

1 Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy

Václav Holeček, Božena Jiřincová

Anotace

Již několik let probíhá na středních školách v nejrůznějších podobách výuka pedagogicko-psychologických disciplín, objevuje se dokonce i na základních školách. V pedagogickém výzkumu začíná být také věnována větší pozornost otázkách efektivity takovéto výuky. V příspěvku budou uvedeny první výsledky z výzkumné sondy, ve které je formou experimentu sledován vliv zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků ZŠ (s využitím dotazníku HSPQ).

Klíčová slova: sebepojetí, Ego, didaktika psychologie, puberta, zážitková pedagogika, psychologický experiment, sociálně psychologický výcvik

1.1 Úvod

Efektivní výuka psychologie na základních, středních i vysokých školách (dále jen ZŠ, SŠ, VŠ) předpokládá analýzu dvou hlavních didaktických rovin, ve kterých se realizuje. První z nich je vytváření vhodných psychologických testů, dotazníků a postupů pro výuku. Druhou rovinu, mnohem komplikovanější, představuje **výzkum vlivu výuky psychologie na rozvoj osobnosti žáka** (studenta). Složitější proto, že zahrnuje široce pojatý, obtížně definovatelný a analyzovatelný jev, kterým rozvoj osobnosti rozhodně je.

Ve vyučování psychologie se stále silněji prosazuje zážitkově pojatá výuka. Tento trend by měly sledovat i fakulty připravující učitele. Autoři tohoto příspěvku se na katedře psychologie již několik let věnují zavádění nových předmětů s takto pojatou výukou psychologie ve studijních programech učitelství. Ve své výzkumné činnosti se pak zabývají sledováním vlivu výuky psychologie na rozvoj osobnosti studentů. Formou klasického experimentu na gymnáziu se např. podařilo statisticky velice významně prokázat že „*sociálně psychologické hry přispívají k rozvoji některých složek kreativity*“ (Holeček, Jiřincová, in: Mareš, Svatoš, 2000). V tomto příspěvku popíšeme další dílčí experiment, který probíhal ve školních letech 2001/2003 tentokrát na ZŠ a který zkoumal vliv zážitkové výuky na úroveň sebepoznání a sebepojetí žáků. V konkrétních podmínkách experimentu se podařilo prokázat pozitivní působení sociálně psychologických her na rozvoj určitých složek osobnosti, vytvářejících vyšší úroveň sebepoznání a sebepojetí. Závěry z tohoto výzkumu nelze samozřejmě zobecňovat (zkoumaný vzorek byl nereprezentativní), přesto však experiment dává jistý signál k rozvinutí široké a jistě i plodné diskuse na toto téma.

Úvodem se nejprve zamyslíme nad různými definicemi pojmu **sebe**pojetí (selfkoncept, koncepce vlastního Já). Autoři teoretické části tohoto sdělení si nekladli za cíl komplexně pojednat o tomto psychologickém fenoménu. V následujících řádcích jsou proto uvedeny pouze některé vybrané přístupy našich a zahraničních psychologů k pojmu sebepojetí.

1.2 Definice sebepojetí

Nejprve krátce pojednáme o výuce pojmu **sebe**pojetí na základních a středních školách, v další kapitole uvedeme základní vymezení tohoto pojmu v psychologické literatuře. Poslední kapitola této teoretické části je věnována vzniku a vývoji sebepojetí.

1.2.1 Sebepojetí a jeho vymezení při výuce na ZŠ a SŠ

Na středních školách (nyní již i ve vyšších ročnících základních škol) seznamujeme studenty (žáky) s tímto pojmem obvykle v rámci učiva z psychologie osobnosti v tématu „seberegulační vlastnosti“. Předpokládáme, že žáci již chápou pojem **postoj**, a tak se nabízí (poněkud zjednodušeně, ale pravdivě) definovat **sebepojetí jako postoj jedince k sobě samému**. A dále blíže objasnit, že - stejně jako každý postoj - má i toto sebepojetí tři složky: **sebepoznání**, **sebehodnocení** (složka kognitivní), **sebepřijetí**, **sebeúcta** (složka emocionální) a úsilí po **seberealizaci** (složka konativní).

V dosavadní psychologické literatuře bývají pojmy **sebepoznání a sebepojetí** často zaměňovány nebo používány dokonce jako synonyma. Můžeme říci, že sebepoznání je (spolu se sebehodnocením) kognitivní složkou sebepojetí, je představou o sobě samém (o svém těle, svých vlastnostech, schopnostech, plánech apod.). Jde o kognitivní aspekt postoje člověka k sobě. Úroveň sebepoznání závisí na schopnosti reflexe a hodnocení sebe sama. Utváření sebepojetí je závislé na adekvátnosti sebepoznání a konstituované sebepojetí zpětně působí na sebepoznání. Příliš rigidní sebepojetí přitom adekvátnímu sebepoznání brání. Důsledkem zkrácené autopercepce a sebepojetí bývají vážné poruchy sociální adaptace. Pokud bychom ovšem chápali sebepojetí jako výsledek procesu sebepoznávání vlastního já v určitém okamžiku, mohou nám tyto dva pojmy skutečně do jisté míry splývat. (Kohoutek, 1998)

Studentům vysvětlujeme, že pojmu **sebepojetí** se nepoužívá ve významu, který by zahrnoval jen otázku „Kdo jsem?“, směřující k popisu, ale že obsahuje i sebeurčování a seberealizaci ve smyslu „Kým se mohu či chci stát, jaké jsou moje možnosti a perspektivy, co jsem udělal a co ještě udělat chci“. Ne tedy: „Já musím či měl bych“, ale upřímné: „**Já chci**“ teprve ovlivní naši vnitřní motivaci, naše sebepojetí, touhu po seberealizaci a tedy determinuje i naše chování. Toto úsilí by mělo být podloženo vírou v kladný osobnostní rozvoj.

1.2.2 Příklady dalších definic sebepojetí:

Nyní ve zkratce uvedeme další v psychologické literatuře nejčastěji se vyskytující **definice sebepojetí**.

Současný výzkum sebepojetí se v podstatě odvíjí od práce Williama Jamese a jeho teoretického rozlišení dvou komponent Já, které vystihují dualitní povahu lidského vědomí. Je to tzv. čisté Já (pure ego, „I“, self-as-knower), agens duševního života, tedy naše prožívání, a empirické Já (empirical self, „me“, self-as-known), obraz tohoto činného Já, tedy sebeuvědomění, sebepojetí. Uvedené rozlišení vyjadřuje skutečnost, že vědomí jako životní kvalita je ukotveno dvojím vztahem: má svůj předmět (vědomí čeho) i svůj podmět (či vědomí). (Balcar, in: Blatný, Osecká, Macek, 1993, s. 445)

I když je psychologická konceptualizace činného Já možná, hlavní zájem badatelů je většinou orientován na empirické Já (neboli obraz Já), které je v současné psychologii označované jako sebepojetí. Rozlišení činného Já a sebepojetí se však daří spíše na teoretické úrovni než na úrovni empirické či diagnostické. Proto lze často závěry výzkumů vztáhnout jak k sebepojetí, tak k Já vůbec. (V angličtině je proto někdy používán místo pojmu „self-concept“, tedy „sebepojetí“, pojem „self“, který je jedním z možných vyjádření „Já“. „Self“ odpovídá zájmenu „sebe, sobě“. Na rozdíl od češtiny však může být používáno i jako jméno v prvním pádě.) (tamtéž, s. 445)

„Sebepojetí je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky důležité behaviorální vzorky. Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje. Jsou to především ty charakteristiky, které považujeme za sebeprofilující, a na nich závisí, jak bude s jakoukoli personální informací naloženo.“ (Papica, 1985, in: Blatný, Osecká, Macek, 1993, s. 445)

„Definujeme Já (self) jako mentální reprezentaci sebe neodlišující se v podstatě od mentálních reprezentací, které má člověk ohledně jiných myšlenek, objektů a událostí a jejich atributů a implikací. Jinými slovy, Já je pojem, ne nepodobný jiným pojmům, který je uložen v paměti jako struktura znalostí, ne nepodobná jiným znalostním strukturám.“ (Kihlstrom, Cantor, 1984, in: tamtéž, s. 445)

Ačkoliv každý z autorů definuje sebepojetí z hlediska jiných teoretických a metodologických přístupů, lze obecně o sebepojetí říci, že „je v současné kognitivně orientované psychologii považováno za mentální reprezentaci Já uloženou v paměti jako znalostní (resp. kognitivní) struktura, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím“. (Blatný, Osecká, Macek, 1993, s. 445)

V případě sebepojetí, chápaného jako uvědomění si a reflexe vlastního činného Já, můžeme už mluvit o čistě specifických funkcích, typických pouze pro člověka. Sebepojetí funguje v duševním životě člověka jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti. Je tedy základním faktorem psychické regulace chování. Svůj vliv ale neuplatňuje přímo, spíše prostřednictvím takových svých složek, jako je např. ideální já, sebeúcta, sebehodnocení, vědomí osobní účinnosti (self-efficacy) apod.

S uvedenými dimenzemi sebepojetí souvisí otázka vztahu k sobě, tedy afektivního aspektu Já. Obecně je sebepojetí charakterizováno, podobně jako postoj, třemi aspekty. Jde o aspekt kognitivní, který se týká obsahu sebepojetí a jeho organizace (struktury), aspekt afektivní, který se týká emocionálního vztahu k sobě, jenž se manifestuje především v sebedřívění, a aspekt konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebehodnocení funguje jako motivační činitel. Posledně jmenovaný aspekt je někdy chápán v širším smyslu a označován jako behaviorální. V tomto případě se jedná o chování podněcované sebepojetím, ke kterému můžeme zařadit např. sebezprezentační strategie, jednání vyplývající ze snahy dosáhnout ideálního Já a podobně. Jde tedy o projevy zmíněné regulační funkce sebepojetí. Rozlišení uvedených tří aspektů je opět pouze teoretické, ve skutečnosti se žádný z nich neprojevuje izolovaně. (Brehm, Kassin, 1989; Greenwald, Pratkanis, 1984, in: Blatný, Osecká, Macek, 1993, s. 446)

V psychologii bývá často vyvinuté pojetí sebe sama označováno jako ego. V tomto smyslu vyděluje Nakonečný (1995) dvě roviny ega:

1. **reálné ego**, tedy to, za koho se jedinec považuje;
2. **ideální ego**, tedy to, čím by chtěl být.

Míra rozporu mezi oběma těmito rovinami sebehodnocení, tj. míra spokojenosti a nespokojenosti se sebou samým (míra *sebeakceptování*), vytváří tzv. *silu ega*. Jde o to, že čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší a naopak. Slabé ego potom může vést k dezorientaci chování, k nejistotě a může být deaktivizující.

Do sebepojetí patří také zvnitřnělé „*objektivní hodnoty*“, což jsou společenské normy morálky a aprobovaného chování vůbec. Ty vyrábějí strukturu osobní morálky, která bývá v psychologii označována jako *superego* čili *Nadžá*. Z pouhého vědomí Já se vyvíjí ego jako organizační a dynamický faktor, jako centrum duševního života člověka, v němž se uskutečňuje volba a preference životních cílů i prostředků k jejich dosažení. Určitá míra nespokojenosti se sebou samým vede ke stagnaci osobního vývoje. (Nakonečný, 1995)

Vztahový rámec ega je tvořen i jinými složkami, než je sebepojetí a zvnitřnělé hodnoty. Tak Kretch a Crutchfield (in: Nakonečný, 1995) upozorňují i na složky jako je *obraz fyzického Já, členství v různých skupinách a organizacích, příslušnost ke společenské vrstvě společně s materiální vlastnictvím a především také systém rolí*, který tvoří nedílnou součást struktury sebepojetí. Z toho plyne, že podle těchto autorů vytvářejí dohromady výše jmenované aspekty pojetí Já.

Důležité je, že oba uvedení autoři rozeznávají *centrální a periferní vrstvy ega*. Uvádějí, že pro některé osoby je jejich ego bližší jejich majetek, vlastnictví luxusního automobilu nebo vily než např. hodnota cti či pokory. Tito lidé jsou především hrdí na své vlastnictví, nikoli na to,

čím jsou a jací jsou. To může být ještě dále upevňováno chováním jejich okolí, které často projevuje více obdivu a úcty lidem majetným než poctivým.

Často se hovoří o tom, že se ego rozšiřuje na různé předměty. Velmi charakteristické je, že ego bývají hodně blízko produkty tvořivosti jeho subjektu, což může být vědecké nebo umělecké dílo. Vysoce hodnocenou složkou ega bývá pověst a dobré jméno. Podobně jako jedinec nahlíží objekty ve svém okolí jako dobré a špatné, hodnotí i aspekty svého ega pomocí etických norem jako pozitivní a negativní. K tomu samozřejmě patří i způsoby jeho chování a především výsledky tohoto chování, protože úspěch může mnohé ospravedlnit.

Superego neboli *ideální Já* se formuje již v dětství na základě toho, jak je dítě bráno, viděno, přijímáno a chápáno svými rodiči, co je mu dovolováno a co zakazováno a také na základě napodobování rodičů. Jak už jsme naznačili, toto ideální Já může vytvářet centrum ega, ale pro některé jedince je ideální Já vzdálené natolik, že v jeho chování hraje naprosto podřízenou roli. (Kretch, Crutchfield, in: Nakonečný, 1995)

Pokud bychom se snažili shrnout výše uvedené, můžeme říci, že termín sebepojetí neboli jáství zahrnuje určitá zobecnění o sobě, postoj k vlastnímu já. Tyto generalizace zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, fyzické já, všechno, čím se člověk definuje a zhodnocuje. Sebepojetí se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, především sociálním. (Taxová, 1987)

Velmi úzce spjata s kognitivní složkou je složka emocionální. Můžeme zde mluvit i o *sebeprožívání a sebepřijetí*. Aspekty sebehodnocení jsou *pozitivita x negativita, stabilita x labilita*. Je zajímavé, že pro existenci člověka je mnohem důležitější to, aby jeho sebehodnocení bylo stabilní, než nutně pozitivní. Lidé se stabilním sebehodnocením spoléhají spíše na své názory a cíle, méně dávají na zpětnou vazbu z okolí. (Taxová, 1987)

Jak už jsme zmínili, je ego centrem duševního života člověka. Stává se základním vztažným rámcem, protože hodnota věcí a jevů je poměřována vztahem k ego, tudíž subjektivní svět jedince je *ego-centrický* svět. Z toho plyne, že je současně nutně *egoistický*. V tomto smyslu bývá hovořeno o „ego-vztažných motivacích“. Samotný vztah objektu k ego rozhoduje o tom, zda se o něj zajímáme či nikoli.

Ryze rozhodujícím aspektem tohoto vztahování se ega ke světu je udržování, zvyšování a snižování pocitu vlastní hodnoty subjektu. To znamená, že člověk apriori tíhne k udržování či zvyšování své vlastní hodnoty, po pocitu, že je významný, uznávaný, kompetentní, ctěný, obdivovaný atd. Determinující jsou neúspěchy, selhání, pocit „ztráty tváře“ a hanby ze sebe sama. Pocit ztráty hodnoty ega tak může být silnější než pud sebezáchovy. (Nakonečný, 1995)

1.2.3 Vznik a vývoj sebepojetí

Člověk se osobností nerodí, stává se jí v období, kdy se u něho začne vytvářet specificky lidská *organizace a dynamika* duševního života. Tehdy se člověkem stává i psychicky. Musíme si připomenout, že člověk jako novorozenec a ještě jako nemluvně se v psychologické rovině neliší příliš od antropoidních opic. Jeho chování je utvářeno mechanicky, podmíněnými reakcemi. (Nakonečný, 1995)

Jevy, které se vztahují k Já, se souhrnně označují jako *Jáství*. Já je hypotetický konstrukt, který má integrující a organizující roli v duševním životě člověka, resp. osobnosti. Utváří se přibližně ve 2,5 – 3 letech postupným odlišováním sebe sama od okolního prostředí. Nejprve jde o uvědomování si *vlastního těla*, jeho ohraničenosti a oddělenosti od ostatního světa. Později si uvědomuje svou *vlastní jedinečnost*. Jednoznačným výsledkem tohoto procesu je správné užívání osobního *zájmena Já*. Utváření Já však pokračuje kontinuálně po celý život, přestože některé charakteristiky jsou relativně stálé. (Gillernová a kol., 2000)

U dítěte se nejprve vyvíjí *vědomí tělového Já* jako vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Ten se nejprve diferencuje na fyzické Já a na fyzické ne-Já. Novorozenec zpočátku

neodlišuje vlastní tělo od vnějšího světa. K tomu přispívá teprve postupná integrace dojmů z povrchu i nitra vlastního těla.

Vědomí tělového Já vzniká tedy z vnímání vlastního těla, které se postupně vyděluje jako celek, odlišný od vnějšího prostředí. Svě tělo vnímá dítě nejen svými očima, sluchem, hmatem, čichem, ale i vnitřními receptory, reagujícími na různé fyziologické změny. Také dojmy z těla se organizují v trvalejší percepční struktury se vztahy mezi různými dojmy těla. Tak vzniká tzv. *tělové schéma* či obraz vlastního těla. V dospělosti je to velmi významný aspekt osobnosti, neboť zahrnuje představy o vlastním těle, o tom, zda je krásné nebo méně krásné, představy a o jeho jednotlivých částech a určité vitální pocity (síly, svěžesti, slabosti, sešlosti). K tomu přistupuje oblékání. Ačkoli je oděv odložitelný a zaměnitelný a není součástí těla, stává se součástí sebepojetí a zdrojem seberealizace a jako takový vyjadřuje mnoho ze vztahů jedince k němu samému. Tělo i oděv jsou obvykle prožívány jako aspekty a nebo i součást Já. Je-li oděv součástí Já, nejsou ani hranice mezi fyzickým Já a fyzickým ne-Já, okolním světem, ostré. Pocity blaha, ale zejména bolesti, fyzické Já připomínají. Mnoho lidí, zejména žen, pečuje o své tělo nejen pro své zdraví, ale také pro krásu. (Nakonečný, 1995)

Člověk je ovšem především bytost sociální, tento fakt si jedinec začíná postupně uvědomovat již v dětském věku. U dítěte se pak vyvíjí vědomí sociálního Já jako vědomí *jedinečnosti* (jsem jiný než všichni ostatní) a *kontinuity, resp. identity* (jsem to stále já, ačkoli jsem jiným – stárnu). Toto vědomí Já se stává důležitou základnou duševního života člověka. Dospívá k němu asi ve věku 2,5 roku. Je pozoruhodné, že až do té doby, přestože už dítě umí celkem dobře mluvit, označuje sebe samo ve třetí osobě a neužívá dosud *zájmena já*.

Zdrojem tohoto *vědomí sociálního Já* jsou ovšem sociální zkušenosti a vnímání sebe sama jako sociální bytosti. K tomu přispívá především to, že dítě má své křestní jméno a že jako něco jedinečného a odlišného, např. od jiných dětí, sourozenců a členů rodiny, je pojímáno svými rodiči a svým sociálním okolím vůbec. Dále k tomuto přispívají zejména soutěživé dětské hry, v nichž se jedinec konfrontuje s jinými jedinci. (Nakonečný, 1995)

Dalším důležitým aspektem transformace člověka jako biologického individua ve společenskou bytost se specificky lidskou psychikou je *transformace hodnotového systému*, která je též důležitou podmínkou dalšího vývoje Jáství. Popsal ji výstižně významný americký psycholog C. R. Rogers (in: Nakonečný, 1995).

Biologické hodnoty jsou vrozené a souvisí s *fyziologickou moudrostí* těla, přičemž pocity příjemného a nepříjemného signalizují, co je v tomto smyslu žádoucí a co nikoli (např. pocit únavy signalizuje, že probíhající aktivita je již nežádoucí). Zdroj procesu hodnocení je v dítěti. Dítě ví, co má a co nemá rádo a původ těchto voleb je v něm samém. Je tedy středem hodnotícího procesu. Organismus mu prostřednictvím jeho vlastních hodnotících zážitků říká beze slov, že je to pro něj dobré nebo špatné. (Rogers, in: Nakonečný, 1995)

Tento hodnotící systém však musí dítě časně změnit za strnulější, nejistý a neúčinný přístup k hodnotám, neboť mnoho z toho, co je mu příjemné, je nežádoucí ze společenského hlediska správnosti chování. „Člověk ve snaze získat nebo si udržet lásku, uznání, úctu opouští zdroj vyhodnocování, který byl jeho zdrojem v útlém dětství a umísťuje ho v jiných. Naučí se v podstatě nedůvěřovat vlastním zážitkům jako usměřovatelům svého chování. Naučí se od jiných množství uznávaných hodnot a přijme je za své, i když se velmi liší od toho, co on pociťuje.“ (Rogers, in: Nakonečný, 1995, s. 43)

Přijetí cizích hodnot je determinováno závislostí dítěte na jeho rodičích, jejichž chování je pro ně zdrojem jistoty nebo nejistoty, pocitů, které jsou ekvivalentem pudu sebezáchovy. Souhlas rodičů s jeho chováním je pro dítě zpětnou vazbou, a proto se chová v souladu s tím, co na něm rodiče vyžadují. Kritériem jeho hodnot je míra, v které tyto hodnoty způsobují, že ho jiní milují, přijímají nebo respektují.

Později se sociální závislost, která je současně zdrojem přijímání symbolických hodnot, rozšiřuje i na jiné osoby – na vrstevníky, skupinu, již je dítě členem. V dospělosti to mohou

být různé náboženské, politické a jiné ideologie, s nimiž se ztotožňuje, což může vést k různým rozporům, které se stávají zdrojem úzkosti. Jde o vývoj od *egocentrismu* k *alocentrismu*, od výhradního zřetele k vlastnímu blahu - k ohledu na blaho druhých lidí a celých skupin (rodina, národ, lidstvo).

Plně se může člověk jako sociálně závislá bytost realizovat jen překonáním svého vlastního egoismu. Symbolická sociální kritéria hodnocení vytvářejí základ pro *hodnocení sebe samého*, které spočívá v tom, že si člověk už jako dítě připisuje určité vlastnosti a tak si vytváří obraz sebe samého, jisté sebepojetí, které obsahuje nejen soud o sobě samém, ale i citový vztah k sobě samému. Člověk hledá svou *identitu*, chce být sám sebou a některé vlastnosti, které si připisuje, přijímá a jiné nikoli (úroveň *sebeakceptace*). Podrobněji o hodnotách viz Prunner, 2001.

1.3 Popis experimentu

1.3.1 Cíle a úkoly experimentu

Cílem tohoto příspěvku je poukázat na možný vliv zážitkově pojaté výuky povinně volitelného předmětu *Základy společenských věd* (dále jen ZSV) na rozvoj sebepoznání (sebeпоjetí) žáků ZŠ. Tento cíl byl realizován provedením experimentu, ve kterém byli porovnáváni (z hlediska stupně znalosti sami sebe) žáci, kteří měli jeden a půl roku takto pojatou výuku (experimentální skupina) s žáky, kteří tuto výuku neměli (kontrolní skupina). Byly použity dvě metody: „test odhadu sebe sama“, v němž žáci odhadovali na posuzovací škále své osobnostní vlastnosti, a „standardizovaný dotazník HSPQ“. Po aplikaci a vyhodnocení obou metod byly analyzovány výsledky a provedena diskuse (pokus o jejich interpretaci).

1.3.2 Průběh experimentu

1) **Příprava**: studium odborné literatury, výběr vhodných diagnostických metod k odhadu a měření úrovně sebepojetí žáků ZŠ. Byl vybrán standardizovaný dotazník HSPQ (viz níže). Příprava zážitkově pojaté výuky psychologie, výběr vhodných sociálně psychologických her a cvičení na rozvoj sebepojetí (květen až srpen 2001).

2) Vlastní **práce s experimentální skupinou**: po dobu 13 měsíců (celá 8. třída a 1. pololetí v 9. třídě) byla na dvouhodinových seminářích týdně vedena zážitkově pojatá výuka, jejímž cílem bylo (mimo jiné) podpořit rozvoj sebepojetí žáků (září 2001 až leden 2003).

3) **Aplikace diagnostických metod**: test odhadu sebe sama a dotazník HSPQ (únor 2003).

4) **Analýza výsledků**, jejich interpretace, vyhodnocení experimentu (březen až duben 2003).

1.3.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Experiment probíhal ve dvou třídách na 2. ZŠ Komenského nám. ve Slaném s žáky, kteří v letech 2001 až 2003 chodili do 8. a 9. třídy. Experimentální skupinu tvořilo 28 žáků, kteří již druhým rokem navštěvovali povinně volitelný seminář ZSV, jehož majoritní část zabírala právě zážitkově pojatá výuka psychologie. Kontrolní skupinou bylo 26 žáků, kteří neabsolvovali seminář ZSV a kteří se pouze podrobili stejným diagnostickým technikám jako skupina experimentální.

Průměrný věk probandů se pohyboval mezi 14. a 15. rokem, což je věk vyhovující z hlediska určenosti dotazníku HSPQ i z hlediska citlivého vývojového období pubescence. Toto období je považováno za další významnou vývojovou fázi v procesu utváření sebepojetí jedince.

Všichni žáci byli testováni jedním vyučujícím za stejných podmínek: během jednoho dne při vyučování českého jazyka ve svých kmenových třídách (tedy bez ohledu na rozdělení podle volitelných předmětů).

1.4 Zážitkově pojatá výuka psychologie

V této kapitole stručně uvedeme, jaké byly zvoleny formy a metody práce s experimentální skupinou v rámci zážitkově pojaté výuky některých psychologických témat probíraných v předmětu ZSV.

1.4.1 Projekt výuky psychologie

Při výuce předmětu ZSV byly využity některé prvky z projektu předmětu „**aplikovaná psychologie**“, který autor již několik let uplatňuje při své výuce na SŠ a který lze stručně a výstižně charakterizovat pomocí těchto pěti složek či fází (v procesu konkretizace cíle a obsahu výuky psychologie):

1. **Já** - poznávání sebe sama, nácvik *autopercepce a seberozvoje*:

- pomocí nestandardizovaných psychodiagnostických technik žáci poznali svůj typ představitosti (který pak mohou využívat při volbě svého vlastního stylu učení), úroveň koncentrace pozornosti, aspirace, paměti, typ temperamentu a další kladné či záporné osobnostní vlastnosti, postoje, hodnoty včetně zdokonalení percepce vlastního chování,
- v oblasti seberozvoje se žáci učili utvářet autentické sebepojetí, rozvíjet sebedůvěru a sebeúctu, vnímat vlastní chování, stanovit si cíle svého osobnostního rozvoje (rozvíjení kladných a potlačování záporných vlastností osobnosti), rozvíjet kreativitu, zvládat zátěž, zvyšovat odolnost vůči stresu, relaxovat, analyzovat vlastní citové stavy a projevy, uvědomit si vliv citů na vlastní postoje a chování,

2. **Ty** - poznávání druhých, nácvik *empatie*, schopnosti porozumět druhým:

- hledání shody a rozdílů (např. v žebříčku hodnot), analýza posuzovacích škál sebe a spolužáků a jejich porovnání s hodnocením jiných,

3. **Já a Ty** - poznávání druhého, navazování kontaktu, nácvik *akceptace*:

- učit se chápat odlišné zájmy, postoje, hodnoty a emoce jiných, vcítit se do jejich prožívání, uvědomit si subjektivitu ve vnímání, hledání osobních zón při komunikaci,

4. **Já vs. Ty** - konstruktivní řešení konfliktů, nácvik asertivity, *autentičnosti*:

- řešení konfliktů metodou vyjednávání, dohodou s ohledem na potřeby či zájmy všech účastníků sporu, uvědomit si bariéry efektivní komunikace, být schopný jasně hovořit o svých potřebách, požadavcích, cílech, názorech, naučit se hodnotit vlastní chování a rozpoznat jeho následky, přijímat zodpovědnost za své emoce a projevy chování,

5. **Já s Tebou** - umění naslouchat, spolupracovat s druhými, nácvik *kooperace*:

- rozvoj dalších sociálních dovedností: verbální i nonverbální komunikace, rozhovor orientovaný na partnera, nácvik aktivního naslouchání, schopnost akceptovat názor většiny. (Gajdošová, Herenyjová, in: Mareš, Svatoš, 2000)

1.4.2 Využití technik sociálně psychologického výcviku

Sociálně psychologický výcvik (dále SPV) je systematicky plánovaný postup, při kterém dochází k ovlivňování skupinových procesů a skupinového chování. Účastníci SPV se mohou dozvědět něco o sobě, o své schopnosti spolupracovat s druhými, o své oblíbenosti v dané skupině, o tom, jak adekvátně komunikovat, jak zlepšit a zpřesnit pohled na sebe. Dovednosti vytvářené v průběhu výcviku mají charakter pomáhání, podporování skupinových procesů. Jedná se o složitou integraci pochopení, prožívání, myšlení, postojů a chování. Účastník výcviku má možnost experimentovat se svým chováním. Výcvik probíhá v prostředí „psychologického bezpečí“ - jedná se o chování typu „jakoby“. I přes různá omezení je „jakoby“ chování natolik skutečné, že dává určité *prožitkové zkušenosti*, které vedou k utváření vlastního *sebepojetí*. Často člen skupiny v průběhu výcviku odhalí vztah mezi svými vnitřními problémy a obtížemi, které má v jednání s lidmi. Získává hlubší vhled do svého sociálního působení. Analýza toho, co se ve skupině událo („zde a nyní“) umožňuje,

aby se účastníci výcviku propracovali k takovým změnám svého sociálního chování, jejichž důsledkem je nejen zvýšení svého sebepojetí, ale i vyšší úspěšnost v sociálních situacích.

Při SPV obvykle dochází k prohlubování vzájemných vztahů, pocitu sounáležitosti, ohraničenosti skupiny. Je to důsledek technik ke cvičení dovednosti poznávat druhé. To vede k zintenzívnění zájmu o ostatní. Vyrůstá potřeba vzájemně se poznávat, konfrontovat své postoje s ostatními. Vyrůstá také tolerance mezi členy skupiny, snaha podporovat se navzájem, kritizovat bez ubližování. Tím dochází k uspokojení řady společenských potřeb (uznání, přijetí, afiliace ...). Sociálně psychologické hry také učí být aktivní a pokud možno i pozitivní, což jsou vlastnosti důležité pro každý sociální vztah.

Výše uvedené cíle se v mnoha směrech dařilo naplňovat právě při výuce psychologických témat v rámci předmětu ZSV. Některé prožitky byly velmi intenzivní, přesto nepřekročily rámec SPV. Pro žáky bylo přínosem poznání odlišnosti v chování jednotlivých spolužáků a zejména pak různé prožívání některých her podle svého osobnostního, především temperamentově-charakterového založení. O těchto odlišnostech, o problému různého dopadu stejné hry na různé jedince, byly vedeny velmi zajímavé diskuse po skončení většiny her. Např. při hře na ukřivděného mnohé žáky překvapilo, že jsou jedinci, kteří se lépe cítí v opačné roli než oni sami. Hry ale nebyly příliš racionálně rozebírány, mnohdy totiž není nutné (a zejména není psychologicky vhodné) hodnotit, hledat pravdu, značkovat, dělit reakce na správné a nesprávné. Stačí např. nad obrázkem mluvit o svých pocitech, fantaziích, imaginacích, nápadech, asociacích, ať si jeho autor vybere, co chce, co ho nějak osloví, ať si jeho vědomí či spíše podvědomí samo pocity zdůvodní, analyzuje a udělá závěry.

Někteří vedoucí sociálně psychologických výcviků se shodují na tom, že z hlediska věku je období pubescence a adolescence pro vedení sociálně psychologických her nejnáročnější. Dospělí účastníci SPV bývají mnohem spontánnější než naši pubescenti či adolescenti, tvrdí někteří psychologové (H.Júnová, S.Hermochová). Tuto skutečnost můžeme také potvrdit, ale jen částečně. Pubescenti jsou méně spontánní při prvních kontaktech. Pokud se s vedoucím výcviku již dobře znají a ve skupině vládne dobrá, tvůrčí, bezkonfliktní atmosféra, dokáží se dostatečně otevřít a být zcela spontánní.

Přesto lze obecně říci, že pubescenti, adolescenti jsou obvykle ve srovnání s dospělými při SPV méně spontánní, otevření. Jaké jsou příčiny této skutečnosti? Domníváme se, že jich je několik:

a) pubescent či adolescent je ve věku, kdy opouští období dětství, pro které je charakteristická hravost, proto přijímá hry (typicky dětské aktivity) s jistou nevolí, neboť by se již rád choval jako dospělý,

b) při sociálně psychologických hrách u dospělých dochází k jistému druhu deformace, stylizace (když se např. padesátiletý muž trápí nad tím, že mu nechce dát spoluhráč jeho kamínek). Tuto deformaci dospělý na rozdíl od pubescenta přijímá a je ochoten zapojit své intenzivní zážitky, čímž se také o sobě dozví více pravdy (tomu se ale může dospívající spíše vyhýbat),

c) pubescent prožívá období identifikace (hledání sebe sama), které je velice citlivé na oblast sebehodnocení a na spontánní projevy citů, proto se jim také brání. Zároveň je v určité fázi pubescence zesíleno introvertní zaměření, které je na překážku jeho sdílnosti o sobě samém před druhými.

Při sociálně psychologických hrách se velmi často pracuje s emocemi, se zpětnou vazbou, což se může jedince někdy i nepříjemně dotknout. Psycholog dobře ví, že toto „dotýkání“ často bolí, neboť vše nové (tedy i případné pokusy o změnu negativní vlastnosti osobnosti) se rodí v bolestech, ale to právě může být cílem sociálně psychologického výcviku. Psycholog musí uhlídat tuto jemnou hranici, kdy se hra jedince dotkne pouze tak, že je to přijatelné, že to neuškodí, neublíží, ale naopak tento zážitek, toto poznání pomůže k osobnostnímu rozvoji.

V této souvislosti nutno poukázat na zajímavou shodu sociálně psychologických her s kreativitou: **důležitější než cíl, výsledek je proces tvorby, vlastní prožitek.**

V průběhu 15 měsíců výuky předmětu ZSV bylo využito mnoho **sociálně psychologických technik**, uvedeme jen některé, které se v hodinách zdařily. Například:

- **představování v kruhu** byla hra zařazená na začátku experimentu, kdy každý student měl za úkol říci své jméno a před něj zařadit nějaký vhodný přívlastek, který začíná stejným písmenem a který zároveň je pro něj charakteristickou vlastností (veselý Václav). Pro učitele velmi zajímavou modifikací této hry je přiřadit ke jménu název činnosti, kterou jedinec má rád nebo ve které je úspěšný, přičemž nemusí začínat stejným písmenem (Zdeněk, kytarista). Studenti sami navrhnou pro svého spolužáka vhodnější charakteristiku, ten s ní ale musí souhlasit. Nejprve opakují: „Vedle mě sedí „veselý Václav, divoká Dana, ...a já jsem....“,

- **volné místo**: v posazení v kruhu je jedna židle navíc a ten, kdo sedí nalevo od volné židle říká: „Místo po mé pravé ruce je volné a byl bych rád, kdyby si ke mně sedl....., protože.....“ . Zde je nutné vždy upřímně uvést nějaký vhodný důvod,

- **výměna místa**: opět všichni sedí na židlích v kruhu a jeden student stojí uprostřed (jedna židle chybí) a jakmile řekne: „Nyní se vymění všichni, kteří...(mají brýle, jsou sangvinici, umějí odpustit apod.)“, se zvednou a pokusí se posadit na jinou volnou židli všichni ti, kterých se uvedená charakteristika týká. Protože je o jednu židli méně, zůstane jeden student uprostřed a hra pokračuje podle jeho instrukce. Ukolem účastníků je vymýšlet vždy nové pokyny k výměně místa, není povoleno opakování vět,

- hra **na stíny**: studenti jsou rozděleni do dvojic, chodí po třídě za sebou, první provádí v chůzi nejrůznější pohyby rukama, celým tělem a úkolem druhého je předváděné pohyby co nejpřesněji napodobovat,

- hra **vedení slepce** či **zrcadlení**, kdy stojí nebo sedí dvojice proti sobě a jeden zrcadlově přesně kopíruje pohyby druhého. Při těchto hrách se aktivní jedinec obvykle snaží být originální, vymýšlí pestré pohyby a tím rozvíjí svoji tvořivost - poté je prováděna **analýza pocitů** z hlediska „aktivity x pasivity, dominance x submise“,

- **chodící rozvíčky**, při kterých každý chodí sám po místnosti a na povel vedoucího vyjadřuje, jak vypadá chůze jako po náledí, v blátě, v dešti, před zkoušením, po zkoušení, do školy, ze školy. Poněkud těžší je vyjádřit, jak vypadá chůze člověka, který je nerozhodný, váhavý (nebo naopak rozhodný), sebejistý (nejistý), spokojený (nešťastný) apod., či člověk, který jde důstojně nebo naopak ležérně, flinkovsky. Jiná varianta hry v samostatné chůzi, která testuje a rozvíjí kreativitu studentů, je dána instrukcí: „Máte za úkol chodit a nějak na sebe upozornit (neobvyklým gestem, výkřikem apod.). Koho nějaká originalita upoutá, řekne jméno studenta, který gesto předvádí. Každý, kdo zaslechne své jméno, jde na druhou stranu,

- **nepříjemná poloha**: úkolem studentů je posadit se na židli nebo položit se na zem či lavici, jak nejnepříjemněji to lze (jako po dvou dnech na poušti bez vody),

- **židle v konfliktu**: studenti ve skupinách mají za úkol beze slov sestavit k sobě tři židle tak, aby vyjadřovaly konflikt. Po skončení se koná výstava všech modelů, kterou si studenti vzájemně komentují,

- **hra na ukřivděného** je opět prováděna ve dvojicích, kdy jeden představuje jedince, kterému druhý ublížil, ten se všemi možnými způsoby (stále ale beze slov) snaží si ho udobřit,

- **hra „sochání“** je uvedena touto instrukcí: „Váš partner je pro vás stavební materiál, se kterým můžete naložit, jak chcete, udělat z něj nějakou sochu, jak sami chcete, jak to cítíte. On si často svou povahou, typickým chováním sám říká o to, jak by měl „jako socha“ vypadat. Od partnera, který je stavebním materiálem, se předpokládá určitá míra spolupráce,

- **kresba obrazce podle popisu**, kdy jedinec popisuje obrazec ostatním, kteří jej mají co nejpřesněji nakreslit a přitom jej nevidí, bývá pro účastníky nejen zajímavým zážitkem, ale zároveň také důležitým poznáním o významu přesného vyjadřování a zpětné vazby. Se studenty jsme provedli modifikaci této hry, která spočívala v práci ve dvojicích, přičemž ten, kdo kreslil, nesměl mluvit, a ten, kdo dával instrukci, neviděl na vznikající kresbu.

1.5 Popis použitých diagnostických metod v experimentu

V experimentu jsme měli za úkol posoudit vliv výuky psychologie na sebepojetí žáků ZŠ. Proto jsme vybírali metodu, která by odhalila osobnostní profil žáka v co nejširší míře. Pro tento účel jsme jako hlavní výzkumnou metodu vybrali HSPQ, modifikaci známého osobnostního dotazníku 16PF pro mládež Raymonda B. a Marry D. L. Catellových. Z amerického originálu zpracoval pro českou a slovenskou populaci tento test Karel Balcar (1992). Použili jsme formu A.

Dotazník HSPQ

HSPQ je osobnostní dotazník, založený na analytickém rozboru faktorů. Vychází z předpokladů, že odpovědi získané otázkami na citové prožitky, zájmy, na habituální chování a názory probandů mohou být indikátory relativně stálých vlastností osobnosti. Některé naznačují temperamentové rysy, některé spíše motivační sklony. Jiné zase postihují různé úrovně povahové inteligence. Poněkud neobvyklé je zařazení škály, měřící obecnou inteligenci, do testového souboru jinak povahových vlastností. Autor je ovšem pokládá za užitečné, i když reliabilita je podstatně nižší než u samotných inteligenčních zkoušek. Český převod HSPQ je určen pro věk 13 – 17 let, přestože autoři testu původně věkové pásmo vymezili na 12 – 18 let. Respondenti našeho experimentu přesně do této stupnice zapadají, neboť se pohybují ve věku 14 -15 let.

HSPQ obsahuje 17 osobnostních faktorů. Z toho je 14 faktorů prvního řádu a 3 faktory řádu druhého. Faktory prvního řádu se získávají matematickým rozбором korelačních vztahů mezi proměnnými, abstrahovanými z chování, včetně výpovědí. Psychologicky jsou vyloženy jako jednotné a navzájem relativně nezávislé vlivy osobnosti, které určují chování člověka. Ale nejsou zcela nezávislé statisticky. Faktorovou analýzou korelací mezi primárními faktory lze dospět k faktorům druhého řádu, které mohou vystihnout účinek psychologicky ještě obecnějších vlivů, zasahujících vždy několik faktorů primárních. (Balcar, 1992)

Osobnostní faktory v HSPQ jsou vždy dvoupólové, dvě proti sobě stojící krajnosti, a jsou označeny písmeny abecedy. Poslední tři Q s římskými číslicemi jsou faktory 2. řádu. Faktory druhého řádu jsme v našem testování a analýze výsledků nepoužili. Zde uvádíme celkový výčet **faktorů dotazníku HSPQ** (v našem experimentu bylo použito prvních 14 faktorů):

1. *A – uzavřenost, resp. otevřenost;*
2. *B – nízká krystalická inteligence x vysoká krystalická inteligence;*
3. *C – citová nestálost x citová stálost;*
4. *D – klidnost x vznětlivost;*
5. *E – poddajnost x průbojnost;*
6. *F – sklíčenost x nadšenost;*
7. *G – svévolnost x zodpovědnost;*
8. *H – plachost x smělost;*
9. *I – citová tvrdost x citová choulostivost;*
10. *J – družná aktivnost x individualistická zdrženlivost;*
11. *O – sebedůvěra x úzkostná sebenejistota;*
12. *Q2 – závislost na druhých x soběstačnost;*
13. *Q3 – nedostatek sebevlády x sebevláda;*
14. *Q4 – nízké pudové napětí x vysoké pudové napětí;*

QI – společenská introverze x společenská extroverze;

QII – vyrovnanost x úzkostnost;

QIII – oddanost x vzpurnost.

Takto jsou česky označeny jednotlivé póly zkoumaných faktorů osobnosti. Autor sám označuje póly poněkud jinak, jeho názvy jsou popisovány spíše jako „technické“. V českých označeních se autor úpravy pokouší o co nejjasnější vystižení, jak daná vlastnost osobnosti ovlivňuje prožívání a chování. Je to však popis velmi stručný a pro správné pochopení

významu jednotlivých pólů nedostačující. V příručce proto nacházíme podrobný popis vnějších projevů jednotlivých faktorů.

Test odhadu sebe sama

Výhodou osobnostního dotazníku HSPQ je jeho kvantifikace, kdy je hrubé skóre převáděno na desetibodovou škálu (steny), což nabízí kvantitativní srovnávání výsledků z dotazníku s vlastním odhadem sebe sama v jednotlivých faktorech. Nejprve bylo nutné upravit popis sledovaných vlastností osobnosti tak, aby byl srozumitelný pro žáky ZŠ. Po pečlivém pročení popisu významů faktorů v testovací příručce HSPQ a po následném promýšlení a zvažování významnosti a jazykové přístupnosti žákovi ZŠ vznikla následující **tabulka pro odhad vlastností** jako „**test odhadu sebe sama**“:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Uzavřenost (vážnější, raději pracuje o samotě, zaměřen na vlastní prožitky, jedná s odstupem, trvá na svých názorech)											Bezprostřednost (rád jedná s lidmi, touží po společenském uznání, přizpůsobivější, větší tolerance k druhým, vřelý, srdečný, přátelský)
Nízká krystalická inteligence (slabší úsudek, problémy s abstrakcí,...)											Vysoká krystalická inteligence (chápavý, rychle se učí, myšlenkově přizpůsobivý, dobrý úsudek)
Citová nestálost (nevyrovnaný, častěji se rozčílí, proměnlivý v postojích a zájmech, plný obav, neumí se ovládat)											Citová stálost (vyrovnanost, stálý, vyhraněné zájmy, klidný, nepodléhá panice, umí se ovládat)
Klidnost (rozvázný, drží se v pozadí, vytrvalý, klidný)											Vznětlivost (netrpělivý, nadměrně čilý, snadno se rozptyluje, předvádí se, upozorňuje na sebe, prosazuje se)
Poddajnost (podřídívý, pozorný, diplomatický, přizpůsobuje se okolí)											Průbojnost (dominance, prosazuje se, sebevědomý, rozhoduje se po svém, svérázný, bouří se, nepoddajný, vyžaduje obdiv)
Skličnost (vážný, opatrný, zdrženlivý, mlčenlivý, plný obav, starostlivý, nesdílí, pomalý)											Nadšenost (veselý, bezstarostný, bodrý, hovorný, projevuje své city, rychlý, upřímný, spoléhá na štěstí)
Svévolnost (nestálý, snadno se vzdává, lehkovážný, samolibý, nespolehlivý, nekonformní, bez sebekázně, nedodržuje pravidla)											Zodpovědnost (vytrvalý, spolehlivý, odpovědný, svědomitý, má smysl pro povinnost, dbá na mravní zásady a pravidla)
Plachost (stahuje se do sebe, stydí se před příslušníky opačného pohlaví, skrývá své city, opatrný, uvážlivý, zdrženlivý, nedůvěřivý)											Smělost (dobrodružný, rád se seznamuje s lidmi, aktivní, otevřeně se zajímá o druhé pohlaví, společenský, přátelský, bezstarostný)
Citová tvrdost (spoléhá na sebe, není rozcitlivělý, jedná na základě praktického úsudku)											Citová choulostivost (závislý, laskavý, nejistý, hledá pomoc a soucit, těkavý, citlivá intuice)
Družná aktivnost (rád podniká společně s druhými, rázný, plný síly, vloží se cele do činnosti, rád vzbuzuje pozornost)											Individualistická zdrženlivost (ostrážitý, uzavřený do sebe, vybíravý, své odlišné názory si nechává pro sebe, chladný odstup)
Sebedůvěra (věří si, veselý, houževnatý, klidný, umí si poradit podle potřeby, nezáleží mu na názoru druhých, plný dravé síly, nemá strach, nedělá si starosti)											Úzkostná sebenejistota (plný obav, smutný, nejistý, snadno dojatý, náladový, trápí se, zadumaný samotář, citlivý na reakce druhých, přehnaně starostlivý a ohleduplný)
Závislost na druhých (rád drží s druhými, vysoce si cení											Soběstačnost (rázný, má ve zvyku rozhodovat se po svém, sebevědomý,

společenského uznání, konvenční)																					vynalézavý, samostatný)	
Nedostatek sebevlády (bez sebekontroly, někdy nedbá na společenská pravidla)																						Sebevláda (schopný sebekontroly, osvojuje si uznávané mravní normy, dobře ovládá projevy svých citů)
Nízké pudové napětí (vnitřní klid, vyrovnanost, uvolněný, spokojený, nezklamaný)																						Vysoké pudové napětí (podrážděný, popudlivý, napjatý, neodůvodněné obavy, vnitřní zmatek)
Společenská introverze (spíše se straní většímu kolektivu, samotářský, samostatnější)																						Společenská extraverze (vyhledává společnost, účastní se rád společenských akcí)
Vyrovnanost (vnitřní psychická odolnost, vyrovnanost v kritických situacích)																						Úzkostnost (reaguje úzkostí či strachem v kritických situacích, snadno se naruší jeho vnitřní klid)
Oddanost (větší citová otevřenost a zranitelnost, větší ohled na druhé, silný tlak svědomí)																						Vzpournost (větší aktivita, sebeprosazování, impulzivní, často v opozici vůči okolí)

Pro škálu (krystalické) inteligence (faktor „B“) byla připojena pod tabulkou tato poznámka: „Krystalická inteligence je inteligence získaná učením, ztvárněná životními zkušenostmi (vedle vrozených vloh). Při svém odhadu můžete použít následující převodní stupnici na inteligenční kvocient:“

IQ:	<71	71-77	78-85	86-92	93-100	101-107	108-115	116-122	123-130	>131
steny:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Při testování jsme jako první aplikovali test odhadu sebe sama, který žáci po podrobné instrukci bez problémů během krátkého času vyplnili. Druhým krokem byla administrace osobnostního dotazníku HSPQ, kde jsme postupovali přesně podle zadaných instrukcí (jedná se o standardizovanou techniku).

1.6 Analýza výsledků experimentu, jejich interpretace

V tabulkovém procesoru Excel byla nejprve vypočtena popisná statistika pomocí tzv. Analýzy dat. Pro toto sdělení byl z analýzy podstatný pouze **koeficient asymetrie**, který prokázal u naprosté většiny sledovaných dat normální rozložení, a tak bylo možno provést výpočty **korelačních koeficientů** mezi odhadem a výsledkem v dotazníku HSPQ. V této kapitole budou nejprve analyzovány výsledky experimentální skupiny - tedy žáků s výukou psychologie v předmětu ZSV (dále jen ŽsPSY) a pak výsledky kontrolní skupiny - žáků bez výuky psychologie (dále jen ŽbezPSY)

1.6.1 Analýza výsledků žáků s výukou psychologie

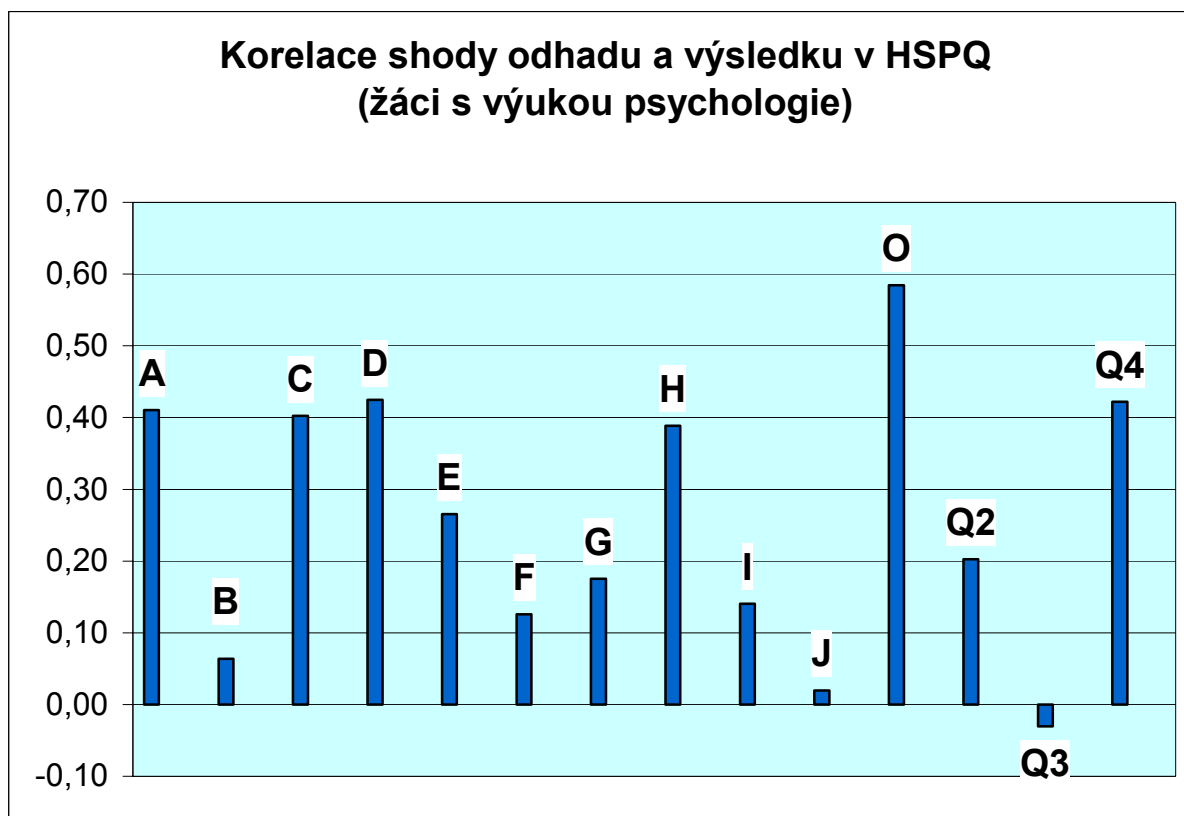
Tabulka korelačních koeficientů mezi odhadem ŽsPSY a výsledkem v dotazníku HSPQ.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
0,41*	0,06	0,40*	0,42*	0,27	0,13	0,18	0,39*	0,14	0,02	0,59***	0,20	-0,03	0,42*

Kritické hodnoty korelačního koeficientu pro stupeň volnosti N=26:

Hladina významnosti:		
5% (*)	1% (**)	0,1% (***)
0,374	0,478	0,588

Výše uvedenou tabulku převedeme na přehledný graf:



Vysoká míra korelace

V uvedené tabulce nacházíme celkem šest statisticky významných faktorů. Jsou jimi **faktory**:

A - uzavřenost, resp. bezprostřednost;

C - citová nestálost, resp. citová stálost;

D - klidnost, resp. vznětlivost;

H - plachost, resp. smělost;

O - sebedůvěra, resp. úzkostná sebedůvěra;

Q4 - nízké pudové napětí, resp. vysoké pudové napětí.

Nejvyšší korelace (dokonce na 0,1% hladině významnosti) byla dosažena u faktoru **O - sebedůvěra, resp. úzkostná sebedůvěra** ($r = 0,59$). V období pubescence je *sebevědomí* velmi důležitým rysem rozvoje osobnosti. Jde o boj s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti. To, že ŽsPSY vykazují dobré výsledky právě v této dimenzi, je dobrým znamením. Zjevně totiž nechápou tuto dimenzi natolik úzkostně jako jejich vrstevníci ŽbezPSY. Při výuce psychologie byl totiž kladen nemalý důraz na rozvoj jejich kladného sebepojetí. Proto jsou schopni se ve zmíněné oblasti lépe odhadnout. Mají sféru vlastní sebedůvěry zmapovanou znatelně lépe než žáci, kteří neměli možnost své sebevědomí hodnotit, poznat a rozvíjet. Je velmi dobrým výsledkem, že právě tato dimenze byla vypočtena u ŽsPSY v experimentu jako nejpřesněji odhadovaná, neboť dimenze sebedůvěry je jedním z primárních faktorů, které sebepojetí jedince obsahuje. Při podrobném zkoumání odhadu a výsledků musíme navíc konstatovat, že si ŽsPSY v tomto faktoru odhadovali více sebedůvěry, než jaká byla pak zjištěna dotazníkem HSPQ. Patrně nebude jen náhoda, že stejně jako žáci ZŠ dosáhli ve shodném experimentu i studenti maturitních ročníků gymnázia nejlepšího odhadu právě v tomto faktoru **O - sebedůvěra** (Koliňová, 2001).

Druhý statisticky nejvýznamnější korelační koeficient ($r = 0,42$) byl vypočten u faktoru **D - klidnost, resp. vznětlivost**. Období pubescence je typické svým bouřlivým průběhem v prožívání i chování u většiny žáků. Jedinec, procházející tímto obdobím, reaguje často

neadekvátně, je podrážděný a citlivější. Jedná se o známé období druhého vzdoru, kdy pubescent bojuje o autonomii, hledá si hranice svého Já a svého postavení ve společnosti. Neměli bychom také zapomínat na tělesné změny probíhající v pubescenci. Důležité je hlavně uvědomění si hormonálních změn, které v tomto období přicházejí a významně působí na prožívání a reakce jedince. Tím je právě dána zvýšená míra vznětlivosti v pubescentním věku. Testování ŽsPSY absolvovali mimo jiné několik výukových hodin z vývojové psychologie. V nich se seznámili především s problematikou pubescence, neboť je to téma jim velice blízké a aktuální. Měli tudíž možnost pochopit, proč je v jejich věku vznětlivost tolik obvyklá. Patrně toto může být důvod jejich dobrého odhadu. Mimo jiné jsou ovšem schopni vnímat své reakce i bez poučení a jelikož je vznětlivost snadno postřehnutelná, mohou ji dobře posoudit i oni sami. V tomto faktoru opět ŽsPSY hodnotili sebe sama spíše jako klidné než vznětlivé. Je to patrné z průzkumu nadhodnocování a podhodnocování daného faktoru (který ale není zahrnut do tohoto sdělení).

Stejně vysoké míry korelace ($r = 0,42$) jako faktor D dosáhl i faktor **Q4 - nízké pudové napětí, resp. vysoké pudové napětí**. Zajímavé je, že oba faktory, které dospěly ke stejným výsledkům v korelaci, patří do změn emocionálního vývoje. Pudové napětí zahrnuje onu podrážděnost a popudlivost tolik charakteristickou pro pubescenci. Navíc se ve zmíněné dimenzi odráží neodůvodněné obavy a vnitřní zmatek, což je právě dáno specifíčností emočního vývoje v období pubescence. Dobrý výsledek odhadu ŽsPSY patrně opět souvisí s poučeností a lepším sebepoznáním, zprostředkovaným hodinami věnovanými sociálně psychologickým technikám (ŽbezPSY byli v odhadu tohoto faktoru velice neúspěšní). Také v této dimenzi se ŽsPSY hodnotí více ve prospěch pólu nízkého pudového napětí oproti pólu vysokého pudového napětí.

Relativně vysokou míru korelace odhadu a výsledku HSPQ ($r = 0,41$) nacházíme také u faktoru **A - uzavřenost, resp. bezprostřednost**. Tato dimenze souvisí se socializací pubescenta, u něhož výrazně roste orientace na mezilidské vztahy. Především se jeho pozornost ubírá ke vztahům vrstevnickým. Zvyšuje se jedincova touha po společenském uznání. Začíná mapovat a poznávat vztahy mezi lidmi, učí se přizpůsobivosti a jednání s ostatními vrstevníky. Tato dimenze je pro odhad jednodušší než ostatní z toho důvodu, že jedinec dostává bezprostřední zpětnou vazbu od svého okolí. Obzvláště u pubescentových vrstevníků můžeme předpokládat značnou upřímnost v tom, jak se jim jedinec po stránce socializační jeví.

Dalším faktorem s vysokou mírou korelace ($r = 0,40$) je faktor **C - citová stálost, resp. nestálost**, která samozřejmě spadá opět do emocionálního vývoje pubescenta. Pubescence je bezesporu obdobím emoční lability, konfliktů a afektů. Proto bývá nazývána obdobím citových bouří a hněvu. Jelikož si jedinec buduje svou identitu, bývá často proměnlivý ve svých postojích, zájmech a také vztazích se svými vrstevníky. Neklid a nepozornost dané citovou nestálostí jsou znatelné i při výuce. Nejsou však pro pubescenci ničím neobvyklým a s vývojem jedince projevy citové lability postupně slábnou. Dobrý odhad tohoto faktoru je pravděpodobně opět způsoben znalostmi ŽsPSY. Díky informacím a zážitkům získaným při hodinách ZSV jsou patrně schopni lepší sebereflexe než žáci, kteří tyto hodiny nenavštěvovali. Svou citovou stálost či nestálost jsou potom schopni tito žáci vnímat hlouběji a zřetelněji. Jsou také ochotni si připustit, že jsou citově labilnější než v prepubertě. Chápou, že je tato labilita pro pubertu charakteristická a dokáží si ji uvědomit a přiznat, neboť vědí, že je to důležitá vývojová fáze a že ji překonají.

Posledním z faktorů s vysokým korelačním koeficientem ($r = 0,39$) je faktor **H - plachost, resp. smělost**. Tento faktor je dalším z těch, které náležejí k problematice socializace jedince v pubescenci. Tehdy roste touha po osamostatnění především od rodičů. Pubescent se tedy stává smělejší, což se značně projevuje také v získávání první zkušenosti s počátky partnerských vztahů. Jde o dobu prvních lásek. I zde se jedinec snaží setřást svoji plachost, neboť na tom často záleží úspěch získání vytoženého partnera. Jelikož víme, že smělost úzce

souvisí se sebedůvěrou, je pochopitelné, že ji testovaní žáci budou dobře odhadovat, protože nejvyšší míru korelace dosáhli právě u faktoru sebedůvěry. Dalším důvodem dobrého odhadu je jistě i zkušenost se zpětnou vazbou, kterou jedinci poskytují okolí na základě jeho chování. V tomto případě jde o zpětnou vazbu od partnera nebo člověka, o něhož pubescent usiluje. Je zde tedy zjevná souvislost mezi smělostí a schopností navazovat partnerské vztahy. Krom toho bychom opět mohli připomenout, že na získávání sebedůvěry byl při výuce psychologie kladen nemalý důraz např. při nácviku asertivního jednání.

Jak již bylo výše zmíněno, v podobném experimentu, který byl realizován v maturitních ročnících gymnázia, dosáhli studenti shodně nejvyšší korelace u faktoru **O - sebedůvěra** a dále pak ještě u faktorů: **C - citová nestálost, resp. citová stálost; H - plachost, resp. smělost;** a Q4 - nízké pudové napětí, resp. vysoké pudové napětí (Kolíhová, 2001).

Nízká míra korelace

Nyní se krátce zaměříme na faktory s nízkou mírou korelace odhadu a výsledků HSPQ u ŽsPSY. Jedná se o tyto tři **faktory:**

B - nízká krystalická inteligence, resp. vysoká krystalická inteligence;

J - družná aktivnost, resp. individualistická zdrženlivost;

Q3 - nedostatek sebevlády, resp. sebevláda.

Nejvýrazněji je špatný odhad ŽsPSY viditelný u faktoru **Q3 - nedostatek sebevlády, resp. sebevláda**, zde je míra korelace dokonce mírně záporná, má hodnotu $r = -0,03$. Faktor sebevlády je samozřejmě opět úzce spojen s obdobím pubescence. I při nápadné citové labilitě, která je pro dané období charakteristická, se částečně zlepšuje oproti předcházejícímu období prepuberty sebekontrola (ovšem ne příliš radikálně). Pojem sebevlády zahrnuje především schopnost ovládat projevy svých citů. Protože víme, že v období pubescence je emoční prožívání velmi silné a svým způsobem specifické, je pochopitelné, že ovládat škálu těchto emočních poloh je pro pubescenta značně nesnadné. Krom toho tato dimenze také zahrnuje osvojování si uznávaných mravních norem. I zde je určitý charakteristický postoj pubescenta vůči společnosti. V tomto vývojovém období mívá jedinec sklony k nonkonformitě, což se může projevat právě v pohledu pubescenta na společensky uznávané mravní normy. Někdy se tato skutečnost promítá revoltou, výstřednostmi a negací etických zákonů dospělých. Pravděpodobnou příčinou tak nízké míry korelace odhadu a výsledku dotazníku HSPQ může být snaha jevit se v lepším světle, „dělat se“ již dospělým, který se dokáže lépe ovládat než pubescent. Žáci se totiž velice nadhodnocovali, ve svém odhadu uváděli více sebevlády, než jaká byla „objektivně“ naměřena v dotazníku.

Další nulové míry korelace odhadu a HSPQ dosáhli ŽsPSY ve faktoru **J - družná aktivnost, resp. individualistická zdrženlivost** ($r = 0,02$). Jde o dimenzi, která postihuje především socializační stránku žáků a také je tu patrná temperamentová polarita extraverte a introverte. Při socializaci v období pubescence mají pro pubescenta značný význam vrstevníci. S některými z nich se ztotožňuje ve větší míře než dříve. Z toho plyne, že bude vyhledávat sociální kontakty tohoto druhu možná více než v prepubertě. Jak už jsme výše zmínili, nedílnou součástí tohoto období je také získávání první zkušenosti s počátky partnerských vztahů. Tato skutečnost předesílá, že družná aktivnost je jednou z primárních podmínek k navázání partnerského vztahu. Jedinci zdrženliví a uzavření do sebe mají daleko menší šanci najít alespoň částečně vyhovujícího partnera. A protože zkušenosti s partnerskými vztahy jsou mezi pubescenty vysoce ceněny, je pro ně družná aktivnost velice důležitá. Proto se také odhadovali v lepším světle jako více družnější, zatímco dotazník HSPQ v nich odhalil ještě více pubertální introverte a individualistické zdrženlivosti.

Posledním faktorem, u něhož se zastavíme, je faktor **B nízká krystalická inteligence, resp. vysoká krystalická inteligence**. Je to třetí z faktorů, kde ŽsPSY dosáhli až překvapivě nízkého výsledku ($r = 0,06$). Na první pohled by se mohlo zdát, že se inteligence s dospíváním jedince příliš nemění. Ovšem pokud si uvědomíme, že podstatnou změnou v rámci celého vývoje je změna způsobu myšlení, uvidíme jasnou spojitost mezi vývojovými změnami v oblasti

inteligence a v oblasti myšlení. Myšlení se v tomto období stává pružným a tvořivým, důsledným a systematickým s ohledem na možné důsledky. Učební činnosti jsou nyní velmi efektivní, opírají se o logické vztahy a pochopení struktury. Vývoj intelektu se v jistém smyslu blíží svému vrcholu. Pubescentní myšlení je nové a odráží se v kritickém posuzování a hodnocení světa i sebe sama. Pro samotného pubescenta bývá ale často tato dimenze osobnosti málo důležitá ve srovnání s faktory, které se týkají emocionálního, sociálního či tělesného vývoje. Ty jsou pro pubescenta primárnější a viditelnější. Pokud si navíc uvědomíme, že se značně zvyšuje kritičnost jedince k okolí i k sobě, je zjevné, že správně přiměřeně kriticky odhadnout své inteligenční schopnosti je pro jedince v období pubescence značně těžké. Malá sebekritičnost je znatelná také z toho, že se v tomto faktoru ŽsPSY při svém odhadu spíše nadhodnocují, očekávají u sebe větší inteligenční kvocient, než jaký byl nakonec diagnostikován.

1.6.2 Analýza výsledků žáků bez výuky psychologie

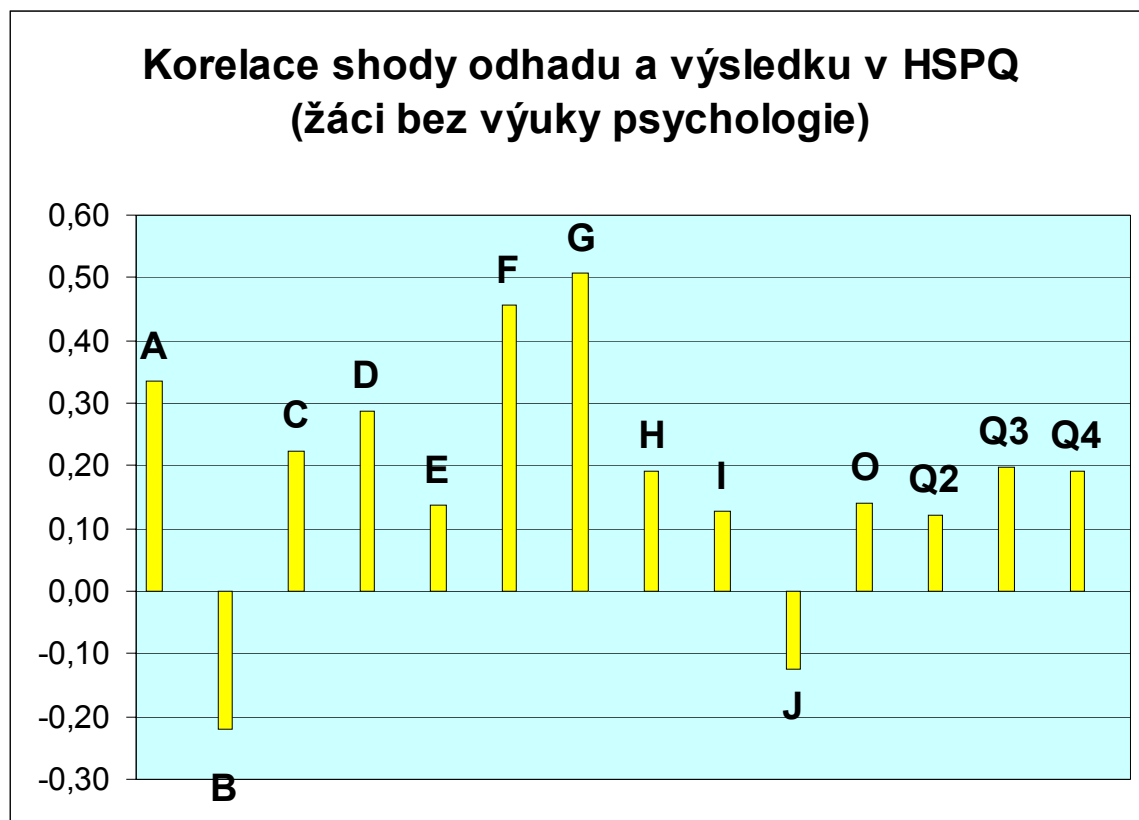
Tabulka korelačních koeficientů u ŽbezPSY.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
0,34	-0,22	0,22	0,29	0,14	0,46*	0,51**	0,19	0,13	-0,12	0,14	0,12	0,20	0,19

Kritické hodnoty korelačního koeficientu pro stupeň volnosti N=24:

Hladina významnosti:		
5% (*)	1% (**)	0,1% (***)
0,388	0,496	0,607

Tabulku korelačních koeficientů vyjádříme graficky:



Vysoká míra korelace

Z tabulky je již patrné, že ŽbezPSY dosáhli v míře korelace odhadu a výsledků testu HSPQ horších výsledků než ŽsPSY. Statisticky významné faktory (min. na 5% hladině významnosti) jsou v této kontrolní skupině pouze dva oproti experimentální skupině, kde bylo těchto faktorů šest. Jde o tyto **faktory**:

F - sklíčenost, resp. nadšenost;

G - svévolnost, resp. zodpovědnost.

Nejvyšší míry korelace odhadu a výsledků v dotazníku HSPQ dosáhli ŽbezPSY ve faktoru **G - svévolnost, resp. zodpovědnost** ($r = 0,51$), což je znatelně lepší výsledek než u ŽsPSY, kteří v této dimenzi dosáhli míry korelace odhadu a HSPQ pouze $r = 0,18$. Tato dimenze zahrnuje nestálost, snadné vzdávání se, lehkovážnost, samolibost, nespolehlivost, nízkou sebekázeň a nedodržování pravidel, druhý pól této dimenze obsahuje vytrvalost, spolehlivost, odhodlanost, odpovědnost, pořádnost, smysl pro povinnost, svědomitost. Z uvedeného výčtu vidíme, že tento faktor sleduje úroveň charakterových vlastností. Zvážíme-li však spojitost jmenovaných vlastností s pubertálním věkem, zjišťujeme, že právě tyto vlastnosti procházejí v období pubescence značnými vývojovými změnami. Změny jsou ovšem interindividuální a také intraindividuální, neboť probíhají u každého jedince do jisté míry odlišně a každá zmíněná vlastnost se vyvíjí jednotlivě, relativně nezávisle.

Protože ŽbezPSY mohou tuto dimenzi vnímat zjednodušeně, je pravděpodobné, že stanovení odhadu jim nedělalo těžkosti a zároveň to byl odhad správný. Oproti tomu ŽsPSY byli během výuky seznámeni s poměrně složitou problematikou charakterových vlastností, což je při testování odhadu mohlo ovlivnit tak, že se u nich odhadu nezdařil.

Druhým nejlépe odhadovaným faktorem u ŽbezPSY je faktor **F - sklíčenost, resp. nadšenost**. Zde dosáhli ŽbezPSY $r = 0,46$, kdežto ŽsPSY v této dimenzi opět uspěli znatelně hůře a to mírou korelace $r = 0,13$. Do dimenze F patří vlastnosti jako vážnost, opatrnost, tichost, zdrženlivost, mlčenlivost, starostlivost, přemýšlivost, nesdílnost a pomalost, na druhé straně také veselost, bezstarostnost, hovornost, projevování citů a upřímnost. Daný výčet je charakteristický tím, že uvedené vlastnosti jsou velmi striktně rozděleny do dvou polarit, stojí proti sobě a jsou si často přímým opakem. Období pubescence je specifické právě faktem, že obě tyto polarit bývají často prezentovány u téhož jednotlivce. Puberta je značně dynamické období projevující se onou rychlou a častou změnou nálad i postojů. Z těchto důvodů může jedinec vnímat svou osobnost spíše jako sklíčenou, např. ve vztahu k neznámým a dospělým lidem, ale i jako značně nadšenou především ve vztahu k blízkým vrstevníkům.

I v tomto případě můžeme tedy odlišnost výsledků míry korelace odhadu a testu HSPQ u ŽsPSY a u ŽbezPSY spatřovat v informovanosti a poučenosti ŽsPSY. Lze se domnívat, že ŽsPSY jsou citlivější a vnímavější k pochopení této dimenze právě díky znalostem získaným při výuce psychologie. Proto pro ŽsPSY bylo nesnadné rozhodnout se, ke které z polarit, jež v podstatě prožívají obě, přiřadit bodování svého odhadu. Kdežto ŽbezPSY mají patrně pohled na danou problematiku svým způsobem zjednodušený, a tak pro ně nebylo patrně obtížné dobře odhadnout míru své sklíčenosti, resp. nadšenosti.

Nízká míra korelace

Z grafického znázornění výsledků míry korelace je dobře patrné, že velmi špatných výsledků (záporných korelací) dosáhli ŽbezPSY ve dvou stejných **faktorech** jako ŽsPSY:

B - nízká krystalická inteligence, resp. vysoká krystalická inteligence;

J - družná aktivnost, resp. individualistická zdrženlivost.

Nejnižší míry korelace odhadu a výsledku v dotazníku HSPQ ($r = -0,22$) dosáhli ŽbezPSY v dimenzi **B - nízká krystalická inteligence, resp. vysoká krystalická inteligence**. Zdůvodnění pravděpodobných příčin chybného odhadu je patrně shodné jako výše uvedené u ŽsPSY. Opět došlo k tendenci jevit se v lepším světle, tentokrát se ŽbezPSY ještě více nadhodnocovali než ŽsPSY.

Druhým faktorem se záporným korelačním koeficientem ($r = -0,12$) je faktor *J - družná aktivnost, resp. individualistická zdrženlivost*. Příčiny nesprávného odhadu budou patrně shodné jako u ŽsPSY, jsou vysvětleny výše. Nyní jen doplníme, že tento faktor se skutečně velmi těžko odhaduje, neboť je tvořen proměnlivými sociálními determinantami, jako je obliba v podnikání společných činností s druhými vrstevníky (někdy ano, jindy ne), vzbuzování pozornosti (jak kdy?), plné vkládání se do prováděné činnosti a ráznost, ale také ostražitost, uzavřenost do sebe, vybíravost a nechávání si svých odlišných názorů pro sebe.

1.7 Závěr

Shrneme-li výsledky experimentu, můžeme konstatovat, že:

a) ŽsPSY dosáhli mezi odhadem sebe sama a výsledkem v dotazníku HSPQ celkem šesti statisticky významných korelací u faktorů: *A - uzavřenost, resp. bezprostřednost, C - citová nestálost, resp. citová stálost, D - klidnost, resp. vznětlivost, H - plachost, resp. smělost, O sebedůvěra, resp. úzkostná sebedůvěra, Q4 - nízké pudové napětí, resp. vysoké pudové napětí*,

b) ŽbezPSY dosáhli pouze dvou statisticky významných korelací a to u faktorů *F - sklíčenost, resp. nadšenost a G - svévolnost, resp. zodpovědnost*.

Náš průzkum měl za úkol posoudit vliv zážitkově pojaté výuky psychologie na našich základních školách pro utváření sebepojetí žáků. ŽsPSY dosáhli trojnásobně vyššího počtu statisticky významných korelací ve srovnání s ŽbezPSY. Z uvedené skutečnosti tedy plyne, že *ve výzkumném vzorku projevovali žáci s výukou psychologie vyšší míru sebepoznání než žáci bez výuky psychologie*. Samozřejmě, že není možno tento závěr zobecňovat či přeceňovat. V našem experimentu mohl být sledován jen malý vzorek žáků, učitelka, která prováděla zážitkově pojatou výuku, byla mladá a nadšená pro výzkum (což jistě nelze říci o všech vyučujících na našich školách). Přesto tento výzkum naznačuje, jakými cestami by se mělo naše školství ubírat. V průběhu dvou let trvání experimentu se totiž ukázalo, že žáci pubescentního věku psychologii jako výukový předmět potřebují, vyžadují a dobře přijímají. Období pubescence je skutečně obdobím identifikace, hledáním, poznáváním sebe sama. Žáci jsou si vědomi toho, jak je pro ně v jejich věku pravdivé sebepoznání a hodnotné sebepojetí důležité, očekávají pomoc ze strany školy a proto přijímají výuku psychologie kladně. Navíc žáci 8. a 9. ročníku ZŠ jsou v dnešní době již dostatečně vyspělí na to, aby byli schopni přijmout a využít poznatky a zážitky, které jim psychologie nabízí, a to nejen pro utváření sebepojetí.

1.8 Použitá literatura

- Balcar, K. *Osobnostní dotazník pro mládež – HSPQ*. 2. vydání. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992. 70 s.
- Balcar, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH, 1991. 216 s.
- Blatný, M.; Osecká, L.; Macek, P. *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie, roč. 37, 1993, s. 444-454
- Buchtová, B. *Člověk psychosomatická bytost, k problému lidské sebereflexe*. Brno: MU v Brně, 1996. 234 s.
- Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s.
- Čáp, J.; Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s.
- Doubek, D. a kol. *Psychodidaktický sešit*. Praha: UK v Praze, 1995, 40 s.
- Ferjenčík, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 255 s.
- GFEN (kol.). *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha: UK, Karolinum, 1991. 155 s.
- Gillerová, I. a kol. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. 80 s.
- Hartl, B. *Věčný inspiromat*. 5. vydání. Praha: NS Svoboda, 1997. 582 s.

- Holeček, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: ZČU, 2001. 74 s.
- Holeček, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: ZČU, 2001. 109 s.
- Horák, F. *Didaktika základní a střední školy*. 2. vydání. Praha: SPN, 1990. 245 s.
- Kohoutek, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. 100 s.
- Kolihová, K. *Vliv výuky psychologie na sebepoznání středoškoláků*. Diplomová práce, Plzeň, Pedagogická fakulta ZČU, 2001. 97s.
- Kulič, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 188 s.
- Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál 1998. 239 s.
- Mareš, J.; Svatoš, T. *Novinky v pedagogické a školní psychologii* (sborník příspěvků). Zlín: Lingua 2000. 94 s.
- Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. 336 s.
- Prunner, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2.vydání. Plzeň: ZČU, 2003. 151 s.
- Prunner, P. *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlag, 2002. 343 s.
- Průcha, J. *Psychologie školního učení a vyučování: nové výzkumné trendy*. Československá psychologie, roč. 33, 1989, č. 3, s. 256 – 262
- Průcha, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. 148 s.
- Průcha, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. 154 s.
- Průcha, J. *Vzdělání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. 320 s.
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s.
- Říčan, P. *Psychologie osobnosti*. 4. vydání. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1982. 193 s.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s.
- Štech, S. *Pedagogicko - psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči?*. Pedagogika, roč. 43, 1993, s. 385 – 389
- Štech, S. *Psycho – didaktika?*. Pedagogika, roč. 45, 1995, s. 307 – 308
- Talyzinová, N.F. *Utváření poznávacích činností žáků*. Praha: SPN, 1988. 96 s.
- Taxová, J. *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. 276 s.
- Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.