

Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku

The Second Step Program as a tool for developing creativity and self-concept in primary school age children

Kateřina Palová^{1*}, Eleanora Smékalová¹, Dagmar Faastová², Tereza Chobotská¹

¹*Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci*

²*Pedagogicko-psychologická poradna Orlová*

Abstrakt

Program Druhý krok vychází z tzv. sociálně-emocionálního učení, je tedy zaměřený na rozvíjení pěti sociálně-emocionálních kompetencí: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Tento program je v České republice využíván od roku 2015. V souvislosti s jeho šířením probíhá řada dílčích výzkumů ověřování jeho efektivity v různých oblastech. Předkládaná studie shrnuje dva studentské výzkumy, jejichž cílem bylo ověřit vliv tohoto programu na tvořivost a sebepojetí dětí ve třetích třídách ZŠ. Pro získání dat o úrovni tvořivosti a sebepojetí byl použit Urbanův figurální test tvořivého myšlení a dotazník Piers-Harris Self-Concept Scale 2. Výzkumu se zúčastnilo celkem 77 žáků třetích tříd, z čehož 46 bylo v experimentální skupině a 31 ve skupině kontrolní. Na základě získaných dat byl vliv programu Druhý krok na úroveň tvořivosti a sebepojetí žáků potvrzen.

Klíčová slova: sociálně-emocionální učení, Druhý krok, prevence

Abstract

The goal of the *Second Step* Social-Emotional Learning (SEL) Program is to promote five social-emotional skills. The skills are self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision making. The *Second Step Program* has been used in the Czech Republic since 2015. This paper introduces a small part of the research project carried out by the Psychology Department of Palacký University in Olomouc, called *The Second Step Program – Effectiveness Research in the Czech Republic*.

The main goal of the presented research was to evaluate the effect of the *Program* on children's creativity and self-concept. The data were obtained by means of *Urban's Test for creative thinking and Piers-Harris Self Concept Scale*. The research sample consisted of 77 3rd grade students, 46 of them were in the experimental group (they worked with the *Second Step Program* for 5 months), 31 in the control group.

* Korespondenční autor: Kateřina Palová, Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, Vodární 6, 771 80 Olomouc.

E-mail: katerina.palova01@upol.cz

After statistical testing the previously defined hypotheses were confirmed, therefore it is possible to say that the *Second Step Program* has a positive impact on creativity and self-concept. The total creativity score increased by 12 points after 5 months of the program (in the control group only by 1,5 points). The total self-concept score increased by 4,7 points (in the control group by 0,4).

Subsequent statistical analyses of self-concept subscales were performed. Statistically significant effect was seen in Intellectual and School Status subscales; Freedom from Anxiety; Popularity; Happiness and Satisfaction.

Several factors that might have influenced the results were discussed. Firstly, the number of participants was quite low. That is the reason why it is not possible to generalize the results. Secondly, during the second testing period the experimental group was only in the middle of the program. Moreover, the research was not longitudinal, so only the immediate effect was verified. Those are factors that might need to be controlled in the future researches.

However, in every Primary Prevention Program there are many factors that cannot be controlled so easily, such as personality of the program conductor, the examiner's influence or the immediate situation (participants' mood or their weariness).

On the other hand, the main aim of the research was to obtain primary data on the topic and to set an organisational and methodological framework for other researches and that was fulfilled. The main recommendations are: to involve more participants in the research, to make the research longitudinal and to let the experimental group to undergo all program lessons.

Even though the effect of social-emotional programs on creativity and self-concept has not been thoroughly explored and studies on that topic are rare, we believe that it is very important to understand those phenomena as they are essential for social and emotional wellbeing of every child. However, traditional researches on the topic, such as the effect of social-emotional learning on the level of social-emotional skills, or the reduction of aggression, have an important role as well. That is why the research project of our department consists of several smaller researches, which will be followed by a research of a larger scale.

Keywords: Social-emotional learning, Second Step, prevention

Úvod

Sociálně-emocionální učení a preventivní program Druhý krok

Škola bývá hned po rodině důležitým místem, které novou generaci vychovává, nebo by alespoň vychovávat mělo. To, co případně rodina ve výchově nezvládne, může škola doplnit. Vzhledem k tomu, že se tradiční pojetí rodiny velmi mění, mladé ženy jsou nuceny kombinovat kariéru s péčí o děti a nezbyvá jim mnohdy na výchovu potomků tolik času, kolik by bylo vhodné, získává tato funkce školy na důležitosti.

Jaké dovednosti by tedy škola měla pomáhat dětem rozvíjet? Ve Spojených státech a v mnoha zemích západní Evropy se rozšiřuje myšlenka tzv. sociálně-emocionálního učení (dále SEL – z anglického Social and Emotional Learning). To lze velmi zjednodušeně definovat jako „proces rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí u dětí“ (CASEL, 2013, 9). Bez vysvětlení, co

to vlastně sociální a emocionální kompetence jsou, by tato definice nebyla kompletní. Proto americká organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning vytvořila ještě také model, který popisuje 5 základních sociálních a emocionálních kompetencí (CASEL, 2013):

- a) sebeuvědomování (self-awareness) neboli dovednost uvědomovat si své vlastní emoce a rozumět tomu, jak ovlivňují mé jednání a prožívání;
- b) sebeřízení (self-management) jako dovednost řídit své emoce;
- c) sociální citění (social awareness), tedy dovednost vnímat prožívání druhých lidí, podívat se na věc z jejich úhlu pohledu, empatie;
- d) vztahové dovednosti (relationship skills) jako dovednost navazovat a udržovat nepatologické vztahy;
- e) zodpovědné jednání (responsible decision-making) neboli dovednost jednat morálně správně.

Z výše uvedeného je patrné, že SEL se zaměřuje jak na mne samotného, tzn. na mé vlastní prožívání a řízení emocí, tak na druhé lidi, jak je vnímám a jak s nimi vycházím.

Přestože v České republice není přímo koncept sociálně-emocionálního učení zatím zcela rozšířen, nelze tvrdit, že by podobné snahy u nás byly úplně nové. Existují např. primárně preventivní programy, které se zaměřují na podobnou oblast, jen nepoužívají pojem sociálně-emocionální učení. Miovský et al. (2015) ve své kategorizaci primární prevence dokonce vytvořil v rámci nespecifické primární prevence podkategorii „programy kultivující dovednosti pro život“, kam lze programy SEL jednoznačně zařadit.

Cílem této práce je informovat odbornou veřejnost o nových zjištěních v rámci výzkumného projektu Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, jehož snahou je právě ověřit efektivitu programu Druhý krok v České republice. Druhý krok je v podstatě jediným více rozšířeným programem, který lze označit jako program SEL používaný v ČR. Tento program vytvořila v 80. letech americká organizace Committee for Children a v dnešní době je rozšířen do mnoha zemí světa (Gajdošová, Herényiová, & Valihorová, 2010).

Program Druhý krok je založený na práci třídního učitele (v méně ideálním případě jiného pedagogického pracovníka školy) s programovou sadou, která obsahuje celkem 26 karet formátu A3 zaměřených na různá témata (+ 3 oboustranné metodické karty). Na přední straně karet je obrázek dítěte v určité situaci. Ze zadní strany karty je pak podrobný návod, jak s ní může pedagog pracovat. K většině karet se pojí také nějaký příběh, který učitel v dané lekci dále využívá. Žáci se nejprve učí jednotlivé emoce rozpoznávat a rozumět jim. Následně si trénují konkrétní postupy, jak své emoce korigovat a jak ovládat svoji impulzivitu (Palová, 2016).

V našem prostředí byl Druhý krok poprvé použit ve školním roce 2015/2016, kdy s ním začalo pracovat prvních 5 pilotních škol v Olomouckém kraji (Smékalová, Palová, 2016).

V tomtéž roce proběhlo také pilotní ověřování tohoto programu s dvěma hlavními cíli:

- 1) Získat předběžné závěry o tom, zda má program vliv na úroveň sociálních a emocionálních kompetencí žáků 2. tříd základní školy.
- 2) Nastavit organizačně-metodologický rámec pro další ověřování tohoto programu.

Za tímto účelem byla použita diagnostická metoda IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let, konkrétně část sociálně emoční kompetence (Grob, Meyer, & Arx, 2013). Výzkumu se zúčastnilo celkem 66 žáků 2. tříd, z toho 34 žáků v experimentální skupině a 32 žáků ve skupině kontrolní. Bylo předběžně potvrzeno, že program Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence, zejména pak na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím. Detailní popis pilotního výzkumu není cílem tohoto textu, proto případně

zájemce odkazujeme na diplomovou práci Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení (Palová, 2016; Smékalová, Palová, 2016).

Na výše popsany pilotní výzkum navázala řada dílčích výzkumů studentů Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, které jsou součástí výzkumného projektu též katedry. Tato práce je v podstatě shrnutím dvou dílčích výzkumů (Chobotská, 2017; Faastová, 2017), případné zájemce odkazujeme přímo na tyto práce.

Tvořivost u dětí mladšího školního věku

Stejně jako mnoho jiných psychologických pojmů i tvořivost je něco, co intuitivně chápeme, nicméně u čeho se definice různých odborníků poměrně liší. Např. Plháková (2011, 294) tvořivost popisuje 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*“. Vzhledem k zaměření této práce se pro nás jeví být vhodnější pedagogické pojetí tvořivosti podle Lokšové a Lokši (2003, 16), kteří uvádějí následující definici tvořivosti: „*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*“. Po důkladném rozboru těchto i dalších definic tvořivosti lze konstatovat, že se většina autorů shoduje především ve dvou prvcích, jimiž jsou originalita a efektivita.

Maňák (2001) uvádí faktory, které tvořivost ovlivňují – patří mezi ně biologické faktory, psychické faktory, sociální faktory a edukační faktory. Z toho je patrná komplexnost této problematiky. Lokšová a Lokša (2003) dále popisují tvůrčí schopnosti, které jsou nezbytné pro tvořivé myšlení:

- a) elaborace;
- b) flexibilita;
- c) fluence;
- d) originalita;
- e) redefinice;
- f) senzitivita.

Dítě mladšího školního věku se pohybuje na produktivní a objevovací úrovni tvořivosti. V produktivní úrovni dítě často srovnává své výtvořby s ostatními. Je zde typické osvojování způsobů, technik a výrazů pro produkty žáků. Naopak v objevovací úrovni žák často a rád objevuje – obvykle něco, co již bylo společností objevené, ale pro něj je to nové (Hončíková & Sojková, 2014).

Tvořivost můžeme dát do přímé souvislosti s přirozenou zvědavostí dítěte, o které někteří autoři uvádějí, že se začíná s nastupující vnější motivací na začátku školní docházky vytrácet (Holt, 2014; Nováčková, 2008). Můžeme se domnívat, že zaměření na sociální a emocionální rozvoj dětí, který se snaží ovlivnit přístup dětí k řešení sociálních situací, se promítne i do kognitivní oblasti a ovlivní tak míru tvořivosti.

Sebepojetí u dětí mladšího školního věku

Také u tématu sebepojetí se setkáváme s mnoha různými teoretickými pohledy, v nichž je poměrně obtížné se orientovat. Někteří autoři dávají přednost pojmům jako jáství nebo sebesystém, které se se sebepojetím značně prolínají.

V kontextu této práce se budeme držet definice sebepojetí od Kohoutka, která se nám zdá být nejuvýstižnější: „*Sebepojetí je sociálně psychologický pojem, který vyjadřuje postoje a očekávání, která jedinec chová vůči sobě samému. Vytváří se po celý život již od prenatálního období v sociálních interakcích, jeho důležitými součástmi jsou sociální srovnání a zpětná vazba*“ (Kohoutek, 1998, 128).

Sebepojetí dětí mladšího školního věku bývá relativně stabilní, což se mění kolem jedenáctého a dvanáctého roku, kdy se u většiny dětí objevuje výrazný pokles. Naopak před nástupem do školy bývá sebepojetí hodně závislé na okamžité situaci, díky čemuž je také poměrně nestabilní (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V sedmi letech se děti hodnotí především ve fyzickém zjevu, školních, sociálních a pohybových dovednostech. Následně se vytváří tzv. globální sebepojetí, v němž jsou zahrnuty všechny tyto složky (Harterová, 2003). Pro vývoj sebepojetí je velmi podstatné, aby v těch oblastech, které si dítě samo zvolí, bylo úspěšné. Naopak pokud se mu nedaří v něčem, co samo nepovažuje za důležité, jeho sebepojetí to výrazně neovlivní (Thorová, 2015).

V souvislosti se sebepojetím dětí mladšího školního věku je nezbytné zmínit roli školáka, která je pro děti nová a bývá pro některé z nich obtížné se na ni adaptovat. Tato role je jakýmsi potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji (Langmeier & Krejčířová, 2006). Výrazně s ní souvisí právě tzv. školní sebepojetí, neboli vnímání a hodnocení vlastního výkonu ve škole, které je důležitou složkou celkového sebepojetí (Poledňová, 2009).

Role školáka od dítěte vyžaduje, aby ustoupilo z egocentrismu a začalo být více samostatné a zodpovědné za své jednání (Thorová, 2015). Dítě je v tomto období výrazně závislé na hodnocení okolím a pozitivní zpětné vazbě. A právě i díky tomu má sociální okolí velký vliv na úroveň sebepojetí malého školáka (Vágnerová, 2012).

K sebepojetí také významně přispívá úroveň sociálních a emocionálních kompetencí. Například dovednost seberegulace napomáhá vyjadřování svého prožívání adekvátním způsobem (Vágnerová, 2009) a tím i přijetí dítěte vrstevnickou skupinou (Eisenberg et al., 2003).

Metodika

Výzkumný cíl

Hlavním záměrem této studie bylo zjistit, zda má preventivní program Druhý krok vliv na tvořivost a sebepojetí u žáků 3. tříd základní školy. Záměr byl definován v návaznosti na hloubkovou rešerši dříve provedených výzkumů efektivity programů sociálně-emocionálního učení.

Většina výzkumů spojených s programem Druhý krok se zabývá buď jeho vlivem na úroveň sociálních a emocionálních kompetencí (např. Edwards, Hunt, Meyers, Grogg, & Jarrett, 2005; Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez, & Stewart, 2012; Gajdošová, 2014; Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs, 2015; Palová, 2016), nebo na redukci některého z projevů rizikového chování (např. Frey, Nolen, Edstrom, & Hirschstein, 2005; Committee for Children, 2011). Domníváme se, že pro zjištění potenciálního významu programu Druhý krok na vývoj dětí mladšího školního věku nestačí se zaměřovat pouze na tyto dvě oblasti. V této studii se tedy poněkud netradičně zaměříme na vliv Druhého kroku na oblasti volně související se sociálně-emocionálními

kompetencemi, konkrétně na tvořivost a sebepojetí dítěte. Dosud lze najít jen málo výzkumů, na něž by bylo možné konkrétně navázat.

Rozvojem tvořivosti za použití programu Druhý krok se zabývali kolegové ze Slovenska ve své výzkumné studii z let 2003-2007. Za využití Škálového dotazníku školského správania u celkem 121 žáků bylo potvrzeno, že práce s Druhým krokem pozitivně ovlivňuje tvořivost, samostatnost, porozumění, sociabilitu a sebekontrolu (Profkreatis, nedatováno). K podobným výsledkům dospěli také Hučeková, Komárik (2010), kteří se zaměřovali na pozitivní projevy školního chování (pochopení a vhléd 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 61 žáků prvních a druhých tříd. Ve svém výzkumu mimo jiné zjistili, že Druhý krok měl pozitivní vliv právě na tvořivost, přičemž podstatným faktorem pro udržení pozitivního vlivu je dlouhodobost práce. Vzhledem k velikosti výzkumného souboru bohužel není možné tyto výsledky příliš zobecňovat.

Se zkoumaným tématem se pojí také výzkum Bröchera (1989, in Urban, Jellen, & Kováč, 2003). Nejedná se sice o příliš aktuální zdroj, nicméně výhodou je to, že autor také použil Urbanův figurální test tvořivého myšlení (viz dále), díky čemuž se případné srovnání s našimi výsledky přímo nabízí. Bröcher sledoval vliv programu na rozvoj tvořivosti, který byl aplikován po dobu 12 měsíců. Žáci z experimentální skupiny se absolvováním programu zlepšili o 7 bodů celkového skóru, kdežto žáci kontrolní skupiny pouze o 1,5 bodu.

Také vliv sociálně-emocionálního učení na sebepojetí je téma, kterému doposud nebyla věnována příliš velká pozornost. Nicméně Haney a Durlak (1998) konstatují, že i primárně preventivní programy, které se primárně nezaměřují na rozvoj sebepojetí, mívají v této oblasti významný vliv. Coelho, Sousa a Figueira (2014) zkoumali vliv programu sociálně-emocionálního učení na sebepojetí u žáků střední školy, který následně potvrdili. Přestože se nejedná o cílovou skupinu, které se věnujeme v této studii, lze v jejich výzkumu spatřovat inspiraci.

Zajímavý je také například výzkum Lochmana a Lamprona (1986), kteří konstatují, že u agresivních chlapců se mnohem častěji objevuje nižší sebepojetí. Podobný výzkum provedli Nelson a Finche (2000), kteří se zaměřili na rozvoj dovednosti zvládat zlost a úzkost. Potvrdili, že Druhý krok tuto dovednost posiluje. Espelage, Low, Polanin a Brown (2015) k tomu přidávají zjištění, že s Druhým krokem souvisí také snížení výskytu fyzických i verbálních potyček.

Se školním postavením se částečně může pojit výzkum Palové (2016), která se pokusila zjistit, zda má Druhý krok vliv na školní prospěch žáků druhé třídy. Tento vliv potvrzen nebyl, což autorka vysvětluje tím, že ve druhé třídě má většina žáků samé jedničky, díky čemuž je jakýkoliv vliv velmi obtížné potvrdit. Druhý krok navíc pozitivně ovlivňuje školní klima (CASEL, 2016), což může souviset se spokojeností žáků v daném prostředí.

Po stanovení výzkumného záměru byly definovány dílčí cíle výzkumu a s nimi související hypotézy.

Cíl 1: Ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost žáků třetích tříd.

Hypotéza 1: 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.

Cíl 2: Ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí žáků třetích tříd.

Hypotéza 2: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení v celkovém skóru sebepojetí získaném dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

V souvislosti se druhým výzkumným cílem jsme také stanovili doplňující hypotézy, které zní následovně:

Hypotéza 2.1: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále přízpůsobivosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Hypotéza 2.2: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále intelektového a školního postavení získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Hypotéza 2.3: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále fyzického zjevu získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Hypotéza 2.4: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále nepodléhání úzkosti získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Hypotéza 2.5: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále popularita získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Hypotéza 2.6: Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení na subškále štěstí a spokojenost získané dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Metody získávání dat

Za účelem naplnění prvního cíle byl vybrán *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)* autorů Urban et al. (2003). Administrace tohoto testu je možná již u dětí od 4 let a to jak individuálně, tak skupinově. Test spočívá v dokreslování celkem šesti předem zadaných fragmentů a v následném hodnocení kresby examínátorem ve čtrnácti kategoriích, které dohromady dávají celkový skór TSD-Z. Celkový skór podle Urbana et al. (2003, 18) představuje „*hodnotu odhadu tvořivého potenciálu jednotlivce, a to tak, jak ho měří předložený test*“.

Pro zjištění úrovně sebepojetí byl použit dotazník *Piers-Harris Self-Concept Scale 2 (PHSS-2)*. Česká standardizace byla provedená pro věkovou skupinu 9 – 18 let, přičemž použití u dětí mladších než 9 let je podle autorů s ohledem na jejich čtenářské schopnosti také možné. Respondenti odpovídají na výroky, které se týkají toho, jak vnímají sami sebe. Odpovědi jsou rozděleny do šesti subškál: přízpůsobivost, intelektové a školní postavení, fyzický zjev, nepodléhání úzkosti, popularita, štěstí a spokojenost. Kromě toho lze také vypočítat celkový skór sebepojetí – TOT (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, & Fac, 2015).

Výzkumný soubor a sběr dat

Sběr dat probíhal na 4 základních školách, na každé z nich pak v jedné vybrané třetí třídě. Dvě třídy byly experimentální – zde se podobu půl roku pracovalo s ověřovaným programem. Jedna experimentální třída byla z Prahy, jedna z městyse v Olomouckém kraji. K nim byly pečlivě vybrány paralelní kontrolní třídy, aby se předešlo případnému zkreslení dat stran typu nebo umístění školy. Jedna kontrolní třída tedy byla také z Prahy, jedna z městyse v Olomouckém kraji (jiného než experimentální třída).

Pretest neboli první sběr dat proběhl v září 2016 – tedy ještě předtím než experimentální třídy začaly pracovat s Druhým krokem. Posttest pak proběhl na začátku února 2017. Obou částí sběru dat, což bylo podmínkou pro zapojení do výzkumu, se zúčastnilo celkem 77 žáků, z čehož 46 žáků bylo v experimentální skupině a 31 žáků ve skupině kontrolní.

Výsledky

V této části práce se postupně zabýváme procesem ověřování výše popsaných hypotéz. Pro přehlednost textu jednotlivé hypotézy znovu uvádíme.

Vliv Druhého kroku na tvořivost

Pro ověření vlivu programu Druhý krok na tvořivost jsme pracovali s hypotézou H1, která byla formulována následovně:

Experimentální skupina žáků dosahuje po pětiměsíčním absolvování programu Druhý krok v průměru vyšší celkové skóre tvořivosti v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení v porovnání s kontrolní skupinou žáků.

V prvním kroku procesu ověřování byla provedena deskriptivní statistika, jejíž hodnoty uvádíme v následující tabulce, přičemž M značí průměrnou hodnotu, SD směrodatnou odchylku, MIN nejnižší naměřenou hodnotu a MAX naopak nejvyšší naměřenou hodnotu.

Tab. 1 Deskriptivní statistika – H1

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

Z tabulky je patrné, že kontrolní skupina se po měsících ve schopnosti tvořivého myšlení průměrně zlepšila pouze o 1,49 bodu, kdežto zlepšení experimentální skupiny činí 12,13 bodu.

Následně byla ověřována normalita rozložení dat, kterou se podařilo potvrdit. Díky tomu mohly být dále využity parametrické testové metody. Pro ověření první hypotézy se konkrétně jednalo o dvoufaktorovou analýzu rozptylu pro opakovaná měření. Významné testové hodnoty uvádíme v tabulce níže. Sloupec F prezentuje hodnotu testového kritéria, sloupec p znamená p-hodnotu. Řádek skupina značí příslušnost do experimentální či kontrolní skupiny, řádek R1 představuje rozdíl mezi výsledky v pretestu versus výsledky v posttestu (tedy časové hledisko) a R*skupina je interakce mezi těmito dvěma faktory.

Tab. 2 Výsledky ANOVA pro opakovaná měření – H1

	Stupně volnosti	F	p
Abs. člen	50798,64	600,75	0,000
Skupina	1012,04	11,96	0,000
R1	1716,29	47,90	0,000
R1*skupina	1049,59	29,29	0,000

Na základě výše uvedených dat lze konstatovat statisticky významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou a mezi výsledky v pretestu a posttestu. Nicméně nejvýznamnější hodnotou pro nás je interakce mezi těmito faktory, která nasvědčuje tomu, že Druhý krok má skutečně vliv na úroveň tvořivosti v daném vzorku. V návaznosti na tato zjištění lze výše uvedenou hypotézu přijmout.

Vliv Druhého kroku na sebepojetí

Druhá hypotéza této studie, která vychází z cíle ověřit vliv programu na sebepojetí, byla definována následovně:

Žáci po absolvování programu Druhý krok vykazují statisticky významné zlepšení v celkovém skóru sebepojetí získaném dotazníkem Piers-Harris 2 oproti kontrolní skupině.

Stejně jako tomu bylo v předchozím případě, i u této hypotézy byla jako první provedena deskriptivní statistika, jejíž hodnoty lze vidět v tabulce níže. M opět značí průměrnou hodnotu, MIN je nejnižší naměřená hodnota a MAX nejvyšší naměřená hodnota.

Řádek TOT je pro nás v tuto chvíli nejzásadnější, neboť představuje celkový skóre sebepojetí, kterému se dále věnujeme nejvíce. Ostatní zkratky znamenají následující: BEH = přizpůsobivost, INT = školní a intelektové postavení, PHY = fyzický zjev, FRE = nepodléhání úzkosti, POP = popularita, HAP = štěstí a spokojenost.

Tab. 3 Deskriptivní statistika – H2

		Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
		M	MIN	MAX	M	MIN	MAX
Pretest	TOT	40,6	17	57	42,6	19	55
	BEH	10,9	4	14	10,8	8	14
	INT	10,2	5	16	10,2	5	16
	PHY	6,9	0	11	6,5	2	11
	FRE	8,7	1	14	10,3	4	14
	POP	8,1	1	12	8,4	2	12
	HAP	7,5	1	10	8,5	4	10
Posttest	TOT	45,3	21	58	42,2	19	57
	BEH	11,7	4	14	11,0	4	14
	INT	12,0	6	16	9,9	3	14
	PHY	7,8	2	11	6,4	1	10
	FRE	10,1	2	14	10,2	1	14
	POP	8,6	0	12	7,7	1	12
	HAP	8,4	4	10	8,3	1	10

Při bližším prozkoumání výše uvedených hodnot si lze všimnout, že zatímco u experimentální skupiny se průměrná hodnota celkového skóru v posttestu zvýšila oproti pretestu o 4,7 bodu, v kontrolní skupině se tato hodnota dokonce snížila a to o 0,4 bodu.

Vzhledem k tomu, že i zde byla prokázána normalita rozložení dat, byl pro následné ověřování dané hypotézy použit parametrický dvouvýběrový T-test. Nejprve byla spočítaná rozdílová

proměnná posttest – pretest, se kterou se dále pracovalo. Hodnoty získané tímto testem opět uvádíme v tabulce níže, kde průměr KS značí průměrný rozdíl mezi výsledky v posttestu a pretestu u kontrolní skupiny, průměr ES představuje to samé u experimentální skupiny, t je hodnota testové statistiky, p je p-hodnota d je označení míry účinku. Na základ těchto dat byla H2 přijata.

Tab. 4 Výsledky dvouvýběrového T-testu – H2

Průměr KS	Průměr ES	t	Stupně volnosti	p	d
-0,38	4,71	3,51	74	0,001	0,76

Po přijetí obou hlavních hypotéz jsme se dále zabývali doplňkovými hypotézami, tedy tím, jak program Druhý krok ovlivňuje výsledky v jednotlivých subškálách dotazníku Piers-Harris 2. Pro účely ověření těchto hypotéz byl taktéž použit dvouvýběrový T-test. Vzhledem k tomu, že tyto informace vnímáme jen jako doplňkové, uvádíme zjištěné výsledky v souhrnné tabulce a dále se jimi už nezabýváme.

Tab. 5 Výsledky ověřování doplňkových hypotéz

	Průměr KS	Průměr ES	t	Stupně volnosti	p	d
BEH (H2.1)	0,25	0,75	1,01	74	0,155	0,23
INT (H2.2)	-0,38	1,80	3,07	74	0,001	0,68
PHY (H2.3)	-0,06	0,95	1,71	74	0,051	0,39
FRE (H2.4)	-0,06	1,37	2,65	74	0,004	0,39
POP (H2.5)	-0,74	0,51	2,35	74	0,010	0,53
HAP (H2.6)	-0,16	0,86	2,27	74	0,012	0,51

Statisticky významné zlepšení u žáků experimentální skupiny oproti skupině kontrolní bylo potvrzeno u následujících subškál dotazníku Piers-Harris 2:

- a) intelektové a školní postavení (INT);
- b) nepodléhání úzkosti (FRE);
- c) popularita (POP);
- d) štěstí a spokojenost (HAP).

Naopak subškálami, kde vliv Druhého kroku potvrzen nebyl, jsou fyzický zjev (PHY) a přizpůsobivost (BEH).

Diskuze a hodnocení výsledků

V následující kapitole se pokusíme shrnout všechna výzkumná zjištění, okomentovat možné zdroje jejich zkreslení, porovnat s výsledky jiných výzkumů a formulovat doporučení pro další práci.

První výzkumný cíl „ověřit vliv programu Druhý krok na tvořivost žáků“ se podařilo naplnit. Za použití Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení byla zjištěna úroveň tvořivosti před započatím a po ukončení práce s Druhým krokem u skupiny experimentální a v tomtéž časovém

úseku také u skupiny kontrolní. Statistická analýza vliv programu Druhý krok na úroveň tvořivosti žáků třetích tříd základní školy potvrdila. Tyto výsledky jsou v souladu s dřívějšími výzkumy provedenými na Slovensku (Profkreatis, nedatováno; Hučeková, & Komárik, 2010).

Výhoda námi provedeného výzkumu tkví především ve zvolené metodě. Oproti slovenským výzkumům jsme nepracovali s informacemi získanými posuzováním jednotlivých žáků ze strany učitelů, ale přímo s výkonem daného žáka v námi vybraném testu tvořivosti. Urbanův figurální test tvořivého myšlení navíc umožňuje pracovat s konkrétním skórem tvořivosti, díky čemuž bylo možné lépe sledovat posun žáků experimentální skupiny. Celkový skóre tvořivosti se u žáků, kteří po dobu pěti měsíců absolvovali program Druhý krok, zvýšil celkem o 12 bodů. To lze porovnat například s výzkumem Bröchera (1989, in Urban et al., 2003). Tento autor sledoval žáky, u nichž byla tvořivost rozvíjena po dobu 12 měsíců, což je výrazně delší časový úsek. Úroveň tvořivosti se u těchto žáků zvedla pouze o 7 bodů v celkovém skóru. Lze tedy konstatovat, že námi potvrzené zlepšení je skutečně velmi výrazné.

Výsledky experimentální skupiny byly porovnány se skupinou kontrolní, u níž se úroveň tvořivosti zvýšila v celkovém skóru o 1,5 bodů. Tento výsledek potvrzuje určitý vliv přirozeného zrání, nicméně z pohledu statistiky není signifikantní. Podobného výsledku v kontrolní skupině svého výzkumu dosáhl také Bröcher (1989, in Urban et al., 2003).

Druhý výzkumný cíl „ověřit vliv preventivního programu Druhý krok na sebepojetí žáků“ se také podařilo naplnit. Za tímto účelem byl použit dotazník Piers-Harris Self Concept Scale 2, díky němuž jsme získali informace o celkovém sebepojetí žáků. Jednotlivé subškály tohoto dotazníku nám pak umožnily koncept sebepojetí v našem výzkumném souboru více prozkoumat.

Na základě získaných dat byl potvrzen vliv programu Druhý krok na celkové skóre sebepojetí. Zajímavá je možná souvislost se starším výzkumem Lochmana a Lamprona (1986), podle nichž lze nižší sebepojetí spatřovat u chlapců, kteří jsou agresivní. A protože program Druhý krok podle dostupných informací snižuje agresivitu, mohlo by právě zlepšení sebepojetí být vysvětlením tohoto fenoménu.

Následně byla provedena analýza jednotlivých subškál sebepojetí. Pozitivní vliv Druhého kroku byl potvrzen u subškál intelektové a školní postavení; nepodléhání úzkosti; popularita; štěstí a spokojenost. Naopak v subškálách fyzický zjev a přizpůsobivost tento vliv potvrzený nebyl.

Výsledek v subškále intelektové a školní postavení lze dát do souvislosti s Palovou (2016), která se ve své diplomové práci mimo jiné zaměřila na souvislost Druhého kroku se školním prospěchem, nicméně tuto souvislost nepotvrdila. Tento výsledek vysvětluje tím, že známky ve 2. třídě, kde výzkum probíhal, bývají ještě poměrně homogenní, díky čemuž případný vliv nemusel být patrný. Navíc je potřeba upozornit, že intelektové a školní postavení z pohledu dítěte se nutně nemusí rovnat hodnocení ze strany učitele, které může být ovlivněno mnoha dalšími vlivy.

Také nepodléhání úzkosti se projevilo jako oblast, která je Druhým krokem ovlivňována. Nasvědčuje tomu výzkum Nelsona a Finche (2000), podle nichž Druhý krok učí děti efektivně zvládat pocity jako je zlost nebo úzkost. Co se týče popularity, nepodařilo se nám v prvotní rešerši dohledat studie, které by se jí v souvislosti s Druhým krokem zabývaly. Lze tedy jen srovnávat s pracemi, které nejsou zcela totožné. Například výzkum Espelage et al. (2015) potvrzuje snížení výskytu bitek a verbálních potyček, což by se dalo obecně chápat jako pozitivní vliv na školní prostředí. To může být spojené s úrovní popularity, jejíž zvýšení jsme prokázali. Také k poslední

subškále – štěstí a spokojenost, u níž jsme vliv programu potvrdili, jsme nedohledali žádný konkrétní výzkum. Domníváme se, že to může souviset s celkovým zlepšením školního klimatu (CASEL, 2016).

Všechny uvedené výsledky považujeme s ohledem na velikost výzkumného souboru pouze jako orientační. Kromě počtu probandů je další velkou slabinou to, že výzkum neprobíhal longitudinálně. Nelze tedy vyloučit, že je efekt pouze krátkodobý. Data v posttestu navíc byla získána přibližně v polovině doby, po kterou se běžně s programem Druhý krok pracuje – je tedy možné mluvit pouze o vlivu první části programu na sledované proměnné.

Nejenom v našem výzkumu, ale ve výzkumech primární prevence obecně, vždy hraje roli řada faktorů, které lze jen velmi obtížně eliminovat. Jedním z takových faktorů může být např. vliv osobnosti pracovníka, který s programem pracuje. Nelze opomenout také aktuální situaci (např. nálada či únava žáků) a možný vliv examinátora.

Považujeme za důležité zde připomenout, že tato studie má sloužit pouze jako pilotní. Jejím cílem bylo přinést prvotní informace o případném vlivu programu Druhý krok na tvořivost a sebepojetí a umožnit vytvoření organizačně-metodologického rámce pro další výzkumné činné v této oblasti.

Z hlediska uplatnitelnosti programu v českém prostředí vnímáme téma této studie jako velmi podstatné, proto doporučujeme navázat dalšími výzkumy, ve kterých by výše uvedené slabiny byly zúženy – tzn. výzkum provádět longitudinálně, na větším vzorku a po absolvování celého programu.

Závěr

V této studii byly představeny dva dílčí výzkumy, jež jsou součástí většího výzkumného projektu Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, který nese název Program Druhý krok – výzkum efektivity v českých podmínkách. Pokusili jsme se shrnout výsledky prvotního ověřování programu Druhý krok na oblast tvořivosti a sebepojetí u dětí mladšího školního věku, konkrétně u žáků 3. tříd běžné základní školy.

Na základě získaných dat byl potvrzen vliv Druhého kroku na úroveň tvořivosti měřenou Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení i na celkovou úroveň sebepojetí zjištěnou dotazníkem Piers-Harris Self Concept Scale 2. Po následné analýze bylo zjištěno, že vliv Druhého kroku na sebepojetí je signifikantní pouze u subškál intelektové a školní postavení; nepodléhání úzkosti; popularita; štěstí a spokojenost. Naopak u fyzického zjevu a přizpůsobivosti efekt Druhého kroku potvrzen nebyl.

Přestože velikost výzkumného souboru neumožňuje přílišnou zobecnitelnost výsledků, považujeme tuto studii za přínosnou, neboť přinesla prvotní data o vlivu Druhého kroku na tvořivost a sebepojetí a pomohla odhalit možné slabiny a formulovat doporučení pro následné výzkumy.

Zdroj financování

Studie vznikla díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2017 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (IGA_FF_2017_021).

Literatura

- Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the Effects of School-Wide Second Step Implementation in a Predominately English Language Learner, Low SES, Latino Sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864-875
- CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL. Získáno z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL. (2016). *In Classroom*. Získáno z: <http://www.casel.org/in-theclassroom/>.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students. *Revista De Psicodidactica*, 19(2), 347-365.
- Committee for Children (2011). *Second Step: Skills for Social and Academic Success. Visual Review of Research: Kindergarten-Grade5*. Získáno z http://www.cfchildren.org/Portals/1/SS_K5/K-5_DOC/K-5_Visual_Review_Research_SS.pdf
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2.vyd). Praha: Portál.
- Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26(4/5), 401-418.
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J., & Brown, E. (2015). Clinical trial of Second Step middle-school program: Impact on aggression & victimization. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. 37, 52-63.
- 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.
- Gajdošová, E. (2007). *Preventívno-výchovný program rozvoja tolerancie proti násiliu v školách: Srdce na dlani*. Nепublikovaný odborný článok. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2014). *Psychológia – škola – inklúzia. Zborník príspevkov z mezinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneúropskej vysokej školy*. Bratislava: Paneúropská vysoká škola, Fakulta psychológie.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let. Příručka*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.
- Holt, J.C. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- 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* (90-96).
- Chobotská, T. (2017). Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku. Nепublikovaná bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Faastová, D. (2017). Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kohoutek, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: CERM.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lochman, J. & Lampron, L. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14: 605.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53, 463-477.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., & ... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování*. Praha: Lidové noviny.
- Nelson, W. M., & Finch, A. J. (2000). *Children's Inventory of Anger: ChIA Manual*. Western Psychological Services.
- Nováčková J. (2008). *Mýty ve vzdělávání : o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála.
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Maluš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku [online]. cit. 2016-11-27. Dostupné z: http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Plháková, A. (2011). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Portál.
- Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Profkreatis. (nedatováno). *Skúsenosti na Slovensku*. Získáno z <http://www.druhykrok.eu/druhy-krok/skusenosti-na-slovensku/>.
- Smékalová, E., Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246-254.
- Smékalová, E., Palová, K. (2016). Začátky práce s primárně preventivním programem Druhý krok v České republice. In E. Gajdošová (ed.), *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie* (s. 38-43). Praha: Wolters Kluwer.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Urban, K. K., Jellen, H. G., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka*. Brno: Psychodiagnostika.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie (Dětství a dospívání)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.