

- Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International Organization*, 52(4), 887–917. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2601361>
- Forsberg, E., & Wallin, E. (2006). Bokslut. In E. Forsberg & E. Wallin (Eds.), *Skolans kontrollregim – ett kontraktproduktivt system för styrning* (s. 172–183). Stockholm: HLS förlag.
- Giroux, H. (2002). *The corporate war against higher education*. Dostupné z: http://www.henry-giroux.com/online_articles/corporate_war.htm
- Horne, C. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms. In M. Hechter & K.-D. Opp (Eds.), *Social norms* (s. 3–34). New York: Russell Sage Foundation.
- Hult, A., & Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera: ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* Linköping: Centrum för undervisning och lärande (CUI), Linköping university.
- Hydén, H. (2002). *Normetenskap*. Lund: Sociologiska institutionen, Lund university.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lundqvist, L. (1984). Aktörer och strukturer. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 87(1), 1–21. Dostupné z: <http://nile.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/view/3392>
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. Stockholm: Stockholm university.
- Nilsson, L.-E., Eklöf, A., & Ottosson, T. (2005). "I was just helping her understand": *Malignant positioning as cheaters and the conflict between student culture and academic tradition in disciplinary hearings*. Paper presented at The 8th World Conference on Computers in Education. South Africa: Cape Town.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit – why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Parsons, T. (1977). *Social systems and the evolution of action theory*. New York: Free Press Cooperation.
- Petersson, O., & Rothstein, B. (2001). In R. D. Putnam, *Den ensamma bowlaren* (s. 7–12). Stockholm: SNS förlag.
- Rothstein, B. (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolinspektionen (2011). Betyg i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:4. Dostupné z: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/betygs-sattningengym11/kvalgr-betyggy2-samf.pdf>
- Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättsäker och likvärdig betygsgåttning*. Dnr 00-2004-556. Dostupné z: http://www.skolverket.se/contact/1/c4/07/76/Handlingsplan_betygssattning.pdf

Kontakt na autora

Lars Fonseca

Pedagogická fakulta Linného univerzity ve Švédsku
E-mail: lars.fonseca@lnu.se

Corresponding author

Lars Fonseca

School of Education, Linnæus University, Sweden
E-mail: lars.fonseca@lnu.se

Text z angličtiny přeložil Tomáš Kačer.

”CO MI VE ŠKOLE VADÍ VÍC, PODVÁDĚNÍ, ČI KLAMÁNÍ?“ POSTOJE ŽÁKŮ K NEČESTNÉMU CHOVÁNÍ VE ŠKOLE V KONTEXTU ŠKOLNÍHO PODVÁDĚNÍ

“WHAT DO I DISLIKE MORE ABOUT
SCHOOL – CHEATING OR DECEIVING?":
APPROACHES OF STUDENTS TO UNETHICAL
BEHAVIOUR IN SCHOOL IN THE CONTEXT
OF CHEATING

JANA VRBOVÁ

Abstrakt

Na jaře 2010 byl kvantitativní výzkum proveden u žáků devátých tříd základních škol v jižních Čechách (N = 401) řešením dotazníku týkajícího se nečestného chování ve škole. Na základě vlastních úvah žáků (self-reporting) o tom, jak často participovali na chování, které se dá interpretovat jako podvádění, byly exploratorní faktorovou analýzou extrahovány dva typy podvádění: podvádění a klamání. Srovnání do-
tazníka byly i dvě otevřené otázky, na něž odpovědělo celkem 256 žáků. Předkládaná studie analyzuje odpovědi žáků z hlediska jejich postoje ke konkrétním typům nečestného chování ve škole a současně je dána do vztahu k uvedeným faktorům. Analýza odpovědí potvrdila, že žáci víc tolerují chování, které je možné označit jako školní podvádění a jež je ztotožněno především s opisováním. Z volných odpovědí žáků vyplývá i dvě nové skutečnosti. Žákům nejméně ve škole vadí chování učitelů, které vnímají jako neferové vůči sobě (nadržování učitelů některým žákům, neohlášení písemky apod.). Potvrdila se také velká toleran-
ce žáků k podvádění, které se uskutečňuje prostřednictvím internetu.

Klíčová slova
školní podvádění, klamání, nečestné chování, žáci, neutralizace

Abstract

In the spring of 2010, ninth graders (N = 401) of various lower secondary schools in Southern Bohemia filled in a questionnaire on unethical behaviour in schools. Based on the students' self-reports on how often they had participated in behaviour that can be interpreted as cheating, two types of cheating were induced via exploratory factor analysis: cheating and deceiving. The questionnaires included two open-ended questions

which were answered by 256 students. This paper analyses the students' answers from the perspective of their approaches to particular instances of unethical behaviour. At the same time, the paper also puts them into the context of the afore-mentioned factors. The analysis of students' answers has confirmed that students tolerate more such a type of behaviour than is possible to describe as cheating and which mostly takes the form of students copying answers from other students. Two new findings arise from students' open-ended answers: first, students strongly dislike teachers' behaviour which they interpret as unfair to them (e.g. a teacher is favouring a given student or giving unannounced tests etc.) Second, the analysis has confirmed a high degree of students' tolerance towards cheating via the Internet.

Keywords
cheating in schools, deceiving, unethical behaviour, students, neutralisation

Úvod

I malé dítě ví, že podvádět se nemá, že podvádění je špatné. Stejně jednoduše souhlasíme s tím, že se nemá podvádět ve škole. Nejčastějším argumentem bývá, že to, co se člověk ve škole naučí, dále používá i v životě. Škola nás učí nejenom vědomostem a dovednostem, ale je také mikrokosmem, ve kterém si utváříme návyky, jak jednat s ostatními, jak zvládat určité situace, jak se naučit, co je žádoucí a co ještě přijatelné. Současné studie také ukazují, že žáci, kteří se přiznávají k podvádění v průběhu školní docházky, v pozdějším věku připouštějí vyšší míru nectického chování jako lhaní, krádeže, podvádění v partnerských vztazích apod. (Wowra, 2007). Jiné výzkumy dokládají spojitost mezi podváděním ve škole a podváděním v budoucím profesním životě a prokazují vysokou pravděpodobnost, že když žák podvádí ve škole, podvádí i v práci (Sims, 1993; Sims & Gegez, 2004).

Zatímco v obecné rovině ješkolní podvádění odsuzováno, značná nejednotnost se začíná projevovat v momentě, kdy se snažíme konkrétněji vymezit typy chování, které bychom měli odsoudit a říci: tohle by žáci ve škole dělat neměli! Jako typický příklad bych mohla uvést chování, kdy se žáci ptají spolužáků na odpovědi (výsledky) z písemky, kterou „jejich“ učitel zadal v jiné třídě a již oni teprve budou psát. Tento typ chování popisují i Mareš a Krivohlavý (1995), když mluví o nelegální žákovské komunikaci ve třídě, kam vedle opisování a napovídání řadí také „komunikaci mezi třídami, při níž se prozrazuje obsah písemných prověrek. Žáci, kteří již písemnou zkoušku absolvovali, informují (z vlastní iniciativy či na žádost) ty, které zkouška teprve čeká, o obsahu prověrek, o znění jednotlivých otázek a úloh. Tím ovšem klesá spolehlivost zkoušky, stírá se rozdíl mezi žáky naučenými a nenaucenými a rozhodujícím se stává rozdíl mezi žáky i třídami informovanými o písemné práci a neinformovanými“ (ibid., s. 88).

Protože učitelé často dávají stejné písemky, pravděpodobnost opakování se otázek (příkladů) je vysoká a žáci ve třídě, která píše písemku později, jsou v porovnání s těmi žáky, kteří psali písemku jako první, zvýhodněním tím, že si zredukují objem zkoušené látky. Takovému jednání má pak za následek zpochybnění pedagogických závěrů o vědomostech žáků, které učitel na základě dané písemky činí.

Abychom mohli rozhodnout, zda určité chování je či není podvádění, je potřeba říci, jak je podvádění definováno. Většina zahraničních autorů chápe podvádění ve škole (*academic cheating, academic dishonesty*) jako snahu vydávat práci někoho jiného za vlastní (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002), přičemž se může jednat o podvádění na zkouškách, podvádění při domácích úlohách nebo jiných úkolech či plagátorství. Podle typologie Cízka (2003) je možné rozlišit tři kategorie podvádění: dávání nebo dostávání informací od jiných osob v rozporu s pokyny pro školní úkoly nebo testy (napovídání pomocí s domácími úkoly apod.); používání jakýchkoli zakázaných materiálů při vypracování úkolu nebo při testu (taháky); zneužití slabosti osob, postupů nebo procesů s cílem získat výhodu při úkolu nebo testu (například přepsání známky u učitelově notesu, když ho zapomene ve třídě). Podle téhož autora (ibid.) je podváděním rovněž jakékoli jednání porušující pravidla stanovená školou pro vypracování školních úkolů a psaní testů, chování nespravedlivě zvýhodňující jednoho žáka před ostatními či jednání snižující spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které vyvozujeme na základě výkonů žáků.

Většina studií o školním podvádění se zaměřuje na studenty vysokých škol a jen relativně málo šetření je věnováno školnímu podvádění středoškolských a starších žáků. V této souvislosti je potřeba zdůraznit, že konkrétní projevy nečestného chování se můžou u jednotlivých stupňů a typů škol lišit, což zejména u srovnávacích studií vybízí k opatrnosti při formulaci některých závěrů. V našem školním prostředí je podvádění ztotožňováno zejména s opisováním a napovídáním žáků (stov. např. Mareš & Krivohlavý, 1995; Vacek, 2011).

Metodologie empirického šetření

Z důvodu nedostatku původních studií zabývajících se podváděním českých žáků¹ proběhlo na jaře roku 2010 dotazníkové šetření mezi žáky devátých tříd šesti základních škol a pěti kvart osmiletých gymnázií v jižních Čechách

¹ Monografie Vacka (2011), který se v jedné kapitole zabývá i školním podváděním, vyšla až rok poté, co proběhl náš výzkum.

($N = 401$, z toho bylo 214 hochů a 187 dívek, věkový průměr 14–16 let). Cílem šetření bylo zjistit, jaké typy školního podvádění se objevují mezi českými žáky, jaká je jejich četnost a zda je podvádění asociováno s některou z vybraných charakteristik žáka (pohlaví, prospěch, počet zameškaných hodin, typ školy).

Dotazník konkrétních typů nečestného chování ve škole (viz tabulka č. 1 v příloze), k nimž se měli žáci vyjádřit, je původním dotazníkem, který byl autorkou vytvořen pro české školní prostředí a věkovou skupinu starších žáků. Reliabilita této části dotazníku byla velmi dobrá (Cronbachovo $\alpha = 0,822$). Vytvoření dotazníku předcházely explorativní průzkum mezi žáky (ve věkovém rozpětí 11–17 let), jehož cílem bylo zjistit, jaké chování vnímají dnešní žáci ve škole jako podvádění (Vrbová, 2010). Současně s vnímáním dotazníku byla formulována pracovní hypotéza čtyř typů podvádění, psaných jako *výkon s pomocí*, *výkon s časovým bonusem*, *chování tlumící špatný výkon a falšování (kupování) výkonu* (do dotazníku byly zařazeny jenom první tři typy), která byla následně testována pomocí faktorové analýzy.

Exploratorní faktorová analýza náš předpoklad takto vymezených typů podvádění nepotvrdila; byly extrahovány jenom dva faktory, dva typy nečestného chování, které jsme nazvaly opisování a klamání (Vrbová & Stuchlíková, 2012)².

Marsden, Carroll a Neill (2005), kteří definují *podvádění* ve škole jako nečestné chování v situacích, kdy se zjišťují vědomosti žáků, zahrnují do podvádění opisování od ostatních studentů, používání nedovolených pomůcek při testování znalostí a získávání informací o písemce nebo zkoušce od někoho, kdo jí už dělal. Obdobné chování bylo zahrnuto i pod námi extrahovaný první faktor, který byl syčen položkami týkajícími se opisování, ale obsahoval navíc také položky „výmluvy na zapomenutý sešit“ a „dotazy na testové otázky před písemkou“. Přestože tento faktor zahrnuje především opisování, není na něj redukován, a proto se v současnosti domníváme, že je lepší jej označovat jako podvádění.

Druhý extrahovaný faktor odpovídal klamání žáků a zahrnoval typy nečestného chování, mezi něž můžeme zařadit falšování podpisů rodičů, falešné omluvenky školních absencí či nedovolené manipulace s žákovskou knížkou či třídní knihou, tj. přestupky proti školní disciplíně. V jedné z předchozích studií (Vrbová & Stuchlíková, 2012, s. 325) jsme také vyslovily předpoklad, že v případě podvádění (opisování) „právě slabost, případně

² V uvedeném textu jsou postup a výsledky faktorové analýzy podrobně diskutovány. Příložená tabulka č. 2 uvádí dotazníkové položky, které sýtí oba extrahované faktory a faktorové zátěže na položkách.

nejednoznačnost morálního odsouzení tohoto chování, spolu s poměrně širokou tolerancí opisování a napovídání v našich školách nás vede k tomu, že faktorová analýza možná reflektuje především implicitní hodnotové souady žáků o chování, k němuž se mají v dotazníku vyjádřit“.

Ověřit si správnost tohoto předpokladu umožnila dodatečná analýza slovních výpovědí žáků ze stejného šetření. Součástí zadaného dotazníku byly i dvě otevřené otázky:

„Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...“

„Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat, je...“

U těchto položek dostali žáci instrukci, že autorka zajímají jejich názory, ale nejedná se o položky povinné. Žáci, kterým trvalo vyplnění dotazníku delší dobu, tyto položky již nevyplňovali. I když se jednalo o položky dobrovolné, na první otázku odpovědělo 227 žáků a na druhou dokonce 256 žáků, takže asi 65 % dotazovaných.

Cílem předkládané studie je potvrdit předpoklad, že rozdělení nečestného chování žáků ve škole na podvádění a klamání je také odrazem rozdílných postojů žáků k tomuto chování: typy chování popsané jako podvádění žáci odsuzují mnohem méně než ty, které jsou označeny jako klamání, a také se k nim častěji přiznávají.

Výsledky šetření – analýza odpovědí žáků

Odpovědi žáků na otázku „Z toho, co je tady napsáno, si myslím, že nepodvádím, když...“ se vztahovaly k typům chování uvedeným v tabulce č. 1 a obvykle vnímaným jako školní podvádění. Uvedena jsou procenta žáků, kteří se domnívají, že dané chování podle nich podváděním není. Aby byla možná verifikace původního předpokladu, je toto chování vtaženo i ke konkrétní (v závorce uvedené) dotazníkové položce.

43 žáků (19 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje z internetu (položka 60);

32 žáků (14 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje nebo se radí se spolužáky (položka 52);

30 žáků (14 %) si myslí, že nepodvádí, když opisuje domácí úkoly (položka 48);

25 žáků (11 %) si myslí, že nepodvádí, když používá taháky (položka 50, 51);

28 žáků (12 %) si myslí, že nepodvádí, když se předem shání po otázkách z písemky (položka 57).

Naproti tomu jenom 5 žáků (2 %) si myslí, že je v pořádku, když zůstanou před písemkou doma. Kromě položky 49 „když si zapomenou napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit“ se ve výčtu chování, které žáci ve škole tolerují, objevily všechny položky obsažené v prvním faktoru označeném jako *podvádění*.

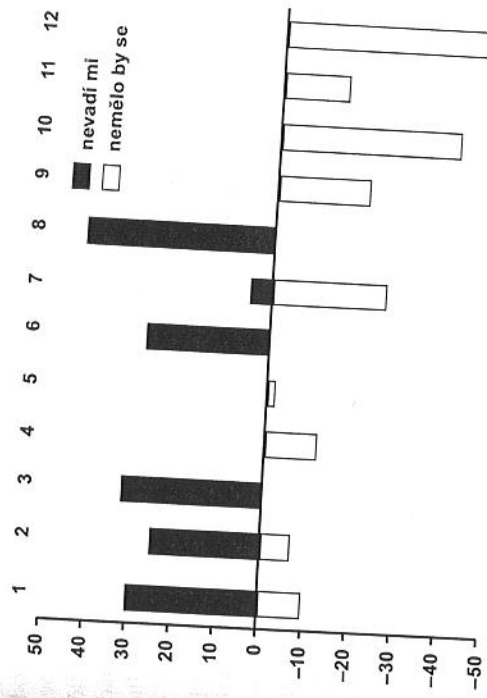
Položka 60 „když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu“ měla na obou faktorech téměř stejnou závažnost. Pokud tedy předpokládáme, že přiřazení konkrétních typů nevhodného chování k daným faktorům odráží rozdílné postoje žáků k tomuto chování, pak žáci u takto formulované položky nebyli rozhodnuti, jaký postoj zaujmou. Slovní odpovědi ukázaly, že ambivalentní postoj žáků může být důsledkem toho, že v jedné výpovědi byly spojeny typy chování, které žáci odlišují: žáci rozlišují mezi opisováním z knížek, které vnímají jako podvádění, a opisováním z internetu, které naopak za podvádění nepovažují.

Tím se nepřímo potvrdily závěry některých zahraničních studií, podle kterých se podvádění s pomocí informačních technologií, založené „jenom“ na zcizení duševního vlastnictví, jeví žákům v porovnání s podváděním, při němž se nepoužijí informační technologie, jako přijatelnější (Molnar, Kletke, & Chongwatpol, 2008). Důvod může být ten, že duševní vlastnictví ve srovnání s reálným vlastnictvím „disponuje nestrovnatelně menší legitimitou, stabilitou a sociální platností“ (Polčák, 2011, s. 7). Zatímco v případě zcizení konkrétní věci je jasné daná výše škody, v případě zcizení duševního vlastnictví je vlastník, tj. konkrétní výši škody nelze stanovit jednoznačně a budoucího prospěchu, tj. konkrétní výši škody nelze stanovit jednoznačně a nepochoybnitelně. Pravděpodobně právě tato „neuchopitelnost“ vzniklé škody stojí v pozadí odlišného přístupu nejenom žáků, ale i dospělých k internetovému pirátství.

Odpovědi žáků na otevřenou otázku „Co mi ale opravdu vadí a nemělo by se dělat, je...“ jsou následující:

- 46 žáků (18 %) si myslí, že by učitelé neměli žákům nadřozovat;
- 41 žáků (16 %) si myslí, že by se nemělo klamat – falšovat (přepisování si známek, falešné omluvenky a podpisy...; nejvíc odpovídá položce 65);
- 26 žáků (10 %) si myslí, že by se nemělo zůstávat doma před písemkou (položka 58);
- 21 žáků (8 %) si myslí, že by se nemělo podvádět s žákovskými knížkami (položka 64);
- 15 žáků (6 %) si myslí, že by se nemělo podvádět s třídní knihou (položka 66);
- 12 žáků (5 %) si myslí, že by se nemělo opisovat z knížek či sešitů (položka 53);
- 7 žáků (3 %) si myslí, že by se neměly používat taháky (položky 50, 51).

Graf č. 1: Postoje žáků k nevhodnému chování ve škole vztažené k dotazníkovým položkám



Položky

- 1) Opisování úkolů (48)
- 2) Půjčení si a příprava taháku (50, 51)
- 3) Opisování a napovídání od spolužáků (52)
- 4) Opisování z knížek a sešitů (53)
- 5) Výměna zadání písemky se spolužákem (55)
- 6) Dotazy na otázky z písemky (57)
- 7) Zůstat doma před písemkou (58)
- 8) Opisování referátu (60)
- 9) Manipulace s žákovskou knížkou (64)
- 10) Falešné podpisy rodičů (65)
- 11) Zírání třídní knihy (66)
- 12) Nadřozování

Graf č. 1 kvantifikuje výpovědi žáků a současně je dává do vztahu k faktorům podvádění a klamání. Faktor „Podvádění“ sytí položky opisování úkolů (48), výmluvy na zapomenutý sešit (49), půjčení si taháku (50), příprava taháku (51), opisování a napovídání od spolužáků (52), opisování z knížek a sešitů (53), dotazy na otázky z písemky (57), které s výjimkou položky 53 uvádějí žáci jako chování, které jim ve škole nevadí. Položka „když mám vypracovat referát, tak ho opiši téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu“ (60) už byla diskutována.

Faktor „Klamání“ sycený položkami zústrat doma před písemkou (58), manipulace s žákovskou knížkou (64) a falešné podpisy rodičů (65) je naopak ztotožněný s chováním, o kterém se žáci domnívají, že by se ve škole objevovat nemělo. Položka ztráta třídní knihy (66) byla nakonec z analýzy odstraněna, neboť vypovídala více o chování třídy než o jednotlivém žákovi. Položka „falsování“ je z větší části ztotožněná s položkou „když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíše si je sám, nebo mi je podepíše kamarád“ (65), která je v ní zahrnuta, ale nevyčerpává ji, protože falešné podpisy a lhaní vztáhli žáci nejenom na známky, ale i na falešné omluvenky absenci.

Zajímavá je podrobnější analýza žákovských výpovědí týkajících se opisování a taháků. I když je opisování něco, o čem si 9 % žáků myslí, že by se to nemělo dělat, důvodem, který bychom mohli čekat, není morální odsouzení tohoto chování jako takového, ale spíše reflexe nespravedlivého zvýhodnění těch, co opisují, na úkor ostatních žáků. Žák, který nepodvádí, se může v situaci, kdy se opisování stává ve třídě téměř normou, cítit ve značné nevhodě, což vhodně ilustrují následující výpovědi žáků:

- *Vadí mi opisování úkolů, protože já ho doma poctivě píši a přijdu do školy a oběhají ho všichni opsat.*
- *Neměl by se opisovat úkol od lidí, kteří ho pracně dělali doma.*
- *Vadí mi, když někdo opíše úkol a pak za to dostane dobrou známku.*
- *Vadí mi, když se naučím na písemku a moje spolužačka opisuje a nenaúčila se.*
- *Pho lidé se naučí a díky tabákem proklouzárají celý rok.*
- *Když má někdo tabáky, dostane za jednu, a já se učím a dostanu špatnou známku.*
- *Ostatní mají tabáky a mají jedničky a dvojky a jen že podvádí, přitom já se učím a dřu o každou dobrou známku.*

Také v šetření, které popisuje Vacek (2011), je jako důvod, proč žáci neposkytlí spolužákoví nápovědu, u třetiny respondentů uvedeno, že sami „nic neuměl“. Přibližně čtvrtina pak jako důvod uvedla, že se jim nechtělo. Etický důvod (vyjádřený formulací „porušil bych svou zásadu“) zvolilo pouze mizivé procento respondentů.

Záporné postoje žáků vůči opisování se v našem šetření navíc týkaly výhradně opisování ze sešitů a učebnic, nikoli z jiných zdrojů (taháků). Případné výhrady žáků vůči tahákům zase souvisely spíše s jejich nadužíváním, tj. s překročněním určité tolerované míry: *špatné je dělat si taháky a podvádět u každé písemky či posuzovat tabáky či psát úkoaly ve škole často.*

Ve volných odpovědích žáků se ale objevuje i chování, které v původním dotazníkovém šetření uvedeno nebylo, a sice neodvezdání písemky či „podstrčení“ písemky učiteli. Podle žáků by se nemělo:

- *Napsat písemku na připravený papír a ten pak odvezdat nebo neodvezdat práci vůbec.*
- *Neodvezdat písemku, opravu si jí a pak ji nastrčit učitelům.*
- *Nedávat písemku učiteli.*

Nejvíce žáků ale uvádí, že jim ve škole vadí nadřezování určitým žákům (dívkám, lepším žákům, konkrétním žákům...) ze strany učitelů, případně „zasednutí si“ na některé žáky. Tato skutečnost překvapuje o to více, že toto chování nebylo v dotazníku obsaženo a neodpovídá školnímu podvádění:

- *Vadí mi nadřezování některých učitelů; pro ostatní, co na to přijdou, to může být nefér.*
- *Mně vadí, že učitelé na naší škole dávají více možností těm, kteří mají lepší známky, než těm druhým.*
- *Vadí mi, když dá učitel nespravedlivé známky nebo si zasejde na některého z žáků.*
- *Vadí mi protekce a upřednostňování některých žáků.*
- *Vadí mi nadřezování ostatním žákům. To je neprofesionální.*
- *Vadí mi, když je učitel neférový, někomu nadřezuje nebo napaťká.*
- *Vadí mi nadřezování bojkám.*
- *Vadí mi nadřezování, zavednutí si na určitěho žáka.*

„Přestupky, nekázeň, abnormální chování, nevhodné používání přízpůsobovacích mechanismů je formováno nejen reálnými negativními zážitky z prostředí, reálnými okolnostmi, ale také nepřiměřenými interpretacemi, subjektivními výklady a vysvětlováním faktů. Mnohé nežádoucí projevy chování, nekázeň, přestupky atp. ukazují na chybné zpracování zkušeností, zážitků a konfliktů, stresů, frustrací a na chybnou životní perspektivu“ (Kohoutek, 2002, s. 277). Ať už ale má žákovo vnímání učitelova chování jako nespravedlivého reálný základ anebo je zkresením skutečnosti, může s podváděním souviset. Žáci mají, podobně jako my ostatní, tendenci omlouvat vlastní nečestné chování. Pokud je žák přesvědčen, ať už oprávněně či opak na někoho „zasedl“, může se domnívat, že sám má také morální právo se chovat nečestně nebo aspoň omlouvat své vlastní nečestné chování chováním jiných (neutralizace), v tomto případě chováním učitele.

Smith et al. (2002) v souvislosti se školním podváděním univerzitních studentů pracovali s následujícími „důvody“ studentů, které jim sloužily k neutralizaci školního podvádění:

- *Probrání látky je příliš těžká, i když se student snaží, nemůže jí pochopit.*
- *Učitel se tuří, jako by byl jeho předmět jediný, na který se studenti musí připravovat, a má velké nároky.*
- *Předmět je pomrný, ale přednášky se zdají být neuzžitelné.*
- *Učitel je jedno, zda se studenit učí.*
- *Zdá se, že všichni ve třídě podvádějí.*
- *Podvádění studenta nikomu neublížílo.*
- *Věde sedící student se nesnaží zkerýt odpovědi a druhý student je prostě vidí.*
- *Student je o pomoc s podvodem požádán přitelem a nemůže odmítnout.*
- *Učitel odjede v průběhu zkušební z místnosti, takže se dá podvádět.*

Obdobné chování, jako uvádějí tito autoři, se objevuje i ve výpovědích našich žáků, když popisují chování učitelů, které jim ve škole vadí. Podle žáků by učitelé, mimo jiného, neměli:

- *Zkoušet objemné látky najednou, např. v přírodopise celé neroty.*
- *Dávat písemku, aniž by jí předem obléali.*
- *Dávat zákerne a přepadové písemky.*
- *Dávat více než jednu písemku během jednoho dne.*
- *Navyšovat vyhovovací hodnoty navíc.*
- *Jednomu žákovi prominout opisování a druhého za to potrestat.*
- *Zadávat úkoaly. Stejně se na ně každý buď vykášle, nebo je napíše o přestávce.*

Žákům dále vadí:

- Když toho učitelé po žácích chtějí moc a ti se nestatí připravení.
- Když učitel látkou skoro neovládá a drábou bodinu na to píšou písemku.
- Nedostatečné vysvětlení látky z matiky a fyziky, učení fyziky nepochopím!
- V testech, které jsou rozděleny do skupin A a B, jsou často nestojně těžké otázky.
- Přímé známkování.
- Když učitel dělá, že nic nevidí, když někdo opisuje nebo načepťává, nebo dává horší známku.
- Vyhrožování učitelů žákům.

V zahraničních průzkumech je chování učitele, které vnímají žáci jako neřádné, jedním z nejčastějších důvodů, jímž žáci omlouvají své vlastní nevhodné chování (Schulman, 1998; Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002). Neutralizace pak působí jako mechanismus, který formou racionalizace pomáhá žákům zvládat rozpor mezi tím, jak by se měli chovat, a tím, jak se opravdu chovají. Podle Barnetta a Daltrona (1981) je však neutralizace důsledkem, nikoli příčinou podvádění. I když žáci vědí, že podvádění „jako takové“ je nesprávné (neetické), mohou být přesvědčeni, že v případě objevení se některých nových okolností dochází nejenom ke změně samotné situace, ale i pravidel, která nám říkají, jak se v ní máme/můžeme chovat (LaBeff, Clark, Haines, & Diekhoff, 1990).

Také u nás navíc existuje poměrně velká skupina žáků, kteří si myslí, že na podvádění není nic špatného, protože „všichni ve škole podvádějí“, čemuž nahrává i skutečnost, že 88 % žáků z našeho výzkumu uvádí, že vidělo své spolužáky aspoň občas podvádět. I když mají žáci sklon nadhodnocovat počty spolužáků, kteří podvádějí, jenom 4 % žáků uvádějí, že jejich spolužáci nepodvádějí nikdy. Přesvědčení o tom, že ostatní spolužáci podvádějí, pozitivně, i když slabě, koreluje s jiným přesvědčením žáků, a sice že učitel podvádění toleruje ($r = 0,148$).

Četnost výskytu určitého chování můžeme použít jako nepřímý indikátor toho, jak žáci hodnotí závažnost určitého provinění. Zdá se, že čím se určitý přestupek bere jako závažnější, tím méně často se vyskytuje. Podle některých autorů to neznamená výrazně nižší výskyt uvedeného chování, ale spíše větší potřebu prohřešek skrývat a v dotazníkovém šetření, byť anonymním, ho neuvádět (Davis, Drinan, & Bertram Gallant, 2009).

Téměř všechny studie udávají výrazně nižší procento studentů, kteří klamou, je porovnání s těmi, co podvádějí (Marsden, Carroll, & Neill, 2005). Kupříkladu Gallowayová (2012), která dělala výzkum na školách navštěvovaných dětmi rodičů ze středních vrstev, uvádí, že podvádění (alespoň jedenkrát ve sledovaném roce) připouštělo 93 % žáků. Nejčastějšími způsoby podvádění, které žáci uváděli, byly nedovolená spolupráce při plnění úkolu a zjišťování testových otázek a odpovědí před písemkou od někoho, kdo jí už psal. Je pravděpodobné, že oba uvedené typy podvádění žáci nevnímali jako něco zavrženého, proto se jich k nim tolik přiznávalo. Obdobně

Davis, Drinan a Bertram Gallantová (2009) uvádějí, že podle šetření provedeného v roce 2004 mezi stredoškoly v USA připouštělo podvádění na zkouškách 62 % žáků, zatímco opisování domácích úkolů přiznávalo 83 % žáků. Opět je zřejmé, že více tolerované chování (v tomto případě opisování úkolů) připouští výrazně více studentů než odsuzovanější podvádění u zkoušek. Neplatí to ale vždy. Trostová (2009), která realizovala výzkum mezi svědskými vysokoškoly, uvádí, že 81 % studentů připouští lhaní o zdravotních problémech z důvodu úlevy u zkoušky, zatímco opisování bez citování zdrojů je připouští 61 % studentů.

V našem výzkumu opisování domácích úkolů ve škole občas až velmi často to připouští 85 % žáků a 83 % žáků připouští zjišťování zadání písemky od spolužáků, kteří ji už psali. Naproti tomu nedovolené manipulace s žákovskou knížkou občas až velmi často připouští jenom 8 % žáků a falšování podpisů 11 % žáků.

Závěr

Analýza slovních výpovědí žáků potvrdila původní domněnku, že žákům ve škole vadí především takové chování spolužáků, které je také v rozporu se školní disciplínou (falšné omluvenky, prepisování si známek, zcizování třídní knihy, opisování z knih a sešitů) a u nějž je současně jasné a jednoznačně deklarovaný negativní postoj jejich okolí k těmto prohtěškům. Současně se jedná také o chování, ke kterému se přiznává relativně malé procento žáků. U učitelů pak žákům vadí chování, jež popisují jako zvýhodňování některých spolužáků v porovnání s ostatními ve třídě a které vůči sobě hodnotí jako nespravedlivé. Reakcí na takovéto chování učitele pak může být omlouvání vlastního nečestného chování, tj. jeho neutralizace.

V našem šetření se ukázalo, že žáci vnímají školní podvádění jako akceptovatelné chování, které jim vadí spíše u druhých žáků než u nich samých a jež mají navíc často sklon omlouvat tím, že „to dělají všichni“. Jak uvádí Váček (2011), žáci vědí, že není správné napovídat – tuto znalost ale separují od svého konkrétního jednání. Opisování a napovídání se pak stává školní normou a žák, který by odmítl tuto formu pomoci spolužákovi, je tímto naopak odsouzen. I když jsou si žáci vědomi rozporu mezi školními normami a normami chování, kterými se ve třídě řídí jejich spolužáci, raději investují do dobrých vztahů se svými vrstevníky (dávají jim opisovat, napovídají jim), a to i za cenu porušení školních norem (Eisenberg, 2004). Pokud je navíc chování motivováno prosociálně, kam můžeme zařadit například pomoc příteli, pak 90 % žáků přiznává, že alespoň občas „dá opsat spolužákovi, když to potřebuje“, což na druhou stranu nikdy neudělají pouhých 3 % žáků (Vrbová & Stuchlíková, 2012). Také zahraniční studie přitom ukazují, že pokud jsou důvody pro podvádění formulovány jako prosociální

(nezklamat rodiče; ukončit školu, abych začal vydělávat a finančně pomohl rodině), podvádění se žákům jeví jako snáze přijatelné/omluvitelné (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002).

Přesvědčení žáků o tom, že některé typy podvádění jsou přijatelnější než jiné, může být závislé také na způsobu, jakým na ně škola reaguje. Na různých školách může být nečestné chování postihováno různě (Trost, 2009). Podle Schmelkinové a kolegů (Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, & Silva, 2008) navíc neexistuje takové chování, které by sami studenti jednoduše definovali jako podvádění. Ještě větší rozdíly v hodnocení konkrétních typů nečestného chování jsou pak mezi studenty a učiteli. Zatímco učitelé hodnotili jako skutečně závažné prohřešky například „úmyslné maření práce jiného studenta“, „falšování univerzitních dokumentů“ a „kradení testů před zkouškou“, studenti jako závažné prohřešky vnímali „v průběhu zkoušení dávat odpovědi jinému studentovi“, „psát závěrečnou práci pro někoho jiného“ a „mít někoho jiného, kdo napíše závěrečnou práci místo studenta“ (ibid.).

Dalším důležitým zjištěním vyplývajícím z žakovských reakcí na typy nečestného chování ve škole, které je z našeho hlediska vzhledem k postupující elektronizaci našeho školství alarmující, je potvrzení velké tolerance žáků k podvádění, které se uskutečňuje prostřednictvím internetu. Tato tolerance může být dána tím, že žákům samotným nemusí být vždy jasné, proč se jedná o podvod a jakým konkrétním chováním se ho dopouští. Jedná se tedy o situace, kterým by školy měly věnovat pozornost. Podle Mareše (2005, s. 332) je potřeba se elektronickým podváděním „zabývat systematicky, do hloubky a v širším kontextu. Vždyť jde o téma, které patří do pregraduální přípravy učitelů, do dalšího vzdělávání učitelů i do pedagogicko-psychologického výzkumu“. Opisování z internetu je úzce provázáno s tzv. „copy-paste“ plagiátorstvím, které se stává zejména na vyšších stupních škol jedním z nejvíce rozšířených typů podvádění. V případě elektronického podvádění jsou totiž žáci v tvrdším zneužití jakýchkoli nových technologií podvádění norm vlastními schopnostmi je zvládnout, přičemž někdy je zvládají mnohem lépe než učitelé, kteří na novou situaci v oblasti komunikačních technologií nejsou vždy adekvátně připraveni.

Pokud v případě tradičních typů podvádění nebyl ani tak problém jak je odhalit jako spíše jak na ně vhodné reagovat, může být v případě nových způsobů podvádění problémem zejména opožděná reakce učitelů a škol. „Učitelé by měli vědomě usilovat o to poučit žáky o plagiátorství, a to zejména méně zkušení žáky na základních a středních školách. Žáci potřebují slyšet argumenty, proč je plagiátorství špatné“ (Cizek, 2003, s. 90). Možná cesta je ta, na kterou už vykročily některé školy v USA, jež mezi školními dokumenty zveřejňují prohlášení o tom, jaké chování škola považuje za nepřijatelné, tzn. co je chápáno jako školní přestupek, podvádění a plagiátorství, včetně

srozumitelných příkladů těchto prohřešků, a dále s jakými postihy se žáci mohou setkat, pokud se budou chovat v rozporu s požadavky školy.

K podvádění, včetně elektronického, lze přistupovat buď jako k problémému porušování školní disciplíny (pokud žák vědomě porušuje pravidla stanovená školou, nutno podmínkou ale je, aby byla jasně a srozumitelně deklarována), nebo jako k problémému morálního selhání konkrétního žáka (pokud jedná v rozporu s obecnými morálními normami). Každý další výzkum v této oblasti by ale měl zohledňovat širší společensko-hodnotový kontext, jehož jsou žáci i škola nedílnou součástí.

Literatura

- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22(6), 545–551.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden: Wiley – Blackwell.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163–178.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high school: prevalence, justification, and possibilities for change. *Ethics and Behavior*, 22(3), 378–399.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy vědní psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o.
- LaBeff, E. E., Clark, R. E., Haines, V. J., & Diekhoff, G. M. (1990). Situational ethics and college student cheating. *Sociological Inquiry*, 60(2), 190–197. Dostupné z: http://www.lhup.edu/~lbaylor/Adobe%20Docs/LaBeff_Cheating.pdf
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(2), 310–335.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1–10.
- Molnar, K. K., Kletke, M. G., & Chongwatpol, J. (2008). Ethics vs. IT: ethics: Do undergraduate students perceive a difference? *Journal of Business Ethics*, 83(4), 657–671.
- Polčák, R. (2011). *Dvěma vlastními v akademické práci*. Praha: PROMOTÉ.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 78(9), 587–607.
- Schulman, M. (1998). Cheating Themselves. *Issues in Ethics*, 9(1). Dostupné z: <http://www.scu.edu/ethics/publications/ie/v9n1/cheating.html>
- Sims, R. L. (1993). The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207–211.

Sims, R. L., & Gegez, A. E. (2004). Attitudes towards business ethics: a five nation comparative study. *Journal of Business Ethics*, 50(3), 253–265.

Smith, K. J., Davy, J. A., Rosenberg, D. L., & Haight, G. T. (2002). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behaviors among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 45–65.

Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 367–376.

Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudetam. Vrbová, J. (2011). Co je na podvádění ve škole vlastně špatného? In J. Hábl & J. Dolčalová (Eds.), *Humanizace ve výchově a vzdělávání* (s. 156–165). Hradec Králové: Gaudetam. Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.

Wozna, S. A. (2007). Academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 17(3), 211–214.

Přílohy

Tabulka č. 1: **Dotazník podvádění pro starší žáky** (Uvedené je kumulativní procento žáků, kteří připouštějí, že se uvedeným způsobem chovali občas až velmi často.)

Dotazníková položka	Σ souhlas
48. když si zapomenou napsat domácí úkol, opíší ho ve škole od spolužáků	85 %
49. když si zapomenou napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	53 %
50. před písemkou si půjčím tabák od kamaráda	40 %
51. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	66 %
52. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	77 %
53. když neumím, opisují rovnou z knížky nebo ze sešitu	39 %
54. dám opsat spolužákovi, když to potřebuje	90 %
55. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli vedle sebe	17 %
56. když vím, že bude písemka, raději nejdu do školy a naučím se až na opravou písemku	13 %
57. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	83 %
58. když mám být zkoušený nebo psát písemku, zůstanu doma	9 %
59. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol), opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlaším méně chyb	32 %
60. když mám vypracovat referát, tak ho opíší téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu	65 %
61. viděl jsem, jak moji spolužáci podvádějí (za poslední rok)	88 %
62. když učitel vidí, že někdo podvádí, potrestá ho	90 %
63. učitel se tváří, že nevidí, když někdo opisuje nebo našeptává	40 %
64. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“ nebo mám dvě žákovské	8 %
65. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíší si je sám nebo mi je podepíše kamarád	11 %
66. v naší třídě se ztrácí třídní kniha	31 %

Tabulka č. 2: **Faktorové zátěže pro 13 dotazníkových položek** (Vrbová & Stuchlíková, 2012)

Dotazníková položka	Komponenta	
	1	2
51. udělám si tahák, a když můžu, tak ho použiji	0,819	-0,100
52. když neumím, snažím se opsat od spolužáka nebo chci, aby mi napověděl	0,800	-0,101
50. před písemkou si půjčím tabák od kamaráda	0,737	
48. když si zapomenou napsat domácí úkol, opíší ho ve škole od spolužáků	0,713	
53. když neumím, opisují rovnou z knížky nebo ze sešitu	0,671	
49. když si zapomenou napsat domácí úkol, vymluvím se, že jsem si zapomněl doma sešit	0,588	
57. ptám se spolužáků, kteří už písemku psali, jaké byly otázky	0,553	
59. když si sami opravujeme písemku (diktát, úkol) opravím si, co jsem napsal špatně, nebo nahlaším méně chyb	0,409	0,252
60. když mám vypracovat referát, tak ho opíší téměř doslova z nějaké knížky nebo z internetu	0,392	0,204
64. když mám v žákovské špatnou známku, „ztratím ji“ nebo mám dvě žákovské	-0,166	0,869
65. když mají rodiče podepsat úkol nebo známky, podepíší si je sám nebo mi je podepíše kamarád		0,690
58. když mám být zkoušený nebo psát písemku, zůstanu doma	0,186	0,478
55. při rozdělení do skupin (A, B) si vyměníme písemky tak, abychom ti, co máme stejnou skupinu, seděli vedle sebe	0,297	0,299
% vysvětlené variance	32	9

Kontakt na autorku

Jana Vrbová

Katedra biologie ekosystémů, Přírodovědecká fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

E-mail: jvrbov@prf.jcu.cz

Corresponding author

Jana Vrbová

Department of Ecosystem Biology, Faculty of Science, University of South Bohemia in České Budějovice

E-mail: jvrbov@prf.jcu.cz