

MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ
INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Děti a mládež v ohrožení:
podvádění ve školním prostředí

Vedoucí práce

PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Vypracoval

Ing. Milan Michálek

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Děti a mládež v ohrožení. Podvádění ve školním prostředí“ vypracoval samostatně a použil jen pramenů, které cituji a uvádím v přiloženém soupisu literatury

Souhlasím, aby byla práce uložena v knihovně Mendelovy univerzity v Brně a zpřístupněna ke studijním účelům

V Lednici, dne:

Podpis:

28.5.2010

.....

Poděkování

Touto cestou chci poděkovat vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Mojmíru Vážanskému, CSc. za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji pedagogickému sboru Střední zahradnické školy v Litomyšli za možnost průzkumu mezi studenty.

ABSTRAKT

MICHÁLEK, M. *Děti a mládež v ohrožení. Podvádění ve školním prostředí*. Bakalářská práce, Brno: Mendelova univerzita, 2010, 64 str

Bakalářská práce se zabývá tématem žákovského podvádění na středních školách. Podvádění je již dnes běžnou praxí jak oklamat učitele a uspět při ústním nebo písemném zkoušení. K nejběžnějším metodám podvádění patří napovídání a opisování, zjišťování obsahu písemných zkoušek dopředu, aby se na ně jedinci mohli lépe připravit.

Cílem práce je informovat o studentském podvádění na středních školách. Tento jev je na školách stále rozšířenější a díky novým technologiím i hůře odhalitelný. Práce se bude snažit poukázat na nejčastěji používané metody podvádění a techniky, kterými lze opisování zabránit.

Klíčová slova: Podvádění, opisování, morálka, středoškolská mládež

ABSTRAKT

MICHALEK, M. *Childrens and youth at risk. Cheating at high school*. Bachelor thesis, Brno: Mendel university, 2010. 64 pages

The bachelor thesis focuses on student cheating and academich dishonesty at high schools. Cheating is already common practice how to deceive the teacher and to succeed in oral or written examination.

The most common methods of cheating is oral prompting, sheet cheating and asking students from another class for questions to get an advance for test.

The aim of thesis is to inform about student cheating at high schools. This phenomenon is still prevalent in schools and thanks to new technologies is also less guessable. Thesis is seek to highlight the most frequently used methods of cheating and techniques that can prevent cheating.

Keywords: Cheating, morale, high school students

OBSAH

1 ÚVOD	8
2 CÍL	9
3 MATERIÁLY A METODY ZPRACOVÁNÍ	10
4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	11
4.1 Středoškolská mládež a její charakteristiky – puberta, pubescence	11
4.1.1 Rozvoj poznávacích procesů v pubertě	12
4.1.2 Rozvoj identity pubertálního jedince	12
4.2 Středoškolská mládež a její charakteristiky - adolescence	14
4.2.1 Vývoj identity adolescenta	15
4.2.2 Mravní vývoj v adolescenci	15
4.2.3 Vztah adolescentů k výkonu, jejich motivace a cíle	16
4.2.4 Vztah adolescentů k morálce, normám a hodnotám	16
4.3 Škola a výchova k hodnotám	18
4.3.1 Pojem hodnota, kategorizace hodnot	18
4.3.2 Výchova k hodnotám	18
4.4. Vztah adolescentů k učitelům	20
4.5 Význam vzdělání, role středoškolského studenta	22
4.6 Studium na střední škole z pohledu adolescenta	23
4.7 Formy zkoušení	24
4.7.1 Ústní zkouška	24
4.7.2 Písemná zkouška	26
4.7.3 Čtvrtletní a pololetní písemné zkoušky	26
4.7.4 Didaktické testy	27
4.8 Problematika hodnocení v pedagogické teorii a praxi	28
4.8.1 Známkování	29
4.8.2 Slovní hodnocení	31
4.9 Podvádění	34
4.9.1 Vztah podvádění ke škole	37
4.9.2 Faktory podporující podvádění	39
4.9.3 Techniky podvádění	39
5 PRAKTICKÁ ČÁST A VÝSLEDKY PRÁCE	43
5.1 Průzkum mezi studenty	43

5.2 Průzkum mezi učiteli	49
6 DISKUZE	54
7 ZÁVĚR	56
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
9 SEZNAM PŘÍLOH	62
10. PŘÍLOHY	

..

1 ÚVOD

Odedávna se ve škole objevují snahy žáků dosáhnout lepších známek bez učení, tedy snahy obejít stávající pravidla hry, podvést učitele a uspět při ústním nebo písemném zkoušení. K těmto snahám patří zejména napovídání a opisování, zjišťování obsahu písemných zkoušek dopředu, aby se na ně jedinci mohli lépe připravit.

Mluvíme o nezodpovědnosti žáků, jejich nezralosti a morálním selhání. Psychologicky vzato však nejde a nemůže jít jen o pochybení plynoucí ze zvláštností jedinců. Ti žijí, studují a vyrovnávají se s pravidly hry, s cíli vytyčenými školou.

Žáci a studenti jsou zkoušeni různými učiteli, kteří se navzájem liší svými nároky, píší testy vytvořené určitým způsobem. Z toho plyne, že podvádění je spoluurčováno také specifickým školním kontextem - psychosociálním klimatem třídy, studijní skupiny, učitelského sboru, školy.

Bakalářská práce se tedy bude zabývat tématem žákovského podvádění na středních školách. Toto téma jsem si vybral především na základě svého vlastního zájmu o tuto problematiku, neboť mne zajímalo, zda se v této oblasti něco změnilo od doby, kdy jsem na střední škole studoval já. Druhým důvodem pro volbu tohoto tématu byl fakt, že se problematikou žákovského podvádění nevěnuje pozornost, kterou by si tento námět zasloužil.

Práce je rozdělena do dvou hlavních celků. První část – teoretická, je věnována středoškolské mládeži obecně, jsou v ní popsány charakteristiky středoškolské mládeže, její vztah k autoritám, motivaci apod. Dále jsou zde řešena témata, související s podváděním, jako formy hodnocení, rozdíly mezi písemnými testy a ústním zkoušením.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická, jejímž těžištěm je průzkum. V rámci tohoto průzkumu byl proveden průzkum mezi studenty i učiteli Střední zahradnické školy v Litomyšli. Dalším zdrojem dat pro výzkum byly individuální rozhovory se studenty téže školy. Data budou zpracována a analyzována, pro přehlednost budou výsledky prezentovány ve formě tabulek a grafů.

2 CÍL

Cílem práce je podat přehled o aktuální situaci podvádění studentů na středních školách. Práce si klade za cíl zjistit nejčastější techniky používané při podvádění, ale také metody, které mohou středoškolskému fenoménu zabránit.

Opisování je na školách stále rozšířenější a díky novým technologiím i hůře odhalitelné. Práce se bude snažit odkrýt zákulisí studentského podvádění a příčiny, které k opisování vedou.

Vytyčeného cíle bude dosaženo využitím dotazníkové metody u studentů i učitelů a formou osobních rozhovorů se středoškolskou mládeží. Následně bude provedena konfrontace s výsledky obdobných zahraničních průzkumů.

Zpětná vazba na střední školu bude zajištěna prezentací výsledků mezi učiteli.

3 MATERIÁLY A METODY ZPRACOVÁNÍ

Podklady využité pro zpracování literární části byly elektronické a bibliografické zdroje, které uvádím v seznamu literatury. Jedná se především o práce domácích autorů, věnujících se danému tématu, některé materiály byly přeloženy z angličtiny.

Hlavní metodou pro zpracování praktické části bakalářské práce byl dotazník provedený mezi studenty Střední zahradnické školy a Středního odborného učiliště zahradnického v Litomyšli. V každém dotazníku bylo celkem 11 otázek, z toho 7 uzavřených, 2 polouzavřené a 2 otevřené dotazy. Celkem bylo odevzdáno 186 dotazníků. Vyhodnocení tohoto průzkumu bude provedeno statisticky - v tabulkách s komentářem.

Další metodou průzkumu byly dotazníky mezi učiteli středních škol. Pedagogové odpovídali celkem na 7 otázek - 4 otevřené a 3 uzavřené - dichotomické otázky. Výsledky tohoto dotazování jsou prezentovány v praktické části ve formě grafů.

4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

4.1 Středoškolská mládež a její charakteristiky – puberta, pubescence

Pubescence je období, které je snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Pubescent nově, mnohem hlouběji chápe svou individualitu a hledá v přeneseném a často i doslovném významu svůj osobitý rukopis. Zároveň mění až už více z vlastní iniciativy, nebo více pod tlakem společnosti i své vztahy k vrstevníkům, k rodičům a dalším autoritám. (ŘÍČAN, 1990)

Puberta je doba, v níž všechny identifikace a všechny jistoty, na něž se bylo možno spolehnout, jsou znovu zpochybněny. Rychlý růst a pohlavní zralost se svými zcela novými vlastnostmi vedou k fyzické revoluci. V této době se mladiství zabývá upevňováním své sociální role. Je pro něj důležité, aby věděl, jak jej vidí druhí. (FÜRST, 1997)

Toto období je právem považováno za nejbouřlivější životní etapu člověka. Projevuje se především rostoucím individualismem, introverzí a duševní rozháraností. V počátcích období je možné pozorovat fázi vzdorovitosti.

Nedostatky, které se v pubertě objevují, jsou tak těžko výchovně ovlivnitelné, protože koření v minulosti. V pubertě se nejvíce projevují následky defektů výchovy z dřívějších let. Mimoto se v tomto období snadněji budí z latentního stavu různé vrozené chorobné dispozice. Puberta je tedy především jakýmsi měřítkem správnosti, zkušebním kamenem dřívější výchovy, přičemž však nesmíme opomíjet sklony a povahové rysy zděděné, vrozené a získané na základě poškození mozku, neboť ne každý povahový rys je důsledkem výchovy. Jak důsledky nedostatků dřívější výchovy, tak i nežádoucí vrozené sklony dítěte právě v pubertě často kulminují. To ovšem neznamena, že se dítě v pubertě již nedá výchovně ovlivnit a zvládnout. Ve skutečnosti je výchovné působení na dospívající dítě pouze obtížnější. (KOHOUTEK, 1974)

I když pubescent má výkyvy nálad, emoční nestabilitu, přesto velmi závisí na tom, jak na jeho chování reagují dospělí. (ČÍŽKOVÁ, 1999)

Během této doby jsou na dospívajícího jedince kladeny požadavky dospělé společnosti, musí se podřítit normám chování, které se u dospělého vyžadují, měl by se stát nezávislým na rodičích, vytvářet heterosexuální vztahy, přizpůsobovat se

vrstevníkům, volit budoucí povolání, vytvořit si vlastní filozofii života. Spolu s těmito společenskými tlaky se střetávají i intenzivně působící vlivy biologické a psychologické. Vliv těchto sociálních i biologických faktorů způsobuje u nich rozkolísanost a konfliktnost. Charakteristické pro toto období jsou výrazné změny jak ve fyzickém vývoji, tak v psychickém. Tyto změny jsou znatelnější i proto, že nastupují po relativně klidném období mladšího školáka (psychoanalytický termín – období latence, skrytosti vývojových změn). Někteří autoři charakterizují nastávající změny jako věk druhé strukturální přeměny, tedy věk, kdy dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998)

4.1.1 Rozvoj poznávacích procesů v pubertě

Pubescenti začínají uvažovat na jiné úrovni, která je nazývána stadiem formálních logických operací. Jedná se o zásadní změnu, která přináší značnou myšlenkovou autonomii, která umožňuje dospívajícímu chápat různé teorie a řešit různé problémy jiným způsobem než dosud. Avšak také zásadně změnil jeho vztah ke světu i k sobě samému. Vývojová změna v této oblasti, tím že bere v úvahu různé možnosti, přinese pubescentovi další zdroj nejistoty.

Základní rozdíl dětského myšlení na úrovni konkrétních logických operací a myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace ve třech bodech. Pro pubescenta je charakteristický větší důraz na uvažování o možnostech než poznání existující varianty. Pubescent je schopen uvažovat systematicky, dovede ale různé myšlenky kombinovat a integrovat.

(LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

Pro toto období je charakteristická značná kritičnost myšlení pubescentů, kteří jsou přesvědčení, že všechno lze snadno vyřešit. Řešení různých situací, která nabízejí, však bývají poznamenána jednostranností a důrazem na subjektivně nejdůležitější nebo nejnapadnější aspekt.

Vlivem nového způsobu uvažování dochází ke změně ve vztahu k časové dimenzi. Abstraktní logické myšlení není vázáno na konkrétní realitu a tím pádem není omezeno na současnost či prožitou minulost uloženou ve formě paměťových stop). Hypotetické uvažování je možné chápat i jako úvahu o budoucnosti. Změna v hodnocení časové dimenze se opět odrazí v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. (VÁGNEROVÁ, 1999)

4.1.2 Rozvoj identity pubertálního jedince

Jde o komplexní proměnu dospívajícího, která zásadním způsobem ovlivní rozvoj jeho identity. (ČÍŽKOVÁ, 1999)

Vytváření identity je aktivní proces, v němž jedinec rozvíjí svou představu o tom, kým by chtěl být a pokouší se ji realizovat. V pubertě jedinec poprvé v životě projevuje nějaké vlastní úsilí ve snaze o hlubší sebepoznání a v souvislosti s tím se snaží ovlivnit podstatné znaky své vlastní identity. Pubescent překračuje hranici aktuální reality a usiluje o sebeurčení i hypoteticky.

Průměrný pubescent se ve zvýšené míře zabývá sám sebou. Chce se o sobě dozvědět více, uvažuje o sobě, je soustředěn na svoje prožívání. Taková koncentrace soustředění na sebe sama je vyvolána mnoha změnami, k nimž v pubertě dochází. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Aby jedinec mohl vybudovat nějakou novou funkční identitu, která by alespoň rámcově odpovídala realitě, musí poznat svoje vlastnosti a kompetence (své aktuální vlastnosti a kompetence, protože se i tato složka jeho osobnosti mění). Puberta je období zaměřené na sebepoznání. Proměna sebe sama je podnětem, který zcela automaticky upoutává pozornost dospívajícího.

Důležitou kategorií identity je sebeúcta. Sebeúcta dospívajícího je velmi labilní a zranitelná a je komplexem sebedůvěry a respektu k sobě samému.

Pubescent je radikální, nechutí ke kompromisům a korekcím vyplývá z nejistoty, které se potřebuje rychle zbavit. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

Důležitou součástí identity je sociálně profesní role. Sama volba povolání (nebo spíše volba další školy) také vyžaduje odpoutání z vazby na aktuální časový úsek, protože je úvahou o budoucích možnostech (které ještě neexistují). V tomto směru se projev i postupně vytvářený vztah k rodinné identifikaci, to znamená, zda se chce podobat svým rodičům, zda jsou pro něj akceptovatelné jako model profesní složky identity. (VÁGNEROVÁ, 1999)

4.2 Středoškolská mládež a její charakteristiky - adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). (MACEK, 1999)

Toto období je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje období života od 15 do 20 let. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Ve srovnání s předchozím obdobím se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace. (MACEK, 1999)

Zároveň je pro toto období typický rozvoj vyspělého (formálně abstraktního) myšlení. Období adolescence je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání.

Adolescence je obdobím, v němž jedinec pokračuje ve vytváření své identity. V adolescenci dochází spíše k dotváření a specifikaci jednotlivých složek identity, protože základní impuls, který stimuloval tento proces je časově lokalizován do puberty. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Přechodné období, kterým je adolescence, má za úkol poskytnout jedinci čas a možnost, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Právě v tom ovšem bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje může být rozdílné. (VÁGNEROVÁ, 1999)

Adolescence je pro jedince značně náročná, neboť se zde ukončuje doba mezi dětstvím a dospělostí. Koncem tohoto období se vyrovnávají vývojové rozdíly mezi pohlavími. V průmyslově rozvinutých společnostech jsou požadavky na dospělost náročnější, než bývaly v minulosti, přechod do dospělosti se může posouvat do vyššího věku. Je provázen rozpory mezi povinnostmi, které jsou na adolescenta kladeny, aby se postupně optimálně zařadil do společnosti a jeho nároky na dospělé, aby mu ponechali plný prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů a sklonů. Pro jeho přijetí statutu dospělého mohou působit faktory právní (v 18 letech právní odpovědnost), faktory prostorové nezávislosti (dospívající bydlící odděleně od rodiny, zcela opouští rodiče odchodem z domova) nebo i faktor ekonomické nezávislosti na rodině, který bývá propojen s volbou povolání. (ČÍŽKOVÁ, 1999)

4.2.1 Vývoj identity adolescenta

Adolescence je fází hledání a budování identity. Identita je taková, jaké jsou kompetence jedince. Odráží se v nich jeho minulá zkušenost, kterou získal od svého narození, i dispozice, které mají geneticky zakódovány. (LANGMEIER, 2006)

Identita adolescenta je poznamenána blížící se dospělostí. Budoucí role dospělého je již na počátku této vývojové fáze připomínána různými signály.

Základem identity je sebepoznání. Jedinec musí vědět jaký je, aby mohl uvažovat o své budoucí identitě a déle ji rozvíjet. V identitě se odráží subjektivně zpracovaný obraz sebe sama, k němuž přispívá i hodnocení jiných lidí a další, objektivnější informace. Adolescent dovede uvažovat logicky správně o různých věcech i o sobě, ale dopouští se chyb, které vyplývají z jeho emočních prožitků, z jeho ukvapenosti a zbrklosti.

Současná společnost působí v mnoha směrech spíše ve smyslu redukce individuální specifičnosti.

Typické znaky adolescentní identity se projeví i v jejich zájmech a preferované aktivitě příslušníků této věkové kategorie. Jednou z nejdůležitějších oblastí je např. hudba nebo styl oblékání. Lze to chápat a charakterizovat jako projev negace vůči hodnotám majoritní společnosti, vůči její estetice. (VÁGNEROVÁ, 1999)

4.2.2 Mravní vývoj v adolescenci

Dnešní mládež se zabývá různými otázkami svědomí, odpovědnosti a viny, spravedlnosti a zla spíše intenzivněji, ale zároveň i střízlivěji, tj. odmítá laciný sentimentalismus a formální konformismus, v němž vidí zbabělost a prodejnost starší generace. (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006)

Adolescent je v morálce absolutista. Chápe, že správné, obecně prospěšné jednání se může stát nejvyšší normou a ústředním osobním zájmem, jemuž člověk podřídí celý svůj život. Zde je potřebné poznamenat, že jsou v mravním vývoji velké individuální rozdíly. Cesta k mravní dospělosti je charakterizována adolescentním morálním fanatismem, který ovšem musí být později překonán, ale zůstává v dospělém člověku jako stálá připomínka nedokonalosti všeho, čeho jsme dosáhli.

Mnoho lidí zůstává na primitivním stupni mravního vývoje, což ve svých důsledcích brzdí i celkový růst osobnosti (ŘÍČAN, 2004)

Mnozí adolescenti, hledající své vlastní, opravdové ideály a hodnoty (zklamání svými rodiči, vrstevníky a nakonec i hodnotami společnosti) se stávají členy různých spolků, sekt a hnutí. Ty jim nabízejí pro ně přitažlivým způsobem to, co jim dosud chybělo. (VÁGNEROVÁ, 2000)

4.2.3 Vztah adolescentů k výkonu, jejich motivace a cíle

Adolescent má již veškeré senzomotorické i intelektové předpoklady k tomu, aby byl schopen podávat vysoké výkony v nejrůznějších činnostech. Mnozí adolescenti však těchto svých možností nevyužívají, resp. nevyužívají jich dostatečně tj. v takové míře, v jaké by jich mohli využívat. Adolescenti dokážou totiž vyvinout značnou aktivitu a úsilí, pokud jde o činnost silně motivovanou. (ČÁP, 2001) To, zda bude adolescent dosahovat vynikajících výsledků a výkonů, tedy záleží na tom, zda je pro danou činnost dostatečně motivován. (LANGER, 2003)

Adolescenti umí pracovat a dovedou se nadchnout pro nějakou činnost, která má pro ně větší subjektivní význam než škola. Tyto vysoce motivované činnosti se tedy týkají především zájmové oblasti. Mohou se týkat i oblasti vzdělání a učebních aktivit, ale pouze tehdy, pokud by to souviselo s možným životním cílem. (LANGER, 2003)

Pro sebehodnocení adolescenta jsou pak nejvýznamnější výkony právě v té oblasti, která je pro něj z nějakého důvodu důležitá, s níž se identifikuje. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Životní cíle jsou neodmyslitelně spjatý s věkem a s životní fází jedince, každá životní etapa je spojena s určitými konkrétními cíli. Cíle, které si adolescenti stanovují, bývají poměrně vysoké. Plány k jejich dosažení bývají sice leckdy ještě naivní a obtížně dosažitelné, ale ve srovnání s pubescencí realističtější. (VÁGNEROVÁ, 2000)

4.2.4 Vztah adolescentů k morálce, normám a hodnotám

Dospívající v období adolescence již naprosto vědomě přijímá základní normy a principy, které rozhodují o tom, co je či není správné a dobré. Ve věkové kategorii 15 – 18 let je hodnotový základ jedince již vytvořen a k hodnotovým posunům v dalším věku dochází jen v malé míře. Hodnotová orientace této věkové skupiny proto do značné míry ukazuje na hodnotový profil mladé generace. (SAK, 2000) Některé

výzkumy také potvrzují, že hodnotový žebříček mládeže víceméně kopíruje průměrné hodnoty celé populace. (KRAUS, 2006)

Výsledky výzkumů tvořících časovou řadu dat z let 1993, 1997, 2000 a 2002 říkají následující: Přestože současná společnost je do značné míry zaměřená na hmotné statky a často vyzdvihuje materiální hodnoty, naši středoškoláci si nejvíce cení zdraví, které je na prvním místě jejich hodnotového žebříčku a tudíž nejvyšší hodnotou. (SAK, SAKOVÁ, 2004) (KRAUS, 2006)

Na druhém místě hodnotového žebříčku je láska. Láska je typická hodnota závislá na životní fázi a pravidelně je ve výzkumech nejdůležitější pro mládež ve věku 15 – 18 let. Na třetím místě je hodnota mír, čtvrté místo zaujímá hodnota životní partner-ka a na pátém místě se nachází rodina a děti. (SAK, 2004)

Vzdělání se v hodnotovém žebříčku mládeže ocitá až na patnáctém místě. Vzdelání patří k hodnotám výrazně vnitřně strukturovaným. Má výraznou instrumentální, účelovou složku, kdy vzdělání je prostředkem k dosažení něčeho, současně je také cílovou hodnotou, kdy vlastní proces vzdělávání, tedy poznávání, je cílem, či je cílem dosažení určitého stavu vzdělání, být vzdělaný. (SAK, 2000)

Na posledních místech hodnotového žebříčku mládeže se objevují takové životní hodnoty jako je práce pro obec, aktivní pomoc lidem a společenská či politická angažovanost. Tento trend je patrný nejen u české mládeže, ale u mládeže v rámci celé EU. (KRAUS, 2006)

Na základě těchto výzkumů lze konstatovat, že současná mládež je pragmatičtější a více podléhá komercializaci a to až do té míry, že již prakticky nedokáže žít mimo hodnoty konzumní společnosti. (KRAUS, 2006) Pokračuje vyhraňování mládeže ve směru liberalismu, hédonismu, egoismu a materiálních hodnot. (SAK, 2004; KRAUS, 2006) I když mládež stále ještě preferuje mezilidské vztahy před kariérou a úspěšností, vývoj v 90. letech znamenal plynulé oslabování mezilidských vztahů. Další posun je ve směru od preference životního prostředí k ekonomické prosperitě a od kvality života k materiálním hodnotám (SAK, 2004; KRAUS, 2006)

Celkové lze tedy říci, že u mládeže dochází k preferenci hodnot soukromé sféry života a devalvací hodnot společensky preferovaných (veřejně prospěšná práce, být užitečný). (KRAUS, 2006)

Adolescenti jsou ochotni akceptovat, že normy jsou k tomu, aby regulovaly chování lidí a usnadňovaly jejich soužití ve společnosti, ale odmítají přijímat dosavadní

pravidla, normy a hodnoty jen proto, že jsou daná, ale uvažují o nich a také experimentují s jinými alternativami. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Adolescenti tedy nepřijímají automaticky to, co jim rodiče nebo společnost nabízí, ale chtějí si sami vybírat hodnoty a normy, k nimž budou loajální. Tyto normy, které si adolescent sám vybral a je tudíž také přesvědčen o jejich správnosti, pak dovede respektovat a být jim věrný. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Tyto vnitřně přijaté normy pak bere adolescent natolik vážně, že jeho morálka je většinou morálkou absolutní. Má tedy tendenci vyžadovat dodržování těchto norem v absolutní míře. To znamená, že přijaté morální normy platí podle něj pro všechny a za všech okolností bez jakýchkoli omezení. Tento způsob chápání norem pravděpodobně souvisí s tendencí dospívajících vidět svět černobíle a s jejich odmítáním kompromisu jako nežádoucího řešení. V přijetí kompromisu vidí totiž dospívající projev polovičatosti, pohodlnosti nebo zbabělosti. Z tohoto pojetí norem vyplývá netolerance dospívajících k lidem s jinými názory, kteří adolescenty matou a jsou jim proto nepříjemní. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Problémem adolescentů tedy zdaleka není nedostatek hodnot, ale spíše naopak jejich velké množství a hlavně nejasnost jejich priorit. Adolescent totiž stále ještě potřebuje ve větší míře než dospělí stabilní hodnoty. (VÁGNEROVÁ, 2000)

4.3 Škola a výchova k hodnotám

4.3.1 Pojem hodnota, kategorizace hodnot

Pojem hodnota bývá vymezen nejrůznějším způsobem. Nejobecněji lze říci, že jde o obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním. Z filozofického hlediska se za hodnotu považuje to, co dává světu smysl, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě. (Ottova všeobecná encyklopedie, 2003)

4.3.2 Výchova k hodnotám

V oblasti výchovy postupně přibývá odborníků, kteří se domnívají, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spolu utvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. Nutno zdůraznit, že výchova k hodnotám má dvojí podobu. K určitým hodnotám mohou být žáci vedeni nepřímo (nespecificky), aniž o konkrétní hodnotě jako takové vědí. Dobře organizovaná výuka ve škole vede bez ohledu na obsah učiva k odpovědnosti, vytrvalosti, respektu, toleranci atd. Výchova k hodnotám může nabýt i specifickou podobu, kdy jsou předmětem výuky (učivem) samy hodnoty. Ukazuje se, že právě tento specifický či přímý způsob rozvoje hodnotových struktur žáků v našich školách prakticky chybí. Přitažlivé a žáky plně oslovující zkoumání a analyzování takových hodnot, jako je svoboda, čestnost, soucit atd., může být pro život mnohem přínosnější než obsahy tradičních předmětů.

Žák velmi pozitivně přijímá takového učitele, který se o něj zajímá a snaží se mu porozumět a pochopit ho. Takový učitel se pak pro něj stává přirozenou autoritou a žák se s ním může identifikovat. (LINHARTOVÁ, 2000)

4.4. Vztah adolescentů k učitelům

Výzkumy, prováděné na českých středních školách v posledních letech, potvrdily klíčovou roli vztahu mezi učiteli a žáky. Žáci si obvykle utvářejí vztah k učiteli postupně, jak ho lépe a hlouběji poznají. Zejména u starších žáků v období dospívání má utvořený vztah k učiteli poměrně trvalejší ráz. (LINHARTOVÁ, 2000)

Zároveň se však potvrdilo, že současní čeští adolescenti mají ke svým učitelům poněkud rozporuplný vztah.

Z výsledků výzkumů totiž vyplývá, že většině dospívajících se učitelé nejčastěji jeví jako lidé, kteří k nim nejsou otevření a vstřícní, a kteří nerespektují jejich názory. (KALHOUS, 2003; VÁGNEROVÁ, 2005)

Čeští adolescenti rovněž nevnímají své učitele jako naslouchající partnery v diskusi. (MACEK, 2003) Žáci nemají rádi učitele, který často poučuje, mentoruje v okamžiku, kdy jej příliš nevnímají, a tak tato snaha obvykle nemá praktický výchovný význam. Středoškoláci nemají v oblibě ani příliš dominantní učitele, protože jsou brzdou jejich samostatnosti a tvořivosti. V posledních letech také vzrůstá nespokojenost středoškoláků se zacházením ze strany citově chladných (byť odborně zdatných) středoškolských učitelů. (HOLEČEK, 2001)

Tuto určitou kritičnost k autoritám – učitele nevyjímaje - však můžeme vnímat jako průvodní jev dospívání, který je sice někdy přehnaným, ale v mnohém i přirozeným projevem rostoucí autonomie dospívajících. (HRABAL, 2003; MACEK, 2003)

Dospívající ale nejsou kritičtí jen vůči učitelům, naopak. Dokážou prohlédnout kritickým očima i sami na sebe. Přiznávají, že ani oni nejsou ve škole příliš aktivní a jejich ochota ke spolupráci není velká (VÁGNEROVÁ, 2005)

Na adresu učitelů však nezaznívají kritické hlasy. Je třeba říci, že dospívající jsou schopní a ochotní na svých učitelích i ledaco ocenit. Jaké vlastnosti tedy oceňují a požadují žáci na učitelích? Výzkumy prokázaly, že na jedno z předních míst se dostává požadavek spravedlnosti učitele a přátelský postoj k žákům. Na vyšších stupních škol se objevuje též požadavek důslednosti učitelova chování. Studenti také oceňují snahu učitele o navázání vztahu, o komunikaci a individuální přístup. (HOLEČEK, 2001)

Žáci oceňují nejen odborné vlastnosti učitele, ale i jeho osobnost a charakter. Oceňují jeho ovládání předmětu, schopnost získat autoritu nenásilnými prostředky a být tolerantní při udržování disciplíny ve třídě, schopnost individuálně pomoci, poradit a

řadu dalších vlastností. Zatímco mladší žáci požadují, aby učitel jednal se všemi stejně, starší žáci požadují spíše diferencovaný přístup. (DAŘÍLEK, 1998)

Většina žáků a studentů zpravidla nejvýše hodnotí toho učitele, o kterém se ví, že klasifikuje spravedlivě, nikomu nenadržuje, ani si na nikoho nezasedne, nikoho neuráží, nesnižuje jeho důstojnost, dává žákům možnost napravit jednorázová selhání, nepřehání ani přísnost ani dobrotu, nehledá lacinou popularitu, dovede žáky získat pro svůj předmět – a jemuž také záleží na tom, co o něm říkají jeho žáci jak ve škole, tak i později v praktickém životě. (HALIŠKA, 1997)

4.5 Význam vzdělání, role středoškolského studenta

Z výsledků výzkumů prováděných v posledních letech v České republice vyplývá, že ve vědomí adolescentů vzrůstá význam vzdělání a pro mnoho z nich je jeho dosažení důležité. (ČAČKA, 2002)

Adolescenti si uvědomují, že dosažení středoškolského vzdělání jim v budoucnu umožní získat určitou sociální pozici. Z tohoto důvodu obvykle přijímají roli středoškolského studenta. Patnáctiletí tak pokračují zpravidla ve své první vzdělávací cestě, neboť nepřerušují své soustavné vzdělávání – započetí profesní přípravy navazuje bezprostředně na ukončení povinné školní docházky. Studium představuje pozitivní prvek charakterizující životní styl nejmladší věkové skupiny. (SAK, 2000)

Avšak jevy jako nedostatek učebních míst a hrozba nezaměstnanosti výrazně snižují možnosti autonomního rozhodování. Odtud pak pramení pocity skepse, někdy i bezmoci. Dospívající postupně zjišťují, že kvalifikace, vysvědčení, diplom není zárukou uplatnění a životních jistot. Dochází tak k jisté devalvaci vzdělání. V důsledku čehož část mladé generace někdy vidí ve vzdělávání ztrátu času. (KRAUS, 2006)

Další problematickou skutečností je fakt, že role středoškolského studenta nemá sama o sobě příliš vysoký sociální status. (VÁGNEROVÁ, 2000)

Ne všichni jsou však s rolí středoškolského studenta dostatečně identifikováni a chápou ji jako skutečně důležitou. Mnozí mladí lidé se totiž již cítí dostatečně zralí pro plnohodnotný profesní i osobní život a svou účast ve středoškolském vzdělání chápou jako něco formálního, co se prostě musí vysedět (ŘEHULKOVÁ, 2001), tedy jako nutné zlo, které oddaluje dosažení jejich plné nezávislosti a tedy i vytoužené dospělosti.

Dá se očekávat, že většina adolescentů se dříve či později v průběhu studia se svou rolí víceméně identifikuje.

4.6 Studium na střední škole z pohledu adolescenta

Na počátku adolescence je tedy dospívající přijat do určité školské instituce, která reprezentuje i jeho budoucí profesní roli, resp. její sociální status. (VÁGNEROVÁ, 2000)

K základním potřebám každého člověka, tedy i dospívajícího, patří potřeba být úspěšný. Úspěšnost v roli středoškolského studenta má však pro adolescenta zcela jiný význam než pro žáka základní školy. K získání určité profesní role a sociální pozice totiž adolescentovi stačí pouhé absolvování školy. Vzhledem k tomu, že kvalita jeho školního výkonu mu nepřináší žádné výhody a známky pro něj z hlediska jeho budoucího uplatnění nemají téměř žádný význam, adolescent nemá žádný zvláštní důvod, aby se ve škole snažil vyniknout. Z tohoto důvodu je tedy motivace ke školní práci u středoškoláků poměrně slabá, snad s výjimkou těch, kteří chtějí dále studovat. Výsledek práce je nutné co nejlépe prodat a na kvalitě výkonu příliš nezáleží. (VÁGNEROVÁ, 2005; VAŠUTOVÁ, 2005)

Adolescent tedy bude usilovat především o to, aby se vyhnul problémům a aby si udržel určitý standard, nikoli o to, aby odváděl vynikající školské výkony a získával za ně patřičná ocenění. Vyhnout se problémům a udržet si určitý standard pro něj znamená podávat výkon, který je přijatelný a nenarušuje sebehodnocení, je ho dosahováno s co nejmenším úsilím a nevede ke konfliktům jak se spolužáky tak s dospělými. Vyhnout se problémům tedy mj. znamená nedostat se do konfliktů se spolužáky a učiteli. Učitelé totiž posuzují vědomosti a dovednosti adolescenta, a jeho spolužáci ho zpravidla posuzují ještě mnohem všestranněji. Proto je pro adolescenta důležité s oběma uvedenými skupinami určitým způsobem vycházet a vyhnout se sporům a nepříjemnostem, které by mohli zapříčinit jeho negativní hodnocení. (VÁGNEROVÁ, 2005; VAŠUTOVÁ, 2005)

Výzkumná zjištění naznačují, že neoficiální život žáků je v určitém reaktivním vztahu k oficiálnímu školskému světu a tento vztah má velmi často podobu tzv. **sekundárního přizpůsobení se**. Jde o chování (jednání), při kterém člen nějaké organizace používá nepovolené prostředky nebo sleduje nepovolené cíle, nebo dělá obojí, aby tímto způsobem obešel očekávání organizace, týkající se toho, co by měl dělat, a tedy toho, čím by měl být. Sekundární přizpůsobení se představuje možnost, jak se jednatlivec může vyhnout roli a bytí, které instituce považuje pro něj za závazné. (KAŠČÁK, FILAGOVÁ, 2007)

Jak naznačuje název uvedeného jevu, jde o určitý typ přizpůsobení se oficiálnímu školskému životu. Žáci zvládají oficiální školskou hru a jejich přehled v ní jim umožňuje hru kontrolovat a vnášet (nebo nenápadně propašovat) do ní typicky neškolské elementy. Jsou to tedy druhy jednání (chování), které se odehrávají na pozadí (v zákulisí) školského života a i přes odlišnost své povahy jsou ve školském životě integrované a otevřeně ho nenarušují. Sekundární přizpůsobení v sobě sice mají neškolský a rozvratný potenciál, ale ten není manifestační, zaplňuje jen prázdná (ne tak viditelná) místa v školském životě, takže se stávají součástí institucionální struktury organizace. Takovýmto žákovským sekundárním přizpůsobením se pak může být např. právě podvádění. Žákovská sekundární přizpůsobení pak učitele velmi často dovedou k selektivnímu uplatňování školských pravidel, v některých případech dokonce ke změně oficiálních pravidel. (KAŠČÁK, FILAGOVÁ, 2007)

4.7 Formy zkoušení

4.7.1 Ústní zkouška

Značnou výhodou ústního zkoušení je to, že vyučující může studenta upozornit na chybu. Je docela běžné, že se student v dané chvíli prostě jen „sekne“ a následující diskuze ukáže, že dané látce rozumí. V písemném testu by skončil se špatnou známkou. Je také možné studentovi pomoci a trochu ho vést. Zkoušející ho může upozornit na chyby a hned mu vysvětlit v čem spočívají. Tím se vlastně zase učí a spolu s ním celá třída. A vyučování je hlavním úkolem pedagoga. Je sice pravdou, že při písemném zkoušení se najednou zkouší celá třída a může to vypadat efektivněji. Ovšem při správně vedeném ústním zkoušení se celá třída učí a opakuje si. Testy navíc preferují šablonovitá řešení. Není v nich místo pro geniální, nová řešení. Nakonec mohou být třeba i špatná, ale diskuze kolem nich může studenty naučit daleko nejvíce. Navíc ukáže, že student má zájem a nápady.

Pochopitelně má ústní zkoušení i své nevýhody. Jednou z nich je i možná tréma studenta před třídou. Některým však naopak může ústní forma vyhovovat daleko více. Nejsou tlačeni časem. Mohou vysvětlit svoji úvahu, která je vedla k příslušnému řešení. To řešení nemusí být správné, ale postup studenta může ukázat, že mu to fyzikálně či chemicky myslí. Každý jsme jiný. Na střední i vysoké škole jsem se setkal se studenty, kterým lépe vyhovovalo písemné zkoušení. Jiní zase preferovali a lépe jim vyhovovalo ústní zkoušení. V extrémnějších případech by to měl pedagog poznat a snažit se studentovi vytvořit takové podmínky, aby své znalosti mohl předvést co nejlépe.

Nezanedbatelnou funkcí zkoušení je funkce motivační, jejíž podstatou je aktivizace úsilí a tendence dosáhnout co nejlepších výsledků. Z tohoto hlediska je však zkoušení poměrně problematickou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu, neboť může na žáky působit jako vysoce pozitivní, ale stejně tak jako vysoce negativní stimul školní práce. (DAŘÍLEK, 1998)

Zkoušení a známkování může tedy na jedné straně vyvolávat pozitivní emoce, pozitivní motivaci i pozitivní vztah žáka ke škole, učení a poznání. Na druhé straně však chyby či neadekvátní přístup učitele k těmto procesům mohou vyvolávat u žáka negativní motivaci a mohou narušit celkový postoj ke škole. (DAŘÍLEK, 1998)

Důležitou motivační roli pro žáka hraje spravedlnost v jeho osobním hodnocení, v klasifikaci. (HALIŠKA, 1997)

Další význam zkoušky tkví v tom, že dává učiteli příležitost, aby výchovně na žáky působil. V situaci zkoušky je totiž možno rovněž formovat osobnost zkoušeného. Toto formování vzhledem k mimořádnosti situace zkoušky může být značně efektivní. (KOHOUTEK, 2003)

Zkoušející může např. po zkoušce upozornit žáka na to, jak by měl do budoucna zlepšit svůj verbální i nonverbální výrazový projev, formu své komunikace, chování, přípravu atd. Zkoušení má tedy jednoznačně i výchovný aspekt, neboť kromě výše uvedených sdělení slouží k rozvoji svědomitosti, odpovědnosti, průběžné přípravy. (DAŘÍLEK, 1998)

4.7.2 Písemná zkouška

Je méně zatížena subjektivním přístupem. Může se orientovat více na dovednosti. (SLAVÍK, 1994)

Výhody písemných zkoušek spočívají především v tom, že lze během jednoho písemného zkoušení ověřit úroveň znalostí a dovedností u všech žáků najednou. Test je také pro žáky schůdnější, nejsou vystavováni takovému stresu a psychickému nátlaku jako u ústního zkoušení, odpověď si mohou v klidu rozmyslet, popř. ještě opravit či doopravit svou odpověď. Díky tomu, že mají žáci stejné úkoly, lze odpovědi porovnávat a tím objektivněji ohodnotit.

Nevýhody je možné vidět práce ve vynalézavosti studentů, kteří jsou schopni pomocí různých svých pomůcek něco opsat. (SLAVÍK, 1994)

4.7.3 Čtvrtletní a pololetní písemné zkoušky

Píší se z důvodů doplnění nedostatků v počtu klasifikací výkonů žáků. Obvykle trvají celou vyučovací hodinu.

Pozitiva těchto zkoušek jsou opět ve stejném zadání, tyto písemné zkoušky jsou také úplnější při zjišťování znalostí faktů a následná klasifikace je objektivnější než u ústní zkoušky

Jistou nevýhodou je možnost opisování a časová náročnost při psaní i vyhodnocování výsledků.

4.7.4 Didaktické testy

Didaktické testy jsou jednou z cest ke zvýšení efektivity a racionalizace kontrolního prověřování a hodnocení vědomostí žáků, ke zvýšení objektivity výchovně vzdělávací práce učitele a nepřímo i ke zvýšení efektivity učební činnosti žáků.

(CHRÁSKA, 1999)

Didaktické testy jsou zdrojem důležitých informací pro učitele, žáky, rodiče žáků apod. Musí být ovšem dobře naplánovány, zkonstruovány, ověřeny (upraveny) a správně používány.

Na základě souhrnných záznamů o didaktickém testování lze získat přehled o stavu vědomostí žáků ve třídě. U nestandardizovaných testů můžeme zjistit bodové rozmezí dosažené žáky, a to i v procentuálním vyjádření, průměrný počet bodů dosažený třídou (průměrné hrubé skóre). U výsledků standardizovaných testů můžeme zjistit i vztah našich výsledků k celé populaci. (KOHOUTEK, 2010)

Didaktické testy mají oproti klasickým ústním a písemným zkouškám mnohé výhody. Především zjišťují poměrně rychle u všech žáků stav vědomostí, dávají žákům stejné možnosti (tedy i stejné podmínky) úspěchu (neplatí to ovšem pro dyslektiky a dysgrafie). Žáci mají možnost zkoumat celou látku, zároveň současně procvičují učivo, umožňují provádět vnitřní diferenciaci žáků podle výkonu. Zmenšují subjektivitu posuzování a jsou i zpětnou vazbou efektivity práce učitele. Tyto testy jsou objektivní z hlediska ukládání úkolů i jejich plnění a lze prozkoušet velké úseky učiva.

Nevýhody a nedostatky didaktických testů (zejména nestandardizovaných) tkví především v nepochopení zadaných úkolů a tím vznikajícím chybám, v často pouze povrchních písemných odpovědích žáků na testové otázky, ve ztrátě bezprostředního verbálního a individuálního kontaktu učitele se žáky.

4.8 Problematika hodnocení v pedagogické teorii a praxi

Hodnocení předmětů a školních jevů, má-li vést k optimálním výsledným rozhodnutím, musí být objektivní, musí se opírat pokud možno o přesné poznání, musí usilovat o postižení pravdy. (POPPER, 1999)

Hodnocení je samozřejmou součástí školního vzdělávání. Pokud je formulován učební cíl, je na místě následně ověřit, zda je dosažitelný. A protože cíle jsou zaměřené na různě vzdálenou budoucnost – některé se týkají konkrétního výukového úkolu (např. řešení úlohy v učebnici), jiné jsou zaměřeny na období celého školního roku, má hodnocení mnoho různých podob a forem.

Hodnocení vždy pracuje s představou ideálního výsledku či procesu, který je porovnáván s výsledkem, který je hodnocen. Ideální výkon může být vyvozen buď z pedagogických dokumentů, nebo si jej vyučující, případně studující vytvářejí sami na základě vlastních představ o procesu učení a jeho výsledcích. V obou případech je možné, že ideál bude zatížen určitými očekáváními. Je totiž otázkou, z jakých zkušeností a s odkazem na jaké žáky-ně je ideální představa vytvářena. Často je ideál formulován ve vztahu ke školním charakteristikám, které si spojujeme spíše s chlapci než s dívkami. Výzkumy například ukazují, že vyučující předpokládají dobré výsledky u chlapců na základě logického myšlení, zatímco u dívek spíše na základě pamětního učení. Představa ideálního žáka v sobě však zahrnuje spíše logické myšlení než pamětní učení. To znamená, že představa ideálního žáka podle vyučujících více odpovídá chlapcům než dívkám. Zarážející přitom je, že si to vyučující jen zřídka uvědomují. Je proto důležité, aby se učitelky a učitelé zamýšleli nad tím, co od svých studujících očekávají a jaké jsou představy ideálních výsledků, podle nichž následně hodnotí žákovské reálné výsledky.

Pojem hodnocení odkazuje nejen na samotný proces, v němž jsou posuzovány žákovské výkony, ale také na výsledek tohoto posuzování. Charakter tohoto výsledku, tj. hodnotící vyjádření, souvisí s tím, jak vypadá proces hodnocení. Hodnotíme jiným způsobem v závislosti na tom, zda na konci této činnosti má být známka (kvantitativní hodnocení) či slovní hodnocení (kvalitativní hodnocení). Obě formy hodnocení jsou důležité a přínosné, avšak každá jinak. (SMETÁČKOVÁ, 2005)

4.8.1 Známkování

Jde o formu hodnocení na většině českých i zahraničních škol.

Stupně hodnocení:

- vynikající: student ovládá látku bez chyb a je schopen odpovědět i na dodatečné otázky
- chvalitebný: student ovládá látku jen z malými chybami a po upozornění je schopen je opravit
- dobrý: student ovládá látku uspokojivě, ale s chybami; musí se navádět ke správné odpovědi
- dostatečný: student ovládá látku s velkými chybami, které jen těžko opravuje
- nedostatečný: student ovládá látku velmi málo nebo vůbec; není schopen se opravovat a nepomáhají navádějící otázky

Někteří učitelé pokládají známkování za zastaralé a raději používají slovní hodnocení. (www.wikipedia.org)

Školní známka, nejčastější forma hodnocení na našich školách, je v poslední době zatracována, ale i chválena. Ukazuje se, že důsledky hodnocení nejsou tak jednoduché, aby je vyřešilo pouhé škrtnutí známek z práce učitelů.

Školní známka vyjadřuje vzdálenost žákova výkonu od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot v určitém časovém okamžiku nebo období. Je jednoduchým prostředkem komunikace. Kromě bodů nebo procent není k dispozici jiný, stejně jednoduchý a stejně informativní prostředek. Znamka sama o sobě jako jedna z forem hodnocení nerozhoduje o kvalitě hodnocení ani o svém konečném působení na žáka. Známkování není metoda, ale způsob hodnocení a záleží na učiteli, jak jej použije. Znamka je pro rodiče signál, zda učení ve škole probíhá podle očekávání. Je důležité, aby byla co nejvíce informativní, a k tomu sama známka nestačí, neboť má velmi nízkou informační hodnotu. To omezuje její funkce na pouhé numerické konstatování, jaké úrovně znalostí z prověřovaného učiva žák dosáhl.

Známkování probíhá na základě sociální vztahové normy, kdy je jedinec porovnáván s ostatními spolužáky. Znamka tak určuje postavení žáka ve třídě, kdy je nucen přijmout roli úspěšného, průměrného, nebo neúspěšného žáka. Na základě známek zařazují chybně někteří učitelé žáky do relativně stálých skupin (např. „jedničkaři“, „čtyřkaři“ apod.), ze kterých se děti jen těžko a s velkými obtížemi

dostávají. Výhodou známky přitom je, že umožňuje snadné srovnávání hodnocení mezi sebou. Ve skutečnosti se ale u známek za stejnými číslicemi může skrývat mnoho nesrovnatelných významů. Často dosahují stejných známek různí žáci za vynaložení naprosto odlišného úsilí. Pak známky vychovávají žáky k tomu, že známky nesouvisí s vynaloženým úsilím a je možné být úspěšný bez snahy a námahy. Zámka a funkce selekční Školní známky mají svou funkcí zdánlivě schopnost předpovídat nebo předznamenávat budoucí společenskou úspěšnost dítěte. Pokud má dítě pěkné vysvědčení, má před sebou i nadějnou budoucnost. Tato funkce prognózy školních známek se naštěstí potvrzuje jen v určité části případů. Vynikající školní kvalifikace není spolehlivým prostředkem k praktickému úspěchu člověka v životě, stejně jako relativní školní neúspěch rozhodně není spolehlivým znakem budoucí společenské nehodnotnosti žáka. (JAROŠOVÁ, 2006)

Zámka nemůže posuzovat myšlení, samostatnost, kreativitu, schopnost spolupráce, neukazuje příčinu žakových problémů, nevysvětluje jejich vznik a neukazuje nápravu. Proto ve funkci diagnostické selhává. Neposkytuje žádné informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, tj. o jeho schopnostech kooperovat v pracovním kolektivu, o jeho pílí, tvořivosti, vytrvalosti v učení apod. Pokud si učitel vede pečlivé záznamy o známkách a zapisuje si, za jaké konkrétní úkoly je jednotliví žáci získali, může přibližně zjistit, ve které části učiva nastaly potíže. Ale pro žáka a jeho rodiče je samotná zámka v tomto směru nedostačující. (JAROŠOVÁ, 2006)

Motivační funkce známek je velice nízká. Zámka je často pouhým donucovacím prostředkem k učení nebo nástrojem k udržení disciplíny. Znamkování klade důraz na vnější motivaci. V tomto smyslu představuje zámka negativní motivaci, která vytváří nezdravou atmosféru ve školním prostředí. Požadavky učitelů uplatňované prostřednictvím známek vedou žáky k co nejsnadnější a nejpoprchnější cestě za dobrou známkou. Žáci často neberou ohled na prostředky (opisování, učení se zpaměti toho, co nepochopili). V důsledku toho vedou známky i k rychlému zapomínání poprchně naučeného bez snahy pochopit souvislosti. Předmět hodnocení Zámka je numerické označení nějakého výkonu. Většinou hodnotí lehce kontrolovatelné oblasti. Mezi ně patří obsah paměti. Proto je s oblibou zkoušena násobilka, definice, slovíčka apod. Učitelé kontrolují i některé logické procesy, obsažené například při řešení slovních úloh v matematice. Zpravidla se tedy známkou hodnotí konkrétní znalosti žáků. Složitější je hodnocení neměřitelných schopností, jako je kreativita, fantazie nebo myšlenkové operace, které stojí často na okraji zájmu znamkování. (JAROŠOVÁ, 2006)

Chyba je v učení považována za nežádoucí jev, za projev nevědění. Při hodnocení se učitel soustředí na vyhledávání chyb a podle jejich počtu zhorší výslednou známku.

Do známkového hodnocení dítěte se promítá především porovnání se spolužáky a subjektivní žebříček hodnot vyučujícího. Trojkař ve výběrové třídě se v běžném vyučování stává primánem jen proto, že tamní trojkaři a horší by v porovnání s ním mohli nebo měli propadnout. Trvá-li učitel na přesném znění při výkladu a nevšímá-li si schopnosti použít vyučovanou látku v logických souvislostech, opravdu těžko zjistíme, k jakým oborům směřovat děti. (www.blisty.cz, 2005)

Hodnocením se učitel nezabývá jistě odpovědností za výsledky žáka. Jsou také, kromě vlivu mnoha dalších faktorů, výsledkem učitelovy práce. Učitel žákovi v podstatě neukazuje, co jej naučil, ale to, že jej něco nenaučil. (JAROŠOVÁ, 2006)

Známky jsou pro rodiče jen zdánlivě dobrou informací. Na první pohled je to jednoduché: když jsou známky dobré, mohou navozovat pocit, že se rodiče o školu nemusí zajímat, když jsou horší, většinou následují nějaká kárná opatření. Ta často místo zlepšení vyvolají odpor k učení – přitom mezi klíčové kompetence, které má škola rozvíjet, patří právě kompetence k učení, tj. schopnost i chuť se celoživotně vzdělávat.

Známka je velice nepřesná informace o tom, co dítě umí. Učitelé se často domnívají, že do známky se má promítnout i píle nebo naopak nezájem dítěte, takže je možné, že dvojka a trojka mohou znamenat stejné znalosti. Dále známky ovlivňuje složení třídy a také další subjektivní faktory na straně učitele, takže výsledkem je diskutabilní srovnatelnost známek – tatáž známka může znamenat i dost rozdílnou úroveň znalostí a dovedností dětí z paralelních tříd nebo z různých škol. (www.rodina.cz, 2008)

4.8.2 Slovní hodnocení

Když jsou do plánu školy zařazeny aktivity směřující k rozvoji individuálních vlastností a schopností žáků, zaměřené na samostatné řešení problémů, na rozvoj jejich individuálních postojů, začínají potíže s klasifikací. Výsledky práce žáků není možné zařadit do omezeného počtu klasifikačních stupňů. Protiváhou hodnocení prostřednictvím známek, označovaného jako klasifikace, se stalo slovní hodnocení.

Zatímco číselná forma je díky přehlednosti vhodná při sumativním hodnocení, slovní hodnocení je vhodné při hodnocení formativním. Má oproti známkování výhodu při shrnutí hodnotících poznatků za delší časové období. Musí obsahovat popis kontextu (souvislosti, které mohly žákův výkon ovlivnit), vymezení kritéria, stanovení míry jeho dosažení a vysvětlení důvodů hodnocení. (ČERVENKA, 1994)

Informativnost slovního hodnocení je závislá na tom, zda se z něho žák dozví kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria. Neinformativní slovní hodnocení je pro žáka málo přínosné. Může být i méně informativní než klasifikace. Oproti známce má výhodu dialogické formy. Poskytuje možnosti citlivě sdělit žákovi i rodičům míru školních úspěchů, dodat informaci o okolnostech žákova chování a poskytnout vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit. Aby bylo dobře srozumitelné a srovnatelné, měl by učitel používat stále stejná kritéria. Od učitele vyžaduje promyšlenou a obsažnou formulaci, od žáků a rodičů dobrou interpretaci. Uplatňuje se tam, kde zná učitel dobře své žáky, kde není počet žáků příliš vysoký, kde učitele neodrazuje jeho pracnost. Slovní hodnocení nutí hlouběji a častěji přemýšlet o žácích, jejich vlastnostech, schopnostech, přednostech a nedostacích. Vede učitele k lepšímu poznání dětí. (JAROŠOVÁ, 2006)

Při hodnocení činnosti dětí je třeba dodržovat určité zásady.

- a) Hodnotí se vždy činnost žáka resp. její výsledek, nikoliv žák samotný.
- b) Hodnocení vykonané práce musí mít podporující charakter. Někdy je nutná značná dávka empatie.

- c) Hodnocení je důležitou informací pro žáka samotného i pro jeho rodiče. Zejména hodnocení za delší období by mělo obsahovat informace nejen o výsledcích, ale i o průběhu učení. Krom konstatování dosažené úrovně je třeba věnovat pozornost doporučení, jak lze výsledky v příštím období zlepšit.

- d) Dosažené výsledky jsou do značné míry ovlivněny osobními dispozicemi a předpoklady (nadáním). Při hodnocení je třeba posuzovat, jak se mění výkon a výsledky každého jednotlivce, nikoli porovnávat žáky mezi sebou navzájem. (www.otevrene-vyucovani.cz)

Slovní hodnocení může, na rozdíl od tradičního známkování, vždy obsahovat alespoň částečně pozitivní motivaci. Aby motivovalo žáka k další činnosti, má být pozitivně laděné a má vyzdvihovat to, co se žákovi podařilo. Protože se na žáka obrací jako na partnera, vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky a přispívá tak k jejímu dobrému sociálnímu klimatu. Slovní hodnocení navíc také zahrnuje postoje žáků,

úsilí a snahu. Proto nejvíce prospívá problémovým a úzkostným žákům, kteří mají vzhledem ke svým schopnostem reálnou perspektivu úspěchu a nejsou nadále vystavováni ohrožení ze získání špatné známky. Předmět hodnocení. Slovní hodnocení nese nejen informace jen o dosažených výsledcích žáka, o jeho znalostech, ale především o kompetencích dítěte, postojích a dovednostech vyššího řádu (dovednost kooperovat, utřídit informace atd.). Sleduje úroveň myšlení. Kromě toho ukazuje problémy žáka, které se vyskytly na jeho cestě za poznáním, a radí, jak se s nimi vyrovnat. (JAROŠOVÁ, 2006)

4.9 Podvádění

Školní podvádění je takové jednání, kdy student porušuje daná školní pravidla k získání neoprávněné výhody. Podvádění také snižuje spolehlivost hodnocení studentova výkonu. (MAREŠ, 2005)

Podle autorů serveru www.nochaating.org je podvádění ve školách definováno jako vydávání cizí práce za vlastní. Může to mít několik forem: sdílení domácích úkolů, prodej a nákup vysvědčení nebo testových otázek, vypracování domácích úkolů na zakázku. (www.nochaating.org)

Server uvádí i následující fakta:

- Statistiky ukazují dramatický růst podvádění během posledních 50 let.
- V minulosti bylo podvádění doménou spíše podprůměrných studentů, kteří se snažili prospět, dnes už podvádí i studenti, kteří si chtějí zlepšit průměr.
- Dnešní studenti preferují dobré známky před vzděláním.
- Podvádění vnímá jako problém pouze 35 % studentů.
- Většina studentů si myslí, že individuální poctivost ve škole nebude mít žádný efekt.
- Studenti si myslí, že opisování je oprávněné, protože vnímají podvádění u spolužáků.
- Ve většině případů nejsou studenti přistiženi.
- Tresty za podvádění jsou nepřiměřeně nízké
- Četnost opisování roste s tlakem na dobré známky.
- Nejčastěji se opisuje v matematice a přírodních vědách
- V 70.tých letech přiznali opisování ve školách většinou chlapci. V dnešní době už není rozdíl v podvádění mezi dívkami a chlapci.
- Podvádění může začít už na základní škole a jeho četnost postupně graduje, vrcholí na vysoké škole, kdy se k nečestnému chování přiznává 75% studentů.
- Nedávný výzkum ukázal, že 66% respondentů občas podvádí u zkoušky, 90% studentů kopíruje domácí úkoly.
- Výzkum „Kdo je kdo na Americké střední škole“ dokázal, že 80% nejlepších studentů se dostalo na vrchol díky podvádění.

- Podle průzkumů provedeného Josephsonovým ústavem etiky na 20.000 středních a vysokých škol, 64% studentů středních škol v roce 1996 podvádělo. O dva roky později to bylo již 70%.
(www.nocheating.org)

Podvádění může být iniciativou jak jednoho jedince, tak i skupiny žáků či studentů, zde mluvíme o skupinovém (kolektivním) podvádění, kde jde o spolčení více jedinců za účelem podvádění. Na podvádění lze pohlížet ze dvou úhlů - z pohledu školy a vyučujících, kteří jsou podváděni anebo z pohledu podvádějících studentů, přičemž se tyto dva pohledy značně liší. Na straně studentů je akademické podvádění vnímáno jako běžný jev, o kterém se ví a které je samotnými studenty tolerováno, přestože je chápáno jako porušení pravidel. Dá se tedy říci, že určitým způsobem patří ke studentské kultuře. Z výzkumů vyplývá také to, že většina studentů je přesvědčena o tom, že ostatní studenti podvádějí více než oni. Odlišný pohled je na straně škol a učitelů, kde je jednoznačná snaha podvádění předcházet, bojovat s ním a prezentovat ho jako nežádoucí jev, který může být potrestán. V zahraničních zdrojích se v tomto smyslu mluví o dosahování a udržování akademické čestnosti. (MAREŠ, 2005)

Metody podvádění

- Pokud mají všichni studenti stejné znění testu, pak je výhodné si v počítačové učebně sednout vedle spolužáka, který je lepší a postupuje rychleji. Horší a pomalejší spolužák od něj opisuje správné odpovědi.
- Posílat mobilem správné odpovědi spolužákům k opsání pomocí SMS zpráv.
- Opsat od spolužáka znění správné odpovědi z přijaté SMS zprávy v mobilu.
(ROWE, 2004)
- Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí miniaturní vysílačky (např. v podobě propisovací tužky).
- Nechat si napovídat při počítačovém zkoušení pomocí ukrytého *hands-free* mobilního telefonu. (CHAPMAN, 2004)
- Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného testu prostřednictvím zkopírování obrazovky; jde o uložení textu pro pozdější použití, nebo odeslání textu spolužákovi. (ROWE, 2004)

- odvádět za účelem získání příslušného učitelova hesla (např. simulovat naléhavé volání od systémové podpory daného systému – potřebujeme naléhavě vaše heslo anebo simulovat pokyn správce systému změňte si dočasně heslo pro testování systému). (ROWE, 2004)
- Přihlásit se do počítačového systému jako učitel a přečíst si klíč správných odpovědí k vyhodnocení daného testu.
- Nahrát do systému speciální program, který umožňuje monitorovat a hlásit podvádějícímu studentovi, jaké činnosti na svých počítačích provádějí spolužáci nebo učitel a z nich pak odvodit správný postup při odpovídání. (CHAPMAN, 2004)
- Při psaní jednotného zkušebního testu v tentýž den využívat rozdíl v časových pásmech: angličtí studenti, kteří psali test v Hongkongu zveřejnili jeho znění na internetu pro studenty, kteří ho psali tentýž den v Anglii. (ROWE, 2004)

4.9.1 Vztah podvádění ke škole

Pravděpodobnost žákovského či studentského podvádění zvyšují: učitelova neschopnost vyložit učivo srozumitelně a strukturovaně, učitelův důraz na vysoké výkony a malý zájem o to, zda žáci učivu vůbec rozumějí, malá snaha učitele žákům poradit, pomoci. (MURDOCK, HALE, WEBER, 2004)

Tab. 1: Příklady konkrétních proměnných

Podporuje podvádění	Neovlivňuje podvádění	Omezuje a brání podvádění
Odpor ke škole odcizení se škole Snaha upoutat na sebe pozornost, Přesvědčení, že ostatní žáci či studenti také podvádějí Předchozí dobré zkušenosti s podváděním Orientace na známky, nikoli na znalosti a dovednosti Strach ze špatných známek Motivace spočívající ve vyhnutí se neúspěchu Strach ze školy obecně Potřeba sociálního souhlasu Těžiště žákových aktivit leží mimo školu Velký počet žáků či studentů v učebně Orientace školy na vysoké výkony a na známky Způsob výuky preferující nátlak, donucování žáků Příležitost k podvádění	Žákovy či studentovy časté absence Žákova či studentova Výkonová motivovanost Aktivní účast na mimovýukových činnostech Příslušnost k majoritě či minoritě Sebedůvěra Osobnostní typ Typ školy (veřejná-soukromá)	Školní sebepojetí žáka Žákovo očekávání školního úspěchu Vyšší intelektové schopnosti Introverze Vnější situování kontroly Vnitřní motivovanost Žákova orientace na učení Žákova potřeba vysokého výkonu Odpovědnost za výsledky učení Vyšší úroveň morálního usuzování Zajímavé učivo Učivo, které žák považuje za užitečné a smysluplné Kvalitní výuka

(MURDOCK, HALE, WEBER, 2004)

V poslední době se objevují specifické výzkumy, které se zajímají o motivy, jež žáky vedou k podvádění. Některé z motivů figurují v právě uvedené tabulce. Zajímavější ovšem je, které z motivů jsou pro žáky přijatelné, tedy ospravedlňující podvádění, a které nikoli. Zajímavou sondu uskutečnil kolektiv amerických psychologů. U vzorku 490 žáků a studentů od 14 do 23 let konstatovali, že mezi nejčastěji akceptovatelné důvody podvádění z pohledu studentů patří: potřeba postoupit do vyššího ročníku a zvýšit tak studentovu šanci získat zaměstnání, jež pomůže rodině; nezklamat rodiče tím, že přinese špatné známky; vyhnout se přezkušování nebo opravné zkoušce; podvádět je možné v případech, kdy si žák či student myslí, že mu učitel křivdí, že neznámkuje spravedlivě. Mezi méně akceptovatelné důvody z pohledu studentů se zařadily tyto: daný student říká, že je prostě soutěživý typ; nedělá si z podvádění velkou hlavu; podváděl už předtím a vycházelo mu to. (JENSEN et al, 2002)

Vztah mezi podváděním a dosavadním žákovským prospěchem je poměrně těsný: prospěchově slabší žáci tendují častěji k podvádění.

Pokud jde o další proměnné, zdá se, že pohlaví žáků nehraje roli při podvádění především na počátku školní docházky. Postupně však mezi podvádějícími začínají převládat chlapci. Jedním z možných vysvětlení může být, že dívky mají tendenci spíše dodržovat školní pravidla, než je porušovat a poněkud více domýšlejí důsledky svého jednání, než chlapci. Lineární trend patrně nemusí pokračovat. Výzkum u vysokoškoláků nezjistit rozdíl v podvádění mezi muži a ženami. (NATHANSON et. al., 2005)

Vztah mezi postupným ročníkem a podváděním zřejmě není lineární. Na počátku školní docházky je podvádění vzácné, s přibývajícími lety narůstá a vrcholu patrně dosahuje na střední škole. Potom mírně klesá. Vysvětlení zlomu může být přinejmenším dvojitý: buď směrem k výběrovým typům škol ubývá slabších žáků (a tedy žáků potřebujících podvádět), anebo starší studenti v dotaznících zatajují skutečnou míru podvádění. (NATHANSON, 2005)

4.9.2 Faktory podporující podvádění

Podvádění nelze odtrhnout od podmínek, ve kterých se odehrává a od aktérů, kterých se týká. Dle Mareše je podvádění ve škole ovlivněno nejen zvláštnostmi podvádějících jedinců, ale i školním kontextem zahrnujícím vyučujícího, podmínky

vyučování, klima třídy a celé školy. To lze vztáhnout i na vyučování, které se neodehrává ve skutečné třídě. (MAREŠ, 2005)

Faktory podporující podvádění tedy jsou:

a) na straně studentů

- ročník – nejvíce na SŠ a VŠ (názory se liší)
- nízká úspěšnost ve studiu
- převaha povrchního učení
- malá motivovanost
- snaha vyhnout se neúspěchu
- orientace na známky
- přesvědčení, že ostatní také podvádějí
- předchozí dobré zkušenosti s podváděním
- stěžejní zájmy ležící mimo školu

b) na straně školy, vyučujícího, učiva a podmínek vyučování

- velikost školy, mnoho studentů, anonymita prostředí
- náročnost studia, vysoké nároky, důraz na faktografii
- donucování, dogmatický přístup vyučujícího
- malá schopnost vyučujícího podat učivo srozumitelně, zajímavě
- přeceňování předmětu vyučujícím
- nedůslednost vyučujícího, nezáměr o studenty, malé zkušenosti s ICT
- příležitost k podvádění, nedostatečné postihování podvodů

(MAREŠ, 2005)

4.9.3 Techniky podvádění

Napovídání

Napovídáním rozumíme specifickou komunikační činnost, při níž spolužáci pomáhají konkrétnímu žákovi, jenž má zodpovědět učitelovu otázku či vyřešit zadaný úkol a nezná správnou odpověď. Verbálně i nonverbálně mu sdělují klíčové prvky správné odpovědi a žák s oporou o tuto pomoc splní zadaný úkol, třebaže nebyl na jeho řešení připraven a někdy odpovědi ani sám nerozumí. (MAREŠ, KŘIVOHLAVÝ, 1995)

Tahák

Jde o text (nebo pro zvukový záznam), který lze tajně využít jako pomůcku při testu, zkoušce a podobných příležitostech. Tahák slouží k získání informací, které si student nepamatujeme a které by měly přispět k lepšímu hodnocení. Aby podvádějící ušel pozornosti zkoušejícího, bývá tahák sepsaný nejrůznějšími způsoby na nejrůznějších podkladech.

Typy taháků (dle wikipedia):

nejčastější formou je tahák napsaný na kousku papíru vložený mezi další věci (do penálu, kalkulačky, pod obal sešitu atd.), nebo na nohu.

- popsaná lavice - tužkou vepsané poznámky na desku lavice
- popsané části lidského těla - nohy, ruce, prsty atd.
- taháky schované mezi oblečením, taháky na židlích
- listy papíru nenápadně rozhozené po lavici
- texty psané křídou na školní tabuli
- napsané v mobilu nebo kapesní počítači (PDA, PPC)
- zvukově v PDA, MP3 a mobilech pomocí 1 sluchátka nenápadně vedeného až k uchu (např. v rukávu nebo pod dlouhými vlasy)

(www.wikipedia.org)

Elektronické podvádění

Vstup nových technologií do vzdělávání rozšířil nejen možnosti učení lidí, ale také možností, jak podvádět učitele, školu či jinou vzdělávací instituci. Výstižný je podle našeho názoru postřeh specialistů, že rozsah studentského podvádění v praxi je teď už omezen pouze schopností studentů používat dostupné technologie tvořivým způsobem. (AUSTIN, BROWN, 1999, UNDERWOOD, SZABO, 2003)

Nejde jen o použití počítačů a běžných počítačových programů typu textových editorů při podvádění. Využívají se mobilní telefony (včetně mobilních telefonů s fotoaparátem), miniaturní vysílačky, skenery.

Příklady elektronického podvádění:

- Předávat informace o obsahu a podobě aktuálně psaného testu prostřednictvím fotoaparátu zabudovaného do mobilu (fotografie jsou určeny studentům, kteří ho teprve budou psát).

- Opisovat při písemném zkoušení z elektronického taháku tím, že si student přinese k počítačovému zkoušení např. MDA, PDA, Symbian, laptop apod.
- Opisovat při písemném zkoušení z elektronického zvukového taháku tak, že si student přinese MP3 přehrávač.
- Použít při zkoušení z elektronický tahák tak, že si student z tajně přineseného nosiče (např. flashdisku) stáhne do školního počítače soubor, který si doma předem připravil (např. esej, překlad textu apod.) a vydává ho za text vypracovaný během zkoušení.
- Opisovat při zkoušení z elektronického taháku tím, že si student stáhne ze systému soubor, který tam byl předtím nahrán a vhodně přejmenován; během zkoušení pak změní jeho příponu, vloží ho na patřičné místo a vydává ho za text vypracovaný během zkoušení.
- Stáhnout si jiným autorem připravenou práci z nabídky příslušných internetových stránek a vydávat ji za svou vlastní (získat ji buď zdarma anebo zakoupit).
- Zkopírovat elektronický text z určitého zdroje, aniž je tento zdroj citován (text z webových stránek určité instituce, článek v internetovém časopise, kapitola v elektronické knize, pasáž ze zprávy o výzkumu) v mateřském jazyce.
- Naskenovat text či obrázek z tradičního zdroje (knihy, časopisu), převést ho do elektronické podoby; okopírovat části textu a vybrané obrázky, grafy apod. do své práce a celek vydávat za své vlastní dílo, aniž je uveden původní zdroj.
- Zkopírovat text z určitého cizojazyčného zdroje, aniž je tento zdroj citován, přeložit ho (třeba i s využitím elektronického překladače) a vydávat ho za svůj vlastní.
- Napsat text v mateřském jazyce; pomocí elektronického překladače ho nechat přeložit do cizího jazyka a výsledek vydávat za práci dokládající studentovu jazykovou kompetenci při zkoušení v cizím jazyce.
- Přihlásit se do počítačového systému za někoho jiného; pod jeho jménem a jeho heslem, za něj napsat test.
- Při distančním zkoušení se přihlásit do systému pod svým jménem a heslem; odpovídat sice osobně na otázky, ale mít vedle sebe jednoho nebo víc konzultantů, kteří zkoušenému radí, jaká má být správná odpověď.

- Při zkoušení požádat o pomoc další kolegy prostřednictvím elektronické diskusní skupiny; jejich náměty, rady a doporučení zkopírovat, vymazat části textu, které by poukazovaly na cizí pomoc a výsledný text vydávat za svůj vlastní.

Učitele v praxi zajímá, jak včas rozpoznat podvádění a jak na ně adekvátně reagovat. Badatele zase zajímá, co žáky motivuje k podvádění, které typy žáků mají tendenci podvádět a jak obecně podvádění předcházet.

5 PRAKTICKÁ ČÁST A VÝSLEDKY PRÁCE

5.1 průzkum mezi studenty

Tab. 2: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jaké pomůcky, formy při opisování používáte?“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Mobilní telefon, MDA, PDA	10	13	4	3
MP3	3	9	0	0
Kalkulačka	13	9	7	6
Sešit	18	19	29	24
Opisování od spolužáků	21	21	28	27
Propisky s „taháky“	12	7	2	3
Klasické „taháky“	23	22	30	37

Ve všech třídách, ve kterých bylo provedeno dotazníkové šetření, žáci stále nejčastěji používají jako pomůcku k podvádění klasické taháky. Tato metoda však vyžaduje předchozí přípravu, z toho je patrné, že studenti podvádění plánují a připravují. Na druhém a třetím místě se ve výskytu odpovědí umístily odpovědi „Opisování od spolužáků“ a „Opisování ze sešitu“. Tyto techniky nepotřebují žádnou přípravu a lze je tedy provést i spontánně. Studenti středního odborného učiliště téměř nepoužívají elektronické podvádění, na rozdíl od studentů střední školy kde je patrný nástup nových technologií.

Tab. 3: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Odhadněte, kolik procent Vašich spolužáků podvádí častěji než 1x za měsíc.“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Do 15%	8	0	6	12
15-30%	6	0	11	12
30-45%	25	5	22	12
45-60%	16	44	6	23
60-75%	12	36	33	6
Více než 75%	33	15	22	35

Alarmující výsledky byly zaznamenány u odpovědí na otázku „Odhadněte, kolik procent Vašich spolužáků podvádí častěji než 1x za měsíc.“ Nejčastěji byla studenty v dotaznících zaškrtnuta možnost „více než 75%“. Téměř shodné procentuální výsledky

jsou na druhém a třetím místě (45-60% a 60-75%). U studentů 4. ročníku je patrný skepticismus v poctivé chování spolužáků. Žádný z nich nevidí ve své třídě alespoň jednoho nepodvádějícího studenta.

Tab. 4: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jaké jsou důvody podvádění.“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Pojistka, opora	16	15	22	13
Nezájem o problematiku	9	11	0	11
Lenost	15	19	20	19
Protože to jde...	14	12	4	5
Dosažení lepších výsledků	21	20	25	22
Nepochopení, náročnost učiva	17	13	27	22
Nízké tresty při odhalení	8	10	2	8

Většina respondentů tohoto průzkumu vysvětluje nečestné chování tím, že se ve škole snaží dosáhnout lepších výsledků. Dále si studenti stěžují na „Nepochopení učiva a jeho náročnost“. Tato odpověď se shoduje s častou odpovědí na otevřenou otázku: „Jaké změny by zamezily (nebo alespoň omezily) podvádění na středních školách?“. Studenti si často stěžovali na nedostatečné vysvětlení látky, její nepochopení a špatný přístup učitelů.

Tab. 5: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Přistihl Vás někdy vyučující při opisování, podvádění?“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Ano	33	61	72	56
Ne	67	39	28	44

V této otázce se průzkum snažil zjistit procent studentů přistižených při podvádění. Většina podvádějících již byla v minulosti při podvádění odhalena. Stále jsou však vysoká čísla studentů, kterým podvádění prochází. Toto procento je až překvapivě vysoké v 1. ročníku střední školy, kde nadpoloviční většina – 67% žáků udává, že nebyla při podvádění přistižena. Výsledky průzkumu, který provedl

Josephson v roce 2007 uvádí, že při podvádění byla přistižena pouze 2% podvádějících studentů a pouze 1% bylo potrestáno. (www.classroom-issues.suite101.com/)

Tab. 6: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jak často ve škole opisujete nebo jinak podvádíte?“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
nikdy	14	21	0	37
1x týdně	45	47	17	18
2 x týdně	30	16	28	36
3x týdně	5	16	33	0
4x týdně a častěji	6	0	22	9

Frekvenci podvádění se snaží zjistit otázka „*Jak často ve škole opisujete nebo jinak podvádíte?*“. Jak mezi obory s maturitou a výučním listem, tak mezi jednotlivými třídami jsou patrné markantní rozdíly. Nejčastěji nečestné chování ve výuce přiznali studenti 1. ročníku středního odborného učiliště, kteří uvádí, že podvádí 4krát týdně. Odpovědi na danou otázku v této třídě korelují s otázkou zpracovanou v tabulce č. 9, kde žádná ze studentů nevybral možnost „neopisuji“. Výsledek souvisí také s předchozí tabulkou, kde tato třída vykazuje nejvyšší procento přistižených studentů.

Tab. 7: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jak by měl učitel postupovat, přistihne-li studenta při opisování?“ v jednotlivých třídách

	1. roč. SŠ	4. roč. SŠ	1. roč. SOU	3. roč. SOU
Ohodnotit studenta známkou nedostatečně	48	50	44	15
Ústní přezkoušení	32	28	39	38
Zhoršené hodnocení o dva stupně	8	11	6	52
Seminární práce na dané téma	12	11	11	0

Tabulka 7 ukazuje žáky idealizovaný postup učitele, který odhalí podvádění. Většina respondentů jako nejlepší trest pro opisujícího studenta zvolila hodnocení nedostatečně. Tato možnost byla nejčastěji zvolena ve 3 ze 4 dotazovaných tříd. Benevolentnější řešení vybrali studenti 3. ročníku SOU – „*Zhoršené hodnocení o dva stupně*“.

Obdobná otázka se vyskytla i v průzkumu mezi učiteli. Ti jako nejvhodnější možnost volili „Ústní přezkoušení“. Studenty preferovaná možnost se mezi učiteli umístila s 18% na třetím místě. (viz. graf 1)

Tab. 8: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Preferujete...? „v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Hodnocení za 1 s tahákem	23	41	39	36
Hodnocení za 3 poctivě	77	59	61	64

Ve výše uvedené tabulce je patrný rozdíl v přístupu k podvádění a ke studiu mezi studenty prvního a posledního ročníku maturitního oboru. V průzkumu se jeví jako nejčastější přístup studentů prvního ročníku SŠ.

U studentů středního odborného učiliště by mohl být rozdíl způsoben orientací na praktické dovednosti více než na teoretické znalosti.

Tab. 9: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Opisování...“ v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Plánuji (příprava den předem)	20	11	35	31
Neplánuji	65	84	65	46
Neopisuji	15	5	0	23

Tato otázka měla za úkol zjistit, je-li podvádění činností impulzivní nebo předem plánovanou. Ukázalo se, že studenti středního odborného učiliště ve větší míře podvádění plánují a věnují se přípravě taháků. Ve všech třídách, ve kterých byl průzkum prováděn, však dominovala odpověď „Neplánuji“. Studenti se tedy během zkoušení poddají okamžitým podnětům a využijí nepovolené techniky pro získání výhody.

Tab. 10: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Co si myslíte“v jednotlivých třídách

	1. ročník SŠ	4. ročník SŠ	1. ročník SOU	3. ročník SOU
Podvádět ve škole je jednoduché	3	5	6	33
Podváděním lze dosáhnout lepší výsledky	23	47	28	17
Podvádění je nemorální	13	11	0	8
Většina žáků se nebojí podvádět	35	16	33	17
Za podvádění může i pedagog	26	21	33	25

Cílem této otázky bylo zjistit, co si žáci myslí o podvádění. Stejně jako v otevřené otázce (viz. níže) vidí studenti problém v osobě učitele. Nejvíce respondentů si však myslí, že podváděním je možné dosáhnout lepších výsledků. Jejich názor koresponduje s průzkumem „*Cheating is a personal foul*“ (podvádění je osobní chyba), který uvádí, že 80% nejlepších studentů podvádí pro dosažení lepších výsledků. ([www-nocheating-org](http://www.nocheating-org))

Součástí dotazníku na střední škole a středním odborném učilišti byly i dvě otázky otevřené. Nejčastěji si studenti v odpovědích na otázku „*Jaké změny by zamezily (nebo alespoň omezily) podvádění na středních školách?*“ stěžují na špatný přístup učitelů: „*Nedávat takové množství učení, nespěchat při hodinách, aby se toho hodně stihlo, oznamovat písemky.*“ „*Větší zájem učitele naučit studenta danou látku, nebo např. změnu přístupu ke studentům.*“ Jiní žáci vidí problém v nedostatečné autoritě učitele. „*Mít respekt z učitele, a když opisuje jen jeden tak je to trapný, tak že se na to vykašle.*“ Někteří studenti dohnali odpovědi o autoritě učitele do extrému. „*Možná by pomohlo jednu mu (studentovi pozn. autora) vrazit... To se ale bohužel nesmí.*“ Stejný názor sdílí více studentů. „*Podvádění by se omezilo tím, že kdyby při přistižení žáka při opisování následoval tělesný trest. Měly by se zavést tělesné tresty.*“ a „*Zavést tělesné tresty!!!*“

Další respondenti dotazníků odpověděli: „*Míň písemek v jeden den, kratší učivo na písemky, lepší přístup učitelů.*“ „*Myslím, že se tomu asi nedá zamezit, je to na každém. Ten kdo podvádí by se měl zamyslet. Možná při písemce dostane jedničku, ale když ho potom učitel vyzkouší tak nic nebude umět. Ale bez taháků by to asi nešlo. Nejlepší by tedy bylo, kdyby byli všichni zkoušený. Ale když budu používat tahák a potom se to doučím, bude to taky něco jinýho.*“ „*Ve škole by se asi nemělo změnit nic. Ale ty učitelé by mohli trochu chápat, že se nedá učit z hodiny na hodinu na každý*

předmět. Jsme přece jenom lidi.“ S tím to názorem se shoduje i odpověď další studentky: „Myslím, že by se měl změnit přístup žáků, ale především učitelů. Někteří žáci se učí pomaleji a nedokáží pochopit vše. Na druhou stranu existují učitelé, kteří nedokáží danou látku řádně vysvětlit. Rozhodně si ale nemyslím, že by učitel měl žáky hlídat, v podstatě to k ničemu nevede. Řekla bych, že v tomto ohledu je to hodně na žákovi zdali chce nebo nechce vystudovat s čistým svědomím a se spoustou vědomostí a zkušeností.“

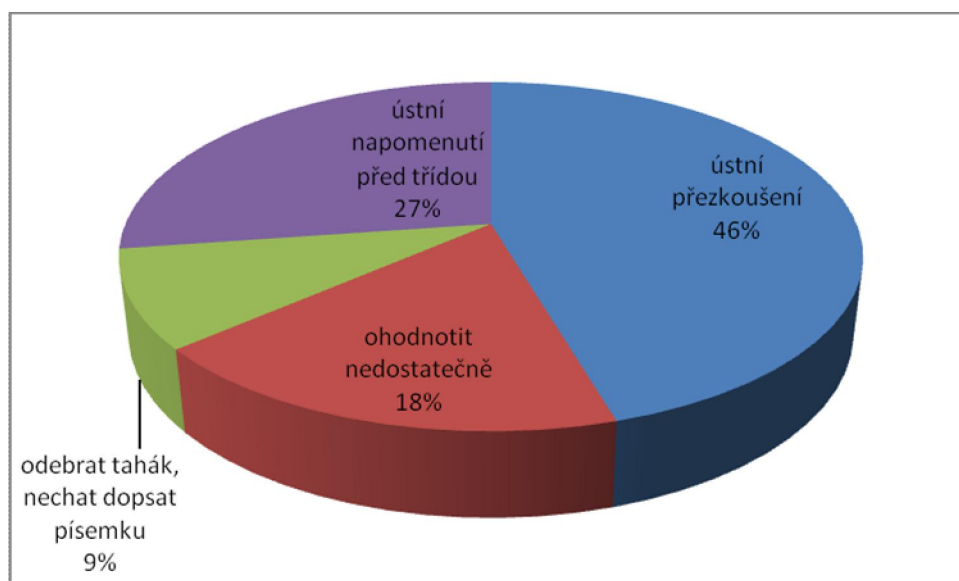
Mnoho studentů střední školy a středního odborného učiliště si myslí, že podvádění zabránit nelze. *„Ať se udělá cokoli tak se vždy najdou jedinci co si najdou způsob jak podvádět.“*

V odevzdaných dotaznících se u této otevřené otázky objevily i tyto dvě odpovědi: *„Na střední škole jsem proto, abych se něco naučila, a proto nepotřebuji podvádět.“* a *„Podvádět nepotřebuji. Na střední škole sem proto, abych se něco naučila...“*

Druhá otevřená otázka se snažila zjistit neobvyklé metody podvádění. *„Máte nějaký originální způsob podvádění? Jestliže ano, jaký?“*. Na tuto otázku odpovědělo pouze malé procento studentů a většina z nich nebyla ochotna své metody prozradit, proto se nejčastěji vyskytla odpověď typu: *„Ano mám, ale nechám si je pro sebe!“*. Nebo: *„To se opravdu neříká“*.

Studenti, kteří odpověděli na předchozí otázku, často prokázali notnou dávku originality při podvádění. Mezi nejoriginálnější odpovědi byly vybrány: *„Když sedím ve třídě, tak si tahák napíšu do dírek ve starém topení.“* *„Nalepit si tahák na sousedovu židli před váma či na radiátor“*. Jiný student navrhl postup: *„Zaměnit písemky se spolužákem.“* Studenti mají také velmi propracované místa kam taháky schovávat: *„Do podprsenky, napsaný na stehno či na lýtko, na botu, ukrytý do ponožky, nalepený do širokého náramku, do penálu nebo psát v šifrách tužkou na stůl“*. Nejneotřelejší způsob vynalezli studenti prvního ročníku, zde jeden student přiznal: *„Laserovým ukazovátkem pro třídu psát odpovědi nad tabulí“*.

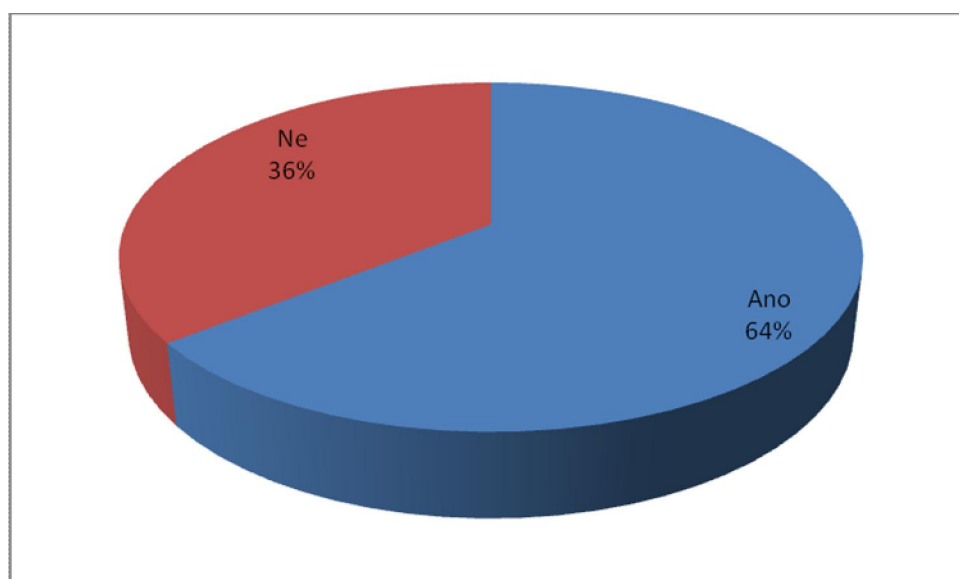
5.2 Průzkum mezi učiteli



Graf 1: Odpovědi učitelů na otázku: „Jak postupujete, přistihnete-li studenta při opisování/podvádění?“

Učitelé jsou v odpovědi na tuto otázku mírnější, než sami studenti, kteří jako nejvhodnější trest vidí hodnocení studenta známkou nedostatečně.

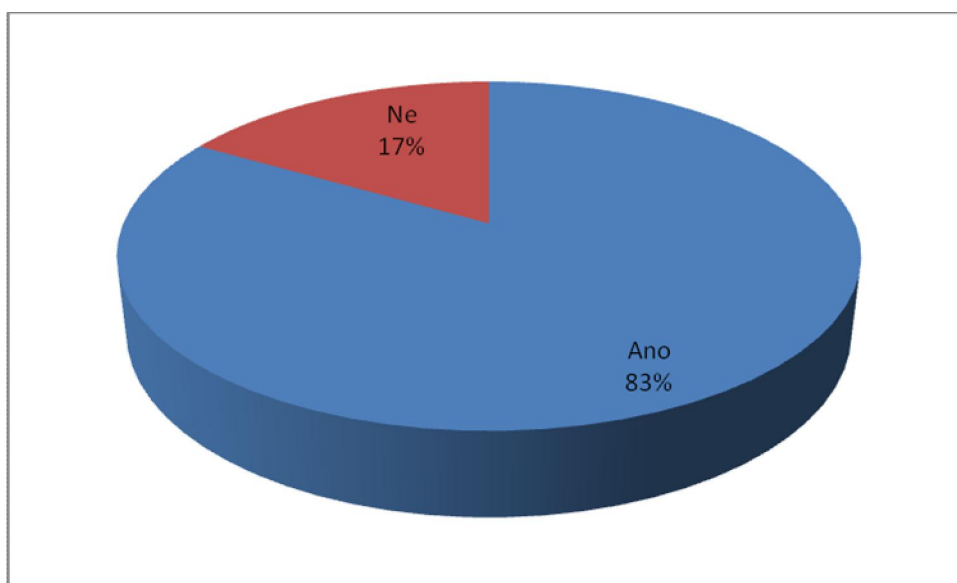
Ústní přezkoušení podvádějícího studenta lze hodnotit jako nejvhodnější možnost ověření jeho skutečných znalostí. Jako vhodný trest a zároveň prevenci podvádění lze zvolit i seminární práci na dané téma.



Graf 2: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že je podvádění na školách více rozšířené než např. před 7 lety??“

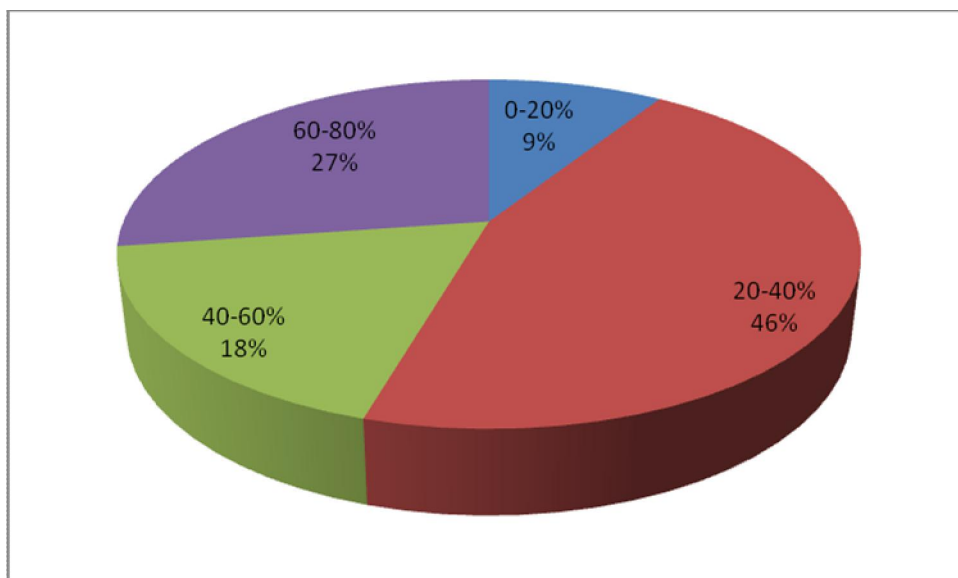
Většina učitelů si podle průzkumu myslí, že četnost podvádění na středních školách se zvyšuje. Ke stejnému závěru došel i výzkum provedený *Josephson Institute of Ethics*, který zaznamenal během dvou let 6% nárůst studentů, kteří přiznali podvádění.

(www.nocheating.org)



Graf 3: Odpovědi učitelů na otázku: „Mají moderní technologie (kapesní počítače, mobilní telefony, MP3, Symbian apod.) nějaký vliv na četnost a způsob opisování/podvádění??“

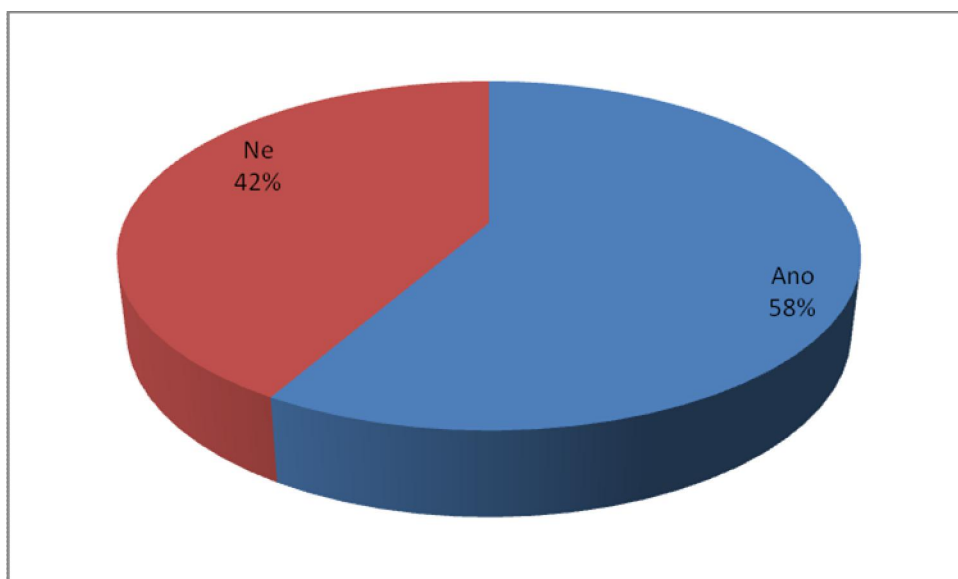
Názor většiny potvrzuje výzkum „*Mobilní telefony zvyšují četnost podvádění*“ provedený ve Velké Británii. Jeho autoři ve výsledcích uvádějí například, že mezi lety 2008 a 2009 narostlo procento podvádějících u zkoušek o 29%. O 6% narostl počet studentů, kteří se pokusili na závěrečný test propašovat mobilní telefon. (www.guardian.co.uk)



Graf 4: Odpovědi učitelů na otázku: „Kolik procent žáků podle Vašeho názoru opisuje/podvádí častěji než 2x týdně?“

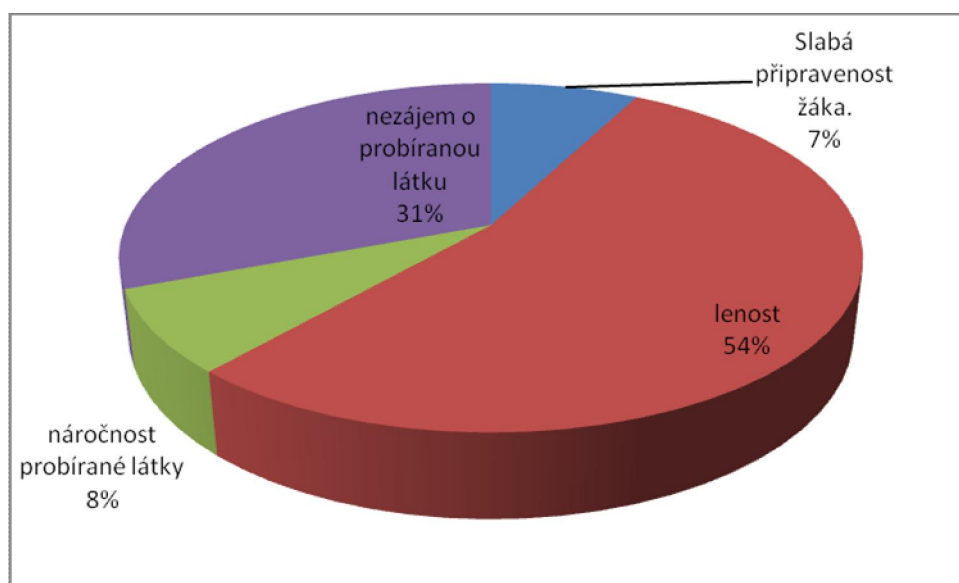
O četnosti podvádění studentů na středních školách dosud nebyl proveden žádný průzkum. Nejčastější odpovědí mezi učiteli procento studentů opisujících více než 2x týdně je 20 – 40%. Tuto možnost vyhralo 46% dotázaných učitelů.

Nejvíce žáků v dotazníku přiznalo četnost podvádění 1x týdně na SŠ a 2 x týdně na SOU.



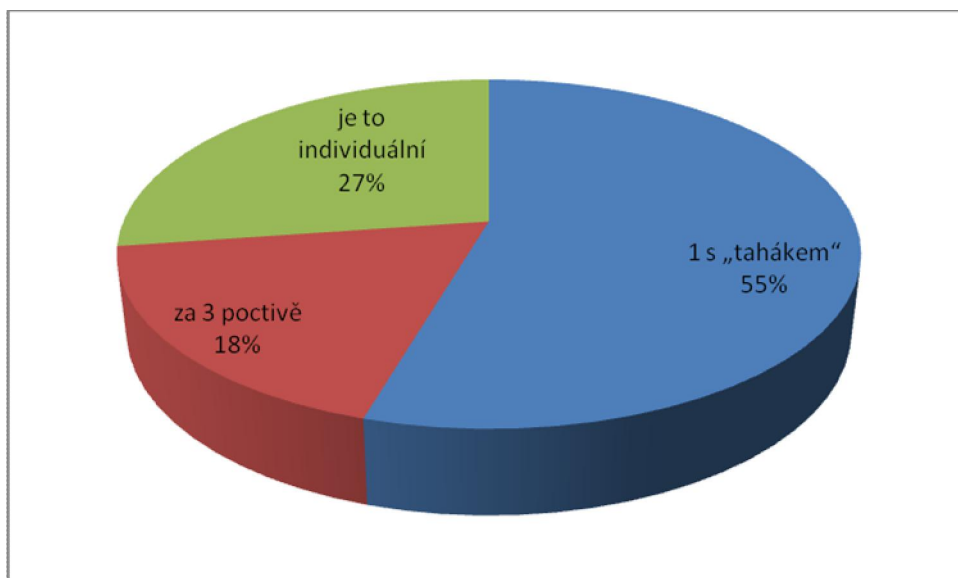
Graf 5: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že četnost opisování/podvádění se zvyšuje se vzdáleností od autority (učitele)? Podvádí/opisují žáci v zadních lavicích častěji?“

Odpovědi učitelů na tuto otázku nepotvrdily předpoklad, že studenti v zadních lavicích podvádějí častěji. Boří tak obecné dogma, týkající se této hypotézy. Procento zastoupení odpovědí „Ano“ dosáhlo čísla 58. Nejsou tedy průkazné rozdíly v četnosti podvádění v závislosti na lokaci studenta ve třídě.



Graf 6: Odpovědi učitelů na otázku: „Jaké jsou podle Vás důvody opisování/podvádění?“

Nadpoloviční většina učitelů (54%) zastává názor, že studenti střední školy jsou líní se učit, z čehož pramení jejich podvádění. Tento důvod označilo i 20% studentů SOU. Podobné odpovědi se objevily i v otevření otázce: „Jaké změny by zamezily (nebo alespoň omezily) podvádění na středních školách?“ např.: „Nebýt líná se učit“. Další student svou odpověď ještě více zestručnil, odpověděl pouze: „Lenost!“.



Graf 7: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že studenti preferují hodnocení za 1 s „tahákem“ nebo za 3 poctivě?“

Jak ukázala tato otázka, učitelé jsou v otázce morálního usuzování velmi skeptičtí. Většina z nich zastává názoru, že studenti preferují nečestné chování k dosažení výborného výsledku, před chování čestným, avšak pouze s dobrým výsledkem. Studenti jsou však podle rozboru odpovědí poctivější. Žáci všech tříd preferují hodnocení za 3 bez nutnosti nečestného chování.

6 DISKUZE

Limitem výzkumu provedeného v rámci bakalářské práce je především fakt, že se týká malého počtu respondentů jedné specifické školy. Proto jeho výsledky a závěry nemohou být zobecněny a aplikovány na celou populaci středoškolských studentů. Předpokládány jsou značné rozdíly mezi studenty odborných škol a gymnázií. Bylo by tedy zajímavé zadat stejné otázky širšímu spektru studentů. Další možnost výzkumu, který by však vyžadoval delší časovou periodu, vidím v možnosti sledovat vývoj podvádění u jedné třídy v průběhu celého studia. Dotazováním na stejné otázky každý rok by bylo možné analyzovat výsledky a následně vyhodnotit jakousi „evoluci“ podvádění.

Jaké jsou vlastně příčiny vedoucí studenty k podvádění? Hlavní podnět vidím v lepším hodnocení. Pokud je tedy dobrá známka hlavní příčinou podvádění studentů, otázkou zůstává: Proč tomu tak je? Proč si studenti cení kladného hodnocení více než nabytých vědomostí? Vnímají studenti kladné hodnocení jako zásadní element jejich budoucnosti? Studenti zřejmě nevidí dlouhodobý dopad podvádění na jejich vzdělání, ale momentální výhodu v kladném hodnocení.

Další zásadní otázkou, na kterou by bylo dobré se blíže zaměřit, je otázka reakce učitelů na podvod, resp. otázka toho, jaká je přiměřená reakce pedagoga? Jak studenta vhodně sankcionovat, aby se podvádění omezilo? Těmto otázkám by se měla v dalším výzkumu věnovat zvýšená pozornost.

Pro porovnání výsledků práce bylo vybráno několik výzkumů provedených v zahraničí, avšak s větší množinou respondentů. Zahraniční studenti přiznávají podvádění v testech ve 40%, 67% se jich přiznalo, že zkopírovalo cizí práci a vydávali ji za vlastní. Průzkum „*Kdo je kdo na Americké střední škole*“ provedený v roce 1997 mezi 12 000 středoškoláky ukazuje, že v průběhu školního roku podvádělo 63% respondentů. V mém dotazníku se k pravidelnému podvádění přiznala valná většina studentů. Výsledek stejného zahraničního výzkumu uvádí, že 95% nebylo přistiženo. Čeští učitelé jsou důslednější, při podvádění byla přistižena nadpoloviční většina studentů. Stále je však velké procento žáků, kterým podvádění beztrestně prochází.

Studie Dukeovy univerzity „*Cheating is on rise*“ (Podvádění je na vzestupu) z roku 2007 ukazuje, že 90% studentů přiznává kopírování cizích prací a výsledků a 75% žáků opisuje. Dále tato studie uvádí změnu vnímání podvádějících studentů. Dříve

pociťovali pohoršení, za to že se chovají nečestně. Dnes je podvádění zcela akceptováno. (www.classroom-issues.suite101.com/)

Nyní je čas položit si otázku: „jak lze vzniklou situaci řešit?“ Je-li skutečně hnacím motorem podvádění dobrá známka, mohla být i cestou k řešení. K omezení podvádění by mohlo přispět omezení významu známek a naopak klást důvod na skutečné znalosti.

7 ZÁVĚR

Podvádění na středních školách je jevem, kterému pravděpodobně nelze zabránit. Ačkoliv je tento jev vnímám ze strany učitelů jako krajně nežádoucí, stále není znám účinný způsob jak tomuto fenoménu zabránit nebo ho alespoň výrazně eliminovat.

Smutnou a současně velmi alarmující skutečností je fakt, že hlavní příčinou, proč se žáci k nelegálním praktikám uchylují, není nic jiného než známka. Čeští studenti středních škol se neučí ani pro poznání, nýbrž pro známky. Jejich hnacím motorem, který je pohání k učení, ale zejména k podvádění, není „touha po vědění“, ale „touha získat kladné hodnocení“. Jako důležitá se jim jeví pouze známka, nikoliv už cesta, kterou k ní dospět. Na způsobu zisku dobré známky až tolik nezáleží, proto volí často tahák, který je rychlejší a pohodlnější cestou než učení, vnímané některými studenty jako ztráta času.

Otázkou zůstává, kdo je za tento stav zodpovědný? Z tohoto neuspokojivého postoje mladé generace, který by se dal charakterizovat slovy: „Vše pro známku“, bychom mohli vinit žáky, učitele, rodiče, vzdělávací instituce, ale i celou společnost, která tuto situaci nechala dojít tak daleko. Myslím si, že je ale načase položit si mnohem důležitější otázku: Co s tímto stavem udělat, aby se ještě více nezhoršoval? Nebo ještě lépe: Jak tuto neuspokojivou situaci zlepšit? Dle mého názoru se odpověď na tuto otázku skrývá ve změně přístupu celé společnosti ke známkování. Je třeba přestat přehnaně zdůrazňovat důležitost známek, zajímat se o to, co jaké vědomosti a dovednosti, nikoli známky, si žáci ze školy přinesli, rozhodovat o přijetí do školy na základě znalostí a schopností žáků a ne na základě jejich vysvědčení, zkrátka odmítnout známky jako „osudové znamení“, determinující mnohdy celý další život žáka.

Další důležitou změnou, která by měla nastat, je změna přístupu učitelů k žákům a vyučování obecně. Učitelé by měli usilovat o to, aby žáci opravdu rozuměli učivu a pochopili to, co se jim učitelé snaží předat. Měli by se více zajímat o názory a postoje žáků, aby v nich dokázali probudit aktivitu a nadšení nejen pro jejich předmět, ale pro vzdělávání vůbec. V písemných pracích klást větší důraz na logické myšlení a možnost projevit se. Tyto požadavky často zaznívají od samotných žáků a svědčí o tom, že na mnohých školách to takto neprobíhá.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAČKA, O. *Nástin psychologie II: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. 103 s. ISBN 80-7315-016-6

ČERVENKA, S. *Proč mám výhrady ke známám*. Kroměříž: Iuventa 1994

ČÍŽEK, J. *Detecting and Preventing Classroom Cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003. 167 s. ISBN 0-7619-4655-1

ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 175 s. ISBN 80-7067-953-0

DAŘÍLEK, P, KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 234 s. ISBN 80-7067-837-2

FÜRST, M. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0

HALIŠKA, J., MAREŠ, J. *Jak žáky hodnotit*. Brno: Moravské gymnázium, 1997. 34 s.

HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. 74 s. ISBN 80-7082-739-4

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. vyd. 2. Praha: Karolinum, 2003. 125 s. ISBN 80-2460-436-1

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, ISBN 80-7042-181-9.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido: 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0

KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7

KALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: PAIDO, 2004. 160 s. ISBN 80-7315-060-3

KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy: o materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Trnavská univerzita, 2007. 156 s. ISBN: 978-80-8082-169-2

KOHOUTEK, R. *Psychologie mládeže: určeno kulturně výchovným pracovníkům v Jihomoravském kraji*. Brno: Krajské kulturní středisko, 1974. 160 s.

KOHOUTEK, R. *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Brno: Vysoká škola Karla Engliš, 2003. 117 s. ISBN 80-86710-04-1

KRAUS, B. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu tisíciletí*. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1

LANGER, S. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků*. Hradec Králové: Kotva, 2003. 355 s. ISBN 80-902210-2-5

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. vyd. 3. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 807169195X

LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. vyd. 1. Brno: MZLU, 2000. 257 s. ISBN 80-7157-476-7

MACEK, J. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 207 s. 1999.

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

MAREŠ, J. *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. Pedagogika, 2005, roč. 55, čís. 2.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070

Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích. vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003. 735 s. ISBN 807181959

POPPER, R. *Auf der Suche nach einer besseren Welt*. München: Piper Verlag, 1990.

- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80 – 86122-71 -9.
- ŘEHULKOVÁ, O, ŘEHULKA E. *Psychologické otázky adolescence*. Brno: Albert, 2001. 141 s. ISBN 80-7326-001-8
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. vyd.1., Praha:Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. vyd. 2., Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5
- SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994. 119 s. ISBN 80-70420-72-3
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9
- SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-90333-12-5
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. vyd. 2. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: UK, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 278 s. ISBN 80-7042-691-8

Internetové zdroje

AUSTIN, M, BROWN, L. *Internet Plagiarism: Developing Strategies to Curb Student Academic Dishonesty* [online]. 2007 [cit. 2010-05-26]. [Http://www.sciencedirect.com/](http://www.sciencedirect.com/). Dostupné z WWW:

<http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W4X-3YPC6PR-4&_user=682557&_coverDate=10%2F31%2F1999&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1348478746&_rerunOrigin=scholar.google&_acct=C000037478&_version=1&_urlVersion=0&_userid=682557&md5=7a61e9b66705bf09940fefc38a3f0fde>.

BATES, P., FAIN, M. *Detecting Plagiarized Papers* 2002. Dostupné na:

<http://www.coastal.edu/library/plagiarz.htm>

BOMBAK, A. *Guide to Plagiarism and Cyber-Plagiarism*. Alberta, University of Alberta 2002. Dostupné na: <http://www-library.ualberta.ca/guides/plagiarism/>

Britské lity: Číselné známkování nesmírně zkresluje [online]. 2005 [cit. 2010-05-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.blisty.cz/2005/1/14/art21525.html>>.

Drive increase in exam cheating [online]. 2010 [cit. 2010-05-20]. [Www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk). Dostupné z WWW: <<http://www.guardian.co.uk/education/2010/feb/03/exam-cheating-mobile-phone-increase>>.

DUDE, CH. *Catch-Students-Cheating* [online]. 2008 [cit. 2010-05-08]. Wikihow. Dostupné z WWW: <<http://www.wikihow.com/Catch-Students-Cheating>>.

HADLEY, CH. *Czech wikiHow Project/Main Page* [online]. 2009 [cit. 2010-05-08]. WikiHow. Dostupné z WWW: <<http://www.wikihow.com/wikiHow:Czech-wikiHow-Project/Main-Page>>.

Hodnocení při otevřeném vyučování [online]. 2008 [cit. 2010-05-25]. [Http://www.otevrene-vyucovani.cz](http://www.otevrene-vyucovani.cz). Dostupné z WWW: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/hodnoceni/hodnoceni.htm>>.

CHAMPMAN, C. *Cheats Who Phone a Friend Caught on Screen*. Times Higher Education Supplement, 2004, ISSN 0049-3929.

Cheating is a personal foul [online]. 2008 [cit. 2010-05-21]. [Http://www.glass-castle.com/clients/www-nocheating-org](http://www.glass-castle.com/clients/www-nocheating-org). Dostupné z WWW: <<http://www.glass-castle.com/clients/www-nocheating-org>>.

castle.com/clients/www-nocheating-
org/adccouncil/research/cheatingbackgrounder.html>.

JAROŠOVÁ, Z. *Známkování a slovní hodnocení: Přednosti a omezení*. 2006 [cit. 2010-05-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>>.

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

KOHOUTEK, R. *Didaktické testy v současné škole* [online]. 2010 [cit. 2010-05-25]. Psychologie v teorii a praxi. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/didakticke-testy-v-soucasne-skole>>.

MURDOCK, T, MILLER, A, KOHLHARDT, J. *Effects of Classroom Context Variables on High School Students' Judgments of the Acceptability and Likelihood of Cheating*. Journal of Educational Psychology, 96, 2004

MURDOCK, T, HALE, N, WEBER, M. *Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations*. Contemporary Educational Psychology, 26, 2001, ISSN 0361-476X.

ROWE, C. *Cheating in Online Student Assessment: Beyond Plagiarism*. Distance Learning Administration, 7, 2004, 2: 1-10.

Surveys Show Less Integrity Among High School and College Students Read more at Suite101: Cheating Is On The Rise: Surveys Show Less Integrity Among High School and College Students http://classroom-issues.suite101.com/article.cfm/cheating_is_on_the_rise#ixzz0okfyXHIP [online]. 2007 [cit. 2010-05-23]. Cheating Is On The Rise. Dostupné z WWW: <http://classroom-issues.suite101.com/article.cfm/cheating_is_on_the_rise>.

UNDERWOOD, J, SZABO, A. *Academic Offences and E-learning: Individual Propensities in Cheating*. British Journal of Educational Technology, 34, 2003, 4: 467-477.

[Www.rodina.cz](http://www.rodina.cz): *Rizika známkování a rizika slovního hodnocení* [online]. 2008 [cit. 2010-05-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek5582.htm>>.

[Www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org): *známkování* [online]. 2008 [cit. 2010-05-25]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Zn%C3%A1mkov%C3%A1n%C3%AD>>.

[Www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)/ [online]. 2008 [cit. 2010-05-17]. [Www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)/tahak. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Tah%C3%A1k>>.

9 SEZNAM PŘÍLOH, TABULEK A GRAFŮ

Návod jak odhalit podvádějícího studenta

Dotazník pro studenty

Obr. 1. Struktura vztahů mezi mravními komponent

Obr. 2. Ukázka technik podvádění

Obr. 3. Ukázka technik podvádění

Obr. 4. Ukázka technik podvádění

Obr. 5. Ukázka technik podvádění

Obr. 6. Ukázka technik podvádění

str. 37 *Tab. 1: Příklady konkrétních proměnných*

str. 43 *Tab. 2: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jaké pomůcky, formy při opisování používáte?“ v jednotlivých třídách*

str. 43 *Tab. 3: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Odhadněte, kolik procent Vašich spolužáků podvádí častěji než 1x za měsíc.“ v jednotlivých třídách*

str. 43 *Tab. 4: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jaké jsou důvody podvádění.“ v jednotlivých třídách*

str. 44 *Tab. 5: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Přistihl Vás někdy vyučující při opisování, podvádění?“ v jednotlivých třídách*

str. 44 *Tab. 6: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jak často ve škole opisujete nebo jinak podvádíte?“ v jednotlivých třídách*

str. 45 *Tab. 7: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Jak by měl učitel postupovat, přistihne-li studenta při opisování?“ v jednotlivých třídách*

str. 46 *Tab. 8: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Preferujete...?“ „v jednotlivých třídách*

str. 46 *Tab. 9: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Opisování...“ v jednotlivých třídách*

str. 47 *Tab. 10: Procentuální zastoupení odpovědí na otázku: „Co si myslíte“ v jednotlivých třídách*

str. 49 *Graf 1: Odpovědi učitelů na otázku: „Jak postupujete, přistihnete-li*

- studenta při opisování/podvádění?“*
- str. 49 *Graf 2: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že je podvádění na školách více rozšířené než např. před 7 lety??“*
- str. 50 *Graf 3: Odpovědi učitelů na otázku: „Mají moderní technologie (kapesní počítače, mobilní telefony, MP3, Symbian apod.) nějaký vliv na četnost a způsob opisování/podvádění??“*
- str. 51 *Graf 4: Odpovědi učitelů na otázku: „Kolik procent žáků podle Vašeho názoru opisuje/podvádí častěji než 2x týdně?“*
- str. 51 *Graf 5: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že četnost opisování/podvádění se zvyšuje se vzdáleností od autority (učitele)? Podvádí/opisují žáci v zadních lavicích častěji?“*
- str. 52 *Graf 6: Odpovědi učitelů na otázku: „Jaké jsou podle Vás důvody opisování/podvádění?“*
- str. 53 *Graf 7: Odpovědi učitelů na otázku: „Myslíte si, že studenti preferují hodnocení za 1 s „tahákem“ nebo za 3 poctivě?“*

10. PŘÍLOHY