

Možnosti využití metody ukotvujících vinět při měření podvádění žáků ve školách

The possibilities of using the anchoring vignette method for measuring students' cheating

Hana VOŇKOVÁ, Stanislav BENDL, Ondřej PAPAJOANU

Abstrakt: Studie zabývající se podváděním žáků často využívají dotazníky obsahující sebehodnotící položky s posuzovacími škálami. Získané výsledky však nemusí reflektovat pouze úroveň nečestného chování, ale i rozdílné užívání škály respondenty. Autoři na vzorku žáků sedmých tříd ($N = 265$) pomocí metody ukotvujících vinět ukazují, jak může rozdílné užívání škál zkreslit závěry o vztahu mezi podváděním a vybranými charakteristikami žáků. Dále autoři formulují obecná doporučení, která slouží k podpoře základních předpokladů měření této metody.

Klíčová slova: ukotvující viněty, nečestné chování, podvádění, sebehodnocení

Abstract: Studies measuring students' cheating frequently employ questionnaires containing self-report items with rating scales. The results of these studies may, however, not only reflect the actual level of dishonest behavior but also differences in scale usage between respondents. The authors use the anchoring vignette method to demonstrate how heterogeneity in scale usage can lead researchers to inaccurate conclusions about the relationships between cheating and students' characteristics on the sample of seventh grade students ($N = 265$). The authors also formulate general recommendations that support the basic measurement assumptions of the anchoring vignette method.

Key words: anchoring vignettes, dishonest behavior, cheating, self-assessment

1 Úvod

Neukázněné chování žáků ve školách se dlouhodobě jeví jako závažný problém současného školství. V zahraničí, zejména pak ve Spojených Státech, se kázeňským problémům žáků věnuje velká pozornost. Některé alarmující statistiky pouze potvrzují extrémní stav chování žáků ve školách. Podle zjištění U. S. Department of Education z roku 1995 se přes 25 % žáků osmých tříd (tedy ve věku 13–14 let) dostalo do fyzického konfliktu se svými spolužáky (citováno podle Lewis & Sugai, 1999). Není tedy divu, že pouze přibližně polovina žáků amerických elementárních a sekundárních škol se cítí ve škole velmi bezpečně (Leitman & Binns, 1993). Americká veřejnost tuto situaci vnímá a dlouhodobě nekázeň žáků považuje za jeden z nejzávažnějších problémů ve školství (Bushaw & Calderon, 2014). Ačkoliv možná v méně extrémní podobě, projevy nekázně jsou přítomny i v českých třídách. Výsledky mezinárodního šetření PISA 2012 ukazují, že 30 % českých žáků uvedlo, že ve většině či ve všech hodinách matematiky vládne hluk a nepořádek (OECD, 2013). Této situaci se začínají

věnovat i česká média, jak potvrzují některé internetové články (např. Mach, 2015). Učitelé zde hovoří o „ryzí nevychovanosti“ žáků, která může do značné míry komplikovat jak průběh výuky, tak samotné fungování škol.

Podvádění a další projevy nečestného chování jsou specifickou formou nekázně žáků. Jejich společným jmenovatelem je podvod, který je základem všech nečestných školních praktik, a společný mají též silný morální rozměr. Procenta žáků, kteří participují na podvádění ve školách, jsou též alarmující. Vrbová a Stuchlíková (2012) uvádějí, že 85 % českých žáků ve věku 14 až 16 let alespoň občas opíše domácí úkol a že 77 % žáků této věkové kategorie alespoň občas opisuje při testu. V různé míře se vyskytují i mnohé další projevy nečestného chování. Výzkum provedený na amerických školách srovnatelného stupně z roku 2004 došel k obdobným závěrům, kdy se k opisování domácího úkolu přiznalo 83 % žáků a k podvádění při testu 62 % (Davis, Drinan, & Bertram Gallant, 2009).

Takto vysoká čísla podvádějících žáků v českých školách mohou souviset i s přetrvávajícím společenským názorem, že lhaní a kradení se vyplácí a že ti nejméně morální jsou nejvíce úspěšní (Havel, 1997). Ukazuje se totiž, že nečestnost ve škole pozitivně koreluje s nečestností v osobním životě (Zimny, Robertson & Batoszek, 2008). I z těchto důvodů je nezbytné se podváděním ve školách zabývat, chceme-li vychovávat žáky tak, aby se z nich stali čestní a morálně vyspělí členové společnosti.

Mnohé studie se pokoušely v rámci lepšího poznání školního podvádění určit, které žákovské charakteristiky úroveň nečestného chování determinují. Mezi často zkoumané charakteristiky patří například pohlaví žáků (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996; Whitley, Nelson & Jones, 1999), socioekonomický status (Darmody, Smyth & McCoy, 2008), studijní výsledky (Brown & Choong, 2005; Finn & Frone, 2004; Tayfun, 2009), věk či stupeň školy (Anderman & Midgley, 2004; McCabe & Trevino, 1997), motivace (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998; Tas & Tekkaya, 2010) popřípadě impulzivita (Anderman, Cupp & Lane, 2010). I přes relativně širokou výzkumnou základnu však studie neřídka dochází k rozdílným výsledkům o vztahu jednotlivých charakteristik a nečestného chování žáků.

K měření podvádění se využívají různé metody. Nathanson, Paulhus a Williams (2006) použili počítačovou analýzu žákovských testů, aby odhalili dvojice žáků, kteří potenciálně podváděli. Některí autoři při zkoumání podvádění využili hypotetické situace. Například Murdock, Miller a Kohlhardt (2004) využili hypotetické scénáře, aby zkoumali jak rozdílná pedagogická kompetence (pedagogical competence) a orientace na mistrovství/výkon (mastery/performance orientation) učitele ovlivňuje žákovské vnímání: (a) viny za podvádění (na straně učitele, či žáka), (b) přijatelnost podvádění (jak moc je podvádění u takového učitele ospravedlnitelné) a (c) pravděpodobnost výskytu podvádění. Whitley a Kost (1999) využili hypotetické scénáře, mimo jiné, ke zkoumání toho, jak studenti vnímají rozdílné důvody (motivaci) k podvádění a jak se tyto důvody promítají do trestu, který by podvodníkovi uložili.

Malcolm et al. (2003) zkoumali, jak žákovské záškoláctví vnímají učitelé, rodiče žáků a žáci samotní. Ukázalo se, že se mezi těmito skupinami pohledy na důvody k záškoláctví výrazně liší. Zatímco učitelé se domnívali, že postoje rodičů ke škole a další rodinné faktory jsou primárními důvody záškoláctví (zatímco školní faktory a individuální faktory na straně dítěte jsou spíše dílčí faktory), žáci samotní uváděli k záškoláctví nejčastěji faktory vázané na školu (nuda, šikana, vyhýbání se testům aj.). Navíc, většina žáků uvedla, že by jejich rodiče byli naštvaní, kdyby zjistili, že byli za školou. Rodiče žáků hledali primární zdroj záškoláctví svých dětí ve školních faktorech. Ukazuje se, že učitelé nemají nejlepší představu ani o prevalenci školního podvádění a mají výraznou tendenci podceňovat jeho výskyt (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).

Velké množství studií však při zkoumání žákovského podvádění využívá, kromě jiných metod, sebehodnocení žáků (např. Jensen et al., 2002; Miller, Shoptaugh & Wooldridge, 2011; Newstead et al., 1996; Rettinger, Jordan & Peschiera, 2004). Obvykle je žákům rozdán sebehodnotící dotazník, ve kterém má žák indikovat, zda se během určitého období dopustil nejruznějších prohřešků, popřípadě indikovat kolikrát.

V sebehodnotících dotaznících jsou však také nezřídka využívány hodnotící škály (např. Anderman et al., 2010; Anderman et al. 1998; Finn & Frone, 2004; Tas & Tekkaya, 2010; Vrbová & Stuchlíková, 2012). Existuje zde však nebezpečí, že získané výsledky nebudou odrážet pouze skutečnou úroveň nekázně, ale též rozdílné užívání škály respondenty. Chen, Lee a Stevenson (1995) ve své studii dokládají, že žáci z rozdílných zemí (kultur) preferují rozdílné body škály (žáci z Japonska a Číny využívali prostřední body škály více, než žáci ze Severní Ameriky). Buckley (2009) na tento problém upozorňuje a ukazuje, jak může rozdílné užívání škál respondenty zkreslit výsledky mezinárodních komparativních studií. Bago d'Uva et al. (2008) zjistili, že rozdíly v užívání škály je možno nalézt i mezi respondenty s různým socioekonomickým zázemím.

Cílem této studie je identifikovat, jaký styl užívání škály mají žáci s různými charakteristikami (pohlaví, studijní výsledky a vzdělání rodičů) a jak užívání škály ovlivňuje analýzu vztahu mezi charakteristikami žáků a úrovní podvádění. Zároveň autoři prezentují obecná doporučení, která mohou sloužit k podpoře základních předpokladů měření metody ukotvujících vinět. Hlavní výsledky výzkumného šetření jsou převzaty ze studie autorů pro zahraniční impaktovaný časopis (Voňková, Bendl & Papajoanu, v tisku) a jejich prezentace je uzpůsobena českému čtenáři. Tento příspěvek má tedy i za cíl seznámit českého čtenáře s těmito výsledky.

2 Metody

2.1 Metoda ukotvujících vinět

V pedagogickém výzkumu se velmi často užívají dotazníková šetření se (sebe)hodnotícími otázkami. Sebehodnocení však může odrážet nejen reálnou situaci, ale také rozdílné užívání škály jednotlivými respondenty. Může se například stát, že dva žáci se stejnou úrovní chování mohou hodnotit své chování odlišně – jeden jako výborné, jiný jen jako dobré.

Metoda ukotvujících vinět byla navržena k tomu, aby sebehodnocení respondentů bylo očištěno od rozdílného užívání škály a ve výsledku se porovnávala pouze reálná situace respondentů. Základní myšlenkou fungování metody je, že nejprve přímo změříme rozdílné užívání škály pomocí tzv. ukotvujících vinět. Ukotvující viněty jsou krátké příběhy popisující určitou úroveň měřeného konceptu, např. určitou úroveň podvádění hypotetického žáka. Ukotvující viněty jsou zařazeny do dotazníku společně se sebehodnotícími otázkami. Každý respondent tedy hodnotí nejen sám sebe, ale také hypotetickou osobu v ukotvující vinětě. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti dostanou k zhodnocení stejné viněty, může být rozdílnost v hodnocení vinět interpretována jako rozdílnost užívání škály. Tuto identifikovanou rozdílnost pak využijeme ke korekci sebehodnotících otázek a očistíme tak data od možného zkreslení.

Nejčastěji využívaný statistický model metody ukotvujících vinět je CHOPIT model (Compound Hierarchical Ordered Probit Model). Je rozšířením běžného probitového modelu pro ordinální proměnnou (Ordered Probit Model). CHOPIT model má však variabilní meze mezi jednotlivými kategoriemi škály, které umožňují zachytit systematickou rozdílnost

užívání škály. V našem příspěvku prezentujeme výsledky tohoto modelu. Matematickou specifikaci CHOPIT modelu lze v české literatuře například najít ve Voňková (2012) nebo Voňková (2013).

2.2 Dotazník

Na podvádění ve školách se dotazujeme žáků samotných. Zdá se totiž, že oproti učitelům či ředitelům mají žáci relativně nejlepší představu o tom, jak rozšířené podvádění ve školách skutečně je (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005). Toto se může zdát pochopitelné, jelikož projevy nečestného chování, které jsou založené na podvodu, zůstávají, pokud úspěšné, utajeny těm, kteří jsou podváděni, tedy učitelům.

K měření podvádění žáků jsme využili specifický dotazník skládající se ze tří hlavních částí. V první části měli žáci ohodnotit chování náhodně vybrané poloviny svých spolužáků. Někteří žáci tak, díky náhodnému výběru, hodnotili i své vlastní chování. Respondenti měli chování svých spolužáků (či sebe sama) hodnotit na škále 1 až 5 v závislosti na tom, do jaké míry je konkrétní prohřešek pro daného žáka typický („typickým“ je myšlena frekvence, intenzita a závažnost daného chování). Vyšší hodnota na škále tedy odpovídá tomu, že daný prohřešek je pro žáka více typickým (tj. žák je méně ukázněný). Ve druhé části dotazníku měli žáci hodnotit ukotvující viněty popisující žáky, kteří se dopouštějí různých přestupků. K hodnocení vinět žáci používali stejnou škálu jako v případě hodnocení svých spolužáků (či sebe sama). Ve třetí části byli respondenti požádáni o vyplnění základních informací o sobě. Mezi tyto informace patří, mimo jiné, věk žáka, pohlaví, školní prospěch a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.

Viněta pro podvádění, na které se v tomto příspěvku zaměřujeme, byla formulována následovně: *Honza si dvakrát za poslední měsíc místo odpoledního vyučování, kdy měla třída suplovanou dvouhodinovou tělesné výchovy, vyrazil s kamarády do města. Následně si sám napsal omluvenku, ve které zfalšoval podpis svého otce. U Honzy hodnotím záškoláctví a podvádění číslicí:...*

Buckley (2008) upozorňuje, že fixním pořadím vinět a položek v dotazníku může dojít k nechtěnému ovlivnění respondentů, a doporučuje randomizaci jejich pořadí. Z tohoto důvodu se v jednotlivých exemplářích našeho dotazníku objevovaly první dvě části v náhodném pořadí (část s údaji o respondentovi byla vždy třetí) a náhodné bylo i pořadí jednotlivých vinět. Každý žák měl tedy trochu jinou podobu dotazníku, čímž se zabránilo případnému zkreslení.

2.3 Vzorek

Součástí výzkumného vzorku byli žáci sedmých tříd všech základních škol v oblasti Praha 6. Dotazník celkem vyplnilo 670 žáků, jejichž průměrný věk byl 13,64 let. Z celkového počtu žáků hodnotila přibližně polovina ($N = 265$) i sebe sama. V tomto výzkumu byla použita právě data získaná od těch žáků, kteří hodnotili své vlastní chování.

2.4 Předpoklady měření

Užívání metody ukotvujících vinět je založeno na dvou základních předpokladech. Prvním předpokladem je tzv. konzistence odpovědí. Předpokládáme, že žák hodnotí sebe i vinětu stejně přísně. Druhým předpokladem je tzv. ekvivalence vinět. To znamená, že všichni žáci interpretují vinětu stejným způsobem. V tomto výzkumu bylo podniknuto několik kroků,

jejichž cílem bylo podpořit platnost těchto předpokladů, a které mohou posloužit jako obecná doporučení při užívání metody ukotvujících vinět.

Na podporu konzistence odpovědí bylo žákům řečeno, aby byli stejně přísní na sebe i na osobu popsanou ve viněti. Dále, dotazník byl anonymní a žáci byli ujištěni, že výsledky šetření budou využity výhradně pro výzkumné účely. Při samotném zadávání dotazníku pak učitel seděl v první lavici čelem k tabuli, aby žáky nemohl kontrolovat. Všechny tyto kroky měly za cíl to, aby se žáci necítili pod kontrolou či tlakem a úmyslně tak neupravovali své hodnocení.

Ekvivalence vinět byla podpořena následujícím způsobem. Žákům bylo řečeno, aby vinětu pozorně přečetli a hodnotili danou osobu pouze na základě toho, co je napsáno (a tudíž si nic nedomýšleli). Dále, viněta popisuje typickou situaci, ve které k prohřešku dochází. Ve viněti je též popsán kontext situace (suplující vyučující při hodině tělocviku) a četnost prohřešku (dvakrát za poslední měsíc). Všechny tyto kroky měly docílit toho, aby žáci interpretovali vinětu stejně a nekládali do ní žádné extra informace, které by mohly ovlivnit jejich úsudek.

3 Výsledky

Mezi klíčová zjištění tohoto výzkumu patří zejména osvětlení vztahů mezi vybranými charakteristikami žáků a jejich podváděním ve škole. V tabulce 1 můžeme nejprve vidět výsledky před očištěním od rozdílného užívání škály respondenty (sloupec Ordered probit). Jako jediný signifikantní faktor se jeví vzdělání rodičů na úrovni ISCED 5, které je prediktorem pro nižší míru podvádění u žáka. Po očištění od rozdílného užívání škály (sloupec CHOPIT) jsou signifikantními prediktory podvádění všechny tři zkoumané charakteristiky (tedy dosažené vzdělání rodičů, pohlaví žáků a jejich studijní výsledky). Studijní výsledky žáků se jeví být nejsilnějším prediktorem, následované vzděláním rodičů a pohlavím. Nejnižší úroveň podvádění tedy vykazují dívky s vynikajícími studijními výsledky a vysokým vzděláním rodičů.

Tabulka 1

Efekt vlivu vybraných charakteristik žáka na míru podvádění ve škole před očištěním (ordered probit) a po očištění (CHOPIT) od rozdílného užívání škály

	Ordered probit (před korekcí)	CHOPIT (po korekci)	
Proměnná	β	β	γ^1
Konstanta	-	-	-0,20 (0,13)
Chlapec	0,18 (0,14)	0,40* (0,23)	0,28 (0,22)
Rodiče ISCED 5	-0,26* (0,14)	-0,65*** (0,23)	-0,60*** (0,23)
Známka z českého jazyka 1	-0,16 (0,20)	-0,91** (0,42)	-0,86** (0,42)

Pozn. Charakteristiky žáka jsou měřeny pomocí dummy proměnných (nabývají hodnot 1 pro danou úroveň popsanou v tabulce, nebo 0 pro ostatní případy). Podvádění je měřeno na pěti-bodové ordinální škále 1–5, přičemž 1 označuje, že podvádění není pro žáka typické, žák je ukázněný, a 5 označuje, že podvádění je pro žáka typické, žák je neukázněný. β v ordered probit modelu zachycuje efekt proměnných na hodnocení vlastního podvádění bez očištění od rozdílného užívání škály. β v CHOPIT modelu zachycuje tyto efekty po očištění od rozdílného užívání škály. γ^1 v CHOPIT modelu zachycuje identifikovanou mez u prvních dvou škálových kategorií 1 a 2. Záporné znaménko znamená, že žáci s danou charakteristikou jsou přísnější a určitou úroveň podvádění hodnotí spíše kategorií 2 než 1 (mez mezi kategoriemi je nižší).

Upraveno podle Voňková, Bendl a Papajoanu (v tisku).

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Z výše uvedeného je patrné, že pokud bychom neprovedli očištění od rozdílného užívání škály respondenty, došli bychom k naprosto rozdílným závěrům, co se týče vztahu podvádění a vybraných charakteristik žáků.

4 Závěr

Metoda ukotvujících vinět má velký potenciál přispět ke zpřesnění měření mnohých fenoménů, které jsou předmětem pedagogického výzkumu. Zdařilých aplikací této metody přibývá jak v českém prostředí, tak v celosvětovém kontextu. U nás byla tato metoda využita např. při měření porozumění psanému textu v anglickém jazyce (Voňková & Šrámková, 2013) či při měření znalostí ICT (Hrabák & Voňková, 2014). V mezinárodní sféře byla metoda ukotvujících vinět použita např. k výzkumu heterogenity v užívání škály mezi respondenty jednotlivých zemí účastnících se mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA 2012 a ke kategorizaci zemí do několika skupin podle charakteristických znaků v užívání škál respondenty (Voňková et al., 2015). Možných dalších aplikací se jeví široká paleta. Jednou z potenciálně slibných oblastí může být měření nekognitivních dovedností (noncognitive skills) jako je sebekontrola nebo sebekázeň.

V poznání problematiky nekázně žáků existují stále výrazné mezery, ačkoliv je tato problematika v současné době velmi aktuální. Otázkou nadále zůstává, jaký způsob měření nejlépe odpovídá realitě, která ve třídách panuje. Na základě různých porovnávání hodnocení učitelů a žáků se ukazuje, že tyto skupiny mají o projevech nekázně, jejich důvodech a prevalenci velmi rozdílné mínění. Slibně se jeví metoda vzájemného hodnocení žáků. Brimble a Stevenson-Clarke (2005) sice uvádějí, že žáci při hodnocení prevalence podvádění u svých spolužáků trochu přehánějí (u několika položek byla odhadovaná prevalence vyšší, než jak vyšlo v sebehodnotícím šetření), avšak je otázkou, zdali toto není dáno určitou neochotou studentů se k podvádění přiznat i v anonymním šetření. Navíc v našem případě žáci hodnotili konkrétní žáky, nikoliv prevalenci kázeňského prohřešku obecně, což může dále přispět k přesnosti měření. Pokud takto získaná data očístíme od rozdílného užívání škály respondenty pomocí metody ukotvujících vinět, věříme, že můžeme dojít k velmi přesnému zmapování skutečné situace ve školních třídách.

Literatura

- Anderman, E. M., Cupp, P. K. & Lane, D. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135–150.
- Anderman, E. M., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93.

- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- Bago d'Uva, T., van Doorslaer, E., Lindeboom, M. & O'Donnell, O. (2008). Does reporting heterogeneity bias the measurement of health disparities? *Health Economics*, 17(3), 351–375.
- Brimble, M. & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19–44.
- Brown, B. S. & Choong, P. (2005) A Investigation of Academic Dishonesty among Business Students at Public and Private United States Universities. *International Journal of Management*, 22(2), 201–214.
- Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes*. New York University. Dostupné z <http://www.polmeth.wustl.edu/media/Paper/surveyartifacts.pdf>.
- Buckley, J. (2009). *Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006*. New York University: Department of Humanities and Social Sciences in the Professions. Dostupné z https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf.
- Bushaw, W. J. & Calderon, V. J. (2014). Try it again, Uncle Sam: The 46th annual PDK/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 96(1), 8–20. Dostupné z http://pdkpoll2015.pdkintl.org/wp-content/uploads/2015/08/PDK_Poll46_2014.pdf.
- Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359–373.
- Davis, S. F., Drinan, P. F. & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Willey-Blackwell.
- Finn, K. V. & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115–122.
- Havel, V. (1997, prosinec 9.). *Projev prezidenta republiky Václava Havla k oběma komorám Parlamentu České republiky*. Dostupné z http://www.vaclavhavel.cz/showtrans.php?cat=projevy&val=144_projevy.html&typ=H
- Hrabák, J. & Voňková, H. (2014). Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování ICT znalostí a dovedností. In J. Poláchová Vašátková & E. Dvořáková Kaněčková (Eds.), *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 138–146). Olomouc: Agentura Gevak.
- Chen, Ch., Lee, S. & Stevenson, H. W. (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6(3), 170–175.

- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.
- Leitman, R. & Binns, K. (1993). *The American teacher 1993: Violence in America's schools*. New York: Louis Harris and Associates.
- Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1–24.
- Mach, J. (2015, únor 1.). Čtvrtina učitelů přiznává, že si neumí ve třídě zjednat pořádek. Dostupné z <http://www.novinky.cz/domaci/360157-ctvrtina-ucitelu-priznava-ze-si-neumi-ve-tride-zjednat-poradek.html>.
- Malcolm, H., Wilson, V, Davidson, J. & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs* (Research Report No. 424). Glasgow: University of Glasgow. Dostupné z <http://dera.ioe.ac.uk/8655/1/RR424.pdf>.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379–396.
- Miller, A., Shoptaugh, C. & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79, 169–184.
- Murdock, T. B., Miller, A. & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 765–777.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 97–122.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229–241.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: What makes a school successful? : Resources, policies and practices (volume IV)*. PISA, OECD Publishing.
- Rettinger, D. A., Jordan, A. E. & Peschiera, F. (2004). Evaluating the motivation to cheat: A vignette experiment. *Research in Higher Education*, 45(8), 873–890.
- Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78, 440–463.
- Tayfun, A. (2009). Is there a relationship between grade average point and students' perceptions with regard to cheating factors? *Bilig*, 49, 191–204.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27–40.
- Voňková, H. (2013). Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. *Orbis Scholae*, 7(1), 49–66.
- Voňková H., Bendl, S. & Papajoanu, O. (in press). How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education*.

- Voňková, H. & Šrámková, E. (2013). Zjišťování porozumění textu v angličtině: Jaké možnosti dává využití metody ukotvujících vinět? In L. Círus (Ed.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: Sborník příspěvků XXI. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 92–97). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Voňková, H., Zamarro, G., DeBerg, V. & Hitt, C. (2015). *Comparisons of student perceptions of teacher's performance in the classroom: Using parametric anchoring vignette methods for improving comparability. Working paper.* Dostupné z <http://www.uaedreform.org/downloads/2015/05/comparisons-of-student-perceptions-of-teachers-performance-in-the-classroom-using-parametric-anchoring-vignette-methods-for-improving-comparability.pdf>.
- Vrbová, J. & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.
- Whitley, B. E. & Kost, C. R. (1999). College students' perceptions of peers who cheat. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(8), 1732–1760.
- Whitley, B. E., Nelson, A. B. & Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41, 657–680.
- Zimny, S. T., Robertson, D. U. & Bartoszek, T. (2008). Academic and personal dishonesty in college students. *North American Journal of Psychology*, 10(2), 291–312.

Kontakt

PhDr. et RNDr. Hana Voňková, PhD. et. Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky / Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: h.vonkova@gmail.com

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Magdalény Rettigové 4

110 00 Praha 1

e-mail: stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

Mgr. Ondřej Papajoanu

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Magdalény Rettigové 4

110 00 Praha 1

e-mail: ondrej.papajoanu@pedf.cuni.cz