

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VZTAH MEZI KREATIVITOU,
RODIČOVSKÝMI STYLY VÝCHOVY
A MÍSTEM KONTROLY

THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY,
PARENTING STYLES AND LOCUS OF CONTROL



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Kateřina Balharová**

Vedoucí práce: **PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.**

Olomouc

2020

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu mé práce panu PhDr. Danielovi Dostálovi, Ph.D. za pomoc, podporu a statistickou odbornost při psaní této studie. Děkuji také své rodině, že byla trpělivá a ochotná se mnou sdílet radosti i strasti. Děkuji všem svým respondentům, ředitelům i vyučujícím, že jste se rozhodli participovat na mém výzkumu. A v neposlední řadě děkuji svým přátelům, kteří mě doprovázeli, motivovali a trpělivě se mnou snášeli nejnáročnější chvíle.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma: „Vztah mezi kreativitou, rodičovskými styly výchovy a místem kontroly“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis.....

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	ZPŮSOBY VÝCHOVY V RODINĚ	7
	1.1 Výchova napříč staletími	7
	1.2 Model 3 stylů výchovy	8
	1.3 Model 9 polí způsobů výchovy	9
	1.4 4 styly výchovy.....	12
2	MÍSTO KONTROLY	15
	2.1 Vymezení pojmu J. B. Rotterem	15
	2.2 Vymezení pojmu H. Levensonovou	16
	2.3 Další teorie vymezující pojem LOC	17
	2.4 Nástroj měřící LOC	18
3	KREATIVITA	21
	3.1 Vymezení pojmu	21
	3.2 Role mozkových hemisfér	23
	3.3 Proces vývoje kreativní myšlenky	26
	3.4 Faktory ovlivňující kreativní potenciál	31
	3.4.1 Kognitivní faktory	33
	3.4.1.1. Vliv inteligence na kreativitu	33
	3.4.1.2. Vliv motivace na kreativitu	34
	3.4.2 Biologické faktory	35
	3.4.3 Faktory prostředí rodiny jako zdroj rozvoje kreativního myšlení ...	36
4	SOUČASNÉ VÝZKUMY	39
	4.1 Vztah mezi rodičovskými styly výchovy a kreativitou u dětí	39
	4.2 Vliv rodičovské role na styly myšlení	40
	4.3 Vliv kultury na výchovu a kreativitu u čínských a amerických rodin....	42
	4.4 Výzkumy související s kreativitou a místem kontroly	43
5	VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE	46
6	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	47
7	TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY	48
	7.1 Testové metody	48
	7.1.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z).....	49
	7.1.2 Kaufmanova škála doménově specifické kreativity (K-DOCS)	50
	7.1.3 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině	51

7.1.4	Multidimenzionální pojetí Locus of Control.....	53
7.2	Formulace hypotéz ke statistickému testování	55
8	SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	56
8.1	Sběr dat.....	56
8.2	Výzkumný vzorek	57
8.3	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	58
9	PRÁCE S DATY A PREZENTACE VÝSLEDKŮ	59
9.1	Analýza dat.....	59
9.2	Zkoumání normality	59
9.3	Prezentace výsledků	61
9.3.1	První výzkumný cíl	61
9.3.2	Druhý výzkumný cíl.....	64
10	DISKUZE.....	66
11	ZÁVĚR.....	70
12	SOUHRN.....	71
	LITERATURA.....	74
	PŘÍLOHY.....	83

ÚVOD

Účelem práce je zjistit vliv rozdílných faktorů, které svou přítomností působí na kreativní chování člověka. Kreativita je komplexní schopnost zahrnující kombinaci různých charakteristik, které svým spojením podněcují jedince k tvořivé činnosti. V současné době je tvořivost velmi žádanou schopností, po které prahne kde jaký zaměstnavatel. V dřívějších dobách byly originální myšlenky a produkty také velmi ceněnou záležitostí, které se ale promítaly především do umění či vynalézání praktických nástrojů usnadňující běžný život. Dnešní doba však pohlíží na zdroj nápadů ještě z jiné perspektivy. Denně na nás působí velké množství podnětů, které nás ovlivňují, formují, manipulují s námi. Je tedy těžší vyniknout s novým nápadem, než tomu bylo kdysi. Z tohoto důvodu se mnozí zaměstnavatelé snaží vytvořit nový produkt nebo alespoň lepší než ten, který nabízí jejich konkurence.

My jsme se v této práci zaměřili na vlivy stylů výchovy v rodinách respondentů a místa řízení každého jedince. Výsledným výstupem bude zjištění, jakou úlohu hrají tyto faktory v životě probandů a zda si jsou tohoto působení vědomi při každodenním jednání.

Studie je rozdělena na dvě části – a to teoretickou a výzkumnou. Teoretická část obsahuje poznatky z oblasti kreativity, stylů výchovy a místa řízení obohacené o studie, které se těmito tématy zabývaly a ze kterých vycházíme. V praktické části se dále věnujeme výzkumným otázkám, hypotézám, metodologickému designu a popisu získaných výsledků.

Za cíl jsme si stanovili zjistit míru korelace mezi výše uvedenými proměnnými v souvislosti s kreativitou, a jak spolu souvisí. Výsledky budou následně použity jako zdroj pro samotné probandy a školy, které nám poskytly útočiště pro sběr dat. Na jejich základě mohou vytvořit strategie, které podpoří rozvoj tvořivého chování.

Téma této práce jsme si zvolili z důvodu, že nejen sami máme blízko ke kreativním činnostem, ale protože aktuální společnost zapomíná, jak je důležité na rozvoji tvořivého potenciálu pracovat, aby dnešní děti využívaly svoje schopnosti v plném měřítku a vytvářely tak perspektivní budoucnost pro sebe i své potomky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZPŮSOBY VÝCHOVY V RODINĚ

Pro život každého jedince a jeho vývoj je nejdůležitější prostředí, do kterého se narodí a se kterým interaguje. Každý rodič vnímá výchovu i emoční vztah k dítěti subjektivním způsobem a předává instrukce, zkušenosti, znalosti, které jsou různorodé a jedinečné. To, jak je během svých prvních desítek let řízeno, ovlivňuje jeho myšlení, citění, chování, rozhodování atp. V této kapitole se zaměříme na teorie způsobů výchovy, odkud se vzaly a jak mohou souviset s kreativním potenciálem.

1.1 Výchova napříč staletími

První dochované záznamy o výchovném řízení jsou datovány od samého počátku vzniku civilizace. Původní podobou bylo vyhrazení role muže a ženy, jejichž postavení i práce ve společnosti byly rozděleny a pevně dány. Muži se starali o lov a bezpečí kmene, ženy naopak zastávaly domácí práce. Postupem času se pozornost začala stáčet na morální principy, vědění a estetiku. Na výchovu se tak pohlíželo komplexnějším způsobem a cílem bylo přiblížení se jakémusi ideálnímu Já (jak bylo hlásáno od antických myslitelů jako Sokrates, Platón nebo Aristoteles). Nejvyšší ctností, kterou by měl ve výchově člověk nabýt, je rozumová složka.

Velkou úlohu ve výchově hrálo náboženství. Děti navštěvovaly různé školy, kde jim byly vštěpovány základy křesťanství a předkládán jako vzor Písmo svaté.

V 17. století přišel **J. A. Komenský** se svou teorií výchovy mládeže, kterou popsal v jednom ze svých tehdejších spisů – Velká didaktika. Svým humanistickým učením se odvolával na Platóna, který ve své době vyzdvihoval existenci dobra a nabytí lidského potenciálu. Komenský věřil, že děti jsou budoucnost a viděl v nich velký potenciál, což ho dovedlo ke zformulování myšlenek, jak jim nabídnout tu nejvhodnější výchovu umožňující jim sebeaktualizaci. Prosazoval tvrzení **F. Bacona**, že přírodu můžeme řídit jen tehdy, když poznáme její zákony a to právě i skrze smyslové vnímání. Základem pro něj byla analýza vnitřního světa každého mladého jedince, aby u něj mohlo dojít ke stanovení cílů a navrhnutí metod výchovy s individuálním přístupem zohledňující věková stadia a míru schopností (Kairov, 1971; Čapková, 1987). Doporučoval chovat

se k dětem s láskou a srdečností, nenarušovat nijak celostní proces výchovy, což by mohlo způsobit narušení vývoje (Kairov, 1971).

J. J. Rousseau považoval výchovu za důležitý aspekt k dosáhnutí bytí jakožto člověk. Bez přítomnosti rodičů by život jedince skončil. Jsou neodmyslitelnou součástí dítěte – ať už matka v interakci hned po porodu při kojení nebo otec, jež je nejpřirozenějším vychovatelem, jaký příroda nabízí. Vychovatel a žák by mezi sebou měli mít důvěrný vztah. Věřil, že bytost má od přírody v sobě vrozené dobro a jen společnost ho může zkazit. Zastával názor, že když bude dítě separováno od světa, bude jeho budoucí vývoj efektivnější. Proto nejvhodnější formou výchovy je dostatečná svoboda bez různých zákazů a omezení, aby nedošlo k žádnému narušení přirozeného vývoje (Rousseau, 1910) (Kasper & Kasperová, 2008). Odlišoval výchovu chlapců a dívek – ženskému pohlaví však věnoval poměrně málo myšlenek (Rousseau, 1910).

Nejtvárnějším obdobím pro výchovu dítěte je však dětství, kdy ještě neexistují žádné špatné návyky a dítě je nejvíce formovatelné. V dospělosti jsou zakořeněné různé vzorce a předsudky a náprava zde již není možná. Naopak čerpají ze zkušeností, které nabyly v mládí (Kairov, 1971; Rousseau, 1910). **Čáp a Boschek** (1994) později uvedli jako faktory působící na výchovu vliv *společenskohistorických* podmínek (ekonomické, politické, kulturní, výchovné tradice aj.), *osobní zkušenosti a vlastnosti rodičů, vlastnosti a zkušenosti* vychovávaných dětí ve vztahu k rodičům, čímž navazovali na učení Komenského a Rousseaua.

1.2 Model 3 stylů výchovy

Jedním z předních zakladatelů teorií o výchově dětí byl **K. Lewin**, zakladatel sociální psychologie. Velmi ho zajímaly mezilidské vztahy a sociální role. Při migraci z Německa do USA ho zaujal rozdíl ve výchově mezi zeměmi. Při svém výzkumu pojmenoval 3 základní způsoby výchovy:

Autokratický (autoritativní, dominantní) styl – vede děti k respektu autorit a dodržování striktně nastavených pravidel a požadavků. Tresty za neuposlechnutí nejsou nikomu cizí. Důraz je kladen právě na jejich dodržování, individualita a potřeby jsou díky tomu odsouvány do pozadí (stejně jako kreativita) (Čáp J. , 1999). Dospívající pak může pociťovat vnitřní nesoulad – napětí, agresi či frustraci. Vztah k rodičům se stává chladným.

Liberální styl (slabé vedení) – jestliže autokratický styl se projevuje dodržování nastavených pravidel, pak liberální styl si na tento požadavek ve výchově nepotrpí. Řízení a vedení je definováno spíše jako slabé, nedochází proto ani k žádným trestům, protože kontrola chování je minimální. Dítě se tak stává autonomním, samo se rozhoduje a je vlastním aktérem v jeho vývoji. Problém nastává v případě, kdy pociťuje nedostatečný nezáměr a vedení ze strany rodičů.

Sociálně integrační (demokratický) – je pojímám jako „zlatá střední cesta“. Jeho místo spočívá mezi autokratickou a liberální výchovou. Všechny komponenty jsou tak ve výchově vyvážené a žádné nepřesahují do extrému (Čáp & Boschek, 1994). Proto je jakýmsi vzorem pro optimální výchovu. Vnímány jsou jak potřeby, tak i porozumění dítěti. Speciálně pak v případě řešení problémů se ohlíží na jednotlivé návrhy členů rodiny a rozhodování o jejich efektivnosti. V takovýchto situacích se rodina sloučí a bojuje proti problému společnými silami (Helus, 2011).

Čáp a Mareš (2007) zkoumali různé vlivy, které mohou potenciálně působit na zvolení způsobu výchovy v rodině. Navrhli 5 aspektů, které jsou podle nich nejzásadnější:

1. *vlastnosti a zkušenosti*, které si v sobě nesou sami rodiče;
2. *vztahy a interakce*, které probíhají mezi rodiči a potomky;
3. *vlastnosti a zkušenosti* u vychovávaných dětí;
4. *různé události či změny* probíhající v nejužším kruhu dítěte;
5. *širší sociokulturní podmínky*;

Toto rozdělení je však poměrně staré a mohlo by se spekulovat nad tím, že s pokrokem doby se tyto faktory budou měnit nebo naopak narůstat.

1.3 Model 9 polí působů výchovy

Metodu 9 polí zhotovili **Čáp a Boschek** (1994) jako komplexní schéma, které má popisovat 9 výchovných stylů. Součástí je popis emočního vztahu rodičů k dítěti, komunikace i postoje jednotlivých rodičů. Grafické schéma ukazuje jednotlivá pole, která se mohou v některých dimenzích prolínat. Zde přikládáme tabulku, ve které jsou znázorněny styly výchovy. Každé pole uvnitř tabulky znázorňuje 1 ze způsobů stylů rodičovské výchovy.

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 Autoritativní styl		2 Liberální styl	3 Pesimální styl
Záporně-kladný	9 Emočně rozporný styl			
Kladný	4 Styl přísný a přesto laskavý	5 Optimální styl se vzájemným porozuměním	6 Laskavý styl bez požadavků a hranic	7 Styl s rozporným řízením vyváženým kladným emočním vztahem
Extrémně-kladný			8 Kamarádský styl	

Tabulka 1: Model 9 polí (styly výchovy) podle Čápa

(Čáp J. , 1996)

Pro autory jsou klíčové faktory – emoční vztah a způsob řízení ve výchově. Tyto 2 proměnné jsou na sobě závislé a ovlivňují jednotlivé aspekty výchovy. Výsledné hodnoty se zařazují do modelu 9 polí a představují určitý typ výchovy v dané rodině.

Emoční vztah se člení na různé polaritty:

1. *Záporný* – jeden z rodičů nebo oba mají záporný vztah k dítěti;
2. *Záporně-kladný* – v rodině se vyskytuje extrémně kladný a záporný vztah;
3. *Kladný* – oba rodiče mají kladný vztah nebo jeden z nich má kladný a druhý naopak střední vztah;
4. *Extrémně-kladný*.

V původní verzi se emoční vztah rozlišoval pouze na kladný, střední a záporný, to se ale ukázalo jako neefektivní rozdělení a dále s ním již pracováno není. Byl jakýmsi odpadem mezi kladným a záporným vztahem, proto se autoři dohodli na jeho odstranění (Čáp & Boschek, 1987).

Jako další faktor mající vliv na výchovu dítěte jsou výchovná řízení:

1. *Silné* – když jeden rodič má striktně nastavené silné řízení a druhý střední řízení;

2. *Střední*;
3. *Slabé* – vyznačuje se středním a slabým řízením rodičů;
4. *Rozporné* – pokud se v rodině vyskytuje silné i slabé řízení zároveň.

(Čáp & Boschek, 1994)

V rámci výchovy má každý rodič zakotvené 3 dimenze, podle kterých své dítě vychovává:

1. *cíle*;
2. *praktiky*;
3. *styly* = určité klima (atmosféra), ve kterém jsou děti vychovávány, což zprostředkovává vztah mezi praktikami a výsledky/cíli výchovy.

(Darling & Steinberg, 1993)

Model 9 polí:

- *Pole 1.* se vyznačuje záporně-emočním vztahem. Dítě je řízeno jasnými příkazy a tresty, je srovnáván se svými sourozenci, vyzdvihuje se jeho nedokonalost. Dítěti chybí ocenění za jeho chování. Proto dochází k nerespektování autority, bouření, absenci kontroly nad svými pocity. Tato výchova je známá pod termínem *autokratická*, tradiční či patriarchální;
- *V poli 2.* (*liberální výchova* s nezájmem o dítě) dochází ke smíšení vztahu záporně-emočního a slabého řízení. Dítě není vychováváno striktními pravidly, naopak dochází k častému projevu lhostejnému a chladnému chování vůči němu. Reakcí je neschopnost řešit problémové situace a jedinec oplývá nízkou mírou sebevědomí;
- *Ve 3. poli* jsou díky záporně-emočnímu vztahu a rozpornému řízení nesoulad ve výchově. Jedná se tzv. styl *pesimální*. Dítě dostává různá nařízení a požadavky, ale zpětně není efekt kontrolován. Vzniká tak absence svědomitosti, vytrvalost silně klesá, nejsou obvyklé ani emoční projevy nebo porozumění ze strany rodičů;
- Rodiče *ve 4. poli* chovají k dítěti extrémně kladný vztah. Jejich řízení je ale zároveň silné, dodržují a kontrolují nastavená pravidla, kladou takové požadavky, které je dítě schopné akceptovat a nijak ho nepoškozují. Vzájemně si projevují lásku a přátelství, což podporuje v dítěti sebeovládání a klid;

- 5. *pole* je označováno za neoptimálnější a neadekvátnější. Stejně jako předchozí stupeň, i zde je charakteristický extrémně kladný vztah, tentokrát však v kombinaci se středním řízením. Rodina funguje na vzájemné empatii a porozumění každému členovi. Přítomná je tak stabilita a svědomitost v rodině. Tresty se objevují jen zřídka;
- 6. *pole* výchovy se vyznačuje kladným emočním vztahem k dítěti bez silného ani středního řízení. Děti z těchto rodin neznají nijak velký řád ani požadavky. Naopak jim jsou plněna jejich přání a to snižuje stanovení vyšších cílů.
- 7. *pole* se nápadně podobá poli 4., kdy děti prožívají klid a bezstarostnost díky extrémně kladnému emočnímu vztahu a rozporuplným řízením. Důležitá jsou v tomto případě individuální posouzení.
- V 8. *poli* jsou děti vychovávány k samostatnosti a svědomitosti. Díky extrémně emočnímu vztahu neovlivňuje slabé řízení jedince negativním způsobem, naopak míří k identifikaci a splňuje požadavky rodičů bez sebevětší nutnosti.
- V posledním, 9. *poli*, se vyskytují tzv. *koalice*. Rodiče ve výchově nepřemýšlí soudržně a pro dítě je tak jednodušší uzavírat smlouvy s matkou či otcem. Toto rozporné řízení a záporně-kladný vztah může rodinnou atmosféru velmi negativně narušit.

(Čáp & Boschek, 1994)

Zde jsme si popsali základní rozdělení stylů výchovy podle Čápa. Tento koncept je v dnešní době poněkud starším, nicméně stále platným u obyvatel České republiky. Věnujme ale ještě kapitolu dalším významným teoriím, ze kterých tento koncept vzešel.

1.4 4 styly výchovy

Rodinnou výchovou se zabývala i 1 z nejznámějších představitelk **D. Baumrindová**, která v roce (1966) uvedla 3 dimenze. Částečně tak navazuje na **K. Lewina**, o kterém bylo psáno výše.

1. *Autoritářská* – se zakládá na silném řízení a jejíž dominantou je respekt vůči autoritě (rodiči). Dítě je postaveno před striktní pravidla a podmínky, které je z jeho strany třeba dodržovat. Po neuposlechnutí příkazu dochází k adekvátnímu trestu (Čáp & Boschek, 1994). Komunikace v rodině funguje jednostranně – rodič směrem k dítěti. Neuvádí důvody svého chování, rovnou

jedná bez jasného vysvětlení, proč tomu tak je. Tento postup mezi členy vytváří chladné vztahy. U dětí se proto často objevují i sklony k agresivnímu jednání (Thorová, 2015);

2. *Autoritativní* – rodina se orientuje na rozumné a umírněné požadavky. Směřuje své děti k autonomii a vlastnímu rozhodování (Baumrind, 1966). Zajímá se o jeho emotivní prožívání i celkový vývoj v čase. Děti jsou učeni kontroly nad svými emocemi. Vztahy mezi jednotlivými členy jsou založeny vřelosti a péči (Thorová, 2015). Prioritou je především soulad a kvalitní prostředí v rodině, aby u dítěte nedošlo k odchylce ve vývoji (Čáp J. , 1999). Dospělí jedinci vynikají v přístupu ke svému okolí, snadněji se socializují a mají silnější tendenci k výkonu (Baumrind, 1966). Pokud se rodič rozhodne dítě potrestat, použije validní argumenty k uvědomění, proč tak činí (Thorová, 2015);
3. *Permisivní (liberální)* – se oproti autoritářské kontrastně liší. Zde dítě nežije v řádu a pravidlech. Rodiče se staví tolerantně k nezodpovědnému a spontánnímu chování dítěte, nepožadují řádnou kontrolu nad jeho chováním. Bojí se konfrontace s dítětem, fungují spíše na kamarádské úrovni než rodičovské (Thorová, 2015). U dítěte jsou díky této výchově viditelné nižší kognitivní schopnosti a výkon klesá (Baumrind, 1966). Na okolí mohou působit rozmazleným dojmem, objevují se u nich agresivní tendence a mívají problém s respektem autorit (Thorová, 2015).

Později byl k těmto 3 stylům výchovy přidán ještě 1 – *zanedbávající*. Zásahu na tom měli **Maccobyová a Martin** (1983). Vnímali rozdělení Baumrindové jako velmi limitující. Viděli prostor pro kategorii, která nebyla obsažena v žádném z uvedených stylů. Zanedbávající rodiče nesou jen malý podíl na výchově svých dětí. Nemají zájem se o děti starat z důvodu nedostatku času na své rodičovské povinnosti. Podle autorů je permisivní výchova synonymem pro zanedbávající styl vychovávání dětí. **K. Thorová** (2015) k tomuto stylu výchovy dodává sníženou míru komunikaci mezi členy rodiny. Základní potřeby dětí většinou bývají uspokojeny, ale jinak zásadně se rodiče na rozvoji dítěte nepodepisují. Tyto děti pak mívají problém s vyvážením emocionálního rozpoložení a trpí poruchou koncentrace. S touto skutečností se můžeme setkat nejvíce v rodinách s nízkou sociokulturní a ekonomickou situací (Matějček, 1992).

Následující tabulka shrnuje model výchovy podle Baumrindové obohacený o zanedbávající styl Maccobyové a Martina.

RODIČ	ODMÍTAJÍCÍ	AKCEPTUJÍCÍ
Nároční a kontrolující	Autoritářský styl	Autoritativně vzájemný styl
Nenároční a kontrolující	Zanedbávající styl	Shovívavý styl

Tabulka 2: Model 4 stylů výchovy

(Thorová, 2015)

Stejně jako v předchozí kapitole Vymezení kreativity jsme se zmiňovali o nástrojích měření. I styly výchovy mají bohatou historii, co se diagnostikování týče. Na českou populaci je hojně využíván především *Dotazník o způsobu výchovy v rodině*, o kterém budeme pojednávat v praktické části této práce.

2 MÍSTO KONTROLY

V rámci naší práce jsme se rozhodli propojit proces kreativního myšlení s konstruktem místa řízení (neboli v originálním názvu locus of control – LOC). V této kapitole se tedy budeme věnovat jeho definici z pohledu různých autorů a nástrojům měření.

2.1 Vymezení pojmu J. B. Rotterem

Ještě před tím, než se začneme věnovat samotnému locus of control (v českém jazyce známém pod pojmem místo řízení), vrátíme se k samotnému prvopočátku, kde základem pro tuto teorii bylo sociální učení. Jedinec celý svůj život neustále interaguje se svým prostředím, na které reaguje a formuje podle něj svou osobnost. Prostředí se tak vysoce podílí na výsledné osobnosti člověka (Cakirpaloglu, 2015).

Průkopníkem v oblasti sociálního učení byl **A. Bandura**, který popsal svou teorii *observačního učení*. Ta čerpá z behaviorismu, ale i kognitivní a sociální psychologie. Říká, že lidé se učí od sebe navzájem a to především prostřednictvím observace a budoucích důsledků. Pokud byl pozorovaný model za své chování odměněn (jinak řečeno, nebyla mu dána žádná sankce), jedinec vnímal toto chování jako vhodné a naučil se jej aplikovat ve svém životě. Tímto způsobem vznikají například kulturní vzorce (Rathus, 1999).

Termín, který je také často spojován s LOC, je tzv. *self-efficacy*. Bandura (1977) vysvětluje jeho definici jako víru jedince ve vlastní schopnosti. Toto přesvědčení bude ovlivňovat jedincovu účast a chování v určitých situacích. Pokud pocítí nejistotu a rezervy ve vlastních schopnostech při zvládnání daného úkolu, raději se ho nebude účastnit. Dojde u něj k očekávání, že nebude mít téměř žádný vliv na změnu, objeví se u něj pocity bezmoci a bude rezignovat hned na počátku. Naopak se vrhne na takové cíle, u kterých ví, že jsou pro něj dosažitelné. Self-efficacy tak určuje, kolik úsilí a jak dlouho bude jedinec vyvíjet na stanovený úkol.

Teorii potvrzující tuto popsanou skutečnost přinesl do oblasti psychologie **J. B. Rotter**. Chování jedince závisí na posílení očekávání, aby se v budoucnu mohlo opakovat. Důležitou proměnnou v tomto procesu hraje zkušenost, zda v dané situaci má podíl vlastní chování nebo se tak děje nezávisle na něm skrz vnější síly. Odměnou

tedy v tomto případě je vnímání vlivu vlastního chování na životní situaci. Tyto 2 proměnné rozdělil **Rotter** na 2 dimenze:

1. *Interní vlivy* (Internal) – jedinec očekává výsledky svého chování jako závislé na vlastních schopnostech a charakteristikách. Těmto lidem se říká internalisté;
2. *Externí vlivy* (External) – jedinec očekává výsledky svého chování jako nezávislé na vlastním chování. Prediktory, které mají efekt na budoucí vývoj událostí, jsou vlivem náhody, osudu nebo štěstí. Takové nastavení lze najít u lidí, kteří si prožili jistá traumata v podobě nepokojů, válek, onemocnění aj. Tito jedinci jsou přezdívaní jako externalisté (Rotter, 1966).

Podle **Kebzy a Šolcové** (2008) bylo provedeno nesčetně studií, které dokazují, že orientace na interní místo kontroly více koreluje s vlastní resiliencí člověka ve stresových situacích. Tato Rotterova kategorizace je poměrně stabilní povahy v čase a nijak extrémně se nemění.

2.2 Vymezení pojmu H. Levensonovou

Na koncept Rotterova LOC navázala **H. Levensonová** svou *Internal, Powerful Others, and Chance* (IPC) škálou. Podle ní je Rotterovo rozdělení pouze na externalisty a internalisty velmi zjednodušené. Rozšířila proto jeho jednorozměrnou teorii o další dimenzi. V jejím pojetí se tak můžeme setkat s multidimenzionálním rozdělením:

1. *interní vlivy* (Internal) – víra ve vlastní schopnosti, kterými jedinci mohou ovlivňovat a řídit svůj život;
2. *kontrolu z okolí* (neboli vlivnými lidmi; Powerful Others) – životy lidí jsou pod vlivem jiných lidí, např. rodiči, politiky nebo třeba i Bohem;
3. *vlivy náhody* (Chance) – život je řízen náhodou nebo vnějšími událostmi, které se dějí ve světě.

IPC škála byla odvozena prostřednictvím teoretického základu, oproti ostatním nástrojům měřícím LOC, které mají původ v empirii. Důvodem přidáním další proměnné byl fakt, že jedinci, kteří věří v kontrolu vlivnými lidmi, jednají a přemýšlejí jiným způsobem než ti, kteří věří na vliv neuspořádaného a nepředvídatelného světa (Levenson, 1981).

2.3 Další teorie vymezující pojem LOC

Fenoménu nastavení místa řízení se věnovali i další vědci, kteří měli k tomuto tématu co dodat. Na Rottera navázali **Wong a Sproule** (1984 in Marks, 1998), kteří přišli s teorií *locus of causality*, že u některých lidí není možné přesně určit, zda mají spíše interní nebo externí místo kontroly, protože skórovali v obou dimenzích s podobnými výsledky. Nachází se tedy přesně na pomezí tohoto rozdělení. Tito jedinci jsou označováni jako tzv. „*bilocals*“. Externalisty pojmenovali jako *controllees* a internalisty *controllers*. Právě díky nevyhraněnosti místa kontroly jsou jedinci schopní řešit problémové situace s vyšším optimismem a zodpovědností, přičemž využívají stále externích zdrojů.

Rotterovou škálou I-E se nechali inspirovat i **Gurin, Gurin a Morrison** (1978). Podle jejich názoru byla více dimenzionální, než si Rotter myslel. Na základě mnoha studií, a později i svého vlastního, přidali do svého učení pojmy *osobní* a *ideologická kontrola*:

- jedinci s osobním řízením věřili ve vlastní schopnosti, kterými mohli svůj život řídit. Patřili mezi skupinu lidí, která zvládla měnit a zlepšovat svoje životní podmínky na základě svého úsilí;
- jedinci, již měli nastavenou ideologické řízení, vnímali možnosti ovlivňování řízení společnosti (jakožto celku).

Tyto dimenze, podstatné pro určení faktorů, měly vliv na lokalizaci externality a internality.

S podobným rozdělením přišel i **Weisz, Rothbaum a Blackburn** (1984), který se svým týmem nazval dimenze řízení primární a sekundární. Přičemž *primární*:

- jedinec věří, že svými schopnostmi dokáže ovlivnit podmínky svého života (např.: ovlivňování svého okolí, řešení problémů, postavení ve společnosti atp.).

Kdežto *sekundární* kontrola:

- jedinec se naopak přizpůsobuje situacím a podmínkám, které se mu nabízí (svoje očekávání, přán, cíle atp.). Tato dimenze se dále dělí na řízení:
 - *prediktivní* – jedinec s tímto nastavením se snaží předpovídat budoucí události a připravit se tak na jejich příchod (Lefcourt., 1973),

- *zprostředkovanou* – prostřednictvím tohoto řízení jedinec vnímá ve svém okolí vlivné lidi, ke kterým tíhne, posiluje tak vlastní moc a uvědomuje si vlastní smysl pro řízení ostatních,
- *iluzorní* – vliv náhody a fatalistické pojetí světa je jedincem plně akceptováno; objevuje se pasivita a vzdávání se mocí nad problémovými situacemi, ze kterých jedinec volí taktiku útěku (takto nastavení lidé se obracejí na různé věštce a čtou horoskopy),
- *interpretativní* – jedinec si interpretuje realitu podle svého, aby porozuměl významu jednotlivých událostí (hledají skryté významy – např.: „*Stala se mi nehoda z nepozornosti, měl bych zpomalit*“).

Cakirpaloglu (2015) hovoří o místu řízení jako o jistém vnímání vlastní osoby vůči životním událostem, které mají vliv nejen na naši osobnost, ale i vztahy, subjektivní pocit o kvalitě vlastního života apod. Lidé s nastaveným vnitřním LOC žijí optimističtější životem, jsou spontánnější, vyrovnanější, orientovaní na výkon, nastavují si vysoké cíle a vnímají více pocitu štěstí. Naopak externí místo řízení se projevuje nižší důvěrou v sebe sama, jedinci se více přizpůsobují okolí, trpí depresemi, jsou báznější a dosahují o něco nižších výsledků. Často se u nich vyskytují neurotické a somatické problémy způsobené nedostatečnou funkcí copingových strategií vyrovnávajících se se stresem.

2.4 Nástroj měřící LOC

Aby došlo ke kompletnosti teorie, vytvořil **Rotter** (1966) metodu měřící lokalizaci řízení jedince. Tu pojmenoval jako *Unidimensionální I-E škálu* (v originálním názvu Internal-External Scale). Skládá se z 29 tvrzení s nucenou volbou (rozhodování mezi 2 stanovenými tvrzeními) a zároveň zahrnuje 6 doplňkových položek, tzv. *distraktorů*. Při měření reliability se vnitřní konzistence pohybuje mezi 0,65 až 0,79, retest dále ukázal hodnoty 0,49 až 0,83. Vyšší skóre se tedy blíží k externalitě a nižší naopak k internalitě.

Postupem času začaly na povrch vystupovat názory, že tato škála není pouze unidimensionální, ale její měření obsahuje i jiné faktory, než Rotter popisuje (Gurin, Gurin, & Morrison, 1978). Jeho původní myšlenkou však bylo rozdělení polarity externalizace na další 4 dimenze, z čehož nakonec sešlo (Marks, 1998 in April, Dharani, & Peters, 2012).

IPC škála vytvořená **Levensonovou**, představuje měření 3 subškál – interních vlivů, vlivů mocných jedinců a vlivů náhody. Každá se skládá z 8 položek, dohromady tedy 24 tvrzení, na které jedinci zaškrťávají odpovědi na Likertově škále (Levenson, 1973; Levenson, 1981). Detailněji se s touto metodou seznámíme v praktické části této práce.

Aby bylo jasné, jakými aspekty se Rotter a Levensonová od sebe odlišují, uvádíme zde nejzásadnější rozdíly mezi jejich škálami:

1. Oproti I-E škále se IPC změnila v multidimenzionální měřicí nástroj se 3 subškálami. Při jejich vyplňování je užitá 6-ti bodová Likertova škála oproti nucené volbě;
2. Položky jsou navrženy tak, aby se týkaly především osobního života a situací, které jedinec má pod kontrolou, kdežto I-E předkládá tvrzení zobecněné na celou populaci;
3. IPC má jasněji formulovaná tvrzení než I-E škála;
4. Položky ve všech 3 subškálách jsou konstruovány tak, aby mezi nimi existovala jistá podobnost;
5. Korelace mezi IPC a zkreslením sociální desiribilitou je zanedbatelná;

(Levenson, 1981)

Kromě výše zmiňovaných nejznámějších diagnostických metod, využívaných pro lokalizaci LOC, existují i další autoři, kteří se tímto tématem zabývali. Díky **Reidovi** a **Waremu** (1974 in Halpert & Hill, 2011) vznikla tzv. *Třífaktorová I-E škála* (Three-Factor Internal External Scale), která je dělena na 3 faktory:

1. *kontrola sociálními systémy* – zahrnuje vládu a sociální politiku;
2. *fatalismus* – je zkoumán prostřednictvím osudu, náhody a štěstí;
3. *sebeovládání* – obsahující kontrolu vlastních přání a pocitů.

Další měřicí nástroj *Multidimensional Multiattributonal Causality Scale* byl navržen **Lefcourtem a kol.** (1979) tak, aby mohl být aplikovaný na běžnou populaci. Prvky, které byly součástí této škály, jsou zaměřené na dosažení úspěchu a afiliaci. Položky jsou rozděleny přesně na polovinu, proto je možné tuto škálu použít odděleně pro měření internality nebo externality.

Rozlišuje se na 4 dimenze:

1. *interní / stabilní* – přisazuje se dovednosti nebo schopnosti;

2. *interní / nestabilní* – přisuzuje se úsilí a motivaci;
3. *externí / stabilní* – přisuzuje se kontextu;
4. *externí / nestabilní* – přisuzuje se náhodě či štěstí.

Mohli bychom pokračovat ve výčtu dalších metod, které se zakládají na stejném nebo alespoň podobném principu. Dnes se můžeme setkat spíše už se širším zaměřením jako např. *Drinking Locus of Control Scale* a *The Alcohol Responsibility Scale* kombinovaná s LOC a abusem alkoholu či *The Multidimensional Health Locus of Control Scale* vytvořená **K. A. Wallstonem, B. S. Wallstonem** a **R. DeVellisem** (1978), která je inspirovaná škálou Levensonové a má navíc zabudovaný prvek zdraví aj.

I-E škála je ostatními vědci kritizována za nedomyšlené pojetí jednorozměrnosti, ale i přes to všechno zůstává Rotter nejcitovanějším psychologem v tématu řízení místa kontroly (Levenson, 1973; Dixon, McKee, & McRae, 1976).

3 KREATIVITA

Kreativita je považována za velmi složitý a komplexní fenomén, který je téměř nemožné zachytit v celé jeho šíři. Proto před tím, než začneme zkoumat kreativní potenciál v závislosti na předem stanovených faktorech, je v první řadě důležité stanovit si definici, jak ho tato práce bude pojímat, vysvětlit jeho celkový průběh a zmínit jednotlivé vlivy, které na kreativitu mají jistý efekt. V této kapitole jsou uvedeny základní poznatky z oblasti kreativity, neznámější představitelé a jejich modely, které tvoří dnešní pojetí tvořivého myšlení, jak jej známe.

3.1 Vymezení pojmu

Ještě před tím, než se pustíme do hlubšího poznávání procesů kreativity, zamysleme se nad tím, jak taková originální myšlenka vlastně vypadá a co pro nás znamená. Existuje mnoho odborníků, kteří mají k tomuto tématu co říci a kteří na základě svých výzkumů hledali odpovědi na tyto otázky.

Průkopníkem v oblasti tvořivosti se stal americký psycholog **E. P. Torrance**, který se zasloužil o její hlubší poznání a zároveň vyvinul nástroje pro měření této schopnosti (*Torranceho figurální test tvořivého myšlení*). Jeho chápání samotné problematiky bylo postavené na celostním pojetí zahrnující spojení mentálních procesů s emocionálními pochody libosti/nelibosti a analytickým uvažováním. Prohlásil, že kreativita je jev, který nelze jednoznačně definovat ani zařadit. Můžeme o ní mluvit jako o výsledku našeho jednání, který vede k vytváření něčeho nového a mimořádného; o kognitivním procesu vyhýbajícímu se konformnímu myšlení nebo jako o rysu osobnosti.

Torrance (1965) zformuloval tvořivost jako „*proces vnímání problémů, nedostatků, mezer ve vědě, chybějících prvků, disharmonie, který vede k identifikaci a hledání řešení, domnívání se, stanovování hypotéz a jejich testování a následného sdělování výsledku*“.

Podle **J. P. Guilforda** (1950) je kreativita „... *schopnost charakteristická tvořivými činnostmi, jako je vynalézání, navrhování, sestrojování, tvoření a plánování*“ (Guilford, 1950, str. 444). Tvořivost viděl jako součást inteligence. Jeho model zahrnoval myšlenkové operace, které jsou rozdělené do dvou kategorií – KONVERGENTNÍ a DIVERGENTNÍ myšlení. S kreativitou je spojováno především divergentní myšlení, jehož cílem je dojít

k originálnímu řešení. Nicméně tyto dva pojmy se podle nedávných výzkumů za synonyma považovat nedají (Runco & Acar, 2012).

Kreativitou se dále zabýval i **M. Wertheimer** v souvislosti s gestalt psychologií. Její zakladatel rozlišil 2 druhy procesů myšlení mající určitý podíl na tvořivosti jedince. PRODUKTIVNÍ myšlení je založeno na principu pochopení problému prostřednictvím tzv. *vhledu* do určité situace, aniž by při tom bylo užito běžných postupů. REPRODUKTIVNÍ myšlení se naopak projevuje aplikací naučených metod, které se v problémových situacích ukázaly jako účinné a jsou získány ze zkušeností vlastních nebo ostatních lidí (Glatzeder, 2011). Zde Wertheimerova teorie vysvětluje například vznik Newtonova gravitačního zákona zapříčiněným padajícím jablkem.

A. Plháková (2003, str. 294) naopak definuje tvořivost jako „*komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů*“. Činnost kreativního rázu napomáhá nejen k dosažení řešení na daný problém, ale i k eliminaci vnitřního napětí doprovázející průběh hledání.

Tyto formulace se v některých místech setkávají a tvoří charakteristické znaky, díky kterým můžeme tvořivé produkty definovat. Podle P. Torranceho můžeme vnímat tvořivost jako komplex schopností:

- *senzitivita k problémům*
- *fluence (plynulost)*
- *flexibilita (pružnost)*
- *originalita,*
- *elaborace*
- *redefinice*

(Torrance, 1965)

Alborzi, Jokar a Khayer (2010) popsali charakteristiku kreativního jedince. Podle jejich názoru se u něj projevuje rozvinutá imaginace, zvědavost, nezávislost, pozitivní sebepojetí, asertivní jednání, otevřenost vůči riskantním situacím atp. Typická je snaha o překonání nemožného a rezistence vůči vlivu z okolí. Připouštění limitů a překážek není akceptováno.

Přesná definice kreativity hraje rozhodující roli při určování kreativního potenciálu jedince. Podle výše uvedených vymezení je zřejmé, že se jedná o komplexní fenomén

zahrnující další psychické vlastnosti, s kterými je neoddělitelně spjata. **Dostál a Plháková** (2014) přišli na způsob, jak uchopit složitost této schopnosti a operacionalizovali kreativitu pomocí profese, kterou daný člověk vykonává. Podle jejich slov však nelze s přesností říct, že je tento postup směrodatný pro kvantifikování tak složité schopnosti jako je kreativita. Jejím měření byl v historii věnován dostatečný zájem a bylo vyvinuto mnoho nástrojů měření. O některých budeme detailněji pojednávat v další části práce.

V této kapitole jsme si uvedli nejzákladnější a nejpoužívanější pojetí, která si lze pod pojmem kreativita představit. Dá se říci, že většina z nich je konzistentních nebo se vzájemně doplňují. Abychom konceptu tvořivosti dali nějakou podobu, rozhodli jsme se vnímat schopnost kreativního myšlení jako *syntézu mentálních procesů v reakci na identifikovaný problém, které v sobě zahrnují vnímání dané problematiky z více perspektiv v určitém čase a podle určitých osobnostních charakteristik, stanovování alternativ pro její řešení, testování a následně prezentaci výsledného originálního produktu*. Jinými slovy se jedná o stav nekomfortu, který se snažíme v určitém čase kompenzovat odstupem od problému a nahlížením na věc z různých úhlů, aby se v mysli stvořila nová a originální myšlenka.

3.2 Role mozkových hemisfér

Kreativní procesy jsou neoddělitelně spjaty s centrálním řídicím systémem, proto bychom rádi na úvod ještě zmínili jejich propojenost s mozkovými hemisférami. A jelikož se tato diplomová práce nezaměřuje na neurovědecké pochody, veškeré souvislosti jsou povrchové a uvádíme zde pouze základní informace.

V přechodí kapitole jsme se zaměřili na pochopení definice kreativity podle nejvýznamnějších výzkumníků. Na povrch však vyplouvá otázka – kde prvotní myšlenka vůbec vzniká? A jaký má kreativita vztah k našemu mozku?

Kreativní myšlení je komplexní proces zahrnující poznávání smysly nebo zprostředkování podnětů okolím, paměťové operace uchovávající a vyvolávající jednotlivé informace, vytváření nových nápadů prostřednictvím kombinací jednotlivých obsahů, hodnocení správnosti řešení aj. (Königová, 2007). Hospodářová (2008) uvádí 3 složky charakterizující kreativní potenciál:

1. *kreativní postoj* – jehož součástí je tolerance, vytrvalost, rozšiřování hranic a kladného postoje k řešení problémů,
2. *kreativní schopnosti* – rozvíjení nových myšlenek, citlivost na změnu a konstrukční myšlení, kdy vnímáme vzájemné souvislosti mezi prvky,
3. *kreativní procesy* – kam se řadí konkrétní techniky jako je například brainstorming či myšlenkové mapy.

Díky tomuto výčtu si můžeme představit, že kreativita není pouze jedna vlastnost, ale naopak kombinace různých charakteristik, díky jejichž propojením jsme schopni tvořivých činností. V rámci mozkových procesů se tak aktivují různé oblasti našeho mozku.

Psycholog **R. Sperry** se zabýval specializacemi mozkových hemisfér a zjistil, že *pravá* a *levá* hemisféra nemají totožnou funkci (Sperry, 1964). Je to dáno tím, že nervové dráhy v těle člověka nevedou pouze přímo, ale zároveň se kříží. S tímto tvrzením se pojí koncept laterality. Existuje dvojitý pojetí:

1. *Jedná se o jistou asymetrii mezi levou a pravou hemisférou směrem k organismu,*
2. *Nesouměrné využívání párových orgánů* (ať už na základě jejich aktivity, výkonnosti nebo specializace), čímž je myšlena především preference jednoho z párových orgánů, nikoliv nadřazenost jednoho nad druhým (Žáková, 2019).

Zde uvádíme výčet specializací hemisfér podle **Žáka** (2017):

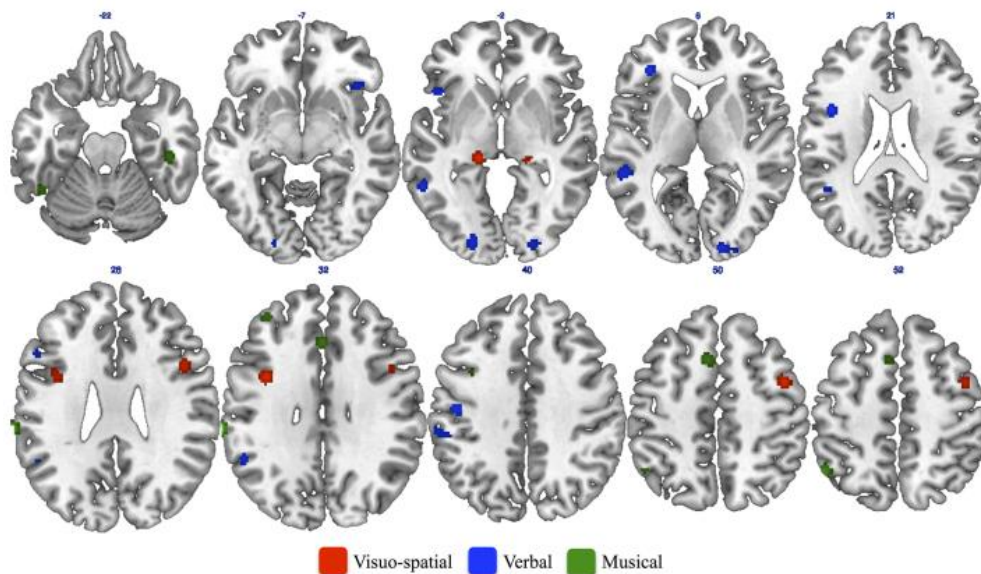
LEVÁ HEMISFÉRA

- *verbální myšlení;*
- *komunikace;*
- *analýza;*
- *logika;*
- *dedukce;*
- *konvergentní myšlení;*
- ...

PRAVÁ HEMISFÉRA

- *vizuální myšlení;*
- *syntéza;*
- *intuice;*
- *tvořivost;*
- *analogie a podobnost;*
- *divergentní myšlení;*
- ...

Levá hemisféra se zaměřuje více na verbální stránku a je spojována s funkcemi týkajícími se vnímání, komunikace a zpracovávání pojmů, oproti pravé hemisféře orientující se spíše na myšlení v souvislostech, obrazech – na komunikaci není nijak závislá (Žáková, Lateralita, leváctví a specializované funkční oblasti mozku, 2019).



Obrázek 1: fMRI mozku při užití různých druhů kreativních procesů (hudební – zelená, verbální – modrá, vizuo-prostorová – červená)

(Boccia, Piccardi, Palermo, Nori, & Palmiero, 2015)

Obě hemisféry se mezi sebou dorozumívají pomocí kalózního tělesa/vazníku, tzv. *corpus callosum*. Svůj podíl na předávání informací má i neuromediátor *acetylcholin*, který je zároveň spjatý s duševní rovnováhou, nemocemi a kreativními operacemi. Například vyšší produkce zmíněného acetylcholinu zapříčiňuje expanzivní stavy zvané *manické*, kdy mediátor podporuje komunikaci mezi hemisférami a dochází tak ke kreativním procesům (Jaminson, 1997).

Po dlouhá léta byla kreativní činnost spojována především s pravou hemisférou. Pozdější výzkumy ale ukázaly, že nelze označit pouze určitou mozkovou lokaci, naopak jde o výsledek funkcí více oblastí mozku. Tuto teorii prokázal výzkum na univerzitě Padua v Itálii, kde badatelé prostřednictvím fMRI zjistili, že hudební, verbální a vizuo-prostorová kreativní činnost vyvolává odezvy v odlišných částech mozku. Například hudební tvořivá činnost je výsledkem aktivace bilaterálního mediálního frontálního gyru, v levého cingulárního gyru, středního frontálního gyru a dolního temenního lalůčku a pravého postcentrálního a fusiformního gyru. Výslednou prezentací produktu tvořivého myšlení

má však prefrontální kortex, jehož aktivací se celý kreativní proces vypouští do vědomí (Boccia, Piccardi, Palermo, Nori, & Palmiero, 2015).

Centrálním orgánem se dále zabýval i vědec **W. E. Herrmann**, který se proslavil vytvořením *teorie mozkových kvadrantů*. Jeho snažením bylo hledět na mozek jiným úhlem pohledu a podařilo se mu tak propojit princip mozkových hemisfér **Sperryho** a „triune teorii“ **P. MacLeana**. Výsledkem se stal model 4 kvadrantů rozdělující jednotlivé strany hemisfér a limbického systému – jež považoval za významný při procesu kreativity. Tyto kvadranty pojmenoval podle písmen:

A – *levý cerebrální*: logické a analytické myšlení, matematické operace;

B – *levý limbický*: plánování, organizování, detailní hodnocení;

C – *Pravý limbický*: souvisí s interpersonálními vztahy, intuicí, reakcemi a smyslovými odpověďmi;

D – *pravý cerebrální*: imaginace, konceptualizace a vizualizace;

(Herrmann, 1991)

Nicméně **Žák** (2017) připomíná, že toto rozdělení kvadrantů nelze brát striktně vážně. K tomuto názoru se přikláníme i my. V rámci myšlení se aktivují různé části mozku (jak už je uvedeno výše), ne pouze jen daný úsek. Herrmanova teorie by se proto měla brát více abstraktně a s domněním, že zde existuje prostor pro další výzkumy.

3.3 Proces vývoje kreativní myšlenky

V této kapitole popíšeme proces kreativního myšlení, jednotlivé výzkumy, modely a autory teorií, kteří se pokusili přiblížit, jak k originální myšlence dochází a jakými fázemi musí vůbec projít, aby se transformovala do výsledné podoby.

Psycholog, který rozšířil výzkumy v oblasti kreativity, se jmenoval **G. Wallas**. Předmětem jeho zkoumání byly především fáze kreativního procesu při řešení problémů, které publikoval ve své knize (1926) *The Art of Thought* (Sandler-Smith, 2015). Z jeho konceptu o 4 úrovních vychází mnoho dalších modelů, které budou uvedeny dále.

- a) 1. fáze se nazývá *preparace*. Při výskytu problému se jedinec nachází na samém počátku a dochází u něj k rešerši literatury, stanovování prvních hypotéz, formulaci cílů a přemýšlí o příčinách, které daný problém způsobily (Žák, 2017). Tvořiví lidé se nespokojí jen s první asociací, která jim přichází na mysl. Naopak

pátrají hlouběji po kvalitnějších a méně častých nápadech (Mednick, 1962 in Dacey & Lennon, 2000).

- b) 2. fáze je stádiem *inkubace* neboli zrání. V prvním stádiu procesu je, že se během určitého času připravuje půda pro hledání řešení. Na pozadí vědomí probíhá skrytá práce. Dále dochází k rozptýlení únavy z 1. fáze řešení problému, aby došlo k zotavení po odvedeném výkonu. V rámci 3. fáze probíhá zapomínání a to především těch strategií řešení, které nevedly k požadovanému výsledku. Poslední hypotézou je proces náhodné rekombinace, kdy se z dlouhodobé paměti vzájemně propojují uložené informace a skládají se do příslušného řešení (Seifert, Meyer, Davidson, Patalano, & Yaniv, 1994). **D. Kahneman** (2012) zařadil tento typ myšlení do *Systému 2*. Jedinec potřebuje k nalezení řešení takové operace, které se skládají ze složitých výpočtů. Pokud však jedná rychle, automaticky a na základě pozorování, kde jeho výdej energie je téměř nulový, dochází tak k povrchnímu myšlení nazývaným *Systémem 1*.
- a. **Jiránek a Souček** (in Plháková, 2003) popisují příhodu známého matematika **H. Poincarého**. Jeho objev vznikl přes noc, kdy k němu během spánku přicházely sny o nevyřešitelných rovnicích. Po probuzení bez námahy došel k cílenému výsledku.
- b. Tuto část latentního kreativního procesu nelze chápat jako pasivní činnost, jak zamýšlel sám Wallas. Naopak existuje četně výzkumů prokazujících, že proaktivními aktivitami stimulující tyto podvědomé procesy dochází k efektivnějším a výraznějším výsledkům (Žák, 2017).
- c) 3. fáze je charakteristická AHA zážitkem. Nazývá se *iluminace* (čili osvětlení). Po odstoupení od problému přišlo na povrch řešení, při němž hraje velkou roli inspirace (Smékal, 2002). Podvědomé procesy během naší nepozornosti pracovaly na vytvoření nového nápadu. A jakmile taková idea přijde, začne jedinec pracovat na její realizaci. Iluminace je úzce provázána s následujícím stádiem.
- d) 4. fáze, v níž dochází k *verifikaci* nápadu, testuje se, zda je vhodnou variantou k danému problému. Jedinec tedy zkouší řešení uplatnit v praxi (Žák, 2017).

Na základě zdrojů existují autoři, kteří doplňují Wallasovy stádia o další fáze:

- *setkání* – identifikování daného problému;

- *příprava*;
- *koncentrace* – úsilí vyvíjené na řešení problému;
- *inkubace*;
- *iluminace*;
- *verifikace*;
- *přesvědčování* – vytváření pokusů na přesvědčení okolí, že tento nápad či myšlenka je tím vhodným řešením na daný problém.

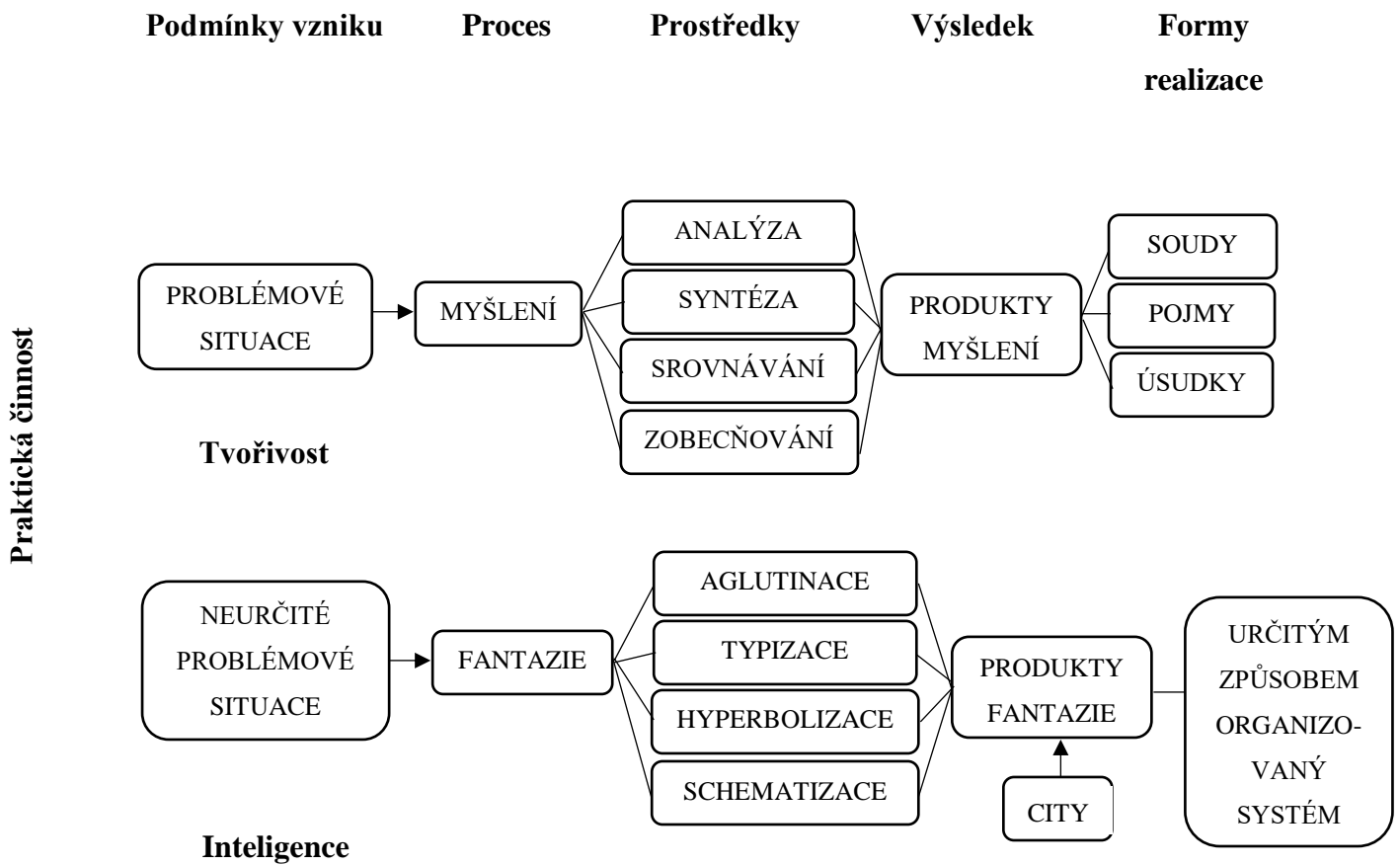
(Unrau, 2019).

Mednick (1962) viděl souvislost kreativního jednání s principem asocianismu. Všechny naše myšlenky i dojmy jsou v neustálé vzájemné interakci, ovlivňují se a transformují do kreativních procesů, jejichž výsledkem je originální či neobvyklý produkt. Někteří jedinci pracují spíše na principu vizuálních představ. Jsou proto díky této schopnosti označováni za „vizualizátory“. Ti, co mají blíže k verbální složce, jsou známi jako „verbalizátoři“.

G. Petty (2009) se také nechal inspirovat modelem kreativního procesu:

1. *inspirace* – na rozdíl od fáze příprav je inspirace charakteristická především spontánností a samovolným bádáním nad motivy, podněty a nápady, které nemají jasně stanovený problém;
2. *klarifikace* – jejím účelem je zamýšlení se nad smyslem jedincova snažení, co je cílem a proč investuje energii do hledání řešení;
3. *destilace* – probírání a hodnocení jednotlivých nápadů. Při této fázi je užito analytického myšlení;
4. *inkubace* – odstoupení od problému, dochází k dozrávání nápadů. Stejně stádium jako navrhl G. Wallas;
5. *usilovná práce* – vyhodnocení nejvhodnějšího řešení, modifikování a aplikování ho na danou problematiku.

Aby kreativita nebyla zaměňována s inteligencí, popsal **Smékal** (2002, str. 324) základní rozdíly:



Obrázek 2: Diferenciace inteligence a kreativity

(Smékal, 2002)

Na další stránce jsou v tabulce uvedeny další modely vysvětlující kreativní procesy podle jednotlivých autorů.

<i>Fáze</i>	<i>Dewey</i>	<i>Rossmann</i>	<i>Bransford a Stein</i>	<i>Vaigiu</i>	<i>Osborne</i>	<i>Polya</i>
1	Vnímání a vymezení obtíže	Zaznamenání a formulace problému Zkoumání dostupných informací	Zjištění a definování problému	Příprava Vytvoření definice Pocit frustrace	Zjištění faktů Problém Příprava	Pochopení problému
2	Inkubace					
3	Navržení možných řešení	Formulace řešení	Hledání možných kroků	Osvícení	Hledání, nalezení a rozvinutí nápadu	Rozhodnutí, co dělat
4	Zvážení důsledků	Kritické posouzení řešení	Zkoumání důsledků		Nalezení řešení Zhodnocení	Uskutečnění plánu
5		Formulování nových myšlenek				Pohled zpět
6	Přijetí řešení	Přijetí a testování nově přijatých myšlenek			Přijetí myšlenek	

(Dacey & Lennon, 2000, str. 151)

Sio a Ormerod (2009) publikovali svůj výzkum zaměřený na efekt inkubace při hledání nejvhodnějšího řešení. Zjistilo se, že dochází k pozitivnímu výsledku v procesu řešení problémů v situacích, kdy je mozek po nějakou dobu soustředěn na další činnost, která je nenáročná svými požadavky. Při vyšším zatížení soustředění naopak klesá účinnost inkubace. Například při řešení lingvistických a vizuálních problémů docházelo k nižší úspěšnosti a delší době inkubace. V potaz se bere fakt, že tyto typy úloh mívají obvykle pouze jedno konečné řešení. Proto respondenti využívali především svoje znalosti nebo přizpůsobovali svoje strategie na daný typ úkolu. Inkubace v tomto případě podpořila spíše uložené znalosti než restrukturalizaci.

Salvi, Bricolo, Kounios, Bowden a Beeman (2016) uvedli, že řešení založená na vhledu jsou přesnější, než řešení analytická (jejímž principem je posuzování a zkoumání

jednotlivých faktorů problémů a vyhodnocování – vše probíhá na vědomé úrovni). U respondentů docházelo k častějším správným odpovědím, než tomu tak bylo u analytického uvažování. Na druhou stranu, analytické myšlení se osvědčilo jako účinné při dodržení časového limitu. Výsledky této studie však nejsou stoprocentně validní z důvodu nezobecnitelnosti získaných dat z laboratorních podmínek na vnější svět.

3.4 Faktory ovlivňující kreativní potenciál

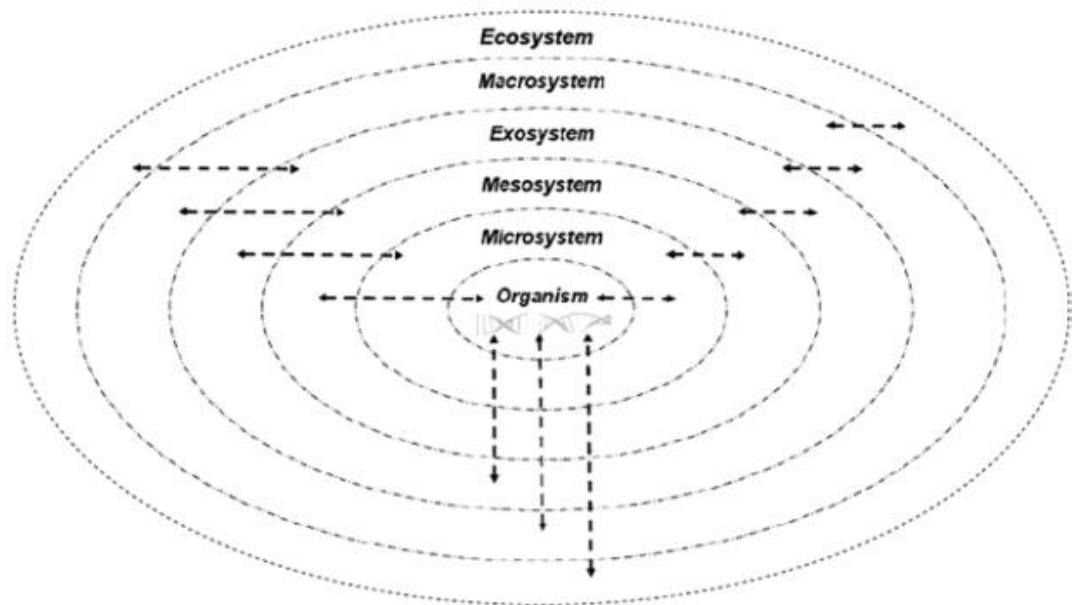
Člověk nežije na světě sám, ale působí na něho mnoho vlivů ze strany okolí. Formuje se na základě biologického dospívání a také mentálním vývojem prostřednictvím interakce s vnějším prostředím. V této kapitole se budeme zabývat faktory, které mají co dočinění s tímto vývojem v kombinaci s tvořivým jednáním.

Když se zamyslíme nad prvopočátky doložených záznamů tvořivosti, kterou bylo vůbec možné zachytit, došli bychom k závěru, že tu s námi existuje od samého vzniku života. Když se podíváme napříč staletími, kreativní procesy doprovází člověka od počátku samotné evoluce. Setkáváme se s nimi již v pravěku, kdy první lidé po sobě zanechávali jeskynní kresby znázorňující pravěké kmeny, zvěř, průběh lovu. V raných dobách byla kreativita spojována především s vůlí boží. Lidé věřili, že Bohové vkládali své nápady do mysli lidí a ti je následně vykonávali s jeho požehnáním. S touto domněnkou se ztotožňovalo například antické Řecko, kde stavba chrámů a tesání soch bylo na počest jednotlivých Bohů Olympu. Samého chování si můžeme všimnout dále v starověkém Římě, Egyptě, Mezopotámii, Persii a spousty dalších zemí. Prvky kreativity jsou viditelné i u dochovaných primitivních nástrojů, které sloužily k přežití a byly nahrazeny propracovanějšími a zjednodušujícími běžný chod dnešního života. Postupem času přicházely jisté pochybnosti o existenci náboženství a tím vznikaly další teorie vysvětlující vznik a vývoj kreativity.

Dacey a Lennon (2000) považují za základní 3 faktory podílející se na utváření kreativity:

- *biologické*: každý z nás si v sobě nosí jistou část genů svých rodičů a i ty mají jistý podíl na naší tvořivosti. Stejně tak hraje důležitou roli vývoj od dětství do dospělosti, zdraví, temperament, preference užívání pravé a levé ruky aj.;
- *psychologické*: osobnostní charakteristiky, motivace, vnímání, zpracování a řešení problémů, morální vývoj a vývoj jazyka, individuální funkčnost;

- *sociální*: představuje veškerý sociální systém jedince:



Obrázek č. 2: Bioekologický model lidského vývoje podle U. Bronfenbrennera

- **Mikrosystém** – skupina lidí, která má k jedinci nejbliže (rodina, příbuzní, nejlepší přátelé, škola, spolužáci, sousedé aj.);
- **Mezosystém** – tvoří jednotlivé vztahy mezi lidmi v mikrosystému (rodiče a učitelé, rodina a nejlepší přátelé jedince...);
- **Ekosystém** – zahrnuje širší okolí kolem jedince, na kterého nemá přímý vliv (zaměstnání rodičů, přátelé rodičů...);
- **Makrosystém** – nejvzdálenější složky dotýkající se dítěte (kultura, zvyky, legislativa...);
- **Chronosystém** – zahrnující časový horizont událostí (historie, vývoj...).

(Hertler, Figueredo, Penaherrera-Aguirre, Fernandes, & Woodley of Menie, 2018)

Nyní se v následujících kapitolách zaměříme na jednotlivé faktory detailněji a pokusíme se na základě proběhlých výzkumů podtrhnout jejich důležitost.

3.4.1 Kognitivní faktory

Abychom tvořivým procesům mohli více porozumět, rozhodli jsme se detailněji rozebrat jednotlivé faktory, již uvedené výše, které na kreativitu působí a určitým způsobem ovlivňují její průběh i výsledný produkt. A jelikož je tvořivost schopnost myšlení vytvářet nové nápady, začneme se věnovat nejprve vlivu kognitivních faktorů.

Kognitivní psychologie se zabývá vnitřními pochody v mysli jedince, která je behaviorálními psychology nazývána tzv. black box. Jedná se totiž o takové pochody, které nelze jednoznačně určit ani změřit jako například lidské činy. Tak tomu bylo do doby, než se **G. Kelly** rozhodl proniknout do lidské mysli. Kognitivní psychologové zastávali názor, že chování neexistuje samostatně, ale je nevyhnutně spjata s vnitřními pochody odehrávající se uvnitř naší mysli. Od té doby vznikla řada výzkumů týkající se paměti, pozornosti, učení, myšlení nebo i inteligenci (Plháková, 2003).

3.4.1.1. Vliv inteligence na kreativitu

Již mnoho let se spekuluje o tom, zda je inteligence jednou z nezbytných podmínek pro kreativní chování. Může tedy jedinec řešit problémy tvořivým způsobem, aniž by jeho rozumové schopnosti dosahovaly nadprůměrných výsledků?

Abychom mohli nahlížet na toto téma jako celek, nejprve si ujasníme, co pojem inteligence vůbec znamená. Z pohledu mnoha odborníků je inteligence chápána velmi rozmanitě a nelze proto s přesností tento pojem jen tak vymezit. **Neisser et al.** (1996) se pokusili o nejvýstižnější vysvětlení, které v první řadě říká, že nás inteligence odlišuje od sebe samých. Každý jsme obdařeni určitou mírou schopnosti komplexního porozumění, adaptace na okolní svět, učení se zkušenostem, řešení problémů aj.

Při zkoumání kreativity došlo právě na výše zmíněnou otázku, zda je při tomto procesu zapotřebí intelligenčních schopností. **Karkowski et al.** (2016) se touto problematikou zabývali. Navázali na předešlé výzkumy tvrdící, že existuje korelace mezi inteligencí a kreativitou 0,4 až 0,5 (Nusbaum & Silvia, 2011). Na základě 8 nezávislých studií analyzovali existenci vztahu kreativity a inteligence u 12 000 respondentů prostřednictvím segmentové regrese a **NCA** (*Necessary Condition Analysis*). Jedná se o korelační analýzu, která se zaměřuje na jednotlivé determinanty, jež jsou nezbytné ale zároveň ne automaticky dostačující pro daný výsledek. Poskytuje

tedy nové poznatky, které se u tradičních přístupů nevyskytují, a zaznamenává nutné determinanty zabraňující výskytu výsledku (Dul, 2016).

Výsledky ukázaly, že vztah mezi těmito dvěma proměnnými je vyšší, než se původně předpokládalo. A právě díky nové metodě NCA se vztah ukázal robustnější (Karwowski, a další, 2016). Toto tvrzení je doloženo i konceptem **teorie prahu**, která předpokládá, že nadprůměrná inteligence je předpokladem pro vyšší tvůrčí potenciál. Rozumové schopnosti tak mohou kreativní činnosti podpořit. Záleží ovšem na míře tvůrčího potenciálu. Například pro kvantitativní kritérium bylo dostačující IQ 86,09 bodů. Nicméně v kvalitativním měřítku bylo zapotřebí daleko vyššího počtu bodů IQ (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013). **Salavera et al.** (2017) zašli ve výzkumu ještě dál a snažili se najít spojitost mezi kreativitou a emoční inteligencí. Nicméně, ukázalo se, že silnější korelaci má s kreativitou spíše pohlaví a věk než samotná emoční inteligence.

Tvořivý potenciál jedince je ovlivňován nespočítatelným množstvím faktorů a rozumové schopnosti patří mezi ně. Podle výše popsaných výzkumů se dá tedy předpokládat, že čím vyšší bude inteligence člověka, tím kvalitnější nápady od něho můžeme očekávat.

3.4.1.2. Vliv motivace na kreativitu

Jelikož veškeré dění na světě má svůj původ i důvod, a aby se tak stalo, neobejde se ani lidské chování bez působení motivace. Důležitou roli hraje motivace i v procesu kreativního jednání. P. G. Zimbardo (1983) popisuje motivaci jako proces, kdy se jedinec chová tak, aby směřoval k nějakému cíli. Toto jednání je doprovázeno touhami a chtěním, tedy určitým úsilím intervenující proměnné jako je energie, zaměření této energie na určitý cíl, selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné, organizace aktivity v integrované vzorce reakcí a udržování zaměřené aktivity dokud se nezmění výchozí podmínky.

Na motivaci můžeme nahlížet z 2 úhlů:

- a. *intrinsická motivace* je poháněna vnitřními pohnutkami týkajícími se uspokojení nebo potěšení a snaží se ukojit zvědavost jedince;
- b. *extrinsická motivace* naopak je dána odměnami vnějšími, tj. pochvaly, ocenění, diplomy aj., kde naopak převládá pocit soupeření a poměrování s ostatními.

(Hennessey 2003b, 2004 in Hannesey, 2016)

A. Amabile (1980, in Hennessey, 2016) popsala 3 základní složky kreativního výkonu:

- *relevantní schopnosti* (znalosti a dovednosti v dané oblasti);
- *schopnost řešit problémy*;
- *motivace řešit úkol*.

Svůj model nazvala jako *Kreativní křižovatka*. **White** (1959) a **Harter** (1987) s **Amabile** souhlasili, že při kreativním chování je důležitý pocit kompetence a mistrovství (in Hennessey, 2016).

Jako nejvýhodnější se při procesu tvořivosti ukázala intrinsická motivace (Paramitha & Indarti, 2014; Kim, Chung, & Chung, 2007). Vnitřní motivace koreluje s lidskou zvědavostí, riskantním chováním, nestereotypní činností a vytrvalostí (Amabile, 1988 in Hennessey, 2016; McGraw & Fiala, 2016). Názory se však různí. Některé výzkumy naznačují, že vztah mezi kreativitou a intrinsickou motivací je slabý, ne-li nesignifikantní (Dewett, 2007; Tierney, Farmer & Graen, 1999). **Liu, Jiang, Shalley, Keem, & Zhou** (2016) dospěli k závěru, že mezi kreativitou a vnitřní motivací existuje vztah, který vede ke stavu vzrušení a štěstí. Kromě toho však došlo i k objevu souvislosti mezi kreativitou a *self-efficacy*, jež vede naopak k vyšší vytrvalosti. Jistou úlohu hraje při kreativních procesech také prosociální motivace, která je charakteristická pochopením a soucitem. Kreativita se ukázala být vyšší u lidí, kteří jsou orientováni intrinsickou motivací a jsou více spjatí se vzorci své kultury.

3.4.2 Biologické faktory

Jak již delší dobu víme, mysl a tělo jsou nerozlučně spjatá a jedno nemůže existovat bez druhého. Už **Galton** si byl tenkrát vědom, že mnoho charakteristik, které máme, mohou být výsledkem genetiky. A to platí i o kreativním potenciálu. **Galton** tvrdil, že kreativita může být děděna v rodinném kruhu. Na tuto teorii následně vznikla řada výzkumů týkajících. Ty předpokládají, že jistou roli hraje právě genetická informace pocházející od rodičů (Vernon, Petrides, Bratko, & Schermer, 2008). Stejně tak jako temperament, který má též vliv na celkový profil člověka (Gardner, Qualter, & Whiteley, 2011).

Primárně byla kreativita zkoumána na dvojčatech, u kterých se odhadoval podíl vlivu dědičnosti, ale i vlivu prostředí, které má velký podíl na utváření společných a rozdílných znaků dvojčat. **Nichols** (1978, in Kandler, a další, 2016) shrnul data

z jednotlivých výzkumů. Podle jednoho z nich bylo zjištěno, že z 22% se podílely genetické informace, zatímco prostředí ze 78 % (Kandler, a další, 2016).

Studie publikována **Liuem et al.** (2018) detailně zkoumala pomocí SNP (jednonukleotidových polyformismů) a Torranceho testu kreativity souvislost mezi genetikou a tvořivostí. Jednonukleotidovými polyformismy se rozumí mutace (odlišnosti) v určitém místě sekvence DNA u každého jedince, jež mohou měnit postupnost proteinu v genu. Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak víceúčelová data (fMRI a genetické údaje) lze kombinovat a zda se tak může souvislosti mezi genetikou a tvořivostí snáze předpovídat. Zjistilo se, že kreativita souvisí především s poměrem exhibičních a inhibičních synapsí neuronů a mediátoru *GABA*. Oblasti, které mají pro tvořivé schopnosti význam, zahrnují vizuální asociační oblast, dolní frontální lalok, Brockova a Wernickeho oblast.

Na podobném principu se uskutečnil výzkum **W. Hanem** a kol. (2018). Stejně jako v předešlé studii výzkumníci operovali se SNP zaměřenými na kognitivní procesy. Díky nim se zjistilo, že genetická informace má vliv na divergentní myšlení jedince. V genech existují proteiny (rs2576037 v genu *KATNAL2*), které jsou zodpovědné za fluenci a originalitu, což jsou jedny z předních složek kreativního jednání. Tento protein také koreluje prostřednictvím složky svědomitost s každodenním kreativním potenciálem (Chen, 2016). Výzkumníci našli také další proteiny (rs5993883 v genu *COMT* a rs362584 v genu *SNAP25*) hrající roli v procesu konvergentního myšlení. Výsledky těchto studií přinášejí nové důkazy významnosti SNP v procesu konvergentního a divergentního myšlení (Han, a další, 2018).

3.4.3 Faktory prostředí rodiny jako zdroj rozvoje kreativního myšlení

Rodinnému prostředí budeme věnovat v této práci celou kapitolu, proto na úvod zmíníme jen informace z výzkumů, jejichž záměrem bylo zjistit míru interakce mezi těmito dvěma proměnnými a zaměříme se spíše na možnost existence rozvoje tvořivého chování.

Kreativita je v dnešní době velmi ceněnou a důležitou schopností, která si našla svoje místo mezi divergentním myšlením. Proto se už nějakou chvíli spekuluje nad tím, zda je možné kreativitu nějakým způsobem podpořit a rozvinout. **D. Goleman** tvrdí, že každou schopnost lze rozvíjet. Předpokladem pro vznik a rozvoj kreativního jednání je motivace. Čím vyšší úroveň motivace máme, tím více se zvyšuje důvěra ve vlastní schopnosti. U motivovaných jedinců se kreativita může projevovat výrazněji. V konečném

výsledku je více ceněný samotný proces, než konečný výsledek. Díky motivaci přijímáme a především vyhledáváme nové podněty v oblasti našeho zájmu, čímž dochází k procesu učení a rozvoji zároveň (Žák, 2017). **Kim, Kwon a Lee** (2011) se pokoušeli rozvinout prostorovou představivost a orientaci prostřednictvím speciálně připraveného programu. Výsledky ukázaly, že došlo ke zlepšení prostorové představivosti a kreativity, zejména v oblasti originality. U prostorové představivosti hrála velkou roli dominance pravé hemisféry, kdežto kreativity s preferencí mozkové hemisféry nikterak nesouvisela. **Emamipoura a Seyf** (2013) dospěli k závěru, že mezi kreativitou a styly myšlení funguje silný vztah. Například konzervativní styl myšlení se projevil jako nevhodný, který snižuje úroveň kreativního myšlení.

Pugsley a Acar (2018) naopak viděli zásadní vliv na kreativní schopnosti v postojích a hodnotách rodičů. Ti, kteří se o výchovu svých dětí zajímali, věnovali svým potomkům daleko více času a respektovali jejich individualitu. Jestliže vnímali v kreativitě určitý potenciál, snáze pak nabízeli svým dětem správné podněty a vytvářeli více kreativní prostředí pro jejich rozvoj. Podle výzkumu tato kreativní prostředí pozitivně korelují s podporou kreativního myšlení.

Naopak negativní vliv na tvořivost může mít socioekonomický status, kdy dětem není poskytováno dostatečné podnětné prostředí a zkušenosti s objevováním nepoznaného (Park, Kim, & Jang, 2017). V rodinách, kde užívali autoritativní způsob výchovy (Mehrinejad, Rajabimoghadam, & Tarsafi, 2015) či u nich panovala pozitivní atmosféra, smích, smysl pro humor, objevovaly se u nich prvky her, laskavosti, pozitivního sebepojetí a svoboda, tam často byly přítomny tendence ke kreativnímu myšlení (Park, Kim, & Jang, 2017). Děti vychovávané autoritativním stylem matky dosahují v testu kreativity vyššího skóre než u autoritářské výchovy. Permisivní styl výchovy neodhalil žádný signifikantní vztah (Mehrinejad, Rajabimoghadam, & Tarsafi, 2015).

Al-Tamini a Al-Quadad (2019) na základě svého výzkumu navrhli strategie, které rozvíjí u dětí kreativitu:

- podporovat děti v procesu objevování, imaginace a zkoušení nových dosud nepoznaných věcí;
- vnímat prvky rodičovské výchovy, která může kreativitu buď podpořit, nebo naopak zadusit;

- klást důraz na učení a vzdělávání se v rámci různých aktivit rozvíjejících kreativní myšlení.

Při rozvoji kreativity je důležité, aby jedinci dostali dostatek volného prostoru pro tvoření vlastních nápadů. Jestliže jsou naváděni, kontrolováni a hodnoceni podle určitých kritérií, kreativní myšlení se stává limitovaným a časem vymizí. Chybějící složka, pocit z uspokojování vnitřní zvědavosti, tak ovlivňuje flexibilitu myšlení. Tato situace je často vidána ve školách, ale i rodinných prostředích, kde jsou dětem předkládány požadavky a následně i návody na jejich zpracování (Alborzi, 2012). **Khosrowjerdi** (2006 in Mehrinejad, Rajabimoghadam, & Tarsafi, 2015) prováděl výzkum na vzorku adoptovaných dětí. Výsledky ukázaly, že výchova má zásadní význam na jejich kreativitu.

4 SOUČASNÉ VÝZKUMY

Tato kapitola přináší zajímavé poznatky výzkumů týkající se kreativity společně s faktory rodinné výchovy a místa kontroly, které byly zkoumány před touto studií a ze kterých také vycházíme.

4.1 Vztah mezi rodičovskými styly výchovy a kreativitou u dětí

Vědci **Faeron, Copeland a Saxon** (2013) zkoumali vztah mezi rodinnou výchovou a kreativitou dětí na Jamajce. Jako vzorek jim sloužili studenti základních škol – městské i venkovské. Celkem získali data od 66 studentů a 54 rodičů. K měření kreativity byl použit *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) a k zaznamenání způsobů výchovy byl zvolen *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ). Výzkumníci si stanovili 3 základní otázky:

1. *Existuje vztah mezi kreativními schopnostmi rodičů a kreativními schopnostmi dětí?*
2. *Je styl rodičovské výchovy signifikantním prediktorem kreativních schopností dětí?*
3. *Jsou kreativní schopnosti rodičů signifikantními prediktory u tvořivých schopností jejich dětí?*

Výsledky ukázaly existenci vztahu mezi kreativními schopnostmi rodičů a kreativními schopnostmi dětí ($r = 0,34$; $p = 0,006$). Nicméně, byla prokázána významnost pouze u 1 z 3 stylů rodičovské výchovy, který má vliv na kreativní schopnosti dětí. Jako signifikantní se projevil autoritářský styl ($t = -2,62$; $p = 0,009$), u kterého se prokázala negativní souvislost s kreativním jednáním. A zároveň je viditelný vliv míry rodičovské kreativity, která je prediktorem pro tvořivé myšlení u dětí ($t = 2,86$; $p = 0,006$). Množství vysvětleného rozptylu dosahuje však pouze 11,5 %.

Podobných výsledků dospěl i výzkum prováděný katedrou psychologie na středních školách v Iránu, kdy se ukázala negativní korelace mezi kreativitou a autoritářským stylem výchovy ($t = -3,05$; $p < 0,01$). **Mehrinejad, Rajabimoghadam a Tarsafi** (2015) však dospěli k pozitivnímu vztahu mezi autoritativním stylem výchovy a kreativním myšlením

($t = 2,81$; $p < 0,01$). V jejich studii nenabyla signifikantních hodnot pouze liberální výchova. Výsledky ukazovaly především na pozitivní korelaci mezi kreativitou a autoritativní výchovou matky.

Miller, Lambert, Neumeister (2012) došli k opačnému závěru z reportu sebe- hodnocení vlastní kreativity. Jejich studie ukazuje, že liberální výchova má silný vliv na pojmání vlastní kreativity ($r = 0,151$; $p = 0,008$). Výsledky autoritářského ($r = - 0,138$; $p = 0,015$) a autoritativního ($r = 0,29$; p – není signifikantní) stylu výchovy se jinak shodují.

V závěru tedy můžeme shrnout, že nejvýznamnějšími faktory související s kreativním potenciálem u dětí se staly autoritářský styl výchovy a úroveň kreativity rodičů (Faeron, Copeland, & Saxon, 2013). To může odkazovat na další proměnnou – genetické predispozice, o kterých jsme se již zmiňovali (Liu, a další, 2018; Han, a další, 2018; Chen, 2016). Sama **Baumrindová** (1966) popisuje autoritářský styl výchovy jako omezující svobodu. Dětem je tak odepíráno objevování světa na základě vlastní zvědavosti. Naopak je přísně kontrolováno jejich chování.

Za limity práce se považuje subjektivní posouzení a váhání nad upřímností rodičů. Z toho důvodu by při interpretaci výsledků měla být tato skutečnost brána v potaz. A v neposlední řadě je důležité přidat váhu jamajské kultuře, kde byl výzkum prováděn (Faeron, Copeland, & Saxon, 2013).

4.2 Vliv rodičovské role na styly myšlení

O podobný výzkum se snažili **Fan a Zhang** (2014) na univerzitě v Hong Kongu, kde se zaměřili na efekt rodičovských rolí na přemýšlení a kreativitu u 340 studentů z Číny. Poměr žen byl vyšší a průměrný věk se pohyboval mezi 16 až 21 lety. Nástroji měření byly 3 dotazníky:

- *Thinking Style Inventory* – Revised II. (TSI-R2);
- *Parenting Style Index* (PSI);
- *Dotazník zjišťující základní údaje* (pohlaví, věk, socioekonomický status...).

Následně pomocí regresní analýzy došli k výsledku, že způsob rodičovské výchovy vysvětluje 3-6 % rozptylu jedincova myšlení. Typ rodičovské výchovy tak působí na dítě a ovlivňuje jeho budoucí vývoj myšlení ($F = 1,93$; $p = 0,001$). Například I. typ myšlení podle TSI-R2 (legislativní, soudní, liberální a hierarchické) a III. styl myšlení (anarchický a externí) pozitivně korelují s rodičovským přijetím, ale III. typ myšlení (oligarchický

a anarchický) mají negativní souvislost s psychologickou autonomií; kdežto pozitivní korelace se objevila i u přísného vedení a II. stylem myšlení (konzervativní).

Post-hoc test ukázal, že jako významnější styly rodičovství se ukázaly autoritativní a shovívavý. Studenti v těchto případech skórovali signifikantně výše v kategoriích I typu myšlení (legislativní, soudní a hierarchické), III. typu myšlení (externí). Stejně tak autoritářský, který měl vliv na I. styl myšlení (legislativní a hierarchický), oproti zanedbávajícímu rodičovství.

Děti, které byly při své výchově zahrnovány přijetím, péčí, bezpečným prostředím a láskou, tíhly ke zvědavosti (prozkoumávaly svět kolem sebe, aniž by pociťovaly strach či úzkost). Jejich schopnost tvořivého myšlení tak byla rodiči podporována spolu s autonomií a nízkou úrovní konformity. Měly své vlastní nápady a vytvářely si kreativní strategie. Bylo u nich vnímáno kritické a systematické myšlení (ve smyslu řešení úkolů organizovaným způsobem).

Zjistilo se, že stylem výše zmíněné výchovy, která zahrnovala zájem rodičů o životy svých dětí, se děti projevovaly jako schopné v týmových spoluprácích a vyrovnávání se v interpersonálních problémech.

Jako neočekávaný výsledek se zjistila situace, kdy autoritativní výchova facilitovala na exekutivní způsob myšlení. Pokud rodiče kladli přesvědčivé argumenty, u dětí se objevovaly sklony uposlechnout zadaných instrukcí. Podobná informace byla zjištěna již ve studii zabývající se chováním u vysokoškolských studentů v Číně (Fan & Wu, 2009).

V tomto výzkumu můžeme však vidět i jisté limity. Jedním z nich je dosti nízký rozptyl, který by měl vysvětlovat podíl vlivu výchovy na myšlení jedince. Proto sami autoři přiznávají existenci dalších potenciálních faktorů mající efekt na styly myšlení. Je také možná reverzibilita pojaté myšlenky a to, že styl myšlení studentů může zkreslovat vnímání rodičovské výchovy, ve které vyrůstali, což je dle našich domněnek poměrně subjektivní a komplexní záležitost, která je jen těžce uchopitelná v případě dalších výzkumů. A v neposlední řadě se nabízí otázka genetiky, temperamentu, osobnostních charakteristik studentů i rodičů a sociálních interakcí, jejichž důsledkem se mohou jednotlivé styly myšlení měnit.

4.3 Vliv kultury na výchovu a kreativitu u čínských a amerických rodin

Nedávný výzkum vedený **Kimem a Huaem** (2019) se zaměřil na kulturní diverzitu u čínských a amerických rodin a pokoušel se najít odlišné prvky týkající se stylů výchovy a kreativity dětí. Povaha studie byla pojata kvalitativně. Vzorek se skládal z 11 účastníků, z nichž věk dětí byl nastaven od 3-6 let. Rodiče se řadili k:

- a. *Čínským imigrantům žijícím v USA;*
- b. *Čínská matka (imigrantka) a americký otec (vyrůstající v multikulturní rodině);*
- c. *Americké kultuře.*

Každý rodič byl vysoce vzdělaný a diplomovaný minimálně bakalářským titulem.

Po rozhovorech s rodinami vyšly na povrch 3 témata, která se objevovala a ovlivňovala všechny členy:

- a) *Kulturní podmínky rodičů* (hodnoty, přesvědčení, očekávání);
- b) *Domácí podmínky* (výukové prostředí, užívaný jazyk, denní rutina, rodinná pravidla, hračky);
- c) *Zapojení rodičů do života dítěte* (pomoc s domácími úkoly, čtením a mimoškolními aktivitami včetně času na hraní).

Rodiče sami přiznávali, že je ovlivnila výchova od jejich vlastních rodičů, se kterými vyrůstali. Sami se snažili vytvořit pro své děti takový život, aby v něm existovaly správné návyky (za nejčastější nástroj užívali opakování a připomínání). Sledování videí či televize vnímali jako škodlivé chování mající negativní dopad na vývoj jejich dětí, proto jim stanovovali jasné hranice. Během denní rutiny si rodiče vyhrazovali čas na čtení, sledování videí a společné hraní. Za důležité považovali především čtení u dětí navštěvující mateřskou školu.

Rozdíl byl naopak viděn u matek, u kterých čínská kultura přebírala zodpovědnost za vzdělání dítěte a dělala za dítě rozhodnutí, i když názor rodičů nebyl naprosto v souladu. Vliv otce na dítě tak byl minimální. Nedochovalo mezi nimi k interakci ani během hraní, protože otcové v Číně nemají téměř žádný podíl na rozvoji vzdělání svých dětí. Naopak pro děti jsou silnou autoritou a vzorem, kterým se v dospělosti snaží muži sami stát.

U rodičů, narozených v Americe, se autonomie vyvíjela již od mládí. Ženy si vštípily prvky výchovy svých matek a aplikovaly je do výchovy dětí. Otcové vnímali jako důležité negativní výsledky chování svých dětí, díky kterým mohly být udělovány životní lekce. Oba rodiče ale respektovali rozhodnutí svých dětí. V rodině se dával více důraz na pravidla (týkající se jídla, spaní apod.). Své ambice a očekávání nepromítali do svých dětí, ale naopak sledovali jejich koníčky a zájmy, než aby děti do čehokoliv nutili. Zvídavosti svých dětí nechávali dostatek prostoru, aby mohly zkoumat svět kolem sebe. Jejich hlavní hodnotou byla rodina, která by trávila čas pospolu, a tím se také řídili.

Multikulturní rodina neuváděla nikterak časté konflikty, které by se týkaly rodičovství. Oba rodiče vedli své dítě k dosahování úspěchů, především na akademické půdě. Hodnota vzdělání hrála v rodině důležitou roli. Vytvářeli pro dítě podnětné prostředí prostřednictvím každodenního plánu výuky. Otec v rodině vzdělával dítě, kdežto matka měla za úkol se starat o vedlejší úlohy. Věřila v poznávání skrze dětské hračky, proto při každém nákupu jednu pro dítě pořídili (oproti ostatním rodinám měla tato největší rozmanitost hraček). Matka v rodině podporovala autonomii, nicméně z chování se ukázalo, že na dítě dohlížela více, než sama přiznávala. Fyzické tresty byly iniciovány pouze ze strany otce, matka odmítla následovat rodinných zvyků ze své výchovy.

Kim (2016) uvádí, že pro rozvoj kreativity je důležitý tradiční ženský (senzitivita, jemné jednání) a mužský (nezávislost a rázné jednání) přístup. Konformita naopak kreativní chování potlačuje. V tomto výzkumu vyšla americká rodina jako nejvhodnější prostředí pro rozvoj kreativního myšlení, protože brala v úvahu mnoho aspektů a dávala dětem více podnětů pro zvídavost a učení se vlastní zkušeností.

4.4 Výzkumy související s kreativitou a místem kontroly

Na univerzitě v Nigérii doktor **O. A. Ariyibi** (2019) vedl výzkum, jehož záměrem bylo zjistit souvislosti mezi tvořivými schopnostmi, místem kontroly a tolerancí rizika, které by sloužily jako prediktory pro podnikatelské schopnosti u studentů nigerijských univerzit. Celkem se mu do výzkumu přihlásilo 2390 probandů z 3 vysokých škol. Pro výzkum byly použity 4 testovací metody:

- *Creativity Rating Scale;*
- *Risk Tolerance Rating Scale;*
- *Locus of control Rating Scale;*

- *Entrepreneurial Inclination Questionnaire.*

Data byla zpracována Regresní analýzou za pomoci statistického programu. Zjistilo se, že všechny 3 psychologické atributy dohromady vysvětlují podnikatelské sklony z 22 %, což se potvrdilo z předešlých výzkumů (Kumbul, Guler & Tinar, 2009 in Ariyibi, 2019). Zároveň se zjistilo, že předpoklad pro podnikatelské sklony je zakotven v kreativním jednání a teprve až v pozadí hrají menší úlohu tolerance rizika a místo kontroly.

Ve výzkumu nebylo uvedeno, který z pólů místa kontroly hrál důležitější roli v podnikatelských sklonech. Výsledky zřejmě nemusely prokazovat v tomto případě žádnou signifikantnost, nicméně autor nikde neuvedl ani zmínku, proto se můžeme dál jen domnívat, jak by to v hlubším pojetí mohlo vypadat.

Tvořivé chování a místo kontroly jsou v neustálé interakci a podílí se na dalších schopnostech vytvářejících rozmanitější životní možnosti. Nás ale zajímá momentálně základní fakt, v jakém vztahu si tyto dva aspekty stojí vedle sebe.

Toto téma rozpracovali profesor **A. S. Lather**, doktor **S. Jain a. D. Shukla** (2014). Jejich vzorek respondentů činil 450 studentů na univerzitě v Indii. Cílem bylo porovnat místo kontroly (interní/externí) studentů s různými úrovněmi kreativity napříč jednotlivými obory univerzity v Maisúru. Pro svůj účel si zvolili metody:

- *Socio-Demographic;*
- *Abbreviated Torrance Test for Adults (ATTAs) The Torrance Tests of Creative Thinking;*
- *Locus of Control (LOC) Levenson and Miller multidimensional scale of I-E.*

Výsledky ukázaly, že místo kontroly je důležitou proměnnou pro tvořivé schopnosti (Wilksova lambda = 0,70, F = 14,17). Jedinci mající interní místo kontroly skórují výše v testu kreativity. Byla u nich přítomna víra ve vlastní schopnosti, kterými mohli ovlivňovat věci a události kolem sebe. Naopak ti, kteří mají externí místo kontroly, se spoléhali na efekt náhody nebo vliv ostatních lidí. Zajímavým poznatkem, který výzkum přinesl, bylo zjištění, že jedinci s externím místem kontroly projevovali známky vyššího vzdělání, oproti lidem s interním místem kontroly. Zároveň velkou roli hrál obor, jenž byl studován (Wilksova lambda = 0,75, F = 3,05), což rozvrátilo dosud utvrzovanou představu o tom, že místo kontroly je trvalou vlastností osobnosti. Například, studenti geografie dosáhli vyššího hodnocení v externím místě kontroly. Samotné studium je vedlo k víře, že jejich život nelze mít pod kontrolou (viz přírodní živly jako zemětřesení, záplavy aj.).

Dospěli tak k pochopení, že jejich životy jsou řízeny externími vlivy a ne jejich vlastními silami.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE

V této části diplomové práce je uveden podrobný popis výzkumného problému, postup sběru dat, stanovování cílů a hypotéz, analýzy dat a následné porovnání výsledků. Část kapitol věnujeme metodologickému rámci – typu designu, použitých metod, etické oblasti. Na konci je uvedena diskuze s limity výzkumu a celkový závěr.

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Jako výzkumný problém této studie je bráno zjišťování vztahu jednotlivých faktorů – styl výchovy a místo kontroly dítěte – působící na kreativní potenciál studentů středních škol a vyšší odborné školy v královéhradeckém kraji.

Jsou stanoveny 2 výzkumné cíle:

1. *Zjistit vztah mezi mírou kreativity a stylem výchovy jedince:*
 - a) Porovnat výsledná data výkonového testu kreativity a testu výchovy v rodině u studentů středních škol a vyšší odborné školy,
 - b) Porovnat výsledná data sebesuzovací škály kreativity a testu výchovy v rodině u studentů středních škol a vyšší odborné školy.
2. *Zjistit vztah mezi mírou kreativity a místem kontroly jedince:*
 - a) Porovnat výsledná data výkonového testu kreativity a testu zjišťující místo kontroly u studentů středních škol a vyšší odborné školy,
 - b) Porovnat výsledná data sebesuzovací škály kreativity a testu měřícího místo kontroly u studentů středních škol a vyšší odborné školy.

Porovnáním jednotlivých činitelů, které mohou mít efekt na vývoj a průběh kreativního myšlení, nám ukáže další možnosti, jak lze vnímat a pojmout proces kreativity. Výsledky ukáží, který styl výchovy nejvíce koreluje s tvořivou činností v české populaci a bude tak možné aplikovat nejvhodnější prvky nejen v rodině, ale i ve školách při vyučování (Urban, Jellen, & Kováč, 2002); jaké nastavení kontroly nad vlastním životem je ve shodě s kreativním výkonem; základní charakteristiky osobnosti a úlohu sebevědomí v procesu tvořivosti; a v neposlední řadě vliv výchovy na pocit vlastní kontroly.

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Tato studie má kvantitativní charakter a pracuje se 4 testovými metodami. Kvantitativní výzkum oproti kvalitativnímu redukuje předmět zkoumání jen na konkrétní znaky. Jedná se tedy o přístup, kterým můžeme „*předmět zkoumání vyjádřit, analyzovat a manipulovat jím s využitím čísel*“ (Ferjenčík, 2000, str. 243).

Kvantitativní šetření tak za použití numerických dat získává informace o možných vztazích mezi proměnnými. Nejvhodnějším způsobem, jak zjistit tyto vztahy je za pomoci lineárních modelů neboli lineární regrese, díky čemuž můžeme predikovat vztahy na základě poznání jednotlivých proměnných (Punch, 2008). A protože se tato práce zabývá spojitostmi mezi jednotlivými proměnnými, považujeme ji za korelační studii.

Pro účely výzkumu této diplomové práce užíváme 4 testové metody – TSD-Z, K-DOCS, IPC a ZVR. V první řadě byl zvažován Torranceho test kreativity, který se po pilotní studii ukázal jako nevyhovující kvůli časové náročnosti ve spojitosti s výše zmíněnými testy, a proto byl následně nahrazen Urbanovým testem. Rotterovo pojetí LOC bylo svou terminologickou nejasností označeno za nevhodnou metodu a tak jsme jako nástroj měření LOC zvolili škálu Levensonové. Po pilotní studii se také zjistilo, že názvy Likertovy škály u K-DOCS se zdají méně pochopitelné v souvislosti s uvedenými položkami. Byly tak přeformulovány, aby respondentům dávaly větší smysl.

V následující kapitole se budeme zmiňovat o testových metodách užitých v tomto výzkumu.

7.1 Testové metody

Celkem byly ve výzkumu použity 4 testové metody:

- Urbanův figurální test tvořivého myšlení,
- Kaufmanova škála doménově specifické kreativity,
- Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině,
- Multidimenzionální pojetí Locus of Control.

Pannells a Claxton (2008) přišli se zajímavým poznatkem. Podle nich při zkoumání kreativní úrovně hraje vliv typ předloženého testu. Mnoho studií měřilo kreativní schopnosti na základě výkonového testu, který respondentům kladl podmínky pro vyhotovení, což na ně vytvářelo určitý tlak. Výzkumníky tak zaujala myšlenka, že pojetí a zhodnocení vlastního kreativního potenciálu využitého během svého života, může přinést zajímavé informace o tom, jak respondent nahlíží sám na sebe. Z toho důvodu jsme i náš výzkum obohatili o dvojrozměrnost testů, které nám dodají širší informace o tvořivém chování našeho vzorku.

7.1.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)

Za první předložený test jsme vybrali *Urbanův figurální test tvořivého myšlení*, který pochází z německé předlohy Test zum Schöpferschen DenkenZeichnerish (odtud zkratka TSD-Z). Vydán byl v polovině 80. let 19. století **H. G. Jellenem** a následně ještě přepracován na konečnou verzi **K. K. Urbanem** (Urban, Jellen, & Kováč, 2002). Do České verze byl přeložen L. Šilerovou (Kováč, 1995).

TSD-Z je screeningový nástroj měřící tvořivé schopnosti jedinců od 4 do 95 let v individuálním i skupinovém testování. Skládá se ze dvou verzí A i B, na kterých jsou předkreslené fragmenty:

- půlkruh,
- tečka,
- pravý úhel,
- vlnovka,
- přerušovaná čára,
- malé ležaté „u“ mimo rám.

Probandovým úkolem je dokreslit tyto tvary podle vlastní fantazie. Doba testování je stanovena na 15 minut pro jednu verzi. Následně se výtvor hodnotí podle 14 kritérií. Výsledný skór (lze převést na standardizovaný skór – percentil a T-skór) představuje odhad kreativního potenciálu v 7 výkonových skupinách:

- **hluboce podprůměrný,**
- **podprůměrný,**
- **průměrný,**
- **nadprůměrný,**

- vysoce nadprůměrný,
- extrémně nadprůměrný,
- a „fenomenální“.

(Urban, Jellen, & Kováč, 2002)

Následující tabulka uvádí korelační vztahy mezi hodnoceními 6 zúčastněných posuzovatelů u 10 protokolů různé úrovně.

Posuzovatel	A	B	C	D	E	F
A	-	0,98	0,89	0,90	0,99	0,96
B		-	0,94	0,95	0,96	0,99
C			-	1,00	0,90	0,95
D				-	0,91	0,96
E					-	0,98

Tabulka 3: Korelace mezi posuzovateli a probandy v testu TSD-Z

(Urban, Jellen, & Kováč, 2002)

7.1.2 Kaufmanova škála doménově specifické kreativity (K-DOCS)

J. C. Kaufman (2012) vytvořil sebesposuzovací dotazník, jehož cílem bylo zhodnotit vlastní schopnosti týkající se činností každodenní kreativity. Nejde o měřitelné důkazy, které by potvrdily míru tvořivosti, ale o vnímání vlastních kvalit. Kaufman pro to používá pojem *self-efficacy* (neboli víra ve vlastní schopnosti a dovednosti).

	Osobní/ každodenní	Akademická	Výkonová	Technicko- vědecká	Umělecká
Neuroticismus	0,02	0,01	0,16	0,12*	0,02
Extraverze	0,19*	0,13*	0,24*	0,00	0,01
Otevřenost	0,15*	0,42*	0,31*	0,05	0,19*

Přívětivost	-0,03	0,10*	0,40*	-0,13*	0,06
Svědomitost	-0,11*	0,12*	0,21*	0,03	0,03

Tabulka 4: Korelace mezi 5 osobnostními dimenzemi osobnosti a škálami K-DOCS

(Kaufman, 2012)

Obsahem dotazníku je 50 položek rozdělených do 5 různých škál:

1. *osobní/každodenní kreativita* – týká se interpersonálního a intrapersonálního světa zahrnujícího interakci s lidmi v podobě pomáhání, plánování, učení či řešení problémů,
2. *akademická kreativita* – je charakteristická verbální inteligencí ve spojitosti s analytickým myšlením a diskutováním nad kontroverzními tématy z různých úhlů pohledů v kreativní podobě,
3. *výkonová kreativita* – se vyznačuje nadáním v hudební, taneční či literární sféře; dotazník měří jedincovu kreativitu při skládání textů, tvorbě poetických veršů, učení hrou na hudební nástroj či láskou k divadlu,
4. *technicko-vědecká kreativita* – prezentuje zálibu a orientaci v přírodních vědách jako je matematika, fyzika, IT odvětví (včetně kybertechnologie) a dalších technických oborů,
5. *umělecká kreativita* – užívána především při tvorbě obrazů, kreseb (například i objektů či osob, které nikdy nebyly člověkem spatřeny), hrnčířských dovedností, sochání aj.

V dotazníku je užitá 5 bodová Likertova škála, díky níž se pozná jedincův odhad tvůrčího potenciálu v porovnání s jeho současnými vrstevníky, které mají stejné nebo podobné zkušenosti.

(Kaufman, 2012)

7.1.3 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Od druhé poloviny 20. století byla na katedře psychologie UK vyvíjena metoda pro měření způsobu výchovy dětí. O tuto metodu se zasloužil **J. Čáp**, **B. Rotterová**, **P. Boschek**, **V. Holeček** a další. Jejich cílem bylo vytvořit diagnostický nástroj, který by podával stručné a zároveň komplexní informace o způsobu výchovy, vývoji

mládeže, volném času a jiných aktivitách dětí (Rotterová, Čáp, 1976, Čáp, 1990 in Čáp, Boschek, 1994). V rámci tohoto dotazníku se jim podařilo vytvořit ucelený pohled pomocí analyticko-syntetického přístupu, čímž získaná data od obou rodičů vysvětlují způsob výchovy nejen jednotlivě, ale i jako celek. Tato verze byla koncipována tak, aby vyhovovala modelům výchovy, sociokulturním podmínkám i mluvě mládeže, proto vzhledem k uběhlému časovému kontinuu může být dnešními jedinci chápána jako mírně zastaralá.

Dotazník se skládá celkem ze 40 položek a je rozdělen do 2 oblastí – pohled matky a pohled otce. Každých 10 položek spadá pod určitou komponentu:

- *klad,*
- *zápor,*
- *požadavek,*
- *volnost.*

Tyto komponenty jsou navrženy tak, aby byly v souladu s rodičovskými postoji – *pozitivní, hostilní, direktivní a autonomní* podle dotazníku ADOR.

Výsledná data jsou následně prezentována v kategoriích:

- *emoční vztah otce k dítěti,*
- *emoční vztah matky k dítěti,*
- *výchovné řízení otce,*
- *matčín způsob výchovy,*
- *emoční vztah k dítěti v rodině jako celku,*
- *výchovné řízení dítěte v rodině jako celku (silné – střední – slabé – rozporné),*
- *způsob výchovy v rodině jako celku.*

I když díky této metodě můžeme získat velký objem dat, budeme převážně hledět na celostní výchovu v rodině, ne na jednotlivé rodičovské role.

V následující tabulce jsou uvedeny názorné příklady položek a Cronbachova alfa ukazující reliabilitu testu.

Škála	Ukázka položky	α
K_O = kladný komponent otce	<i>Nechal mě dělat, co mě baví, když jsem měl/a pomáhat v domácích pracích.</i>	0,82
Z_O = záporný komponent otce	<i>Přál si, abych mu dal/a pokoj se svými problémy.</i>	0,72
P_O = požadavky otce	<i>Chtěl vždy přesně vědět, co a jak dělám.</i>	0,70
V_O = stupně volnosti otce	<i>Velmi málo kontroloval splnění příkazů a dodržování zákazů.</i>	0,60
K_M = kladný komponent matky	<i>Měla opravdový zájem o to, co dělám.</i>	0,76
Z_M = záporný komponent matky	<i>Vyčítala mi, že jsem ji zklamala.</i>	0,75
P_M = požadavky matky	<i>Podrobně mi určovala, jak mám co dělat.</i>	0,69
V_M = stupně volnosti matky	<i>Nechala mě dělat, co mě baví, když jsem měla pomáhat v domácích pracích.</i>	0,59

Tabulka 5: Škály s příkladovými položkami Dotazníku pro zjišťování způsobů výchovy v rodině

(Čáp & Boschek, 1994)

7.1.4 Multidimenzionální pojetí Locus of Control

Poslední testovou metodou užitou v našem výzkumu byla *Multidimenzionální škála Locus of Control* (Internal, Powerful Scale – IPC), kterou vytvořila **H. Levensonová** (1973). Důvodem vypracování úplně nového testu měřící LOC bylo nedostatečné zpracování konceptu J. B. Rottera (viz výše). Navrhla tak vlastní teorii, ve které přidala 3. dimenzi – vliv náhody. LOC podle její myšlenky má tuto podobu:

- *I (Internal)* – lidé věří, že mají sami kontrolu nad svým životem a jsou sami jeho tvůrci,

- *P (Powerful Others)* – lidé věří, že je jejich život ovlivňován a kontrolován vnějšími autoritami, které mají vysoký vliv na jejich chování i budoucí výsledky (politici, rodiče, Bůh atp.),
- *C (Chance)* – lidé věří, že jejich život je výsledkem náhody nebo předem daného osudu a nemají tak nad svým životem téměř žádnou kontrolu.

Metoda je sestavena z 24 otázek, při nichž je využito 6 bodové Likertovy škály hodnocení, oproti Rotterově škále, která je 3 stupňová. Tyto položky spadají do 3 výše zmíněných dimenzí I-P-C, každá po 8 otázkách.

V České republice prozatím nenašla svoje místo a její využití je doposud hodně omezené. Nemá také svůj jednotný oficiální překlad. Nicméně, existují diplomové práce, ve kterých byla tato metoda užita, a proto lze dohledat i českou verzi. V práci H. Paulisové (2009) je uvedena i Cronbachova alfa nabývající 0 až 1 pro každou dimenzi. Více informací je uvedeno v následující tabulce.

Škála	Ukázkové položky	α (ČR)	α (původní)
Internalita	<i>Jestli se stanu nebo nestanu vedoucím, záleží hlavně na mých schopnostech.</i>	0,51	0,74
Externalita	<i>Můj život je z velké části ovlivněn náhodnými událostmi</i>	0,66	0,79
Vliv náhody	<i>Mám pocit, že události v mém životě z velké části předurčují významní lidé.</i>	0,79	0,79

Tabulka 6: Škály s příkladovými položkami dotazníku IPC

(Paulisová, 2009)

7.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování

Tato kapitola obsahuje předem stanovené hypotézy k našemu kvantitativnímu zaměření práce.

Stanovené hypotézy:

Prvním výzkumným cílem je zjistit vztah mezi mírou kreativity a stylem výchovy jedince.

H1: Existuje vztah mezi doménami kreativity měřenými s pomocí K-DOCS a styly výchovy měřenými testem ZVR.

H2: Existuje vztah mezi mírou kreativity měřenou testem TSD-Z a styly výchovy měřenými testem ZVR.

Druhým výzkumným cílem je zjistit vztah mezi mírou kreativity a místem kontroly jedince.

H3: Existuje vztah mezi doménami kreativity měřenými s pomocí K-DOCS a dimenzemi LOC měřenými testem IPC.

H4: Existuje vztah mezi mírou kreativity měřenou testem TSD-Z a dimenzemi LOC měřenými testem IPC.

8 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole bude popsán proces sběru dat a povaha výzkumného souboru.

8.1 Sběr dat

Za vzorek jsme si zvolili studenty od 15 roku, studují na středních a vyšších odborných školách v Královéhradeckém kraji, které jsme oslovovali na základě emailového dopisu. Technika výběru souboru je záměrná na základě dostupnosti a podle svého účelu, o kterém budeme mluvit dále v kapitole Výzkumný vzorek. Součástí testování byla domluva s jednotlivými řediteli škol o poskytnutí vyhodnocených dat k přehledu o schopnostech jejich žáků.

Dotazník pro zjišťování stylu výchovy v rodině, IPC a K-DOCS byly vyplňovány online podobou prostřednictvím URL odkazu. Za dostatečně vhodný internetový portál jsme vybrali Click4survey, který umožňoval neveřejné vyplňování dat, pojal celý objem prezentovaných otázek a působil přehledným dojmem. Součástí každého testu byl úryvek s měřenou proměnnou a zdůvodnění, proč je pro nás její výsledná hodnota důležitá. Jediný Urbanův test byl předkládán v tištěné podobě tužka-papír, protože má povahu výkonnostního testu. Archy byly osobně předávány kompetentním příslušníkům jednotlivých škol.

Nevýhodou vyplňování byla absence odpovědí a to především u Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Některé rodiny nejsou kompletní a v domácnosti se tak nevyskytují všichni členové rodiny, proto nebyly odpovědi u všech položek povinné a data v některých případech nebyla úplná (když respondent nechtěl nebo zapomněl vyplnit jakoukoliv položku v testové baterii, jednoduše se nepropsala a odpověď zůstala prázdná).

Celé testování bylo zahájeno během měsíce září 2019 a bylo předběžně ukončeno ke konci února 2020. Důvodem bylo neočekávané uzavření škol kvůli vyhlášení nouzového stavu v reakci na přítomnost celosvětové pandemie.

8.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá ze studentů gymnázia Boženy Němcové v Hradci Králové, Střední školy zdravotnické a Vyšší odborné školy zdravotnické v Trutnově. Naším cílem bylo zmapovat kreativitu v souvislosti s příslušnými faktory, proto jsme si za kritéria zvolili:

- dovršení 15 roku života,
- žádná specializace ani kariérní zaměření v oblasti kreativního chování (umělecké školy),
- studenta navštěvující školu, která se nachází v Královéhradeckém kraji.

Výzkumu se zúčastnilo 140 respondentů ve věkovém rozmezí 15-25 let, z nichž jsme vyřadili 7 lidí pro nedodržení předem stanovených kritérií (uvedení kódu, pod kterým byl každý uchazeč veden, nevyplnění všech 4 testových materiálů, splnění požadavků zadání aj.). V tabulce jsou uvedeny číselné statistiky zúčastněných respondentů, rozdělených podle pohlaví.

Celý soubor	Ženy	Muži	Celkem
N	101	32	133
M let	18,28	17,81	18,17
SD	1,97	1,87	1,95
%	0,76	0,24	100

Tabulka 7: Rozdělení souboru podle jednotlivých pohlaví

Pozn.: N = počet respondentů; M let = průměrný věk respondenta; SD = směrodatná odchylka; % = procentuální zastoupení

Další tabulka popisuje zastoupení mužů s žen v návaznosti na studovanou školu.

Celý soubor	Ženy	Muži	Celkem
GYBON	28	21	49
SZS	33	4	37

VOŠ	40	7	47
-----	----	---	----

Tabulka 8: Rozdělení souboru podle jednotlivých škol

Pozn.: GYBON = Gymnázium Boženy Němcové; SZS = Střední zdravotnická škola; VOŠ = Vyšší odborná škola zdravotnická

8.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Během sběru dat jsme se zaměřili i na etický rámec, abychom respondenty ochránili před zneužitím osobních údajů.

V první řadě jsme vytvořili informovaný souhlas s účastí na výzkumu, kde byla zdůrazněna dobrovolnost a anonymita každého probanda. Dále byl vysvětlen záměr a cíle celého výzkumu s možností odstoupení.

Každý respondent byl veden pod svým vlastním kódem, který zahrnoval:

1. první písmeno křestního jména matky,
2. první 2 čísla data narození,
3. první písmeno křestního jména otce,
4. nejoblíbenější číslo,
5. na konec název školy, kde studuje.

Kód tedy znají pouze samotní účastníci a nelze ho jinak dohledat.

K materiálům měla přístup pouze kompetentní osoba, která byla pověřena ke sběru dat a autor této diplomové práce. S daty bylo nakládáno tak, aby k nim měl přístup pouze sám výzkumník a nacházely se v zaheslovaném počítači.

Odměnou pro účastníky byly dárky v podobě různých sladkostí. Nicméně, nebylo možné odměnit všechny studenty, jelikož došlo k předběžnému uzavření škol kvůli virové epidemii. Školy dostaly příslibení, že zpracované výsledky dostanou k dispozici, aby měly povědomí o kreativních schopnostech jejich studentů.

9 PRÁCE S DATY A PREZENTACE VÝSLEDKŮ

9.1 Analýza dat

Data výzkumného souboru jsme získali prostřednictvím metody tužka-papír a internetového portálu Click4Survey (n = 140). Výsledné hodnoty jsme manuálně přepsali do programu Microsoft Excel 2016, z internetového portálu importovali do koncovky XLXS a uložili na zabezpečené uložení. Následně jsme provedli vyhodnocení jednotlivých testů a data upravili do požadovaného formátu. Pro zpracování a výpočet jsme se rozhodli pro program Statistika 13 (v anglické verzi). Pro ověření statistických hypotéz jsme v programu počítali prostřednictvím **mnohonásobné lineární regresní analýzy a vícerozměrné analýzy rozptylu (MANOVy)**. Ke zjištění normality byl zvolen *Shapir - Wilkuv test*.

Pro lineární modely jsme se rozhodli z důvodu zjištění vztahu mezi proměnnými ve zjednodušené realitě. Na základě pozorovaných dat se snažíme odhadnout (predikovat) parametry modelů pro předem stanovené výzkumné otázky. Jinak řečeno, pokusíme se popsat chování závislé proměnné, na kterou mají vliv různé lineární kombinace regresorů (nezávislých proměnných).

9.2 Zkoumání normality

Nejprve jsme u získaných dat zjišťovali, zda neporušují normální rozdělení. Před samotným testováním platnosti statistických hypotéz jsme zkoumali jednotlivé proměnné, které budou do analýz vstupovat. Výsledky škál testových metod K-DOCS, TSD- Z i IPC pro účely analýz ponecháme v podobě hrubého skóru. Tabulka 9 obsahuje popisné statistiky těchto škál.

Škála	Průměr	Sm. odch	Min.	Max.	Šikmost	W	P
TSDZ (celkový HS)	51,92	14,02	21	89	0,34	0,99	0,218
Internalita	34,06	5,17	21	44	-0,21	0,98	0,059
Externalita	20,38	6,79	3	41	0,21	0,99	0,490
Vliv náhody	23,02	6,90	5	40	-0,12	0,99	0,540
Osobní/ každodenní	39,16	5,74	23	54	-0,03	0,99	0,359
Akademická	33,73	6,92	18	51	-0,01	0,99	0,664
Výkonová	25,83	8,92	10	49	0,26	0,97	0,013
Technicko- vědecká	21,27	7,65	9	43	0,53	0,96	0,001
Umělecká	28,73	6,43	16	44	0,31	0,98	0,028

Tabulka 9: Popisné statistiky testových škál. Sloupce W a P obsahují výsledky Shapirova-Wilkova testu normality.

Tyto výsledky nám ukázaly, že škály výkonová, technicko-vědecká a umělecká z inventáře K-DOCS se statisticky významně odchyľují od normálního rozdělení. Je zde patrné zešikmení ke kladným hodnotám. Toto zešikmení však není natolik výrazné, abychom u těchto dat mluvili o nenormálním rozdělení, proto vzhledem k poměrně velkému souboru jsme se rozhodli při analýzách pracovat s parametrickými metodami.

S výsledky inventáře ZVR budeme pracovat jako s nominálními proměnnými. Dle instrukcí v manuálu (Čáp & Boschek, 1994) jsme u každého respondenta identifikovali 1 ze 4 kategorií emočního vztahu a 1 ze 4 kategorií řízení v rodině. Na základě těchto 2 údajů

jsme každému respondentovi dle modelu 9 polí (viz tabulka 11) přisoudili 1 z výchovných stylů. Tabulka 10 obsahuje četnosti jednotlivých kategorií v našem souboru.

Výchovný styl			Řízení v rodině		
Autoritativní	10	8%	Silné	12	9%
Liberální	11	8%	Střední	9	7%
Pesimální	20	15%	Slabé	57	43%
Přísný a laskavý	3	2%	Rozporné	55	41%
Optimální	7	5%	Emoční vztah		
Laskavý bez hranic	23	17%	Záporný	41	31%
S rozporným řízením	34	26%	Záporně-kladný	5	4%
Kamarádský	20	15%	Kladný	52	39%
Emočně rozporný	5	4%	Extrémně-kladný	35	26%

Tabulka 10: Absolutní a relativní četnosti výchovných stylů, kategorií řízení a emočního vztahu.

9.3 Prezentace výsledků

V následující části se věnujeme statistickým hypotézám a jejich výsledné platnosti či zamítnutí podle získaných dat.

9.3.1 První výzkumný cíl

Naším prvním výzkumným cílem bylo zjistit, **jaký existuje vztah mezi mírou kreativity a stylem výchovy**. Podle Čápa a Boscheka (1994) a jejich modelu 9 polí se *pesimální styl* nachází ve 3. poli (záporná výchova*rozporné řízení), *liberální styl* ve 2. poli (záporná výchova*slabé řízení) a *autoritativní styl* v 1. poli (záporná

výchova*střední řízení nebo záporná výchova*silné řízení). Řídili jsme se tedy tímto konceptem.

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 Autoritativní styl		2 Liberální styl	3 Pesimální styl
Záporně-kladný	9 Emočně rozporný styl			
Kladný	4 Styl přísný a přesto laskavý	5 Optimální styl se vzájemným porozuměním	6 Laskavý styl bez požadavků a hranic	7 Styl s rozporným řízením vyváženým kladným emočním vztahem
Extrémně-kladný			8 Kamarádský styl	

Tabulka 11: Model 9 polí stylů výchovy v rodině

(Čáp & Mareš, 2001)

Tento cíl jsme si rozdělili do 2 hypotéz, které si nyní postupně projdeme.

H1: Existuje vztah mezi doménami kreativity měřenými s pomocí K-DOCS a styly výchovy měřenými testem ZVR.

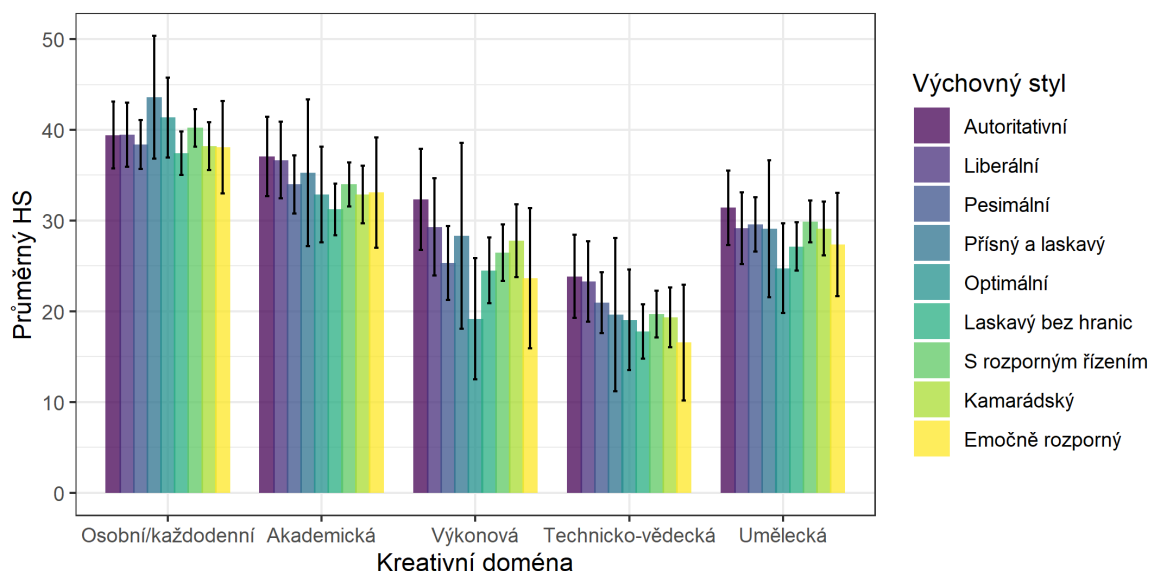
Platnost hypotézy H1 o souvislosti mezi výchovnými styly a výsledkem Kaufmanova testu kreativity (K-DOCS) jsme ověřovali s pomocí MANOVy. Tuto metodu jsme si zvolili z důvodu, že dokáže ověřit statistickou významnost v rámci celé skupiny nezávisle proměnných s více než jednou závisle proměnnou. Za závisle proměnnou jsme si označili 5 škál K-DOCS (osobní/každodenní, akademická, výkonová, technicko-vědecká a umělecká). Jako nezávisle proměnná pak byla zvolena nominální proměnná – výchovné styly, které jsou popsány v tabulce 11. Testy statistické významnosti byly provedeny s pomocí Wilksovy lambdy.

Jelikož výsledky škály kreativity mohou být ovlivněny věkem a pohlavím testovaných osob, zahrnuli jsme do analýzy i tyto 2 proměnné. Postup byl takový,

že jsme nejprve vytvořili model, kdy jsme se pokoušeli predikovat hodnoty závisle proměnné pouze s pomocí věku a pohlaví a následně jsme do tohoto modelu přidali proměnnou výchovný styl a tázali jsme se, zda dochází ke statisticky významnému zvýšení predikční schopnosti tohoto modelu.

Výsledky platnost hypotézy H1 nepotvrzují, $\Lambda = 0,76$, $F(40, 517,14) = 0,84$, $p = 0,736$. Nenašli jsme tedy důkazy pro to, že styl výchovy souvisí s mírou kreativity měřenou s pomocí K-DOCS. Jednou z příčin negativního výsledku můžou být velmi malé četnosti některých stylů výchovy. Zkusili jsme proto postup zopakovat, místo stylu výchovy jsme ale použili proměnnou řízení v rodině. Ani zde však postup nevedl ke statisticky významnému výsledku, $\Lambda = 0,90$, $F(15, 339,95) = 0,91$, $p = 0,554$. Negativní výsledek jsme získali, i když jsme tentýž postup zopakovali s proměnnou emoční vztah, $\Lambda = 0,91$, $F(15, 339,95) = 0,78$, $p = 0,701$.

Ač jsme nepozorovali signifikantní výsledky, můžeme prozkoumat průměrné hrubé



skóry jednotlivých skupin dle výchovného stylu s pomocí obrázku 3.

Obrázek 3: Vztah škál výchovného stylu a K-DOCS

Pozn.: Chybové úsečky značí 95% konfidenční intervaly pro střední hodnotu. Jedná se o odhady hrubého skóru pro 18letou dívku.

H2: Existuje vztah mezi mírou kreativity měřenou testem TSD-Z a styly výchovy měřenými testem ZVR.

Hypotézu H2 o vztahu mezi výchovnými styly a testem kreativity TSD-Z jsme testovali analogicky. V tomto případě jsme pracovali již s jedinou závisle proměnnou,

kteřou bylo hrubé skóre testu TSD-Z. Místo MANOVy jsme použili regresní model, ve kterém jsme ověřovali souvislost s vyloučením věku a pohlaví. Původní model s regresory pohlaví a věk dokázal predikovat pouze 1,4 % rozptylu závisle proměnné a po přidání nominálního regresoru výchovný styl tato hodnota vzrostla pouze na 4,8 %. Tento přírůstek není statisticky významný, $F(8, 122) = 0,55$, $p = 0,820$. Výsledek se opět nezmění ani tehdy, když výchovný styl nahradíme proměnnou řízení v rodině, $F(3, 127) = 0,19$, $p = 0,906$, respektive emočním vztahem, $F(3, 127) = 0,37$, $p = 0,772$. Hypotézu H2 tedy nemůžeme přijmout.

9.3.2 Druhý výzkumný cíl

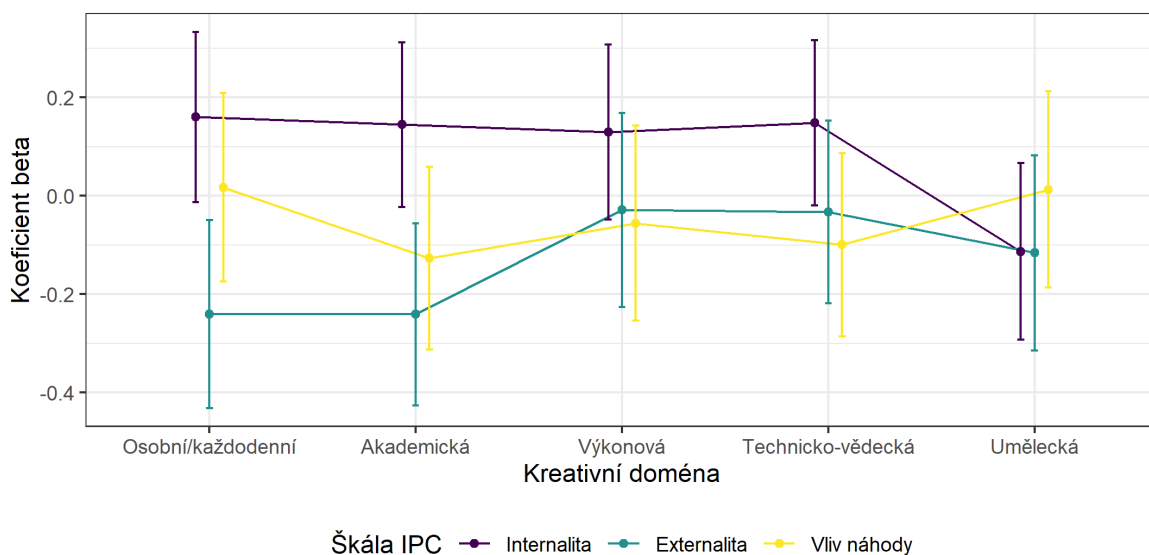
Naším druhým cílem bylo zjistit, **jaký existuje vztah mezi mírou kreativity a místem kontroly jedince.**

Tento cíl jsme si rozdělili do 2 hypotéz.

H3: Existuje vztah mezi doménami kreativity měřenými s pomocí K-DOCS a dimenzemi LOC měřenými testem IPC.

Hypotéza H3 popisuje vztah mezi výsledky škál testu IPC a dimenzemi kreativity dle testu K-DOCS. Postup je analogický postupu použitému k testování H1. Opět s pomocí MANOVy porovnáme kvalitu modelu, který predikuje výsledky testu K-DOCS s pomocí pohlaví a věku s modelem, který k predikci používá vedle pohlaví a věku i hrubé skóre 3 škál testu IPC (internalita a externalita – kontrola vlivnými lidmi a kontrola náhody). Výsledek Wilksova testu potvrzuje statisticky významný vztah, $\Lambda = 0,77$, $F(15, 339,95) = 2,27$, $p = 0,005$. Při bližším prozkoumání se ukazuje, že statisticky významný vztah můžeme pozorovat u škály internalita, $\Lambda = 0,89$, $F(5, 123) = 3,11$, $p = 0,011$, a u škály externalita, $\Lambda = 0,89$, $F(5, 123) = 3,12$, $p = 0,011$. Škála vliv náhody statisticky významný dopad nemá, $\Lambda = 0,97$, $F(5, 123) = 0,77$, $p = 0,570$.

Standardizované regresní koeficienty pro jednotlivé škály IPC a jednotlivé domény kreativity znázorňuje obrázek 4. Internalita má převážně pozitivní vliv na výsledky škál kreativity a externalita negativní. Jak je ale z obrázku patrné, většina vztahů je velmi slabých a pohybují se pod hranicí statistické významnosti.



Obrázek 4: Vztah škál IPC a K-DOCS

Pozn.: Chybové úsečky značí 95% konfidenční intervaly pro standardizované regresní koeficienty.

H4: Existuje vztah mezi mírou kreativity měřenou testem TSD-Z a dimenzemi LOC měřenými testem IPC.

Postup ověření platnosti **hypotézy H4** je opět analogií postupu zvoleného v případě H2. Tentokrát jsme pracovali s hrubým skórem testu TSD-Z jako se závislou proměnou. Zkoumali jsme významnost skupiny 3 regresorů, kterými jsou škály inventáře IPC (internalita, externalita – kontrola vlivnými lidmi a kontrola náhody). S pomocí lineární regrese opět ověříme, zda procento rozptylu závisle proměnné vysvětlené regresory věk a pohlaví (1,4 % viz výše) naroste, když do modelu zařadíme trojici regresorů IPC. Koeficient determinace v tomto případě narostl k hodnotě 5,0 %, tato změna však není statisticky významná, $F(3, 127) = 1,59$, $p = 0,196$. Hypotézu H4 nemůžeme přijmout.

10 DISKUZE

V této části studie budou probírány výše zmíněné výsledky, které budou kriticky zhodnoceny na základě získaných informací z předešlých studií.

Tato diplomová magisterská práce si vzala za cíl objevit vztahy mezi kreativním chováním jedinců v souvislosti s faktory stylů výchovy a umístěním vlastní kontroly. Znaky, které účastníci museli splňovat, bylo dovršení alespoň 15 roku jedince, který nenavštěvoval žádnou z uměleckých škol (aby u něj kreativní schopnosti nebyly rozvinutější než u běžné populace) a zároveň byl studentem školy nacházející se v Královéhradeckém kraji. Výzkumný problém byl proto zkoumán na cílové skupině skládající se ze studentů gymnázia, střední školy zdravotnické a vyšší odborné školy zdravotnické. Celkem se do výzkumu přihlásilo 140 respondentů ve věku mezi 15-25 lety, ze kterých bylo 7 vyloučeno kvůli nedodržení základních kritérií. Sběr dat byl bohužel ukončen předčasně kvůli nouzovému uzavření škol v reakci na celosvětovou epidemii.

K sběru dat byly použity 4 testové metody. Kreativní schopnosti byly měřeny **Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení (TSD-Z)** a **Kaufmanovou škálou doménově specifické kreativity (K-DOCS)**. Naším cílem bylo zachytit kreativitu v co možná nejširším měřítku, proto jsme se rozhodli jak pro výkonnostní, tak i sebeuposuzovací typ metod. Pro styly rodičovské výchovy byl zvolen **Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (ZVR)** od J. Čápa. Jako nejvhodnější nástroj pro určení místa kontroly se ukázala **Multidimenzionální škála Locus of Control (IPC)** od H. Levensonové.

Celkem jsme si stanovili 2 výzkumné cíle a 4 hypotézy, prostřednictvím kterých jsme danou korelaci zkoumali. K výpočtu výsledků byla použita mnohonásobná regresní analýza a vícerozměrná analýza rozptylu (MANOVA). Nejprve jsme se zaměřili na **zjišťování vztahu mezi mírou kreativity a stylem výchovy**. Do tohoto modelu jsme nejprve zahrnuli proměnné pohlaví a věk a následně přidali výchovný styl. Podle výsledků se ukázalo, že styl výchovy nemá žádnou souvislost se škálami testu K-DOCS. Stejného účinku jsme dosáhli i u proměnných řízení v rodině a emočního vztahu. H1 jsme tedy nemohli přijmout. Jedním z problémů může být nízká četnost některých stylů výchovy (nejvyšší výskyt měl výchovný styl s rozporným řízením – 26 % a nejnižší naopak

přísný a laskavý styl – 2 %). Nejvyšší souvislost v porovnání s ostatními styly výchovy s jednotlivými škálami testu K-DOCS má autoritativní styl. Nicméně tato souvislost je natolik nízká, že nelze tento efekt zobecnit. Je tedy pravděpodobné, že kromě stylů výchovy se na sebeposuzování vlastní kreativity podílejí i další faktory. Příčinou však může být například nedostatečně velký datový soubor.

Miller, Lambert a Neumeister (2012) ve své studii zmiňují, že liberální styl má významný vliv na pojmání vlastní kreativity, což se nám v našem výzkumu nepotvrdilo. Fan a Zhang (2014) popisují, že pokud je dítě vychovááno v bezpečném prostředí a je zahrnuto láskou, má tak vyšší sklony ke zvědavému chování a schopnost tvořivosti je rodiči tak více podporována spolu s autonomií a nízkou úrovní konformity. Také se u nich projevovaly pozorovatelné kreativní strategie a systematické myšlení.

Dále jsme se zaměřili na souvislost mezi výchovnými styly a testem kreativity TSD- Z. Model zahrnující proměnné věk a pohlaví predikuje pouze 1,4 % rozptylu závislé proměnné. Po přidání nominální proměnné výchovný styl se tento rozptyl zvýšil na 4,8 %. V rámci tohoto modelu tedy nelze mluvit o významnosti. Žádných signifikantních výsledků nedosahujeme ani v případě, kdy jsme přidali proměnné řízení v rodině a emoční vztah. H2 proto nelze přijmout.

Ve studii Faerona, Copelanda a Saxona (2013) nabývá autoritářský styl negativních hodnot. Mehrinejadovi, Rajabimoghadamovi a Tarsafiovi (2015) vyšel signifikantní pozitivní vztah u autoritativního stylu. Nicméně Baumrindová (1966) tvrdí, že autoritářský styl výrazně limituje zvědavost a svobodné jednání jedince, tudíž není vhodným typem výchovy při rozvoji tvořivosti.

Druhým výzkumným cílem jsme zjišťovali, **jaká míra vztahu existuje mezi kreativitou a místem kontroly jedinců**. V rámci sebeposuzovací škály model zahrnuje jak proměnné pohlaví a věk, tak i škály IPC. Tento model ukázal signifikantní souvislost u škály interního místa kontroly a to především v oblastech osobní/každodenní, akademické, výkonové a technicko-vědecké tvořivosti. Hypotézu H3 jsme přijali. Nicméně většina vztahů je velmi slabých a pohybují se pod hranicí statistické významnosti. Tato tvrzení nelze nijak porovnávat s předešlými výzkumy, jelikož nebyly nalezeny žádné validní zdroje.

V případě Urbanova výkonnostního testu se zjistilo, že v modelu zahrnující proměnné věk, pohlaví a škály testu IPC je rozptyl vysvětlen pouze z 5,0 %. V tomto modelu

tedy není žádná signifikantní souvislost, proto H4 nemůžeme přijmout. Tyto výsledky se však neshodují s výzkumem O. Ayiribiho, který ukázal pozitivní korelaci mezi kreativitou a interním místem kontroly. Pannells a Claxton (2008) ve své studii dosáhli vyšší souvislosti mezi kreativitou a externím místem kontroly.

Výsledkem této práce je poznatek, že kreativní schopnosti nemají výraznou souvislost se styly výchovy, signifikantní vztah se projevil pouze u interního místa kontroly v rámci dimenzí K-DOCS. Díky těmto informacím jsem zjistili, že není důležitý přístup k dětem z hlediska výchovných stylů během jejich vývoje (v domácnosti nebo i školním prostředí). Nicméně jako zásadní se může zdát nastavení místa kontroly, v tomto případě interní řízení, které podporuje tvořivé myšlení. Tento výzkum proto hodnotíme z hlediska zjištění jako užitečný, kdežto z hlediska zobecnitelnosti jako neúspěšný.

K limitům této práce patří především nižší reprezentativnost vzorku, než jsme původně zamýšleli. Z důvodu nastalé krize musel být výzkum předčasně ukončen. Data tak mohou být v některých případech zkreslena. Mezi další mínusy bychom zařadili i nedostatečnou kontrolu vyplňování jednotlivých testů. Někteří respondenti i po opakovaném vyzývání nesplnili zadání v celém znění, a proto museli být z výzkumu vyřazeni.

Přišli jsme i na jisté nevýhody v rámci testových metod. Jako první bychom mohli zmínit časovou náročnost při vyhodnocování u našeho středně velkého vzorku (totéž se dá říci i při vyplňování testů respondenty). Zároveň byl Urbanův výkonový test při vyhodnocování v několika dimenzích poněkud subjektivní. V případě IPC škály Levensonové jsme užili pouze orientační normy. Tento testový nástroj prozatím nemá ani oficiální překlad, čerpali jsme proto ze studie H. Paulisové (2009). Dále bychom mohli uvést typologii stylů výchovy podle J. Čápa, která se v mnoha případech neslučovala s již proběhlými výzkumy. Z tohoto důvodu se naše výsledky mohou poněkud lišit.

Nevýhodou našeho výzkumu je nezobecnitelnost výsledků. Rozptyly vysvětlující závisle proměnné dosahují nízkých hodnot, proto lze uvažovat, že existují další faktory, které mohou mít na kreativitu vliv. Jedním z nich mohla být neupřímnost probandů nebo se naopak můžeme bavit o vlivu genetických predispozic, temperamentu, vlivu širšího okolí aj.

Pro budoucí výzkumy bychom doporučili zaměřit se dále na genetickou výbavu rodičů dětí a přijmout další aspekt širšího sociálního vlivu (například i vrstevníky, školu,

média atp.). Případně porovnat tato data s dětmi navštěvující umělecké školy nebo věnující se aktivně kreativním činnostem.

11 ZÁVĚR

Tato diplomová práce si vzala za úkol najít souvislosti mezi závislou proměnnou – kreativitou – a faktory mezi něž řadíme styly výchovy a místo kontroly. Celá studie je kvantitativní povahy. K našim účelům jsme požádali o účast na výzkumu studenty gymnázia, střední školy zdravotnické a vyšší odborné školy zdravotnické, kterým byly předloženy 4 testové metody: Urbanův figurální test tvořivého myšlení, Kaufmanova škála doménově specifické kreativity, Dotazník pro zjišťování stylů výchovy v rodině od J. Čápa a Multidimenzionální škála Locus of Control od H. Levensonové. Celkový vzorek činí 133 respondentů. Výsledná data byla zpracována programem Statistica prostřednictvím regresní analýzy.

Hlavní výsledky této studie:

- Neukázala se žádná souvislost v modelu s proměnnými pohlaví, věk a testy TSD-Z a K-DOCS: V porovnání s ostatními výchovnými styly nejvyšších výsledků dosahuje v rámci testu K-DOCS autoritativní styl. Nicméně tato souvislost není výrazná natolik, aby bylo možné ji zobecnit.
- Signifikantní vztah se projevil v modelu zahrnující proměnné pohlaví, věk a IPC v rámci K-DOCS. Tím se ukázalo být interní místo řízení, které nejvíce souviselo s osobní/každodenní, akademické, výkonové a technicko-vědecké tvořivosti. Tyto oblasti se však pohybují pod hranicí statistické významnosti. Model související s testem TSD-Z nenabyl žádných významných vztahů.

12 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá souvislostí mezi mírou kreativity, faktory rodinných stylů výchovy a místem kontroly. Samotný pojem kreativita je obtížné definovat. Řada autorů a výzkumníků vnímá její význam v různém měřítku. Poprvé přišel s termínem kreativita E. P. Torrance (1965), který zároveň vyvinul i nástroj na její měření. Podle něj můžeme na tvořivost nahlížet jako na rys osobnosti, proces či výsledek našeho jednání, kdy se snažíme odprostit od konformního myšlení. A. Plháková (2003) považovala tvořivost za komplexní schopnost složenou ze syntézy kognitivních schopností, charakteristik osobnosti a motivů. J. P. Guilford (1950) si kreativitu představoval jako schopnost provázanou vynalézavými, tvořivými, plánujícími činnostmi, které se dají rozdělit do 2 kategorií – konvergentní a divergentní myšlení (Runco & Acar, 2012). Jiné dělení kreativních schopností můžeme nalézt u M. Weirtheimera z hlediska procesu produktivního nebo reproduktivního myšlení (Glatzeder, 2011). Rozdílné názory se objevují i při lokalizaci mozkových center, které se aktivují při tvořivém jednání. Dosud probíhají výzkumy, které přicházejí se stále novými poznatky.

Na každého jedince v průběhu jeho života působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho myšlení, chování i prožívání. Není divu, že míra kreativních schopností se rozvíjí či stagnuje v závislosti na biologických predispozicích, psychických vlastnostech (např. motivaci) i podnětném prostředí. Z toho důvodu byly do této práce zařazeny i činitele jako je styl výchovy a místo kontroly dítěte. Nejcitovanějším psychologem zabývajícím se LOC je J. B. Rotter (1966), jehož rozdělení na interní a externí místo kontroly je neodmyslitelně spjato s chováním každého jedince. My jsme však tento koncept rozšířili o vymezení H. Levensonové, jež viděla v Rotterově pojetí nedostatečnou operacionalizaci a rozdělila externí místo kontroly na vliv okolních lidí a vliv náhody (Levenson, 1981). V případě stylů výchovy jsme vycházeli především z teorie J. Čápa (1987). a jeho modelu 9 polí, který popisuje 9 různých stylů uplatňujících se při výchově dětí, a které jsou kombinací různých polarit emočního vztahu a řízení.

Na toto téma proběhlo několik výzkumů týkajících se především vztahu výchovy a kreativních schopností. Například ze studie Faerona, Copelanda a Saxona (2013) vyplynulo, že nejméně vhodným stylem pro rozvoj tvořivosti je autoritářský styl.

Mahrinejad, Rajabimoghadam a Tarsafi (2015) prokázali pozitivní korelaci mezi autoritativním stylem a kreativním myšlením. Miller, Lambert a Neumeister (2012) v rámci sebeposuzování vlastní tvořivosti zjistili, že nejsilnější vliv na uvědomování si vlastních kreativních schopností má liberální styl výchovy. Tvořivost je kromě výchovy dále podporována umístěním kontroly, za které bylo označeno především interní, při němž řídíme svůj život díky vlastnímu úsudku a schopnostem (Lather, Jain, & Shukla, 2014).

Pro tuto práci byl užit kvantitativní charakter výzkumu na základě předložení 4 testových nástrojů – Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z), Sebeposuzovací škála doménově specifické kreativity (K-DOCS), Dotazník pro zjišťování způsobu stylů výchovy (ZVR) a Multidimenzionální škála Locus of Control (IPC) H. Levensonové. Jako vzorek nám sloužili studenti z gymnázia Boženy Němcové v Hradci Králové, střední zdravotnické a vyšší odborné zdravotnické školy v Trutnově. Celkem se výzkumu zúčastnilo 140 respondentů, ze kterých muselo být 7 vyloučeno kvůli nedodržení kritérií. Získaná data byla zpracována prostřednictvím programu Statistica mnohonásobnou regresní analýzou a vícerozměrnou analýzou rozptylu (MANOVou). Celkem byly stanoveny 2 výzkumné cíle a k nim vytvořeny 4 hypotézy (ze kterých jsme 1 přijali).

První výzkumný cíl neukázal žádnou souvislost mezi pohlavím, věkem a testy TSD- Z, ZVR a K-DOCS. Oproti ostatním výchovným stylům se ukázal jako nejvýznamnější autoritativní styl u testu K-DOCS. Tento vztah však nabývá nízkých hodnot a tyto výsledky nelze zobecnit.

Druhý výzkumný cíl s modelem zahrnující proměnné pohlaví, věk a škály IPC se ukázal být signifikantní v rámci testu K-DOCS a to především v oblastech osobní/každodenní, akademické, výkonové, technicko-vědecké tvořivosti a interním místem kontroly. Nicméně tyto hodnoty se pohybují pod hladinou statistické významnosti. Model zkoumající vztah mezi pohlavím, věkem, škálami IPC a testem TSD-Z nenabyl žádné významnosti.

V diskuzi jsme se dále věnovali jednotlivým limitům této práce a možným budoucím výzkumům, které by se mohly kromě výchovy a místa kontroly zaměřit na genetickou výbavu rodičů dětí či hlubší zmapování širšího sociálního vlivu (vrstevníci, škola, média aj). Jako vhodným cílem by nadále mohlo být porovnání výsledků kreativity u dětí navštěvující běžné základní školy a umělecké, na kterých je jistá míry tvořivosti vyžadována.

Na základě zjištěných informací lze aplikovat prvky a jednotlivé postupy do škol i rodinných zázemí, které podpoří a rozvinou tvořivé schopnosti dětí a naučí je tak přemýšlet a jednat nekonformně. Tohoto rysu, myšlení i jednání si v současné době cení nejeden zaměstnavatel.

LITERATURA

- Alborzi, M. (2012). The role of parenting beliefs and attitude to children's creative thinking creativity. *Psychological and Social Studies of Women*, 9, stránky 7-24.
- Alborzi, M., Jokar, B., & Khayer, M. (2010). The effect of children's perception of their parents and teachers on their creativity with regard to. *Journal of Psychology*, 14, stránky 161-181.
- Al-Tamini, A. A., & Al-Qudad, M. (2019). The Relationship between the Parenting Styles of the Students of the First Three Grades with their Level of Creativity. *Science Studies: An Interdisciplinary Journal for Science and Technology Studies*, 13(1), stránky 123-134.
- April, K., Dharani, B., & Peters, K. (2012). Impact of Locus of Control Expectancy on Level of Well-Being. *Review of European Studies*, 4(2), stránky 124-137.
- Ariyibi, O. A. (2019). Creativity, Locus of Control and Risk Tolerance as Predictors of Students' Entrepreneurial Inclination in Nigerian Public Universities. *Covenant International Journal of Psychology*, 4(1), stránky 16-24.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), stránky 191-215.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 4, stránky 887-907.
- Boccia, M., Piccardi, L., Palermo, L., Nori, R., & Palmiero, M. (11. Srpna 2015). Where do bright ideas occur in our brain? Meta-analytic evidence from neuroimaging studies of domain-specific creativity. *Frontiers in Psychology*(6).
- Cakirpaloglu, P. (2015). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J. (1999). Styly rodinné výchovy. *Psychologie dnes: časopis pro moderní psychologii*, 5(8), stránky 23-25.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1987). Metodický postup při zkoumání kombinací a interakcí činitelů působících v ontogenezi. *Čs. psychologie*, 4, stránky 273-289.

- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapková, D. (1987). *Myslitelsko vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, stránky 487-496.
- Dewett, T. (2007). Linking intrinsic motivation, risk taking, and employee creativity in an R&D environment. *R&D Management*, 37, stránky 197-208.
- Dixon, D. N., McKee, C. S., & McRae, B. C. (1976). Dimensionality of three adult, objective locus of control scales. *Journal of Personality Assessment*, 40, stránky 310-319.
- Dostál, D., & Plháková, A. (2014). *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dul, J. (2016). Necessary Condition Analysis (NCA): Logic and Methodology of “Necessary but Not Sufficient” Causality. *SAGE journals*, 19(1), stránky 10-52.
- Emamipur, S., & Seyf, A. (2013). Students study the evolution in thinking styles and its relationship to creativity and achievement. *Journal of Educational Innovations*, 3, stránky 35-56.
- Faeron, D. D., Copeland, D., & Saxon, T. F. (2013). The Relationship Between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children. *Creativity Research Journal*, 25(1), stránky 119-128.
- Fan, J., & Wu, G. (2009). The effect of parenting styles and students' personality on their thinking styles. *Psychological Science*, 32(5), stránky 1214-1217.
- Fan, J., & Zhang, L.-f. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, stránky 204-211.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, s.r.o.

- Gardner, K. J., Qualter, P., & Whiteley, H. (2011). Developmental correlates of emotional intelligence: Temperament, family environment and childhood trauma. *Australian Journal of Psychology*, 63, stránky 75-82.
- Glatzeder, B. (2011). Two Modes of Thinking: Evidence from Cross-Cultural Psychology. V S. Han, & E. Poppel, *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication* (stránky 233-247). Heidelberg : Springer.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), stránky 444-454.
- Gurin, P., Gurin, G., & Morrison, B. M. (1978). Personal and ideological aspects. *Social Psychology*, 41, stránky 275-296.
- Halpert, R., & Hill, R. (2011). *The locus of control construct's various means of measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used locus of control scales*. New Jersey : Will to power press.
- Han, W., Zhang, M., Feng, X., Gong, G., Peng, K., & Zhang, D. (2018). Genetic influences on creativity: an exploration of convergent and divergent thinking. *PeerJ*, str. 14.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Hennessey, B. A. (2016). The Creativity-Motivation-Culture Connection. V *Palgrave studies in creativity and culture* (stránky 125-158). New York: Palgrave Macmillan.
- Herrmann, N. (1991). The Creative Brain. *The Journal of Creative Behavior*, 25(4), stránky 275-295.
- Hertler, S. C., Figueredo, A. J., Penaherrera-Aguirre, M., Fernandes, H. F., & Woodley of Menie, M. A. (2018). Urie Bronfenbrenner: Toward an Evolutionary Ecological Systems Theory. V *Life History Evolution* (stránky 323-339). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hospodářová, I. (2008). *Kreativní management v praxi*. Praha: Grada.
- Chen, B.-B. (2016). Conscientiousness and everyday creativity among Chinese undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 102, stránky 56-59.
- Chung, C. H., & Park, Y. B. (2004). The Effectiveness of the Learning Cycle Model for Science Instruction: Preschool Children's Creativity and Scientific Problem Solving Ability. *The Korean Journal of Child Studies*, 25(3), stránky 1-14.

- Jaminson, K. R. (1997). Manic-depressive illness and creativity. *Scientific American*, stránky 44-49.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), stránky 212-221.
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení, rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Kairov, I. A. (1971). Jan Ámos Komenský o výchově. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2, stránky 185-192.
- Kandler, C., Riemann, R., Angleitner, A., Spinath, F. M., Borkenau, P., & Penke, L. (2016). The nature of creativity: The roles of genetic factors, personality traits, cognitive abilities, and environmental sources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, stránky 230-249.
- Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., . . . Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A necessary condition analysis. *Intelligence*, 57, stránky 105-117.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishig a.s.
- Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6, stránky 298- 308.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), stránky 1-19.
- Kim, E. A., Chung, O. B., & Chung, S. H. (2007). An Analysis of the Relationship between Intrinsic Motivation, Self-Efficacy, and Creativity of Children focusing on Sex and Age. *Journal of educational studies*, 38(2), stránky 23-47.
- Kim, E.-s., Kwon, Y.-S., & Lee, K.-j. (2011). The Effect of Science Activity Activating Spatial Ability on Elementary School Students' Spatial Ability and Creativity Improvement. *Elementary Science Education* , 30(2), stránky 178-188.
- Kim, K. H. (2016). *The creativity challenge: How we can recapture American innovation*. New York: Prometheus Books.

- Kim, K. H., & Hua, Y. (2019). How Cultural Parenting Impacts Children's Academics and Creativity. *Creativity - Theories - Research - Applications*, 6(2), stránky 198-222.
- Königová, M. (2007). *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada.
- Kourmoussi, N., Xythali, V., & Koutras, V. (2015). Reliability and Validity of the Multidimensional Locus of Control IPC Scale in a Sample of 3668 Greek Educators. *Social Science*, 4, stránky 1067-1078.
- Kourmoussi, N., Xythali, V., & Koutras, V. (2015). Reliability and Validity of the Multidimensional Locus of Control IPC Scale in a Sample of 3668 Greek Educators. *Social Science*, 4, stránky 1067-1078.
- Kováč, T. (1995). Urbanov test tvorivosti - figurálna verzia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, stránky 47-50.
- Lather, A. S., Jain, S., & Shukla, A. (2014). Student's creativity in relation to locus of control: A study of Mysore University, India. *The international Journal of Indian Psychology*, 2(1), stránky 146-165.
- Lefcourt, H. M. (1973). The function of the illusions of control and freedom. *American Psychologist*, 28(5), stránky 417-425.
- Lefcourt, H. M., von Baeyer, C. L., Ware, E. E., & Cox, D. J. (1979). The multidimensional-multiattributonal causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11(4), stránky 286-304.
- Levenson, H. (1973). MULTIDIMENSIONAL LOCUS OF CONTROL IN PSYCHIATRIC PATIENTS. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), stránky 397-404.
- Levenson, H. (1973). *Reliability and validity of the I, P, and C Scales – A multidimensional view of locus of control*. Montreal Symposium on Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional? Texas A&M University.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, stránky 15-63.
- Liu, D., Jiang, K., Shalley, C. E., Keem, S., & Zhou, J. (2016). Motivational mechanisms of employee creativity: A meta-analytic examination and theoretical extension of the creativity literature. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 137, stránky 236-263.

- Liu, Z., Zhang, L., Xie, X., Rolls, E. T., Sun, J., Zhang, K., . . . Feng, J. (2018). Neural and genetic determinants of creativity. *NeuroImage*, *174*, stránky 164-176.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In *Handbook of child psychology*, *4*, stránky 1-101.
- Marks, L. (1998). Deconstructing locus of control: Implications for practitioners. *Journal of Counseling and Development*, *76*, stránky 251-260.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- McGraw, K. O., & Fiala, J. (1982). Undermining the Zeigarnik effect: Another hidden cost of reward. *Journal of Personality*, *50*(1), stránky 58-66.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, *69*, stránky 220-232.
- Mehrinejad, S. A., Rajabimoghadam, S., & Tarsafi, M. (2015). The Relationship between Parenting Styles and Creativity and the Predictability of Creativity by Parenting Styles. *Procedia - Social and Behavioral Science*, *205*, stránky 56-60.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Neumeister, K. L. (2012). Parenting Style, Perfectionism, and Creativity in High Ability and High Achieving Young Adults. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(4), stránky 344-365.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., . . . Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, *51*(2), stránky 77-101.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different?: Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, *39*(1), stránky 36-45.
- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control. *Creativity Research Journal*, *20*(1), 67-71.
- Paramitha, A., & Indarti, N. (2014). Impact of the Environment Support on Creativity: Assessing the Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *115*, stránky 102-114.

- Park, J., Kim, M., & Jang, S. (2017). Analysis of Factors Influencing Creative Personality of Elementary School Students. *International Education Studies*, 10(5), stránky 167-180.
- Paulisová, H. (2009). *Locus of control a jeho vplyv na zvládanie záťaže u vysokoškolských študentov*. Brno: MU, FSS.
- Petty, G. (2009). *Teaching today: A practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia.
- Pugsley, L., & Acar, S. (2018). Supporting Creativity Or Conformity? Influence of Home Environment and Parental Factors on the Value of Children's Creativity Characteristics. *The Journal of Creative Behavior*, stránky 1-12.
- Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Rathus, S. A. (1999). *Psychology in the new millenium*. San Diego: Hartcourt Brace College Publishers .
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expentancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), stránky 1-28.
- Rousseau, J. J. (1910). *Emil, čili o výchování*. Praha: Dědictví Komenského.
- Runco, M. A., & Acar, S. (23. 1. 2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potencial. *CREATIVITY RESEARCH JOURNAL*, 24(1), stránky 1-10.
- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P., & Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, stránky 1179-1183.
- Salvi, C., Bricolo, E., Kounios, J., Bowden, E., & Beeman, M. (2016). Insight solutions are correct more often than analytic solutions. *Thinking & Reasoning*, 22, stránky 443-460.
- Sandler-Smith, E. (2015). Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? *Creativity Research Journal*, 27, stránky 342-352.
- Seifert, C. M., Meyer, D. E., Davidson, N., Patalano, A. L., & Yaniv, I. (1994). Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared-

- mind hypothesis. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *The nature of insight*, 62-124, Cambridge, MA: MIT Press.
- Sio, U. N., & Ormerod, T. C. (2009). Does incubation enhance problem solving? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(1), stránky 94-120.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Sperry, R. W. (1964). The great cerebral commissure. *Scientific American*, 210(1), stránky 42-52.
- Sternberg, R. J. (1999). *Enhancing creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Green, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology*, 52, stránky 591-620.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. *Daedalus*, 94(3), stránky 663-681.
- Unrau, M. (2019). Taking a Mental Vacation: A Problem-Solving Method using Metaphor in Creative Incubation Processes. *RAIS: Research Association for Interdisciplinary Studies*.
- Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2002). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Příručka*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Vernon, P., Petrides, K., Bratko, D., & Schermer, J. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotions*, 8, stránky 635-642.
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., & DeVellis, R. (1978). Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. *Health Education & Behavior*, 6, stránky 160-170.
- Weisz, J. R., Rothbaum, F. M., & Blackburn, T. C. (1984). Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist*, 39(9), stránky 955-969.
- Zimbardo, P. G. (1983). *Psychologie*. Berlin-Heldenberg-New York: Springer.
- Žák, P. (2017). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Motiv Press, s.r.o.

Žáková, I. (2019). Lateralita, leváctví a specializované funkční oblasti mozku.
Anthropologia Integra, 10(2), stránky 51-58.

Žáková, I. (2019). Lateralita, leváctví a specializované funkční oblasti mozku.
*ANTHROPOLOGIA INTEGR*A, 10(2), stránky 51-58.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt magisterské diplomové práce v českém jazyce
2. Abstrakt magisterské diplomové práce v anglickém jazyce
3. Informovaný souhlas s účastí na výzkumu
4. CD – Diplomová práce v elektronické verzi, přepis dat v Excelu

Příloha č. 1: Abstrakt magisterské diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vztah mezi kreativitou, rodičovskými styly výchovy a místem kontroly

Autor práce: Bc. Kateřina Balharová

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Počet stran a znaků: 82 stran a 131 040 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 107

Abstrakt: Cílem diplomové práce bylo zjistit vztah mezi kreativitou, styly výchovy a místem kontroly u studentů středních škol a vyšší odborné školy. Práce je rozdělena na 2 části. V teoretické části je popsána definice kreativity, její vznik a vliv různých faktorů na její rozvoj. Dále se zabývá vymezením pojmu místa kontroly, dělením stylů výchovy a proběhlými výzkumy na téma práce. Výzkumná část obsahuje detailní popis celého výzkumu. Bylo vytvořeno 4 hypotéz, ze kterých byla 1 přijata. Výzkumu se zúčastnilo 140 lidí. Respondentům byly předloženy 4 testové metody: Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z), Kaufmanova škála doménově specifické kreativity (K-DOCS), Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (ZVR) a Multidimenzionální pojetí Locus of Control (IPC). Výsledkem práce bylo zjištění, že žádný z výchovných stylů nesouvisí s testy TSD-Z ani K-DOCS. Zásadní roli v tvořivém jednání hraje interní místo kontroly pouze v souvislosti s testem K-DOCS.

Příloha č. 2: Abstrakt magisterské diplomové práce v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Vztah mezi kreativitou, rodičovskými styly výchovy a místem kontroly

Author: Bc. Kateřina Balharová

Supervisor: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D.

Number of pages and characters: 82 pages and 131 040 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 107

Abstract: The goal of the thesis is finding out into a correlation among creativity, parenting styles and locus of control of students attending secondary schools and a college of medicine. The thesis is divided into two parts. The definition of creativity, its origin and various factors, which are influencing the creative itself, are described in the theoretical part. There are also determined a concept of locus of control, classification of parenting styles and presentation of latest researches. The research is described in the explorative part. There are 4 hypotheses, of which 1 was accepted. About 140 people were taken part on the research. The 4 methods, Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z), Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS), Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (ZVR) and Levenson's IPC Scale, were given to respondents. The results of thesis were findings about there are not any signification between test TSD-Z and K-DOCS: Internal control associated with test K-DOCS were the most significant factor influencing respondent's creativity

Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

SPOLUPRÁCE NA VÝZKUMU UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Vážený účastníku,

mé jméno je Bc. Kateřina Balharová a jsem studentkou na Katedře psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou bych Vás ráda **poprosila o spolupráci** na výzkumu své diplomové práce na téma *VZTAH MEZI KREATIVITOU, RODIČOVSKÝMI STYLY VÝCHOVY A MÍSTEM KONTROLY*.

Cílem mé práce je zmapovat míru kreativity studentů středních škol a zjistit souvislosti mezi kreativitou, výchovou v rodinném prostředí a místem kontroly. V dnešní době je kreativita odsouvána do pozadí a sází se především na zaseté vzorce chování, které zajišťují stereotypnost a brání rozvoji člověka. Rozhodla jsem se proto zaměřit na faktory, které kreativitu podporují a dávají šanci tvořit nové hodnoty.

Diplomová práce má **dvě části**. První část máte **přiloženou** k tomuto listu, druhou najdete na tomto linku: <http://www.click4survey.cz/s4/30311/f0bf0188>.

Výzkum je **dobrovolný a zcela anonymní!** Neexistuje žádné špatné řešení, **každá odpověď je správná**. Tímto **dáváte souhlas se zpracováním dat** a jejich užití v rámci diplomové práce. Z výzkumu je možné odstoupit neprodleně po odevzdání dotazníku administrátorovi a uvědomění o ukončení spolupráce. Po dopsání práce Vám **budou k dispozici Vaše výsledky**, skrz které si ověříte, jak kreativní bytostí jste a které faktory Vám pomáhají jí být.

Pokud máte zájem, prosím, vyplňte obě části dotazníku a **doneste** příslušnému kantorovi nejpozději do _____ **2019!**

Velmi si vážím Vaší ochoty spolupracovat a doufám, že oběma stranám bude velkým přínosem.

S pozdravem

Bc. Kateřina Balharová

Kód:

Pro zachování anonymity, prosím vyplňte níže kód, pod kterým budete vedeni ve výzkumu a pod kterým budete moci nalézt své zpracované výsledky.

1. *První písmeno křestního jména Vaší matky.*
2. *První 2 čísla data Vašeho narození.*
3. *První písmeno křestního jména Vašeho otce.*
4. *Vaše nejoblíbenější číslo.*
5. *Vaše pohlaví (M nebo Ž).*
6. *Poslední dvě čísla Vašeho ročníku narození.*
7. *Na konec uveďte název školy, kde studujete.*

Příklad: T3105Ž95 UPOL (Univerzita Palackého v Olomouci)
