

VYBRANÉ STRATEGIE PODVÁDĚNÍ ŽÁKŮ A AUTOREGULACE UČENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

SELECTED CHEATING AND SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES IN UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ANNA ŘÍMÁNKOVÁ, MARTIN SEDLÁČEK

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou faktorů ovlivňujících podvádění u žáků středních škol. Cílem je objasnit, zda je míra využívání některých strategií školního podvádění vysvětlitelná faktory autoregulace učení a prospěchem. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření (N = 346), podrobena explorativní faktorové analýze a následně standardní metodě vícenásobné lineární regrese. Výsledky, jež tento příspěvek představuje, ukazují, že k méně častému podvádění vede lepší prospěch žáků a rovněž vyšší míra některých autoregulačních dovedností. Také bylo zjištěno, že jiné z dovedností spadající pod autoregulaci učení naopak frekvenci školního podvádění lehce navyšují. Žáci s vyšší mírou těchto dovedností jsou sice stále primárně zaměřeni na studium, zdá se ale, že za jistých okolností je poměrně ochotně kombinují se strategiemi podvádění.

Klíčová slova

podvádění ve školní třídě, autoregulace učení, autoregulační dovednosti, prospěch, pohlaví, střední školy

Abstract

The paper focuses on factors that influence cheating among upper secondary school students. It explains how the rate of the use of some cheating strategies in schools is determined by factors of self-regulated learning and the grade point average (GPA). The data were collected by a questionnaire survey (N = 346) and analyzed using exploratory factor analysis and the standard method of multi-linear regression. The results show that a higher GPA and a higher level of some self-regulated skills lead to a decreased frequency of cheating. On the other hand, some other self-regulated learning skills slightly increase the frequency of cheating. Students with higher levels of these skills appear at times to willingly combine these skills with cheating strategies despite the fact that studying is a primary priority for them.

Keywords

classroom cheating, self-regulated learning, self-regulation skills, grade point average, gender, upper secondary schools

Úvod

Žáci ve škole občas podvádějí. Porušují pravidla, hledají cesty, jak snadno a bez úsilí dosáhnout různých vzdělávacích cílů. Ukazují to výsledky různých výzkumů u nás i v zahraničí (např. Galloway, 2012; Vrbová, 2013). Vyplývá z nich, že podíl takto se chovajících studentů postupně roste. Zároveň se potvrzuje, že nejčastěji se k tomuto chování uchylují středoškoláci, jelikož žáci základních škol nejsou pro podvádění ještě dostatečně vyspělí, odvážní a vynalézaví a vysokoškolské prostředí podvádění příliš nesvědčí (Vacek, 2013, s. 117). S přechodem na střední školy se také zvyšuje náročnost studia a potřeba obstát, což se dále negativně projevuje na rozšířenosti podvádění na tomto stupni škol (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998). Užitek z podvádění, ačkoli může být i jen krátkodobý, však může silně ovlivnit jak osobnost a charakter žáka, tak i jeho vědomosti, dovednosti a pracovní návyky (Davis, Drinan, & Gallant, 2009).

V tomto textu se i proto budeme věnovat otázce, jaké faktory mohou vysvětlovat míru podvádění u žáků středních škol. Hlavní pozornost přitom věnujeme vlivu autoregulace učení. Tento pojem značí specifický proces, v rámci něžž žák promyšleně řídí svou učební činnost. Vybíráme jej, jelikož jde o souhrnné vyjádření žákových motivací, schopností, plánování, sebehodnocení a jiných dovedností (Zimmerman, 2002), které, jak se ukazuje, jsou jako klíčové kompetence postupně zařazovány i do strategických dokumentů oblasti vzdělávání. Pomocí těchto dovedností totiž dochází k zefektivnění procesu učení žáka, čímž nastává i zlepšení jeho výkonu ve škole (Jakešová, 2012). Cílem studie je ověřit, zda disponování autoregulačními dovednostmi, pomocí nichž žák pracuje na svém učení, vede žáka rovněž k nižšímu využívání vybraných strategií podvádění.

Podvádění na střední škole

Ve vymezení toho, co podváděním je a co jím již není, existuje v soudobé pedagogice jistá nejednoznačnost. Souvisí to s naším očekáváním od žáků, jež bývá obecně velmi podobné, avšak v konkrétnějších věcech se může rozcházet. Výsledkem je, že pod vytvořené definice spadají částečně odlišné způsoby podvádění. V textu pracujeme s definicí Cizka (2003, s. 3–4) popisující podvádění jako chování, které porušuje školou stanovená pravidla pro vypracovávání testů a úkolů, nespravedlivě zvýhodňuje některého žáka před dalšími a snižuje spolehlivost a přesnost závěrů pedagoga vyvozených z žákových výkonů.

Škála jednání, které je možné dle výše uvedené charakteristiky řadit pod podvádění, je tak velmi široká. Podrobný výčet způsobů podvádění předkládá Mareš (2005). Hlavní důraz v jeho typologii je kladen na odlišení způsobu podvádění, kdy žák využívá znalostí jiného žáka, a způsobu podvádění, při němž zakázaným způsobem používá materiálů. Existují ale i další kritéria, podle nichž lze podvádění členit. Jak ukazuje dnes již klasická studie Hetheringtona a Feldmana (1964), je důležitým kritériem při posuzování podvádění zejména rozdílná míra iniciativy podvádějícího. Jednotlivé strategie podvádění proto rozdělujeme dle toho, zda se jedná o chování, pomocí kterého žák sám získává nějaké nepovolené výhody (tzv. získávací strategie), či o jednání, při němž žák naopak poskytuje nepovolené výhody někomu jinému (tzv. poskytovací strategie). Mimo to také rozlišujeme, zda se dané strategie týkají zkoušení¹ či domácích prací², jak navrhli již například Anderman a Midgley (2004). Celkově jsme tak z teorie pro výzkum vyvodili šest druhů podvádění.³

Zmíněné i další typy školního podvádění výzkumníci postupně podrobněji četným zkoumáním. Nejčastěji využívanou výzkumnou metodou jsou přitom dotazníky (Mareš, 2005). Je sice problémové, že tato metoda staví na subjektivních výpovědích žáků, avšak v mnohých případech se ukazuje, že se žáci podvodem častěji chlubí, než že by se za něj styděli (Vacek, 2013, s. 118). K nejcitovanějším nástrojům patří například škály *Evaluation of Academic Cheating* (Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002) a *Cheating measures* (Anderman et al., 1998). Adaptace těchto dvou škál se stala jedním z východisek našeho měření. Při tvorbě vlastní škály jsme však také brali v potaz Marešovu (2005) typologii strategií podvádění. Psychometrické charakteristiky vytvořené škály uvádíme níže.

Pomocí měření podvodného jednání ve škole dochází badatelé k řadě výsledků. Klíčovým zjištěním je, že výskyt podvádění je mezi žáky velmi vysoký, přičemž jeho míra v posledních několika desítkách let dokonce narůstá (srov. Vrbová & Stuchlíková, 2012). Navyšování tohoto chování ve školách již delší dobu podněcuje autory k dalším a podrobnějším zkoumáním. Například Jensen et al. (2002) ve své srovnávací studii ukazuje, že se k tomuto nečestnému chování uchylují především středoškoláci. Jednotlivé studie se ale neshodují v určení, kolik středoškoláků přesně podvádění využívá.

¹ Zkoušením je myšlena jak písemná, tak ústní forma.

² Domácí práce zahrnuje veškeré textové práce, jež jsou žákům zadány k vypracování mimo vyučovací hodinu.

³ Více viz Římánková (2015).

Rozptyl je poměrně velký, výsledky se pohybují mezi 50 až 93 % (srov. Galloway, 2012; Schab, 1991). Důležité pro pochopení podvádění na středních školách je však fakt, že škola a učení jsou považovány za nejběžnější oblast starostí adolescentní mládeže (Macek, 1999). Právě potíže spjaté s vyučováním a úspěšností ve škole jsou totiž například podle Vrbové (2013) častým spouštěčem podvádění. Dále byla na středních školách zjištěna velmi silná korelace mezi podváděním u spolužáků a vlastním podváděním (Vrbová & Stuchlíková, 2012). Může jít o jednání pod nátlakem, ale rovněž i o tzv. prosociální chování. Žáci se podvádění mohou začít účastnit také ale už jen proto, že to dělají všichni, a tím pádem na něm nevidí nic špatného (Jensen et al., 2002).

Žáci středních škol tedy inklinují k různým formám podvádění častěji než žáci ostatních vzdělávacích stupňů. Z dosavadních výzkumů je patrné, že na vině mohou být jak jejich osobnostní charakteristiky typické pro období jejich vývoje, tak i školní kontext, který je ovlivňuje. Cílem tohoto šetření je ověřit, zda a jak významně je frekvence u strategií podvádění vysvětlitelná mírou autoregulace žáků.

Autoregulace učení

V širším pojetí je autoregulace vnímána jako „individuální proces, ve kterém dochází k interakci kognitivních a nonkognitivních aktivit ovlivňujících jedincovo chování“ (Hladík & Vávrová, 2011, s. 7). V užším pojetí je autoregulace svázána s nějakým konkrétním jednáním či určitou situací. Z hlediska pedagogiky tak pracujeme s pojmem autoregulace učení.

Tento termín se stal předmětem výzkumných šetření převážně zahraničních autorů. Například Zimmerman (2002, s. 65) považuje autoregulaci učení za „proces, při kterém učící se jedinec transformuje své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení“.⁴ Na základě shody i dalších autorů lze však autoregulaci shrnout tak, že jde o samostatné řízení a regulaci svého procesu učení.

K tomu, aby žák své učení řídil a pracoval na něm, by měl splňovat několik specifických bodů, neboli měl by být nositelem tzv. autoregulačních dovedností či kompetencí k autoregulaci učení. Především jde o stanovení si

⁴ V originálním znění: „process by which learners transform their mental abilities into academic skills“.

cílů učení, posouzení svých schopností, zvolení a uplatnění vhodných strategií učení, zhodnocení pokroku v učení, rozvržení času a jiné (Hrbáčková, Vávrová, Hladík, Švec, & Novotná, 2010). Podstatné přitom je, že autoregulace učení nezahrnuje pouze kognitivní rovinu (proces poznávání), ale i metakognitivní rovinu (reflexe a porozumění poznávacích procesů a učení) a nonkognitivní rovinu (regulace motivací, emocí, vůle). Dohromady tak vytváří funkční celek, na který není dnes nahlíženo jako na osobnostní rys, ale jako na vnitřní vědomý proces, jenž v sobě nese potenciál změny a zlepšení (Lennon, 2010).

V rámci naší studie vycházíme z tzv. cyklických modelů, např. Zimmerman (2002, 2008) či Pintrich (2004). Znamená to, že jednotlivé autoregulační dovednosti zařazujeme do několika fází, v rámci nichž proces autoregulace učení probíhá a které se neustále cyklicky opakují. Obvykle bývají rozlišovány tři až čtyři fáze. V našem šetření vycházela operacionalizace autoregulačních dovedností z třífázového modelu Zimmermana (např. 2002, 2008). První fází v jeho modelu je uvažování. V ní je pro nastartování procesu autoregulace důležitá vnitřní motivace. Pro žáka s vyšší mírou autoregulace bývá charakteristická tzv. vnitřní cílová orientace či vnitřní *zájem*, což znamená, že se učí sám pro sebe a rád, a to z důvodu, že dané učivo považuje za zajímavé. Vnitřní motivace může být však stimulována i vnějšími pobídkami, pokud jim dotýčný přisoudí dostatečnou *hodnotu* (Čáp & Mareš, 2007). Důležité však je umět si stanovit nejen své vlastní vzdálenější cíle, ale *zřeteliť se* i s běžnými učebními požadavky. Ty pak tvoří záchytné body na cestě ke konečnému žádoucímu výsledku, jelikož si žák uvědomuje, že pro dopracování se k němu jsou klíčové. Pokud toto žák nedokáže, jedná se spíše jen o sebekontrolu než o autoregulaci (Kuhl & Fuhrmann, 1998). Žák analyzuje požadavky však nejen z hlediska vlastních cílů a motivů, ale i vzhledem ke svým schopnostem a dosavadním zkušenostem. V modelu se hovoří o tzv. osobní *zdatnosti*, což znamená, že žák je přesvědčen o své schopnosti učit se a věří si, že podá dobrý výkon i při náročnějších úkolech. Navíc se ukazuje, že jedinci, kteří vykazují vyšší míru osobní zdatnosti, zároveň i následně více využívají kognitivní a dokonce i metakognitivní strategie (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Další je fáze výkonu a volní kontroly. V první řadě žák odhadne obtížnost úkolu a na tomto základě si *naplánuje*, kdy a jak jej vykoná, a to s ohledem na svůj učební cíl a rovněž styl učení (Mareš, 1998). Volí tedy konkrétní učební strategie a sebeinstruuje se. Své kognitivní postupy poté podrobuje *kontrole*, dochází k sebezpozorování. Nejde o konečné zhodnocení, ale o průběžné posouzení vlastního výkonu. Tento aspekt autoregulace je z velké části spjat s volními procesy. Vyžaduje od žáka *pozornost*, vytrvalost, schopnost navrátit se k procesu učení nebo naopak posouzení toho, zda je potřeba vzdát se dosavadního plánu a přistoupit k jinému.

Poslední fází je sebereflexe. V této fázi dochází k *sebehodnocení*, které se již týká výsledků procesu učení. Dochází k jejich porovnání se stanovenými učebními i dalšími cíli. Na to navazuje krok, kterým je kauzální *atribuce*, neboli přesvědčení žáka o příčinách jeho úspěchu či neúspěchu. Žák regulující svůj proces učení si je vědom, že z velké části se výsledek odvíjí od jeho vynaloženého úsilí. Díky tomu dojde k sebereakci, zamýšlení se nad budoucím učáním a nakonec i změně v samotném učení, která by měla vést ještě k lepším výsledkům. Je patrné, že právě zde dochází k onomu návratu na začátek cyklu. Oproti tomu žák přisuzující vinu vnějším okolnostem vykazuje velmi nízký sklon ke zlepšování svého procesu učení.

Je potřeba přitom zdůraznit, že v cyklických modelech striktně neplatí, že by osvojení jedné autoregulační dovednosti nutně podmiňovalo osvojení si jiné. Vztahy mezi nimi nejsou hierarchizovány (Hladík & Vávrová, 2011). Jednotlivé dovednosti se tak v rámci procesu autoregulace učení mohou občas i vzájemně prolínat, a to i dovednosti z odlišných fází. Také může dojít k tomu, že žák využívá jen některé z autoregulačních dovedností cyklu. Například může být schopen kontroly svého procesu učení, použití strategií opakování apod., ale nemusí to znamenat, že předem správně stanovil, co je potřeba se naučit, nebo že je vnitřně motivován (Jakešová, 2012). Výsledkem toho pak je, že není schopen plně autoregulovat svůj proces učení. Mluvíme proto o úrovni či míře autoregulace učení.

Úroveň rozvoje autoregulace je ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími faktory. Určitou roli mohou hrát i jisté dispozice jedince, ty se však při jeho zrání nerozvinou plně samy od sebe. Míra autoregulace se odvíjí zejména od aktivního snažení samotného žáka, které musí být však rovněž podporováno zvenčí vytvářením vhodných podmínek a systematickým ovlivňováním ostatními lidmi (Zimmerman & Schunk, 1998). Uvádí se, že hlavní období zisku důležitých základních autoregulačních dovedností je věk mezi 6 až 12 lety (Jakešová, 2011). Zdokonalování autoregulace je však celoživotní záležitostí, s přibývajícím věkem a zkušenostmi je člověk schopen zvládat i náročnější aspekty autoregulace. Žáci středních škol tak již mají lepší předpoklady pro rozvíjení autoregulace než žáci mladší. Na druhou stranu je u nich mnohem vyšší i míra rezistentnosti vůči změně (Hrbáčková et al., 2010).

K měření míry autoregulace byla vyvinuta řada škál. V dřívějších šetřeních byl konstrukt autoregulace často redukován na motivaci. Příkladem takového postupu je často využívaný dotazník Pintricha (1991).⁵ Kritické tohoto postupu upozorňují, že jednotlivé dimenze se významově prolínají, a hlavně

⁵ *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*.

jde tedy pouze o diagnostiku motivace (Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, 2012). Jak však zdůrazňuje Hrbáčková (2011), klíčovou roli při autoregulaci hraje propojení motivace s kognitivními a metakognitivními složkami. Komplexnost autoregulace bere v úvahu výzkumný nástroj, který pro svoji disertační práci adaptovala Foltýnová (2008). Autorka svoji škálu vytváří s oporou o teorii cyklických fází Zimmermana (viz výše). Měření je tak celý proces autoregulace, k němuž při učení dochází. Přestože se nejedná o standardizovanou škálu, vybrali jsme ji vzhledem k této komplexnosti i pro naše šetření.

Souvislost autoregulace a podvádění

Odborníci přistupují k měření míry autoregulace zejména s cílem nalézt způsob, jak dosáhnout toho, aby žáci i bez vnějšího řízení sami sebe sledovali a motivovali k efektivnějším způsobům učení. Zaměřují se tedy převážně na zjišťování souvislostí, které mohou ovlivnit autoregulaci. Je tomu tak z důvodu, že různé studie uvádějí, že rozvinutí autoregulačních dovedností umožňuje žákům zdokonalit průběh učení, což vede k celkovému zlepšení studijního výkonu ve škole (Jakešová, 2012) i v pozdějším životě (Čáp & Mareš, 2007).

Ve školním prostředí se nabízí otázka, zda existuje souvislost mezi autoregulačními dovednostmi a využíváním různých strategií podvádění. Předpokládá se, že autoregulační dovednosti má žák v sobě uloženy jako potenciality, které se rozvinou jen za příznivých podmínek. Nedojde-li k tomu, může žák dospět ke stylům učení, které mu nesedí, nebo přestat uvažovat o svém stylu učení a uchýlit se k podvádění (Čáp & Mareš, 2007). V našem textu se proto soustředíme na možnou hypotézu, že pokud žák není schopen autoregulovaného učení, bude pravděpodobněji využívat strategie podvádění. Doposud nebyla empiricky síla vlivu autoregulace na podvádění příliš zkoumána. Stávající výzkumy se zaměřují pouze na dílčí části autoregulace a jejich vliv na podvádění. Nejčastěji zkoumanou proměnnou spadající pod autoregulační dovednosti v souvislosti s podváděním je motivace. Ukazuje se, že žáci vnitřně motivovaní a s touhou něco se naučit podvádějí méně než žáci motivovaní nějakým vnějším prvkem. Ve své studii to dokládají například Anderman a Midgley (2004). Dále bylo potvrzeno, že méně podvádějí ti žáci, kteří používají hlubší kognitivní strategie, a ti, kteří mají vyšší intelektové schopnosti (Anderman et al., 1998). Roli hraje i to, zda žák sám své nadání hodnotí kladně (Cizek, 2003). Vnitřní motivací, složitějšími kognitivními strategiemi i pozitivním vnímáním sebe sama by měli disponovat převážně právě žáci schopní autoregulovaného učení. Oproti tomu proměnné podporující podvádění, jako orientace na známky, nikoli na znalosti a dovednosti, žákova motivace spočívající ve vyhnutí se neúspěchu či pocit,

že učivo není užitečné a smysluplné (Mareš, 2005), jsou naopak znaky nízké míry autoregulace.

Výsledky dosavadních výzkumů tedy naznačují, že žáci s rozvinutou autoregulací by měli podvádět méně než jejich spolužáci s nižší mírou autoregulace. Vzhledem k tomu, že ve vztahu k podvádění byly doposud zkoumány jen některé z autoregulačních dovedností, pracujeme v rámci tohoto výzkumu s autoregulací jako celkem. Konkrétně se zaměřujeme na jednotlivé dovednosti autoregulace a zjišťujeme, které mají na frekvenci podvádění signifikantní vliv a které ne.

Kontrolní proměnné

Jak už jsme zmínili výše, míra podvádění je zcela jistě podmíněna řadou okolností. K významným faktorům jsou obvykle řazeny například charakteristiky učitele, třídy, školy a samozřejmě také řada osobnostních charakteristik samotných žáků. V našem šetření jsme vztah autoregulace a podvádění sledovali také s ohledem na jejich prospěch a pohlaví. Mareš (2005) popisuje, že prospěchově slabší žáci mají větší tendence k podvádění. Obdobně se ve své studii vyjadřují například i autoři Newstead, Franklyn-Stokes a Armstead (1996). K opačnému a více překvapujícím výsledku, tedy k tomu, že více opisují žáci s lepším prospěchem, dospěla ve výzkumu Vrbová se Stuchlíkovou (2012). Ke stejnému zjištění jako zmíněné autorky, tedy že žáci s lepším prospěchem mohou mít vyšší tendenci podvádět, došel kupříkladu už Tayfun (2009).

Zkoumání souvislosti mezi podváděním a pohlavím přináší rovněž rozporné výsledky. Závěry, že chlapci podvádějí více než dívky, publikovali např. Newstead et al. (1996) či Jensen et al. (2002). Ačkoli je jich mnohem méně, najdou se i opačné názory, tedy takové, že k podvádění jsou náchylnější dívky (Graham, Monday, O'Brien, & Steffen, 1994). Další skupinu tvoří badatelé, kteří odmítají tvrzení, že by pohlaví hrálo při podvádění žáků roli. Je jich poměrně velká část a radí se mezi ně např. Anderman et al. (1998) nebo Vrbová a Stuchlíková (2012).

Cíle a výzkumný vzorek

Cílem tohoto výzkumného šetření je rozšířit poznání v oblasti faktorů ovlivňujících podvádění žáků středních škol. Konkrétně jde o prozkoumání vztahu autoregulace a podvádění, jelikož na autoregulaci je dnes nahlíženo jako na proces nezbytný k efektivnímu učení. Cílem je tak získat odpověď na následující výzkumnou otázku: *Do jaké míry vysvětlují autoregulační dovednosti frekvenci vybrané strategie podvádění?* Kontrolovány přitom byly možné intervenující proměnné, a to prospěch a pohlaví.

Výzkumnou populací byli žáci brněnských středních škol.⁶ Volba výzkumného vzorku se uskutečnila pomocí pravděpodobnostního dvoustupňového výběru. Ze seznamu brněnských středních škol bylo nejdříve náhodně vybráno jedenáct škol, přičemž s realizací výzkumného šetření nakonec souhlasilo osm z oslovených škol. Druhým krokem bylo náhodné zvolení jedné až dvou tříd v každé z těchto škol. V těchto třídách všichni přítomní žáci vyplňovali dotazník skládající se primárně ze škál zaměřených na frekvenci podvádění a autoregulační dovednosti. Distribuce dotazníků byla kompletně řízena výzkumníkem, tzn. zástupci škol nepřišli do styku s vyplněnými individuálními formuláři. To bylo důležité vzhledem k citlivým údajům a žáci o tom byli dopředu informováni. Celkově jsme získali odpovědi od 346 žáků, přičemž výzkumný soubor obsahoval cca 50 % chlapců i dívek.

Data a analýza

Data k představovaným analýzám jsme získali terénním výzkumem prostřednictvím dotazníku.⁷ Klíčovými konstrukty měření byly strategie podvádění a autoregulační dovednosti. Dotazník měl tak dvě hlavní části obsahující položky pro oba konstrukty. Jednodimenzionalitu subškál (dimenzí obou konstruktů) jsme ověřovali na základě faktorové struktury obou částí dotazníku. Protože použitý nástroj vznikl složením z více vlastních i převzatých baterií položek, zvolili jsme explorační faktorovou analýzu. Extrakce faktorů byla v obou případech provedena metodou hlavních komponent, aby faktory vyčerpaly největší podíl rozptylu. Extrakce faktorů byla vždy řízena požadavkem, aby i nejmenší z nich vyčerpaly více rozptylu než původní položky (standardizovány tak, že rozptyl každé z nich se rovná jedné). Pro interpretaci byla v případě škály podvádění použita metoda ortogonální rotace varimax, která nabízela nejpříhodnější vysvětlení. Škála autoregulačních dovedností byla interpretována na základě šikmé rotace promax, která byla zvolena s ohledem na předpokládané silné vzájemné souvislosti mezi extrahovanými faktory (autoregulační dovednosti). Zařazování položek do extrahovaných faktorů bylo usměrňováno třemi kritérii: 1) faktorové sycení položek muselo dosáhnout minimálně hodnoty 0,40; 2) vyřazeny byly položky, které dosáhly nasycení větší než 0,3 ke dvěma faktorům; 3) zařazení položky do faktoru dává z konceptuálního hlediska význam a umožňuje interpretaci.

⁶ Gymnázia byla omezena tak, aby šlo o vyšší sekundární vzdělávání – ISCED 3, ne o nižší sekundární vzdělávání – ISCED 2.

⁷ Elektronická verze dotazníku je dostupná na následující webové adrese: <http://goo.gl/sVS6pR>.

Metodou použitou pro vysvětlení působení autoregulačních dovedností a prospěchu na podvádění byla metoda vícenásobné lineární regrese. Vzhledem k absenci teoretického modelu, který by poskytoval východiska pro modelování vztahů mezi jednotlivými autoregulačními dovednostmi (nezávislé proměnné), jsme využili jednoduchý deskriptivní model. Mezi všemi nezávisle proměnnými nebyla objevena vzájemná korelace vyšší než $r = 0,8$, a šlo je tedy použít ve vícenásobné lineární regresi. Kontrola multikolinearity autoregulace proběhla ještě pomocí koeficientů multikolinearity, tedy pomocí VIF (variable inflation factor)⁸ a tolerance⁹. Veškeré statistické analýzy jsme prováděli v softwarech SPSS 22 a Statistica 12.

Frekvence podvádění

K měření míry podvádění jsme vytvořili vlastní škálu zahrnující nejrůznější strategie podvádění.¹⁰ Míru účasti na daných strategiích žáci vyjadřovali na následující stupnici: 1 – nikdy (téměř nikdy), 2 – občas (obvykle ne), 3 – někdy (půl na půl), 4 – často (obvykle ano) a 5 – vždy (téměř vždy). Výsledkem faktorové analýzy¹¹ byla extrakce sedmi dominantních strategií podvádění. Dohromady výsledné strategie vysvětlují necelých 61 % rozptylu všech položek testujících frekvenci podvádění. Potvrdilo se zejména rozdělení podvádění na strategie, pomocí nichž žák získává určité výhody pro sebe, a způsoby podvádění, které přináší užitek někomu jinému. Částečně zůstalo zachováno rovněž dělení na zkoušení a domácí práce. U tzv. získávacích strategií se však ukázalo jako vhodnější rozlišovat mezi podváděním přímo při zkoušení, při přípravě na zkoušení a některými specifickými způsoby, ke kterým však může docházet za různých okolností i v různých kontextech.¹²

Blíže na tomto místě představujeme pouze jeden typ podvádění, a to typ nazvaný *získávání výhod při zkoušení (získávání)*. Jde o strategii, která je do jisté míry symbolická pro celý fenomén podvádění. Zároveň šlo o dimenzi, která

⁸ Získané hodnoty nejsou vyšší než 2,3, což odpovídá obvyklým požadavkům (Sedláček & Šeďová, 2015, s. 95).

⁹ Naše měření nedosahují nižší hodnoty než 0,44.

¹⁰ Celková míra frekvence podvádění byla měřena pomocí 33 položek.

¹¹ Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) míra vhodnosti položek dosáhla hodnoty 0,88 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní. Podmínky pro provedení explorativní faktorové analýzy tak byly splněny.

¹² Kompletní výsledky faktorové analýzy této části dotazníku se nacházejí v práci Římankové (2015).

měla největší podíl na vysvětlené variabilitě výsledků a u níž bylo také dosaženo nejvyšší reliability. S ohledem na omezený rozsah textu se zde zaměřujeme právě na vysvětlení frekvence u této dominantní strategie. Jde o strategii patřící do skupiny tzv. získávacích strategií, z nichž profituje sám aktér podvádění. Konkrétně obsahuje postupy žáků, díky kterým pro sebe získávají nebo chtějí získat jistou výhodu, jež jim pomůže právě ve chvíli, kdy jsou zkoušeni. Celkem je tento druh podvádění sycen šesti položkami. Znění a faktorové zátěže daných položek jsou uvedeny v přílohách v tabulce A. 1. Cronbachovo alfa této škály činilo 0,9. Výsledný souhrnný index vznikl jako aritmetický průměr z položek. Čím vyšší hodnota indexu byla u respondenta zjištěna, tím dosáhl vyšší míry frekvence u tohoto druhu podvádění.

Autoregulační dovednosti

K měření míry autoregulace byla využita škála Foltýnové (2008).¹³ Stupnice byla stejná jako při měření míry frekvence podvádění. Negativně formulované otázky jsme překódovali. Z faktorové analýzy vyplynula extrakce devíti faktorů, které jsou dohromady schopny vysvětlit 59 % rozptylu původních proměnných.¹⁴ Zcela se tak nepotvrdilo původní rozdělení položek do dimenzí navržených Foltýnovou (2008). Faktorová analýza ukázala jako nejsilnější částečně odlišné faktory, které proto byly i jinak pojmenovány. Extrahované faktory však odpovídají podstatným autoregulačním dovednostem popisovaným u jednotlivých fází cyklického modelu Zimmermana (2002). Všechny jsou se svými charakteristikami (zkratka faktoru, počet zahrnutých položek, výstižný příklad položky a naměřená hodnota indexu Cronbachovo alfa) uvedeny v tabulce 1. Znění ostatních položek faktorů je spolu s faktorovými zátěžemi uvedeno v přílohách v tabulce A. 2. Pro všechny baterie položek daných dimenzí byly rovněž vypočteny souhrnné indexy. Čím vyšší hodnota tohoto indexu byla u žáka získána, tím dosahoval vyšší míry v dané autoregulační dovednosti.

¹³ Celková míra autoregulace byla však zjišťována pouze pomocí 44 položek, u nichž byla v předvýzkumu ověřena vnitřní konzistence (z původních 50 položek).

¹⁴ Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) míra vhodnosti položek dosáhla hodnoty 0,88; Bartlettův test sféricity byl signifikantní.

Tabulka 1
Faktory autoregulace

Faktor	Zkratka	Příklad položky	Počet	α
Fáze uvažování				
<i>vnitřní zájem</i>	<i>zájem</i>	Učit se tě baví, děláš to, protože chceš, a ne protože musíš.	4	0,8
vnímaná hodnota učení do budoucna	<i>hodnota</i>	Učíš se, abys měl(a) v budoucnu lepší pracovní umístění.	3	0,8
<i>zřetoznění se s učebními cíli</i>	<i>zřetoznění</i>	Když se učíš, víš, proč a k čemu ti naučená látka bude.	2	– ¹⁵
<i>osobní zdatnost</i>	<i>zdatnost</i>	Když chceš, jsi schopný(á) se na písemnou práci dobře naučit.	7	0,7 ¹⁶
Fáze výkonu a volní kontroly				
<i>plánování procesu učení</i>	<i>plánování</i>	Dobře si naplánuješ a rozvrhneš učivo, které se máš naučit.	6	0,8
<i>zaměření pozornosti</i>	<i>pozornost</i>	Při učení se dovedeš dobře soustředit.	2	– ¹⁵
<i>kontrola procesu učení</i>	<i>kontrola</i>	Když se učíš, přinutíš se kontrolovat, zda si pamatuješ to, co ses naučil(a).	4	0,8
Fáze sebereflexe				
<i>sebehodnocení</i>	<i>sebehodnocení</i>	Když se něco naučíš, dovedeš sám/ sama sebe ohodnotit, jak dobře ses to naučil(a).	2	0,7
<i>kauzální atribuce</i>	<i>atribuce</i>	Když dostaneš špatnou známku, víš, proč jsi ji dostal(a) a co jsi udělal(a) špatně.	5	0,8

Co se týče další zkoumané proměnné – prospěchu, šlo o aritmetický průměr z vysvědčení. Souhrnný index tak mohl nabývat hodnot od 1 do 5, přičemž čím vyšší hodnota byla naměřena, tím měl žák horší celkový prospěch.

¹⁵ Faktor je sycen pouze dvěma položkami, namísto koeficientu byla ověřena vzájemná bivariační korelace.

¹⁶ Hodnota stoupla na doporučených 0,7 až po vyřazení položky s prvkem celkové korelace nižším než 0,2.

Výsledky a diskuse

Obecným cílem šetření bylo zjistit, zda a do jaké míry vysvětlují autoregulační dovednosti frekvenci podvádění. Zde se konkrétně zaměřujeme na výsledky vypovídající o nejběžnějších a nejtypičtějším podváděcích strategiích řazených pod druh podvádění, který jsme pojmenovali *získávání výhod při zkoušení (získávání)*.¹⁷ Na základě vícenásobné regresní analýzy identifikujeme, které z autoregulačních dovedností signifikantně vysvětlují frekvenci podvádění a jaký je jejich čistý vliv. Dalším prediktorem byl vedle autoregulačních dovedností prospěch žáků. Deskriptivním modelem je vysvětleno (pouze) cca 20 % variance u strategie *získávání* (viz tabulka 2).

Tabulka 2

Výsledky modelu pro závisle proměnnou získávání

R	R ²	Adjusted R ²	Směrodatná chyba odhadu	F	p
0,484	0,235	0,203	0,741	7,364	0,000

Je třeba podotknout, že uvažované faktory míru podvádění nevysvětlují úplně uspokojivě. Na druhou stranu se vzhledem ke komplexnosti jevu podvádění dal podobný výsledek i očekávat. Nalezený model přesto nabízí několik zajímavých interpretací. Předně se potvrdilo, že ne všechny autoregulační dovednosti četnost podvádění signifikantně vysvětlují. Všechny statisticky významné¹⁸ faktory jsou zahrnuty v tabulce 3. Efekt jednotlivých autoregulačních dovedností nám ukazují hodnoty standardizovaných regresních koeficientů (sloupec Beta). Je patrný různorodý vliv. Frekvenci podvádění mohou snižovat, ale rovněž navyšovat. Z autoregulačních dovedností snižujících míru frekvence podvádění má největší vliv *atribuce*. Dále se pak do této první skupiny řadí *kontrola* a *zřetel*. Vždy je ale potřeba vzít na zřetel, že věcná významnost jednotlivých autoregulačních dovedností, tzv. „čistý efekt“ těchto proměnných (viz také sloupec parciální korelace), je spíše slabý. Neboli reflektovaná míra vlastního podvádění je kombinací mnoha jiných intervenujících faktorů. Autoregulační dovednosti jsou v tomto ohledu jen malým prediktorem percipované míry podvádění.

¹⁷ Pokud dále v textu píšeme o míře podvádění, je vždy myšlena pouze zde analyzovaná strategie získávání výhod při zkoušení.

¹⁸ Je-li dle t-testu $Sig. < 0,05$, pak je parametr statisticky významný.

Tabulka 3

Výsledky regrese pro závisle proměnnou získávání

	B	Beta	t	Sig.	Parciální korelace
absolutní člen	2,47	—	6,06	0,000	—
<i>prospěch</i>	0,23	0,26	3,81	0,000	0,24
<i>atribuce</i>	-0,22	-0,24	-3,06	0,002	-0,19
<i>bodnota</i>	0,14	0,12	2,06	0,041	0,13
<i>kontrola</i>	-0,19	-0,17	-2,19	0,030	-0,14
<i>sebehodnocení</i>	0,27	0,24	3,71	0,000	0,23
<i>zřetoznění</i>	-0,19	-0,16	-3,14	0,002	-0,20

Vliv autoregulační dovednosti *atribuce* na míru podvádění můžeme v kontextu výše uvedené poznámky o významu jednotlivých dovedností přece jenom interpretovat následovně. Čím více si žák uvědomuje, že příčinou jeho úspěchu je vynaložení jeho vlastního úsilí, tím méně je ochoten spoléhat pouze na pomoc zvenčí. Může si být také vědom, že nejde jen o to projít písemkou, ale je třeba skutečně na sobě pracovat a zlepšovat se, pro což podvádění není dostatečným prostředkem. Obdobně Anderman a Midgley (2004) uvádějí, že chce-li se žák sám o sobě vzdělávat, pak méně podvádí. Taktéž dimenze *kontrola* a *zřetoznění* vedou k nižšímu podvádění. Výsledky jejich působení jsou tak v souladu se studiemi o souvislosti hlubších kognitivních strategiích a úrovně sebekontroly s podváděním, viz např. Anderman et al. (1998). Rovněž také odpovídají názoru kupříkladu Pintricha (1999), že považuje-li žák učivo za smysluplné a užitečné, tak méně podvádí.

Zároveň se ale ukázalo, že určité autoregulační dovednosti mohou působit opačně, neboli čím vyšší míry dosahuje žák v dané dovednosti, tím je vyšší i naměřená míra frekvence podvádění. Do této druhé skupiny spadají dimenze *sebehodnocení* a *bodnota*. V tomto kontextu je ale potřeba připomenout celkově spíše slabý význam autoregulačních dovedností, Výsledkům nicméně rozumíme tak, že žáci využívají dovednost *sebehodnocení* k tomu, aby našli nějakou další efektivní strategii, pomocí níž se jim podaří zvládnout jejich úkoly. Dokáže-li si žák zhodnotit, kolik toho již umí nebo kolik je schopen se ještě naučit, je zároveň i schopný si uvědomit, co naopak není v jeho silách nebo časových možnostech. Může si pak zvolit, kdy se naučí to, co dokáže a co je mu zároveň užitečné, a kdy a jakým způsobem zdolá zbylou část, která pro něj osobně naopak není natolik prioritní. Potvrzuje to, že autoregulovaní jedinci pečlivě zvažují své schopnosti a podle toho volí strategie, které se jim zdají pro dosažení cíle nejvhodnější (Jakešová, 2013). Zdá se ale, že nemusí jít vždy o poctivé způsoby.

Vliv dovednosti *vnímaná hodnota učení* je věcně slabší. Přesto nás pozitivní souvislost této dovednosti s frekvencí podvádění překvapila. Dalo by se spíše předpokládat, že jedinci uvědomující si hodnotu učení pro vlastní budoucnost, se budou raději snažit látku naučit než spoléhat na ve škole ilegální strategii podvádění. Naše data toto nepotvrzují. Můžeme spekulovat, že čím je pro žáka potřeba u zkoušky uspět důležitější, byť jde o subjektivní dojem, tím vyšší jsou obavy ze selhání a rovněž si i žák více uvědomuje následky tohoto neúspěchu. To vše pak velmi nepatrně zvyšuje i míru podvádění. O častějším podvádění v případě, kdy žáci pocítují tlak a s ním spojený strach z neúspěchu, psal kupříkladu Anderman et al. (1998). Významnost je ale v našich datech skutečně marginální a ve své podstatě z nich plyne, že uvědomění si hodnoty učení do budoucna hraje ve frekvenci podvádění neutrální roli.

Z tabulky 3 je rovněž patrné, že relativně silný vliv na vysvětlení míry podvádění má *prospěch*. Bylo zjištěno, že čím horší prospěch žáci mají, tím více než ostatní jejich spolužáci získávají nepovolené informace při zkoušení. Ke stejnému výsledku dospěli také Mareš (2005) či Newstead et al. (1996). Důvodem, proč žáci s horším prospěchem více usilují o nečestnou pomoc při zkoušení, je pravděpodobně to, že tito žáci nejsou sami schopni učivo zvládnout. Tak to ale nemusí být vždy. Školní klasifikace často zahrnuje i jiná hlediska než samotné schopnosti žáků. Může zohledňovat také aspekty chování, a tedy i to, že žák podvádí. Horší prospěch žáka by byl pak způsoben tím, že se uchyluje právě k nečestnému jednání.

Srovnání výsledků podle pohlaví žáků

Dále jsme se zajímali, zda autoregulační dovednosti hrají stejnou roli ve vztahu k frekvenci podvádění u dívek a chlapců. Pohlaví se v našich datech vyjevilo jako signifikantní intervenující faktor. V první řadě jsme totiž zjistili, že podíl autoregulačních dovedností na vysvětlení variability vybrané strategie podvádění je u dívek větší. U chlapců autoregulační dovednosti vysvětlují necelých 16 % variance míry podvádění, zatímco u dívek je to 27 %. Na jednu stranu můžeme znovu opakovat, že autoregulační dovednosti vysvětlují u obou pohlaví jen malou část jejich přístupu k podvádění. Na druhou stranu je nepochybné, že u dívek jsou tyto dovednosti mnohem významnějším prediktorem. V obou případech jde o statisticky významnou sadu nezávislých proměnných, vysvětlený podíl frekvence podvádění je u dívek nicméně téměř dvojnásobný. Přesné výsledky modelů rozdělených dle pohlaví jsou uvedeny v tabulce 4.

Tabulka 4

Výsledky regrese pro závisle proměnnou získávání podle pohlaví

Pohlaví	R	R2	Adjusted R2	Směrodatná chyba odhadu	F	p
chlapci	0,472	0,222	0,158	0,808	3,432	0,001
dívky	0,579	0,335	0,274	0,638	5,501	0,000

Za zajímavý výsledek považujeme také zjištění, že na vysvětlení frekvence podvádění se u každého z pohlaví podílejí vedle konstantního školního prospěchu odlišné sady autoregulačních dovedností. Výsledky prezentuje tabulka 5.

Tabulka 5

Výsledky modelů pro závisle proměnnou získávání podle pohlaví

	B	Beta	t	Sig.	Parciální korelace
chlapci					
absolutní člen	1,53	—	2,12	0,036	—
<i>prospěch</i>	0,27	0,33	3,04	0,003	0,27
<i>atribuce</i>	-0,22	-0,26	-3,31	0,023	-0,21
<i>bodnota</i>	0,19	0,18	2,07	0,041	0,19
<i>sebehodnocení</i>	0,32	0,31	3,23	0,002	0,28
dívky					
absolutní člen	3,04	—	6,38	0,000	—
<i>prospěch</i>	0,19	0,20	2,21	0,029	0,21
<i>kontrola</i>	-0,29	-0,22	-2,17	0,032	-0,20
<i>ztotožnění</i>	-0,33	-0,25	-3,63	0,000	-0,33

Ze srovnání je patrné, že u dívek i přes větší celkový podíl jsou signifikantní vedle prospěchu jen dvě autoregulační dovednosti (u chlapců tři). Za zdůraznění stojí skutečnost, že u dívek jde pouze o autoregulační dovednosti snižující míru frekvence podvádění. V modelu z našich dat se přitom jedná o dovednosti označené jako *kontrola* a *ztotožnění* (viz výše). Nabízí se různá vysvětlení. Jedním z nich může být, že dívky zřejmě více sázejí na to, že školního úspěchu se dosáhne pečlivostí a náležitou kontrolou svých znalostí. To odpovídá tomu, že dívky bývají ve školách více než chlapci spojovány zejména s pílí, pracovitostí, odpovědností a pamětním učením (Smetáčková, 2005). Z výsledků můžeme pak rovněž usuzovat, že dívky méně podvádějí v případech, kdy samotné studium vnímají jako smysluplné. U chlapců je pro percipovanou míru podvádění signifikantní jiná skupina autoregulačních dovedností. Věcně nejvýznamnější je u nich dovednost *atribuce*. V interpre-

taci tak můžeme opět spekulovat, že chlapci více než dívky považují za cestu k úspěchu své úsilí a schopnosti. Zdá se, že čím více si toto uvědomují, tím méně pak podvádějí. U chlapců je ale situace složitější, neboť u některých signifikantních autoregulačních dovedností dochází již ke zmiňovanému opačnému efektu. Porozumění můžeme nalézt například v postulátu, že si jsou chlapci častěji vědomi vnějšího tlaku na výkon (Newstead et al., 1996). Tlak může být silnější v situaci, vnímají-li chlapci dané učivo jako potřebné pro svou budoucí kariéru. Naše data tento předpoklad mohou potvrzovat v tom, že s tím, jak u chlapců roste významnost učiva do budoucna (*dimenze hodnota*), dochází i k mírnému navýšení frekvence podvádění, aby v tomto důležitém učivu demonstrovali svoji „úspěšnost“.

Shrneme-li výsledky srovnání, nebyla u dívek zjištěna žádná z autoregulačních dovedností, u které by větší subjektivní významnost znamenala nárůst frekvence podvádění. U chlapců hrají tuto roli dovednosti *hodnota a sebedůvěryhodnost*. Je tudíž možné, že dívky si obecně více uvědomují možné nepříjemné důsledky plynoucí z takového chování (Mareš, 2005), a proto se k němu neuchýlí ani v případě, dojdou-li díky dovednosti *sebedůvěryhodnost* k závěru, že jde v dané chvíli o výhodnou strategii. O chlapcích se oproti tomu uvádí, že mají pozitivnější názory na podvádění (Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007, s. 11). Dle našeho výzkumu však nejen názory. Své autoregulační dovednosti mohou využívat také k vynalézání a používání nových a účinných, nicméně však nečestných prostředků. Možným důvodem je, že tak získají více času a energie na dosahování znalostí v oblastech pro ně podstatných.

Limity studie

Výsledky našeho šetření jsou limitovány řadou okolností souvisejících s konstrukcí vzorku a zejména samotnou metodou měření klíčových konstruktů. U předkládaných interpretací je proto potřeba vždy vzít na zřetel tato omezení. Cílem celé studie bylo vysvětlit míru uplatňování pravděpodobně nejdominantnější strategie školního podvádění u žáků středních škol. Klíčovou roli v tomto měly hrát autoregulační dovednosti. Základním limitem jsou data vztahující se k frekvenci podvádění. Plán výzkumu neumožňuje nic jiného než opřít se o percipovanou hodnotu. Rizikovitost takového postupu je v sociálních vědách zřejmá a není potřeba ji zde znovu detailně vysvětlovat. Specifičnost konstruktů podvádění s ohledem na jeho nelegálnost ve škole ještě více posiluje eventualitu zkreslených výpovědí. V našem šetření jsme se snažili tuto okolnost ošetřit samotným sběrem dat, kdy byl velký důraz kladen na ujistění respondentů o anonymitě jejich odpovědí. V prezentovaných datech se toto nicméně může projevit s ohledem na jeden z uvažovaných prediktorů.

V celku podle očekávání se totiž ukázalo, že míra podvádění je vysvětlitelná s prospěchem žáka. Čím horší prospěch, tím častěji je přiznána inklinace k podvádění. Považujeme to za důležitý poznatek, který podle nás v podstatě odpovídá realitě. Na druhou stranu naše šetření v tomto ohledu nemohlo poskytnout žádný důkaz, zda to není ovlivněno sebereprezentací žáků s lepším prospěchem. Tato otázka by určitě stála za ověření prostřednictvím jinak koncipovaného, pravděpodobně kvalitativního výzkumu.

Dalším omezením předkládaného výzkumu je prostředí absence standardizované metody pro měření naší klíčové nezávislé proměnné, tj. autoregulačním dovednostem. Pro měření byla využita jedna z nabízených škál, která byla nicméně adaptována pro jinou populaci. Tato skutečnost se projevila v identifikovaných dovednostech, které nebyly v souladu s původní interpretací. Na základě explorativních postupů se nicméně vyjevila struktura interpretovatelná na základě cyklického modelu autoregulace. To však s ohledem na jiné zaměření celého výzkumného plánu nebylo dále ověřováno konfirmačními postupy. Samotná standardizace škály pro příslušnou populaci zůstává tak nadále výzvou pro další výzkumy.

Posledním a neméně významným aspektem našich výsledků je celková vysvětlená míra podvádění. Sada našich nezávislých proměnných neposkytla příliš ucelený obrázek toho, jaké charakteristiky má vlastně žák, který se uchyluje ve škole k podvádění nejčastěji. Všechny námi uvažované faktory vysvětlují asi jen necelou čtvrtinu variability tohoto chování. Mnohem podstatnější část je nám skryta. K veškerým našim závěrům musíme vždy přihlížet v tomto kontextu. Výsledky jsou i přesto pro nás v mnohém zajímavé, a to s ohledem na skutečnost, že se o autoregulačních dovednostech jako o prediktorech podvádění doposud empiricky příliš neuvažovalo. Zjištění, že se subjektivní významnost některých dovedností ukázala překvapivě jako stimul podvádění, je nicméně potřeba dále analyzovat s ohledem na další, v této studii nezařazené, faktory a intervenující proměnné.

Závěr

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo prozkoumat vliv autoregulačních dovedností a prospěchu na míru frekvence podvádění žáků středních škol. Pojem podvádění však zahrnuje velmi rozsáhlou škálu nečestného chování žáků ve škole. Tento příspěvek proto představuje výsledky zaměřené na ovlivňování míry frekvence nejnepřítivějších a nejběžnějších strategií podvádění, k nimž se žák uchyluje pro svůj vlastní užitek (tzv. *získávání výhod při zkoušení*).

Výsledky ukazují, že k nižší míře podvádění vede lepší prospěch. Zdá se tedy, že žáci s dobrými známkami jsou schopni splnit požadavky vlastními silami, a tudíž nepotřebují podvádět.

Co se týče vlivu autoregulačních dovedností, podle očekávání se projevilo, že určité z nich podvádění zeslabují. Jsou jimi *kauzální atribuce, kontrola procesu učení a ztotožnění se s učebními cíli*. To odpovídá představě o žákovi s vysokou mírou autoregulace, který nepotřebuje využívat podvádění k dosažení svých cílů, naopak je pro něj vyhýbání se samostatnému zvládnutí učiva kontraproduktivní. U chlapců přitom tlumí podvádění první jmenovaná dovednost, u dívek naopak ony další dvě dovednosti.

Podstatným zjištěním tohoto příspěvku však je, že jiné z autoregulačních dovedností míru frekvence *získávání výhod při zkoušení* naopak navyšují. Takový vliv byl zjištěn u dovedností *vnímaná hodnota učení do budoucna* a *sebehodnocení*. Zmíněné dovednosti takto působí zejména u chlapců. Ukazuje to, že chlapci s vyšší mírou autoregulace využívají určité dovednosti pro dosažení svého cíle velmi kreativně, tedy nejen k vylepšení samotného procesu učení, ale i pro efektivní využití nečestných strategií.

Je tedy potřeba odlišovat mezi jednotlivými autoregulačními dovednostmi. Některé z nich napomáhají žákovi vylepšit vlastní proces učení, díky čemuž pro něj podvádění ztrácí smysl. Avšak za určitých okolností je naopak jiné z autoregulačních dovedností dovedou k účinnému propojení vlastního učení s dalšími strategiemi, které řadíme mezi podvádění. Stále více tak dochází k tomu, že i žáci, kteří se chtějí učit, vnímají podvádění jako vhodnou doplňkovou strategii. Nyní k tomu tíhnou především chlapci. Dívky mohou být čestnější nebo jen nemusí prozatím nacházet tolik odvahy k porušování norem. Nicméně při snaze o vylepšování schopností žáků bychom neměli zapomínat rovněž na rozvoj jejich morálky, aby své dovednosti využívali zejména k rozvoji strategií, které jsou v souladu se školním řádem, namísto strategií podvádění. Taktéž je však potřeba zamyslet se nad vnějšími vlivy, jež žáky k takovému chování vedou.

Literatura

- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 84–93.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 499–517.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and Preventing Classroom Cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement, 72*(2), 312–331.

- Foltýnová, D. (2008). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Prevalence, justifications, and possibilities for change. *Ethics and Behavior*, 22(5), 378–399.
- Graham, M. A., Monday, J., O'Brien, K., & Steffen, S. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35(4), 255–260.
- Hetherington, M. E., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), 212–218.
- Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
- Hrbáčková, K., Vávrová, S., Hladík, J., Švec, V., & Novotná, J. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido.
- Jakešová, J. (2011). Motivační aspekty autoregulace učení: Od vymezení problematiky k diagnostice. In T. Janík, P. Najvar., & M. Kubiátko, *Kvalita kurikula a výuky: Vědecké přístupy a nástroje* (s. 161–174). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2012). Motivační aspekty autoregulace učení: Adaptace výzkumného nástroje. In T. Janík & K. Pešková, *Školní vzdělávání: Podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 283–300). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2013). Motivace v procesu autoregulace učení: Výsledky empirického šetření. In T. Janík & K. Pešková, *Školní vzdělávání: Od podmínek k výsledkům* (s. 104–121). Brno: Masarykova univerzita.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and Self-Regulation across the Life Span* (s. 15–49). New York: Cambridge University Press.
- Lennon, J. M. (2010). Self-regulated learning. In J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon, & R. N. Bozick, *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research* (s. 69–90). Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(2), 310–335.
- Miller, A., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman & T. B. Murdock, *Psychology of Academic Cheating* (s. 9–32). Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education. Dostupné z files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Římánková, A. (2015). *Faktory ovlivňující podvádění studentů středních škol* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z [http://is.muni.cz/auth/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf](http://is.muni.cz/th/371639/ff_m/Sedláček, M., & Šedřová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. <i>Orbis scholae</i>, 9(1), 83–101.</p>
<p>Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. <i>Adolescence</i>, 26(104), 839–847.</p>
<p>Smetáčková, I. (Ed.). (2005). <i>Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni</i>. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Dostupné z <a href=)
- Tayfun, A. (2009). Is there a relationship between grade average point and students' perceptions with regard to cheating factors? *Bilgi*, 49, 191–204.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* (2. vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vrbová, J. (2013). „Co mi ve škole vadí víc, podvádění, či klamání?“ Postoje žáků k nečestnému chování ve škole v kontextu školního podvádění. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 93–107.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: Pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Kontakt na autory

Anna Římánková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: anna.rimankova@mail.muni.cz

Martin Sedláček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: msedlace@phil.muni.cz

Corresponding authors

Anna Římánková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: anna.rimankova@mail.muni.cz

Martin Sedláček

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: msedlace@phil.muni.cz

Přílohy

Tabulka A. 1

Položky faktoru získávání výhod při zkoušení a jejich faktorové zátěže

Položka	Faktorová zátěž
Opisuješ od spolužáka při písemném zkoušení.	0,696
Opisuješ během písemného zkoušení jinak než od spolužáka (z taháku, učebnice, sešitu, mobilu, z klíče správných odpovědí na katedře učitele...).	0,684
Připravuješ si na zkoušení tahák.	0,665
Vymýšlíš si před učitelem, že máš polehčující okolnosti (zdravotní, rodinné důvody...), aby ses vyhnul(a) zkoušení nebo při něm získal(a) výhody.	0,658
Dopředu si plánuješ polehčující okolnosti (zdravotní, rodinné důvody...) tak, aby ses vyhnul(a) zkoušení nebo při něm získal(a) výhody.	0,639
Žádáš spolužáka, aby ti napověděl (verbálně, neverbálně nebo elektronicky) při zkoušení.	0,639

Tabulka A. 2

Položky jednotlivých faktorů autoregulace a jejich faktorové zátěže

Položka	Faktorová zátěž
<i>vnitřní zájem</i>	
Učit se tě baví, děláš to, protože chceš, a ne protože musíš.	0,802
Učíš se, protože tě to baví, trávíš tak i volný čas a někdy jsi tím úplně pohlcen(a).	0,730
Učíš se, i když tě nečeká žádné zkoušení, ale protože je to důležité.	0,577
Učíš se ze zájmu, aby ses něco nového dozvěděl(a).	0,510
<i>vnímaná hodnota učení do budoucna</i>	
Učíš se proto, abys měl v budoucnu dobrou práci a byl(a) finančně zajištěn(a).	0,907
Učíš se, abys měl(a) v budoucnu lepší pracovní umístění.	0,680
Studuješ, protože je to pro tebe osobně důležité (budeš to v životě potřebovat).	0,545
<i>ztotožnění se s učebními cíli</i>	
Když se učíš, víš, proč a k čemu ti naučená látka bude.	0,637
Stává se ti, že vůbec nevíš, proč se danou látku učíš.	0,567
<i>osobní zdatnost</i>	
Když dostaneš špatnou známku, je to tím, že nejsi schopný(á) se to lépe naučit.	0,735
Učíš se věci rychle.	0,641
Když začnete probírat novou látku, dělá ti to zpočátku problém.	0,549

Když máš špatný výsledek z písemky, jsi na sebe naštvaný(á) a nemáš chuť se dále snažit.	0,509
V daném školním předmětu patříš mezi nejlepší studenty.	0,460
Když chceš, jsi schopný(á) se na písemnou práci dobře naučit.	0,449
Pokud se máš něco naučit, věříš si, že to dokážeš.	0,433
<i>plánování procesu učení</i>	
Když víš, kolik se toho máš naučit, dovedeš si učivo časově rozvrhnout.	0,874
Dobře si naplánuješ a rozvrhneš učivo, které se máš naučit.	0,770
Když si naplánuješ učivo, které se máš naučit, plán dodržíš a vše stihneš.	0,660
Když se učíš, dovedeš si sám/sama na začátku stanovit, co se přesně potřebuješ naučit.	0,585
Když se učíš doma, na začátku si určíš, co se přesně potřebuješ naučit.	0,560
Když tě čeká zkoušení, je ti zcela jasné, co se máš naučit, abys uspěl(a).	0,443
<i>zaměření pozornosti</i>	
Když se učíš, vynakládáš maximální úsilí.	0,451
Při učení se dovedeš dobře soustředit.	0,411
<i>kontrola procesu učení</i>	
Když se učíš, zajímá tě, zda to umíš dostatečně dobře, abys dostal(a) dobrou známku.	0,819
Když se učíš, přinutíš se kontrolovat, zda si pamatuješ to, co ses naučil(a).	0,782
Když se učíš, vracíš se k tomu, čemu jsi neporozuměl(a).	0,741
Pokud napíšeš špatně písemku, víš, že se příště musíš lépe připravit.	0,490
<i>sebehodnocení</i>	
Když napíšeš písemku nebo když jsi zkoušený(á) ústně, dovedeš sám/sama ohodnotit svůj výsledek.	0,727
Když se něco naučíš, dovedeš sám/sama sebe ohodnotit, jak dobře ses to naučil(a).	0,657
<i>kauzální atribuce</i>	
Když se ti něco povede/nepovede, víš, proč tomu tak bylo.	0,871
Když dostaneš špatnou známku, víš, proč jsi ji dostal(a) a co jsi udělal(a) špatně.	0,755
Příčiny tvého úspěchu/neúspěchu se dají ovlivnit.	0,748
Když se ti něco nepovede, je to tím, že nemáš dostatek zkušeností nebo že jsi zvolil(a) špatný postup, a ne tím, že nejsi schopen/schopna to lépe udělat.	0,566
Když napíšeš písemku, většinou správně odhadneš, jakou známku dostaneš.	0,487

