

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Teorie plánovaného chování a podvádění u
vysokoškolských studentů**

Aneta Plýhalová

vedoucí práce: doc. PhDr. Marek Preiss, PhD.

Praha 2014

Prague college of psychosocial studies



**Theory of planned behavior and cheating among
college students**

Aneta Plýhalová

The Bachelor Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Marek Preiss, PhD.

Praha 2014

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem tuto práci k bakalářské zkoušce vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne 27.7.2014

.....

Aneta Plýhalová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především doc. Preissovi za ochotu a trpělivost při vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Štěpánovi Drbohlavovi za trpělivost, ochotu a pomoc při zpracování dat. A neposlední patří velké poděkování všem respondentům, kteří se zúčastnili tohoto výzkumného šetření.

Anotace: Práce se zabývá především morálkou a vysokoškolským podváděním. Teoretická část textu vymezuje pojmy jako morálka, morální usuzování a chování a sleduje vývoj v jejich významovém, historickém a akademickém kontextu, který je doplněn o české i zahraniční výzkumy v této oblasti. Dalším tématem je morální a akademická integrita a s nimi spojený výzkum. Autorka se v praktické části opírá o teorii plánovaného chování, kterou aplikuje na výzkum podvádění vysokoškolských studentů. Studie, která je srovnávána s výsledky amerického výzkumu, zjistila, že při podvádění hrají velkou roli postoj a morální závazek vůči němu. Respondenti této studie prokazovali spíše kladnější postoje vůči podvádění a výrazný pocit, že je v jejich okolí podvádění v normě. Míra samotného podvádění byla pak v porovnání s americkou studií vyšší.

Klíčová slova: morálka, morální usuzování, akademická integrita, akademická nečestnost, teorie plánovaného chování

Abstract: The work deals mainly with morale and cheating. The theoretical part of the text defines morality, moral reasoning and behavior and follows the evolution in their semantic, historical and academic context, which is complemented by Czech and foreign researches in this field. Another issue is the moral and academic integrity and the related research. The author based the practical part on the theory of planned behavior, which is applied to the research of cheating among college students. The study, which is compared with the results of U.S. research, found that attitude and moral obligation plays a big role cheating. The respondents of this study demonstrated the rather more positive attitudes toward cheating a strong feeling that the cheating is in the standard in their area. The rate of actual cheating was compared with U.S. study higher.

Key words: morality, moral reasoning, academic integrity, academic dishonesty, theory of planned behavior

Obsah

Úvod	10
1 Etika a morálka	12
1.1 Význam pojmů	12
1.1.1 Etika.....	12
1.1.2 Morálka.....	13
1.2 Historický vývoj koncepcí a teorií morálky a etiky	13
1.2.1 Antická etika	14
1.2.2 Středověká etika	14
1.2.3 Novověká etika	15
1.2.4 Etika 18. a 19. století	15
1.2.5 Etika 20. století a dnes	16
2 Morální vývoj.....	17
2.1 Vývoj jako změna	17
2.2 Piagetova koncepce morálního vývoje	18
2.3 Morální stupně dle Kohlberga	19
2.4 Další teorie morálního vývoje	20
3 Morálka a integrita	22
3.1 Morální usuzování a rozhodování	22
3.1.1 Testování morálního usuzování a jednání	23
3.1.2 Neurofyziologie morálky	26
3.2 Integrita	26
3.2.1 Výzkumy a měření integrity	28
4 Akademická integrita a nečestnost	30
4.1 Definice akademické integrity a nečestnosti.....	30
4.2 Strategie boje s nečestností	32
4.3 Výzkumy školního podvádění.....	33
5 Teorie plánovaného chování.....	35
5.1 Teorie plánovaného chování a nečestné jednání.....	39
6 Metodika výzkumu	41
6.1 Výzkumný nástroj.....	41
6.2 Sběr dat a průběh výzkumu	45
6.3 Zpracování dat	46

7.1 Demografická charakteristika výzkumného souboru	47
7.2 Výsledky měření jednotlivých komponent dotazníku	49
7.2.1 Postoje.....	49
7.2.2 Subjektivní norma	50
7.2.3 Vnímaná kontrola	52
7.2.4 Záměr	52
7.2.5 Chování	53
7.2.6 Morální závazek	54
7.3 Shrnutí výsledků.....	55
8 Diskuze	59
Závěr	66
Použitá literatura	67
Seznam tabulek	71
Seznam grafů	73
Přílohy	74

Úvod

Ústředními tématy této práce jsou morálka, integrita a podvádění vysokoškolských studentů. Problematika morálky i podvádění jsou velice závažná a široká témata. Tyto dva pojmy ale spojuje absence jejich pevného a sjednoceného výkladu nejen u nás, ale i ve světě.

Na morálku lze pohlížet z filosofického i psychologického hlediska, lze zkoumat její důležitost, funkci či roli ve společnosti. Každý filosofický myslitel, každý psycholog a právě každý člověk si pod pojmy etika, morálka, integrita představuje a vykládá něco jiného. Antičtí filosofové mluví v souvislosti s nimi o ctnosti, štěstí či slasti, psychology zajímá jejich vývoj, determinanty a důvody morálního jednání. Některým lidem se pak může etika či morálka vybavovat ve spojitosti s vůlí, svobodou, svědomím, spravedlností, právem či hodnotami nebo normami.

Tato bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část se nejprve zabývá vymezením pojmů etika a morálka, a snaží se zachytit vývoj jejich chápání v historii.

Dále se zaměřuji na psychologické chápání morálky, především její vývoj v rámci ontogeneze člověka, a to z pohledu dvou významných psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, ale i dalších. Další část je věnována morální integritě, morálnímu usuzování a jednání, různým pohledům na tuto problematiku a jejich úloze v jednání člověka.

Posléze je v této práci věnován prostor akademické integritě, akademické nečestnosti, podvádění, jejich definování a strategiím, které proti akademickým neřestem bojují.

Poslední část teoretické části pojednává o teorii plánovaného chování, která byla formulována Ickem Ajzenem (1991) a je teoretickým pilířem pro empirickou část tohoto textu. V této kapitole především vysvětluji, jak jednotlivé komponenty teorie plánovaného chování (postoje, subjektivní normy, vnímaná kontrola chování) ovlivňují záměr chování vykonat. Část je věnována i schopnosti této teorie predikovat produktivní i neproduktivní jednání studentů.

Výzkumná část této práce se zabývá aplikací teorie plánovaného chování na výzkum podvádění vysokoškolských studentů. Cílem této studie bylo odkrýt působení jednotlivých komponent na záměr podvádět, vztahy mezi těmito komponentami a následné porovnání mých výsledků se studií tří amerických výzkumníků a kantorů Stonea, Jawahara a Kisamoreové (2010). Do studie byla přidána i komponenta měřící morální závazek studenta k podvádění. Jeho hodnoty porovnávám s těmi, které naměřil ve svém výzkumu sám Icek Ajzen spolu s Lisou Beckovou (1991).

Závěr výzkumné části je doplněn o diskuzi nad výsledky, kritické zhodnocení této studie a s ní spojené problematiky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Etika a morálka

1.1 Význam pojmů

Má-li se tato práce zabývat vztahem mezi morálkou, integritou a nečestným chováním vysokoškolských studentů, je nutno pro začátek definovat pár základních pojmů, ze kterých bude práce vycházet. Někteří autoři považují termíny etika a morálka za synonyma, jiní mezi nimi vidí zásadní rozdíl, pokusím se je tedy v následujících řádcích pro pořádek vymežit.

1.1.1 Etika

Slovo etika je odvozeno od řeckého *éthos*, v překladu místo, bydlení, zvyk, nebo obyčej. Můžeme ji popsat jako filosofickou disciplínu zkoumající konflikt mezi svobodným jednáním člověka, která se dále zabývá povinnostmi k okolí, a též „vztahem lidského jednání k morálním normám, původem a povahou těchto norem, jakož i smyslem lidského života a problémem jeho štěstí“ (Blecha, 2002, s. 192).

Blecha (2002, s. 192) používá dělení etiky podle H. Ganthalera na *deskriptivní* (empirickou) a na *preskriptivní* (normativní). *Deskriptivní etika*, popisující morální postoje a jednání, je používána především v oblasti psychologie a jiných speciálních věd. Etika, která je považována za opravdovou filosofickou disciplínu, *etika preskriptivní*, je tedy snahou o podání kritérií k popisu podmínek, které dovolují, přikazují či zakazují jednat, popřípadě řeší co můžeme označit za dobré a co za špatné.

1.1.2 Morálka

Etymologie slova morálka vychází z latinského *mos* či *mores* a znamená mravy, mravnost. Mravní jednání je takové jednání, které je vykonáno s vědomou reflexí daných norem společnosti. Morálkou je pak podle Blechy (2002, s. 191) myšlen určitý soubor názorů, zvyklostí a ideálů týkajících se norem. Morálka bývá rozlišována na *heteronomní*, která je člověku vštěpována z vnějšku například autoritou, a na *autonomní*, vnitřní, kterou si ukládáme sami (Blecha, 2002, s. 193).

Na základě uvedených významů je možné shrnout, že etika je věda pojednávající o morálním jednání, kdežto morálka jsou obecná a závazná pravidla pro jednání.

1.2 Historický vývoj koncepcí a teorií morálky a etiky

Jak bylo zmíněno výše, etiku a nauku o ní dělíme na etiku deskriptivní a preskriptivní. Preskriptivní etika se dá podle Blechy (2002, s. 192) rozdělit na dva základní proudy: na *teorii norem* (teorie správného jednání) a na *teorii hodnot* (teorii dobra).

Pro teorii hodnot je příznačný důraz na samotné dobro jednání. Pokud je dobrem myšleno blaho, pak mluvíme o *hédonismu*, a je-li to štěstí, pak hovoříme o *eudaimonismu* (Blecha, 2002, s. 192). Tento systém hodnot byl typický pro antické vnímání morálky. K teorii norem lze přiřadit utilitarismus, pro který je rozhodující výsledek jednání nebo deontologické teorie, a který klade důraz na závazek k dané morální normě.

Každý náboženský, kulturní, právní či politický systém spatřuje v otázce mravního zdokonalování člověka něco jiného. V antice můžeme hovořit o filosofii, která očišťovala člověka od špatného, ve středověku to bylo náboženství, v renesanci estetika a dnes dokáže člověka očistit především medicína nebo psychologie. V této části práce bych se chtěla věnovat především filosofickému vývoji vnímání etického. Pro celistvé pochopení této problematiky je nutné se tématem zabývat již od antického období.

1.2.1 Antická etika

Antika má obrovskou zásluhu na vývoji evropského politického myšlení, filosofie, náboženství i etiky. Antická tradice je typická svým individualistickým pohledem na svobodu jedince a přináší pohled na morálku, skrze zdařilý život, *eudaimonia* nebo například ctnost, *hedoné*, jako na takové jednání, které nás nepoškozuje a neodvádí od dobrého (Krámský a Preiss, 2014, s. 109).

U Platóna můžeme najít ekvivalent k pojetí morálky v jeho definici *ctností* člověka, mezi které řadí moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlivost. Své argumenty stavěl na Sokratových postřezích: „Ctnost je poznání: vědět, co je správné, znamená dělat, co je správné. Veškeré zlo je výsledkem neznalosti: nikdo záměrně nedělá to, o čem ví, že je nesprávné.“ (Thompson, 2004, s. 54).

Sokrates tedy spatřuje ctnost v poznání a neřest v neznalosti. Platón radí člověku nechat život řídit svým rozumem, protože jedině potom můžeme být spravedliví.

1.2.2 Středověká etika

Středověká filosofie je do velké míry ovlivněna křesťanskými a antickými myšlenkami, které se většina myslitelů snaží nějakým způsobem propojit. Středověký myslitel Tomáš Akvinský shledává ideál etiky ve sloučení Aristotelovy myšlenky, že „všechno by mělo spět ke svému účelu či cíli“, s křesťanskou naukou, „podle níž jsou všechny věci stvořeny Bohem“, jedině pak lze podle Akvinského získat obraz toho, co je přirozené a správné (Thompson, 2004, s. 13).

Zde je důležité zmínit etiku monoteistických náboženství, jež ve středověku rozkvétala. Judaismus, křesťanství i islám nacházejí podporu pro své morální usuzování ve svých svatých knihách: židé v Tanachu a jeho výkladech, křesťané v Bibli a muslimové v Koránu a hadíthech.

1.2.3 Novověká etika

V novověku se setkáváme s různými přístupy k etice a morálce člověka. Ústředním motivem novověké nauky o etice je empirismus, který „pojímá lidské jednání jako přírodně kauzálně determinovanou, empirickou příčinnou souvislost“ motivující se především principem libosti či nelibosti (Anzenbacher, 2001, s. 41).

Jako protikladem k antickému egoistickému hédonismu staví Hume hédonismus sociální, založený spíše na mravním citu než na rozumu, sympatizující s blahem druhých a celého okolí (Anzenbacher, 2001, s. 41)

Utilitaristé chápou etiku jako něco, co vychází z očekávaných výsledků daného jednání. Hlavními představiteli toho proudu jsou Bentham a Mill, shodující se na *principu užitečnosti a posouzení výsledného blaha*, které považují za kritérium mravní hodnoty činu (Thompson, 2004, s. 102). V čem se ale neshodují, je posouzení daného uspokojení. Mill se soustřeďuje na kvalitu dosaženého výsledku, kdežto Bentham hodnotí jeho kvantitu (Thompson, 2004).

Kant staví etické principy na čistém praktickém rozumu. Hledá „racionální základ smyslu pro povinnost“ a možnost „odvodit z něj princip, podle něhož bychom mohli rozlišit mezi správným a nesprávným“ (Thompson, 2004, s. 105). O morálce podle něj mluvíme pouze v situaci, kdy jsme nuceni jednat z pocitu povinnosti, mravnost proto shledává vždy jako vědomou volbu a ne potěšení. Rozlišování dobrého a zlého je tedy především záležitostí vůle (Anzenbacher, 2001, s. 76).

1.2.4 Etika 18. a 19. století

V tomto období je etika chápána především jako něco, co člověk neobjevuje, ale naopak vytváří (Thompson, 2004, s.14).

Nietzsche se staví proti atickému chápání pravdy a dobra, která jsou předem daná a není zde prostor pro svobodnou volbu a tím pádem ani pro morálku. Mravní jednání je podle něho pouze to, o kterém není předem rozhodnuto a to, které si za pomoci svědomí vybírá z různých alternativ. Problém shledává v dnešní kultuře a její hierarchii hodnot, která je podle něj pak v rozporu

s naší vůlí, dále také v křesťanství, které zavinilo to, že ideálem morálky je pokora a otroctví (Blecha, 2001, s. 165).

Nietzsche zpochybňuje nejen všechny předešlé náboženské představy o morálce, ale i utilitarismus a ostatní snahy po nalezení objektivního výkladu etiky. Usiluje o *morálku pána*, která by měla podpořit rozvoj silných, a naopak kritizuje *morálku otroka* nastolovanou křesťanstvím a demokratickým režimem (Thompson, 2004, s. 126).

Kierkegaard vyzdvihuje odpovědnost jedince za jeho osobní rozhodnutí a jeho následky (Thompson, 2004, s. 134). Člověk je svoboden, proto musí volit. Etika ale postuluje takové normy, které mají být pro kohokoli obecně platné, a tím působí proti jednotlivci, který se pak nemůže svobodně rozhodnout. Dodržování těchto norem pak znamená pouze poslušnost a nikoli mravní jednání (Blecha, 2002, s. 167).

1.2.5 Etika 20. století a dnes

Celé 20. Století je ve znamení roztříštěnosti jednotlivých filosofických směrů i etických teorií. Každý se, ve jménu individualismu, vydal svou cestou.

Jednou z nejdůležitějších cest je fenomenologie, nauka založená Husserlem, která hledá cestu k samotné podstatě věci pomocí prohlédnutí skrz naši zkušenost (Blecha, 2002, s. 137).

Významným směrem je analytická filosofie, která se zabývá mravním jazykem a jeho „logickou, sémantickou, pragmatickou či lingvistickou analýzou morálního života“ (Anzenbacher, 2001, s. 248). Pro názornou ukázkou toho, jak analytická filosofie vnímá etiku, bych zde ráda uvedla část textu jednoho z jejích předních představitelů Ludwiga Wittgensteina: „6.4 Všechny věty mají stejnou hodnotu. 6.42 Proto nejsou možné ani věty etiky. Věty nemohou vyjádřit nic vyššího. 6.421 Je jasné, že etika se nedá vyslovit. Etika je transcendentální. (Etika a estetika jsou jedno.)“ (Wittgenstein, 2007, s. 80-81).

2 Morální vývoj

2.1 Vývoj jako změna

Vývoj jedince v čase je vlastně synonymem pro změnu. Stejně jako se vyvíjí, mění, naše fyzická schránka nebo například psychický proces jako je vnímání, vyvíjí se i náš smysl pro morálku, její vnímání a chápání. Tyto změny mohou být jak kvalitativní, tak kvantitativní. Říčan (1990, s. 19) nazývá vývoj řadou zákonitých změn, které mají časově se překrývající vzestupná a sestupná stadia (evoluce a involuce). Autor také rozlišuje dva úkoly evoluce, kterými jsou diferenciaci a integraci. Diferenciaci chápe jako rozrůžňování, tedy to, že „nové činnosti přitom nevznikají ‚z ničeho‘, nýbrž právě diferenciací těch činností, které zde již jsou: např. pohyby paží se zjemňují, dítě je schopno stále většího množství různých pohybů; totéž platí pro intelektové výkony, citové reakce atd.“ (Říčan, 1990, s. 20). Integraci je pak schopnost dát diferencovaným schopnostem, přáním či motivům, řád, vyváženost a kontinuitu v čase.

Většina vývojových teorií se shoduje v tom, že vývoj jedince ovlivňuje především proces zrání a učení, tedy biologické a sociální faktory. V čem se ale liší je rozličné vnímání důležitosti faktorů, které jedince ovlivňují.

Teorie determinující duševní vývoj jedince Langmeier s Krejčířovou (1998, s. 205) rozděluje do tří skupin:

- teorie předpokládající, že vývojový proces je určen především vnějšími faktory (fyzikálním a zejména sociálním prostředím),
- teorie hledající základ vývoje ve vnitřních faktorech (vrozených dispozicích),
- a teorie uznávající rovnocenný význam vrozených vloh a prostředí.

Pro krátký přehled v následující kapitole uvedu dvě významné teorie morálního vývoje jedince, a sice teorii Jeana Piageta a jeho žáka Kohlberga.

2.2 Piagetova koncepce morálního vývoje

Jean Piaget je známý především svou teorií kognitivního vývoje jedince. Teorie morálního vývoje již není tak slavnou, ale neznamená to, že by byla méně významnou. Piaget zjistil, že se vývoj morálního úsudku podobá vývoji intelektu. Tato úvaha sloužila jako základ pro teorii jeho žáka Lawrence Kohlberga, který koncept vývoje morálky proslavil. Piagetova teorie je teorií kognitivní¹, týká se poznání (Heidbrink, 1997, s. 31).

Podle Piageta je možné vymezit vývoj postoje jedince k užívání a vědomí pravidel. Co se týká užívání pravidel, nejmladší děti, zhruba do dvou let, nemívají žádná. Toto první stádium nazývá Piaget jako *motorické a individuální*. Druhá fáze, *egocentrické stadium*, nastává mezi druhým a šestým rokem, kdy dítě pozoruje ostatních děti, napodobuje jejich chování a začíná si uvědomovat existenci určitých pravidel, která považuje za „posvátná a nedotknutelná“ (Vacek, 2005, s. 10). Dítě vlastně nerozlišuje hru jako sociální aktivitu, je v kontaktu s dětmi, ale hraje si spíše samo se sebou. Ve třetí fázi, *začínající spolupráci*, mezi sedmi a deseti lety, se hra konečně stává sociálním zájmem. Děti se navzájem kontrolují v již osvojených pravidlech. Mezi jedenáctým a dvanáctým rokem přichází fáze čtvrtá, *kodifikování pravidel*, která souvisí s osvojením si abstraktního myšlení a je spojena s rozvíjením úsudku jedince o tom, jaká pravidla platí pro samotná pravidla (Vacek, 2005, s. 10; Heidbrink, 1997, s. 55-56).

Vědomí a chápání pravidel pak dělí na tři fáze: na *motorická schémata*, *heteronomii* a *autonomii* (Heidbrink, 1997, s. 57-58):

- Motorická schémata nebo-li individuální rituály, je fáze, kdy lze těžko odhadnout z jaké části jde o rituály vymyšlené dítětem, a kdy už můžeme stanovit počátek uvědomělého pravidelného jednání.

¹ Plháková (2004, s. 24) řadí mezi kognitivní hlediska psychologie mentální (hlavně poznávací) procesy. Podle kognitivní psychologie je pak psychika chápána jako systém, který zpracovává informace a úkolem kognitivní psychologie je výzkum způsobu jakými „si utváříme mentální reprezentace okolního světa, reflektujeme své vlastní prožívání a psychické dění druhých lidí“.

- Ve fázi heteronomie, trvá dítě na pravidlech, jež jsou dána autoritou, a to nehledě na jejich obsah. Tato pravidla však často neplní.
- V autonomní fázi pak dítě pravidlo nechápe jako něco, co přichází z vnějšku a je neměnné, ale jedná se o svobodné rozhodnutí nějaký zákon přijmout.

Dále pak Piaget vymezuje samotnou morálku *heteronomní a autonomní*. Heteronomní morálka je v podstatě založena na nátlaku autority, který vyvolává morální realismus, „dětský sklon dívat se na povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jako na cosi vnějšího, objektivně daného“ (Heidbrink, 1997, s. 61). Autonomní morálka je ve znamení spolupráce a respektu mezi dětmi, oproti bezmezné úctě k autoritě (Vacek, 2005, s. 9; Heidbrink, 1997, s. 57-59).

2.3 Morální stupně dle Kohlberga

Významným psychologem zabývajícím se morálkou je žák samotného Piageta, Lawrence Kohlberg.

Podle Kohlbergovy (Kohlberh, Hersh, 1977, s. 54) struktury usuzování jedince můžeme vymezit tři základní závěry: jedinec je konsistentní v úrovni svého morálního usuzování; jeho vývoj se pohybuje téměř vždy vpřed a nelze jednotlivá stadia přeskočit; usuzování na vyšším stádii je podmíněno porozuměním či zahrnutím předchozího stadia.

Kohlberg na základě studia morálních dilemat² vymezil šest stupňů morálního usuzování, které rozdělil do tří úrovní. Jedná se o úroveň *předkonvenční* (předškolní věk), *konvenční* (školní věk) a *postkonvenční* (dospělost), které Heidbrink (1997, s. 72-73) následně definuje:

Předkonvenční úroveň se vyznačuje morálním hodnocením, které je založeno na vnějších událostech či potřebách, nikoli na normách. Je rozděleno na dva stupně, přičemž první symbolizuje *orientace na trest a poslušnost*.

² Morální dilemata jsou příběhy navržené Kohlbergem ke zkoumání úrovně morálního stadia. V příbězích se vždy objevuje osoba v morálně dilematické situaci (Vacek, 2005, s. 25).

Rozlišování jednání na dobré a špatné se odvíjí od jeho fyzických nikoli sociálních důsledků. V tomto stupni je důležité se vyhnout trestu a podřídit se autoritě. Druhý stupeň, *instrumentálně-relativistické orientace*, je takový, kdy jednáme správně proto, abychom dosáhli uspokojení především vlastních potřeb. Jedinec se orientuje na odměnu. Chápání sociální roviny mezilidských vztahů je sice přítomno, ale stále převládá významnost jejich hmotné roviny pro jedince.

Druhá, *konvenční úroveň*, je typická morálním hodnocením zakládajícím se na přejímání těch správných a dobrých rolí, dodržování konvence a očekávání okolí. Její první stupeň, *orientace na souhlas vázaný k určité osobě*, je charakteristické chování, které je následováno souhlasem okolí. Převažuje v něm vysoká míra konformity „vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či ‚přirozené‘ “ (Heidbrink, 1997, s. 73). Druhým stupněm je pak *orientace na právo a pořádek*, kdy je stěžejní autorita a její respektování, pevná pravidla a jejich dodržování.

Postkonvenční úroveň, tedy třetí a poslední v morálním vývoji jedince, je založena na morálním hodnocení zakládajícím se na takových hodnotách a pravidlech, která platí bez ohledu na autoritu. První stupeň je chápán jako *orientace na zákonné chování a sociální úmluvy*. Jsou zde zřejmé rysy utilitarismu a vědomí relativity vlastních hodnot a důrazu na taková pravidla, která naleznou oporu i u ostatních. Druhým stupněm této úrovně je *orientace na všeobecně platné etické principy*. Právo se stává vědomým rozhodnutím, které se shoduje s morálními principy jedince, kdy se již nejedná o konkrétní pravidla, ale o obecné principy jakými jsou například spravedlnost nebo lidská rovnost.

Postkonvenční úroveň morálky autoři Krámský a Preiss (2014, s. 114) přirovnávají k morálce autonomní, která je podle nich takovým postojem, který klade důraz na „kritickou reflexi normy v jejím zobecnění“. Morálně autonomní jedinec pak sám rozpoznává, co je a není morální a nepotřebuje k tomu zásah z vnějšku.

2.4 Další teorie morálního vývoje

Významnou autorkou je Carroll Gilliganová, která se pokusila Kohlbergova stadia aplikovat na ženské vnímání morálky. Rozlišuje pět stadií morálního

vývoje. Prvním je *prekonvenční stadium*, kdy je jediným objektem péče osoba sama a její přežití. Druhým stadium je *první přechodová fáze*, kdy si jedinec uvědomuje svůj egoismus a staví jej do rozporu s odpovědností k druhým. *Konvenční stadium* symbolizuje altruismus a mateřská péče a „ve shodě se společenskou konvencí ženskosti se stává odpovědnost za ostatní ústřední částí sebepojetí“ (Vacek, 2005, s. 63). *Druhou přechodovou fází* symbolizuje rozpor mezi egoismem a právě přijatým altruismem, který přestává být posuzován jako kritérium dobra a pravdy. Morálka již není určována druhými nýbrž záměry a důsledky jejího jednání. V posledním, *postkonvenčním* stadiu, se pojí egoismus a altruismus dohromady a jedinec se začíná orientovat podle svých svobodně zvolených morálních principů.

Koncepce, která se od Piagetovy a Kohlbergovy teorie významně liší, je teorie Selmanova. Namísto chápání morálního vývoje jako vývoje vztahu k normě, kterou si zvnitřňují, ji chápe naopak jako rozšiřování úhlů pohledu. Vypracoval stupně přejímání sociálních perspektiv, jež popisují, jak se mění pohled jedince na sebe samého i to, jak je vnímán okolím.

3 Morálka a integrita

3.1 Morální usuzování a rozhodování

Pojmy morální usuzování a morální rozhodování je nejen velice těžké definovat, jelikož se pohledy na ně velice různí, dokonce je téměř nemožné je od sebe oddělit. Můžeme je ale zařadit pod širší pojem integrita, kterému bych se chtěla věnovat v následující kapitole. V této části se pokusím stručně objasnit, jak tyto pojmy někteří autoři vnímají.

Dvořáková (2007) rozlišuje v procesu morálního usuzování dvě hlediska, řešení a zdůvodnění. Samotné řešení chápe jako „obecný názor na danou situaci“, který může mít souhlasný nebo nesouhlasný charakter zapříčiňující následný způsob chování. Zdůvodnění vysvětluje jako „uvádění důvodů pro zvolené řešení“ (Dvořáková, 2007, s. 51).

Obě hlediska morálního usuzování mohou být ovlivněna morálním já jedince, souvisejícím s morálním rozhodováním a jednáním. Morální já Vrbová (2013, s. 54) chápe jako „významnost a důležitost morálních hodnot pro jedince“. Autorka se domnívá, že „jedinci, pro něž jsou morální úvahy a reflexe morálních norem běžnou každodenní zkušeností, mohou častěji, přinejmenším na úrovni usuzování, preferovat takové řešení morálních situací, které bere v úvahu jak dobro či prospěch blízkého člověka, tak dobro či zájem širší skupiny osob“.

Faktory, které jsou považovány za zásadní v míře ovlivnění morálního usuzování a jednání člověka můžeme rozdělit do tří skupin teorií. Každá z nich se zaměřuje na jiné faktory; *kognitivní faktory*, *faktory osobnostní a jáské*, *situační faktory* (Dvořáková, 2007, s. 50).

Prvními z těchto teorií jsou ty, které se zaměřují na vnitřní kognitivní faktory jedince, jakožto na hlavní struktury jeho morálního úsudku. Nejvýznamnějšími přispěvateli této teorie jsou Kohlberg (1977) a Rest (Rest aj., 2000).

Kohlberg (Kohlberg, Hersh, 1977, s. 58) soudí, že morální usuzování je možnou ale ne nutnou podmínkou pro morální jednání. Podle něj zde hrají roli i ostatní proměnné jako jsou emoce, vůle nebo síla ega.

Druhou skupinou jsou teorie zdůrazňující jáské a osobnostní faktory, mezi jejichž hlavními představiteli můžeme jmenovat například Blasiho (1980). Dvořáková (2007, s. 29) tvrdí, že „tyto směry nezpochybňují klíčovou roli morálního usuzování, nýbrž rozšiřují dosud přetrvávající soustředění pouze na kognitivní aspekty“.

Podle Blasiho (1980) může být na morální jednání nahlíženo dvojím způsobem. Toto jednání lze vnímat jako důsledek shody okolností nebo morálního usuzování.

Pokud budeme morální akt vnímat prvním způsobem, pak tvrdíme, že má každý jedinec určitý soubor získaných rysů, které ho k činu navedou. Tento přístup je v souladu s konceptem ctnosti a je uznáván těmi, kteří zdůrazňují rozdíl mezi morálním usuzováním a jednáním a konzistenci v chování jedince (Preiss aj., 2014, s. 15).

Druhé hledisko, které je typické pro teorie Piageta nebo Kohlberga, chápe morální usuzování jako proces, který je předpokladem pro morální jednání. Morální usuzování nechápe jako „stálou tendenci jednat či nejednat morálně“, ale „pracuje s postoji, které se projevují v konkrétní situaci“ (Preiss aj., 2014, s. 15). Konzistence je v tomto případě vnímána spíše jako vztah mezi souhlasným postojem jedince k jednání a chováním.

Poslední skupina teorií klade důraz na situační faktory, které mohou záviset na druhu situace, vlivu rodičů nebo odlišnými kulturními morálními normami.

3.1.1 Testování morálního usuzování a jednání

Testování a výzkum týkající se morálního usuzování a jednání je, v porovnání s testováním integrity, v zájmu spíše nezávislých výzkumníků (Preiss aj., 2014, s. 22).

Morální vývoj, morální úsudek a jejich výzkumy jsou převážně spojovány s Piagetem a Kohlbergem či jejich následovníky. Jejich koncept morálky zdůrazňuje kognitivně-racionální aspekt, tedy „schopnost posoudit racionálně, co je správné a co nikoli, reflektovat své chování vzhledem k racionalizované normě a být schopen reflektovat i tuto normu samotnou“ (Krámský a Preiss, 2014, 113).

Kohlberg pro výzkum morálního usuzování a jeho vývoje přinesl příběhy obsahující morální dilema. Asi nejznámějším příběhem je Heinzovo dilema³. Dilema značí tísnivou situaci, kdy se člověk musí rozhodnout mezi možnostmi, jež všechny obsahují něco negativního, je tedy formou *sporného konfliktu* (Heidbrink, 1997, s. 70).

Metoda řešení dilemat je i dnes považována za vhodný nástroj k měření morální úrovně. Například Restův Defining Issue Test je založený na četbě dilematu a následném hodnocení probanda nabídnutých 12ti položek. Rest dokonce uvádí hodnoty skóru lékařů, doktorandů politických věd, vysokoškoláků i například delikventů (Krámský a Preiss, 2014, s. 115).

Dvořáková (2007) ve své disertační práci na téma morálního usuzování dochází k několika závěrům ohledně svého výzkumu a přístupu k morálnímu usuzování. Tvrdí, že morální usuzování mohou ovlivnit situační faktory. U dívek je klíčová kombinace dvou faktorů: významnost morálky a svědomí. U chlapců to

³ „V jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o zvláštní formu rádia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla velmi drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za rádium zaplatil 200 dolarů a za malou dózu s lékem požadovat 2000. Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si půjčil peníze a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů, tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, popř. aby mu Heinz mohl zbytek zaplatit později. Lékárník však řekl: ‚Ne, já jsem ten lék objevil a chci na něm vydělat nějaké peníze.‘ Heinz tím vyčerpал všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást.“(Heidbrink, 1997, s. 70).

byla významnost morálky spolu s reflexí morálních norem a nepřizpůsobivostí jednání okolí.

Zjistila, že při morálním usuzování jsou „vyvažována obě hlediska – tj. vztah k blízkému člověku a odpovědnost vůči širší skupině osob – a některé osobnostní rysy mohou třeba i dílčím způsobem přispívat k tomu, že člověk upřednostní vztah k blízkému člověku před spravedlností či odpovědností vůči širší skupině osob“ (Dvořáková, 2007, s. 119).

Blasi (1980, s. 37) ve své práci shrnující výzkumy morálního usuzování tvrdí, že nejsilnější empirickou podporu má hypotéza, že se morální usuzování liší u delikventních a nedelikventních osob, a že se ve vyšších stádiích morálního usuzování uplatňuje větší odolnost vůči nátlaku přesvědčení druhými. Další, ale méně silnou hypotézou je to, že má jedinec ve vyšším morálním stadiu tendenci k větší čestnosti a altruismu. Oproti tomu je zde velice málo důkazů pro názor, že jedinec v postkonvenčním stadiu odolává, více než ostatní, sociálnímu tlaku, aby zůstali v souladu se svým morálním chováním. V závěru tedy můžeme říci, že morální usuzování a jednání jsou propojené.

V tomto ohledu je zajímavé zmínit dva experimenty, které se altruismu a konformity přímo či nepřímo týkají. Jsou jimi Milgramův a Zimbardův experiment. Preiss aj. (2014, s. 15) v této souvislosti zmiňují termín *dynamická konzistence*, čímž je myšlena „tendence jedince, který má určitou představu morálního standardu, podle něhož jedná, nebo se cítí naopak provinile, pokud jedná proti těmto pravidlům“. Milgramova studie byla založena na ochotě probandů použít elektrického výboje jako trestu pro druhou osobu. Závěr je takový, že celých 65% probandů dalo svolení k použití maximálního elektrického proudu (Preiss, Krámský, Příhodová, 2014, s. 15). Zimbardův experiment, známý jinak jako *Stanford prison experiment*, spočíval v rozdělení probandů v rámci výzkumu na dozorce a vězně, jejichž chování sledoval. Experiment musel být po krátké době zastaven, protože se ukázalo, že se dozorcí do svých rolí dokázali vžít natolik, že se k vězňům chovali agresivně až sadisticky. Obě studie sledují, kam až mohou sahat hranice morálky v situaci, kdy je jedinec vystaven konfrontaci s autoritou, která vyžaduje jeho konformitu a altruismus (Preiss aj., 2014, s. 15).

Primárním testem zkoumajícím morální usuzování člověka v Evropě je test *Moral Judgment Test* George Linda, který měří morální kompetenci, tedy schopnost na základě vnitřních pravidel docházet k morálním úsudkům a jednat v souladu s nimi (Krámský a Preiss, 2014, s. 116).

3.1.2 Neurofyziologie morálky

O morálku a výzkum její fyzické stránky jeví zájem i přírodní vědy, jež se snažily odhalit její somatickou strukturu a její umístění v lidském mozku.

Často se na morální soud pohlíží jako na estetický úsudek. Green (cit. dle Krámský a Preiss, 2014, s. 112) usuzuje, že rozpory mezi filosofickými pohledy na morálku, kladoucí důraz na etiku podloženou kognitivně a těmi, kteří ji chápou jako věc intuitivní, mohou být dány odlišností neurálních systémů, které vlastně nepřímo zkoumají. Autor výzkumem morálních dilemat pomocí fMRI zjistil, že „existují neurobiologické rozdíly mezi emoční morální intuicí a racionální morálním úsudkem“ (Krámský a Preiss, 2014, s. 112).

Mendez (2009) podle svého výzkumu konstatuje, že lidé mají vrozený smysl pro morálku, která sídlí ve ventromediálním prefrontálním kortexu. Neuromorální síť pak funguje na základě morálních emocí a pohonů, jakými jsou zabránění ublížení ostatním a potřeby spravedlnosti a trestu pro viníky. Důkazem pro to mohou být poruchy spojené s touto oblastí jako je například částečná léze nebo frontotemporální demence, které zabraňují osobním a morálním emocím a rozhodování.

3.2 Integrita

Pojem integrita je velice široký a postrádá jakoukoli pevnou definici. Je možné se na něj dívat z filosofického nebo psychologického hlediska, ale i mnohých jiných.

Integrita může být chápána mnohými způsoby a „představuje různé konstrukty, od spokojenosti zaměstnavatele s dodržováním firemních

požadavků, chápání integrity jako osobnostního rysu (např. svědomitosti), po morálně pojímanou integritu měřenou např. metodami obsahující morální dilemata“ (Preiss aj., 2004, s. 23).

Park aj. (2004, s. 606) nazývají integritu také jako autenticitu a upřímnost, a definují ji jako mluvení pravdy, ale také pravdivou sebe prezentaci bez přetvářky, kdy daná osoba přebírá odpovědnost za své pocity a činy.

Ve filosofických koncepcích je tento pojem chápán dvojím způsobem. Integritu je možné vnímat jako vztah k sobě samému a nebo jako postoj pro něco.

Ve vnímání integrity jako vztahu k sobě samému je jistým způsobem myšlena odpovědnost a vždy se nějak váže k „morálnímu nároku či nějaké formě závaznosti“ (Preiss aj., 2014, s. 12).

Druhým způsobem je vnímání integrity jako postoje pro něco. Ve spojení s řeckou tradicí ji můžeme identifikovat s ctností.

Etika ctnosti vnímá jako morálně jednající právě tu osobu, která přebírá odpovědnost za svá rozhodnutí. Za zcela mravní chování tak můžeme považovat takové jednání, za jaké se „nemusí člověk stydět sám před sebou“ (Preiss aj., 2014, s. 13).

Téma, které se k tomuto přístupu váže, jsou morální emoce. Plháková (2004, s. 411) je nazývá etickými city, které „vznikají v souvislosti s dodržováním, nebo porušováním společenských pravidel a mravních norem“. Řadí k nim hanbu, stud, pocit viny a pocit křivdy. Pocity viny a křivdy chápe jako komplexní city vznikající „na základě vnitřních mravních kritérií“.

Právě ona vnitřní mravní kritéria se mohou u každého člověka lišit. Proto se morálně integrální jedinec může za určitých okolností chovat amorálně, protože „téměř nezohledňuje naše jednání k druhým, nýbrž jen morální smysl našeho vlastního jednání“ (Preiss aj., 2014, s. 12). Příkladem může být jednání nacistů za druhé světové války. Svě jednání ospravedlňovali a ve jménu svého vůdce jednali tak, jak považovali za správné.

Protože etika ctností odmítá emoce jako něco, co odvádí od nezaujatého pozorování, bývá označována jako „teoretická reflexe zohledňující spíše, než to,

co dělám, to čím jsem“ (Preiss aj., 2014, s. 13). Tento filosofický pohled tedy zohledňuje bytí před jednáním.

3.2.1 Výzkumy a měření integrity

Zajímavým faktem měření v této oblasti je ovlivnitelnost jeho výsledků. Je zřejmé, že testovaná osoba může, pokud chce, zkreslovat svoje výpovědi bez toho, aniž by si toho psycholog povšiml. Konzistence skutečnosti a dané odpovědi mohou být ovlivněny integritou jedince, definovanou autory Krámským a Preissem (2014, s. 108) jako „pravdivost k sobě samému, přesné vyjadřování vnitřních stavů, záměrů a vazeb“ a častým důvodem je „vliv sklonu jevit se v příznivějším světle“ (Preiss aj., 2014, s. 18).

Testy integrity se používají již přes 60 let a jejich původním záměrem bylo predikovat rozdíly v pracovním chování. Dnes jsou již značně zkomercializované. Měření pravdivosti výpovědi, integrity, polygrafem bylo nahrazeno levnější a validnější⁴ formou tužka-papír (Preiss aj., 2014, s. 16).

Testy integrity jsou užívány zejména v hůře placených profesích a tam, kde má zaměstnanec přístup k penězům (Preiss aj., 2014, s. 16). Testy byly také speciálně vyvinuty k testování spolehlivosti, integrity a čestnosti a dokáží predikovat například krádeže či nečestnou pracovní morálku. Jako příklady testů integrity Ones a Viswesvaran (2001) uvádí například Stanton Survey, London House Personnel Selection Inventory, Reid Report nebo Hogan Personality Inventory-Reliability Scale.

⁴ Validizace probíhala tak, že byl vyšetřený uchazeč o zaměstnání automaticky přijat bez ohledu na jeho výsledky v testu a následně bylo jeho chování na pracovišti sledováno (Krámský, Preiss, Příhodová, 2014, s. 16).

Krámský, Preiss a Příhodová (2014, s.16-17) rozlišují 3 kategorie testů integrity:

1. *Zjevné (overt) metody* testování mající jasný cíl. Časté je jejich složení ze dvou částí, kdy první testuje postoj k chování (krádeže, lhaní), jeho četnost, vnímaná obtížnost jeho vykonání atd., druhá se ptá po vlastní zkušenosti testovaného s daným chováním a bývá doplněna o položky zaměřující se na zkušenost s drogami nebo násilným chováním jedince. Tyto testy se opírají o teorii plánovaného chování.
2. *Skryté (covert) metody* neměří přímo nepřístojné chování, ale soustředí se na popis osobnosti a jejích složek, které by mohly s daným chováním nějakým způsobem souviset (konformita, hostilita). Mezi tyto testy patří například California Psychological Inventory nebo Personnel Reaction Blank.
3. *Klinické nástroje* jakým je například Minesotský osobnostní inventář (MMPI).

Testy integrity jsou vnitřně i časově stabilní, mají dobrou reliabilitu a validitu ve výzkumu kontraproduktivního (absence) i produktivního chování (disciplína) v zaměstnání. Z výsledků těchto testů vyplývá, že je integrita svázána s osobnostními dimenzemi jedince jakými jsou svědomitost, emocionální stabilita a ochota. S čím naopak integrita svázána není jsou kognitivní schopnosti (Wanek, 1999, s. 193).

4 Akademická integrita a nečestnost

Termíny, které se používají v souvislosti s akademickou integritou a akademickou nečestností, se u různých autorů liší. Gallant (2008, s. 9) uvádí, že častá a konzistentní jsou vyjádření týkající se etických protipólů, jako je správné-špatné, etické-neetické či morální-nemorální. Běžnými synonymy, která jsou pak v anglické literatuře užívána pro akademickou nečestnost (academic dishonesty), jsou akademický prohřešek (academic misconduct), podvádění (cheating), falsifikace (falsification) nebo například plagiátorství (plagiarism). Termíny užívané pro akademickou integritu jsou poctivost (honesty) a čestnost (honor).

4.1 Definice akademické integrity a nečestnosti

Chování, které je pod tímto termínem myšleno, je celá řada, od akademické nečestnosti ve třídě až po tu, která má globálnější charakter a může se týkat například fakultní nečestnosti. Národní institut pro zdraví (NIH) a Národní nadace pro vědu (NSF) definují nečestnost, skrze projekty jimi financované, sice různorodě, ale v některých bodech se díky jejich typičnosti opakují. Gallant (2008, s. 10) uvádí, že jsou jimi: plagiátorství (užívání slov nebo myšlenek bez dodržení citačních zvyklostí), padělek (vymyšlení si dat, výsledků nebo informací a jejich vykazování), falsifikace (manipulace s daty nebo výzkumem z důvodu podání nepravdivých informací o nich), zkreslování (klamná sebeprezentace výkonu nebo schopností) a rozporuplné chování (chování, které není zjevně nesprávné, ale je v rozporu s očekáváním).

Příklady jednotlivých chování se odvíjejí v závislosti na roli jednajícího. Pokud jde o studenty, pak například zkreslováním můžeme mít na mysli nepovolenou spolupráci na úkolech. U role učitele je tomu samozřejmě trochu jinak a zkreslování pak vnímáme spíše jako nedbalost v plánování a cynický postoj k učitelství (Gallant, 2008, s. 11).

Howard (cit. dle Gallant, 2008, s. 11) tvrdí, že mezi chováním, které ohýbá společenské normy (např. zkreslování informací) a chováním, které překračuje etické hranice (např. falsifikace) a často se pohybuje na hraně zákona, je rozdíl,

ale bohužel není v zásadách akademického chování jasně vymezen. Je velice důležité si uvědomit, že má toto chování dopad na celou instituci a ne jen na studentovu budoucnost.

Podle rozsáhlého výzkumu McCabe a Trevina (1996) o podvádění vysokoškolských studentů se zvedl počet podvádějících studentů a dokonce i počet samotných technik podvádění.

Pokud jsou opakující se zprávy o podvádění studentů pravdivé, mohly by narušit akademickou integritu. Je důležité se zamyslet nad tím, že některé případy podvádění nemusí být chápány jako nemorální, ale můžeme na ně nahlížet jako na změnu pohledu na to, co vlastně znamená vědění a jaká je role vysoké školy (Gallant, 2008, s. 101).

Vrbová (2013, s.9) jmenuje několik možností, jak se dá na školní podvádění nahlížet jako na:

- morální problém (jiné vnímání morálky jedince),
- eticko-právní problém (např. možnost koupit si vypracovanou práci někým jiným),
- problém školní disciplíny (Vrbová (2013, s. 9) zde uvádí tzv. *honor code*, který můžeme chápat jako obdobu českých školních řádů),
- problém osobnostní (patologie jedince),
- problém třídního klimatu (patologie, soutěživost, jinak nastavené normy chování ve třídě apod.),
- problém sociální (např. nevhodné studijní podmínky).

Vrbová (2013, s. 9) také zmiňuje problém jak zjistit podvádění a jak zajistit nepodvádění, kterému se budu věnovat v následujících řádcích.

4.2 Strategie boje s nečestností

Podle Gallantové (2008) existují dvě strategie, které se o kontrolu nad čestným a nečestným chováním v americkém akademickém či školním prostředí snaží. Jsou jimi strategie dodržování pravidel a strategie integrity, kdy obě pramení z již zmíněného *honor code*⁵.

Strategie založená na dodržování pravidel se soustředí na vytvoření takového prostředí, ve kterém by se studenti přizpůsobovali veškerým předpisům. Je převážně založena na disciplíně a vyznačuje se přísnými sankcemi (Gallant, 2008, s. 34).

Druhou strategií je metoda založená na integritě. Cílem je pomocí různých postupů i sankcí reformovat charakter studenta. Je zde snaha implementovat do výuky etiku. Disciplína je zde používána k posílení integrity jedince a je orientována na odpuštění a druhou šanci (Gallant, 2008, s. 35).

Třetí možnou strategií je soustředění se na snahu přimět studenta se učit, raději než zastavovat jejich podvádění. Strategie se zaměřuje na rozvoj etického uvažování, učení důležitosti etiky, integrity a čestnosti a zlepšení výuky tím směrem, aby mohla lépe odstraňovat překážky pro integritu studenta (Gallant, 2008, s. 101). Gallant (2008, s. 112) tvrdí, že je lepší ptát se po způsobu, který zajistí to, že se budou studenti učit, namísto tázání se po možnostech zamezení jejich podvádění. Konstatuje, že většina škol si je jistá svým způsobem výuky a když už k podvodu nějakým způsobem dojde, dávají ruce pryč a nechávají odpovědnost na studentovi. Podle autorky je důležité, aby studenti viděli, že je pro univerzity důležitá nejen osobní integrita studenta, ale i jejich celoakademická (Gallant, 2008, s. 113).

Je tedy zřejmé, že autorka shledává problém především v organizaci akademické půdy, který je nutný řešit jinak než tresty. Podvádění není chápáno pouze jako morální problém jedince, ale jako problém vnitřní morálky,

⁵ Honor code můžeme chápat jako „explicitně vyjádřený požadavek na čestné chování a vědomí postihů za jeho porušení“ (Vrbová, 2013, s. 9).

organizační, institucionální a sociální (Gallant, 2008, s. 60).

Lickona (1993, s. 10) radí institucím a jejím zaměstnancům, aby byli studentům dobrým příkladem, učili je respektu a péči o druhé, aby nezanevřeli na morální disciplínu a vytvořili demokratické prostředí ve třídách. Také je podle něj důležité naučit studenty spolupráci s druhými a také, aby byli v kontaktu s rodiči.

Najít jasné vymezení pojmu podvádění v českém školním systému je velice obtížné. Může to být z důvodu nejednoznačnosti názorů, co ještě podvádění není a co už je. Stejně jako se přímému vymezení tohoto pojmu brání v zahraničí za použití *honor codes*, je tomu tak již i na našich vysokých školách a univerzitách. Nejenom, že nabízejí výčet veškerého možného nečestného jednání a uvádí i způsob jeho potrestání, ale často jsou také doplněny o rady jak čestného chování dosáhnout.

4.3 Výzkumy školního podvádění

Většina prací, které se zaměřují na výzkum podvádění ve škole, má amerického autora a většina z nich se soustředí na vztah podvádění a morálního usuzování či osobnosti studenta.

Navzdory převratnému počtu nalezených cizojazyčných prací bych ráda zmínila práci především českých autorů.

Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 329), v závěrech svého výzkumu na téma podvádění starších žáků, potvrzují svoji hypotézu, že čeští školáci podvádějí. Konstatují ale, že tento závěr nevěští nic nového a ačkoli se podvádí všude na světě, je velice těžké výsledky porovnávat například z důvodu různých věkových skupin studií. Nejčastějším typem nečestného jednání je opisování a lhaní, s tím, že většina žáků shledává lhaní jako méně morální než například ukrást otázky na písemku z kabinetu.

Preiss aj. (2013) studovali poctivost a podvádění vysokoškoláků a hledali souvislosti s pracovními, sociálními a ekonomickými faktory. Uvedu teď pár

závěrům, ke kterým autoři došli. U českých studentů vysokých škol je vysoká frekvence podvádění v porovnání s americkými studenty. Poctiví studenti se raději zapojují do práce a nepoctiví více hledí na sociální status, výdělek a výkon. Autoři nezjistili žádnou významnou souvislost mezi podváděním a religiozitou vysokoškoláka. Dále studie zvažuje například vztah podvádění k hrubému domácímu produktu nebo indexu vnímání korupce.

Leming (2001) ve své studii týkající se podvádění při možnosti rizika odhalení na vzorku vysokoškolských studentů psychologie. Zjistil, že je podvádění ovlivněno do velké míry situačně; probandi podváděli více pokud bylo riziko přistižení nízké. Za podmínek nižšího riziku podváděly více ženy než muži a při zvýšení rizika a následných možných sankcí incidence podvádění žen na rozdíl od mužů klesla. Nebyla naopak prokázána propojenost nepoctivého jednání s akademickými schopnostmi, ačkoli studenti s vyššími akademickými schopnostmi podváděli za možnosti vysokého rizika podstatně méně než při riziku nízkém.

Nečestné chování determinuje mnoho faktorů. Jsou jimi, jak již bylo zmíněno výše, například pohlaví, zaměření jedince na výkon a vysoký sociální status, prospěch nebo vnímanou možnost rizika odhalení.

Determinanty podvádění, které jsou nejčastěji zkoumány, rozděluje Anderman a Murdock (2006) do čtyř skupin: demografické (např. pohlaví, věk, prospěch), akademické (např. akademické schopnosti, akademické prostředí a jeho organizace), motivační (např. sebeúčinnost) a osobnostní (např. impulsivita, sebekontrola, morální vývoj, postoje)

5 Teorie plánovaného chování

Snaze vysvětlit lidské chování se věnovalo již mnoho psychologů a bylo jimi prezentováno hned několik teorií a konstruktů. Samotný Icek Ajzen se zabývá kognitivní seberegulací⁶ (cognitive self-regulation) v kontextu dispozičního přístupu⁷ k predikci chování. Kognitivní seberegulace hraje v teoretickém modelu teorie plánovaného chování významnou roli (Ajzen, 1991, s. 180).

Teorie plánovaného chování (theory of planned behavior) vznikla jako rozšíření teorie zdůvodněného jednání (theory of reasoned action), která počítá s tím, že lidé vyhodnocují náklady svého chování a jejich následný užitek.

Výrost a Slaměník (2008, s. 133) uvádějí, že východiskem pro tuto teorii byly nedostatky předchozích teorií, které ztotožňovaly záměr jedince vykonat nějaké chování s aktuálním chováním a také tím, že se pod postojem vnímala složitá struktura zahrnující kognitivní, emocionální i konativní složky. Na rozdíl od předchozích studií pak autoři chápou postoj jen jako afektivní složku, kognici jako přesvědčení a chování dělí na záměr a aktuální chování jedince. Mezi jednotlivými složkami pak existuje kauzální propojení.

Ajzenovo rozšíření teorie je vytvořeno z důvodu limitů předchozího modelu a je rozšířeno i na chování, nad kterým člověk nemá úplnou volní kontrolu.

Teorie plánovaného chování si klade za cíl předpovědět a vysvětlit lidské chování ve specifickém kontextu. Samotná myšlenka, protínající tuto teorii, že dosažení daného jednání záleží zároveň na motivaci (záměru) a schopnosti (kontrola nad jednáním) určitého jedince, je v tomto ohledu zcela nová (Ajzen, 1991, s 182).

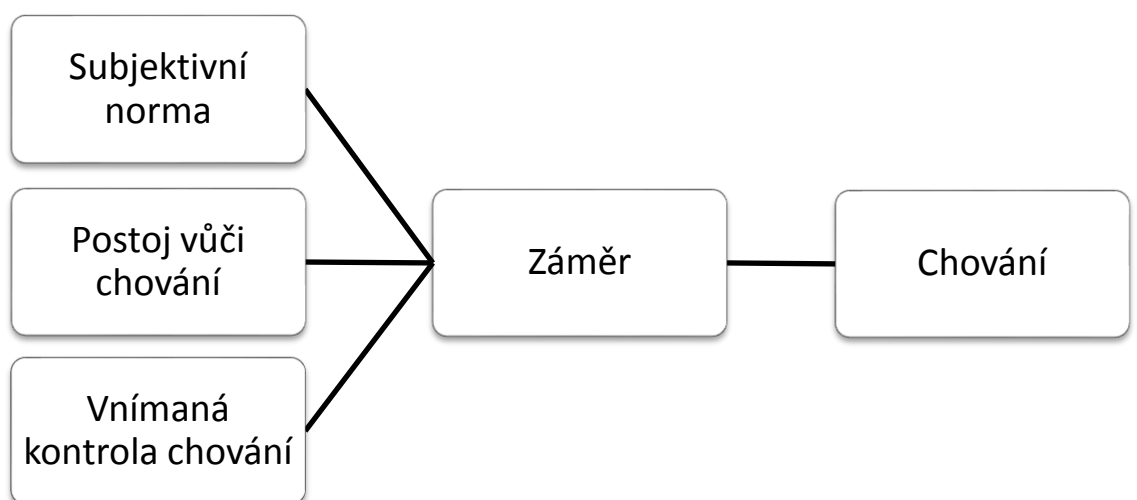
Stejně jako v předchozím modelu je centrálním faktorem teorie plánovaného chování záměr individua danou akci vykonat. Záměry slouží

⁶ Bandura podle svého sociálně kognitivního pojetí seberegulace zdůrazňuje aktivní roli člověka v nastavování si svých osobních norem (Blatný, 2010, s. 133).

⁷ Dispoziční přístup má za cíl vytvořit takovou rysovou teorii, která by byla schopna vysvětlit vnitřní dynamiku, motivy a celkové chování osobnosti jako celku (Blatný, 2010, s.52).

k zachycení motivačních faktorů jedince, které ovlivňují jeho chování, indikují jak moc se lidé chtějí snažit a kolik úsilí plánují na dané chování vyvinout. Platí zde obecné pravidlo, že čím jsou záměry silnější, tím vyšší je pravděpodobnost, že se dané chování uskuteční. Záměr se v chování projeví pouze v tom případě je-li pod volní kontrolou jedince, tj. jestliže se může rozhodnout dané chování uskutečnit či neuskutečnit. Ačkoli některá chování tento požadavek plní, je většina podmíněna, alespoň do určité míry i faktory, které nejsou poháněny motivací. Jsou jimi například dostupnost potřebných příležitostí či zdroje (peníze, čas, dovednosti či spolupráce druhých). Všechny tyto faktory dohromady představují faktickou kontrolu nad chováním (Ajzen, 1991).

Obrázek 1 : Teorie Plánovaného chování



Zdroj: Vlastní zpracování autorkou

Záměr tedy předchází každému chování a Ajzenova teorie postuluje jeho tři nezávislé determinanty (Obrázek č. 1). Prvním je *postoj k chování* (attitude toward the behavior), který je výsledkem pozitivního či negativního hodnocení daného chování individuem. Druhým prediktorem je sociální faktor nazvaný jako *subjektivní norma* (subjective norm). Vztahuje se k vnímanému tlaku společnosti

na vykonání či nevykonání daného chování. A posledním, nově přidaným determinanem záměru, který nebyl součástí teorie zdůvodněného jednání, je *vnímaná kontrola subjektu nad chováním* (perceived behavioral control). Ta poukazuje na to, do jaké míry je vnímána obtížnost vykonání daného chování, a také reflektuje předchozí zkušenost individua očekávajícího různé překážky či omezení (Beck, Ajzen, 1991, s. 286).

Pro pochopení Ajzenovy (1991, s. 183) proměnné, kterou nazývá *vnímanou kontrolou chování*, ji porovnává s dalšími koncepty, které se jí zabývají. Ajzenova vnímaná kontrola chování se liší od Rotterova konceptu *vnímané kontroly nad místem* (perceived locus of control). Zatímco vnímaná kontrola chování odkazuje k vnímání obtížnosti nebo naopak jednoduchosti dané jednání provést, Rotterova kontrola nad místem je generalizovaným očekáváním, které zůstává stále stejné napříč situacemi a způsoby akce, jak se bude situace vyvíjet. Vnímaná kontrola chování se podle Ajzena může u různých situací lišit. Člověk tedy může věřit, že jsou jeho výstupy determinovány jeho vlastním chováním (vnitřní místo kontroly), ale zároveň si také může myslet, že její šance na dosažení daného chování jsou buď vysoké nebo naopak nízké, v tom případě mluvíme o vnímané kontrole nad daným chováním (Ajzen, 1991, s. 183).

Ajzenův pohled (1991, s. 184) na koncept kontroly nad daným chováním se nejvíce shoduje s Bandurovým *konceptem vnímaného sebeuplatnění* (self-efficacy).

Vnímaná kontrola chování může být společně se záměrem použita k predikci vykonání chování. Jsou pro to přinejmenším dva důvody. Jedním z nich je to, že vynaložené úsilí k udržení úspěšného nasměrování chování vykonat, pravděpodobně naroste s vnímanou kontrolou nad daným chováním. Pro příklad Ajzen (1991, s. 184) uvádí případ dvou osob, které mají stejný záměr- naučit se lyžovat. Tvrdí, že osoba, která věří ve svoje schopnosti ovládnout tuto aktivitu, má větší pravděpodobnost úspěchu než ta, která o svých schopnostech pochybuje.

Pokud situace nebo chování jedinci umožňuje kompletní kontrolu nad jejím vykonáním, bude samotný záměr dostatečným vodítkem pro to dané chování předpovědět (Ajzen, 1991, s. 185).

Teorie plánovaného chování není pouze teorií, která by chování predikovala, ale snaží se jej i vysvětlit. Zabývá se tedy i tím, co samotnému jednání, subjektivním normám a vnímané kontrole nad daným chováním předchází. Teorie přináší názor, že je chování determinováno působením určitých přesvědčení a informací. Základní informace o determinantech daného chování jsou zahrnuty v normativních, kontrolních a také osobních přesvědčeních. Teorie nespecifikuje odkud tato přesvědčení pocházejí, ale pouze poukazuje na možnosti, které jsou v jejich pozadí a mohou daná přesvědčení ovlivnit. Jsou to faktory jako: osobnost daného individua, jeho životní hodnoty, věk, vzdělání, pohlaví, příjem či zdroj příjmu informací (Ajzen, 2011, s. 1123).

Ajzen tedy rozlišuje tři druhy přesvědčení: *osobní přesvědčení ohledně samotného jednání* (behavioral beliefs), *normativní přesvědčení* (normative beliefs) a *kontrolní přesvědčení* (control beliefs) (Obrázek č. 1).

Přesvědčení týkající se samotného jednání, které je subjektivním pocitem pravděpodobnosti individua, že dané chování dosáhne kýženého výsledku, ovlivňuje jeho postoj k danému chování. Normativní přesvědčení zahrnuje společenské subjektivní normy, vztahující se k danému chování, a odráží vnímaný tlak na vykonání či nevykonání daného jednání společnosti a názor na dané chování těch, kteří jsou pro daného člověka důležití. Kontrolní přesvědčení je spojeno s faktory, které mohou usnadnit či bránit samotnému vykonání aktu (Ajzen, 2014).

Od té doby, kdy Ajzen poprvé představil svou teorii plánovaného chování uběhlo již téměř 30 let. Nejen, že se teorie stala jednou z nejcitovanějších, ale také patří k jednomu z nevlivnějších modelů pro předvídání lidského sociálního chování, ačkoli čelí spoustě útoků (Ajzen, 2011, s. 1113).

Nejčastějším důvodem kritiky této teorie je její přehnaná racionalita, která neklade dostatečný důraz na kognitivní a afektivní procesy, které mohou chování jedince ovlivňovat (Ajzen, 2011, s.1115).

Teorie plánovaného chování dovoluje vcelku přesně určit predikci záměru a chování, ale nezaručuje jejich plné vysvětlení. Podle této teorie je možné

předpovědět čin nebo chování ze záměrů jej vykonat a také z vnímané kontroly individua nad daným chováním. Záměry je možné predikovat z postojů vůči chování, subjektivní normy a vnímané kontroly nad chováním.

Záměr, vnímaná kontrola nad daným chováním, postoj k němu a subjektivní normy daného jedince, každý determinant teorie plánovaného chování odhaluje jiný aspekt chování a každý může sloužit jako ohnisko záměru jej změnit (Ajzen, 1991, s. 206).

5.1 Teorie plánovaného chování a nečestné jednání

Již v roce 1991 se Ajzen spolu s Beckovou pomocí své teorie pokusili testovat nečestnost, podvádění, lhaní a možnost předpovídat a vysvětlit chování tohoto druhu na 146 studentech psychologie. Spolu s Beckovou doplnili tuto studii o determinant vnímaného morálního závazku, který významně přispěl k predikci jednotlivých záměrů (Beck a Ajzen, 1991, s. 200).

Ajzen s Beckovou (1991, s. 289) v tomto výzkumu zvažují nejen vnímanou sociální kontrolu, ale i osobní prožívání morálních závazků nebo zodpovědnosti týkající se určitého chování. Je pravděpodobné, že morální témata jsou v takových případech chování jako je podvádění nebo lhaní velice významná a měření vnímané morální kontroly tak může modelu dodat na síle předpovědi.

Ačkoli má konstrukt určité výhody, nese sebou měření morálky, v tomto případě tedy nečestnosti, určitá úskalí. Veškeré výzkumy stojící na verbálním sebevyjádření (self report) zkoumané osoby, na jejich myšlenkách, pocitech nebo činech, nesou určité riziko zkreslení danou osobou, která může mít tendence své odpovědi přizpůsobovat tak, aby byly sociálně vhodné či žádoucí. Proto se Ajzen s Beckovou (1991, s. 291) ve své pilotní studii, kde propojují teorii plánovaného chování s predikcí nečestného jednání, zaměřují i na to, zda je v tomto kontextu sebevyjádření nezkreslené.

Závěrečná data studie nasvědčují tomu, že během testování nedošlo k žádnému zásadnímu zkreslení odpovědí vztahujících se k podvádění, krádežím a lhaní. Jedním z důkazů toho může být vysoké procento přiznání se k těmto

činům. Stejně tak jako lidé mohou vědomě popírat své sociálně nepřijatelné chování, nemusejí si ho také být vědomi a poskytnout tak upřímné sebevyjádření. Výsledky této studie potvrzují, že nesprávné vnímání kontroly nad svým chováním, vzhledem k teorii plánovaného chování, vede k redukci schopnosti modelu predikovat záměr, která je jinak celkem přesná.

Model byl mnohem úspěšnější v predikci podvádění, než krádeží nebo lhaní, což by mohlo být vysvětleno nesprávností použitých proměnných. Studie ale nenalezla vztah mezi chováním jedince dnes a v minulosti. Tento výsledek Ajzen spolu s Beckovou (1991, s. 299) odůvodňují tím, že je to způsobeno buď nesprávnou sebereflexí odpovídajících nebo tím, že mediátor vztahu leží někde jinde než dokáže teorie zjistit. Z tohoto důvodu byly zvažovány doplňující faktory, jakým je například faktor morální odpovědnosti či závazku, který se uplatnil ale pouze v případě predikce lhaní.

Další studií, kterou bych ráda zmínila v kontextu podvádění vysokoškoláků je studie tří amerických autorů Stonea, Jawahara a Kisamoreové (2010), která byla zároveň hlavním podkladem a inspirací pro mou praktickou část této práce.

Záměrem jejich výzkumu bylo predikovat nečestné chování a záměry, s využitím teorie plánovaného chování a osobnosti jedince, která byla měřena pomocí osobnostního testu Hogan Personality Inventory. Studie byla provedena na 241 studentech ekonomické vysoké školy.

Výsledky jejich studie potvrdily, že kladné postoje vůči podvádění, subjektivní normy podporující podvádění a nízká vnímaná kontrola chování korelovaly se záměrem podvádět a s chováním samotným. Vnímaná kontrola predikovala záměr podvádět a samo podvádění lépe než postoje a subjektivní normy jedinců. Toto zjištění potvrzuje domněnku, že když se k chování vztahují nějaké bariéry nebo zákazy, je vnímaná kontrola subjektu nad daným chováním tím nejlepším prediktorem. Jejich práce zároveň verifikovala použití Ajzenova modelu jako dobrého prediktoru (Stone aj., 2010).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

Mým záměrem je za pomoci teorie plánovaného chování zkoumat faktory, které podle této teorie ovlivňují naše chování, v tomto případě podvádění vysokoškolských studentů při jejich studiu. Cílem tohoto výzkumu je vypátrat jestli studenti v této studii podvádějí, zda je pro ně podvádění lehké či snadné nebo například jaký je jejich postoj k podvádění. Budu se také snažit tyto faktory podvodného jednání pomocí testu kvantifikovat. Další významnou částí je porovnání mých výsledků s výsledky studie Stonea, Jawahara, Kisamore (2010) a částečně také s Ajzenovou studií z roku 1991.

6 Metodika výzkumu

Výzkumná část této práce je částečně inspirována prací Stone, Jawahara, Kisamoreové (2010) o jejichž výzkumu a jeho výsledcích jsem se zmínila již v teoretické části. Jako teoretický rámec pro tento výzkum jsem tedy zvolila teorii plánovaného chování Icka Ajzena (1991), která předpokládá, že každému chování předchází záměr toto chování uskutečnit. Samotný záměr je ovlivněn třemi determinanty: postojem vůči chování, subjektivními normami a vnímanou kontrolou chování.

6.1 Výzkumný nástroj

Pro svůj výzkum jsem použila již existující dotazník, který zkonstruovali Stone, Jawahar, Kisamoreová (2010) Tento dotazník byl aplikován na americké vysokoškolské studenty ekonomické školy a měřil jednotlivé proměnné podle teorie plánovaného chování (viz příloha č. 1).

Stejně jako Stone aj. (2010) jsem otázky měřící komponentu chování převzala z práce McCabe (2005).

Dotazník jsem doplnila o tři otázky týkající se morálního závazku, tak jak byly formulovány Ajzenem a Beckovou (1991, s. 293) v jejich studii týkající se lhaní, krádeží a podvádění.

Konstrukt, který Ajzen představuje, od začátku dovoluje libovolně nakládat s prediktory, tedy nějaké ubírat či přidávat. Důkazem tomu může být to, že teorie plánovaného chování vznikla přidáním determinantu vnímané kontroly nad chováním (Ajzen, 2011, s. 1119).

Dotazník jsem tedy doplnila o komponentu měřící morální závazek po vzoru Ajzena a Beckové (1991, s. 289), který ve svém výzkumu týkajícího se mimo jiné podvádění zvažoval nejen subjektivní normy, sociální tlak okolí na jedince, ale i osobní prožívání zodpovědnosti týkající se určitého chování, tedy morálního závazku toto chování vykonat či jej odmítnout. Jeví se jako pravděpodobné, že jsou morální témata v takových případech chování jakými jsou podvádění či lhaní velice významná. Měření vnímané morální kontroly by tak mohlo modelu dodat na síle předpovědi a mohlo by ovlivňovat záměr paralelně se samotným jednáním, subjektivními normami a vnímanou kontrolou chování.

Dotazník byl přeložen do českého jazyka a upraven tak, aby mu český student porozuměl.

Přeložený dotazník jsem předložila čtyřem osobám, které se jednotlivě a po sléze i skupinově vyjádřili k překladu jednotlivých otázek a také k tomu, jak jim porozuměli. Na základě této konzultace jsem vytvořila konečnou podobu dotazníku.

Dotazník jsem následně doplnila o 5 otázek týkajících se demografie (pohlaví, věk, obor studia, dosažený titul a zaměstnanost). Ve finální verzi pak čítal 44 otázek.

Nyní stručně popíši jednotlivé měřené komponenty, po nich bude následovat výčet jednotlivých otázek, jejich možnosti odpovědí a reversibilita kódování, kterou ve výčtu představuje písmeno **R**.

Komponenta měřící **postoje vůči podvádění** vlastně reprezentuje kladný či záporný vztah studentů k danému chování. Odpovědi se pohybovaly na pětibodové škále (*nesouhlasím - spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím*) a zněly následovně:

- Je důležité nahlásit zjištění akademicky nepoctivého jednání studentů. **(R)**
- Podvádění je vždy špatné. **(R)**
- Nahlásil bych případ podvodného jednání u studenta, kterého neznám. **(R)**
- Nahlásil bych případ podvodného jednání u studenta, kterého považuji za přítele. **(R)**
- Informovat o případech podvádění je důležité kvůli férovosti k poctivým studentům. **(R)**
- Studenti by měli podvádět, když vědí, že jim to přinese úspěch.
- Nechal bych jiného studenta opisovat z mého testu, kdyby se zeptal.

Subjektivní norma jedince představuje vnímaný nátlak okolí či společnosti na jedince k tomu, aby dané chování, tedy podvádění praktikoval či nepraktikoval. Formát odpovědí se různil, možnosti byly založené především na frekvenci:

- Řekněte přibližně kolik procent studentů podle vás nějakým způsobem podvádí? (*Méně než 20% - 20%-40% - 40%-60% - 60%-80% - více než 80%*)
- Jak často, pokud vůbec, jste někoho v minulém roce podezíral z podvádění u testu/zkoušky? (*Nikdy- jednou – párkrát –víckrát – mnohokrát*)
- Jak často, pokud vůbec, jste někoho v minulém roce podezíral z opsání úkolu? (*Nikdy- jednou – párkrát –víckrát – mnohokrát*)
- Někteří z mých přátel podvádějí a nebyli nikdy chyceni. (*nesouhlasím - spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím*)
- Jak často si myslíte, že dochází k případům plagiátorství u studentů vaší školy? (*Nikdy – velice zřídka – zřídka – často – velice často*)
- Jak často si myslíte, že dochází k nepatřičné spolupráci na úkolech mezi studenty vaší školy? (*Nikdy – velice zřídka – zřídka – často – velice často*)
- Jak často si myslíte že na vaší škole dochází k podvádění během testů? (*Nikdy – velice zřídka – zřídka – často – velice často*)

Komponenta **vnímané kontroly chování** měří představu jedince o obtížnosti či naopak jednoduchosti dané chování, podvádění, provádět. Otázky týkající se vnímané kontroly chování byly původně čtyři. Jedna byla z původního dotazníku odstraněna z důvodu nevhodné formulace⁸. Zbylé otázky mající opět pětibodovou stupnici odpovědí (*nesouhlasím - spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím*) zněly následujícím způsobem:

- Kdybych chtěl/a podvádět při úkolech nebo testech bylo by to snadné.
- Kdybych chtěl/a podvádět u zkoušek bylo by to snadné.
- Je těžké podvádět a nebýt chycen. **(R)**

Záměr vykonat dané chování, v tomto případě záměr podvádět, vlastně vychází z postoje vůči podvádění, subjektivních norem a vnímané kontroly. Tato komponenta byla testována osmi otázkami na pětibodové škále (*nesouhlasím - spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím*):

- Zvažoval/a bych vydávat práci někoho jiného za svou?
- Zvažoval/a bych spolupracovat na vypracování úkolu, který byl zadán jako individuální?
- Zvažoval/a bych napsat práci za někoho jiného?
- Zvažoval/a bych získat informace o testu od studenta, který ho již absolvoval?
- Zvažoval/a bych opisovat od někoho během testu?
- Zvažoval/a bych použití nepovolených pomůcek na vypracování úkolu?
- Zvažoval/a bych použití nepovolených pomůcek na vypracování testu?
- Zvažoval/a bych kopírovat z internetu informace do své seminární práce bez udání zdrojů?

Chování, tedy míra podvádění studentů, bylo měřeno deseti otázkami s možností odpovědí *nikdy- jednou – párkrát – víckrát – mnohokrát*:

⁸ Tato položka se dotazovala na vnímanou obtížnost podvádět na konkrétní hodině, při které byl dotazník americkým studentům administrován.

- Jak často, pokud vůbec, jste použil citace z publikace nebo internetu a nepřiznal autora?
- Jak často, pokud vůbec, jste během svého studia opisoval od jiného studenta a vydával to za vlastní?
- Jak často, pokud vůbec, jste během svého studia pomohl někomu podvádět při testu?
- Jak často, pokud vůbec, jste pracoval na úkolu, který byl zadán jako individuální s ostatními?
- Jak často, pokud vůbec, jste odevzdali práci, kterou napsal někdo jiný?
- Jak často, pokud vůbec, jste během testu opisovali od ostatních?
- Jak často, pokud vůbec, jste použil při testu učebnici nebo poznámky bez kantorova svolení?
- Jak často, pokud vůbec, vám někdo zásadně pomohl vypracovat úkol bez kantorova svolení?
- Jak často, pokud vůbec, jste jakýmkoli způsobem podváděl v testu?
- Jak často, pokud vůbec, jste použil neférové metody k získání informací o testu před tím než jste jej psal/a?

Morální závazek byl přidán po vzoru studie Ajzena a Beckové (1991) ohledně podvádění a zkoumal morální postoj k podvádění. Škála odpovědí byla pětibodová (*nesouhlasím - spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – souhlasím*) a otázky byly formulovány následovně:

- Necítil bych se provinile, kdybych podváděl při testu nebo zkoušce.
- Je proti mému přesvědčení podvádět při testu nebo zkoušce. **(R)**
- Podvádění při testu nebo zkoušce je pro mě nemorální. **(R)**

6.2 Sběr dat a průběh výzkumu

Poté co byl dotazník dokončen jsem jej vyvěsila v elektronické podobě na serveru VypInto.cz. Po vyvěšení dotazníku na internet jsem nabídla odkaz k vyplnění na sociální síti Facebook do skupin různých univerzit a fakult. Dotazník také jednotliví studenti rozšiřovali samovolně mezi sebou. Výběr respondentů

nebyl zcela náhodný, museli jimi být pouze osoby aktuálně studující vysokou školu.

Respondenti byli přesměrováni na webovou stránku s dotazníkem, kde byli nejprve uvítáni, následně jim bylo sděleno pro koho je tento dotazník určen a také ujištění o jeho absolutní anonymitě. Byla jim také nabídnuta možnost, po zpracování dat a jejich uveřejnění do mé bakalářské práce, nahlédnout na výsledky tohoto výzkumu. Poté se jim zobrazil samotný dotazník, který byl přístupný po dobu deseti dnů. Během těchto deseti dnů dotazník vyplnilo 293 vysokoškolských studentů.

6.3 Zpracování dat

Dotazník byl zpracován do elektronické podoby na webové stránce VypInTo.cz. Zvolila jsem možnost neveřejného dotazníku⁹ zobrazujícího všechny jednotlivé položky na jednu stranu bez možnosti jakoukoli vynechat. Vybrané odpovědi se ukládaly do databáze webového serveru a po ukončení platnosti dotazníku jsem výsledky exportovala do formátu XLSX. Popisná statistika a grafická prezentace výsledků byly provedeny v Microsoft Excel. Korelační analýzy a vnitřní konzistence vyjádřená pomocí Cronbach alfa byly zpracovány pomocí statistického programu IBM SPSS 17.

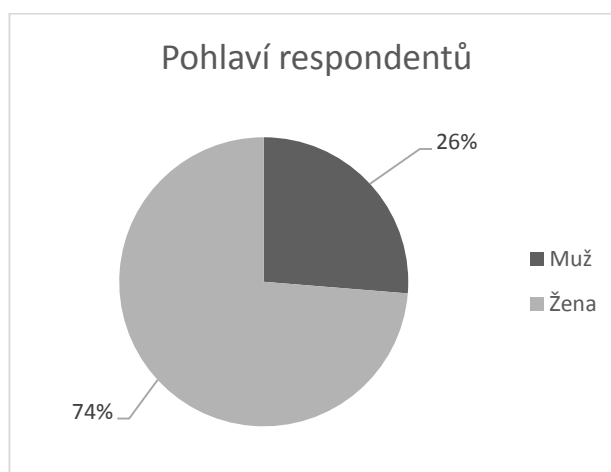
⁹ Pokud byla zvolena, jako v mém případě, možnost neveřejného dotazníku, nebyl pak dotazník přístupný náhodným uživatelům serveru VypInTo.cz a také jeho výsledky nebyly přístupné veřejně.

7 Výsledky výzkumu

7.1 Demografická charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo celkem 293 vysokoškolských studentů, z toho 77 mužů (26 % respondentů) a 216 žen (74 % respondentů) (viz graf č. 1). Nejvíce respondentů se pohybovalo ve věkovém rozložení 21 – 23 let (59 % respondentů) a nejméně pak bylo jedinců starších 30ti let (3 % respondentů) (viz tabulka č. 1).

Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví



Tabulka 1: Rozdělení respondentů podle věku

Věkové kategorie	Počet	Procent
18 - 20	13	4,5%
21 - 23	173	59%
24 - 27	83	28%
28- 30	15	5%
více než 30	9	3%

Oborové rozložení bylo různorodé, objevilo se více než 100 oborů. Z toho důvodu byly méně početné humanitní obory zahrnuty do kategorie Ostatní humanitní obory a méně početné přírodovědné obory do kategorie Ostatní přírodovědné obory. Nejčastějšími obory byly ekonomie (22 % respondentů), ostatní humanitní obory (17 % respondentů) a všeobecné lékařství (15% respondentů) (viz tabulka č. 2).

Další otázka se ptala na respondentův akademický titul. Nejpočetnější skupinou respondentů byli ti, kteří ještě žádný titul nenesou (59% respondentů) a nejčastějším titulem ve vzorku respondentů pak byl titul bakalářský (31 % respondentů) (viz tabulka č. 3).

Tabulka 2: Rozdělení respondentů podle oboru studia

Jaký je obor vašeho studia?	Počet	Procent
Ekonomie	65	22%
Ostatní humanitní obory	53	18%
Všeobecné lékařství	44	15%
Psychologie	28	9,5%
Veterinární lékařství	16	5,5%
Geografie	14	5%
Informatika	12	4%
Pedagogika	13	4,5%
Ostatní přírodovědné obory	11	4%
Psychosociální studia	9	3%
Právo	8	3%
Sociální a charitativní práce	8	3%
Politologie	6	2%
Religionistika	6	2%

Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle titulu

Jaký nesete titul?	Počet	Procent
Ještě žádný	174	59%
Bakalářský	91	31%
Magisterský	27	9%
Doktorský	1	0,34%

Poslední otázka se týkala respondentovy aktuální zaměstnanosti, přičemž většina je v tuto chvíli zaměstnaná (59 % respondentů) a druhá nejpočetnější skupina je nezaměstnaná déle než rok (29 % respondentů) (viz tabulka č. 4).

Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle aktuální zaměstnanosti

Jste aktuálně zaměstnaný?	Počet	Procent
Ano	173	59%
Ne, jsem nezaměstnaný déle než rok	86	29%
Ne, ale během posledního roku jsem zaměstnaný byl	34	12%

7.2 Výsledky měření jednotlivých komponent dotazníku

7.2.1 Postoje

V níže uvedené tabulce (tabulka č. 5) je zobrazeno procentuální vyhodnocení jednotlivých odpovědí na otázky vztahující se k této komponentě.

Tabulka 5: Otázky ke komponentě Postoje s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nevím	spíše souhlasím	souhlasím
Je důležité nahlásit zjištění akademicky nepoctivého jednání studentů.	9,22%	31,06%	20,82%	29,35%	9,56%
Podvádění je vždy špatné.	13,31%	27,65%	10,24%	35,84%	12,97%
Nahlásil/a bych případ podvodného jednání u studenta, kterého neznám.	44,03%	29,35%	16,38%	5,80%	4,44%
Nahlásil/a bych případ podvodného jednání u studenta, kterého považuji za přítele.	73,04%	18,09%	6,83%	1,71%	0,34%
Informovat o případech podvádění je důležité kvůli férovosti k poctivým studentům.	12,29%	18,09%	20,14%	36,18%	13,31%
Studenti by měli podvádět, když vědí, že jim to přinese úspěch.	49,15%	29,35%	10,58%	8,19%	2,73%
Nechal bych jiného studenta opisovat z mého testu, kdyby se zeptal.	10,58%	15,02%	16,38%	36,52%	21,50%

Na základě této tabulky lze usoudit, že postoje vysokoškolských studentů týkající se podvádění jsou spíše neutrální.

Zajímavý výkyv je u otázky *Nahlásil/a bych případ podvodného jednání u studenta, kterého považuji za přítele*, kdy s tímto výrokem celých 73% respondentů nesouhlasilo, kdežto u nahlašování studenta, kterého neznají se toto procento redukuje na 44%. Více než 50% respondentů by nechalo opisovat ze svého testu a zhruba 40% odpovídajících si nemyslí, že je podvádění vždy špatné.

7.2.2 Subjektivní norma

Níže položená tabulka opět vyhodnocuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí, tentokrát ke komponentě týkající se subjektivní normy (viz tabulka č. 6).

Po shlédnutí této tabulky je zřejmé, že se vyšší procentuální hodnoty pohybují spíše na pravé straně, z toho můžeme usoudit, že subjektivní norma studenta, tedy pocit týkající se podvádění, který je zprostředkován jeho okolím je podvádění spíše nakloněn. Přes 70% si myslí, že podvádění v jeho okolí je celkem běžná záležitost, hodnotí, že podvádí více než polovina studentů. Na výrok „*Někteří z mých přátel podvádějí a nebyli nikdy chycení*“ reagovalo souhlasně 90% respondentů. Dále si přes 60% odpovídajících myslí, že mezi studenty často dochází k nepatřičné spolupráci na úkolech a také se často podvádí při testech.

Tabulka 6: Otázky ke komponentě Subjektivní norma s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	Méně než 20 %	20%-40%	40%-60%	60%-80%	více než 80%
Řekněte přibližně kolik procent studentů podle vás nějakým způsobem podvádí?	5,46%	23,89%	31,06%	27,99%	11,60%
	Nikdy	Jednou	Párkrát	Vícekrát	Mnohokrát
Jak často, pokud vůbec, jste někoho v minulém roce podezíral/a z podvádění u testu či zkoušky?	7,17%	5,80%	34,47%	18,43%	34,13%
Jak často, pokud vůbec, jste někoho v minulém roce podezíral z opsání úkolu?	27,99%	4,10%	27,30%	14,33%	26,28%
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nevím	spíše souhlasím	souhlasím
Někteří z mých přátel podvádějí a nebyli nikdy chyceni.	1,37%	1,37%	7,51%	22,18%	67,58%
	Nikdy	Velice zřídka	Zřídka	často	velice často
Jak často si myslíte, že dochází k případům plagiátorství u studentů vaší školy?	4,44%	27,99%	43,00%	19,80%	4,78%
Jak často si myslíte, že dochází k nepatřičné spolupráci na úkolech mezi studenty vaší školy?	3,75%	9,56%	25,60%	47,10%	13,99%
Jak často si myslíte, že na vaší škole dochází k podvádění během testů?	1,02%	7,85%	21,84%	49,15%	20,14%

7.2.3 Vnímaná kontrola

Vnímanou kontrolu chování, tedy obtížnost či jednoduchost podvádět měřily tři otázky (viz tabulka č. 7). Z následujícího procentuálního vyjádření respondentů k jednotlivým odpovědím můžeme usoudit, že obtížnost či snadnost podvádět se pohybuje někde na pomezí. Většina studentů nesouhlasí či spíše nesouhlasí s výrokem „Kdybych chtěl/a podvádět u zkoušek bylo by to snadné“. Podvádění u zkoušek vnímá jako obtížné více než 70% respondentů, kdežto podvádění při úkolech či testech a celkové hodnocení obtížnosti podvádět se pohybuje na pomezí. Není tedy vnímáno ani jako příliš obtížné, ale ani jako příliš snadné.

Tabulka 7: Otázky ke komponentě Vnímaná kontrola s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nevím	spíše souhlasím	souhlasím
Kdybych chtěl/a podvádět při úkolech nebo testech bylo by to snadné.	9,22%	29,69%	19,45%	31,06%	10,58%
Kdybych chtěl/a podvádět u zkoušek bylo by to snadné.	36,52%	39,25%	9,56%	12,97%	1,71%
Je těžké podvádět a nebýt chycen.	14,33%	25,94%	20,82%	34,13%	4,78%

7.2.4 Záměr

Komponentu týkající se záměru studentů podvádět měřilo osm otázek. Z přehledu procentuálního zastoupení odpovědí (tabulka č. 8) můžeme vyčíst, že jsou mezi jednotlivými tvrzeními značné výkyvy. Tak například více než 80 % studentů nesouhlasí s vydáváním cizí práce za svou a více než polovina by nezvažovala psát seminární práci za jiného studenta. Stejně tak by asi 70% respondentů nezvažovalo kopírovat do své práce informace z internetu bez udání zdroje. Na druhou stranu by více než polovina z odpovídajících zvažovala vypracovávat individuální úkol nesamostatně a zhruba 82% by zvažovalo získat informace o testu od jiného studenta, který ho již absolvoval.

Tabulka 8: Otázky ke komponentě Záměr s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nevím	spíše souhlasím	souhlasím
Zvažoval/a bych vydávat práci někoho jiného za svou.	78,16%	7,51%	1,37%	2,73%	10,24%
Zvažoval/a bych spolupracovat na vypracování úkolu, který byl zadán jako individuální.	12,63%	15,36%	10,24%	41,98%	19,80%
Zvažoval/a bych napsat seminární práci za někoho jiného.	42,66%	24,57%	10,92%	15,36%	6,48%
Zvažoval/a bych získat informace o testu od studenta, který ho již absolvoval.	8,19%	6,14%	2,39%	18,77%	64,51%
Zvažoval/a bych opisovat od někoho během testu.	16,04%	23,89%	13,99%	28,67%	17,41%
Zvažoval/a bych použití nepovolených pomůcek na vypracování úkolu.	17,41%	23,89%	17,41%	25,94%	15,36%
Zvažoval/a bych použití nepovolených pomůcek na vypracování testu.	24,23%	27,65%	15,36%	20,14%	12,63%
Zvažoval/a bych kopírovat z internetu informace do své seminární práce bez udání zdrojů.	50,85%	24,23%	6,48%	10,24%	8,19%

7.2.5 Chování

Samotné chování tedy podvádění měřilo deset otázek. Z níže uvedené tabulky č. 9 je zřejmé, že se v četnosti podvádění se respondenti pohybují nejvíce mezi odpověďmi *nikdy* až *párkrát*. Celých 90 % odpovídajících by nikdy neodevzdalo práci, kterou by napsal někdo jiný a 63,48% by nikdy nepoužilo citaci bez udání jejího autora. Na druhou stranu více než 80% studentů jednou a víckrát během svého studia pomohla někomu podvádět během testu a téměř 70% opisovalo z testu někoho jiného párkrát až mnohokrát.

Tabulka 9: Otázky ke komponentě Chování s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	Nikdy	Jednou	Párkrát	Víckrát	Mnohokrát
Jak často, pokud vůbec, jste použil citace z publikace nebo internetu a nepřiznal autora?	63,48%	12,29%	20,14%	2,05%	2,05%
Jak často, pokud vůbec, jste během svého studia opisoval/a od jiného studenta a vydával to za vlastní?	43,69%	11,95%	34,47%	6,14%	3,75%
Jak často, pokud vůbec, jste během svého studia pomohl/a někomu podvádět při testu?	6,14%	12,63%	52,56%	16,38%	12,29%
Jak často, pokud vůbec, jste pracoval/a na úkolu, který byl zadán jako individuální s ostatními?	28,33%	8,19%	36,86%	17,41%	9,22%
Jak často, pokud vůbec, jste odevzdal/a práci, kterou napsal někdo jiný?	90,78%	6,83%	2,05%	0,34%	0,00%
Jak často, pokud vůbec, jste během testu opisoval/a od ostatních?	17,75%	12,29%	47,10%	11,60%	11,26%
Jak často, pokud vůbec, jste použil/a při testu učebnici nebo poznámky bez kantorova svolení?	37,20%	14,68%	34,13%	5,80%	8,19%
Jak často, pokud vůbec, vám někdo zásadně pomohl vypracovat úkol bez kantorova svolení?	53,92%	13,99%	26,96%	2,39%	2,73%
Jak často, pokud vůbec, jste jakýmkoli způsobem podváděl/a v testu?	11,60%	11,95%	47,78%	12,29%	16,38%
Jak často, pokud vůbec, jste použil/a neférové metody k získání informací o testu před tím než jste jej psal/a?	17,06%	8,19%	38,23%	17,75%	18,77%

7.2.6 Morální závazek

Morální závazek k podvádění měřily tři výroky. V tabulce č. 10 je možné vidět roztržitost odpovědí mezi jednotlivé možnosti. K výroku „*Necítil/a bych se provinile, kdybych podváděl při testu nebo zkoušce*“ se nesouhlasným či spíše nesouhlasným názorem postavila téměř polovina respondentů. Stejně tak je u více respondentů podvádění vnímáno jako nemorální a proti jejich přesvědčení.

Tabulka 10: Otázky ke komponentě Morální závazek s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	nevím	spíše souhlasím	souhlasím
Necítil/a bych se provinile, kdybych podváděl při testu nebo zkoušce.	25,60%	33,45%	15,36%	14,33%	11,26%
Je proti mému přesvědčení podvádět při testu nebo zkoušce.	12,63%	21,84%	13,65%	32,76%	19,11%
Podvádění při testu nebo zkoušce je pro mě nemorální.	14,68%	20,82%	12,29%	33,79%	18,43%

7.3 Shrnutí výsledků

Veškeré položky byly měřeny na pětibodové škále možných odpovědí. Jednotlivé odpovědi byly převedeny na číselné hodnoty 1 – 5, s tím že byla brána v potaz jejich reverzibilita. Ve výsledku pak hodnota 1 představuje negativní či záporný postoj, subjektivní normu, záměr, vnímanou kontrolu či morální závazek ve vztahu k podvádění a 5 kladný či pozitivní.

Tabulka č. 11 přehledně ukazuje vnitřní míru konzistence jednotlivých komponent, vyjádřenou pomocí Cronbachova alfa. Podle Francise (2004, s. 30) škály splňují požadavky nutné pro tento typ měření pokud přesáhnou hodnotu 0,6.

Postoje vůči podvádění ($\alpha=.77$) posuzovaly přesvědčení respondentů ohledně samotného podvádění, vůli nahlásit podvádění jiných studentů a pomoc druhým v podvádění. Nejvyšší skóre pak naznačuje souhlasný postoj vůči akademickému pochybení.

Komponenta **subjektivní normy** ($\alpha=.77$) zjišťovala vnímání akademicky nečestného jednání respondentů u druhých. Vysoké skóre v této komponentě ukazuje přesvědčení studentů, že je akademická nečestnost normou.

Vnímaná kontrola chování ($\alpha=.74$), tedy podvádění měřila vnímanou jednoduchost či obtížnost podvádět. Vysoké skóre pak znamená, že studenti vnímají podvádění jako jednoduché.

Záměr podvádět ($\alpha=.70$) se tázal studentů zda-li by zvažovali se účastnit různých druhů akademických přešupků. Zde vysoké skóre indikuje záměr podvádět.

Komponenta **chování** ($\alpha=.84$), tedy podvádění, se ptala na četnost nečestného chování samotného respondenta, jakými jsou například podvádění při testu, pomoc v podvádění druhým nebo plagiátorství. Vysoké skóre v této komponentě naznačuje vysokou účast studentů při akademicky nečestných aktivitách.

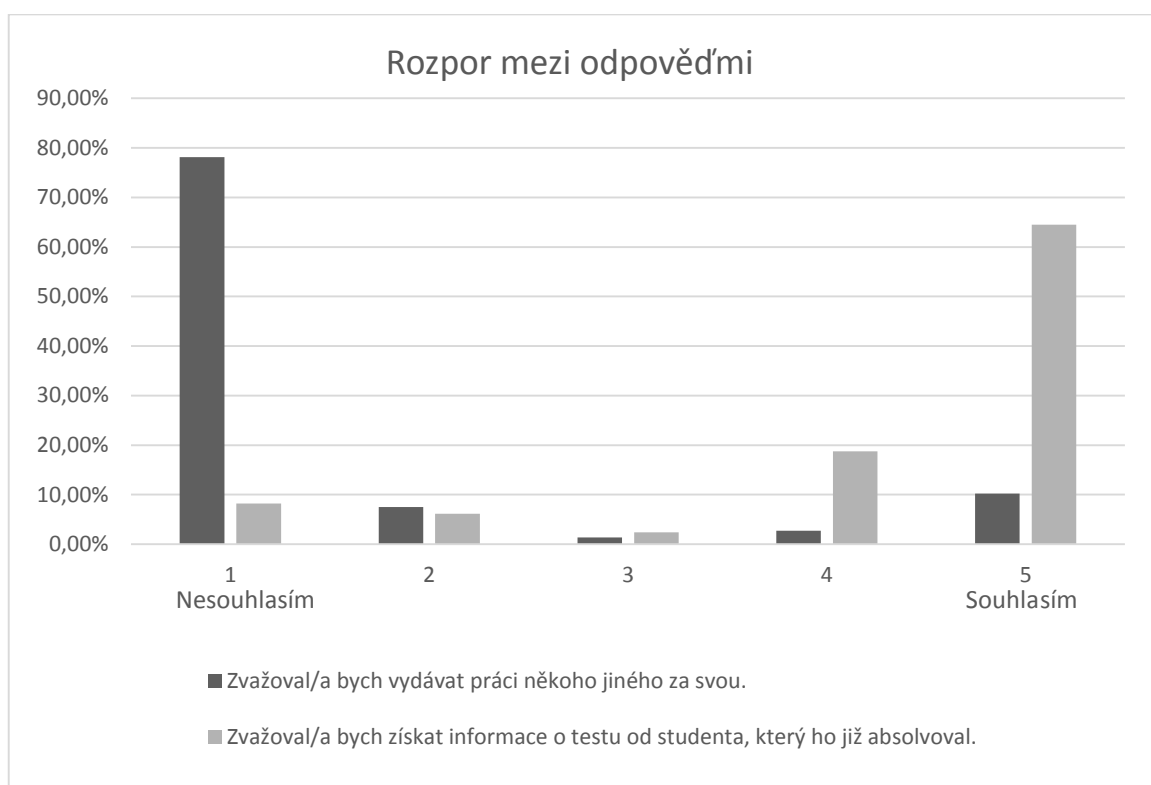
Morální závazek ($\alpha=.85$) sledoval osobní prožívání odpovědnosti za podvádění vykonat či jej odmítnout. Vysoké skóre znamená nízký morální závazek k podvádění.

Tabulka 11: Průměr, standardní odchylka a Cronbach alfa jednotlivých komponent

	Průměr	Standardní odchylka	Cronbachova alfa
Postoje	3,24	,74	,77
Subjektivní norma	3,53	,70	,77
Vnímaná kontrola	2,66	,92	,74
Záměr	2,78	,75	,70
Chování	2,41	,70	,84
Morální závazek	2,69	1,17	,85

Jak je zřejmé z grafu č. 2 nižší vnitřní reliabilita záměru v této studii pak může být vysvětlena rozporem v odpovědích studentů na otázky. Na jednu stranu ve velké míře souhlasili se získáváním informací o testu od někoho, kdo ho již absolvoval, ale naopak většinově nesouhlasili s vydáváním práce někoho jiného za svou.

Graf 2: Rozpory odpovědí v komponentě Záměr



Tabulka č. 12 znázorňuje korelace za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu, tedy těsnost a směr vztahu mezi jednotlivými komponentami dotazníku.

Nejsilnější pozorovaná korelace je mezi morálním závazkem a postojem ($,64$), následuje je korelace mezi morálním závazkem a chováním ($,62$) a poté mezi chováním a postojem ($,59$). Tento fakt by se dal interpretovat tak, že čím méně se lidé cítí provinile při podvádění, tím více inklinují k podvádění a mají k němu souhlasnější postoj. Nejméně pak koreluje komponenta vnímané kontroly chování s postojem ($,02$) a se záměrem ($,04$).

Tabulka 12: Korelace mezi jednotlivými komponentami

	Postoje	Subjektivní norma	Vnímaná kontrola	Záměr	Morální závazek	Chování
Postoje	1					
Subjektivní norma	,20	1				
Vnímaná kontrola	,02	,28	1			
Záměr	,50	,26	,04	1		
Morální závazek	,64	,23	,13	,45	1	
Chování	,59	,46	,18	,53	,62	1

8 Diskuze

V této části bych se ráda zastavila nad porovnáním výsledků výzkumu Stone, Jawahar a Kisamore (2010) s výsledky této práce a s nimi spojenými tématy a otázkami.

Respondenti této studie se vyslovují v postoji k podvádění, subjektivní normě a záměru podvádět kladněji (viz tabulka č. 13). Vnímaná kontrola je naopak u respondentů této studie mírně nižší, to znamená, že hodnotí podvádění jako obtížnější. Co se týče samotného chování, mají respondenti této studie vyšší skóre, což můžeme interpretovat tak, že studenti odpovídající na tento dotazník podvádějí ve větší míře. Pro ilustraci v tabulce č. 13 předkládám spolu se svými výsledky (čísla v závorkách) i výsledky studie Stone, Jawahar, Kisamore (2010).

Tabulka 13: Průměr, standardní odchylka a Cronbach alfa jednotlivých komponent podle Stone aj. (2010) v porovnání s výsledky této studie

	Průměr	Standardní odchylka	Cronbachova alfa
Postoje	2,66 (3,24)	,65 (,74)	,81 (,77)
Subjektivní norma	2,95 (3,56)	,79 (,70)	,85 (,77)
Vnímaná kontrola	2,86 (2,66)	,85 (,92)	,80 (,74)
Záměr	2,33 (2,78)	,94 (,75)	,90 (,70)
Chování	1,75 (2,41)	,68 (,70)	,89 (,84)

Vnitřní reliabilita jednotlivých komponent se pak v této studii u postojů, subjektivní normy, vnímané kontroly a záměru pohybuje okolo $\alpha=.75$, kdežto u Stone, Jawahar a Kisamore (2010) je to spíše okolo $\alpha=.85$. Cronbachova alfa u chování se pak liší o něco méně. Důvod rozlišnosti ve vnitřní míře konzistence sledávám jednak ve formulaci jednotlivých otázek, potom také v metodě sběru dat.

Formulace otázek je podle mého zásadní problém. Dotazník byl téměř doslovným překladem dotazníku, jehož komponenty byly autory pečlivě vypracovány tak, aby odpovídaly kulturnímu prostředí amerických studentů. Například spolupráce studentů na individuálně zadaném úkolu může být všude na světě vnímána jinak. V našich podmínkách nebývá kladen takový důraz na individualitu jeho zpracování a proto nemusí být respondenty této studie vypracovávání úkolu ve spolupráci s někým vnímáno jako nečestné. Problémem může být velice nejistá obsahová formulace podvádění v našem prostředí.

Druhým důvodem nižší vnitřní konzistence v rámci komponent může být přes internet distribuovaný dotazník, jehož velkým plusem je zajisté rychlé získání velkého a rozmanitého vzorku respondentů. Výhodou je také možnost nastavit dotazník tak, aby nešlo vynechat otázku, čímž byla zajištěna kompletnost vrácených dotazníků. Výhodou je také dobrovolnost respondentů dotazník vyplnit.

Internetový sběr má i nedostatky. Jedním z nich je velice těžká kontrola validity nasbíraných dat jednotlivých respondentů. Tím je myšlen fakt, že není možné určit zda daný jedinec doopravdy poctivě, soustředěně a pravdivě vyplňoval jednotlivé otázky, ačkoli byla jeho účast dobrovolná. Dalším problémem internetového zdroje je absence přímého kontaktu s dotazovaným. Je možné, že mohly být některé otázky špatně pochopeny například z důvodu již výše zmíněné kulturní odlišnosti respondentů tohoto dotazníků od těch, pro které byl původně zkonstruován.

Výsledky této studie by mohly být ovlivněny také podezřením jednotlivých respondentů, že bude jejich odpověď zneužita, ačkoli byli před samotným vyplňováním ujištěni, že je pro jejich data zaručena anonymita. Chování jakými

jsou podvádění nebo nečestnost jsou přeci jenom citlivou oblastí. Proto mohou pouze hádat nakolik byli jednotliví respondenti ve vyplňování upřímní. Zde mohl působit faktor sociální žádoucnosti, tedy vědomé i nevědomé zkreslení výsledků, takovým způsobem, aby se daná osoba jevila v lepším světle. Na jednu stranu byl dotazník jednotlivými osobami vyplňován v soukromí za vědomí anonymity poskytnutých dat, na druhou stranu lze jen těžko odhadnout nakolik jsou respondenti v této oblasti upřímní sami k sobě.

Dalším námětem pro diskusi může být porovnání výsledků korelací mezi jednotlivými proměnnými. Pro srovnání s původní studií Stone, Jawahar, Kisamore (2010), jsou v níže předložené tabulce č. 14 uvedeny korelace mezi jejich jednotlivými komponentami. V závorkách jsou uvedeny naměřené hodnoty této studie.

Tabulka 14: Korelace mezi jednotlivými komponentami podle Stone, Jawahar a Kisamore (2010) v porovnání s výsledky této studie

	Postoje	Subjektivní norma	Vnímaná kontrola	Záměr	Chování
Postoje	1				
Subjektivní norma	,22 (,20)	1			
Vnímaná kontrola	,29 (,02)	,59 (,28)	1		
Záměr	,40 (,50)	,37 (,26)	,37 (,04)	1	
Chování	,44 (,59)	,49 (,46)	,49 (,18)	,57 (,53)	1

Otázkou zůstává proč má stěžejní komponenta teorie plánovaného chování, vnímaná kontrola chování, tak nízkou korelaci se záměrem a chováním. Z tabulky č. 12 je zřejmé, že u respondentů této studie není zřetelná vazba nejen mezi vnímanou obtížností podvádět a záměrem, ale stejně tak i ostatní vazby vnímané kontroly s dalšími komponentami nejsou výrazné. Tomuto výsledku, ale nelze přisuzovat přílišnou váhu jelikož komponenta vnímané kontroly chování obsahovala o jednu otázku méně než původní studie. Ta byla vyřazena z důvodu

nevhodného zaměření, dotazovala se totiž na vnímanou obtížnost podvádět na konkrétní hodině, při které byl dotazník americkým studentům administrován.

Druhým vysvětlením by pak mohlo být to, že respondenti této studie vlastně při podvádění nezáleží na tom zda bude chycen či nikoli. Tato možnost se mi však jeví jako spíše nepravděpodobná.

Ostatní korelace mezi jednotlivými komponentami mají ve srovnání přibližně podobné hodnoty. Významnějším rozdílem může být vztah mezi chováním a postojem, jehož hodnotu naměřila tato studie jako výraznější (.59) oproti americké studii (.44). Důvodem může být větší záměr podvádět a také větší míra samotného podvádění respondentů této studie.

Zajímavým fakt obou dvou studií je pak ten, že komponenty měřící postoje, subjektivní normy a morální závazek mají vyšší naměřené korelace přímo s chováním, než se záměrem. Znamená to tedy, že lidé jednají jinak než původně zamýšlejí?

Ajzenova teorie říká, že je možné predikovat podvádění pouze ze záměru jej vykonat. Tato komponenta zde tedy představovala jakousi kontrolu. Záměr byl v této studii nejvíce ovlivněn postoji a morálním závazkem, které už samy o sobě významně korelují mezi sebou.

Porovnáním s výsledků Ajzena a Beckové (1991), které jsou uvedené v tabulce č. 15 s výsledky této studie (čísla v závorkách) je u v tomto výzkumu zřejmá výrazně menší vazba mezi morálním závazkem se subjektivní normou (.23) a vnímanou kontrolou podvádění (.13). Vyšší míra korelace byla nalezena mezi morálním závazkem a chováním (.62) respondentů. Totožná korelace s Ajzenovým výzkumem je pak mezi morálním závazkem a postoji (.64).

Tabulka 15: Korelace mezi morálním závazkem a ostatními komponentami podle Ajzena a Beckové (1991) v porovnání s výsledky této studie

	Postoje	Subjektivní norma	Vnímaná kontrola	Záměr	Chování	Cronbachova alfa
Morální závazek	,64 (,64)	,50 (,23)	,66 (,13)	,69 (,45)	,52 (,62)	,71 (,85)

Akademická nečestnost se zdá být dosti častá, což samo o sobě není překvapivým zjištěním. Možná zajímavější faktem je, že je podvádění spojeno s neetickým či nečestným chováním v pracovním prostředí (Sims, 1993). Nejen z tohoto důvodu je potom velice důležité, aby se školy nezaměřovaly pouze na znalosti a vědění, ale i na otázky týkající se morálky, integrity a etických principů.

Jako studentka vysoké školy jsem součástí tohoto problému, který nevidím pouze v nečestnosti či podvádění studentů, ale i v občasné neférovosti vyučujících či dokonce ve vedeních škol, které by měly jít studentům vzorem. Příkladem mohou být nečestně získané tituly nebo pochybné webové servery nabízející napsání dokonce i disertačních prací, jejichž stínovými autory pak zákonitě musí být někdo z oboru.

Je zajímavé, že se mezi témata, která obklopují školství, jakými je například finanční ohodnocení učitelů, jsou podvádění a nečestnosti až druhořadé, ačkoli se zprávy o pochybném získání diplomu či podvádění při maturitách jen hemží.

Stone, Jawahar a Kisamoreová (2010) i Becková s Ajzenem (1991) vyvozují ze svých studií, že teorie plánovaného chování může napomoci redukovat podvádění. Konstrukt vnímané kontroly chování a jeho měření dokazuje, že ovlivňuje nečestné chování studentů. Podle nich můžeme zvýšením určitých opatření, tedy tím, že se budeme u studenta snažit navodit pocit, že může být snáze přistižen, můžeme docílit alespoň částečného úspěchu (Stone aj., 2010, s. 43).

Česky psaných publikací na toto téma je velice poskrovnu a vypadá to, že jedinými zásahy proti nečestnému chování na školách je rozsazování žáků do lavic, tak aby seděli samostatně nebo programy kontrolující plagiátorství závěrečných prací. Tyto kroky se jeví jako přirovnatelné k pasivní bezpečnosti, podvádění tady již je, pojdme se snažit jej omezit, namísto toho, aby se zavedla bezpečnost aktivní. Tedy zamezení tomu, aby vůbec nečestné chování či podvádění mohlo na akademické půdě vzniknout.

Můžeme se jen dohadovat proč tomu tak je. Možná je pasivní bezpečnost méně náročná na logistiku a organizaci nebo možná, že nám už drobné podvody ve školství vlastně tolik nevadí. Zajímavým faktem také je, že Karlova univerzita přijala etický kodex, který se vyjadřuje k různým přečinům na akademické půdě, teprve před necelým rokem. Vzorem jim byla pravděpodobně Vysoká škola ekonomická v Praze, která přišla s etickým kodexem jako první. Tyto kroky by mohly znamenat zájem českých vysokých škol na budování integrity studenta, ale jejich důvod spatřuji spíše v rostoucí incidenci a zprávách o vážných přestupcích vysokoškolských studentů.

Je také možné, že je s podváděním velice těžké zacházet právě kvůli jeho nejednotné definici. Každý si pod pojmem podvádění či nečestnosti představí něco docela jiného. Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 318) toto téma velice dobře shrnují: „když si žák udělá tahák, ale nepoužije ho, jde o podvádění? Přece hodně žáků uvádí, že samotné vypracování taháku jim častokrát pomůže zvládnout učivo natolik, že tahák pak nemusí ani použít. Je tedy nepoužitý tahák tahákem?“.

Akademická nečestnost by neměla být řešena pouze kantory, děkany či rektory škol, ale měli bychom si uvědomovat i my sami studenti, že součástí vzdělání není pouze získání určité kompetence, ale i jistá morálka, kterou si sami vytyčujeme, jednáme podle ní a předáme její určitý podíl našim dětem a nebo dokonce budoucím studentům.

Tato a další mnohé studie se zaměřily na míru podvádění a její relaci k jednotlivým komponentám, které ovlivňují záměr jej vykonat. Pro pochopení důvodů proč studenti podvádějí či proč se akademičtí pracovníci chovají neférově a možnosti to změnit je potřeba další studie (Stone, Jawahar, Kisamore, 2010, s.

43). Pro další výzkumy v této oblasti je také velice důležité vůbec definovat akademickou nečestnost či nepoctivost i samotný pojem podvádění. Zajímavé by bylo mezifakultní, mezioborové srovnání intence podvádět a samotného podvádění.

Závěr

Teoretická část této práce se zabývala problematikou morálky z filosofického i psychologického hlediska, jejím vývojem a chápáním v průběhu historického vývoje lidstva. Text se také snažil vymezit definici integrity, morálního usuzování a jednání a jejich úlohu v životě člověka. Následně bylo mým cílem propojit tyto pojmy s akademickým prostředím.

To bylo cílem i praktické části, která se zaměřila na vysokoškolské studenty a podvádění za pomoci teorie plánovaného chování, která říká, že záměr dané chování vykonat ovlivňují tři nezávislé determinanty, kterými jsou *postoje* vůči chování, *subjektivní normy*, tedy přesvědčení okolí, a *vnímaná kontrola chování* čili obtížnost či jednoduchost dané chování vykonat.

Empirická část měří jakým způsobem jednotlivé determinanty ovlivňují záměr podvádět a samotné chování (podvádění), ale také vztahy mezi nimi samotnými. Diskuze je posléze založena na porovnání výsledků se zahraničními studii.

Míra podvádění respondentů této studie je v porovnání se zmiňovanou zahraniční studií mírně vyšší. Morální závazek spolu s postoji dané chování výrazně ovlivňují a mají spíše souhlasný, ale nikterak vyhraněný charakter vůči podvádění. Respondenti mají výrazný pocit, že podvádění v jejich okolí je spíše normou.

Doufám, že se mi touto prací podařilo stručně a přehledně nastínit problematiku akademické integrity a spolu s praktickou částí alespoň částečně přispět k výzkumu morálky u studentů a vysokoškolského podvádění.

Použitá literatura

- 1) AJZEN, Icek. TPB Diagram. Icek Ajzen [online]. c2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z:<http://people.umass.edu/aizen/tpb.diag.html>
- 2) AJZEN, Icek. The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991, vol. 50, issue 2, s. 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T. Dostupné z:<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/074959789190020T>
- 3) AJZEN, Icek. The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. Psychology. 2011, vol. 26, issue 9, s. 1113-1127. DOI: 10.1080/08870446.2011.613995. Dostupné z:<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08870446.2011.613995>
- 4) ANDERMAN, Eric M. a Tamera B. MURDOCK. Psychology of Academic Cheating [online]. Burlington: Elsevier, 2006 [cit. 2014-07-15]. ISBN 978-008-0466-491. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10155877&p00=classroom%20preventing%20Detecting%20cheating&token=864cd247-baa0-403e-8df6->
- 5) ANZENBACHER, Arno. Úvod do etiky. Vyd. v tomto překladu 2., V nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2001, 292 s. ISBN 80-200-0917-5.
- 6) BECK, Lisa a Icek AJZEN. Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. Journal of Research in Personality. 1991, vol. 25, issue 3, s. 285-301. DOI: 10.1016/0092-6566(91)90021-H. Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/223668668_Predicting_dishonest_actions_using_the_theory_of_planned_behavior
- 7) BLASI, Augusto. Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin. 1980, vol. 88, issue 1, s. 1-45. DOI: 10.1037/0033-2909.88.1.1. Dostupné z:<http://content.apa.org/journals/bul/88/1/1>

- 8) BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- 9) BLECHA, Ivan. Filosofie. 3. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002, 239 s. ISBN 80-718-2069-5.
- 10) DVOŘÁKOVÁ, J. Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací. Disertační práce. Brno, 2007. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí: doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, Ph.D.
- 11) FRANCIS, Jillian J. et al. Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: a manual for health services researchers. Newcastle upon Tyne: Centre for Health Services Research, University of Newcastle, 2004. ISBN 09-540-1615-7.
- 12) GALLANT, Tricia B. Table of Contents. ASHE Higher Education Report. 2008, vol. 33, issue 5, s. 1-143. DOI: 10.1002/aehe.3305. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/aehe.3305>
- 13) HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-717-8154-1.
- 14) KOHLBERG, Lawrence a Richard H. HERSH. Moral Development: A Review of the Theory. Theory Into Practice. 1977, roč. 16, č. 2, s. 53-59.
- 15) KRÁMSKÝ, David a Marek PREISS. FILOSOFICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA STUDIA MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ. Ceskoslovenska Psychologie. 2014, roč. 58, č. 2, s. 107-119.
- 16) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- 17) LEMING, J. S. Cheating behavior, subject variables, and components of the internal-external scale under high and low risk conditions. Journal of Educational Research, 2001, vol. 74, issue 2, s. 83-87.
- 18) LICKONA, Thomas. The Return of Character Education. *Educational Leadership*. 1993, vol. 51, issue 3.
- 19) MCCABE, Donald L. a Linda Klebe TREVINO. What we know about cheating in college. ProQuest Education journals [online]. 1996, vol. 28,

issue 1 [cit. 2014-07-04]. Dostupné

z:http://www.middlebury.edu/media/view/257516/original/What_we_know_about_cheating.pdf

- 20) MENDEZ, Mario F. The Neurobiology of Moral Behavior: Review and Neuropsychiatric Implications. *CNS Spectrum* [online]. 2009, vol. 14, issue 11 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3163302/#!po=1.56250>
- 21) ONES, Deniz S. a Chockalingam VISWESVARAN. Integrity Tests and Other Criterion-Focused Occupational Personality Scales (COPS) Used in Personnel Selection. *International Journal of Selection and Assessment*. 2001, vol. 9, issue 1, s. 31-39. DOI: 10.1111/1468-2389.00161. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1468-2389.00161>
- 22) PARK, Nansook, Christopher PETERSON a Martin E. P. SELIGMAN. Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2004, vol. 23, issue 5, s. 603-619. DOI: 10.1521/jscp.23.5.603.50748. Dostupné z:<http://quillfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- 23) PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- 24) PREISS, M., D. KRÁMSKÝ a T. PŘÍHODOVÁ. Morální usuzování a jednání jako součást integrity osobnosti. *E-psychologie* [online]. 2014, roč. 8, č. 1 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/preiss_etal2.pdf. ISSN 1802-8853.
- 25) PREISS, Marek, Alena NOHAVOVÁ a Iva STUHLÍKOVÁ. Poctivost a podvádění během vysokoškolského studia. *E-psychologie* [online]. 2013, roč. 7, č. 1 [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/preiss-etal.pdf>
- 26) REST, James R., Darcia NARVAEZ, Stephen J. THOMA a Muriel J. BEBEAU. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*. 2000, vol. 29, issue 4, s. 381-395. DOI: 10.1080/713679390. Dostupné z:<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713679390>
- 27) ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 p. ISBN 80-703-8078-0.

- 28) SIMS, Randi L. The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*. 1993, vol. 68, issue 4. ISSN 0883-2323.
- 29) STONE, Thomas H., I. M. JAWAHAR a Jennifer L. KISAMORE. Predicting Academic Misconduct Intentions and Behavior Using the Theory of Planned Behavior and Personality. *Basic and Applied Social Psychology*. 2010-02-26, vol. 32, issue 1, s. 35-45. DOI: 10.1080/01973530903539895. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01973530903539895>
- 30) THOMPSON, Mel. Přehled etiky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8806-6.
- 31) VACEK, Pavel. Průhledy do psychologie morálky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 123 s. ISBN 80-704-1223-2.
- 32) VRBOVÁ, Jana. Školní podvádění starších žáků: od explorativního výzkumu k strukturnímu modelu. Pilotní studie. Disertační práce. České Budějovice, 2013. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Vedoucí: prof. PaedDr. I. Stuchlíková, CSc.
- 33) VRBOVÁ, Jana a Iva STUHLÍKOVÁ. Školní podvádění starších žáků - pilotní studie. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, roč. 62, č. 3.
- 34) VÝROST, Jozef. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.
- 35) WANEK, James E. Integrity and Honesty Testing: What Do We Know? How Do We Use It?. *International Journal of Selection and Assessment*. 1999, vol. 7, issue 4, s. 183-195. DOI: 10.1111/1468-2389.00118. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1468-2389.00118>
- 36) WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Vyd. 1. Překlad Petr Glombíček. Praha: Oikoymenh, 2007, 87 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 57. ISBN 978-807-2982-844.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení respondentů podle věku	47
Tabulka 2: Rozdělení respondentů podle oboru studia	48
Tabulka 3: Rozdělení respondentů podle titulu	48
Tabulka 4: Rozdělení respondentů podle aktuální zaměstnanosti	48
Tabulka 5: Otázky ke komponentě Postoje s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí.....	49
Tabulka 6: Otázky ke komponentě Subjektivní norma s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí	51
Tabulka 7: Otázky ke komponentě Vnímaná kontrola s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí	52
Tabulka 8: Otázky ke komponentě Záměr s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí.....	53
Tabulka 9: Otázky ke komponentě Chování s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí.....	54
Tabulka 10: Otázky ke komponentě Morální závazek s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí	55
Tabulka 11: Průměr, standardní odchylka a Cronbach alfa jednotlivých komponent	56
Tabulka 12: Korelace mezi jednotlivými komponentami.....	58
Tabulka 13: Průměr, standardní odchylka a Cronbach alfa jednotlivých komponent podle Stone aj. (2010) v porovnání s výsledky této studie.....	59
Tabulka 14: Korelace mezi jednotlivými komponentami podle Stone, Jawahar a Kisamore (2010) v porovnání s výsledky této studie	61

Tabulka 15: Korelace mezi morálním závazkem a ostatními komponentami podle Ajzena a Beckové (1991) v porovnání s výsledky této studie	63
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví	47
Graf 2: Rozpory odpovědí v komponentě Záměr	57

Přílohy

Attitude Toward Cheating (options ranged from strongly disagree to strongly agree)
It is important to report observations of academic dishonesty by other students. (R)
It is always wrong to cheat. (R)
I would report an incidence of cheating by a student whom I do not know. (R)
I would report an incidence of cheating by a student whom I consider to be a friend. (R)
Reporting incidences of cheating is necessary to be fair to honest students. (R)
Students should go ahead and cheat if they know they can get away with it.
I would let another student cheat off my test if he=she asked.
Subjective Norm (response formats varied: generally frequency-based options)
Approximately what percentage of students do you think engage in some kind of cheating?
In the past year, how often, if ever, have you suspected another student of cheating during a test=exam?
In the past year, how often, if ever, have you suspected that another student plagiarized an assignment?
Some of my friends cheat and have NOT been caught.
How frequently do you think plagiarism occurs in classes at your school?
How frequently do you think inappropriate collaboration on assignments occurs in classes at your school?
How frequently do you think cheating during tests and examinations occurs in classes at your school?
Perceived Behavioral Control (options ranged from strongly disagree to strongly agree)
If I wanted to cheat on assignments or papers, it would be easy.
If I wanted to cheat on exams, it would be easy.
In this class, it would be fairly easy for me to cheat.
It is difficult to cheat and NOT get caught. (R)
Intention (Consider Cheating: options ranged from very unlikely to very likely)
How likely are you to consider turning in another's work done as one's own?
How likely are you to consider collaborating on an assignment that is supposed to be completed individually?
How likely are you to consider writing a paper for another student?
How likely are you to consider getting information about a test from a student who has already taken it?
How likely are you to consider copying from someone else during a test?
How likely are you to consider using unapproved materials to complete an assignment?
How likely are you to consider using unapproved materials to complete a test?
How likely are you to consider plagiarizing a paper in any way using the Internet as a source?
Behavior (options ranged from never to many times)
If or how often during college have you copied a few sentences from a published or internet source but not given credit to the author?
If or how often during college have you copied from another student and turned in as your own work?
If or how often during college have you helped someone cheat on a test?
If or how often during college have you worked with others on assignment when the instructor asked for individual work?
If or how often during college have you turned in work done by someone else?
If or how often during college have you copied from another student on test?
If or how often during college have you used a text or notes on test without the instructor's permission?
If or how often during college have you received substantial help on assignment without the instructor's permission?
If or how often during college have you cheated on test in any way?
If or how often during college have you used unfair methods to learn about a test before taking it?
Moral obligation (ajzen- predicting dishonest action)
I would not feel guilty if I cheated on a test or exam. True-false
Cheating on a test or exam goes against my principles. likely- unlikely
It would be morally wrong for me to cheat on a test or exam. likely-unlikely

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Aneta Plýhalová

Studijní program: prezenční

Studijní obor: Bc. Psychologie

Název práce: Teorie plánovaného chování a podvádění u vysokoškolských studentů

Počet stran (bez příloh): 58

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů české literatury a pramenů: 17

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 18

Počet internetových odkazů: 1

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marek Preiss, PhD.

Rok dokončení práce: 2014

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Aneta Plýhalová

Obor studia:

Název práce: Teorie plánovaného chování a podvádění u vysokoškolských studentů

Vedoucí/oponent* práce: Marek Preiss

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh):

Počet stránek příloh:

Počet titulů v seznamu literatury:

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		x		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

x				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		x		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		x		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Navrhuji diskutovat teorie plánovaného chování jako možnost pro další studie v oblasti psychologie.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Práce má dobrý potenciál, je ale škoda, že nebyla více využita celé období přípravy, hodně práce bylo provedeno krátce před odevzdáním, jinak by výsledek byl propracovanější a zajímavější. Studentka má ale dobrý potenciál k práci s daty a přemýšlením na teoretickými tématy.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: 2

Datum, podpis: Marek Preiss


11.8.2014

*
nehodící se, škrtněte

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Aneta Plýhalová
 Obor studia: Psychologie
 Název práce: Teorie plánovaného chování a podvádění u VŠ studentů
 Oponent práce: Mgr. Irena Kučerová

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 58
 Počet stránek příloh: 1
 Počet titulů v seznamu literatury: 36

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

			3	
--	--	--	---	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěla

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Co zajímavého spatřuje autorka na převládající negativní odpovědi u otázky „Nahlásil/a bych případ podvodného jednání u studenta, kterého považuji za přítele“? (s.50) Čím si tento „zajímavý výkyv“ jak sama uvádí, vysvětluje?

Autorka na straně 64 přirovnává postoj a opatření VŠ vůči akademické nečestnosti k pasivní bezpečnosti, může autorka nastínit svoje návrhy na postupy, které by směřovaly k aktivní bezpečnosti?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Oceňuji volbu zajímavého a neotřelého tématu teoreticko-empirické bakalářské práce (BP). Za přínosné považuji kapitoly 4 a 5, kde autorka seznamuje se zahraničními výzkumy, včetně jejich kritiky. Způsob komunikace se čtenářem činí text čtivý, autorka je dobrou průvodkyní textem BP.

Za nedostatek teoretické části BP považuji poměrně chudou práci s odbornou literaturou (autorka mnohdy vymezuje pojem od jediného autora – viz podkapitola 1.1, kde cituje pouze Blechu). Dále hojně užívá tzv. citace z druhé ruky a to i tam, kde je možné sledovat původní zdroj. Výhrady mám rovněž k obsahu práce. Mezi teoriemi morálního vývoje autorka zmiňuje teorii Carroll Gilliganové bez představení potřebného kontextu (nedostatečně objasňuje její výhrady ke Kohlbergovým stupňům morálního vývoje, které tvoří základ její teorie). Dále v práci postrádám představení duálního modelu morální kompetence dle Georga Lindy (Linda autorka zmiňuje pouze v souvislosti s testem MJT na s.26).

Z hlediska jazykového vyjádření se v BP objevují četné nedostatky (např. hrubé chyby, nesprávné skloňování, chybějící interpunkce, nejednotné používání některých slov - stadia x stádia, atp.). Obdobně je i závěrečný seznam literatury proveden nedbale, nejednotně a není v souladu s platnou normou (někde autorka uvádí celé křestní jméno autora, někde pouze jeho zkratku, chybí i při uvádění dalších autorů, atd.).

Empirická část práce se zaměřuje na výzkum akademického podvádění v populaci VŠ studentů. Porovnává již zrealizované zahraniční výzkumy s vlastním šetřením. Lze ocenit, že autorka, resp. výzkumnice komponenty plánovaného chování (viz Stone a kol.) doplnila o další otázky sledující morální aspekty (viz Ajzen). Chvályhodné je i to, že přeložený a upravený dotazník podrobila kritice v rámci malého předvýzkumu, kde testovala jednoznačnost a srozumitelnost formulovaných otázek.

Ve výzkumné části je použita kvantitativní metodologie, je představen cíl výzkumu a jsou zde položeny výzkumné otázky, chybí však formulace hypotéz.

Analýza dat se jeví být důkladná, autorka se však dopouští závažných nepřesností při interpretaci svých zjištění, když subjektivní odpovědi respondentů prezentuje jako realitu (výroky typu „...90% odpovídajících by nikdy neodevzdalo práci, kterou by napsal někdo jiný“ (s.53), místo „90% odpovídajících uvedlo, ...“).

Dále mám drobnější výhrady k formulaci některých otázek v dotazníku. Mezi otázky položené v singuláru se vloudilo několik formulovaných v plurálu. V otázce na dosažený titul vedle magisterského postrádám titul inženýrský. Jeden z hlavních nedostatků výzkumného šetření (odlišný vliv kulturního prostředí u amerických a českých studentů) autorka sama reflektuje v diskusi. V příloze postrádám plné znění dotazníku.

Přes zmíněné nedostatky, je třeba ocenit nejen autorčinu orientaci v zahraničních výzkumech, ale i v dění na půdě českých VŠ (např. etický kodex).

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře/dobře

Datum, podpis: 7.9.2014 Mgr. Irena Kučerová

