vynechány. Z odpovědí vyučujících lze vyčíst, že se dotazníkového šetření zúčastnilo více těch, kteří učí 20 let a déle. Menší počet je odpovídajících, kteří učí méně než 20 let. Pro přehled délky učiteléské kariéry odpovídajících

učitelů je dodán graf 35, který souhrnně znázorňuje počet učitelů, kteří učí méně než 20 let a počet učitelů, kteří učí více než 20 let.



**Graf 35:** Délka učitelské kariéry

**3. otázka** (Graf 36) se ptá na výši závažnosti podvodu z pohledu učitelů. Na „*Žákovské podvádění je jednání, které považuji za:*“ odpovědělo 60 % respondentů pomocí možnosti Závažné (30), 22 % učitelů odpovídá Méně závažné (tedy 11). 18 % odpovídajících považuje podvádění za velmi závažné jednání (9 učitelů). Nikdo nezvolil možnost Nezávažné.



**Graf 36:** Závažnost podvádění žáků podle učitelů



**Otázka č. 4** („*Podvádění ve škole má být řešeno především proto, že:*“) je typu sémantického diferenciálu (dotázaný posouvá bod blíže k pro něj významnější odpovědi). Na pravém konci sémantické linky je odpověď „*Je to morální problém*“, na levém konci stojí „*Je to porušení pravidel školy*“. Nejvíce vyučujících, konkrétně 20 dotázaných (40 %), souhlasí spíše s tvrzením Je to morální problém. 19 vyučujících s tímto tvrzením souhlasí úplně (38 %). 7 učitelů odpovídá neutrálním středem sémantické linky, a mají proto nerozhodnou odpověď (14 %). 3 učitelé (6 %) se domnívají, že podvod má být řešen spíše proto, že je to porušení pravidel školy, 1 vyučující s tímto tvrzením souhlasí úplně (2 %). Pro lepší představu odpovědí je přiložen Obrázek 1.

**Obrázek 1:** *Otázka typu sémantického diferenciálu použita v dotazníku pro učitele*

		-2	-1	0	1	2		
4. Podvádění ve škole má být řešeno především proto, že:								
Je to porušení pravidel školy.	1	3	7	20	19		Je to morální problém.	

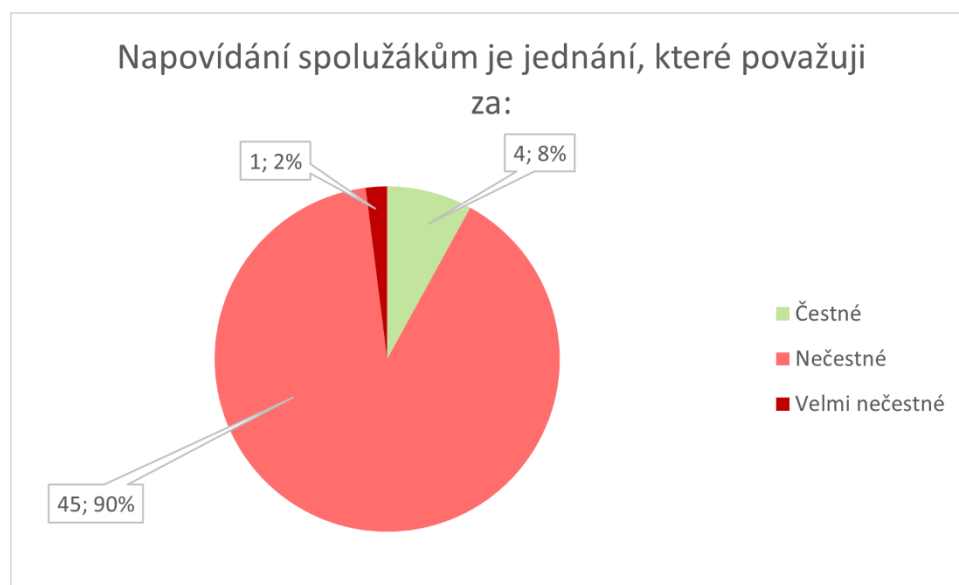
Na preventivní či represivní opatření proti podvádění, které vyučující nejčastěji používají, se ptá **otázka č. 5**, která zní: „*Minimalizují žakovské podvádění tak, že:*“. Nejčastěji vyučující zvolili možnost Diskutují se žáky morální problém takového jednání (30 dotázaných, tedy 34,5 %). Organizační a didaktické metody výuky jako opatření proti podvodu používá 33,3 % (29 dotázaných). 22 vyučujících zvolilo možnost Důsledně dohlížím na třídu během testu/zkoušení (25,3 %). Zpřísnění postihu při dalším přistižení při podvádění volí 5 učitelů (5,7 %), a jeden z odpovídajících volí i možnost Jinak, dopisuje však, že používá „v podstatě vše jmenované“. Výsledky jsou znázorněny v tabulce 1.

**Tabulka 1:** Nejčastější metody minimalizování podvodu podle učitelů

Nejčastější metody minimalizování podvodu	Počet zvolení
Diskuse o nečestnosti podvodu	30
Využívání preventivních organizačních a didaktických metod výuky	29
Důsledné dohlížení při testu/zkoušení	22
Zpřísnění postihu po dalším přistižení	5
Jinak	1

- **Napovídání**

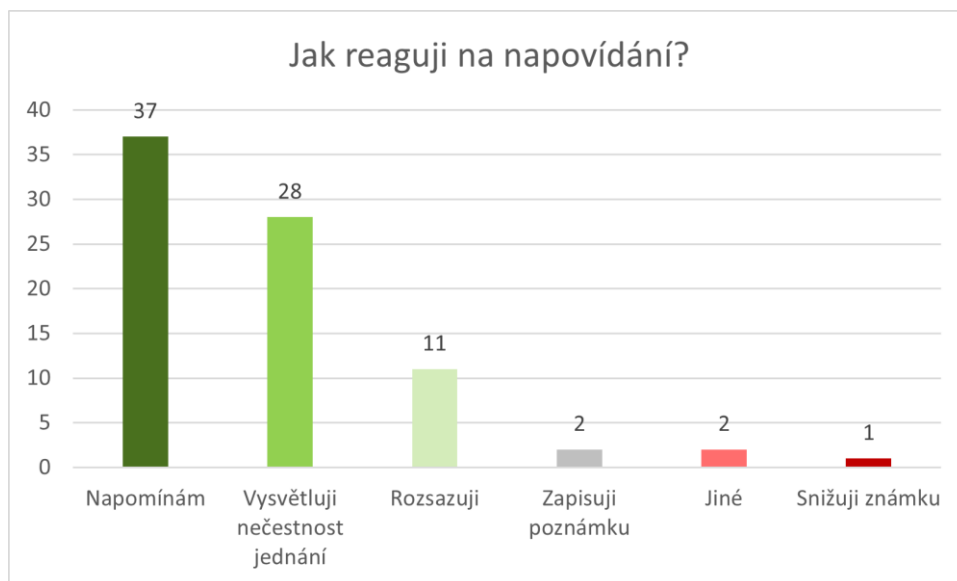
Na **otázku č. 6** („*Napovídání spolužákům je jednání, které považují za:*“) 90 % vyučujících odpovídá, že napovídání je pro ně nečestné jednání (45 učitelů). 8 % respondentů (4) považuje takové jednání za čestné a 2 % za velmi nečestné (1). Nikdo nezvolil možnost Velmi čestné. Tato otázka je vizuálně představena grafem 37.



**Graf 37:** Morální postoj učitelů k napovídání

**Otázka č. 7** („*Jak reaguji na napovídání?*“) se ptá na odezvu vyučujících na napovídání, a dotázaní mohou vybrat více odpovědí najednou. 37 dotázaných (45,7 %) volí možnost Napomínám. Druhou nejčastější volbou byla odpověď Vysvětluji, že je to nečestné jednání (28 učitelů, tedy 34,6 %), 11 respondentů (13,6 %) žáky rozsazuje. 2 učitelé zapisují poznámku (2,5 %) a 2 volí možnost Jiné, kdy jeden vyučující specifikuje, že po přistižení sbírá učební materiály či test a podvádějící začne zkoušet ústně. Druhý dodává, že napomíná neverbálně

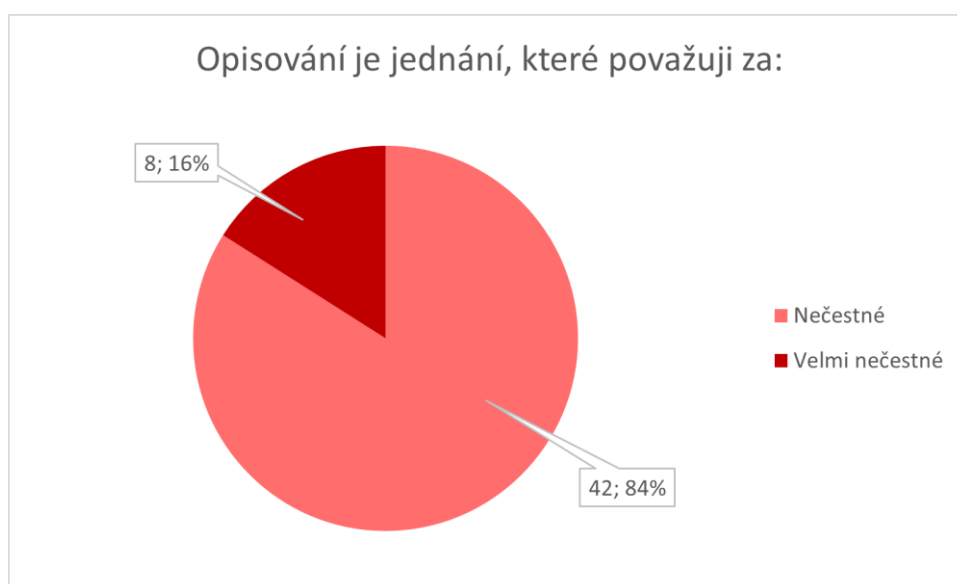
(„Významně se podívám“). Pouze 1 dotázaný volí možnost Snižuji známku. Odpovědi graficky znázorňuje graf 38.



**Graf 38:** Nejčastější reakce učitelů na napovídání podle učitelů

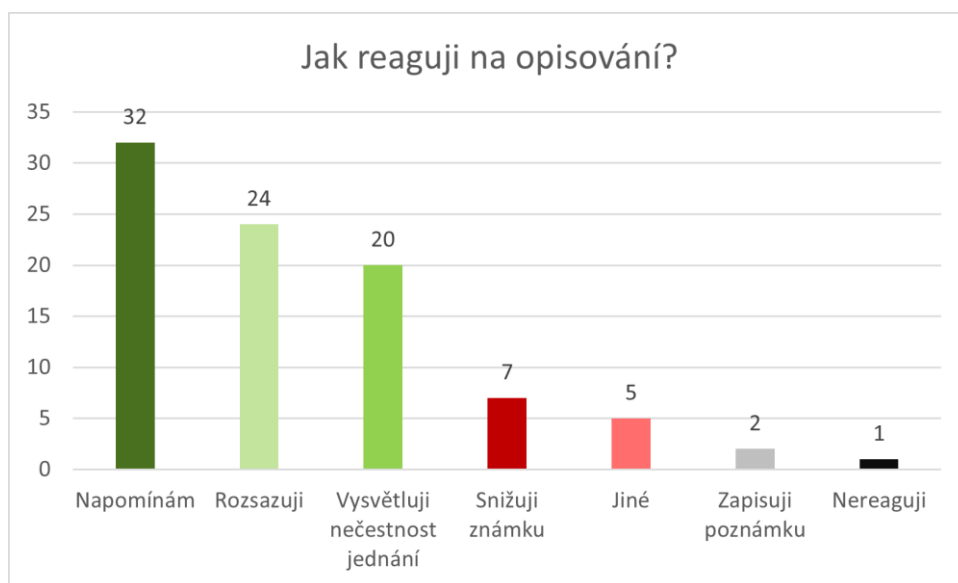
- **Opisování**

Jaký mají morální postoj k opisování, to se vyučujících ptá **otázka č. 8** („*Opisování je jednání, které považují za:*“). 84 % odpovídajících učitelů (42) považuje opisování za nečestné jednání, 16 % za velmi nečestné (8). Nikdo nezvolil možnosti Čestné a Velmi čestné. 8. otázka je k vidění v grafu 39.



**Graf 39:** Morální postoj učitelů k opisování

**Otázka č. 9** (Graf 40) zjišťuje nejčastější typ odezvy učitelů na opisování („*Jak reagují na opisování?*“). Nejčastěji učitelé volí možnost Napomínám (32, tedy 35,2 %), na druhém místě co do počtu zvolení je možnost Rozsazují, kterou volí 24 respondentů (26,4 %). Možnost Vysvětluji, že je to nečestné jednání vybírá 22 % odpovídajících (tedy 20 učitelů). 7 respondentů (7,7 %) snižuje po přistižení známku. Jeden z vyučujících, který vybral možnost Jiné, specifikuje, že většinou snižuje známku, ale pokud je tahák vlastnoručně vytvořený, znamená to pro něj, že se žák vlastně na zkoušení naučil, a volí proto jinou cestu opatření. Možnost Jiné zvolilo 5 (5,5 %) respondentů, a kromě výše zmíněného se objevují specifikace odezvy na opisování jako sebrání materiálu, ze kterého žák opisuje a vyzkoušení ústně, neverbální napomenutí pohledem, hodnocení nedostatečnou, a preventivní vytvoření podmínek takových, aby nebylo možné opisovat. Méně časté je zapisování poznámky (možnost zvolili 2 respondenti, tedy 2,2 %) a ignorování opisování, jenž zvolil 1 dotázaný (1,1 %).



**Graf 40:** Nejčastější reakce učitelů na opisování podle učitelů

- **Podvádění s umělou inteligencí**

76 % vyučujících (38) odpovídá, že se nikdy neseťkali s podváděním pomocí umělé inteligence, na což se dotazuje **otázka č. 10**. Ta byla položena společně s krátkým vysvětlením dnešní situace: „*V současném digitálním prostředí je stále běžnější používání umělé inteligence. Chat GPT, Google Gemini a jím podobné softwary jsou dnes známy i tím, že mohou být žáky a studenty využity k podvodům ve školním prostředí. Setkal/a jste se někdy s takovým jednáním žáků?*“ 24 % učitelů (12) se s takovým jednáním žáků setkalo. Přehled odpovědí je k vidění v grafu 41.



**Graf 41:** Setkání učitelů s podvodným využitím umělé inteligence

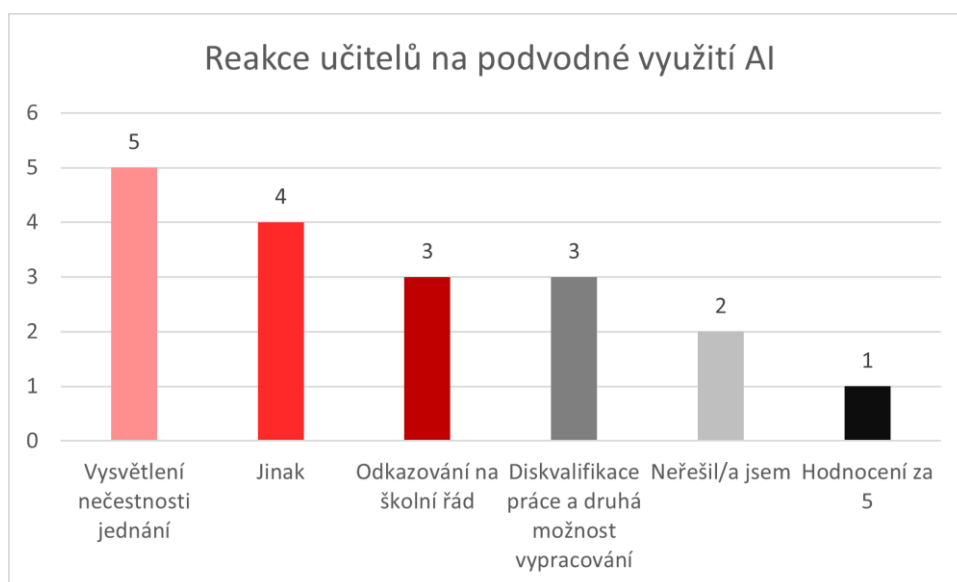
**Otázka č. 11** (Tabulka 2) zjišťuje při jaké školní aktivitě podle učitelů žáci podvádějí pomocí umělé inteligence („Při jaké situaci žáci podvodně využili umělou inteligenci?“). Na tuto otázku měli odpovídat ti učitelé, kteří v otázce č. 10 zodpověděli Ano (tak odpovědělo 12 učitelů). Na 11. otázku odpovídá 10 respondentů. Nejčastěji učitelé volí možnost Při vypracování domácího úkolu (40 %, tedy 4 učitelé). Podvod s AI zjistilo 30 % (3) dotázaných vyučujících při písemné práci ve škole, 2 (20 %) vyučující volí možnost Jiné a specifikují, že na podvod s umělou inteligencí narazili při testování tříd a při vědomostních soutěžích, nebo že umělou inteligenci žáci použili, ale ne podvodným způsobem. Při procvičování látky během výuky si podvádění s umělou inteligencí všiml 1 z respondentů (10 %).

**Tabulka 2:** Nejčastější situace, ve které se učitelé setkali s podvodným využitím AI

Kdy jsem se setkal/a s podváděním pomocí AI	Počet respondentů (10)
Při vypracování domácího úkolu	4
Při písemné práci ve škole	3
Jindy	2
Při procvičování během výuky	1

Jak vyučující řešili žakovské podvádění s pomocí umělé inteligence, to sleduje **otázka č. 12** („Jak jste podvodné využití umělé inteligence řešil/a?“). 12 respondentů na otázku č. 10 odpovědělo, že se setkalo se žakovským podvodným používáním umělé inteligence. Na 12. otázku odpovídá 18 vyučujících, a je proto možné, že se s takovým jednáním setkalo

více učitelů, než jich kladně odpovídalo na otázku č. 10. Nejčastěji je zvolena možnost Vysvětloval/a jsem, že je to nečestné jednání (5 vyučujících, tedy 27,8 %). 4 respondenti (22,2 %) zvolili možnost Jinak a konkretizují, že bylo podvádějícímu nadále znemožněno používání AI, a že při soutěžích byl podvádějící diskvalifikován. Objevuje se odpověď, že používání umělé inteligence učitel povolil, ale požadoval kontrolu vypracovaného úkolu fyzickou osobou. Další vyučující po přistižení společně se žáky debatoval možnosti a rizika umělé inteligence, ale pro určité účely dále její používání nezakázal. 16,7 % (3 vyučující) odkazovali na nutnost dodržování pravidel určených školním řádem, stejný počet učitelů diskvalifikovalo práci podvádějícího a dalo mu druhou možnost vypracování. 11,1 % odpovídajících (2) takové jednání neřešili žádným způsobem, 1 (5,6 %) hodnotil nedostatečnou. Graf 42 zřehledňuje získané odpovědi.



**Graf 42:** Nejčastější reakce učitelů na podvodné využití AI

- **Porovnání výsledků s obdobnými výzkumy**

#### **Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 4**

Davis et al. (2011) uvádí, že podvod ve škole je dlouhodobě brán ve společnosti za přijatelné, občas mírně nepříjemné jednání žáků. Výsledky šetření *morální závažnosti podvodu* (a konkrétně i napovídání a opisování) z hlediska učitelů souhrnně ukazují, že takové jednání považují za závažný morální problém. 78 % dotázaných si myslí, že podvodné jednání je závažný až velmi závažný problém. Napovídání je nečestné jednání pro 92 % učitelů, opisování je nečestné až velmi nečestné pro 100 % dotázaných. Předpoklad č. 4,

že na **podvodné jednání ve škole je učitelé a žáky nahlíženo jako na méně závažný morální problém**, je vyvrácen – učitelé považují podvádění za více závažný morální problém, a stejně tak i žáci.

### **Porovnání výsledků souvisejících s výzkumnou otázkou č. 5**

Dle zkoumání Davise et al. (2011), Feřtka (2016), Mareše (2005) a Vacka (2013) se vyučující uchylují častěji k represivním opatřením proti podvádění žáků. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že první dvě nejčastěji zvolené možnosti odpovědí na otázku, jak minimalizují podvádění, jsou preventivního charakteru (diskusi o morálním aspektu podvodu se žáky zvolilo 34,5 % dotázaných, preventivní organizační a didaktické metody eliminující podvádění a priori zvolilo 33,3 % učitelů). Sumarizováním četnosti reakcí na specifikované typy podvádění napovídání, opisování a podvodné využití umělé inteligence lze však prezentovat skutečnost, že se učitelé uchylují spíše k mírnějším represivním opatřením, jako je napomínání či rozsazování. Po sečtení výběru reakcí represivního charakteru u všech třech typů podvádění bylo zjištěno, že 65,4 % učitelů tak řeší napovídání, 77,8% opisování a 56,2 % podvod s umělou inteligencí (kdy odpovídalo 18 učitelů). Diskusi a konstruktivní prevenci vybírá u napovídání 34,6 % dotázaných, 22,2 % u opisování a 43,8 % u zneužití umělé inteligence. Část předpokladu č. 5 je podle odpovědí učitelů i žáků z části potvrzena, neboť původně uvádí domněnku, že vyučující reagují na podvod spíše **mírně represivním opatřením**.

Napovídání je podle Mareše a Krivohlavého (1995) učitelé shledáváno jako méně amorální typ podvádění, neboť může být více konotované s pomocí a kolegiální. Opisování považují za více morálně závažné, a porovnat postoje k oběma typům podvádění pomohou grafy 37 (s. 66) a 39 (s. 67). Dohromady 50 učitelů (tedy 100 % dotázaných učitelů) považuje opisování za nečestné až velmi nečestné jednání, kdežto napovídání je takto závažný morální problém pro 46 učitelů (92 %).

Dle Kopeckého et al. (2023) se vyučující nejčastěji setkají s podváděním pomocí umělé inteligence ve vypracovaných písemných úkolech, jako např. referát či úvaha na dané téma. Výsledky výzkumu dokazují, že takové tvrzení platí – na otázky ptající se na situaci, ve které se vyučující setkali s podvodným použitím AI, nejvyšší procento respondentů (40 %) odpovědělo pomocí možnosti Při vypracování domácího úkolu.

Průzkum regionálního školství Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (zprostředkovaný i společností EDUin) z roku 2019 poukazuje na skutečnost, že průměrný věk

učitele je 47,2 let, což EDUin (2019) popisuje jako příliš vysoký průměrný věk. Takový výsledek mohou podpořit odpovědi v rámci dotazníkového šetření. Respondentů učících více jak 20 let je více než těch, co učí méně jak 20 let – delší učitelská kariéra může naznačovat vyšší věk učitele.

Dle Bendla (200) je učitelství feminizovaná profese. Ženy si častěji, než muži vybírají právě toto zaměstnání. Dokládají to i výsledky šetření – 82 % respondentů uvádí, že jsou ženy, zbylých 18 % jsou učitelé muži.

### 3.3 Závěr výzkumného šetření

Na začátku výzkumu bylo položeno pět výzkumných otázek, podle kterých byly vytvořeny obě dotazníková šetření. Byly také předpokládány výsledky šetření. Hlavním zastřešujícím cílem práce bylo zmapovat, jaký pohled mají žáci 2. stupně a učitelé 2. stupně základních škol na problematiku podvádění ve škole.

První výzkumná otázka zněla: **Jaká je míra výskytu žákovského podvádění?** Předpokládaný výsledek šetření souvisejícím s tímto aspektem podvádění zněl: Podvádění ve školním prostředí je velmi časté. Žáci vybírali ze škály četnosti různých metod podvádění. Výsledky ukazují, že podvádění ve škole není tak frekventované – žáci podvádějí spíše občasné anebo nepodvádí nikdy. Předpoklad k výzkumné otázce č. 1 byl vyvrácen. V rozšiřující části analýzy výsledků dotazníkového šetření cíleném na žáky je uváděn rozdíl v četnosti podvádění podle pohlaví žáků. Zdá se, že dívky podvádí častěji než chlapci. Častější podvádění je rovněž porovnáno s úspěšností žáků ve škole, a z výsledků vyplývá, že s větším úspěchem ve škole klesá tendence k podvádění.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jaké metody opisování a napovídání žáci nejčastěji používají?** Předpoklad byl: Žáci opisují a napovídají převážně pomocí elektronických zařízení. Žáci uváděli nejčastěji tradiční metody opisování a napovídání, jako našeptávání nebo opisování z ručně psaného taháku. Podvodné používání umělé inteligence na elektronickém zařízení je dle odpovědí málo frekventované (a pokud se podvádí s pomocí AI, podle výsledků šetření k tomu žáci používají nejběžněji ChatGPT). Mobilní telefon byl



uveden v jednom případě, chytré hodinky v žádném. Předpokládaný výsledek šetření výzkumné otázky č. 2 není potvrzen.

Třetí výzkumná otázka zněla: **Proč se žáci rozhodnou pro podvod?** Předpokládaný výsledek šetření zněl: Žáci se rozhodnou podvádět zejména z důvodu kolegiality nebo dosažení lepšího hodnocení. Odpovědi respondentů naznačují, že žáci napovídají nejvíce z důvodu pomoci, a to nejčastěji blízkému kamarádovi. Pokud opisují, činí tak především proto, že si neví rady nebo si nejsou jisti, zda je vlastní řešení dostačující. Výsledky naznačují, že žáci mohou opisovat s nadějí, že se jim díky tomu zlepší hodnocení. Pokud by neopisovali, s jejich neznalostí látky či nepochopením zadání by byly pravděpodobně hodnoceny nežádoucí známkou. Předpoklad č. 3 je tedy potvrzen.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: **Nakolik závažný morální problém je školní podvádění pro žáky a pro učitele?** Předpoklad zněl následovně: Na podvodné jednání ve škole je žáky a učitelé nahlíženo jako na méně závažný morální problém. Získané odpovědi ukazují, že všechny tři typy podvádění, na které se šetření soustředilo (opisování, napovídání a podvod s pomocí umělé inteligence), jsou pro respondenty obou dotazníků především závažné nebo velmi závažné. Předpoklad č. 4 je proto vyvrácen.

Nejvíce žáků, kteří se účastnili výzkumu, bylo z 6. ročníku základní školy. Je proto možné, že jejich morální postoj k podvádění je ovlivněn hlubším respektem k autoritě, a naopak slabší sounáležitostí s vrstevníky. Obojí se mění u žáků ve starších ročnících, kteří podle studií mají častější tendenci k podvodu. Šetření pohledu na podvádění se zúčastnilo 50 vyučujících na 2. stupni základní školy z 99 možných (součet všech druhostupňových učitelů na oslovených školách). Podle respondentů učitelů je podvodné jednání závažný až velmi závažný morální problém. Zdá se, že na otázky dotazníkového šetření se rozhodli odpovídat právě ti vyučující, kteří nepovažují edukaci žáků jen za vzdělávací proces, ale také za výchovný proces – tedy i výchovu charakteru. Problematika podvodu ve škole, které se výzkum týkal, proto mohla být pro zúčastněné učitele významnější k zamyšlení než pro zbylých 49 učitelů, kteří dotazník nevyplnili.

Pátá výzkumná otázka zněla: **Jak reagují žáci a učitelé na podvádějího?** a předpoklad byl takový, že žáci na podvádějího reagují spíše pozitivně a je oblíbený, učitelé na podvádějího reagují negativně a s mírnějším represivním opatřením. Obě části předpokládajícího tvrzení jsou získanými výsledky šetření potvrzeny – ačkoliv je pro žáky podvádění spíše závažný morální přestupek, podvádějíci žáci jsou oblíbenější než

ti, co se rozhodnou nepodvádět. Jak žáky, tak učitelé je potvrzeno, že vyučující se častěji uchylují k represivním opatřením proti podvádění (volí ovšem mírnější tresty, jako napomenutí nebo rozsazení).

V průběhu analýzy výsledků šetření se otevřely nové otázky, které mohou být dalšími studovanými tématy v rámci problematiky školního podvádění. Zdá se, že opisující žáci jsou motivováni možným lepším hodnocením. Opisují, pokud si neví rady nebo si nejsou jisti správností vlastního řešení. Další bádání může zkoumat interní a externí faktory, které dnešní žáky vedou k vidině dobré známky i za cenu podvodu. Kvantitativní charakter výzkumu nedovolil šetření a porovnání subjektivních názorů učitelů na elektronické podvádění, a to včetně umělé inteligence – další studie mohou zkoumat rozdíly perspektiv vyučujících, kteří se ve školství pohybují např. 20 a více let, a vyučujících, kteří za sebou mají kratší učitelskou kariéru. Jeden z dalších příkladů tématu, jenž nebylo prozkoumáno v rámci tohoto šetření, ale které by mohlo být fokusem dalších bádání, je konflikt vyšší oblíbenosti podvádějících mezi žáky a názoru žáků, že podvádění je více než méně závažný morální problém.

Souhrnně vzato, výsledky dotazníkového šetření uspokojily původně zadané badatelské požadavky – výzkumné šetření bylo zpracováno s vědomím, že je spíše orientační a zaměřuje se na více širokých aspektů tématu. Na realizaci a výsledky praktické části bakalářské práce je proto nahlíženo jako na rozšíření znalostí, a také schopnosti implementace teoretické přípravy do praktického šetření. Hlavní cíl práce, tedy zjištění pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol na problematiku podvádění, je shledán naplněným.

## 4. Závěr

Bakalářská práce s názvem „Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy“ sleduje po teoretické a praktické stránce škálu aspektů žakovského podvodu. Zjišťována byla míra výskytu školního podvádění, dále typy a metody podvádění, důvody k podvodu, morální postoj žáků a učitelů k podvodnému jednání, a konečně odezva na podvod. Výzkum v praktické části práce byl proveden pomocí dotazníkového šetření.

Hlavním cílem bylo zjištění pohledu dnešních žáků a učitelů 2. stupně základní školy na podvodné jednání ve škole. Pohled je široký pojem, a proto nabízí více výzkumných otázek, které badatel může šetřením zodpovídat. Výzkumné otázky se v této práci shodují se sledovanými aspekty podvodu, a přináší tak výsledky širšího dosahu. Charakter výzkumného šetření v rámci této práce byl spíše orientační, objevily se proto další navazující otázky, které mohou být inspirací pro další studium problematiky. Některé výsledky byly v praktické části porovnány a vytvořily se tak asociace, které potvrzují či vyvracejí trendy podvádění zkoumaných v minulosti (např. rozdíl mezi pohlavími a jejich morálním postojem k podvodu). Kromě hlavního cíle je zastřešující cíl této práce otevření diskuse o tématu školního podvádění. Zmapování nynějších trendů jak z perspektivy žáků, tak i z perspektivy vyučujících může takovou diskusi otevřít.

Čtenáři mohou dále diskutovat např. témata nejefektivnější možné odezvy na podvádění, či změny morálního postoje k podvádění v rámci širší společnosti v průběhu času. Přínosem této bakalářské práce může tedy být jak otevření diskuse na akademické půdě, a tedy motivace k dalšímu a možná specifitějšímu bádání, ale také motivace k přemýšlení nad problémem či k realizaci žádaných změn postojů v rámci laické veřejnosti. Studium a vypracovávání této problematiky přineslo i vlastní prohloubení přesvědčení o závažnosti podvodného jednání, a motivaci k aplikování získaných znalostí do budoucí učitelské profese.

Průběh zpracovávání teoretické části nebyl limitován výraznými překážkami. Jediným problémem byl nedostatek současných odborných studií tématiky školního podvodu na českém území. Většina použitých zdrojů, které byly sepsány v rozmezí posledních deseti let, jsou zahraniční studie a články. Z tohoto důvodu může být práce v některých kapitolách ovlivněna spíše výsledky z jiných států, a pro další studium problematiky podvodu v České republice mohou proto být pouze orientační oporou. Jako nástroj pro sběr dat v praktické části byl vybrán online dotazník, a výzkum byl kvantitativního charakteru. Kontakt s respondenty

byl proto omezen na minimum, a nemožnost bližšího vysvětlení otázek i odpovědí respondentů může být do určité míry důvodem ke zkreslení některých výsledků výzkumu. Kvantitativní přístup k výzkumu také skýtá omezení v subjektivitě odpovědí, neboť otázky jsou položeny více obecně a badatel není v přímém kontaktu s jednotlivými respondenty. Dotazníkové šetření online také komplikovala skutečnost, že jen málo těch, ke kterým se dotazníky dostaly přímým zdrojem, doopravdy dotazník vyplnilo a poslalo nazpět odpovědi.

Otázky přímo související s výzkumnými otázkami byly respondenty zodpovězeny uspokojivě a hlavní cíl této práce byl naplněn. Doplnující otázky, které poskytly detailnější odpovědi (např. proč se někdo rozhodne nenapovědět či neopsat) však otevírají možné další problematiky k prozkoumání. Jako příklad může obstát téma, které nebylo v tomto výzkumu dostatečně rozvedeno, ale iniciační otázka byla položena – žáci byli dotázáni, zda mají strach při napovídání či opisování. Většina odpověděla, že nemají strach. Výzkumné otázky by tedy pro další badatele mohly znít: Proč se žáci nebojí podvádět? Jaký přístup učitele, školy či celé společnosti, by žáky motivoval k poctivému jednání?

## Seznam použité literatury

Apple Inc. (2024). *WristWhiz – WatchGPT on hand*. <https://apps.apple.com/in/app/wristwhiz-watchgpt-on-hand/id6446457555>

BENDL, S. (2002). *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. *Pedagogická orientace*. 12(4), s. 19–35. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500>

BOLTON, T., DARGAHI, T., BELGUITH, S., AL-RAKHAMI, M. S., & SODHRO, A. H. (2021). *On the security and privacy challenges of Virtual assistants*. *Sensors*. 21(7), s. 2312. <https://doi.org/10.3390/s21072312>

BRASSART, A. (2022). *How to Cheat on Tests With Apple Watch. Pass Easily Any Exam at School or University!*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rMN2yadKL5g>

DAVIS, S. F., DRINAN, P. F., & GALLANT, T. B. (2011). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell. <https://read.wiley.com/>

DENG, J., LIN, Y. (2023). *The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview*. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*. 2(2), s. 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>

DYNTAROVÁ, V. (2009). *K problematice žákovského opisování a napovídání* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.

EDUin. (2019). *Vysoký věk, odchody do důchodu a nezájem mladých lidí, podstav učitelů ve školách se prohlubuje, ukázalo šetření MŠMT*. <https://www.eduin.cz/clanky/vysoky-vek-odchody-do-duchodu-a-nezajem-mladych-lidi-podstav-ucitelu-ve-ekolach-se-prohlubuje-ukazalo-setreni-msmt/>

Evropský parlament. (2020). *Co Je Umělá inteligence a jak ji využíváme?*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/cs/article/20200827STO85804/umela-inteligence-definice-a-vyuziti>

FEŘTEK, T. (2016). *Čeští žáci nejsou líní řvoucí spratci: Rozlišujeme mezi kázní, poslušností a dodržováním pravidel*. *Respekt*. <https://www.respekt.cz/spolecnost/cesti-zaci-nejsou-lini-rvouci-spratci>

FRÁŇOVÁ, L. (2010). *Školní šikana z pohledu morální kognice: přehled vybraných poznatků*. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 54(2), s. 175-185. <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/uuid/uuid:6f51b34b-5921-45a3-834f-a21f4090b870>

HAVELKOVÁ, H. & VODÁKOVÁ, A. (2020). *Morálka*. *Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Mor%C3%A1lka>

HAVELKOVÁ, H. (2017). *Utilitarismus*. Sociologická encyklopedie. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Utilitarismus>.

Character Counts!. (2023). *Six pillars of character*. <https://charactercounts.org/six-pillars-of-character/>

JANIŠ, K; VACEK, & KRAUS, B. (2004). *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Gaudeamus.

KLINGSIECK, K. B. (2013). *Procrastination*. *European Psychologist*, 18(1), s. 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>

KLUSÁK, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Karolinum.

Kolektiv autorů Encyklopedického institutu ČSAV. (1981). *Ilustrovaný encyklopedický slovník: (j – Pri)*. Academia.

KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., VORÁČ, D., KREJČÍ, V. & DOBEŠOVÁ, P. (2023). *České školy a umělá inteligence – výzkumná zpráva*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://asociace.ai/ceska-skola-a-umela-inteligence/>

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada).

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Pedagogické a psychologické studie.

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita v Brně.

MAREŠ, J. (2005). *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. *Pedagogika*, 55, s. 310–335.

Merriam-Webster. (2024). *Work ethic*. Merriam-Webster.com dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/work%20ethic>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. [http://www.nuv.cz/file/4982\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/)

RAMBERG, J. & MODIN, B. (2019). *School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship?*. *Social Psychology Education*, 22, s. 517–538. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6>

SKALICKÝ, M. (2023, 29. listopadu). *Umělá inteligence v lavici: Víme, jak ji odhalit i proč může zahubit bakalářky*. Rozhovor s Janem Cibulkou. Český rozhlas 1 – iRozhlas. <https://irozhl.as/nT2>

SOBOTKA, M. (2018). *Humanita*. Sociologická encyklopedie.  
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Humanita>

THOMPSON, M. (2004). *Přehled etiky*. Portál.

VACEK, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Gaudeamus.

VOJTÍŠEK, P. (2012). *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha.

Základní škola, Žacléř, okres Trutnov. (2023). *Školní řád*. Základní škola, Žacléř.  
<https://www.zszacler.info/ke-stazeni/>

# Seznam tabulek, obrázků a grafů

<b>Tabulka 1:</b> <i>Nejčastější metody minimalizování podvodu podle učitelů</i> .....	66
<b>Tabulka 2:</b> <i>Nejčastější situace, ve které se učitelé setkali s podvodným využitím AI</i> .....	69
<b>Obrázek 1:</b> <i>Otázka typu sémantického diferenciálu použita v dotazníku pro učitele</i> .....	65
<b>Obrázek 2:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)</i> .....	83
<b>Obrázek 3:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)</i> .....	83
<b>Obrázek 4:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)</i> .....	83
<b>Obrázek 5:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 4)</i> .....	83
<b>Obrázek 6:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 5)</i> .....	83
<b>Obrázek 7:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 6)</i> .....	83
<b>Obrázek 8:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)</i> .....	83
<b>Obrázek 9:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)</i> .....	83
<b>Obrázek 10:</b> <i>Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)</i> .....	83
<b>Graf 1:</b> <i>Distribuce pohlaví respondentů (žáků)</i> .....	39
<b>Graf 2:</b> <i>Ročníky, do kterých respondenti docházejí</i> .....	40
<b>Graf 3:</b> <i>Úspěšnost školních výkonů</i> .....	40
<b>Graf 4:</b> <i>Četnost napovídání spolužákům</i> .....	41
<b>Graf 5:</b> <i>Nejvíce používané metody napovídání</i> .....	42
<b>Graf 6:</b> <i>Důvody k napovídání spolužákovi</i> .....	43
<b>Graf 7:</b> <i>Nejčastější reakce učitelů na napovídání podle žáků</i> .....	44
<b>Graf 8:</b> <i>Oblíbenost napovídajících žáků</i> .....	45
<b>Graf 9:</b> <i>Morální postoj žáků k napovídání</i> .....	45
<b>Graf 10:</b> <i>Četnost opisování</i> .....	46
<b>Graf 11:</b> <i>Nejčastější zdroje opisování</i> .....	47
<b>Graf 12:</b> <i>Důvody k opisování</i> .....	47
<b>Graf 13:</b> <i>Trest za opisování</i> .....	48
<b>Graf 14:</b> <i>Nejčastější reakce učitelů na opisování podle žáků</i> .....	49
<b>Graf 15:</b> <i>Oblíbenost opisujícího</i> .....	50
<b>Graf 16:</b> <i>Morální postoj žáků k opisování</i> .....	50



<b>Graf 17:</b> <i>Povědomí žáků o umělé inteligenci</i> .....	51
<b>Graf 18:</b> <i>Typy AI, které žáci znají</i> .....	52
<b>Graf 19:</b> <i>Četnost podvodného využití umělé inteligence</i> .....	52
<b>Graf 20:</b> <i>Důvody k podvodnému využití umělé inteligence</i> .....	53
<b>Graf 21:</b> <i>Morální postoj žáků k podvodnému využití umělé inteligence</i> .....	54
<b>Graf 22:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a četnosti napovídání</i> .....	55
<b>Graf 23:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a četnosti opisování</i> .....	55
<b>Graf 24:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a četnosti podvodu s pomocí AI</i> .....	56
<b>Graf 25:</b> <i>Porovnání školní úspěšnosti s četností opisování</i> .....	56
<b>Graf 26:</b> <i>Porovnání školní úspěšnosti a četnosti napovídání</i> .....	57
<b>Graf 27:</b> <i>Porovnání školní úspěšnosti a četnosti podvodu s AI</i> .....	57
<b>Graf 28:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k napovídání</i> .....	59
<b>Graf 29:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k opisování</i> .....	60
<b>Graf 30:</b> <i>Porovnání pohlaví žáků a morálního postoje k podvodu s AI</i> .....	60
<b>Graf 31:</b> <i>Četnost a morální postoj k napovídání</i> .....	61
<b>Graf 32:</b> <i>Četnost a morální postoj k opisování</i> .....	61
<b>Graf 33:</b> <i>Četnost a morální postoj k podvodu s AI</i> .....	62
<b>Graf 34:</b> <i>Distribuce pohlaví respondentů (učitelů)</i> .....	63
<b>Graf 35:</b> <i>Délka učitelské kariéry</i> .....	64
<b>Graf 36:</b> <i>Závažnost podvádění žáků podle učitelů</i> .....	64
<b>Graf 37:</b> <i>Morální postoj učitelů k napovídání</i> .....	66
<b>Graf 38:</b> <i>Nejčastější reakce učitelů na napovídání podle učitelů</i> .....	67
<b>Graf 39:</b> <i>Morální postoj učitelů k opisování</i> .....	67
<b>Graf 40:</b> <i>Nejčastější reakce učitelů na opisování podle učitelů</i> .....	68
<b>Graf 41:</b> <i>Setkání učitelů s podvodným využitím umělé inteligence</i> .....	69
<b>Graf 42:</b> <i>Nejčastější reakce učitelů na podvodné využití AI</i> .....	70

# Seznam příloh

## Příloha 1

- **Obrázek 2:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)
- **Obrázek 3:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)
- **Obrázek 4:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)
- **Obrázek 5:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 4)
- **Obrázek 6:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 5)
- **Obrázek 7:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 6)

## Příloha 2

- **Obrázek 8:** Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)
- **Obrázek 9:** Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)
- **Obrázek 10:** Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)

## Příloha 1

**Obrázek 2:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)

### Školní podvádění pohledem žáků

Dobrý den,

jsem studentka 3. ročníku bakalářského studia Pedagogické fakulty na Univerzitě Hradec Králové. V rámci mé bakalářské práce s názvem Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy Vás prosím o vyplnění dotazníku.

Dotazník je anonymní a odpovědi nebudou nijak spojovány s Vaší osobou. Nikdo tak nebude moci Vaše odpovědi použít proti Vám.

Vyplnění dotazníku zabere přibližně 10–15 minut. Dotazník obsahuje 31 otázek, z nichž většina je uzavřených (máte na výběr z daných odpovědí).

Pokud se rozhodnete tento dotazník vyplnit, prosím, odpovídejte pravdivě. Vaše odpovědi budu shromažďovat jako cenná data pro mou bakalářskou práci, i pro další akademické i profesní postupy.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Kamila Bobrová

**1 Jsem:**

Muž  Žena

**2 Jsem v ročníku:**

**3 Učím se:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Výborně  Dobře  Průměrně  Obtížně  Vůbec mi to nejde

---

**1**

**Obrázek 29:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)

<b>Školní podvádění pohledem žáků</b>	
<b>4 Patřím mezi žáky, kteří napovídají spolužákům:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Velmi často <input type="radio"/> Občas <input type="radio"/> Výjimečně <input type="radio"/> Nikdy	
<b>5 Pokud napovídám, tak:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Všem bez rozdílu <input type="radio"/> Jen kamarádům <input type="radio"/> Jen slabším žákům	
<input type="radio"/> Jiný důvod <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/>	
<b>6 Spoléháš na to, že ti při zkoušení někdo napoví?</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Vždy <input type="radio"/> Někdy <input type="radio"/> Nikdy	
<b>7 Jaké jsou nejčastější typy napovídání</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>	
<input type="checkbox"/> Našeptávání <input type="checkbox"/> Ukazování (např. prstovou abecedou) <input type="checkbox"/> Psaní na papír a ukázání	
<input type="checkbox"/> Jiné <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/>	
<b>8 Pokud napovídám, tak proto, že:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>	
<input type="checkbox"/> Chci pomoci <input type="checkbox"/> Se to dělá <input type="checkbox"/> Očekávám, že mi pak spolužák/žačka oplatí pomoc <input type="checkbox"/> Je to pro mě výzva	
<input type="checkbox"/> Jiný důvod <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/>	
<b>9 Napovídáš i s rizikem potrestání?</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne	

**Obrázek 56:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)

Školní podvádění pohledem žáků			
<b>10 Máš při napovídání spolužákovi strach?</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>			
<input type="radio"/> Ne			
<input type="radio"/> Ano (proč?)	<input type="text"/>		
<b>11 Jak učitelé reagují na napovídání?</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>			
<input type="radio"/> Velmi negativně	<input type="radio"/> Spíše negativně	<input type="radio"/> Spíše to tolerují	<input type="radio"/> Velmi to tolerují
<b>12 Proč se někdo rozhodne nenapovídat?</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>			
<input type="checkbox"/> Má strach	<input type="checkbox"/> Vidí v tom vlastní prospěch (např. bude lépe vypadat v očích vyučujícího)	<input type="checkbox"/> Považuje to za nečestné jednání	<input type="checkbox"/> Neumí napovídat
<input type="checkbox"/> Jiný důvod	<input type="text"/>		
<b>13 Žáci, kteří napovídají spolužákům, patří mezi:</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>			
<input type="radio"/> Oblíbené	<input type="radio"/> Spíše oblíbené	<input type="radio"/> Spíše neoblíbené	<input type="radio"/> Neoblíbené
<b>14 Žáci, kteří nenapovídají spolužákům, jsou:</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>			
<input type="radio"/> Oblíbení	<input type="radio"/> Spíše oblíbení	<input type="radio"/> Spíše neoblíbení	<input type="radio"/> Neoblíbení
<b>15 Napovídání spolužákovi je jednání, které já považuji za:</b>			
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>			
<input type="radio"/> Velmi nečestné	<input type="radio"/> Nečestné	<input type="radio"/> Čestné	<input type="radio"/> Velmi čestné

**Obrázek 83:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 4)

<b>Školní podvádění pohledem žáků</b>	
<b>16 Patřím mezi žáky, kteří opisují:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Velmi často <input type="radio"/> Občas <input type="radio"/> Výjimečně <input type="radio"/> Nikdy	
<b>17 Svému sousedovi v lavici:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Dovolím si něco opsat <input type="radio"/> Jen někdy dovolím něco opsat <input type="radio"/> Nedovolím opsat nic	
<b>18 Jaké jsou nejčastější typy opisování?</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>	
<input type="checkbox"/> Z ručně psaného taháku <input type="checkbox"/> Ze sešitu <input type="checkbox"/> Od souseda	
<input type="checkbox"/> Jiné <input type="text"/>	
<b>19 Pokud opisuji, tak proto, že:</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>	
<input type="checkbox"/> Nevím si rady <input type="checkbox"/> Nechci přemýšlet nad zadáním <input type="checkbox"/> Nejsem si jistý správností řešení	
<input type="checkbox"/> Jiný důvod <input type="text"/>	
<b>20 Máš při opisování strach?</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Ne	
<input type="radio"/> Ano (proč?) <input type="text"/>	
<b>21 Byl/a jsi někdy za opisování potrestán/a?</b>	
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>	
<input type="radio"/> Ne	
<input type="radio"/> Ano (jak?) <input type="text"/>	

**Obrázek 110:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 5)

**Školní podvádění pohledem žáků**

---

**22 Jakým způsobem reagují učitelé na opisování?**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Úmyslně to přehlíží     Nevšímnu si     Napomenou     Zapisují poznámku pro rodiče     Snižují známku

Hodnotí nedostatečnou (za 5)     Vysvětlují, že je to nečestné jednání

Mají jiný postoj:

**23 Co může někoho od opisování odradit?**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

Považuje to za nečestné jednání     Má strach     Neumí opisovat     Výsledná známka pro něj/ni nemá takovou hodnotu

Jiný důvod:

**24 Žáci, kteří opisují, patří mezi:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Oblíbené     Spíše oblíbené     Spíše neoblíbené     Neoblíbené

**25 Žáci, kteří neopisují, jsou:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Oblíbení     Spíše oblíbení     Spíše neoblíbení     Neoblíbení

**26 Opisování je jednání, které já považuji za:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Velmi nečestné     Nečestné     Čestné     Velmi čestné

**27 Víš, co je to umělá inteligence, a jak se s ní může pracovat?**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano     Slyšel/a jsem o tom, ale nevím, jak se s tím pracuje     Nevím, nikdy jsem o tom neslyšel/a

---

5

**Obrázek 137:** Úplné znění dotazníku pro žáky (prázdný formulář k vytisknutí, s. 6)

<b>Školní podvádění pohledem žáků</b>
<p><b>28</b> Pokud víš, co umělá inteligence je, jaké softwary znáš?</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Pokud nevíš, co to je, tuto otázku můžeš přeskočit.</i></p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>
<p><b>29</b> Využíváš umělou inteligenci k podvodu ve škole?</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i></p> <p><input type="radio"/> Ano, často    <input type="radio"/> Občas    <input type="radio"/> Jednou jsem to udělal/a    <input type="radio"/> Vůbec ne</p>
<p><b>30</b> Pokud využíváš umělou inteligenci k podvodu ve škole, tak proto, že:</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i></p> <p><input type="checkbox"/> Nevím si rady se zadáním    <input type="checkbox"/> Zjednodušuji si tím práci    <input type="checkbox"/> Chci lepší hodnocení    <input type="checkbox"/> Víím, že je pro vyučující těžké takový podvod rozpoznat, tak proč to nezkusit</p> <p><input type="checkbox"/> Jiný důvod <input style="width: 150px; height: 15px;" type="text"/></p>
<p><b>31</b> Podvodné využívání umělé inteligence je jednání, které já považuji za:</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i></p> <p><input type="radio"/> Velmi nečestné    <input type="radio"/> Nečestné    <input type="radio"/> Čestné    <input type="radio"/> Velmi čestné</p>
<b>6</b>



## Příloha 2

**Obrázek 164:** Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 1)

### Školní podvádění pohledem učitelů

Dobrý den.

Jsem studentka 3. ročníku bakalářského studia Pedagogické fakulty na Univerzitě Hradec Králové. V rámci mé bakalářské práce s názvem Školní podvádění pohledem žáků a učitelů základní školy Vás prosím o vyplnění dotazníku.

Dotazník je anonymní a odpovědi nebudou nijak spojovány s Vaší osobou.

Vyplnění dotazníku zabere přibližně 10 minut. Dotazník obsahuje 12 otázek, z nichž většina je uzavřených či polouzavřených (máte na výběr z daných odpovědí).

Pokud se rozhodnete tento dotazník vyplnit, prosím, odpovídejte pravdivě. Vaše odpovědi budu shromažďovat jako cenná data pro mou bakalářskou práci, i pro další akademické i profesní postupy.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Kamila Bobrová

**1 Jsem:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Muž    Žena

**2 Jak dlouho učím:**

**3 Žákovské podvádění je jednání, které považuji za:**

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Velmi závažné    Závažné    Méně závažné    Nezávažné

**4 Podvádění ve škole má být řešeno především proto, že:**

Nápověda k otázce: *Posuňte k odpovědi, která je významnější.*

---

1

Obrázek 190: Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 2)

Školní podvádění pohledem učitelů						
	-2	-1	0	1	2	
Je to porušení pravidel školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Je to morální problém.
<b>5 Minimalizuji žakovské podvádění tak, že:</b>						
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>						
<input type="checkbox"/> Důsledně dohlížím na třídu během testu/zkoušení	<input type="checkbox"/> Využívám takových metod výuky a zadání, aby neměli možnost podvádět (např. otevřené otázky, rozsazení)	<input type="checkbox"/> Diskutuji se žáky morální problém takového jednání	<input type="checkbox"/> Zpřísňuji postih při dalším přistižení při činu			
<input type="checkbox"/> Jinak	<input type="text"/>					
<b>6 Napovídání spolužákům je jednání, které považuji za:</b>						
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>						
<input type="radio"/> Velmi nečestné	<input type="radio"/> Nečestné	<input type="radio"/> Čestné	<input type="radio"/> Velmi čestné			
<b>7 Jak reaguji na napovídání?</b>						
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>						
<input type="checkbox"/> Napomínám	<input type="checkbox"/> Rozsazuji	<input type="checkbox"/> Snižuji známku	<input type="checkbox"/> Zapisuji poznámku	<input type="checkbox"/> Nereaguji	<input type="checkbox"/> Vysvětluji, že je to nečestné jednání	
<input type="checkbox"/> Jiné	<input type="text"/>					
<b>8 Opisování je jednání, které považuji za:</b>						
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i>						
<input type="radio"/> Velmi nečestné	<input type="radio"/> Nečestné	<input type="radio"/> Čestné	<input type="radio"/> Velmi čestné			
<b>9 Jak reaguji na opisování?</b>						
Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu nebo více odpovědí</i>						
<input type="checkbox"/> Napomínám	<input type="checkbox"/> Rozsazuji	<input type="checkbox"/> Snižuji známku	<input type="checkbox"/> Zapisuji poznámku	<input type="checkbox"/> Nereaguji	<input type="checkbox"/> Vysvětluji, že je to nečestné jednání	
<input type="checkbox"/> Jiné	<input type="text"/>					

**Obrázek 210:** Úplné znění dotazníku pro učitele (prázdný formulář k vytisknutí, s. 3)

<b>Školní podvádění pohledem učitelů</b>													
<p><b>10</b> V současném digitálním prostředí je stále běžnější používání umělé inteligence. Chat GPT, Google Gemini a jím podobné softwary jsou dnes známy i tím, že mohou být žáky a studenty využity k podvodům ve školním prostředí. Setkal/a jste se někdy s takovým jednáním žáků?</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Vyberte jednu odpověď</i></p> <p><input type="radio"/> Ano   <input type="radio"/> Ne</p>													
<p><b>11</b> Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ano, při jaké situaci žáci podvodně využili umělou inteligenci?</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Pokud jste odpověděl/a Ne, tuto otázku přeskočte.</i></p> <p><input type="radio"/> Při písemné práci ve škole   <input type="radio"/> Při procvičování během výuky   <input type="radio"/> Při vypracování domácího úkolu</p> <p><input type="radio"/> Jiné <input type="text"/></p>													
<p><b>12</b> Jak jste podvodné využití umělé inteligence řešil/a?</p> <p>Nápověda k otázce: <i>Pokud jste se s takovým jednáním neseťkal/a, tuto otázku přeskočte.</i></p> <table border="0"><tr><td><input type="checkbox"/> Diskvalifikoval/a jsem konkrétní práci a byla dána druhá možnost vypracování</td><td><input type="checkbox"/> Vysvětloval/a jsem, že je to nečestné jednání</td><td><input type="checkbox"/> Hodnotil/a jsem práci za nedostatečnou</td><td><input type="checkbox"/> Odkazoval/a jsem na dodržování pravidel dané školním řádem</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Nijak jsem to neřešil/a</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Jinak <input type="text"/></td><td colspan="3"></td></tr></table>		<input type="checkbox"/> Diskvalifikoval/a jsem konkrétní práci a byla dána druhá možnost vypracování	<input type="checkbox"/> Vysvětloval/a jsem, že je to nečestné jednání	<input type="checkbox"/> Hodnotil/a jsem práci za nedostatečnou	<input type="checkbox"/> Odkazoval/a jsem na dodržování pravidel dané školním řádem	<input type="checkbox"/> Nijak jsem to neřešil/a				<input type="checkbox"/> Jinak <input type="text"/>			
<input type="checkbox"/> Diskvalifikoval/a jsem konkrétní práci a byla dána druhá možnost vypracování	<input type="checkbox"/> Vysvětloval/a jsem, že je to nečestné jednání	<input type="checkbox"/> Hodnotil/a jsem práci za nedostatečnou	<input type="checkbox"/> Odkazoval/a jsem na dodržování pravidel dané školním řádem										
<input type="checkbox"/> Nijak jsem to neřešil/a													
<input type="checkbox"/> Jinak <input type="text"/>													
<b>3</b>													