



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Mýty ve výuce psychologie na středních školách z pohledu studentů

Vypracoval: Bc. Kateřina Balounová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Anotace:

Diplomová práce se zabývá mýty, které se objevují ve výuce psychologie na střední škole z pohledu studentů. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů didaktika, didaktika psychologie, cíle výuky, specifické cíle výuky psychologie, pojetí výuky psychologie v sekundárním vzdělávání a jejími specifiky. Dále se taky zabývá tím, co je psychologický mýtus a jejich zdroji a v poslední části jsou blíže popsány a vysvětleny vybrané mýty, které se vyskytují v dotazníku výzkumu této diplomové práce. V praktické části jsou pak stanoveny cíle diplomové práce a výzkumné hypotézy. Je zde představen modifikovaný dotazník, díky kterému se podařilo sebrat data od 193 respondentů. V praktické části je také uvedeny výzkumné studie, se kterými jsou výsledky tohoto výzkumu komparovány. Výsledky výzkumu odhalily, že míra úspěšnosti odhalení psychologických mýtů studentů vybrané střední školy je 39,9 % a míra výskytu psychologických mýtů je 45,4 %. Následovně, že úspěšnost odpovědí studentů slovenské studie a studentů na střední odborné škole se neliší. Dále výsledky ukázaly, že studenti, kteří se psychologii věnují i mimo školu, nemají vyšší úspěšnost v odhalení psychologických mýtů než studenti, kteří jí nevěnují. Výzkum také ukázal, že úspěšnost odpovědí zúčastněných mužů a žen se také neliší. Jako poslední dotazník přinesl odpovědi na to, jak žáci dané střední školy hodnotí výuku psychologie. Můžeme tedy říci, že studenti této konkrétní školy opravdu nejsou schopni rozpoznat některé z představených mýtů, což vede k prostoru pro zkvalitnění výuky na této škole.

Klíčová slova: mýty, mýty ve výuce psychologie, střední školy, didaktika psychologie

Abstract:

This thesis examines the myths that appear in the teaching of psychology in high school from the perspective of students. The theoretical part is focused on the definition of the terms didactics, didactics of psychology, the goals of teaching, specific goals of teaching psychology, the concept of teaching psychology in secondary education and its specifics. Furthermore, it also deals with psychological myths and their sources and in the last section, selected myths that appear in the research questionnaire of this thesis are described and explained in more detail. The practical section then sets out the aims of the thesis and the research hypotheses. A modified questionnaire is presented, which was able to collect data from 193 respondents. The practical part also presents the research studies with which the results of this research are compared. The results of the research revealed that the success rate of psychological myths disclosure of the students of the selected high school is 39.9% and the rate of psychological myths disclosure is 45.4%. Consequently, the success rate of the answers of the Slovak study students and the students at the vocational high school did not differ. Furthermore, the results showed that students who are involved in psychology outside school do not have a higher success rate in detecting psychological myths than students who are not involved in it. The research also showed that the success rate of the responses of the male and female participants also did not differ. Lastly, the questionnaire provided responses on how students at the high school in question rated the teaching of psychology. Thus, we can say that students, of this particular school are not really able to recognize some of the myths presented, which leads to room for improving the quality of teaching in this school.

Key words: myths, myths in teaching psychology, high schools, didactics of psychology

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala mé vedoucí práce doc. Mgr. Aleně Nohavové, PhD., za poskytnutí odborných rad, za empatický, vstřícný a trpělivý přístup. Poděkování, paní doktorce, patří nejen za vedení této diplomové práce ale také za podporu po celé magisterské studium.

Ráda bych také poděkovala Mgr. Jakubovi Staňkovi, taktéž za cenné rady, bez kterých bych se neobešla.

Speciální a obrovské poděkování patří mému manželovi, který mi byl po celou dobu velkou oporou a díky kterému jsem mohla diplomovou práci dokončit.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	9
1 Význam psychologie ve vzdělávání	9
1.1 Didaktika psychologie	10
1.2 Pojetí výuky psychologie na středních školách.....	12
1.2.1 Specifika výuky psychologie	13
1.3 Cíle výuky	14
1.3.1 Taxonomie cílů výuky psychologie	14
1.3.2 Specifické cíle výuky psychologie.....	17
1.4 Psychologická gramotnost.....	19
1.5 Populární psychologie	21
2 Psychologické mýty	24
2.1 Mýtus.....	24
2.2 Problematika mýtů v psychologii.....	25
2.3 Zdroje psychologických mýtů	25
2.4 Vybrané studie psychologických mýtů ve výuce psychologie.....	30
3 Popis vybraných psychologických mýtů.....	33
3.1 Nejrozšířenější mýtus	33
3.2 Mýty s nejvyšší mírou správných odpovědí	36
3.3 Mýty s nejvyšší mírou špatných odpovědí	44
3.4 Mýty s nejvyšší mírou odpovědí „nevím“	53
Praktická část	56
4 Cíle praktické části	56
4.1 Výzkumné otázky a hypotézy	57
4.2 Metoda sběru dat	57
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	60
4.4 Zpracování a analýza dat.....	61
5 Výsledky	62
6 Diskuze.....	84
Závěr	91
Seznam použité literatury	93
Seznam příloh.....	99

Úvod

Slovo mýtus je v obecné rovině chápáno jako smyšlené vyprávění. Synonymem jsou například pojmy báje, pohádka. Mytologie byla, je a pravděpodobně také bude součástí každé civilizace, neboť poskytuje lidem odpovědi na věci, které si nedokáží jednoduše sami vysvětlit. Stává se tak zdrojem zkušeností lidstva, ze kterého je pak snadné čerpat, pokud narazíme na neznámý problém. Úskalím mýtů je však to, že vyprávění jsou často zcela oproštěna od kritického myšlení. Přestože jejich základem bývá racionální úvaha, řešení, která nabízejí, jsou fantaskní a (většinou) nevycházejí ze výsledků důkladného vědeckého bádání. Tím se v jistém směru mohou stát zavádějícími; přesto jsou inspirativní, obohacují kulturu, přinášejí momenty k zamyšlení.

Tato práce se nezaměřuje na tradiční mýty, jakými jsou například klasické řecké báje či české pohádky. Hlavním motivem jsou pseudovědecká tvrzení moderní doby, u nichž však došlo k posunu v jejich vnímání, a to díky vědeckému bádání. Naše mýty jsou zároveň vztažené k psychologii, jelikož i v tomto oboru došlo v posledních desetiletích k řadě zajímavých vědeckých objevů, z nichž některé zcela změnily pohled na danou problematiku. Dále pracujeme s mýty, které vycházejí z chybné interpretace výsledků výzkumů a s těmi, které plynou z nejasné, vágní interpretace psychologických pojmů.

Cílem práce je zjistit, v jaké míře jsou moderní mýty psychologie mezi středoškolskými studenty rozšířeny. Je totiž nadmíru důležité, nejen pro psychologii, ale i pro uvažování v obecné rovině, aby lidé dokázali identifikovat tyto polopravdy. Pokud bychom totiž slepě přijímali všechna takováto tvrzení, v konečném důsledku to může znamenat „zataženou ruční brzdu“ v rozvoji nejen osobním, ale celospolečenském. Je tak podstatné v rámci didaktiky psychologie žáky vést ke kritickému myšlení. Není totiž v silách učitele představit v hodinách všechny mýty. Kritické myšlení je tak tím nejvhodnějším nástrojem k tomu, aby si budoucí generace dokázaly tvořit vlastní názory, postoje a hodnoty nezávisle na tom, co bylo doposud dogmatizováno.

Samotná práce je rozdělena na teoretickou část, která shrnuje a rozebírá význam a postavení výuky psychologie ve vzdělávání a její pojetí na středních školách. Objasňuje pojmy funkční psychologická gramotnost (hlavní cíl výuky psychologie) a populární psychologie (jako významný zdroj psychologických mýtů). Dále jsou zde představeny samotné psychologické mýty, které jsou stěžejní pro praktickou část.

Praktická část zjišťuje, jakou měrou jsou psychologické mýty rozšířeny mezi žáky Střední odborné školy pro administrativu EU, zda existují významné rozdíly v odhalování mýtů mezi ženami a muži, zda hraje roli, když se studenti zajímají o psychologii ve svém volném čase a také to, jak hodnotí svůj vztah k psychologii jako vyučovacímú předmětu. K tomuto účelu byla zvolena metoda dotazníkového šetření, jehož výsledky v závěru praktické části diskutuje s podobnými výzkumy na toto téma.

Teoretická část

1 Význam psychologie ve vzdělávání

Moderní doba klade významné požadavky na výuku a vzdělávání. Nejen na trhu práce, ale také v každodenním životě mají mnohem větší šanci uspět ti, kteří jsou vzdělání, informovaní, mají rozvinutou schopnost se rozhodovat, řešit samostatně problémy. Zároveň (a v neposlední řadě) je podstatnou vlastností také schopnost přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí (Kosíková, 2011).

Psychologie je věda, která se mimo jiné zabývá popisem výše uvedených znalostí. Lépe řečeno se snaží vysvětlit mechanismy, na základě kterých fungují. Díky jejich znalosti pak můžeme pracovat na osobním rozvoji. Zjištění tohoto vědního oboru se tak týkáji bezprostředně každého z nás. Prostupuje snad všemi oblastmi našeho života; často si to ale ani neuvědomujeme. A to je jeden z důvodů, proč je důležité věnovat zvýšenou pozornost tomuto předmětu i na školách (všech úrovní) – pakliže dokážeme porozumět tomu, co se v děje v našem okolí, můžeme reagovat adekvátně a předcházet tak nepříjemným situacím. A lidé, kteří rozumí sobě a svému okolí, mohou očekávat, že se přiblíží výše uvedenému ideálu člověka moderní doby.

V následující části práce bude popsán význam psychologie, struktura výuky, cíle didaktiky psychologie a také úskalí ve vzdělávání psychologie zejména v českém prostředí.

1.1 Didaktika psychologie

Didaktika je vědní disciplína, která je součástí pedagogiky. Slovo didaktika pochází z řeckého slova „didaskein“, které lze přeložit jako učit, vyučovat či vykládat nebo dokazovat. Vašutová a Ježková (2015, s. 20) ve své knize uvádí definici didaktiky: „Didaktika je teorie vzdělávání a vyučování.“

První, kdo se systematicky věnoval didaktice, byl J. A. Komenský. V díle z r. 1657 s názvem Velká didaktika se věnuje didaktice, která v jeho podání zahrnuje celou teorii vzdělávání – představuje rozdělení studentů do věkových skupin, řeší obsah vzdělávání, soustavu předmětů, metody, a především zásady vyučování nebo se také zabývá mravní výchovou, tedy výchovnými problémy ve vzdělávání. Didaktika od té doby prošla proměnou a stále se vyvíjí. Rozdílnost jejího pojetí je nejenom na úrovni oborů, ale také jednotlivé země mají svoji „didaktickou tradici“, která je mnohdy různorodá.

Úkolem didaktiky dnes je zabývat se cílem, obsahem, metodami a organizačními formami ve vyučování (Vašutová & Ježková, 2015).

Obecnými otázkami a problémy obsahu vzdělávání se zabývá obecná didaktika. Ta je jednotná pro všechny vyučovací předměty a koordinuje všechny další didaktiky při tvorbě učebního plánu a řeší základní problémy vzdělávání (Vašutová & Ježková, 2015). Dnes se nově rozvíjí tzv. transdisciplinární didaktika (Slavík et al., 2017). Transdidaktika se zabývá odstraněním izolace jednotlivých oborových didaktik. Jednoznačně vymezit vztah mezi obecnou didaktikou a transdidaktikou je v současné době obtížné.

Vedle obecné didaktiky stojí speciální didaktika, ta se zabývá teorií vzdělávání v konkrétních předmětech, či skupině předmětů. Průcha (2004, s. 112) speciální didaktiku pro lepší přehlednost následně dělí na:

- předmětová didaktika – předmětové didaktiky jsou teorie vzdělávání v jednotlivých předmětech (např. didaktika anglického jazyka)
- oborová didaktika – oborové didaktiky jsou teorie ve vzdělávání, které řeší skupinu předmětů či širší oblasti teoretických poznatků (např. didaktika cizích jazyků)
- didaktika druhů a stupňů škol – tyto didaktiky jsou teorie vzdělávání v různých úrovních vzdělávacího systému (např. didaktika základních škol).

Dnes se obecně uvádí jednotný název didaktika konkrétního oboru, tj. didaktika psychologie, ve které se výše uvedené dělení dále nerozlišuje. Její další popis a přiblížení vysvětlení je jednou ze stěžejních částí této diplomové práce.

Didaktika psychologie stojí na hranici pedagogické a psychologické vědy, lze říci, že je hraniční disciplínou. Propojuje poznatky jak z psychologie, tak i poznatky oborové didaktiky a pedagogiky. Obsah didaktiky psychologie vychází ze základních, ale také aplikovaných psychologických disciplín (obecná, vývojová psychologie, psychologie osobnosti, psychologie práce, metodologie atd.). Metodika, čili postup výuky (metoda vyučování), pak čerpá právě z obecné didaktiky, pedagogiky a také z pedagogické psychologie (Vašutová & Ježková, 2015).

Předmět zájmu didaktiky psychologie se obrací na tvorbu a výběr učiva, metody vyučování psychologie, hodnocení a klasifikace v předmětu psychologie, cíle vyučování psychologie, osobnost učitele psychologie, organizační formy a vyučování psychologie, didaktické prostředky v průběhu vyučování psychologie (Sokolová, 2010).

Didaktika psychologie jako vědní disciplína vznikla zejména díky několika skutečnostem. První skutečností je zavedení předmětu psychologie do sekundárního vzdělávání – tedy na střední školy a odborné učiliště. Jako pro všechny jiné předměty, i u psychologie bylo tedy nutné zavést i její didaktiku. Zásady obecné didaktiky jsou u předmětu psychologie také platné, nicméně výuka psychologie má svá specifika, která musí být řešena (viz specifické cíle psychologie). Druhá skutečnost pro vznik didaktiky psychologie je zvyšující se nárok na kognitivní zpracování učiva studenty. Psychologie je věda obsáhlá, složitá, komplexní, a hlavně neustále se rozvíjející. Didaktika psychologie pak pomáhá vybrat a zpracovat ty nejrelevantnější informace a to tak, aby se

žáci v edukačním procesu naučili s nimi zacházet takovým způsobem, který jim umožní jejich uplatnění v praxi a neučili se je pouze slepě memorovat (Andršová, 2007).

Podle Andršové (2007) by mělo být didaktice psychologie věnováno více pozornosti podobně jako didaktikám jiných předmětů. Jako možný důvod, proč tomu tak není, uvádí i malou hodinovou dotaci předmětu psychologie na školách, malý počet škol, kde se psychologie vyučuje, a především také malý počet vysokých škol, kde jsou v didaktice psychologie vzdělávání i ti, kteří ji v budoucnu budou vyučovat.

Jak je výše už zmíněno, předmět psychologie má své odlišnosti a specifika. Didaktika psychologie by měla mít za úkol tyto zvláštnosti ukázat a předat budoucím učitelům psychologie, připravit je na ně. Ani výuka psychologie budoucích učitelů psychologie na vysoké škole by neměla být pouze teoretická. Dle Andršové (2007) je velice důležité věnovat dostatek prostoru pedagogické praxi a nácviku práce s učivem i studenty.

1.2 Pojetí výuky psychologie na středních školách

Samostatná výuka psychologie jakožto vyučovacího předmětu je možná až na středních školách, jelikož je pracováno s koncepty a teoriemi, kdy je nezbytná určitá zralost k jejich pochopení. (Kosíková, 2011; Vašutová & Ježková, 2015)

Psychologie jako všeobecně vzdělávací předmět je v dnešní době v rámci sekundárního vzdělávání učena na gymnáziích, pedagogických školách, lyceích, obchodních akademiích, zdravotnických školách, konzervatořích také na středních odborných školách ad. Většinou se vyučuje jako součást všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů nebo v rámci psychologického tréninku.

Na gymnáziích je psychologie zařazena pod předmět základy společenských věd nebo občanské nauky. Studenti těchto škol získávají většinou obecné informace především z oblasti obecné a vývojové psychologie, dále také dějin psychologie. Na středních odborných školách, ale i pedagogických, zdravotnických či lyceích, je psychologie vyučována jako samostatný povinný předmět většinou po celou dobu studia.

U obchodních akademie lze psychologii nalézt též jako samostatný předmět, avšak je vyučovaný po kratší dobu studia. Konzervatoře pak zařazují výuku psychologie pod umělecko-pedagogickou přípravu (Vašutová & Ježková, 2015). Avšak v dnešní době mají ředitelé širší pole kompetencí, a tak po zvážení mohou psychologii zařadit jako volitelný předmět či seminář, což se na hodně školách opravdu děje (Andršová, 2007).

1.2.1 Specifika výuky psychologie

Výuka psychologie v sekundárním vzdělávání má svá specifika a také problémy, které je třeba řešit. Ty nejpálčivější z nich budou představeny v této kapitole.

Asi nejzásadnějším specifikem a problémem je nízká hodinová dotace předmětu psychologie. Psychologie je velmi obsáhlá a komplexní věda a v mnoha případech není vhodné ji zjednodušovat či popularizovat (více v kapitolách populární psychologie a mýty v psychologii). Pedagog má tedy náročný úkol předat optimální množství informací studentům v malém časovém úseku. Nízká hodinová dotace a skutečnost, že psychologii není věnována taková pozornost jako jiným předmětům (tedy vyučuje se například pouze rok či dva roky, na některých gymnáziích a středních odborných školách), způsobuje také problémy s personálním obsazením, a tak se stává, že psychologii mnohdy vyučují nekvalifikovaní učitelé.

Jelikož psychologie nenavazuje na podobný předmět, který by se vyučoval v nižším stupni vzdělávání, setkává se žák s tímto předmětem na střední či vyšší škole poprvé. Na mnohých školách je pak hned do prvních ročníků zařazována obecná psychologie, která je pro studenty náročná, a učitel tak musí vložit hodně práce do probuzení zájmu o předmět. Probuzení zájmu lze dosáhnout různými aktivizačními metodami, které jsou ale náročné na organizaci, a hlavně z časového hlediska, nicméně jsou ve výuce psychologie velice žádoucí. Dalším náročným úkolem pedagoga je, aby nedocházelo k tolik rozšířenému paměťovému učení, nýbrž aby byl schopen naučit žáky psychologicky myslet a aby byli schopni aplikovat osvojené dovednosti. Tento úkol lze podpořit již zmíněnými aktivizačními metodami, které přispívají k lepšímu učení žáků.

Dalším specifikem psychologie je zpracovávání psychicky náročných témat, kdy je třeba, aby pedagog využíval pedagogického taktu či organizace skupinových prací

nebo dodržování etických principů. Velkým problémem ve výuce psychologie je také absence učebnic jak pro střední školy, tak pro studenty učitelství psychologie (Andršová, 2007; Vašutová & Ježková, 2015)

Michálková (2021) ve své práci uvádí, kritická místa výuky psychologie, které vyznačili sami učitelé. Ti za kritická místa kurikula uvádí: obecnou psychologii, sociální psychologii, psychopatologii, vývojovou psychologii, psychologii handicapu, téma umírání a smrt, psychohygienu, časovou dotaci, absentující elektronickou podporu, neschopnost žáků komunikovat, spornou výslovnost anglických jmen a etiku zadávání testových metod.

1.3 Cíle výuky

Výchovně vzdělávací cíle můžeme definovat jako: „očekávaný a zamýšlený výsledek učební činností, kterého mají žáci v procesu vyučování (učení) dosáhnout a ke kterému žáci směřují spolu s učitelem.“ (Skalková, 2007, s. 28)

Cíl výuky by měl ideálně splňovat tři funkce a to motivační, regulační a kontrolní. Motivační funkce cíle by měla oslovit studenty, cíl by měl být atraktivní a přimět je, aby chtěli cíl splnit a aby ho přijali za svůj. Regulační funkce připomíná, že cíl výuky je základním prvkem celého procesu a od jejich vhodného stanovení se dále rozvíjí volba vyučovacích metod, forem atd. Poslední kontrolní funkce cíle je důležitá pro zjišťování kvality procesu učení (Vašutová & Ježková, 2015).

1.3.1 Taxonomie cílů výuky psychologie

Taxonomie cílů znamená jejich systematické uspořádání. Cíle lze uspořádat z různých pohledů a existuje mnoho autorů, kteří popisují cíle rozdílným způsobem (Kosíková, 2011).

Jednou z nejvíce užívaných koncepcí obecných cílů vzdělávání jsou Delorsovy cíle. Kosíková (2011) ve své knize uvádí, že tento koncept využila i Mezinárodní komise

UNESCO a označila je za čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století. Cíle lze rozdělit do oblastí:

V této oblasti jsou kladeny nároky na osvojování si informací a poznatků a jejich vyložení a zprostředkování dále studentům. Osvojovací proces by měl být propojen s vlastní zkušeností. Důraz je kladen na rozvoj dovednosti učit se, rozlišovat významy a souvislosti nových obsahů a hodnot. V psychologii je důležitý aktivní poznávací proces, kdy žák není pouze pasivním příjemcem, ale aktivně se zapojuje.

- oblast konativní-učit se jednat

Tento pilíř už neklade nároky pouze na osvojování poznatků, ale i jejich využití v praxi. Tato oblast vyžaduje od žáků naučit se jednat, tvořivě zasahovat, vyrovnávat se s různými situacemi a řešit problémy. Důraz je kladen také na rozvoj metakognice.

- oblast sociální-učit se žít společně

Tento cíl má vést studenty ke schopnosti spolupracovat s ostatními, být zodpovědný za sebe, ale i za druhé, respektovat názory druhých, týmově přemýšlet, nebo také dovednost oprostít se od předsudků (viz ... zde byste mohla odkázat na nějakou vaši další kapitolu). Rozvíjet by se měli také sociální dovednosti jako je umět naslouchat, kooperace nebo argumentace ad.

- oblast osobnostně rozvíjející-učit se být

Tato oblast by měla dbát na všestranný rozvoj osobnosti každého jedince. Rozvíjet city, hodnoty, postoje a odpovědnost. Výsledkem vzdělávání v rámci těchto cílů by mělo být prohloubení dovedností jako je sebereflexe, sebepoznání, sebehodnocení aj. (Kosíková, 2011).

Delorsovo dělení obecných cílů výuky se objevuje i ve vzdělávání v České Republice. Pedagogové následně cíle transformují do klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence podle knihy Vetešky a Tureckiové:

Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (s. 141)

Klíčové kompetence byly zavedeny jako výsledek učení v rámcových vzdělávacích programech (RVP) v roce 2001, kdy byl schválen Národní program rozvoje vzdělávání. Klíčové kompetence se tedy staly smyslem a cílem vzdělávání. Klíčové kompetence jsou zpracovány jako jednotlivé cíle, nicméně dále se pak v praxi prolínají, jsou multifunkční a nadpředmětové a vždy figurují pouze jako výsledek celého procesu vzdělávání (Veteška & Tureckiová, 2008). Konkrétní popis klíčových kompetencí se mírně liší na různém typu a stupni školy. V rámci zaměření diplomové práce na střední školy (střední odborná škola pro administrativu EU) je zde vhodné představit klíčové kompetence právě pro tento stupeň školy, které uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v RVP pro obor veřejnosprávní činnost (2020):

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. komunikativní kompetence
4. personální a sociální kompetence
5. občanské kompetence a kulturní povědomí
6. kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
7. matematické kompetence
8. kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií na pracovat s informacemi
9. odborné kompetence

a) vést správní agendy

- b) být připraven spolupracovat na programech rozvoje regionu a evropské spolupráce
- c) komunikovat s veřejností
- d) dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci
- e) usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb
- f) jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje.

Taxonomie cílů vzdělávání je velice propracovaná, a tak lze zmínit další dělení. Z oblasti kognitivních cílů je neužívanější například Bloomova taxonomie kognitivních cílů; zde se vzdělávací cíle zaměřují zejména na poznávací procesy a dle náročnosti se dělí takto:

- zapamatovat si-znovupoznávat, vybavovat si
- porozumět-interpretovat, sumarizovat, vysvětlit
- aplikovat-implementovat
- analyzovat-rozlišovat, strukturovat
- hodnotit-posuzovat
- tvořit-generovat, plánovat, vytvářet (Vašutová & Ježková, 2015).

1.3.2 Specifické cíle výuky psychologie

Kosíková (2011) ve své knize Psychologie ve vzdělávání tvrdí, že moderní vyučování psychologie neprobíhá pouhým předáním hotových informací, nýbrž vytvářením takových pedagogických situací, které vedou k aktivnímu učení žáka. Klade se důraz na předávání psychologických pojmů takovým způsobem, aby žáci chápali souvislosti, učili se postojům a názorům, které vycházejí z jejich zkušenosti a sebereflexe. Souvislosti je učí porozumění postavení člověka ve společnosti a posléze mohou podle toho řídit své chování a rozhodování. Cílem moderní výuky je tedy zaměřit

se na aktivní výuku psychologie, která je konstruktivní a zážitková a napomáhá žáků rozvíjet své poznávací a emocionální stránky.

Dle rámcových programů pro gymnázia a střední školy jsou specifické cíle psychologie stanoveny takto:

- Žák se naučí znát ucelené představy o psychologických, sociálních, etických a jiných souvislostech lidského života. Chápe jejich podstaty a získává schopnost nabyté poznatky využívat ve svém životě.
- Žák získá schopnost kriticky myslet, hodnotit a reagovat na veřejné problémy, jednání druhých lidí (i své vlastní), umět vyjádřit a vhodně formovat své postoje, chování a jednání.
- Žák se naučí řešit rozmanité životní situace, umí utvářet pozitivní vztahy s okolím – jak k blízkým lidem, tak širší společností.
- Žák zvládne dávat najevo, zdůvodňovat a obhajovat své vlastní názory. Umí prosadit své zájmy s ohledem na názory jiných lidí.
- Žák umí nést odpovědnost za své rozhodnutí, naučí se vědomě rozhodovat na základě svobodné volby
- Žák rozvíjí svůj postoj ke svému zdraví, umí žít zdravým životním stylem bez závislosti či manipulace (Kosíková, 2011, s. 27)

Kosíková (2011, s. 28) pak ke specifickým cílům psychologie ještě dodává: „V konkretizaci cílových představ se spojují požadavky věcně obsahové-znalosti a dovednosti, které si mají žáci osvojit, s požadavky osobnostně rozvojovými – cílovými změnami ve vztazích a postojích žáků, v jejich hodnotové orientaci.“

Podstata zájmu psychologie jako vyučovacího předmětu je tedy stále zaměřena, stejně jako samotná psychologie, na podstatu lidské psychiky, osobnost člověka, a psychologii v každodenním životě. Dále je zaměřena také na společenskou podstatu člověka, strukturu společnosti a sociální fenomény a procesy (Kosíková, 2011).

1.4 Psychologická gramotnost

Klíčové kompetence jsou nejvyšším cílem vzdělávání, respektive školského systému v České republice. Tvoří jakýsi pilíř vzdělávacího procesu. Je tak nasnadě, že výuka psychologie má za cíl tyto kompetence naplňovat – vybavovat žáky tímto výběrem podstatných požadavků na vědomosti, dovednostmi a postoji (Zieleniecová, 2014).

Protože ale nežijeme ve světě izolovaném, nýbrž globálně propojeném, je zapotřebí výuku psychologie vnímat také v mezinárodním kontextu. Jedním z nejdůležitějších cílů v tomto měřítku je pak rozvíjení psychologické gramotnosti takovým způsobem, aby ji jedinec mohl plně uplatnit ve svém životě, tj. aby se stal psychologicky gramotným občanem. (Nohavová, 2018). V současné době je psychologická gramotnost předmětem hlavně studia na vysokých školách – především pak přirozeně na těch, jejichž zaměření je společenskovední. Zejména by jí měli být vybaveni studenti pomáhajících profesí (mezi ně patří například lékařské obory, psychologie, pedagogika a sociální práce). Dnes se nejen u nás, ale i v Evropě uvažuje o rozvíjení psychologické gramotnosti již v sekundárním vzdělávání (Nohavová, 2018).

Boneau (1990) jako první přinesl koncept psychologické gramotnosti. Jak uvádí Roberts (2015), Boneau psychologickou gramotnost nedefinoval přímo, ale jako první přinesl představu o tom, že jejím základem jsou znalosti spojené s klíčovými pojmy a koncepty psychologie. Sám vypracoval seznam 100 nejdůležitějších pojmů (tento seznam vytvořil pomocí dotazníku, který vyplňovali autoři psychologických publikací), kterými by se vzdělávání v oboru psychologie mělo zabývat.

Pouhá znalost různých pojmů ale není dostačující. Altmanová (2010) poznamenává, že je důležité nejen znát/rozumět pojmy, ale mnohem podstatnější je navázat na tyto znalosti tím, že s nimi bude možné operovat, přenést je do praxe. Tím se psychologická gramotnost stává funkční – nevyjímaje psychologickou gramotnost.

Podle McGovern (2010)

Psychologicky gramotný člověk reflektuje chování anebo mentální procesy, rozumí jim jak u druhých lidí, tak u sebe a je schopen aplikovat znalost psychologických principů na reálné personální, sociální a řídicí aktivity v práci, mezilidských vztazích i v širším společenském kontextu. (s. 11)

Vedle funkční psychologické gramotnosti pak existuje pojem psychologicky gramotný občan.

Ten definovala Halpernová (2007)

Psychologicky gramotní občané úmyslně staví na vlastní psychologické gramotnosti a integrují ji s interdisciplinárními a mimoškolními zkušenostmi získanými během svých vysokoškolských zkušeností. Usilují o to, aby byli etickými a společensky odpovědnými řešiteli problémů. Psychologickou gramotnost využívají mimo formální učební prostředí, a to z vlastní iniciativy k dosažení cílů, které jsou důležité jak pro ně, tak pro jejich rodiny, kolegy, komunity a také pro širší společnost, stát, národ, svět. (s. 20)

Nohavová (2018) rozlišuje dva předpoklady pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti. Předně se jedná o implicitní gramotnost, kterou je možné popsat jako intuitivně správné jednání – jedinec se ve vztazích orientuje, rozumí sobě samému. Nedokáže však své jednání popsat, zdůvodnit své kroky – chybí mu základní znalosti a porozumění psychologickým konceptům. Dále v souvislosti s výše uvedeným zmiňuje tzv. praktickou inteligenci – k orientaci v každodenních záležitostech jedinec využívá znalosti a dovednosti, které získal praktickou zkušeností. Oba pojmy pak shrnuje pod známější označení emoční inteligence. Proti uvedeným stojí jedinci, kteří jsou vybaveni terminologií, nicméně nejsou ji schopni aplikovat v praxi. Tu nazývá formální psychologickou gramotností. Proto, aby byl občan, člověk funkčně psychologicky gramotný, musí se vytvořit rovnovážný stav mezi těmito protikladnými předpoklady.

Výuka psychologie by měla najít způsob, jak rozvíjet u studentů obě složky – emoční inteligenci a formální psychologickou gramotnost (Nohavová, 2018).

McGovern et al. (2010, s. 11) uvádí devět konkretizovaných kategorií k naplnění funkční psychologické gramotnosti:

- „mít dobře definovanou terminologii a základní znalosti kritického předmětu psychologie
- oceňovat intelektuální výzvy potřebné pro využití vědeckého myšlení a korektní analýzu informací k vyhodnocení alternativních postupů
- přijmout kreativní a přívětivě skeptický přístup k řešení problémů

- uplatňovat psychologické principy na osobní, sociální a organizační záležitosti v práci, vztazích a širší komunitě
- etický přístup
- schopnost využívat a vyhodnocovat informace a technologie
- komunikovat efektivně v různých situacích a s mnoha různými lidmi
- uznávání, porozumění a podporování respektu k rozmanitosti
- být všímavý a reflektovat chování a duševní procesy své a druhých“

Výuka psychologie by měla reflektovat uvedené dimenze psychologické gramotnosti. Vhodnou kombinací metod lze při dodržení těchto bodů očekávat, že výstupem bude student psychologicky gramotný (funkčně), který pak najde uplatnění v budoucím životě na trhu práce. Podstatou výuky ale nejsou jen její metody, nýbrž také obsah. Jak připomíná Nohavová (2018), je obsah základním stavebním kamenem výuky – bez něj nemůže být realizována.

1.5 Populární psychologie

V předchozích kapitolách byly představeny cíle výuky psychologie. Jak bylo zmíněno, jedním z nejdůležitějších úkolů výuky psychologie je prohlubování funkční psychologické gramotnosti. Jedním z prostředků, jak toho dosáhnout, je kritické myšlení. Slavin (2003) považuje kritické myšlení za schopnost dělat racionální rozhodnutí o tom, čemu věřit. Snahou vyučujících by tak nemělo být pouhé předkládání faktů, informací, vysvětlování souvislostí mezi pojmy. Studenti by měli být připravováni tak, aby si sami dokázali nacházet zdroje informací tak, aby budovali vlastní pohled na danou problematiku. Vyučování psychologie by mělo přispívat k tomu, aby studenti dokázali rozlišovat pseudovědecké přístupy a metody od vědeckého poznání (Nohavová, 2018).

Kučera (2015) v úvodu své knihy připomíná, že přestože se psychologie jako věda neustále vyvíjí, zůstává zde pořád jeden stejný cíl – pochopit lépe chování a prožívání člověka a tyto znalosti předat studentům. Díky významnému rozvoji médií a jejich stále většímu globálnímu vlivu dostává také více pozornosti tzv. pop-psychologie – neustálá snaha laické veřejnosti pochopit naše chování vede k tomu, že často nekriticky přijímáme něco, co nemá vědecky podložený základ, případně jde o polopravdy a špatně

interpretované výsledky výzkumů (Kučera, 2015). Toto jednání pak může mít i závažné důsledky. Jako příklad můžeme uvést nepravdivé tvrzení o tom, že pokud budeme reagovat na požadavky dítěte ihned, můžeme ho rozmazlit (Watson, 1928). Proti tomuto mýtu však existují vědecké důkazy, které naopak tvrdí, že si dítě může k rodiči vyvinout nejistou citovou vazbu, pakliže nebude uspokojovat jeho potřeby, která může mít následně negativní vliv na jeho budoucí život (Ainsworthová, 1969; podrobněji níže v podkapitole 3.2). Ne vždy je ale populárně psychologický text špatný, zavádějící, což ale zjistíme tehdy, pokud máme rozvinuté kritické myšlení (Kučera, 2015).

Populární psychologie, někdy také označována jako pop-psychologie (Vybíral, 2006), je plná polopravd a psychologických mýtů, jež jsou prezentovány často s vysokou mírou jistoty jako neotřesitelné pravdy (Lilienfeld et al. 2011). Lilienfeld et al. (2011) dokonce používá výraz průmysl populární psychologie a vysvětluje, že lifestyleové magazíny, televizní pořady, rozhlasové relace, filmy a knihy, které jsou založené na pseudovědeckých psychologických tvrzeních, vydělávají jejich autorům velké množství peněz. Udává příklad, kdy populární televizní psycholog Phil McGraw propagoval ve svém pořadu detektor lži jako spolehlivý způsob, jak zjistit, zda partner ve vztahu lže, přestože tato metoda není zcela spolehlivá.

V internetových či novinových článcích se můžeme u populárně psychologických článků setkat také s tím, že jsou „podpořeny“ vyjádřením, že „...američtí vědci zjistili...“, které ale není dále konkretizováno a neodkazuje na zmíněnou studii. Tato tvrzení mohou být lživá (nebo dále nedohledatelná), nicméně je autoři podobných článků používají k podpoření důvěryhodnosti svých tezí, rad (Kučera, 2015). Kriticky smýšlející člověk by v takovém případě měl vyvinout snahu dohledat zdroj informací. Pokud se mu to nepodaří, je nutné se na podobný článek dívat kriticky.

Griffiths (1995) předkládá několik možných vysvětlení, proč je pop-psychologie mezi laickou veřejností oblíbená a často se chovají podle jejich informací, aniž by byly vědecky podložené. Jako první uvádí, že zřejmě nejdůležitějším faktorem je rozšíření dostupnosti různých typů medií. Zde je nutné podotknout, že svůj článek psal v polovině 90. let, kdy ještě nemohl tušit o nástupu sociálních sítí (Facebook aj.), které jsou skvělými platformami pro šíření jakýchkoli tvrzení (pop-psychologické nevyjímaje). Zamýšlí se také nad tím, že pokud chce někdo zaujmout svým sdělením (např. televizním pořadem) širokou skupinu lidí, musí používat zjednodušené koncepty, z nich posléze často pramení

nepravdy, mýty. Dále význam přikládá tomu, že obsah novin, televizních pořadů atd. je dobrým indikátorem toho, co lidé (čtenáři, diváci) opravdu dělají, co je trápí a reflektuje to, o čem by chtěli číst, na co se dívat. V neposlední řadě uvádí, že výsledky vědeckých výzkumů nejsou často široké veřejnosti dostupné, a pokud ano, jsou psány vědeckým jazykem, který nebývá pro laiky srozumitelný. Nejen to, ale i další faktory přispívají k tomu, že se společností neustále šíří staré vžitě psychologické polopravdy a mýty.

2 Psychologické mýty

Psychologie je vědou, která prostupuje rozličnými oblastmi života každého z nás. Snaha pochopit fungování mezilidských vztahů, poznat sebe samotné, vyznat se v chování druhých – to vše je předmětem psychologického výzkumu. Nicméně v dnešní době se na trhu objevují desítky, spíše stovky svépomocných psychologických knih (různého zaměření), které jsou mnohem dostupnějším zdrojem informací než vědecké studie v odborných časopisech. Přestože jsou některé z nich opravdu cenným zdrojem informací, většina z nich je bohužel plná dezinformací. Tento komplex dezinformací nazýváme psychologickou mytologií (Lilienfeld et al., 2011).

2.1 Mýtus

Slovo mýtus pochází z řečtiny (mythos = řeč, vyprávění o minulosti). Význam tohoto slova není jednotně definován. Lilienfeld et al. (2011, s. 8) uvádí například definici z amerického Heritage Dictionary, která mýtus popisuje jako „populární (ale nepravdivé) přesvědčení nebo příběh, který je spojený s osobou, institucí nebo výskytem.“ Rejzek (2012, s. 399) pak definuje mýtus jako „smyšlené vyprávění ideologického rázu, báje.“ Lilienfeld et al. (2011) uvádí, že velká část mýtů jsou ve společnosti uznávané, obecně přijímané pravdy, přestože jsou v rozporu s vědeckými poznatky, a pokud nejsou v přímém rozporu, může jít o tvrzení založená na pravdivé premise, nicméně jsou zkreslená špatnou interpretací výsledků odborných studií.

Von Franzová (1998) přináší myšlenku, že mýtus souvisí s vyspělostí společnosti a jedince. V dobách, kdy ještě nebyly k dispozici vědecké poznatky, měli lidé tendenci přisuzovat záležitostem, které ve svém okolí zažívali, významy a souvislosti ve zjednodušené subjektivní formě – na základě vlastních zkušeností a vlastního přesvědčení. Tyto konstrukty jim pomáhaly vyrovnat se s neznámem, poskytovaly jistotu.

Nohavová (2018) uvádí, že mýty jsou jedním ze zásadních problémů výuky psychologie. Některá pseudovědecká tvrzení není pro učitele a jejich studenty jednoduché odlišit od vědeckých poznatků. Příčinou je výše zmíněná populární

psychologie. Ta nás různou formou (často pomocí médií) utvrzuje o jejich pravdivosti. Problémem se také stává chybná či vágní interpretace výsledků odborných výzkumů bez seznámení s jejich kontextem, díky čemuž může vznikat zavádějící poznatek.

2.2 Problematika mýtů v psychologii

V předchozí podkapitole byl přiblížen pojem mýtus a jeho faktické i společenské významy. Téměř všechny dosavadní civilizace byly protkány mytologií. Mýty, stejně jako pohádky přinášejí a zaznamenávají zkušenost lidstva. Mohou být inspirací, obohacením, nebo třeba i momentem k zamyšlení. Těmto mýtům se tato diplomová práce nevěnuje. Zaměřuje se na ty, u kterých se dnešní poznání posunulo. Tento posun je jednak daný vědeckým poznáním, ale třeba i posunem samotné společnosti (postoje k danému tématu). Dále je věnována pozornost těm mýtům, u kterých jsou chybně interpretovány výsledky výzkumů, ze kterých mýtus vzešel. Zaměřujeme se i na ty mýty, kdy psychologické pojmy jsou užívány nejasně nebo dokonce vágně. Lilienfeld et al. (2011, s. 9-10) uvádí, že existují minimálně tři důvody, proč je důležité poznávat a vyvracet psychologické mýty:

- Psychologické mýty mohou být škodlivé
- Psychologické mýty mohou způsobit nepřímou škodu
- Přijetí psychologických mýtů může být překážkou pro kritické myšlení v jiných oblastech

2.3 Zdroje psychologických mýtů

Hledat původ jednotlivých mýtů není často jednoduché. Lilienfeld et al. (2011) tvrdí, že zdroje nepravdivých tvrzení je možné klasifikovat do deseti kategorií. Připomíná také, že všichni lidé jsou stejně náchylní k jejich přijímání, vědecké pracovníky nevyjímaje. Z toho důvodu však právě vědečtí pracovníci vytvořili tzv. vědeckou metodu, což je „soubor dovedností, jejichž cílem je zabránit vědcům v tom, aby klamali sami sebe.“ (Lilienfeld et al., 2011, s. 21)

Níže uvádíme oněch deset zdrojů psychologických mýtů (Lilienfeld et al, 2011, s. 21-30):

1. Mluvené slovo

Ústní předávání informací má nezastupitelnou roli v lidské komunikaci. Jeho výhodou je, že autor výroku nemusí umět ani číst, ani psát, stačí pouze umět vyprávět. Tak se mluvené slovo stalo předním zdrojem informací, a to i v dobách, kdy většina lidstva byla negramotná. Díky tomu se po generace šířily společnostmi různé informace, včetně psychologických názorů. Problémy v tomto případě nastávají dva. Zaprvé – je velmi obtížné zjistit zdroj informací či jeho spolehlivost. Mohou se tak (i v dnešní době) šířit nejen tvrzení pravdivá, ale i ta smyšlená. Skutečnost, že často slyšíme z různých zdrojů stejné mýty, neznamená, že jsou pravdivé. Nicméně lidé mají tendence zaměňovat běžnost určitého tvrzení za jeho správnost (Gigerenzer, 2007).

Další problém nastává ve chvíli, kdy chceme jeden výrok zopakovat. Tehdy může docházet k jeho zkreslení, špatné interpretaci. Tím se z původně pravdivého, správného výroku, může stát dezinformace.

2. Touha po jednoduché odpovědi a rychlé nápravě

Určitý segment průmyslu populární psychologie se zaměřuje například na rozvoj schopností, proces učení či rychlé a zaručené způsoby hubnutí. Metody, které nabízejí, slibují rychlé výsledky téměř bez úsilí. Pro část populace je to lákavé, tito lidé jsou často ochotni do podobných programů (kurzy, workshopy, přednášky apod.) investovat nemalé finanční, ale i časové prostředky. A to i přesto, že vědecké důkazy velkou část těchto „zázračných“ postupů vyvracejí.

3. Výběrové vnímání a paměť

Lilienfeld et al. (2011) v tomto kontextu zmiňuje tzv. naivní realismus – mylnou představu o tom, že svět vnímáme přesně. Uvádí několik příkladů. Prvním z nich je tendence soustředit se na pozitivní výskyt, čímž dochází k upozadění ostatních souvislostí. Kvůli tomu často přikládáme přílišný význam pouze na první pohled nápadným okolnostem a vyvozujeme tak nepřesné závěry.

Tendence pamatovat si pozitivní výskyt a zapomenout na negativní vede k fenoménu iluzorní korelace. Jde o chybné vnímání, že dvě statisticky nesouvisející události spolu ve skutečnosti souvisejí (Lilienfeld, et al. 2011, s. 24). Jako příklad lze uvést například neprokázanou souvislost mezi očkováním a výskytem autismu. Přestože neexistují důkazy, respektive výzkumné studie nezjistily žádnou příčinnou souvislost mezi očkováním a autismem, mohou mít někteří rodiče dětí s poruchou autistického spektra pocit, že je tomu přesně naopak. Silné emoce a touha zjistit příčinu obtíží jejich dětí mohou vést k tomu, že hledají souvislosti tam, kde nejsou. K tomu je však potřeba dodat, že dnes existuje skupina lidí, která se snaží tyto důkazy přinést.

4. Vyvození příčiny z korelace

Společný výskyt dvou jevů (korelace) může mít více (jiná) vysvětlení. Jev A může způsobovat jev B, B může způsobovat A, ale také může být A i B ovlivněno třetí proměnnou C. Poslední uvedená možnost může stát za celou řadou mýtů vyvozených z vědeckých studií, neboť tyto přinášejí výsledky, které se ale nezabývají existencí právě třetí proměnné. Lilienfeld et al. (2011) v této souvislosti zmiňuje například genetické vlivy, které mohou výrazně ovlivňovat agresivitu dospělých, kteří byli v dětství zneužíváni. Nelze jednoznačně určit kauzalitu mezi zneužíváním v dětství a agresivitou v dospělosti, neboť ta může v některých případech pramenit z části z genetických predispozic.

5. Úvahy post hoc, ergo propter hoc

Tento pojem pochází z latiny a znamená „proto, tudíž proto“. Jde o logickou a metodologickou chybu argumentace, kdy časová následnost nemusí nutně znamenat příčinnou souvislost. Vyvozovat obecné závěry pouze z toho, že jeden jev následuje po druhém a musí tedy mezi nimi být příčinná souvislost, je poměrně nespolehlivá metoda dedukce, které chybí vědecké důkazy.

6. Vliv úzce zaměřených vzorových skupin

Tato chyba se podle Lilienfelda et al. (2011) může objevovat například mezi psychoterapeuty, kteří jsou v každodenním kontaktu

s chronickým vzorkem populace (lidé bez psychických obtíží pravděpodobně nevyhledávají psychoterapeuta). Jejich pohled na profesní problematiku tak může být zkreslený a mohou přeceňovat některé z aspektů, které však v normálním (reprezentativním) vzorku populace význam postrádají.

7. Úvahy na základě reprezentativy

Jedná se o jednu z heuristik – tzv. heuristiku reprezentativnosti. Heuristiky jsou jakési zkratky, kdy převládne rychlé, spíše intuitivní řešení než promyšlené řešení na základě vztahu mezi pravděpodobností výskytu a ziskem. Tato konkrétní heuristika reprezentativnosti pak spočívá v tom, že máme tendence používat míru, v níž je jedna věc pro druhou typická, k odhadu jejich vzájemné podobnosti. Jako příklad bychom mohli uvést situaci, kdy v davu uvidíme člověka se zbraní. Díky heuristice reprezentativnosti jej s vysokou pravděpodobností vyhodnotíme jako nebezpečného a budeme se snažit dostat do bezpečí. A to i přesto, že zbraň by mohla být atrapou, či dokonce o zbraň jít ani nemusí. Lilienfeld et al. (2011) dále uvádí příklad, kdy někteří grafologové při rozboru písma příliš přeceňují to, jaký vliv má podoba písma na osobnost člověka, a to pouze na základě podobnosti písma a nějaké sociální podobnosti (např. že široké mezery znamenají potřebu udržovat sociální distanc). Jak ale uvádí Beyerstein (1992), pro takové tvrzení neexistují vědecké důkazy.

Heuristika reprezentativnosti je dobře patrná v různých testech, během nichž má testovaná osoba za úkol něco nakreslit. Populárně psychologické testy osobnosti vycházejí z naivní představy o tom, že lze na základě podobnosti určitých rysů kresby vytvořit komplexní obraz a diagnostikovat osobnostní vlastnosti jedince. Lilienfeld et al. (2011) však uvádí, že pro většinu takových vyjádření neexistují vědecké důkazy.

8. Zavádějící zobrazení ve filmech a médiích

Různé psychologické jevy jsou tak populární, že se stávají námětem filmů, a dostávají se tak k velkému množství diváků. Problémem však bývá, že tyto jevy jsou ve filmech ztvárněny umělecky, záměrně například tendenčně tak, aby byly pro diváky atraktivní. Přestože se jistě mnoho tvůrců snaží dostat určité autenticitě (například tím, že během

natáčení spolupracují s nějakým odborníkem-psychologem), jen málokdy lze psychické jevy skutečně podrobně a přesně tak, aby odpovídaly realitě. Jako příklad psychologických filmů můžeme uvést snímky Rain Man (genialita lidí s PAS), Rozpolcený (zobrazení schizofrenie jako rozdvojené osobnosti), Lucy, Všemocný (mýtus o využívání 10 % mozku) a další. Tyto a další snímky v kinech po celém světě sledovaly miliony diváků z řad laické veřejnosti, a mohli si tak utvořit nesprávné názory – propadnout mýtům.

9. Přehánění špetky pravdy

Mnoho mýtů vzniká díky tomu, že se sice zakládají na pravdivém základě, ale dalším studiem zjistíme, že tato špetka pravdy tvoří jen část celku. Populární psychologové však mohou tuto polopravdu využít k tomu, aby podpořili svá tvrzení, a ignorují tak ostatní vědecké důkazy, které naopak jejich verzi nepodporují. Například u mýtu o tom, že ženy hovoří více než muži, se prokázaly určité rozdílné vzorce ve verbální komunikaci (ženy například ve skupinách mluví raději s jinými ženami), ale celkový počet vyřčených slov za den se mezi ženami a muži významně neliší (Onnela, 2004).

10. Matoucí terminologie

Především laická veřejnost může mít velký problém s psychologickou terminologií, která se používá nejen v odborné, ale i běžné mluvě. Nicméně významově se někdy může laická interpretace pojmu výrazně lišit od vědeckého, odborného pojetí. Jako příklady Lilienfeld et al. (2011) uvádí schizofrenii, hypnózu. Setkat se ale můžeme také se zaměňováním významů či nepochopením, dezinterpretací slov psycholog a psychiatr, narcismus, debilismus, demence, autismus a další. Tyto pojmy jsou v běžné mluvě používány nepřesně.

2.4 Vybrané studie psychologických mýtů ve výuce psychologie

Psychologické mýty jsou předmětem výzkumných studií již desítky let. Jak uvádí Gazeová (2014), již v šedesátých letech minulého století (1960) se jimi zabýval McKeachie, na kterého navázala celá řada autorů (mimo jiné Herculano-Heuzelová, Beyerstein, Della Sala, Kowlaski, Taylor). Lilienfeld et al. (2011) přináší ve své publikaci přehled velkého množství výzkumů, které se s tímto tématem pojí. Tato kniha představuje 50 populárních mýtů a věnuje se jejich původu, mechanismům fungování, přináší vědecké důkazy o jejich nesprávnosti, opírá se přitom o vědecké práce mnoha autorů. Po jejím vydání se další řada autorů (Furnham, Swami, Gaze a další) začala zajímat o roli mýtů ve výuce psychologie. V této kapitole budou představeny ty, které se staly inspirací pro tuto diplomovou práci.

Viren Swami et al. (2015) - Are the Scope and Nature of Psychology Properly Understood? An Examination of Belief in Myths of Popular Psychology Among University Students

Jednou z významných studií na téma psychologických mýtů ve výuce je práce Dr. Virena Swamiho et al. (2015) z Westminsterské univerzity v Londýně. Jeho práce je složena ze 3 studií. První dvě studie byly prováděny za účelem testování autorského dotazníku Belief in Myths of Psychology Scale (BiMPS). Ve třetí pak byl tento dotazník využit na posouzení vlivu studia psychologie na rozšíření mýtů mezi studenty.

Šetření se zúčastnilo 173 studentů prvních ročníků psychologie londýnské univerzity. Všichni studenti byli účastníky kurzu Mýty a metody (v originále Myths and Method module), který je měl během prvního semestru seznámit s vědeckými závěry v kontextu populární psychologie, resp. představoval vědecké důkazy, které odhalovaly široce rozšířené mýty a pověry. Konkrétně se jednalo o 50 mýtů, které představuje ve své publikaci Lilienfeld et al. (2011). Účastníci výzkumu byli testováni pomocí zmíněného dotazníku BiMPS nejprve před zahájením první hodiny kurzu. Krom odpovědí na otázky o mýtech byli také vyzváni, aby na škále (1 až 7) zhodnotili své znalosti a zájem o psychologii. Další testování proběhlo po 11 týdnech, kdy kurz dokončili.

Výsledky této studie potvrdily, že zmíněný 11. týdenní kurz měl zásadní vliv na povědomí studentů o zmiňovaných mýtech. U většiny z 50 mýtů došlo po této době k výraznému poklesu špatných odpovědí (řádově o desítky procent mezi prvním a druhým testováním). Tato studie tedy dokázala, že systematickou přípravou studentů lze snížit počet mýtů, kterým budou věřit (Swami, 2015). Pro zajímavost uvádíme některé mýty, u nichž většina (více než 70 %) respondentů označila tvrzení jako pravdivé (věřili, že mýtus je pravdou; v závorce za tvrzením je uvedeno, kolik procent respondentů tento mýtus označilo jako pravdu) (Swami, 2015, s. 6-9):

- Lidé se dokáží naučit některé informace (například jazyk) když spí. (89,1%)
- Podprahová informace dokáže přesvědčit lidi, aby si koupili produkt. (84,7 %)
- V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí, je nejlepší označit svůj první tip. (78,8 %)
- Lepší je hněv projevit hned než ho v sobě zadržovat. (76,6 %)

**Lenka Sokolovská, Zlatica Jursová Zacharová, Miroslava Lemešová (2017) –
Developing psychological literacy in the pre-gradual teacher training**

Tato slovenská studie byla zaměřena na vnímání psychologických mýtů studenty učitelství. Celkově se jí účastnilo 217 studentů bakalářských oborů učitelství (různých aprobací) z Komenského univerzity v Bratislavě. Tito studenti se v době výzkumu účastnili druhého povinného kurzu psychologie. Zároveň čtvrtina z nich měla jako svůj druhý předmět právě psychologii.

Hlavní metodou byl dotazník o třiceti položkách, z nichž 25 tvořily mýty (studenti nebyli informováni, že se jedná o mylná tvrzení). Studenti měli určit, zda jsou výroky pravdivé či lživé. Dále pak měli odpovídat na pět otázek, které se zabývaly jejich vztahem k předmětu Psychologie (formou sedmibodové Likertovy škály). Tento dotazník byl upravenou verzí toho, který ve svém výzkumu v roce 2011 použily Taylorová a Kowalskiová (2009). Mýty, které v něm byly použity, byly převzaty z publikace Lilienfelda et al. (2011).

Pokud se jedná o vztahy studentů k předmětu psychologie, výzkum odhalil významné vztahy mezi vnímáním psychologie jako zajímavé vědy a vnímáním její důležitosti. Ve vztahu k mýtům pak měli s jejich odhalováním problém především ti studenti, kteří označili psychologii jako velmi náročný předmět.

Co se týká jednotlivých mýtů, výsledky studie ukázaly, že se jim podařilo odhalit v celkovém skóre pouze 43 %. U jednotlivých položek pak byly značné rozdíly v jejich identifikaci. Nejčastěji odhaleným mýtem (91,7 % správných odpovědí) bylo u mýtu „Děti s dyslexií mají nižší IQ.“, zatímco nejméně správných odpovědí (6,5 %) získalo tvrzení „Mnoho dospělých, kteří v dětství zažili traumatický zážitek, si toto trauma nepamatují.“ a „Je lepší hněv uvolnit, než ho držet v sobě“ (Sokolová, 2017, s. 3). Mezi některé další mýty, které více než 70 % respondentů označila za pravdivá (teda odpověděli špatně), patří například (v závorce procenta špatných odpovědí):

- V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí je nejlepší označit svůj první tip. (91,8 %)
- Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá je holistická. (75,4 %)
- Chuťová centra na jazyku (sladká, kyselá, slaná a hořká chuť) jsou přesně určené. (88,2 %)
- Hypnóza je účinným nástrojem na obnovení zapomenutých vzpomínek. (80,2 %)
- Příliš mnoho sladkého způsobuje hyperaktivitu dětí. (76,7 %)
- Ženy hovoří více než muži. (75,7 %)
- Výskyt sebevražd je vyšší u starších lidí než u adolescentů. (správné tvrzení, procento špatných odpovědí 78,8 %)

3 Popis vybraných psychologických mýtů

V následujících odstavcích budou blíže představeny, vysvětleny a vyvráceny vybrané mýty a jejich mechanismy. Tyto mýty/výroky (mimo další) se objevují v dotazníku, který byl použit v praktické části této diplomové práce. V této části práce jsou popsány ty mýty, na které nejvíce respondentů odpovědělo správně či špatně (viz kapitola 5-VO1). Autorkou byla stanovena hranice 70 %, pro výběr mýtu k podrobnějšímu popisu, tzn. pokud na některý výrok respondenti odpověděli správně, špatně ve více než 70 %, je zařazen do teoretické části. Dále je zařazen i výrok „Ve stavbě mozkových hemisfér, jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická“, u kterého ve více než polovině případů (50,8 %) respondenti odpověděli „nevím“. Rozebírán je i pravděpodobně nejrozšířenější psychologický mýtus o tom, že využíváme pouze 10% kapacity mozku. Krom mýtů jsou vysvětlovány také dva pravdivé výroky, které byly součástí dotazníku.

3.1 Nejrozšířenější mýtus

Tento mýtus byl pro hlubší popis do teoretické práce zařazen z toho důvodu, že byly nalezeny studie (Hughes et al., 2013), které potvrzují, že je jeden z nejrozšířenější mezi veřejností a sama autorka po jeho podrobném zkoumání vyhodnotila jeho rozšířenost za velice přesvědčivou.

Většina lidí používá jen 10 % mozku.

Myšlenka staví na tom, že většina lidí využívá pouze 10 % mozkové kapacity a 90 % mozku je nevyužito a čeká na její rozvoj a trénink. Této nadějně, ačkoliv mylné, představy využívají zejména média, reklamy a také vzdělávací organizace. Nabízejí nové rozličné praktiky, které slibují, že se lze naučit využívat i zbylou kapacitu mozku (Lilienfeld et al., 2011).

Výzkum Herculano-Houzelové (2002), který proběhl v Brazílii, se zaměřoval na povědomí o mozku (vztah mysli a mozku, smyslové vnímání, učení a paměť).

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 2 158 respondentů. Při studii byl využit dotazník o 95 položkách, na které měli účastníci výzkumu odpovídat (vybírat odpovědi) ano, ne nebo nevím. Jednou z položek byl i mýtus: Obvykle využíváme pouze 10 % mozku. Tento mýtus potvrdilo 32 % středoškolských studentů, 59 % vysokoškolských studentů a 48 % respondentů s ukončeným studiem.

Ve Slovenské studii zabývající se psychologickou gramotností u 217 studentů (bakalářského studia) učitelství, se položka s tímto mýtem objevila také. Zde celých 64% respondentů uvedlo, že je mýtus pravda. (Sokolová, Jursová-Zacharová & Lemešová, 2017)

Abychom mýtu lépe porozuměli, bylo by dobré zajímat se o to, kde jsou jeho kořeny – jak vlastně vznikl. O tom, kde se tato nepravda vzala, nejsou jednoznačné důkazy, avšak jedna varianta vede k americkému psychologovi Williamovi Jamesovi. Lilienfeld et al. (2011) uvádí, že právě James ve své publikaci *The Energies of Men*, z přelomu 19. a 20. století, vyjádřil myšlenku, že by průměrný člověk nebyl schopen využít více než 10 % intelektového potenciálu. Je možné, že odborníci, kteří šli v jeho stopách, však myšlenku špatně uchopili, nebyli při interpretaci přesní a 10 % intelektového potenciálu bylo změněno za 10 % kapacity mozku (Beyerstein, 2004). V roce 1936 pak americký spisovatel Thomas Lowell v úvodu ke knize *Jak získávat přátele a působit na lidi* napsal: „Profesor William James z Harvardu říkával, že průměrný člověk využívá pouze 10 % jeho skryté mentální schopnosti.“ (Lowell in Carnegia, 1982, str. 251) a přiřkl tak nešťastný výrok právě psychologovi Jamesovi. Dalšímu šíření mýtu mohlo také napomoci mylné pochopení prvních vědeckých badatelů, kteří se věnovali mozku. Ti neměli k dispozici nynější zobrazovací metody, a tak velké části mozkových oblastí přidělili název “tichá kůra”. Tím vyvolali mylný dojem, že daná oblast nic nedělá. Další pravděpodobnou podporou mýtu se stal objev gliových buněk. Tyto buňky z 85 % tvoří náš mozek. Mají za úkol podporu a výživu mozku, tvoří myelin. Také se účastní přenosu signálu v nervové soustavě. V minulosti si ale vědci mysleli, že pouze „drží mozek pohromadě“. Odtud plyne i jejich název – glia = lepidlo (Allen, 2009).

Odborník z oblasti neurovědy Barry Beyerstein v knize *Mind Myths* (Della Sala, 2004, s. 3-24) uvádí některé argumenty, proč je představa o využívání 10 % mozku pouze mýtus:

- studie o poškození mozku:

Jestliže bychom nevyužívali zbylých 90 % mozku, potom by jakékoliv poškození, zranění, onemocnění těchto oblastí nemělo ovlivnit výkon mozku. Doopravdy neexistuje žádná oblast, která může být nějakým způsobem poškozená, zatímco bychom neztratili některou ze schopností. Pak by poškození těchto oblastí nemělo ovlivnit výkon. Ale ve skutečnosti neexistuje ani malá oblast mozku, která může být poškozena bez jakékoliv ztráty schopností, tedy bez vážných následků.

- evoluce:

Mozek je velmi náročný na spotřebu kyslíku a živin, dokonce více než celý zbytek těla. V případě, že bychom nepoužívali zbylá procenta mozku, byla by to výhoda pro lidi s menšími mozky. Přírodní výběr by pak energeticky nevýhodné mozky s nepříliš velkou efektivitou eliminoval.

- monitorování mozku:

Se současnou technologií, jakou je například pozitronová emisní tomografie (PET) a funkční magnetická rezonance (fMRI), lze monitorovat aktivity mozku. Tyto technologie dokazují, že i během spánku, jsou veškeré části mozku aktivní, i když třeba jen mírně. Takzvané tiché oblasti se objevují pouze v případě vážného poškození.

- mikrostrukturální analýza:

Dnes existuje i metoda, která využívá malých elektrod zavedených v mozku k pořízení záznamu elektrofyziologické aktivity pouze jedné buňky (single-unit recording). Kdyby byl mýtus pravdivý, tato metoda by ho dozajista dávno odhalila.

- degenerativní nemoci mozku:

Jestliže mozek některé mozkové buňky nevyužívá, mají tendenci degenerovat. V případě, že bychom opravdu nepoužívali 90 % mozku, ukázala by pitva dospělého mozku rozsáhlou degeneraci.

Jak je již výše naznačeno, tento mýtus pravděpodobně vznikl záměnou pojmů nebo jakýmsi nedostatečným, neúplným vysvětlením, a to vzhledem k malým znalostem mozku v dobách minulých. Člověk používá plnou kapacitu mozku, nicméně toto nemůžeme tvrdit o intelektovém potenciálu (Lilienfeld et al., 2011).

3.2 Mýty s nejvyšší mírou správných odpovědí

Jelikož většina výroků (všechny kromě dvou) v dotazníku byla nesprávná tvrzení, je za správnou odpověď považována odpověď „ne“. Pokud respondent u chybného výroku vybral možnost „ne“, byl mýtus považován za odhalený. V případě, že se jednalo o jeden ze dvou pravdivých výroků, bylo pak za správnou považována odpověď „ano“. Níže jsou tak popsány ty mýty, které se respondentům podařilo odhalit nejčastěji (odhalilo je více než 70 % studentů).

Pokud na požadavky dítěte reagujete ihned, můžete ho rozmazlit.

Stejně jako se vyvíjí svět kolem nás, mění si i pohled na rodičovství. Množství poznatků moderní vědy dokáže zcela změnit některé (dříve neměnné) pravdy a postupy ve všech oblastech lidského života, péči o děti nevyjímaje.

Častým mýtem, který je rozšířen ve společnosti, je tvrzení, že pokud reagujeme na pláč dítěte ihned, můžeme jej rozmazlit. Společnost DYG Inc. provedla celonárodní americký průzkum. V dotazníkovém šetření byla mimo jiné uvedena položka, která odkazovala na výše uvedené tvrzení. Výsledky byly takové, že 57 % rodičů dětí (dětí do 6 let), 64 % prarodičů a 62 % budoucích rodičů věří, že takové chování skutečně může způsobit rozmazlování (DYG, 2000).

Původ tohoto mýtu je nejasný. John B. Watson, zakladatel behaviorální psychologie, byl jedním ze zastánců minimálních citových projevů k dětem. V roce 1928 vydal rodičovskou příručku, ve které se mimo jiné vyjadřuje proti přílišné mateřské lásce,

kteřá podle něj z dětí vytváří individualisty. Ideálem výchovy je podle Watsona držet si od dítěte odstup, nereagovat vždy na jeho pláč, omezit fyzické projevy náklonnosti (například podání ruky místo objetí) (Watson, 1928, str. 64-77). Přestože se strhla vlna kritiky hned po jejím vydání, společnost ji přijala a stala se jednou ze základních pomůcek pro budoucí matky (Bigelow & Morris, 2001).

Na to, že je vhodné reagovat na potřeby dítěte (a to právě především v rané fázi života) s láskou a pochopením, upozornili především Bowlby a Ainsworthová. Jejich teorie citové vazby (dále bude používán také anglický název attachment) poukazuje na to, že dítě vyhledává a udržuje kontakt s primárně pečující osobou. Typicky jí bývá jeden z rodičů, častěji pak matka (Bowlby, 1988).

Bowlbyho práce ze šedesátých let dvacátého století vychází z jeho osobní zkušenosti. Jak uvádí van Dijkenová (1998), Bowlby byl vychováván chůvou, kontakt s matkou byl minimální. Jejich rodina totiž zastávala tehdejší postoj, že více kontaktu s rodiči vede k rozmazlování (viz tento mýtus). K chůvě si vytvořil až tak silný vztah, že když v jeho čtyřech letech opustila práci pro tuto rodinu, považoval to za stejnou ztrátu, jako by přišel o matku.

Další inspirací pro vytvoření teorie attachmentu byl známý experiment Harryho Harlowa. Ten spočíval v pozorování chování mládřat makaků rhesus, která byla v kleci se dvěma uměle vytvořenými „matkami“. Zatímco jedna z napodobenin byla vyrobena z drátů a disponovala umělou bradavkou, z níž mohla mládřata opic pít mléko, druhá neposkytovala jídlo, ale zato byla potažena příjemnou froté látkou, která poskytovala komfort při fyzickém kontaktu. Cílem výzkumu bylo zjistit, ke které maketě se v případě ohrožení, nových předmětů v kleci atd. (tedy během nestandardních situací) budou mladé opice uchýlovat častěji. V naprosté většině případů se chytila „látkové matky“. Tím mimo jiné vyvrátil zažité představy behavioristů o tom, že fyzický kontakt (objímání apod.) mezi matkou a dítětem nehraje v jeho rozvoji důležitou roli. Vztah k pečující osobě je tak způsoben vrozeným systémem v mozku, jelikož funguje u lidí různých kultur, ale i u opic (Bowlby, 1969).

Bowlbyho teorie (Bowlby, 1988) je postavena na základních komponentech, kterými jsou udržování blízkosti (potřeba a snaha dítěte být neustále v blízkosti primárně

pečující osoby), tzv. bezpečný přístav (péče o pohodlí, podpora, pochopení) a tzv. bezpečná základna (primárně pečující osoba – její blízkost) je důležitým bodem pro zkoumání okolí. Na tento základní koncept navázala Marie Ainsworthová, která vytvořila metodu zvanou „Strange situation“, díky které posuzovala vliv attachmentu na chování. Ve svém výzkumu sledovala reakce a chování dětí (ve věku 12 až 18 měsíců) v situaci, kdy byly krátce opuštěny svou matkou. Popsala tak 2 základní typy vazby – jistou (dítě se po odloučení od matky chová očekávatelně – je znepokojeno její nepřítomností a projevují se negativní emoce, po návratu matky se snaží rychle vyhledat její blízkost) a nejistou. Nejistou citovou vazbu dále dělí na nejistě-vyhýbavou (dítě neprojevuje navenek negativní emoce, po návratu matky se jí může vyhýbat, chování matky je také „chladné“), nejistě-ambivalentní (projevy negativních emocí jsou přehnané, jiné než primárně pečující osobě se nedaří je zvládnout utišit, děti jsou často při odloučení k ostatním agresivní, po návratu matky se děti chovají ambivalentně – například k matce nejdou, ale radostně a bouřlivě ji vítají) a dezorganizovanou (chování dítěte nelze odhadnout, jeho projevy jsou často ve stejných situacích rozdílné) (Ainsworth, 2015).

Hašto (2005) tvrdí, že pakliže se u dítěte vyvine jistý typ vazby, bude v dospělosti svobodné (autonomní). Své negativní zážitky dokáže zpracovat, vyrovnat se s nimi. Lidé s jistou vazbou bývají vyrovnaní, pozitivní, méně náchylní k depresím, adaptibilní. Naopak nejistá vazba pak může být příčinou různých psychických či sociálních problémů. Jako příklad uvádí například obtíže v navázání dospělých vztahů včetně milostných, problémy v rodinném životě, ve vztazích k vlastním dětem či problémy se závislostmi (alkoholismus, drogy, gambling a jiné).

Harlow, Bowlby a Ainsworthová, společně s dalšími, kteří jejich práci rozšířili a doplnili, přinesli zcela nový pohled na styl výchovy dětí. Podařilo se jim prokázat, že uspokojování potřeb dítěte těmi, kteří o ně pečují – zpravidla rodiči – nevede k rozmazlování – ba naopak – pomáhá dítěti získat pocit bezpečí, které je základem pro další (zdravý) rozvoj osobnosti.

Když spíme, náš mozek odpočívá

Spánek je jedním z nejdůležitějších procesů našeho života. „Spánek lze charakterizovat jako stav snížené mentální i pohybové aktivity, který slouží k obnově psychických i fyzických sil a svojí kvalitou citlivě reaguje na fyziologické i patologické změny v organismu“ (Praško et al., 2004, str. 11).

Během spánku tělo odpočívá, sníží se hodnoty základních životních funkcí. Tento klid umožňuje nastartování regeneračních procesů. Lidé dlouhá staletí považovali spánek za neaktivní, volnoběžný stav, kdy odpočívá tělo, ale i mozek. Jak uvádí Dement (1998), před rokem 1952 byl výzkum spánku pro vědce nezajímavý právě z důvodu, že předpokládali nízkou (někteří dokonce vůbec žádnou) mozkovou aktivitu. Dement pro toto období „spánkového výzkumu“ používá termín teorie pasivního procesu.

Dement (1998) také zmiňuje několik výzkumů z období zhruba od 2. poloviny osmnáctého století až po první polovinu století dvacátého, které se měly potenciál vyvrátit vžitou představu o spánku jako času odpočinku i pro mozek. Mezi prvními badateli, kteří přinesli důkazy o mozkové aktivitě (výzkum elektrických rytmů v mozcích zvířat), byl například skotský fyziolog Richard Caton. Dalšími výzkumníky pak byli například Francouz Jean Baptiste Edouard Gellineau (syndrom narkolepsie), Jean Jacques d'Ortous deMairan (objev cirkadiálních rytmů i při absenci environmentálních podnětů). Podle Dementa ale tyto výzkumy přišly v době, kdy ještě neexistovala spánková medicína jako rozšířený vědecký obor – tudíž výsledky těchto zkoumání neměl zaprvé kdo potvrdit či vyvrátit a zadruhé nenašly praktické využití. Navíc připomíná, že přes určitý dřívější (výše zmíněný) vědecký posun v nazírání spánku ve vztahu k mozkové aktivitě, přicházely jiní vědci s protichůdnými (tedy z dnešního pohledu chybnými) výsledky experimentů. Jako příklad pak uvádí výzkum Hanse Bergera z roku 1929, který popsal významné rozdíly mezi vzorci mozkových vln u spících a bdících lidí. Tím došlo ještě k hlubšímu ukotvení mýtu o tom, že mozek během spánku odpočívá – je inaktivní.

K odbourávání tohoto mýtu velmi významně přispěl objev Eugena Aserinskyho z roku 1952. Ten pomocí tehdy již zastaralého přístroje zvaného Offnerův dynograf (přístroj pro záznam mozkových vln) odhalil, že rychlé pohyby očí (rapid eyes movements, REM) jsou spojeny s výraznou mozkovou aktivitou. Tato aktivita ale probíhá během spánku, tedy v době, kdy si vědci (do té doby) mysleli, že mozek odpočívá a aktivita

mozkových vln je minimální (Brown, 2003). Tento objev stál u zrodu spánkové medicíny jako vědního oboru. Podnítil také zájem dalších vědců, což přispělo k urychlení poznávání tohoto životně důležitého procesu. Díky zdokonalování elektroencefalogramu (přístroj sloužící ke snímání a záznamu elektrické aktivity neuronů) pak došlo k objevu několika druhů mozkových vln, které jsou během našeho života neustále aktivní; míra jejich aktivity je závislá na vnějších i vnitřních okolnostech.

Jak uvádí Vašutová (2009), během spánku se střídají fáze REM s tzv. NREM (non-REM, fáze bez rychlých pohybů očí). REM fáze trvá přibližně 90 minut, což představuje asi jednu čtvrtinu celého jeho trvání. Pravidelně se střídá s NREM fázemi. Cyklus se opakuje 4 až 6 x během noci. REM fáze spánku se (dle Praško, 2004) vyznačuje průběhem mozkových vln, který je podobný stavu bdělosti. Mozek tak i během spánku, respektive některých jeho fází, funguje s vysokou aktivitou.

Mozek tak svou aktivitu během spánku sice částečně utlumuje, ale pouze v některých fázích (NREM). Během nich dochází k zvyšování amplitudy mozkových vln, jejich zpomalování; člověk je v nejhlubší fázi spánku, nedochází k pohybům očí, nastává trvalý tonus brady, dochází k největšímu poklesu tepové a dechové frekvence. Tento proces trvá přibližně 90 minut a po něm následuje fáze REM spánku. Během ní mozková aktivita opět vzroste, zrychlí se vlny a celkově se blíží stavu bdělosti. Navyšuje se také jeho metabolismus a spotřeba energie. V tomto stavu probíhá většina snů. Svaly horních a dolních končetin bývají dočasně paralyzovány, což je ochranný mechanismus před tím, aby se tělo zapojovalo do pohybů ve snech (National Institute of Neurological Disorders and Strokes, 2019).

Z výše uvedeného vyplývá, že mýtus o odpočívajícím mozku je poměrně spolehlivě vyvrácen. Mozková aktivita, přestože je v některých fázích snížena, neutichá a ve fázích REM se blíží bdělému stavu. V dnešní době je jsou již spánkové mechanismy poměrně dobře popsány. Zásadní podíl na tom má spánková medicína, u jejíhož zrodu stál Aserinsky a Dement (Brown, 2003).

Děti s dyslexií mají nižší inteligenci.

Dyslexie je jednou ze specifických vývojových poruch učení, jedná se o poruchu čtení.

Matějček (1993) uvádí:

Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte. (s. 19)

Matějček také uvádí definici specifické dyslexie.

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (s. 21)

Další definici představuje Zelinková (2015), která stejně jako Matějček hovoří o neschopnosti dítěte naučit se číst, přestože se u něj neprojevují inteligenční či sociokulturní nedostatky.

Mýtus o tom, že dyslexie má příčinu v nižší inteligenci, mohl vzniknout z několika důvodů. Z výše uvedeného je patrné, že v počátcích zkoumání mechanismů této poruchy učení se autoři tímto směrem skutečně ubírali (Matějček 1987, s. 21). V pedagogickém poradenství, podle Krejčové (2019), až do nedávna bylo běžnou praxí přezkoumávat výsledky hodnocení dětí, kterým byla diagnostikována dyslexie, přičemž byla tato diagnóza potvrzována jen u jedinců s IQ pod 85, či s významným rozdílem mezi inteligenčním kvocieniem a takzvaným čtenářským kvocieniem.

V posledních letech však autoři přichází s tezí, že dyslexie a nízká inteligence nejsou v příčinné souvislosti. Jak uvádí Krejčová (2019), spojování kognitivní

a behaviorální proměnné v souvislosti s dyslexií je překonaným přístupem. V současné době se tedy při snaze vysvětlit mechanismy a příčiny dyslexie autoři dělí do dvou základních proudů. První skupina považuje za zdroj obtíží nedostatky ve verbálních schopnostech. Druhá pak své teze opírá o oslabené fonemické povědomí. Přitom ani jedna ze zmíněných skupin nepovažuje inteligenci za určující faktor (Krejčová, 2019, s. 39)

Siegelová (1989) přináší tři argumenty, které tento přístup podporují:

- ovlivnění testů inteligence čtenářskými obtížemi:

V první řadě upozorňuje na to, že výsledky testů inteligence mohou být ovlivněny právě čtenářskými obtížemi. Snížené hodnoty inteligenčního kvocientu tak nemusejí u jedinců s dyslexií odpovídat jeho skutečným hodnotám.

- nedostatek studií:

Za druhé poukazuje na nedostatek kvalitních studií, které by prokázaly, že čtenářské schopnosti jsou provázané s inteligencí člověka. Přestože to nebývá pravidlem, některé slavné osobnosti s vysokou inteligencí mělo diagnostikovanou dyslexii. Alexander-Passe (2015) uvádí několik takových světově významných osobností; patří mezi ně například Richard Branson (vizionář, investor, podnikatel), Ingvar Kamrad (zakladatel řetězce IKEA), Tom Cruise, Whoopi Goldberg (herci), Winston Churchill (bývalý britský předseda vlády), George Patton (velitel 3. americké armády během 2. světová války), Alexander Graham Bell, Thomas Alva Edison, Leonardo da Vinci (vynálezci), Steve Jobs (vynálezce, vizionář, zakladatel Apple), Albert Einstein (vědec, tvůrce teorie relativity), Muhamad Ali (boxer) či Aghata Christie (spisovatelka).

- sociokulturní odlišnosti:

Třetím důvodem, proč by neměla být dyslexie spojována s nízkým IQ, jsou sociokulturní odlišnosti, které mohou v některých případech ovlivňovat úspěšnost inteligenčních testů.

Sieglové myšlenky podporují i konkrétní studie. Jednou z nich je například práce Dase, Mishry a Kirbyho (1994), kteří se rozhodli porovnat mezi sebou skupiny dětí s vysokou a nízkou nonverbální inteligencí. Výsledky studie ukazují, že děti s dyslexií nedosahují nižších výsledků v inteligenčních testech, které nevyžadují schopnost čtení, a to ve srovnání s dětmi bez této specifické poruchy učení. Gus a Samuelson (2002), ve své studii došli k závěru, že děti, kterým byla diagnostikována dyslexie, vykazují stejné (podobné) vzorce čtenářského výkonu.

Z výše uvedeného lze odvodit, že úroveň obecné inteligence není přímo spojená s dyslexií, respektive, že dyslexie může zkreslovat výsledky některých inteligenčních testů.

Stres můžeme prožívat i tehdy, když se nám stane něco pozitivního.

Tento výrok je pravdivý. Bude zde pouze popsán jeho mechanismus. Do teorie (a výzkumu) byl zařazen jako kontrolní položka,

Systematickým zkoumáním stresu a jeho mechanismy se jako první zabýval americký fyziolog Walter Cannon. V roce 1915 popsal reakci těla na ohrožení, kterou známe pod pojmem „útok nebo útek“ (fight/flight). Při svém zkoumání se opíral o teorii homeostázy, tzn. o snahu organismu dostat vnitřní prostředí do fyziologické rovnováhy. Posléze stres v trochu odlišných souvislostech a významu popsal maďarský fyziolog Selye. Ten prováděl výzkumy na myších, ze kterých vyvodil, že se jedná o snahu organismu adaptovat se na nově vzniklou situaci (Večeřová – Procházková & Honzák, 2008).

Hartl (2004, s. 263) ve své knize popisuje definici stresu takto: „Stres je nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem; rozsah psychologických stresorů je individuálně rozdílný a velmi široký; rozdílná je i tolerance na stres.“

Jak z výše uvedené definice vyplývá, každý na stres reaguje odlišně, avšak zároveň u každého platí, že nadměrná míra stresu má škodlivý vliv na zdraví jedince. Naopak při optimální hladině stresu jedinec může dosahovat lepších výkonů; tehdy stres působí jako motivační síla. Tento prospěšný stres nazýváme eustres. Objevuje se

v situaci, kdy sice cítíme stres, ale není zároveň přítomný negativní emocionální zážitek, jedná se například o svatbu, narození dítěte aj. (Křivohlavý, 2001).

Lze nalézt studie, které existenci pojmu eustres (ale i distres) zpochybňují. Bienertová-Vasku, Lenart a Scheringer (2020) ve studii s názvem „Eustress and Distress: Neither Good Nor Bad, but Rather the Same?“ uvádějí, že tyto pojmy jsou vágní a zavádějící. Dle nich není adaptační reakce organismu buď dobrá (při eustresu) či špatná (při distresu), ale záleží na mnoha dalších faktorech jako například interakce organismu s prostředím. Navrhují proto, aby existoval pouze pojem stres, jako nadměrná zátěž na organismus.

3.3 Mýty s nejvyšší mírou špatných odpovědí

Pokud respondent odpověděl u nesprávného výroku „ano“, znamená to, že s tímto mýtem souhlasí. Jde tak o špatnou odpověď. Pakliže u jednoho ze dvou správných výroků zvolil respondent možnost „ne“, pak byla tato odpověď považována taktéž za chybnou. U níže uvedených výroků vybrala většina respondentů (více než 70 %) chybnou odpověď.

Lidé mají tendenci potlačovat vzpomínky na traumatizující události.

Podstatou tohoto mýtu je mechanismus, který se nazývá disociativní amnézie. Takto psychologové a psychiatři nazývají náhlou ztrátu paměti, která je způsobena traumatickou nebo psychicky stresující událostí (ohrožení života, přítomnost u katastrofy a tak dále). Může se objevit i bez zjevné příčiny, tehdy je pravděpodobně výsledkem vzniklého nebo vybaveného psychického konfliktu, který je pro danou osobu neřešitelný. Je důležité, že mozek není narušen organickou poruchou a není zamezeno učit se novému obsahu (Raboch, 2001). Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí: „Obvyklými tématy disociativních nebo konverzních poruch jsou částečná nebo úplná ztráta normální integrace mezi vzpomínkami na minulost uvědomění si vlastní identity a bezprostředních pocitů a ovládání tělesných pohybů.“ (MKN 10, F44)

V médiích (například film *Osudový dotek*, televizní program *Dying to Remember*) je uváděno potlačení traumatických vzpomínek jako běžná záležitost. Pravděpodobně proto je laická veřejnost přesvědčena o pravdivosti tohoto výroku. Ve

studii, kterou provedl Golding a jeho spolupracovníci (1996) respondenti uvedli, že potlačení vzpomínky je pravdivý výrok. Celých 89 % uvedlo (ze vzorku 613 respondentů – studentů), že s potlačením mají buď osobní zkušenost, nebo se s ním setkali v médiích. Sokolová, Jursová Zacharová a Lemešová (2017) se ve svém výzkumu se studenty učitelství na potlačování vzpomínek také dotazují. Zde pravdivost tohoto mýtu potvrdilo dokonce 93 % respondentů (jak již bylo uvedeno v podkapitole...).

S přesvědčením, že existuje psychologický mechanismus, který aktivně vytěšňuje vzpomínky na traumatické situace, se v 90. letech 19. století zabýval Sigmund Freud. Domníval se, že neurózy a hysterie jsou způsobeny vytěsněním sexuálního zneužití z dětství (McNally, 2003). V návaznosti na Freudovu psychoanalýzu můžeme i dnes najít obdobné formy psychoanalytických terapií, které se snaží obnovit vzpomínky. Věří, že aby byla terapie úspěšná, musí být potlačené vzpomínky znovuobjeveny. Vybavováním vzpomínek v terapii se zabývalo a pořád zabývá určitá část terapeutů. Popularita této metody se však objevuje pouze v neformálních klinických zprávách, není potvrzena kontrolními laboratorními důkazy (Lilienfeld et al., 2011). Lze tedy náhlé zapomenutí traumatické události vysvětlit represivním mechanismem?

McNally (2003, 2005) ve svých textech uvádí tyto argumenty proti existenci vytěsnění:

- množství kazuistik nebylo ověřeno:

Tento argument poukazuje na to, že u mnoha z kazuistik, které podporují disociativní amnézii, nebylo potvrzeno, zda se daná traumatická událost opravdu stala. Proto v tomto případě můžeme amnézii označit za klasické zapominání (McNally 2003) či syndrom falešné paměti (Loftus, 1993).

Syndrom falešné paměti se může objevit při psychoterapii, která se snaží oživit vytěsněné obsahy; daný člověk si však vybaví vzpomínky, které se nikdy nestaly (Koukolík, 2002).

Jak uvádí Brandon et al. (in Koukolík, n.d.), u některých případech se objevuje důvodné podezření, že syndrom falešné paměti vznikl právě

při psychoterapii. Podezření na vznik syndromu panuje zejména tam, kde byla v psychoterapii využívána hypnóza či narkoanalýza (pozn. lékově navozený stav uvolnění). Jedná se však o dostatečně neprobádané předpoklady.

Loftusová (1993) ve svém článku vysvětluje, že okolnosti vybavené pod syndromem falešné paměti, se mohou vyznačovat velmi barvitými detaily (např. útočník měl zelené oči, brýle s tmavými obroučkami, rovný krátce střižený knír, kudrnaté plavé vlasy...) na rozdíl od...?

- traumatické události si pamatujeme velice dobře:

McNally (2005) uvádí, že při výzkumu disociativní amnézie se zjistilo, že většina lidí si traumatické události z minulosti si lidé velice dobře pamatují například ve formě záblesků nebo malých střípků událostí.

- alternativní vysvětlení:

McNally (2003) také nabízí alternativu k potlačení vzpomínek. McNally (2003), kterou vysvětluje na zneužívaných dětech a zabývá se tím, jak k opožděnému vybavení si může dojít. Děti mohou být sexuálními návrhy zmatené (spíše než rozrušené), v této době nerozumí tomu, co se děje, později v dospělosti si na tento okamžik vzpomenou. Až pak jim dojde zhnusení nad danou situací a uvědomí si, že se jednalo o zneužívání.

- další problém disociativní amnézie:

Goodmanová et al. (2014) ve své studii uvádí další komplikaci s teorií disociativní amnézie. Jedná se o fakt, že někdo není schopen vyprávět o traumatických událostech, to však neznamená, že je potlačil. Zneužívaných obětí se po 13 letech ve 3 fázích opakovaně dotazovali na danou situaci. Nejdříve událost nevedlo 19 % dotazovaných, ve druhé

fázi už pouze 16 % a ve třetí osobní fázi už jen 8 %. Je tedy patrné, že události v paměti měli, ale třeba se styděli o nich mluvit.

V minulosti se tedy vedly „debaty o tom, zda potlačení vzpomínek opravdu existuje. Lze říci, že se začátkem nového století tyto debaty a kontroverze utichly díky mnohým důkazům z různých výzkumů. (Lilienfeld et al., 2011).

Lepší je hněv projevit než ho v sobě zadržovat.

Hněv je jednou ze základních emocí lidského druhu. Podle teorie Ekmana (1999), který studoval projevy hněvu (vzteku) napříč různými civilizacemi (např. u kmenů na ostrově Papua Nová Guinea), jsou některé jeho projevy vlastní všem příslušníkům rodu homo sapiens. Mezi základní společné projevy patří: sklopená hlava, přivřené oči, zúžené zornice, svraštění obočí, stisknutí rtů, zvýšený tonus krčních a šíjových svalů. Hněv je tedy jedním ze „stavebních kamenů“ rozličných teorií osobnosti.

Hněv je dle Hartla a Hartlové (2000) reakce na frustraci. Ta může být způsobena různými podněty – všechny mají jedno společné – jsou subjektivně nepříjemné. To může vyvolat agresi, což je typický projev chování vyvolaného zmíněnou emocí. Agresivní jednání může mít vícero podob (asertivita, násilné či slovní napadání aj.)

Mýtus o potlačování hněvu má, stejně jako mnoho dalších, logický a podložený základ. Fyziologické projevy doprovázející zlost, agresi mohou v případě jejich potlačování, kumulování nadměrně zatěžovat kardiovaskulární systém, což s sebou nese zvýšené riziko onemocnění této soustavy. S tímto jevem bývá spojována především hypertenze, která je základním fyziologickým projevem hněvu. Setkáváme se tak s názorem veřejnosti (a to nejen laické), že je lepší hněv projevovat kontrolovanou formou (viz katarze, Freud). Například v jednom z výzkumů uvedlo 66 % vysokoškolských studentů, že účinným způsobem, jak snížit riziko agresivního chování, je vyjádření potlačených emocí (Brown, 1983).

Jak je uvedeno výše, Sigmund Freud byl zastáncem kataraktického přístupu ke zvládání hněvu. Podle jeho úvahy, jak si udržet psychické zdraví, je zmírnění tlaku negativních pocitů tím, že o nich hovoříme a cíleně je uvolňujeme. Přestože nynější studie hovoří proti této teorii, díky silné pozici Freuda v historii psychologie

a psychoterapie tento názor pokračuje i mezi odborníky – jeho následovníky. Ke zpopularizování jistě přispívá mediální pozornost a určitá atraktivita tohoto přístupu ke zvládnání hněvu. Hollywoodské filmy (např. Kurz sebeovládání, Přeber si to a další) prezentují divákům přehnané metody svérázných „psychoterapeutů“ založené na katarzi. I českými médii pak čas do času proběhnou zprávy o místech, kde si lidé mohou „pomoci“ od nahromaděného stresu rozbíjením věcí.

Lilienfeld et al., (2011) ve své publikaci tvrdí, že časté projevy (třebaže jsou kontrolované) agrese, hněvu, vedou sice ke krátkodobé úlevě, nicméně neřeší problém, který vyvolává frustraci. Krom toho podává několik důkazů (Bushman, 2002; Verona & Sullivan, 2008) o tom, že časté agresivní projevy (křik, fyzické násilí) ve skutečnosti podněcují další agresi (pokusy s bušením do hřebíků = katarze a následným přijímáním kritiky – přestože se lidé „uvolnili“ bušením, na kritiku následně reagovali agresivněji než ti, kteří nebušili). Zároveň však zmiňuje, že vyjádření hněvu je vhodné, pokud se kombinuje s konstruktivním řešením problémů.

Mezi základní techniky zvládnání hněvu patří mimo jiné také metoda přestávky. Její mechanismus je jednoduchý a založený právě na krátkodobém potlačení projevů hněvu. V případě pocitu, že člověka ovládá vztek, vědomě pozdrží jakékoliv projevy. Časový odstup, který tím získá, slouží k postupnému zklidnění (psychickému, ale i fyzickému) (O’Neill, 2006).

Popisovaný mýtus je tedy ve společnosti hluboce zakořeněný především proto, že vyjádření hněvu v podobě kontrolované agrese proti předmětům, křiku či sportu, vede ke krátkodobému pocitu psychického uvolnění. Tento pocit pak vede k tomu, že je posíleno přesvědčení o tom, že katarze funguje. Tím se stává dostupným řešením i těch stresových situací, které člověka sice frustrují, ale hněv způsobovat nemusí (Lilienfeld et al., 2011)

V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí, je nejlepší označit svůj první tip.

Zaručených rad na úspěšné absolvování testů je možné vyhledat opravdu velké množství. Některé z nich jsou však účinnější než jiné a naopak – některé z nich se zakládají na zcela mylných představách a mohou být spíše na škodu. Jedním z nich je mýtus o tom, že pakliže v testu označíme odpověď, u níž si nejsme jisti její správností,

neměli bychom ji v případě, že se k takové otázce ještě jednou vrátíme, měnit. Jednoduše řečeno, jde o to, že náš první dojem by měl být ten správný.

Odpovědi na otázku, proč je tento mýtus mezi studenty velmi rozšířen, je pravděpodobně velké množství. Již v 70. a 80. letech probíhaly průzkumy mezi vysokoškoláky v USA a jejich vyučujícími. Lilienfeld et al. (2011) prezentuje jejich výsledky, přičemž uvádí, že zhruba tři čtvrtiny oslovených vysokoškoláků se při vyplňování testů touto radou řídí, dvě třetiny vyučujících ji dokonce svým studentům doporučují!

Kruger, Wirtz a Miller (2005) se ve své studii zaměřili na to, proč studenti často věří svému prvnímu dojmu. Z výsledků zjednodušeně vyvodili to, že většina studentů si svou původní odpověď nerozmyslí, neboť je k tomu vede předchozí negativní zkušenost. Pokud v některém z minulých testů změnili původně správnou odpověď na chybnou, vyvolává to u nich trvalejší emoční dopad. V budoucnu se tak raději takové změně vyhnu, přestože by to pro ně bylo výhodnější – získali by více bodů (Geiger, 1997). Jak podotýká Lilienfeld et al. (2011), jelikož nám v mysli více utkví negativní zážitky, máme tendence přeceňovat riziko, že zvolením jiné možnosti u otázky, u níž si nejsme 100 % jisti odpovědí, bude znamenat chybu.

V příštím testu jsme tak díky tzv. heuristice dostupnosti vedeni odpověď neměnit, zůstat u původní, prvotní myšlenky – řídit se instinktem. Esgate a Groome (2005) uvádějí, že toto zkratkovité jednání je příkladem kognitivního zkreslení. Naše uvažování je tímto fenoménem vedeno zaujatě, na základě minulých zkušeností, které však nemusí být v dané situaci plně relevantní. Tversky a Kahneman se v 60. a 70. letech zabývali studiem heuristiky dostupnosti. Zajímavý je například jejich známý experiment, jehož výsledky prezentovali v roce 1973. Účastníci studie měli za úkol odpovědět na otázku, zda v anglicky psaném textu je více slov začínajících písmenem K než těch, kde je písmeno K třetí v pořadí (v nějakém slovu). Výsledky potvrdily jejich hypotézu, že častější bude odpověď, že více slov začíná na K. Analýzou textů pak zjistili, že skutečně existuje více slov, kde je K až třetí v pořadí. Autoři potvrdili, že je pro člověka snazší si vybavit instance, které jsou dostupnější v jejich paměti (slova začínající písmenem K jsou snáze vybavitelná).

Využívání heuristiky dostupnosti tedy znamená, že se neřídíme racionální úvahou. Pokud máme tedy pochyby, že je naše původní odpověď špatná, je to důvod k tomu, abychom uvažovali o výběru odpovědi jiné.

Ženy hovoří více než muži.

Rozdíly mezi muži a ženami jsou často námětem různých sporů. Mnohdy se jedná o pouhé dohady bez vědeckých základů, fámy, které se šíří veřejností z generace na generaci. Obvykle se tyto rozpory nestávají předmětem vědeckých (seriózních) studií.

Jedním z podobných témat je představa o upovídaných ženách a málomluvných mužích. Tento mýtus byl podroben vědeckému zkoumání. Populární kniha doktorky Louann Brizendineové „Proč ženy myslí tak, jak myslí, a proč jednájí jinak než muži“ (2006) rozpoutala na toto téma diskuzi. Známa psychiatřka v ní mimo jiné citovala tvrzení, že ženy v průběhu dne prohodí 20 000 slov, zatímco muži zhruba jednu třetinu. Z knihy se stal bestseller, čímž došlo k dalšímu „podpoření vědou“ tohoto běžného stereotypního názoru.

Že je tento názor pouze mýtus dokazuje několik studií. Mehl (2007) a jeho tým provedli studii na téměř 400 respondentech, kteří u sebe po dobu několik dní nosili speciální záznamové zařízení. To monitorovalo jejich verbální projevy. Záznamy byly posléze analyzovány počítačovým programem. Výsledky studie ukázaly, že četnost slov není genderově ovlivněna. Obě pohlaví použijí v průměru přibližně 16 000 slov denně.

Onnela (2014) tato zjištění potvrdil následujícím výzkumem. V něm zkoumali dvě různé skupiny. První z nich tvořilo 37 žen a 42 mužů. Všichni účastníci byli studenty magisterských oborů, kteří spolupracovali na skupinovém zadání (po dobu 12 hodin). Druhá skupina pak byla tvořena 16 muži a 38 ženami, kteří sdíleli jedno pracoviště, nicméně se nejednalo o kolegy, spolupracovníky – společná (skupinová) interakce tak probíhala výhradně během přestávek. Všichni účastníci studie pak nosili na krku malé přenosné zařízení – sociometr – který zaznamenával jejich rozhovory. Výsledky výzkumu sice odhalily rozdílné vzorce v interakci u mužů a žen (např. ženy hovořily ve skupině častěji s jinými ženami, především při delších konverzacích), avšak rozdíly v celkovém počtu slov byly mezi účastníky minimální – nebyl zaznamenán žádný statisticky signifikantní rozdíl v tom, jak mluvné byly ženy. Poměr mezi počtem slov

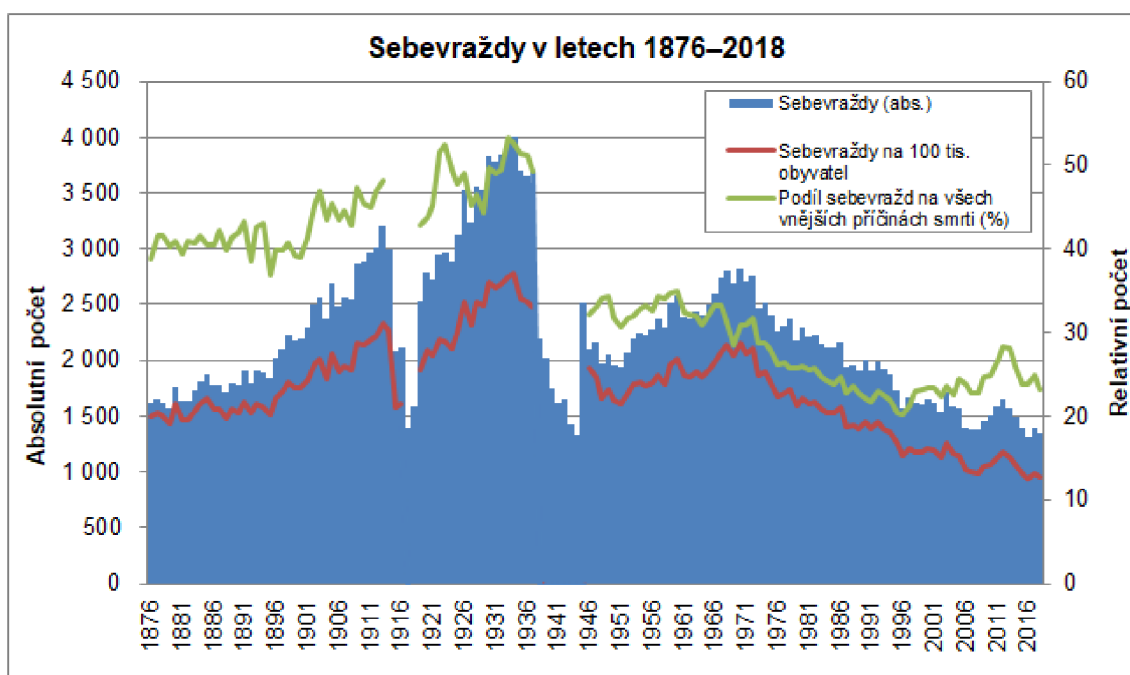
vyřčeným ženami a muži (speech ratio) byl přibližně 0,95, to znamená, že obě skupiny během hovoru používaly téměř stejný počet slov.

Mýtus o tom, že ženy jsou více upovídáné než muži, má, jak je uvedeno výše, spíše lidový původ. Nicméně podle zmíněných studií je patrné, že genderové rozdíly v počtu vyřčených slov jsou s nejvyšší pravděpodobností zanedbatelné.

Výskyt sebevražd je vyšší u starších lidí než u adolescentů.

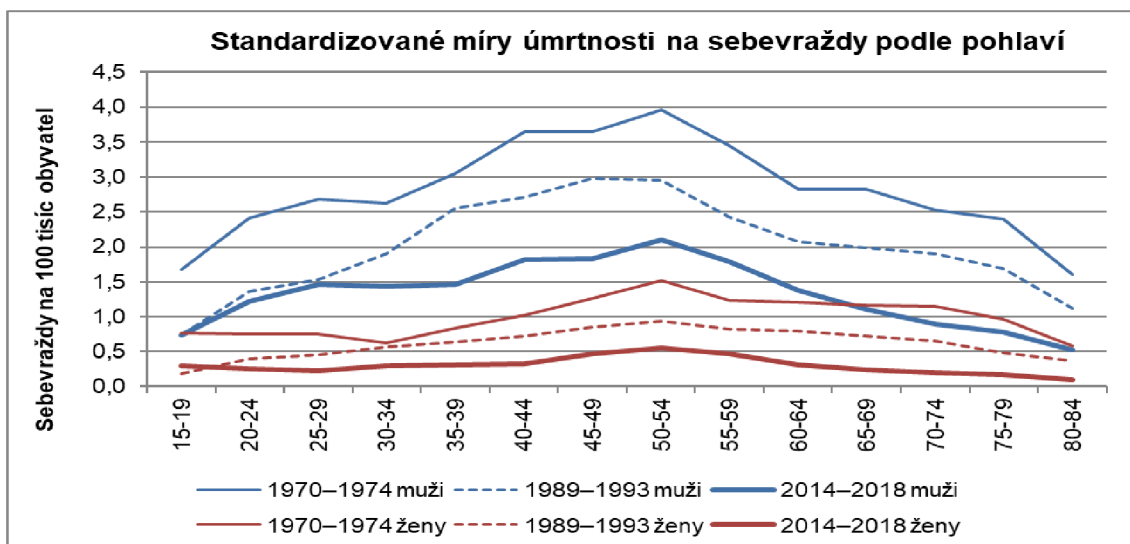
Tento výrok je pravdivý a bude pouze popsán, stejně jako předchozí pravdivý výrok, byl zařazen z důvodu, kontroly.

Sebevražda (lat. suicidium) je každoročně příčinou několika stovek úmrtí v České republice. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2001) je sebevražda definována jako: „...útok proti vlastní osobě, s různým stupněm úmyslu zemřít. Sebevražda je sebezničující čin s fatálním následkem.“ Podle údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2019) počet dokonaných sebevražd v roce 2018 dosahoval čísla 1 352. Publikace ČSÚ „Zemřelí podle seznamu příčin smrti, pohlaví a věku v ČR, krajích a okresech – 2009 až 2018“ dále přináší množství zajímavých statistik. Z grafu č. 1 vyplývá, že počet dokonaných sebevražd od roku 1968 neustále klesá.



Graf 1 – Počet sebevražd mezi lety 1867-2018

V kontrolní dotazníkové položce byla respondentům předložena otázka, zda si myslí, že vyšší míra sebevražd je u starších lidí než u adolescentů. Poměrně jasnou odpověď na tuto otázku přináší opět průzkum ČSÚ (2021). Graf č. 2 ukazuje, že nejvyšší míra sebevražd je ve skupině 50-54 let. Tento trend se z uvedených dat zdá být kontinuální, neměnný.



Graf 2 - Sebevraždy podle věkových skupin

Příčiny podobného věkového rozvrstvení dokonaných sebevražd lze, podle Viewegha (1996), hledat v dlouhodobém působení tzv. provokujících činitelů. Frustrace, která přitom na člověka působí, musí dalece přesáhnout limity, které je jedinec ochoten tolerovat, přičemž činu předchází velmi často (nemusí to však být pravidlem) událost, která náhle zesílí prožívání a vede k definitivnímu rozhodnutí život vědomě ukončit.

Ne všechny pokusy o sebevraždu jsou dokonány. Názor především adolescentů může být zkreslován jejich výskytem ve společnosti, jejich okolí. V současné době není povinností lékaře hlásit suicidiální pokus (tato povinnost skončila v roce 1989). Koucourková a Koutek (2003) uvádějí fakt, že zatímco je ve věkové skupině adolescentů velmi nízké procento dokonaných sebevražd, pokusů o ně je právě v této kategorii nejvíce. Z jejich dat lze vyčíst, že s věkem klesá počet neúspěšných pokusů. Vysvětlují to několika způsoby. Za prvé volí mladí lidé méně jisté způsoby (léky, alkohol a jiné). Za druhé za těmito pokusy často nestojí snaha ukončit život, ale najít východisko z těžké životní situace. Tím by měla být snaha upozornit na ni své okolí a vyvolat tak pomocné

akce. Dalším možným vysvětlením je emocionální labilita spojená s tímto obdobím života.

Množství dokonaných sebevražd, ačkoliv se v adolescentní věkové kategorii v posledních letech zvyšuje, je tedy výrazně vyšší ve středním věku.

3.4 Mýty s nejvyšší mírou odpovědi „nevím“

V dotazníku k této studii byla k možnostem „ano“ a „ne“ zařazena u jednotlivých mýtů (respektive výroků) také možnost „nevím“ proto, aby respondenti nebyli nuceni odpovídat na pravdivost výroků, pokud si jí nejsou opravdu jisti. Pouze o jednoho (viz níže) výroku pak více než většina respondentů (50,8 %) zvolila možnost „nevím“.

Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická.

Teorie že lidé využívají více levou či pravou hemisféru uvádí, že jedna z nich je dominantní a každý člověk má dominantní jinou polovinu mozku. Pokud je člověk ve svém myšlení většinou analytický a metodický, uvádí se, že má dominantní spíše levou hemisféru. Pokud má člověk tendenci být více kreativní nebo umělecký, bude mít dominantní spíše pravou hemisféru. Tato teorie je založena na skutečnosti, že pravá a levá mozková hemisféra fungují odlišně. Že mozek opravdu takto funguje si myslí i 74 % studentů učitelství, kteří byli dotazováni v rámci studie Sokolové, Jursové-Zacharové a Lemešové (2017) o psychologických mýtech.

Nejvíce důkazů o převaze jedné či druhé poloviny hemisfér při vykonávání různých úkolů – takzvanou laterální funkci můžeme najít u pacientů, kteří prodělali operativní „rozdělení“ mozku. Jde o zřídka prováděný operační zákrok, který provádějí chirurgové ve snaze zmírnit projevy epilepsie. Jde v podstatě o přerušení nervové dráhy, která spojuje dva protilehlé body na levé a pravé hemisféře mozku. Při této operaci je tak přerušena velká vlákna, která spojuje obě hemisféry, a to corpus callosum (Lilienfeld et al., 2011).

Za průlomový výzkum pacientů, kteří měli „rozdělený“ mozek získal Roger Sperry v roce 1981 Nobelovu cenu. Jednalo se o skupinu pacientů (Gazzinga, 1998), kteří

po probuzení a zotavení z operaci působili při všedních činnostech zdánlivě normálním dojmem, avšak Sperry při jejich testování v laboratoři zjistil, že je zřejmé, že jejich dvě poloviny mozku pracují samostatně, každá hemisféra tak fungovala bez znalostí a vědomí té druhé (Lilienfeld et al, 2011).

Jedním z laboratorních testů, které Sperry prováděl, byl test, kdy měli všichni pacienti upřít oči na střed obrazovky, na němž jim byla krátce promítána slova nebo obrázky. Pokud jsou oči nehybné, prochází informace promítnuté vlevo do fixačního bodu pravé hemisféry a naopak – informace, které jsou uvedeny vpravo od fixačního bodu do levé hemisféry (a to z toho důvodu, že se že se zrakové dráhy na každé straně zrakového pole kříží). Za běžných okolností k tomuto oddělení informací nedochází, jelikož pacienti stále pohybují očima, když se rozhlížejí po okolí a daný podnět tak nakonec doputuje do obou hemisfér. Pokud k tomu ale nedojde, mohou nastat zvláštní jevy. Podněty z levé části těla a také její pohyby kontroluje pravá hemisféra a stejně tak funguje levá hemisféra pro pravou část těla. U většiny leváků a téměř všech praváků jsou primární oblasti pro příjem řečových podnětů a vytváření řeči v levé hemisféře. Pokud se tedy nové informace dostanou pouze do pravé hemisféry, neprojdou do levé hemisféry, která je více verbálně založená, a daná osoba nebude moci říci, o jaký podnět se jednalo. Také například levá ruka jedná na základě izolovaných znalostí z důvodů, které levá hemisféra nedokáže pochopit (Lilienfeld et al, 2011).

Polemika se tedy týká hlavně toho, jak jedinečné jsou úkoly, které obě hemisféry vykonávají a jak při těchto úkolech fungují. Vědci například potvrdili – na základě využití Sperryho technik – každá z hemisfér, levá i pravá hemisféra jsou relativně lepší v různých duševních činnostech. Hemisféry se liší nejvíce v tom, jak dané úkoly zpracovávají než v tom, co zpracovávají (McCrone, 1999 in Lilienfeld et al, 2011).

Pokud bychom se podívali například na řeč, zjistíme, že levá hemisféra je lepší v určitých jazykových záležitostech (např. gramatika či tvoření slov), oproti tomu pravá hemisféra je lepší v intonaci a přízvuku. Pravá hemisféra také například lépe funguje v obecném vnímání prostoru, levá hemisféra naopak začne být aktivní až v době, kdy člověk hledá určitý předmět na konkrétních místech. V mnoha případech také není pravdivé tvrzení, že jedna či druhá hemisféra by daný úkol nedokázala vykonat, rozdíl je pouze v tom, že jedna hemisféra konkrétní úkol zvládne vykonat lépe a rychleji než ta

druhá, proto je u ní tendence zhostit se úkolu jako první (Lilienfeld et al., 2011). To dokazuje i výzkum na hudebnících. Muzikálně nerozvinutí lidé zpracovávají hudbu pravou hemisférou. Hudebníci však zpracovávají hudbu levou hemisférou. Stará představa o vazbě hudebních informací na pravou hemisféru platí tedy jenom omezeně (Goldberg, 2004, s. 66).

Rozdíl ve fungování hemisfér tak vnímají spíše populární psychologové. Setkáváme se s tendencí přiřadit všem duševním schopnostem jedinečnou oblast v pravé nebo levé hemisféře. Což pravděpodobně nevychází z vědy, ale z politiky, společenských hodnot a obchodních zájmů. Odpůrci tohoto názoru ho pojmenovali jako „dichotománii“ podle tendence populární psychologů rozdělit striktně funkce hemisfér (Corballis, 2004).

Hemisféry se ve své funkci tedy liší mnohem méně, než slyšíme z řad zastánců oddělených funkcí hemisfér. Dalo by se spíše říci, že hemisféry mají ve svých funkcích mnohem více podobností než odlišností (Geake, 2008).

Praktická část

4 Cíle praktické části

Diplomová práce se zabývá pohledem studentů Střední odborné školy pro administrativu Evropské unie (dále v diplomce uvedeno jako SOŠ pro administrativu EU) na psychologické mýty, které jsou rozšířené v laické populaci.

V teoretické části byly hlouběji rozebrány některé z mýtů, které se objevily v dotazníku, jenž byl použit ve výzkumu u studentů na střední škole. Popsány byly ty mýty, u nichž studenti odpovídali ve více než 70 %) buď správně, špatně. V případě odpovědi „nevím“; byla tato hranice nad 50 %. Byl popsán i jeden mýtus, který dle výzkumu i mého názoru je jeden z nejrozšířenějších. Velkou inspirací a stěžejním pramenem k teoretické části se stala kniha od autora Lilienfelda et al. (2011) 50 největších mýtů populární psychologie: opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování. Dalším důležitým východiskem jak pro teoretickou, tak pro praktickou část práce, byla také slovenská studie s názvem Rozvoj psychologické gramotnosti v pregraduálním vzdělávání učitelů, jejíž autorkami jsou Sokolová, Jursová-Zacharová a Lemešová (2017). Výzkumným problémem této práce je procentuálního určení výskytu psychologických mýtů na střední odborné škole. Cílem této diplomové práce tedy je zjistit, jaké mýty studenti považují za pravdivé výroky. Dále je dílčím úkolem prozkoumat, zda ti studenti, kteří se psychologii věnují i ve volném, mohou psychologické mýty odhalit lépe (častěji). V neposlední řadě je cílem zjistit, jakou měrou odhalují mýty ženy a muži a zhodnotit, jak studenti hodnotí psychologii jako školní předmět.

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

- VO1: Jaká je míra výskytu psychologických mýtů na SOŠ pro administrativu EU?

K výzkumné otázce VO1 byla zvolena ještě dílčí hypotéza, která se zaměřuje na porovnání výsledků českého souboru studentů se souborem studentů na Slovensku.

- H1: Úspěšnost odpovědí v dotazníku psychologických mýtů studentů slovenské studie a studentů SOŠ pro administrativu EU se liší.

- VO2: Jak studenti, kteří se věnují psychologii i ve volném čase, rozpoznávají psychologické mýty?

K této výzkumné otázce byla stanovena následující hypotéza:

- H2: Studenti, kteří se psychologii věnují i ve volném čase, mají vyšší úspěšnost v odhalení psychologických mýtů, než studenti, kteří ne.

- VO3: Jaký je rozdíl úspěšnosti odpovědí v dotazníku psychologických mýtu mezi muži a ženami?

K výzkumné otázce VO3 byla stanovena tato hypotéza:

- H3: Úspěšnost odpovědí mužů a žen se liší.

- VO4: Jak žáci SOŠ pro administrativu EU hodnotí výuku psychologie?

K této výzkumné otázce nebyly zvoleny hypotézy.

4.2 Metoda sběru dat

Data k této diplomové práci byla získána na základě modifikovaného dotazníku Misconceptions items on the Psychological Information Questionnaire, který ve své studii používaly Sokolová, Jursová-Zacharová, Lemešová (2017). V této studii autorky využívaly 25 položkový dotazník, kdy se dotazovaly, zda je daný výrok pravda či

nepravda. Pro účely výzkumu této práce byla přidána u hodnocení pravdivosti výroků ještě možnost „nevím“, a to proto, aby respondenti nebyli nuceni odpovídat na pravdivost výroků, pokud si jí nejsou opravdu jisti, jak doporučují Gardener a Dalsing (1986) a Gardener a Brown (2013). Mylné výroky (mýty) či pravdivé výroky (vyznačené hvězdičkou) použité v dotazníku, jsou následující:

1. Většina lidí používá jen 10 % mozku.
2. Podprahová informace dokáže přesvědčit lidi, aby si koupili produkt.
3. Lidé mají tendenci potlačovat vzpomínky na traumatizující události
4. Lidé se dokáží naučit některé informace (například jazyk), když spí.
5. Pokud na požadavky dítěte reagujete ihned, můžete ho rozmazlit.
6. Lidská paměť funguje jako nahrávací zařízení nebo videokamera a přesně zaznamenává události, které jsme zažili.
7. Protiklady se přitahují – v partnerských vztazích nás přitahují osoby, které se od nás liší.
8. Lepší je hněv projevit než ho v sobě zadržovat.
9. Čím víc lidí je přítomných při neštěstí, tím je větší šance, že někdo poskytne pomoc.
10. Jestliže spolu souvisí úroveň sebevědomí a školní známky, potom zvýšené sebevědomí povede ke zlepšení školních známek.
11. V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí, je nejlepší označit svůj první tip.
12. Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická.
13. Chuťová centra na jazyku (sladká, kyselá, slaná a hořká chuť) jsou přesně určené.
14. Když spíme, náš mozek odpočívá.
15. Výpověď očitého svědka je obvykle spolehlivá.
16. Hypnóza je účinným nástrojem na obnovení zapomenutých vzpomínek.
17. Poslech klasické hudby (Mozart) v raném dětství zvyšuje inteligenci.

18. Příliš mnoho sladkého způsobuje hyperaktivitu dětí.
19. Okamžitý kontakt dítěte s matkou po narození je podmínkou vytvoření vzájemné vazby.
20. Děti s dyslexií mají nižší inteligenci.
21. Emoční vazba mezi matkou a dítětem je založená na fyziologické potřebě potravy, souvisí s kojením.
22. Podobná výchova dětí vede k tomu, že tyto děti budou mít v dospělosti podobnou povahu.
23. Stres můžeme prožívat i tehdy, když se nám stane něco pozitivního. *
24. Ženy hovoří více než muži.
25. Výskyt sebevražd je vyšší u starších lidí než u adolescentů. *

V úvodu dotazníku bylo uvedeno, že se jedná o studii zabývající se tím, jak je na jejich škole vyučována psychologie. Respondenti tedy nevěděli, že uvedené výroky jsou z velké části psychologické mýty.

Dotazník použitý v tomto výzkumu také obsahoval položky, které zjišťovaly informace o respondentech. Jednalo se o dotazy na pohlaví, věk, informace o škole, kde studují – konkrétně: typ školy, přesný název, ročník studia. Dále informace o tom, ve kterých ročnících se vyučuje psychologie. Dotazy týkaly i toho, zda-li se respondenti psychologii věnují i ve volném čase, a jak nebo také co se během výuky psychologie i naučili. V závěru dotazníku byly zařazeny položky, které se dotazovaly na spokojenost ohledně výuky psychologie na dané škole. K vyjádření vztahu k psychologii byla využita Likertova škála se stupni od 1-5 (viz příloha, ve které je uvedený celý obsah dotazníku). Zjišťovány byly informace z oblastí: Obliba, obtížnost, význam, motivace, zajímavost, organizovanost, srozumitelnost, pochopení a další otázky, konkrétně:

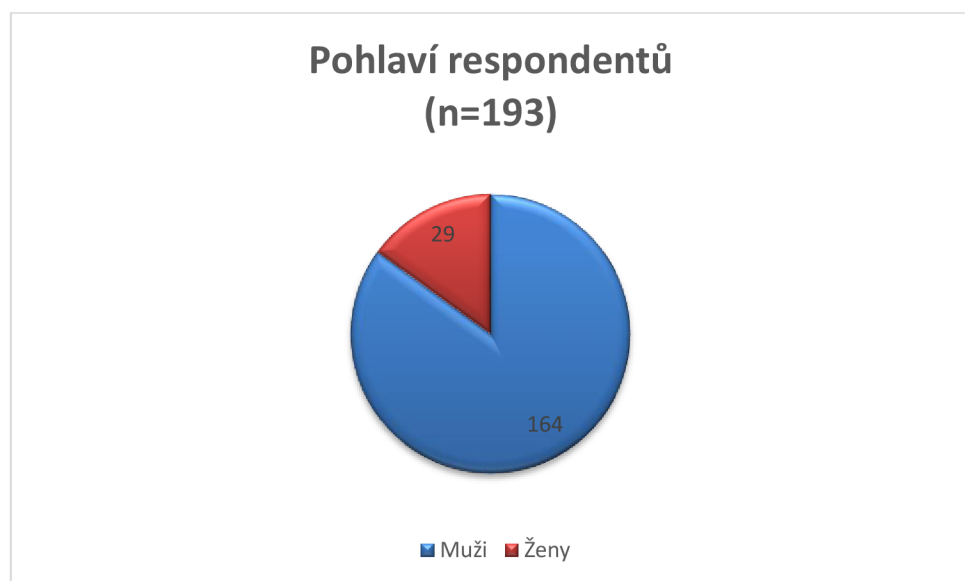
- Co Vám výuka psychologie přináší do života?
- Stalo se Vám, že Vás vyučující v rámci výuky psychologie diagnostikoval (řikal jaký/jaká jste) na základě například projektivní techniky (kresba stromu, rodiny...) nebo jiného testu?

- Pomohla Vám výuka psychologie v něčem? Co jste se v průběhu výuky dozvěděl/a o sobě?
- Co Vám ve výuce psychologie chybí?
- Kdybyste mohl/a na výuce psychologie něco změnit, co by to bylo?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

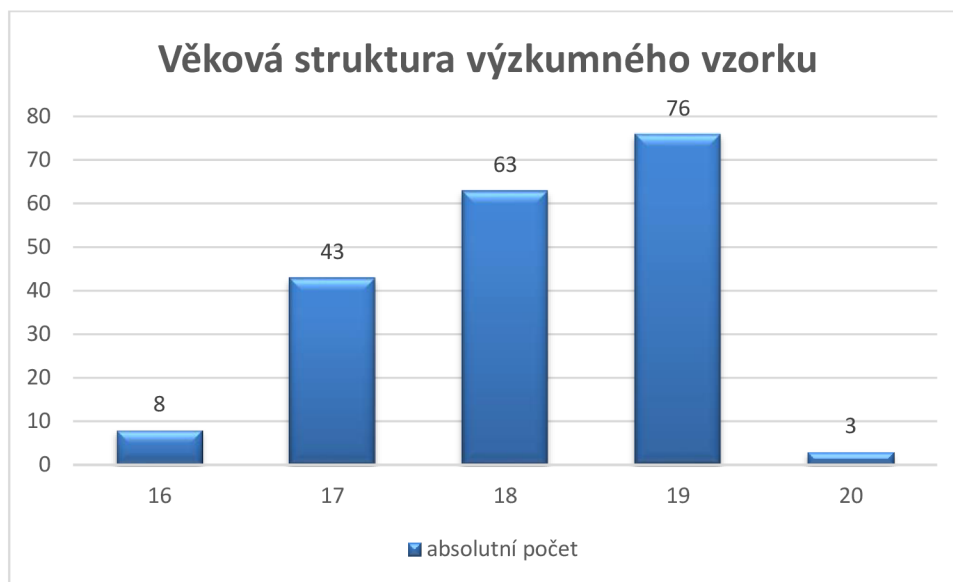
Výběr respondentů byl zajištěn pomocí záměrného výběru skrze vyučujícího psychologie ze SOŠ pro administrativu EU. Ten je jediným vyučujícím psychologie na celé škole, proto bylo možné vyhradit část vyučovací hodiny a dotazník dát k vyplnění všem přítomným studentům. Dotazník byl vyplněn elektronicky za přítomnosti učitele.

Celkově tedy vyplnilo dotazník 193 respondentů (n=193) z celkových 214 studentů různých tříd, které učitel na dané škole vyučuje (vyplnění dotazníku proběhlo v roce 2019). Z tohoto vyplývá, že výzkumná mortalita je 9,81 % (21 dotazníků nebylo vyplněno). Z celkového počtu dotazník vyplnilo 164 žen (85 %) a 29 mužů (15 %). Tento rozdíl je způsoben zřejmě zaměřením školy na administrativní práci, kdy školu celkově navštěvuje více dívek než chlapců. Procenta a počty respondentů zúčastněných ve výzkumné studii této diplomové práce jsou vyobrazeny v grafu č. 3.



Graf 3 - Výzkumný vzorek - pohlaví respondentů Dotazník vyplnili respondenti ve věkovém rozmezí od 16 do 20 let. Rozložení věkových skupin lze vidět v grafu č. 4. Ve

věkové skupině 16 let dotazník vyplnilo 8 respondentů (4,2 % respondentů), ve skupině 17 let to pak bylo 40 respondentů (21,1 %), ve skupině 18 let vyplnilo dotazník 63 respondentů (33,2 %), skupina věku 19 let byla zastoupena 76 respondentů (40 %) ve skupině věku 20 let odpovídali 3 respondenti (1,6 %).



Graf 4 - Věková struktura výzkumného vzorku

4.4 Zpracování a analýza dat

Jak je výše uvedeno, dotazník byl skrze učitele dané střední školy distribuován mezi studenty/respondenty a ti jej vyplňovali přímo v hodině. Jelikož byl vytvořen v elektronické podobě (pomocí Google dotazníku), bylo třeba využít tablety, které má škola k dispozici. Díky této skutečnosti byly výsledky v elektronické podobě ihned k dispozici k dalšímu zpracování.

Se sebranými daty se dále pracovalo pomocí Microsoft Excel a také se statistickým programem Jamovi. Po zpracování dat byly k dispozici přehledové tabulky a grafy, které jsou v následujících odstavcích použity, a data byla statisticky vyhodnocena.

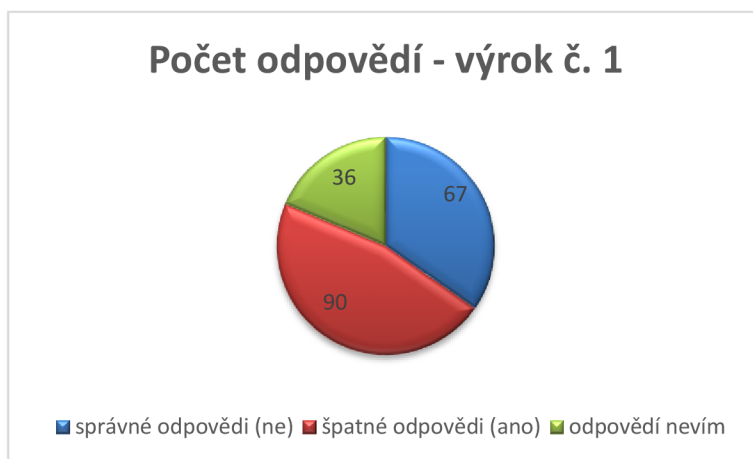
5 Výsledky

- **VO1: Jaká je míra výskytu psychologických mýtů na SOŠ pro administrativu EU?**

Odpovědi u jednotlivých výroků jsou následující:

1. Většina lidí používá jen 10 % mozku.

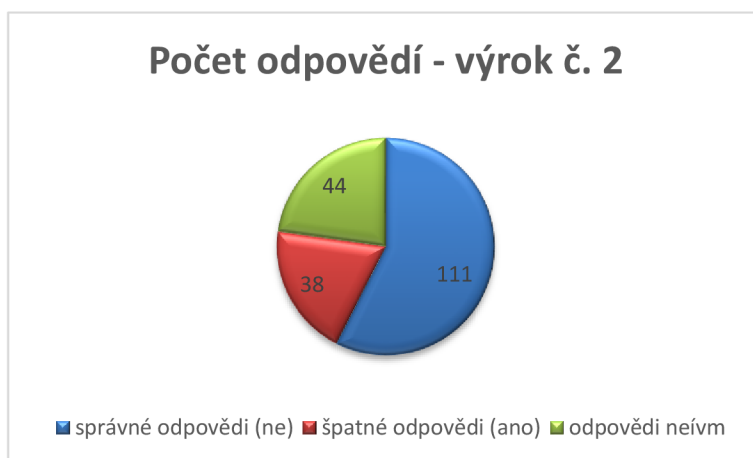
U tohoto výroku odpovědělo správně 67 respondentů (34,7 %), špatně odpovědělo 90 respondentů (46,6 %) a nevím odpovědělo 36 respondentů (18,7 %).



Graf 5 - Počet odpovědí - výrok č. 1

2. Podprahová informace dokáže přesvědčit lidi, aby si koupili produkt.

Správně na tento výrok odpovědělo 111 respondentů (57,5 %), špatně pak odpovědělo 38 respondentů (19,7 %), nevím odpovědělo 44 respondentů (22,8 %).



Graf 6 - Počet odpovědí - výrok č. 2

3. Lidé mají tendenci potlačovat vzpomínky na traumatizující události

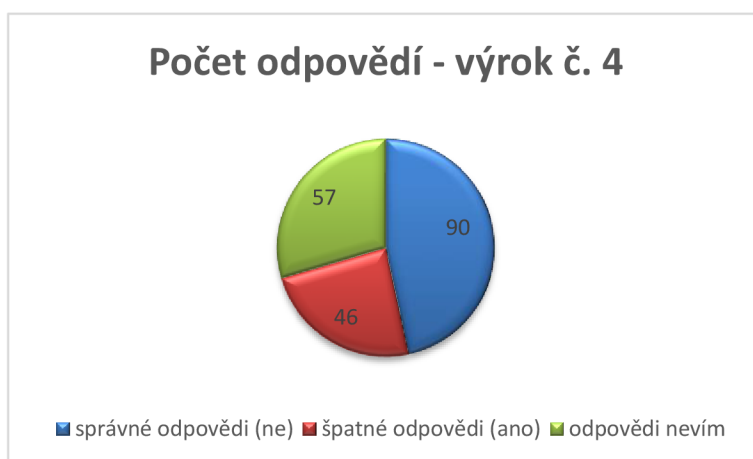
Správně odpovědělo pouze 9 respondentů (4,7 %), špatně odpovědělo drtivých 181 respondentů (93,8 %) a nevím pak 3 respondenti (1,6 %). Tento mýtus můžeme označit za výrok s největším počtem špatných odpovědí a celkově nejvyšším rozdílem správných a špatných odpovědí.



Graf 7 - Počet odpovědí - výrok č. 3

4. Lidé se dokáží naučit některé informace (například jazyk), když spí.

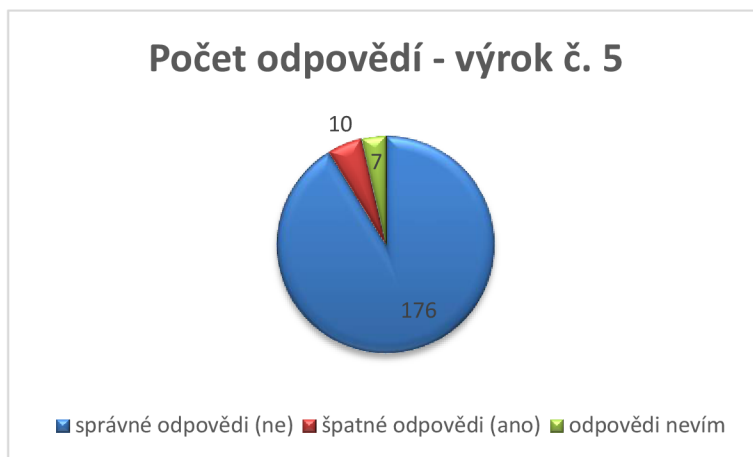
Na tento mýtus odpovědělo správně 90 respondentů (46,6 %), počet respondentů, kteří odpověděli špatně je 46 (23,8 %) a nevím odpovědělo o něco více respondentů, a to 57 (29,5 %).



Graf 8 - Počet odpovědí - výrok č. 4

5. Pokud na požadavky dítěte reagujete ihned, můžete ho rozmazlit.

V tomto případě odpovědělo správně celých 176 respondentů (91,2 %), špatně pak odpověď vyplnilo 10 respondentů (5,2 %), u odpovědi nevím 7 respondentů (3,6 %). Tento mýtus je jeden z těch, které se většině respondentů podařilo odhalit.



Graf 9 - Počet odpovědí - výrok č. 5

6. Lidská paměť funguje jako nahrávací zařízení nebo videokamera a přesně zaznamenává události, které jsme zažili.

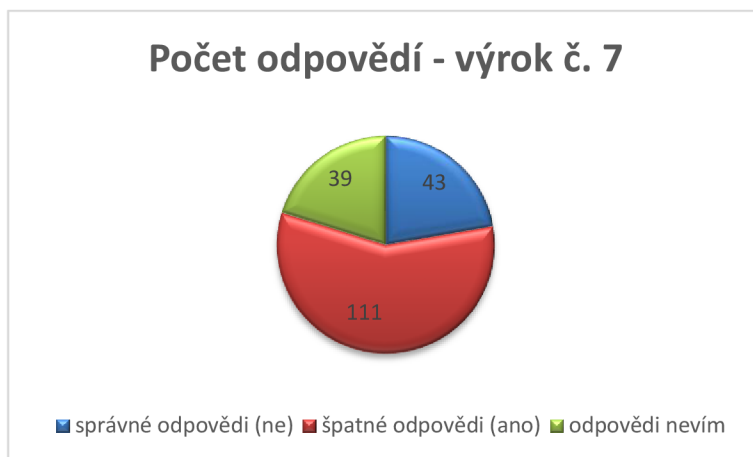
Tento výrok považuje za nepravdu (tedy správně odpovědělo) 97 respondentů (50,3 %), za pravdu tento výrok považuje 88 respondentů (45,6 %) a nevím pak zvolilo nižší počet respondentů a to 8 (4,1 %).



Graf 10 - Počet odpovědí - výrok č. 6

7. Protiklady se přitahují – v partnerských vztazích nás přitahují osoby, které se od nás liší.

U tohoto výroku odpovědělo správně 43 respondentů (22,3 %), špatně pak odpovědělo 111 respondentů (57,5 %) a neví odpověď 39 (20,2 %).



Graf 11- Počet odpovědí – výrok č. 7

8. Lepší je hněv projevit než ho v sobě zadržovat.

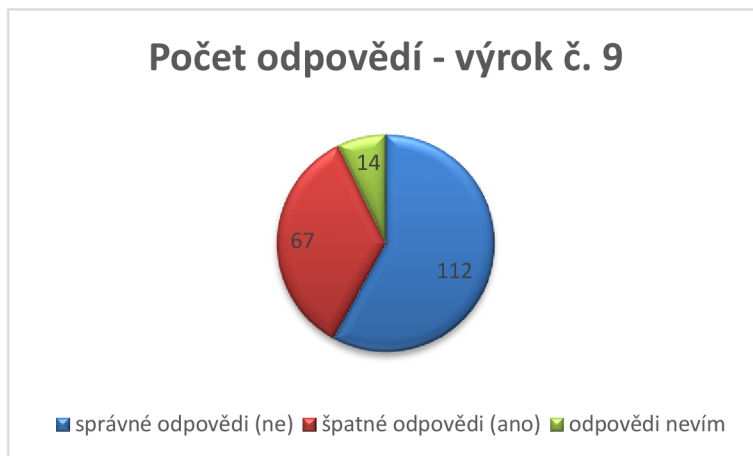
U výroku č. 8 respondenti odpovídali následovně, správně odpověď zvolilo 23 respondentů (11,9 %), špatně odpověď určilo větší množství respondentů, a to 156 (80,8 %), neví odpověď 14 respondentů (7,3 %). Tento mýtus patří mezi ty, které se velkému počtu respondentů nepodařilo odhalit.



Graf 12 - Počet odpovědí - výrok č. 8

9. Čím víc lidí je přítomných při neštěstí, tím je větší šance, že někdo poskytne pomoc.

Na tento výrok odpovědělo 112 respondentů správně (58 %), následovně 67 respondentů (34,7 %) odpovědělo špatně, a 14 respondentů (7,3 %) odpovědělo nevim



Graf 13 - Počet odpovědí - výrok č. 9

10. Jestliže spolu souvisí úroveň sebevědomí a školní známky, potom zvýšené sebevědomí povede ke zlepšení školních známek.

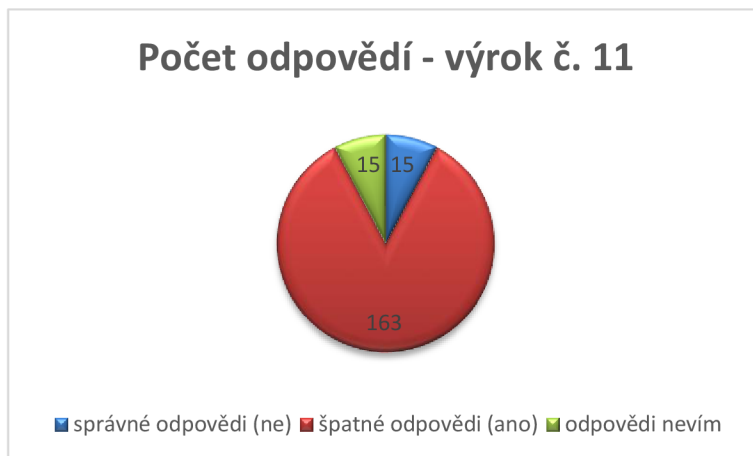
Správně na tento výrok odpovědělo 103 respondentů (53,4 %), dále špatně odpovědělo 68 respondentů (35,2 %), odpověď nevim zvolilo 22 respondentů (11,4 %).



Graf 14 - Počet odpovědí - výrok č. 10

11. V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí, je nejlepší označit svůj první tip.

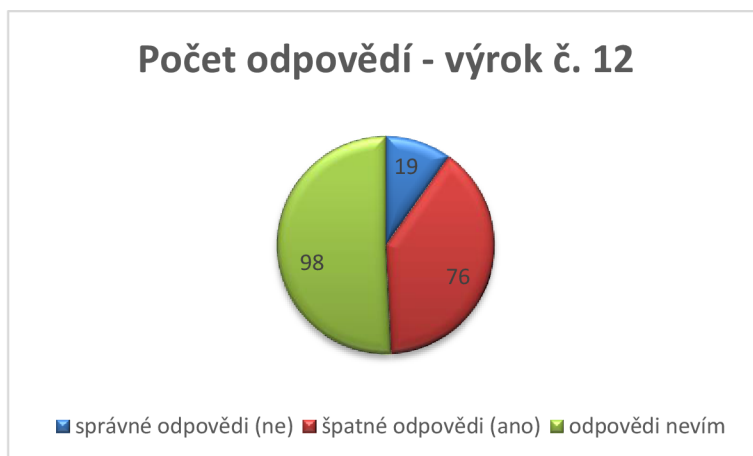
U výroku č. 11 respondenti odpovídali následovně, správně odpověď určilo 15 respondentů (7,8 %), špatně odpovědělo 163 respondentů (84,5 %), a odpověď nevím pak uvedlo 15 respondentů (7,8 %). Tento mýtus tedy také patří mezi ty s vysokou chybovostí.



Graf 15 - Počet odpovědí - výrok č. 11

12. Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická.

Na této výrok odpovědělo správně pouze 19 respondentů (9,8 %), špatně odpovědělo 76 respondentů (39,4 %), nejvyšší množství odpovědí nevím bylo zaznamenáno právě u tohoto výroku, takto odpověděla více než polovina respondentů, tj. 98 (50,8 %).



Graf 16 - Počet odpovědí - výrok č. 12

13. Chuťová centra na jazyku (sladká, kyselá, slaná a hořká chuť) jsou přesně určené.

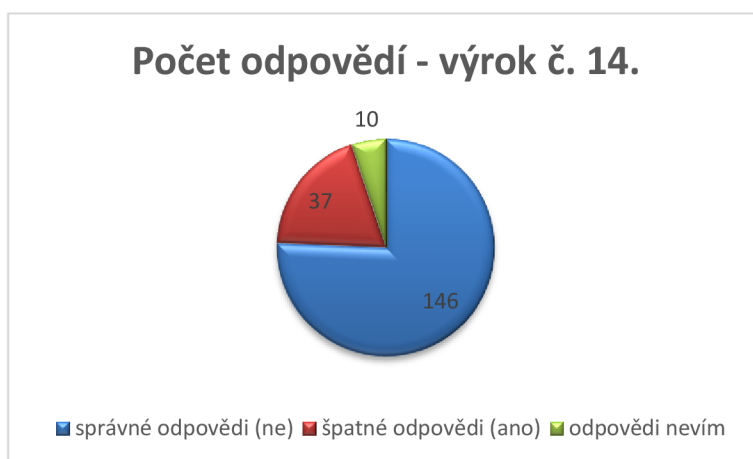
U tohoto výroku odpovědělo správně 49 (25,4 %) respondentů správně, špatnou odpověď pak zvolilo 129 respondentů (66,8 %), odpověď nevím byla označena v 15 případech (7,8 %).



Graf 17 - Počet odpovědí - výrok č. 13

14. Když spíme, náš mozek odpočívá.

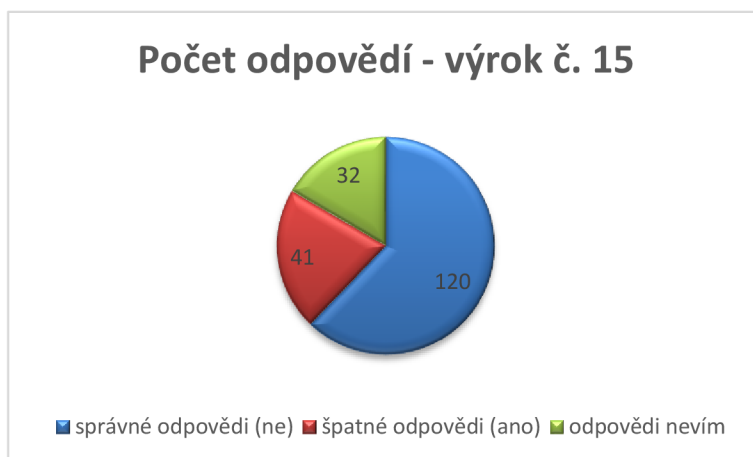
Tento výrok je pro větší množství respondentů nepravda a tak odpověděli správně ve 146 případech (75,6 %), za pravdu ho pak považuje a tedy špatně odpovědělo 37 respondentů (19,2 %). Odpověď nevím vybralo 10 (5,2 %).



Graf 18 - Počet odpovědí - výrok č. 14

15. Výpověď' očitého svědka je obvykle spolehlivá.

U výroku č. 15 odpovědělo správně 120 respondentů (62,2 %), špatně odpovědělo 41 respondentů (21,2 %), nevím pak odpovědělo 32 (16,6 %)



Graf 19 - Počet odpovědí - výrok č. 15

16. Hypnóza je účinným nástrojem na obnovení zapomenutých vzpomínek.

Na tento výrok odpovědělo 28 respondentů (14,5 %) správně, 127 respondentů (65,8 %) špatně a 38 respondentů (19,7 %) odpovědělo nevím.



Graf 20 - Počet odpovědí - výrok č. 16

17. Poslech klasické hudby (Mozart) v raném dětství zvyšuje inteligenci.

Správnou odpověď na tento mýtus vybralo 87 respondentů (45,1 %), špatnou odpověď pak zvolilo 44 respondentů (22,8 %), nevím odpovědělo 62 respondentů (32,1 %).



Graf 21 - Počet odpovědí - výrok č. 17

18. Příliš mnoho sladkého způsobuje hyperaktivitu dětí.

U tohoto výroku respondenti odpovídali takto, správně odpovědělo 45 respondentů (23,3 %), špatnou odpověď vybralo 130 respondentů (67,4 %), a odpověď nevím 18 (9,3 %).



Graf 22 - Počet odpovědí - výrok č. 18

19. Okamžitý kontakt dítěte s matkou po narození je podmínkou vytvoření vzájemné vazby.

V tomto případě odpovědělo správně 64 respondentů (33,2 %), špatně odpovědělo 104 respondentů (53,9 %). Odpověď nevíím zvolilo 25 respondentů (13 %).



Graf 23 - Počet odpovědí - výrok č. 19

20. Děti s dyslexií mají nižší inteligenci.

Tento mýtus se řadí mezi ty s velkým počtem správných odpovědí, konkrétně správně odpovědělo 173 respondentů (89,6 %), špatně odpověděli pouze 2 respondenti (1%) a nevíím, odpovědělo 18 (9,3 %).



Graf 24 - Počet odpovědí - výrok č. 20

21. Emoční vazba mezi matkou a dítětem je založená na fyziologické potřebě potravy, souvisí s kojením.

U tohoto výroku volilo správnou odpověď 57 respondentů (29,5 %), špatnou odpověď vybralo 91 (47,2 %) a 91 respondentů (23,3 %) odpovědělo nevím.



Graf 25 - Počet odpovědí - výrok č. 21

22. Podobná výchova dětí vede k tomu, že tyto děti budou mít v dospělosti podobnou povahu.

Výrok č. 22 zaznamenal 75 správných odpovědí (38,9 %), 92 špatných odpovědí (47,7 %) a 26 (13,5 %) odpovědí nevím.



Graf 26 - Počet odpovědí - výrok č. 22

23. Stres můžeme prožívat i tehdy, když se nám stane něco pozitivního. *

Tento výrok není mýtus a tak velké množství respondentů správně určilo, že se jedná o pravdivý výrok. Konkrétně to bylo 169 respondentů (87,6 %), špatně odpovědělo jen 9 respondentů (4,7 %), odpověď nevím zadalo 15 respondentů (7,8 %).



Graf 27 - Počet odpovědí - výrok č. 23

24. Ženy hovoří více než muži.

Na tento mýtus odpovědělo 32 respondentů správně (16,6 %). Mýtus patří mezi mýty s větším počtem špatných odpovědí, těch je konkrétně 140 (72,5 %). Odpověď nevím zvolilo 21 respondentů (10,9 %).



Graf 28 - Počet odpovědí - výrok č. 24

25. Výskyt sebevražd je vyšší u starších lidí než u adolescentů. *

Tento výrok je opět pravda, tzn. správné odpovědi jsou odpovědi ano, těch v dotazníku bylo jen 14 (7,3 %). Špatné odpovědi jsou v tomto případě ne, v dotazníku jich lze nalézt 152 (78,8 %). Odpověď nevím pak respondenti vybrali ve 27 případech (14 %).



Graf 29 - Počet odpovědí - výrok č. 25

Výroky, které respondenti nejčastěji byli schopni odhalit (odpověděli správně), procentuální počet správných odpovědí je nad 70 % jsou výroky (v tabulce č. 1 jsou označeny fialově):

- č. 5 – správně odpovědělo 176 respondentů
- č. 14 – správně odpovědělo 146 respondentů
- č. 20 – správně odpovědělo 173 respondentů
- č. 24 – správně odpovědělo 169 respondentů

Ty výroky, ve kterých respondenti chybovali nejčastěji, tedy procentuální počet špatných odpovědí je nad 70 %, jsou výroky (v tabulce č. 1 jsou označeny žlutě):

- č. 3 – špatně odpovědělo 181 respondentů
- č. 8 - špatně odpovědělo 156 respondentů
- č. 11- špatně odpovědělo 163 respondentů
- č. 24 - špatně odpovědělo 140 respondentů

- č. 25 - špatně odpovědělo 152 respondentů

Výrok, u kterého respondenti nejčastěji volili odpověď nevím, procentuální počet odpovědí nevím je nad 50 %, je (v tabulce č.1 je označen zeleně):

- č. 12 – nevím odpovědělo 98 respondentů

V tabulce č. 1 lze vidět shrnutí všech správných, špatných odpovědí a odpovědí nevím. Odpověď na výzkumnou otázku VO1 tedy spočívá v procentuálním výpočtu sebraných dat. **Celkové skóre míry výskytu psychologických mýtů bylo 45,4 %.** Respondenti byli schopni mýtus odhalit/správně odpovědět ve 39,9 % případů a odpověď nevím zvolilo 14,7 % respondentů.

Tabulka 1 - Absolutní a relativní počty odpovědí u jednotlivých výroků

Číslo výroku	Správné odpovědi		Špatné odpovědi		Odpovědi nevím	
	počet	procenta	počet	procenta	počet	procenta
Výrok č. 1	67	34,7	90	46,6	36	18,7
Výrok č. 2	111	57,5	38	19,7	44	22,8
Výrok č. 3	9	4,7	181	93,8	3	1,6
Výrok č. 4	90	46,6	46	23,8	57	29,5
Výrok č. 5	176	91,2	10	5,2	7	3,6
Výrok č. 6	97	50,3	88	45,6	8	4,1
Výrok č. 7	43	22,3	111	57,5	39	20,2
Výrok č. 8	23	11,9	156	80,8	14	7,3
Výrok č. 9	112	58	67	34,7	14	7,3
Výrok č. 10	103	53,4	68	35,2	22	11,4
Výrok č. 11	15	7,8	163	84,5	15	7,8
Výrok č. 12	19	9,8	76	9,8	98	50,8
Výrok č. 13	49	25,4	129	66,8	15	7,8
Výrok č. 14	146	75,6	37	19,2	10	5,2
Výrok č. 15	120	62,2	41	21,2	32	16,6
Výrok č. 16	28	14,5	127	65,8	38	19,7
Výrok č. 17	87	45,1	44	22,8	62	32,1
Výrok č. 18	45	23,3	130	67,4	18	9,3
Výrok č. 19	64	33,2	104	53,9	25	13
Výrok č. 20	173	89,6	2	1	18	9,3
Výrok č. 21	57	29,5	91	47,2	45	23,3
Výrok č. 22	75	38,9	92	47,7	26	13,5
Výrok č. 23*	169	87,6	9	4,7	15	7,8
Výrok č. 24	32	16,6	140	72,5	21	10,9
Výrok č. 25*	14	7,3	152	78,8	27	14

- **H1: Úspěšnost odpovědí v dotazníku psychologických mýtů studentů slovenské studie a studentů SOŠ pro administrativu EU se liší.**

Hypotéza č. 1 předpokládala, že úspěšnost odpovědí slovenské studie (A)

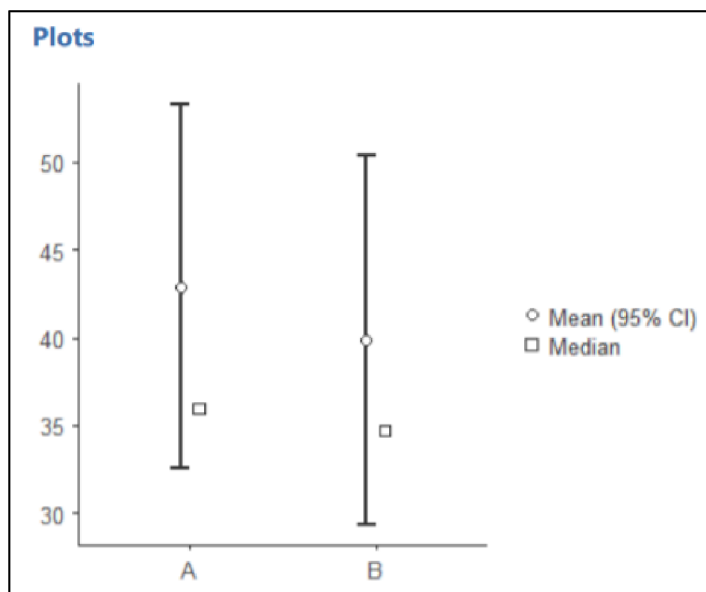
Tabulka 2 - Párový T-test pro H1

		statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d	
A	B	Student's t	1.48	24.0	0.151	3.03	2.05	0.296

Descriptives					
	N	Mean	Median	SD	SE
A	25	42.9	35.9	26.4	5.29
B	25	39.9	34.7	26.9	5.38

a výzkumné části této diplomové práce (B) se liší. H1 byla testována pomocí párového t-testu. Jak vyplývá z tabulky č. 2, p-hodnota je 0,151, tedy platí že, $p > 0,05$. Hladina významnosti (p) ukazuje, že rozdíl v úspěšnosti odpovědí ze dvou uvedených studií, není signifikantní.

V následujícím grafu. č 7 lze sledovat hodnotu Mean (průměr úspěšnosti obou studií), kde Mean=95 %. Hodnoty Mean u obou skupin, lze sledovat znovu v tabulce č. 2, u skupiny A je tato hodnota 42,9 a u skupiny B je hodnota Mean 39,9. To ukazuje, že se úspěšnost odpovědí u obou skupin neliší. **Na základě těchto dat nezamítáme nulovou hypotézu, tj. úspěšnost odpovědí studentů slovenské studie a studentů na střední odborné škole se neliší.**



Graf 30 - Hodnota Mean pro H1VO2: **Jak studenti, kteří se věnují psychologii i ve volném čase, rozpoznávají psychologické mýty?**

Z dotazníku vyplývá, že většina dotazovaných respondentů, konkrétně 141 (73,1 %), se mimo školu dále psychologii nevěnuje. Ostatních 52 respondentů tedy (26,9 %) uvedlo, že nějakou formu zájmu o psychologii mimo školu mají (viz graf č. 5). Studenti, kteří se psychologii věnují i mimo školu uvedli, že nejvíce získávají informace z knih, článků, přednášek, videí nebo filmů a také navštěvují kurzy psychologie.



Graf 31 - Další samostatné vzdělávání respondentů v psychologii

- **H2: Studenti, kteří se psychologii věnují i ve volném čase, mají vyšší úspěšnost v odhalení psychologických mýtů, než studenti, kteří ne.**

Hypotéza č. 2 pak předpokládala, že studenti, kteří se psychologii věnují i mimo školu budou úspěšnější v odhalování mýtů. H2 se testovala pomocí nezávislého t-testu, který sledoval jednotlivé odpovědi mezi respondenty, kteří se o psychologii zajímají i ve volném čase (n= 52 respondentů) a těmi, kteří ne (n=141 respondentů), tento počet respondentů nám ukazuje hodnota df (stupeň volnosti). Opět podle p-hodnot, které jsou uvedeny v tabulce č. 3 můžeme tvrdit, že rozdíly se u žádné z výroků neprokázaly. Tj. nebyl prokázán rozdíl v úspěšnosti u studentů, kteří se psychologii věnují i ve svém volném čase od těch, kteří se jí ve volném čase nevěnují. **Proto ani H2 nepřijímáme.**

Tabulka 3 - Nezávislý T-test pro H2

Independent Samples T-Test							
Independent Samples T-Test							
		statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Cohen's d
1	Student's t	0.7358	191	0.463	0.09083	0.1234	0.11938
2	Student's t	1.3995	191	0.163	0.14785	0.1056	0.22705
3	Student's t	1.0307*	191	0.304	0.05374	0.0521	0.16722
4	Student's t	0.8802	191	0.380	0.10434	0.1185	0.14280
5	Student's t	-0.9873	191	0.325	-0.04760	0.0482	-0.16018
6	Student's t	-1.8709*	191	0.063	-0.17253	0.0922	-0.30354
7	Student's t	-0.8907	191	0.374	-0.11579	0.1300	-0.14451
8	Student's t	0.7604	191	0.448	0.07215	0.0949	0.12337
9	Student's t	-1.4604*	191	0.146	-0.13898	0.0952	-0.23694
10	Student's t	-0.8576	191	0.392	-0.08933	0.1042	-0.13914
11	Student's t	0.0347	191	0.972	0.00327	0.0943	0.00563
12	Student's t	1.0177	191	0.310	0.15603	0.1533	0.16511
13	Student's t	0.0730	191	0.942	0.00750	0.1028	0.01184
14	Student's t	-0.0937	191	0.925	-0.00723	0.0772	-0.01520
15	Student's t	0.1514	191	0.880	0.01514	0.1000	0.02456
16	Student's t	0.8111	191	0.418	0.10584	0.1305	0.13160
17	Student's t	1.0678*	191	0.287	0.12766	0.1195	0.17325
18	Student's t	-1.2794	191	0.202	-0.13625	0.1065	-0.20757
19	Student's t	-0.0650	191	0.948	-0.00750	0.1154	-0.01054
20	Student's t	0.1613	191	0.872	0.00818	0.0507	0.02617
21	Student's t	-0.0790	191	0.937	-0.01037	0.1313	-0.01281
22	Student's t	0.2795	191	0.780	0.03205	0.1147	0.04535
23	Student's t	0.7202	191	0.472	0.06601	0.0917	0.11685
24	Student's t	-0.0149	191	0.988	-0.00164	0.1099	-0.00242
25	Student's t	0.5323	191	0.595	0.03955	0.0743	0.08636

* Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

- VO3: Jaký je rozdíl úspěšnosti odpovědí v dotazníku psychologických mýtů mezi muži a ženami?

Dotazník poskytuje informaci, že výzkumu v této diplomové práci se účastnilo 164 žen (85 %) a jen 29 mužů (15 %). To je, jak je již výše zmíněno, zapříčiněno především zaměřením školy na administrativu – celkově školu navštěvuje méně mužů. **Skóre úspěšnosti odpovědí žen je 10,9 výroku a skóre úspěšnosti odpovědí mužů je 10,2 výroku.** To znamená že ženy nejčastěji odhalily 11 mýtů a muži pak 10.

- **H3: Úspěšnost odpovědí mužů a žen se liší.**

Hypotéza č. 3 předpokládala, že úspěšnost odpovědí se liší u mužů a žen. H3 byla opět spočítána nezávislým t-testem. I zde byla primárně sledována p-hodnota, kdy platí $p > 0,05$. Hodnota $p = 0,241$ (tabulka č. 4), která vyšla ve výpočtu znamená, že rozdíl mezi úspěšností odhalování mýtů obou zmiňovaných skupin není signifikantní, tedy muži se v odpovědích od žen nelišili. **To znamená, že H3 nepřijímáme.**

- **VO4: Jak žáci SOŠ pro administrativu EU hodnotí výuku psychologie?**

Odpověď na tuto výzkumnou otázku byla hledána pomocí škál zaměřených na: oblibu, obtížnost, významnost, motivaci, zajímavost, organizovanost a srozumitelnost výuky psychologie na dané škole.

Respondenti měli za úkol zhodnotit *oblíbenost* výuky psychologie na škále od velmi oblíbený (1) až po velmi neoblíbený (5). Nejvíce studentů, konkrétně 75 (39,4 %) uvedlo, že je tento předmět pro ně velmi oblíbený. Poté 69 respondentů (35,8 %) zvolilo škálu č.2 – spíše oblíbený, 32 respondentů (16,6 %) uvedlo, že je pro ně předmět středně oblíbený, 14 (7,3 %) bylo pro škálu spíše neoblíbený a nejméně, pouze 2 respondenti (1 %) pro škálu č. 5 - velmi neoblíbený.

Otázka č. 2 zjišťovala *obtížnost* předmětu psychologie na škále od velmi obtížný (1) po velmi snadný (5). Pro škálu č. 1- velmi obtížné bylo 5 respondentů (2,6 %), škálu č. 2 – spíše obtížný vybralo 47 respondentů (24,5 %), nejvíce dotazovaných, a to 102 respondentů (53,1 %) označilo možnost 3 (tedy středně obtížný). 34 respondentů (17,7 %) vybralo škálu 4 – spíše snadný, a 4 respondenti (2,1%) uvedli, že se jim předmět psychologie zdá velmi snadný..

Další škálová položka (č. 3) se týkala toho, jak studenti považují předmět psychologie za *významný* v rámci celého studia. První škálu (velmi významný) vybralo 44 respondentů (22,9 %), nejvíce respondentů, 94 (49 %) zvolilo škálu 2, tedy docela významný, na škálu č. 3 - středně významný odpovědělo 35 respondentů (18,2 %), 17 respondentů (8,9 %) uvedlo, že je pro ně předmět psychologie spíše bezvýznamný a 2 respondenti (1 %), že bezvýznamný.

Otázka č. 4 se zabývala *motivací* ve výuce psychologie. Škálu č. 1 – velmi motivující vybralo 36 respondentů (18,9 %), nejvíce respondentů, 76 (40 %) uvedlo opět škálu 2, to znamená, že je pro ně výuka spíše motivující, pro 56 respondentů (29,5 %) je předmět psychologie středně motivující, menší počet respondentů, konkrétně 17 (8,9 %) a 5 respondentů (2,6 %) pak uvádělo škálu č. 4 a 5 – spíše nemotivující a velmi nemotivující.

Z další otázky (č. 5) vyplývá, že pro skoro polovinu dotazovaných – 90 respondentů (47,1 %) je předmět psychologie na jejich škole velice *zajímavý*, menší ale stále velký počet respondentů – 67 (35,1 %) uvedlo, že je pro ně spíše zajímavý, dále 25 respondentů (13,1 %) vybralo škálu 3 – středně zajímavý, 8 respondentů označilo škálu č. 4 - tzn. výuka je pro ně spíše nudná, jen 1 student (0,5 %) uvedl, že je pro něj psychologie a její výuka velmi nudný.

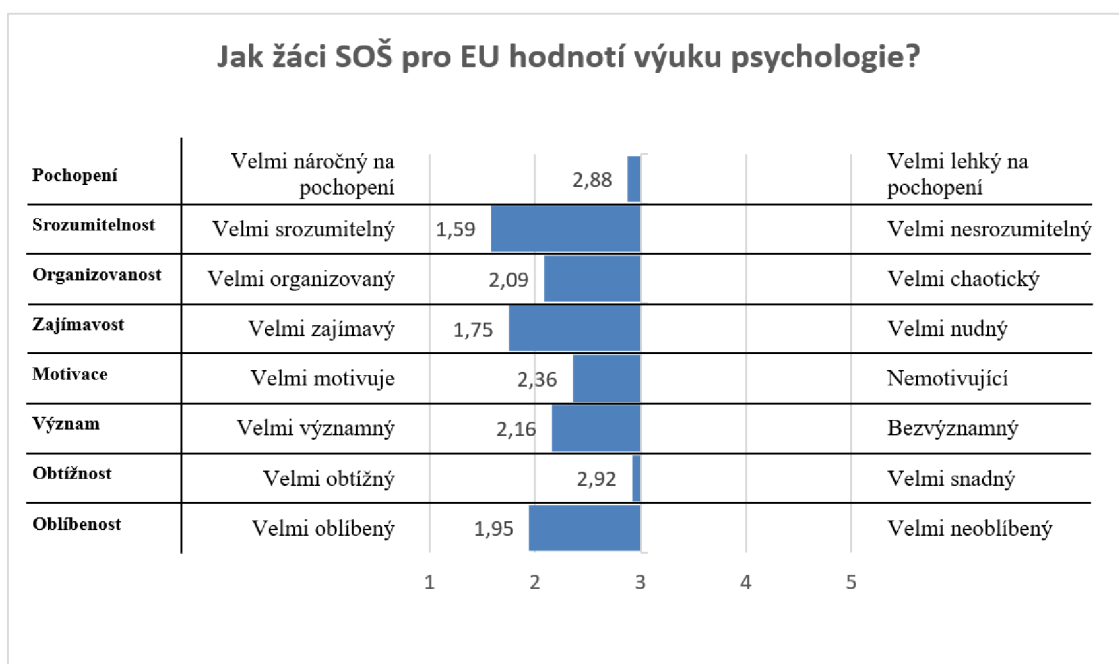
Otázka č. 6 hodnotí *organizovanost* výuky psychologie, 63 respondentů (33,2 %) a 66 respondentů (34,7 %) uvádí výuku jako velmi nebo spíše organizovanou, 41 respondentů (21,6 %) považuje výuku za středně organizovanou, škálu č. 4 – spíše chaotická výuka, vybralo 19 respondentů (9,5 %), 2 respondenti (1,1 %) vybrali, že je výuka velmi chaotická.

Při otázce č. 7 většina respondentů, 107 konkrétně (56,3 %) uvádí, že je pro ně výuka velmi *srozumitelná*, 57 respondentů (30 %) vybralo škálu č. 2 – spíše srozumitelná, škálu 3 – středně srozumitelná označilo 23 respondentů (12,1 %) a pouze 2 (1,1 %) a 1 respondent (0,5%) zvolili škály spíše nesrozumitelná a velmi nesrozumitelná.

Otázka č. 8 zjišťuje, jak respondenti *chápu (pochopení)* výklad, což souvisí se srozumitelností (předchozí otázkou). Škálu č. 1 – velmi náročný na pochopení, zvolilo 32 respondentů (16,8 %), dále psychologii označilo za spíše náročnou na pochopení

39 respondentů (20,5 %), středně náročná je výuka psychologie pro 44 respondentů (23,2 %), nejvíce respondentům 64 (33,7 %) přijde psychologie spíše lehká na pochopení a naplnila se tedy premisa toho, že žáci výuku chápou a rozumí jí, 11 respondentů (5,8 %) pak uvedlo, že je velmi lehká na pochopení.

V grafu č. 32 jsou zaneseny hodnoty vážených průměrů pro všechny výše uvedené zkoumané kategorie. Tyto hodnoty ukazují, jaké odpovědi průměrně respondenti vybírali z Likertovy škály u jednotlivých položek.



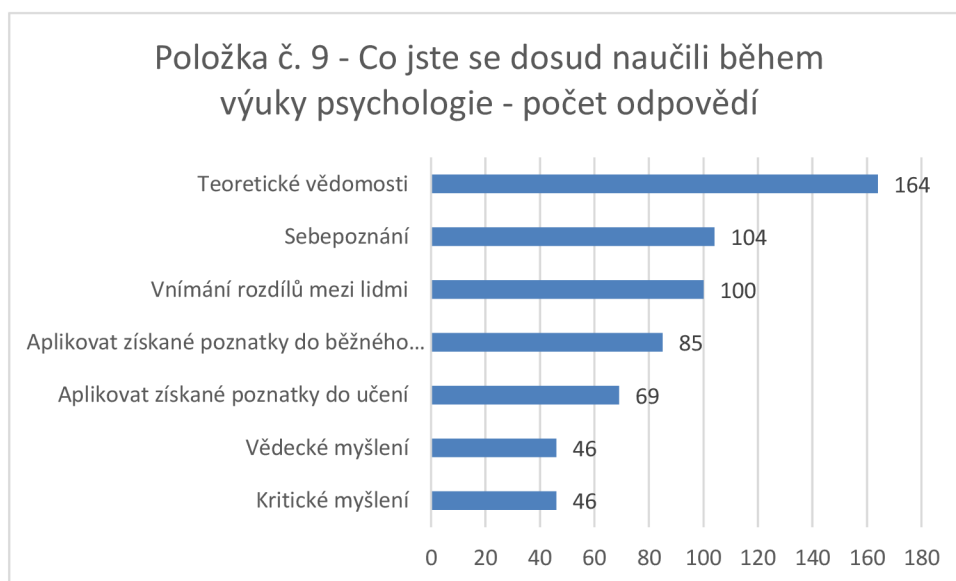
Graf 32 - Vážené průměry pro otázky 1-8 (hodnocení výuky psychologie)

V rámci této výzkumné otázky a propojení s teorií (viz kapitola 1.2.1) by bylo vhodné zmínit ještě otázky č. 14 „Co Vám ve výuce psychologie chybí?“, kdy většina respondentů uvádělo, že by uvítali více praktických informací (více příkladů z praxe), více hodin nebo také uváděli, že jim ve výuce nechybí nic.

Další otázka k rozvedení, je otázka č. 9 „Co jste se dosud naučil/a během výuky psychologie?“. Z grafu č. 33 je patrné, že žáci měli na výběr z uvedených odpovědí, přičemž mohli vybírat více odpovědí naráz. Že se naučilo kritickému myšlení (odlišit ověřená fakta od hodnotově orientovaných tvrzení, ověřit důvěryhodnost zdrojů, předsudky, heuristiky, posoudit přesvědčivost argumentů a tvrzení aj.), uvedlo 46 respondentů (24 %). Stejný počet respondentů – tedy 46 (24 %) uvedlo, že se naučilo vědeckému myšlení (např. jak se provádí psychologický výzkum, etické zásady výzkumu, odlišit pseudo-psychologické přístupy – pop-psychologie od vědeckého poznávání aj.).

Nejvíce, tedy 164 respondentů (85,4 %), vybralo, že se naučili především teoretické vědomosti jako pojmy, teorie, významné představitele, strukturu a vývoj osobnosti, fungování lidské psychiky aj.. Sebepoznání (ve výuce psychologie poznávám své vlastnosti, schopnosti, role, silné a slabé stránky, hranice a limity aj.) označilo 104 respondentů (54,2 %). Dále respondenti uváděli, že se naučili aplikovat získané poznatky do učení (např. jak se lépe učit, motivovat, pracovat s pozorností při učení aj. Také 85 respondentů (44,3 %) odpovědělo, že se naučilo aplikovat získané poznatky do běžného života (jak zvládat stres, jak zacházet s emocemi, jak komunikovat s druhými aj.) Vnímání rozdílů mezi lidmi (od škatulkování k vnímání variability rozdílů mezi lidmi) se díky, psychologii naučilo 100 respondentů (52,1 %).

V teoretické části této práce (viz kapitola 1.2.1) bylo zmíněno, že by se učitel měl snažit snížit množství teorie v hodině a informace aplikovat praktickou cestou. Naučit žáky kritickému a v nějaké míře také vědeckému myšlení (viz kapitola 1.5), je jedním z cílů psychologie. Vzniká zde tedy prostor pro zlepšení výuky na této škole (více viz diskuze).



rGraf 33 - Odpovědi respondentů na položku č. 9

6 Diskuze

Výzkumná část této diplomové práce vedla k prozkoumání toho, jak jsou rozšířeny psychologické mýty na konkrétní střední škole (SOŠ pro administrativu EU), a to z pohledu studentů.

Psychologické mýty se objevují každodenně kolem nás, a tak není divu, že se dostávají i do výuky psychologie na střední škole. Dnešní didaktika psychologie je pak zaměřena především na to, jak vzdělávat studenty v psychologickém myšlení, kritickém myšlení, rozvoji osobnosti a rozvoji schopností daného jedince. Jeho zájmem by pak mělo být kriticky nahlížet na informace, které se k němu dostávají, například i na mýty, se kterými se může potkat dokonce i ve výuce. Cílem této práce tedy bylo zjistit, zda studenti některé vybrané mýty umí odhalit nebo je znají.

Tento fakt jsem se tedy dále snažila vyzkoumat pomocí výzkumných otázek a pracovních hypotéz.

VO1: Jaká je míra výskytu psychologických mýtů na SOŠ pro administrativu EU?

Tato výzkumná otázka se zabývala mírou výskytu psychologických mýtů. To spočívalo v procentuálním výpočtu všech odpovědí v dotazníku na dané mýty (výroky). **Celkové skóre míry výskytu psychologických mýtů bylo 45,4 %.** Respondenti byli schopni mýtus odhalit/správně odpovědět ve **39,9 %** případů a odpověď neví zvolilo 14,7 % respondentů. Všechny odpovědi a jejich procentuální podíl lze vidět na v tabulce č. 1. (kapitola 5.).

Porovnáme-li výsledky našeho výzkumu s výsledky studie Sokolové et al. (2017), schopnost respondentů správně zodpovědět výroky (odhalit mýty) se příliš neliší. Zatímco v naší studii se to podařilo 39,9% studentů, ve zmiňované slovenské studii to bylo 43%. Rozdíl se však vyskytuje v tom, jaké je celkové skóre výskytu psychologických mýtů. V naší studii bylo toto skóre 45,4%, ve studii Sokolové et al. (2017) bylo 57%. Tento rozdíl je patrně zapříčiněn odlišnou metodikou, neboť v našem výzkumu mohli respondenti volit jako odpověď nejen možnosti „ano“ a „ne“, ale také možnost „nevím“. Pokud tak narazili na výrok, u něhož si nebyli odpovědi jistí,

nemuseli tipovat, zda je správný či nesprávný. Tím jsme pravděpodobně předešli množství falešně pozitivních/negativních odpovědí.

Swami et al. (2015) ve výsledcích své studie udávají, že celková míra přijetí mýtů je 55%. To je opět o něco vyšší číslo než zjistila naše studie, ale přibližně odpovídá výsledkům studie Sokolové et al. (2017). I v tomto případě však byly respondentům nabízeny jen možnosti odpovědi „ano“ a „ne“: Sami autoři se při hodnocení studie zmiňují o tom, že v případě dalšího výzkumu v této oblasti by do dotazníku měla být zařazena také možnost odpovědi „nevím“.

Mýty, které tvořily položky dotazníků jak naší, tak obou výše uvedených studií, byly vybrány z knihy Lilienfelda et al. (2011). Výsledky tak mezi sebou lze porovnávat, nicméně je vždy zapotřebí vzít v úvahu všechny specifické aspekty prostředí, v nichž jednotlivé studie vznikaly. Zásadním rozdílem mezi naší studií a studiemi Swamiho (2015) a Sokolové (2017) je to, že naše studie probíhala na střední škole, zatímco obě zmíněné na vysokých školách.

Pokud se zaměříme na ty výroky, na něž většina respondentů odpověděla správně, zjistíme, že nejvyšší míru správných odpovědí vykazuje výrok č. 5 „Pokud reagujeme na požadavky dítěte ihned, můžeme ho rozmazlit“. Ten jako nepravdivý označilo 91,2 % studentů.

Z výše popsané teorie (viz kapitola 3.2) vyplývá, že tento mýtus je ve společnosti silně zakořeněný, avšak jeho původ je nejasný. Zřejmě vychází z behaviorální psychologie, kdy J. B. Watson tvrdil, že ideálem výchovy je držet si od dítěte odstup. Tímto názorem se řídily především starší generace, neboť chyběly studie, které by jej vyvracely. V šedesátých a sedmdesátých letech se však s objevem teorie vztahové vazby (attachment) pohled na vztah rodiče a dítěte začal měnit. Dle mého názoru to může být jeden z důvodů, proč současná generace označuje tento výrok za nepravdivý. Tento názor podporují také výsledky výzkumu Sokolové et al., v němž tento výrok za nepravdivý označilo 89,4 %.

Při pohledu na nesprávné odpovědi, tedy ty, které výskyt mýtu potvrzují, jeví se jako nejsilněji podporovaný výrok „Lidé mají tendenci potlačovat vzpomínky na traumatizující události. Nesprávně na něj odpovědělo (zvolilo možnost „ano“) 93,8 % respondentů. Podobný údaj vykazuje i studie Sokolové et al. – 93,6 %. Také podle

výzkumu Goldinga (1996) mělo 89 % respondentů zkušenost (osobní či zprostředkovanou) s nějakou potlačenou vzpomínkou. Jak uvádí Lilienfeld (2011), tento mýtus vychází z Freudovy teorie vytěsnění, která ale nebyla spolehlivě ověřena vědeckými studiemi. To, že i tak tento mýtus přežívá, je podle mého názoru zapříčiněno popularitou Freuda a jeho práce, která bývá řazena do učiva základů psychologie. Často (i podle mých vlastních zkušeností) pak není dostatečně vysvětleno, že právě tato teorie není podložena vědeckými poznatky.

Možnost „nevím“ využilo průměrně 14,7 % respondentů. U většiny výroků se míra této odpovědi pohybovala mezi 1,6 % a 30,2 %. U výroku č. 12 „Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická.“ ale tato míra dosáhla 50,8%, takže polovina respondentů si nebyla jistá svou odpovědí. Při pátrání po příčinách, proč tomu tak je, jsem došla k závěru, že může jít o souhru více faktorů. Jednak vysvětlení toho, proč je výrok mýtus, vyžaduje znalosti neuropsychologie, která se na SOŠ pro administrativu EU nevyučuje. Dále může hrát roli to, že výrok obsahuje termíny, které jsou odborné a podle mého názoru se běžně mimo obor nepoužívají (konkrétně slovo holistická). Studenti tedy nemuseli vůbec porozumět obsahu výroku.

H1: Úspěšnost odpovědí v dotazníku psychologických mýtů studentů slovenské studie a studentů SOŠ pro administrativu EU se liší.

Premisa k této hypotéze byla, že se výsledky těchto dvou studií budou výrazně lišit. Uvedená slovenská studie byla provedena na studentech bakalářského studia tedy mým předpokladem bylo, že budou lépe schopni odhalovat mýty. Navíc se jednalo o zahraniční studii, předpokládala jsem tedy, že úroveň výuky psychologie (potažmo výskytu mýtů) může být odlišná. Pomocí statistického šetření se ukázalo, že obě studie jsou si, co se týče odpovědí, velmi podobné. Stanovená hladina $p=0,151$ prokázala, že rozdíl v úspěšnosti není statisticky signifikantní. **Na základě těchto dat nezamítáme nulovou hypotézu, tj. úspěšnost odpovědí studentů slovenské studie a studentů na střední odborné škole se neliší.**

To, že se výsledky obou studií významně neliší, může být ukazatelem toho, že mýty uvedené v dotazníku jsou společensky, kulturně tak hluboce zakořeněné koncepty, že pravděpodobně nehraje zásadní roli stupeň vzdělávání (sekundární/terciární) ani

národnost (česká/slovenská). Národnostní rozdíl nemusí mít na rozpoznávání mýtů velký vliv, neboť Nohavová (2018) i Sokolová (2017) se shodují v tom, že výskyt mýtů ve výuce je zásadním problémem didaktiky psychologie. Mýty, kterým studenti věří, mohou poukazovat na jejich tendence k zjednodušování, přílišné generalizaci a utváření stereotypů. Řešením může být větší zaměření výuky na rozvoj kritického myšlení.

VO2: psychologii věnují i ve volném čase

Z celkového počtu 193 respondentů uvedlo 26,9 %, že se o psychologii zajímají i mimo školu. Tito respondenti pak v dotazníku uváděli, že využívali nejčastěji knih, článků, přednášek nebo videí. Vzniká tedy předpoklad, že by tyto respondenti mohli dosahovat lepšího skóre při odhalování psychologických mýtů. Proto byla zvolena následující hypotéza:

H2: Studenti, kteří se psychologii věnují i ve volném čase, mají vyšší úspěšnost v odhalení psychologických mýtů, než studenti, kteří ne.

Ani zde vypočtená statistika neprokázala signifikantní rozdíl, **a proto ani H2 nepřijímáme.**

Statistika nepotvrdila moji premisu, proto by bylo vhodné další, hlubší prozkoumání tématu. Námětem dalšího zkoumání by mohlo být, jakými konkrétními prameny se studenti, kteří se věnují psychologii i mimo školu, zabývají. Je možné, že uvedení studenti čtou například ne odborné populární knihy, které naopak mohou přispívat k utvrzování psychologických mýtů.

VO3: Jaký je rozdíl úspěšnosti odpovědí v dotazníku psychologických mýtů mezi muži a ženami?

Výzkumná otázka č. 3 hledala odpověď na otázku jaký můžeme najít rozdíl v úspěšnosti odpovědí v dotazníku mezi ženami a muži. **Skóre úspěšnosti odpovědí žen je 10,9 výroku a skóre úspěšnosti odpovědí mužů je 10,2 výroku.** To znamená že ženy nejčastěji odhalily kolem 11 mýtů a muži okolo 10.

H3: Úspěšnost odpovědí mužů a žen se liší.

Předpokladem této hypotézy bylo, že se odpovědi žen a mužů budou lišit, a to zejména kvůli poměru žen a mužů ve výzkumném vzorku. Ve výzkumném vzorku se objevilo 85 % žen a 15 % mužů. Toto rozložení vzorku je zapříčiněno zřejmě zaměřením školy na administrativní práci, kdy školu navštěvuje více dívek než chlapců. **V tomto případě ani H3 nepřijímáme.**

Ženy i muži tedy odpovídali se stejnou úspěšností. Stejně výsledky vykazují také studie Swamiho (2015) a Gardenera a Browna (2013). Přestože ve vzorku naší studie výrazně převažovaly ženy nad muži, obě tyto skupiny odpovídaly na výroky podobně. Podle mého názoru je tato skutečnost způsobena tím, že se mýty byly genderově neutrální.

VO4: Jak žáci SOŠ pro administrativu EU hodnotí výuku psychologie?

Pomocí této výzkumné otázky jsem chtěla popsat, jakým způsobem nahlízejí žáci na výuku psychologie na dané střední škole, a získat tak informace, které udávají pozadí celého výzkumu. V dotazníku byli žáci dotazováni na různé oblasti výuky jako například oblíbenost předmětu, jejich subjektivní zhodnocení obtížnosti předmětu, organizovanost výuky. Tyto charakteristiky výuky psychologie na SOŠ pro administrativu administrativu EU měli respondenti hodnotit na pětistupňových likertových škálách.

Z výsledků je patrné, že žáci hodnotí celkově předmět Psychologie kladně. Jako velmi oblíbený či oblíbený předmět jej hodnotilo celkem 145 studentů, což jsou tři čtvrtiny všech dotázaných, a to i přesto, že jen malá část (38 respondentů, 19,6 %) jej označila za snadný či velmi snadný předmět. Velkou roli v kladném přístupu k Psychologii hraje pravděpodobně srozumitelnost předmětu – jako srozumitelný, nebo dokonce velmi srozumitelný jej označilo 167 z celkových 193 studentů (86,5 %). Myslím, že jedním z hlavních důvodů je osoba učitele, a to především proto, že s jeho výukou mám osobní zkušenosti. Tyto poznatky se shodují s výzkumem Nohavové (2018).

Při hodnocení výuky psychologie na SOŠ pro administrativu EU byli respondenti v dotazníku vyzváni, aby vybrali, co se dosud během výuky psychologie naučili. Nejčastěji volili možnost „Teoretické vědomosti“ (n=164, 85 %). Naopak – nejméně z respondentů vybralo možnosti „kritické myšlení“ a „vědecké myšlení“ – shodně

46 respondentů (24 %). Tyto výsledky jsou jistě důvodem k zamyšlení, neboť, jak píše Nohavová (2018), zásadním úkolem výuky psychologie je rozvíjení funkční psychologické gramotnosti. K dosažení tohoto cíle je pak nutné přistupovat k didaktice psychologie koncepčně tak, aby byly rozvíjeny oba předpoklady funkční psychologické gramotnosti – implicitní gramotnost (vzniká na základě praktických zkušeností) a formální psychologickou gramotnost (teoretické poznatky, vědomosti). Jedním z důležitých nástrojů, který je zásadním pro rozvoj funkční psychologické gramotnosti, je kritické a vědecké myšlení (Slavin, 2003; Nohavová, 2018). Z dotazníkového šetření vyplývá, že v tomto směru je ve výuce psychologie nejenom na SOŠ pro administrativu EU na čem pracovat.

Limity práce

Data pro výzkum byla sebrána na Střední škole pro administrativu pro Evropskou unii. Tuto školu jsem sama vystudovala, a tak mi prostředí bylo známé. Proto jsem se zde rozhodla vykonat také odbornou praxi, kdy jsem se mohla dozvědět více o studentech, a to díky uvádějícímu panu učiteli, který zde jako jediný vyučuje psychologii. Při této příležitosti jsme se domluvili, že by bylo možné sebrat data na této škole.

Sběr dat proběhl již v roce 2019. Tento fakt může mít vliv na celkové pojetí této práce a plynou z něho další nedostatky. Kvůli pozdějšímu zpracování dat jsem byla nucena trochu upravit design výzkumu. Místo toho, aby výzkum proběhl na vícero “středních školách” (např. na školách jiného zaměření) a byl tak zvolen reprezentativnější rozmanitější vzorek, jsem se hlouběji zabývala pouze uvedenou střední školou a to zejména z časových a organizačních důvodů. Nicméně, jak jsem výše uvedla, pro mne tato střední škola byla známá, a tak jsem se rozhodla věnovat jí širší prostor. Původním záměrem bylo vytvořit dotazník také pro učitele, který psychologii na dané škole vyučuje a pokusit se zjistit, zda dané mýty opravdu vyučuje a následně jej porovnat s dotazníky od studentů. Tím, že jsem výzkum omezila pouze na jednu školu a pouze na pohled studentů jsem značně omezila výsledky práce. V tomto případě na vyzkoumané zjištění může mít velký vliv konkrétní vyučující a jeho pojetí výuky, klima školy, atd. což významně zkresluje výsledky.

Nedostatek této práce spatřuji také v neobratné, respektive nedostatečné formulaci některých mýtů v dotazníku. Například u výroku č. 12 „Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická“ respondenti ve velké míře odpovídali neví. Myslím si, že pro ně bylo těžké otázce porozumět a nevěděli, jaký význam tento výrok vlastně má.

Jsem si vědoma, že výsledky této studie nelze příliš generalizovat. Nicméně mohou přinést jakýsi vhled do výuku psychologie, zejména dané školy. Tento výzkum by mohl sloužit jako pilotní výzkum; dává prostor k dalším otázkám – například jak zlepšit didaktiku psychologie v sekundárním vzdělávání. V neposlední řadě samotné nalézání a odhalování dalších mýtů může sloužit k vyvracení zažitých domněnek ve společnosti. Například výrok č. 5 „Pokud na požadavky dítěte reagujete ihned můžete ho rozmazlit“, je dle mého názoru stále hluboce zakořeněným názorem zejména (ale bohužel ne jenom) pro starší generace. Vyvracení tohoto mýtu může přispět k výchově a psychické pohodě dalších generací.

Závěr

Cílem této diplomové práce je zjistit, v jaké míře se ve výuce psychologie na střední škole objevují mýty (které jsou rozšířené v laické populaci), a to z pohledu studentů, dílčím cílem bylo také zjistit, jakou studenti hodnotí psychologii jako vyučovací předmět.

Teoretická část se věnuje vymezení pojmů didaktika, didaktika psychologie, cíle výuky, specifické cíle výuky psychologie, pojetí výuky psychologie v sekundárním vzdělávání a jeho specifika. Dále se taky zaměřuje na to, co je psychologický mýtus a jejich zdroje a v poslední části jsou blíže popsány a vysvětleny vybrané mýty, které se objevují v dotazníku výzkumu této diplomové práce.

V praktické části jsou pak vysvětleny cíle diplomové práce a jsou stanoveny výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. Je zde představen modifikovaný dotazník Sokolové et al. (2017), se kterým je pracováno ve výzkumu v této diplomové práci. V praktické části je také uvedena výzkumná studie Sokolové et al. (2017), se kterou jsou sebraná data porovnávána.

Dotazník byl vyplněn 193 respondenty. Výsledky pak ukázaly, že celkové skóre míry výskytu psychologických mýtů bylo 45,4 %. Respondenti byli schopni mýtus odhalit/správně odpovědět ve 39,9 %. Dále se ukázalo, že úspěšnost odpovědí v dotazníku psychologických mýtů studentů slovenské studie Sokolové et al. (2017) a studentů SOŠ pro administrativu EU se neliší. To vede k domněnce, že psychologické mýty jsou silně zakořeněné a jsou velkým problémem ve výuce psychologie. Dále z výsledku vyplývá, že studenti, kteří se psychologii věnují i ve volném čase, nemají vyšší úspěšnost v odhalení psychologických mýtů, než studenti, kteří se psychologii ve volném čase nevěnují. Nebo také, že muži se v úspěšnosti odpovědí na psychologické mýty od žen neliší. Jako poslední zjištění dotazník přinesl odpovědi na to, jak žáci dané střední školy hodnotí výuku psychologie. Ze zkoumání vychází, že předmět Psychologie hodnotí kladně a to zejména díky srozumitelnosti výkladu. Nicméně, respondenti označovali, že získali v průběhu výuky nejvíce teoretických znalostí, ale potřebovali by více rozvinout kritické nebo vědecké myšlení, což vede k zamyšlení jak zkvalitnit výuku na dané střední

škole. Tento trend se ukazuje napříč středními školami v České republice (viz výzkum Nohavová, 2018).

Problematika výskytu psychologických mýtů ve výuce potažmo v životě je velice spletitá. Pop-psychologie nás obklopuje skoro ve všech oblastech našeho života a v některých případech přináší i cenné informace, nicméně je třeba se naučit, a především učit tomu i studenty, jak se ve spletitých sítích dezinformací orientovat. I tomu může napomoci tato diplomová práce.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje:

Ainsworth-Salter, M. D, Blehar, M. D., Waters, E., Wall S. N. (2015). Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Psychology Press

Beyerstein, B. L., & Beyerstein, D. F. (1992). The write stuff: Evaluation of graphology-the study of handwriting analysis. New York: Prometheus.

Beyerstein, B. L. (2004). Whence Cometh the Myth that We Only Use 10% of our Brains?. In Della Sala, S. Mind Myths: Exploring popular assumptions about the mind and the brain (s. 3–24). John Wiley & sons.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. London: Hogarth Press.

Bowlby, J.(1988). A Secure Base: Parent- Child Attachment and Healthy Human Development: New York: Basic Books.

Brizendine, L. (2006). The female brain. New York: Morgan Road Books.

Carnegie, D. (1982). How to Win Friends and Influence People. Pocket Books

Corballis, M. C. (2004). Are we in our right minds? In Della Sala, S. Mind Myths: Exploring popular assumptions about the mind and the brain (s. 291- 314). John Wiley & sons.

Dyg, I. (2000). What grown-ups understand about child development: A national benchmark survey: Civitas Initiative, Zero To Three, BRIO Corporation.

Ekman, P. (1999). Handbook of Cognition and Emotion: Basic Emotions pp. 48-51.

Gigerenzer, G. (2007). Gut feelings: The intelligence of the unconscious. New York: Viking

Goldberg, E. (2004). Jak nás mozek civilizuje. Praha: Karolinum.

Hašto, J. (2005). Vzťahová väzba: Ku koreňom lásky a úzkosti. Trenčín: Vydavateľstvo F.

Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Praha: Portál

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). Psychologický slovník. 1. vydání. Praha: Portál.

Koutek J., Kocourková, J. (2003). Sebevražedné chování. Současné poznatky o suicidalitě a její specifika u dětí a dospívajících. Praha: Portál.

Kosíková, V. (2011) Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada

Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál.

- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Praha: Grada
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2011). *50 největších mýtů populární psychologie: opravník obecně oblíbených omylů o lidském chování*. Praha: Universum (ČR)
- Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Ústí nad Labem: SVK
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H
- McNally, R. J. (2003). *Remembering trauma*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nohavová, A. (2018). *Didaktika psychologie: od cíle výuky k jeho realizaci*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích
- O'Neill, H. (2006). *Managing anger*. Wiley
- Praško, J., Espa-Červenková, K., Závěšická, L. (2004). *Nespavost: zvládání nespavosti*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál
- Raboch, J., et al. (2001). *Psychiatrie*. Praha, Galén
- Rejzek, J. (2012). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychologie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave
- Vašutová, M., & Ježková, V. (2015). *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada
- Viewgh, J. (1996). *Sebevražda a literatura*. Brno: Psychologický ústav AV ČR
- Von Franz, M. L. (1998). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál
- Vybíral, Z. (2006). *Psychologie jinak: současná kritická psychologie*. Praha: Akademia.
- Watson. (1928). *Psychological Care of Infant Child*. New York: W. W. Norton
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál

Online zdroje:

Allen, N. J., & Barres, B. (2009). Neuroscience: Glia — more than just brain glue. *Nature*, 457, 675-677. <http://doi:10.1038/457675a>

Alexander-Passe, N. (2015). The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*. 2. <http://doi:10.3850/S2345734115000290>.

Altmanová, J., Berki, M. J., Brdička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf

Andršová, A. (2007). Aktuální otázky didaktiky psychologie [Rigorózní práce, Karlova univerzita v Praze]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27791/>

Brandon S, Boakes J, Glaser D, Green R. (1998). Recovered memories of childhood sexual abuse. Implications for clinical practice. *Brit J Psychiat*;172: 196 - 307 in Koukolík F., (n.d.). O vztahu mozku a paměti. Univerzita Komenského v Bratislavě - Fakulta matematiky, fyziky a informatiky. <https://fmfi-uk.hq.sk/Informatika/Kognitivna%20Veda/05kouk.htm>

Bigelow, K. M., & Morris, E. K. (2001). John B. Watson's advice on child rearing: Some historical context. *Behavioral Development Bulletin*, 10(1), 26-30. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100479>

Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., Scheringer, M. (2020). Eustress and Distress: Neither Good Nor Bad, but Rather the Same?. *BioEssays* 42, 1900238. <https://doi.org/10.1002/bies.201900238>

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A first approximation. *American Psychologist*, 45(7), 891–900. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.7.891>

Brown, Ch. (2003, 13. říjen). The Stubborn Scientist Who Unraveled A Mystery of the Night. *Smithsonian magazine*. <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/the-stubborn-scientist-who-unraveled-a-mystery-of-the-night-91514538/>

Bushman, B. J. (2002). Does Venting Anger Feed or Extinguish the Flame? Catharsis, Rumination, Distraction, Anger, and Aggressive Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 724–731. <https://doi.org/10.1177/0146167202289002>

Brown, L. T. (1983). Some more misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology*, 10(4), 207–210. https://doi.org/10.1207/s15328023top1004_4

Das, J. P., Mishra, R. K., & Kirby, J. R. (1994). Cognitive Patterns of Children with Dyslexia: A Comparison Between Groups with High and Average Nonverbal Intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 235–242. <https://doi.org/10.1177/002221949402700405>

Dement, W. C. (1998). The study of human sleep: a historical perspective. *Thorax*;53: S2-S7. <http://dx.doi.org/10.1136/thx.53.2008.S2>

Esgate, A; Groome, D (2005). *An Introduction to Applied Cognitive Psychology*. Psychology Press. p. 201. ISBN 978-1-84169-318-7.

Furnham, A., & Hughes, D. J. (2014). Myths and Misconceptions in Popular Psychology: Comparing Psychology Students and the General Public. *Teaching of Psychology*, 41(3), 256–261. <https://doi.org/10.1177/0098628314537984>

Gardner, R. M., & Brown, D. L. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.008>.

Gazzaniga, M. (1998). The Split Brain Revisited. *Scientific American*, 279(1), 50-55. Retrieved June 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/26057845>

Gaze, C. M. (2014). Popular psychological myths: A comparison of students' beliefs across the psychology major. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 46–60. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.3931>

Geake, J. (2008), Neuromythologies in education. *Educational research*, 50, s.123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>

Geiger M. A. (1997) An Examination of the Relationship Between Answer Changing, Testwiseness, and Examination Performance, *The Journal of Experimental Education*, 66:1, 49-60, doi: 10.1080/00220979709601394

Golding, J. M., Sanchez, R. P., & Segó, S. A. (1996). Do you believe in repressed memories? *Professional Psychology: Research and Practice*, 27(5), 429–437 <https://doi.org/10.1037/0735-7028.27.5.429>

Griffiths, M.D. (1995). 'Pop' psychology. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 8, 455-457. https://www.academia.edu/429716/Griffiths_M_D_1995_Pop_psychology_The_Psychologist_Bulletin_of_the_British_Psychological_Society_8_455_457

Gus, S. and Samuelsson, S. (1999). Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40: 127-134. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00109>,

Halpern D. F. (2007) Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline (pp. 9–27). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/12063-001>

Herculano-Houzel, S. (2002). Do You Know Your Brain? A Survey on Public Neuroscience Literacy at the Closing of the Decade of the Brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 98–110. <https://doi.org/10.1177/107385840200800206>

Hughes, S., Lyddy, F., & Lambe, S. (2013). Misconceptions about Psychological Science: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 20–31. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>

Kowalski, P., & Taylor, A. K. (2009). The Effect of Refuting Misconceptions in the Introductory Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 36(3), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00986280902959986>

Kruger, J., Wirtz, D., & Miller, D. T. (2005). Counterfactual Thinking and the First Instinct Fallacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 725–735. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.725>

Kučera, D. (2015). *Psychology now!2015: Sborník odborných prací ze seminářů psychologie* (1. vydání). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích <http://pedcas-ftp.pdf.cuni.cz/data/psychologynow2015.pdf>

Loftus, E. F. (1993). The reality of repressed memories. *American Psychologist*, 48, 518–537. <https://doi:10.1037/0003-066X.48.5.518>

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., Jr., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12063-001>

McNally, R. J. (2005). Debunking Myths about Trauma and Memory. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(13), 817–822. <https://doi.org/10.1177/070674370505001302>

Goodman, G.S, McWilliams, K., Lyons, K.E. (2014). Memory for child sexual abuse information: Simulated memory error and individual differences. *Mem Cogn* 42, 151–163. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0345-2>

Mehl, M. R., Vazire, S., Ramírez-Esparza, N., Slatcher, R. B., & Pennebaker, J. W. (2007). Are women really more talkative than men?. *Science (New York, N.Y.)*, 317(5834), 82. <https://doi.org/10.1126/science.1139940>

Mezinárodní klasifikace nemocí (2021). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10* (Vyd. 3.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F44>

Michálková, K. (2021). Kritická místa ve výuce psychologie na středních školách z pohledu učitelů [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Portál STAG <https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

MŠMT (2020). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01 (veřejnosprávní činnost)*. Praha: MŠMT <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf>

National Institute of Neurological Disorders and Strokes. (2019, 13. srpen). Brain basics: Understanding sleep. <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/Patient-Caregiver-Education/Understanding-Sleep#3>

Onnela, J. P., Waber, B. N., Pentland, A., Schnorf, S., Lazer, D. (2014) Using sociometers to quantify social interaction patterns. *Sci Rep* 4, 5604. <https://doi.org/10.1038/srep05604>

Roberts, L. D., Heritage, B. & Gasson, N. (2015) The measurement of psychological literacy: a first approximation. *Front. Psychol.* 6:105. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00105

Sebevraždy (2021, 17. února). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky. Zdravotnická statistika. ISBN 80-728-0219-4. https://www.czso.cz/csu/czso/sebevrazdy_zaj

Siegel, L. S. (1989). IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 469–478. <https://doi.org/10.1177/002221948902200803>

Slavin, R. E. (2003): *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon. Students as related to achievement, gender and age. *Inquirey*, 9(1). *Students journal of educational psychology*, 80(2), 210-216.

Sokolová, L., Jursová Zacharová, Z., & Lemešová, M. (2017). Developing psychological literacy in the pre-gradual teacher training. In: *International Convention of Psychological Science 2017*. New York: ICPS. Konferencia: ICPS 2017. Viedeň, 23. - 25.3.201

Swami, V., Thorn, L., Husbands, D., Tran, U. S., Nader, I. W., von Nordheim, L., Piet-schnig, J., Stieger, S., & Voracek, M. (2015). Are the Scope and Nature of Psychology Properly Understood? An Examination of Belief in Myths of Popular Psychology among University Students. In A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (Vol. 101, pp. 9-32). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers

The World health report, Mental health: new understanding, new hope. Geneve (WHO), 2001. <http://www.who.int/whr/2001/en>.

Tversky, A; Kahneman, D (1973). "Availability: A heuristic for judging frequency and probability". *Cognitive Psychology* 5 (2): 207–232. doi:10.1016/0010-0285(73)90033-9. ISSN 0010-0285

Vašutová, K. (2009). Spánek a vybrané poruchy spánku a bdění. *Prakt. Lékař.*, 5(1), 17-20. https://www.praktickelekarenstvi.cz/artkey/lek2009010004_Spanek_a_vybrane_poruchy_spanku_a_bdeni.php

Večeřová-Procházková, A., & Honzák, R. (2008). Stres, eustres a distres. *Solen*, 10(4), 188-192. https://www.solen.cz/artkey/int-200804-0009_Stres_eustres_a_distres.php

Verona, E., & Sullivan, E. A. (2008). Emotional catharsis and aggression revisited: Heart rate reduction following aggressive responding. *Emotion*, 8(3), 331–340. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.331>

Van Dijken, K. S., Van der Veer, R., Van IJzendoorn, M. H., & Kuipers, H. J. (1998). Bowlby before Bowlby: the sources of an intellectual departure in psychoanalysis and psychology. *Journal of the History of the Behavioural Sciences*, 34, 247–269.

Zieleniecová, P. (2014, 10. prosince). *Pedagogika 1: Cíle výchovy a vzdělávání-Otázky spojené s konceptem klíčových kompetencí podle RVP*. Matematicko-fyzikální fakulta Karlovy Univerzity. <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2014%20ZS/11-Cile-vychovy-a-vzdelavani.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník „Výuka psychologie na střední škole“

1. 7. 2021 Výuka psychologie na střední škole

Výuka psychologie na střední škole

Hezký den,

právě se k Vám dostal dotazník, který je součástí mé diplomové práce. Studie se zabývá tím, jak je na Vaší škole vyučována psychologie.

V první části, prosím, vyplňte otázky, které se týkají Vašeho pohlaví, věku a zkušenosti s výukou psychologie. V druhé části se setkáte s výroky, které se týkají různých oblastí psychologie. Jestliže si myslíte, že je výrok pravda, prosím, zaškrtněte ANO. Jestliže si myslíte, že je výrok nepravda, zaškrtněte NE. Jestliže nevíte, zda je pravda či nepravda, zaškrtněte NEVÍM. Dotazník má ještě třetí část, kde se opět ptám na výuku psychologie a Vaší spokojenost s výukou na škole.

V případě jakýchkoli dotazů mne můžete kontaktovat na emailové adrese:
katerina.balounova1@gmail.com

Vyplněním dotazníku souhlasíte se zpracováním sebraných údajů.

Mnohokrát děkuji za Váš čas, který jste si našel/a na vyplnění tohoto dotazníku.

***Povinné pole**

Úvodní dotazník Zde vyplňujete otázky, které se týkají pohlaví, věku a zkušenosti s výukou psychologie.

1. 1. Jaké je Vaše pohlaví? *

Označte jen jednu elipsu.

žena

muž

2. 2. Jaký je Váš věk?

<https://docs.google.com/forms/d/1Wu8eTa3CNTsebz1EaJ5rpkJEoK3aPSMBYVgJWYM2Tw/edit> 1/16

3. 3. Na jakém typu školy studujete? *

Označte jen jednu elipsu.

- gymnázium
- pedagogické lyceum nebo střední pedagogická škola
- konzervatoř
- střední zdravotnická škola
- obchodní akademie
- Jiné: _____

4. 4. Napište, prosím, celý název Vaší školy. *

5. 5. Jaký ročník na škole studujete? *

Označte jen jednu elipsu.

1. ročník
2. ročník
3. ročník
4. ročník

6. 6. V jakých ročnících se na Vaší škole vyučuje psychologie? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

1. ročník
2. ročník
3. ročník
4. ročník

7. 7. Vzděláváte se v psychologii i jinak než pouze ve škole? (kurz psychologie, odborné psychologické knihy, odborné psychologické články...)*

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

8. 8. Pokud ano, jak?

9. 9. Co jste se dosud naučil/a během výuky psychologie?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- kritické myšlení - odlišit ověřená fakta od hodnotově orientovaných tvrzení, ověřit důvěryhodnost zdrojů, předsudky, heuristiky, posoudit přesvědčivost argumentů a tvrzení aj.
- vědecké myšlení - např. jak se provádí psychologický výzkum, etické zásady výzkumu, odlišit pseudopsychologické přístupy (např. pop-psychologie) od vědeckého poznávání aj.
- teoretické vědomosti - pojmy, teorie, významní představitelé, struktura a vývoj osobnosti, fungování lidské psychiky aj.
- sebepoznání - ve výuce psychologie poznávám své vlastnosti, schopnosti, role, silné a slabé stránky, hranice a limity aj.
- aplikovat získané poznatky do učení - např. jak se lépe učit, motivovat, pracovat s pozorností při učení aj.
- aplikovat získané poznatky do běžného života - jak zvládat stres, jak zacházet s emocemi, jak komunikovat s druhými aj.
- vnímání rozdílů mezi lidmi - od škatulkování k vnímání variability rozdílů mezi lidmi.

Výroky
týkající se
různých
oblastí
psychologie

Nyní následuje 25 výroků, které se týkají výuky psychologie. Vaším úkolem je označit, zda je daný výrok pravda či ne. Jestliže si myslíte, že je výrok pravda, prosím, zaškrtněte ANO. Jestliže si myslíte, že je výrok nepravda, zaškrtněte NE. Jestliže nevíte, zda je výrok pravda či nepravda, zaškrtněte NEVÍM. Prosím, zodpovězte pečlivě všechny otázky

10. 1. Většina lidí používá jen 10 % mozku. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

11. 2. Podprahová informace dokáže přesvědčit lidi, aby si koupili produkt. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

12. 3. Lidé mají tendenci potlačovat vzpomínky na traumatizující události. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

13. 4. Lidé se dokáží naučit některé informace (například jazyk), když spí. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

14. 5. Pokud na požadavky dítěte reagujete ihned, můžete ho rozmazlit. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

15. 6. Lidská paměť funguje jako nahrávací zařízení nebo videokamera a přesně zaznamenává události, které jsme zažili. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

16. 7. Protiklady se přitahují - v partnerských vztazích nás přitahují osoby, které se od nás liší. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

17. 8. Lepší je hněv projevit než ho v sobě zadržovat. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

18. 9. Čím víc lidí je přítomných při neštěstí, tím je větší šance, že někdo poskytne pomoc. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

19. 10. Jestliže spolu souvisí úroveň sebevědomí a školní známky, potom zvýšené sebevědomí povede ke zlepšení školních známek. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

20. 11. V případě, že si v testu nejste jistí odpovědí, je nejlepší označit svůj první tip. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

21. 12. Ve stavbě mozkových hemisfér jsou zásadní rozdíly, levá je analytická a pravá holistická. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

22. 13. Chuťová centra na jazyku (sladká, kyselá, slaná a hořká chuť) jsou přesně určena. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

23. 14. Když spíme, náš mozek odpočívá. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

24. 15. Výpověď očitého svědka je obvykle spolehlivá. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

25. 16. Hypnóza je účinným nástrojem na obnovení zapomenutých vzpomínek. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

26. 17. Poslech klasické hudby (Mozart) v raném dětství zvyšuje inteligenci. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

27. 18. Příliš mnoho sladkého způsobuje hyperaktivitu dětí. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

28. 19. Okamžitý kontakt dítěte s matkou po narození je podmínkou vytvoření vzájemné vazby. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

29. 20. Děti s dyslexií mají nižší inteligenci. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

30. 21. Emoční vazba mezi matkou a dítětem je založená na fyziologické potřebě potravy, souvisí s kojením. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

31. 22. Podobná výchova dětí vede k tomu, že tyto děti budou mít v dospělosti podobnou povahu. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

32. 23. Stres můžeme prožívat i tehdy, když se nám stane něco pozitivního. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

33. 24. Ženy hovoří více než muži. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

34. 25. Výskyt sebevražd je vyšší u starších lidí než u adolescentů. *

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

Výuka psychologie
na Vaší škole

V této části, prosím, vyplňte dotazy, které se týkají výuky a Vaší
spokojenosti ohledně výuky na Vaší škole.

35. 1. OBLIBA - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených
škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi oblíbený	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi neoblíbený

36. 1. Vypište, prosím, proč?

37. 2. OBTÍŽNOST - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na
uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi snadný

38. 2. Vypište, prosím, proč?

39. 3. VÝZNAM - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi významný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	bezvýznamný

40. 3. Vypište, prosím, proč?

41. 4. MOTIVACE - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi motivuje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nemotivující

42. 4. Vypište, prosím, proč?

43. 5. ZAJÍMAVOST - Zhodnotte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi nudný

44. 5. Vypište, prosím, proč?

45. 6. ORGANIZOVANOST - Zhodnotte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi organizovaný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi chaotický

46. 6. Vypište, prosím, proč?

47. 7. SROZUMITELNOST - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi srozumitelné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi nesrozumitelné

48. 7. Vypište, prosím, proč?

49. 8. POCHOPENÍ - Zhodnoťte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi náročný na pochopení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi lehký na pochopení

50. 8. Vypište, prosím, proč?

51. 9. PSYCHOLOGII MÁM - Zhodnotte, prosím, výuku psychologie na Vaší škole na uvedených škálách.

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
velmi rád/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi nerad/a

52. 9. Vypište, prosím, proč?

53. 10. Co Vám výuka psychologie přináší do života?

54. 11. Stalo se Vám, že Vás vyučující v rámci výuky psychologie diagnostikoval (řikal jaký/jaká jste) na základě například projektivní techniky (kresba stromu, rodiny...) nebo jiného testu?

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

55. 11. Pokud ano, prosím, uveďte konkrétní situaci.

56. 12. Pomohla Vám výuka psychologie v něčem?

Označte jen jednu elipsu.

- ANO
 NE
 NEVÍM

57. 12. Pokud ano, prosím, vypište v čem?

58. 13. Co jste se v průběhu výuky dozvěděl/a o sobě?

59. 14. Co Vám ve výuce psychologie chybí?

60. 15. Kdybyste mohl/a na výuce psychologie něco změnit, co by to bylo?

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře