

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Morální vyvázání – Podvádění ve škole

Moral disengagement – The cheating in the school

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Poláčková

Autor:

Adéla Průchová

Praha 2019

Poděkování

Poděkování patří mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Poláčkové za pomoc a rady při konzultacích. Též bych chtěla poděkovat Tereze Příhodové, MA za spolupráci při analýze údajů pro výzkumnou část práce a za cenné rady. Mému okolí děkuji za podporu a trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Morální vyvázání - Podvádění ve škole“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Adéla Průchová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá podváděním ve školách, které může mít dopad i na budoucí povolání. Zaměřujeme se zde na typy podvádění, které jsou využívány a na to, jakým způsobem na ně mohou pedagogové vhodně reagovat. Následuje morální náhled na tuto problematiku, který obsahuje zpočátku objasnění určitých pojmů týkajících se morálního pojetí. V závěru teoretické části se nahlíží na morální vyvázání a na jeho mechanismy, které byly původně představené A. Bandurou. Výzkumná část zahrnuje morální vyvázání respondentů vzhledem k podvádění ve škole a zjištění váhy/tolerance, kterou přikládají určitým podvodným situacím. Výsledky statistické analýzy například poukázaly na to, že pokud jsou respondenti shovívavější k určitým podvodným situacím, mají také větší tendenci se tohoto podvádění sami účastnit. Dále výsledky studie poukázaly na to, že studenti teologické fakulty mají menší potřebu se morálně vyvazovat a zároveň jsou méně benevolentní k podvodnému chování.

Klíčová slova

Podvádění ve školách, typy podvádění, morálka, morální vyvázání, přesun odpovědnosti

Annotation

The bachelor thesis deals with cheating in schools, which may also affect future occupations. Here we focus on the types of cheating that are being used and how teachers can respond appropriately to them. This is followed by a moral insight into this issue, which initially clarifies certain terms relating to moral concepts. At the end of the theoretical part, the moral exclusion and its mechanisms, which were originally introduced by A. Bandura, are viewed. The research part includes the moral disengagement of respondents in relation to cheating at school and finding the weight / tolerance they attach to certain fraudulent situations. For example, the results of the statistical analysis pointed out that if respondents are more lenient to certain fraudulent situations, they also tend to participate in this cheating. Furthermore, the results of the study pointed out that students of the Theological Faculty have less need to morally balance themselves and are less benevolent about fraudulent behavior.

Keywords

The cheating in the school, type of the cheating, morality, moral disengagement, displacement of responsibility

Obsah

I. Teoretická část

1	Úvod.....	9
1.1	Podvádění.....	10
1.2	Vliv podvádění ve škole na podvádění v pracovním životě	11
1.3	Srovnání českých studentů se studenty v Americe.....	12
2	Typy podvádění	14
2.1	Tradiční podvádění.....	14
2.1.1	Nelegální komunikace ve škole.....	14
2.1.2	Vhodné reagování na tradiční podvádění.....	16
2.1.3	Motivy nečestného jednání ve škole	18
2.2	Podoby elektronického podvádění	18
2.2.1	Faktory ovlivňující výskyt elektronického podvádění na vysoké škole.....	19
2.2.2	K terminologii v elektronické podobě.....	20
2.3	Plagiátorství.....	20
2.3.1	Jak vyzrát na plagiátorství prací?	22
3	Morální a etické pojetí.....	23
3.1	Morálka	23
3.2	Etika.....	24
3.3	Normy a chování	25
3.3.1	Lidská důstojnost a poctivost.....	26
3.3.2	Morální usuzování a jednání.....	26
3.4	Vztah integrity a spirituality	27
4	Morální vyvázání.....	28
4.1	Morální ospravedlnění	29
4.2	Eufemistické nálepkování	29
4.3	Výhodné porovnávání	30
4.4	Přesunutí odpovědnosti.....	30
4.4.1	Rozptylování odpovědnosti	30
4.5	Překrucování následků chování	31
4.6	Dehumanizace.....	31
4.7	Atribuce viny	32

II. Empirická část

5	Úvod do výzkumu	33
5.1	Cíl výzkumu a hypotézy	33
5.2	Výzkumná metoda	33
5.3	Popis zkoumaného vzorku	34
6	Výsledky	36
6.1	Deskriptivní statistika	36
6.2	Korelační analýza	39
6.3	Hodnocení jednotlivých skupin a rozdílů	40
7	Diskuze	45
7.1	Limity studie	47
7.2	Doporučení pro budoucí studie	47
8	Závěr	48
9	Použitá literatura	50
10	Přílohy	53

Seznam zkratk

HTF	Husitská teologická fakulta
PEF	Provozně ekonomická fakulta
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SD	Směrodatná odchylka
M	Mean (průměr)
MO	Morální ospravedlnění
EN	Eufemistické nálepkování
VP	Výhodná porovnávání
PO	Přesunutí odpovědnosti
RO	Rozptylování odpovědnosti
PN	Překrucování následků
MD	Moral disengagement (morální vyvázání se)
S	Spearmanův korelační koeficient
P	Pearsonův korelační koeficient

V seznamu zkratk nejsou zahrnuty zkratky všeobecně známé a používané.

I. Teoretická část

1 Úvod

Podvádění ve školách je v dnešní době stále aktuální téma, kterému je třeba se věnovat. Tato problematika ovšem nekončí završením pubertální fáze jedince, ale pokračuje i dále na vysokých školách. Tato práce se zabývá mírou podvádění v České republice, která je poměrně vysoká v porovnání s jinými, především západními zeměmi. Dále poukazuje na to, že někteří jedinci neberou podvádění jako závažné nečestné jednání. Vyskytuje se více typů podvádění, a čím více jde ve světě do popředí technologie, tím více je také způsobů, jak oklamat pedagogické hodnocení. Existují různé možnosti ze strany pedagogů, jak studentům v podvádění zabránit, nikdy však nemůžeme zaručit, že se ve školách budou studenti i přes zavedená opatření pokaždé chovat úplně čestným způsobem. Nutno poznamenat, že tato problematika nekončí ani dokončením akademického studia a může pokračovat i nadále do osobního a pracovního života, kde mohou být důsledky takového chování závažnější.

Cílem této práce je uvedení do problematiky podvádění ve škole. Práce se nejprve zabývá teoretickou částí, kde se podíváme na definici podvádění a jeho typy. Dále zkoumá faktory, které ovlivňují studenty k podvodnému jednání a na motivy, které je k tomu vedou. Dále se zaměříme na to, jaká míra podvádění je nastavená v České republice v porovnání se školami v USA a v neposlední řadě, jak podvádění ve školách ovlivňuje čestnost na pracovištích. Práce následně poukazuje na to, jak vhodně reagovat na vzniklé podvodné chování ze strany pedagogů. V poslední řadě zahrne mechanismy morálního vyvázání a pomocí dvou fakult ze dvou různých vysokých škol v následující empirické části ověří, jak jsou tyto mechanismy používány právě při nečestném chování při studiu a zároveň porovnává toleranci vůči podvádění a podvádění samotné na obou těchto fakultách.

Nečestné chování je spojené s morálním pojetím jedince. Otázka je, jak na to nahlíží on a jak dokáže přenést odpovědnost na jiný podnět, aby ji odvrátil od sebe samotného. V tomto případě existuje také více typů, jakým způsobem jedinec odpovědnost za svoje jednání přeneše, čemuž se v této práci budeme věnovat.

1.1 Podvádění

Porušování pravidel ve škole zahrnuje ústní a písemné zkoušení a také plnění zadaných úkolů (Mareš, 2005). Ve školách je velmi známé takzvané „napovídání“ mezi žáky. Jedná se o komunikační činnost, při které si žáci pomáhají, pokud neznají odpověď na učitelovu otázku. Napovídat si mohou verbálně či nonverbálně pomocí klíčových znaků pro správné odpovědi (Mareš, Křivohlavý, 1995). Jak píše Cizek (2003), podvádění je jakékoli porušení pravidel dané školy, ať už se jedná o vypracování školních úkolů, psaní písemných testů, jakékoli zvýhodnění žáka před ostatními či jednání znehodnocující přesnost pedagogických závěrů.

Podle Vrbové (2013) hrají velkou roli při podvádění žáků učitelé. Pokud mají na žáky dobrý vliv, míra podvádění je podstatně menší. Na základě výsledků studie bylo zjištěno, že pravděpodobnost podvádění byla také mnohem vyšší, pokud žáci viděli, jak učitelé přehlíží podvádění ostatních spolužáků. Cizek (2003) uvádí, že to, co zvyšuje pravděpodobnost podvádění, jsou opakující se otázky v testech, testy, ve kterých se odpovědi pouze zaškrťávají, nedostatečná všímavost pedagoga či jeho nepřítomnost ve třídě v průběhu testu. Záleží také na uspořádání třídy a na podmínkách zkoušení, např. kde žáci sedí, jestli sedí blízko svých spolužáků nebo u svých kamarádů atd.

Každý je pravděpodobně stejného názoru, že podvádění ve škole je špatné. Podle Vrbové (2013) je dále možno dohadovat se, v jakém měřítku se o podvádění jedná, a snažíme se vymezit typy podvádění, které bychom měli odsoudit, viz níže.

Podle Mareše (2005) se však nejedná jen o pochybení studentů, kteří se pouze vyrovnávají s „pravidly hry“ ve školách. Studenti se snaží zvládnout dané požadavky, které obsahují určité počty úkolů s určitou úrovní náročnosti a ještě na to mají určitý časový limit. Studenti jsou také zkoušeni pedagogy, kteří se liší svými požadavky. Podvádění podle Mareše (2005) je závislé na specifickém školním kontextu, do kterého můžeme zahrnout psychosociální klima třídy, studijní skupiny, učitelského sboru či školy. Mareš (2005) dále uvažuje o systému výchovy a vzdělání. Jmenuje podněty, které vytvářejí základy pro podvádění, kde zdůrazňuje: „*zvýšený důraz na lidský výkon, na pozorovatelné a snadno měřitelné výsledky učení, na okamžité efekty, na jednoduché testové zkoušení,*

na soutěživost a konkurenceschopnost osob i institucí, na třídění lidí s vážnými dlouhodobými dopady“ (Mareš, 2005, str. 311).

1.2 Vliv podvádění ve škole na podvádění v pracovním životě

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) je podvádění nebezpečné, protože student, který si nechá napovídat, je zvyklý nepřebírat zodpovědnost za své výsledky a učí se je vydávat za své, i když kvůli nim nevydal žádné vlastní úsilí. Podvádění ve škole může mít vliv na nečestné chování do budoucna. Sims (1993) v jedné své studii zjistil, že lidé, kteří podváděli ve škole, opakovali tuto činnost i později v práci. Čestné chování je pro studenty pojem spojený spíše s osobním životem, než s opisováním a napovídáním ve škole. Možná proto by studenti měli být ve škole informováni, že čestné chování, jak ve škole, tak v práci, končí úspěchem, dobrým pocitem, pracovním postupem a také materiálním ziskem.

Preiss a kol. (2012) ve svém článku zmiňují ztráty firemních společností, které se objevují díky podvádění v zaměstnání. V USA se kvůli podvádění uvádí 30% finanční ztráty zaviněné právě tímto nečestným jednáním. Moore (2012) ve svém článku zdůrazňuje, že podvodné jednání jednotlivců vede k obrovským nákladům. Znamená to až několik bilionů dolarů ročně pro různé organizace, což dokazuje, že nečestné jednání, v pracovním prostředí často označované jako kontraproduktivní chování, je opravdu velmi rozšířené.

Preiss a kol. (2012) uvádějí, že podle psychologů jsou to určité vnější pobídky, které nahrazují vnitřní motivaci k učení. Tyto vnější pobídky zahrnují touhu po dobře placené práci, úspěšné kariéře a postavení ve společnosti. Podle kritiků je chyba v tom, že je častější využívání písemných testů než ústního zkoušení, které dopomáhalo k přemýšlení nahlas, uvědomování si vlastních chyb, sebezpozorování vlastních úvah a vyvozování závěrů. Úroveň podvádění na českých vysokých školách je bohužel velmi vysoká, je proto pravděpodobné, že velká část studentů bude v tomto chování pokračovat i později v zaměstnání (Preiss a kol., 2012). Poctiví studenti tak mají většinou lepší přístup k pracovním hodnotám. Také je pro ně důležitá samostatná aktivita a zapojení se do určité práce. Naopak nepoctiví studenti upřednostňují sociální status, který zaměstnance ovlivňuje a mají tak blíže k finančnímu výdělku. Podle Preisse a kol. (2012) je lidská

tendence podvádět z části vrozená a z části se jí učíme postupem času. Míra podvádění je v tomto případě ovlivněna našimi osobními dispozicemi, předchozími zkušenostmi, kreativitou, únavou, morální úrovní, a také kolektivem, který máme kolem sebe.

1.3 Srovnání českých studentů se studenty v Americe

Jak uvádí Preiss, Nohavová a Stuchlíková (2011) v USA mají pravidla pro vypracování školních prací a zkoušky dlouhou historii. Na Princetonské univerzitě vznikl v roce 1893 tzv. „honor code“¹. Na této univerzitě vznikl také postup, jak si počínat, když máte podezření na podvádění u studentů. Pravidla také zahrnují povinnost pedagogů i studentů podvádění nahlásit. „Honor codes“ se týkají i kouření, sexuálního chování a tzv. „dress code“². Studenti v České republice skládají imatrikulační slib, který zahrnuje dobré přístupování ke jménu univerzity a fakulty, čímž slibují vyvarovat se jakéhokoli nečestného jednání. Problematika podvádění se někdy na vysokých školách označuje jako „akademická integrita“, existuje tak 5 základních hodnot, které charakterizují integritu této komunity – poctivost, důvěryhodnost, spravedlnost, respekt a odpovědnost (Preiss a kol., 2011).

Na základě této studie bylo zřejmé, že chování českých studentů bylo výrazně jiné od studentů amerických. Jak uvádí Preiss a kol. (2011), naši studenti podvádějí podle výsledků mnohem více a největší rozdíly byly spatřeny v následujících kategoriích:

- V používání taháků (13,5x častěji na rozdíl od amerických studentů).
- V opisování během písemné zkoušky (5,9x častěji).
- V dovolování jinému studentovi opisovat během zkoušky (5,6x častěji).
- Ve vydávání cizí práce z internetu za svoji vlastní (4,8x častěji).

¹ „honor code“ = soubor pravidel a etických zásad řídících akademickou komunitu

² „dress code“ = pravidlo upravující způsob oblékání a obouvání k určité příležitosti

Přestože jsou studenti našich vysokých škol převážně spokojeni se zdejším studiem, ve studii Preisse a kol. (2011) se nevyskytla ani jedna položka, která by ukazovala čestnější chování ze strany českých studentů v porovnání se studenty v USA.

Čeští studenti se v podvádění velmi liší od amerických studentů, ale nesprávnost podvádění vnímají přibližně stejně. Podle Preisse a kol. (2011) může být příčinou takových rozdílů mezi studenty obou zemí nedostatek tendence k čestnosti a smyslu pro spravedlivost, vztah žáka k učiteli, požadavky od učitelů a rodičů a celková atmosféra ve škole. Systém v USA zahrnuje větší orientaci na studenta, je zde respektován jako spoluvůrce svých vzdělávacích výsledků. Také je ale od něj očekávána zodpovědnost. Naproti tomu je student v ČR v podřízenosti k učiteli, je zde tedy spíše orientace na učitele, což může vést k menší motivaci studenta ke školním aktivitám. Z výzkumné studie (McCabe, Treviño a Butterfield, 2001) vyplývá, že na školách, kde je zavedený „honor code“, je statistika podvádění mnohem nižší. Vysoké školy v ČR by tak mohly tuto metodu zavést a se studenty probírat školní pravidla verbálně a nezařazovat je pouze do školních předpisů.

2 Typy podvádění

2.1 Tradiční podvádění

Škála tohoto problému je poměrně široká, jeden z nejnámějších metod podvádění jsou tzv. „taháky“. „Ačkoli technický pokrok se zrychlil, kupodivu největší oblibou mezi žáky nadále mají klasické taháky. Jsou vypracované písemně a liší se jen velikostí a způsobem použití“ (Štástková, 2008, s. 5).

Zlata Štástková je autorkou článku v časopise Školství (2008), ve kterém citovala pár příkladů, jak žáci používají taháky. Z ukázky je zřejmé, že taháky jsou ve školách stále populární a žáci jsou více a více kreativní. Citace žáků pojednávající o využitelnosti taháků jsou anonymní a níže naleznete několik jejich ukázek:

„Taháky se dobře dávají do větších, bílých propisek. Musíte dobře odhadnout, kolik se tam vejde papíru, a pak to stačí dobře narolovat.“

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

„Já jsem si vyryla tahák na čokoládu. Divné bylo, že mě učitelka nechala mlsat. Nebo jsem si psala tahák zmizíkem na lavici.“

2.1.1 Nelegální komunikace ve škole

Pokud žák při zkoušení nezná odpověď, ostatní studenti se mu snaží pomoci. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) se v tomto případě objevuje nelegální komunikace ve škole. Nejčastější metoda této pomoci je napovídání. Můžeme ho charakterizovat jako specifickou komunikační činnost, při které si studenti pomáhají. Jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1995), učitel snižuje objektivitu svého hodnocení, pokud i po zpozorování napovídání nic neudělá. Výsledky žáka, který se na danou zkoušku nepřipravoval, budou stejné tak jako výsledky žáka, který připravený přišel.

Žák, který je v roli napovídajícího, se tomu věnuje z několika důvodů (Krutěckij, 1975, s. 110):

- Dodržování svébytného morálního kodexu (*Student ví, že se má kamarádovi pomáhat.*)
- Snaha zajistit protislužbu (*I student může být později v situaci, kdy bude potřebovat pomoc.*)
- Samolibost a touha se předvést (*Studenta nebaví čekat, až bude vyvolán.*)
- Napovídání „ze sportu“ (*Studenta baví napovídat a nebýt u toho zpozorován.*)
- Získání sociální prestiže (*Student látku umí a podělí se o své znalosti i mezi studenty.*)

Mareš (2005) ve své studii uvádí podoby tradičního podvádění, kde zahrnul tabulku přímo pro tuto studii.

Tabulka č. 1: **Podoby tradičního podvádění ve škole.**

Typ podvádění	Konkrétní postup
<p>Podvádění opírající se o získávání, poskytování nebo vyžadování informací</p>	<p>Dát opsat svojí domácí úlohu spolužákovi. Opsat domácí úlohu od spolužáka. Opsat úlohu od souseda při písemném zkoušení. Při rozdávání testových formulářů si žák vezme formulář, pak využije zmatku běžného při rozdávání formulářů a tvrdí, že ještě formulář nedostal. Tím získává dva exempláře: do jednoho píše odpovědi, druhý schová a předá dalším třídám. Při písemném zkoušení používat při nápovědě spolužákům neverbální komunikaci. Při testování, kdy učitel rozsadí žáky tak, aby navzájem neopisovali, si sednout co nejdále od učitele. Napovídat při ústním zkoušení. Získávat informace o testu či ústním zkoušení od studentů, kteří ho již absolvovali.</p>

<p>Podvádění opírající se o práci s nepovolenými materiály nebo o nepovolený způsob práce s prameny</p>	<p>Opisovat z učebnice, sešitu či jiného zdroje při písemné zkoušce, když je použití pomůcek zakázáno. Opsat text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován (článek v časopise, kapitola v knize) - plagiátorství.</p> <p>Použít opakovaně svoji vlastní seminární práci, esej atd. v jiném předmětu či jiném ročníku a vydávat ji za novou práci.</p> <p>Nabízet k opětovnému využití hotovou úlohu.</p> <p>Opsat od jiného studenta jeho seminární nebo laboratorní práci s jeho souhlasem a vydávat ji za svou.</p> <p>Upravovat naměřená data tak, aby se dospělo k žádaným výsledkům nebo ke statisticky významným výsledkům.</p>
<p>Podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení</p>	<p>Při vyhlásování výsledků tvrdit, že test byl odevzdán a spoléhat na to, že učitel znejistí, zda on sám test někam nezaložil nebo ho neztratil.</p> <p>Lhát o tom, že jsou splněny předběžné podmínky k připuštění ke zkoušce (účast na výuce, odevzdané úlohy apod.).</p> <p>Lhát o polehčujících zdravotních či sociálních okolnostech.</p> <p>Pokusit se získat mimořádné výhody oproti standardnímu způsobu zkoušení tím, že nabízím úplatek či protislužbu.</p> <p>V knihovně či studovně úmyslně schovat nebo umístit úplně jinam knihu, učebnici, časopis tak, aby ostatní studenti neměli možnost si materiál vypůjčit a prostudovat.</p> <p>Podvodným způsobem získat dopředu informace o tom, co se přesně bude zkoušet.</p> <p>Vyhrožovat examinátorovi nebo ho vydírat.</p>

Pokračování tab. 1

(Modifikovaně podle Athansou; Olabisi 2002, Harding, et al. 2002, Cizek 2003)

2.1.2 Vhodné reagování na tradiční podvádění

Mareš (2005) uvádí, že nej nepřijatelnější způsob, jak přijít na podvádění u studentů, je pozorování. Důkladné pozorování může být jako rutinní diagnostická metoda, pomocí které můžeme zjistit, jaká je pravděpodobnost podvádění v konkrétní situaci. Podle Cizeka (2003) je žák, který podvádí, zpravidla neklidný, nevěří si, má vnitřní nejistotu a strach. Existují také žáci, se kterými podvádění nic v daný moment neudělá, jsou klidní a nemají špatné svědomí. Cizek (2003) uvádí, že by měl učitel na podvádění vhodně reagovat, což patří mezi nejtěžší činnosti z pedagogického hlediska. Nejtěžší zejména z toho důvodu, že

učitelé jsou nedostatečně připraveni takové situace řešit. Dále pochybnosti ze strany učitelů, zda situace vůbec řešit a v poslední řadě z důvodu dlouhodobých důsledků řešení.

Mareš (2005) ve své studii uvádí skutečnosti, které směřují k podvádění při písemném zkoušení. Pokud se jedná o fázi před zkoušením, můžeme zpozorovat, že jsou žáci roztržití, sedí jinde než obvykle či pedagog zaslechne, jak se mezi sebou domlouvají, že si pomohou. Také si můžeme všimnout, že jsou po třídách různé znaky nebo nápisy, které zde dříve nebyly. Pokud jde o fázi během zkoušení, může pedagog zjistit, že mají žáci vyndané zakázané věci na lavici nebo, že se žáci vyhýbají očnímu kontaktu s ním. Stejně tak můžeme zpozorovat, že mají žáci nervózní výraz či je vidět, že se plně nevěnují testu. Pedagog si také může všimnout, že žák odevzdává test podezřele po krátké době, než je to obvyklé. V poslední fázi „po zkoušení“ zjistíme, že se v testech více žáků objevují podstatné shody či stejné, systematické chyby. Žáka můžeme také podezřívát z důvodu, že tento test dopadl mnohem lépe, než je u něj z dosavadních výkonů obvyklé.

Mareš (2005) ve své studii uvádí zásady pro vhodné reagování:

- Pedagog by se měl důkladně připravit na zkoušení a hodnocení studentů, jelikož výsledky rozhodují o jejich motivaci k učení, jejich sebepojetí i postojích okolí k nim.
- Pedagog by se měl vyvarovat souzení, vyplývajících z pozorování či ze zaujatosti. Od tohoto vede cesta k negativním a nespravedlivým závěrům. Měl by přemýšlet nad jiným vysvětlením dané situace, než začne studenty nějakým způsobem trestat.
- Pedagog by měl předem přemýšlet o důsledcích jeho rozhodnutí nejen na žáka, ale na celou třídu. Měl by zvážit, co prospívá všem studentům. Nikdy neví, zda by neohrozil společnou práci se studenty či soustředěnost ostatních žáků ve třídě.
- Pedagog by měl každý podvod zdokumentovat, aby mohl doložit zdroj, z kterého bylo opisováno. Měl by být zaznamenán den, hodina, místo atd.
- Pokud jde o závažnější porušení pravidel, mělo by se na rozhodnutí podílet více pedagogů, aby zde měl prostor názor nezaujaté osoby, např. kolegové, výchovný poradce či školní psycholog.

2.1.3 Motivy nečestného jednání ve škole

Podle Cizeka (2003) existuje jeden hlavní motiv k podvodnému chování a to je vidina lepších známek. Může je k tomu vést například tlak od rodičů či pedagogů na skvělý výkon ve škole.

Jensen a kol. (2002) shrnuli více motivů pro podvodné chování. Pokud se jedná o motiv vlastního zisku, může být motivace studentů případné vyloučení za nesplnění požadované zkoušky či potřeba dobrých známek. Vzhledem k motivu 'přizpůsobení se', se jedná o výmluvu, že podvádí každý. Dále se student může domnívat, že se k němu pedagog zachoval nespravedlivě. Patří sem také velká soutěživost studenta či měl student tzv. "okno" a nemohl si na nic vzpomenout. V tomto případě se jedná o motiv psychologický. Jako další motiv je nutno zmínit vědomí žáka, že mu za podvodné chování nehrozí žádný trest, student je přesvědčený, že by pedagog nic neudělal, i kdyby ho při podvodu přistihl. Na základě toho může student také jen zkusit, jestli mu podvádění projde, což pro něj představuje výzvu (Jensen a kol., 2002).

2.2 Podoby elektronického podvádění

Austin; Brown (1999, Mareš, 2005) uvádí, že se vstupem nových technologií do vzdělávání se rozšířily nejen možnosti učení lidí, ale také možnosti podvádění. Rozsah studentského podvádění v praxi je omezen schopností studentů používat dostupné technologie. Podle Mareše (2005) se nejvíce využívají mobily, dále je možné používat miniaturní vysílačky a skenery.

Klasifikace elektronického podvádění – Mareš (2005)

- Podvádění zahrnující získávání informací či jejich poskytování – Opisování od žáka, který je lépe naučený, posílání správných odpovědí pomocí SMS zpráv, nechat si při počítačovém zkoušení napovídat pomocí miniaturní vysílačky či ukrytého hands-free v mobilu, kopírování nebo focení testu pro spolužáky, který test teprve čeká.
- Podvádění zahrnující práci s nepovolenými prameny či nepovolenou práci s prameny – Opisování z elektronického taháku v podobě elektronického diáře

nebo laptopu, v nichž má uloženy potřebné informace, také je možný tzv. „zvukový tahák“ v podobě formátu mp3, kde poslouchá náповědu. Dále skenování textu či obrázku z knih či časopisů, přenést ho do elektronické podoby a vydávat ho za své dílo bez uvedení zdroje atd.

- Podvádění zahrnující ovlivňování průběhu testu a jeho hodnocení – Přihlášení se na cizí účet a psaní testu za dotyčného, před začátkem testu přepnutí počítače do režimu sdílení s jiným počítačem. Jiný student, který se nachází mimo místnost, řeší za dotyčného jeho úkoly atd.

2.2.1 Faktory ovlivňující výskyt elektronického podvádění na vysoké škole

Jak uvádí Dobrovská (2006), v řadě výzkumů se nejčastěji používají dotazníky s různými sebesposuzovacími škálami. Existuje řada počítačových programů, které zjišťují míru plagiátorství (viz Mareš, 2005, str. 324). Podle Dobrovské (2006) se příčiny elektronického podvádění týkají nejen osobnosti studenta, nýbrž i osobnosti pedagoga a prostředí vysoké školy.

Pokud se jedná o faktor vysoké školy a jejího klimatu, můžeme hledět na velikost vysoké školy, anonymitu jejího prostředí a také studijní obory dané školy. Dále se můžeme zaměřit na etický kodex či na míru trestu za odhalené podvádění, náročnost studia či vytíženost pedagogů. Především také záleží na dostupnosti elektronických zařízení (Dobrovská, 2006). Ze strany pedagogů záleží na zájmu o profesi, na jejich pečlivosti, přehledu ve výpočetní technice, schopnosti srozumitelně vysvětlit učivo a také na spravedlivém hodnocení výkonu studentů. Dobrovská (2006) také zdůrazňuje kvalitu přípravy didaktických testů a domácích úkolů, utajení testů a kontrolu identity studentů při písemných zkoušení.

Pokud je za faktor považována osobnost studenta, musíme hledět na jeho věk, na vztah jedince ke studiu, k učivu a k učiteli a na intelektuální zdatnost. Dále musíme hledět na úspěšnost studenta ve studiu, motiv k jeho úspěšnosti, etické vlastnosti a temperamentní charakteristiky studenta a normalitu osobnosti.

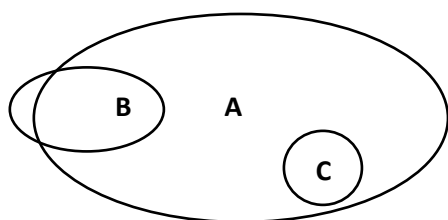
2.2.2 K terminologii v elektronické podobě

V češtině se základní názvosloví k elektronické komunikaci dosud neustálilo a používáme stále anglické výrazy, které by se do češtiny překládaly víceslovnými opisy. Níže je uvedeno několik termínů, vztahující se k elektronické komunikaci ve školním prostředí, ve zkrácené verzi vysvětlení z článku od Dobrovské (2006):

- Sociální software - „*Představuje nástroj komunikace a spolupráce mezi lidmi. Hodí se zejména k vytváření virtuálních komunit bez omezení vzdálenostmi*“ (Koubský, 2006; Dobrovská, 2006).
- Blogování – Jedná se o zveřejňování osobních myšlenek a síťových odkazů. Prostřednictvím blogů lze vytvářet skupinové i dyadické vztahy, blogování lze však i zneužít k podvádění, podobně jako např. přes aplikaci „I seek you“ (ICQ).
- Wiki – Tento prostředek umožňuje editaci webové stránky a vytvoření nové. Napsáním odkazu a přiřazením jména vznikne ve wiki nové heslo a založí se nová stránka. Pomocí wiki se sdílejí znalosti ve skupinách, kdy jeden uživatel začne psát první informace, a ostatní se přidávají.
- Wikipedie – Jedná se o elektronickou encyklopedii, která vznikla v roce 2001. Vzhledem k početné komunitě existuje riziko chyb.

2.3 Plagiátorství

Plagiátorství = „*Je nejčastěji používaný pojem, převážně definovaný jako úmyslné nebo neúmyslné využití práce či myšlenek někoho jiného, publikované nebo nepublikované, bez zřetelného označení této práce nebo myšlenky*“ (Dobrovská, 2006, s. 56). Plagiátorství může být také v podobě koluze, kdy se jedná o kolektivní plnění úloh. Vztahy mezi těmito pojmy (podvádění, plagiátorství a koluze) ukazuje následující diagram podle Johnston, (2003; Dobrovská, 2006):



A = podvádění

B = plagiátorství

C = koluze

Při porovnání těchto termínů platí:

- U podvádění bývá jednoznačně úmysl nečestně jednat.
- U plagiátorství může jít o úmyslné i neúmyslné jednání, způsobené nepoučeností a nevědomostí.
- Podstatou koluze je společné konání za účelem podvodu, koluze obsahuje prvek aktivity a úmyslu podvádět.

Od studentů na středních a vysokých školách se požaduje samostatná práce s odbornou literaturou. Studenti citují věty a prezentují myšlenky z načtené literatury do svých prací a někdy se stává, že je prezentují jako svoje vlastní. Zde jsou základní pojmy těchto činností, které zmiňuje Mareš (2005):

- Citování – Doslovné přepsání textu nebo myšlenky autora (v uvozovkách), kde je uveden autor, pramen a místo odkud byly myšlenky převzaty.
- Parafrázování - Přeformulování textu a použití jiných slov, než použil autor či přeformulování do jiné formy.
- Nevědomé plagiátorství – Přeformulování textu či jeho citování, aniž by byl uvedený zdroj.
- Vědomé plagiátorství – Doslovné přepsání textu či zkopírování textu jiného autora na počítači se snahou vydávat je za vlastní. Student si je přitom vědom, že používá myšlenky jiné osoby, ale spoléhá na to, že nebude odhalený.
- „Podstrčený“ referát či písemná práce – Texty, které zpracovali jedni studenti a nabízejí je druhým zdarma či za přijatelnou finanční částku. Student si text stáhne a prezentuje ho jako vlastní výtvar.

2.3.1 Jak vyvrátit na plagiátorství prací?

Vzhledem k rozkvětu internetu se objevuje větší množství kopírování cizích prací a textů. Čechová (2007) ve svém článku uvádí způsoby, jak tomuto zabránit. Na některých školách už učitelé předem hlásí, že se nesmí používat internet při vypracování domácích prací. Otázka ale je, jestli se to dá doopravdy poctivě ohlídat. Jak uvádí Čechová (2007), někdy je to velmi jednoduché, protože studenti text zkopírují, aniž by si ho přečetli a v textu, který píše chlapec, se objevují situace v ženském rodě atd.

Čechová (2007) po diskuzi s několika pedagogy uvádí několik tipů, jak se plagiátorství vyhnout:

- Zadávání témat referátů, které se na internetu neobjevují – např. „Popište ekosystém naší školní zahrady“, „Porovnejte podobu našeho města s podobou před 80 lety“. Tedy vztahování témat k lokálnímu prostředí a konkrétním informacím.
- Používání v zadání referátu slovesa jako „porovnej“, „seřad“, „analyzuj“, „vysvětli“. Pokud bude mít student zadání ve smyslu seřazení určitých problémů podle např. naléhavosti, bude používat internet jen jako zdroj informací, které bude muset sám porovnat.
- Počítat dopředu s žakovou náklonností k počítači a zadat mu, aby porovnal určité množství referátů na dané téma. Cíl tohoto způsobu je rozvoj schopnosti pracovat se zdroji.
- Poslední možnost, jak se ujistit, aby se studenti nedopouštěli plagiátorství, je uvádění všech použitých webových zdrojů v jejich pracích.

3 Morální a etické pojetí

Dvořáková (2007) nastiňuje, že pojem morálka je spojený s předáváním zvyků a tradic z generace na generaci a s vytvářením norem pro danou společnost. Jak my vnímáme morálku a etiku, je dáno především naší výchovou, která by měla být klíčem pro to, co považujeme za správné a nesprávné. Pro bližší pochopení morálních a etických aspektů je důležité si přiblížit definici samotných pojmů.

3.1 Morálka

„Morálka je soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti.“ (Hart, Hartlová, 2015, s. 327)

Jak uvádí Bureš (1991), morálka označuje činnost, která je správná. Některé momenty našeho života jsou pozitivní, a tak můžeme říct, že pro nás mají hodnotu a život je pro nás hodnotový. Také hodnotíme životy druhých podle určité normy a stejně tak hodnotíme ten svůj. Podle toho okolo nás vzniká morální dimenze. Morálka tedy podle Bureše (1991) ukazuje hodnotovou dimenzi našeho života. Podle Gluchmana (1997) se morálka nachází všude tam, kde se nachází i lidská společnost. Morálka je podle něj aktuální stav mravního vědomí a vztahů v dané společnosti.

Tyrlík (2004) rozděluje morálku do několika psychologických systémů:

- Psychoanalýza – Obsahuje morální rozměr v superegu.
- Kognitivní teorie – Při výkladu morálky se opírají o vývoj kognitivních struktur; důraz na teorii mysli – jak dítě chápe to, že ostatní mohou mít odlišné názory o dané skutečnosti.
- Teorie sociálního učení – Zrod morálky skrze chování naučené a chování situačně závislé (Bandura, 1977).

3.2 Etika

„Etika je věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji jeho morálního vědomí, svědomí a jednání; dle sociobiologů jsou lidské emocionální reakce a na nich založené etické zásady naprogramovány přirozeným výběrem po tisíce generací“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 144).

Hartl a Hartlová (2015) ve své psychologickém slovníku zmiňují 2 typy etiky:

- Etika aprobativní – teorie morálky, která vykládá morální hodnoty jako příkazy autority, podle níž se dělí na:
 - a) teologickou – autoritou je Bůh
 - b) psychologickou – autoritou jsou morální city
 - c) sociální – autoritou jsou mravní představy společnosti, např.: amoralismus, city vyšší, etika, etikoterapie, léčba morální, morálka, kodex morální, solidarita, svědomí
- Etika profesní – *„pravidla pro chování příslušníka určité profese zahrnující jeho práva a povinnosti; pravidla pro vztah ke klientovi a jeho rodině a vztah ke kolegům pracovníka“ (Hartl a Hartlová, 2015, str. 144)*
- Etika výzkumu – *„etické principy psychologického výzkumu; vyjadřuje především požadavek považovat zkoumané osoby za plnoprávné partnery, účastníky a v mnoha případech i autory výzkumu => riziko minimální, souhlas informovaný, právo na ochranu osobnosti“ (Hartl a Hartlová, 2015, str. 144)*

Bureš (1991) rozděluje etiku na 3 druhy. Prvním je tzv. deskriptivní etika, což značí vědu o morálce. Je to zejména historie morálky, kam patří např. mravní normy středověkého rytířstva. Dále je to sociologie morálky, což jsou mravní normy a jednání určité sociální skupiny. Jako poslední Bureš zmiňuje psychologii morálky, kam můžeme zařadit např. psychické procesy spojené s mravním rozhodováním. Druhý typ etiky je normativní. Pojednává o tom, co „má být“ a také o důvodech mravních norem a principů. Bureš (1991) uvádí jako poslední typ etiky tzv. metaetiku. Jedná se o nenormativní disciplínu, která zkoumá etiku z hlediska lingvistiky. Moore (2012) uvádí tři hlavní konstrukty, které představují způsoby etického uvažování. Je to kognitivní morální vývoj, idealismus a relativismus.

3.3 Normy a chování

Sociální normy vymezují, jaké chování je v dané skupině žádoucí a jaké problematické. Vrbová (2014) uvádí, že jak plánované chování, tak i sociální učení vychází z toho, že se lidé učí vhodnému chování prostřednictvím norem ze svého sociálního prostředí. Chování studenta ovlivňují normy a očekávání vlivných dospělých, jako jsou rodiče a učitelé. Dále je ovlivňuje chování a normy, kterými se řídí jejich vrstevníci. Poté když dojde ke konfliktu těchto dvou vlivů, záleží na tom, který vliv bude převažovat (Vrbová, 2014).

Každému chování předchází záměr ho uskutečnit (Beck, 1991; Vrbová, 2014). Záměr je ovlivněný:

- a) pozitivním či negativním postojem individua k uvedenému chování
- b) společenskými normami vztahujícími se k danému chování a odrážejícími vnímaný tlak společnosti na uskutečnění či neuskutečnění daného chování
- c) vlastní vnímanou kontrolou nad daným chováním

Morální normy hodnotí chování či jednání v případech „dobra“ a „zla“ a některé jednání přímo doporučují a jiné zakazují. Vrbová (2014) ve svém článku definuje etické chování jako jednání, které podléhá morálním normám. Morální chování je ovlivněno morálním úsudkem i morální identitou jedince.

Každý jedinec si na základě své sociální zkušenosti vytváří svůj pohled na dobro, spravedlnost a práva. Vytváří si také úsudky o běžných pravidlech a rozhodování v osobní oblasti (Dvořáková, 2007).

Vrbová (2014) zmiňuje, že je důležité rozlišit mezi morální a konvenční doménou:

- Morální doména – Do této oblasti spadají morální pravidla, která jsou závazná a platná, bez ohledu na to, jestli existují pravidla autorit, které by říkaly, co je správné a co nesprávné.
- Konvenční doména – Zde působí např. dopravní předpisy či etiketa, jsou podmíněné konkrétními pravidly autorit.

Školní podvádění je označováno jako konvenční oblast, u kterého je hodnocení toho, co je a není správné, závislé na dalších společenských normách (Vrbová, 2014).

3.3.1 Lidská důstojnost a poctivost

Podle Bureše (1991) přichází lidská důstojnost z existence morálního zákona v člověku a potvrzuje se ve společnosti. Pramení také z uznání druhého člověka jako morální bytosti. S lidskou důstojností úzce souvisí i lidská odpovědnost za své jednání.

Petr (2014) ve svém článku zmiňuje, že rozhodnutí lidí, zda lhát nebo říkat pravdu nezapere tolik času, když jsou poctiví. Míra poctivosti ale každého z nás má svou hodnotu a záleží na velikosti zisku, kvůli kterému jsme ochotni podvádět. V mozku se nacházejí oblasti, které mají významnou roli při kontrole lidského chování. Z tohoto ale nelze zaznamenat, zda je pro nás poctivost přirozená věc, nebo zda k čestnému jednání dojdeme až poté, co mozek potlačí naše zájmy. Centra v těchto oblastech se nazývají dorzolaterální prefrontální kortex a orbitofrontální kortex. „*Pacienti, kteří měli tuto oblast z nějakého důvodu poškozenou, nemají sebemenší zábrany podvádět ve svůj prospěch*“ (Petr, 2014, s. 16).

3.3.2 Morální usuzování a jednání

Jako nejsložitější proces je vnímán proces myšlení, který je v kognitivní psychologii spojen s usuzováním. „*Jedná se o vyvozování závěrů z výchozích předpokladů*“ (Plhánková, 2004, s. 262). Preiss, Krámský a Příhodová (2014) se v této souvislosti zmiňují o morálním jednání, což označuje jednání, které lze rozlišovat jako správné či nesprávné. Je těžké využívat toto hodnocení obecně, jelikož neexistuje systém, který by určoval, co je správné a co nesprávné. Pomocí morálního usuzování máme možnost řešit morální situace. Nutno podotknout, že morálně uvažovat neznamena morálně konat a naopak (Preiss, Krámský, Příhodová, 2014). Morální usuzování je podle Preisse a kol. (2014) bráno jako součást integrity osobnosti, kde vymezují integritu z filozofického hlediska (v řecké tradici je integrita spojována s teorií ctnosti) a psychologického hlediska (integrita je v tomto případě chápána jako charakterová přednost). Dále autoři zmiňují, že míra úrovně morálního usuzování může mít přínosný dopad a může rozšiřovat oblasti zkoumání, jako jsou osobnostní proměnné, kognitivní funkce nebo sociální opora.

White (2002) uvádí dva hlavní názory, zda tzv. "morální" jedinci i morálně jednají. První názor říká, že etické chování ovlivňuje morálku a je tak výsledkem nezvratného

kognitivního vývoje. Morálka je v tomto případě také nejvlivnějším podnětem pro etické chování. Jedinec by se tak měl chovat eticky dlouhodobě a měl by být odolný vůči tlakům prostředí, které by ho mohli vést k neetickému chování. Druhý názor dává důraz na rozdíl mezi morálním myšlením a činy a naproti tomu nezdůrazňuje morální vývoj.

3.4 Vztah integrity a spirituality

„Integrita je celistvost, nedotknutelnost, neporušenost všech struktur a funkcí osobnosti“ (Hartl a Hartlová, 2015, str. 233). Jak uvádí Příhodová, Jirsová, Preiss a Juríčková (2017), očekávalo by se, že etický kodex, který zahrnuje náboženství, vede k menší míře neetického chování. Například opakování Desatera vede k navození myšlení o tom, co je dobré a co ne. *„Terminologicky spiritualita představuje individuální duchovní dimenzi lidského života, která přesahuje individuální existenci každého jedince, religiozita je vyjádřena přímo jako víra v Boha“* (Příhodová a kol., 2017, s. 169). Religiozita je většinou spojována s určitou sociální skupinou, naproti tomu spiritualita je spojována s individuální formou víry (Hacklová, Kebza, 2014). Příhodová a kol. (2017) ve svém článku uvádějí, že čím vyšší je míra spirituality, tím vyšší je míra pracovního nasazení a nevyskytuje se tolik chování, které je v rozporu s cíli zaměstnavatele. Pokud si tedy jedinec stojí za tvrzením, že „Moje víra je pro mě velmi významná“ či „Považuji se v mé víře nebo církvi za aktivního“, můžeme tak vyvodit, že má jedinec vyvinutější morální usuzování (Příhodová a kol., 2017).

Studie Preisse, Nohavové a Stuchlíkové v roce 2013 nepotvrdila zásadní rozdíly v postoji k podvádění mezi studenty věřícími a nevěřícími. Po tomto výsledku se Příhodová a kol. (2017) rozhodli zkoumat rozdíl mezi dvěma odlišnými skupinami, a to mezi jedinci, pro které je vztah k Bohu součástí jejich dlouhodobého poslání a na ateisty. Ve výsledku studie se obě skupiny lišily, jak v míře spirituality, tak v míře integrity. V celkovém skóru dosáhla první skupina vyšší míry integrity oproti ateistům. Vysvětlením by mohlo být uvažování v průběhu modlitby, které může posilovat prožívání, chování a vnímání viny či pocitů viny. Dalo by se mluvit tedy o tom, že jedinci s vysokou mírou spirituality mají vyšší morální hodnoty, sebereflexi a vnímání viny (Příhodová a kol., 2017).

4 Morální vyvázání

Bandura v 90. letech rozvíjel koncept morálního vyvázání se v rámci své teorie sociálního učení. Podle něj je morální chování lidí rozděleno na dva mechanismy. Jedná se o sociální sankce a internalizované sebesankce.

Čermák (1996) zmiňuje, že aby se jedinec zbavil viny za své chování, musí se zbavit vnitřních morálních požadavků, které se k tomuto chování vztahují. Podle Bandury (1999), si lidé v rámci socializace osvojují morální normy, které později slouží k vlastním morálním hodnotám, včetně tzv. „autosankcí“. Bandura (1999) považuje mechanismy sebereflexe a seberegulace za motivátory a kognitivní regulátory morálního chování. Podstatou morálního vyvázání je tedy selhání samoregulačních a sebesankčních mechanismů. Morální uvolnění tak předchází nemorálnímu chování. Existují čtyři formy vyvázání vnitřní morální kontroly (Bandura, 1999):

- Rekonstrukce chování – chování je v tomto případě nějak odůvodněno, aby se stalo společensky přijatelným
- Zatemňování kauzálního vztahu mezi jednáním a jeho důsledky pro odpovědnost za toto jednání
- Zakrývání důsledků špatného jednání
- Obviňování samotných obětí

Morální vyvázání je podle Bandury (1999) řada mechanismů, které fungují společně a vytvářejí koncept, který lidem umožňuje dopouštět se nemorálního jednání bez výčitek svědomí. Morální vyvázání usnadňuje zapojení do nemorálního chování bez pocitu úzkosti (Bandura, 1999).

Vrbová (2014) zahrnuje do svého článku o morálním vyvázání následující tabulku, která popisuje překrytí mezi kategoriemi jednotlivých konceptů.

Tabulka č. 2 **Přehled konceptů neutralizačních technik a mechanismů morálního vyvázání se.**

Kognitivní mechanismus	Neutralizační techniky (N) (Sykes, Matza, 1957)	Morální vyvázání se (MD) (Bandura et al., 1996)
Kognitivní restrukturační	Apel na vyšší loajalitu; eufemistický jazyk	Morální ospravedlnění; eufemistický jazyk; výhodné srovnávání (prezentace v příznivém světle)
Bagatelizace vlastního příčinění	Popření odpovědnosti	Přenesení odpovědnosti; rozptýlení odpovědnosti
Ignorování/zakrývání zraňujících důsledků	Popření zranění	Nevšímavost k důsledkům; překrucování/zkreslování důsledků
Obviňování/dehumanizace oběti	Popření oběti	Dehumanizace; obviňování samotných obětí
Odsouzení odsuzujících	Odsouzení odsuzujících	-

Upraveno podle Ribeauda a Eisnera (2010)

4.1 Morální ospravedlnění

Bandura (1999) v rámci morálního ospravedlnění uvádí příklad radikalizovaného člověka, který se nestane teroristou, kvůli tomu, že bychom mu změnili osobnost a zvýšili jeho agresivitu, ale proto, že si sám vytvoří svou vlastní definici pro vykonání násilí. Vyváže se tak ze svého chování. Neustálá gradace může podle Bandury vést až k úplnému ospravedlnění násilného chování, kdy dotyčný vidí sám sebe jako bojovníka proti utlačovatelům, kteří bojují za svou moc a dobro.

4.2 Eufemistické nálepkování

Hartl a Hartlová (2015, s. 146) ve svém psychologickém slovníku definují eufemismus jako: „nahrazení hrubého nebo zraňujícího výrazu či výroku jemnějším“. Nemorální

chování se stává omluvitelné, pokud ho nazveme jiným tvarem a přisuzujeme mu jiné vlastnosti.

Bandura (1999) zmiňuje příklad používání eufemismu ve spojitosti s armádou, kde dochází k omlouvání některých násilných jevů. Např. pro bombový útok se používají slova jako je zásah či úder, ve kterých nehledáme konkrétně výbuchy bomb. „*Jazyk formuje myšlenkové vzorce, na kterých se zakládá chování*“ (Bandura, 1999, s. 195).

4.3 Výhodné porovnávání

Svůj čin můžeme omluvit tak, že ho porovnáme s činem, který má stejný charakter, ale je podstatně závažnější. Výhodné srovnávání je dalším mechanismem, jak omluvit nevhodné chování před lidmi i před sebou. Podle Bandury (1999) je to, spolu s morálním ospravedlněním a eufemismem, nejsilnější mechanismus morálního vyvázání.

4.4 Přesunutí odpovědnosti

Stanley Milgram ve svém psychologickém výzkumu dokázal, že se lidé chovají způsobem, který by jinak odmítali, jestliže přenechávají odpovědnost na určité autoritě. Bandura (1999) uvádí, že opírat se o autority je převážně nespolehlivé, protože autorita, která nás nutí do nemorálního jednání je natolik uvědomělá, že zajistí, aby na ní nemohlo být doloženo žádné podezření. Toto můžeme brát jako prospěšné pro obě strany, co se morálního vyvázání týká – autorita je oproštěna od vlastního svědomí, protože není vykonavatelem činu a vykonavatel spoléhá na fakt, že pouze plní rozkazy od dané autority.

4.4.1 Rozptylování odpovědnosti

„*Pokud každý jedince ví o přítomnosti mnoha dalších lidí, tíha odpovědnosti nedopadá pouze na něj*“ (Atkinson a kol., 2012, str. 713). Bandura (1999) uvádí několik případů, jak u člověka dosáhnout vyvázání tímto způsobem:

- Dělbá práce – Pokud každý dělá jen část své práce, nedochází k tak kvalitním výsledkům. Soustředění se jen na jednu činnost ztěžuje vidět celek.
- Skupinové rozhodování – Názory ve skupině jsou extrémnější než názory jedince. Existuje

několik nevýhod skupinového rozhodování:

- a) vyšší časová náročnost
 - b) dominance některých členů skupiny, podřízenost jiných
 - c) prosazování preferované varianty
 - d) zamlčování nesouhlasu, preference většinového názoru, místo hledání nejlepší varianty snaha dosáhnout shody
 - e) skupinové myšlení (nadměrná loajalita, cenzurování)
 - f) možnost „nákazy“ chybami jiných členů skupiny
 - g) možnost vyloučení inovativních řešení hlasováním
 - h) zvýšená sklon k riziku
- Skupinové chování – Jestliže se skupina nezachová správně, odpovědnost se rozloží mezi jednotlivé členy. Tato skutečnost pak vede k tomu, že skupina páchá nečestné činnosti bez velkých výčitek.

4.5 Překrucování následků chování

Lidé se snaží dosáhnout svého cíle skrze poškozování druhých, důsledkům tohoto chování se pak snaží vyhnout. Bandura (1999) zdůrazňuje, že je tento mechanismus v dnešní době ještě nebezpečnější kvůli zkreslování reálného světa skrze techniku. Pokud u lidí působí mechanismus přehlížení či zkreslování důsledků svého chování, slábne jejich motivace něco na svém chování změnit (Bandura, 2002). Tento mechanismus spočívá v ignoraci důsledků vlastního chování. Člověk škodu, kterou způsobil, přehlíží nebo zkresluje. Co se týká například šikanování ve škole, dotyční o obětech říkají věty typu: „Přehání, nic jsem mu neudělal“, „Jen jsme si hráli, vůbec mu to nevadilo“ apod. Učitelé používají podobné výroky: „Jsou to jenom děti“, „To není šikana, to je jen škádlení“ (Letý, 2009).

4.6 Dehumanizace

Pokud zbavíme člověka lidství, není tak obtížné se k němu začít chovat skoro jako ke zvířeti. Bandura (1999) v této souvislosti zmiňuje i oslovování obětí dehumanizace jako červi, psi, divoši atd. Ublížit člověku je pro nás mnohem snadnější, pokud se s člověkem neidentifikujeme, což nám zbavení jeho lidských kvalit umožňuje. Pokud s jiným člověkem

vnímáme podobnost, usnadňuje nám to se do dané osoby vcítit. Snižuje se tak pravděpodobnost, že na ní spácháme nějaký čin a naopak se zvyšuje pravděpodobnost, že jí poskytneme pomoc (Letý, 2009).

4.7 Atribuce viny

Přesná definice slova atribuce je „*přisuzování, připisování*“ (Hart, Hartlová, 2015, str. 61). Tento mechanismus je založený na přisuzování viny oběti. Agresor svádí vinu na oběť, např. „Kdyby to nebyl takový chcípák, tak bysme ho nechali“ (Letý, 2009). Podle pachatele ho oběť provokovala či dohnala ke spáchání daného činu. Dotyčný je tak vyvázaný z odpovědnosti za svůj čin (Bandura, 1999).

II. Empirická část

5 Úvod do výzkumu

V empirické části se dozvíme výsledky našeho výzkumu, kterého se účastnili studenti dvou různých vysokých škol. Práce se zaměřuje na přístup k podvádění při studiu a na to, jak se z něj studenti morálně vyvazují, neboli jak si omlouvají své nečestné jednání. V závěru teoretické části se zmiňujeme o různých typech přenesení odpovědnosti či viny na jiný podnět či jiného jedince a do toho byli zapojeni i respondenti, kteří se účastnili tohoto výzkumu. Výzkum tedy spočívá na reakcích studentů na různé situace se školní tematikou, jak na ně nahlíží oni a jaký mají k danému tématu přístup. Dozvíme se také, do jaké míry se respondenti daných situací dopustili či stále dopouštějí.

5.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu je zjistit do jaké míry berou studenti podvádění za přijatelné, v jakých případech by ho prominuli a jakým způsobem se vyvazují z odpovědnosti za své nečestné jednání. V rámci studie byl studentům dvou vysokých škol administrován dotazník na podvádění a morální vyvázání se. V první řadě předpokládáme, že čím více budou studenti shovívavější ve vnímání podvádění, tím vyšší tendenci k podvodnému chování budou mít (H1). Dále předpokládáme, že vnímání podvádění a tendence podvádět bude ve vztahu k morálnímu vyvázání se (H2). V rámci studie byli porovnání studenti teologické a provozně ekonomické fakulty. Předpokládáme, že studenti provozně ekonomické fakulty budou shovívavější ve vnímání podvádění v porovnání se studenty teologické fakulty (H3). Dále předpokládáme, že studenti teologické fakulty budou významně méně podvádět v porovnání se studenty provozně ekonomické fakulty (H4). Na základě předchozích dvou hypotéz předpokládáme, že studenti teologické fakulty budou mít významně nižší tendenci k morálnímu vyvázání se v porovnání se studenty z provozně ekonomické fakulty (H5).

5.2 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou této studie bylo dotazníkové šetření, které bylo vytvořeno a

administrování pomocí webového rozhraní na internetu. Respondenti byli osloveni na dvou fakultách českých vysokých škol pomocí sociálních sítí.

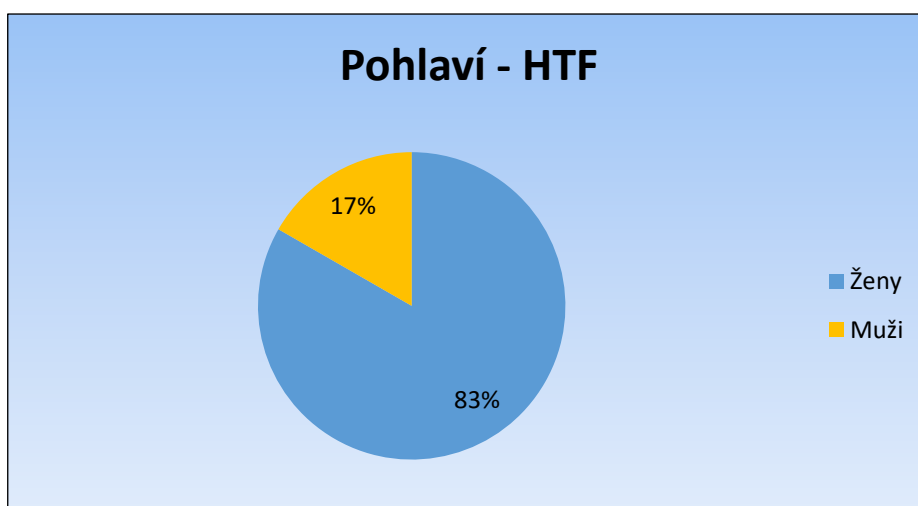
Dotazníkové šetření obsahovalo tři hlavní části. Po úvodní informaci o studii byl respondentům administrován demografický dotazník následovaný částí týkající se morálního vyvázání. Dotazník na morální vyvázání tvořilo 18 otázek, které obsahovaly otázky týkající se jednotlivých mechanismů morálního vyvázání, tedy morální ospravedlnění, eufemistické nálepkování, výhodné porovnávání, přesunutí a rozptylování odpovědnosti a překrucování následků chování (v teoretické části je zmíněna i dehumanizace a atribuce viny, ale v rámci této studie nebyly použity, vzhledem k tomu, že tyto mechanismy popisují druhotné dopady podvodného chování a cílem této práce bylo zaměřit se pouze na samotné mechanismy morálního vyvázání se). Respondenti odpovídali na 5ti bodové škále od zcela nesouhlasím po zcela souhlasím. Poslední část se zaměřovala na to, jak respondenti vnímají podvádění ve škole a jak často se do něj sami zapojují. Tento 12ti položkový dotazník byl respondentům administrován dvakrát, přičemž během první administrace měli respondenti odpovídat na 3-bodové škále (nejde o podvádění, jde o podvádění, ale není významné a jde o podvádění), čímž se hodnotilo vnímání a benevolence vůči podvádění. V rámci druhé administrace byli respondenti instruováni, aby u stejných položek odpovídali pomocí 3-bodové škály (neudělal/a jsem to, někdy jsem to udělal/a a udělal/a jsem to více než 3x), čímž se hodnotila samotná míra výskytu podvodného chování.

5.3 Popis zkoumaného vzorku

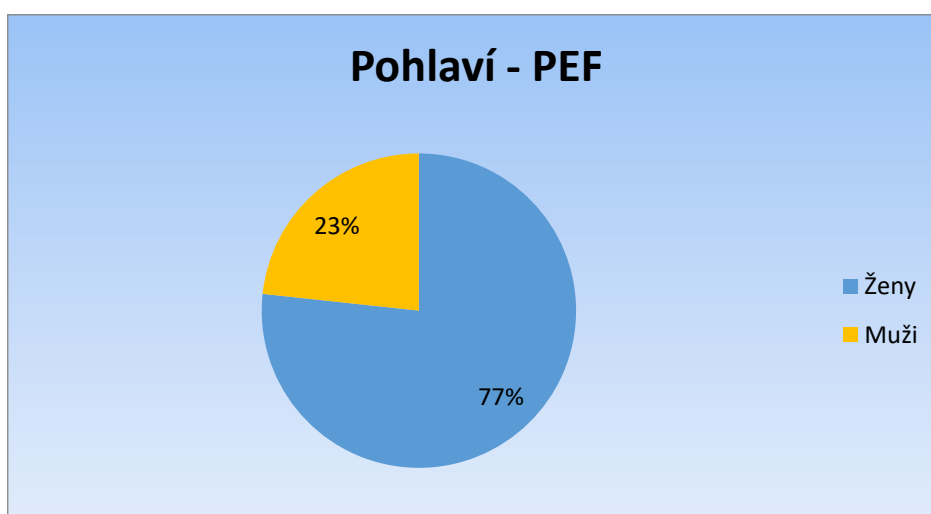
Studie se celkově zúčastnilo celkem 120 respondentů, z toho bylo 24 mužů (20 %) a 96 žen (80 %). Věk respondentů byl v rozmezí od 20 do 54 let, přičemž průměrný věk činil 23,78 (SD = 5,17) let. Všichni respondenti měli ukončené středoškolské vzdělání a v současnosti byli aktivními studenty vysoké školy. Důvodem pro studium byl u největší části studentů zisk titulu (23,1 %) a dále pak touha po lepším zaměstnání (11,7%). Mezi nejčastější zájmy studentů patřil sport (37,5 %) a fotografování (9,1 %). Studenti byli na základě svého studijního oboru a navštěvované vysoké školy rozděleni do dvou skupin. První skupinu tvořilo 60 respondentů z Husitské teologické fakulty (dále HTF) studujících na Univerzitě Karlově. Z celkového počtu 60 respondentů vidíme v grafu č. 1, že bylo 10

mužů (16,7 %) a 50 žen (83,3 %). Průměrný věk souboru byl 25,2 (SD = 6,78) let. Druhou skupinu tvořilo opět 60 respondentů, studujících Provozně ekonomickou fakultu (dále PEF) na České zemědělské univerzitě. V tomto souboru, jak můžeme vidět v grafu č. 2, bylo dohromady 14 mužů (23,3 %) a 46 žen (76,7 %). Průměrný věk této skupiny byl 22,4 (SD = 1,97) let. Veškerá získaná data byla považovaná za důvěrná a účast studentů byla dobrovolná. Sběr dat probíhal pomocí webového rozhraní na internetu (app.click4survey.cz). Každý ze studentů byl informován, že jeho/její odpovědi budou anonymní a výsledky studie nemohou mít žádný vliv na jejich akademický prospěch.

Graf č. 1



Graf č. 2



6 Výsledky

6.1 Deskriptivní statistika

Data byla zpracována ve statistickém programu SPSS pro obě skupiny dohromady pro popis celého vzorku a ověření hypotéz. Dále následovalo rozdělení studentů do skupiny na základě studijního programu a porovnání výsledků skupin mezi sebou. Tabulka č. 3 shrnuje deskriptivní statistická data pro skupinu HTF. Hodnoty vnímaného podvádění byly u této skupiny v rozsahu od 12 do 34 bodů, přičemž průměrná hodnota byla 18,5 (SD = 4,25). Položka, která byla nejčastěji vnímaná jako jasné podvádění, byla položka „Vydávat cizí materiál/práci z internetu za Vaše vlastní“. Tuto položku hodnotilo 98,3 % studentů jako jasné podvádění, 1,7 % studentů, že jde o podvádění, ale není významné a nikdo (0 %) nevedl, že by se nejednalo o podvádění. Naopak otázka, která byla nejhovívavěji hodnocena, byla „Vypomáhat si s jinými lidmi nad úkoly, které jsem měl/a vypracovat samostatně doma“. Tuto položku vnímalo jako jasné podvádění pouze 8,3 % dotazovaných, 40 % ji hodnotilo jako podvádění, ale ne významné a 51,7 % studentů ji hodnotilo tak, že se nejedná o podvádění (graf č. 3).

Graf č. 3



Stejný dotazník byl studentům administrován ještě jednou, ale tentokrát odpovídali na skutečné chování z vlastních zkušeností. Opět u položky „Vydávat cizí materiál/práci z internetu za Vaše vlastní“ byla hodnocena jako nejméně častá, vzhledem k tomu, že 93,3

% studentů odpovědělo, že toto nikdy neudělali a pouze 6,7 % odpovědělo, že se toho někdy dopustili, ale nikdo (0 %) se takového chování nedopustil více než třikrát. Na druhou stranu 50 % dotazovaných více než třikrát dovolili jinému studentovi opsat práci nebo úkol, 35 % studentů to v minulosti udělalo, ale méně než třikrát a pouze 15 % dotazovaných to nikdy neudělalo. V rámci dotazníku týkajícího se morálního vyvázání z nečestného chování byly průměry jednotlivých mechanismů podobné a žádná ze strategií nepřevyšovala ostatní. Celkové skóre tendence k morálnímu vyvázání bylo u této skupiny v rozsahu od 18 do 71 bodů, přičemž průměrné skóre bylo 40,97 (SD = 13,5). Skóry jednotlivých mechanismů jsou shrnuty v tabulce č. 3.

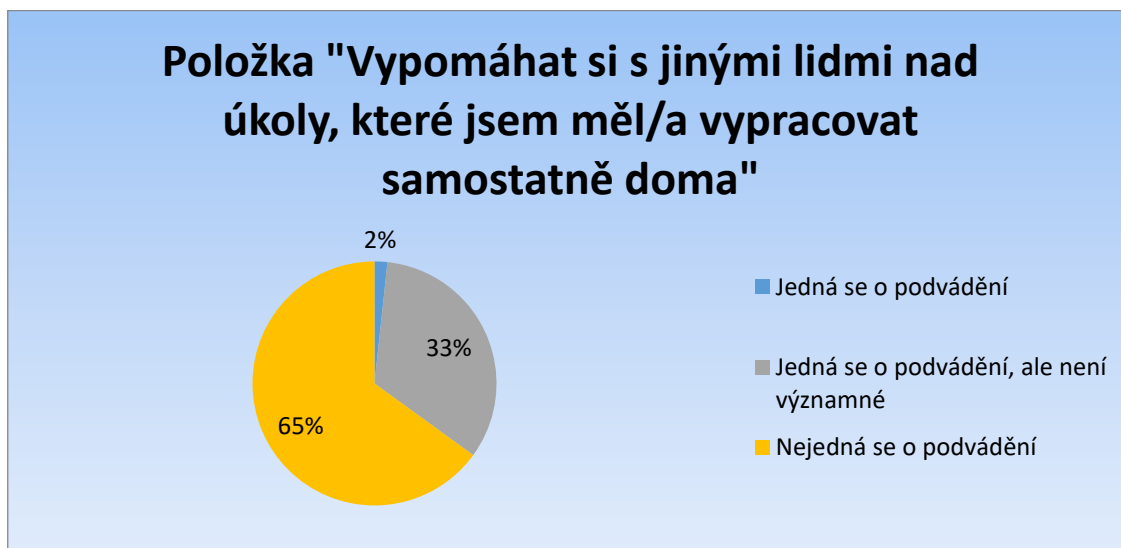
Tabulka č. 3: **Deskriptivní statistika souboru HTF (N=60)**

	Proměnná	M	SD	Min	Max	Medián	Modus	Šikmost	Špičatost
Morální vyvázání se	Morální ospravedlňování	6,97	2,899	3	15	6	6	0,626	-0,202
	Eufemistické nálepkování	6,20	2,679	3	13	6	3	0,676	-0,278
	Výhodná porovnání	7,15	2,821	3	13	7	6	0,399	-0,617
	Přesunutí odpovědnosti	6,27	2,517	3	13	6	6	0,460	-0,532
	Rozptylování odpovědnosti	7,52	2,063	3	15	8	8	0,659	2,038
	Překrucování následků	6,87	2,639	3	15	7	5	0,767	0,603
	Morální vyvázání – celkové skóre	40,97	13,545	18	71	39,5	46	0,405	-0,586
Podvádění	Vnímání podvádění	18,52	4,253	12	34	18	14	1,018	1,822
	Skutečné chování	23,35	5,148	12	34	24	16	-0,113	-0,631

Tabulka č. 4 shrnuje deskriptivní statistická data pro skupinu PEF. V rámci dotazníkového šetření týkající se vnímání podvádění, byla data v rozsahu od 14 do 33 bodů a průměrný skór této skupiny byl 20,8 (SD = 4,07) bodů. Podobně jako u skupiny HTF, byla položka „Vydávat cizí materiál/práci z internetu za Vaše vlastní“ hodnocena jako jasné podvádění u 95 % dotazovaných a pouze 5 % dotazovaných ji hodnotilo tak, že se jedná o podvádění, ale není významné. Stejně jako u skupiny HTF nikdo z dotazovaných (0 %) položku neoznačil jako, že se nejedná o podvádění. Nejshovívavější přístup měli

studenti PEF opět k položce „Vypomáhat si s jinými lidmi nad úkoly, které jsem měl/a vypracovat samostatně doma“, kterou 65 % hodnotilo, jako že se nejedná o podvádění, 33,3 % ji hodnotilo jako, že se jedná po podvádění, ale není závažné a pouze 1,7 % ji považovalo za podvádění (graf č. 4).

Graf č. 4



Historie podvodného chování byla hodnocena i u této skupiny respondentů, a to opět druhou administrací stejného dotazníku. Výsledky tohoto šetření odpovídají výsledkům vnímání podvádění, vzhledem k tomu, že nejméně často se studenti dopustili vydávání cizího materiálu/práce z internetu za Vaše vlastní, kde pouze 1,7 % studentů uvedlo, že to udělalo více než třikrát a 10 % studentů uvedlo, že to udělalo, ale méně než třikrát. Z celkového počtu 60 odpovídajících 53 (88,3 %) uvedlo, že to nikdy neudělalo. Podobně s výsledky vnímání chování, se studenti PEF nejčastěji dopouštěli vypomáhání si s jinými lidmi nad úkoly, které měli vypracovat samostatně doma, zde uvedlo 71,7 % studentů, že to udělalo více než třikrát, 25 % studentů to udělalo, ale méně než třikrát a pouze 3,3 % studentů se toho nikdy nedopustili. V rámci dotazníku týkajícího se morálního vyvázání z nežádoucího chování byly průměry jednotlivých mechanismů podobné a žádná ze strategií nepřevyšovala ostatní. Celkové skóre tendence k morálnímu vyvázání bylo u této skupiny v rozsahu od 18 do 69 bodů, přičemž průměrné skóre bylo 44,38 (SD = 11,9). Skóry jednotlivých mechanismů jsou shrnuty v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Deskriptivní statistika souboru PEF (N=60)

	Proměnná	M	SD	Min	Max	Medián	Modus	Šikmost	Špičatost
Morální vyvázání se	Morální ospravedlňování	7,88	3,360	3	15	7	7	0,290	-0,858
	Eufemistické nálepkování	7,53	2,752	3	13	8	6	-0,027	-0,881
	Výhodná porovnání	7,83	2,713	3	13	7,5	7	0,087	-0,791
	Přesunutí odpovědnosti	5,95	1,578	3	11	6	5	0,380	0,784
	Rozptylování odpovědnosti	7,42	2,346	3	14	7	7	0,414	0,875
	Překrucování následků	7,77	2,689	3	15	8	8	0,393	-0,072
	Morální vyvázání – celkové skóre	44,38	11,865	18	69	43,5	39	-0,144	-0,318
Podvádění	Vnímání podvádění	20,82	4,065	14	33	20	20	0,945	0,817
	Skutečné chování	25,92	5,136	16	36	26	30	-0,136	-0,807

6.2 Korelační analýza

U získaných dat byl proveden Shapiro-Wilk test normality, pro ověření rozložení dat. Výsledky testu normality poukázaly na to, že rozložení dat bylo normální u celkového skóru morálního vyvázání se ($W= 0,983$, $p= 0,125$) a u škály chování v rámci dotazníku na podvádění ($W= 0,984$, $p= 0,157$). U jednotlivých mechanismů morálního vyvázání nebylo rozložení dat normální (morální ospravedlňování – $W= 0,946$, $p < 0,01$; eufemistické nálepkování – $W= 0,944$, $p < 0,01$; výhodná porovnání – $W= 0,949$, $p < 0,01$; přesunutí odpovědnosti – $W= 0,950$, $p < 0,01$; rozptylování odpovědnosti – $W= 0,950$, $p < 0,01$; překrucování následků – $W= 0,960$, $p= 0,001$). U škály vnímání podvádění v rámci dotazníku na podvádění nebylo na základě Shapiro-Wilk testu normality rozložení dat normální ($W= 0,952$, $p < 0,01$). Z tohoto důvodu byla pro ověření korelačních vztahů mezi proměnnými použita kombinace parametrických (Pearsonův korelační koeficient) a neparametrických (Spearmanův korelační koeficient) testů.

Výsledky korelační analýzy poukázaly na statisticky významný vztah mezi vnímání podvádění a skutečném podvodném chování (Spearman, $r= 0,446$, $p < 0,01$). Dále byl

nalezen pozitivní vztah mezi vnímání podvádění a celkovým skóre morálního vyvázání (Spearman, $r = 0,521$, $p < 0,01$) i jednotlivými mechanizmy morálního vyvázání (viz tabulka č. 5). V rámci skutečného podvodného chování a tendence k morálnímu vyvázání byl opět nalezen pozitivní statisticky významný vztah (Pearson, $r = 0,516$, $p < 0,01$).

Tabulka č. 5: Korelační analýza celého souboru (N=120)

Proměnná	MO	EN	VP	PO	RO	PN	MD	Vnímání podvádění	Chování
MO	--	0,748** S	0,788** S	0,550* S	0,381** S	0,750* S	0,906** S	0,476** S	0,484** S
EN	0,748* S	--	0,682** S	0,580* S	0,340** S	0,701* S	0,843** S	0,387** S	0,548** S
VP	0,788* S	0,682** S	--	0,560* S	0,405** S	0,718* S	0,864** S	0,486** S	0,427** S
PO	0,550* S	0,580** S	0,560** S	--	0,496** S	0,638* S	0,738** S	0,316** S	0,229** S
RO	0,381* S	0,340** S	0,405** S	0,496* S	--	0,492* S	0,557** S	0,280** S	0,268** S
PN	0,750* S	0,701** S	0,718** S	0,638* S	0,492** S	--	0,884** S	0,510** S	0,433** S
Morální vyvázání	0,906* S	0,843** S	0,864** S	0,738* S	0,557** S	0,884* S	--	0,521** S	0,516** P
Vnímání podvádění	0,476* S	0,387** S	0,486** S	0,316* S	0,280** S	0,510* S	0,521** S	--	0,446** S
Skutečné chování	0,484* S	0,548** S	0,427** S	0,229* S	0,268** S	0,433* S	0,516** P	0,446** S	--

Poznámka: **korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,01$; *korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,05$; MO = morální ospravedlňování, EN = eufemistické nálepkování, VP = výhodná porovnání, PO = přesunutí odpovědnosti, RO = rozptylování odpovědnosti, PN = překrucování následků, MD = morální vyvázání se; S = Spearmanův korelační koeficient; P = Pearsonův korelační koeficient

6.3 Hodnocení jednotlivých skupin a rozdílů

Vzhledem k výsledkům Shapiro-Wilk testu normality byla pro porovnání rozdílů mezi

skupinami použita kombinace parametrických (t-test) a neparametrických (Mann-Whitney U test) testů. V rámci statistické analýzy dat jsme se podívali na rozdíly jednotlivých fakult, na to, jak studenti vnímali podvádění a jak často se podvodného chování účastnili. Výsledky analýzy poukázaly statisticky významné rozdíly v obou zkoumaných škálách. Studenti HTF vnímali více jednotlivé položky jako podvádění ($M=18,52$, $SD=4,25$) oproti studentům PEF ($M=20,82$, $SD=4,07$) a tento rozdíl byl statisticky významný (Mann-Whitney U test, $U=1220,5$, $p=0,002$). Dále byl nalezen statisticky významný rozdíl (t-test, $t=-2,734$, $df=118$, $p=0,007$) mezi studenty HTF a PEF v rámci skutečného podvodného chování (tabulka č. 7). Přičemž u studentů HTF byl průměrný skóre nižší ($M=23,35$, $SD=5,15$) v porovnání se studenty PEF ($M=25,92$, $SD=5,14$). U obou proměnných byla vypočítána i velikost účinku pomocí ukazatele Cohenova d . Výsledky Cohenova d poukázaly na střední sílu efektu u vnímání podvádění ($d=0,56$) i u skutečného chování ($d=0,50$). V rámci tendence morálního vyvázání nebyl u studentů HTF a PEF nalezen statisticky významný rozdíl (t-test, $t=-1,470$, $df=118$, $p=0,144$). Při porovnání rozdílů mezi skupinami v rámci jednotlivých mechanismů byly rozdíly mezi studenty HTF a PEF nalezeny u škály Eufemistické nálepkování (Mann-Whitney U test, $U=1293,0$, $p=0,007$), se střední velikostí účinku (Cohenovo $d=0,49$) a škály Překrucování následků (Mann-Whitney U test, $U=1429,5$, $p=0,05$), s malou velikostí účinku (Cohenovo $d=0,35$). Přičemž u obou mechanismů měli vyšší tendenci se vyvazovat studenti PEF (Eufemistické nálepkování $M=6,20$, $SD=2,679$ pro studenty HTF a $M=7,53$, $SD=2,752$ pro studenty PEF; Překrucování následků $M=6,87$, $SD=2,639$ u studentů HTF v porovnání $M=7,77$, $SD=2,689$ pro studenty PEF).

Dále byla u každého souboru zvlášť provedena korelační analýza hodnotící vztah mezi podváděním a tendencí k morálnímu vyvázání u jednotlivých studijních oborů. Výsledky Shapiro-Wilk testu normality poukázaly, že u souboru HTF ($N=60$) bylo normální rozložení pouze u škály Chování ($W=0,981$, $p=0,458$) dotazníku na podvádění a celkového skóre morálního vyvázání se ($W=0,965$, $p=0,084$). Z tohoto důvodu byla pro korelační analýzu použita kombinace Pearsonova a Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky korelační analýzy poukázaly na pozitivní vztah mezi vnímáním podvádění a skutečným podváděním (Spearman, $r=0,497$, $p<0,01$). Dále celkový skóre morálního vyvázání se významně, pozitivně koreloval (Spearman) s vnímáním podvádění ($r=0,491$, $p<0,01$) a

zároveň byl stejný vztah (Pearson) nalezen i se skutečným podváděním ($r = 0,524$, $p < 0,01$).

Jednotlivé mechanismy morálního vyvázání také statisticky významně korelovali s oběma škálami a výsledky shrnuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: **Korelační analýza souboru HTF (N=60)**

Proměnná	MO	EN	VP	PO	RO	PN	MD	Vnímání podvádění	Chování
MO	--	0,829** S	0,785** S	0,693* S	0,462** S	0,761* S	0,887** S	0,476** S	0,409** S
EN	0,829* S	--	0,847** S	0,770* S	0,592** S	0,796* S	0,931** S	0,414** S	0,472** S
VP	0,785* S	0,847** S	--	0,703* S	0,475** S	0,821* S	0,902** S	0,467** S	0,403** S
PO	0,693* S	0,770** S	0,703** S	--	0,564** S	0,765* S	0,861** S	0,317* S	0,334** S
RO	0,462* S	0,592** S	0,475** S	0,564* S	--	0,664* S	0,667** S	0,382** S	0,507** S
PN	0,761* S	0,796** S	0,821** S	0,765* S	0,664** S	--	0,914** S	0,465** S	0,444** S
Morální vyvázání	0,887* S	0,931** S	0,902** S	0,861* S	0,667** S	0,914* S	--	0,491** S	0,524** P
Vnímání podvádění	0,476* S	0,414** S	0,467** S	0,317* S	0,382** S	0,465* S	0,491** S	--	0,497** S
Skutečné chování	0,409* S	0,472** S	0,403** S	0,334* S	0,507** S	0,444* S	0,524** P	0,497** S	--

Poznámka: **korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,01$; *korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,05$; MO = morální ospravedlňování, EN = eufemistické nálepkování, VP = výhodná porovnání, PO = přesunutí odpovědnosti, RO = rozptylování odpovědnosti, PN = překrucování následků, MD = morální vyvázání se; S = Spearmanův korelační koeficient; P = Pearsonův korelační koeficient

U souboru PEF (N=60) výsledky Shapiro-Wilk testu normality poukázaly na normální rozložení u škály Výhodná porovnání ($W = 0,962$, $p = 0,057$) a Překrucování následků ($W = 0,971$, $p = 0,161$) dotazníku morálního vyvázání a u celkového skóru morálního

vyvázání se ($W = 0,983$, $p = 0,568$) a škály Chování ($W = 0,976$, $p = 0,276$) dotazníku na podvádění. U ostatních škál nebylo rozložení dat normální. Z tohoto důvodu pro korelační analýzy vztahů mezi morálním vyvázáním se a tendencí k podvádění byla použita kombinace parametrických (Pearson) a neparametrických (Spearman) korelačních koeficientů. Výsledky korelační analýzy u studentů PEF poukázaly, že vnímání podvádění je v pozitivním vztahu se skutečným chováním (Spearman, $r = 0,317$, $p < 0,01$). Vnímání podvádění je v pozitivním vztahu (Spearman) k celkovému morálnímu vyvázání ($r = 0,504$, $p < 0,00$) i ke všem jeho jednotlivým škálám, s výjimkou škály Rozptylování odpovědnosti a škály Eufemistické nálepkování, kde vztah nebyl statisticky významný (viz tabulka č. 7). Při analýze skutečného chování byl opět zjištěn (Pearson) pozitivní vztah k celkovému morálnímu vyvázání se ($r = 0,482$, $p < 0,01$) i k ostatním mechanismům morálního vyvázání, s výjimkou škály Přesunutí odpovědnosti a škály Rozptylování odpovědnosti (tabulka č. 7).

Tabulka č. 7: Korelační analýza souboru PEF (N=60)

Proměnná	MO	EN	VP	PO	RO	PN	MD	Vnímání podvádění	Chování
MO	--	0,678** S	0,762** S	0,411* S	0,296* S	0,720* S	0,917** S	0,424** S	0,517** S
EN	0,678* S	--	0,480** S	0,365* S	0,129 S	0,601* S	0,740** S	0,246 S	0,511** S
VP	0,762* S	0,480** S	--	0,386* S	0,355** S	0,612* P	0,820** P	0,485** S	0,403** P
PO	0,411* S	0,365** S	0,386** S	--	0,409** S	0,513* S	0,585** S	0,336** S	0,123 S
RO	0,296* S	0,129 S	0,355** S	0,409* S	--	0,345* S	0,455** S	0,227 S	0,046 S
PN	0,720* S	0,601** S	0,612** P	0,513* S	0,345** S	--	0,854** P	0,527** S	0,349** P
Morální vyvázání	0,917* S	0,740** S	0,820** P	0,585* S	0,455** S	0,854* P	--	0,504** S	0,482** P
Vnímání podvádění	0,424* S	0,246 S	0,485** S	0,336* S	0,227 S	0,527* S	0,504** S	--	0,317** S

Skutečné chování	0,517* S	0,511** S	0,403** P	0,123 S	0,046 S	0,349* P	0,482** P	0,317** S	--
------------------	-------------	--------------	--------------	------------	------------	-------------	--------------	--------------	----

Poznámka: **korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,01$; *korelace jsou statisticky významné na hladině $p < 0,05$; MO = morální ospravedlňování, EN = eufemistické nálepkování, VP = výhodná porovnání, PO = přesunutí odpovědnosti, RO = rozptylování odpovědnosti, PN = překrucování následků, MD = morální vyvážení se; S= Spearmanův korelační koeficient; P = Pearsonův korelační koeficient

7 Diskuze

První korelační analýza vztahů mezi vnímáním podvádění, skutečným chováním a morálním vyvázáním byla provedena na celém souboru s účelem objevení obecné provázanosti jednotlivých konstruktů mezi sebou. Výsledky analýzy poukázaly, že vztah mezi vnímáním podvádění a chování byl kladný, což lze interpretovat tak, že čím více jsou studenti shovívavější vůči podvádění, tím je vyšší pravděpodobnost, že se tak budou také chovat. Tento vztah byl znovu potvrzen i po rozdělení souborů podle fakulty, což potvrzuje původní hypotézu, že čím více jsou studenti shovívavější ve vnímání podvádění, tím vyšší bude tendence se takového chování i účastnit (H1). V rámci korelačních analýz jsme se dále zabývali vztahem mezi podváděním a tendencí si takové chování omlouvat pomocí mechanismů morálního vyvázání se. Výsledky statistické analýzy ukázaly kladný vztah mezi oběma zkoumanými proměnnými podvodného chování a tendence k morálnímu vyvázání se. Tento vztah byl opět nejdříve zkoumán na celém souboru pro ověření obecného vztahu a následně potvrzen při rozdělení souboru podle studijních oborů. Výsledky potvrdily původní předpoklad, že vnímání podvádění a tendence podvádět budou v pozitivním vztahu, tedy čím shovívavější, případně čím častěji, budou mít studenti tendenci podvádět, tím vyšší tendence budou mít využívat mechanismy morálního vyvázání se k ospravedlnění si vlastního chování (H2).

V rámci studie byli porovnání studenti teologické a provozně ekonomické fakulty mezi sebou. Výsledky statistické analýzy poukázaly, že studenti teologické fakulty vnímali předkládané položky častěji jako podvodné oproti studentům provozně ekonomické fakulty se střední silou efektu (Cohenovo $d = 0,56$). Tyto výsledky potvrdily původní hypotézu, o větší benevolenci studentů PEF (H3). V návaznosti na tyto výsledky byl i výskyt nežádoucího chování, který byl častější u studentů provozně ekonomické fakulty v porovnání se studenty z teologické fakulty, kde opět velikost účinku byla střední (Cohenovo $d = 0,50$). Tyto výsledky opět potvrdily původní hypotézu (H4). Výsledky studie odpovídají výsledkům původně zmíněné studie Příhodové a kol. (2017), která poukázala na to, že jedinci s vysokou mírou spirituality mají výše nastavené morální hodnoty a mají tak menší tendenci k nečestnému chování. Více vnímají vinu za své činy, a tak se jím i mnohem více vyhýbají. Ve výsledku této studie se skupina ateistů a skupina věřících lišila

jak mírou spirituality, tak i mírou integrity, což potvrzuje i naše studie.

V rámci porovnání souborů mezi sebou, byla provedena analýza rozdílů tendence k morálnímu vyvázání se. Výsledky analýzy ukázaly, že mezi studenty teologické a provozně ekonomické fakulty nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. Tudíž lze předpokládat, že studenti obou fakult mají podobné tendence ospravedlňovat si nemorální chování, která původně souvisela s nižší tendencí k danému chování, a tudíž i nižší potřebě využívat takovéto mechanismy, případně se ze špatného chování nevyvazovat. Toto zjištění se liší od původních předpokladů a hypotéza, že studenti teologické fakulty budou mít nižší tendenci k morálnímu vyvázání, byla vyvrácena (H5). Přesto, že rozdíly v celkové tendenci morálního vyvázání se nebyly zjištěny, byla provedena analýza jednotlivých mechanismů vedoucích k celkové tendenci morálního vyvázání. Výsledky analýzy poukázaly na to, že studenti provozně ekonomické fakulty měli vyšší tendenci omlouvat své chování mechanismem eufemistického nálepkování. Tento mechanismus využívá zlehčování, zmírňování či zkrášlování podvodného chování. Takže lze předpokládat, že studenti PEF budou v porovnání se studenty HTF častěji omlouvat své chování frázemi, že podvádění je vlastně součástí kreativity nebo cesty k úspěchu. Dále byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi studenty v rámci využívání mechanismu Překrucování následků. Tento mechanismus je typický tím, že lidé si mohou být vědomi následky svého chování, ale mají tendence u nich snižovat jejich význam nebo dopad. Proto lze předpokládat, že studenti PEF budou častěji než studenti HTF omlouvat své chování tím, že podvádějí vlastně všichni a proto to není nic závažného, nebo že podvádění nemá dlouhodobé důsledky do budoucna a že se jedná pouze o chování spojené se školou.

Studie Jendreka (1992, podle Jensena et al., 2002, str. 212) dle výsledků 84% dotazovaných vysokoškolských studentů (N= 776) nesouhlasilo s tvrzením, že za určitých situací je podvodné chování ve škole odůvodněné, což je v rozporu s naší studií, kde respondenti v tomto výzkumu určitým situacím nepřikládají tak velkou váhu. Jensen et al. (2002) naopak naši studii potvrdili v tom, že čím více studenti podvádějí, tím více považují konkrétní podvádění za přijatelné.

7.1 Limity studie

Jedním z možných omezení této studie může být nepoměr mužů a žen. Je možné, že by vyšší počet mužů mohl ovlivnit výzkum. Dále se můžeme zmínit o nedostatku informací o přístupu pedagogů ke studentům na sledovaných fakultách. Pokud je na jedné z nich mírnější přístup, je pravděpodobné, že se tak studenti snáze dopouštějí nečestného, podvodného jednání. Také je nutné připomenout, že naše studie byla zkoumána na souboru N=120, a tak by větší počet respondentů mohl ovlivnit momentální výsledek. Také byl na teologické fakultě zaznamenán vyšší věkový průměr, což by mohlo vézt, díky vyšším morálním hodnotám věkově vyspělejších studentů, k menší tendenci podvádět ve školách. Vzhledem k dotazníkovému šetření přes webové stránky, si nemůžeme být jisti, zda respondenti odpovídali opravdu podle vlastních zkušeností, neboť si nechtěli přiznat své činy. Do výzkumu nebyl zařazen dotazník na spiritualitu či religiozitu, který byl používán např. ve studii Příhodové a kol., tudíž nemůžeme vyvodit jasné důsledky vlivu možného spirituálního zaměření.

7.2 Doporučení pro budoucí studie

Do dalších studií by bylo možné zahrnout zmíněný dotazník na spiritualitu, aby byla zjištěná míra vlivu spirituálního zaměření na odpovědi respondentů. Posun by také mohl být ve výběru respondentů, který by činil stejný poměr mužů a žen. Nevýhodou v našem dotazníkovém šetření bylo neosobní setkání s respondenty. Pokud by další výzkum probíhal rozhovorem, vyhnuli bychom se případnému lživému odpovídání. Mohli bychom více analyzovat odpovědi s daným respondentem a zjistit okolnosti, za kterých by například určitou situaci prominul. Také bychom mohli zjistit více podrobností, z jakých důvodů jinou položku hodnotil jako závažné provinění. Užitečný by také byl rozhovor s pedagogy, kteří by mluvili z vlastních zkušeností. Dozvěděli bychom se, jaké metody v hodinách pedagogové používají a mohli by se podělit o své typy, jak podvodům ve školách předejít.

8 Závěr

Čestnost hraje v životě jedince velkou roli. Její projevy se objevují v různých oblastech života a jednou z nich je studium na vysoké škole. V tomto období se studenti mohou setkat s různými druhy nečestného chování, konkrétně podvádění při ústních a písemných testech, nesamostatná domácí příprava či používání mobilního zařízení k získání výsledků před písemnou prací. Z tohoto chování mají jedinci tendenci morálně se vyvazovat. Existuje více mechanismů morálního vyvázání se, které využijeme v případě, že se ocitneme v situaci, ve které se v důsledku chceme vyhnout vině, kterou za daný čin neseme. Tento proces byl klíčovým tématem této bakalářské práce.

Teoretická část se zaměřovala na objasnění pojmů, co se podvádění ve škole týká. Našli jsme zde různé typy podvádění a způsoby, jak na ně vhodně reagovat. Zjistili jsme také, jaký má na podvádění vliv morální pojetí jedince a jaké mechanismy má morální vyvázání. Poté, co se jsme se dozvěděli definici jednotlivých mechanismů, následovala část praktická, ve které jsme se podívali na postoje studentů k samostatnému podvádění, na to, v jaké míře se daného chování zúčastňují a v poslední řadě na jejich morální vyvázání se z určitých nečestných činů.

Soubor tvořili studenti dvou odlišných vysokých škol, které jsme mezi sebou porovnávali. Z výzkumu vyplývá například to, že pokud jsou studenti shovívavější k určité podvodné situaci, mají také větší tendenci toto chování provozovat. Vzhledem k tomu, že byly porovnávány jednotlivé studijní obory, zjistili jsme, že studenti z husitské teologické fakulty vnímají více situací jako podvodné a také, že mají významně nižší sklony k podvodnému chování. Souvislost můžeme hledat ve vztahu studentů z teologické fakulty ke spiritualitě (viz kapitola 3.4 - Vztah integrity a spirituality), avšak jsme kvalitativně neprozkoumali, jakou míru spirituality teologičtí studenti mají (viz kapitola 7.1 - Limity studie). Ve výzkumu se ale také vyskytly situace, na které respondenti obou škol odpovídali obdobně. V tomto případě se jednalo například o studentskou spolupráci při domácí samostatné práci či úkolu. U této situace byli studenti obou škol shovívaví a nehodnotili to jako závažné podvádění.

Zjistili jsme tedy, jaké jsou rozdíly mezi dvěma fakultami a jak více bychom mohli tyto

rozdíly opravdu potvrdit. Dále jsme se dozvěděli, že určitá míra spirituality a její vliv na člověka může ovlivnit chování jedince, jak v osobním životě, tak ve školním prostředí. Z našich výsledků jsme také poznali situace, které studenti z obou škol společně zhodnotili jako nezávažné podvádění, které lze prominout a kterým naopak přiřkládají největší váhu a raději se jim vyhýbají.

9 Použitá literatura

BANDURA, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), s. 193-209.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology*, 2002. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1464-0597.00092>

BANDURA, A. Social Learning Theory. Simply Psychology. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology* (online), 1977. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>

BUREŠ, R. *Základy etiky: Učební text pro střední školy*. Praha: S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4. české učebnice.

CIZEK, G. J. *Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment*. United States: SAGE Publications, 2003. ISBN 0761946551

ČECHOVÁ, B. Čtyři způsoby, jak vyzrát na piráty referátů. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2007, 54(2), 19. ISSN 0035-7766

ČERMÁK, I. Sociálně kognitivní teorie morálky Alberta Bandury. *Etika a dnešek*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1996. s. 63-67. ISBN 80-210-1332-X

DOBROVSKÁ, D. Studentské podvádění pomocí elektronických prostředků. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2006, 14(4), 54-59. ISSN 2533-4433

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8

GLUCHMAN, V. *Člověk a morálka*. Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-95-0

HACKLOVÁ, R. & KEBZA, V. Religiozita, spiritualita a zdraví. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Československá akademie věd, 2014, 58(2), 120-140. ISSN 0009-062X

HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0

JENSEN, et al. It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty Among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27, s. 209-228. ISSN 0361-476X

KRUTECKIJ, V. A. *Základy pedagogické psychologie*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1975

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703

MAREŠ, J. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*. 2005, 55(2), s. 310-335. ISSN 0031-3815

MCCABE, Donald L. & TREVIÑO L. & MAYER, D. & BUTTERFIELD, K. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *ETHICS & BEHAVIOR*. 2001, 11(3), 219 - 232.

MOORE, C. & DETERT, J. & TREVIÑO, L. & BAKER, V. & MAYER, D. Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel psychology*. 2012, 65(1), s. 1- 48.

NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. 3. přeprac. vydání. ISBN 978-80-262-0083-3

PETR, J. Jak se v mozku rodí poctivost. *Lidové noviny: založeny 1893 - obnoveny 1988*. Praha: Lidové noviny, 2014, 27(212), 16. ISSN 0862-5921

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. české učebnice.

PREISS, M. & KRÁMSKÝ, D. & PŘÍHODOVÁ, T. Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti. *Elektronický časopis ČMPS*, 2014. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/preiss_etal2.pdf

PREISS, M. & NOHAVOVÁ, A & DVORSKÁ, K. Podváděli ve škole.: a co v práci?. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2012, 18(6), s. 56-59. ISSN 1212-9607

PREISS, M. & NOHAVOVÁ, A. & KLEIN, H & STUHLÍKOVÁ, I. Na studiích podvádíme víc než Američané. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2011, 17(11), 56-59. ISSN 1212-9607

PŘÍHODOVÁ, T. & JIRSOVÁ, T. & PREISS, M. & JURÍČKOVÁ, V. Integrita a spiritualita: Výsledky empirické studie u běžné populace a kontrastních souborů. *Psychiatrie*. 2017, 21(4), 167 - 174.

SIMS, R. L. The Relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*. 1993, vol. 68, s. 207–211.

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

TYRLÍK, M. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-85765-95-0

VRBOVÁ, J. Jak a kdy žáci omlouvají své špatné chování ve škole: role morálního vyvázání se a neutralizace v kontextu školního podvádění starších žáků. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Československá akademie

věd, 2014, 58(5), 455-470. ISSN 0009-062X

VRBOVÁ, J. Podvádění a klamání ve škole: otázka stanovení hranic?. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 138(2), s. 11-14. ISSN 0323-0449

WHITE, S. Accomplishing 'the case' in paediatrics and child health: medicine and morality in inter-professional talk. ResearchGate: s. 409 - 435. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9566.00302>

10 Přílohy

Dotazník administrovaný respondentům:

Pohlaví*

Muž

Žena

Uveďte prosím Váš věk.*

Jaké jsou Vaše záliby?*

sport

hudba

kreslení

móda

fotografování

jiné

Z jakého důvodu jste se přihlásil/a na vysokou školu?*

Morální vyvázání - Prosím, vyberte v následujících otázkách odpověď, podle toho nakolik s uvedenou situací souhlasíte.

Je v pořádku podvádět ve škole, pokud pak dostanu lepší známku.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádění je cesta k úspěchu.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádět ve škole je v pořádku, protože to není tak špatné jako kouřit nebo brát nelegální drogy.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Pokud mi někdo dá opsat svoji práci, je to jeho chyba.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Studenti nemohou být obviňováni z podvádění, pokud to jejich rodiče dělají také.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Občas podvádět nehraje velkou roli.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Je v pořádku podvádět ve škole, pokud mi to pomůže k lepším výsledkům.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádění je součástí kreativity.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádět ve škole je v pořádku, protože to není tak špatné jako chodit za školu.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Pokud rodiče taky podváděli ve škole, nemůžou být studenti obviňováni za to, že to dělají také.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Studenti nemohou být obviňováni z podvádění, pokud to dělají všichni ostatní ve třídě.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Není důvod trestat studenta za podvádění, stejně to dělají všichni.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Je v pořádku podvádět ve škole, pokud mi to pomůže vyřešit problémy s prospěchem.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádění a dosažení tak lepších výsledků mi zvyšuje sebevědomí.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádět ve škole jen občas je v pořádku, protože to není tak špatné jako podvádět pokaždé.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Studenti nemůžou být obviňováni z podvádění ve škole, pokud je k tomu rodiče pobízí.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Pokud všichni studenti podvádí při testu, není spravedlivé potrestat jedince.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Podvádění nemá dlouhodobé negativní dopady.*

Zcela nesouhlasím Nesouhlasím Něco mezi Souhlasím Zcela souhlasím

Vnímání podvádění - Prosím vyberte u následujících otázek odpověď, podle toho nakolik si myslíte, že se u uváděných činností jedná o podvádění.

Opsat domácí úkol/práci od jiného studenta.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Dovolit jinému studentovi opsat Vaši práci nebo úkol.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Během výuky spolupracovat s jinými studenty na zadání, které jste měl/a vypracovat samostatně.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Vypomáhat si s jinými lidmi nad úkoly, které jste měl/a vypracovat samostatně doma.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Použit při zkoušce či testu "tahák".*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Opisovat od jiného studenta v průběhu písemné zkoušky.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Dovolit jinému studentovi opisovat během zkoušky.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Zjistit obsah testu před jeho vykonáním.

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Prozradit jinému studentovi dopředu obsah testu.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Kopírovat informace z tištěných textů bez řádného uvedení zdroje.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Kopírovat informace z internetu bez řádného uvedení zdroje.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Vydávat cizí materiál/práci z internetu za Vaše vlastní.*

Jde o podvádění Jde o podvádění, ale není významné Nejde o podvádění

Chování, samotné podvádění - Prosím, vyberte u následujících otázek odpověď, podle toho jak často jste danou činnost provedli nebo děláte.

Opsat domácí úkol/práci od jiného studenta.*

Neudělal/a jsem to Už jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Dovolit jinému studentovi opsat Vaši práci.*

Neudělal/a jsem to Už jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Během výuky spolupracovat s jinými studenty na zadání, které jsem měl/a vypracovat samostatně.*

Neudělal/a jsem to Už jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Vypomáhat si s jinými lidmi nad úkoly, které jsem měl/a vypracovat samostatně doma.*

Neudělal/a jsem to Už jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Použít při zkoušce či testu "tahák".*

Neudělal/a jsem to Už jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Opisovat od jiného studenta v průběhu písemné zkoušky.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Dovolit jinému studentovi opisovat během písemné zkoušky.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Zjistit obsah testu před jeho vykonáním.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Prozradit jinému studentovi dopředu obsah testu.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Kopírovat informace z tištěných textů bez řádného uvedení zdroje.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Kopírovat informace z internetu bez řádného uvedení zdroje.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x

Vydávat cizí materiál/práci z internetu za Vaše vlastní.*

Neudělal/a jsem to UŽ jsem to někdy udělal/a Udělal/a jsem to více než 3x