

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

**VLIV PREVENTIVNÍHO PROGRAMU DRUHÝ  
KROK NA TVOŘIVOST A AFEKTIVITU DĚTÍ  
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**EFFECT OF SECOND STEP ON CREATIVITY AND  
AFFECTIVITY AMONG CHILDREN OF PRIMARY  
SCHOOL AGE**



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Dagmar Faastová  
Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc  
2017

## Poděkování

Děkuji paní **PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D.** za odborné vedení mé magisterské diplomové práce, za její čas, ochotu, inspirace a podnětné připomínky při psaní práce. Rovněž děkuji **Mgr. Kateřině Palové** za cenné podněty a připomínky ohledně organizace empirické části práce. Dále oběma uvedeným děkuji za to, že se zasloužily o implementaci unikátního preventivního programu Druhý krok do českých školek i škol. Tato skutečnost se stala zdrojem podnětných diskuzí a inspirací pro výzkum, přičemž problematika sociálně-emocionálního učení se tak dostává i do povědomí širší veřejnosti. Taktéž děkuji panu **Mgr. Miroslavu Charvátovi, Ph.D.** za odbornou konzultaci k výzkumnému záměru práce a **Mgr. Lucii Viktorové** za konzultaci ke statistickému zpracování dat. V neposlední řadě děkuji všem ostatním **pracovníkům UPOLu**, kteří mě během studia inspirovali a připravili k závěrečnému ukončení studia. A konečně velmi děkuji všem **pedagogickým pracovníkům** i všem **žákům základních škol**, kteří se zapojili do výzkumné práce a bez kterých by vytvoření empirické části práce nebylo možné, a **jejich rodičům**, že jim povolili účast na studii. Studie vznikla za podpory MŠMT, grant IGA\_FF\_2016\_018 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie).

## Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V .....dne .....

Podpis.....

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>7</b>
<b>1 TVOŘIVOST .....</b>	<b>8</b>
1.1 Vymezení tvořivosti .....	8
1.2 Faktory tvořivosti .....	10
1.3 Tvořivé myšlení a tvůrčí schopnosti .....	11
1.4 Tvůrčí proces.....	12
1.4.1 Tvůrčí produkt .....	13
1.5 Rozvoj tvořivosti.....	13
1.6 Tvořivost u žáků mladšího školního věku .....	19
<b>2 EMOCE .....</b>	<b>21</b>
2.1 Vymezení emoce .....	21
2.2 Složky emocí.....	22
2.3 Funkce emocí .....	22
2.4 Vymezení vybraných souvisejících pojmů .....	23
2.5 Charakteristiky emocí .....	24
2.6 Pozitivní a negativní emoce a pocity .....	26
2.7 Vybrané pozitivní a negativní emoce a pocity .....	27
2.7.1 Štěstí, radost a spokojenost.....	27
2.7.2 Pýcha.....	28
2.7.3 Smutek .....	28
2.7.4 Strach .....	29
2.7.5 Hněv.....	30
2.8 Emocionální vývoj u dětí se zaměřením na období mladšího školního věku .....	31
<b>3 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK .....</b>	<b>34</b>
3.1 Preventivní program Druhý krok v zahraničí.....	35
3.2 Preventivní program Druhý krok na Slovensku.....	36
3.3 Preventivní program Druhý krok v České republice.....	37
3.4 Výzkumy preventivního programu Druhý krok v souvislosti s výzkumným zaměřením práce .....	38
<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....</b>	<b>42</b>

4.1	První dílčí cíl a související hypotézy .....	43
4.2	Druhý dílčí cíl a související hypotézy .....	44
<b>5</b>	<b>METODOLOGICKÝ RÁMEC A REALIZACE VÝZKUMU .....</b>	<b>46</b>
5.1	Metody získávání dat .....	46
5.2	Etické aspekty .....	48
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRŮBĚH VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
6.1	Sběr dat.....	50
6.2	Popis výzkumného souboru .....	51
<b>7</b>	<b>METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT .....</b>	<b>53</b>
7.1	Výsledky .....	53
7.1.1	Program Druhý krok a tvořivost .....	53
7.1.2	Program Druhý krok a afektivita .....	55
7.1.3	Shrnutí závěrů o hypotézách.....	59
<b>8</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>ZÁVĚRY.....</b>	<b>67</b>
<b>10</b>	<b>SOUHRN .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>70</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Tvořivost a pozitivní afektivita zahrnující pozitivní emoce a pocity jsou velmi žádoucí v životě každého člověka. Tvořivost je v dnešní době důležitá schopnost, která usnadňuje lidem každodenní život v různých oblastech. Zejména v profesní oblasti bývá v posledních letech často požadována a vítána, neboť žijeme v rychle se měnícím globalizovaném světě, kde znalosti rychleji zastarávají, než tomu bylo dříve, a je tak potřeba reagovat tvořivě a flexibilně, a proto je důležité tvořivost rozvíjet už u dětí. Zejména rodiče a pedagogičtí pracovníci mohou u dětí podporovat rozvoj tvořivosti. Kromě podpory jejího rozvoje lze tvořivé výkony podpořit i vhodnými situačními, motivačními a emočně-afektivními vlivy. Významným podporujícím faktorem tvořivosti jsou především pozitivní emoce a pocity (Stuchlíková, 2007). Příznivý vliv pozitivních emocí a pocitů se projevuje nejen vůči tvořivosti, ale i vůči dalším žádoucím vlastnostem člověka, např. vyšší sociabilitě, aktivitě člověka, zdraví, zvládání konfliktů a životních krizí (Křivohlavý, 2013). Navíc jsou pociťovány jako příjemné. Pozitivní emoce a pocity mají významný vliv jak pro člověka, tak pro společnost. Podobně jako u tvořivosti jsou často žádoucí v profesní oblasti a lze je podpořit správnou výchovou a správným působením pro dítě významných lidí. Rovněž negativní emoce a pocity jsou součástí našeho života. Ve většině případů bývají považovány za nepříjemné, avšak správnou výchovou i působením je možné negativní pocity a emoce eliminovat a naučit dítě s nimi pracovat.

V magisterské diplomové práci se zabýváme tvořivostí, afektivitou a preventivním programem Druhý krok u dětí mladšího školního věku. Předložená práce je tradičně rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna do tří kapitol a několika podkapitol. V první kapitole se zabýváme problematikou tvořivosti, přičemž v jednotlivých podkapitolách se postupně věnujeme významu tvořivosti, vymezení tvořivosti, faktorům tvořivosti, tvořivému myšlení, tvůrčím schopnostem, tvůrčímu procesu a tvůrčímu produktu. Rovněž v této kapitole pojednáváme o rozvoji tvořivosti a o tvořivosti žáků mladšího školního věku. Protože problematika afektivity bývá zahrnována pod problematiku emocí, začínáme druhou kapitolu pojednáním o emocích, přičemž se postupně zaobíráme vymezením emocí, jejich složkami a funkcemi, vymezením souvisejících pojmů (včetně afektivity) a některých charakteristik emocí. Dále se věnujeme problematice pozitivních a negativních emocí i pocitů se zaměřením na ty, které mají význam pro empirickou část práce. Stejně jako u tvořivosti se zaměřujeme i zde

v poslední podkapitole na děti mladšího školního věku. Ve třetí kapitole se věnujeme problematice preventivního programu Druhý krok jako jednomu z perspektivních nástrojů sociálně-emocionálních kompetencí. Preventivní program Druhý krok je jedním z klíčových témat naší práce, neboť se zdá být vhodným nástrojem pro rozvoj i dalších schopností (včetně tvořivosti). V jednotlivých podkapitolách se věnujeme preventivnímu programu Druhý krok v zahraničí, na Slovensku a u nás, přičemž v poslední podkapitole se soustředíme na dosavadní výzkumy preventivního programu Druhý krok v souvislosti s výzkumným zaměřením naší práce. V teoretické části práce klademe důraz na důležitost podpory a rozvoje jak tvořivosti, tak sociálně-emocionálních kompetencí. Témata a rozsah podkapitol jsou uzpůsobeny tak, aby si čtenář mohl udělat fundamentální představu o problematice tvořivosti, afektivity a programu Druhý krok a přitom nebyl zahlcen méně podstatnými informacemi. Zaměření jednotlivých podkapitol shrnuje nejdůležitější a aktuální poznatky o problematice tvořivosti, afektivity a programu Druhý krok.

Empirická část je členěna do šesti kapitol a několika podkapitol, kde postupně uvádíme výzkumný problém, cíl a hypotézy. Hlavním cílem empirické části předkládané práce je ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků. Dále pojednáváme o metodologickém rámci, realizaci výzkumu, výzkumném souboru a průběhu výzkumu. Následně se zabýváme statistickým zpracováním dat a diskuzí. V samotném závěru magisterské diplomové práce shrnujeme výzkumná zjištění. Studie vznikla za podpory MŠMT, grant IGA\_FF\_2016\_018 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie).

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 TVOŘIVOST

Tvořivost je jedna z důležitých schopností, která je významná pro pokrok lidstva a která nám usnadňuje každodenní život. Využíváme ji v osobním, společenském a v pracovním životě. V posledních letech narůstá zejména ze strany zaměstnavatelů poptávka po kreativních pracovnících, kteří disponují kompetencí k řešení problémů a tvořivostí. V podstatě se jedná o lidi, kteří jsou zodpovědní, samostatní, adaptabilní novým požadavkům, otevření novým a neobvyklým věcem, dokážou plánovat, znají efektivní postupy řešení problémů, dokážou identifikovat problém a najít vhodné řešení atd. Takoví lidé, kteří splňují uvedené požadavky v pracovní oblasti, vynikají v tzv. profesní tvořivosti. Pro zaměstnavatele jsou mnohdy žádoucí pracovníci, kteří disponují jak profesní tvořivostí, tak tzv. sociální tvořivostí, jež je důležitá také pro soukromý život daného jedince. Sociální tvořivost se projevuje např. v kvalitní komunikaci s lidmi, v úspěšné a efektivní kooperativní práci, ve snadném navazování kontaktů, v orientaci v nových sociálních situacích a v empatii (Petrová, 1999). Požadavek sociální tvořivosti by měl být naplněn zejména u profesí pracujících s lidmi, např. v týmu nebo v pomáhajících profesích. Tvořivost neboli kreativita pochází z latinského slova „creatio“, které znamená tvorbu, a většina autorů (stejně jako my) je používá jako synonyma.

Touto schopností disponují všichni jedinci, avšak na různých úrovních, které se během života mění. To znamená, že míra tvořivosti není po celý život konstantní. Tvořivost je možné cíleně trénovat a rozvíjet, zejména u dětí v rodinném a školním prostředí. Lidé se od sebe liší také v zaměření tvořivosti. Např. Petrová (1999) člení oblasti uplatnění tvořivosti na vědeckou, uměleckou, technickou, manažerskou a sociální.

## 1.1 Vymezení tvořivosti

U většiny psychologických konceptů nenajdeme jejich jednotné obecně přijímané definice, ani tvořivost není výjimkou. Jako příklad definice lze uvést vymezení Hartla a Hartlové (2009, 631), podle kterých je tvořivost: „*schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé*“. Nebo Plháková (2011, 294) definuje tvořivost: „*jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a*



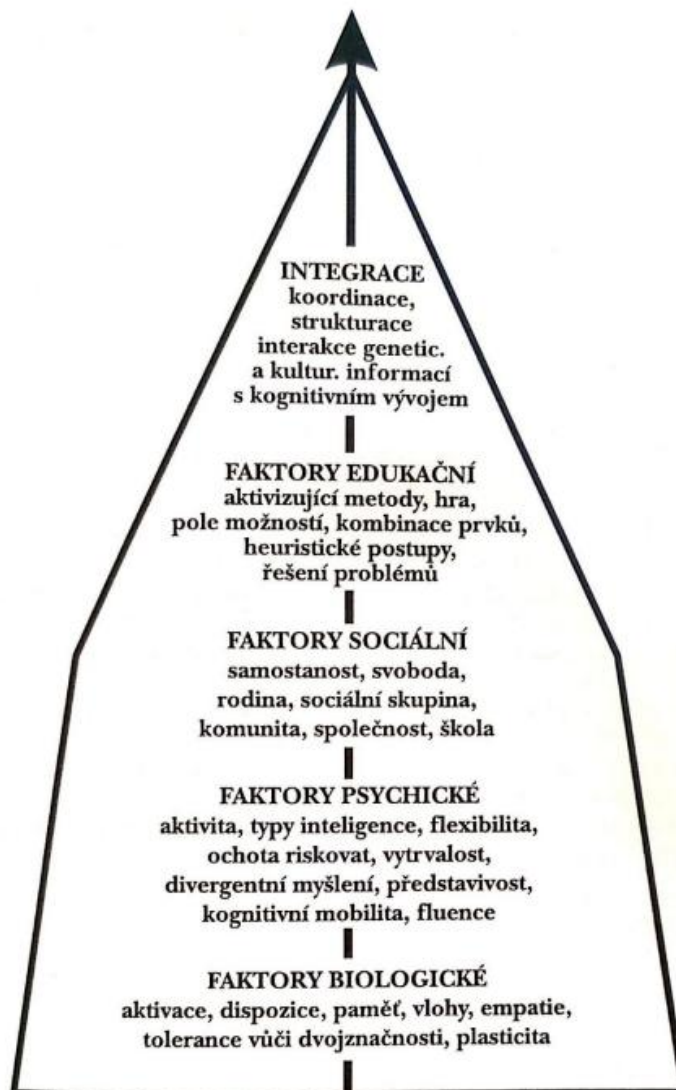
*vhodných (vyhovujících) myšlenek a nápadů*“. Výše uvedené příklady vymezení tvořivosti jsou charakteristické pro psychologické pojetí tvořivosti, avšak pro diplomovou práci je významné také **pedagogické vymezení tvořivosti**. Příkladem pedagogického pojetí tvořivosti je vymezení podle Lokšové a Lokši (2003, 16), kteří definují tvořivost jako: *„proces vytváření nových a užitečných (pro jednotlivce nebo jistou skupinu) produktů a řešení, a to při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického než algoritmického typu“*. Pedagogickému pojetí odpovídá i vymezení tvořivosti: *„jako přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty“* (Maňák, 1998, 74). Jiným příkladem je považování tvořivosti za: *„jev, při kterém žák (žáci) správně a účelně řeší problémové situace (v teoretické i praktické rovině) projevující se ve vzniku něčeho nového a zároveň účelného. Je to v různé míře vlastnost každého žáka, kterou je třeba podle možností rozvíjet ve všech možných směrech“* (Pecina, 2005, 19, cit. Pecina, 2008, 15).

Přestože uvedené příklady definic jsou různé, lze v nich nalézt dvě opakující se **bazální komponenty** tvořivosti. První z nich je originalita (nebo též jedinečnost, novost), a druhá z nich užitečnost (také účelnost, efektivnost, vhodnost, hodnotnost). Lze tedy říci, že požadavkem tvořivosti je originalita a užitečnost. Avšak takové pojetí tvořivosti považuje Corazza (2016) za statické, neboť nebere v potaz časový a kontextuální faktor. Podle tohoto autora je důležité vnímat tvořivost jako dynamický jev, kdy je nezbytné zaměřit se na hledání potenciální originality a užitečnosti (effectiveness), a proto navrhuje takové pojetí, které zdůrazňuje, že: *„požadavkem tvořivosti je potenciální originalita a užitečnost“* (Corazza, 2016, 262). Corazza (2016) upozorňuje, že mnoha vynálezům (např. Edison) nebo umělcům (např. Van Gogh) trvalo řadu let, než vyřešili nějaký problém nebo vytvořili významné dílo, a z hlediska statické definice tvořivosti by jejich neúspěšné pokusy řešení daného problému nesplňovaly prvky originality a užitečnosti, přitom se bez pochyby jednalo o vysoce tvořivé lidi.

Kromě shody v bazálních komponentách tvořivosti bývá z pedagogického pohledu shodně zdůrazňovaná potřeba rozvíjení tvořivosti. Obecně bývá kreativita považována za něco pozitivního, co je potřeba podporovat. Lze ji chápat i jako atribut zdravé osobnosti a jejím rozvíjením a podporováním je možné ovlivňovat vývoj jedince a tím eliminovat případné rizikové chování (Polínek, 2015).

## 1.2 Faktory tvořivosti

V současné době bývá tvořivost považována za výsledek individuálně specifické interakce biologických, psychických a sociálních faktorů. Z bio-psychosociální perspektivy vychází i autoři Dacey a Lennon (2000), kteří vytvořili model kreativního procesu, v němž rozlišují pět zdrojů kreativních schopností: biologické znaky (např. hormony, IQ), rysy osobnosti (např. ochota riskovat), poznávací rysy (např. vzdálené asociace), mikrosociální okolnosti (např. vztah s rodinou), a makrosociální podmínky (prostředí, v němž se člověk vyskytuje, např. vzdělávací prostředí). Rovněž Maňák (2001) vychází z bio-psychosociální perspektivy a doplňuje k uvedeným třem faktorům ještě faktory edukační (viz obrázek).



Obrázek 1: Faktory tvořivosti (Maňák, 2001)

### 1.3 Tvořivé myšlení a tvůrčí schopnosti

Tvořivé myšlení se vyznačuje objevením něčeho nového, např. nového řešení problému, nové metody, nové teorie (Hartl, Hartlová, 2009). Zabývali se jím už představitelé tvarové psychologie, avšak teprve rok 1950 bývá spojován s počátky psychologie tvořivosti. Tehdy Guilford upozorňoval na důležitost vědecké pozornosti tvořivosti a v průběhu 50. let navrhl trojrozměrný model inteligence, ve kterém rozlišuje myšlení konvergentní a divergentní (Guilford, 1950, in Dostál, Plháková, 2014). Zatímco konvergentní myšlení bývá spojováno s jedním závěrem na základě logického uvažování; divergentní myšlení se používá u řešení úkolů, které mají několik alternativ řešení, a bývá považováno za důležitý aspekt tvořivosti (Dostál, Plháková, 2014). Avšak v rámci tvořivého myšlení jsou používány oba styly myšlení. Pro rozvoj tvořivosti je významné zadávat úkoly, které vedou k uplatnění divergentního myšlení, ale v mnoha školách zatím dominuje zadávání úloh vyžadující konvergentní myšlení (Pecina, 2008), což je pochopitelné v případě výuky učiva s jednou správnou odpovědí (např. v matematice učení se násobilce).

Pro tvořivé myšlení a tvůrčí činnost jsou důležité následující **tvůrčí schopnosti** (Lokšová, Lokša, 2003):

- 1) **Elaborace** – schopnost detailně a zajímavě propracovat nové myšlenky nebo nápady.
- 2) **Flexibilita** – schopnost pružné produkce rozmanitých přístupů k danému řešení.
- 3) **Fluence** – schopnost produkovat pohotově značné množství relevantních nápadů a myšlenek. Rozlišuje se např. verbální fluence, která je charakteristická bohatou produkcí slov nebo myšlenková fluence, kdy se má v určité situaci vyprodukovat více myšlenek.
- 4) **Originalita** – schopnost produkovat nové a nekonvenční myšlenky a nápady.
- 5) **Redefinice** – schopnost vymezit problém jinak než dosud.
- 6) **Senzitivita** – schopnost citlivě vnímat a rozpoznávat problémy.

Dále se uvádí, že pro tvořivost jsou nezastupitelné **představivost** a **fantazie**. Představivost lze chápat jako psychický proces, jehož výsledkem je opětovné vybavení dříve vnímané skutečnosti, tzv. pamětních představ. Kdežto prostřednictvím fantazie produkujeme představy, které obsahují oproti realitě něco pozměněného nebo nového. Fantazie bývá považována za základní mechanismus tvořivého myšlení a dalšími jsou ještě **asociace** a

**intuice** (Pechová, 2009). Asociací se rozumí schopnost nalézt vztahy mezi zdánlivě nesouvisejícími strukturami, jež byly chápány doposud izolovaně; a intuice je neuvědomované postřehnutí podstaty vztahů problému před jeho objasněním.

## 1.4 Tvůrčí proces

Výsledkem tvůrčího procesu bývá nový a užitečný produkt nebo řešení, kterému předchází postupná řada po sobě následujících, k sobě se vztahujících a vzájemně souvisejících změn. Nejčastěji bývá tvořivý proces rozčleněn do čtyř až šesti fází. Za tradiční a dosud nejpopulárnější rozčlenění tvůrčího procesu lze považovat **čtyřfázovou teorii Wallase** (1926, in Sternberg, 1999):

- 1) **Preparace** (příprava) – přípravná fáze zahrnuje konfrontaci s problémem a shromáždění informací o problému.
- 2) **Inkubace** (zrání) – ve fázi zrání probíhá řešení problému na úrovni podvědomí.
- 3) **Iluminace** (osvícení) – pro fázi osvícení je charakteristické náhlé objevení řešení problému, které je doprovázeno fenoménem „aha“.
- 4) **Verifikace** (ověření) – v této fázi dochází k hodnocení nalezeného řešení a k implementaci řešení do praxe.

Na tvořivý proces Wallase navázalo mnoho autorů, kteří jej nějakým způsobem modifikovali. Jedním z nich byl i Petty (2009), který se zabýval **tvořivým procesem u žáků**. Tento autor rozlišuje celkem šest fází, jež nemusí probíhat v uvedeném sledu a mohou se několikrát opakovat. Petty (2009) rozlišuje následující fáze:

- 1) **Inspirace** – hlavním cílem této fáze je nalezení co největšího počtu nápadů a myšlenek. Charakteristické je zde využití spontánnosti, experimentování, intuice, nespoutané představivosti a improvizace. Pokud je žák v této fázi neúspěšný, měl by jej učitel povzbudit, aby použil i obyčejné nápady, a nebyl k sobě kritický.
- 2) **Klarifikace** – smyslem fáze je objasnění cíle nebo účelu práce, přičemž má žák využívat logické a analytické myšlení a má zaměřit svou pozornost správným směrem.
- 3) **Destilace** – v této fázi jsou vybírány nejlepší nápady za pomoci analytického a kritického myšlení. Žák by měl kritiku používat jen do té míry, aby neinhiboval svou produktivitu.

- 4) **Inkubace** – podstatou je nečinnost na řešeném problému a získání odstupů mezi žákem a jeho nápady.
- 5) **Pilná práce** – žák se rozhoduje pro jeden návrh řešení, přičemž práce na vybraném návrhu řešení může zahrnovat další inspiraci, klarifikaci a pilnou práci. Zde je důležitá vytrvalost.
- 6) **Vyhodnocení** – zahrnuje zhodnocení vybraného nápadu z hlediska silných a slabých stránek. Důležité je tedy kritické myšlení. Do této fáze také patří návrhy na vylepšení nápadu, popř. zvolení jiného nápadu.

### 1.4.1 Tvůrčí produkt

Mnozí autoři (např. Pecina, 2008; Pechová, 2009) rozlišují tvořivý produkt z hlediska jeho přínosu pro společnost nebo osobu, a rozlišují tak **objektivní** a **subjektivní tvůrčí produkt**. Objektivní produkt tvoří nejčastěji vědci nebo vynálezci a je nový i užitečný pro celou společnost (např. vynález počítače). Kdežto subjektivní produkt může vytvořit většina lidí a má pro ně osobní význam z hlediska novosti a užitečnosti (např. při experimentování s barvami může dítě objevit, že smícháním žluté a modré barvy dostane zelenou).

## 1.5 Rozvoj tvořivosti

Předpokladem pro rozvoj tvořivosti u dětí ve škole je **tvořivý učitel**, což potvrzuje i řada výzkumů (např. Honzíková, 2000). Tvořivý učitel je podle Maňáka (2001) ten, který je inovativní a vede děti k tvořivosti. Podporuje u dětí např. aktivitu, samostatné hledání řešení, fantazii, divergentní myšlení. Podle Maňáka (1998) by měl vést učitel žáky nejdříve k aktivitě, následně k samostatnosti a posléze k rozvoji tvořivosti, protože se tvořivé projevy u žáků dostavují postupně v tomto pořadí. Tvořivý učitel by měl mít především pozitivní postoj k tvořivosti (Lovasová, Kubíková, 2014). Dále je pro tvořivou činnost dětí důležité, aby u nich zprostředkoval solidní vědomostní základ. Podle Honzíkové (2008) se jedná o zdatného učitele, jenž dokáže své žáky vést k efektivním výsledkům a dává jim příležitost k tvořivé práci. Tvořivý učitel rozvíjí tvořivost u dětí prostřednictvím tzv. **tvořivého vyučování**, což je podle Lokšové a Lokši (2003, 76-77): „*komplex interakcí tvořivých činností učitele, žáka a okolí školy, realizovaných v edukačním procesu s cílem kreativizace obsahu učiva, s využitím tvůrčích didaktických prostředků a tvůrčích*

*metodicko-organizačních forem a strategií výuky. Jeho tvořivým výstupem je vytváření nových, užitečných řešení učebních úloh, resp. tvůrčích produktů pro žáka nebo určitou skupinu (spolužáci, učitelé, okolí školy)“.* Honzíková (2003) se zabývala vrcholem tvořivého období u vybraných povolání či oborů a dospěla ke zjištění, že u učitelského povolání je vrcholem tvořivého období věk mezi 35 a 40 lety, zatímco např. u filozofů je to věk od 60 let výše. Podle posledně uvedené autorky je nutné brát zjištěné výsledky s rezervou a přihlížet k individualitě každého jedince (Honzíková, Sojlková, 2014).

Jedním z důležitých úkolů učitele na cestě za rozvojem tvořivosti je správné **motivování** dětí. Mnoho studií se shoduje v názoru, že významná pro tvořivou činnost je vnitřní motivace, kdy člověk tvoří, aby naplnil svou potřebu (např. poznávací, seberealizace), anebo tvoří ze zájmu. Proto by se různé úlohy měly pojímat jako hra, kdy má dítě radost ze hry (řešení úlohy) a úlohu vnímá jako hru (Lokšová, Lokša, 1999). Klíčovou roli vnitřní motivace na tvořivý produkt zdůrazňují Hennessey a Amabile (1998) a dále upozorňují na škodlivý vliv vnější motivace v podobě různých odměn přicházejících jako podněty zvnějšku, které snižují tvořivost. V případě motivování prostřednictvím odměn dochází totiž často k odvrácení pozornosti od řešení úlohy s cílem získat odměnu, což se negativně odrazí na výsledném tvořivém produktu. To se stane zejména tehdy, když převládne u člověka vnější motivace. Avšak negativní vliv odměn na tvořivost neplatí, pokud hrají podpůrnou roli k dominantní vnitřní motivaci a jsou prezentovány opatrně, pak mohou být prospěšné jak pro tvořivost, tak pro vnitřní motivaci (Hennessey, Amabile, 1998).

Důležité pro **podporu tvořivosti** ve vyučování je nehodnotit žáky za jejich výkon, nýbrž přistupovat k nim z hlediska jedinečnosti a originality a hodnotit objektivně jejich individuální rozvoj (Němec, 2004). Existuje několik **zásad** pro podporu tvořivého myšlení u dětí (Fichnová, Szobiová, 2012):

- Děti bychom měli při práci **povzbuzovat**, nikoliv hodnotit.
- Dětem by mělo být umožněno **dobrovolné zapojení** se do aktivit.
- Důležité je ponechat dětem pocit **bezpečí**.
- Při vtipné odpovědi **sdílíme** s dětmi **humor**.
- Umožnit dětem **potěšení** ze hry nebo aktivity.
- **Ocenění** dětí za jejich snahu.
- Pojetí úkolu nebo aktivity jako **hry**.

Pokud nebudou výše uvedené zásady dodrženy, může mít tato skutečnost na tvořivost negativní vliv, což se projeví jejím zbrzděním. Kromě faktorů, které ovlivňují tvořivost pozitivně, existují tedy i faktory, které tvořivost brzdí a mají na ni negativní vliv. V této souvislosti se hovoří o tzv. **bariérách tvořivosti**. Podle Novotného a Honzíkovej (2014) jsou jimi např. strach z chyby, ze špatné známky nebo z posměchu od spolužáků; nucení do práce a negativní emoce.

Pro učitele je výhodné znát aktuální úroveň tvořivosti svých žáků, neboť mohou lépe uzpůsobit výuku potřebě žáků. **Tvořivého žáka** je možné poznat podle některých charakteristik jako je např. zvědavost, hravost, otevřenost vůči svému okolí, samostatnost v plněných úkolech nebo fantazie (Maňák, 1998; Maňák, 2001). Anebo je možné použít ke zjištění úrovně tvořivosti různé diagnostické metody. Hojně jsou využívány diagnostické testy a k nejznámějším patří Torranceho test tvořivého myšlení (TTCT), KREATOS nebo Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z). Protože je podstata diagnostických testů dostatečně popsána v několika českých publikacích, popisu výše jmenovaných testů se nyní věnovat nebudeme, a odkazujeme čtenáře např. na publikace Psychodiagnostika dětí a dospívajících (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015), Psychodiagnostika dospělých (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013). Avšak ve výzkumné části podrobně popisujeme Urbanův figurální test tvořivého myšlení, jelikož se jedná o námi vybranou a použitou metodu v našem výzkumu. Kromě testů lze tvořivost žáka poznávat podle jeho tvořivého produktu na základě konsensu nezávislých expertů, kteří tvořivý produkt posuzují. Shodu v posouzení tvořivého produktu nezávislými experty je možné považovat za nejvalidnější metodu v poznávání tvořivosti (Lokšová, Lokša, 1999).

Rozvoj tvořivosti je možný ve všech vyučovacích předmětech prostřednictvím vhodně zvolené tvořivé činnosti či **vyučovací metody**. Vhodné je zejména zařazování úloh s otevřeným koncem, které nemají jen jedno řešení. Existuje několik klasifikací výukových metod, které jednotliví autoři dělí podle různých kritérií. Přehled těchto klasifikací lze nalézt např. v publikaci Zormanovej (2012), kde autorka člení vyučovací metody do dvou velkých skupin: na metody tradičního vyučování a inovativní výukové metody.

Pro tvořivost jsou důležité obě skupiny vyučovacích metod. Jak metody tradičního vyučování, tak inovativní výukové metody slouží ke zprostředkování nových vědomostí, dovedností, pojmů a vztahů mezi nimi, což je jeden z předpokladů, proto aby mohl být

člověk tvořivý. Bylo zjištěno, že vědomosti a zkušenosti dětí se podílejí na množství řešení jejich úkolů a originálních myšlenek (Němec, 2004).

Vyučovací metody se liší zejména v náročnosti na přípravu. Zatímco metody tradičního vyučování nejsou příliš časově nákladné, inovativní výukové metody vyžadují náročnější přípravu (Zormanová, 2012). Pro metody tradičního vyučování je dále charakteristické, že je na ně řada učitelů a rodičů zvyklá, proto jsou označovány za tradiční. Jedná se o direktivní výuku, kde učitel je dominantním a aktivním činitelem, který motivuje žáky vnějšími podněty, např. klasifikačním hodnocením (Zormanová, 2012). Do skupiny metod tradičního vyučování patří (Zormanová, 2012):

- 1) Metody slovní – monologické (výklad, vysvětlování, popis, vyprávění, práce s textem a přednáška).
- 2) Metody slovní – dialogické (rozhovor a dialog).
- 3) Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž).
- 4) Metody dovednostně praktické (návuk pohybových a praktických činností, laboratorní činnosti, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti).

Vzhledem k omezenému rozsahu diplomové práce a dostupnosti v literatuře (např. Zormanová, 2012; Maňák, Švec, 2003) se v následujícím textu nebudeme věnovat podrobnému popisu jednotlivých metod.

Pokud se zavádějí do tradiční výuky nové prvky, pak se jedná o inovace, které jsou charakteristické pro **inovativní výukové metody**. Významné je zde, že žák je veden k výraznější aktivitě a samostatnosti, než tomu bylo v případě tradičních metod, což je důležité mimo jiné pro rozvoj jeho tvořivosti. Do této skupiny metod patří velké množství metod, např. metody diskusní, situační, inscenační, heuristické a řešení problémů, didaktická hra, výuka dramatem, metody kritického myšlení, projektová výuka aj. Jednotlivé metody podrobně vysvětluje Zormanová (2012) a nebudeme je zde rozvádět ze stejných důvodů, které jsme uvedli u metod tradičního vyučování. Avšak jako příklad uvedeme blíže dvě metody, které jsou významné pro rozvoj tvořivosti.

První z nich je **metoda řešení problémů**, jejichž posláním je podněcování samostatného a tvořivého myšlení žáků. Podstatou je, že učitel nepředává hotové znalosti žákům, nýbrž



vede žáky v rámci problémového vyučování ke všimání si problémů a ke hledání způsobů jejich řešení. Výhodou této metody je žákovo objevování poznatků, tvoření a aplikace teoretických poznatků v praktické rovině (Honzíková, Sojková, 2014). Učitel má zde roli rádce nebo partnera. Jádro věci u řešení problémů spočívá ve hledání algoritmu řešení, kdy je cíl určen nebo je určen částečně (Petrová, 1999). Proces řešení problémů závisí na následujících fázích (Maňák, Švec, 2003):

- 1) Identifikace problému – cílem je objevení problému a jeho odlišení od pozadí.
- 2) Analýza problémové situace – týká se především dostupných informací o problému a formulování cíle.
- 3) Formulace hypotéz – z dostupných informací lze formulovat hypotézy či návrhy řešení problému.
- 4) Verifikace hypotéz – zahrnuje fázi ověření stanovených hypotéz, které vede k přijetí nebo zamítnutí hypotézy anebo oddálení rozhodnutí z důvodu doplnění informací o problému.
- 5) Návrat k dřívějším fázím.

Kromě toho, že se jedná o metodu rozvoje tvořivosti, je řešení problémů považováno za jednu z **klíčových kompetencí**, kterou je možné rozvíjet už od předškolního věku. Tvořivost vstupuje do všech fází řešení problémů, avšak stěžejní roli hraje obzvláště ve třetí fázi, kdy se navrhuje řešení problému (Pechová, 2009). V dnešní době řada firem vybírá své zaměstnance podle toho, zda disponují klíčovými kompetencemi. V podstatě se jedná o: „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2010, 11). Klíčové kompetence zaměstnanců představují totiž konkurenční výhodu pro danou firmu, protože mají delší životnost než odborné znalosti a dovednosti, které rychleji zastarávají (Pechová, 2009).

Druhou námi vybranou metodou je **didaktická hra**. Výhodou je využití této metody k záměrnému rozvoji tvořivosti již u dětí od předškolního věku až po dospělost. Obzvláště v předškolním věku se tvořivost nejlépe rozvíjí pomocí hry (Mertin, Gillernová, 2010). Didaktická hra bývá považována za zábavnou a od běžné hry se liší tím, že má stanovený didaktický cíl.

Rozvojem tvořivosti u dětí předškolního věku se výzkumně zabývaly Fichnová a Szobiová (2012), které zjistily, že při záměrném rozvíjení tvořivosti po dobu jednoho školního roku se u dětí zvýšila několikanásobně úroveň jejich tvořivosti v porovnání s dětmi, u kterých nebyla tvořivost záměrně rozvíjena. Tvořivost rozvíjely učitelky během dne prostřednictvím dvou až tří her. Výzkumu se zúčastnilo celkem 147 dětí. Nejvýznamnější nárůst zaznamenaly autorky v oblasti figurální, verbální a pohybové originality, fluence a flexibility. V tomtéž výzkumu bylo zjištěno statisticky významné snížení strachu a úzkosti.

Výzkumně ověřený významný vliv na podporu rozvoje tvořivosti u žáků na základní škole má uplatnění kombinace **relaxace** se zadáváním tvořivých úloh (Lokšová, Lokša, 2003). Návik relaxace by měl podle Lokšové a Lokši (2003) probíhat ve dvou fázích. V první fázi jsou žáci vedeni učitelem k nacvičení správného sezení a dýchání. Druhá fáze je tvořena především vyprávěním relaxačních příběhů učitelem. Relaxace podporuje rozvoj představivosti a fantazie žáků, senzitivnost na problém a navozuje tvořivou atmosféru ve třídě (Lokšová, Lokša, 2003). Ve vyučování jsou pak zadávány tvořivé úlohy, které jsou pro žáky nové a neobvyklé a mají nekonvenční produktivní řešení.

Pokud se ve výuce záměrně používá více inovativních metod za účelem rozvoje tvořivosti, může se jednat o **programy rozvoje tvořivosti**. V zahraničí existuje velké množství těchto programů, např. Torranceovy a Guilfordovy programy, Parnesův program tvořivého řešení problémů nebo program Odysea myslí, do kterého se lze zapojit také u nás. Jedná se o mezinárodní program pro rozvoj kreativity a spolupráce dětí a mládeže. Učitelé mohou zapojit žáky nebo studenty do programu prostřednictvím třídních aktivit programu nebo soutěže v kreativním řešení problémů, přičemž se řeší problémy jak dlouhodobé, tak spontánní. Soutěže se mohou zúčastnit maximálně sedmičlenné týmy žáků nebo studentů od šesti do dvaceti pěti let pod vedením dospělého kapitána, kterým může být např. učitel nebo rodič jednoho z účastníků. Kapitán musí plnit několik důležitých úkolů, např. sestavuje, motivuje a vede tým; prostřednictvím různých metod se podílí na rozvoji tvořivosti týmu, přičemž používá brainstorming, hraní rolí a jiné inovativní výukové metody; řeší administrativní záležitosti a další. Více o programu se lze dočíst na webových stránkách programu Odysea myslí ČR: <http://om.cvut.cz/#>.

Výše jsme popsali jako příklad programu pro rozvoj tvořivosti program, kterého se mohou účastnit žáci od školního věku, avšak existují i programy určené pro děti předškolního

věku. Například na Slovensku se používá Program stimulace tvořivých schopností dětí předškolního věku (PSTS), prostřednictvím kterého se tvořivost rozvíjí ve všech směrech výchovy alespoň po dobu jednoho roku. Vliv programu na rozvoj tvořivosti výzkumně ověřovala Fichnová a zjistila již v pilotním výzkumu, že program má pozitivní vliv na rozvoj tvořivosti, a nejvýznamnější nárůst zaznamenala v oblasti figurální elaborace a verbální originalitě (Fichnová, 2001).

## 1.6 Tvořivost u žáků mladšího školního věku

Dříve než se budeme věnovat tvořivosti u dětí mladšího školního věku, stručně charakterizujeme, kdy začíná a kdy končí období mladšího školního věku. Mladší školní věk zahrnuje období dítěte, kdy navštěvuje první stupeň základní školy. Přibližně se jedná o věk od šesti až do deseti (popř. jedenácti nebo dvanácti) let. Mladší školní věk lze dále diferencovat na raný školní věk do devíti let a střední školní věk do jedenácti až dvanácti let (Vágnerová, 2012). V tomto věkovém období je charakteristická převážně **produktivní** a **objevovací úroveň tvořivosti** (Honzíková, Sojková, 2014). Pro produktivní úroveň tvořivosti je typické osvojování způsobů, technik a výrazů pro produkty žáků, a kromě uvedeného také porovnávání produktů žáka s produkty ostatních žáků. A objevovací úroveň tvořivosti lze u žáka pozorovat ve spatřování nových problémů a v jeho objevování něčeho pro něj nového, avšak z hlediska společnosti už objeveného.

**Kreativní žáci mladšího školního věku** mohou mít vzhledem ke své tvořivosti problémy jak v rodině, tak ve škole. Avšak záleží vždy na vzájemném přístupu tvořivého žáka a jeho sociálního okolí. Problémová situace může nastat v rodině vlivem např. nepochopení rodičů v oblasti zájmů jejich tvořivého dítěte. Ve škole může problémová situace nastat např. chybnou interpretací učitele žákových dotazů, který je považuje za nepříjemné, a může je vnímat jako ohrožení vlastní autority. Vzhledem k oblíbě žáků bylo opakovaně výzkumně zjištěno, že učitelé mají raději žáky nadané, avšak málo tvořivé než žáky tvořivé (Čáp, Mareš, 2007).

Co se týče **podpory a rozvoje tvořivosti** u žáků mladšího školního věku hraje důležitou roli v tomto směru rodina a škola. Je žádoucí, aby kreativitu dětí podporovali rodiče např. tím, že své dítě vedou k rozvoji tvořivosti zajištěním dostatku kvalitní literatury, podpory zájmů svého dítěte, anebo aby byli sami kreativním vzorem pro své děti apod. V období

mladšího školního věku jsou pro děti významné různé zájmové činnosti, které mohou realizovat prostřednictvím např. školních zájmových kroužků, v rámci nichž se může tvořivost projevit a může se i rozvíjet. Nejčastěji se jedná o různé výtvarné, sportovní, technické, hudební a jiné zájmové kroužky.

V této kapitole jsme přiblížili problematiku tvořivosti, přičemž jsme se v jednotlivých podkapitolách postupně zaměřili na význam tvořivosti, vymezení tvořivosti, faktory tvořivosti, tvořivé myšlení, tvůrčí schopnosti, tvůrčí proces a tvůrčí produkt. Dále jsme se podrobněji zabývali rozvojem tvořivosti a rovněž jsme pojednali o tvořivosti žáků mladšího školního věku. Zejména dvě posledně jmenované podkapitoly jsou klíčové pro praktickou část práce. Témata a rozsah podkapitol byly zvoleny tak, aby si čtenář mohl udělat fundamentální představu o problematice tvořivosti a přitom nebyl zahlcen méně podstatnými informacemi. Zaměření podkapitol shrnuje nejdůležitější a aktuální poznatky o problematice tvořivosti.

## 2 EMOCE

Emoce jsou součástí našeho každodenního života a určují jeho kvalitu. Vznikly z potřeby hodnocení významných situací důležitých pro život a přežití, přičemž byly spojovány s mobilizací energie a vynaloženým účelným chováním (Nakonečný, 2012). Většinou jsou spojeny se situacemi, na kterých lidem záleží.

### 2.1 Vymezení emoce

Vzhledem ke komplexnosti emocí a podobně jako u tvořivosti neexistuje ani v tomto případě jednotná obecně přijímaná definice emocí. Složitost tohoto fenoménu se odráží i v jednotlivých definicích. Příkladem je vymezení Stuchlíkové (2007, 11), která rozumí emocemi: „*komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost*“. Podobně i autoři Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus a Wagenaar (2012, 463) vymezují emoci jako: „*složité stav tvořený mnoha složkami, jehož výsledkem je připravenost k určitému chování*“. Nebo Nakonečný (2000, 16) označuje emoce za: „*fenomenálně specifické a komplexní psychické jevy hodnocení situace či stimulace; mají komponentu zážitkovou (citovou), která je klíčová, protože konstituuje v jednotě s poznáváním významu situace, a dále komponentu behaviorální (inkluze výrazovou) a somatickou (zejména viscerální); jako takové jsou reakcí na životně významné situace, která vedle identifikace jejich významu zahrnuje také aktivaci individua k účelné adaptaci daným situacím*“.

Podle výzkumů Ekmana a Friesena (1971) existují u lidí **primární** či základní **emoce**, v nichž panuje transkulturní shoda v obličejovém výrazu. Posledně jmenovaní autoři jmenují celkem šest primárních emocí, kterými jsou radost, smutek, vztek, strach, překvapení a znechucení. Někteří odborníci se liší ve zjištěném počtu primárních emocí a kromě zmiňovaných šesti emocí uvádějí ještě další (např. Plutchik, 2001; Hartl, Hartlová, 2009). Plutchik (2001) dospěl faktorovou analýzou celkem k osmi primárním emocím a rozlišuje kromě již uvedených šesti ještě důvěru a anticipaci.

## 2.2 Složky emocí

Ve výše uvedených definicích si lze všimnout, že někteří autoři (např. Nolen-Hoeksema et al., 2012; Nakonečný, 2012) vyjadřují složitost emocí pomocí jejich složek. Avšak neshodují se v počtu jednotlivých složek emoce. Zatímco Plháková (2011) rozlišuje tři složky emoce (subjektivní fenomenologickou komponentu, výrazové chování a tělesnou složku), jiní autoři diferencují šest a někdy i více složek. Například autoři Nolen-Hoeksema et al. (2012) a někteří další autoři se domnívají, že emoce je tvořená celkem šesti složkami. Podle posledně jmenovaných autorů se emoce skládá z následujících komponent: a) kognitivní hodnocení vztahující se k posouzení významu daných okolností, b) subjektivní prožitek tvořící afektivní stav nebo pocit vztažený k určité emoci, c) tendence myslet a jednat konkrétním způsobem v dané situaci, d) vnitřní tělesné změny závislé na činnosti autonomní nervové soustavy (např. zrychlené dýchání nebo rozšířené zornice), e) výraz obličeje umožněný stahem svalů tvořící různé grimasy, f) reakce na emoci zahrnuje i usměrnění konkrétní emoce a vyrovnání se s danou emoci.

## 2.3 Funkce emocí

V životě člověka mají emoce určitý účel či význam a jako takové plní řadu funkcí. Některé z nich nyní uvedeme. Stuchlíková (2007) rozlišuje intrapersonální funkci významnou pro adekvátní reakci jedince na změny v prostředí, sociální funkci uplatňující se v interakci a důležitou pro usměrňování sociálních projevů, a konečně vývojovou funkci významnou v napomáhání sociálně-kognitivního rozvoje člověka.

Za klíčovou funkci považuje Nakonečný (2012) **regulační funkci** emocí, která je dále tvořena dílčími funkcemi, kterými jsou hodnocení, integrace a motivace. Emoce se podílejí na regulaci úrovně fyziologické aktivity v dané situaci důležité pro adaptaci na okolní svět. Regulace se odvíjí od hodnocení významu v dané situaci a od motivace jednání, jehož výsledkem je žádoucí stav. Motivační a poznávací funkce integrují emoce do jednotně fungujícího celku prožívání.

Další funkce, kterou emoce plní, souvisí spolu navzájem a jsou jimi **signální a informační funkce**. Emoce signalizují jedinci nebo i ostatním, jak se cítí, co prožívá a tím jedinec nebo ostatní dostávají informaci o vnitřním světě daného člověka. Lidé reagují různě na tyto

signály, avšak obvykle negativní emoce signalizují nežádoucí stav, jenž má být změněn. Obzvláště v problémové situaci se lidé od sebe liší ve způsobech zvládnání, kdy mohou používat různé obranné mechanismy či vyrovnávací strategie. Prostřednictvím neverbální komunikace mohou dostávat ostatní lidé informaci o tom, jak se daný člověk cítí, a mohou mu tak např. pomoci v náročné situaci.

Kromě regulační, signální a informační funkce rozlišuje Plháková (2011) ještě **motivační funkci** směřující k uspokojení základních lidských motivů a funkci **vnitřní pobídky**, kdy emoce vyvolávají motivované chování. Motivace tedy směřuje k dosažení příjemného pocitu a odstranění pocitu nepříjemného, který se objevuje v případě nějakého nedostatku a potřeby spojené s danou osobou.

## 2.4 Vymezení vybraných souvisejících pojmů

S emocemi souvisí vzájemně si velmi blízké pojmy **prožitek** a **zážitek**, které mnozí autoři chápou jako jednu z komponent emoce, jak uvádíme výše. Emoční prožitek bývá dokonce definován pomocí zážitku: „*emoční prožitek je citový zážitek, v němž událost vyvolává autonomní aktivaci a kognitivní hodnocení, které vedou k vnímané aktivaci a emočnímu přesvědčení, což skládá výslednou emoci*“ (Hartl, Hartlová, 2009, 461). Od prožitku lze však zážitek odlišit podle délky trvání. Zážitek trvá delší dobu a je trvaleji i hlouběji zapsán v paměti člověka (Křivohlavý, 2013).

Od emoce řada autorů odlišuje **cítění** a **cit** vyjadřující zážitkovou (nebo také citovou) komponentu emoce, a proto bývá chápán cit jako významově podřazený pojmu emoce. Podle Nakonečného (2012, 189) se emoce a cítění liší ve své podstatě: „*zatímco podstatou emocí je aktivace organismu, projevující se jako mobilizace energie pro adaptivní chování, podstatou cítění je mobilizace celého psychického aparátu k adaptivnímu jednání*“. Oproti emocím jsou city více spjaty s hodnocením a hodnotami a do popředí se dostává vztah člověka ke světu (Křivohlavý, 2013). Jako příklad lze uvést cit pro spravedlnost. Blízký citu je pak **pocit**, který vyjadřuje subjektivní prožitek emoce (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Pocity vyjadřují přítomné nebo minulé citové zbarvení vnímané skutečnosti (Hartl, Hartlová, 2009; Křivohlavý, 2013). Příkladem může být pocit štěstí.

S city a emocemi úzce souvisí další významný pojem – **afektivita**. Jedná se o: „*schopnost reagovat prostřednictvím citů a emocí*“, a kromě uvedeného ji můžeme chápat jako: „*soubor emočních procesů duševního života projevující se vnímavostí vůči podnětům, které vyvolávají silné city, vzrušení a emoce*“ (Hartl, Hartlová, 2009, 19). Lze rozlišovat pozitivní afektivitu, kterou charakterizují pocity entusiasmů, bdělosti a energie (Watson, Clark, 1988) a negativní afektivitu spojenou s pocity smutku, strachu, viny a hněvu (Ebesutani, Regan, Smith, Reise, Higa-McMillan, Chorpita, 2012).

Také **nálady** se odlišují od emocí. Liší se v příčině vzniku, trváním, jednotlivými složkami, popř. intenzitou. Zatímco emoce jsou krátkodobé a mají jasné příčiny, nálady mohou trvat několik hodin i dní a ovlivňují člověka z neznámých příčin (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Avšak podle Stuchlíkové (2007) je možné porozumět příčině vzniku nálad, protože mohou vzniknout důsledkem určité emoční události nebo konkrétní emoce. Porozumění příčině emocí je tedy možné, ale ne příliš časté. Abychom mohli hovořit o emoci, musí emoce zahrnovat na rozdíl od nálady, která probíhá na úrovni subjektivního prožitku, všech šest výše uvedených složek (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Náladu oproti některým emocím není možné identifikovat podle specifických znaků projevujících se v tváři či hlase, ale lze ji odhadovat podle převažujících znaků emocí (Ekman, 2015). Co se týče intenzity jako dalšího diferencujícího kritéria, uvádí Stuchlíková (2007, 25), že nálady mají nižší intenzitu než emoce a vymezuje je: „*jako trvalejší, méně intenzivní afektivní stavy bez přímé vazby na určitý objekt*“.

## 2.5 Charakteristiky emocí

Důležitou charakteristikou emocí je **subjektivita**, která se odvíjí od vnímání jedince. V definici ji zdůrazňují mimo jiné Hartl a Hartlová (2009, 138): „*emoce jsou subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázané fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)*“. Jak lze vidět z výše uvedené definice Hartla a Hartlové bývá subjektivita spojována především se zážitkovou komponentou emoce. Nutno podotknout, že souvisí také s komponentou kognitivního hodnocení, které může být ovlivněno osobní zkušeností nebo předsudky určitého člověka.



Za další charakteristiky emocí bývají považovány **diferencovanost** a **polarita** emocí. Během vývoje člověka vzniká bohatá škála emocionálních a obzvláště citových reakcí na různé situace, kde můžeme diferencovat emocionální reakce na základě kognitivního zpracování dané situace (Nakonečný, 2012). Tak můžeme obsahově či zážitkově odlišovat od sebe např. radost ze setkání s milovanou osobou nebo radost z dárku, či naopak smutek ze ztráty blízké osoby nebo smutek ze ztráty oblíbeného předmětu. Na uvedeném příkladu jsme záměrně uvedli příklady protikladných emočních prožitků radost a smutek, které vyjadřují polaritu emocí. Polarita emocí se vztahuje obzvláště k jejich citové složce a většina emočních prožitků má svůj protiklad, např. dobrá a špatná nálada, lítost a zlomyslnost (Nakonečný, 2012; Plháková, 2011).

Kromě polarit uvádí Plháková (2011) další charakteristiky citových projevů, kterými jsou trvání, intenzita, relace k vnějšímu nebo vnitřnímu podnětu či předmětu, nakažlivost, spontánnost a neopakovatelnost. Citové prožitky mají různé **trvání**, a tak mohou trvat několik sekund i celé roky (např. vztah partnerů). Také **intenzita** citových prožitků bývá různá. Např. afekty mají krátké trvání a silnou intenzitu. Citové projevy se dále odvíjejí od **relace k vnějšímu nebo vnitřnímu podnětu či předmětu**. Vztahují se ke konkrétnímu objektu (Plháková, 2011) a jako příklad lze uvést dobrou náladu způsobenou těšením se na setkání s přáteli. Citové prožitky jsou **spontánní**, a tudíž je nelze ovládat vůlí. A také jsou **neopakovatelné** vzhledem k daným okolnostem (např. místo, čas, přítomnost jiných lidí), avšak vykazují určitou podobnost.

Poslední charakteristikou, kterou chceme zdůraznit, je **nakažlivost** emocí, kdy se emoce přenášejí z jednoho člověka na druhého (např. nakažlivý smích ve skupince přátel). Tento fenomén lze vysvětlit pomocí nedávného objevu tzv. **zrcadlových neuronů**. Zrcadlové neurony se aktivují při vnímání určitého chování nebo emoce druhého člověka a to úplně stejně jako by se dotyčný takovým způsobem sám choval, nebo jako by prožíval stejnou emoci, kterou vnímá u druhého člověka, což znamená, že při vnímání činnosti nebo emoce a při vykonání téže činnosti a prožívání téže emoce se aktivují stejné mozkové oblasti (Gueguen, 2014). Příkladem nakažlivosti emocí může být rodič, který se hněvá a rozčiluje v přítomnosti dítěte, jež uvedené emoce vnímá, a výsledkem je pak rovněž prožívání hněvu a rozčilení dítětem. Jinými slovy, avšak se stejným významem, popisuje i Bauer (2016, 27) zrcadlové neurony jako: *„nervové buňky, které mohou v těle realizovat určitý program, jsou ovšem aktivní i tehdy, když jedinec pozoruje nebo jiným způsobem zažívá, jak tento*

*program realizuje jiný jedinec“*. Zde je uvedena důležitá podmínka a to, že se aktivují nervové buňky jen v případě, pokud MOHOU v těle realizovat určitý program. Tuto podmínku zdůrazňujeme proto, že lidé se liší v bohatosti toho, co kdo umí nebo čeho je schopen. Např. u lidí s autismem nefunguje systém zrcadlových neuronů, tak jakou u zdravých jedinců (Bauer, 2016). Důležitá je skutečnost, že čím je aktivnější systém zrcadlových neuronů, tím je silnější empatie (Gueguen, 2014), která dělá problém mimo jiné lidem s autismem.

## **2.6 Pozitivní a negativní emoce a pocity**

Obecně se rozlišují pozitivní a negativní emoce. Podle Stuchlíkové (2007) je pozornost vědců věnována především negativním emocím. Avšak je nutno zdůraznit, že jistou výjimku představuje pozitivní psychologie, kde v popředí odborné literatury stojí pozitivní emoce, což vyplývá i z názvu pozitivní psychologie a jejího zájmu. K neznámějším představitelům pozitivní psychologie u nás patří Krivohlavý. Kromě pozitivní psychologie se pozitivními emocemi zabývá také psychologie zdraví anebo pozitivní emoce hrají důležitou roli v mentální hygieně či psychoterapii.

Pozitivní emoce napomáhají a jsou významné pro učení a vytváření nebo budování sociálních interakcí (např. Stuchlíková, 2007), rozšiřují rozsah pozornosti (např. Fredrickson, Branigan, 2005), významně ovlivňují kreativitu (např. Stuchlíková, 2007). K pozitivním emocím nebo pocitům se řadí štěstí, radost, spokojenost, potěšení, úleva, úžas, blaženost, pýcha ve smyslu hrdosti a další. Jedná se o žádoucí emoce nebo pocity, které jsou pro člověka příjemné. V následujícím textu se budeme podrobněji zabývat štěstím, radostí, spokojeností a pýchou, protože těmito pozitivními pocity nebo emocemi se zabýváme ve výzkumné části naší práce, a dále pojednáme o smutku, strachu a hněvu, neboť tyto negativní emoce či pocity jsou taktéž významné pro porozumění empirické části práce.

## 2.7 Vybrané pozitivní a negativní emoce a pocity

### 2.7.1 Štěstí, radost a spokojenost

Jedná se o velmi žádoucí emoce v životě člověka. Přestože se řadí k pozitivním emocím, prokázala řada výzkumů, že mohou zahrnovat i negativní momenty (např. Seligman, 2002; Schwartz, 2004). Rovněž bylo zjištěno, že pokud lidé prožívají svůj život jako smysluplný, tak ve většině případů mají i vyšší míru radosti (Křivohlavý, 2015). Pocity štěstí a radosti z něčeho prožije během života každý člověk a každý si je přeje. Jedná se o subjektivní fenomény vztahující se k cílům a hodnotám člověka. Podle Křivohlavého (2013, 29) je nejšťastnějším člověkem: „jedinec, který má relativně vyšší nežli průměrnou míru pozitivních emocí a přitom zároveň prožívá i nižší nežli průměrnou míru negativních emocí“. Štěstí lze také chápat jako: „synergický stav radosti, blaženosti, naplněnosti a smysluplnosti“ (Kulka, 2012). Slova šťastný a radost se mohou významově překrývat. Například sdělení: „jsem šťastná, že se mi to povedlo“ a „mám radost z toho, že se mi to povedlo“ jsou obsahově stejná, a tak vyjadřují totéž.

Rovněž se mohou významově překrývat slova šťastný a spokojený, která se užívají k vyjádření nižší míry vzrušení oproti radosti. Podle doby trvání a intenzity lze u štěstí tak diferencovat přetrvávající pocit štěstí vyznačující se subjektivní pohodou nebo spokojeností a krátkodobou emoci intenzivního štěstí ve smyslu radosti nebo uspokojení (Stuchlíková, 2007). Spokojenost se nejvýrazněji projevuje v hlase člověka (Ekman, 2015). Kromě doby trvání a intenzity je možné u štěstí uvažovat o dalších rozměrech štěstí. Jedním z nich je i rozsah štěstí, kdy můžeme uvažovat o štěstí jednoho člověka nebo několika lidí, a dalším je kvalita štěstí, která souvisí s kvalitou života (Křivohlavý, 2013).

Štěstí ve smyslu radosti můžeme chápat jako primární emoci (např. Ekman, Friesen, 1971; Plutchik, 2001), příjemný prožitek (Nolen-Hoeksema et al., 2012), anebo můžeme celkově štěstí považovat za nejobecnější pozitivní emoci (Stuchlíková, 2007). Štěstí má pozitivní vliv např. na tvořivost, vyšší sociabilitu, aktivitu člověka, zdraví, zvládání konfliktů a životních krizí (Křivohlavý, 2013).

Hlavním ukazatelem pozitivních emocí je úsměv, avšak lidé se mohou usmívat i tehdy, když pozitivní emoce neprožívají, což bývá v případě zdvořilostního úsměvu nebo úsměvu

jako obranného mechanismu, a proto pro identifikaci pozitivních emocí je důležité posouzení kontextu dané situace a dalších specifických výrazových znaků v obličeji lidí. Při prožívání pozitivních emocí si můžeme kromě úsměvu všimnout u lidí mírně poklesnutého obočí, zdvižených lící a především vytvoření záhybu kůže mezi očními víčky a obočím, podle kterého poznáme, že se jedná o upřímné pozitivní emoce (Ekman, 2015).

### **2.7.2 Pýcha**

Slovo pýcha užíváme v situacích, kdy něco nebo někoho hodnotíme pozitivně, přičemž sami sebe chápeme jako někoho, kdo je spojen s tímto pozitivním oceněním. Můžeme být tak pyšní na sebe nebo na druhé. Pýcha je tedy spojena s pozitivním oceněním ve smyslu vysoké hodnoty nebo výjimečnosti někoho. Uvedenou situaci a její význam lze chápat také jako hrdost, která se v tomto případě užívá jako synonymum ke slovu pýcha. Např. u dětí mladšího školního věku se může pýcha objevit v situacích, když jsou ve škole úspěšné, když pokročily v učení anebo když je ocenil za něco učitel, avšak všechny uvedené situace musí být pro děti významné. Pro vyjádření pýchy, hrdosti a radosti z úspěchu rodičů dětí anebo naopak dětí rodičů používá Ekman (2015) převzaté pojmy *naches* pro vyjádření pozitivní emoce a *kvell* pro tělesný projev *naches*.

Jinou situací je, když slovo pýcha užíváme ve smyslu povýšenosti, přičemž ostatní hodnotí takového člověka jako nafoukaného nebo namyšleného. Někdy užíváme za účelem označení takového člověka přirovnání: „*Je pyšný jako páv*“. V tomto druhém významu se jedná spíše o vlastnost, kterou přisuzují ostatní lidé určitému člověku a která má negativní hodnotící význam, a proto se nejedná v tomto případě o pozitivní emoci.

### **2.7.3 Smutek**

Tato emoce se řadí k negativním emocím, protože se řadí k nežádoucím emocím v životě člověka. Smutek je primární emocií (Ekman, 2015) a lze jej chápat také jako nepříjemný prožitek (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Řadí se k déle trvajícím emocím a skládá se z fází utrpení a rezignace, které se mohou několikrát vracet a střídát (Ekman, 2015).

Bývá spojován s různými druhy ztrát – od ztráty oblíbeného předmětu až po ztrátu milovaného člověka. Důvodem ke smutku může být dále pocit osamocení nebo neúspěch.

Pro vyjádření smutných pocitů se používají výrazy jako např. sklíčenost, zklamání, skleslost, zoufalost nebo zkroušenost. Lehčí forma smutku se označuje jako zarmoucení, kdežto silnější forma smutku jako žal. Smutek lze rozpoznat u druhých za pomoci specifických výrazových znaků. Pro prožívání smutku jsou charakteristické znaky jako posun vnitřní strany obočí směrem vzhůru (při vyvrcholení pláče směřuje obočí naopak dolů a k sobě), svislá vráska mezi obočím, líce vytažené nahoru, vodorovně roztažené rty (při silném smutku široce rozevřená ústa), horní ret povytažený nahoru, chvějící se spodní ret, koutky úst vytažené nahoru a svráštělá kůže mezi spodním rtem a bradou (Ekman, 2015). Kromě uvedeného se může objevovat také pláč.

#### **2.7.4 Strach**

Strach bývá řazen k primárním emocím (Ekman, 2015) a bývá chápán jako nepříjemný prožitek (Nolen-Hoeksema et al., 2012), avšak přesto přese všechno může být i užitečný, neboť v řadě případů má informativní funkci o potenciální hrozbě, před kterou se člověk může chránit útekem nebo řešením situace při bezprostředním nebezpečí. Ne vždycky je možné před bezprostřední hrozbou utéci nebo danou situaci vyřešit, a tak může strach přerůst ve zděšení, či v paniku. Řadí se tedy k těm emocím, které jsou pro člověka nežádoucí.

Lidé se od sebe liší v tom, co spustí jejich strach. Spouštěče strachu mohou být univerzální - nenaučené, jako je např. hrozba fyzické bolesti, anebo naučené, přičemž se člověk může naučit bát téměř čehokoliv. Pro někoho může být spouštěčem strachu pohyb ve výšce, pro jiného návštěva zubaře a pro dalšího tma aj.

Strach se projevuje u člověka určitými fyzickými znaky, mezi které patří např. pocení, zrychlení a prohloubení dechu, chladnější končetiny, napětí nebo chvění v končetinách. Co se týče výrazu v obličeji, tak i zde jsou určité specifické znaky, podle kterých můžeme identifikovat strach u druhých. Jedná se např. o vytřeštěný výraz v oblasti očí, kdy

jsou horní víčka maximálně zdvižená a obočí je rovněž zdvižené a stažené k sobě; rty jsou horizontálně napjaté směrem k uším a brada je posunutá vzad (Ekman, 2015). Kromě existence specifických fyzických a výrazových znaků bylo zjištěno, že strach má mimo jiné negativní dopad na schopnost učit se a na aktivitu zrcadlových neuronů (Bauer, 2016), o kterých pojednáváme výše. Snížením aktivity zrcadlových neuronů tak dochází ke snížení schopnosti empatie a při velké intenzitě strachu může dojít i k jejímu dočasnému vymizení, dokud strach neodezní.

### **2.7.5 Hněv**

Hněv můžeme chápat jako primární a nejnebezpečnější emoci, co se týče ublížení druhému (Ekman, 2015) nebo jako nepříjemný prožitek zlosti, kde je zdůrazněna prožitková složka hněvu (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Objevuje se jako reakce na nežádoucí útok či násilí často spojený s nespravedlností. Zatímco u mužů se projevuje více s otevřenou expresí, u žen bývá často potlačen (Stuchlíková, 2007). Jedna z nejčastějších příčin hněvu je omezení (obzvláště záměrné) někým nebo něčím v tom, co chce člověk udělat (Ekman, 2015). Jinými příčinami mohou být hněv jiného člověka, zklamání druhých nebo již zmíněná nespravedlnost. Všechny zmíněné příčiny souvisí s vymezením našich osobních hranic a jejich překročením a nerespektováním druhými lidmi (Kast, 2010). Hněv se může rovněž objevit při nerespektování hodnot či pravidel, které jsou pro člověka důležité.

Hněv zahrnuje pocity různé intenzity, kdy nejintenzivnější je vztek. K intenzivním trvalým pocitům obsahujícím hodně hněvu patří nenávist. Kromě intenzity je možné u hněvu rozlišovat různé typy patřící do skupiny emocí hněvu. Lze uvést např. pohoršení jako druh povýšeného hněvu, trucování jako pasivní hněv, podráždění jako zkoušení trpělivosti dotyčného člověka, pomsta jako forma hněvivého jednání, rozhořčení jako reakce na nespravedlnost (Ekman, 2015).

Hněv je doprovázen různými tělesnými pocity, např. pocitem tlaku, napětí nebo horka, a kromě toho má hněvající se člověk zrychlený srdeční tep a dech. Hněv můžeme rozpoznat z výrazu tváře podle staženého obočí, kde vnitřní části obočí směřují k sobě a dolů směrem k nosu; dále podle zlostného pohledu, který vzniká zdvižením horních víček a přimhouřením dolních víček; pevně sevřené čelisti s vyceněnými zuby; ztenčené rty

mohou být buď pevně sevřené anebo otevřené do hranatého tvaru, přičemž horní ret může být někdy zdvižený a dolní ret snížený (Ekman, 2015). Uvedené výrazové znaky se objevují v závislosti na skutečnosti, zda jde o plně projevený nebo zadržovaný (ovládaný) hněv, u kterého jsou jednotlivé znaky jemnější, a také v závislosti na intenzitě hněvu. Pro identifikaci hněvu u druhého člověka na základě jemnějších znaků hněvu je vhodné znát příčinu jeho výrazu v obličeji, protože někdy může člověk projevovat stejnými znaky jen např. soustředění a nemusí se jednat o potlačovaný hněv. Blíže se této problematice věnuje Ekman (2015), jehož publikace je bohatá na fotografie výrazů základních emocí.

## **2.8 Emocionální vývoj u dětí se zaměřením na období mladšího školního věku**

Pro emocionální vývoj dětí je důležitá stimulace a podpora rozvoje jejich sociálně-emocionálních kompetencí prostřednictvím **sociálně-emočního učení**, které: *„zahrnuje procesy, prostřednictvím nichž si děti a dospělí osvojují a učí se efektivně využívat znalosti, postoje i dovednosti potřebné pro pochopení a ovládnutí emocí, stanovení a dosahování pozitivních cílů, empatii, navazování a udržování pozitivních vztahů a provádění zodpovědných rozhodnutí“* (CASEL, 2013). Emocionálnímu vývoji by měla být věnována pozornost pečujícími osobami již od raného věku dítěte, a kromě toho později i v rámci mateřské školky a základní školy. Pokud emocionální vývoj není uspokojivě podporován a stimulován ze strany pečujících osob, může hrát důležitou roli, jako jedna z posledních možností v podpoře a stimulaci, alespoň mateřská školka nebo základní škola.

V období mladšího školního věku, kdy dítě vstupuje do školy, se vytváří nové vztahy (např. vztah žák a učitel), jež mají význam pro emocionální rozvoj dítěte. Významnou podmínkou pro emocionální rozvoj ve vztahu učitele a žáka je empatický, akceptující učitel, který umí dítěti naslouchat a který je dítětem v nejlepším případě hodnocen jako jeho vzor či model. V takovém případě si děti tyto dovednosti jako jsou akceptace či naslouchání a jiné od učitele osvojují nebo je posilují a zároveň napodobují učitelovo chování.

Děti by měly být postupně vedeny k porozumění vlastním emocím, k přiměřenému projevování emocí, k porozumění emocí druhých lidí a k přiměřenému reagování na jejich emoce, a proto by měla být u dětí záměrně rozvíjena **emoční gramotnost** či **emoční**

**intelligence.** Podle Stuchlíkové (2007, 123) je emoční gramotnost: „*chápana jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu*“. Emoční gramotnost je významná zejména pro zvládnání zátěže dětí mladšího školního věku, a proto by měla být přiměřeným způsobem rozvíjena. Emoční inteligenci je možné zvyšovat rozvíjením pěti základních schopností: 1) znalostí vlastních emocí – sebeuvědoměním, 2) ovládnutím emocí – sebeovládáním, 3) schopností motivovat sebe sama - sebemotivací, 4) vnímavostí k emocím jiných lidí - empatií, a 5) uměním mezilidských vztahů – angažovaností (Zelinová, 2007). Jednotlivé schopnosti by se měly u dětí v průběhu času zlepšovat, a proto je důležitá podpora jejich rozvoje.

V dnešní době bývají pojmy emoční gramotnost či emoční inteligence nahrazovány populárnějším pojmem - **sociálně-emocionální kompetence**. Všechny výše uvedené schopnosti či kompetence jsou důležité jak pro osobní, tak společenský život dítěte a později dospělého člověka. Uvedené schopnosti lze rozvíjet i prostřednictvím zkušeností v interakci skupiny vrstevníků, kdy se dítě mladšího školního věku učí postupně např. porozumět ostatním, prosazovat určitý názor, řešit konflikty, hledat kompromis, bránit se, sdílet emoce, regulovat hněv aj. Z hlediska interakce skupiny vrstevníků jsou pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí významné různé zájmové kroužky, které mohou přispívat k rozvíjení porozumění, empatii, naslouchání, ohleduplnosti atp. Sociálně-emocionální kompetence lze rozvíjet záměrně také prostřednictvím preventivních programů. Příkladem takového preventivního programu je preventivní program Druhý krok, který popíšeme podrobněji v následující kapitole.

**Empatie** neboli vcítění je důležitá schopnost lidí v sociálních interakcích. Podle Nakonečného (2012, 368) je empatie: „*vpravení se do citového stavu druhé osoby, jakési spoluprožívání tohoto stavu, ovšem v zeslabené míře, např. spoluprožívání smutku*“. Při normálním vývoji dítěte a při bohatosti zkušeností se zrcadlením se empatie objevuje mezi druhým a třetím rokem života (Bauer, 2016). Pro rozvoj empatie je tedy klíčový dostatek zkušeností se zrcadlením pocitů dítěte pečující osobou. V případě málo rozvinuté empatie v důsledku nedostatečných zkušeností se zrcadlením lze empatii rozvíjet i později, např. v mladším školním věku, prostřednictvím tréninkových programů. Jedním z nich je i již zmíněný preventivní program Druhý krok. Právě v období mladšího školního věku by se měla schopnost empatie zlepšovat záměrným rozvíjením např. ve škole. Empatie je



důležitá pro děti mladšího školního věku, neboť má mimo jiné vliv na úspěchy ve škole a na schopnosti učit se (Profkreatis, 2009).

Emoce jsou spojeny se všemi psychickými procesy, a tak ovlivňují u žáků mladšího školního věku např. motivaci, učení, zapamatování, konání, touhy, myšlení nebo vzpomínání. Podle Nakonečného (2012) se dětské city vyznačují specifickými charakteristikami, kterými jsou krátkodobost, proměnlivost, spontánnost, bezprostřednost, a jsou výrazově silné, avšak současně povrchní. Tato skutečnost platí zejména u mladších dětí, obzvláště v období předškolního věku nebo ještě dříve. Během vývoje se city postupně obsahově diferencují; rozvíjí se tzv. vyšší city etické, estetické a intelektuální; bezprostřednost ustupuje a city jsou více předstírané (Nakonečný, 2012). Postupným zráním centrální nervové soustavy u dětí dochází ke zvýšení emoční stability a také k postupnému zvyšování odolnosti vůči zátěži (Vágnerová, 2012). Ke konci období mladšího školního věku začínají děti rozumět skutečnosti, že se mohou objevit současně protikladné nebo smíšené pocity vůči témuž objektu, a tak se u dětí rozvíjí emoční ambivalence (Vágnerová, 2012). Z výše uvedeného je patrná potřeba rozvoje sociálně-emočních kompetencí u dětí.

Ve druhé kapitole jsme se zabírali emocemi, neboť pochopení této problematiky je důležité pro porozumění výzkumné části. V jednotlivých kapitolách jsme vymezili, co jsou emoce, jaké mají složky a funkce, dále jsme vymezili související pojmy a některé charakteristiky emocí. Pozornost jsme věnovali rovněž problematice pozitivních a negativních emocí, přičemž jsme se zaměřili na pozitivní a negativní emoce i pocity, kterými se zabýváme v empirické části práce. Poslední podkapitolu jsme věnovali emocionálnímu vývoji, přičemž jsme se zaměřili na děti mladšího školního věku.

### 3 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK

Preventivní program Druhý krok je jedním z nejstarších a nejrozšířenějších programů rozvoje sociálně-emocionálního učení, který se ve světě používá. Vytvořila jej v roce 1986 nezisková organizace **Committee for Children** se sídlem v Seattlu, jejímž posláním je prostřednictvím vzdělávání podporovat sociálně-emocionální rozvoj, bezpečí a pohodu dětí (Committee for Children, 2009).

Preventivní program vychází z kognitivně-behaviorální teorie a za **teoretická východiska** jsou považována Bandurova teorie sociálního učení a Lurijova teorie o vnitřním monologu (Committee for Children, 2009). Podle teorie sociálního učení se člověk může učit v sociálních interakcích pozorováním, přičemž k učení dochází i bez provádění nápodoby (Hartl, Hartlová, 2009). Teorie o vnitřním monologu vychází z poznatků, že prostřednictvím vnitřního monologu je možné ovlivňovat chování, a bere tak v potaz praktické využití vztahu myšlení a chování (Committee for Children, 2009). K teoretickým východiskům programu se dále řadí model zpracování sociálních informací (Profkreatis, 2009). Model rozpracovali Crick a Dodge (1994) a jeho podstatou je pojednání o kompetentním sociálním chování, které předpokládá správné fungování šesti komponent: a) kódování sociálních klíčů spočívající v uvědomění si klíčových informací, b) interpretace sociálních klíčů spočívající v hledání přesného významu klíčů, c) objasnění cílů spočívající v hledání žádaného výsledku, d) hledání potencionální sociální odpovědi, e) zvolení vhodné odpovědi a f) uskutečnění zvolené odpovědi včetně monitorování jejího efektu.

Preventivní program Druhý krok se používá ve školách především jako primární prevence proti násilí, k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí a prosociálního chování. Efektivita a kvalita programu byla v různých zemích opakovaně výzkumně ověřována a potvrzena (viz dále). Preventivní program z hlediska efektivity je vhodné praktikovat dlouhodobě. Existují čtyři verze preventivního programu, které jsou rozdělené dle věkové kategorie pro děti předškolního věku, děti mladšího školního věku, žáky 2. stupně základní školy a studenty střední školy.

### 3.1 Preventivní program Druhý krok v zahraničí

Starší verzi programu, která je používána u dětí mladšího školního věku na Slovensku i u nás, tvoří 3 hlavní části zaměřené především na empatii, řešení problémů a zvládání hněvu. Jednotlivé části programu podrobněji popisujeme v podkapitole s názvem Preventivní program Druhý krok v České republice. Pilotní výzkum zmíněné verze probíhal v zahraničí v letech 1988-1991, přičemž výsledky ukázaly zlepšení u dětí ve všech směrech, na které je program zaměřen (Committee for Children, 2009).

V současné době je v zahraničí aktuální čtvrtá revidovaná verze preventivního programu, jehož efektivita a kvalita byla empiricky znovu ověřena a potvrzena. Nejnovější verze určená pro děti mladšího školního věku obsahuje celkem 22 lekcí pro každý školní rok rozdělených do čtyř hlavních částí: a) dovednosti učení, b) empatie, c) regulace emocí a d) řešení problémů (Low, Cook, Smolkowski, Buntain-Ricklefs, 2015). Během školní docházky od první do páté třídy tak děti absolvují celkem 110 lekcí programu, přičemž jedna lekce je počítána asi na jednu vyučovací hodinu. Např. v první třídě se v rámci programu v části dovednosti učení učí děti postupně naslouchání, zaměření pozornosti, následovat pokyny, vnitřnímu monologu a asertivitě; druhá část věnovaná empatii pak zahrnuje identifikaci pocitů, rozpoznávání ukazatelů pocitů, podobnosti a rozdílnosti pocitů, změnu pocitů, tematiku neúmyslných činů či nehod a projevení starosti a péče o druhé; ve třetí části zacílené na regulaci emocí se děti postupně zabývají identifikací vlastních pocitů, tématem intenzity pocitů, zklidnění hněvu, zklidnění za pomoci vnitřního monologu a regulaci starostí; poslední část věnovaná řešení problémů zahrnuje lekce zaměřené na strategie řešení problémů, smysl pro spravedlnost, pozvání dalších dětí ke hře, reakce na nadávky a poslední lekce programu se týká závěrečného zhodnocení, co se děti díky programu naučily (Committee for Children, 2014). Získané dovednosti se v dalších ročnících prohlubují a aktualizují. Při ověřování efektivity čtvrté revidované verze preventivního programu bylo zjištěno, že výsledný posun v oblasti sociálních a emocionálních kompetencí záleží na vstupní úrovni jmenovaných kompetencí žáka mladšího školního věku před zavedením preventivního programu, přičemž větší posun v této oblasti dosahují žáci s větším vstupním deficitem v oblasti sociálně-emocionálních kompetencí (Low et al., 2015).

Opakovanými **výzkumy** byl potvrzen pozitivní vliv programu na snížení antisociálního chování (např. Taub, 2002), snížení fyzické agresivity (např. Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, et al., 1997; Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000; Frey, Nolen, Edstrom, Hirschstein, 2005), zvýšení samostatnosti v řešení konfliktů bez zásahu dospělých (Frey et al., 2005), zlepšení prosociálního chování (např. Grossman et al., 1997; Frey et al., 2005; Neace, Muñoz, 2012) a zlepšení v oblasti sociálních kompetencí (např. Taub, 2002; Frey et al., 2005). Absolvování programu má také pozitivní vliv na snížení neomluvené absence a tím i zvýšení školní docházky, a to jak z krátkodobého hlediska, tak i z dlouhodobého (Neace, Muñoz, 2012), což zřejmě souvisí i s dalšími výzkumnými zjištěními jako je zlepšení vztahů ve třídě (Grossman et al., 1997). Výzkumem v Německu, kde je program rozšířen pod názvem Faustlos, byl dále zjištěn pokles úzkosti a deprese u dětí mladšího školního věku v porovnání s kontrolní skupinou (Schick, Cierpka, 2005).

### **3.2 Preventivní program Druhý krok na Slovensku**

Preventivní program Druhý krok má na Slovensku několikaletou tradici. S programem se setká v uvedené zemi většina dětí, protože je vyučován v rámci předmětu Etická výchova (Gajdošová, Herenyjová, Poláková, 2003). Jeho efektivita byla ověřována už od září roku 2003 (Gajdošová et al., 2003). V této zemi se program rozšířil pod názvem **Srdce na dlani** díky slovenským autorkám, které se zasloužily o implementaci preventivního programu na Slovensku, Gajdošové a Herényiové (2004), podle nichž název Srdce na dlani lépe vystihuje podstatu programu z hlediska rozvoje emocionality, citů, akceptace, empatie, altruismu a tolerance žáka.

Jeden z posledních výzkumů realizovaných na Slovensku naznačuje, že preventivní program u dětí mladšího školního věku lze obohatit o příběhy s morálními dilematy, což vede k rozvoji jejich morálního usuzování (Pařová, Valihorová, 2014). Jiná výzkumná studie přináší inspirativní pohled na využití preventivního programu v inkluzivní škole, neboť program lze využít k rozvoji tolerance a akceptace odlišností, k rozvoji soudržnosti a altruismu, spolupráce a dobrých sociálních vztahů a k redukci agrese (Bisaki, Slavíková, Lesajová, 2014). Další a starší realizované výzkumy uvádíme v podkapitole Výzkumy preventivního programu Druhý krok v souvislosti s výzkumným zaměřením práce.

### 3.3 Preventivní program Druhý krok v České republice

K nám se program dostal o něco později, a o jeho implementaci do základních a mateřských škol, včetně jeho propagace, usiluje **Spolek ŠPAS** (Škola porozumění a sdílení). Česká republika získala licenci k používání preventivního programu zásluhou slovenského sdružení Profkreatis (Smékalová, Palová, 2016). Rozkvětu, osvětě, rozvoji programu u nás se věnují zejména Smékalová a Palová. Ve školním roce 2015/2016 zavedlo preventivní program celkem pět pilotních základních škol v Olomouckém kraji (Smékalová, 2016) a ve školním roce 2016/2017 se zapojily také jiné základní školy i z jiných krajů, a kromě toho dochází i k implementaci do mateřských škol. Podobně jako na Slovensku je i u nás zatím přeložena verze programu pro děti předškolního a mladšího školního věku po třetí třídu. Přeložení verze programu pro děti od čtvrté třídy tak čeká na svou realizaci.

Program pro žáky mladšího školního věku je rozdělen do **tří hlavních částí**, v rámci kterých si děti osvojují dovednosti. V první části s názvem **Trénink empatie** se děti učí emoce identifikovat a rozpoznávat příčiny emocí v interakci s druhými lidmi, seznamují se se šesti primárními emocemi Ekmana a Friesena (viz předchozí kapitola) a učí se reagovat empaticky; ve druhé části nesoucí název **Ovládnání impulzivity a řešení problémů** se děti učí strategií vedoucí k uklidnění a tím i zvládnání impulzivity, reagovat s rozmyslem v sociálních interakcích a strategiím i konkrétním krokům k řešení problémů, přičemž se učí třístupňovému procesu řešení problémů, který spočívá v kladení otázek: Jak se cítím? V čem je problém? Co můžu udělat?; třetí část je označena jako **Zvládnání hněvu**, v nichž se děti učí různým strategiím (např. používat zklidňující myšlenky, správnému dýchání, změně zaměření pozornosti na pozitiva) (Committee for Children, 2009). V našich podmínkách navazuje preventivní program na rozvoj klíčových kompetencí personálních a sociálních i kompetencí k řešení problémů (Smékalová, Palová, 2016).

Jedna lekce programu trvá asi 30-40 minut v závislosti na počtu dětí ve třídě, přičemž 5 minut zabere úvod, 10-15 minut trvá příběh a diskuze, 10-15 minut zaberou hraní rolí a jiné hry a konečně asi 5 minut trvá ukončení a shrnutí lekce s praktickými radami (Committee for Children, 2009). V první třídě děti absolvují celkem 22 lekcí, ve druhé třídě 17 lekcí a ve třetí třídě 15 lekcí, což je celkem 54 lekcí v rozmezí první až třetí třídy (Committee for Children, 2009; Profkreatis, 2009). V rámci programu používají učitelé

různé strategie k osvojení dovedností např. modelové situace, koučink, vyprávění příběhů, skupinovou diskuzi, hraní rolí nebo práci s knihou (Committee for Children, 2009). Práci s programem pedagogům usnadňují úvodní karty ke každé hlavní části programu, karty s fotografiemi a metodickými pokyny pro každou lekci, příběhy k lekcím, motivační postery k vyvěšení ve třídě a příručka k programu pro učitele (Committee for Children, 2009; Profkreatis, 2009). Pro účinnost programu se doporučuje i zapojení rodiny, která může naučené u dětí posilovat. Vhodná je tedy spolupráce pedagogů s rodiči žáků.

U nás je zatím publikovaná pouze jedna **výzkumná studie**, která se zabývá problematikou ověřování vlivu programu Druhého kroku na sociálně-emocionální kompetence žáků, a jejichž autorkou je Palová (2016). V rámci kvantitativního výzkumu uvedená autorka zvolila dvě výzkumné metody. První z nich nese název Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS), přičemž zvolila část sociálně-emocionální kompetence se subtesty: rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání; a jako druhou metodu použila Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (TEIQue-CF). Bližší popis jednotlivých metod uvádí autorka ve své práci. Výzkumný soubor tvořilo 66 žáků 2. třídy, přičemž 34 žáků bylo z experimentální a 32 žáků z kontrolní skupiny (Palová, 2016). Tradičně experimentální skupinu tvořili žáci, kteří absolvovali preventivní program, oproti kontrolní skupině, kterou tvořili žáci, již neabsolvovali daný program. Pretest probíhal v září 2015 a posttest v únoru 2016 (Palová, 2016). Ve výzkumné studii autorka potvrdila statistický významný pozitivní vliv preventivního programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence (Palová, 2016). Přestože se nejedná o reprezentativní studii, považujeme tento výzkum za jeden z nejpřínosnějších, neboť v něm autorka uvádí podrobný popis výzkumného procesu a jedná se o první výzkum realizovaný u nás, na který můžeme navazovat.

### **3.4 Výzkumy preventivního programu Druhý krok v souvislosti s výzkumným zaměřením práce**

V empirické části se věnujeme zejména vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku, a dříve než přejdeme k empirické části práce, se nyní zmíníme o výzkumech, které korespondují s naším výzkumným zaměřením práce. Přestože je program zaměřen, jak uvádíme výše, především na primární prevenci násilí, na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí a prosociálního chování, existují

výzkumné studie, které zkoumaly vliv preventivního programu Druhý krok i na další oblasti schopností – včetně **kreativity**. Jednou z nich je slovenská výzkumná studie, kterou nyní popíšeme.

Ověřováním efektivity a kvality programu v letech 2003-2007 se na Slovensku věnovalo občanské sdružení Profkreatis u celkem 121 žáků mladšího školního věku (Profkreatis, nedatováno). Za výzkumnou metodu byl zvolen Škálový dotazník školského správania od autorů Mezery, Škeřika a Kubíče (Profkreatis, nedatováno). Jedná se o posuzovací škálu, kterou vyplňovali třídní učitelé, přičemž se u celkem 46 položek měli zamyslet nad četností určitého chování daného žáka. Každou položku hodnotili třídní učitelé na pěti bodové škále, kde jednotlivé póly stupnice byly označeny čísly od 1 vyjadřující *nikdy*, až po 5, která vyjadřovala *velmi často*. Kromě tvořivosti je možné u žáka dále posuzovat dotazníkem pochopení a vhlad do situace, pozornost, impulzivitu, volní sebekontrolu, samostatnost a aktivitu, sociabilitu, negativismus a emoční labilitu. Tímto výzkumem bylo zjištěno, že jednoroční práce s preventivním programem Druhý krok má signifikantně pozitivní vliv na tvořivost, samostatnost, porozumění, sociabilitu a sebekontrolu (Profkreatis, nedatováno). Přesto vzhledem k počtu výzkumného souboru dané zjištění není vhodné zobecňovat, protože se nejedná o reprezentativní výzkumný vzorek. Podle našeho názoru je škoda, že k uvedenému výzkumu není zveřejněn podrobný popis statistické analýzy a že jednotlivé články vztahující se ke zmíněnému výzkumu nejsou na webu dostupnější. Avšak i přesto je tato výzkumná studie pro nás cenným zdrojem informací.

Výzkumné zjištění výše popsané studie pozitivního vlivu na tvořivost podporuje i další výzkumná studie realizovaná taktéž na Slovensku, v nichž se sledovaly pozitivní projevy školního chování (pochopení a vhlad do situace, tvořivost, sebekontrola, samostatnost a aktivita, sociabilita), negativní projevy školního chování (nepozornost, impulzivita, negativismus a emoční labilita) a úroveň rizikového chování (asociální chování, antisociální chování, egocentrické chování, impulzivní chování, maladaptivní chování, negativistické chování, inklinace k problémové skupině) u žáků prvních a druhých tříd (Hučeková, Komárik, 2010). Celkem bylo do výzkumu zapojeno 61 žáků ze dvou základních škol, přičemž jedna ze základních škol byla z 90 % zastoupena romským etnikem (Hučeková, Komárik, 2010). Autoři článku uvádějí, že program měl vliv na zvýšení úrovně pozitivních faktorů školního chování – včetně tvořivosti, na snížení

negativních projevů školního chování a na snížení rizikového chování žáků, přičemž pozitivní vliv na školní chování se projevil už po šesti měsících a na rizikové chování po jednom roce (Hučeková, Komárik, 2010). Dále bylo zjištěno, že pro udržení výsledného pozitivního vlivu je nutné pracovat s preventivním programem dlouhodobě (Hučeková, Komárik, 2010). Pro nás je také zajímavým výzkumným zjištěním, že etnikum nemá vliv na pozitivní vliv na tvořivost. Jak romští, tak neromští žáci dosáhli totiž srovnatelného statisticky významného zlepšení v tvořivosti (Hučeková, Komárik, 2010). Bohužel autoři neuvádějí v článku výzkumnou metodu, kterou v rámci výzkumu používali, avšak vzhledem k popisu zaměření dané studie se domníváme, že se jednalo rovněž o dotazník školského správání od autorů Mezery, Škeříka a Kubíče. I v tomto případě se v článku setkáváme s jistými úskalími – např. autoři neuvádějí, kdy probíhal výzkum a sběr dat, a dále není uvedena statistická analýza dat. Do hlubšího vhledu nám chybí popis výzkumného procesu, ale i tak nás výzkumná studie inspirovala k ověření pozitivnímu vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost, kterým se budeme zabývat v empirické části práce.

Bohužel jsme nenašli další zahraniční výzkumy, jež bychom mohli na tomto místě o vlivu preventivního programu na tvořivost uvést. A co se týče **afektivity**, tak ani zde jsme nenašli žádné výzkumy, které by se zabývaly vlivem preventivního programu Druhý krok na afektivitu, přesto se domníváme, že preventivní program Druhý krok vzhledem ke svému zaměření může mít vliv na afektivitu žáků mladšího školního věku. Jednotlivé argumenty pro naši domněnku uvádíme ve výzkumné části práce.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

V předchozích kapitolách jsme se věnovali mimo jiné vymezení klíčových pojmů práce – tvořivosti a afektivitě, o které pojednáváme v kapitole o emocích, neboť problematika emocí zastřešuje i problematiku afektivity. Dále jsme se soustředili na to, abychom klíčové pojmy uvedli v kontextu vývojového období mladšího školního věku. Rovněž jsme kladli důraz na důležitost podpory a rozvoje jak tvořivosti, tak sociálně-emocionálních kompetencí, přičemž jsme popsali jeden z perspektivních nástrojů sociálně-emocionálního učení – preventivní program Druhý krok, který se zdá být i vhodným nástrojem pro rozvoj některých dalších schopností. Taktéž jsme se zaměřili na průběžné uvádění dosavadních výzkumů dané problematiky. Ještě před uvedením hlavního cíle práce stručně shrneme, proč je důležité zabývat se výzkumem tvořivosti a afektivity u dětí mladšího školního věku. Následující shrnutí má význam pro hlubší porozumění hlavnímu cíli práce, jakož i práci celkově.

Tvořivost je velmi žádanou schopností člověka ve všech oblastech jeho života. Zejména zaměstnavatelé v poslední době mnohdy kladou požadavek tvořivosti na uchazeče o určité pracovní místo. Tvořivost je také více v profesní oblasti ceněna než znalosti, neboť nezastarává tak rychle jako znalosti. V podstatě lze uvažovat v této souvislosti o tvořivosti jako flexibilní výhodě oproti rychle se proměňujícím znalostem. Důležitý je také fakt, že posun v tvořivosti nenastává ze dne na den, a je tak důležité podporovat postupný rozvoj tvořivosti už u malých dětí, přesto se i v dnešní době setkáváme se skutečností, že někteří pedagogové kladou i na dále největší důraz na znalosti. O významu tvořivosti pro společnost a jedince není pochyb, a proto je žádoucí provádět výzkumy tvořivosti, které přispívají k poznávání a k porozumění dané problematiky, které upozorňují a informují o daném významu veřejnost včetně pracovníků v pedagogické oblasti.

Také u afektivity platí, že na této schopnosti lze u většiny lidí pracovat a rozvíjet ji žádoucím směrem. Obzvláště žádané jsou pozitivní emoce a pocity, neboť jsou pro člověka příjemné a prospěšné pro jeho život a zdraví. Již v teoretické části jsme se zmiňovali, že pozitivní emoce, pocity nebo nálada podporují učení (Stuchlíková, 2007), pozornost (Fredrickson, Branigan, 2005), budování sociálních interakcí (Stuchlíková, 2007),

schopnost řešit problémy (Isen, 2000) a tvořivost (Kaufmann, Vosburg, 2002; Stuchlíková, 2007). Kromě toho mají také pozitivní vliv na zdraví, např. snižují riziko kardiovaskulárního onemocnění (Davidson, Mostofsky, Whang, 2010). Z výše uvedených důvodů je vhodné podporovat pozitivní emoce a pocity, a proto je důležitý i výzkum této oblasti.

V souvislosti s implementací preventivního programu Druhý krok do českých základních škol chceme zjistit, jaký je vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků třetích tříd. Na základě uvedeného formulujeme hlavní výzkumný cíl práce a dále pro přehlednost uvádíme dílčí cíle spolu s výzkumnými hypotézami.

Hlavním cílem empirické části této práce je **ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků třetích tříd.**

## **4.1 První dílčí cíl a související hypotézy**

**Dílčí výzkumný cíl 1:** Ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost žáků třetích tříd.

- **Hypotéza 1.1:** Děti z experimentální skupiny dosahují po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v průměru vyšší celkové skóre tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení než před jeho zahájením.
- **Hypotéza 1.2:** Experimentální skupina žáků dosahuje po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v průměru vyšší celkové skóre tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou žáků.

Výše uvedené hypotézy jsme formulovali na základě realizovaných slovenských výzkumů. Jeden z nich provedlo občanského sdružení Profkreatis (nedatováno), které přišlo s výzkumným zjištěním, že preventivním program Druhý krok má statisticky signifikantní pozitivní vliv na tvořivost žáků mladšího školního věku. Uvedené výzkumné zjištění podporuje i další výzkum realizovaný na Slovensku, který uskutečnili autoři Hučeková a Komárik (2010). Oba dva zmíněné výzkumy popisujeme podrobně v podkapitole

Výzkumy preventivního programu Druhý krok v souvislosti s výzkumným zaměřením práce.

## 4.2 Druhý dílčí cíl a související hypotézy

**Dílčí výzkumný cíl 2:** Ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na afektivitu žáků třetích tříd.

- **Hypotéza 2.1:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru více pozitivních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok než před jeho zahájením.
- **Hypotéza 2.2:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru méně negativních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok než před jeho zahájením.
- **Hypotéza 2.3:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru více pozitivních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v porovnání s kontrolní skupinou v tomtéž období.
- **Hypotéza 2.4:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru méně negativních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v porovnání s kontrolní skupinou v tomtéž období.

Ačkoliv neexistují výzkumy, které by se zabývaly přímo vlivem preventivního programu Druhý krok na afektivitu, domníváme se, že s rozvojem sociálně-emocionálních kompetencí, na něž je program zaměřen, dojde i ke zvýšení pozitivní a ke snížení negativní afektivity. Jak jsme uvedli v kapitole o emocích, pozitivní afektivitu vyjadřují pocity entusiasmů, bdělosti a energie (Watson, Clark, Tellegen, 1988) a kromě uvedeného podle dotazníku PANAS-C také pocity radosti i štěstí a jiné pozitivní pocity a emoce. Nízkou pozitivní afektivitu charakterizuje letargie a smutek (Watson et al., 1988). Ve výzkumu Hučkové a Komárika (2010) byl zjištěn mimo jiné po šesti měsících práce s Druhým krokem pozitivní vliv na aktivitu žáků. Tato skutečnost by se mohla projevit zvýšením pozitivní afektivity v dotazníku PANAS-C v položce, kde mají žáci posoudit čilost. Dále byl prokázán několika výzkumy (např. Grossman et al., 1997; Frey et al., 2005) pozitivní

vliv na sociální vztahy žáka, což může rovněž přispět ke zvýšení pozitivních pocitů a emocí.

Oproti pozitivní afektivitě je negativní afektivita spojena s pocity smutku, strachu, viny a hněvu (Ebesutani et al., 2012). Nízkou negativní afektivitu vyjadřují vyrovnanost a pokojnost (Watson et al., 1988). Na základě několika realizovaných výzkumů se domníváme, že u žáků dojde ke snížení negativní afektivity. Jedním z nich je výzkum Schicka a Cierpky (2005), kteří zjistili, že preventivní program má vliv na snížení úzkosti a deprese u dětí mladšího školního věku. Dále byl zjištěn pokles impulzivity (Hučeková, Komářík, 2010) a snížení fyzické agresivity (např. Grossman et al., 1997; Frey et al., 2000). Zmíněné výzkumy tak podporují obsahové zaměření Druhého kroku, v rámci něhož se děti učí ovládnutí impulzivity a řešení problémů i zvládnutí hněvu. Uvedené skutečnosti se mohou projevit snížením skóre v položkách dotazníku PANAS-C, u kterých mají žáci posuzovat vztek, smutek a strach, čímž by mělo dojít ke snížení negativní afektivity.

## 5 METODOLOGICKÝ RÁMEC A REALIZACE VÝZKUMU

V souladu se sledovaným cílem práce jsme zvolili **kvantitativní typ výzkumu** – konkrétně se jedná o kvaziexperiment, v rámci kterého jsme použili celkem dvě metody získávání dat.

### 5.1 Metody získávání dat

První použitou metodou sloužící ke zjišťování tvořivého potenciálu byl **Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)**, jehož autory jsou Urban, Jellen a Kováč (2003). Test je možné administrovat individuálně i skupinově již u dětí od 4 let. Existují celkem dvě formy testu – forma A a forma B, které obsahují každá 6 figurálních fragmentů. 5 fragmentů se nachází uvnitř rámu a jsou jimi půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka a přerušovaná čára. Posledním šestým fragmentem je malé ležaté u, které se nachází mimo rám. Forma B se liší od formy A akorát otočením o 180°. To znamená, že pokud se ve formě A nachází půlkruh vpravo nahoře, pak ve formě B je vlevo dole otočený opačným směrem. Výhodou je, že test je možné použít při zjišťování vlivů programů rozvíjení tvořivosti formou testu a retestu (Urban et al., 2003).

Po rozdání testového archu seznámí administrátor účastníky testování s instrukcí. Instrukce je zadávána ústně, přičemž její podstatou je vyzvat účastníky, aby dokreslili rozmalovanou kresbu (Urban et al., 2003). Účastníci mohou kreslit obrázek pouze černým pisátkem, přičemž pravítka a gumy jsou zakázány. V rámci našeho výzkumu jsme před testováním žákům vždy rozdávali černá pisátka. Důležitá je skutečnost, že účastníci testování mohou na obrázku pracovat maximálně 15 minut, poté musí skončit. O časovém omezení administrátor předem neinformuje účastníky testování.

Kresebná produkce se hodnotí podle 14 kategorií, jejichž sečtením získáme celkový skóre TSD-Z, který lze srovnávat s normami. Jednotlivé kategorie se hodnotí striktně podle instrukcí uvedených v manuálu testu, a proto je zde nebudeme ani uvádět, neboť nechceme tímto poskytovat návod osobám, které by mohly zadávat uvedenou metodu jiným lidem bez potřebného manuálu. Celkový skóre TSD-Z: „*představuje hodnotu odhadu tvořivého potenciálu jednotlivce, a to tak, jak ho měří předložený test*“ (Urban et al., 2003, 18). S ohledem k věku je možné jednotlivé výsledky v rámci norem zařadit do klasifikačního

schématu do jedné ze sedmi skupin: hluboce podprůměrný, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný, vysoce nadprůměrný, extrémně nadprůměrný a fenomenální (Urban et al., 2003). Součástí manuálu jsou tabulky norem získané na německé a slovenské populaci.

Druhou použitou metodou byl dotazník **Positive and Negative Affect Schedule for Children** (PANAS-C) (Laurent et al., 1999). Tato metoda byla přeložena do češtiny v rámci bakalářské diplomové práce Novotné Kubínkové (2012). Dotazník slouží ke zjišťování pozitivních a negativních emocí či pocitů a je odvozen od starších osvědčených dotazníků PANAS a PANAS-X. Existuje několik verzí dotazníků PANAS-C, které se liší v počtu položek a ve formulaci zadání, avšak podstata a princip vyplňování dotazníku zůstávají stejné. Respondent je vyzván, aby si přečetl několik slov, která vyjadřují různé emoce a pocity, a u každého popřemýšlel nad tím, jak často danou emoci nebo pocit cítil v určitém časovém období.

Původní verze PANAS-C má 30 položek, které vyplňuje respondent na sebeposuzující pětibodové Likertově škále od 1, která znamená *Velmi zřídka nebo nikdy*, až po 5 vyjadřující *Velmi často* (Laurent et al., 1999). Celkem 27 emocí nebo pocitů z dotazníku je možné zařadit do jedné ze dvou na sobě nezávislých dimenzí. První dimenze vyjadřuje pozitivní afektivitu (PA) a lze ji určit na základě vysokého skóre celkem 12 položek pozitivních emocí či pocitů, jimiž jsou např. veselý/á, aktivní nebo klidný/á. Pozitivní afektivitu charakterizují pocity entusiasmů, bdělosti a energie (Watson et al., 1988). Druhá dimenze identifikuje negativní emoce a pocity, a proto je označovaná jako dimenze negativní afektivity (NA), kterou lze určit na základě vysokého skóre celkem 15 položek vyjadřující takové negativní emoce nebo pocity jako např. vzteklý/á, depresivní anebo zahanbený/á. Negativní afektivita je spojena s pocity smutku, strachu, viny a hněvu (Ebesutani et al., 2012). Pouze 3 položky z dotazníků se nezařazují ani do jedné ze dvou uvedených škál – jsou jimi ostražitý/á, nebojácný/á a odvážný/á.

Kromě původní verze dotazníku PANAS-C s 30 položkami existuje i **zkrácená verze** dotazníku s 10 položkami, kterou vyvinuli autoři Ebesutani, Regan, Smith, Reise, Higa-McMillan a Chorpita (2012) a kterou je možné použít u dětí od 6 let. Uvedení autoři zjistili ve své studii na vzdory zkrácení dotazníku dobrou vnitřní konzistenci ( $\alpha$  0,86 u pozitivní afektivity a  $\alpha$  0,82 u negativní afektivity) (Ebesutani et al., 2012). Pozitivní afektivitu lze

identifikovat na základě vysokého skóre 5 položek: šťastný/á, veselý/á, pyšný/pyšná, radostný/á a čilý/á. Negativní afektivitu je možné stanovit taktéž na základě vysokého skóre 5 položek: smutný/á, vystrašený/á, bojící se, zkroušený/á a vzteklý/á.

Vzhledem k věku našeho výzkumného souboru, ke složitosti některých slov a délce původní verze dotazníku jsme preferovali v našem výzkumu redukovanou verzi dotazníku PANAS-C, přičemž jsme upravili zadání dotazníku takovým způsobem, aby odpovídalo věku účastníku našeho výzkumu. U výzkumného souboru žáků jsme zjišťovali, jak často cítili určitou emoci nebo pocit za uplynulý týden. Součástí zadání byly i názorné příklady, jak dotazník vyplňovat. Dotazník PANAS-C použitý v našem výzkumu uvádíme v příloze. Obě zvolené metody byly vybírány s ohledem k požadavkům empirické části práce.

## 5.2 Etické aspekty

Výzkum probíhal v souladu s etickými principy k účastníkům výzkumu a na základě našeho nejlepšího vědomí a svědomí. Vzhledem k nezletilosti účastníků výzkumu jsme vyžadovali podepsání písemného **informovaného souhlasu** o účasti na našem výzkumu zákonnými zástupci účastníků výzkumu, přičemž jsme vytvořili informovaný souhlas zvlášť pro experimentální a zvlášť pro kontrolní skupinu. Po navázání spolupráce se základními školami, které se zapojily do výzkumu, jsme zaslali vytištěné informované souhlasy poštou. Na zpětném předání vyplněných informovaných souhlasů jsme se s třídními učiteli participujících tříd domluvili na osobním setkání za účelem pretestu. Vzory informovaných souhlasů, které byly použity ve výzkumu, jsou součástí přílohy magisterské diplomové práce. Rovněž byla zachována i následná dobrovolnost účasti na výzkumu a možnost odstoupení z výzkumu, avšak s viditelným odporem u participantů jsme se nesešli.

Účastníci výzkumu byli informováni o účelu a významu výzkumu třídními učiteli i námi před zahájením sběru dat, přičemž měli možnost se nás doptat, pokud něčemu nerozuměli nebo jim něco nebylo jasné. Dodrželi jsme tak zásadu práva na informace. Celý výzkum probíhal v souladu s respektem a ohledem vůči participantům výzkumu. Co se týče prezentace dat, tak dodržujeme anonymitu účastníků výzkumu, a statistickou analýzu dat prezentujeme opatrně včetně limitů výzkumu.



## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRŮBĚH VÝZKUMU

Vzhledem ke sledovanému cíli práce, ověřování vlivu preventivního programu Druhý krok u žáků mladšího školního věku, jsme oslovili základní školy prvního stupně, které pracovaly nebo se rozhodly pracovat s programem Druhý krok. Základních škol pracujících s programem Druhý krok není u nás zatím mnoho, neboť dochází k jeho implementaci do českých škol, dostává se do povědomí širší veřejnosti i odborníků a je jen několik desítek osob, které prošly odborným školením k používání metody Druhý krok, a mohou s ním tak pracovat. Pro vytvoření **experimentální skupiny** jsme si stanovili následující kritéria:

- Musí se jednat o třídu základní školy prvního stupně.
- Ve vybrané třídě musí s programem pracovat pedagog, který prošel odborným školením k používání metody Druhý krok.
- S preventivním programem Druhý krok musí pedagog začít pracovat v dané třídě v průběhu září 2016.
- Třídní učitel a žáci (včetně jejich zákonných zástupců) třídy musí souhlasit s účastí na výzkumu a přislíbit účast na pretestu i posttestu.

Podářilo se nám navázat spolupráci celkem se dvěma třetími třídami různých základních škol, které splňovaly výše uvedená kritéria. Experimentální skupinu tak tvoří žáci dvou třetích tříd ve věku 8-9 let, kteří se účastnili preventivního programu Druhý krok od září 2016. Navázání spolupráce a sběr dat v experimentální skupině uvádíme v podkapitole Sběr dat.

Dalším úkolem bylo nalezení vhodné **kontrolní skupiny**<sup>1</sup>, která bude splňovat taktéž určitá kritéria:

- Musí se jednat o třetí třídu základní školy.
- Musí pocházet ze stejného kraje jako třída z experimentální skupiny.
- Typ obce vybrané kontrolní třídy musí korespondovat s typem obce třídy z experimentální skupiny.

---

<sup>1</sup> Podle Ferjenčíka (2010) je vhodnější namísto kontrolní skupiny u kvaziexperimentů hovořit o porovnávací (komparační) skupině, přesto po metodologické konzultaci s odborníky z katedry psychologie Univerzity Palackého užíváme tradičnější spojení - kontrolní skupina.

- Třídní učitel a žáci (včetně jejich zákonných zástupců) třídy musí souhlasit s účastí na výzkumu a přislíbit účast na obou plánovaných sběrech dat.

I v tomto případě se nám podařilo na základě uvedených kritérií navázat spolupráci celkem se dvěma třetími třídami, které během pololetí s preventivním programem Druhý krok nepracovaly.

Vzhledem k výše uvedeným okolnostem se jednalo jak u experimentální, tak u kontrolní skupiny o záměrný výběr. Výběr výzkumného souboru byl realizován na základě dostupnosti, a nelze jej tudíž považovat za reprezentativní. Pro naši práci však reprezentativnost není stěžejní, protože se nejedná o zjišťování výskytu a rozložení určitých jevů v populaci žáků mladšího školního věku.

## **6.1 Sběr dat**

Za účelem sběru dat jsme navázali nejdříve spolupráci se základními školami, které měly v plánu pracovat s preventivním programem Druhý krok od září 2016. Jednalo se celkem o dvě třídy, jež tvoří experimentální skupinu. První třída třetáků, se kterou jsme spolupracovali, je pražská a druhá třída třetáků pochází z Olomouckého kraje z městyse. Dále jsme telefonicky i emailem oslovili několik škol z Olomouckého kraje, přičemž jsme se soustředili na typ obce městyse. Z pražských škol ze stejné části Prahy, jako je třída z experimentální skupiny, jsme telefonicky i emailem oslovili kolem 15 škol. Nakonec se nám podařilo najít dvě vhodné třídy, které tvoří kontrolní skupinu.

První sběr dat probíhal na začátku září 2016 (ve dnech od 8.9.2016 do 12.9.2016). Cílem prvního sběru dat bylo u experimentální skupiny zjistit úroveň tvořivosti i afektivity před zahájením práce s preventivním programem Druhý krok a u kontrolní skupiny zjistit rovněž úroveň tvořivosti a afektivity v tomtéž období. Druhý sběr dat se uskutečnil začátkem února 2017 (ve dnech 2.2.2017 až 7.2.2017) a jeho cílem bylo u experimentální skupiny zjistit úroveň tvořivosti a afektivity po pololetní práci s uvedeným programem. Taktéž u kontrolní skupiny jsme zjišťovali úroveň tvořivosti a afektivity za stejné období.

Vzhledem ke skutečnosti, že je více studentů, kteří se zabývají výzkumem preventivního programu Druhý krok, jsme byli rozděleni vedoucí práce na sběr dat do výzkumných podtýmů. Já jsem spolupracovala s Terezou Chobockou, která se zabývala vlivem preventivního programu na sebepojetí žáků mladšího školního věku. Sebepojetí zjišťovala dotazníkem Piers-Harris Self Concept Scala 2 (PHCSCS-2). Sběr dat probíhal v rámci jedné vyučovací hodiny. Vzhledem k velkému počtu položek v dotazníku (PHCSCS-2) jsme se rozhodli jej zařadit jako první. Druhou metodu, kterou jsme dětem předkládali, byl dotazník PANAS-C. Urbanův figurální test tvořivého myšlení jsme zařadili jako poslední, neboť tvoření obrázku mělo pro žáky motivující charakter, a žáci se na něj těšili.

## 6.2 Popis výzkumného souboru

Na výzkumu participoval odlišný počet žáků v pretestu a posttestu. Tato skutečnost byla způsobena absencí některých žáků během prvního nebo druhého sběru dat. Konečný počet výzkumného souboru ovlivnilo i stanovení dalších nezbytných kritérií pro zařazení žáka do výzkumu:

- Žák se musí zúčastnit obou sběrů dat.
- Musí odpovědět na každou položku dotazníku podle zadání. Do výzkumu nebudou zařazeny dotazníky, které jsou chybně vyplněny. Například dvě odpovědi u jedné položky aj.
- Vyplnění dotazníku musí být věrohodné. Z výzkumu budou vyřazeny pochybně vyplněné dotazníky, na které bude žák u jednotlivých položek např. odpovídat vždy stejnou odpovědí.

Na základě výše uvedených kritérií byl vyřazen odlišný počet testových archů zjišťujících tvořivost a dotazníků zjišťujících afektivitu, čímž se také liší celkový počet účastníků výzkumu zaměřeného na zjišťování vlivu preventivního programu na tvořivost a na afektivitu. Jednotlivé počty vyřazených a zařazených testových archů tvořivosti a dotazníků afektivity uvádíme v následujících tabulkách.

Tabulka 1: Počty vyřazených a zařazených testových archů ve výzkumu tvořivosti

	Vyřazeno		Zařazeno	
	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Dívky	3	2	24	11
Chlapci	2	10	22	20
Celkem	5	12	46	31

Tabulka 2: Počty vyřazených a zařazených dotazníků ve výzkumu afektivity

	Vyřazeno		Zařazeno	
	Experimentální skupina	Kontrolní skupina	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Dívky	5	2	22	11
Chlapci	4	11	20	19
Celkem	9	13	42	30

Alespoň jednoho sběru dat se zúčastnilo celkem 94 žáků. V části výzkumu zjišťující vliv preventivního programu na **tvořivost** zahrnuje **experimentální skupina 46 žáků** a **kontrolní skupina 31 žáků**, zatímco v části výzkumu zabývajícím se vlivem preventivního programu na **afektivitu** čítá **experimentální skupina 42 žáků** a **kontrolní skupina 30 žáků**. Průměrný věk žáků v době prvního sběru dat konaného v první polovině září činí 8,67 roku se standardní odchylkou 0,47 roku, kdežto průměrný věk v době druhého sběru dat realizovaného v první polovině února je 8,86 roku se standardní odchylkou 0,34.

## 7 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Nejprve byla data z vyhodnocených testových archů a dotazníků převedena do tabulkového procesoru Microsoft Office Excel 2007, kde byla utříděna a dále použita pro deskriptivní statistiku. K dalšímu statistickému zpracování byl použit statistický software Statistica 12, v němž jsme využili testy normality, t-test a test ANOVA pro opakovaná měření.

### 7.1 Výsledky

V této části práce uvádíme výsledky týkající se vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu. Nejdříve se věnujeme v samotné podkapitole ověřování vlivu preventivního programu na tvořivost, a poté v další samotné podkapitole ověřování vlivu preventivního programu na afektivitu. V poslední podkapitole této části uvádíme přehledné shrnutí výzkumných závěrů o přijetí či zamítnutí stanovených hypotéz.

#### 7.1.1 Program Druhý krok a tvořivost

Pro základní orientaci v datech nás zajímala nejdříve popisná statistika, kterou uvádíme v tabulce 3. V uvedené tabulce jsou zachyceny průměry celkových skóre tvořivosti žáků z experimentální i z kontrolní skupiny. I v našich tabulkách uvádíme tradičně označením písmene *M* průměrnou hodnotu, *SD* směrodatnou odchylku, *MIN* nejnižší naměřenou hodnotu, *MAX* nejvyšší naměřenou hodnotu a *N* celkový počet účastníků. Celkový skóre tvořivosti je označován zkratkou *TSD-Z*.

Tabulka 3: Deskriptivní statistiky pro celkový skóre tvořivosti

	Experimentální skupina N = 46				Kontrolní skupina N = 31			
	M	SD	MIN	MAX	M	SD	MIN	MAX
TSD-Z Pretest	15,07	6,95	6	34	15,16	4,99	8	30
TSD-Z Posttest	27,20	9,88	12	51	16,65	7,57	7	34

Z tabulky je zjevné, že žáci z experimentální skupiny dosáhli většího posunu v průměru celkového skóre tvořivosti za zkoumané období v porovnání s kontrolní skupinou. Zatímco žákům z experimentální skupiny se zlepšil celkový skóre tvořivosti v průměru asi o 12 bodů, u žáků z kontrolní skupiny tvoří posun v celkovém skóre tvořivosti v průměru asi jen o 1,5 bodu. Dále jsme použili testy pro ověření normality rozložení získaných dat a zjistili jsme, že data vykazují normální rozložení, a proto dále pracujeme s parametrickými testy. Abychom zjistili, zda je rozdíl mezi pretestem a posttestem u experimentální a kontrolní skupiny statisticky signifikantní, provedli jsme t-test pro závislé vzorky. Výsledky t-testu prezentujeme v tabulce 4 a v tabulce 5. Písmeno *t* zde značí hodnotu testového kritéria a písmeno *p* vyjadřuje p-hodnotu testu.

Tabulka 4: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u experimentální skupiny

	M	SD	t	p
TSD-Z Pretest	15,07	6,95		
TSD-Z Posttest	27,20	9,88	-8,68	<b>0,000</b>

Tabulka 5: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u kontrolní skupiny

	M	SD	t	p
TSD-Z Pretest	15,16	4,99		
TSD-Z Posttest	16,65	7,57	-1,24	0,224

Na základě provedeného t-testu lze konstatovat, že v případě experimentální skupiny se jedná o statisticky signifikantní posun v tvořivosti, neboť zjištěná hodnota *p* je menší než stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , čímž přijímáme hypotézu 1.1. Naopak v případě kontrolní skupiny se jedná o posun, který není statisticky významný.

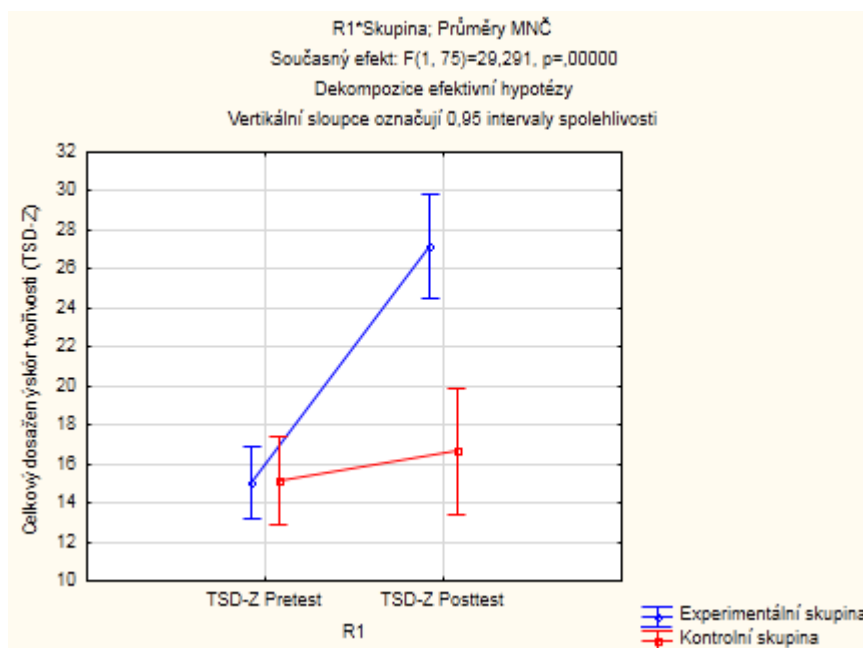
Za účelem ověření hypotézy 1.2 jsme dále pracovali s testem ANOVA pro opakovaná měření. Jednotlivé výsledky jsou shrnuty v tabulce 6. I v následující tabulce uvádíme tradiční statistické zkratky, kde *SC* rozumíme součet čtverců, *PC* – průměrný součet čtverců, *F* – hodnota testovacího kritéria a *p* značí p-hodnotu testu.

Tabulka 6: Výsledky testu ANOVA pro opakovaná měření

	SČ	Stupně volnosti	PČ	F	p
Abs. člen	50798,64	1	50798,64	600,75	<b>0,000</b>
Skupina	1012,04	1	1012,04	11,96	<b>0,000</b>
R1	1716,29	1	1716,29	47,90	<b>0,000</b>
R1*Skupina	1049,59	1	1049,59	29,29	<b>0,000</b>

Z tabulky je zjevný statisticky signifikantní rozdíl jak mezi skupinami, tak mezi sledovanou závisle proměnnou v pretestu a posttestu. R1 označuje rozdíl v průměrném dosaženém skóru tvořivosti mezi pretestem a posttestem. Jednotlivé posuny a rozdíly v celkovém skóru tvořivosti u skupin lze porovnat nejlépe na grafu interakcí R1 a skupiny, který uvádíme níže. Na základě zjištěného hypotézu 1.2 přijímáme.

Graf 1: Rozdíly v celkovém skóru tvořivosti mezi experimentální a kontrolní skupinou



## 7.1.2 Program Druhý krok a afektivita

Také při zkoumání vlivu programu Druhý krok na afektivitu nás nejdříve zajímala popisná statistika, kterou prezentujeme v tabulce 7. Ve zmíněné tabulce jsou uvedeny rozdíly v průměrech skóru pozitivní afektivity (PA) i negativní afektivity (NA) u experimentální a

kontrolní skupiny. Zatímco u experimentální skupiny se v průměru nepatrně pozitivní afektivita snížila, u kontrolní skupiny došlo k mírnému zvýšení pozitivní afektivity.

Tabulka 7: Deskriptivní statistiky pro pozitivní a negativní afektivitu

	Experimentální skupina N = 42				Kontrolní skupina N = 30			
	M	SD	MIN	MAX	M	SD	MIN	MAX
PA Pretest	18,88	3,05	11	24	17,53	3,97	10	24
PA Posttest	18,64	4,58	7	25	19,23	2,97	13	25
NA Pretest	10,43	4,31	5	21	10,83	3,92	5	20
NA Posttest	10,52	4,10	5	25	10,10	4,05	5	18

Také v tomto případě testy normality ukázaly, že získaná data odpovídají normální rozložení, tudíž dále pracujeme s parametrickými testy. Za účelem ověření hypotézy 2.1 jsme použili t-test pro závislé vzorky, který odhalí, zda jsou zjištěné rozdíly ve výsledcích pozitivní afektivity statisticky signifikantní. Výsledky t-testu uvádíme v tabulce 8, kde můžeme vidět, že zjištěná hodnota p je větší než stanovená hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ , a proto zamítáme hypotézu 2.1.

V tabulce 9 dále uvádíme výsledky t-testu pro závislé vzorky u kontrolní skupiny, ve které se naopak projevilo statisticky významné zvýšení pozitivní afektivity. Výsledek t-testu kontrolní skupiny prezentujeme záměrně, neboť má význam pro hlubší pochopení a interpretaci dalších výsledků.

Tabulka 8: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u experimentální skupiny

	M	SD	t	p
PA Pretest	18,88	3,05		
PA Posttest	18,64	4,58	0,33	0,742



Tabulka 9: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u kontrolní skupiny

	M	SD	t	p
PA Pretest	17,53	3,97		
PA Posttest	19,23	2,97	-2,43	<b>0,022</b>

Rovněž hypotézu 2.2 jsme ověřovali t-testem pro závislé vzorky. Jednotlivé výsledky t-testu prezentujeme v tabulce 10, z níž lze vyčíst, že rozdíl mezi pretestem a posttestem u negativní afektivity není statisticky signifikantní, a tudíž hypotézu 2.2 zamítáme. Taktéž z tabulky 11 vyplývá, že rozdíly v negativní afektivitě u kontrolní skupiny nejsou statisticky významné. To znamená, že úroveň negativní afektivity se u obou sledovaných skupin nezměnila.

Tabulka 10: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u experimentální skupiny

	M	SD	t	p
NA Pretest	10,43	4,31		
NA Posttest	10,52	4,10	-0,13	0,90

Tabulka 11: Výsledky t-testu pro závislé vzorky u kontrolní skupiny

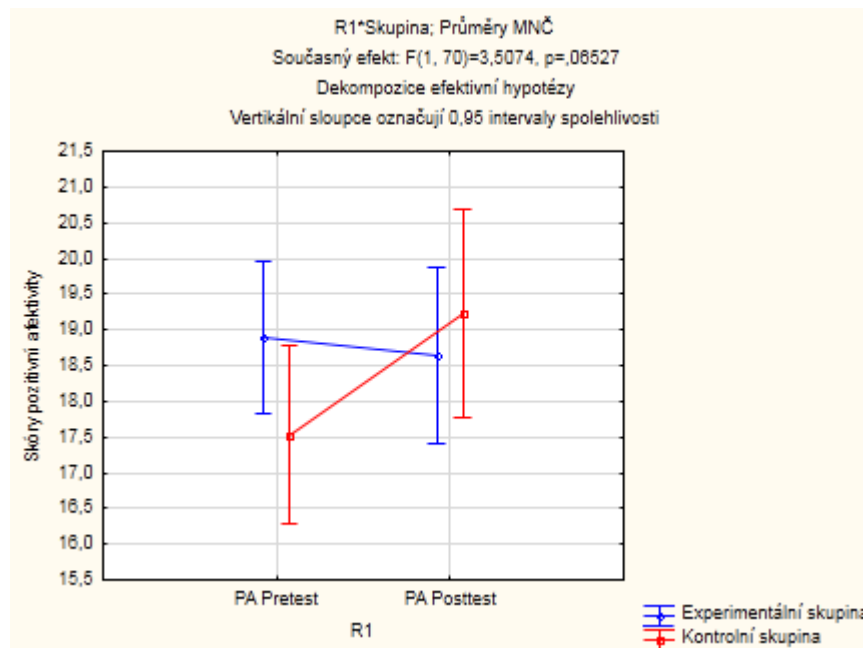
	M	SD	t	p
NA Pretest	10,83	3,92		
NA Posttest	10,10	4,05	1,16	0,25

Pro ověření hypotéz 2.3 a 2.4 používáme test ANOVA pro opakovaná měření. Co se týče zkoumání vlivu preventivního programu na pozitivní afektivitu, v tabulce 12 se neprojevil statisticky významný rozdíl ani u skupin a ani u pozitivní afektivity v rámci pretestu a posttestu. R1 zde vyjadřuje rozdíl v průměru dosaženého skóru pozitivní afektivity mezi pretestem a posttestem. Za zmínku stojí, že interakce R1 a skupiny se blíží hladině statistické významnosti na úrovni  $p < 0,05$ . Tuto interakci znázorňuje graf 2. Na základě zjištěného hypotézu 2.3 zamítáme.

Tabulka 12: Výsledky testu ANOVA pro opakovaná měření pro pozitivní afektivitu

	SČ	Stupně volnosti	PČ	F	p
Abs. člen	46013,23	1	46013,23	2420,17	0,000
Skupina	6,82	1	6,82	0,36	0,551
R1	23,33	1	23,33	2,45	0,122
R1*Skupina	37,77	1	37,77	3,97	0,050

Graf 2: Rozdíly v pozitivní afektivitě mezi experimentální a kontrolní skupinou

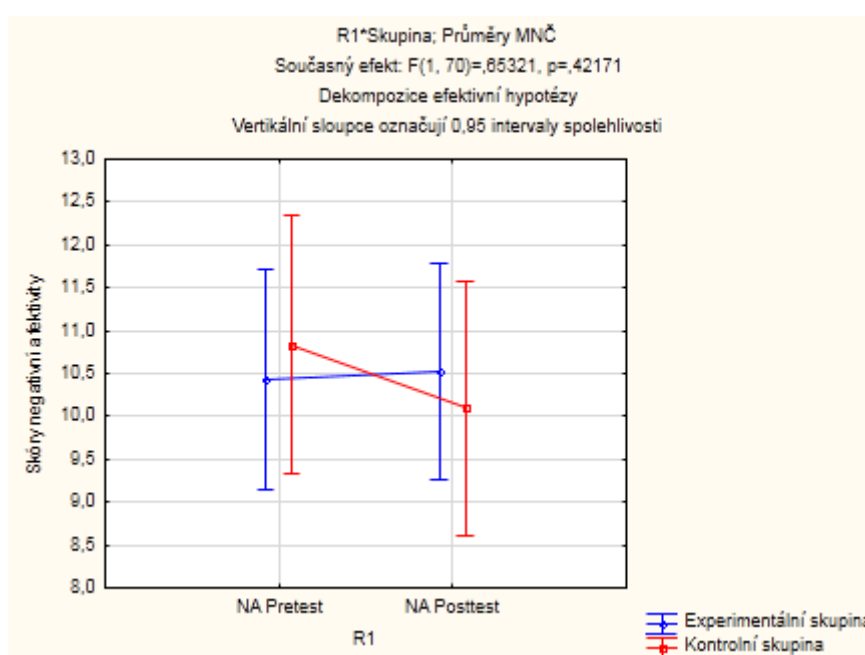


Ani v případě negativní afektivity se neprojevil statisticky významný rozdíl mezi skupinami v rámci pretestu a posttestu. R1 zde vyjadřuje rozdíl v průměru dosaženého skóru negativní afektivity mezi pretestem a posttestem. Výsledky jsou shrnuty v tabulce 13 a interakce R1 a skupiny jsou znázorněny v grafu 3. Na základě zjištěného zamítáme hypotézu 2.4.

Tabulka 13: Výsledky testu ANOVA pro opakovaná měření pro negativní afektivitu

	SČ	Stupně volnosti	PČ	F	p
Abs. člen	15351,11	1	15351,11	621,90	0,000
Skupina	0,00	1	0,00	0,00	0,990
R1	3,56	1	3,56	0,39	0,536
R1*Skupina	37,77	1	37,77	3,97	0,422

Graf 3: Rozdíly v negativní afektivitě mezi experimentální a kontrolní skupinou



### 7.1.3 Shrnutí závěrů o hypotézách

Na základě zjištěných výsledků uvedeme nyní přehled hypotéz se závěry o jejich přijetí či zamítnutí. Za účelem ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost jsme stanovili celkem 2 hypotézy, které označujeme jako hypotézu 1.1 a hypotézu 1.2.

- **Hypotéza 1.1:** Děti z experimentální skupiny dosahují po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v průměru vyšší celkové skóre tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení než před jeho zahájením.

**Hypotézu 1.1 přijímáme.**

- **Hypotéza 1.2:** Experimentální skupina žáků dosahuje po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v průměru vyšší celkové skóre tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou žáků.

**Hypotézu 1.2 přijímáme.**

Pro ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na afektivitu jsme stanovili celkem 4 hypotézy označované jako hypotéza 2.1, hypotéza 2.2, hypotéza 2.3 a hypotéza 2.4.

- **Hypotéza 2.1:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru více pozitivních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok než před jeho zahájením.

**Hypotézu 2.1 zamítáme.**

- **Hypotéza 2.2:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru méně negativních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok než před jeho zahájením.

**Hypotézu 2.2 zamítáme.**

- **Hypotéza 2.3:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru více pozitivních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v porovnání s kontrolní skupinou v tomtéž období.

**Hypotézu 2.3 zamítáme.**

- **Hypotéza 2.4:** Děti z experimentální skupiny uvádějí v dotazníku PANAS-C v průměru méně negativních pocitů a emocí po pětíměsíčním absolvování programu Druhý krok v porovnání s kontrolní skupinou v tomtéž období.

**Hypotézu 2.4 zamítáme.**

## 8 DISKUZE

Problematikou ověřování vlivu preventivního programu Druhý krok na **tvorivost** se zatím věnovali v zahraničí pouze kolegové ze Slovenska a to i přesto, že je Druhý krok jedním z nejrozšířenějších programů, který se ve světě používá. Naše výzkumná zjištění můžeme tak porovnat celkem se dvěma slovenskými výzkumnými studii. Nízký počet výzkumných prací uvedené problematiky je však pochopitelný, neboť program byl vytvořen primárně pro prevenci násilí a pro rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí. Avšak považujeme za důležité rovněž zkoumání vlivu preventivního programu na další schopnosti žáků, neboť by bylo výhodné mít k dispozici program, který by pozitivně ovlivňoval a rozvíjel co největší počet kompetencí.

Na základě našich výzkumných zjištění jsme přijali hypotézy o pozitivním vlivu preventivního programu Druhý krok na tvorivost. Zjistili jsme, že po pěti měsících absolvování programu Druhý krok dosahují žáci v průměru statisticky významně vyššího celkového skóru tvorivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení než před jeho zahájením. A také jsme zjistili, že žáci, kteří absolvovali program Druhý krok, dosahují již po pěti měsících statisticky signifikantně vyššího celkového skóru tvorivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou žáků, která preventivní program neabsolvovala. Naše výzkumná zjištění podporují i výzkumy občanského sdružení Profkreatis (nedatováno) a výzkum Hučekové a Komárika (2010).

Ve výzkumné práci občanského sdružení Profkreatis byl použit ke zjištění tvorivosti Škálův dotazník školského správania, který zjišťuje mimo tvorivosti i další oblasti školního chování. Dotazník vyplňují třídní učitelé a hodnotí tak každého žáka zvlášť. Protože ve výzkumu občanského sdružení Profkreatis byla použita metoda spočívající v posouzení tvorivosti žáků pedagogy a nebyla použita žádná metoda, která by zjišťovala tvorivost přímo u žáků, rozhodli jsme se v našem výzkumu právě takovou metodu použít. A i přesto, že jsme použili Urbanův figurální test tvořivého myšlení, jsme dospěli ke stejným závěrům jako občanské sdružení Profkreatis, co se tvorivosti týče. Ve výzkumné práci Hučekové a Komárika (2010) jsme se bohužel nedočetli, jaká výzkumná metoda byla v jejich výzkumu použita, avšak domníváme se z popisu studie, že se jednalo rovněž o Škálův dotazník školského správania.

Výhodou námi zvolené výzkumné metody je také skutečnost, že jsme se dozvěděli, o kolik bodů v průměru se žákům z experimentální skupiny zlepšila úroveň tvořivosti po pěti měsících účasti na preventivním programu Druhý krok, což Škálový dotazník školského správanía neumožňuje. Domníváme se, že toto zjištění může být pro výzkumníky, kteří by chtěli na naši práci navazovat, cenným zdrojem informace ve smyslu orientačního údaje. V experimentální skupině se zvýšil tedy celkový skóre tvořivosti v průměru asi o 12 bodů. Bröcher (1989, in Urban et al., 2003) provedl podobnou studii, ve které byla tvořivost žáků rozvíjena po dobu 12 týdnů, což odpovídá přibližně polovině doby našeho časového období mezi pretestem a posttestem, přičemž dospěl k výzkumnému zjištění, že žáci se signifikantně zlepšili v úrovni tvořivosti v průměru o 7 bodů. Námi zjištěné zlepšení žáků se tak zdá být velmi dobrým výsledkem, když bereme v potaz, že preventivní program Druhý krok je primárně zaměřen na rozvoj jiného okruhu schopností a dovedností. Domníváme se, že zřejmě nejvýznamnější částí Druhého kroku pro rozvoj tvořivosti je část Ovládání impulzivity a řešení problémů, kdy se děti učí např. řešení problémů za pomoci kladení otázek. Avšak v rámci programu žáci pracují i s jinými inovativními výukovými metodami (např. různé hry, modelové situace, hraní rolí), což se může projevit pozitivně rovněž v rozvoji tvořivosti.

Za zmínku také stojí, že i v kontrolní skupině jsme po pěti měsících zaznamenali nepatrný posun v tvořivosti, který činil v průměru zhruba o 1,5 bodu více. Tento posun však není statisticky signifikantní, což z pohledu statistiky znamená, že v kontrolní skupině se úroveň tvořivosti během pěti měsíců významně nezvýšila a ani jinak nezměnila. Nárůst v úrovni tvořivosti o 1,5 bodu by mohl být tak výsledkem přirozeného vývoje a zrání. Také již zmíněný Bröcher (1989, in Urban et al., 2003) zjišťoval úroveň tvořivosti u žáků, u kterých nebyla záměrně rozvíjena tvořivost, a zjistil, že po 12 týdnech se celkové skóre tvořivosti zvýšilo v průměru jen o 1,5 bodu. Dospěl tedy k podobnému výzkumnému zjištění, avšak za poloviční dobu jeho výzkumu.

Důležité je taktéž připomenout, že zjištěné výsledky průměrného celkového skóre (TSD-Z) představují jak u experimentální skupiny, tak u kontrolní skupiny odhad tvořivého potenciálu jedince, a proto je výhodné srovnat zjištěné výsledky se schématem klasifikace tvořivosti, která umožňuje podle dosaženého výsledku zařazení do jedné ze sedmi kategorií. Jednotlivé kategorie je možné rozdělit na a) hluboce podprůměrný odpovídající percentilům 0-10, b) podprůměrný odpovídající percentilům 11-25, c) průměrný

odpovídající percentilům 26-75, d) nadprůměrný odpovídající percentilům 76-90, e) vysoce nadprůměrný odpovídající percentilům 91-97,5, f) extrémně nadprůměrný odpovídající horním 2,5 % a g) fenomenální odpovídající přesahu horní hranice normotvorného souboru (Urban et al., 2003). Kategorie průměrný zahrnuje vzhledem k věku dětí výsledky od 14 do 27 bodů celkového skóru TSD-Z pro testovou formu A, kterou jsme použili v pretestu. Jak žáci z experimentální skupiny, tak žáci z kontrolní skupiny dosáhli v pretestu celkového skóru přes 15 bodů, a proto jejich výsledky spadají do kategorie průměru. Konkrétně se pohybují v dolním pásmu průměru tvořivosti. V případě celkového skóru TSD-Z pro testovou formu B, kterou jsme použili v posttestu, zahrnuje kategorie průměrný s ohledem k věku dětí výsledky od 15 do 27 bodů. Žáci z kontrolní skupiny, kteří v posttestu dosáhli průměrného celkového skóru TSD-Z přes 16 bodů, tak zůstávají v dolním pásmu průměru tvořivosti, zatímco žáci z experimentální skupiny se s 27,2 body v průměru pohybují na hranici kategorií průměrný/nadprůměrný.

Na tomto místě chceme zdůraznit, že zjištěné výsledky by měly být vnímány jako orientační, neboť žáci, kteří se zúčastnili výzkumu, nepředstavují reprezentativní vzorek, tudíž zjištěné výsledky nelze zobecňovat na všechny žáky třetích tříd. Dále je důležitý fakt, že grafické výkony podléhají situačním, motivačním a emočně-afektivním faktorům (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Rovněž upozorňujeme, že žáci z experimentální skupiny prošli teprve polovinou programu, který je plánován na celý školní rok, a proto by bylo vhodné na konci školního roku provést ještě posttest II, aby se zjistilo, zda se úroveň tvořivosti změní. Provedení druhého posttestu na konci školního roku zahrnutého do předkládané práce bohužel v našem případě není možné vzhledem k březnovému odevzdávání magisterské diplomové práce.

Někteří autoři (např. Hučeková, Komárik, 2010) upozorňují, že je nutné pro udržení výsledného pozitivního vlivu rozvíjených kompetencí pracovat s preventivním programem dlouhodobě, tedy déle jak jeden rok. Problematické je zde, že zatím máme u nás přeložené verze Druhého kroku jen po třetí třídu, jak upozorňujeme již v teoretické části, a tak žáci třetích tříd nebudou moci pokračovat a navazovat v programu následující školní rok, neboť přeložení pro starší žáky čeká teprve na svou realizaci.

Problematika ověřování vlivu preventivního programu Druhý krok na **afektivitu** není v zahraniční literatuře zatím rozpracovaná, a proto bohužel chybí studie, se kterými bychom mohli naše výzkumná zjištění porovnat. V provedeném výzkumu se statisticky nepotvrdil vliv preventivního programu Druhý krok na afektivitu, a proto jsme zamítli všechny testované hypotézy. Zjistili jsme, že po pěti měsících absolvování poloviny programu Druhý krok žáci z experimentální skupiny neuvádějí v dotazníku PANAS-C statisticky signifikantně více pozitivních a méně negativních pocitů a emocí než před jeho zahájením, a to ani v porovnání s kontrolní skupinou.

V experimentální skupině jsme tedy nezaznamenali žádnou významnou změnu v pozitivní afektivitě v porovnání s pretestem a posttestem, což nás vede k zamyšlení nad zjištěným výsledkem. Nelze tedy říci, že preventivní program by po pěti měsících způsoboval u žáků zvýšení pozitivní afektivity tak, jak jsme předpokládali, avšak ani snížení pozitivní afektivity jsme nezaznamenali. Zjištěný výsledek by tedy mohl vypovídat o orientační stabilitě pozitivní afektivity během měřeného školního pololetí a lze jej považovat za slušný, neboť průměrné skóre pozitivní afektivity je u žáků z experimentální skupiny více než 18 bodů. V dotazníku mohou totiž respondenti získat minimálně 5 a maximálně 25 bodů.

Důležitá je skutečnost, že žáci po pěti měsících mají za sebou probranou jen asi jednu a půl částí programu celkem ze tří částí. Žáci byli seznámeni s částí Trénink empatie, kde se učí identifikovat a rozpoznávat emoce, a přibližně s polovinou částí Ovládnání impulzivity a řešení problémů, přičemž vůbec nebyli seznámeni s třetí částí Zvládnání hněvu, která by mohla mít právě vliv na změnu v afektivitě. Domníváme se, že vliv Druhého kroku na afektivitu by se mohl projevit později. Obzvláště v tomto případě by bylo vhodné realizovat minimálně ještě jeden posttest na konci školního roku, aby se ověřilo, zda dojde ke změně v pozitivní afektivitě žáků, kteří projdou všemi třemi částmi programu Druhý krok.

I další výzkumné zjištění týkající se pozitivní afektivity kontrolní skupiny nás vedlo k zamyšlení, protože u ní došlo ke statisticky významnému zvýšení pozitivní afektivity ze 17,5 bodů na víc než 19 bodů. Tento posun by mohly způsobovat různé situační proměnné, které však ve výzkumu nebyly sledované. Jak v experimentální, tak v kontrolní skupině dosahovali žáci poměrně vysokého průměrného skóre pozitivní afektivity. Jedním



z možných vysvětlení by mohla být tendence dětí mladšího školního věku interpretovat veškeré dění pozitivním způsobem (Vágnerová, 2012).

Co se týče negativní afektivity, tak zjištěné výsledky neprokázaly signifikantní rozdíl v negativní afektivitě u experimentální skupiny. To znamená, že skóre pretestu negativní afektivity bylo srovnatelné se skórem v posttestu. Ani v případě srovnání s kontrolní skupinou se v průměrném skóre negativní afektivity experimentální skupina nelišila. Jak v pretestu, tak v posttestu dosahovaly obě skupiny srovnatelného průměrného skóre negativní afektivity přes 10 bodů, což lze rovněž považovat za slušný výsledek, když bereme v potaz, že v použitém dotazníku mohou dosáhnout žáci minimálně 5 bodů a maximálně 25 bodů. Zřejmě i v tomto případě by bylo namístě provést ještě jeden posttest na konci školního roku, kde by se snížení negativní afektivity mohlo projevit.

Ještě jednou chceme zdůraznit, že vyplňování dotazníku je mimo jiné závislé na schopnosti rozpoznávání a identifikace vlastních pocitů a emocí žáka, takže výsledky by mohly být zkresleny v případě, když by některé z dětí v této dovednosti nebylo zdatné. Tato skutečnost rovněž nebyla ověřována, avšak význam jednotlivých emocí a pocitů jsme dětem vždy alespoň před vyplňováním vysvětlovaly, pokud nevěděly, co který pocit či emoce znamená. Rovněž jsme byly přítomné po celou dobu vyplňování dotazníku a nabídly jsme dětem možnost se i v průběhu vyplňování dotazníku doptat na cokoliv, co jim nebude jasné. V souvislosti s rozpoznáváním a identifikací vlastních pocitů a emocí žáka by zjištěné výsledky celkově u experimentální skupiny mohly být spolehlivější, neboť se v rámci programu učili své pocity a emoce rozpoznávat a identifikovat. Takže by se dalo předpokládat, že v uvedené schopnosti budou zdatnější než žáci z kontrolní skupiny. Tato skutečnost nás vede k dalšímu zamyšlení. Ačkoliv preventivní program vede k lepšímu rozpoznávání a zvládnutí emocí, nemusí tato skutečnost zřejmě nutně znamenat zvýšení (pozitivních emocí a pocitů, jak jsme předpokládali) či snížení (negativních emocí a pocitů, jak jsme předpokládali) jejich počtu. Děti se během preventivního programu učí si emocí a pocitů více všimnout, a tak tato skutečnost by u nich mohla paradoxně vést i ke zvýšení počtu negativních emocí a pocitů, neboť jsou schopnější je autentičtěji zachytit. Takže také tuto skutečnost lze i přes zamítnuté hypotézy považovat za pokrok, avšak pro činění závěrů by bylo vhodné provést další výzkumy.

Kvůli obtížnosti slov původní verze dotazníku jsme volili zkrácenou verzi, a i přes to pro některé děti byl dotazník zřejmě málo motivující, což se projevilo neadekvátním vyplňováním dotazníku, kde ve všech položkách zřejmě málo motivovaní žáci odpovídali vždy stejnou odpovědí. Takové dotazníky jsme z výzkumu vyřadili. V pořadí předkládaných výzkumných metod se jednalo o druhý dotazník, a tak je možné, že u žáků, kteří odpovídali v dotazníku vždy stejnou odpovědí, se projevila nuda nebo únava z vyplňování. Tato skutečnost se týkala celkem 4 žáků. Také zjištěné výsledky týkající se afektivity je potřeba brát s rezervou, neboť výzkumný soubor nepředstavoval reprezentativní vzorek, a tak výsledky nelze zobecňovat.

Na základě uvedeného můžeme pro další výzkum **doporučit** zvýšení celkového počtu účastníků; ke zjišťování tvořivosti použít i jiné metody (např. zjišťující verbální tvořivost nebo posouzení pedagogických pracovníků); realizovat výzkum longitudiálně a uskutečnit minimálně dva posttesty (první posttest po pololetí a druhý posttest na konci školního roku); přeložení verze programu Druhý krok pro žáky čtvrtých tříd i vyšších ročníků, aby mohli pracovat s programem dlouhodobě, a navazovat tak na předchozí verze.

## 9 ZÁVĚRY

V magisterské diplomové práci jsme se zabývali ověřením vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků třetích tříd. Z realizovaného výzkumu můžeme činit následující závěry:

- Preventivní program Druhý krok má již po pěti měsících pozitivní vliv na tvořivost žáků třetích tříd.
- Preventivní program Druhý krok nemá po pěti měsících vliv na pozitivní a negativní afektivitu žáků třetích tříd, jak jsme původně předpokládali.

## 10 SOUHRN

Tvořivost a pozitivní afektivita jsou velmi žádoucí jak v životě každého člověka, tak i pro společnost celkově. Obzvláště v poslední době nabývá na významu požadavek tvořivosti zejména v pracovní oblasti, neboť se pohybujeme v rychle se měnícím globalizovaném světě, kde znalosti rychleji zastarávají, než tomu bylo dříve, a je tak potřeba, aby byl člověk tvořivý a flexibilní, tudíž je vhodné tvořivost rozvíjet už u dětí. Rovněž pozitivní afektivita, kterou tvoří pozitivní emoce a pocity, je na pracovišti vítaná, neboť mimo jiné podporuje tvořivost (Stuchlíková, 2007). Přestože je obtížné tvořivost a pozitivní afektivitu vymezit, bývají považovány za něco pozitivního, co je potřeba podporovat. K rozvoji tvořivosti, podpoře pozitivní afektivity a redukci negativní afektivity u dětí mohou vhodnou výchovou přispět zejména rodiče a pedagogičtí pracovníci, a tak dochází i k eliminaci rizikového chování (Polínek, 2015). Pro rozvoj a podporu důležitých schopností a dovedností dětí je výhodné do školního prostředí zařazovat k tomu určené výchovně-vzdělávací programy. Jedním z takových programů je i preventivní program Druhý krok, který primárně slouží k prevenci násilí, k rozvoji sociálně-emocionálních kompetencí i prosociálního chování a který se zdá být vhodným nástrojem k rozvoji a podpoře také dalších schopností – včetně tvořivosti.

V současné době dochází v České republice k postupné implementaci Druhého kroku do mateřských a základních škol. Vzhledem k této skutečnosti jsme se rozhodli ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků třetích tříd, což představuje hlavní cíl naší práce. Co se týče ověřování vlivu na tvořivost, tak vycházíme celkem ze dvou slovenských výzkumů. V případě zjišťování vlivu na afektivitu neexistují žádné podobně zaměřené výzkumy. V souladu se sledovaným cílem práce jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu, v rámci kterého jsme použili celkem dvě metody získávání dat. První z nich byl Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) (Urban et al., 2003), který byl administrován skupinově. Druhou použitou metodou byl dotazník Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C) zkrácená verze (Ebesutani et al., 2012), jenž slouží ke zjišťování pozitivních a negativních emocí či pocitů.

Vzhledem ke sledovanému cíli práce jsme jednotlivé změny v tvořivosti a afektivitě porovnávali u experimentální a kontrolní skupiny. Experimentální skupinu tvořili žáci, kteří se v průběhu pěti měsíců účastnili preventivního programu Druhý krok. Naopak

kontrolní skupinu tvořili žáci, kteří se uvedeného programu neúčastnili. Sběr dat probíhal v rámci pretestu na začátku září 2016 a v rámci posttestu na začátku února 2017. Pro absenci některých žáků během prvního nebo druhého sběru dat a nedodržení některých stanovených kritérií, participoval na výzkumu odlišný počet žáků v pretestu a posttestu. Konečný počet žáků v experimentální skupině při ověřování vlivu na tvořivost činí 46 z původních 51 žáků, a při ověřování vlivu na afektivitu 42 žáků. V kontrolní skupině čítá konečný počet žáků při ověřování vlivu na tvořivost 31 z původních 43 a při ověřování vlivu na afektivitu 30 žáků.

Na základě statistického testování jsme přijali hypotézy o pozitivním vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost. Zjistili jsme, že po pěti měsících absolvování programu Druhý krok dosahují žáci v průměru vyššího celkového skóru tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení než před jeho zahájením. A také jsme zjistili, že žáci, kteří absolvovali program Druhý krok, dosahují již po pěti měsících v průměru statisticky signifikantně vyššího celkového skóru tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou žáků, která preventivní program neabsolvovala. Výsledky statistického testování však nepotvrdily vliv preventivního programu Druhý krok na afektivitu, a proto jsme zamítli všechny testované hypotézy týkající se afektivity.

Žáci, kteří se zúčastnili výzkumu, nepředstavují reprezentativní vzorek, tudíž zjištěné výsledky nemůžeme zobecňovat na všechny žáky třetích tříd. Nicméně zjištěné výsledky mohou posloužit dalším výzkumníkům, kteří by chtěli na naši práci navazovat. Práce je dále přínosná tím, že opakovaně upozorňuje na potřebu rozvoje a podpory tvořivosti a sociálně-emocionálních kompetencí. Může být tak zajímavým zdrojem informací např. pro rodiče nebo pedagogické pracovníky.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bauer, J. (2016). *Proč cítím to, co ty: Intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. Praha: Grada.

Bisaki, V., Slavíková, L., & Lesajová, T. (2014). Preventívny program Druhý krok na pomoc inkluzívnemu vzdelávaniu v základných školách. In E. Gajdošová (Ed.), *Psychológia – škola – inklúzia: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4.- 5. september 2014* (pp. 101-109). Dostupné z <http://www.paneurouni.com/files/sk/fpsy/zborniky/psychologia-skola-inkluzia-2014.pdf>

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno 12. ledna 2017 z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.

Committee for Children. (2009). *Second Step<sup>®</sup>: A Violence Prevention Curriculum – Trainer's Manual*. Získáno 26. ledna 2017 z [http://www.cfchildren.org/Portals/1/Repository/13/second\\_step\\_prek5\\_trainers\\_manual\\_538a6008-984a-42a0-a34f-5af5ff60bb05.pdf?ver=2015-10-07-034715-317](http://www.cfchildren.org/Portals/1/Repository/13/second_step_prek5_trainers_manual_538a6008-984a-42a0-a34f-5af5ff60bb05.pdf?ver=2015-10-07-034715-317)

Committee for Children. (2014). *Second Step Program: Scope and Sequence: Grade 1*. Získáno 26. ledna 2017 z [http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS\\_Multi/SS\\_DOC/EL-G8\\_Scope\\_Sequence\\_SS.pdf](http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_Multi/SS_DOC/EL-G8_Scope_Sequence_SS.pdf)

Corazza, G. E. (2016). Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267. doi: 10.1080/2F10400419.2016.1195627

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2.vyd). Praha: Portál.

Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.

Davidson, K. W., Mostofsky, E., & Whang, W. (2010). Don't worry, be happy: Positive affect and reduced 10-year incident coronary heart disease: The Canadian Nova Scotia Health Survey. *European Heart Journal*, 31(9), 1065-1070. doi: 10.1093/eurheartj/ehp603

Dostál, D., & Plhánková, A. (2014). *Soudobé teorie a výzkum tvořivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Ebesutani C., Regan J., Smith A., Reise A., Higa-McMillan C., Chorpita B. F. (2012). The 10-item positive and negative affect schedule for children, child and parent shortened versions: application of item response theory for more efficient assessment. *J. Psychopathol. Behav. Assess*, 34, 191–203. doi: 10.1007/s10862-011-9273-2

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants Across Cultures in the Face of Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129. Dostupné z [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/constants\\_across\\_cultures\\_in\\_the\\_face\\_and\\_emotion.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/constants_across_cultures_in_the_face_and_emotion.pdf)

Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil.

Fichnová, K. (2001). Program stimulácie tvorivých schopností detí integrovaný do programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách: východiská, popis a predbežné výsledky. In E. Sollárová, *Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti* (pp. 92-104). Nitra: PF UKF v Nitre.

Fichnová, K., & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání* (2.vyd.). Praha: Portál.

Fredrickson, B. L., & Branigan, Ch. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332. doi:10.1080/02699930441000238

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. doi: 10.1177/106342660000800206

Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.002

Gajdošová, E., Herenyiová, G., & Poláková, D. (2003). Program Second step ako primárna prevencia proti násiliu v školách. *Technológia vzdelávania*, 11(8), 4-7. Dostupné z <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/714>

- Gajdošová, E., & Herenyiová, G. (2004). Prvé výsledky práce s programom proti násiliu Second Step. In B. Šramová, A. Hamranová, P. Selvek (Eds.), *Práca školského psychológa pri riešení porúch správania žiakov: Zborník medzinárodnej konferencie a 8. zjazdu Asociácie školskej psychológie SR a ČR „Ďuričove dni“* (pp. 129-138).
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K. et al. (1997). The effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized control trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605–1611. doi:10.1001/jama.1997.03540440039030
- Gueguen, C. (2014). *Cesta ke šťastnému dĕtství: Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. Praha: Rybka.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník* (2.vyd.). Praha: Portál.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reward, Intrinsic Motivation, and Creativity. *American psychologist*, 53(6), 674-675. doi: 10.1080/10400419.2003.9651404
- Honzíková, J. (2000). *Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Honzíková, J. (2003). *Teorie a praxe tvořivosti v pracovní výchově*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Honzíková, J. (2008). *Nonverbální tvořivost v technické výchově*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Honzíková, J., & Sojková, M. (2014). *Tvůrčí technické dovednosti*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Hučeková, D., & Komárik, E. (2010). Sociálně – emocionálne učenie sa. In E. Komárik, A. Jenčová, K. Krajčovičová, J. Lamošová, R. Repčík, D. Šandorová, D. Hučeková (Eds.), *Kontexty reziliencie* (pp. 90-96).
- Isen, A. M. (2000). Some Perspectives on Positive Affect and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 184-187.
- Kast, V. (2010). *Hněv a jeho smysl: Podněty k seberozvoji*. Praha: Portál.
- Kaufmann, G., & Vosburg, S. K. (2002). The Effects of Mood on Early and Late Idea Production. *Creativity Research Journal*, 14, 317-330. doi: 10.1207/S15326934CRJ1434\_3
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada.



- Křivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie: Radost, naděje, odpuštění, smířování, překonávání negativních emocí* (3.vyd.). Praha: Portál.
- Kulka, J. (2012). Osobnost, štěstí, umění. *Psychologie a její kontexty*, 3(2), 109-130.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Rudolph, K. D., Joiner, T. E., & Potter, K. I., Lambert, S., ... Gathright, T. (1999). A Measure of Positive and Negative Affect for Children: Scale Development and Preliminary Validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326-338.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Lovasová, V., & Kubíková, K. (2014). Impulzy a bariéry tvořivosti v pedagogickém procesu. In J. Bezděk, J. Honzíkova a kol., *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: Přístupy k tvořivosti v učitelském povolání* (pp. 26-44). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step<sup>®</sup>. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477. Dostupné z [http://www.cfchildren.org/Portals/1/ss\\_multi/ss\\_doc/low-et-al-second-step-rct-2015.pdf](http://www.cfchildren.org/Portals/1/ss_multi/ss_doc/low-et-al-second-step-rct-2015.pdf)
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: PdF MU.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2.vyd.). Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton.
- Neace, W. P., & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the Boundaries of Education: Evaluating the Impact of Second Step<sup>®</sup>: A Violence Prevention Curriculum with Psychosocial and Non-Cognitive Measures. *Child & Youth Services*, 33, 46-69. doi: 10.1080/0145935X.2012.665324
- Němec, J. (2004). *S hrou na cestě za tvořivostí: Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido.

- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda* (3.vyd.). Praha: Portál.
- Novotná Kubínková, D. (2012). *Emoce žáků druhého stupně základní školy v kontextu jejich sebehodnocení a školního prospěchu*. (Bakalářská diplomová práce, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, Czechia).
- Novotný, J., & Honzíková, J. (2014). *Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. (Magisterská diplomová práce, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, Czechia).
- Paľová, M., & Valihorová, M. (2014). Morálne emócie a morálne usudzovanie u žiakov na primárnom stupni vzdelávania a možnosti jeho stimulácie. In E. Gajdošová (Ed.), *Psychológia – škola – inklúzia: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4. - 5. september 2014* (pp. 101-109). Dostupné z <http://www.paneurouni.com/files/sk/fpsy/zborniky/psychologia-skola-inkluzia-2014.pdf>
- Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: PdF MU.
- Pechová, J. (2009). *Art of creativity aneb Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Petrová, A. (1999). *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář.
- Petty, G. (2009). *Teaching Today: A Practical Guide* (4th ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Plháková, A. (2011). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Portál.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89(4), 344-350. Dostupné z <http://www.emotionalcompetency.com/papers/plutchiknatureofemotions%202001.pdf>
- Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Profkreatis. (2009). *Druhý krok: Kurikulum preventívneho programu proti násiliu: Príručka pre učiteľov 1.-3. ročník*. Bratislava: Stimul.

Profkreatis. (nedatováno). Skúsenosti na Slovensku. Získáno 15. února 2017 z <http://www.druhykrok.eu/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* (2010). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* New York: Free Press.

Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of the curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology, 11*, 157–165. doi:10.1016/j.appsy.2005.05.001

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less.* New York: Ecco.

Smékalová, E. (2016). Druhý krok – šance na pohodu ve škole: Úvod – co se ve škole neučíme. *Prevence, 13*(3), 10-11.

Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie, 16*(3), 246-254.

Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity.* New York, NY: Cambridge University Press.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí* (2.vyd.). Praha: Portál.

Taub, J. (2002). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review, 31*(2), 186-200.

Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2003). *Urbanív figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka.* Brno: Psychodiagnostika.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org/7124/10f2b20c831678f71db35ec01ba1b38bc842.pdf>

Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy.* Praha: Portál.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada Publishing.

# **PŘÍLOHY**

# PŘÍLOHA 1: Zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. FAASTOVÁ Dagmar	Nábřeží 647, Luhačovice	F150799

### TÉMA ČESKY:

Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu u dětí mladšího školního věku

### TÉMA ANGLICKY:

Effect of Second Step on creativity and affectivity among children of primary school age

### VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury zabývající se vývojevou, sociální a pedagogickou psychologií se zaměřením na rozvíjení sociálně-emocionálních kompetencí, empatii a kreativitu.
2. Zpracování osnovy teoretické části práce - porovnání různých pojetí.
3. Zpracování výzkumného projektu, upřesnění výzkumného záměru, formulace cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek a výzkumných hypotéz, nalezení vhodných výzkumných metod a způsobů zpracování dat, získání výzkumného vzorku.
4. Průběžné zpracování teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
5. Realizace výzkumu, průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
6. Vypracování praktické části práce, odpovědi na výzkumné otázky, zpracování diskuze, přínosy práce.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Bezděk, J. & Honzík, J. (2014). Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: přístupy k tvořivosti v učitelském povolání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Plháková, A. (2007). Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia.
- Profkreatis. (2009). Kurikulum preventivního programu proti násilíu SRDCE NA DLANI. Příručka pro učitel'ov. 1.-3. ročník. Bratislava: Stimul.
- Schulze, R. & Roberts, R. D. (2007). Emoční inteligence. Praha: Portál.
- Slavík, J. & Štech, S. (2013). Tvorba jako způsob poznávání. Praha: Karolinum.
- Stuchlíková, I. (2013). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Podpis studenta: Faszdová

Datum: 10.2.2017

Podpis vedoucího práce: 

Datum: 10.2.2017

## **PŘÍLOHA 2: Český a cizojazyčný abstrakt**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku

**Autor práce:** Bc. Dagmar Faastová

**Vedoucí práce:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 75, 142 260

**Počet příloh:** 7

**Počet titulů použité literatury:** 77

#### **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá problematikou tvořivosti a afektivity u dětí mladšího školního věku. Hlavním cílem práce je ověření vlivu preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu žáků. Data byla získána prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení – TSD-Z (Urban, Jellen, Kováč, 2003) a dotazníku Positive and Negative Affect Schedule for Children – PANAS-C (Ebesutani, Regan, Smith, Reise, Higa-McMillan, Chorpita, 2012). Výzkumný soubor tvořili žáci třetích tříd, přičemž výsledky experimentální skupiny, která pracovala s preventivním programem Druhý krok, byly srovnávány s výsledky kontrolní skupiny. V provedeném výzkumu byl zjištěn po pěti měsících pozitivní vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v úrovni afektivity žáků.

**Klíčová slova:** tvořivost, emoce, afektivita, Druhý krok

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Effect of Second Step on creativity and affectivity among children of primary school age

**Author:** Bc. Dagmar Faastová

**Supervisor:** PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 75, 142 260

**Number of appendices:** 7

**Number of references:** 77

### **Abstract:**

This diploma thesis deals with creativity and affectivity of primary school age. The aim of this thesis is to verify the effect of the Second Step program on creativity and affectivity of pupils. The data were obtained through Urban Test of Creative Thinking – TSD-Z (Urban, Jellen, Kováč, 2003) and Positive and Negative Affect Schedule for Children – PANAS-C (Ebesutani, Regan, Smith, Reise, Higa-McMillan, Chorpita, 2012). The research sample consisted of third graders. The results of the experimental group, who worked with the Second Step program, were compared with a control group. The positive effect of the Second Step program on creativity was confirmed. No significant difference in the level of student's affectivity was found.

**Key words:** creativity, emotions, affectivity, Second Step



## PŘÍLOHA 3: Informovaný souhlas – experimentální skupina



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 C  
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s nově zaváděným preventivním programem Druhý krok, který od září tohoto roku poběží na Vaší škole (bližší informace lze nalézt na [www.spolekspas.cz](http://www.spolekspas.cz)). Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, výzkumně ověřit efektivitu preventivního programu v oblasti sebepojetí, pocitů a kreativity dětí. Celý výzkum bude probíhat v souladu s etickými principy k účastníkům výzkumu, včetně anonymity Vašeho dítěte. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup i samotné zavedení preventivního programu Druhý krok byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera

..... se zúčastnil/a anonymně výzkumu.

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

# PŘÍLOHA 4: Informovaný souhlas – kontrolní skupina



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomou  
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
Email: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s projektem Katedry psychologie, který se zabývá sociálně-emocionálním vývojem dítěte. Chtěli bychom se žáky třídy, kterou navštěvuje i Váš syn/Vaše dcera, udělat krátký dotazník zabývající se přirozeným vývojem v oblasti sebepojetí, pocitů a kreativity dětí. Celý výzkum bude probíhat v souladu s etickými principy k účastníkům výzkumu, včetně anonymity Vašeho dítěte. K tomuto účelu potřebujeme Váš písemný souhlas. Tento postup byl schválen ředitelem školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn/moje dcera.....se  
zúčastnil/a anonymně výzkumu.

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ

## PŘÍLOHA 5: Dotazník PANAS-C zkrácená verze pro dívky

Tento seznam obsahuje několik slov, která popisují různé pocity a emoce. Označ, jak často ses takto cítila za uplynulý týden. Přečti si každou položku a zakroužkuj svoji odpověď vedle slova. Např. Pokud zakroužkuješ u pocitu „Smutná“ odpověď „Velmi zřídka nebo nikdy“, tak to znamená, že v poslední době nejsi vůbec nebo skoro vůbec smutná.

Smutná	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
--------	-------------------------	--------	-------	-------	-------------

Nebo pokud zakroužkuješ u pocitu „Smutná“ odpověď „Velmi často“, tak to znamená, že jsi v poslední době velmi často smutná.

Smutná	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
--------	-------------------------	--------	-------	-------	-------------

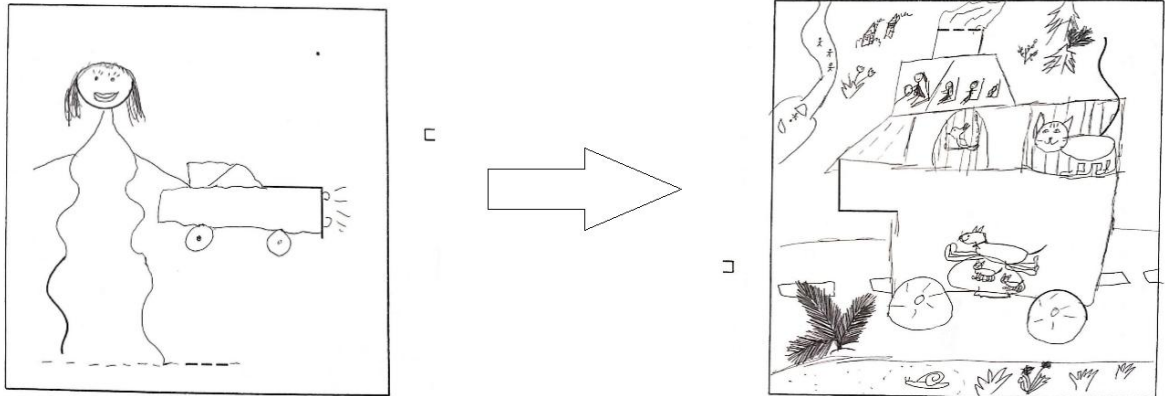
Na další straně už budeš u všech otázek pokračovat sama podle toho, jak to máš (vidíš, vnímáš) Ty sama. Nezapomeň, že neexistuje dobrá nebo špatná odpověď, jen pravdivá (upřímná).

Děkujeme, že se nad tím zamyslíš.

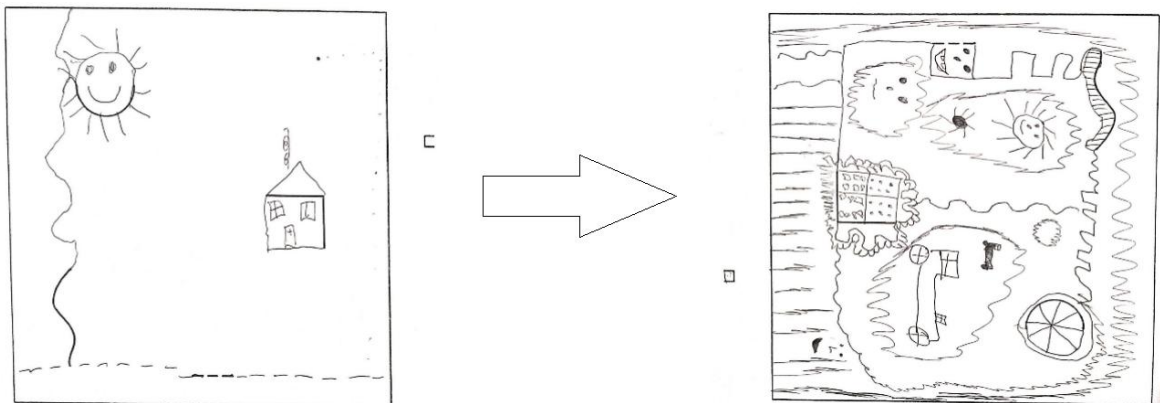
Smutná	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
<b>Šťastná</b>	<b>Velmi zřídka nebo nikdy</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Občas</b>	<b>Často</b>	<b>Velmi často</b>
Vystrašená	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
<b>Zkroušená</b>	<b>Velmi zřídka nebo nikdy</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Občas</b>	<b>Často</b>	<b>Velmi často</b>
Veselá	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
<b>Pyšná</b>	<b>Velmi zřídka nebo nikdy</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Občas</b>	<b>Často</b>	<b>Velmi často</b>
Bojící se	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
<b>Radostná</b>	<b>Velmi zřídka nebo nikdy</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Občas</b>	<b>Často</b>	<b>Velmi často</b>
Vzteklá	Velmi zřídka nebo nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
<b>Čilá</b>	<b>Velmi zřídka nebo nikdy</b>	<b>Zřídka</b>	<b>Občas</b>	<b>Často</b>	<b>Velmi často</b>

## PŘÍLOHA 6: Ukázky Urbanova testu – experimentální skupina

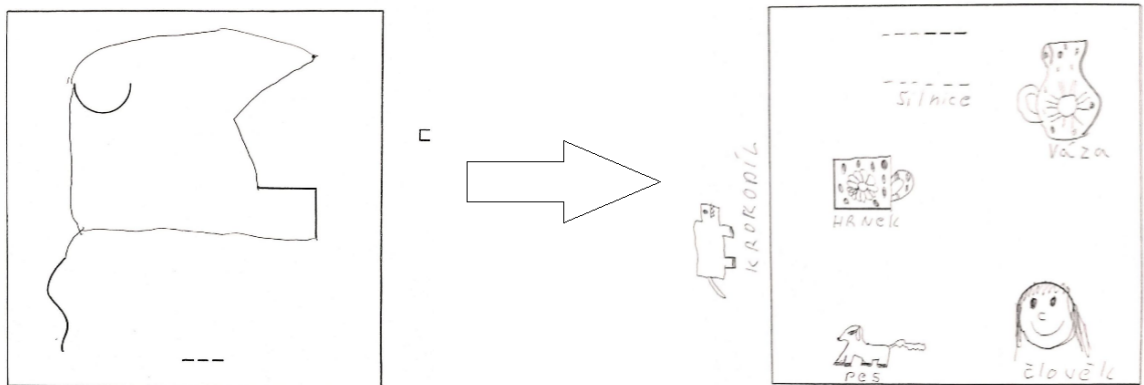
Ukázka 1: Dívka 8 let (vlevo verze A, vpravo verze B)



Ukázka 2: Chlapec 9 let (vlevo verze A, vpravo verze B)

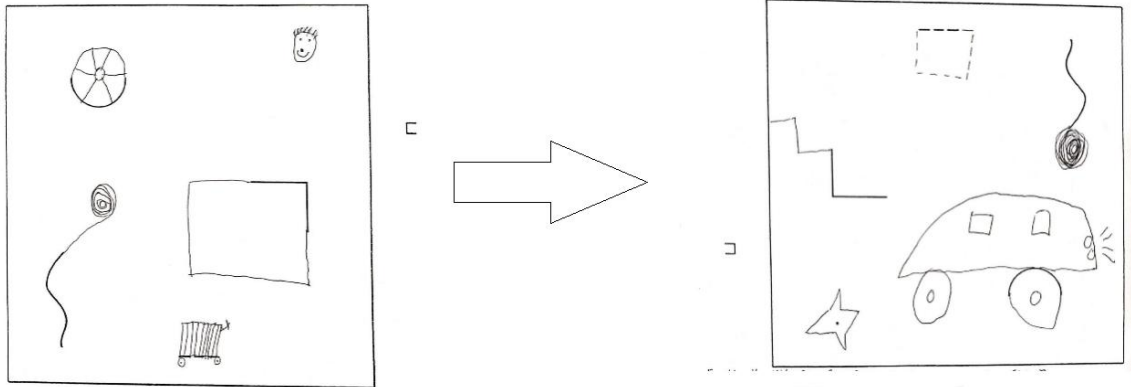


Ukázka 3: Dívka 8 let (vlevo verze A, vpravo verze B)

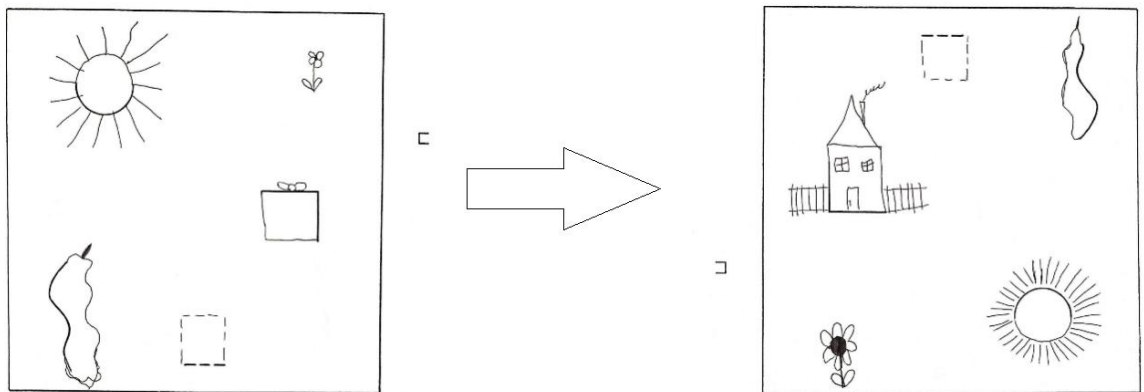


## PŘÍLOHA 7: Ukázky Urbanova testu – kontrolní skupina

Ukázka 1: Chlapec 8 let (vlevo verze A, vpravo verze B)



Ukázka 2: Dívka 8 let (vlevo verze A, vpravo verze B)



Ukázka 3: Chlapec 8 let (vlevo verze A, vpravo verze B)

