

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
KATEDRA PSYCHOLOGIE FILOZOFICKÉ FAKULTY

NĚKTERÉ ASPEKTY NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE VE ŠKOLE



Diplomová práce

Autor: **Lucie Turská**

Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc

2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci 24. března 2010

.....

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D za její vstřícný přístup, cenné rady a podněty k vypracování této diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	7
<u>1. KOMUNIKACE</u>	<u>10</u>
1.1. TYPY KOMUNIKACE	11
<u>2. KOMUNIKACE VE ŠKOLE</u>	<u>13</u>
2.1. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	14
<u>3. NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE.....</u>	<u>15</u>
3.1. TRADIČNÍ A NETRADIČNÍ NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE	17
3.1.1. TRADIČNÍ PODVÁDĚNÍ	17
3.1.2. NETRADIČNÍ PODVÁDĚNÍ	19
3.2. NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE NA RŮZNÝCH STUPNÍCH ŠKOL	20
3.3. NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE V ZAHRANIČÍ.....	22
3.3.1. POSTUPY V ZAHRANIČÍ OMEZUJÍCÍ POUŽÍVÁNÍ NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE	24
<u>4. KLIMA TŘÍDY</u>	<u>26</u>
4.1. KLIMA ŠKOLY	27
<u>5. MOTIVACE VEDOUCÍ K NELEGÁLNÍ KOMUNIKACI</u>	<u>28</u>
5.1. MOTIVAČNÍ ČINITELÉ S NEGATIVNÍM VLIVEM NA VÝKON ŽÁKA.....	32
5.1.1. NUDA VE ŠKOLE	32
5.1.2. STRACH VE ŠKOLE VE VZTAHU K VÝKONU.....	33
5.2. POTŘEBA VÝKONU.....	34
5.2.1. POTŘEBA ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU	35
5.2.2. POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU	35
5.2.3. POTŘEBA VYHNOUT SE ÚSPĚCHU	36
5.3. MOTIVACE VE VZTAHU K UČENÍ	37
<u>6. OSOBNOST A JEJÍ ROZVOJ.....</u>	<u>38</u>
6.1. BIOLOGICKÉ URČENÍ OSOBNOSTI	39
6.1.1. DĚDIČNOST	39
6.2. SOCIOKULTURNÍ DETERMINACE OSOBNOSTI	40
6.3. VZNIK A VÝVOJ JÁ	40
6.4. TVORBA TRVALEJŠÍCH VLASTNOSTÍ OSOBNOSTI.....	41
6.5. TYPY OSOBNOSTI.....	42
6.5.1. EYSENCKOVA TEORIE OSOBNOSTI.....	42

<u>7.</u>	<u>VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE.....</u>	<u>45</u>
7.1.	CÍLE VÝZKUMU.....	45
<u>8.</u>	<u>HYPOTÉZY.....</u>	<u>46</u>
8.1.	FORMULACE HYPOTÉZ.....	46
<u>9.</u>	<u>POPIS METOD</u>	<u>47</u>
9.1.	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	47
9.1.1.	DOTAZNÍK K NELEGÁLNÍ KOMUNIKACI.....	48
9.1.2.	NEO: PĚTIFAKTOROVÝ OSOBNOSTNÍ INVENTÁŘ.....	49
9.1.3.	POZOROVÁNÍ	49
<u>10.</u>	<u>SOUBOR</u>	<u>50</u>
10.1.	SBĚR DAT.....	50
<u>11.</u>	<u>VÝSLEDKY</u>	<u>51</u>
11.1	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKU K NELEGÁLNÍ KOMUNIKACI.....	51
11.1.1.	DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	51
11.1.2.	NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE.....	52
11.1.3.	TESTY A ZKOUŠENÍ.....	56
11.1.4.	DOMÁCÍ ÚKOLY A SEMINÁRNÍ PRÁCE	59
11.1.5.	POSTOJ OKOLÍ.....	65
11.1.	OVĚŘENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	67
11.2.	OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	72
11.2.1.	PLATNOST HYPOTÉZ.....	77
11.3.	POZNATKY Z POZOROVÁNÍ.....	78
<u>12.</u>	<u>DISKUZE</u>	<u>79</u>
<u>13.</u>	<u>ZÁVĚR</u>	<u>83</u>
	<u>SOUHRN.....</u>	<u>84</u>
	<u>LITERATURA.....</u>	<u>86</u>
	<u>PŘÍLOHY</u>	<u>89</u>

ÚVOD

„Monolog náš svět zmenšuje. Dialog ho zvětšuje.“

Reinhard K. Sprenger

Slovo je velmi mocný nástroj člověka. Slovem můžeme potěšit našeho blízkého, ale také v dalším okamžiku ublížit. S narozením dítěte čekáme netrpělivě na jeho první slova. V průběhu jeho dětství ho však tolikrát upomínáme, aby nemluvalo. Slovo je základním stavebním prvkem komunikace. Komunikace beze slov je možná, ale není úplná/dochází k tolika zkresleným informacím. Tak jako ve škole, jsou studenti i doma napomínání, aby nemluvili, když zrovna mluví a pobízení, aby mluvili, když nemluví. Není se potom, čemu divit, když takový zmatený student se začne chovat proti pravidlům dané společnosti nebo školnímu řádu. Protože nejenom ve škole je upomínán, aby se neprojevoval. Takové pnutí musí očividně někudy pryč. Tento začarovaný kruh komunikace ve škole se pokusíme v naší práci blíže nastínit.

Diplomová práce je zaměřena na téma „Některé aspekty nelegální komunikace ve škole“, která probíhá během vyučování, o přestávkách a volných hodinách. Komunikace, která je nazývána nelegální komunikací, začíná vstupem studenta do školy a končí jeho odchodem z budovy školy domů. Tato komunikace se podřizuje pravidlům studentů, kteří určují, kdy bude probíhat a za jakých podmínek. Kolikrát jsou učitelé bezmocní a nedokážou s ní bojovat. Teoretická část je rozdělena na šest kapitol, kde tématu komunikace jsou věnovány tři kapitoly, vzhledem k její rozsáhlosti. První část se zaměřuje na základní pojmy z obecné komunikace, jakými jsou verbální a neverbální komunikace, komunikace činem a elektronická komunikace. Do další části jsme zahrnuli komunikaci ve škole, kde ústředním pojmem je pedagogická komunikace. Poslední částí zakončí kapitola o nelegální komunikaci. V této kapitole se dozvíme nejen, co vše se pod tento pojem zahrnuje, ale i o výzkumech ze zahraničí.

Při vstupu studenta do školy může začínat jeho nelegální komunikace. Tato komunikace může být ovlivněna i klimatem třídy i školy, o kterém nám pojednává čtvrtá kapitola. Kapitola o motivace studentů je pro naši práci stěžejní. Zaměřili jsme se na tu motivaci, která vede k používání nelegální komunikace. Teoretickou část uzavírá kapitola o osobnosti a jejím rozvoji.

Praktická část zahrnuje přehled použitých metod, mezi kterými bychom mohli zmínit formu dotazníkového šetření s doplňkovou metodou pozorování, jejich popis a následné ověření. V této části jsme si stanovili hlavní cíl, kterým je zjištění, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci, a další dílčí cíle.

Nelegální komunikace je pojem, který se v literatuře vyskytuje již několik let (Mareš, Křivohlavý, 1989), přesto v naší populaci se řadí mezi pojmy neznámé. Cílem této práce je bližší nastínění a prozkoumání problematiky tohoto pojmu a motivace studentů k jejímu používání.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

Tato kapitola nám dá nahlédnout do tajů komunikace. Abychom jí porozuměli, seznámíme se s různými pohledy autorů, jak komunikace probíhá, kdo je sdělovatelem, a kdo příjemcem. Dozvíme se, že kromě verbálních a neverbálních typů komunikace existují i další druhy komunikace.

Slovo komunikace není jen o výměně informací, důležitým prvkem je například dopad zprávy na druhého jedince. Podle Vybírala (2005, s. 25) komunikujeme i tehdy, když přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky. Kdybychom totiž nebyli přítomní, tak by komunikace mezi těmito účastníky mohla probíhat úplně jinak, a informace by mohly mít jiný ráz. Z toho vyplývá, že komunikační výměna není jen o sdělování, ale také o sdílení.

„Sdílení vyjadřuje, jak je sdělení prožíváno, jaké emoční zaujetí a intenzitu emocí sdělení vzbuzuje. Týká se všech zúčastněných a může probíhat, i když se sdělovatelem nesushlasíme. „ (Rieger, Vyhnálková, 1996, in Vybíral, 2005, s. 26) Komunikaci nejsme pouze přítomní, ale vytváříme ji a ovlivňujeme. V komunikaci je sdělovatelem ten, který vysílá informaci druhé osobě neboli příjemci.

Mezilidská komunikace je složitý proces, při kterém posluchač nečeká na to, co mu bude řečeno, protože dříve než něco slyší, má již o tom své představy a určitý motivační záměr. Posluchač má o jedny věci zájem a o druhé nemusí, proto něco slyší a něco neslyší. *„V mezilidském styku se dá mnoha slovy nic neříci, ničím novým neobohatit posluchače.“* (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 20) V komunikaci nejde jen o přenos zprávy. Mluvčí má určitý záměr, je něčím motivován, a k tomu, co sděluje, zaujímá určitý postoj. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Když se podíváme na další autory popisující komunikaci, narazíme například na Moscoviciho (2000, in Vybíral, 2005, s. 27), který komunikaci popisuje jako *sociální proces a sociální instituci*. Slovem instituce má na mysli celé vzdělávání projevující se jako komunikace, dále třeba uvádí i reklamu a marketing, psychoterapii nebo církev. Jiný pohled nám podává Tubbs (1991, in Vybíral, 2005, s. 27), podle něhož je lidská komunikace *„proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi“*, tzn., že komunikace s druhými lidmi má pro nás nějaký význam, není to jen pouhá informace, ale přijímáme ji, nebo odmítáme a zároveň na ní reagujeme, buď vědomě, nebo nevědomě.

V pedagogických publikacích se slovo komunikace skloňuje odlišně. Uvádí se, že komunikace má mnoho různých významů. Dance a Larson zaznamenali až 126 definic slova komunikace (Gavora, 2005). Komunikace probíhá v různých situacích, ve kterých se sledují různé cíle, a dospívá se k různým výsledkům. Původ slova pochází z latinského *communicare*, což znamená informovat. Zároveň se pojem komunikace vymezuje jako prostředek k dorozumívání, sdělování a k výměně informací.

Dále se v těchto publikacích dozvíme, že za komunikaci se považuje veškerý vzájemný vztah mezi jedinci. V širším slova smyslu se realizuje u všech živočišných druhů. V užším slova smyslu se jedná pouze o lidskou komunikaci. Komunikace může probíhat na úrovni interpersonální a intrapersonální. Jednou z forem interpersonální komunikace je komunikace ve třídě, kterou se budeme zabývat v další kapitole. Obecně by se o komunikaci ve škole ale dalo říct, že má celou řadu zvláštností a odlišuje se od komunikace v jiných institucích nebo životních situacích. Odlišnosti jsou dány zejména rolemi partnerů, cílem a obsahem komunikace, ale také časem a prostorem. (Gavora, 2005).

1.1. Typy komunikace

V této podkapitole se blíže seznámíme s typy komunikace. V povědomí společnosti přetrvává názor, že se komunikace dělí na verbální a neverbální, tato podkapitola nám ukáže i další typy. Na trhu existuje hodně publikací, které uvádějí různé dělení, a ne všechny jsou správné.

Komunikace se nejen v pedagogické literatuře (například Nelešovská, Gavora, 2005) rozlišuje:

- I. **Verbální**, kde základním prvkem je slovo. Podle formy se verbální komunikace dělí na psanou a mluvenou. Pojem mluvená forma zahrnuje monolog, dialog nebo komunikaci ve skupině či masovou komunikaci¹.

¹ Masová komunikace: Jedná se hlavně o televizi, rozhlas, internet, tisk. Tato moderní informační média umožňují, aby komunikace zasáhla v krátké době velké množství lidí. (Vybíral, 2005)

II. Neverbální = nonverbální, která umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy. Nonverbální projevy jsou důležitou součástí vyučování. Touto formou nelegální komunikace se hlavně zabývá psychologie, protože je velmi důležitá například v terapeutickém procesu, kde klient může říkat slovy něco jiného než svou řečí těla a gesty.

Prostředky neverbální komunikace se dělí na dvě skupiny:

a) Paralingvistické prostředky, které se týkají hlavně oblasti řeči.

- Hlasitost řeči, od šepotu až po křik,
- Pauzy v řeči, které nejen rozdělují věty, ale také zdůrazňují to, na co chceme upoutat pozornost.
- Rychlost řeči (počet slov/slabik za 1 minutu). Tempo řeči ovlivňuje kvalitu výslovnosti, přesnost a srozumitelnost obsahu. Změna tempa řeči je důležitým nástrojem učitele.
- Slovní důraz,
- Barva hlasu,
- Výška hlasu.

b) Extralingvistické prostředky, kde důležitým spojníkem je tělo.

- Gestikulace (naše gesta),
- Mimika (jak nám „hraje“ obličej),
- Pohled – délka doby pohledu, četnost pohledů,
- Dotyk = haptika,
- Posturologie a řeč těla (postoj našeho těla k druhé osobě),
- Vzdálenost mezi komunikujícími = proxemika, přibližování a oddalování tělem, zóny:

a) *Intimní zóna* do 60cm. Do této zóny si pustíme jen ty nejbližší, jako je partner a naše děti.

b) *Osobní zóna* od 60cm do 1,2m. V této zóně komunikujeme se svými přáteli.

c) *Společenská zóna* od 1,2m do 2m, jak sám název napovídá, se uplatňuje ve společnosti a práci.

d) *Veřejná zóna* od 2m dále.

Uvedené vzdálenosti zón jsou pouze orientační, záleží na temperamentu osoby a na kulturních zvyklostech daného národa.

- Vzhled, jak upraveně vypadáme, a co na sobě nosíme.

III. Komunikaci činem rozumíme to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Takto komunikovat může učitel, jedinec nebo celá třída. Vyskytuje se hlavně ve školním kontextu.

IV. Elektronická komunikace. Tento druh komunikace se dá považovat za čtvrtý typ. Bývá označován také slovem telekomunikace, která probíhá přes telefon, telegraf, nebo nejmoderněji též po internetu přes ICQ, Skype, e-mail nebo SMS.

Komunikace má velmi mnoho různých podob, kromě základního dělení na komunikaci verbální, neverbální, komunikaci činem a v dnešní moderní době i elektronickou komunikaci se rozděluje např. na sociální a pedagogickou, která je důležitá pro školské prostředí. Těmto již zmíněným typům se budeme blíže zabývat v další kapitole.

2. KOMUNIKACE VE ŠKOLE

Komunikace se projevuje všude, ve všech situacích, u všech lidí. Není proto divu, že komunikace probíhá i ve škole. Tato komunikace má svá specifika, protože škola sama o sobě je instituce, která se vymyká jiným organizacím. Je to dáno specifikou učitelského sboru, vybraným vedením i žáky a jejich rodiči. Komunikaci ve škole se krátce věnuje tato druhá kapitola.

Komunikace ve škole je podle Gavory (2005, s. 25) „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“. Z toho vyplývá, že komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování, a uskutečňuje jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Kromě komunikace, která ovlivňuje proces vyučování, se komunikace podílí i na vztazích mezi komunikujícími. Třída je sociální skupina, kde jedinci nefungují jako izolovaní, ale vstupují do vztahů, které vznikají skrze komunikaci. Gavora (2005, s. 26) říká, že „komunikace je prostředek k realizaci mezilidských vztahů ve třídě“.

Protože se komunikace uskutečňuje přes jedince a upevňuje vztahy ve škole, používá se v této souvislosti pojem **sociální komunikace**. Tato komunikace popisuje a zkoumá interpersonální komunikaci, tzn. komunikaci mezi lidmi. Při sociální komunikaci je důležitá kvalitativní stránka informace, neboli to, jaký vliv má daná informace na člověka, na jeho dosavadní vědomosti, názory, postoje a chování, nejen to, kolik informací se přeneslo. (Gavora, 2005, s. 14) Není tedy důležitá obsahová stránka předané informace, jak již bylo uvedeno v první kapitole, ale jak danou informaci vnímá jedinec, tedy příjemce, a jaké pocity v něm vzbuzuje daná informace.

2.1. Pedagogická komunikace

Tento pojem by se dal velmi rychle zaměnit s pojmem komunikace ve škole, ale není tomu tak. Komunikace ve škole, je podle nás taková, která probíhá stále, tzn., nejen v hodinách, ale i o přestávkách, volných hodinách nebo v jídelně. Je tedy zvláštním případem sociální komunikace a zabírá pouze určitou část komunikace ve škole. Je to komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Tyto cíle se uskutečňují hlavně během vyučovacích hodin.

„Pedagogická komunikace je definovaná jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“ (Gavora a kol., 1988)

Pedagogická komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu (v procesu předávání učiva studentům) zprostředkovává hlavně společnou činnost účastníků nebo jednotlivých pracovních skupin (Charáš in Korcová, 1979), vzájemné působení účastníků včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí (Vyskočilová in Korcová, 1991), osobní a neosobní vztahy (A. A. Leont'jev in Korcová, 1979), formuje osobnost nejenom žáků, ale i všech účastníků pedagogického procesu a je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť učivo, cíl a metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988).

Podle Mareše a Křivohlavého (1989, s. 30) je „*pedagogická komunikace plnohodnotná a optimální tehdy, když zajišťuje příznivé klima pedagogického procesu, stabilizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a formuje jejich osobnost správným směrem*“. Průběh pedagogické komunikace nezávisí jen na obsahu učiva, ale na osobnosti učitele, aktivitě studentů a na použitých metodách.

Pedagogická komunikace může mít podobu detailně připravenou, která je promyšlená předem; rámcově připravenou, kdy učitel na základě svých zkušeností dokáže odhadnout průběh komunikace; nebo nepřipravenou podobu, kdy učitel může jen velmi těžko předpovídat průběh komunikace, nejčastěji jde o situace emočně vypjaté. (Blecha, 2007).

3. NELEGÁLNÍ KOMUNIKACE

V této kapitole si detailně rozebereme komunikaci, která ve škole probíhá stále, ale spíše pod povrchem. Studenti se snaží, aby se o ní nevědělo. Vyskytuje se na všech školách, na všech stupních a ve všech třídách, a to bez ohledu na to, kdo tam zrovna vyučuje. Protože jde o komunikaci, která nejen narušuje vyučovací hodinu, ale i porušuje dané osnovy školy, je označována za nelegální komunikaci (Mareš, Křivohlavý, 1989). Tato kapitola je stěžejní pro celou diplomovou práci, uvádí nejen druhy této komunikace, ale i poznatky ze zahraničí a tipy, jak jí omezit.

Ve škole je kromě pojmu komunikace důležitý i další pojem, a tím je interakce, která probíhá mezi studenty a učiteli během komunikace. Kromě běžných situací, jako je předávání učiva studentům, se vyskytují i takové situace, kdy studenti opisují při písemných testech, pomáhají spolužákům u ústních zkoušení, nebo si dopředu zjišťují otázky či správné odpovědi od starších studentů. Většinou toto chování je podmíněno lepším ohodnocením, nebo nevypadnutí z kolektivu. Tomuto jevu se říká *nelegální komunikace*. (Mareš, Křivohlavý, 1995). Probíhá na základních, středních i vysokých školách. Liší se vyspělostí studentů, rafinovaností, a použitím moderní technologie. Na základních školách se hlavně objevuje v podobě tradičních taháků či opisování. Střední škola je proslulá lepší nápaditostí a větší odvážností studentů než škola základní, kde studenti mají větší respekt z učitelů a strach z případného nachytání při činu. Protože se na

střední škole používá více moderní technologie, tak samozřejmě i studenti ji začali využívat k/ke svému prospěchu. Nahrané učivo v mp3 přehrávači je více „in“ než neobyčejný tahák v kalkulačce či srolovaný ve speciálním péru. Vysokoškolští studenti jsou vedeni k větší samostatnosti. Je jim zadáváno více vlastní domácí práce, kdy mají na určité téma vypracovat seminární práci. Studenti si začali vypomáhat všelijak, od napsané práce od spolužáka až přes internetové prohlížeče a webové adresy. Studenti na vysokých školách používají také metodu zjišťování si otázek od starších ročníků nebo přímo nabourávání se do počítačů učitelů.

V dnešní době se kromě tradičního podvádění vyskytuje i podvádění netradiční, které lze označit termínem elektronické podvádění, tedy *e-cheating*. (Mareš, 2005)

Poprvé se o nelegální komunikaci u nás zmiňuje již dříve uváděný Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý ve své publikaci „Komunikace ve škole“ z roku 1995, ale přesto řada učitelů i širší veřejnost mluví jen o studentském napovídání či opisování. Dalo by se říct, že nelegální komunikace je synonymem slova podvádění. Jednou z nejčastějších podob této komunikace je napovídání. Napovídání charakterizuje Mareš a Křivohlavý (1989, s. 86) jako „*specifickou činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku a nezná správnou odpověď*“. Přitom napovídání je pomoc, která přichází pozdě. Účinnější by bylo vysvětlení před vyvoláním k tabuli. Z hlediska školních norem je napovídání přestupkem. Pokud ale učitel napovídání toleruje, pak snižuje objektivitu svého hodnocení a nivelizuje žákovy výkony. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 86) obecně popisují nelegální komunikaci takto: „*Žáci se snaží navzájem si pomoci, tak aby nepřipravený žák mohl odpovědět správně a byl přijatelně hodnocen*.“ Dále ve své knize uvádějí pohledy jiných autorů, jakými je Tereza Stránská (in Mareš, Křivohlavý, 1995), která nelegální komunikaci nazývá jako „*ilegální*“. Dalším autorem zmiňovaným v knize je Zdeněk Helus, který na nelegální komunikaci nahlíží jako na „*pokleslou formu sociální aktivity*“ (in Mareš, Křivohlavý, 1995).

Úskalím nelegální komunikace může být pro studenta - příjemce, který si zvykne na nápovědu, a nenaučí se přebírat zodpovědnost za své činy, čeká na náhodu a zvykne si řešit složitější situace s ohledem na okamžitý zisk. (Mareš, Křivohlavý, 1989) Takový jedinec

bude mít velké problémy v dnešním světě, bude se spoléhat na pomoc ostatních a nebude schopen pracovat samostatně a zodpovědně.

Přesné vymezení termínu školní podvádění vysvětluje Cizek (2003, in Mareš, 2005), který charakterizuje školní/akademické podvádění třemi znaky:

- student porušuje daná pravidla školy,
- student získává neoprávněné výhody,
- snižuje se spolehlivost v hodnocení studentova výkonu.

Ovšem podvádění není jen o studentech, pravděpodobnost studentského podvádění zvyšují podle Murdocka (2004, in Mareš, 2005) také:

- učitelova neschopnost vyložit učivo srozumitelně a strukturovaně,
- učitelův důraz na vysoké výkony a malý zájem o to, zda studenti učivu rozumějí,
- malá snaha učitele studentům poradit a pomoci.

3.1. Tradiční a netradiční nelegální komunikace

V dnešní době chování studentů není jen o napovídání a použitých tahácích. Tak jak jde moderní technologie kupředu, tak i nápady studentů, jak podvádět a dostat lepší známku rostou. Nelegální komunikace se v dnešní době dělí na tradiční a netradiční podvádění. Tradiční podvádění se hlavně rozvíjí v podmínkách hromadného vyučování. Nyní se blíže podíváme, jak podvádění rozděluje Mareš a Křivohlavý.

3.1.1. Tradiční podvádění

Jako tradiční podvádění se považuje typické podvádění pomocí taháků, napovídání spolužákovi a používání své vlastní práce několikrát v podobných předmětech. Tradiční podvádění má ovšem několik typů, které u nás podrobně rozdělil Mareš ve svém článku v Pedagogice (2005, s. 314-15):

- a) Podvádění opírající se o získávání, poskytování či vyžadování si informací od jiné osoby

Zde patří:

- klasické opisování domácích úkolů spolužákovi nebo od spolužáka,
- různé formy napovídání při písemném zkoušení jako prstová abeceda, kašlání, pohybování hlavou,
- napovídání při ústním zkoušení,
- získávání informací o testu od jiných tříd, které test už psaly.

b) nepovolený způsob práce s prameny a materiály

Jedná se hlavně o:

- nedovolené opisování z učebnice při písemné zkoušce,
- nedovolené opisování z taháku při písemné zkoušce,
- parafrázování textu bez udání zdroje,
- opisování textu z určitého zdroje aniž je tento zdroj citován = plagiátorství, které může být vědomé i nevědomé,
- opakované používání vlastní seminární práce v jiném předmětu či ročníku, avyprávění ji za práci novou,
- vydávání práce od jiného studenta za svojí,
- vymýšlení si údajů,
- upravování získaných dat podle své potřeby k žádaným výsledkům,
- uvádění odkazů na neexistující prameny či dopisování neexistující literatury.

c) podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení

Zahrnuje:

- využívání zmatku při sbírání písemných testů a neodevzdání práce, následné tvrzení o odevzdání práce,
- zástup na zkoušce za někoho jiného,
- lhaní o splnění podmínek nutných k připuštění ke zkoušce,
- získávání mimořádných výhod pomocí úplatku či protislužbě u zkoušejícího,
- úmyslné zatajování přístupných dokumentů v knihovně nebo studovně pro ostatní studenty,
- zatajování přehlédnutých chyb při písemném testu či ústním zkoušení,
- opravování chyb v opraveném testu a dožadování se změny klasifikace,
- vyhrožování či vydírání zkoušejícímu.

3.1.2. Netradiční podvádění

Vstup nových technologií do vzdělávání změnilo i přístup studentů k podvádění. Nevyskytuje se už jen tradiční podvádění, ale velmi rychle se rozšířilo používání moderní technologie nejen k učení ale i k podvádění. Tento způsob podvádění se souhrnně označuje jako *kybernetické podvádění*, neboli elektronické. Jedná se zde o netradiční formy podvádění. Stejně jako u tradičního podvádění se dělí na tři typy (Mareš, J., 2005, s. 316-318):

a) Podvádění opírající se o získávání, poskytování či vyžadování si informací od jiné osoby

- posílání správných odpovědí v SMS zprávách mobilu spolužákům,
- opsání ze SMS zprávy správné odpovědi,
- napovídání pomocí hands-free,
- kopírování obsahu testu a posílání spolužákům,
- používání fotoaparátu v mobilu k nafocení testu a následné rozdání spolužákům, kteří test teprve budou psát.

b) nepovolený způsob práce s prameny a materiály

Studenti většinou:

- používají mp3 přehrávač s nahranou nápovědou,
- přinesou na zkoušení Flash disk s předem napsaným soubor, který si pak stáhnou do počítače, a vydávají ho za napsaný během písemného zkoušení,
- stáhnou práci připravenou jiným studentem a vydávají ji za svou = paper mill²,
- přeloží text z cizího jazyka do svého mateřského pomocí překladače, a odevzdávají ho za svůj vlastní,
- napíší text v mateřském jazyce a následně ho přeloží pomocí překladače a výsledek má svědčit o jejich jazykových schopnostech.

c) podvádění ovlivňující průběh zkoušení a hodnocení

Jedná se hlavně o:

² Paper Mill: Podstrčený referát či písemná práce, zpracována jiným studentem nabízená za úplatu či zadarmo, v ČR např. na www.seminarky.cz (Blecha, 2007)

- přihlášení do počítačového systému za někoho jiného, pod jeho jménem a heslem, a napsání testu za něho,
- postup před začátkem zkoušení, kdy si student přepne počítač do režimu sdílení s jiným počítačem, a naskytuje se mu možnost porady se studentem zpravidla v jiné místnosti,
- cracking³,
- používání konferenčních hovorů, icq během písemného zkoušení za účelem získání pomoci od vzdálených osob,
- nahrávání speciálních programů (spyware) do počítače a zjišťování, jak test vyplňují ostatní studenti.

Toto rozdělení z roku 2005 by mohlo být v dnešní uspěchané době pro některé již zastaralé. Studenti jsou velmi vynalézaví, a touha po lepší známce a pochvale je tak silná, že již nyní mají nové metody, na které nemusí přijít ani ten nejbystřejší učitel s letitou praxí. Přesto tohle dělení je pro nás velmi užitečné, protože si uvědomíme, jaké metody podvádění existují. A není jich málo. Další část této kapitoly se zaměří na nelegální komunikaci na různých typech škol, protože jak žáci a studenti dospívají, vymýšlejí lepší způsoby, jak učitele přelstít a dostat dobrou známku. Velmi se liší podvádění u žáků základní školy a studentů vysokých škol. Může to být dáno i nároky školy, detailně nám to osvětní nadcházející část.

3.2. Nelegální komunikace na různých stupních škol

Studenti se chovají na různých typech škol jiným způsobem, a tím pádem je i jiná nelegální komunikace. Mezi studenty základních a středních škol je velmi populární běžné napovídání spolužákovi. Studenti se snaží verbálně a neverbálně pomoci svému kamarádovi sdělit správné odpovědi. Nejčastěji se to děje při ústním zkoušení, kdy zkoušející student neví správné odpovědi. Studenti při písemném testu spíše využívají své vlastníma rukama vytvořené taháky, nebo taháky udělané jiným spolužákem, případně opisují od spolužáka vedle sebe.

³ Cracking: pomocí speciálního softwaru lze zlomit přístupové heslo učitele a nabourat se mu do systému a zjistit klíč k testu. (Mareš, 2005)

Od studentů vysokých škol se požaduje větší samostatnost a schopnost pracovat s odbornou literaturou. Studenti ve většině předmětů píší seminární práce s použitím odborné literatury. Studenti, buď v nedostatku času, nebo spíše z prosté lenivosti si vypomáhají vyhledanými zdroji, kde citují věty bez uvedení autora, parafrázují myšlenky nebo text napsaný jiným autorem vydávají za svůj vlastní. Objevuje se tedy forma nevědomého ale i vědomého plagiátorství, technologie Cut'n Paste (sestříhej a smíchej), Paper mills (úkony na zakázku) nebo Presto papers (úkony narychlo). Počítače, notebooky a mobilní telefony nejen usnadňují učení, ale umožňují realizovat nové způsoby podvádění, které se nazývá *kybernetické podvádění*. (Blecha, 2007)

Studenti by měli vědět, jak správně citovat a parafrázovat. Citování by mělo být doslovné reprodukování textu či myšlenky autora s uvedením tohoto autora, zdroje a místa, ze kterého byl text či myšlenka přejata. Při parafrázování jsou dvě možnosti užití. První je přeformulování celého textu či jeho části jinými slovy, než použil autor, k vysvětlení obsahu textu. Druhou možností je zestručnění původního textu autora. Obě varianty by však měly obsahovat odkaz na původního autora a zdroj. (Blecha, 2007)

Studenti tyto postupy často nedodržují. Může to být přístupem středoškolských učitelů, kterým je jedno odkud studenti informace načerpaly. Hlavní pro ně je, že studenti úkol splnili. Učitelé tímto nerozvážným postojem ve studentech budují nelegální postupy, které si sebou nesou na vysoké školy. Neprávem se diví, když při první odevzdané práci jsou nařčeni z plagiátorství. Pro studenty je nepochopitelné, proč najednou musí uvádět původní zdroje, když na středních školách se to od nich nevyžadovalo. Záleží na středoškolských učitelích, jak studenty naučí zpracovávat referáty. Studenti se takto mohou dopustit nevědomého plagiátorství, kdy parafrázují myšlenky nebo citují věty z textu, ale neuvedou zdroj, ze kterého čerpali. Většinou si studenti nejsou vědomi svého protiprávního jednání, chtějí mít hlavně splněný úkol. Závažnější je, když studenti vědí, že opsali nebo zkopírovali text od jiného autora, ale rozhodnou se ho vydávat za svůj vlastní bez uvedení původního autora a zdroje. Jedná se o vědomé plagiátorství, za které může být student potrestán. (Mareš, 2005)

Nadcházející část této kapitoly se věnuje nelegální komunikaci v zahraničí. Zahraniční školy mají větší zkušenosti s podchycením a odstraněním nelegální komunikace nejenom

proto, že začali dříve tento problém řešit, ale také proto, že čestnost je hlavně v Americe podporována na všech školách a kontrolována pomocí tzv. honor code⁴.

3.3. Nelegální komunikace v zahraničí

V zahraničí se mluví o nárůstu akademické nečestnosti ve škole neboli *academic dishonesty*. L. R. Jones (2001, in Blecha, 2007) definuje akademickou nečestnost jako zcizení myšlenek a dalšího intelektuálního vlastnictví bez ohledu na to, zda byly publikovány nebo ne. Do akademické nečestnosti zahrnuje i plagiátorství a podvody. Akademická nečestnost je tak běžná mezi studenty středních a vysokých škol, že se dá mluvit o „*epidemii nebo chronickém problému*“ (Jensen, 2002, s. 210).

Výzkumem nečestného jednání ve škole se v zahraničí zabývá nejeden autor. Jensen (2001, s. 209) uvádí, že akademická nečestnost se může projevovat až při 19 různých situacích, kde motivy studentů jsou různorodé. Škála těchto motivů se pohybuje od pohlaví, přes věk, stupeň školy, až po osobnostní rozdíly. Moeck (2002, s. 479-80) píše, že procento studentů, kteří podvádějí, může kolísat mezi 40 – 90%. Podle slov Bricaulta (1998, in Moeck, 2002, s. 481) je „*podvádění zločin z příležitosti*“, když se dá studentům příležitost a možnost podvádět, určitě se najde velké procento z nich, které toho využijí. Fisch (1996, in Moeck, 2002, s. 481) říká, že jestli se dá statistikám věřit, tak kolem 90% všech studentů za celou dobu jejich studia podvádělo. Jedna z nejnovějších studií z roku 2007 uvádí, že až 95% studentů mělo příležitost podvádět během svých studijních let. (McCabe & Trevino, in Murdock, 2007, s. 142).

V zahraničí na nelegální komunikaci/nečestného jednání bylo provedeno několik výzkumů. Statistiky v zahraničí uvádějí, že studenti s horším prospěchem a nižší inteligencí mají větší sklon k podvádění. (Campbell, 1993, in Moeck, 2002, s. 482). Zároveň muži podvádějí častěji než ženy, a to i přes velký nárůst žen ve školní populaci. (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482). Bricault dále uvádí, že osobnost typu A je více náchylná k podvádění než osobnost klidnější. Studenti s nízkou sebeúctou podvádějí

⁴ Honor Code, spočívá z dlouhé ústavy a krátké větičky, kterou každý student musí napsat pod každý test v USA, na škole v Princetonu. „*I pledge my honor that I have not violated the honor code during this examination*“. Staženo z <http://www.studujemevusa.cz/nepodvadeni-na-univerzite-v-usa/>

častěji, než studenti se zdravějším sebeobrazem, a studenti prokrastinující⁵ používají nelegální prvky více, než ti, kteří si umí dobře zorganizovat svůj čas.

Na nečestné jednání studentů zareagovali i autoři knih. Rozhodli se sepsat všechny přestupky, kterých se studenti a učitelé dopouštějí. Prvním, kdo vydal příručku o podvádění, byl Corbett (1998, in Moeck, 2002, s. 482). Jmenuje se „*The Naughty Student's Bible*“ (viz. Příloha č. 3.), která je volně přístupná v knihovnách, na internetu na stránkách www.amazon.cz za poplatek, nebo v obchodech.

Bylo by velmi zajímavé zjistit, proč se studenti chovají nečestně. Již dříve jsme si ukázali některé důvody, které mohou způsobit toto nečestné jednání. V zahraniční literatuře Moeck (2002, s. 483) uvádí další důvody, které vedou studenty k nečestnému jednání.

- Někteří studenti si myslí, že všechno na internetu je volně ke stažení a není nutné uvádět odkaz na autora a zdroj. Nevědí, že se dopouštějí plagiátorství a nelegálního stahování. Škola, kterou navštěvují, by měla studentům vysvětlovat pravidla „hry“ ústně, protože ne všichni studenti čtou školní řád.
- Existuje skupina studentů, kteří nemají vůbec ponětí, co znamená slovo vzdělání. Pro ně je důležité dostat dobré ohodnocení za jakoukoli cenu. Jestli mezi studenty existuje skupina lidí, kteří považují podvádění za normální postup ve škole, dá se jen velmi těžko očekávat, že se jejich chování změní. Budou nadále používat nečestné postupy k získání lepšího ohodnocení. Podvádění se mezi těmito studenty stane běžnou záležitostí.
- Další skupinou jsou studenti, kteří rádi zažívají adrenalin při porušování pravidel školy. Mnoho studentů úspěšně podvádí, a jen na malou část se přijde. To je pro ně hnacím motorem k dalšímu podvádění.
- Posledním důvodem je podle Moecka to, že studenti věří, že nebudou chyceni při podvádění a věří na náhodu.

Když je ale student chycen při podvádění, používá nejčastější výmluvu, se kterou se setkal každý učitel i rodič. V angličtině se to řekne: „Everybody else does it“, neboli „ostatní to také dělají“ (Bricault, 1998, in Moeck, 2002, s. 484). Proto je velmi těžké uspět u studentů bez zavedení sankce za porušení pravidel školy.

⁵ Prokrastinace: tendence odkládat plnění povinností a úkolů na pozdější dobu. (Průcha, 2009)

Zároveň podvádění může být z pohledů studentů ospravedlnitelné, když je na ně učitel velmi přísný a hrubý, zaujatý, nebo nepopulární mezi studenty. Studenti věří, že podvádět je v pořádku, když učitel nemá autoritu nebo je učitel brát jako velmi slabý. (Schulman, 1998, in Moeck, 2002, s. 484).

3.3.1. Postupy v zahraničí omezující používání nelegální komunikace

Tato podkapitola nám blíže nastíní postupy ze zahraničí, které omezují používání nelegální komunikace. V zahraničí se školy nezaměřují pouze na zmapování nelegální komunikace, ale spíše na odstranění tohoto nečestného jednání ze svých škol. Nejlepší obranou proti podvádění je dobrý útok. Zavedením multikulturních tříd se osvědčilo. V našich podmínkách je možnost multikulturních tříd na začátku a panují kolem toho velmi vášnivé diskuze. Kromě multikulturních tříd se ukázalo jako efektivní otevřená komunikace a příjemná atmosféra ve třídě, která napomáhá rozvoji zdravé osobnosti studenta. Studenti by ve třídě měli cítit povzbuzení, neměli by se bát klást otázky, když něčemu nerozumí. Měli by být schopni si dávat dohromady vztahy mezi předměty v průběhu diskuse s učitelem. (Moeck, 2002)

V zahraničí se také osvědčil test jednou za týden bez známkování, kviz nebo série otázek připomínající hlavní body z probraného učiva. Tyto postupy jsou pro studenty výhodné, připomínají jim stále dokola hlavní body z probrané látky, a zároveň je připravují na test či zkoušku na známky. Je pravda, že pro učitele tyto postupy mohou být časově zatěžující, ale odměnou jim jsou studenti, kteří v hodinách spolupracují a dokáží se k danému tématu vyjádřit, protože mají pořádku na paměti hlavní myšlenky kapitoly. Studenti v hodinách netápou a jsou otevřenější a sebevědomější, ví, že je někdo poslouchá a nechá je vyjádřit své myšlenky. Učitelé by ale měli být přístupní kompromisům, protože takto vedené hodiny zabírají více času a méně se toho v hodinách probere. Učitel určitě více ocení spolupracující třídu, která se těší na další hodinu, než studenty otrávené a neustále vyrušující. (Moeck, 2002, s. 485)

Moeck dále ve svém článku upozorňuje na zabezpečení učitelových materiálů. Učitelé by měli mít své materiály k testům, učitelské knihy, klíče k odpovědím uložené na bezpečném

místě, protože vynalézavost studentů nezná meze. Snaha po lepší známce bez značného úsilí může vyústit k porušení školního řádu.

Důležitým poznatkem, který se v našich školách moc neuplatňuje, je, že učitelé by měli být ochotní si najít čas a poznat studenty, které učí. Znat jejich jména, vědět o jejich zájmech, protože to může učitelům usnadnit jejich výuku. Učitel, který dokáže efektivně využít poznatky o studentech ve své hodině, má zajištěnou lepší spolupráci, než učitel bez velkého zájmu o studenty. Jakmile se studenti zaběhnou do školského systému, měli by je učitelé povzbuzovat a vytvářet s nimi pracovní skupiny. Studenti by měli mít přístup k učebním pomůckám, všichni by měli dostat kopie k probíranému tématu, sdílet webové stránky a být povzbuzeni ke sdílení materiálů, které našly jako užitečné ke studiu. Zároveň by studenti měli mít stále na paměti, že jakékoli použití nelegální komunikace je nepřípustné. Učitelé by měli mít se studenty ústní nebo písemnou smlouvu, kde budou stanovená pravidla školy a jejich případné sankce za porušení. (Moeck, 2002, s. 485-6)

Je pravda, že ne všichni studenti ocení snahu učitele zaujmout. S tím by měl učitel také počítat. Neměl by se nechat odradit od své práce, protože jsou studenti, kterým se pořád něco nelíbí, ale také existuje dost studentů, které zajímají učitelovy poznatky.

Přestože metod, jak odhalit podvádění existuje hodně, ne všechny jsou efektivní. Mnoho fakult v zahraničí nechce být členy spolku na odhalování nelegální komunikace. Univerzity to sice nepřiznají, ale jsou si vědomi, že studenty by to mohlo odradit od studia na jejich škole. V zahraničí se pozornost výzkumů zaměřuje hlavně na plagiátorství na vysokých školách, které se šíří jako epidemie. Plagiátorství se děje především prostřednictvím internetu. Školy podnikly několik kroků k zabránění šíření nelegálního stahování z internetu. Plagiátorství studentů se dá zjišťovat čtyřmi různými způsoby podle Symonsově, 2004 (in Mareš, 2005):

- vyhledávacími službami fungujícími on-line, například: Turnitin.com, EduTie.com (země původu Ukrajina), PlagiServe.com (země původu Ukrajina).
- speciálním softwarem pro lokální uživatelské počítače: CopyCatch Gold, Essay Verification Engine 2 (EVE2), Glatt Plagiarism Screening Program
- webové vyhledávače a další webové služby: Alta Vista, Google, Looksmart, Amazon, Find Articles , News Interactive, The Paper Store

- z předplacených odborných bibliografických databází, které jsou studentům a učitelům k dispozici na vnitřní síti dané vysoké školy.

Kromě těchto výše uvedených způsobů detekce plagiátorství si řada zahraničních univerzit vytváří své vlastní počítačové programy. (Mareš, 2005).

4. KLIMA TŘÍDY

V této kapitole se pokusíme uvést do souvislosti nelegální komunikaci a otázku klimatu třídy. Důvodem zařazení této kapitoly bylo, že i klima, ve kterém se žáci a studenti pohybují, může velmi ovlivnit komunikaci mezi nimi a podpořit či odstranit používání nelegální komunikace.

Klima třídy, prostředí školy a atmosféra ve třídě velmi ovlivňují sociální vztahy ve třídě. Pojem prostředí v sobě zahrnuje kromě vybavení učebny nábytkem a architektonického řešení místnosti i hledisko hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (velikost školního nábytku, školní pomůcky) a akustické (hluk, šum a akustické vlastnosti učebny ovlivňující žákovu pozornost). (Nelešovská, 2005, s. 40). Kromě toho je důležité prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, město, sídliště), a také stupeň a typ školy. (Lašek, 2001, s. 40)

Termín atmosféra vymezuje poměrně krátké časové trvání. Atmosféra třídy se může měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné hodiny. Důležité je sociální a emoční naladění ve třídě. Atmosféra ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, předmětu a probírané látce. (Nelešovská, 2005, s. 40)

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 147)

Klima třídy zahrnuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, na němž se podílejí ve vzájemné interakci učitelé a žáci. (Lašek, 2001, s. 40) Klima ve třídě určuje kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. J. Průcha (1997, s. 351) rozlišuje dva typy komunikačního klimatu ve třídě. První je klima suportivní neboli podpůrné, kde

se účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou a vyměňují si pocity a názory otevřeně a jasně. Druhé klima je defenzivní, kde účastníci mezi sebou soupeří, neposlouchají se a nevyjadřují své názory a pocity. V druhém komunikačním klimatu se dá jen velmi těžko rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků. (Průcha, 1997)

Právě v defenzivním klimatu se dá jen těžko zabránit studentům podvádět. Vede je touha být lepší než spolužák, ale zároveň jim brání se rozvíjet žádoucím směrem. Naproti tomu, když má třída velmi podpůrné klima, dá se předpokládat, že výskyt nelegální komunikace bude menší, a snaha pomáhat druhým např. s učivem bude větší. Klima ve třídě netvoří jen učitel, i když z velké části k tomu přispívá, ale i studenti. Velmi záleží na jejich vztazích, jak se k sobě chovají, a zda nejsou mezi nimi nějaké nesrovnanosti. Je důležitá kvalita výuky, také styl, kterým učitel vyučuje, ale až studenti dohromady s učitelem tvoří společně klima dané třídy.

4.1. Klima školy

Klima třídy je závislé také na klimatu školy, které nastavuje ředitel nejen svým chováním k zaměstnancům, ale také svými pravidly a požadavky na učitele a studenty. Pravidla, která stanovuje, aby škola fungovala, jsou uvedeny ve školním řádu. Školní řád respektují jak učitelé, tak studenti. Je důležité, aby klima školy bylo pozitivní, protože jinak se může učitelům a studentům špatně pracovat v dusné a nepodporující atmosféře. Následující dělení nám ukáže, že existuje několik typů ředitelova řízení, které může velmi ovlivnit klima školy (Lízalová, 2006):

- A. Autokratický styl řízení – ředitel je „ten nejvyšší“ a učitelé jsou ti podřízení. Tento styl se charakterizuje neustálou kontrolou dodržování školního řádu nejenom u žáků, ale i u učitelů. Ředitel rozhoduje o všem sám, je odměřený, nevstřícný a neosobní. Učitelé jsou pod tímto vedením často frustrováni a v neustálém stresu, a tento svůj stres přenášejí dál na studenty ve výuce.
- B. Demokratický styl řízení – ředitel dokáže přenést část svých pravomocí na své kolegy, zajímá se o dění ve škole. Ředitel je přístupný a dokáže ocenit práci svých kolegů. Tento styl se považuje za ideální.

- C. Liberální styl řízení – ředitel nechává téměř vše na ostatních, je více manažerem, než ředitelem, zajímá se více o finanční stránku školy. Pod tímto vedením výrazně klesá morálka učitelského sboru, učitelé cítí, že chybí „pravidla hry“, která by se měla dodržovat.

Ředitel spolu s učitelským sborem jsou nejvýznamnějšími tvůrci klimatu ve škole. Toto klima je prostoupeno celou školou, je přítomno v každé její místnosti a působí tak na žáky. Profesionální ředitel je flexibilní a umí přizpůsobit svůj styl řízení dané situaci a potřebám školy. Tím se rozumí umění kombinovat a vhodně použít všechny tři tyto typy řízení.

Klima, prostředí a celková atmosféra ve škole je podmíněná komunikací. Když je mezi učiteli a studenty problémová komunikace, lze jen velmi těžko odstranit případné prohřešky studentů. Nadcházející kapitola se bude zabývat motivací, která může vyústit v nečestné jednání studentů.

5. MOTIVACE VEDOUCÍ K NELEGÁLNÍ KOMUNIKACI

Následující kapitola se zaměří na to, proč studenti podvádějí, co je k tomu vede, jakou mají motivaci. Motivace je souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumáním motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, a co je příčinou jeho chování. Abychom pochopili příčiny chování studentů, je třeba znát obecné motivační zákonitosti. Popsat a přesně vysvětlit pojem motivace by ovšem přesáhl tuto práci, proto zde nastíníme pouze ty klíčové pojmy, které budeme potřebovat k objasnění chování studentů.

Slovo motivace je odvozeno z latinského *movere*, které znamená hýbat, pohybovat. Označují se jím všechny podněty, které vedou k chování, resp. určitému chování (Homola, 1977). Samotný pojem motivace je hypotetickým konstruktem. Motivaci nemůžeme pozorovat přímo, pouze na ni usuzujeme z vnějších projevů jedince (Lokšová, Lokša, 1999).

Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci jedince. Vnitřní situace je primárním zdrojem motivace. Vnější podněty mohou jedince stimulovat, ale nemusí ho vždy motivovat k určitému chování. (Nakonečný, 1997)

Motivace chování studentů může vycházet z vnitřních pohnutek, potřeb člověk, tak i z vnějších, tzv. incentiv. Tyto potřeby a incentive jsou základním stavebním kamenem lidské motivace. Potřeby mohou být vrozené i získané v průběhu života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Dělí se na potřeby primární (potřeba tepla, potravy, potřeby vyhýbat se bolesti) a sekundární (podléhají vlivům učení a jsou podmíněny společensky). Naproti tomu incentivy jsou vnější podněty, jevy a události, které mají schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. Jsou charakteru pozitivního (chování směřující k uskutečnění) a negativního (chování směrem od sebe). Negativní incentive mají schopnost vzbudit potřebu, ale nejsou schopny ji uspokojit. (Hrabal a kol., 1984, s. 17) Potřeby a incentive jsou ve velmi úzkém vztahu. Na základě jejich vzájemné interakce, je-li vzbuzena potřeba, vzniká a vyvíjí se motiv, který má již těsný vztah k chování člověka. Motiv představuje důvod, pro který člověk začíná určitým způsobem jednat (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Každý jedinec je originál, a jeho vývoj probíhá osobitě, proto hierarchie potřeb je individuální a dává vzniknout motivačnímu zaměření osobností člověka. Kromě toho jsou důležité zájmy jedince, které se charakterizují jako trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem. Jedinec se jimi může zabývat teoreticky nebo prakticky, může během toho prožívat příjemné/nepříjemné pocity. Zájmové zaměření bude spoluurčovat charakter dominujících potřeb, tzn., pro někoho může být sběr známek důležitou potřebou shromažďování, a pro jiného bude důležitá potřeba sociálního kontaktu. (Hrabal a kol., 1984, s. 19-20)

Potřeby a incentive mohou v jedinci vyvolávat pocity příjemné nebo nepříjemné, jak už jsme si dříve uvedli. Ovšem není to tak jednoduché, jak se na první pohled zná. Protože na jedince může působit více potřeb najednou a ne všechny budou buď pozitivního, nebo negativního charakteru. Vzniká proces, kterému se říká motivační. Tento proces je složitý, protože:

- a) Mohou být současně aktualizovány dvě či více potřeb nestejného zaměření (negativní i pozitivní), které dávají možnost vzniknout motivačnímu konfliktu. Slovo konflikt vyjadřuje jednak situaci a jednak vnitřní stav, který vyvolává konfliktní situace. Vyznačuje se tím, že jsou v ní

vyvolávány vzájemně neslučitelné tendence mezi, kterými si musí jedinec vybrat. (Nakonečný, 1997) V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů.

- Konflikt apetence – apetence neboli dvě pozitivní síly, kdy je frustrace vyvolána dvěma stejně přitažlivými cíli,
- Konflikt averze – averze čili dvou negativních sil, kdy ani jedna možnost pro nás není příjemná, a přesto si musíme vybrat,
- Konflikt apetence – averze = jedné pozitivní a druhé negativní síly
- Konflikt několika pozitivních a negativních sil najednou.

(Nakonečný, 1997)

b) Uspokojení potřeby z určitého důvodu nelze, čímž vzniká frustrace. Dnes již víme, že reakcí na frustraci je únik, boj nebo ustrnutí na místě. Totožná situace může být pro jednoho výzvou, ale pro druhého utrpením. Člověk může na frustraci reagovat různými způsoby, např.: agresivně (verbálně i fyzicky), kompenzačně (najde si náhradu), regresně (vrátí se o vývojovou úroveň níž, což je typické pro děti), bagatelizováním (zlehčováním), racionalizací (rozumně vysvětlí, proč mu to nevádí) nebo dalšími únikovými strategiemi, jako je únik do fantazie nebo nemoci. (Hrabal, 1984)

c) Uspokojit potřebu lze později, vzniká tak nutnost stanovení si cíle.

(Hrabal a kol., 1984, s. 21-23)

Pomocí motivačního procesu jsme pochopili, jak mohou působit potřeby, které se nemohou uspokojit hned, na člověka, jaké pocity v něm mohou vyvolat, a jaké síly ho ovlivňují, když reagují na vzniknou situaci. Nyní se budeme zabývat motivací k učební činnosti, protože studenti mají různou motivaci k tomu, se učit. Učební činnost se dá chápat jako jedna z forem poznávací činnosti, která se realizuje ve škole. Lze tedy uvažovat o nejméně třech možných zdrojích motivace, kdy se učební činnost stává komplexní incentivou, a to z hlediska:

- Procesu poznávání a získávání nových poznatků → poznávací potřeby (dobře napomáhá problémové vyučování)
- Sociální potřeby (kdy prvky soutěžení aktualizují tuhle potřebu)

- Úrovně obtížnosti úkolů → výkonové potřeby, kterými se budeme blíže zabývat později.

(Hrabal a kol., 1984)

Tak jak se studenti orientují profesně, orientuje se i jejich motivace. Záleží, jakého základu je jejich motivace. Existuje vnitřní (činnost sama uspokojuje danou potřebu), vnější (jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány i jiné nezávislé potřeby) a perspektivní orientace. Vnitřní motivace bývá kvalitnější a stálejší, protože vychází přímo z nás. Díky vnější orientaci zase může dojít k restrukturalizaci, a proto se považuje za plnohodnotnou jako vnitřní. Perspektivní orientace by se dala vysvětlit jako sny a plány do budoucna. Studenti již na druhém stupni základních škol by měli přecházet od krátkodobé orientace na perspektivní, tzn., měli by začít myslet na svou budoucnost. Výzkum (Pavelková, 1981) potvrdil, že důležitý věk pro formování perspektivní orientace je věk od dvanácti do čtrnácti let. (in Hrabal, 1984) Tuto orientaci by měli kromě rodičů posilovat i učitelé, povzbuzovat studenty v tom, co je baví a zajímá. Důvody k učení mají žáci různé. Studenti se mohou učit ze zájmu, z důvodu, že se jim to, co se naučí, může hodit, nebo učením získávají určitou kvalifikaci. Učí se pro dobrý pocit z vykonané činnosti, pro úspěch, ocenění, nebo proto, aby udělali radost rodičům či učitelům. Dalším důvodem může být snaha předejít nepříjemnostem spojených s neúspěchem, nebo se mohou učit z pocitu odpovědnosti, kdy učení vnímají jako povinnost. Učí se pro odměnu, ale také proto, že tím zlepšují své schopnosti (Pavelková, Frencl, 1997)

V některých školách je dokonce zaveden před vstupem studentů do prvních ročníků, přednáškový blok o efektivním učení. Studenti většinou při nástupu hlavně na střední školu vůbec netuší, jak se správně učit. Existuje několik učících se typů, pro které jsou typické určité postupy při učení. Nejrozšířenějším typem v populaci je auditivní a vizuální typ. Vizuální typ si nejlépe zapamatuje to, co vidí. Ve výuce mu budou vyhovovat plakáty, obrázky, diagramy, tabulky a názorná schémata. Naproti tomu auditivní typ dává přednost výkladu, zapamatuje si to, co slyší. Dalším typem je hmatový, který si potřebuje všechny materiály vyzkoušet, vytvořit, lidově řečeno osahat. Kromě hmatového se vyskytuje typ pohybový. Existují i kombinace základních typů, jako je například hudební typ.

Nadcházející část kapitoly se zaměří na tu motivaci, která může způsobit, že i vzorný student se začne chovat neadekvátně a může porušit daná pravidla školy. Tlak okolí na

studentův výkon nemusí být po překročení určité hranice povzbuzující, ale frustrující. Student po snaze se (hlavně rodičům) zavděčit, může mít ještě větší problémy s učením, než, když nároky rodičů nebyly tak velké. Většina studentů se učí hlavně pro své rodiče, a ne sami pro sebe. Následující podkapitola nám blíže osvětlí důvody.

5.1. Motivační činitelé s negativním vlivem na výkon žáka

Ve škole se mohou objevit vlivy, které snižují motivaci žáků k učení. Těmto vlivům se říká negativní motivací, která rozhodně nestimuluje žáka a studenta k lepším výkonům, spíše tyto výkony tlumí. Za nejvýznamnější zdroj negativní motivace se považuje frustrace potřeb studentů. Kolik potřeb student má, tolik potřeb může škola při špatném přístupu frustrovat. Je sice pravda, že při mírném tlaku se aktivita může zvýšit, ale jakmile frustrace překročí únosnou mez, spustí se obranné mechanismy, které nevedou k větší aktivitě. Za nejtypičtější projevy frustrace ve škole se považuje nuda, kdy jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity, a strach, který se může projevit jako následek pocitu ohrožení. Kromě výše uvedených následků z frustrace existuje pojem stimulační hlad neboli hlad po podnětech, který se vyskytuje při nedostatku podnětů. U jedinců se tento jev může projevit ve škole jako čmárání si z nudy. (Hrabal, 1984)

5.1.1. Nuda ve škole

Nuda ve škole vzniká následkem frustrace potřeb poznávání. Nuda má velmi negativní vliv na studentův školní výkon. Zdálo by se, že se nuda bude vyskytovat převážně u těch jedinců, jejichž schopnosti převyšují požadavky školy, a tím pádem nejsou přetěžováni ve vyučování. Avšak se zjistilo, že se nuda týká nejenom studentů s výbornými výsledky, ale vyskytuje se mezi jedinci průměrnými a podprůměrnými. Hrabal uvádí, že „*prožitek nudy totiž nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám dítěte*“ (1984, s. 175).

Robinson (1975, in Hrabal, 1984) zjistil, že nuda má dva hlavní zdroje, a to: prožívanou monotónnost vyučovacích hodin, a subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacího předmětu. Oba tyto zdroje jsou příčinou nízkého stimulu, a mají za následek zvýšení

vnitřního napětí studentů, které vede ke snaze zahnat nudu. Studenti na tuto frustraci mohou reagovat třemi způsoby:

- Stažením se do sebe – kdy student v této situaci může utéci do fantazie;
- Agresivním chováním – kdy se student chová agresivně ke zdroji (učitel), ke spolužákovi, nebo ji nasměruje na neživé věci (trhání učebnice);
- Rozptýlenou aktivitou, která je jako jediná vnímána učiteli jako projev nudy.

Trvalá nuda vede k nízkým výkonům a k neúspěšnosti studenta v daném předmětu. Tím to rozhodně nekončí. Jak nám dále Robinson uvádí, nudící se studenti působí na učitele negativním způsobem. Takový učitel velmi často podlehně tlaku třídy a sám začne mít nechuť k vyučovanému předmětu. Učitelé si často nechtějí připustit, že jejich monotónní a nezajímavý výklad žáky nejenom nudí, ale atmosféra ve třídě se přenáší i na něho samotného. Nuda je vytvářena:

- a) Spolužáky, kdy nezáměr pár studentů o předmět se může přenést na ostatní studenty;
- b) Školním klimatem. Ve škole není příjemné a podnětné prostředí;
- c) Rodiči, kteří mají malý zájem o školní výsledky svých dětí.

(Hrabal, 1984)

Tak jako nechuť k učiteli přenášející se na jeden předmět, potom na další předměty a vyúsťující v nechuť ke škole, podobně se může rozvíjet i nuda vedoucí k záškoláctví.

5.1.2. Strach ve škole ve vztahu k výkonu

„Strach je záporný cit, který vzniká v nebezpečných situacích, v nichž je ohrožena sebezáchova nebo duševní integrita.“ (Plháková, 2004, s. 405) Strach se vztahuje k určitému konkrétnímu objektu (učitel) nebo situaci (psaní testu) a má ochrannou funkci, neboť vede k úniku ze situace, k obraně nebo k vyhýbání se věcem a situacím. Strach je projevem frustrace na pocit bezpečí. Každý jedinec prožívá různé emoce v různých situacích. Lidé úzkostnější budou pociťovat strach rychleji již při menším reálném ohrožení. Strach v menším měřítku může studenty podněcovat k lepším výkonům, ale při vyšší míře strach výkon tlumí. Při zkoumání vzniku strachu je důležité brát v potaz

nejenom emoční složky, ale také jak velkou roli hrají poznávací procesy. Tyto procesy se na vzniku strachu podílejí následovně:

- Jedinec považuje situaci za obtížnou;
- Jedinec se zabývá negativními dopady;
- Jedinec se zaměřuje na hodnocení od druhých a odpoutává se od cíle;
- A nakonec je jedinec nastaven na negativní hodnocení od druhých.

Lze se domnívat, že na strachu a následném školním prospěchu se podílí vyučovací styl založený na přísnosti, špatně vedená třída a postoj učitele k významu strachu pro výkon. Podle Hrabala (1984, s. 181) *„je zřejmé, že při hodnocení vztahu strachu a školního výkonu musíme u každého žáka brát v úvahu podmínky, v nichž výkon probíhá, charakter činnosti a v poslední řadě úroveň dispoziční úzkostnosti dítěte.“*

Strach ve škole se projevuje v stresových situacích, úrovni strukturovanosti požadavků, a v připravenosti a úrovni znalostí. Stresová situace může nastat při zkoušení, kdy na jedince jsou kladené vysoké nároky a vyvolávají v něm strach. Strukturovanost učební látky a možnost připravenosti při zkouškové situaci, může pomoci osobám s vyšší mírou úzkostnosti. (Hrabal, 1984). Není nic horšího, pro studenta s vysokou mírou úzkostnosti, než nenahlášený test, nebo zkoušení. Je velice pravděpodobné, že takovýto jedinec v předem nastíněné situaci selže, neboť se „vystresuje“ nečekanými požadavky a nebude schopen správně splnit úkoly na něho kladené.

5.2. Potřeba výkonu

Ve škole se dítě stává objektem hodnocení, které porovnává jeho výkony s ostatními žáky. Dítě tak začne zažívat intenzivněji pocit úspěchu nebo neúspěchu. Tento pocit má vliv na jeho motivaci. Postupem času získává dítě opakovanou zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem a pomocí tohoto mechanismu se u něj vytvářejí specifické školní výkonové potřeby, které nemusí být v souladu s obecným zaměřením žáka. Tento jev lze vysvětlit tak, že škola neposkytuje adekvátní úkolové situace pro některé výkonově slabší studenty. Je proto důležité, aby učitel aspoň částečně přistupoval ke každému jedinci dle jeho potřeb. Ve třídě existují skupiny studentů s vyhraněnou výkonovou orientací. (Hrabal, 1984, s. 72-75)

5.2.1. Potřeba úspěšného výkonu

Rodinná výchova dává jedincům základy v utvoření si potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu. Potřeba úspěchu se definuje jako potřeba překonávat překážky, uplatňovat své schopnosti, snažit se vykonat něco obtížného co nejrychleji a správně (Rathus, 1984, in Plháková, 2004). Základ potřeby úspěchu vzniká častými, avšak přiměřenými nároky na dítě, povzbuzováním ho k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu má tendenci přičítat svůj úspěch pozitivním vlastnostem. Velmi důležitá je i výkonová orientace rodičů. Když dítě vyrůstá v rodině, kde orientace na výkon a úspěch je velmi silná, tak s největší pravděpodobností dítě převeze od rodičů stejné postoje na úspěch. Výkonová motivace se tedy obvykle utváří v raném dětství, kdy rodiče povzbuzují a oceňují pokroky dítěte. (Hrabal, 1984)

Lze se domnívat, že studenti s převažující potřebou úspěšného výkonu vyhledávají aktivity zaměřená na výkon, které jim ukážou, jak dobří jsou v dané aktivitě. Zároveň tito studenti spíše setrvávají u úkolu i přes neúspěch, protože příčinu připisují svému nedostatečnému úsilí. Když mají možnost, tak si vybírají úkoly střední obtížnosti, aby měli možnost zpětné vazby pro své sebehodnocení. A nakonec do té činnosti dají přiměřenou energii, protože věří, že výsledek je určován úsilím. (Hrabal, 1984, s. 124)

5.2.2. Potřeba vyhnout se neúspěchu

Výkonové chování lidí, kromě snahy o úspěch, ovlivňuje také snaha vyhnout se neúspěchu. Tento motiv se projevuje dvěma způsoby. Prvním je ten, že se lidé bojí svého vlastního selhání, tak raději volí cestu nejsnadnějšího odporu neboli útěku, kdy se výkonové situaci vyhýbají. Druhým způsobem je, že se snaží udělat všechno možné, aby zadaný úkol správně zvládli. Není tam ovšem touha úspěchu, ale obava ze selhání. Takový jedinec po dokončení úlohy nepocítuje uspokojení, ale úlevu, že úkol zvládl a neudělal si ostudu. (Plháková, 2004, s. 374) Potřebu neúspěchu vidí Heckhausen (in Hrabal, 1984) již v mateřském přetěžování, kdy rodiče poskytovali dítěti malou podporu a trestali je za jejich neúspěchy, ale neoceňovali za úspěchy. Dítě si vytvořilo nereálné nároky na sebe, kterých není schopno dosáhnout. Neustále selhává, a svůj neúspěch začne přičítat okolním podmínkám. Takové dítě si bude stavět velmi nízké cíle, a vyhledávat snadné úkoly.

Zajímavé je, že dítě s potřebou vyhnout se neúspěchu se může projevit, když učitel dá otázku, na kterou nikdo z ostatních dětí neví odpověď. Svůj neúspěch nebere jako selhání, protože nikdo nevěděl odpověď. Kdyby se ale trefil do správné odpovědi, cítil by se jako král. (Hrabal, 1984) Karstenová (1967, in Hrabal, 1984) uvádí typické reakce jedinců s potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Jedinec má tendenci přesunovat odpovědnost z vlastní osoby na materiál (je nudný), nebo na toho, kdo úkol zadával (učitel je proti mně zaujatý), nebo dokonce zlehčit význam úkolu (není mi to k ničemu)
- Jedinec má tendenci předstírat vyšší výkony než je schopný (únik do fantazie, podvádění)

Studenti s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu nevyhledávají aktivity zaměřené na výkon, protože svou píli nevidí jako faktor úspěchu, připisují ho vnějším příčinám. Vzdávají se při neúspěchu a vybírají si velmi lehké nebo naopak velmi obtížné úkoly. Zároveň ze sebe při aktivitách vydávají málo energie, protože nevěří, že by mohli vyvrátit výsledek svou píli. (Hrabal, 1984)

Vyhýbání se neúspěchu nás zavede až k pojmu naučená bezmocnost (learned helplessness). Tento pojem vzniká v sedmdesátých letech dvacátého století a u jeho zrodu stojí Martin Seligman. „*Naučená bezmocnost je pasivní a resignované chování, které je důsledkem vnitřního přesvědčení, že neexistuje žádný způsob, jak uniknout před averzivními podněty*“ (Plháková, 2004). Toto přesvědčení vzniká na základě několika nepříjemných zážitků. Proto se u studentů, kteří zažili opakovaně neúspěch při výkonech ve škole, může projevit toto vyhýbavé chování. Jen velmi těžko se dá takového studenta přesvědčit o jeho další snažení se ve škole, většinou tito jedinci resignují.

5.2.3. Potřeba vyhnout se úspěchu

V 60. letech minulého století se ukázalo při výzkumu výkonové motivace, že existuje snaha vyhnout se úspěchu. Tato snaha vyhnout se úspěchu je výsledkem obav ze zátěže, zodpovědnosti a z odmítnutí druhých lidí. (Plháková, 2004) Ve škole je typickým příkladem nadaný student, který se může stát terčem šikanování, protože vyniká svými

výkony a zbytek studentů je s ním srovnáváno. Takový student se může přestat snažit a může se stáhnout do ústraní.

5.3. Motivace ve vztahu k učení

Základním zdrojem motivace jsou potřeby. Tento vývoj souvisí s rozvojem potřeb. Už při narození je dítě vybaveno mnoha základními fyziologickými potřebami, které vyžadují uspokojení a řídí jeho chování. Brzy po narození se začínají vytvářet základy sekundárních specifických lidských potřeb. Tyto sekundární potřeby se vytvářejí vlivem učení v interakci s okolím. Socializace má velký vliv na formování motivace u dítěte. (Homola, 1977). Z toho vyplývá, že rodina má velký vliv na utváření motivačního systému jedince, protože rodina je základním socializačním činitelem. Okruh působících vlivů na motivaci dítěte se podstatně mění a rozšiřuje vstupem do školy. (Farková, 2007)

Dítě při vstupu do školy má již vytvořený základ svého motivačního systému. Ten se však v průběhu let vyvíjí. Rozvoj motivace je jedním z významných úkolů a cílů školy.

Drotarová rozděluje vývoj motivace k učení do tří etap (1994; In Hvozdík a kol., in Farková, 2007):

1. V první etapě motivy vyplývají přímo z učební činnosti. Tato činnost se stává pro dítě první objektivně významnou a společensky hodnotnou činností. Dítě se na vstup do školy těší a žáci prvních a druhých tříd mají často vyhraněný pozitivní vztah k učiteli, který je pro ně nejvyšší autoritou.
2. Ve druhé etapě motivy vyplývají ze školního života a ze vzájemných vztahů ve třídě. Autorita učitele zde klesá. Na významu nabývají vztahy mezi spolužáky. Vytvářejí se kritéria pro hodnocení druhých i sebe sama. Učení se postupně stává způsobem života. Nejsou-li však poznávací potřeby a zájmy dostatečně uspokojovány, může se hlavním motivem stát známka.
3. Motiv ve třetí etapě jsou spojené s životními perspektivami, s plánováním budoucnosti a výběrem profese. Z motivu učení se pro učení nebo kvůli dobré známky, se stává motiv učení se jako příprava na budoucí život

Během školní docházky by měl student postupně přecházet od vnější motivace k vnitřní, od krátkodobé orientace k perspektivní. Student by měl postupně přebrat zodpovědnost za své vzdělávání.

Tato kapitola nás blíže seznámila s motivací, která může vyústit k používání nelegální komunikace. Faktory, které mohou spustit používání této komunikace, jsou nuda, strach, ale také potřeba úspěchu, která v touze po lepší známce, může spustit nelegální komunikaci. Zároveň i potřeba vyhnout se neúspěchu a úspěchu hraje klíčovou roli v motivaci vedoucí k nelegální komunikaci.

6. OSOBNOST A JEJÍ ROZVOJ

Kapitola o osobnosti se bude zabývat pojmem osobnosti. Krátce si nastíníme vývoj osobnosti a zmíníme se i o teorii osobnosti. Tato kapitola má úzké spojení s motivací, protože kromě motivace vedoucí k nelegální komunikaci, ovlivňuje také osobnost jedince v používání nečestného jednání. Je důležité vědět, které aspekty osobnosti mohou působit v jednání jedince.

Do psychologie byl pojem osobnost zaveden na počátku minulého století, kdy se ukázala potřeba prozkoumat duševní život jedince jako celek, ne jen jako pouhý soubor jednotlivých funkcí. Bylo potřeba vysvětlit, proč různí lidé reagují na ten samý podnět odlišně.

Pojem osobnost v psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka. Psychologie osobnosti chápe a zkoumá lidského jedince jako psychologický celek jeho psychických i psychofyzických funkcí, jeho prožívání a chování. Člověk není do sebe uzavřen, je v interakci se svým prostředím a směřuje k určitému cíli. Osobnost je podle Říčana (1973, s. 38) „*individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím*“. Psychologie však nemá jednotné pojetí teorie osobnosti. G. W. Allport analyzoval padesát definic osobnosti a kolem patnácti pojetí osobnosti, která ovšem závisí na pojetí psychologie, jejího předmětu a metodologie. (Nakonečný, 1998) Různá pojetí předmětu psychologie vedla k tomu, že existují rozdílná pojetí osobnosti v psychologii. Psychologie osobnosti vyplývá z definice osobnosti, ale ty jsou velmi nejednotné.

Osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Podobně na osobnost nahlížel i Allport (1937, in Drapela, 2003) zdůrazňoval, že *„osobnost je něco a dělá něco“*. Goldstein se na osobnost dívá jako na *„jednotnou a plně integrovanou entitu, ne jen jako souhrn jednotlivých částí“*. Naproti tomu Cattell (1979, in Drapela, 2003) vidí osobnost jako *„výsledek učení a zrání, který je ovlivněný prostředím“*. Fromm (1947, in Drapela, 2003) definuje osobnost jako *„celek zděděných a získaných duševních vlastností, které jsou pro jedince příznačné a činí každého jednotlivce jedinečným“*.

6.1. Biologické určení osobnosti

Člověk není determinován jen jako společenská bytost, ale také jako bytost biologická se svými fyziologickými a tělesnými funkcemi. Biologickou determinací se rozumí příslušnost k určitému živočišnému druhu v jeho druhově specifické stavbě a činnosti nervové soustavy. Základními biologickými determinanty jsou dědičnost a systém vrozených reflexů, instinktů, které zajišťují přizpůsobení se podmínkám života. (Nakonečný, 1998)

6.1.1. Dědičnost

Nositeli dědičnosti jsou geny, které jsou součástí pohlavních buněk. Soubor předaných genů od rodičů vytváří genotyp, neboli komplex vrozených vlastností jako jsou barva očí, vlasů a stavba těla. Zděděné dispozice mohou být však v průběhu života utvářeny a měněny, zejména vlivy prostředí a výchovy. Temperament je velmi výrazně ovlivněn dědičností. Člověk ovšem není tak dobře vybaven jako zvířata, proto kompenzací k přežití nám může posloužit vyšší úroveň inteligence a proces socializace, založený na schopnosti učení. (Nakonečný, 1998)

Vrozené vlastnosti vytvářejí genetický základ jedince, který se projevuje už u novorozence. Tato genetická výbava se konfrontuje s vlivy výchovy. Pokud vrozené vlastnosti nejsou v extrémních hodnotách, pak je rozhodující k utváření osobnosti

zkušenost. Zkušenost ve vztahu k dědičnosti s přibývajícím věkem převládá. (Nakonečný, 1998)

6.2. Sociokulturní determinace osobnosti

Prostředí, do kterého se jedinec narodí, je zcela odlišné od prostředí přírodního. Primární vliv kultury zprostředkovává jedinci jako první jeho rodina, která ho uvádí do života v konkrétním kulturním prostředí, kde ho naučí se orientovat. Tento proces se nazývá socializace. Zkušeností dítěte se sociálním prostředím u něho vytvářejí bazální osobnost neboli psychický základ. Tento základ odráží konkrétní situace a s ní spojené emoce. Základní dimenzí je jistota či nejistota, jejímž zdrojem je dostatek pozitivních nebo negativních citových projevů rodičů k dětem. Raný věk dítěte je rozhodujícím obdobím pro formování osobnosti, kde mohou např. citové deprivace nenávratně poškodit dětskou osobnost. Rodičovská výchova dítěte je utvářena především kombinací projevované lásky/nelásky a mírou kontroly dítěte s použitými tresty. Kombinací těchto dvou složek se vymezují základní typy rodinné výchovy, kterými jsou výchova demokratická (která je ideálním způsobem výchovy), rejektivní (omezování dítěte, tvrdé tresty) a liberalistická. Tato výchova vkládá jedinci kulturní vzorce, které jsou typické pro daný národ. Mezi kulturní vzorce patří normy chování, cítění a myšlení, dále normy spojené s tradicí, mravy, zákony a tabu. Dítě se je pomocí rodičů učí respektovat a přijímat za své normy, jinak může být později potrestáno nejen rodiči, ale také institucemi. (Nakonečný, 1998)

Jak již bylo naznačeno dříve, základy osobnosti se formují již v prvních letech života dítěte. Citová deprivace může zformovat osobnost agresivním směrem a k nejisté a citově nestabilní osobnosti. V průběhu socializace se

6.3. Vznik a vývoj já

Osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v období, kdy se u něho začne vytvářet specificky lidská organizace a dynamika duševního života. U dítěte se nejdříve vyvíjí vědomí tělesného já, kdy se dítě začne fyzicky odlišovat od vnějšího světa. Toto vědomí vzniká na základě vnímání svého vlastního těla a postupného odlišování od okolního prostředí. Vlivy prostředí na dítě působí, a okolo dvou a půl let se u něho vyvíjí vědomí sociálního já, které je vědomím jedinečnosti. Toto vědomí se stává důležitým základním

kamenem duševního života. Jakmile se u dítěte vědomí sociálního já vyvíjí, přechází z bytosti biologické na bytost sociální. Mění se u něho způsob chování. Dítě si začíná uvědomovat sebe samo jako jedinečné bytosti se specifickými vlastnostmi. Při přeměně dítěte na sociálního jedince se vyvíjí i hodnotový systém, který je důležitý pro další vývoj jáství⁶. (Nakonečný, 1998) Tento hodnotový systém se v průběhu rozvoje dítěte přeměňuje prostřednictvím vlivů společnosti. Rodina je primárním usměrňovatelem dítěte. Říká dítěti, co má dělat, a co dělat nemá, i přes protesty dítěte. Dítě se tak naučí nejen odkládat své potřeby, ale rozvíjí se od egocentrismu, kdy je zaměřen pouze na své potřeby a přání, na alocentrismus, kdy začne brát ohledy i na ostatní.

Takové vyvinuté pojetí sebe sama se často v psychologii označuje jako ego, které má dvě roviny. První rovinou je reálné ego, kdy se jedinec ztotožňuje sám se sebou. Druhou rovinou je ideální ego, kdy jedinec touží být svým vysněným jedincem. Důležité je, jak moc jsou tyto roviny od sebe vzdálené. Míra spokojenosti potom závisí i na síle ega. Je-li reálné a ideální já blízko, pak ego bude silné, a naopak. (Nakonečný, 1998)

Vznik a vývoj já jsme nastínili jen krátce, protože podrobnější rozbor by přesáhl tuto diplomovou práci.

6.4. Tvorba trvalejších vlastností osobnosti

Člověk je aktivní bytost, která se do určité míry může utvářet sama. Vlastnosti jsou produktem učení a konstitučních vlivů. Na tvorbě trvalejších vlastností se podílejí různé formy učení. Tyto vlastnosti vznikají:

- a) Jako důsledek neustálého opakování, kdy je dítě opakovaně vystavováno určitým přístupům, která posléze přijímá za vlastní.
- b) Vlivem odměn a trestů, které pomocí učení se zpevňují, nebo bez obnovování vyhasínají.
- c) Vlivem ztotožnění se se vzory, kdy dítě přejímá určité názory od dospělých a autorit.

(Nakonečný, 1998)

⁶ Jáství: uvědomování si sebe sama, svého já. (Hartl, 2004)

6.5. Typy osobnosti

Člověk by se dal charakterizovat pomocí své jedinečnosti a osobitosti. Přestože je člověk individualita, má současně s některými lidmi něco společného, určité typy, které se dělí do větších skupin. Eysenck (1987, in Nakonečný, 1998) soudí, že typ a vlastnost člověka jsou jedno a totéž. Za nejstarší typologický systém se považuje astrologické třídění lidí podle data jejich narození. První psychologické typologie vznikaly ve starověku, kde Hippokrates rozdělil temperament podle tělesných tekutin. Zajímavé na tom je to, že vycházel především z pozorování lidí. Jeho výsledky byly později empiricky potvrzeny. V psychologii se užívá pojmu ideální typ. (Nakonečný, 1998) Takový typ ovšem neexistuje, jsou to extrémní případy vlastností a lidé se k nim pouze přibližují, tzn., že typického extroverta se všemi projevy najdeme velmi těžko.

6.5.1. Eysenckova teorie osobnosti

Tak jako existuje mnoho autorů s různými pohledy na osobnost, tak je i nespočetně hodně teorií osobností. My se v této práci zaměříme na typologii podle Eysencka. Typologii extraverte a introverte jako první vnesl do psychologie C. G. Jung (Nakonečný, 1998). H. J. Eysenck převzal některé prvky Jungovy teorie a považuje osobnost za poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí. (Hartl, 2004, s. 379). Eysenckova teorie je založena na protikladech. Základními dimenzemi těchto protikladů jeho teorie jsou extroverze a neuroticismus.

Typický extrovert je člověk, který má rád společnost, potřebuje mít kolem sebe mnoho přátel, často riskuje, a bývá impulsivní. Má rád změnu, je bezstarostný, ale snadno ztrácí náladu a trpělivost. Extrovertní člověk má stále hlad po podnětech. Oproti extrovertovi stojí introvert. Popis introverta je přesně opačný. Dal by se charakterizovat jako člověk tichý, který dává přednost četbě knih, má sklon plánovat dopředu, dodržuje určitý řád a lépe snáší nudu. Je spolehlivý a nechová se agresivně. První dimenzí jeho teorie je extroverze a introverze. (Říčan, 1973)

Neuroticismus je vlastnost odvozená od příznaků neurotika, člověka, který bývá neklidný, úzkostný, dělající si zbytečné starosti. Takový člověk má malé sebevědomí, a trpí pocity méněcenností. Mívá noční děsy, poruchy spánku. Neuroticismus se dá nazvat také labilitou. Jako druhou dimenzi můžeme určit labilitu a stabilitu. Podle Eysencka jsou extroverze i stabilita do značné míry dědičné, až 80%.

Dětský temperament je podle Říčana (1973) až do puberty, extravertní. Děti rádi navazují kamarádské vztahy a jsou orientováni na vnější svět. V období dospívání se zaměřujeme na vlastní nitro, vyhledáváme samotu, jsou spíše introvertní.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

V teoretické části jsme se pokusili objasnit problematiku nelegální komunikace a motivaci s ní spojenou. Naším cílem bylo zmapování četnosti nelegální komunikace. V praktické části jsme se zaměřili na zjištění, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci. Dále nás zajímalo, kolik z nich podvádělo, a jestli byl výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Důležitým cílem bylo zjištění motivace studentů k podvádění. V neposlední řadě jsme chtěli vědět, zda existuje určitý profil podvádějícího studenta.

Před rozhodnutím se pro kvantitativní či kvalitativní přístup, jsme provedli na Základní škole pilotní studii. Tato studie byla provedena na jaře roku 2009, ve městě s počtem 90 tisíc obyvatel. Studie nám poskytla náhled do problematiky mladých lidí, jejich chápání pojmu nelegální komunikace. V několika třídách proběhla řízená beseda na téma nelegální komunikace. Na konci této besedy žáci dostali k vyplnění pár otázek, které jsou uvedeny v příloze č. 5. Pomocí této studie jsme se mohli přímo zaměřit na určité aspekty nelegální komunikace. Beseda na základní škole nám pomohla určit směr, kterým se vydat. Nakonec jsme se rozhodli provést šetření na škole střední. Lákavou nabídkou byla pestrá paleta všech možných motivů k podvádění.

7.1. Cíle výzkumu

V našem výzkumu se zaměřujeme na zmapování výskytu nelegální komunikace na střední škole, jejich motivaci k používání této formy komunikace. Na základě probrané problematiky z oblasti nelegální komunikace, motivace a osobnosti jsme zformulovali níže uvedené cíle.

Cílem tohoto výzkumu je **prozkoumání nelegální komunikace na střední škole**. Jsme si vědomi, že tento náš cíl je velmi obsáhlý, proto jsme ho rozdělili na několik dílčích, níže uvedených.

Cíle:

1. Zjistit, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci.
2. Zjistit, kolik procent studentů podvádí.
3. Zjistit, jaké motivy vedou studenty k podvádění.

4. Zjistit, zda existují rozdíly v podvádění dívek a chlapců.
5. Zjistit, zda existuje typický profil podvádějícího studenta.
6. Zjistit, zda může učitel podle studentů omezit používání nelegální komunikace.
7. Zjistit, zda existuje pojítko mezi moderní technologií a nástroji k podvádění.
8. Zjistit pocity studentů, když jsou chyceni při podvádění během testů.
9. Zjistit postoj rodičů podle studentů k nelegální komunikaci jich samotných.

8. HYPOTÉZY

Na základě dosud zjištěných poznatků v problematice nelegální komunikace jsme zformulovali tři hypotézy dále uvedené. Tyto hypotézy byly zkoncipovány na základě hlavního cíle a dílčích výzkumných cílů.

8.1. Formulace hypotéz

Hypotéza č. 1:

Studenti s horším průměrným prospěchem budou nelegální komunikaci používat více, než studenti s prospěchem do 1,5.

Důvodem k formulaci této domněnky je přesvědčení, že studenti s lepším prospěchem, mají větší snahu na sobě pracovat a podváděním by akorát zklamali sami sebe. Tito studenti většinou mají plány do budoucna a jdou si pevně za svým.

Hypotéza č. 2:

Chlapci budou podvádět více než dívky.

Důvodem k tomuto předpokladu je běžně známý stereotyp o hodných dívkách a zlých chlapcích ve škole.

Hypotéza č. 3:

Ve škále neuroticismu bude rozdíl mezi podvádějícími studenty, a těmi, kteří nepodvádějí.

Formulace této domněnky vychází z předpokladu, že studenti citově nestabilní, budou nervóznější, a tím i náchylnější k podvádění. Protože mohou mít obavy z neúspěchu.

Hypotéza č. 4:

Ve škále extraverte bude rozdíl mezi studenty, kteří podvádějí a těmi, kteří nepodvádějí.

Studenti extrovertní mohou mít sklony se předvádět a překračovat dané hranice, i tím, že budou ukazovat, že umí přelstít učitele.

Hypotéza č. 5:

Svědomitost u podvádějících studentů bude nižší než u těch, kteří nepodvádějí.

Protože svědomití jedince by nemuseli unést překračování norem, budou podvádět více jedince s nižším skórem ve svědomitosti.

9. POPIS METOD

Rozhodli jsme se pro volbu kvantitativního rámce. Pro tento typ výzkumu jsme zvolili dva dotazníky. První dotazník byl sestaven pro účely této diplomové práce. Druhým použitým dotazníkem byl osobnostní dotazník. Kromě výše uvedených metod, jsme zároveň při získávání dat použili metodu pozorování. Získané poznatky z této metody jsou uvedeny na konci kapitoly s výsledky. Zvolena metoda kvantitativního rámce s doplněním o pozorování byla zvolena, protože škola je živý organismus, a data, která bychom získali jen pomocí dotazníků, by byla statická. Chtěli jsme pochopit i okolnosti kolem testové situace. K ověření výzkumných cílů a hypotéz byly použity následující metody.

9.1. Metody získávání dat

Pro kvantitativní výzkum jsme zvolili metodu dotazníkového šetření s prvky pozorování. Použité dotazníky jsou podrobně vysvětleny dále.

9.1.1. Dotazník k nelegální komunikaci

Byl sestaven autorkou této diplomové práce. Tento dotazník má 35 otázek členěných do 5 oblastí. Celý dotazník se nachází v příloze č. 4. Dotazník byl zaměřen na zmapování výskytu nelegální komunikace u středoškolských studentů gymnázia a použit jako hlavní výzkumná metoda.

První oblastí jsou demografické údaje o respondentovi: kolik mu je let, jakého je pohlaví, v jakém typu rodiny žije, v jak velké obci bydlí, zdali navštěvuje nižší nebo vyšší gymnázium, a jaký je jeho školní průměr.

Druhá oblast se zaměřuje na nelegální komunikaci obecně, zda studenti tuší, co si pod tímto pojmem představit. Také v této oblasti najdeme otázky na učitele, zda pozná, když nelegální komunikace probíhá, a jestli jí dokáže omezit.

Otázky na testy a zkoušení se nacházejí v další, třetí části. Chtěli jsme se dozvědět, jestli studenti podvádějí a jak často, jaké metody k tomu používají, zda pomohli spolužákovi, když měli možnost, a zda byli chyceni při podvádění a jak se případně cítili.

Ve čtvrté části jsme se zaměřili na domácí úkoly a seminární práce. Hlavním úkolem bylo zjistit, co je vedlo k opisování domácích úkolů, a zda při psaní seminárních prací používali nelegální metody, kde jsme zahrnuli i placenou službu.

Poslední pátou oblastí byl postoj okolí. Chtěli jsme vědět, zda studenti o svém nečestném jednání někomu řekli, jak se ti daní jedinci k tomu stavěli, a jak by se stavěli k jejich nelegální komunikaci rodiče.

Studenti si při vyplňování dotazníku mohli vybrat z předem nabízených odpovědí, nebo dopsat svou vlastní. U většiny otázek měli možnost pouze jedné odpovědi. Jsme si vědomi, že některé otázky sváděly k více odpovědím, kterým se nedalo zabránit. Na konci dotazníku měli prostor pro další nápady k nelegální komunikaci, přibližně polovina studentů této možnosti využila.

9.1.2. NEO: pětifaktorový osobnostní inventář

Dotazník NEO se stal jedním z nejpoužívanějších nástrojů ke zmapování osobnosti. Pro své nenáročné vyplňování a rychlé vyhodnocování, jsme si ho vybrali pro své výzkumné šetření. Tento osobnostní dotazník se nachází celý v příloze č. 5.

Autoři pětifaktorového osobnostního inventáře jsou P. T. Costa a R. R. McCrae. Tento inventář slouží ke zmapování základních osobnostních rysů. Pro českou populaci ho upravila Hřebíčková a Urbánek (2001). Costa a McCrae provedli shlukovou analýzu 16PF Cattelova dotazníku a identifikovali tři skupiny škál: Neuroticismus, Extraverze a Otevřenost vůči zkušenostem. Později byli do NEO modelu zahrnuty faktory: Přívětivost a Svědomitost. Tento dotazník lze využít v projektech zaměřených na zjišťování míry individuálních odlišností. Metoda je časově nenáročná. Inventář obsahuje 60 položek. Každá je tvořena tvrzením, které popisuje určitou vlastnost či chování jedince. Testovaná osoba je vyzvána k tomu, aby u každého tvrzení označila na pětistupňové škále, do jaké míry ji dané tvrzení vystihuje. Tato pětistupňová škála je od *vůbec nevystihuje* až po *úplně vystihuje*.

9.1.3. Pozorování

Pozorování je nejstarší psychologickou metodou založenou na sledování chování či na určité činnosti jiných jedinců. Jsme si vědomi toho, že pozorování je vždy subjektivní, a je tedy pouze pomocnou metodou při našem výzkumu. Naším záměrem bylo postihnout chování respondentů během vyplňování dotazníků. Při vyplňování dotazníků bylo pozorováno, jakým způsobem si studenti počínají, zda je vyplňují rychle, diskutují mezi sebou, a jakou věnují celkovou pozornost dotazníkům. Oba dotazníky dostalo k vyplnění celkem 246 respondentů z různých tříd a ročníků, z toho 4 studenti nevyplnili osobnostní dotazník, 3 z nich byli z jedné třídy. Zajímavé momenty, které se nám naskytly, jsou uvedeny na konci kapitoly o výsledcích.

10. SOUBOR

Po provedené pilotní studii na základní škole, jsme se rozhodli pro školu střední. Pro náš výzkum bylo vybráno čtyřleté a šestileté gymnázium, které se jako jediné gymnázium a jako jediná střední škola, nachází v obci s počtem 50 tisíc obyvatel. Momentálně gymnázium navštěvuje přes 600 studentů. Toto gymnázium je jediné ve městě a je i ve spádové oblasti. Do tohoto gymnázia docházejí studenti nejen z města, ale dojíždějí z různých dalekých měst a vesnic v okolí. Tyto města se nacházejí v blízkosti hranic se Slovenskem a Polskem. Tato oblast má svou specifickou vlastnost, je velmi rozmanitá, žijí zde lidé s různou národností a kulturou. Toto gymnázium se nám jevila jako správná volba. Výzkumný soubor jsme si vybrali na základě dostupnosti a otevřenosti. Spolupráce s danou školou byla perfektní. Komunikace ohledně termínu byla bezproblémová.

Základními výzkumnými technikami, které jsme zvolili, byly dotazníky, dříve zmíněné (viz příloha č. 4, 5), předložené respondentům v prosinci roku 2009 a lednu roku 2010, vyplňované anonymně, vždy za účasti autorky práce, a v polovině případů i za účasti učitele. Přítomnost učitele nenarušovala vyplňování dotazníků, protože se zabývali svojí prací.

10.1. Sběr dat

Sběr dat byl proveden během 6 dnů rozložených v třech týdnech. Vlastnímu šetření vždy předcházela krátká instruktáž týkající se účelu předkládaných dotazníků. Instruktáž byla v každé třídě vždy stejná, i když v průběhu šetření se narazilo na další možnosti. Pro zachování regulérnosti při vyplňování dotazníků jsou tyto připomínky zmíněny dále.

Respondentům byla umožněna u většiny otázek i vlastní odpověď. Zároveň měli možnost se vyjádřit k danému tématu na konci prvního dotazníku.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 242 respondentů, z toho 144 dívek a 98 chlapců. Oba dotazníky ovšem dostalo k vyplnění celkem 246 respondentů z různých tříd a ročníků. Dotazník nedostali pouze první ročníky čtyřletého a šestiletého studia kvůli rozhodnutí ředitele. Z celkového počtu studentů nevyplnili osobnostní dotazník 4 studenti,

3 z nich byli z jedné třídy, proto jsme zpracovávali pouze 242 správně vyplněných dotazníků. Průměrný věk respondentů byl 16,9 roků. Věkový rozptyl byl od 14 do 19 let.

11. VÝSLEDKY

Při zpracování výsledků jsme postupovali následovně. Vyhodnotili jsme celý dotazník, otázku po otázce, tak jak jsme ji zadávali studentům. Po vyhodnoceném dotazníku, následuje ověření výzkumných cílů a hypotéz.

11.1 Interpretace získaných dat z dotazníku k nelegální komunikaci

11.1.1. Demografické údaje

Z celkového počtu 242 studentů, bylo 144 dívek, a 98 chlapců. Většina respondentů uvedla, že pochází z úplné rodiny 78%, jen 15% respondentů uvedlo, že žijí jen s matkou, 2% žijí jen s otcem, a 5% respondentů žijí jinak, než bylo uvedeno (např. s prarodiči, s matkou a jejím přítelem). Názorně nám to ukazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Typ rodiny

	Typ rodiny					Celkem
	úplná	s matkou	s otcem	u příbuzných	jiná	
Počet studentů	189	36	5	0	12	242
Procenta	78%	15%	2%	0%	5%	100%

Co se týče místa bydliště, rozdíl nebyl výrazný. Z celkového počtu respondentů jich 31% uvedlo, že jsou z obce do 5 000 obyvatel, což ukazuje na okolní vesnice blízko hranic, 15% z obce od 5-15 000 obyvatel a 54% respondentů z obce nad 15 000 obyvatel. Z toho vyplývá, že více než polovina studentů pochází z města, kde se nachází gymnázium, na kterém bylo provedeno šetření. Podrobné údaje nám ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Místo bydliště

	Místo bydliště			Celkem
	do 5 tis. obyv.	5 - 15 tis. obyv.	nad 15 tis. obyv.	
Počet studentů	76	36	130	242
Procenta	31%	15%	54%	100%

Z 242 respondentů na otázku ohledně školního průměru neodpovědělo 22. Důvodem mohla být neznalost svého průměru, nezáměr o svůj školní prospěch nebo neochota vyplnit. Podle tabulky č. 3 můžeme vidět, že víc než polovina respondentů se označila s průměrem od 1, do 2,5, který odpovídá průměrnému rozložení ve školské populaci.

Tabulka č. 3: Školní průměr studentů

	Školní průměr				
	do 1,5	1,5 - 2,5	2,5 - 3,75	3,75 - 5	neodpovědělo
počet studentů	49	124	45	2	22
procenta	20%	51%	19%	1%	9%

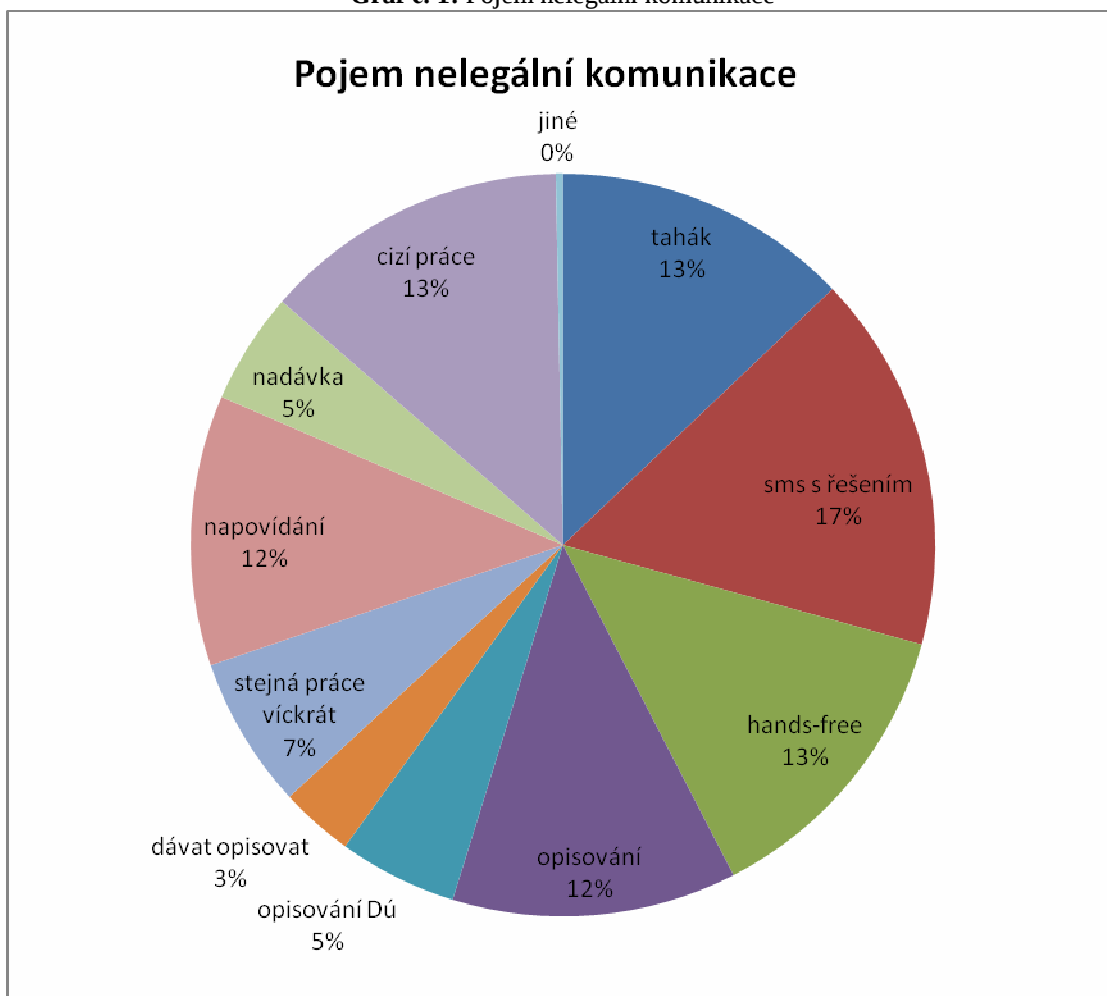
11.1.2. Nelegální komunikace

Studenti měli možnost označit v následující sedmé otázce více odpovědí najednou, byla jim nabídnuta možnost deseti uzavřených a jedné volné odpovědi. Odpovídali na otázku: Co by se podle Vás dalo zahrnout pod pojem nelegální komunikace ve škole?

Získané výsledky nám ukazuje graf č. 1.

Jako nejvýznamnější prvek nelegální komunikace se 17% označili studenti používání SMS zpráv s řešením spolužákovi. Na dalším druhém místě s 13% studenti označili shodně: používání taháků, používání hands-free během testu s nahranou náповědou a vydávání cizí práce za vlastní. Třetími nejvíce označovanými prvky nelegální komunikace s 12% bylo napovídání spolužákovi a opisování od spolužáka. Studenti ve třech případech uvedli i jiný způsob nelegální komunikace. Byly to gesta, mluvení během hodiny a napovídání si navzájem. Jeden respondent neuvedl žádnou odpověď na tuto otázku.

Graf č. 1: Pojem nelegální komunikace

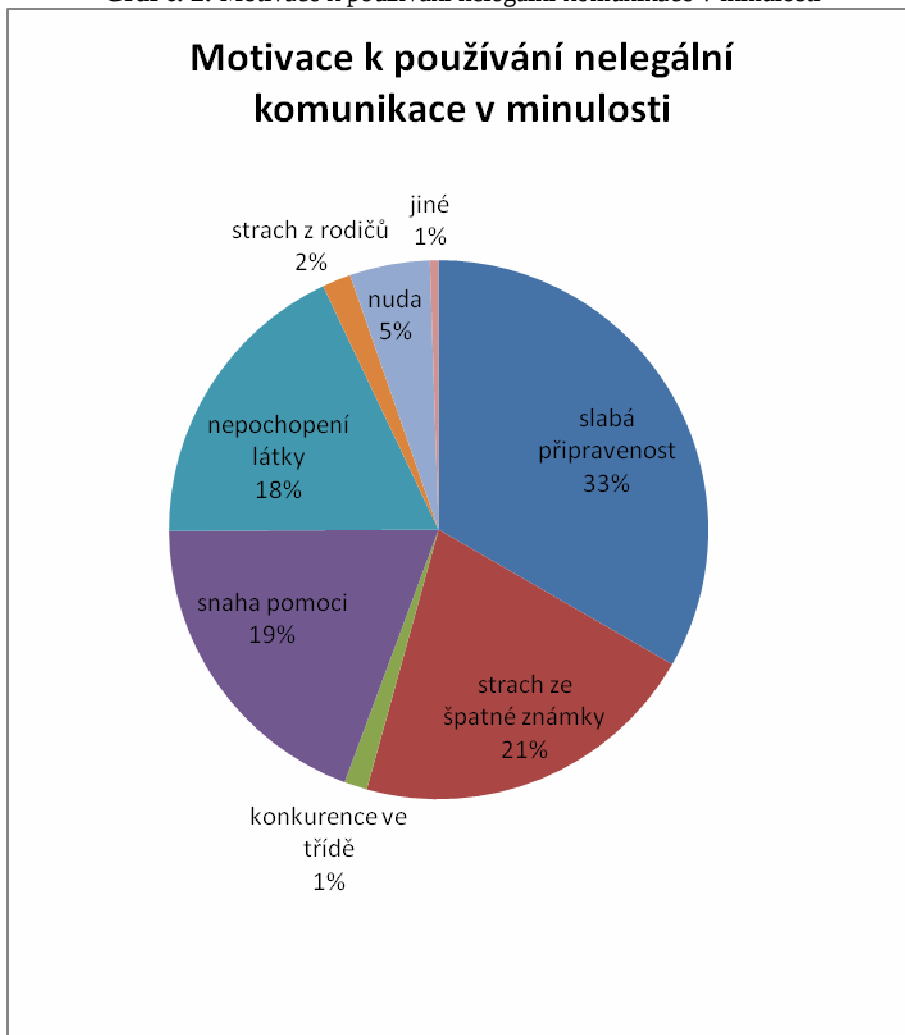


Otázka č. 8.: Co Vás v minulosti vedlo k použití nelegální komunikace?

Graf č. 2 nám poskytuje údaje, které respondenti vyplnili podle otázky viz. výše. Podle získaných výsledků to byla hlavně slabá připravenost na hodinu a předmět, která z celkového součtu tvoří 33%. Zároveň i u středoškolských studentů platí strach ze špatné známky, který se vyskytoval v 21% případech. Projevila se nám zde i snaha pomoci spolužákovi v 19% případech.

Zajímavé zjištění bylo, že nuda nehrála skoro žádnou roli, vyskytovala se jen u 5% případů. Tři respondenti vyplnili kolonku „jiné důvody“, kterou doplnili o neochotu se učit, absurdnost učit se látku nazpaměť a nejistotu.

Graf č. 2: Motivace k používání nelegální komunikace v minulosti



Otázka č. 9: V kolika případech z deseti podle Vás učitel pozná nelegální komunikaci?

Studenti měli na škále od 0 (vůbec nepozná) do 10 (pozná ve všech případech) označit, jak často učitel pozná projevy nelegální komunikace. Respondenti v našem výzkumu označili, že v méně než polovině případů (75%) učitel nelegální komunikaci nepozná. Na škále již zmíněných 75% odpovědí, dosáhly 4 případy z deseti. Zbýlých 25% případů učitel nelegální komunikaci pozná.

Důležité ovšem není jen, jestli učitel nelegální komunikaci pozná, ale jestli dokáže omezit její používání. V otázce č. 10.: Může podle Vás učitel nějak omezit používání nelegální komunikace? kladným způsobem odpovědělo 172 respondentů, neboli 71%, a záporným způsobem 70 respondentů (29%).

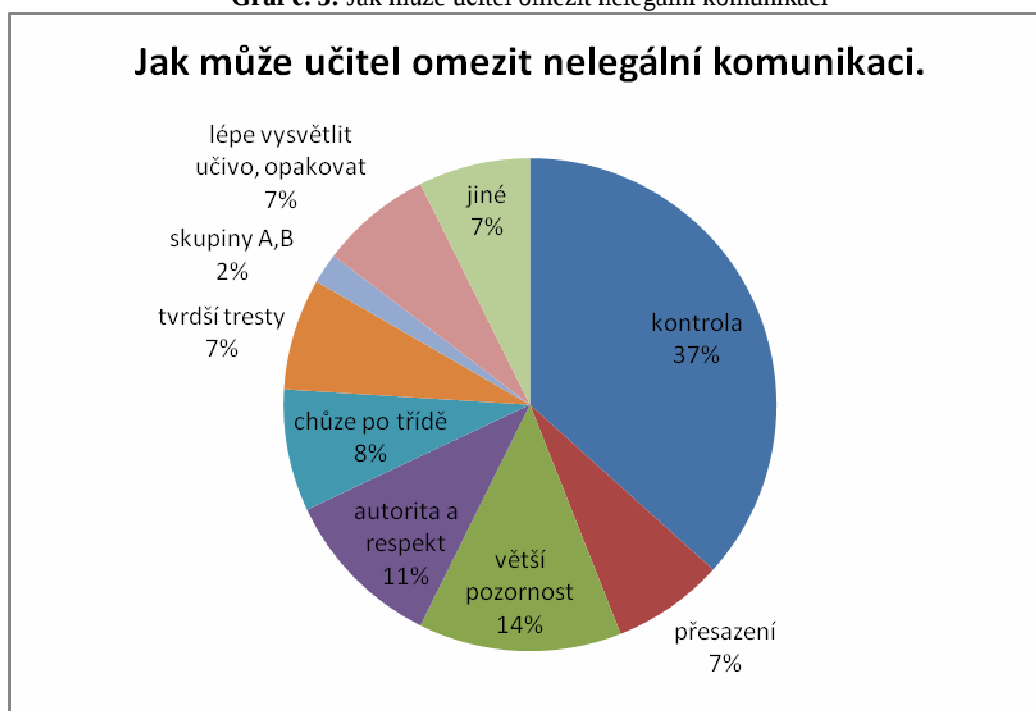
Zajímavé zjištění je, že učitel nelegální komunikaci pozná sice jen z jedné čtvrtiny (viz. ot. č. 9.), ale může ji, podle vyplněných dotazníků studenty, svými silami omezit.

Otázka č. 11.

a) Jestli ano, napadá vás jak?

Studenti zde odpovídali volně. Jejich odpovědi jsme rozdělili do několika kategorií, které jsou znázorněny v grafu č. 3. Nejvíce se vyskytovali odpovědi typu, že by měl učitel více kontrolovat při testech hlavně lavice a ruce studentů, tuto možnost napsalo 37% respondentů, zároveň by učitel měl dávat větší pozor, kterou napsalo 14% respondentů. V 11% se respondenti shodovali na autoritě a respektu z učitele. Další nápady jsou uvedeny v grafu č. 3. Za zmínku stojí nápady pod označením jiné. Zde respondenti uváděli důslednost učitele, písemky formou testů, nebo možnost odpovídat jedním slovem, domluva pravidel se třídou, pomocníka na hlídání při psaní testů, ticho, lehčí testy, zkoušení a napomenutí. 22 studentů na tuto otázku neodpovědělo.

Graf č. 3: Jak může učitel omezit nelegální komunikaci



b) Když ne, proč?

Studentům bylo umožněno i na tuto podotázku odpovídat volně. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 4 viz. níže. Na tuto podotázku neodpovědělo 11 respondentů. Studenti uváděli

jako největší úskalí pro učitele, že si vždy najdou něco nového, čím ho přelstí, přesně ve 27% případů. Ve 24% případů studenti napsali, že jsou kreativní a mají stále lepší a lepší taháky, na které nepřijde učitel a zároveň má učitel nedostatek pravomocí k odhalení nelegální komunikace. Upozornili i na velké množství studentů v jedné třídě na ohlídání. Podle 12% respondentů tu nelegální komunikace byla, je a bude a nelze jí zabránit. Zajímavé zjištění nám poskytli ti studenti, kteří odpověděli, že v 5% případy učitel, co nevidí, to neřeší neboli „*opisujte, ale ať to nevidím*“ (slovy jednoho studenta). Pod pojmem jiné studenti uvedli, že touha po dobré známce je silná, a že se nelze všemu naučit.

Graf č. 4: Proč nemůže učitel omezit nelegální komunikaci



11.1.3. Testy a zkoušení

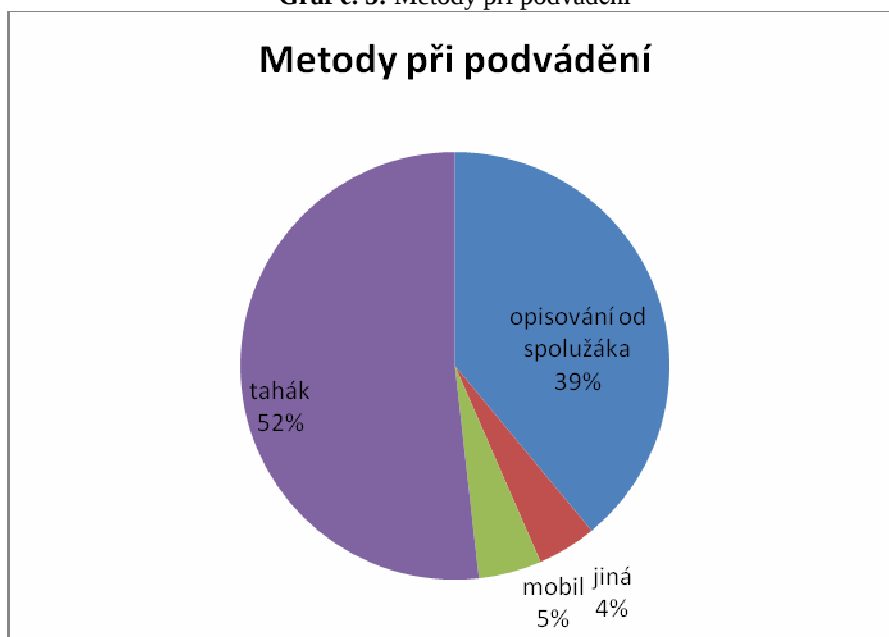
Na otázku č. 12.: Podváděli jste někdy při testu? odpovědělo ano 233 respondentů, ne 9 respondentů. Z tohoto údaje vyplývá, že 96% studentů za dobu svého studia nejméně jednou podváděli během testu. Tento údaj by v naší republice neměl být zarážející vlivem médií, kdy podvádění je normální, na gymnáziu je toto procento přesto velmi vysoké. Jsme si vědomi, že tento údaj se vztahuje pouze na jednu střední školu z jedné oblasti.

V otázce č. 13.: V kolika případech z deseti jste podváděli při testu? Respondenti označili, že 69% z nich podvádělo v méně než polovině případů. Pouze 1% respondentů podvádělo vždy (2 studenti). Zbýlých 30% dotázaných podvádělo více než v polovině případů z deseti.

Otázka č. 14.: Jaké metody při podvádění jste používali během testu?

Ze získaných údajů (viz graf č. 5) nám vyšlo, že přes polovinu studentů (52%) používalo během testu tahák, 39% opisovalo od spolužáka, a přes moderní dobu jen 5% respondentů při psaní testu použilo mobil. Pod pojmem jiná se skryl například sešit, který použilo z celkových 4% - 26% respondentů, neboli 4 jedinci, spolupráci se spolužákem praktikovalo 10 respondentů (z celkových 4% je to 66%), a jeden respondent dokonce opisoval od učitele.

Graf č. 5: Metody při podvádění



Otázka č. 15.: Nechali jste si napovědět, když jste měli možnost?

U této otázky se mohli respondenti rozhodnout mezi třemi možnostmi. Na první možnost, a to že si nechávali radit pravidelně, odpovědělo 29% respondentů. Druhou možnost, kdy si nechali poradit párkrát, zvolilo 68% respondentů. Jako třetí možnost, kdy si nikdy nechali poradit, zaškrtnulo 3% respondentů. Podrobné výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5 : Možnost nechat si napovědět

	Možnost nechat si napovědět			Celkem
	ano, pravidelně	ano, párkrát	nikdy	
Počet odpovědí	71	163	8	242
Procenta	29%	68%	3%	100%

Otázka č. 16.: Pomohli jste spolužákovi při zkoušení?

Většina respondentů odpověděla, že občas spolužákovi pomohla, tvořilo ji 77% respondentů. 7% respondentů nikdy nepomohlo při zkoušení spolužákovi. 16% pomáhá spolužákovi pravidelně. Podrobnější výsledky nabízí tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Pomoc spolužákovi při zkoušení

	Pomoc spolužákovi při zkoušení			Celkem
	ano, pravidelně	ano, občas	ne, nikdy	
Počet odpovědí	39	187	16	242
Procenta	16%	77%	7%	100%

Otázka č. 17.: Posílali jste správné odpovědi během testu spolužákům?

Na tuto otázku odpověděla záporně přesně polovina respondentů, 50%. Pravidelně odpovědi posílá jen 3% respondentů, a zbytek, 47% studentů občas odpovědi pošle. Bližší informace poskytuje tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Posílání správných odpovědí během testu

	Posílání správných odpovědí během testu			Celkem
	ano, pravidelně	ano, občas	nikdy	
Počet odpovědí	8	113	121	242
Procenta	3%	47%	50%	100%

Otázka č. 18.: Byli jste někdy chyceni během testu při podvádění?

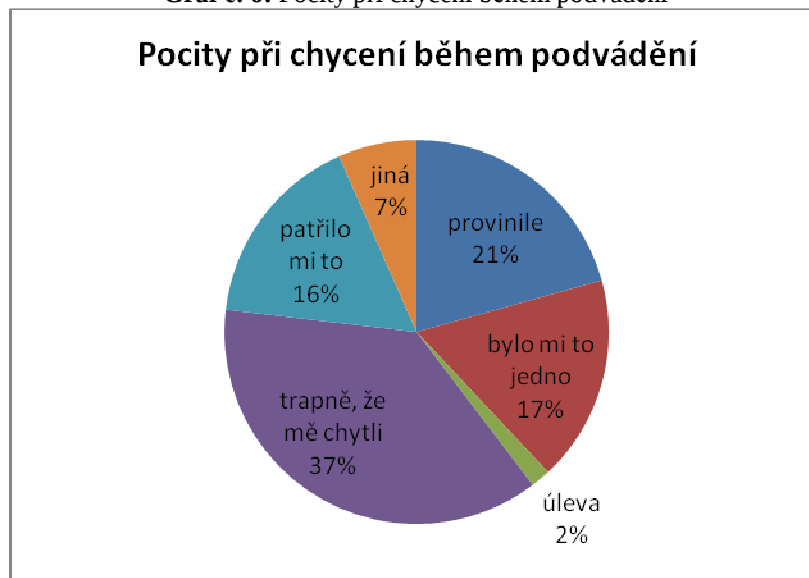
Přesně polovina respondentů odpověděla kladným způsobem, druhá polovina záporným.

Z té poloviny respondentů, kteří odpověděli kladně na otázku č. 18, jsme zaznamenali do grafu č. 6 jejich pocity, které popisovali při otázce č. 19.: Jak jste se cítili?

Lítost projevilo 21% respondentů, 17% bylo jedno, že je chytli, 2% se ulevilo. Trapně, že je chytli, se cítilo 37% respondentů. 16% respondentů si myslí, že jim to patřilo. Jinou

odpověď uvedlo 7% respondentů. Mezi jinými odpověďmi se objevovaly odpovědi typu, že se cítili naštvaně, nebo špatně, protože ztratili náklonnost učitele.

Graf č. 6: Pocity při chycení během podvádění



11.1.4. Domácí úkoly a seminární práce

Na otázku č. 20.: Opsali jste někdy domácí úkol? Odpovědělo 237 respondentů kladně, neboli 98%. Domácí úkol neopsalo 5 respondentů. Z našeho vzorku to tvoří 2%.

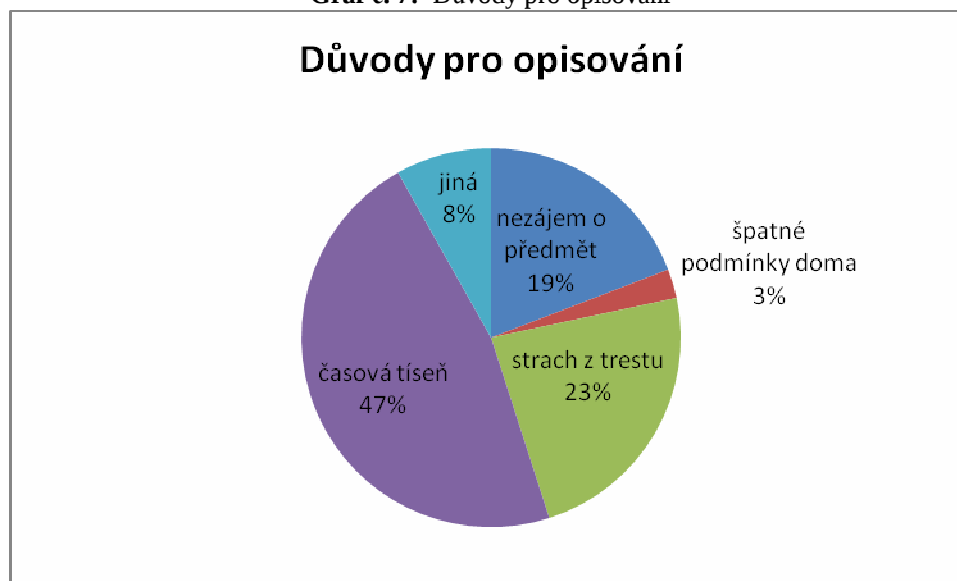
Otázka č. 21.: Z kolika případů z deseti jste opsali domácí úkol?

Domácí úkol nikdy neopsalo 2% respondentů. Pokaždé domácí úkol opsalo 5% respondentů. Ve většině případů (více jak polovina) domácí úkol opsalo 49% respondentů.

Otázka č. 22.: Co Vás vedlo k opisování domácích úkolů?

Časová tíseň byla respondenty uváděná jako nejčastější, 47%. Zajímavé je, že 23% respondentů uvedlo, že mají strach z trestu za nesplněný úkol, ale jen 3% mají špatné podmínky doma. Může to být výběrem pouze jedné odpovědi u této otázky, nebo studenti se obávají sankcí od učitelů než od rodičů. Jako jiné, neuvedené v dotazníku, odpovědi respondenti uváděli neochotu, zapomenutí, které bylo nejčastější, nebo nepochopení učiva.

Graf č. 7: Důvody pro opisování



Otázka č. 23.: Dali jste někdy opsat domácí úkol spolužákovi?

Na tuto otázku odpovědělo kladně 237 respondentů, neboli 98%, záporně jen 5 respondentů (2%).

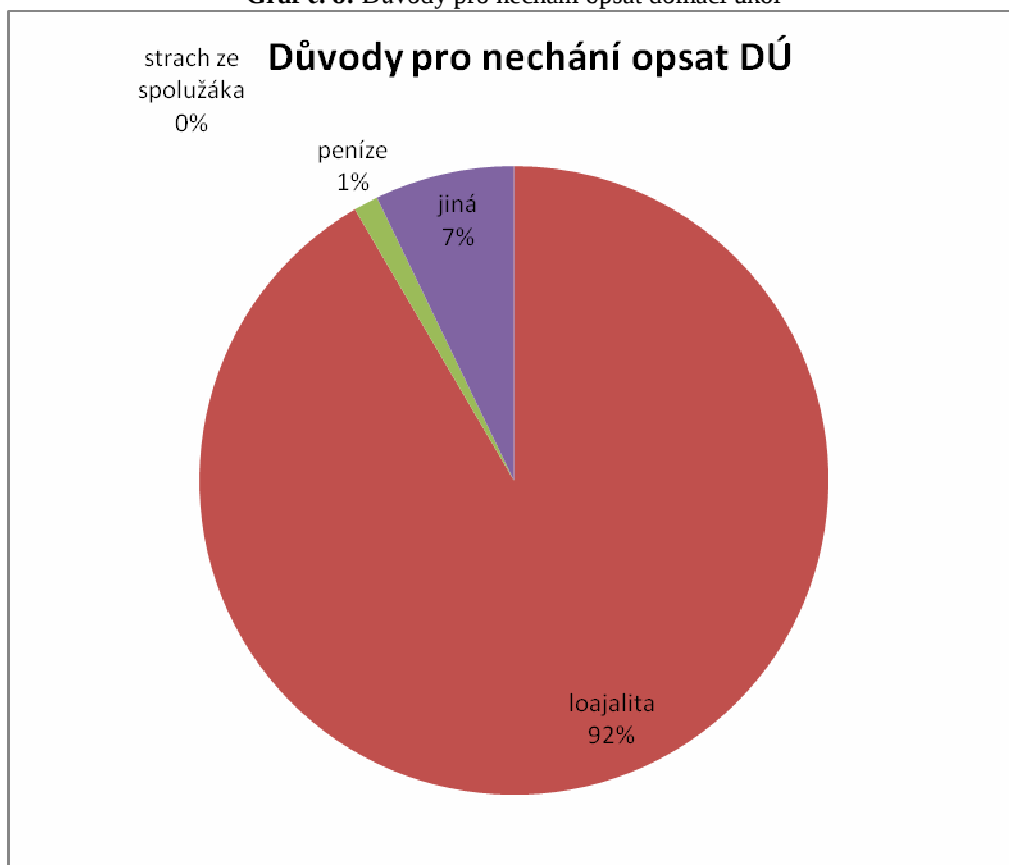
Otázka č. 24.: Z kolika případů z deseti jste nechali opsat domácí úkol spolužákovi?

V méně než polovině případů dalo opsat domácí úkol spolužákovi 33% dotázaných. 51% respondentů dalo ve většině případů opsat domácí úkol, z toho 17% respondentů nechalo opsat domácí úkol vždy.

Otázka č. 25.: Z jakého důvodu jste nechali spolužákovi opsat svůj domácí úkol?

92% dotázaných uvedlo jako důvod pro nechání opsat svůj domácí úkol loajalitu se spolužákem. Žádný z respondentů neuvedl strach ze spolužáka. Při pozorování se této odpovědi studenti nahlas smáli a nevěřili, že to někde uvede. Kvůli penězům nechalo opsat svůj domácí úkol 1% respondentů. 7% dotázaných uvedlo jiné důvody. Mezi jiné důvody uváděli hlavně revange, pomoc nebo, že to byl kamarád. Zajímavě odpověděli dvě respondentky. Ty uvedly jako důvod pro nechání opsat domácí úkol: „*nebýt jiná než ostatní*“ a „*aby neotravoval*“. Nározně uvedeno v grafu č. 8., nebo v příloze č. 6, tabulka č. 8.

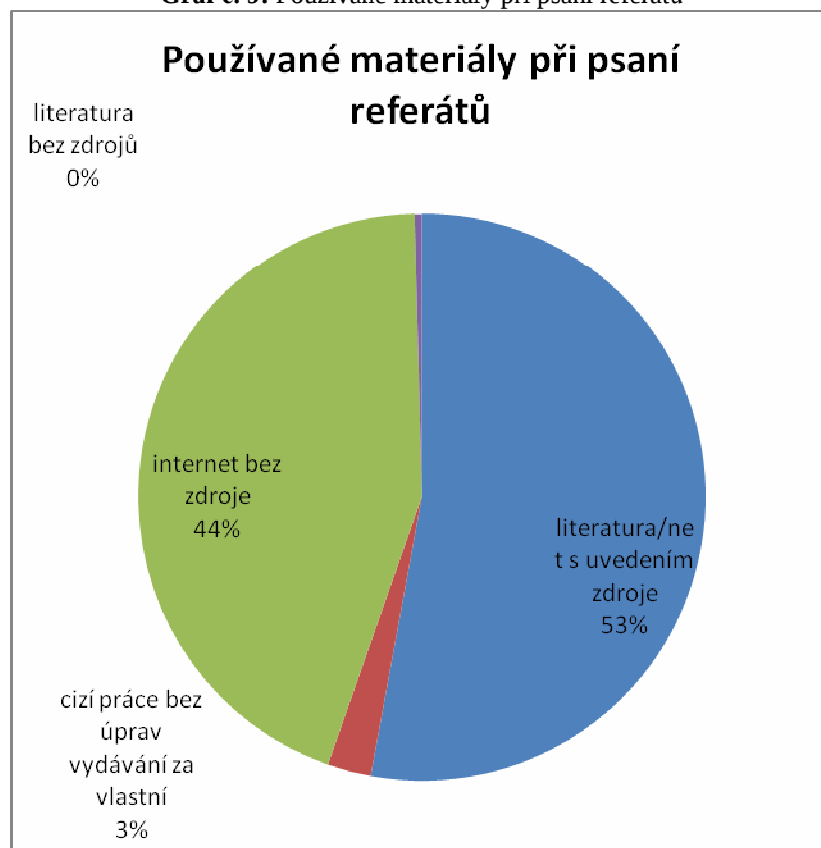
Graf č. 8: Důvody pro nechání opsat domácí úkol



Otázka č. 26.: Při psaní seminární práce/referátu jste používali:

Graf č. 9. 53% respondentů odpovědělo, že používali dostupnou literaturu a internet s uváděním zdrojů. 44% dotazaných uvedlo, že pracovali s internetem bez uvádění zdrojů. Cizí práci bez úprav si stáhli 3% respondentů a použili ji jako svou vlastní. Jen jeden respondent pracoval s literaturou a internetem bez uvádění zdrojů, v procentech nezaznamenanatelný. Přesné čísla jsou uvedeny v příloze č. 6, tabulka č. 9.

Graf č. 9: Používané materiály při psaní referátů

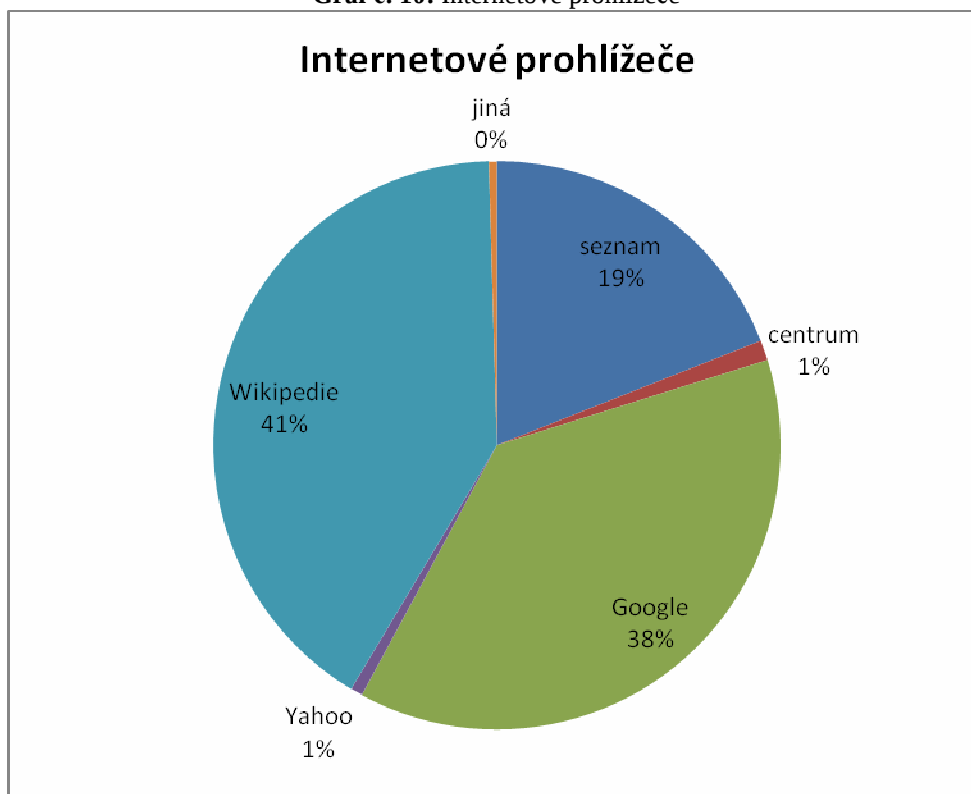


Otázka č. 27.: Které prohlížeče jste používali při hledání prací na internetu?

Při této otázce většina studentů nedodržela pokyny a zakřížkovala více odpovědí najednou. Jsme si vědomi, že otázka sváděla k více odpovědím.

41% respondentů vybralo Wikipedii jako nejrozšířenější prohlížeč/vyhledávač. Google uvedlo 38%, seznam 19% dotazovaných. Yahoo a centrum zvolilo 1% respondentů. Jiné prohlížeče mají sice 0%, ale 2 respondenti uvedli facebook a tiscali. Názorné zobrazení nám poskytuje graf č. 10 a tabulka č. 10 v příloze č. 6.

Graf č. 10: Internetové prohlížeče

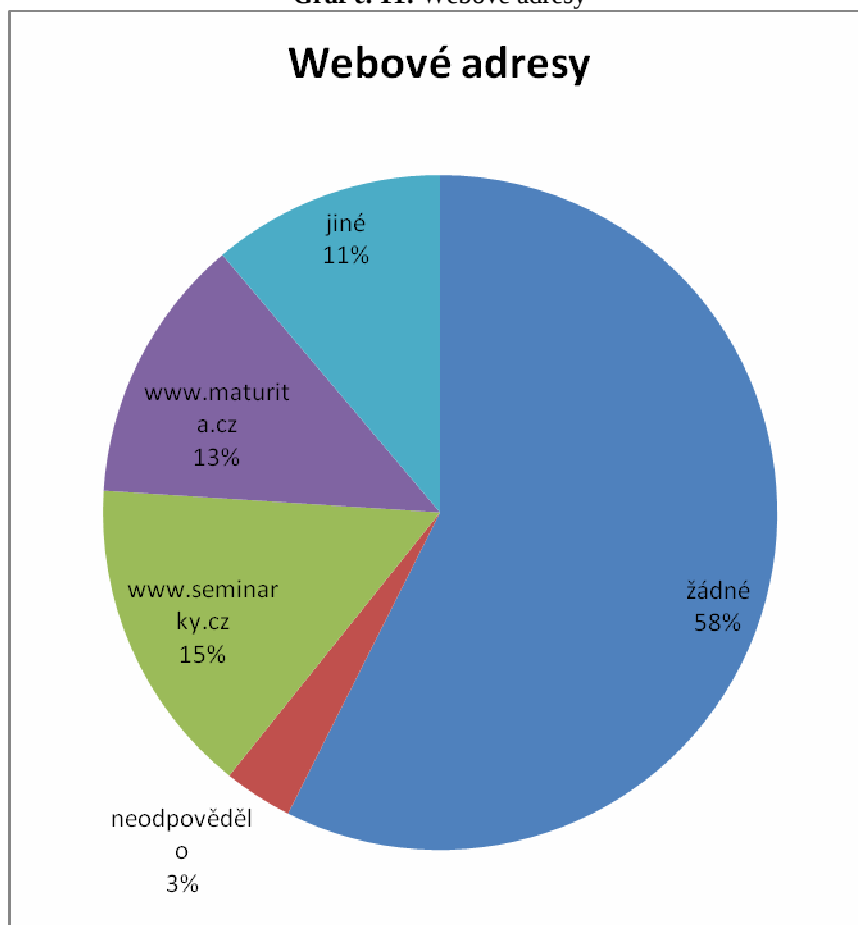


Otázka č. 28.: Které webové adresy jste při stahování práce z internetu používali?

Výsledky jsou znázorněny na grafu č. 11, nebo v příloze č. 6, tabulka č. 11.

8 respondentů neodpovědělo na tuto otázku (3%). 58% dotázaných nestahovalo práce z internetu. 15% respondentů uvedlo, že používali server www.seminarky.cz, 13% respondentů pracovalo se serverem www.maturita.cz. 11% dotazovaných používalo jiné webové adresy, např. www.referaty.cz, www.facebook.cz, www.google.com.

Graf č. 11: Webové adresy



Otázka č. 29.: Zaplatili jste někdy za vypracování práce?

Na tuto otázku kladně odpovědělo 8 respondentů, 3% z celkového počtu 242 odpovědí. 234 studentů (97%) odpovědělo záporně, tzn., že nikdy nezaplatili nikomu za vypracování práce. Při vyhodnocení jsme ovšem došli k závěru, že studenti nepovažují sms jako placenou službu. Na serveru www.seminarky.cz se za stažení práce musí poslat sms v hodnotě 15,- Kč. 37 studentů uvedlo, že tento server používají, ale v zápětí uvedli, že nikdy za práci nezaplatili. Jen 8 studentů se přiznalo, že někdy zaplatili za vyhotovení práce. Tabulka č. 12 nám vše názorně vykresluje.

Tabulka č. 12: Placení za vypracování práce

	Placení za vypracování práce		Celkem
	ano	ne	
Počet studentů	8	234	242
Procenta	3%	97%	100%

Otázka č. 30 se týkala pouze 8 respondentů, kteří odpověděli kladně na předchozí otázku. Znění otázky je: Jestli ano, co vás k tomu vedlo? 4 studenti zakřížkovali nedostatek času, 3 respondenti uvedli pohodlnost, a jeden poznamenal, že kvůli neznalosti látky.

11.1.5. Postoj okolí

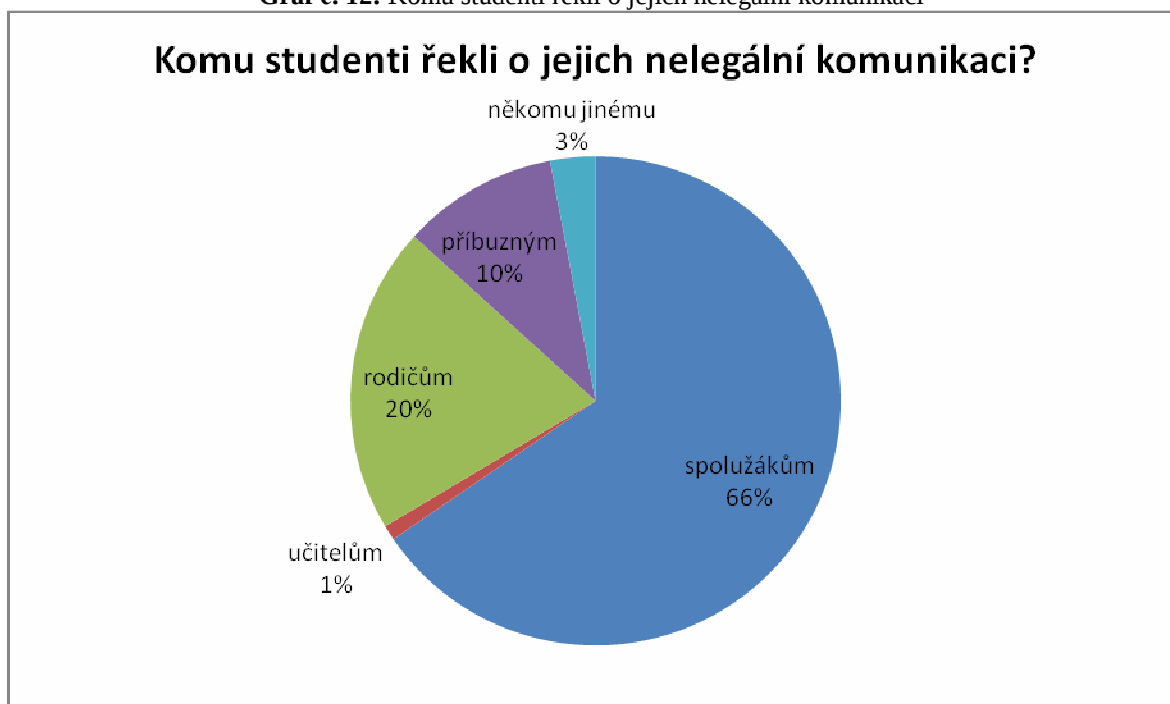
Otázka č. 31.: Řekli jste někomu o vaši nelegální komunikaci?

Kladně odpovědělo 223 dotázaných (93%), a záporně 16 dotázaných (7%), 3 studenti neodpověděli, z toho jedna z důvodů, že není o čem povídat, protože nelegální komunikaci nepoužívá.

Na otázku č. 32.: Pokud ano, komu? Odpovědělo 223 respondentů, poněvadž ti odpověděli kladně na předchozí otázku. Tito respondenti zakřížkovali více odpovědí než jednu na tuto otázku. Jsme si vědomi, že se s tímto nepočítalo, a proto tento výsledek nemusí být přesný. 66% respondentů odpovědělo, že o své nelegální komunikaci řekli spolužákům. Rodičům se svěřilo 20% respondentů, a učitelům 1%. 3% dotázaných se svěřilo se svou nelegální komunikací někomu jinému, ve většině případů uvedli svého kamaráda/ku.

Graf č. 12 níže, a tabulka č. 13 v příloze č. 6 dokresluje přesné výsledky.

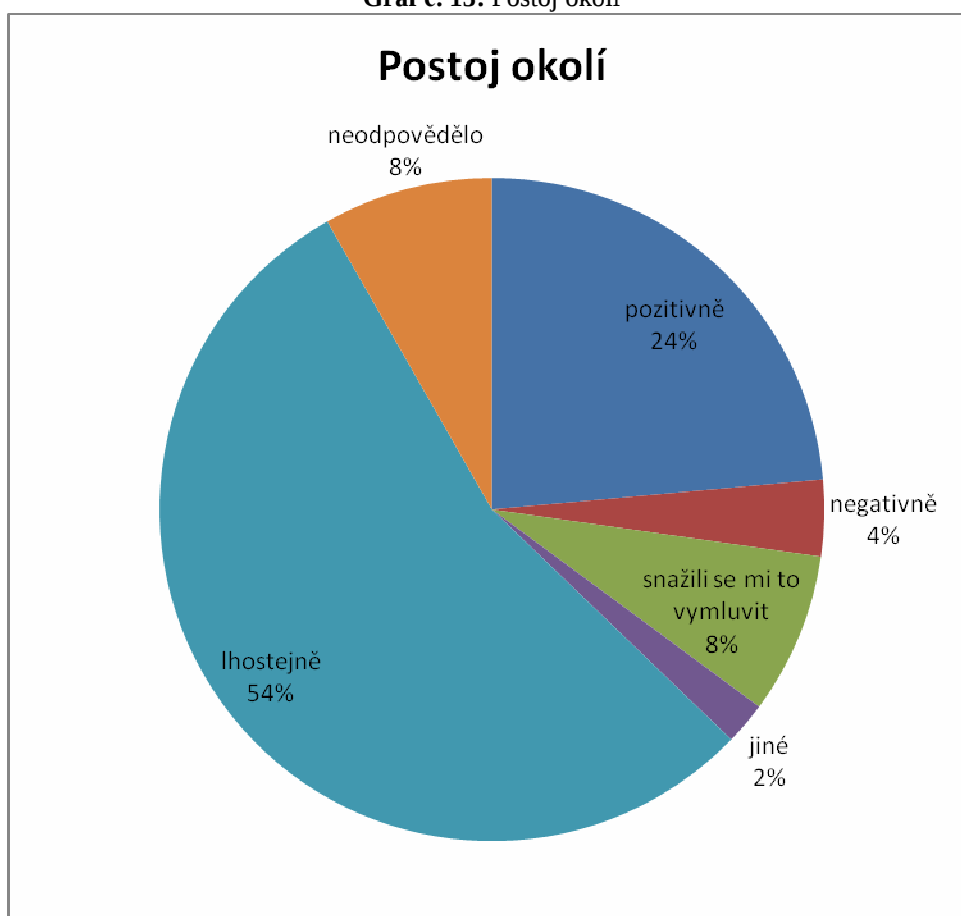
Graf č. 12: Komu studenti řekli o jejich nelegální komunikaci



Otázka č. 33.: Jak se k vaší nelegální komunikaci stavělo okolí?

Ze všech dotázaných 20 neodpovědělo, z toho 16 respondentů uvedlo v otázce č. 31, že nikomu neřekli o své nelegální komunikaci, tím pádem se ani okolí nemělo, jak vyjádřit. Kladně se okolí stavělo u 24% případů, negativně na nelegální komunikaci pohlíželo jen 4%, vymluvit se to snažili v 8% případů, lhostejné okolí to bylo v 54% případů a jiný postoj zaujali ve 2% případů (např. se pousmáli nad jednáním). 8% tvoří z celkové počtu 242, respondenty, kteří neodpověděli. Podrobné výsledky se nacházejí v příloze č. 6, tabulka č. 14.

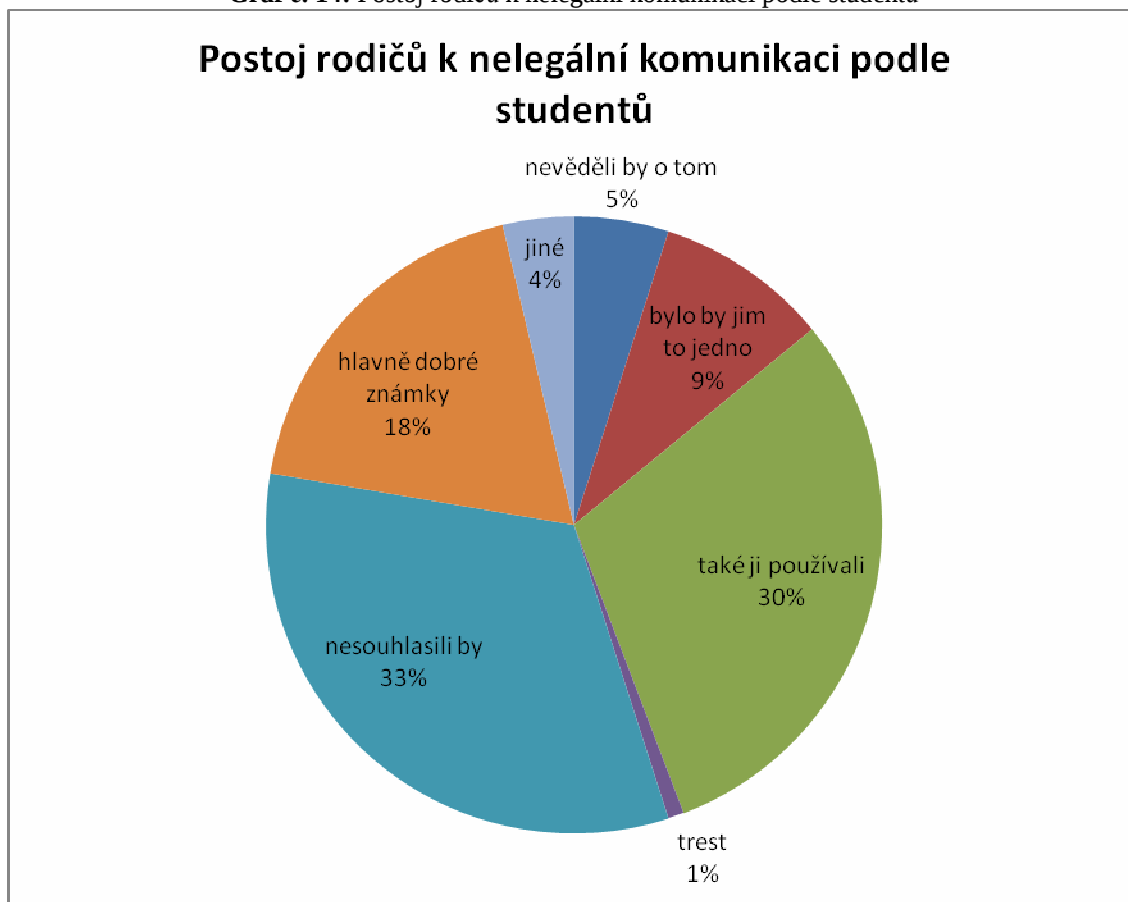
Graf č. 13: Postoj okolí



Otázka č. 34.: Jak by se k vaší nelegální komunikaci stavěli rodiče?

Podle odpovědí respondentů by rodiče v 33% případů nesouhlasili s nelegální komunikací u svých dětí, 30% z nich jí také používalo, 18% rodičů by podle respondentů chtělo po nich hlavně dobré známky, 9% by to bylo jedno, 5% rodičů by o tom nevědělo, v 1% případě by je rodiče potrestali, 4% respondentů jako jiné uvedlo, že se učí pro sebe a ne pro rodiče. Názorně uvedeno v grafu č. 14.

Graf č. 14: Postoj rodičů k nelegální komunikaci podle studentů



Otázka č. 35 byla vyhrazena pro vlastní nápady a připomínky studentů. Studenti tento prostor využili v polovině případů. Většinou jejich odpovědi byly podobného rázu a to, že nelegální komunikaci nelze zabránit, protože je to pro některé forma adrenalinového sportu, pro jiné touha po lepší známce.

11.1. Ověření výzkumných cílů

Na začátku výzkumného šetření jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl. Chtěli jsme prozkoumat aspekty nelegální komunikace u středoškolských studentů. K ověření výzkumného cíle jsme použili dílčí cíle, které si dále probereme.

Prvním dílčím cílem bylo zjištění, co si představí studenti pod pojmem nelegální komunikace. Z dotazníku nám vyšlo, že studenti pod pojem nelegální komunikace

nejčastěji zahrnují SMS zprávy s řešením, tahák, používání cizí práce jako svou vlastní, opisování od spolužáka a napovídání. Podrobně viz tabulka č. 15.

Tab. č. 15: Pojem nelegální komunikace

	Pojem nelegální komunikace											Celkem
	tahák	SMS	hands-free	opisování od spol.	opisování DÚ	dávat opisovat	stejná práce	napovídání	nadávká	cizí práce	jiné	
Počet odpovědí	125	159	127	120	50	31	64	114	47	129	3	969
Procenta	13%	17%	13%	12%	5%	3%	7%	12%	5%	13%	0%	100%

Dalším dílčím cílem bylo zjištění, kolik studentů někdy podvádělo. Ze získaných výsledků nám vyšlo, že podvádělo 233 studentů, a nepodvádělo 9 studentů. Z tohoto údaje vyplývá, že 96% studentů za dobu svého studia nejméně jednou podváděli během testu. Když porovnáme naše získané výsledky se zahraničními, tak dospějeme k podobným hodnotám. Fisch (1996, in Moeck, 2002, s. 481) uvádí, že kolem 90% studentů za dobu svého studia podvádělo. Jedna z nejnovějších studií z roku 2007 (McCabe&Trevino, in Murdock, 2007, s. 142) ze zahraničí tvrdí, že až 95% studentů mělo příležitost podvádět. Tyto statistiky se shodují s našim získaným výsledkem.

Dále jsme se zabývali ověřováním motivů vedoucích k podvádění. Mezi nejčastější motivy studenti uváděli časovou tíseň, která hrála roli ve 47% odpovědí. Nejmenším důvodem byly špatné podmínky doma, jen 3% odpovědí. Bližší údaje nám ukazuje tabulka č. 16. Dá se usuzovat, že časová tíseň a strach z trestu jsou důležitým motorem k podvádění.

Tab. č. 16: Důvody pro opisování

	Důvody pro opisování					Celkem
	nezájem o předmět	špatné podmínky doma	strach z trestu	časová tíseň	jiné	
Počet odpovědí	54	7	66	132	23	282
Procenta	19%	3%	23%	47%	8%	100%

Následující výzkumný cíl se zabýval tím, zda existují rozdíly v podvádění mezi chlapci a dívkami. Tabulka č. 17 zaznamenává nejdůležitější oblasti z dotazníku k nelegální komunikaci. V tabulce jsou procentuální hodnoty počítány z celkového počtu studentů, nebo z celkového počtu, který zaznamenal určitý jev (např. za práci zaplatilo jen 8 studentů).

Tabulka č. 17: Rozdíl mezi chlapci a dívkami v podvádění

	Chlapci		Dívky		Celkem	
	počet studentů	procenta	počet studentek	procenta	počet studentů	Procenta
Počet studentů	98	40%	144	60%	242	100%
Podvádění	95	40%	138	60%	233	100%
Chycení	54	45%	66	55%	120	100%
Platba za práci	7	87,50%	1	12,50%	8	100%

Protože poměr mezi chlapci a dívkami není stejný. Bylo potřeba upravit i procenta v tabulce, kdy podvádějící chlapci tvořili 97% ze všech 98 chlapců, a 96% dívek podvádělo z celkového počtu 144 dívek. Rozdíl není tak velký. Jako druhý bod je, zda existuje rozdíl mezi tím, zda byli chyceni. V tabulce jsou hodnoty počítány z celkového počtu chycených. Když počet chlapců chycených porovnáme s 98 chlapci, dostaneme hodnotu 54%, u dívek tato hodnota je 46%. Zda je rozdíl mezi podváděním chlapců a dívek, lze říct, že je velmi malý rozdíl, a to pouze v měřítku za platbu za práci. Může to být dáno stereotypem, že dívky jsou pilnější, a raději si práci udělají sami, než by za ní platily.

V dalším kroku jsme zjišťovali, zda existuje typický profil podvádějícího studenta. Chtěli jsme vědět, zda podvádějící student bude extrovert, citově nestabilní a nízkým skórem ve svědomitosti. Z celkového počtu podvádějících studentů pouze 9 z nich dosáhlo vysokého skóre ve škále neuroticismu. Jako vysoké skóre jsme brali hodnoty vyšší než 40. Tito jedinci by se dali charakterizovat jako citově nestabilní, kteří se dají velmi rychle přivést do rozpaků a nervozity. Z těchto devíti studentů jsou 3 studenti se školním průměrem horším než 2,5. Vysokého skóre (nad hodnoty 40) ve škále extraverze v osobnostním dotazníku má 44 studentů. Ze 44 studentů pouze jeden měl zároveň i vysokou míru neuroticismu. Kromě výsledků ze škál neuroticismu a extraverze jsme se podívali i na velmi nízké hodnoty z dimenzí přívětivosti, která charakterizuje vztah k druhým lidem a svědomitosti vztahující se k procesu plánování, organizování a realizace úkolů. Nízké hodnoty, za které považujeme méně než 20, přívětivosti mělo 26 studentů. Tito jedinci se mohou projevovat jako nepřátelští, zaměřeni do sebe, s tendencí soutěžit. Nízkého skóre (méně než 20) v dimenzi svědomitosti dosáhlo 34 studentů. Osoby s nízkým skórem se popisují jako nedbalé, lhostejné a s malým zaujetím k práci. K porovnání dimenzí mezi sebou nám pomohla tabulka č. 28.

Tabulka č. 27: Škály z NEO

	N (více než 40)	E (více než 40)	S (méně než 20)	P (méně než 20)
Počet studentů	9	44	34	26

Tabulka č. 28: Osobnost studentů a podvádění

	Osobnost studentů a podvádění						
	N+E	N+S	N+P	E+S	E+P	S+P	N+E+P
Počet studentů	1	2	2	2	5	4	1
Typ rodiny	střídavá péče	úplná	úplná	úplná/s matkou	úplná	úplná/s matkou	střídavá péče
Školní průměr	2,5-3,75	1,5-3,75	2,5-3,75	1-2,5	1,5-2,5	1-3,75	2,5-3,75
Podváděli	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Chyceni	ano	ano	ano	ano	ano/ne	ano/ne	ano
Úplata za práci	ne	ano/ne	ne	ne	ne	ne	ne

Z celkového souboru nám vyšel pouze jeden student, který by odpovídal profilu studenta uvedeného v našem cíli. Tento jedinec v osobnostním dotazníku vyšel jako citově nestabilní se zaměřením extroverta a z rozvedené rodiny (střídavá péče).

Zda může učitel omezit používání nelegální komunikace, bylo dalším našim výzkumným cílem. Podle 71% kladných odpovědí studentů nelegální komunikaci může učitel omezit používání této formy komunikace. Ve 29% případů nemá šanci zabránit studentům v používání všech možných, již dříve zmíněných, prostředků k podvádění.

Zjišťovali jsme také souvislosti s moderní technologií a používáním této technologie k podvádění. Jako moderní technologií jsme v dotazníku uvedli mobil. Studenti ovšem přes naše očekávání uvedli, že moderní technologie nepoužívají ve velkém měřítku. Mobil, jako moderní technologii, uvedlo pouze 5% dotázaných. Z čehož lze soudit, že moderní technologie u středoškolských studentů z dané školy není při nelegální komunikaci tak rozšířená. Metody, které studenti používají, jsou uvedeny v tabulce č. 18.

Tab. č. 18: Metody při podvádění

	Metody při podvádění				
	mobil	tahák	opisování od spol.	jiné	Celkem
Počet odpovědí	16	174	131	15	321
Procenta	5%	52%	39%	4%	100%

Následným dílčím cílem byly prožívající pocity studentů při chycení během podvádění. Nejčastější pocity studentů při nachytání při používání nelegální komunikace byly pocity trapnosti, že se nechali chytit. Tyto pocity převažovaly ve velké míře, 37%. Pocity provinění mohlo cítit 21% studentů. 17% studentům bylo úplně jedno, že je učitel nachytal při podvádění. Studenti, kteří si uvědomili, že jim to patřilo, bylo 16%. Úlevu pocítilo 2% studentů. Zarážející zde může být výsledek, že se studenti cítili trapně, protože je nachytal učitel a ne proto, že udělali něco nečestného. Z toho vyplývá, že studentům spíše záleží na póze před spolužáky, než na mínění učitelů o nich. Takový výsledek může být dán i rodinným postojem, který nám vysvětluje následující cíl.

Tab. č. 19: Pocity při chycení během podvádění

	Pocity při chycení během podvádění						Celkem
	provinile	bylo jim to jedno	úleva	trapně, že je chytli	patřilo jim to	jiná	
Počet studentů	25	21	2	45	20	8	121
Procenta	21%	17%	2%	37%	16%	7%	100%

Posledním cílem jsme měli postoj rodičů podle studentů k jejich nelegální komunikaci. Jsme si vědomi, že kdyby se dotazník dal rodičům, mohly by data být úplně jiná. My jsme však chtěli vědět, jaké mínění mají studenti o postoji svých rodičů ohledně používání nelegální komunikace. Podle studentů by mohl být postoj rodičů k jejich nelegální komunikaci následující: 33% rodičů by nesouhlasilo s takovým jednáním, naproti tomu 30% rodičů se chovalo ve škole podobně jako jejich vlastní děti teď. 9% rodičů by bylo jedno, jak se jejich děti ve škole chovají. 5% rodičů by vůbec netušilo, že se mohou studenti chovat jinak, než je dáno v školním řádu. Mít dobré známky za každou cenu u svých dětí, by chtělo 18% rodičů. Z toho by se dalo usuzovat, že více než polovina rodičů svým postojem může podporovat nelegální komunikaci svých vlastních dětí, ať už vědomě, či nevědomě. Proto může být pro učitele velmi těžké, chtít po studentech čestnost při zkoušení, písemkách a referátech, když jí doma nemusí mít posilovanou.

Tab. č. 20: Postoj rodičů k nelegální komunikaci podle studentů

	Postoj rodičů k nelegální komunikaci							Celkem
	nevěděli by o tom	bylo by jim to jedno	také ji používali	potrestali by mě	nesouhlasili by s tím	hlavně, ať nosím dobré známky	jiné	
Počet odpovědí	12	22	73	2	79	45	9	242
Procenta	5%	9%	30%	1%	33%	18%	4%	100%

11.2. Ověřování hypotéz

Hypotéza č. 1:

Studenti s horším průměrným prospěchem budou nelegální komunikaci používat více, než studenti s prospěchem do 1,5.

Z celkového počtu 242 studentů, neodpovědělo na otázku ohledně svého školního průměru 22 studentů. Dále jsme tedy pracovali s daty od 220 studentů. Školní průměr do 1,5 mělo 20% studentů. U zbývajících 80% studentů jsme zjistili, že mají větší tendenci k podvádění, avšak i studenti s velmi dobrým průměrem nelegální komunikaci také používali. Názorně nám to předkládá tabulka č. 24. Školní průměr studentů jsme porovnávali i v dalších aspektech, které jsou uvedeny v tabulkách 25a a 25b.

Tabulka č. 23: Školní průměr studentů

	Školní průměr				
	do 1,5	1,5 - 2,5	2,5 - 3,75	3,75 - 5	neodpovědělo
počet studentů	49	124	45	2	22
procenta	20%	51%	19%	1%	9%

Tabulka č. 25a: Studenti s různými školními průměry

		Studenti s různými průměrnými prospěchy					
		do 1,5		1,5 - 2,5		2,5 - 3,75	
		počet studentů	%	počet studentů	%	počet studentů	%
Celkem		49	0,2	124	51%	45	19%
Podvádění	nikdy	4	1,50%	5	2%	0	0%
	v méně než 1/2 případů	40	16,50%	79	33,50%	24	10,50%
	více než polovina případů	5	2%	40	18%	21	9,50%
Napovídání	nikdy si nenechali napovědět	4	1,50%	4	1,50%	0	0
Zkoušení	nepomohli spol. při zkoušení	6	2,50%	4	1,50%	2	1%
	pomohli vždy	7	3%	18	7,50%	11	4,50%
Test	neposílali odpovědi při testu	24	10%	61	25%	20	8%
	posílali vždy	2	1%	4	1,50%	2	1%
DÚ	neopsali DÚ	1	0,50%	2	1%	1	0,50%
Referát	zaplatili za práci	2	1%	3	1%	2	1%

Tabulka č. 25b: Studenti s různými školními prospěchy

		Studenti s různými průměrnými prospěchy					
		3,75 - 5		nevedli průměr		celkem	
		počet studentů	%	počet studentů	%	počet studentů	%
Celkem		2	1%	22	9%	242	100%
Podvádění	nikdy	0	0%	0	0%	9	3,50%
	v méně než 1/2 případů	1	0,50%	18	7,50%	233	98,5%
	více než polovina případů	1	0,50%	4	1,50%		
Napovídání	nikdy si nenechali napovědět	0	0%	0	0%	8	3,50%
Zkoušení	nepomohli spol. při zkoušení	0	0%	4	1,50%	16	6,50%
	pomohli vždy	1	0,50%	2	1,00%	39	16,50%
Test	neposílali odpovědi při testu	1	0,50%	15	6%	121	50%
	posílali vždy	0	0%	0	0%	8	3,50%
DÚ	neopsali DÚ	0	0	1	0,50%	5	2%
Referát	zaplatili za práci	1	0,50%	0	0%	8	3,50%

Pro statistické ověření hypotézy jsme si prvně stanovili nulovou hypotézu.

Ho: Není žádný statisticky významný rozdíl v podvádění u studentů s průměrem do 1,5 a studentů s průměrem horším než 1,5.

Tab. č. 26: Rozdíly ve školních průměrech

		do 1,5	1,5-5	Σ
podváděli	nikdy	4	5	9
	v méně než 1/2 případů	40	104	144
	ve více než v 1/2 případů	5	62	67
Σ		49	171	n = 220

Pro ověření jsme použili test nezávislosti pro kontingenční tabulku větší než 2x2, při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 14,8$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (2) je $\chi^2 \alpha = 5,99$. Kontingenční koeficient $C = 0,25$. Z výsledků vyplývá, že existuje statisticky významná souvislost mezi podváděním a školním průměrem. Nulovou hypotézu zamítáme a můžeme říct, že existuje rozdíl v podvádění mezi studenty s průměrem do 1,5 a studenty s horšími průměry než 1,5. Na otázku, zda studenti s průměrem do 1,5 podvádějí lze odpovědět ano. Názorně to máme popsáno v tabulce č. 25a a 25b, kde ve více než polovině případů podváděli studenti s průměrem horším než 1,5 měli vyšší hodnoty v podvádění.

Hypotéza č. 2:

Chlapci budou podvádět více než dívky.

Pro ověření této hypotézy jsme si stanovili nulovou hypotézu.

Ho: Nebude statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi podváděním u chlapců a dívek.

Tab. č. 27: Podvádějící chlapci a dívky

		Chlapci	Dívky	Σ
Podvádění	ano	95	138	233
	ne	3	6	9
Σ		98	144	n = 242

Pro ověření jsme použili test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku, při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 0,2$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (1) je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků neexistuje statisticky významná souvislost mezi podváděním u chlapců a dívek. Nulovou hypotézu přijímáme. Hypotéza č. 2 se nám nepotvrdila, protože není statisticky významný rozdíl u chlapců a dívek v podvádění. Nelze statisticky říct, že chlapci podvádějí více.

Hypotéza č. 3:

Ve škále neuroticismu bude rozdíl mezi podvádějícími studenty, a těmi, kteří nepodvádějí.

Tab. č. 28: Neuroticismus a studenti

		Studenti		Σ
		podvádějící	nepodvádějící	
Neuroticismus	nižší skóre	224	9	233
	vyšší skóre	9	0	9
Σ		233	9	n=242

Stanovili jsme si nulovou hypotézu, která říká, že nebude statisticky významný rozdíl ve škále neuroticismu u studentů podvádějících a nepodvádějících.

Ho: Nebude statisticky významný rozdíl ve škále neuroticismu u studentů podvádějících a nepodvádějících.

Pro ověření jsme použili test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku, při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 0,36$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (1) je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků neexistuje statisticky významná souvislost ve škále neuroticismu a podvádějícími a nepodvádějícími studenty. Nulovou hypotézu přijímáme. Hypotéza č. 3 se nám nepotvrdila, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále neuroticismu v studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

Hypotéza č. 4:

Ve škále extroverze bude rozdíl mezi studenty, kteří podvádějí a těmi, kteří nepodvádějí.

Určili jsme si nulovou hypotézu.

Ho: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi škálou extraverze a studenty, kteří podvádějí a nepodvádějí.

Tab. č. 29: Extraverze a studenti

		Studenti		Σ
		podvádějící	nepodvádějící	
Extraverze	nižší skóre	190	8	198
	vyšší skóre	43	1	44
Σ		233	9	n=242

Pro ověření jsme použili stejný test, jako u předchozích výpočtech, test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku. Při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 0,3$ na hladině významnosti 0,05, kde při $v(1)$ je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků neexistuje statisticky významná souvislost ve škále extraverze a podvádějícími a nepodvádějícími studenty. Nulovou hypotézu přijímáme. Hypotéza č. 4 se nám nepotvrdila, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále extraverze u studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

Hypotéza č. 5:

Svědomitost u podvádějících studentů bude nižší než u těch, kteří nepodvádějí.

Naše nulová hypotéza vychází z předpokladu, že nebude statisticky významný rozdíl ve škále svědomitosti a studenty podvádějícími a nepodvádějícími.

Ho: Nebude statisticky významný rozdíl ve škále svědomitosti a studenty, kteří podvádějí a nepodvádějí.

		Studenti		Σ
		podvádějící	nepodvádějící	
Svědomitost	nižší skóre	199	9	208
	vyšší skóre	34	0	34
Σ		233	9	n=242

Pro ověření jsme použili stejný test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku. Při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 1,5$ na hladině významnosti 0,05, kde při $v(1)$ je $\chi^2_{\alpha} = 3,84$. Podle výsledků neexistuje statisticky významná souvislost ve škále svědomitosti a podvádějícími a nepodvádějícími studenty. Nulovou hypotézu přijímáme. Hypotéza č. 5 se nám nepotvrdila, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále svědomitosti u studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

Poslední tři hypotézy nám blíže osvětlují i jeden náš výzkumný cíl, kterým bylo zjistit profil podvádějícího studenta. Můžeme konstatovat, že po předložených faktech jsme dospěli k názoru, že profil podvádějícího studenta neexistuje, z čehož vyplývá, že podvádět mohou různé osoby s různými motivy.

11.2.1. Platnost hypotéz

H1: Studenti s horším průměrným prospěchem budou nelegální komunikaci používat více, než studenti s prospěchem do 1,5. Z výsledků vyplývá, že existuje statisticky významná souvislost mezi podváděním a školním průměrem. Hypotéza č. 1 se nám **potvrdila**.

H2: Chlapci budou podvádět více než dívky. Hypotéza č. 2 se nám **nepotvrdila**. Nelze statisticky říct, že chlapci podvádějí více.

H3: Ve škále neuroticismu bude rozdíl mezi podvádějícími studenty, a těmi, kteří nepodvádějí. Hypotéza č. 3 se nám **nepotvrdila**, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále neuroticismu u studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

H4: Ve škále extroverze bude rozdíl mezi studenty, kteří podvádějí a těmi, kteří nepodvádějí. Hypotéza č. 4 se nám **nepotvrdila**, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále extravertu u studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

H5: Svědomitost u podvádějících studentů bude nižší než u těch, kteří nepodvádějí. Hypotéza č. 5 se nám **nepotvrdila**, protože jsme nezjistili statisticky významný rozdíl ve škále svědomitosti u studentů podvádějících, a těch, co nepodvádějí.

11.3. Poznatky z pozorování

Pozorování jsme uvedli, jako doplňkovou metodu k dokreslení k celkovému dotazníkovému šetření. Třída jako taková je velmi pružný a živý orgán, ve kterém každou minutu probíhají různé interakce, které mění další minuty vyučování. Každá třída měla okolo 30 studentů, proto bylo těžké zaznamenat úplně všechny jevy, které mohly nastat při testové situaci. Uvádíme zde jen ty nejzajímavější momenty.

Při vyhodnocování dotazníků jsme narazili na zjištění, které se projevilo v několika třídách, a to, že některé dotazníky byly totožně vyplněné. Studenti náš výzkum brali jako odreagování se, a i přes jasně dané instrukce, přímo před námi od sebe opisovali. Nezajímali se jenom o odpovědi z prvního dotazníku, což by vzhledem k otázkám mohlo být pochopitelné, ale ptali se sebe navzájem, co o sobě napsat v osobnostním dotazníku, neboli, jací podle nich/spolužáků oni sami jsou.

Nejzajímavější situace, která se nám při pozorování naskytla, byla v jedné předmaturitní třídě. Tato třída byla specifická svou hlučností a neustálými stejnými otázkami na anonymitu dotazníků. Po vyplnění obou dotazníků si jeden student přímo přede mnou začal „vyrábět“ tahák na další hodinu, ve které měli psát test. Po otázení se, zda si vzpomíná, co právě vyplnil, řekl: „*jo, dotazník o podvádění*“ a v klidu pokračoval dál ve svém započatém díle. Vzhledem k anonymitě dotazníků a k jejich hromadnému odevzdávání dotazníků, lze jen těžko určit, který osobnostní dotazník patřil onomu studentovi.

12. DISKUZE

Záměrem našeho výzkumu bylo prozkoumání nelegální komunikace na střední škole. Vedle tohoto hlavního úkolu jsme si vytyčili i dílčí cíle. Při zpracování dat a prezentaci výsledků jsme postupovali právě od rozklíčování dílčích cílů k hlavnímu úkolu naší práce. Na základě těchto cílů, jsme zformulovali pět hypotéz. Při diskuzi budeme postupovat od hlavního záměru, přes dílčí cíle, a nakonec si uvedeme výsledky z hypotéz.

Ke zmapování výskytu nelegální komunikace jsme použili námi vytvořený dotazník k nelegální komunikaci. Zjišťovali jsme jednak povědomí studentů o pojmu nelegální komunikace a jednak jejich vlastní motivy k podvádění. Náš dotazník se zaměřoval na několik oblastí. Kromě nezbytných základních demografických údajů, obsahoval otázky k pojmu nelegální komunikace, dále otázky zaměřené na jejich chování při testech a zkoušení, otázky týkající se domácích úkolů a seminárních prací. Poslední části dotazníku byly otázky zabývající se postojem okolí k nelegální komunikaci studentů.

Naším hlavním úkolem bylo zjistit, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci. K tomu nám dopomohlo několik následujících dílčích cílů. Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že středoškolští studenti si pod pojmem nelegální komunikace nejčastěji vybaví klasický **tahák**, který se vyskytoval ve 13% odpovědí, používání cizí práce jako svou vlastní uvedlo 13% respondentů, opisování od spolužáka používalo 12% studentů, napovídání se vyskytovalo ve 12% případů a také **SMS zprávy** se správným řešením uvedlo nejvíce studentů, 17%. Následně jsme hledali, kolik procent studentů během svých studií podvádělo. Z našeho výzkumu nám vyšlo, že **96% studentů podvádělo** během svých dosavadních let. Tyto výsledky se shodují s provedenými výzkumy v zahraničí, kde nejnovější studie z roku 2007 uvádí, že 95% studentů během svých studijních let podvádělo. (McCabe&Trevino, in Moeck, 2007, s. 142). Další cíl se věnoval motivům studentů vedoucím k podvádění. Mezi nejčastější motivy studenti uváděli **časovou tíseň**, která se vyskytovala u 47% studentů, dále pak strach z trestu za nesplněný úkol, který byl ve 23% případů a nezájem o předmět s 19%. Následným výzkumným úkolem bylo prozkoumat, zda existují rozdíly v podvádění mezi chlapci a dívkami. Podvádějících dívek bylo 144, a chlapců 98. Porovnávali jsme získané výsledky v několika směrech. První směr se týkal platby za vypracování práce. Chlapci za vypracování práce platili v 87,5% případů, a dívky ve 12,5%. Tyto hodnoty ovšem vycházejí z celkového čísla 8, které představuje lidi, kteří si za práci zaplatili. Důležité je

ale připomenout, že 37 studentů odpovědělo, že používají server www.seminarky.cz, kde se za stažení práce musí poslat SMS v hodnotě 15,- Kč. Tito studenti však na otázku ohledně platby za práci odpověděli negativně. Hlavním kritériem ke stanovení výsledku bylo procento podvádějících chlapců a dívek. Chlapci podváděli v 97% případů a dívky v 96%. Podle těchto čísel není možné říct, zda je rozdíl mezi podvádějícími chlapci a dívkami. Záměrem naší druhé hypotézy bylo ověřit tento úkol. Vyplynulo, že neexistuje statisticky významný rozdíl v podvádění chlapců a dívek. Zahraniční výzkumy uvádějí, že i přes nárůst žen v populaci, podvádějí více muži (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482). Naše šetření tyto výzkumy ze zahraničí nepotvrdila. Dále jsme zjišťovali, zda existuje typický profil podvádějícího studenta. Určili jsme si, že profil podvádějícího studenta bude: extrovert, citově nestabilní a nízkým skórem ve svědomitosti. Při srovnání všech výsledků nám vyšel pouze jeden student, který by odpovídal tomuto profilu. Zjištění, zda jsou nějaké souvislosti mezi osobností a mírou podvádění, jsme ověřovali v hypotézách, o kterých se zmíníme dále. Zaměřili jsme se také na to, zda může učitel omezit používání nelegální komunikace studenty. Dospěli jsme k závěrům, že v 71% učitel opravdu nelegální komunikaci může omezit. Nejdůležitějším postupem, který může učitel použít je kontrola lavic a rukou před začátkem písemky. Toto doporučení se vyskytovalo v 37% odpovědí. Také větší pozornost a autorita s respektem s 14% odpovědí, může učiteli zaručit menší výskyt nelegální komunikace. Chůze po třídě spolu s tvrdšími tresty za porušení školního řádu, v 8% případů, je pákou na studenty. Souvislost s podváděním a používáním moderní technologie nám pomohl zjistit náš další výzkumný cíl. V dotazníku nám vyšlo, že moderní technologie, jakou je například mobil, používalo k podvádění jen 5% studentů. Z toho vyplývá, že tyto technologie nejsou tak rozšířené, jak jsme předpokládali. Vysvětlení, jak se studenti cítili, když byli chyceni při podvádění, nám nabízí další výzkumný cíl. Nejčastějšími pocity byly pocity trapnosti, že se nechali chytit. Tyto pocity se objevovali ve 37% odpovědí. Pocity provinění cítilo 21% studentů. 17% studentům bylo úplně jedno, že je učitel přistihl při nelegální komunikaci. V 16% případů, studenti přiznali, že jim to patřilo. Posledním úkolem bylo zjištění postojů rodičů podle studentů k nelegální komunikaci. Podle studentů by postoj k jejich chování mohl být následující: 37% rodičů by nesouhlasilo s jednáním svého dítěte, naproti tomu 30% rodičů také podvádělo ve škole. 18% rodičů by trvalo na dobrých známkách za každou cenu, a 5% rodičů by vůbec netušilo, že jejich děti podvádějí.

Po uvedení výsledků z našich cílů se podíváme na námi vytvořené hypotézy. První hypotéza byla založena na tom, že existuje rozdíl v podvádění mezi studenty se školním

prospěchem do 1,5 a studenty s horším prospěchem než 1,5. Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli ze zahraničních výzkumů. Campbell (1993, in Moeck, 2002) uvedl, že studenti s horším prospěchem mají větší sklon k podvádění. Při vyhodnocování nám vyšel $\chi^2 = 14,8$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (2) je $\chi^2 \alpha = 5,99$. Kontingenční koeficient $C = 0,25$. Z výsledků vyplývá, že **existuje** statisticky významná **souvislost mezi podváděním a školním průměrem**. První hypotéza se nám potvrdila, a souhlasíme se zahraničními výzkumy. U druhé hypotézy, která říkala, že chlapci budou podvádět více než dívky, jsme použili k ověření výsledků test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku. Při formulaci této hypotézy jsme také vycházeli ze zahraničního výzkumu (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482). Výpočet $\chi^2 = 0,2$ na hladině významnosti 0,05, který při v (1) **nepotvrdil** s $\chi^2 \alpha = 3,84$, že je statisticky významná **souvislost mezi podváděním u chlapců a dívek**. Při sestavování dalších hypotéz, jsme chtěli zjistit, zda nám vyjde profil podvádějícího studenta. První z těchto tří hypotéz se zaměřovala na neuroticismus a na rozdíly u podvádějících a nepodvádějících studentů. Pro ověření jsme použili test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku, kde nám při vyhodnocování vyšel $\chi^2 = 0,36$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (1) je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků **neexistuje** statisticky významná **souvislost ve škále neuroticismu a podvádějícími a nepodvádějícími studenty**. Další hypotéza řešila škálu extraverze a rozdíl mezi studenty, kteří podvádějí a těmi, kteří nepodvádějí. Při vyhodnocování jsme použili stejný test, jako u předchozích výpočtů, test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku. χ^2 nám vyšel 0,3 na hladině významnosti 0,05, kde při v (1) je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků **neexistuje** statisticky významná **souvislost ve škále extraverze a podvádějícími a nepodvádějícími studenty**. Poslední hypotéza nahlížela na svědomitost, která bude u podvádějících studentů nižší než u těch, kteří nepodvádějí. Použili jsme stejný test χ^2 nezávislosti pro čtyřpolní tabulku, kde $\chi^2 = 1,5$ na hladině významnosti 0,05, kde při v (1) je $\chi^2 \alpha = 3,84$. Podle výsledků **neexistuje** statisticky významná **souvislost ve škále svědomitosti a studenty, kteří podváděli a těmi, kteří nepodváděli**. Poslední tři hypotézy nám blíže vyjasnily jeden náš výzkumný cíl, kterým bylo zjistit profil podvádějícího studenta. Můžeme konstatovat, že po předložených faktech jsme dospěli k názoru, že profil podvádějícího studenta nelze s takovými získanými daty určit. Z čehož vyplývá, že podvádět mohou různé osoby s různými motivy.

Námi zjištěné závěry k rozsahu a charakteru výzkumného souboru nemůžeme zevšeobecnit na populaci studentů středních škol. Náš výzkumný soubor tvořilo 242 studentů jednoho

čtyřletého a šestiletého gymnázia. Toto gymnázium je specifické pro svou polohu blízko hranic. Výběr respondentů byl omezen na úrovni jednoho konkrétního gymnázia. Roli zde sehrál také vliv kolektivu při vyplňování dotazníků. V některých třídách se studenti mezi sebou stále bavili, v jiných zase tiše pracovali.

Pro další výzkumy bychom doporučili se zaměřit na více středních škol v různých lokalitách. Zajímavé výsledky by mohly přinést výzkumy na různých typech středních škol. Při další práci bychom navrhli, zaměřit se také na postoje učitelů k této nelegální komunikaci. Protože učitelé jsou součástí vyučovacího procesu a při příštím zkoumání by neměli být vynecháni.

13. ZÁVĚR

Jak vyplývá z teoretické části, druhů nelegální komunikace je nekonečné množství, a motivů vedoucích k jejímu používání také. Hlavním úkolem bylo zjištění, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci. Pomocí dotazníkového šetření jsme dospěli k několika závěrům. Studenti si pod pojmem nelegální komunikaci nejčastěji představí SMS zprávy se správným řešením a klasický tahák. Z celkového počtu dotázaných, 96% studentů uvedlo, že podvádělo během svých studijních let. Tyto získané výsledky se shodují s provedenými výzkumy v zahraničí, které uvádějí, že 95% studentů během svých studijních let podvádělo. (McCabe&Trevino, in Moeck, 2007, s. 142). Mezi typické motivy studenti uváděli časovou tíseň, pak strach z trestu za nesplněný úkol. Chlapci podváděli v 97% případů a dívky v 96%. Zahraniční výzkumy uvádějí, že podvádějí více muži (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482), což se nepotvrdilo. Zjistili jsme, že nelze pomocí metod, kterých jsme použili, zjistit typický profil podvádějícího studenta. V 71% může učitel omezit používání nelegální komunikace, nejčastěji kontrolou lavic a rukou před začátkem písemky. Mobilní telefon podle výsledků používalo k podvádění jen 5% studentů. Nejčastějšími pocity při chycení během podvádění byly pocity trapnosti, že se nechali chytit. Podle studentů by postoj rodičů k jejich chování mohl být následující: 37% rodičů by nesouhlasilo s jednáním svého dítěte, naproti tomu 30% rodičů také podvádělo ve škole. Pomocí hypotéz jsme došli k závěru, že existuje rozdíl v podvádění mezi studenty se školním prospěchem do 1,5 a studenty s horším prospěchem než 1,5. Tento závěr se shoduje s výzkumy ze zahraničí (Campbell, 1993, in Moeck, 2002). Další hypotézy se nepotvrdily. Mezi tyto hypotézy patřila ta, že chlapci budou podvádět více než dívky. Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli ze zahraničního výzkumu (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482). Dalšími nepotvrzenými hypotézami byly, že neexistuje souvislost ve škále neuroticismu, extraverci a ve škále svědomitosti mezi studenty, kteří podváděli a těmi, kteří nepodváděli. Můžeme konstatovat, že po předložených faktech jsme dospěli k názoru, že je velmi těžké podchytit všechny aspekty, které mohou vést k podvádění u studentů. Z čehož také vyplývá, že podvádět mohou různé osoby s různými motivy.

Závěrem lze říct, že provedený výzkum přinesl některá potvrzení se zahraničními výzkumy, ale v některých směrech se výsledky rozcházel.

SOUHRN

Nelegální komunikace je pojem, se kterým jsme se mohli poprvé setkat v knize od Mareše a Křivohlavého (1989). Přesto většina naší populace vůbec tento pojem nezná. Cílem práce bylo vysvětlení tohoto pojmu a bližší prozkoumání problematiky nelegální komunikace a motivace studentů k jejímu používání.

Teoretická část byla rozdělena do šesti samostatných kapitol. V první kapitole jsme se věnovali základním pojmům z oblasti komunikace. Vymezili jsme si základní druhy komunikace. Mezi tyto druhy komunikace patří verbální, neverbální komunikace, komunikace činem a nově zavedený pojem elektronická komunikace. Druhá kapitola se zabývala komunikací ve škole. Tato kapitola nám vysvětlila pojem sociální komunikace a důkladně objasnila pojem pedagogická komunikace, které byla věnována celá podkapitola. Obsah třetí kapitoly provázal pojem nelegální komunikace. Tento pojem byl vysvětlen pomocí pohledů od různých autorů. Dvě podkapitoly se zabývali tradičním a netradičním podváděním, které jsme si schematicky roztřídili. Důležitou oblastí bylo také zamyšlení se nad nelegální komunikací na různých typech škol. Uvedli jsme si i přínosy ze zahraničí. Pohledy různých autorů a různých myšlenek jsou součástí této kapitoly. Zároveň jsme se zmínili i o postupech, které v zahraničí na podvádějící studenty platí. Nelegální komunikace může být ovlivněna i klimatem třídy a školy, o kterém nám pojednávala čtvrtá kapitola. Následná kapitola uvedla souvislost mezi motivací studentů vedoucí k nelegální komunikaci. Podrobně popsala všechny aspekty této motivace, co vše může nastat při frustraci potřeb, a jak tomu případně zabránit. Teoretickou část uzavírá kapitola o osobnosti a jejím rozvoji. Téma poslední kapitoly jsme zvolili nejen pro použitý osobnostní dotazník, ale také proto, že podle našeho názoru motivace s osobnostním nastavením úzce souvisí. Vznik a vývoj já s rodičovskými nároky mohou dát vzniknout pozitivní či negativní motivaci.

Praktická část zahrnovala přehled použitých metod, mezi kterými bychom mohli zmínit formu dotazníkového šetření s doplňkovou metodou pozorování, jejich popis a následné ověření. Tato část prověřovala předem stanovené výzkumné úkoly. Při formulaci výzkumných cílů jsme se nechali inspirovat články P. G. Moecka a L. A. Jensenové, kteří patří mezi odborníky zabývající se touto problematikou v zahraničí. Na základě uvedených výzkumů v jejich publikacích jsme vytvořili několik výzkumných cílů, které jsme se

snažili objasnit. Pro nás nejdůležitější úkoly byly např. zjištění, co považují středoškolští studenti za nelegální komunikaci, dále zjištění počtu podvádějících studentů, ověření, zda existuje rozdíl v podvádění mezi chlapci a dívkami, zjištění motivace k podvádění u studentů, ověření, zda může učitel nelegální komunikaci nějak ovlivnit, a další.

Velká většina výsledků nám korespondovala se zahraničními výzkumy. Můžeme uvést velmi podobné číslo podvádějících studentů v zahraničí 95% (McCabe&Trevino, in Moeck, 2007, s. 142) s 95% podvádějících studentů z našeho výzkumu. Shodli jsme se také s tím, že studenti s horším školním průměrem podvádějí více, než studenti s průměrem do 1,5. (Campbell, 1993, in Moeck, 2002). Výzkum ovšem nepotvrdil závěry ohledně rozdílnosti chlapců a dívek v podvádění, kde v zahraničí mají chlapci větší tendenci podvádět (McCabe & Bowers, 1996, in Moeck, 2002, s. 482). Při vzájemném vyhodnocování osobnostního dotazníku a dotazníku na nelegální komunikaci, jsme nezjistili žádné významné souvislosti, které by ukazovali na určité predispozice k podvádění. Vzhledem k získaným výsledkům lze jen stěží říct, zda existuje určitý typický profil podvádějícího studenta. Námi zvolenou metodou nebyly ujištěny u podvádějících studentů žádné určité typické rysy. Zdali typické rysy neexistují, pak je to varující, protože nejen že 96% studentů je schopno podvádět, ale nepojí je žádná výrazná vlastnost. Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že podvádět mohou osoby s různým typem osobnosti a tedy i s různými motivy, což není pro naši dobu povzbudivé.

LITERATURA

BENDL, S. (2001) *Školní nekázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství.

DRAPELA, V. J. (2003) *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál

DVOŘÁK, D. et.al. (2005) *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál

FARKOVÁ, G. (2007) *Vztah mezi motivací žáků k učení a vybranými aspekty rodinného prostředí*. Diplomová práce. Masaryková univerzita v Brně, filozofická fakulta

FENSTERMACHER, Gary D. (2008) *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

GAVORA, P. (1988) *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.

GAVORA, P. (2005) *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2004) *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. (1979) *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HOMOLA, M. (1977). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, J. (1984) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

HŘEBÍČKOVÁ, M., URBÁNEK, T. (2001) *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum.

JENSEN, L. A., JENSEN, L. A., 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, s. 209-228

KERN, H. et al. (1999) *Přehled psychologie*. Praha: Portál

KYRIACOU, Chris. (2004) *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

LAŠEK, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

LÍZALOVÁ, M. (2006) *Klima školy a školní třídy*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. (1999) *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1989) *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.

MAREŠ, J. (2005) *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. Pedagogika, roč. 55, č. 4, s. 310-334.

MOECK, P. G., (2002) *Academic Dishonesty: Cheating among Community College Students*. Community College Journal of Research and Practice, 26, s. 479-491

MURDOCK, T. B., MILLER, A. D., GOETZINGER A. (2007) *Effects of classroom kontext on University Student's judgements about Cheating: mediating and moderating processes*. Social Psychology of Education 10, s. 141-169

MURDOCK T. B., BEAUCHAMP A. S., HINTON A. M. (2008) *Predictors of Cheating and Cheating attributions: Does Classroom Context influence Cheating and Blame for Cheating?* European Journal of Psychology of Education Vol XXIII, 4, s. 477-492

NAKONEČNÝ, M. (1997) *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

NAKONEČNÝ, M. (1998) *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

PAŘÍZEK, V.(1990) *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN.

PAVELKOVÁ, I., FRENCL, M. (1997) Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47 (4), 329-345.

PLHÁKOVÁ, A. (2004) *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.

PRŮCHA, J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

ŘÍČAN, P. (1973) *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis

VACEK, P. (2008) *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.

VYBÍRAL, Z. (2005) *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Články:

BLECHA. (2007) *Studentské podvádění pomocí elektronických prostředků*. Staženo 27. 5.2009, z www.homo-technicus.org/download/muvs_1.semestr/psy/studentske_podvadeni-pdf

KORCOVÁ, K.: *Pedagogická komunikace, kázeň, autorita učitele*. Staženo 5. 11. 2008, z www.files.spv.webnode.cz/200000087_e9d93ead3d/08_komunikace_autorita.doc

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Podklad pro zadání diplomové práce
2. Anotace magisterské diplomové práce
3. The Cheater's Handbook
4. Dotazník k nelegální komunikaci
5. NEO: Pětifaktorový osobnostní inventář
6. Doplnující tabulky
7. Dotazník pro studenty ZŠ

PŘÍLOHA Č. 1: PODKLAD PRO ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2008/2009

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
TURSKÁ Lucie	Dolní Domaslavice 341, Dolní Domaslavice	F05426

NÁZEV TÉMATU ČESKY:

Některé aspekty nelegální komunikace ve škole.

NÁZEV TÉMATU ANGLICKY:

Some Aspects of Illegal Communication at School.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, sociální, vývojové psychologie a pedagogiky vyučovacího procesu (zaměření na otázky komunikace ve škole, klima třídy, vyučovací styly učitelů, motivace žáků k učení, sociální vztahy ve třídě, mravní vývoj žáků)
2. Zpracování osnovy teoretické části práce
3. Zpracování projektu výzkumného šetření (formulování výzkumných cílů, výběr výzkumných metod, výzkumných otázek ? doporučena je kombinace kvantitativního a kvalitativního rámce)
4. Průběžné zpracovávání teoretické části práce
5. Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Bendí, S. (2001) Školní nekázeň. Metody a strategie. Praha: ISV nakladatelství
Dvořák, D. et.al. (2005) Efektivní učení ve škole. Praha: Portál
Fenstermacher, Gary D. (2008) Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál
Hrabal V.L., Man F., Pavelková J. (1984) Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN
Mareš, J., Klívoňavý, J. (1989) Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN
Vacek, P. (2008) Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál

Podpis studenta:

Turková Lucie

Datum: 22. 5. 2009

Podpis vedoucího práce:

Eleonora Směkalová

Datum: 25. 5. 09

Podpis vedoucího katedry:

Eleonora Směkalová

Datum: 29. 5. 09

Podpis děkana:

J. Hlaváčková

Datum: 03. 06. 2009



PŘÍLOHA Č. 2: ANOTACE MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor práce:	Lucie Turská
Název katedry a Fakulty:	Katedra psychologie, FF UP Olomouc
Název diplomové práce:	Některé aspekty nelegální komunikace ve škole
Anglický název diplomové práce:	Some Aspects of Illegal Communication at School
Vedoucí práce:	PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D
Počet stran:	104
Počet znaků:	126 753 znaků
Počet příloh:	7 příloh, 15 stran

Abstrakt:

Diplomová práce na téma „Některé aspekty nelegální komunikace ve škole“ pojednává o komunikaci na škole, která není učiteli podporována. Tato práce se zaměřuje na motivaci studentů k používání nelegální komunikace. Cílem práce je zmapování výskytu nelegální komunikace na střední škole, porovnání výsledků se zahraničními výzkumy a vyhodnocení stanovených hypotéz. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy související s komunikací vztahující se k problematice nelegální komunikace. Výzkumy ze zahraničí jsou nedílnou součástí této teoretické části. Vstup studenta do školy ovlivňuje i klima ve třídě, kterému se věnovala další kapitola. Důležitou část představuje také kapitola o motivaci vedoucích k nelegální komunikaci. Zároveň jsme uvedli do souvislosti motivací vedoucích k nelegální komunikaci a rozvoj osobnosti. Toto téma popisuje poslední kapitola teoretické části. Praktická část nabízí přehled použitých metod, jejich popis a následné ověření. Používanými metodami byly dotazníky a doplňkové pozorování. Získané údaje jsou zpracovány, vyhodnoceny a zaneseny do tabulek a grafů pro lepší orientaci. Předmětem zkoumání bylo zjištění výskytu nelegální komunikace a nalezení motivace studentů k používání této komunikace.

Klíčová slova:

komunikace, komunikace ve škole, nelegální komunikace, nelegální komunikace v zahraničí, klima školy, motivace

Abstract:

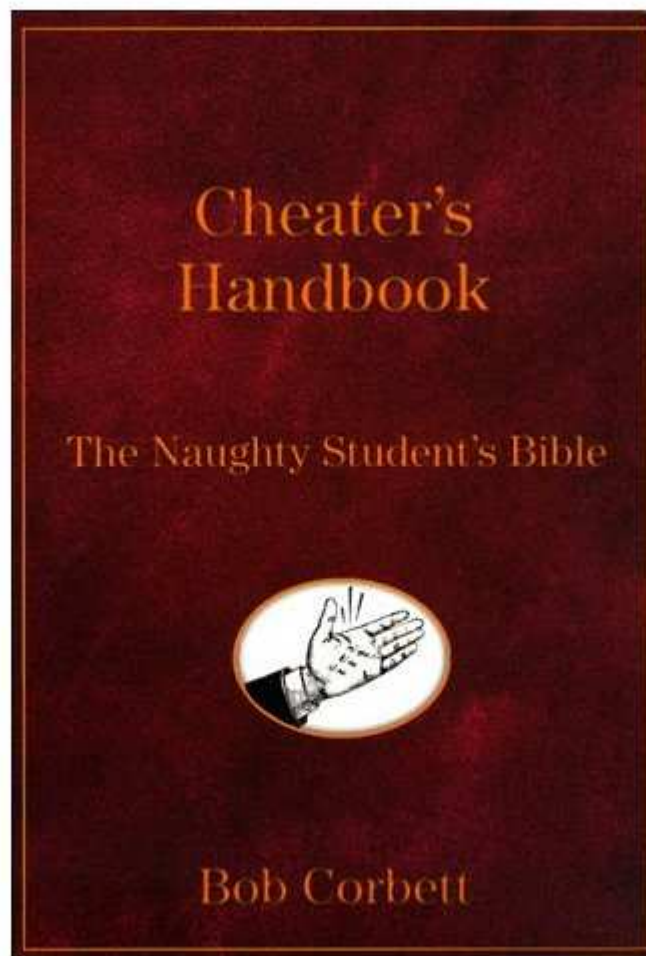
The Dissertation called “Some Aspects of Illegal Communication at School” is about communication at the school, which is not supported by teachers. This study focuses on student’s motivation to use illegal communication. The goal is to map the occurrence of illegal communications in high school, compared with the results of foreign research and hypotheses. The theoretical section explains the concepts related to communications relating to the issue of illegal communications. Researches from abroad are integral elements of the theoretical part. Entrance of students in schools affects the climate in the classroom which was devoted to the next section. Important chapter of the diploma is about the motivation for illegal communication. At the same time we put into the context of motivation for illegal communications and personal development. This topic describes the last chapter of this part. The practical part provides an overview of the methods used, their description and verification. Methods which were used have been questionnaires and additional observations. Acquired data are processed, evaluated and entered into tables and graphs for better orientation. Subject of study was to determine the incidence of illegal communications and about students’ motivation of using this communication.

Keywords:

Communication, Communication at School, Illegal Communication, Illegal Communication in Abroad, Clime at School, Motivation

PŘÍLOHA ČÍSLO 3: THE CHEATER'S HANDBOOK

The Naughty Student's Bible, Bob Corbett



PŘÍLOHA ČÍSLO 4: DOTAZNÍK K NELEGÁLNÍ KOMUNIKACI

Zadavatel: Lucie Turská

Cíl: Zpracované výsledky budou sloužit jako podklad diplomové práce.

Způsob vyplnění: Správnou odpověď označte křížkem, nebo případně dopište. Pokud to není výslovně uvedeno, vyberte **pouze jednu** variantu.

Výsledky dotazníku jsou anonymní a nebudou použity v neprospěch dotazovaných!

I. Demografie

1. Věk: let

2. Pohlaví: ☐ muž ☐ žena

3. V jakém typu rodiny žijete?

- ☐ úplná - oba rodiče ☐ bydlím s matkou ☐ bydlím s otcem
☐ u příbuzných ☐ jiná odpověď:

4. V jaké obci bydlíte?

- ☐ obec do 5000 obyv. ☐ obec od 5000 do 15000 obyv. ☐ obec nad 15000 obyv.

5. Škola, kterou navštěvujete?

- ☐ nižší gymnázium ☐ vyšší gymnázium

6. Jaký je váš průměrný prospěch ve škole?

- ☐ do 1,5 ☐ 1,5 – 2,5 ☐ 2,5 – 3,75 ☐ 3,75 - 5

II. Nelegální komunikace

7. Co by se podle Vás dalo zahrnout pod pojem nelegální komunikace ve škole?

(Možnost vybrat více odpovědí)

- ☐ používání taháků ☐ opisování od spolužáka
☐ posílání SMS zpráv s řešením spolužákům
☐ používání hands-free během testu s nahranou náповědou
☐ opisování domácích úkolů ☐ dávat opisovat domácí úkol
☐ používání stejné práce vícekrát ☐ napovídání spolužákovi
☐ nevhodné slovo, nadávka ☐ vydávání cizí práce za vlastní
☐ jiné, napiš:

8. Co Vás v minulosti vedlo k použití nelegální komunikace?

(vyberte max. 3 odpovědi)

- | | |
|--|---|
| ☐ slabá připravenost | ☐ nepochopení látky |
| ☐ strach ze špatné známky | ☐ strach z rodičů |
| ☐ konkurence ve třídě | ☐ nuda ve škole |
| ☐ snaha pomoci spolužákům | ☐ jiná odpověď:..... |

9. V kolika případech z deseti podle Vás učitel pozná nelegální komunikaci?
(Označte počet křížkem)

(vůbec nepozná) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 -10 (ve všech případech)

10. Může podle Vás učitel nějak omezit používání nelegální komunikace?

- ☐ ano ☐ ne

11. a) Jestli ano, napadá Vás jak?

Napište:

b) Když ne, proč?

Napište:

III. Testy a zkoušení

12. Podváděli jste někdy při testu?

- ☐ ano ☐ ne

13. V kolika případech z deseti jste podváděli při testu?

(nepodvádím) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 -10 (vždy podvádím)

14. Jaké metody při podvádění jste používali během testu?

- | | |
|---|---|
| ☐ používání mobilu | ☐ opisování od spolužáka |
| ☐ tahák | ☐ jiná odpověď: |

.....

15. Nechali jste si napovědět, když jste měli možnost?

- ☐ ano, pravidelně ☐ ano, párkrát ☐ nikdy

16. Pomohli jste spolužákovi při zkoušení?

- ☐ ano, pravidelně ☐ ano, občas ☐ ne, nikdy

17. Posílali jste správné odpovědi během testu spolužákům?

- ☐ ano, pravidelně ☐ ano, občas ☐ nikdy

18. Byli jste někdy chyceni během testu při podvádění?

- ☐ ano ☐ ne

19. Jestli ano, jak jste se cítili?

- ☐ velmi provinile, bylo mi to líto ☐ trapně, protože mě chytli
☐ bylo mi to jedno ☐ patřilo mi to
☐ ulevilo se mi ☐ jiná odpověď:

IV. Domácí úkoly a seminární práce

20. Opsali jste někdy domácí úkol?

- ☐ ano ☐ ne

21. Z kolika případů z deseti jste opsali domácí úkol?

(nikdy) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 -10 (pokaždé)

22. Co vás vedlo k opisování domácích úkolů

- ☐ nezájem o předmět ☐ strach z trestu za nesplněný úkol
☐ špatné podmínky doma ☐ časová tíseň
☐ jiná odpověď:

23. Dali jste někdy opsat domácí úkol spolužákovi?

- ☐ ano ☐ ne

24. Z kolika případů z 10 jste nechali opsat domácí úkol spolužákovi?

(alespoň jednou) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 -10 (vždy)

25. Z jakého důvodu jste nechali spolužákovi opsat svůj domácí úkol?

- ☐ strach ze spolužáka ☐ loajalita se spolužákem
☐ kvůli penězům ☐ jiná:.....

26. Při psaní seminární práce/referátu jste používali:

- ☐ dostupnou literaturu a internet s uváděním zdrojů (kde jste k tomu přišli)
☐ především internet bez uvádění zdrojů
☐ stažení cizí práce bez úprav a vydávání za svojí práci
☐ literaturu bez uvádění citací a zdrojů

27. Které prohlížeče jste používali při hledání prací na internetu?

- ☐ seznam.cz ☐ centrum.cz ☐ Google
☐ Yahoo ☐ Wikipedie ☐ jiné:

28. Které webové adresy jste při stahování práce z internetu používali?

- ☐ žádné, nestahoval/a jsem ☐ www.seminarky.cz
☐ www.maturita.cz ☐ jiné:

29. Zaplatili jste někdy za vypracování práce?

- ☐ ano ☐ ne

30. Jestli ano, co vás k tomu vedlo?

- ☐ nedostatek času ☐ pohodlnost ☐ jiné:

V. Postoj okolí

31. Řekli jste někomu o vaší nelegální komunikaci?

- ☐ ano ☐ ne

32. Pokud ANO, komu:

- ☐ spolužákům ☐ rodičům ☐ vyučujícím
☐ příbuzným ☐ někomu jinému:

33. Jak se k vaší nelegální komunikaci stavělo okolí?

- ☐ pozitivně ☐ lhostejně
☐ negativně ☐ snažili se mi podobné jednání vymluvit
☐ jiná:

34. Jak by se k vaší nelegální komunikaci stavěli rodiče, kdyby o tom věděli?

- ☐ nevěděli by o tom ☐ bylo by jim to jedno
☐ také ji používali ☐ potrestali by mě
☐ nesouhlasili by s tím ☐ hlavně, ať nosím dobré známky
☐ jiná odpověď:

35. Prostor pro vaše vlastní nápady k nelegální komunikaci:

.....
.....
.....
.....

Děkuji za váš čas věnovaný na vyplnění dotazníku!

Lucie Turská

PŘÍLOHA Č. 5: NEO, pětifaktorový osobnostní inventář

INVENTÁŘ

NEO pětifaktorový osobnostní inventář

M. Hřebíčková, T. Urbánek (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee)

Jméno:

Věk:

Pohlaví: ☐ muž ☐ žena

Datum:

Inventář obsahuje 60 výpovědí, kterými byste mohli popsat sami sebe. Přečtěte si pozorně každou výpověď a posuďte, do jaké míry Vás vystihuje. Svoji odpověď označte křížkem X na připojené škále čísel:

①	②	③	④	
vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje	neutrální	spíše vystihuje	úplně vystihuje
výpověď Vás vůbec nevystihuje	výpověď Vás spíše nevystihuje	ani výstižná ani nevýstižná výpověď	výpověď Vás spíše vystihuje	výpověď Vás úplně vystihuje

Jednotlivé výpovědi nelze posuzovat ani jako správné ani jako nesprávné, a proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků.

Pracujte prosím pozorně a po vyplnění zkontrolujte, zda jste posoudili každou výpověď.

Pokud se rozhodnete změnit svou odpověď, označte nově zvolené číslo opět křížkem a navíc je i výrazně podtrhněte.

Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím údaje v záhlaví této strany.

N
E
O
P
S

①	②	③	④
vůbec nevystihuje výpověď Vás vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje výpověď Vás spíše nevystihuje	neutrální ani výstižná ani nevýstižná výpověď	spíše vystihuje výpověď Vás spíše vystihuje
			úplně vystihuje výpověď Vás úplně vystihuje

	Nakolik mě vystihuje tato výpověď?				
	vůbec nevystihuje				úplně vystihuje
1. Obvykle si nedělám starosti.	①	②	③	④	
2. Mám rád(a) kolem sebe mnoho lidí.	①	②	③	④	
3. Nerad(a) ztrácím čas denním sněním.	①	②	③	④	
4. Snažím se být zdvořilý(á) ke každému, s kým se setkám.	①	②	③	④	
5. Svě věci udržuji v pořádku a čistotě.	①	②	③	④	
6. Často se cítím horší než ostatní.	①	②	③	④	
7. Snadno se rozesměji.	①	②	③	④	
8. Neměním vyzkoušené způsoby, jak něčeho dosáhnout.	①	②	③	④	
9. Často se dostanu do sporu se svou rodinou nebo spolupracovníky.	①	②	③	④	
10. Svůj čas si dovedu dobře zorganizovat tak, abych vyřídil(a) všechny nutné záležitosti.	①	②	③	④	
11. Pokud jsem vystaven(a) velkému stresu, mám občas pocit, že se zhroutím.	①	②	③	④	
12. Nepovažuji sám (sama) sebe za příliš veselého (veselou).	①	②	③	④	
13. Jsem fascinován(a) motivy, které nalézám v umění a v přírodě.	①	②	③	④	
14. Někteří lidé si o mně myslí, že jsem sobecký(a) a egoistický(a).	①	②	③	④	
15. Nejsem příliš systematickým člověkem.	①	②	③	④	
16. Málokdy se cítím osamělý(á) nebo smutný(á).	①	②	③	④	
17. Velmi rád(a) se bavím s jinými lidmi.	①	②	③	④	



	Nakolik mě vystihuje tato výpověď?				
	vůbec nevystihuje				úplně vystihuje
18. Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.	0	1	2	3	4
19. Raději bych s ostatními spolupracoval(a), než soupeřil(a).	0	1	2	3	4
20. Pokouším se o splnění všech svěřených úkolů s maximální svědomitostí.	0	1	2	3	4
21. Často se cítím napjatý(á) a nervózní.	0	1	2	3	4
22. Jsem rád(a) tam, kde se něco děje.	0	1	2	3	4
23. Poezie na mě má malý nebo žádný účinek.	0	1	2	3	4
24. Vůči záměrům druhých jsem nedůvěřivý(á) a rezervovaný(á).	0	1	2	3	4
25. Mám přesně vymezené cíle a pracuji systematicky na jejich dosažení.	0	1	2	3	4
26. Někdy se cítím zcela bezcenný(á).	0	1	2	3	4
27. Raději bývám sám (sama) než ve společnosti.	0	1	2	3	4
28. Mám-li možnost, rád(a) si dávám nová nebo cizokrajná jídla.	0	1	2	3	4
29. Když to člověk dovolí, tak ho ostatní lidé zneužijí pro své cíle.	0	1	2	3	4
30. Promarním mnoho času, než se pustím do práce.	0	1	2	3	4
31. Málokdy pocítím strach nebo úzkost.	0	1	2	3	4
32. Často mám pocit, že překypuji energií.	0	1	2	3	4
33. Málokdy si u sebe povšimnu nálad nebo pocitů vyvolaných okolními vlivy.	0	1	2	3	4
34. Většina lidí, které znám, mě má ráda.	0	1	2	3	4
35. Pracuji tvrdě na dosažení svých cílů.	0	1	2	3	4
36. Často mě rozčílí, jak se mnou lidé jednají.	0	1	2	3	4
37. Jsem radostný, dobře naladěný člověk.	0	1	2	3	4
38. Při řešení závažných životních situací se řídím názory autorit.	0	1	2	3	4
39. Někteří lidé mne považují za chladného (chladnou) a vypočítavého (vypočítavou).	0	1	2	3	4



①	②	③	④	
vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje	neutrální	spíše vystihuje	úplně vystihuje

- 4 -

Nakolik mě vystihuje
tato výpověď?

- | | vůbec
nevystihuje | ① | ② | ③ | úplně
vystihuje |
|---|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 40. Pokud něco slíbím, vždy to dodržím. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 41. Pokud se něco nedaří, až příliš často se tím nechávám
odradit a mám pocit, že to vzdám. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 42. Nejsem příliš optimistický(á). | ① | ② | ③ | ④ | |
| 43. Při čtení poezie či pohledu na umělecké dílo mi někdy
naskakuje husí kůže a cítuji mrazení. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 44. Ve svých postojích jsem tvrdošíjný(á) a neústupný(á). | ① | ② | ③ | ④ | |
| 45. Někdy na mne není takové spolehnutí, jaké by mělo být. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 46. Málokdy jsem smutný(á) a depresivní. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 47. Často žiji v rychlém tempu. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 48. Nemám zájem hloubat o podstatě světa
nebo smyslu existence člověka. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 49. Obvykle se snažím být ohleduplný(á) a citlivý(á). | ① | ② | ③ | ④ | |
| 50. Jsem výkonný(á) a svou práci vždy zvládnou. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 51. Často se cítím bezmocný(á) a potřebuji někoho,
kdo by mi pomohl vyřešit mé problémy. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 52. Jsem velmi aktivní. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 53. Toužím po poznání a vědomostech. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 54. Pokud někoho nemám rád(a), dám to dotyčnému najevo. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 55. Snad nikdy nebudu schopen (schopna)
uspořádat si své záležitosti. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 56. Někdy se tak stydím, že bych se nejraději neviděl(a). | ① | ② | ③ | ④ | |
| 57. Nebaví mě vést druhé lidi. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 58. Často si rád(a) pohrávám s teoriemi
nebo abstraktními myšlenkami. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 59. Je-li to nutné, neváhám manipulovat lidmi,
abych dosáhl(a) toho, čeho chci. | ① | ② | ③ | ④ | |
| 60. Usiluji o dokonalost ve všem, co dělám. | ① | ② | ③ | ④ | |

PŘÍLOHA ČÍSLO 6: DOPLŇUJÍCÍ TABULKY

Tab. č. 11: Důvody pro nechání opsat domácí úkol

	Důvody pro nechání opsat domácí úkol				Celkem
	strach ze spol.	peníze	loajalita se spol.	jiné	
Počet odpovědí	0	3	217	17	237
Procenta	0%	1%	92%	7%	100%

Tab. č. 12: Používané materiály při psaní referátu

	Používané materiály při psaní referátů				Celkem
	literatura/net s uváděním zdrojů	internet bez uvádění zdrojů	cizí práce bez úprav vydáváná za vlastní	literatura bez uvádění zdrojů	
Počet odpovědí	128	107	6	1	242
Procenta	53%	44%	3%	0%	100%

Tab. č. 13: Internetové prohlížeče

	Internetové prohlížeče						Celkem
	seznam	centrum	Google	Yahoo	Wikipedie	jiné	
Počet odpovědí	83	5	165	3	179	2	360
Procenta	19%	1%	38%	1%	41%	0%	100%

Tab. č. 14: Webové adresy

	Webové adresy					Celkem
	žádné, nestahoval/a	www.seminarky.cz	www.maturita.cz	jiné	neodpovědělo	
Počet odpovědí	139	37	31	27	8	242
Procenta	58%	15%	13%	11%	3%	100%

Tab. č. 15: Komu studenti řekli o jejich nelegální komunikaci

	Komu studenti řekli o jejich nelegální komunikaci					Celkem
	spolužákům	rodičům	učitelům	příbuzným	někdo jiný	
Počet odpovědí	197	61	3	31	9	301
Procenta	66%	20%	1%	10%	3%	100%

Tab. č. 16: Postoj okolí

	Postoj okolí						Celkem
	pozitivní	negativní	snaha vymluvit	lhostejnost	jiná	neodpovědělo	
Počet odpovědí	57	9	19	132	5	20	242
Procenta	24%	4%	8%	54%	2%	8%	100%

PŘÍLOHA ČÍSLO 7: DOTAZNÍK PRO STUDENTY ZŠ

1. Co je podle tebe nelegální komunikace?
2. Jak se může nelegální komunikace projevovat? (vzpomeň a napiš, co děláš ty během vyučování, při zkoušení a psaní testů nelegálního):
3. Co tě vede k používání této formy komunikace? (nuda ve škole, nepochopení látky, styl, jakým učitel učí,...), napiš:
4. Jak může učitel zabránit, abys nepoužíval nelegální komunikaci? (Co bys doporučil, co bys chtěl změnit):