

# Autoregulace jako faktor ovlivňující míru frekvence podvádění žáků

**Anna Římánková**

## **Abstrakt**

Pojem autoregulace se stává důležitým pedagogicko-psychologickým tématem a jednotlivé autoregulační dovednosti či kompetence se postupně zařazují mezi klíčové pojmy vzdělávacích záměrů. Vysoká míra autoregulace u žáků však nemusí mít ve školním prostředí čistě pozitivní důsledky, což ukazuje tento příspěvek. Přináší zjištění, že některé autoregulační dovednosti navyšují míru frekvence určitých druhů žákovského podvádění. U daných vlivů se také projevily jisté rozdíly mezi muži a ženami. Výsledky byly stanoveny na základě kvantitativního dotazníkového šetření provedeného na náhodně vybraném vzorku 346 studentů brněnských středních škol. Rozdělení autoregulace a podvádění na jednotlivé dimenze, které umožnilo detailnější prozkoumání vlivu mezi těmito proměnnými, proběhlo prostřednictvím faktorové analýzy.

**Klíčová slova:** autoregulace a autoregulační dovednosti, podvádění, pohlaví, žáci a studenti středních škol.

## **Self-regulated learning as a factor influencing the rate of cheating by students**

### **Abstract**

The term self-regulated learning is becoming an important topic in education and psychology. Individual self-regulation skills or competences are among the key terms

of educational aims. This paper shows that a high rate of self-regulation of students does not necessarily bring only positive effects to the school environment. It shows that some self-regulation skills increase the rate of particular types of students' cheating with differences between men and women. The results of this study are based on a quantitative study of a random sample of 346 students of secondary/high schools in Brno. For collecting the data, a method of questionnaire was used. The self-regulated learning and cheating was divided into individual dimensions according to the factor analysis, which allowed a more detailed study of the influences between the variables.

**Key words:** self-regulated learning and self-regulation skills, cheating, sex, secondary/high school pupils and students.

## Úvod

Pojem autoregulace jakožto souhrnné vyjádření žákových motivací, schopností, plánování, sebehodnocení apod. se dnes stává „jednou z klíčových psychologických, ale i pedagogických kategorií“ (Hrbáčková, Vávrová, Hladík, Švec, & Novotná, 2010, s. 7), jelikož jde o významnou charakteristiku žáka zlepšující jeho výkon ve škole. Kromě studijního výkonu se však můžeme zaměřit na mnoho dalších témat souvisejících s edukací ve škole, na něž může mít autoregulace vliv. Jedním z nich může být podvádění žáků, které se navíc v posledních letech stalo celospolečenským fenoménem výrazně zasahujícím do oblasti vzdělávání. Uváděná procentuální účast studentů na podvádění se v jednotlivých výzkumech liší, pohybuje se však nejčastěji v rozmezí 50 až 90 %. Zároveň se většina studií shoduje, že podvádí stále více studentů. Zejména se přitom podvádění ve škole vyskytuje mezi středoškoláky (Vacek, 2013, s. 117), jelikož žáci základních škol nejsou pro podvádění ještě dostatečně vyspělí, odvažní a vynalézaví a vysokoškolské prostředí podvádění příliš nesvědčí.

Jelikož je tedy podvádění, a to převážně na střední škole, velmi aktuálním problémem a rozvinutá schopnost autoregulace u žáka, jak se zdá, má pozitivní účinek na žákovo působení na škole, rozhodli jsme se v tomto příspěvku podívat na vzájemnou souvislost těchto dvou jevů. Hlavním cílem příspěvku je tak zjistit, zda míra autoregulace středoškoláků ovlivňuje míru frekvence jejich podvádění, a pokud ano, tak jakým způsobem. Z teorie bychom spíše očekávali, že vyšší míra autoregulace bude napomáhat ke snížení podvádění. My si však pokládáme zejména otázku, zda vyšší míra autoregulace nemůže působit taktéž opačným způsobem.

Vzhledem ke komplexnosti proměnných podvádění i autoregulace sledujeme vliv jednotlivých autoregulačních dovedností na jednotlivé druhy podvádění vytvořených pomocí faktorové analýzy. Rovněž jsme se zabývali otázkou, jak se vliv uvedených faktorů promění, podíváme-li se na něj zvlášť u mužů a zvlášť u žen.

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Autoregulace

Pojem autoregulace se stal předmětem výzkumných šetření převážně zahraničních autorů, a to např. Zimmermana (2002) a Pintricha (2004). Vzhledem k tomu, že se pojem stává důležitým pedagogicko-psychologickým tématem, byl o něj však projevěn zájem i v českých studiích. Věnují se mu zejména Foltýnová (2008), Hrbáčková (2011) či Jakešová (2013).

Výše uvedení i další badatelé představili různé teorie charakteristické svým specifickým pohledem na autoregulaci, a to převážně na její klíčové aspekty a na postupy, kterými k ní lze dospět. Helus a Pavelková (1992, s. 199) popisují, že nejde jen o sebepoznání, ale rovněž o způsobilost sám sebe utvářet a zdokonalovat se zřetelem na stanovené cíle a plán. I ostatní autoři se shodují na tom, že jde o samostatné řízení a regulaci svého procesu učení. Například Zimmerman (2002, s. 65) považuje autoregulaci za „proces, při kterém učící se jedinec transformuje své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení“<sup>1</sup>.

Má-li být žák autoregulovaný, musí tedy splňovat určité podmínky. Jedná se o tzv. autoregulační dovednosti (někdy kompetence k autoregulaci učení). Do několika bodů je shrnuje například Hrbáčková et al. (2010, s. 49–50). Zejména by měl být žák schopen:

- stanovit si cíle vlastního učení,
- posoudit, čeho je schopen dosáhnout,
- zaměřit pozornost na studium a vytrvat u něj,
- zvolit a prakticky uplatnit pro něj nejvhodnější strategie učení,
- ovládat plánování času,
- zhodnotit svůj pokrok v učení,
- udržovat o sobě pozitivní přesvědčení,
- a další.

Toto výzkumné šetření provádíme na středoškolácích, kteří by již ve svém věku měli mít z větší části zakotvenou svou míru autoregulace. Ačkoli je možné autoregulační schopnosti rozvíjet po celý život, hlavní období zisku autoregulačních dovedností je věk mezi 6 až 12 lety (Jakešová, 2011, s. 164). Neznamená to však, že všichni středoškoláci dosáhnou v daných autoregulačních dovednostech takové úrovně, jak by ideálně ve svém věku měli.

Ve školním prostředí se ale jedná o poměrně podstatné dovednosti žáka. Některé z uvedených autoregulačních kompetencí se dokonce postupně stávají klíčovými pojmy vzdělávacích záměrů, například *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007). Různé studie totiž ukazují, že rozvinutí autoregulačních dovedností umožňuje

<sup>1</sup> V originálním znění: „process by which learners transform their mental abilities into academic skills“.

žákovi zdokonalit svůj průběh učení, což vede k celkovému zlepšení studijního výkonu ve škole (Jakešová, 2012, s. 283).

## 1.2 Podvádění

Pro pojem podvádění vzniklo mnoho různých definic. Žádná z definic není přijímána obecně, většina autorů však považuje pro téma podvádění ve škole za shrnující a respektovanou monografii Cizka (2003), jehož pojetí dále rozpracovává Mareš (2005). Školním podváděním tedy podle Mareše (2005, s. 312) chápeme chování, které:

- porušuje školou stanovená pravidla pro vypracovávání testů a úkolů,
- nespravedlivě zvýhodňuje některého studenta před dalšími,
- snižuje spolehlivost a přesnost závěrů pedagoga vyvozovaných z žákových výkonů.

Výskyt podvádění je mezi studenty velmi vysoký a míra tohoto chování v posledních několika desítkách let narůstá, což dokládá např. Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 320). Co se týče námi zkoumaných středních škol, pohybují se dle výzkumů procenta podvádějících mezi 50 až 93 %, viz studie McLaughlin a Ross (1989), Galloway (2012) a další.

Výsledky o nárůstu podvádění bychom neměli opomíjet z mnoha důvodů. Kupříkladu Vrbová (2011, s. 514–515) varuje, že užitek z podvádění, ačkoli může být i jen krátkodobý, může „v dlouhodobém horizontu ovlivnit charakter žáka, jeho pracovní návyky, znalosti i schopnosti“. Jelikož je podvádění závažným problémem a odborné studie ukazují jeho rozmach, je důležité sledovat faktory, které k tomuto jevu vedou, nebo naopak faktory, které dané chování tlumí.

## 1.3 Souvislost autoregulace a podvádění

V rámci souvislosti autoregulace a podvádění se mluví především o tom, že autoregulační dovednosti má žák v sobě uloženy jako potenciality, které se rozvinou jen za příznivých podmínek. Nedojde-li k tomu, může žák dospět ke stylům učení, které mu nesedí, nebo přestat uvažovat o svém stylu učení a uchýlit se k podvádění (Čáp & Mareš, 2007, s. 505). Zdá se tedy, že by vyšší míra autoregulace měla pomoci bránit rozvinutí podvádění. Síla vlivu autoregulace na podvádění empiricky ale zkoumána příliš nebyla. Stávající výzkumy se zaměřují spíše na dílčí části autoregulace a jejich vliv na podvádění.

Nejčastěji byl zjišťován vliv motivace, a to obvykle prostřednictvím testování vlivu vnitřních cílů a výkonových cílů. Ukazuje se, že studenti vnitřně motivovaní a s touhou něco se naučit podvádějí méně než studenti motivovaní nějakým vnějším prvkem, který měří jejich výkonnost (např. známkou). Ve své studii to dokládají kupříkladu autoři Midgley a Anderman (2004, s. 501, 513). Dále se uvádí, že méně podvádějí ti žáci, kteří používají hlubší kognitivní strategie. Této problematice se věnují např. Anderman, Griesinger a Westerfield (1998, s. 87). Zejména jde o schopnosti verbální a takové, díky

nimž žáci dokáží dobře propojovat nové poznatky s tím, co už znají. Zároveň hraje roli i to, jak své nadání hodnotí sám student. Příznivé školní sebepojetí žáka zahrnuje mezi proměnné tlumící podvádění např. Cizek (2003). Vzhledem k teorii objasňující pojem autoregulace by se dalo říci, že všemi těmito vlastnostmi by měli disponovat převážně právě autoregulovaní studenti, a tudíž by se k podvádění neměli uchýlovat tak často jako ostatní žáci.

Oproti tomu proměnné podporující podvádění, jako orientace na známky, nikoli na znalosti a dovednosti, žákova motivace spočívající ve vyhnutí se neúspěchu či pocit, že učivo není užitečné a smysluplné (Mareš, 2005, s. 327), jsou naopak jasnou známkou velmi nízké míry autoregulace.

Vzhledem k tomu, že jsou zkoumány ve vztahu k podvádění pouze dílčí prvky autoregulace, rozhodli jsme se pracovat v rámci tohoto výzkumu s autoregulací jako celkem, tak jak je vnímána v současném pojetí, viz např. Zimmerman (2002) a Jakešová (2013).

## 2 Metodologie

Výzkum vlivu autoregulace na míru frekvence podvádění žáků středních škol jsme provedli pomocí kvantitativního přístupu. Kromě samotné souvislosti autoregulace a podvádění jsme také analyzovali, jak se vztah mezi danou závisle a nezávisle proměnnou projevuje u žen a mužů zvlášť.

Výzkumná populace zahrnuje žáky všech různých typů brněnských středních škol. Gymnázia přitom byla omezena tak, aby šlo o vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3), ne o nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2).

Volba výzkumného vzorku probíhala pravděpodobnostním (náhodným) dvoustupňovým výběrem. S realizací výzkumného šetření nakonec souhlasilo osm škol. Celý proces probíhal s informovaným souhlasem vedení i respondentů. Podařilo se nasbírat odpovědi od 346 respondentů, přičemž výzkumný soubor obsahoval 174 (cca 50 %) mužů a 171 (cca 50 %) žen.

### 2.1 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl pro tento výzkum dotazník, jehož pilotáž proběhla v rámci předvýzkumu na 70-ti respondentech. Vytvořený elektronický dotazník je možné si zobrazit na následující webové adrese: <http://goo.gl/sVS6pR>.

Jeho cílem je měřit hlavní konstrukty tohoto výzkumného šetření, tedy zejména míru autoregulace a míru frekvence podvádění, a to u žáků středních škol. U měření daných proměnných jsme využili odpovědi z mnoha různých položek, tedy z tzv. baterií položek. Z baterií položek byl následně aritmetickým průměrem vypočítán souhrnný

index. Čím vyšší hodnota indexu byla u respondenta zjištěna, tím dosáhl vyšší míry frekvence podvádění či vyšší míry autoregulace.

Položky vypovídající o podváděcích strategiích i položky měřící úroveň autoregulace byly však ještě rozděleny pomocí faktorové analýzy do několika specifických typů (viz 2.1.1). Dále jsme tak pracovali zejména s indexy vytvořenými pro tyto jednotlivé kategorie podvádění a autoregulace. Dále dotazník obsahuje část zjišťující prospěch žáka a žákovy vzdělávací ambice, jejich rozbořem se však v tomto příspěvku nezabýváme.

### Měření míry frekvence podvádění

Celková míra frekvence podvádění byla zjišťována pomocí baterie 33 položek. Většina z nich vychází z konkrétních postupů podvádění popsaných Marešem (2005, s. 314–318), který vytváří tříčlennou typologii a rozpracovává tak klasifikaci Cizka (2003). Jelikož jsme usilovali o co možná nejúplnější výčet podvodného jednání ve škole, vytvořili jsme ještě několik položek s oporou o výzkum podvádění Vrbové a Stuchlíkové (2012). Položky v našem dotazníku nejsou však převzaty v přesném znění, v jakém jsou v uvedených zdrojích. Rovněž jsme vypracovali vlastní klasifikaci podvádění (Římánková, 2015, s. 12–13), která zahrnuje mimo jiné rozčlenění podle rozdílné míry iniciativy při podvádění. Odlišujeme tedy chování, pomocí kterého žák sám získává nějaké nepovolené výhody (tzv. získávací strategie), a jednání, při němž žák naopak poskytuje nepovolené výhody někomu jinému (tzv. poskytovací strategie).

Je ovšem potřeba mít na paměti, že při použití dotazníku pro měření podvádění se může projevit neochota žáků se k takovému chování přiznat. V předvýzkumu se však ukázalo, že se žáci nebáli odpovídat i nejsilnější možností „vždy (téměř vždy)“. Odpovídá to zjištění Vacka (2013, s. 118), že v mnohých případech dochází spíše k tomu, že se žáci podvodem chlubí, než že by se za něj styděli.

### Měření míry autoregulace

Na zjištění úrovně, jíž žáci dosahují v autoregulačních dovednostech, existují různé měřící nástroje. Nejčastěji využívaným dotazníkem pro tuto oblast je výzkumný nástroj *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), jehož hlavní autorem je Pintrich (1991), avšak tento dotazník je dnes již považován za zastaralý (Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, 2012). Zmíněný dotazník MSLQ je také zaměřen převážně na diagnostiku motivace. Motivace je většinou autorů jako komponenta autoregulace zdůrazňována (Jakešová, 2013, s. 107), klíčovou roli při autoregulaci však hraje propojení afektivních či motivačních složek s kognitivními a metakognitivními složkami (Hrbáčková, 2011, s. 8). Neměly by se tudíž zanedbávat ani ostatní části autoregulace.

Rovněž je při výběru dotazníku potřeba myslet na to, pro jak staré jedince byl dotazník vytvořen. U zahraničních dotazníků pak můžeme narazit ještě na problém, že nemusí plně vyhovovat českému prostředí.

Vzhledem k uvedeným kritériím byl k měření míry autoregulace využit výzkumný nástroj Foltýnové (2008, s. 177–178), která jej vytváří s oporou o teorii cyklických fází Zimmermana (2002). Proměnnou autoregulace tak měřily položky, jež popisovaly charakteristické znaky autoregulovaného jedince (např. efektivní plánování času, schopnost sebehodnocení, vnitřní motivace).

### 2.1.1 Obsahová validita a reliabilita

V rámci výzkumného šetření proběhlo také posouzení kvality baterie položek měřících míru frekvence žákovského podvádění, a to pomocí explorativní faktorové analýzy. Cílem bylo vysledovat, zda položky týkající se podvádění měří dohromady skutečně pouze jedinou proměnnou, a to celkovou míru frekvence podvádění, či jestli je možné rozdělit způsoby podvádění obsažené v dotazníku do dílčích druhů. Stejným způsobem byly následně zpracovány i položky měřící úroveň autoregulace, ověřena tak byla kvalita i této baterie položek.

K extrakci faktorů zahrnujících podváděcí strategie jsme využili metodu Hlavních komponent a rotaci Varimax normalizovaný. Jedna z položek při vybrané rotaci nezapadla do žádného z faktorů, dále jsme s ní tedy nepracovali. Rovněž jsme se rozhodli vyřadit ještě i jednu položku s nižší faktorovou zátěží než 0,41.

Využitou metodou u extrakce faktorů týkajících se autoregulačních dovedností byla metoda Maximální věrohodnosti. Rotaci jsme zvolili Promax normalizovaný. Do vzniklých faktorů nebylo zařazeno osm položek. Šlo o položky mající nižší faktorovou zátěž, než je hodnota 0,45, nebo také položky, které vykazovaly velmi podobnou korelaci s více faktory.

Na závěr jsme také ověřili, zda je měření dostatečně reliabilní, tedy zda je výzkumný nástroj jako celek, stejně tak jako jeho jednotlivé vzniklé dimenze, obsahově celistvý a spolehlivý.

### Faktory podvádění

Položky týkající se podvádění jsme rozdělili do sedmi faktorů. Dohromady tyto výsledné faktory vysvětlují necelých 61 % rozptylu proměnných, přičemž první komponenta vyčerpává lehce přes 30 % rozptylu.

Faktory shrnuje tabulka 1. Podrobnější charakteristika faktorů a konkrétní faktorové zátěže položek jsou uvedeny v práci Římánkové (2015, s. 45–49). Dále v textu používáme pro získané faktory především zvolené zkratky.

Tab. 1  
Faktory podvádění

Zkratka	Faktor	Příklad položky	Počet	$\alpha$
Lhaní	Lhaní učitelů a vyvíjení tlaku na něj	Tvrdíš, že jsi písemnou práci odevzdal(a), i když jsi ji neodevzdal(a).	9	0,9
Získávání	Získávání výhod při zkoušení	Opisuješ od spolužáka při písemném zkoušení.	6	0,9
Poskytování	Poskytování výhod při zkoušení	Napovídáš (verbálně, neverbálně nebo elektronicky) při zkoušení.	7	0,8
Uspadnění	Uspadnění si práce při přípravě	Před zkoušením se snažíš bez vědomí učitele získat otázky, které by se při zkoušení mohly objevit (od jiných studentů, ze starých verzí testů, ...).	3	0,7
Zatajování	Zatajování chyb	Když si sám/sama opravuješ svou písemnou práci, nahlásíš méně chyb.	3	0,7
Zastoupení	Vypracování někým jiným	Žádáš někoho, aby za Tebe složil zkoušení (např. i při testu na počítači).	3	0,6 <sup>2</sup>
DŮ	Poskytování výhod při psaní domácí práce	Dáváš opsat domácí práci, kterou plánuješ odevzdat, někomu jinému.	1	— <sup>3</sup>

Výsledek faktorové analýzy ukázal dělení na více druhů podvádění, než zahrnuje tříčlenná typologie Mareše (2005, s. 314–315), z níž jsme vycházeli a kterou jsme si rozšířili. Také se potvrdilo naše rozdělení podvádění na strategie, pomocí nichž student získává určité výhody pro sebe (získávací strategie), a způsoby podvádění, které přináší užitek někomu jinému (poskytovací strategie).

Pro všechny uvedené faktory proběhl dále výpočet vnitřní homogenity (koeficientu Cronbachova alfa). Výsledky výpočtů ukazující, do jaké míry jsou si položky dané dimenze blízké, jsou uvedeny v již zmíněné tabulce 2.1, a to ve sloupci  $\alpha$ . Odhad reliability podváděcích strategií jako celku je 0,92, mohou být tedy hodnoceny jako celistvé.

### Faktory autoregulace

Položky měřící míru autoregulace byly rozděleny do devíti faktorů. Těchto devět faktorů je schopno vysvětlit 59 % rozptylu proměnných, z čehož téměř 26 % vysvětluje první faktor.

Všechny faktory jsou uvedeny v tabulce 2.2. Jejich podrobný popis spolu s faktovými zátěži položek se nachází opět v práci Římankové (2015, s. 52–56). Výsledné faktory jsou dále v příspěvku také značeny převážně svou zkratkou.

<sup>2</sup> Hodnoty bývají velmi citlivé na počet položek, tudíž dimenze složené z malého počtu položek dosahují obvykle nižší hodnoty.

<sup>3</sup> Hodnota není uvedena, jelikož se jedná pouze o jednopoložkovou kategorii podvádění.



Pro jednotlivé dimenze uvádíme v tabulce 2 také hodnotu koeficientu Cronbachova alfa. Z výpočtu byly vynechány dva faktory autoregulace (*Přínosnost* a *Soustředění*), které jsou tvořeny pouze dvěma položkami, a proto je u nich ve zmíněné tabulce ve sloupci  $\alpha$  uvedena pomlčka. V daných případech byla namísto koeficientu ověřena vzájemná bivariační korelace. V případě autoregulačního faktoru *Schopnosti*, který nevykazoval požadovanou hodnotu, jsme vyřadili položku s prvkem celkové korelace nižším než 0,2, čímž celková hodnota stoupla na doporučenou hodnotu 0,7. Pro autoregulační strategie jako celek byla zjištěna vysoká hodnota Cronbachova alfa, konkrétně 0,92. Část dotazníku měřící autoregulační dovednosti studenta, tak může být považována za spolehlivou.

Tab. 2

Faktory autoregulace

Zkratka	Faktor	Příklad položky	Počet	$\alpha$
<i>Práce</i>	Uvědomování si důležitosti své vlastní práce	Když dostaneš špatnou známku, víš, proč jsi ji dostal(a) a co jsi udělal(a) špatně.	5	0,8
<i>Rozvržení</i>	Schopnost rozvržení si učiva	Dobře si naplánuješ a rozvrhneš učivo, které se máš naučit.	6	0,8
<i>Zájem</i>	Zájem o učivo	Učíš se ze zájmu, aby ses něco nového dozvěděl(a).	4	0,8
<i>Schopnosti</i>	Vlastní schopnosti, víra v ně a snaha je zlepšovat	Když chceš, jsi schopný(á) se na písemnou práci dobře naučit.	7	0,7
<i>Kariéra</i>	Motivace kariérou	Učíš se, abys měl(a) v budoucnu lepší pracovní umístění.	3	0,8
<i>Kontrola</i>	Kontrola svých dosavadních znalostí	Když se učíš, přinutíš se kontrolovat, zda si pamatuješ to, co jsi se naučil(a).	4	0,8
<i>Hodnocení</i>	Schopnost ohodnotit výsledek	Když se něco naučíš, dovedeš sám/sama sebe ohodnotit, jak dobře ses to naučil(a).	2	0,7
<i>Přínosnost</i>	Uvědomování si přínosnosti látky	Když se učíš, víš, proč a k čemu Ti naučená látka bude.	2	–
<i>Soustředění</i>	Schopnost soustředění	Při učení se dovedeš dobře soustředit.	2	–

## 2.2 Metoda analýzy dat

Metodou použitou pro vysvětlení působení zvolených faktorů na podváděcí kategorie byla metoda vícenásobné lineární regrese. Šlo o deskriptivní model této metody, netestovali jsme vzájemné vztahy mezi nezávisle proměnnými. Veškeré nezávisle proměnné jsme do výpočtu vložili najednou, jednalo se tedy o metodu standardní (Enter). Kromě závisle a nezávisle proměnných vstupovala do analýz také další proměnná – pohlaví, a to pomocí filtru.

### 3 Výsledky a diskuze

Hlavním zjištěním této práce je, že autoregulační dovednosti ovlivňují míru frekvence žákovského podvádění. Tyto dovednosti nemůžeme však použít pro predikci všech druhů podvádění. Dle analýzy rozptylu (F-testu) jsou využitelné jako prediktory pouze pro druhy podvádění *Lhaní*, *Získávání* a *Zastoupení*. Využitelné jsou rovněž pro typy *Usnadnění* a *DŮ*, avšak pouze v některých případech omezení pomocí proměnné pohlaví. U druhů podvádění *Poskytování* a *Zatajování* se toto nepotvrdilo ani u nerozlišeného, ani u rozlišeného pohlaví.

Dále se tak v rámci tohoto příspěvku věnujeme pouze druhům podvádění *Lhaní*, *Získávání*, *Usnadnění*, *Zastoupení* a *DŮ*, u nichž autoregulační dovednosti ovlivňují míru frekvence, s jakou k těmto typům podvádění dochází. Podle t-testu a jeho signifikance má každá z autoregulačních dovedností alespoň na nějaký z uvedených druhů podvádění signifikantní vliv, výjimkou je pouze autoregulační dovednost *Soustředění*, u níž nebyla prokázána statisticky významná souvislost s žádným druhem podvádění.

Výsledky pro zmíněné druhy podvádění jsou přehledně zaznamenány v tabulce 3. Je-li u nezávisle proměnné pod určitým typem podvádění symbol +, znamená to, že čím vyšší míry v ní student dosahuje, tím vyšší míry bude nabývat rovněž frekvence podvádění. Znaménko – naopak značí snížení míry frekvence podvádění s narůstající hodnotou nezávisle proměnné. Označení Ø pak reprezentuje nesignifikantní vliv nezávisle proměnné na míru frekvence podvádění (dle t-testu). V tabulce se kromě těchto symbolů objevuje ještě značení x, které vypovídá o nesignifikantnosti použití dané sady nezávisle proměnných k vysvětlení míry frekvence podvádění (dle F-testu).

Zkoumání vlivu autoregulačních dovedností na různé druhy podvádění proběhlo v rámci širšího šetření, v němž byla sledována rovněž souvislost podvádění s prospěchem žáka. Vysvětlitelnost, uvedená taktéž ve zmíněné tabulce, pak vypovídá o procentech vysvětlené variance daných druhů podvádění pomocí všech autoregulačních faktorů a prospěchu dohromady.

Tab. 3

Shrnutí zjištěných závislostí

	Lhaní		Získávání		Usnadnění		Zastoupení		Dů	
	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy
<i>Prospěch</i>	∅	∅	+	+	∅	×	+	∅	×	∅
		∅		+		∅		+		×
<i>Práce</i>	–	–	–	–	+	×	∅	∅	×	–
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Rozvržení</i>	+	∅	∅	∅	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Zájem</i>	+	∅	∅	∅	∅	×	+	∅	×	∅
		+		∅		∅		∅		×
<i>Schopnosti</i>	∅	∅	∅	∅	∅	×	∅	–	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Kariéra</i>	∅	∅	+	+	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Kontrola</i>	–	∅	–	∅	∅	×	–	∅	×	∅
		–		–		–		–		×
<i>Hodnocení</i>	+	+	+	+	∅	×	∅	∅	×	+
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Přínosnost</i>	∅	∅	–	∅	–	×	∅	∅	×	∅
		∅		–		∅		–		×
<i>Soustředění</i>	∅	∅	∅	∅	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
Vysvětlitelnost (Adjusted R2)	19%	21% 17%	20%	16% 27%	6%	×	11%	8% 15%	×	10% ×

Tato procenta vysvětlitelnosti se pohybují v rozmezí 6 % až 27 %. Nejde tedy o příliš vysokou míru vysvětlitelnosti, což se však vzhledem ke komplexnosti jevu podvádění a velkému množství faktorů, jež jej mohou ovlivňovat, dá očekávat. Neboli, jak upozorňuje Mareš (2005), faktorů ovlivňujících podvádění jsou zřejmě desítky.

Dále je v tabulce 3 patrné, že souvislost mezi autoregulací s prospěchem a podváděním je ovlivněna pohlavím.

### 3.1 Vliv autoregulace na míru frekvence podvádění

Co se týče autoregulačních dovedností, ukázala vícenásobná regrese, že působení jednotlivých autoregulačních dovedností na míru frekvence podvádění nejsou shodná (viz tabulka 3).

Existují dovednosti, které míru frekvence podvádění snižují, jsou-li u studenta více rozvinuty. Takovýmto působením se vyznačují: *Schopnosti, Kontrola a Přínosnost*.

Potvrdilo se však, že určité autoregulační dovednosti mohou působit i obráceně, tedy tak, že čím vyšší míry dané schopnosti student dosahuje, tím více podvádí. Jde o: *Rozvržení, Zájem, Kariéra a Hodnocení*.

Ani do jedné z těchto dvou kategorií není možné zařadit *Práce*, jelikož tato dovednost ve většině případů podvádění snižuje, ale u typu podvádění *Usnadnění* se vyskytl vliv opačný. *Soustředění*, jak už bylo výše zmíněno, pak neovlivňuje žádný druh podvádění.

U každého druhu podvádění nepůsobí však všechny z uvedených autoregulačních dovedností, u jednotlivých typů podvádění hrají roli vždy jen určité z nich. Také nejde vždy o tutéž sadu dovedností. Na to, že zjištěné souvislosti mohou být odlišné, sledujeme-li vliv faktorů na specifické typy podvádění, upozorňují i Anderman a Midgley (2004, s. 512). U všech druhů podvádění se ale projevila jak některá z autoregulačních dovedností snižující míru podvádění, tak některá zvyšující míru podvádění.

#### 3.1.1 Autoregulační dovednosti s negativním vlivem

Zjištění, že má-li jedinec rozvinuté určité autoregulační dovednosti (*Schopnosti, Kontrola, Přínosnost*), tak méně podvádí, jsou v souladu s výsledky dosavadních výzkumů (viz 1.3). V rámci tohoto výzkumného šetření jsme si však kladli především otázku, zda vyšší míra autoregulace může v některých případech rovněž navyšovat míru frekvence podvádění. Blíže tak v této podsekcí rozebíráme následující autoregulační dovednosti s negativním vlivem: *Rozvržení, Zájem, Kariéra a Hodnocení* a částečně také *Práce*.

V tabulkách 4, 5 a 6 pro výše vyjmenované autoregulační dovednosti uvádíme výsledky regrese, konkrétně přesné hodnoty koeficientů *B* a *Beta*. Tyto tabulky jsou vzájemně rozlišeny podle pohlaví. Podíváme-li se zvlášť na muže a zvlášť na ženy, zjistíme, že se zejména neprojevují všechny z dovedností působící u nerozlišeného pohlaví. Co se týče závisle proměnných, obsaženy jsou pak v daných tabulkách jen ty druhy podvádění, u nichž alespoň některé autoregulační dovednosti způsobují nárůst jejich míry frekvence. Pokud pro některou kategorii podvádění není vliv jedné či více z autoregulačních dovedností statisticky významný, nachází se v tabulkách 4, 5 a 6 symbol  $\emptyset$  (obdobně jako v tabulce 1). Upozorňujeme také, že u autoregulační dovednosti *Práce* jsou v tabulce 2 kromě kladných regresních koeficientů rovněž některé záporné,

jelikož, jak jsme již zhodnotili výše, se jedná o dovednost se smíšeným vlivem na míru frekvence podvádění.

Tab. 4

Výsledky regrese pro nerozlišené pohlaví

		<i>Lhaní</i>	<i>Získávání</i>	<i>Usnadnění</i>	<i>Zastoupení</i>
<i>Práce</i>	<i>B</i>	−0,40	−0,22	0,15	∅
	<i>Beta</i>	−0,35	−0,24	0,18	∅
<i>Rozvržení</i>	<i>B</i>	0,21	∅	∅	∅
	<i>Beta</i>	0,17	∅	∅	∅
<i>Zájem</i>	<i>B</i>	0,16	∅	∅	0,18
	<i>Beta</i>	0,13	∅	∅	0,14
<i>Kariéra</i>	<i>B</i>	∅	0,14	∅	∅
	<i>Beta</i>	∅	0,12	∅	∅
<i>Hodnocení</i>	<i>B</i>	0,27	0,27	∅	∅
	<i>Beta</i>	0,19	0,24	∅	∅

Tab. 5

Výsledky regrese pro muže

		<i>Lhaní</i>	<i>Získávání</i>	<i>DŮ</i>
<i>Kariéra</i>	<i>B</i>	∅	0,19	∅
	<i>Beta</i>	∅	0,18	∅
<i>Hodnocení</i>	<i>B</i>	0,27	0,32	0,23
	<i>Beta</i>	0,23	0,31	0,26

Tab. 6

Výsledky regrese pro ženy

		<i>Lhaní</i>
<i>Zájem</i>	<i>B</i>	0,32
	<i>Beta</i>	0,19

**Zájem a Kariéra.** Z výsledků je patrné, že míra podvádění narůstá, zvyšuje-li se hodnota míry autoregulačních dovedností *Zájem* a *Kariéra*. Přitom jde zejména o tzv. získávací strategie, které jsou charakteristické tím, že z nich profituje sám aktér podvádění. Je to překvapující, jelikož by se dalo očekávat, že zajímá-li se někdo o danou látku nebo bude-li mu užitečná pro budoucí kariéru, bude se ji spíše snažit naučit. Ve skutečnosti se však ukazuje, že tím vyšší pociťují žáci tlak, že by měli být v této látce ve škole úspěšní.

To, že dnešní žáci pociťují poměrně značný tlak na výkon je prokázané, viz např. Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 328). Možným důvodům, kvůli nimž tento tlak pociťují, se věnují např. Taylor, Pogrebin a Dodge (2002), přičemž zmiňují právě i snahu studentů dosáhnout dobrých výsledků ve škole, a to jak kvůli kariéře, tak kvůli učiteli.

Autoregulovaní studenti tak mohou být orientováni na průběh učení a na získání znalostí, avšak jsou-li příliš zatíženi, je možné, že to, co nepovažují za natolik důležité, vynechají nebo se to rozhodnou doučit později. Obávají se však špatné známky, která by je mohla ohrozit, a proto se rozhodnou uchýlit k podvádění. Ženy přitom, jak se ukázalo, většinou pociťují tlak, kvůli němuž se rozhodnou podvádět, mají-li zájem o učivo, kdežto muži tehdy, jsou-li hnáni vidinou budoucí kariéry. Toto odpovídá typickým genderovým představám, viz Smetáčková (2010, s. 122).

**Rozvržení a Hodnocení.** Studenti využívají tyto autoregulační dovednosti k tomu, aby našli další efektivní strategii, pomocí níž se jim podaří zvládnout jejich úkoly. Je-li student schopen zhodnotit, kolik toho již umí nebo kolik je schopen se ještě naučit, je zároveň schopen si uvědomit, co naopak není v jeho silách nebo časových možnostech. Pomocí druhé uvedené dovednosti si pak tedy rozvrhne, kdy se naučí to, co dokáže nebo co je mu například užitečné, a kdy a jakým způsobem se naopak připraví na zbylou část.

Takové jednání neodporuje tomu, jak je popisována autoregulace. Jednou ze schopností charakteristickou pro autoregulovaného jedince je to, že posuzuje, na kolik je schopný zvládnout úkol a podle toho volí strategie, které se mu zdají pro dosažení cíle nejvhodnější (Jakešová, 2013, s. 105).

Zmíněné autoregulační dovednosti tímto způsobem častěji působí u mužů. Možným vysvětlením by mohlo být to, že, čím je žena autoregulovanější, tím více si uvědomuje možné postihy, které by mohly za podvádění nastat (Mareš, 2005, s. 327). Kdežto u mužů se zdá, že čím jsou autoregulovanější, tím nemají takový respekt k autoritám a více projevují své vnitřní postoje, že dané chování není natolik závažné nebo opovrženíhodné. Fakt, že muži mají pozitivnější názory na podvádění, uvádějí např. Miller, Murdock, Anderman a Poindexter (2007, s. 11).

**Práce.** Dle našich výsledků působí tento faktor rozporuplně. U většiny druhů podvádění toto nevhodné chování zeslabuje, což se dá očekávat. V případě druhu podvádění *Usnadnění* ale naopak podvádění zesiluje. Je to poměrně logické, jelikož čím víc si je student vědom, že musí na zadaných úkolech a na učení pracovat, tím spíše se bude snažit o to, aby danou práci zvládl rychle, ale aby zároveň přinesla výsledky. Opět se takové chování ukazuje spíše u mužů, což se dá vysvětlit stejně jako v předchozím případě tím, že více využívají své schopnosti.

## Závěr

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo prozkoumat vliv autoregulace na míru frekvence podvádění studentů středních škol. Příspěvek se pak soustředí zejména na objasnění toho, zda a proč vyšší míra autoregulace může míru frekvence podvádění žáků navyšovat. Rovněž sleduje, jak se daná souvislost proměňuje v závislosti na pohlaví. Výsledky ukázaly, že autoregulace nemá vliv na druhy podvádění Poskytování výhod při zkoušení a Zatajování chyb, které tedy využívají všichni žáci bez ohledu na jejich míru autoregulace. U ostatních druhů podvádění byl však již vliv autoregulačních dovedností potvrzen.

Projevilo se, že určité z těchto dovedností podvádění podle očekávání zeslabují. Jsou jimi Vlastní schopnosti, víra v ně a snaha je zlepšovat, Kontrola svých dosavadních znalostí a Uvědomování si přínosnosti látky. To odpovídá představě o plně autoregulovaném studentovi, který nepotřebuje využívat podvádění k dosažení svých cílů, naopak je pro něj vyhýbání se samostatnému zvládnutí učiva kontraproduktivní.

Důležitějším zjištěním však je, že jiné z autoregulačních dovedností se chovají opačně, tedy že míru frekvence podvádění, a to zejména tzv. získávacích strategií, navyšují. Daný vliv byl zjištěn u těchto dovedností: Schopnost rozvržení si učiva, Zájem o učivo, Motivace kariérou a Schopnost ohodnotit se. Částečně pak také u dovednosti Uvědomování si důležitosti své vlastní práce.

Ukazuje to, že autoregulovaní studenti využívají své určité dovednosti pro dosažení svého cíle velmi kreativně, tedy nejen k vylepšení vlastního procesu učení, ale i k nečestným strategiím. Vzhledem k diskuzi výsledků se ovšem zdá, že hlavní roli zde hraje tlak a obavy, které tito žáci pociťují, a kvůli nimž dosahují žádoucího zisku rovněž pomocí tohoto způsobu. Dále se potvrdil rozdíl mezi muži a ženami. Platí, že muži jsou více hnáni snahou o dosažení kariéry a touhou ušetřit si práci, kdežto ženy k podvádění vede potřeba být úspěšná v konkrétním předmětu, o který má zájem.

## Literatura

- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating* (1st ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72(2), 312–331.

- Foltýnová, D. (2008). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva* (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Prevalence, justifications, and possibilities for change. *Ethics and Behavior*, 22(5), 378–399.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197–207.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů* (1st ed.). Praha: Hnutí R.
- Hrbáčková, K., Vávrová, S., Hladík, J., Švec, V., & Novotná, J. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů* (1st ed.). Brno: Paido.
- Jakešová, J. (2011). Motivační aspekty autoregulace učení: od vymezení problematiky k diagnostice. In *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (1st ed., pp. 161–174). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2012). Motivační aspekty autoregulace učení: adaptace výzkumného nástroje. In *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (1st ed., pp. 283–300). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2013). Motivace v procesu autoregulace učení: výsledky empirického šetření. In *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (1st ed., pp. 104–121). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(2), 310–335.
- McLaughlin, R. D., & Ross, S. M. (1989). Student cheating in high school: A case of moral reasoning vs. „fuzzy logic“. *The High School Journal*, 72(3), 97–104.
- Midgley, C., & Anderman, E. M. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499–517.
- Miller, A., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? characteristics of academically dishonest students. In *Psychology of academic cheating* (pp. 9–32). Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Řimánková, A. (2015). *Faktory ovlivňující podvádění studentů středních škol* (Diplomová práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno). Retrieved from [http://is.muni.cz/th/371639/ff\\_m/Smetáčková\\_I\\_2010](http://is.muni.cz/th/371639/ff_m/Smetáčková_I_2010)
- Smetáčková, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia paedagogica*, 15(1), 107–124.
- Taylor, L., Pogrebin, M., & Dodge, M. (Eds.). (2002). Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4), 403–421.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* (2nd ed.). Hradec Králové: Gaudamus.
- Vrbová, J. (2011). Recenze: Davis, S. F., Drinan P. F., & Bertram Gallanty, T. (2009). Cheating in school: what we know and what we can do (Podvádění ve škole: co víme a co můžeme dělat). *Pedagogická orientace*, 21(4), 514–517.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.



Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (1st ed.). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practise*, 41(2), 64–70.

### **Kontakt**

Mgr. Anna Římánková

Ústav pedagogických věd

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Arna Nováka 1

602 00 Brno

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