

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**TVOŘIVOST A JEJÍ ROZVÍJENÍ VE VZTAHU
K SOCIÁLNÍ PRÁCI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor:	Markéta Bartáková
Katedra:	Sociální pedagogiky
Vedoucí práce:	PaedDr. Marie Vorlová
Studijní program:	Sociální práce
Studijní obor:	B7502 Pastorační a sociální práce
Přidělovaný akademický titul:	Bc.
Rok odevzdání:	2007

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Tvořivost a její rozvíjení ve vztahu k sociální práci* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 20.května 2007

Markéta Bartáková

CREATIVITY AND ITS DEVELOPMENT REGARDING SOCIAL WORK

Summary

Bachelor thesis analyses psychological fundamentals of human creativity, methods of its development and use of human creativity in social work, especially in emergent methods of social work. It researches programs for creativity development. It also documents creativity development possibilities, ways of lecturers' work leading to creativity development by means of research done in non profit organizations offering creativity workshops to public participants.

Keywords

Creativity

Creativity process

Creative personality

Creativisation programs

Social work methods

Empowerment

Capacitating

Anotace

Bakalářská práce analyzuje psychologické základy lidské tvořivosti, metody jejího rozvoje a využití lidské tvořivosti v sociální práci, především v nově vznikajících metodách sociální práce. Zkoumá možnosti využití programů pro rozvoj tvořivosti. Možnosti rozvoje tvořivosti, způsoby lektorské práce, které vedou k rozvoji tvořivosti dokumentuje pomocí výsledků výzkumu, prováděného v neziskových organizacích, které nabízejí kreativní workshopy účastníkům z řad veřejnosti.

Klíčová slova

Tvořivost

Tvůrčí proces

Tvořivá osobnost

Kreativizační programy

Metody sociální práce

Zmocňování

Uschopňování

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Marii Vorlové za tvořivé vedení práce a Mgr. Josefu Bernardovi za pomoc při sestavování výzkumné části práce. Zároveň děkuji všem lektorům a účastníkům workshopů za účast v provedeném výzkumu.

Obsah

Úvod.....	7
1. Tvořivost a možnosti jejího rozvoje z psychologického hlediska.....	10
1.1. Vymezení základních pojmů.....	10
1.1.1. Tvořivost.....	10
1.1.2. Tvořivá osobnost.....	11
1.1.3. Tvořivost při řešení problémů.....	13
1.1.4. Tvůrčí proces.....	15
1.2. Rozvoj tvořivosti.....	16
1.2.1. Možnosti rozvoje tvořivosti.....	17
1.2.2. Kreativita z hlediska vývoje jedince.....	18
1.2.3. Hra jako rozvoj tvořivosti.....	18
1.3. Rozvoj kreativity v dospělém věku.....	19
1.3.1. Hry dospělých.....	19
1.3.2. Další způsoby rozvoje tvořivosti.....	20
1.3.3. Estetické činnosti.....	20
1.3.4. Výtvarná kultura.....	21
1.3.5. Výtvarné činnosti použitelné v kreativních programech.....	21
1.3.6. Hudba a tvořivost.....	22
1.3.7. Tvořivost a divadlo.....	23
1.3.8. Literatura a rozvoj tvořivosti.....	24
2. Sociální zdroje rozvoje tvořivosti.....	25
2.1. Tvořivost v profesních oblastech.....	28
2.1.1. Tvořivost v sociální práci.....	28
2.1.2. Vymezení pojmu sociální práce.....	29
2.1.3. Sociální pracovník.....	30
2.1.4. Kompetence sociálního pracovníka.....	31
2.1.5. Práce sociálního pracovníka.....	32
2.1.6. Metody sociální práce a tvořivost.....	33
3. Výzkum souvislostí mezi prací lektora workshopu zaměřeného na rukodělné činnosti a rozvojem kreativity účastníků workshopu.....	36
3.1. Způsoby výzkumu.....	36
3.2. Dotazníkové šetření zaměřené na lektory.....	36
3.3. Jednotlivé oddíly dotazníku a jejich vyhodnocení.....	37
3.3.1. Oddíl E dotazníku.....	37
3.3.2. Oddíl A dotazníku.....	38
3.3.3. Oddíl B dotazníku.....	39

3.3.4. Oddíl C dotazníku.....	40
3.3.5. Oddíl D dotazníku.....	41
3.4. Celkové zhodnocení dotazníkového šetření.....	45
3.5. Pozorování práce lektora a chování účastníků při workshopu.....	45
a anketa určená účastníkům workshopu.....	46
3.5.1. Pozorování.....	46
3.5.2. Anketa.....	46
3.6. Vlastní pozorování skupin a vyhodnocení odpovědí v anketě.....	46
3.6.1. Pozorování první skupiny.....	46
3.6.2. Průběh pozorování první skupiny.....	47
3.6.3. Anketa v první skupině.....	48
3.6.4. Pozorování druhé skupiny.....	48
3.6.5. Průběh pozorování druhé skupiny.....	49
3.6.6. Anketa ve druhé skupině.....	50
3.6.7. Pozorování třetí skupiny.....	50
3.6.8. Průběh pozorování třetí skupiny.....	51
3.6.9. Anketa ve třetí skupině.....	51
3.7. Celkové zhodnocení ankety a pozorování.....	52
3.7.1. Celkové výsledky ankety.....	52
3.8. Závěry z provedeného výzkumu.....	53
Závěr.....	55
Literatura.....	59
Přílohy.....	60

Úvod

Tvořivost je označována jako zdroj pokroku v životě společnosti. Je tou silou, která pomáhá při vzniku uměleckých děl a významných objevů. Je jakousi touhou a vůlí dělat věci a řešit dané problémy nově a efektivněji.

Dnes je tvořivost pokládána za jednu z nejcennějších vlastností člověka, stala se předmětem intenzivního zájmu a je stále více vyžadována na trhu práce. Procházíme-li nabídky pracovních míst, objevuje se u nabídek práce na dobře finančně ohodnocené pozici požadavek na tvořivý přístup k práci nebo kreativitu při řešení problémů. U manažerů jsou jedním z předpokladů výkonu jejich práce tvořivé schopnosti, od zaměstnanců je obvykle vyžadován tvořivý přístup k řešení odborných problémů podniku. Od učitelů se dnes automaticky očekává, že budou vychovávat tvořivé žáky, kteří pak své dovednosti včetně tvořivosti uplatní v profesním životě. Tvořivost je použitelná v běžném každodenním životě prakticky v každé profesi. Tvůrčí přístup k řešení problémů je hledáním nové „nevyšlapané“ cesty.

Lidská společnost je živý organismus, který se neustále vyvíjí. Počet lidí na světě roste a podmínky života lidí se mění. Objevují se problémy, které společnost v minulosti nemusela řešit. K jejich řešení je třeba hledat nové postupy, inspirovat se tím, co se osvědčilo, měnit to, co nevyhovuje, tedy přistupovat k řešení tvořivým způsobem.

Sociální práce jako vědecká disciplína hledající řešení sociálních problémů čerpá z poznatků věd o člověku a lidské společnosti. Tyto poznatky jsou jakousi „základnou“, ze které sociální práce vychází a dále hledá a zkoumá další možnosti řešení nově se objevujících problémů. Zde se patrně uplatňuje tvořivost jednotlivých lidí. Tvořivost, o které si myslím, že je silou umožňující objevit ještě neobjevené, najít souvislosti, které nejsou na první pohled zřejmé, obrazně řečeno „hledat cesty v terénu, který není zmapovaný“.

Sociální pracovníci při práci s klientem postupují právě tímto způsobem: vycházejí z teoretických znalostí, používají osvojené praktické dovednosti a přidávají k tomu svůj tvořivý potenciál. Zdá se tedy, že tvořivost je pro sociálního pracovníka stejně důležitá jako pro umělce nebo vědeckého pracovníka.

Předpokládám, že tvořivost je určitým přístupem k řešení problémů, že umožňuje „dostat chuť se podívat na věci jinak“ a „něco dělat“. Takový aktivní přístup k životu mají děti – jsou zaujaty tím, co právě dělají, hledají stále nové možnosti a znovu se s chutí pouštějí do toho, co ještě neumí. Myslím si, že děti jsou

velmi tvořivé. U některých dospělých lze vidět podobné zaujetí „pro věc“ a stejnou touhu pouštět se do nových aktivit. O takových lidech se říká, že jsou tvořiví, a právě oni bývají pro své okolí zdrojem inspirace a těmi, kteří uvádějí do praxe nové myšlenky. Myslím si, že tvořivost je důležitá jak pro aktivní život, tak pro uplatnění v profesním životě.

Zahraniční firmy a dnes již některé naše firmy vědí, že se jim vyplácí investovat finanční prostředky do rozvíjení tvořivých schopností svého managementu, a zajišťují pro své vedoucí pracovníky na toto téma speciální kurzy. Nedá se předpokládat, že se tak děje pouze ku prospěchu samotných zaměstnanců, nebo že firmy, které svým zaměstnancům kurzy hradí, tím podporují agentury, které kurzy nabízejí. Tvořivý člověk musí investici do něj vloženou svému zaměstnavateli vrátit. Jsou-li tvořivé přístupy k řešení problémů žádané na trhu práce u zaměstnanců na pozicích velmi dobře finančně ohodnocených, je zřejmé, že tvořivost zaměstnanců musí být pro zaměstnavatele přínosem. Nový pohled a hledání nových postupů je tedy přínosem pro společnost i pro život člověka.

Je však možné tvořivost nějakým způsobem získat; může se člověk naučit být tvořivý? Může člověk svoji tvořivost rozvíjet? Využívá sociální práce při tvorbě svých metod lidskou tvořivost? Může sociální pracovník ve své profesi využít tvořivost? Odpovědi na tyto otázky se pokusím najít v této práci.

Tvořivost bývá nejvíce spojována s uměleckými a řemeslnými aktivitami. Pro výzkum jsem si vybrala právě tuto oblast. Zajímá mne, zda se tvořivost může rozvíjet i v kurzech a při činnostech, které nejsou na její rozvoj přímo zaměřeny. Vycházela jsem z poznatků odborné literatury, která popisuje, jaké situace a aktivity mohou tvořivost rozvíjet a tato teoretická východiska jsem se pokusila ověřit v praxi.

Do výzkumu jsem zvolila lektory, kteří učí uměleckořemeslné dovednosti v neziskových organizacích a zájmových sdruženích. Cílem bylo najít souvislosti mezi způsobem, jak lektor dovednost učí, a tím, jaký má způsob jeho práce vliv na tvořivost účastníků. Dále jsem se zaměřila na kompetence lektora (jeho pedagogické vzdělání a praxi, stupeň ovládnutí předávané dovednosti, jeho aktivity v oboru apod.) a na to, zda mají tyto skutečnosti vliv na tvořivost jeho žáků. Myslím, že se tyto souvislosti dají snadněji vysledovat při takových činnostech, které nejsou přímo zaměřeny na rozvoj tvořivosti, ale které s tvůrčími aktivitami přesto souvisejí. Dá-li se v těchto situacích najít nějaká souvislost mezi výše zmíněnými jevy, není to

ovlivněno snahou dokázat, „že to, o co šlo, se opravdu podařilo“.

Cílem práce je potvrdit, nebo vyvrátit předpoklady, které pro přehlednost shrnu do tří vět:

- 1. Tvořivost je dovednost, kterou se člověk může naučit.*
- 2. Je žádoucí, aby sociální pracovník přistupoval ke své práci tvořivým způsobem.*
- 3. Existují aktivity a situace, které mají vliv na rozvoj tvořivosti.*

V práci vycházím především z odborné literatury, která se zabývá tvořivostí z hlediska psychologie a pedagogiky, a z odborné literatury, která se týká sociální práce. První dva obory jsou zvoleny proto, že je v nich tvořivost velmi dobře zmapována, třetí proto, že se pokouším v této bakalářské práci hledat souvislosti mezi tvořivostí a sociální prací. Ve výzkumu se zaměřuji na praktický dopad určitého chování a profesních předpokladů lektorů na rozvoj tvořivosti u jejich žáků.

První kapitola pojednává o psychologických základech tvořivosti a způsobech jejího rozvoje. Vycházím ze studia odborné literatury, především z psychologie a pedagogiky, které se problémem lidské tvořivosti nejvíce zabývají.

Ve druhé kapitole se pokouším najít souvislosti mezi metodami sociální práce a profesní tvořivostí. Tato část také vychází z teoretických základů – především z literatury, která se týká sociální práce.

Třetí kapitola hledá souvislosti mezi praktickou činností a rozvojem tvořivosti na základě výzkumu kurzů uměleckořemeslných činností, které nabízejí některé neziskové organizace a zájmová sdružení. Metodami, které ve výzkumu používám, jsou dotazníkové šetření, pozorování a anketa.

1. Tvořivost a možnosti jejího rozvoje z psychologického hlediska

Studiem lidské tvořivosti se zabývá více vědních oborů. V této kapitole se zaměřím na pojem lidské tvořivosti obecně a na možnosti rozvoje tvořivosti, jak je popisována v odborné psychologické a pedagogické literatuře.

1.1. Vymezení základních pojmů

Pro lepší orientaci v problematice je třeba vymezit pojmy, které v této práci používám.

1.1.1. Tvořivost

Pedagogický slovník uvádí pod heslem tvořivost: „Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mimo jiné přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.“¹

Dá se říci, že tvořivost je zvláštní komplex schopností. Je také známo, že vysoce tvořiví jedinci bývají také vysoce inteligentní, ale obecně inteligentní osoby se nevyznačují vždy vysokou úrovní tvořivosti.

Inteligence je podle Malé československé encyklopedie „soubor specifických předpokladů jednotlivce, umožňujících mu úspěšně se vyrovnat s novými životními podmínkami a řešit situace, v nichž nelze použít návykové chování“². Z této definice je patrné, že inteligence není pouze souhrn znalostí, které jedinec zvládl. Podrobné poznání tohoto souhrnu nám totiž neříká nic o tom, do jaké míry dokáže onen jedinec využít nabytých znalostí v praxi, jak je chápavý a jak zvládnuté znalosti dovede užívat v nových podmínkách. To vysvětluje, proč vysoké IQ, tak jak se měří intelligenčními testy, automaticky nezaručuje úspěšné uplatnění v podmínkách praktického života. Zde je potřebné spolu s inteligencí používat i tvořivost.

¹ Průcha, Pedagogický slovník, str. 253

² Malá československá encyklopedie, III. svazek I-L, str. 72

„Problematika inteligence a tvořivosti se částečně překrývají, nejsou ale totožné.“³

V komplexu schopností, které souvisejí s tvořivostí, se vedle faktorů kognitivních uplatňují i faktory motivační a neintelektové rysy osobnosti. Zjednodušeně řečeno, podstatou tvořivosti je originalita, ale nikoliv originalita za každou cenu, nýbrž originalita společensky hodnotná.

Když mluvíme o tvořivosti, předpokládáme, že jde o aktivitu, která je společensky prospěšná. Tvořivé síly mohou být ale použity i k vytvoření společensky škodlivých výtvorů (například objevení pervitinu jako drogy). C. R. Rogers rozlišil konstruktivní a destruktivní tvořivost.⁴

Z tohoto pohledu je třeba mluvit o tvořivosti v kladném slova smyslu, tedy o kreativitě, a o negativní tvořivosti – antikreativitě. Antikreativitu je možno sledovat u společensky nežádoucích jevů (např. lidé závislí na návykových látkách dokáží vytvářet stále nové způsoby, jak návykovou látku získat). Hranice mezi antikreativitou a kreativitou nemusí být vždy úplně jasná. Je to obdobné jako je s hranicí mezi obcházením zákona a jeho účelným výkladem. Je proto dobré spíše rozlišovat jednotlivce a jejich sklony přiklánět se v konkrétním případě k antikreativitě než ke kreativitě. U mnoha nápaditých lidí se totiž můžeme setkat s projevy kreativity i antikreativity.

Pro kreativitu jsou podstatné dvě polohy a jejím výsledkem je jednak vnější produkt, který je viditelný, hmatatelný, dá se například vyjádřit slovy nebo vzorci. Jde o tzv. vnější projev tvorby. Druhým výsledkem je tzv. vnitřní projev tvorby, tj. sebeutváření osobnosti tvůrce. Člověk se tvořivou činností neustále zdokonaluje, je schopen zvládat vyšší nároky a řešit obtížnější úkoly. Aktivní tvorbou se člověk stává tvořivějším.

1.1.2. Tvořivá osobnost

Pro komplexní povahu tvořivosti, která přesahuje oblast kognitivity, byl vytvořen pojem *tvořivá osobnost*, který vyjadřuje širší souvislosti tvořivosti. Jde o určitý komplex rysů spojených s tvořivostí, daný především vysokou inteligencí a nonkonformismem. Tento typ osobnosti se také vyznačuje výraznou emocionalitou, esteticky akcentovaným vztahem ke skutečnosti a šíří zájmů.

Podstatným rysem tvořivé osobnosti je autonomie a snaha po seberealizaci. Ukazuje to na určitou výlučnost tvořivých osobností, které lze ovšem najít nejen

³ Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 16

⁴ Nakonečný, Psychologie osobnosti, str. 110

v umění a ve vědě, ale i v podnikání a dalších oblastech společenského života. Existují však rozdíly v tvůrčích procesech (např. uměleckém nebo vědeckém). Tyto rozdíly souvisí s rozdíly v myšlení (např. hudebního skladatele a teoretického fyzika).

S pojmem tvořivosti jsou spojovány i pojmy *inspirace*, *intuice* a zejména pojem *divergentního myšlení* (rozbíhavé, originální, tvořivé myšlení, jehož výsledkem je více variant řešení daného problému, který skutečně má více řešení).

S. Arieti⁵ zdůrazňuje, že tvořivost je třeba odlišit od spontaneity a originality a že originální myšlení nemůže být jednoduše identifikováno s divergentním myšlením. Originální myšlení je podle něho širší kategorie. Příklad rozdílu mezi originalitou a kreativitou můžeme najít ve snech. Sny přicházejí spontánně a jsou často originální, nicméně nemohou být chápány jako produkt tvořivosti, protože jsou privátními zážitky a mají, až na nepatrné výjimky, hodnotu jen pro snícího. Kreativita je naproti tomu funkcí ega, dává životu a práci smysl, je zdrojem hlubokého uspokojení, a tím je i zdrojem pozitivního sebehodnocení.

U tvůrčí osobnosti je možné vymezit určité charakteristiky, je však těžké je jednoznačně definovat, protože se tvořivý člověk projevuje různými, někdy dokonce protichůdnými vlastnostmi. Někteří autoři se pokusili najít společné znaky tvůrčích lidí. Například F. Barron⁶ uvádí ve své srovnávací studii o tvůrčích lidech:

Mají výjimečnou zásobu rozumové, leckdy i fyzické energie.

Jejich svět je složitější, a proto žijí tito tvůrci obyčejně i komplikovanější život. Hledají napětí pro příjemnost, kterou při něm pociťují.

Mají větší kontakt než jiní lidé s podvědomou vrstvou své psychiky.

Jsou obdařeni zvýšenou mírou imaginace a představivosti.

Často mívají sklon k melancholii, mívají však dobře vyvinutou schopnost sebereflexe.

Mají často vysokou vrozenou inteligenci a dovedou postřehnout detaily, které jiným lidem unikají.

Leckdy vyjadřují myšlenky, které jsou pravdivé jen částečně, ale činí to velmi zřetelně; dovedou zdůraznit některé dílčí aspekty skutečnosti a rozšiřují tak běžně viděné proporce těchto skutečností.

Dívají se na věci jako jiní lidé, ale současně tak, jak to jiní lidé nečiní.

Dovedou současně pochopit mnoho myšlenek, navzájem je porovnat a vytvořit z nich

⁵ in Nakonečný, Psychologie osobnosti, str. 111

⁶ in Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 9

bohatší syntézu než průměrní lidé.

Více si cení svých vlastností a schopností než jiní lidé.

Jsou více ochotni snášet někdy i značná utrpení v zájmu svých tvůrčích cílů.

Tvůrčí osobnost ovšem nelze zredukovat na několik základních rysů. Je třeba brát v úvahu, že osobnost je složitým komplexem sociálních vztahů.

1.1.3. Tvořivost při řešení problémů

V řadě životních situací naráží člověk na různé obtížné problémy. Když nemůže k jejich řešení použít známých postupů a nevystačí-li s aplikací formální logiky, obtíže se zvyšují. Vesměs jde o problémy, které vyžadují změnu v nazírání a ve způsobu uvažování a konání. Jejich řešení vyžaduje značné úsilí, protože se většinou jedná o zásadní, kvalitativní změnu, k jejímuž uskutečnění je nutno překonat setrvačnost poznávacích procesů i způsobů chování. Při řešení těchto situací využívá člověk tvořivost.

Pro úspěšné tvůrčí řešení problémů musí být jedinec vybaven rozsáhlým souborem předpokladů, který bychom mohli označit jako *tvůrčí potenciál*. Můžeme jej rozdělit do jednotlivých oblastí nebo skupin. Především jde o oblast předpokladů odborných; sem patří znalosti a dovednosti s nimi operovat v daném oboru a v souvislosti s dovednostmi sociálního chování. Další oblastí je morální oblast. Zahnuje postoje, hodnotové orientace a morální kodexy a určuje orientaci tvůrčí činnosti konstruktivním směrem.

K tvůrčímu potenciálu patří i předpoklady tělesné. Jde o fyzické a fyziologické vlastnosti člověka, na které jsou kladeny specifické nároky v konkrétním oboru, ale také o optimální celkovou fyzickou kondici, která je předpokladem dobré kondice mentální, ovlivňující stavy důležité pro tvůrčí činnost.

Tvůrčí řešení problémů vyžaduje specifické psychické předpoklady. Z psychologického hlediska rozeznáváme jednak výkonové dispozice – tvůrčí dovednosti a tvůrčí schopnosti, jednak širěji pojaté dispozice – vlastnosti.

Tvůrčí dovednosti jsou výkonnostní předpoklady vztahující se bezprostředně k jednotlivým tvůrčím aktivitám (komplexní pozorování, formulování problémů, metaforické vyjadřování apod.). Tvůrčí schopnosti jsou naproti tomu výkonnostní dispozice vztahující se k psychickým procesům a funkcím, které se tvůrčího řešení problému účastní. V současnosti se všeobecně uvádějí asi v takovémto rozsahu:

Senzitivita – citlivost na problémové situace, schopnost intenzivně vnímat a hodnotit

prostředí, neignorovat nedostatky, reagovat na možnosti zlepšení, vyhledávat a připravovat problémy k řešení.

Fluence – plynulost myšlenek a představ, schopnost pohotově vyprodukovat na daný podnět nebo v určité situaci velké množství nápadů, námětů, možností nebo alternativ.

Fexibilita – pružnost myšlení, schopnost měnit východiska řešení, dívat se na problém z různých hledisek a úhlů, přesunovat pozornost, překonávat návyky a osvobodit se od původních či běžných stanovisek.

Originalita – schopnost nalézat a formulovat neobvyklou, zvláštní a novou myšlenku, nápad nebo řešení.

Rekonstrukce (redefinice) – schopnost předělávat, přepracovávat to, co bylo již vytvořeno, všimnout si dalších možností řešení i extrémních a neobvyklých alternativ.

Elaborace – schopnost myšlenku nebo nápad rozvést, vypracovat detaily, dokončit a uskutečnit.

Vlastností, jimiž se má tvořivá osobnost vyznačovat, se uvádí v literatuře značné a neuspořádané množství. J. Hlavsa⁷ uvádí výčet vlastností modelové tvořivé osobnosti. Jde o vlastnosti, u nichž lze předpokládat zásadní význam pro tvůrčí činnost a jejichž rozvíjení je z hlediska tvořivosti žádoucí:

Tvůrčí prožívání – zpytavý postoj ke světu. Vyznačuje se snahou poznat, pochopit, objevit, přijít věci na kloub, ale také uměním pozorovat, a to i věci méně nápadné. Umožňuje odbourávání stereotypů.

Pružnost osobnosti – proměnlivost, dynamická šíře. Hlavní její charakteristikou je dynamičnost změn v projevech osobnostních vlastností s ohledem na situaci a okolí a také v průběhu jednotlivých fází tvůrčího procesu. Dovoluje vhodné uplatnění různých, i protichůdných, osobnostních rysů tam, kde to situace vyžaduje a umožňuje překonávat stereotypy myšlení.

Nezávislost jedince na vnějších vlivech a společenských tlacích, tendence vytvářet si vždy vlastní názor a vlastní formy chování, nepřijímat nekriticky cizí postoje a názory, ale ani své nikomu nevnucovat.

Autoregulace – vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti je tendence klást si dlouhodobé a hodnotné cíle a k jejich uskutečnění docházet prostřednictvím sebevýchovy a seberozvoje. Je účelnou distribucí a využitím vlastní duševní síly a energie v souladu se stanovenými cíly.

⁷ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str.79

Činorodost, která vyvolává a udržuje aktivitu jedince. Je zdrojem síly a energie nutné pro náročnou tvůrčí osobnost. Je motorem tvůrčí práce.

Zaujetí – emocionálně výrazně zabarvená motivační charakteristika projevující se intenzivním kladným vztahem k tvůrčí činnosti, citovou vazbou, oddaností tvůrčí práci. Obsahuje kladný postoj k tvorbě a tvořivosti a touhu po poznání.

Bezprostřednost, nespoutanost se vyznačuje snadným odstraňováním nevědomých bariér koncepční činnosti stejně jako společenských zábran. Je třeba ji vyvažovat autoregulací.

Asertivita – průbojnost, smělost. Tendence k sebeprosazování, potřebná k prosazení a realizaci nových myšlenek, které často narážejí ve společnosti na odpor.

1.1.4. Tvůrčí proces

Tvůrčí proces probíhá na vědomé i nevědomé úrovni a uplatňuje se v něm vedle poznávacích procesů celá řada jiných – emoce, pocity, nálady atd. Obvykle není plynulý, ale přerušovaný a fázovitý. Aktivita jednotlivých fází ve skutečnosti často probíhají paralelně nebo periodicky. Každá fáze je charakterizována typickými aktivitami, které je možno procvičovat, a tak připravit člověka na celé řešení.

Průběh řešení problému by se dal popsat těmito fázemi:

Ve fázi objevení problému, v tzv. *iniciační fázi*, člověk sám identifikuje problém, popřípadě je seznámen s jeho existencí. V této fázi si člověk uvědomuje problém jako určitou potíž, kterou je třeba překonat. Pokud však k tomuto překonání chybí odpovídající motivace, člověk problém neřeší, nýbrž obchází. V případě dostatečné motivace dochází ke změně zaměření pozornosti, je-li problém složitý, je v této fázi k jeho pochopení třeba určitého úsilí.

Fáze řešení problému probíhá ve dvou úrovních – v *logicko-operační fázi* a *intuitivní fázi*.

Logicko-operační fáze je charakterizována orientací v zadání, shromažďováním dat a informací a posuzováním podmínek, které se týkají problému. Problém je upřesňován, provádějí se analýzy, zkouší se různé prostředky. Vytváří se hypotézy, hledají se možné alternativy řešení a postupů, ověřuje se jejich použitelnost.

Intuitivní fáze probíhá často paralelně s logicko-operační fází nebo ji předchází. Operace intuitivní fáze však probíhají na úrovni nevědomí, obsahy jsou konfrontovány s různými zkušenostmi, vzpomínkami, ale též se zapadlými vědomostmi, jsou asociovány s poznatky z nejdlehlších oblastí poznání. Takto

změněné a doplněné obsahy pronikají zpět do vědomí. Mohou mít podobu běžných i bizarních představ a fantazií, snů, pocitů a emocí. Toto pronikání bývá ztíženo soustředěním pozornosti na řešení problému logickou cestou, které je charakteristické pro logicko-operační fázi.

Nevědomá činnost se zintenzivňuje v přestávkách mezi vědomým úsilím, během odpočinku nebo při jiné alternativní činnosti. Jako jeden z průniků do vědomí, ale i jako výsledek vědomých procesů se vynořuje náhlý nápad, osvětlení, vzhled do problému a námět k jeho řešení. Tento zážitek bývá doprovázen poměrně intenzivní kladnou emocionální reakcí a bývá popisován jako „AHA“ zážitek.

Tímto zážitkem se plynule přechází do *finální fáze*, ve které dochází k nalezení řešení nebo zjištění neúspěchu. Tato fáze sestává z ověřování předchozího nápadu, testování správnosti řešení a z jeho realizace, tzn. dokončení a vypracování do všech detailů i prosazení a na závěr přezkoušení správnosti řešení. Toto poslední přezkoušení může být i podnětem k určitým změnám v původním řešení. Často dochází k ověřování jednotlivých aktivit předchozích fází, popřípadě k rekapitulaci celého procesu. V případě neúspěchu a zanechání dalších pokusů vznikají nepříjemné pocity, které mají vliv na další činnost člověka.

1.2. Rozvoj tvořivosti

Rozvoj tvořivosti nezahrnuje jen předání speciálních metod tvorby a nabytí schopnosti řešit problémy. „Tvořivost je širší pojem a jev, a proto i metody výchovy k tvořivosti se nemohou týkat jen kognitivní oblasti, ale i osobnosti, jejích sociálních funkcí i tělesných činností.“⁸

V pojmu výchovy k tvořivosti se většina autorů vyhýbá pojmu učení. Učením si lze nepochybně osvojit mnohé prvky tvořivosti (např. některé metody tvorby, nacvičit vhodné sociální interakce, regulaci podmínek), lze si také osvojit jak být senzitivní k problémům, jak je definovat, jak objevit nové vztahy, jak přesně pozorovat, jak operovat s myšlenkami, jak využívat sociálních vlivů na tvůrčí produkci. „Tyto dovednosti se lze naučit. Avšak člověk je musí ještě transformovat do kontextu svého osobitého tvůrčího potenciálu.“⁹ Tvoření se tedy v podstatě a vcelku naučit nelze, jeho multivariační charakter lze nabýt jen tvořivou činností a utvářením potřebných podmínek. Tímto způsobem lze dosáhnout většího

⁸ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 14

⁹ Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 51

a rozsáhlejšího rozvoje tvořivosti, než se na začátku zdá. Známí tvůrci uvádějí s úctou jména svých učitelů a vzorů, ale více zdůrazňují vlastní práci na sobě při sebeutváření.“¹⁰

Od běžně chápaného pojmu tvořivosti, který bývá obvykle spojován s tvořivostí uměleckou, a ve kterém byly zdroje hledány v nevědomí, se dospělo k psychometricky založenému zkoumání faktorů tvořivosti. Tím byly položeny základy k vytváření metod výchovy a výcviku tvořivosti, které zahrnují široké spektrum různorodých stimulací obsažených v procesu výchovy, práce a kultury.

Jednotlivé metody rozvoje tvůrčích dovedností mají různé dílčí nebo sdružené funkce. Podle toho, z jakých prvků vycházejí a jaká orientace psychologického účinku v nich převažuje, mohou mít na rozvoj tvořivosti přímý i nepřímý vliv.

Přímý vliv na osvojení nějaké dovednosti (např. kombinovat myšlenky), na rozvoj schopnosti (např. kresebně myšlenku vyjádřit) nebo formování vlastnosti (např. nemít strach před náročnějšími úkoly) může být dílčí (formovat jen určitou dovednost) nebo ucelenější (formování určitého typu tvůrčího potenciálu zaměřeného např. vědecky, technicky, sociálně, umělecky). Přesun z jedné do druhé oblasti je také výsledovatelný.

Nepřímý (popř. do řady nepozorovatelných detailů rozptýlený) vliv na celkový tvůrčí potenciál mají nejvíce metody tvořivě estetických činností nebo pohybové aktivity.

1.2.1 Možnosti rozvoje tvořivosti

Každá metoda, která je zaměřena na rozvoj tvůrčí osobnosti, má charakter nepřímého postupu. Rozvoj osobnosti se totiž uskutečňuje prostřednictvím různorodých životních situací, v nichž člověk vstupuje do interakcí s daným předmětem. Předmětem v tomto případě může být jiný člověk (např. při společenské hře), literární nebo hudební dílo, hmotný materiál (při estetických činnostech) nebo vlastní tělo (při tanci nebo dramatu). Touto interakcí vstupuje člověk do prostoru vlastní tvořivosti, provádí a hodnotí své činnosti, a tak situaci ovládá, mění nebo utváří.

Nejlepší metodou rozvoje tvořivosti je různorodá tvůrčí činnost formující každou složku osobnosti.

¹⁰ Hlavsa, Psychologické problémy výchovy k tvořivosti str. 41

1.2.2. Kreativita z hlediska vývoje jedince

Tvořivost bývá řazena mezi schopnosti člověka, které je možno odhalovat, probouzet, posilovat a také rozvíjet po celý život. Jakým způsobem je charakterizována *schopnost* vymezuje například J. Čáp: „Schopnost je psychická vlastnost, která se projevuje tím, že se člověk dokáže naučit určitým činnostem a dokáže je vykonávat“¹¹

Tvořivost je tedy možné vhodným působením rozvíjet, ale zároveň je možno ji i potlačovat, např. nesprávnou výchovou.¹² Z toho plyne, že během ontogeneze se může (ale i nemusí) kreativita rozvíjet.

Potřebu vývoje uspokojuje člověk životně nezbytnými aktivitami, jejichž forma se v ontogenezi mění. Z jedné strany je potřeba vývoje podněcována tím, že každý jedinec má vrozeny určité vlohy, které mají vlastní tendenci k rozvíjení ve schopnosti, a z druhé strany tím, že předměty, lidé a události působí svými momentálními účinky na daného jedince. V různých obdobích ontogeneze převažuje jiný typ činnosti nezbytné k uspokojování této potřeby vývoje.

1.2.3. Hra jako rozvoj tvořivosti

Hra je pro člověka celoživotní činností, nejdůležitější je ale v dětství, hlavně v předškolním věku. „Hra je náplní dětství. Formuluje psychické obsahy, procesy, vlastnosti, vztahy i stavy či jinak řečeno – je prostředkem poznávání, přetváření i prožívání.“¹³

Volná hra předškolních dětí se může jevit jako bezprostřední aktivita, jejímž jediným smyslem je tvořivost, zábava a radost. Avšak to, co se jeví jako bezprostřední, neúnavná tvořivá aktivita dítěte, je silně motivované uspokojováním jeho potřeby vývoje.

Nástup dítěte do školy mezi šestým a osmým rokem života způsobí útlum tvořivé aktivity. Ten trvá několik let. Je pravděpodobně způsoben tím, že se dítě musí adaptovat na novou situaci a musí se vyrovnat se zátěží tohoto adaptačního procesu. Také se po něm požaduje, aby se přizpůsobovalo striktním požadavkům správného chování, správných postojů, správných poznatků, a musí počítat i s neustálým hodnocením své osobnosti jako „správné či nesprávné“.

¹¹ in Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 50

¹² Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 8

¹³ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 30

Zhruba okolo desátého roku nastává druhé stadium vzestupu tvořivosti, která již nese znaky skutečné tvořivosti. Proto se toto stadium nazývá stadiem *kreativní aktivity* (na rozdíl od stadia *prekreativní aktivity*, která je typická pro děti předškolní). Dítě se již adaptovalo na život a práci ve škole, nebo se do jisté míry této adaptace vzdalo (už má nálepku špatného či zlobivého žáka). V tomto období má již tak velkou zásobu správných odpovědí, že s ní může disponovat. Disponovat s vnitřním potenciálem znamená totéž jako disponovat s ním tvořivým způsobem. Konkrétní myšlení dětí je rozvinuto, neboť se opírá o dostatek zkušeností, představ a množství obecných poznatků, takže jsou děti schopné operovat deduktivními analytickými postupy. Tím je pro dítě staršího školního věku dostupný řízený tvůrčí proces v podobě řešení problémů.

Druhé stadium vzestupu tvořivé aktivity dětí je kritickou fází celkového trendu tvořivosti jedince. Měla by proto být věnována velká pozornost při kreativizačních zásazích do všech vývojových aktivit dětí staršího školního věku, mezi kterými jsou významné: sociálně komunikativní aktivity (v tomto období jsou vůdčí činností – dítě se stává členem „své party“), školní učební činnost problémového charakteru, zájmové činnosti se samostatným jednáním a organizovanou hrou.

1.3. Rozvoj kreativity v dospělém věku

Tvořivost je možno rozvíjet i v dospělosti. K tomu slouží různé metody a postupy.

1.3.1. Hry dospělých

Používáme-li u dospělých hry k rozvoji některých prvků tvořivosti, důležitou úlohu zde hraje stejně jako u hry dětí, volnost. V běžném životě je člověk vždy nějak omezen, například technikou, informacemi, sociálními konvencemi. Hra naproti tomu představuje větší volnost v myšlení i jednání, angažuje představivost a dává fantazii větší prostor k prožívání. Hráč poměřuje svůj výkon s výkonem druhých, soupeří s nimi nebo kooperuje, učí se získávat, vyhrávat, ale i ustupovat, prohrávat. Svět herního jednání je vymezen, je od života oddělen, až na to, že hráč sám své životní zkušenosti, osobní vlastnosti, přání i prožitky do hry vnáší a zase si odnáší poučení pro život. „Hra dospělých tedy více než u dětí vytváří jakési zrcadlo života, a tím

se stává prostředkem řízeného tvůrčího rozvoje osobnosti hráče.¹⁴

Volbou určité hry můžeme rozvíjet konkrétní stránku tvořivosti. Hry vyžadující myšlenkové a řešitelské činnosti (např. deskové hry od nej-jednodušších – „Člověče nezlob se“ až po nejsložitější – šachy, go) slouží k odhalování algoritmů a rozvíjení algoritmického myšlení a k rozvoji takticko-strategického myšlení, někdy i v podobě intuitivní.

Společenské hry vytvářejí sociální dovednosti a schopnosti tvořivě jednat v sociálních situacích, stejně jako hry sportovní, při kterých navíc dochází k rozvoji dalších složek tvořivosti. Průběh činnosti při sportovní hře se totiž odehrává ve velmi krátkých časových úsecích, což nutí hráče nejen vymýšlet strategie a kontrastrategie, ale činit tak v mžiku. Kolektivní povaha jednotlivých herních akcí klade nároky i na rychlou komunikaci mezi hráči, okamžité postřehnutí změn, záměrů spoluhráčů nebo jejich selhávání. Stres se stupňuje nejen fyzickým vyčerpáním, ale i celkovým vývojem hry a konečně i emočním tlakem vyplývajícím z jednotlivých herních situací, reakcí spoluhráčů, protihráčů, trenérů a diváků. Typickým přínosem sportovních her pro tvořivost je tedy jejich náročnost na realizaci tvůrčí činnosti za obtížných podmínek.

1.3.2. Další způsoby rozvoje tvořivosti

Jestliže chceme rozvíjet u lidí prvky tvořivosti, můžeme k tomu využívat poměrně velkou škálu činností. Tvořivé činnosti se pro tento účel nabízejí již samotným svým pojmenováním. J. Hlavsa v *Psychologických metodách rozvoje tvořivosti* řadí mezi tvořivé činnosti „takové aktivity, které jsou spjaty s literaturou, výtvarným uměním, hudbou a dramatem.“¹⁵

1.3.3. Estetické činnosti

Estetické činnosti jsou již tradičně pokládány za významný zdroj rozvoje osobnosti. Člověk se jejich prostřednictvím obrací k prožitkové sféře života, do svého vnitřního světa pocitů, emocí a představ, často nevyjádřitelné povahy.

Jestliže člověk začíná zasahovat do prostředí a přetvářet ho, tvořivost se prohlubuje. Zážitek z možné nebo už provedené změny probudí řadu řídicích rekonstrukčních činností a imaginací. Doprovodné emoce vznikající při přetváření nebo tvorbě objektu jsou intenzivní a jsou ještě zesilovány sociálním významem

¹⁴ Hlavsa, *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, str. 38

¹⁵ Hlavsa, *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, str. 88

výsledků této činnosti.

Na jedné straně se využití estetických činností a uměleckých děl v kreativním programu může zdát velmi jednoduché, neboť estetické jevy jsou stále kolem nás, na druhé straně dosáhnout pravého estetického prožitku a jeho kreativizačního účinku bývá obtížné. Potřebnou pedagogickou situaci nelze tak snadno zkomponovat a také psychologické procesy týkající se vlivu estetických činností neprobíhají jednoznačně. Také nevíme, kdy může učitelův zprostředkující výklad rozvoji kreativity napomoci a kdy ji potlačit. Této problematice se částečně dotýká třetí kapitola této práce.

1.3.4. Výtvarná kultura

Viděný svět i způsoby jeho vidění se v posledních letech vlivem nových technologií především v médiích značně změnily. Úměrně s tím se také rozšířila možnost jedince nebo skupiny ztvárňovat své vizuální okolí podle svých představ nebo alespoň se obklopotvat předměty a jevy, které rozvíjejí percepční a imaginační pochody, výtvarné dovednosti, schopnosti a cítění.

Konečně i člověk méně aktivní se nutně dostává do kontaktu s výtvarně upravenými užitkovými předměty, architekturou apod. Kvůli dosažitelnosti výtvarných vzorů a vjemů a jejich spjatosti skoro se všemi životními situacemi se této oblasti nejčastěji využívá k rozvoji tvořivosti.

1.3.5. Výtvarné činnosti použitelné v kreativních programech

Rozmanitost způsobů, dostupnost i možnost získat trvalý doklad tvůrčího úsilí dělá z výtvarných činností oblíbenou součást kreativních programů.

Jestliže hledáme ve vytváření výtvarného artefaktu stimul k rozvoji tvořivosti, zdůrazňujeme vždy spíše činnost, tvůrčí proces než jeho výsledek (třebaže je i jeho dokončení a hodnocení pro rozvoj tvořivosti významné, např. srovnání prací na soutěži může mít řadu stimulujících momentů).

„Klademe-li důraz na tvořivost, má pedagog učinit z procesu drama, které po expozici úkolu nabízí různé variace a v němž se odehrají různé konflikty, nápor se opakuje, aktivují se různé síly, střídají se prostředky i postupy, a teprve touto cestou se dojde k výsledku (většinou i k více výsledkům).“¹⁶

Z psychologického hlediska není pro rozvoj tvořivosti podstatné, kolik z imaginovaného materiálu přechází do hotového produktu. Fantazijní výtvary vypadají sice tvořivěji (někdy při srovnání více prací tomu tak je), ale to je pouze

¹⁶ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 105

vnější kritérium. Podstatnější pro rozvoj celkové tvořivosti je způsob, jak je fantazie vřazena do tvořivého procesu a jak je člověk vnitřně produktivní. Přitom je nutné spojení obou složek; řečeno jinak – bohatý vnitřní svět, který je nevyužitý, je neplodným snílkovstvím, právě tak jako obratnost využít nápadů, kterých je nedostatek, je „generálem bez vojska“.

Pro rozvoj tvořivosti může být z metodického hlediska výhodné rozložit proces vytváření výtvarného artefaktu na řadu etap. Tvůrce se lépe poznává svou vlastní činností a naučí se její principy přenášet i do jiných oborů. Příkladem může být řada přípravných prací (skic, kompozičních návrhů, menších modelů, zkoušky barev apod.), kombinace dlouhodobého pracovního zaujetí s přestávkami vyplněnými jinou činností, srovnávání vlastního projevu s jinými díly.

1.3.6. Hudba a tvořivost

Kreativní funkce hudby může vycházet ze všech jejích působících stránek: z obsahové (ukazuje, problematizuje nebo řeší a vyvolává katarzi některých životních situací posluchačů); z dynamické a pohybové (může stimulovat a regulovat dynamismus posluchačových psychických procesů – hromadit a uvolňovat napětí); a konečně ze stránky akustické, vjemové (asociace při vnímání však mohou značně přesáhnout vjem představ a zážitků, konstruujících vnitřní svět posluchače). „Souhrnně lze říci, že hudba posiluje subjektivitu, osobnost, originalitu jako základní moment tvůrčího vztahu ke skutečnosti i k sobě samému.“¹⁷

Lidský organismus je uzpůsoben k vytváření rozmanitých individuálních i skupinových zvukových projevů. Dovede se také naučit ovládat řadu hudebních i nehudebních nástrojů, jimiž může stupňovat rozmanitost a funkce těchto projevů. Z psychologického hlediska bychom mohli všechny tyto projevy, pokud jsou tvořeny záměrně a mají určité estetické kvality, považovat za hudební nebo alespoň akustický výtvar. Zpětný vliv této aktivity má potom vliv na rozvoj kreativity nejen pro oblast hudební, ale i pro jiné tvůrčí činnosti. Pro tento účel nemusí mít hudební výtvar takové hudebně estetické kvality jako pro funkce sdělovací.

Slyšená hudba je spíše podnětem, který posluchač ještě dotváří ve smyslově prožitkovém směru. Konečný obraz není hmotným artefaktem (jako u výtvarného díla), který by dále působil na duševní stav člověka, ale pouhou představou hudby, která by mohla znít. Můžeme si například představit melodii, která nekonečně sestupuje nebo stoupá až za hranice fyzikální existence tónů nebo jejich slyšitelnosti.

¹⁷ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 107

Posluchač se pak nachází v jakémisi tvořivém napětí, tvořivě se slyšitelným materiálem zachází, aktivně si ho přisvojuje. Posluchač vstupuje do říše pocitů, z nichž některé důvěrně zná, jiné s uspokojením právě vyvodil, další ke svému překvapení dosud netušil.

K podobným zážitkům dochází v tvůrčím procesu. Hudba tedy prožitkově připravuje člověka na tvůrčí proces. Z tohoto hlediska jsou zvláště významné negativní emoce nebo zážitky, které mohou tvůrčí aktivitu narušovat (deprese, tíha, beznaděje, ohromení, tajemnost, hrůza). Jejich trénink může přispět k tomu, že objeví-li se reálně v tvůrčí aktivitě, nebude jimi tato aktivita narušena, člověk u obtížné práce vytrvá, snáze překoná různé bariéry a nepříznivé etapy.

Celková myšlenková výstavba hudebního díla se podobá fázím a etapám tvůrčího procesu. Věta symfonie připomíná počáteční zjištění problému, přípravné operace, práci s informacemi a nápady, jejich obraty, alternace, prověřování, posunování, návraty k původním nápadům, výběr optimálních, nejzajímavějších myšlenek, kompletaci řešení a konečně vyústění v konečný produkt.

1.3.7. Tvořivost a divadlo

Divadlo (stejně jako filmová tvorba) nabízí také škálu stimulů, které se podílejí na rozvoji tvořivosti. Člověk se může aktivně zapojit do dramatu jako herec, nebo drama pasivně vnímat jako divák.

Při sledování dějové složky dramatu a vystupujících osob dochází ke ztotožnění, vžívání se do jednání zvolené postavy. Divák však vytváří i kritické soudy, vlastní varianty jednání, představuje si vývoj děje a více či méně mění svůj vztah ke zvolené postavě. Může přijímat psychologické prvky, které jsou vlastní sledované postavě, ale nikoli jemu samému. Dochází zde tedy k vědomé nebo nevědomé tvořivé činnosti, novému pojetí osobnosti i sociálního jednání, představitivosti, které se ještě více posilují při dramatické aktivitě.

Základními metodami dramatické výchovy, včetně těch forem, které vedou k vytvoření divadelního představení, jsou *improvizace* a *interpretace*.

Předností improvizace je, že nutí hráče k tvořivému přístupu k látce daleko intenzivněji než interpretace. Je důležitá zejména pro děti, dospívající a pro herecky netalentované. Hráč musí jednat samostatně, pohotově a tvořivě. Získává zážitky, které jsou autentické, i když vznikají a probíhají ve fiktivní situaci. Může zakusit a ověřit si situace, které zatím neměl možnost prožít ve skutečnosti, nebo situace, s nimiž se v reálném čase asi nikdy nesetká. Dovoluje hledat variace řešení v podobě

hry, kde nehrozí reálné následky.

Jednání v uměle vytvořené dramatické situaci připravuje člověka na tvůrčí aktivity v přirozených životních situacích. „Situace je jakousi jednotkou lidského bytí, ve které se člověk střetává s předměty, nástroji, lidmi, podmínkami, musí situaci ovládnout, tvořit. Struktura činitelů i dynamika situace je sociálně podmíněna, do každého vztahu se promítá i nějaký vztah sociální.“¹⁸

1.3.8. Literatura a rozvoj tvořivosti

Literatura ve své rozmanitosti žánrů vládne nejrozsáhlejším spektrem výchovných prostředků z hlediska rozvoje tvořivosti. Jejich působení je založeno na komunikační, poznávací i regulující funkci psaného nebo mluveného slova.

Pomocí slovních podnětů vkládáme do mysli člověka buď jistou zkušenost z tvorby jiných lidí nebo vzorce pro jeho činnost, a ovlivňujeme tak řadu psychických procesů, vztahů a stavů. Z těchto „vkladů“ se stávají regulátory chování, jejichž efekt se objevuje s různým časovým odstupem. Jsou transformovány lidským vědomím a mohou rozvíjet tvořivé složky osobnosti, ale mohou je i brzdit. Tak například heslo, zpráva, komentář ovlivňují spíše poznání a činnost, pohádky nebo morálně filozofické texty mají vliv na dlouhodobou orientaci osobnosti, dobrodružná a zábavná četba navozují spíše aktuální psychický stav. Deaktivovat rozvoj kreativity může pesimistická poezie, zprávy z černé kroniky, odborné autory pak také „hora“ literatury, která již byla o jejich oboru napsána.

Každá metoda rozvoje tvořivosti prostřednictvím literatury vyplývá z pozice čtenáře. Zatímco vědecká či běžná sdělení mají účinek informativní nebo inspirující, útvary patřící již do krásné literatury působí navíc svou estetickou stránkou, dovolují hlubší vniknutí do „vzoru“, probouzejí a posilují motivaci, zaměření tvořivosti čtenáře a formují zvláště hodnotový vztah a tvůrčí vztah ke skutečnosti.

¹⁸ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 119

2. Sociální zdroje rozvoje tvořivosti

Sociální podněty a zážitky, formují vlastnosti osoby. V každé vlastnosti tvůrčího pracovníka jsou přítomny sociální faktory, každým tvůrčím činem prolínají sociální vlivy. Jedinec se nemůže tvořivě vyvíjet pouze sám ze sebe, nebo v osamělém zápase s problémem či konkrétním předmětem tvorby. Potřebuje také sdělení odjinud, proto každý, kdo chce rozvíjet tvořivost u sebe nebo druhých, musí zajistit příležitost k dostatečné diskusi, sdělování nebo výměně zkušeností.

Životní běh se vlastně skládá ze sérií situací či událostí, které se částečně opakují. Častěji však přicházejí nové, a proto je zde tvořivost nezbytná. Obrazně bychom mohli říci, že je zde nutné jejich „partituru“ dotvořit a jako dílo je provést s největším možným uměním.

Existují situace žádoucí, pozitivní, které se musí člověk naučit vytvářet, rozvíjet, a ty, které považuje za negativní složku života, a člověk se musí naučit se jim vyhýbat, ovládat je a kompenzovat. Obojí tedy předpokládá vypracování tvůrčího potenciálu umožňujícího utváření sociálního jednání, které by bylo uspokojivé a život rozvíjelo.

„Nejúčinnějším zdrojem sociální tvorby je autentické sociální jednání, komunikace v pracovních, učebních, herních a dokonce i meditativních aktivitách (fiktivní rozmluva).“¹⁹

Metody, jak využít přirozeného sociálního prostředí, nejsou systematicky prozkoumány, lze zde však aplikovat metody známé z obtížných situací, které mají obvykle širší rozvojový účinek. Počítá se s tím, že i jednou prožitá obtížná a náročná situace stimuluje značný posun v koncentraci psychických procesů nutných k jejímu zvládnutí. Příkladem může být mladá nastoupivší učitelka, která je značně stresována živostí, neklidem a hlukem větší skupiny dětí. Musí rychle mobilizovat řadu obranných i zprostředkujících činností, aby tuto situaci zvládla. Potom snadno zvládne obdobné situace, které jí dříve činily obtíže. Mohli bychom říci, že ke zvládnutí těchto situací zde nepřispělo postupné navykání, ale spíše to byly rychle a vědomě vytvořené nové způsoby sociální interakce (tedy sociální tvořivost).

Jako východiska tvorby strategií pro zvládnutí obtížných situací při rozvoji sociální tvořivosti uvádí J. Hlavsa²⁰ následující:

¹⁹ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 170

²⁰ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 169

Vložená pauza s intenzivním odpočinkem, jinak orientovanou činností, s možností odreagování.

Příprava na obtížnější program, avšak ve skutečnosti realizace jen jeho části, tedy jisté usnadnění, úleva, prominutí, zvláště prokáže-li se statečnost při zvládnutí počátečních fází.

Slib a realizace odměny (pochvaly) za zvládnutí obtížné stránky úkolu, proti tomu hrozba nepříjemností, trestů, jestliže osoba před obtížemi couvne.

Komunikační pomoc, kdy se obtíže slovně bagatelizují, označí se humornou formou, racionálně vysvětlí, ukáže se na vyšší smysl celého konání (vysvětlí se širší rámec, poukáže se na vyšší cíle, změní se náhled).

Sociální pomoc, například závodivý způsob snášení obtíží, emocionální pomoc (povzbuzení), utužení kázně, odměna v sociálních hodnoceních, sympatiích druhých, vytvoření prestiže.

Posilování potenciálu osobnostních schopností, motivací a vlastností – apeluje se na statečnost, odolnost, vytrvalost, důvtip, „železné nervy“, bojovnost atd.

Úprava zážitkového procesu, každá negativní tenze, zážitek se kompenzuje pozitivním, příjemným, do situace se vnášejí estetické prvky.

Uměle vytvořené situace jsou potom součástí metod výcvikových, aktivních, různých her, inscenací, psychodramat, sociodramat. „Lze již konstatovat, že modely jsou ve srovnání se skutečnými nároky na tvořivost v přirozených situacích již na vysoké úrovni, pokulhává spíše činnost lektora.“²¹ Situace nebo cvičení původně bohaté na tvořivé prvky mohou při špatném provedení zatlačit tvořivost do pozadí. Proto při cvičení s větším nárokem na tvořivost, jako jsou cvičení zaměřená na prohlubování sociální percepce, sebereflexe a na optimalizaci celkového stylu sociálního jednání, by měl lektor zachovávat několik zásad, tak jak je popisuje T. Halík:²²

Zásada kreativní aktualizace. Lektor nepředpokládá, že účastníci umí málo a po jím vedeném cvičení budou umět víc (tj. ovládat tvůrčí postupy), ale že jejich tvořivost je jen skryta, blokována. Tvůrčí potenciál zde už je, je jen třeba, aby byl aktivován. Řešení v sociálních situacích jsou nejednoznačná, rozličná podle toho, jaké podmínky si účastníci do cvičení vloží. Může tedy vzniknout závěr, který by předem lektor nemohl předpokládat.

²¹ Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 169

²² in Hlavsa, Psychologické metody výchovy k tvořivosti, str. 172

Zásada protagonismu skupiny vychází z toho, že „skupina si je sama učitelem“, instruktor má spíše roli moderátora, nelze tedy od něj očekávat a vyžadovat „správná řešení“, konečné odpovědi, schválení či zamítnutí výsledků a názorů, k nimž skupina a jednotliví členové dospějí. Jde o to provokovat samostatnou aktivitu, rozhodnost, angažovanost členů, motivovat maximální využívání jejich vlastního tvůrčího potenciálu a schopností, zmírnit neúměrný důraz na jednání schvalované autoritami a konečně posílit schopnosti sžít se se složitostmi, rozpory a nejednoznačnostmi, popřípadě s neuzavřeností hry.

Zásada diskrétnosti („co se ve skupině řekne, se nevynese ven“) a *právo veta* („nepřeji si, aby se o těchto mých osobních problémech zde stále mluvilo“). Mají napomoci atmosféře psychologického bezpečí, důvěry, uvolněnosti, upřímnosti a spontaneity, zmírnění činnosti obranných mechanismů, podpoře společenského taktu, citlivosti a tolerance.

Zásada adresné komunikace ve skupině. Pronášení vlastního úsudku a vyloučení „slovního balastu“ (frází, alibistického „ono se“ a anonymního „my“). To podporuje odvahu, odpovědnost, ochotu riskovat, mýlit se, snést kritiku a nesouhlas druhých, zvyšuje sebevědomí, sebedůvěru, nezávislost myšlení a úsudků.

Zásada oslovování křestním jménem má napomoci ke zrušení bariéry mezi instruktorem a účastníky a mezi účastníky výcviku navzájem; má napomoci důvěrnějšímu kontaktu na osobnější, hlubší rovině, často ukryté za sociálními rolemi, na které míří „úřední“ způsoby oslovování; vytváří více neformální, sportovní, herní atmosféru, bližší spontánním kreativním „dětským polohám“ v dospělém člověku.

Zásada netradičního členění prostoru a času (instruktor zruší bariéru katedry a školních lavic, instruktor i skupina usednou do kruhu „tváří v tvář“, při výcviku nebudou účastníci „otroky hodinových ručiček“, skupina sama rozhoduje v dohodě s instruktorem o zařazení přestávek podle dynamiky a náročnosti programu) má napomoci aktivní, otevřené, spontánní atmosféře emocionální volnosti a celkové flexibility, snížit rušivé vlivy časové tísně a překonat navyklá schémata.

Zásada morální volnosti, ke které je třeba přistupovat citlivě. Ve cvičné podobě by bylo možné zrušit i morální zábrany (jako zrušíme ostatní bloky tvůrčího postupu), bylo by to účelné pro větší projev originality, ale na druhé straně chceme právě prosociální a morální aspekt sociálního jednání posílit. Názor, že v atmosféře cvičení a psychologizování můžeme odložit některé morální zásady, jako před lékařem odkládáme beze studu šaty, je snad oprávněný jen částečně a za předpokladu, že se opravdu lektorovi podaří odhalit psychologické zdroje asociálních tendencí,

které se zde vyjeví, že se mu podaří jejich uvědoměním a kritikou posílit tendence pozitivní. Tak například posluchači při verbálně prováděném cvičení „jak zdokonalit manželské soužití“ přecházejí po etapě „slušného chování“ k lascivním námětům. Vedoucí (záleží ovšem na podmínkách) je může krátce připustit a ukázat, jak může být tvořivost snadno sycena vulgaritou, přezíravostí, nadřazeností a řadou dalších „svérázných“ přístupů, které jsou neslučitelné s mravním kodexem a mravní kulturou.

2.1. Tvořivost v profesních oblastech

Člověk se projevuje tvořivě anebo netvořivě ve svém přístupu k životu, v myšlení, v činnosti, která může mít řadu podob. Významnou oblastí činnosti člověka je jeho profese. Přestože je v řadě oborů tvořivý přístup k řešení odborné problematiky vyžadovanou podmínkou, skutečnost v přípravě budoucích odborníků je jiná. V. Smékal označuje za katastrofální skutečnost, že se budoucí absolventi škol „prakticky nikde nedovědí nic o tom, jak organizovat a řídit svou osobnost, jak vést svůj život, jak plně využívat svého intelektového potenciálu, jak rozvíjet svou tvořivost a sociální obratnost v jednání s lidmi, nemluvě už o mravních zásadách a etice jednání“.²³

Přestože je psychologický základ tvořivosti u jednotlivých oborů společný, vlastní průběh tvůrčího procesu má u každého z nich specifický charakter, podmíněný druhem vytvářeného produktu. Některé obory mají zpracovány a popsány způsoby profesní tvořivosti. Například je dobře zpracována technická tvořivost, využívaná při vědecké práci technické povahy, jako jsou aplikace vědeckých poznatků v praxi, vývoj, projektování, výroba apod. Stejně tak lze nalézt prameny pro pedagogickou tvořivost a manažerskou tvořivost.

2.1.1. Tvořivost v sociální práci

Chceme-li se zamýšlet nad profesní tvořivostí sociálního pracovníka, je velmi obtížné najít k této problematice odbornou literaturu v češtině nebo zpracovanou pro naše prostředí.

Sociální práce jako vědní obor je poměrně mladá. Odborně jsou zpracovávány a stále zdokonalovány její metody (zde se právě v posledních letech setkáváme se začleňováním prvků kreativity), etické normy a přístupy a zákonná opatření. Vztah kreativity a sociální práce zatím není samostatně vědecky zpracován. Lze však využít

²³ in Petrová, Tvořivost v teorii a praxi, str. 50

obecných poznatků popisujících, které metody a situace kreativitu podporují, poznatků z jiných oborů a najít souvislosti profesní tvořivosti sociálního pracovníka s profesní tvořivostí pracovníků z oborů, které se sociální prací souvisejí. Při hledání těchto souvislostí je třeba si upřesnit, co je sociální práce a co se očekává od sociálního pracovníka.

2.1.2. Vymezení pojmu sociální práce

O definici sociální práce se pokusila řada lidí. Najít přesnou definici tohoto oboru je komplikované, protože sociální práce zahrnuje široké spektrum činností a zasahuje do velkého množství oborů. Nejčastěji užívanou definicí sociální práce v našem prostředí je definice *sociální práce jako společenskovední disciplíny i oblasti praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti atd.)*.²⁴

Navrátil mluví o sociální práci jako o vědě a umění. „Sociální práce je «umění», které vyžaduje velikou škálu dovedností. Jde především o porozumění pro potřeby druhých a schopnost pomáhat lidem tak, aby se na naší pomoci nestali závislí (aby neztratili schopnost pomáhat si vlastními silami). Sociální práce je ovšem také «vědou», neboť disponuje teoriemi a dále vytváří nové teorie vysvětlující vznik a řešení individuálních, skupinových a komunitních problémů.“²⁵

Toto vymezení pochází z americké teorie sociální práce. Uměním se zde míní kombinace nadání, zkušeností, osobních hodnot a intuitivní tvořivosti, s níž sociální pracovníci vstupují do vztahu s klientem a nasazují svou osobnost jako jeden z nástrojů sociální práce. Stejným způsobem se však uplatňuje osobnost pracovníka i v jiných pomáhajících profesích, jako je pastorační činnost, lékařství nebo psychoterapie, ale v těchto profesích se zdůrazňují odborné dovednosti a k nim příslušný soubor profesních znalostí podstatně více než osobní předpoklady výkonu profese. Talent nebo náklonnost k sociální práci se v definici sociální práce jako vědy i umění pokládají za stejně důležité jako odborné znalosti. „Je tomu částečně proto, že sociální práce má vlastních teoretických poznatků poměrně málo, přesněji řečeno využívá empirických poznatků a teoretické výbavy jiných věd, zejména sociologie, psychologie, psychopatologie, práva, kriminologie, somatologie. Vlastní vědou, nebo snad přesněji znalostní výbavou sociální práce jsou informace o obecných sociálních

²⁴ Matoušek, Slovník sociální práce, str. 213

²⁵ Navrátil, Teorie a metody sociální práce, str. 21

podmínkách, o sociálních jevech, o sociální politice a sociálních programech, o profesi, její metodice a provádění praxe.²⁶

Z výše uvedeného je zřejmé, že metodicky zpracovat předpoklady profesní tvořivosti sociálního pracovníka by byl nerealizovatelný úkol. Sociální podmínky ve společnosti se neustále mění, a proto musí být sociální práce „stále ve střehu“ a využívat poznatků ze všech oborů, které se zabývají člověkem a lidskou společností. Sociální pracovníci budou pak naplňovat stále nové velmi rozličné role. Protože tomu tak je, je zřejmé, že právě prvky tvořivosti jsou pro sociální práci nezbytné.

Prvky kreativity se v metodách sociální práce dají vysledovat a jejich využití přináší užitek jak klientům, tak sociálním pracovníkům.

2.1.3. Sociální pracovník

Co se od sociálních pracovníků očekává obecně definuje Matoušek - „sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky.“²⁷

Jakým způsobem tuto činnost provádět a na co se přitom soustředit vymezuje konkrétněji I. Řezníček²⁸, který popisuje několik typů rolí, jež sociální pracovníci zastávají. Tyto role se navzájem doplňují nebo se mohou prolínat, podle požadované pracovní náplně, charakteru zařízení, stylu vedení organizace, cílů a prostředků jejího programu atd. Čistý typ níže popsaného sociálního pracovníka však v praxi sociální práci neexistuje.

Podle I. Řezníčka můžeme rozlišovat role sociálních pracovníků:

Pečovatel nebo poskytovatel služeb napomáhá klientům v jejich denním životě tam, kde vzhledem ke svým omezením sami nezvládnou vykonávat důležité činnosti.

Zprostředkovatel služeb pomáhá klientům získat kontakt s potřebnými sociálními zařízeními, případně jinými zdroji pomoci.

Cvičitel (učitel) sociální adaptace napomáhá klientům modifikovat jejich chování tak, aby mohli účinněji řešit své problémy.

Poradce nebo terapeut pomáhá klientům získat náhled na jejich postoje, pocity a způsoby jednání, se záměrem napomoci jejich osobnímu růstu nebo

²⁶ Řezníček, Metody sociální práce, str. 23

²⁷ Matoušek, Slovník sociální práce, str. 91

²⁸ Řezníček, Metody sociální práce, str. 57

adaptabilnějšímu jednání.

Případový manažer usiluje o zajišťování, koordinaci, vhodný výběr a souvislé poskytování služeb zejména u klientely s větším množstvím sociálních a zdravotních potřeb.

Manažer pracovní náplně (v zařízení) plánuje načasování a dávkování intervence, sleduje kvalitu poskytovaných služeb a průběžně zpracovává informace.

Personální manažer zajišťuje výcvik a výuku, supervizi, konzultace a řízení pracovníků zařízení.

Administrátor (vedoucí pracovník, ředitel zařízení) plánuje, rozvíjí a zavádí způsoby práce, služby a programy v sociálních a jiných zařízeních sloužící příslušné klientele.

Činitel sociálních změn se angažuje při identifikaci a řešení širších společenských problémů.

O. Matoušek k tomu zdůrazňuje, že sociální pracovníci „neposkytují psychologické, zdravotní, právní nebo jiné specifické odborné služby, ale odkazují klienta na příslušné odborníky – psychologa, právníka apod.“²⁹

Obecně tedy profesionální sociální pracovníci poskytují informace a rady, pracují s klienty a poskytují jim jiné odborné služby. Odbornost sociálního pracovníka se vyznačuje tím, že je schopen se znalostí základů sociologie, psychologie, zdravotní vědy, práva a sociální politiky diagnostikovat konkrétní potřeby konkrétního člověka a navrhnout řešení.

Definice sociální práce jako vědy i umění se snaží odkázat především na osobní předpoklady sociálního pracovníka, jehož talent, tvořivost jsou základem těchto předpokladů. „Bez vzdělání a kultivace svého talentu sociální pracovník nevystačí. Dnešní komplikované společenské poměry vyžadují odbornou přípravu nejvyšší kvality. Nejde jen o prosté vědomosti, jde o schopnost pracovat s informacemi a o tvořivé uplatňování osvojených dovedností.“³⁰

2.1.4. Kompetence sociálního pracovníka

Důležité je definování kompetencí sociálního pracovníka. Podle Z. Havrdové³¹ je kompetence funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese. Mají-li

²⁹ Matoušek, Základy sociální práce, str. 179

³⁰ Navrátil, Teorie a metody sociální práce, str. 21

³¹ in Matoušek, Slovník sociální práce, str. 91

se konkrétněji vymežit, nabízí se soustava šesti základních kompetencí sociálního pracovníka, kterou Havrdová zkonstruovala s týmem spolupracovníků. Jde o: schopnost rozvíjet účinnou komunikaci; orientovat se a plánovat postup; podporovat klienta a pomáhat mu k soběstačnosti; zasahovat a poskytovat služby; přispívat k práci organizace; odborně růst.

Americká rada pro vzdělávání v sociální práci definuje kompetence sociálního pracovníka s vysokoškolským vzděláním šířeji: uplatňovat kritické myšlení v práci, pracovat v souladu s profesními etickými principy, profesionálně využívat vlastní osobnost, rozumět různým formám utlačování, znát historii oboru, uplatňovat potřebné znalosti v práci s cílovými skupinami a problémy, rozumět interakci mezi jednotlivcem a sociálními systémy, umět analyzovat vliv sociální politiky na život klientů a umět sociální politiku ovlivňovat, umět hodnotit výsledky výzkumu a navrhnout výzkumnou studii, umět hodnotit vlastní činnost a činnost kolegů, umět komunikovat s klienty, kolegy a veřejností, umět poskytovat supervizi, umět pracovat ve struktuře organizace a umět v ní prosazovat nutné změny.³²

2.1.5. Práce sociálního pracovníka

Pracovní vztah ke klientele navazují a udržují sociální pracovníci proto, aby ji zaangažovali v procesu určité změny, nejčastěji vlastního jednání. Povaha tohoto vztahu je nejednoznačná, protože v zásadě cizí člověk, vybavený určitými úředními pravomocemi, musí získat důvěru jiného člověka, který se nachází v obtížné životní situaci a není nutně připraven nebo motivován ke změně nebo je vůči ní dokonce rezistentní.

Z praxe pomáhajících profesí, především humanisticky orientované psychoterapie, je známo, že úspěšný pomáhající vztah předpokládá empatii, vřelost, opravdovost ze strany pomáhající pracovníka. Bez schopnosti vhledu do situace klienta, bez vstřícného zájmu a respektu vůči němu a bez jednoznačné komunikace není pracovní vztah ke klientům dostatečně funkční a nemotivuje klienty ke spolupráci.

K dalším osobnostním předpokladům sociální práce se počítá tvořivost a flexibilní důraznost. Problémové situace klientů nabízejí několik možných řešení, z nichž některá nemusejí být uplatnitelná ihned, a sociální pracovníci musejí často řešení hledat, obměňovat nebo mezi nimi improvizovat.

³² Matoušek, Slovník sociální práce, str. 91

Velmi důležitá je u sociálního pracovníka schopnost adekvátního zvažování a hodnocení klientů a jejich situace. Zde je již třeba určité zkušenost a vzdělání, zejména pokud klienti pocházejí z odlišného kulturního prostředí. V tomto ohledu hrají důležitou úlohu také základní hodnoty nebo filozofie profesionálního pracovníka, tedy jeho osobní pojetí toho, co je v sociálním smyslu dobré a co je špatné. „V anglosaské praxi se zdůrazňuje zejména respektování základních lidských práv, smysl pro sociální spravedlnost, respektování osobní svobody a uznávání zásady svobodného rozhodování klientů.“³³

Porovnáme-li vlastnosti, osobní předpoklady a dovednosti, kterými by měl sociální pracovník disponovat, s vlastnostmi, schopnostmi a tvůrčími dovednostmi tvořivé osobnosti (jak byla popsána v předešlé kapitole), je zřejmé, že se od sociálního pracovníka očekává vysoká míra kreativity.

Stejně tak, podíváme-li se na škálu úkolů, které musí sociální pracovník řešit a které často nemají jednoznačné řešení nebo u nich neexistuje zpracovaný postup, jak je vyřešit, je zřejmé, že k jejich řešení je výhodné a často i nutné využívat fáze tvůrčího procesu (viz předešlá kapitola).

2.1.6. Metody sociální práce a tvořivost

Metody sociální práce jsou vypracovány jako pomoc při práci sociálního pracovníka. Jeho osobnost, zvládnutí a aplikace získaných vědomostí v praxi, přístup k práci a ke klientovi tvoří největší část úspěchu jeho práce. Metody samy o sobě klientovi nepomohou, ale sociální pracovník se bez nich v pracovním procesu pohybuje stejně obtížně jako turista v neznámé krajině bez mapy.

Metody sociální práce se neustále vyvíjejí. Vede k tomu skutečnost, že lidská společnost je živý organismus, který se také stále mění a vyvíjí, objevují se nové problémy, problémy, které byly třeba řešit v minulosti, dnes již nemusejí existovat. V nově vznikajících metodách se stále více objevují tvořivé přístupy. Příkladem může být přístup orientovaný na úkoly, antiopresivní přístupy nebo modely metod sociální práce vycházející z ekologických principů.

Tvorba nových metod sociální práce vždy vykazuje divergentní myšlení. Autoři se zabývají širokým spektrem problémů (nejenom problémů, které se týkají jedince, ale také vztahem těchto problémů k prostředí, v němž klient žije) a hledají možná řešení, kterých je větší množství. Tento postup je typický pro kreativní způsob myšlení. Stejně tak sociální pracovník při přímé práci s klientem používá divergentní

³³ Řezníček, Metody sociální práce, str. 23

způsob myšlení a zároveň se snaží tento způsob myšlení přenášet na klienta. Dobrým příkladem může být *koncept uschopnění*, na který je v tradiční sociální práci kladen velký důraz. Je chápán jako prostředek, jenž zabraňuje vzniku závislosti klienta na systémech pomoci. Koncept uschopnění má pomáhat lidem osvojit si takové dovednosti, které jim pomohou zvládnout podmínky, v nichž žijí. Koncept předpokládá, že tyto dovednosti klient potřebuje k tomu, aby některé podmínky aktivně změnil, jiným se pak přizpůsoboval sám.

I když není tento koncept zmiňován v přístupu orientovaném na úkoly, je jeho součástí, neboť je základním předpokladem dobře prováděné sociální práce. *Přístup orientovaný na úkoly* je jeden z mála přístupů, který vznikl v rámci sociální práce a má velmi dobře vypracován metodický postup. Jeho úspěch spočívá v myšlence, že „malý úspěch rozvíjí sebedůvěru a sebeúctu a že se lidé více nasazují pro úkoly, které si sami zvolili“.³⁴ Základními hodnotami tohoto přístupu jsou „partnerství“ a „posilování“. Partnerství zde znamená, že se vychází z přesvědčení, že vůdčí autoritou při řešení klientových problémů je klient sám.

Zastánci antiopresivních přístupů koncept uschopnění rozšířili a nabízejí *koncept zmocňování*. Tento koncept sdílí s konceptem uschopnění některé prvky (např. osobní změnu), ale důraz klade i na změnu strukturálních nerovností. „Zmocnění znamená pomoc lidem, aby získali větší moc (kontrolu, vládu) nad vlastními životy a životními podmínkami“.³⁵ Zmocňování je cesta, která má většinou skupinám klientů pomoci odmítnout a překonat omezení, která jsou způsobena diskriminací a opresí; je prostředkem umožňující užití legitimní síly vůči diskriminaci a opresi. Oba koncepty vedou klienta k tomu, aby se snažil tvořivě uchopit svoji situaci, tvořivým způsobem hledal řešení a tato řešení uváděl do své životní praxe.

V případě konceptu uschopňování jde o individuální klientovu situaci, koncept zmocňování se týká nejenom klienta, ale také prostředí a společnosti, v němž klient žije.

Otázkám zmocňování klienta se věnuje pozornost také v konceptech, vycházejících z ekologické perspektivy, které vnímají klientovu tíživou sociální situaci z hlediska prostředí, ve kterém žije a které má vliv na klientův život.

Jde o to, že klient má být považován za „experta na vlastní život“. Sociální pracovník a klient disponují ovšem rozdílnou mírou moci, tato míra mocenských rozdílů souvisí s profesionálním statutem sociálního pracovníka, pozicí v instituci,

³⁴ Navrátil, *Teorie a metody sociální práce*, str. 107

³⁵ Navrátil, *Teorie a metody sociální práce*, str. 141

rasou, úrovni vzdělání apod. Zmocnění je důsledkem společné aktivity klienta a sociálního pracovníka. Může mít následující formy:

Posilování osobní angažovanosti ve vztazích, zejména v neformální sociální podpůrné síti.

Podporování růstu kompetence vytvářením příležitostí pro úspěšné jednání.

Posilování sebedůvěry formou zájmu a úcty ze strany sociálního pracovníka.

Posilování sebevlády povzbuzováním aktivního rozhodování, techniky jako růst vědomí, návštěva legislativců, představitelů města, spoluorganizace pokojných protestů atp.³⁶

Tím, že se v těchto přístupech klienti stávají „spolupracovníky“, popř. „experty“ při řešení svých problémů, je v nich rozvíjena tvořivost.

Jak bylo napsáno v předchozí kapitole, tvořivost se nejvíce rozvíjí opakováním tvořivých procesů.

³⁶ Navrátil, Teorie a metody sociální práce, str. 159

3. Výzkum souvislostí mezi prací lektora workshopu zaměřeného na rukodělné činnosti a rozvojem kreativity účastníků workshopu

Předkládaný výzkum hledá souvislosti mezi prací lektora, který vede rukodělný workshop, a rozvíjením kreativity u jednotlivých účastníků workshopu. Je zaměřen na aktivity, které si nekladou za cíl rozvoj tvořivosti, ale které se zaměřují na předávání určité uměleckořemeslné dovednosti.

Cílem výzkumu je zjišťování, zda se tvořivost může rozvíjet i v kurzech a při činnostech, které nejsou na její rozvoj přímo zaměřeny.

3.1. Způsoby výzkumu

Souvislosti mezi prací lektora ve workshopu zaměřeném na rukodělné činnosti a dopadem této práce na tvořivost účastníků workshopu byla zkoumána třemi způsoby:

- pomocí dotazníkového šetření, určeného lektorům workshopu
- pozorováním práce lektora a chování účastníků při workshopu
- pomocí ankety určené účastníkům workshopu

Dotazník pro lektory zjišťoval kompetence lektora, typy rukodělných technik, které nejčastěji učí, způsoby práce, které preferuje a to, jak lektor vnímá sebehodnocení účastníků na konci workshopu.

Pozorování se soustředilo na technické a organizační zajištění workshopu ze strany pořadající organizace, na přípravu workshopu lektorem, na způsob práce lektora při workshopu a na chování účastníků při práci a na konci workshopu.

Anketa pro účastníky workshopů zjišťovala, jaké si během práce uvědomovali účastníci pocity (pocit šikovnosti, pocit úspěchu, pocit kreativity, pocit originality).

Při těchto šetřeních jsem využívala svoji dvacetiletou praxi lektorky rukodělných kurzů a workshopů a pracovní kontakty, které jsem během své práce získala.

3.2. Dotazníkové šetření zaměřené na lektory

Výzkum byl prováděn na lektorech, kteří vedou workshopy zaměřené na rukodělné techniky v neziskových organizacích a tato činnost není jejich hlavním zaměstnáním. Velká část respondentů byla vybrána na základě osobních kontaktů a část byla doporučena jednotlivými respondenty při samotném výzkumu.

Sběr dat byl prováděn pomocí dotazníku, otázky byly většinou uzavřené, aby se zjednodušilo vyhodnocování sesbíraných dat a snadněji se hledaly souvislosti. Respondenti dotazník vyplňovali téměř ve všech případech za přítomnosti tazatele, takže se mohli během vyplňování zeptat na případné nejasnosti.

Celkem bylo osloveno 100 lektorů z neziskových organizací, dotazník zodpovědělo 72 z nich. Mezi dotazovanými převládaly ženy – ze 72 respondentů bylo pouze 7 mužů.

Dotazník byl rozdělen do pěti oddílů, otázky v jednotlivých oddílech se vždy soustředily na určitou oblast zkoumané problematiky. V dotazníku bylo záměrně použito slovo „kurz“, kterým je myšlen „workshop“ nebo „dílna“. Slovo „kurz“ bylo zvoleno na základě provedeného předvýzkumu, při kterém muselo být opakovaně vysvětlováno, co je slovem „workshop“ míněno a účastníci předvýzkumu opakovaně potvrzovali, že pro lektory je slovo „kurz“ srozumitelnější.

3.3. Jednotlivé oddíly dotazníku a jejich vyhodnocení

Při popisování získaných informací začnu od posledního oddílu dotazníku, aby bylo od samého začátku zřejmé, kterými rukodělnými činnostmi se lektoři ve workshopech zabývají. V dotazníku byla tato část umístěna v závěru, aby se respondenti při vyplňování dotazníku nejprve soustředili na způsoby své práce, a teprve potom vyjmenovali, čím se nejvíce zabývají.

3.3.1. Oddíl E dotazníku

Závěrečný oddíl E dotazníku obsahoval jednu otevřenou otázku: „*Nejčastěji učím v kurzech následující techniky (prosím vyjmenujte):*“. Odpovědi v tomto oddíle se nejvíce týkaly technik souvisejících s textilem (batika - vyvazovaná, sypaná a šitá, malování na hedvábí, textilní tisky a lepty, modrotisk, tkaní, síťování, paličkování, háčkování, šitá krajka, pletení, vyšívání, předtkalcovské techniky, plstění, předení, krosienky, šití, patchwork), dále technik souvisejících s tradičním lidovým zpracováním přírodních materiálů (zpracování kukuřičného šustí, slámy, orobince, pedigu, proutí, koláže a vazby se suchého rostlinného materiálu, malování kraslic, navlékání korálek, podmalba na skle, drátenické techniky), práce s papírem (vystřihovanky, papírmaše, různé techniky zdobení papíru), keramiky (modelování, točení na hrnčířském kruhu, výroba knoflíků a bižuterie) zpracování dřeva (řezba, štípané holubičky, výroba knoflíků, oděvních doplňků a šperků) a výroby smaltovaných šperků. Většina lektorů uváděla kombinace těchto technik.

3.3.2. Oddíl A dotazníku

Oddíl A byl zaměřen na zjišťování kompetencí lektora. Obsahoval otázky na délku praxe lektora, jeho vzdělání a způsoby samostudia, a na aktivity, které souvisejí s lektorskou prací.

Tabulka na následující straně ukazuje procentuelní odpovědi respondentů v oddílu A.

1) Rukodělné techniky v kurzech učím	1-5 let	30%
	5-10 let	30%
	10 let a více	40%
2) Techniky, které v kurzech učím jsem učil/-a dříve v jiných organizacích (ve škole, v lidové škole umění, v družině apod.)	ANO	37%
	NE	63%
3) Dovednosti, které učím jsem se naučil/-a především	Samostudiem (z knih a časopisů)	47%
	Od lidových umělců a řemeslníků	15%
	Na odborné škole nebo učilišti	38%
4) Techniky, které učím jsem, využívala (nebo využívám) při svém hlavním zaměstnání	ANO	56%
	NE	44%
5) Mám pedagogické vzdělání	ANO	56%
	NE	44%
6) Pro svoji práci v kurzech využívám odbornou literaturu a časopisy	Velmi často	50%
	Někdy	38%
	Výjimečně	12%
7) Účastním se akcí (výstavy, kurzy, přednášky...), které jsou tematicky blízké technikám, které učím	Velmi často	53%
	Někdy	33%
	Výjimečně	14%
8) Na trhu je dostatek literatury, ze které mohu čerpat inspiraci pro výuku v kurzech	ANO	43%
	NE	59%

Výsledky informují o tom, že lektoři, kteří vedou skupiny zaměřené na rukodělné techniky v neziskových organizacích, jsou většinou lidé, kteří tuto práci vykonávají déle než 5 let, a to co učí, začali většinou učit až ve workshopech. Více než polovina z nich má pedagogické vzdělání (zde byly započítány střední pedagogické školy a pedagogické minimum). Většinou se touto činností zabývají i ve svém hlavním zaměstnání (do výzkumu byli zařazeni pouze ti, pro které není lektorská práce pro neziskové organizace hlavním zaměstnáním).

Dále výsledky ukazují, že lektoři často používají odbornou literaturu a často se účastní akcí (výstavy, kurzy, přednášky, atd.), které jsou tematicky blízké technikám, které učí a spíše si myslí, že na trhu není dostatek literatury, ze které mohou čerpat pro výuku v kurzech.

3.3.3. Oddíl B dotazníku

Otázky oddílu B zjišťovaly, kolik času lektori věnují přípravě workshopu, a jak jsou schopni odhadnout, zda jejich frekventanti novou dovednost zvládnou ve vymezeném čase. Byla zde zařazena otázka, která měla zjistit, zda lektori rukodělné techniky učí na konkrétní přání organizace pořádající workshop. Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že organizace, které zvou lektory na vedení workshopu, nechávají spíše na lektorovi, aby nabídl, co umí. Ke zjišťování této skutečnosti byla použita pouze jedna otázka, a proto na jejím základě není možné udělat podložený závěr.

Následující tabulka ukazuje procentuelní odpovědi respondentů v oddílu B.

1) Když zařazuji do nabídky svých kurzů novou techniku, nebo nový způsob využití techniky, kterou učím, je to na přání organizace, která mne osloví	Velmi často	19%
	Někdy	45%
	Výjimečně	36%
2) Když mám učit „něco nového“, musím se to dobře naučit a udělat si přesný časový plán výuky	Velmi často	56%
	Někdy	29%
	Výjimečně	15%
3) Na jednotlivé kurzy si dělám pečlivou přípravu	Velmi často	69%
	Někdy	29%
	Výjimečně	1%
4) Když zařazuji do programu novou techniku, nejprve si ji pečlivě odzkouším a teprve potom ji začnu učit	Velmi často	75%
	Někdy	25%
	Výjimečně	0%
5) Před zahájením nového kurzu mám představu, jak dlouho trvá účastníkům osvojit si novou techniku	Velmi často	53%
	Někdy	43%
	Výjimečně	4%
6) Účastníci nestihnou dokončit během kurzu vše, co po nich chci.	Velmi často	21%
	Někdy	55%
	Výjimečně	24%

Zajímavé je zjištění, že si před zahájením výuky nové techniky, udělá více než polovina dotazovaných přesný časový plán výuky, třetina si ho udělá někdy a 15% výjimečně. U této otázky jsem předpokládala, že lektori s pedagogickým vzděláním si budou dělat časové plány spíše, než lektori bez pedagogického vzdělání. Překvapilo mne tedy, že u 15% odpovědí „výjimečně“, byla polovina lektorů s pedagogickým vzděláním. Nikdo z lektorů, kteří odpověděli „výjimečně“, však neměl praxi delší než 10 let, techniky neučil před tím, než začal vést workshopy a techniky nevyužíval při svém hlavním zaměstnání, a všichni, kteří takto odpověděli, se je naučili samostudiem.

Odpověď „výjimečně“ u otázky, zda si lektori před zahájením výuky nové

techniky dělají přesný časový plán workshopu, souvisela i s odpověďmi na otázku, zda stihnou účastníci workshopu práci ve vymezeném čase dokončit. U této otázky odpovědělo 21% dotazovaných, že účastníci velmi často nestihnou dokončit vše, co je po nich vyžadováno, a ze tří čtvrtin šlo právě o lektory, kteří odpovídali „výjimečně“ na otázku, zda si dělají přesný časový plán výuky před zahájením výuky nové techniky. Ze zjištěného vyplývá, že dobrý časový plán před zavedením pro lektora nové techniky, může mít vliv na splnění požadavků, které má lektor na účastníky.

3.3.4. Oddíl C dotazníku

Do oddílu C byla zařazena otevřená otázka „*Stane-li se, že se je ve skupině se kterou pracuji, nějaký účastník, který vyrušuje, přitahuje na sebe pozornost, nebo jiným způsobem narušuje výuku, situaci řeším: (máte-li nějaký způsob řešení, prosím stručně napište, co „zabírá“)*“. Na tuto otázku odpověděla pouze polovina dotazovaných; většina z nich byla bez pedagogického vzdělání. Více než polovina odpověděla, že „rušiče“ většinou „srovnají“ ostatní účastníci workshopu, ostatní respondenti rušivého účastníka více zaměstnají, nebo upozorní, že když bude v rušení pokračovat, bude muset workshop opustit. Ve třech případech zněla odpověď: „ještě se mi to nestalo“. Dvě odpovědi zněly: „nevím si s tím rady“. Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila, protože jsem si myslela, že když k řešení takového problému přistoupí lektor kreativním způsobem, může to mít nějaký vliv na kreativitu účastníků. Tím, že odpověděla pouze necelá polovina dotazovaných, je těžké z těchto odpovědí vyvozovat nějaké závěry, a ani odpovědi nebyly zvlášť originální.

Uzavřené otázky oddílu C byly zaměřeny na zjišťování, jaké způsoby výuky používají lektori ve workshopech pro předávání dovedností svým frekventantům. V dotazníku byly popsány nejčastější způsoby výuky a přípravy workshopu. Tyto způsoby práce lektorů byly zjištěny v pilotní studii při rozhovorech se čtyřmi různými lektorkami

Tabulka na následující straně ukazuje procentuelní odpovědi respondentů na otázky v oddílu C.

Odpovědi respondentů na otázky oddílu C dotazníku:

1) Při výuce nejprve účastníkům vysvětlím o co půjde, potom jim předvedu, jak se to dělá a potom je nechám, aby si to zkoušeli sami a já jim koriguji postup práce (nejlépe si to osvojí odstraňováním vlastních chyb)	Velmi často	37%
	Někdy	38%
	Výjimečně	25%
2) Při výuce účastníkům vysvětluji o co půjde a zároveň jim to názorně předvádím. Potom každému individuálně radím při postupu (nejlépe se to naučí individuálním přístupem)	Velmi často	67%
	Někdy	22%
	Výjimečně	11%
3) Při výuce používám metodu „krok za krokem“, tzn. vysvětluji a předvádím jednotlivé úkony a účastníci je po mně hned opakují (nejlépe se to naučí, když se všichni najednou učí vyzkoušený postup)	Velmi často	57%
	Někdy	30%
	Výjimečně	13%
4) Kurz připravuji tak, aby si účastníci osvojili dovednost a ta se dala použít v co nejširších možnostech (nejlépe si dovednost zapamatují, když ji mohou použít k jakémukoliv výrobku)	Velmi často	50%
	Někdy	26%
	Výjimečně	24%
5) Kurz se snažím připravit tak, aby si účastníci během výuky vyrobili své malé dílko (nejlépe si dovednost zapamatují, když si odnesou něco konkrétního)	Velmi často	80%
	Někdy	18%
	Výjimečně	2%
6) Skupina se kterou se mi nejlépe pracuje má	Méně než 6 účastníků	38%
	6-11 účastníků	58%
	Více než 12 účastníků	4%

Z odpovědí vyplývá, že lektori preferují spíše vedenou výuku, tzn. názorně ukazují, jak mají účastníci pracovat, a individuálně se každému věnují. Více než polovina dotazovaných využívá metodu „krok za krokem“. Respondenti, kteří odpověděli, že „*velmi často*“ používají tuto metodu, odpověděli zároveň, že „*velmi často*“ připravují workshop tak, aby si účastníci mohli odnést „*své malé dílko*“.

Polovina dotazovaných „*velmi často*“ připravuje workshop tak, „*aby si účastníci osvojili dovednost a ta se dala použít v co nejširších možnostech*“. U odpovědí těchto respondentů se objevily souvislosti s odpověďmi oddílu D dotazníku, který byl zaměřen na rozvoj kreativity účastníků workshopu (viz podkapitola 3.3.5. bakalářské práce).

3.3.5. Oddíl D dotazníku

Oddíl D zjišťoval, jakým způsobem vnímají lektori nálady a pocity účastníků po skončení workshopu. Šlo o zjištění, zda mají lektori dojem, že si účastníci odnášejí kromě získaných dovedností ještě nějaké jiné zkušenosti (zážitek z dobře provedené práce, pocit uspokojení z prožitku vlastní šikovnosti, zlepšení pohledu na vlastní schopnosti apod.). Další otázky pak byly zaměřeny na jevy, které souvisejí s rozvojem kreativity účastníků během workshopu.

Tento oddíl dotazníku byl pro cíl výzkumu nejdůležitější. V pilotní studii jsme nejvíce diskutovali nad tím, jakým způsobem se na tyto skutečnosti ptát. Výzkum hledá souvislosti mezi prací lektorů a rozvojem kreativity frekventantů. Zda došlo během workshopu k nějaké změně v kreativitě účastníka, je skutečnost, která se velmi obtížně zjišťuje. Bylo vybráno celkem 7 otázek, které se ptají na konkrétní chování účastníků po skončení workshopu, a které mají souvislost s lidskou tvořivostí, a ty byly zařazeny do dotazníku.

Následující tabulka ukazuje procentuelní odpovědi na otázky oddílu D dotazníku:

1) Po ukončení výuky chtějí účastníci ještě zůstat a dokončit práci	Velmi často	53%
	Někdy	32%
	Výjimečně	15%
2) Po ukončení výuky se účastníci ptají na další možnosti, co by se s nově získanou dovedností dalo ještě dalšího dělat	Velmi často	52%
	Někdy	40%
	Výjimečně	8%
3) Po ukončení výuky mi účastníci říkají, že si na začátku nemysleli, že by danou techniku mohli zvládnout	Velmi často	81%
	Někdy	17%
	Výjimečně	2%
4) Po ukončení výuky se mě účastníci ptají na možné pokračování v dalším kurzu	Velmi často	73%
	Někdy	26%
	Výjimečně	1%
5) Po ukončení výuky účastníci obdivují, co dokázali udělat	Velmi často	92%
	Někdy	8%
	Výjimečně	0%
6) Po ukončení výuky jsou účastníci podle mého pozorování spokojeni sami se sebou	Velmi často	84%
	Někdy	16%
	Výjimečně	0%
7) Po ukončení výuky účastníci plánují, co podobného ještě udělají	Velmi často	77%
	Někdy	22%
	Výjimečně	1%

Je zajímavé, že odpovědi „*velmi často*“ na otázku zda „*chtějí účastníci po konci výuky zůstat a dokončit práci*“, tak odpovědělo více než 50% dotazovaných), nemají prokazatelnou souvislost s otázkou „*účastníci nestihnou dokončit během kurzu vše, co po nich chci*“ (viz podkapitola 3.3.3. oddíl B dotazníku). Z 15 respondentů, kteří odpověděli, že velmi často „*účastníci nestihnou dokončit během kurzu vše, co po nich chci*“, odpovědělo sedm „*velmi často*“, čtyři „*někdy*“ a čtyři „*výjimečně*“ na otázku, zda „*po ukončení výuky chtějí účastníci ještě zůstat a dokončit práci*“.

Zajímavé je zjištění, že odpovědi „*velmi často*“ na otázku, zda „*po ukončení výuky chtějí účastníci ještě zůstat a dokončit práci*“, nemají souvislosti ani s odpověďmi na otázky, zda má lektor představu, jak dlouho bude účastníkům trvat

osvojení nové techniky, či zda si dělá před zahájením výuky nové techniky přesný časový plán. Rozložení odpovědí na tyto otázky a vztahy mezi nimi, nepoukazují na souvislosti mezi tím, zda účastníci po skončení workshopu chtějí zůstat a dokončit práci proto, že byl ze strany lektora workshop nepřipravený, nebo že lektor neodhadl, jak dlouho bude práce účastníkům trvat. Tyto souvislosti jsem při přípravě výzkumu očekávala.

Spíše je vidět souvislost mezi odpověďmi na otázku zda „*po ukončení výuky chtějí účastníci ještě zůstat a dokončit práci*“ a odpověďmi na otázku „*kurz připravuji tak, aby si účastníci osvojili dovednost a ta se dala použít v co nejširších možnostech*“ (kapitola 3.3.4. oddíl C dotazníku). U první otázky odpovědělo „*velmi často*“ 38 dotazovaných a těchto 38 osob odpovědělo na druhou otázku 30x „*velmi často*“ a 8x „*někdy*“.

Dále se objevila souvislost mezi odpověďmi na otázku, zda se „*po ukončení výuky účastníci ptají na další možnosti, co by se s nově získanou dovedností dalo ještě dalšího dělat*“ a odpověďmi na otázku, zda lektor „*kurz připravuje tak, aby si účastníci osvojili dovednost, a ta se dala použít v co nejširších možnostech*“. Na první otázku odpovědělo „*velmi často*“ 37 lektorů a tito lektoři odpověděli na druhou otázku 27x „*velmi často*“, 9x „*někdy*“ a pouze 1x „*výjimečně*“.

Mezi odpověďmi na otázku jestli lektor nabízí využití nové dovednosti v co nejširších možnostech a odpověďmi na otázku „*po ukončení výuky účastníci plánují, co podobného ještě udělají*“ se také prokázala souvislost. Na druhou otázku odpovědělo „*velmi často*“ 55 respondentů a z nich odpovědělo na již zmiňovanou otázku, zda lektor „*kurz připravuje tak, aby si účastníci osvojili dovednost, a ta se dala použít v co nejširších možnostech*“ 36 respondentů „*velmi často*“ (což je 50% všech dotazovaných) a 19 respondentů „*někdy*“ (což je 26% všech dotazovaných). Porovnáme-li tato procenta s tabulkou oddílu C dotazníku, vidíme, že všichni, kdo odpověděli „*velmi často*“ nebo „*někdy*“ na otázku „*kurz připravuji tak, aby si účastníci osvojili dovednost, a ta se dala použít v co nejširších možnostech*“, zároveň odpověděli „*velmi často*“, že účastníci workshopu „*po ukončení výuky plánují, co podobného ještě udělají*“. Tyto souvislosti přímo odkazují na první kapitulu bakalářské práce, ve které zmiňuji divergentní myšlení jako projev tvůrčí osobnosti. Lektor, který účastníkům nabídl více možností využití osvojované techniky v nich jakoby „*odstartoval*“ tento způsob myšlení. Účastníci začali přemýšlet, co by se s novou dovedností ještě dalo dělat, což je projev tvořivého myšlení.

Další souvislosti se objevily i mezi tím, jak lektor připravuje kurz („*kurz*

se snažím připravit tak, aby si účastníci během výuky vyrobili své malé dílko“), a tím, zda jsou po ukončení workshopu účastníci „aktivováni“ k vymýšlení a hledání něčeho nového (*„po ukončení výuky se účastníci ptají na další možnosti, co by se s nově získanou dovedností dalo ještě dalšího dělat“*). Na první otázku odpovědělo 57 respondentů (což je 80% všech dotazovaných – viz tabulka oddílu C) „velmi často“, 13 respondentů „někdy“ a 2 respondenti „výjimečně“ a z těchto 57 respondentů odpovědělo na druhou otázku 35 „velmi často“; 19 odpovědělo „někdy“ a pouze tři „výjimečně“.

Otázky *„kurz připravuji tak, aby si účastníci osvojili dovednost a ta se dala použít v co nejširších možnostech“* a *„kurz se snažím připravit tak, aby si účastníci během výuky vyrobili své malé dílko“* a otázky *„po ukončení výuky účastníci plánují, co podobného ještě udělají“* a *„po ukončení výuky účastníci ptají na další možnosti, co by se s nově získanou dovedností dalo ještě dalšího dělat“* souvisí s kreativním způsobem přemýšlení. První dvě otázky se týkaly činnosti lektora – zda on přistupuje k přípravě workshopu kreativním způsobem, druhé dvě otázky se týkaly frekventantů – zda se po ukončení výuky projevují chuť tvořivě přistoupit k právě nabyté dovednosti. Výsledky dotazníku potvrzují předpoklad, že může lektor určitým způsobem práce podpořit kreativitu účastníků ve svém workshopu.

Souvislosti mezi technikami, které lektori ve workshopech učí, a výše zmíněnými odpověďmi se nepodařilo najít. Lektori uváděli tak rozličné kombinace technik, které zařazují do svých workshopů, že to velmi ztížilo sledování souvislostí mezi vyučovanou dovedností a kreativitou účastníků.

V oddíle D byly také zařazeny otázky, které zjišťovali, zda lektor vnímá spokojenost účastníků workshopu se svou prací a se svým výkonem. Většina lektorů na tyto otázky (zda účastníci obdivují co dokázali udělat, zda říkají že si nemysleli že by to dokázali, zda jsou spokojeni sami se sebou) odpověděla „velmi často“. Vzhledem k vysokému procentu těchto odpovědí se zde dají těžko odvozovat nějaké souvislosti; odpovědi mohou být totiž ovlivněny subjektivním pohledem lektora na své žáky a jeho spokojeností, že se mu práce ve workshopu daří a v neposlední řadě tím, že má chuť se svou prací chlubit. Většinu lektorů osobně znám a vím, že mezi nimi panuje určitá soutěživost.

3.4. Celkové zhodnocení dotazníkového šetření

Celkové zhodnocení informací zjištěných pomocí dotazníků je zaměřeno na formulování souvislostí mezi způsobem práce lektorů a rozvojem tvořivosti u účastníků. Tyto souvislosti byly nejvíce zřejmé při porovnávání odpovědí v oddíle C s odpověďmi v oddíle D. Na základě zjištěných informací se dá říci následující – kreativitu účastníků rukodělného workshopu nejvíce rozvíjí workshop:

- který umožňuje účastníkům, aby si něco vlastního vyrobili a odnesli s sebou,
- který nabízí uplatnění dovedností v širších možnostech, nejenom na konkrétním výrobku,
- který účastníky vede k následnému rozvíjení právě naučené dovednosti.

3.5. Pozorování práce lektora a chování účastníků při workshopu a anketa určená účastníkům workshopu

Další část výzkumu se týkala zjišťování pocitů samotných účastníků workshopu. Jako metody výzkumu byly zvoleny pozorování skupin a anketa určená účastníkům workshopu. Pozorování jsem se účastnila osobně jako jedna z účastnic workshopů. Lektorky byly předem seznámeny s tím, že bude ve skupině probíhat pozorování a že budou účastníkům na závěr workshopu rozdány anketní lístky k vyplnění.

Účastníci workshopu o pozorování nebyli předem informováni, na závěr workshopu jim bylo řečeno, že jedna účastnice provádí výzkum do bakalářské práce, který souvisí s právě proběhlou aktivitou a že prosí o vyplnění anketních lístků. Všechny sledované lektorky se osobně znaly s autorkou výzkumu a s prováděným výzkumem souhlasily pod podmínkou, že výzkum bude anonymní.

Celkem se pozorování konalo ve třech skupinách s celkovým počtem 50 účastníků. Vyplněné anketní lístky odevzdalo 39 účastníků, z toho 35 žen a 4 muži. V první skupině byl jeden anketní lístek vyplněn pouze částečně; nezařadila jsem ho do celkového hodnocení.

Do pozorování byly vybrány lektorky s různým přístupem k lektorské práci.

3.5.1. Pozorování

Při workshopu byly sledovány následující jevy:

- Zajištěnost ze strany pořadající organizace - jak je workshop pro účastníky zajištěný (místnost, ve které se koná, vybavení, osvětlení, organizační záležitosti).
- Zajištění ze strany lektorky – jak je workshop připravený ze strany lektorky (připravený materiál, pomůcky, časový plán práce).
- Způsob práce lektorky – jaký způsob práce lektorka používá (nechá účastníky samostatně pracovat, individuálně koriguje, používá metodu „krok za krokem“, účastníci pracují na konkrétním výrobku, nabízí širší souvislosti využití techniky).
- chování frekventantů - jak reagují účastníci workshopu na lektorku

3.5.2. Anketa

Otázky na anketních lístcích byly zaměřeny na pocity, které jednotliví účastníci v průběhu workshopu mohli vnímat.

Na lístku byly vždy uvedeny dvě možnosti a účastník měl za úkol zatrhnout tu která podle jeho přesvědčení odpovídala nejvíce skutečnosti. Zjišťování se týkalo pocitů vlastní šikovnosti, pocitu prožívání vlastního úspěchu, pocitů vlastní kreativity a originality.

3.6. Vlastní pozorování skupin a vyhodnocení odpovědí v anketě

V této části výzkumu byla pozorována práce tří lektorek při vedení workshopů, kterých se účastnily různé sociální skupiny. Po ukončení workshopu byla mezi účastníky provedena anketa.

3.6.1. Pozorování první skupiny

První skupina byla pozorována v organizaci, která se zabývá pořádáním odpoledních a víkendových kurzů rukodělných technik určených pro veřejnost. Většinou se těchto odpolední účastní ženy důchodového věku. Ve sledované skupině bylo kromě autorky výzkumu přítomno 9 žen, z toho 7 důchodkyň, jedna žena na mateřské dovolené a jedna žena s tělesným postižením. Skupinu vedla lektorka s více než dvacetiletou lektorskou praxí, která hodně publikuje v časopisech a vystavuje na výstavách. Ve svém hlavním zaměstnání využívá techniky, které vyučuje. Workshop byl zaměřen na drátenické techniky, konkrétně na drátované

kraslice. Účastníci se na workshop museli předem přihlásit a byli informováni, že si s sebou mají přinést tři prázdná vajíčka, drátek o průměru 0,4 -0,6 mm a štípací kleště.

3.6.2. Průběh pozorování první skupiny

- Zajištěnost ze strany pořadající organizace:

Workshop se konal v prostorách sídla pořadající organizace (asi 30m² velká místnost v 1.patře panelové zástavby s přímým denním osvětlením). Zázemí pro pořádání workshopů bylo dobré, v místnosti byly skříně s pomůckami, které si účastnice mohly půjčovat, židle a pracovní stoly s bodovým osvětlením. Jedinou nevýhodou byl chybějící bezbariérový přístup (účastnice si stěžovaly, že nemohly pohodlně přivést ženu s tělesným postižením). Všechny účastnice se přihlásily včas a všechny přihlášené na workshop také přišly. Komunikace mezi lektorkou a pořadající organizací před zahájením workshopu byla velmi dobrá – organizace má s pořádáním akcí tohoto typu dlouholeté zkušenosti.

- Zajištění ze strany lektorky:

Lektorka měla s sebou veškeré potřebné pomůcky, vyvzorované výrobky a materiál pro účastnice; tři z přítomných si s sebou nepřinesly nic, mohly tedy pracovat s materiálem lektorky.

Při výuce se lektorka nechávala snadno vyrušovat účastnicemi, snažila se jim hned vysvětlit vše, na co se ptaly. Časový plán výuky tím byl narušen a pouze jedna z přítomných účastnic svoji práci dokončila.

- Způsob práce lektorky:

Lektorka nejprve popsala hotové výrobky a potom začala ukazovat, jak pracovat s vajíčkem. Účastnice následně zahájily svoji práci a lektorka je obcházela a práci korigovala. Čtyři z přítomných už techniku uměly a chtěly se naučit něco nového. Lektorka s každou zvláště začala takovou techniku, kterou účastnice ještě neuměla. Během workshopu ukazovala lektorka, jak se dá technika drátování využít i na jiných předmětech (odráťovaný květináč, svíčka, náušnice). Při výuce lektorka mluvila více o dalším používání techniky, než o dovednosti, která byla předmětem workshopu.

- Chování frekventantů:

Účastnice byly prací zaujaty a často si prohlížely hotové předměty, nad kterými diskutovaly. Pochvalovaly si, že se přihlásily na tuto akci. Většina z nich o lektorce slyšela, nebo ji znala z předchozích setkání.

Po skončení práce chtěly ještě zůstat, dokončit rozdělanou práci a dozvědět

se další informace o vyučované technice; diskutovaly mezi sebou, co si doma udělají na velikonoce (workshop se konal před velikonoce).

3.6.3. Anketa v první skupině

Anketní lístek nevyplnily dvě účastnice. Ostatní lístky vyplnily; při vyplňování jsme mluvily o jednotlivých termínech na anketním lístku. Jeden lístek byl vyplněn částečně, nebyl tedy zařazen do celkového vyhodnocení.

Následující tabulka uvádí výsledky ankety v první skupině:

BĚHEM WORKSHOPU JSEM SE CÍTIL/A	dobře	6x
	nedobře	0
PŘI PRÁCI JSEM SI UVĚDOMOVAL/A POCIT	vlastní šikovnosti	3x
	vlastní nešikovnosti	3x
	úspěchu	4x
	neúspěchu	2x
	kreativity	4x
	neschopnosti být tvůrčí	2x
	originality	5x
	neschopnosti být originální	1x

3.6.4. Pozorování druhé skupiny

Druhá skupina byla pozorována při workshopu, který pořádalo před velikonoce komunitní centrum, zabývající se volnočasovými aktivitami. Mimo výtvarných a rukodělných technik organizace nabízí jazykové kurzy, taneční kurzy a sportovní kroužky. Cílovou skupinou je dospívající mládež a rodiče s dětmi.

Workshop byl zaměřen na práci s proutím; konkrétně na pletení pomlázky. Vedla ho lektorka, která pracuje na částečný úvazek v komunitním centru. Jako lektorka workshopů pracuje pátým rokem, práci s proutím se naučila během studia vysoké školy na praxi v chráněné dílně pro lidi s mentálním postižením.

Na workshop se předem nepřihlašovalo, byl pouze inzerován ve vývěsce komunitního centra. Ve sledované skupině bylo 21 osob, z toho pět dětí se svými rodiči. Pomlázku pletlo 13 účastníků.

3.6.5. Průběh pozorování druhé skupiny

- Zajištěnost ze strany pořadající organizace:

Workshop se konal v místnosti, ve které se pravidelně konají jazykové kurzy, které organizace pořádá (suterénní prostor bez přímého osvětlení, vymalovaný jasnými barvami a vyzdobený právě probíhající velikonoční výstavou). V místnosti bylo připraveno nařezané a namočené proutí a další pomůcky pro práci (zahradnické nůžky, drát, kleště, krepový papír). Organizace zajistila materiál podle požadavků lektorky.

Byl zde pouze jeden stůl a asi třicet židlí. Osvětlení bylo na zvolenou práci dostačující.

- Zajištění ze strany lektorky:

Lektorka nepřinesla žádný materiál; vše objednala u pořadající organizace. Pro účastníky chyběly rozkreslené postupy práce a hotové výrobky z proutí. Jediná hotová pomlázka byla součástí velikonoční výstavy. Lektorku nenapadlo, že by mohla připravit výukové listy, nebo přinést různé typy pomlázek, nebo jiné hotové proutěné výrobky.

- Způsob práce lektorky:

Lektorka nejprve všem ukázala, jak se plete pomlázka z osmi prutů. Potom účastníky vyzvala, aby si každý vzal materiál a pod jejím vedením začal pracovat. Děti (všechny byly předškolního věku) se styděly a nechtěly se pustit do práce; práce se tedy ujal vždy jeden z rodičů. Lektorka postupně předváděla postup pletení pomlázky a účastníci měli jednotlivé kroky po ní opakovat. Tento způsob se ve skupině příliš neosvědčil – skupina byla velmi různorodá a pracoviště málo přehledné. Lektorka tedy začala obcházet jednotlivé účastníky a každému zvlášť ukazovat postup práce. Skupina byla však na tento způsob vedení příliš velká, takže se během workshopu začala rozpadat do menších skupinek, které řešily problémy nesouvisející s vyučovanou technikou. Děti se honily po místnosti a posléze se vydaly na průzkum dalších místností. Lektorka pokračovala ve výuce a postupně se jí podařilo se všemi účastníky pomlázku dokončit.

- Chování frekventantů:

Účastníci workshopu byli zpočátku soustředění na práci a pozorně sledovali, jak se pomlázka plete, někteří při předvádění lektorku zastavovali a chtěli, aby určitý pohyb zopakovala. Když měli začít sami pracovat, projevovali nejprve stydlivost, ale postupně se jich zapojilo do práce. Později pozornost účastníků, kterým se lektorka zrovna nevěnovala, rychle opadala, začali si mezi sebou povídat (někteří

se znali z dřívějších akcí, nebo ze školky svých dětí), a tím rušili ostatní. Pouze jedno dítě vydrželo se svým otcem po celou dobu workshopu a sledovalo výrobu pomlázky.

3.6.6. Anketa ve druhé skupině

Anketní lístky chtěli vyplnit všichni zúčastnění, protože však šlo a zařazení do výzkumu mohli je vyplnit pouze ti, kteří se zapojili do workshopu a pletli pomlázky. Ostatní se snažili při vyplňování radit.

Výsledky ankety druhé skupiny:

BĚHEM WORKSHOPU JSEM SE CÍTIL/A	dobře	13x
	nedobře	0x
PŘI PRÁCI JSEM SI UVĚDOMOVAL/A POCIT	vlastní šikovnosti	9x
	vlastní nešikovnosti	4x
	úspěchu	9x
	neúspěchu	4x
	kreativity	7x
	neschopnosti být tvůrčí	6x
	originality	9x
	neschopnosti být originální	4x

3.6.7. Pozorování třetí skupiny

Třetí skupina byla pozorována v rámci workshopu, který se konal mateřském centru. Toto mateřské centrum je samostatnou právnickou osobou úzce spolupracující s místním biskupstvím. Skupiny maminek se zde scházejí několikrát týdně na různé akce. Centrum je otevřeno i dalším lidem, docházejí sem i seniorky a dospívající dívky.

Workshop se konal před masopustem a byl zaměřen na zdobení perníků cukrovou polevou. Účastníci měli povinnost se přihlásit tři týdny před začátkem workshopu. Celkem se přihlásilo 15 lidí, ve skutečnosti se workshopu zúčastnilo 20 osob, z nich bylo 15 žen na mateřské dovolené, čtyři ženy v důchodu a jedna studentka.

Workshop vedla lektorka se šestiletou lektorskou prací. Perníky zdobí více než 25 let a tato činnost je vedlejším zdrojem příjmů pro rodinu, kterou finančně zajišťuje.

3.6.8. Průběh pozorování třetí skupiny

- Zajištěnost ze strany pořadající organizace:

Pořadající organizace měla po dohodě s lektorkou zjistit přesný počet účastníků workshopu a nahlásit ho lektorce tři týdny před začátkem workshopu, aby lektorka mohla pro účastníky upéct dostatečné množství perníčků. Organizace tento slib nedodržela (v době přípravy workshopu počty účastníků třikrát změnila o 10 osob).

Workshop se konal ve společenské místnosti biskupství, kde se obvykle konají přednášky a koncerty. Bylo zde asi 50 židlí a tři stoly, místnost byla tmavá a stropní osvětlení bylo nedostatečné. Před zahájením workshopu se organizátorovi podařilo nainstalovat provizorní osvětlení, které na práci stačilo a přinést ještě tři stoly. Lektorka při odstraňování technických nedostatků zachovala klid.

- Zajištění ze strany lektorky:

Lektorka přinesla dostatečné množství perníčků určených ke zdobení ve workshopu (každý účastník si během workshopu ozdobil 15 perníčků) a ostatního materiálu (kornoutky na zdobení, podložky na práci, mističky s polevou, rozkresy vzorů). Ze strany lektorky byl workshop vzorně připraven.

- Způsob práce lektorky:

Na začátku se lektorka omluvila účastníkům za prodlevu způsobenou odstraňováním technických nedostatků a přislíbila, že „všichni všechno stihnou“. Časový plán přizpůsobila novým podmínkám a dodržela ho.

Lektorka nejprve na hotových perníčkách ukázala způsoby zdobení, potom předvedla základní techniku a účastníkům rozdala namnožené rozkreslené vzory pro zdobení. Účastníci potom celou dobu pracovali samostatně, lektorka k nim na jejich požádání přicházela a opravovala chyby.

- Chování frekventantů:

Všichni účastníci se celou dobu soustředili na práci, pouze mezi sebou polohlasně diskutovali, proč jim něco nejde udělat. Atmosféra ve skupině byla příjemně uvolněná, ale zároveň všichni soustředěně pracovali. Po skončení workshopu se účastníci zajímali o recept na perník (lektorka měla namnožený jak recept na perníkové těsto, tak postup výroby cukrové polevy), o to, kde se dají koupit formičky na perníčky. Sdělovali si mezi sebou vlastní zkušenosti a plánovali podobnou akci na vánoce.

3.6.9. Anketa ve třetí skupině

Anketní lístky vyplnily všichni účastníci. Nebylo třeba nic vysvětlovat a všechny lístky byly správně vyplněné.

Výsledky ankety třetí skupiny:

BĚHEM WORKSHOPU JSEM SE CÍTIL/A	dobře	19x
	nedobře	1x
PŘI PRÁCI JSEM SI UVĚDOMOVAL/A POCIT	vlastní šikovnosti	17x
	vlastní nešikovnosti	3x
	úspěchu	15x
	neúspěchu	5x
	kreativity	20x
	neschopnosti být tvůrčí	0x
	originality	13x
	neschopnosti být originální	7x

3.7. Celkové zhodnocení ankety a pozorování

Výsledky provedeného pozorování jsou uváděny vždy u každé popisované skupiny v předchozích podkapitolách. Pro celkové zhodnocení je nejprve třeba uvést celkové výsledky ankety.

3.7.1. Celkové výsledky ankety

BĚHEM WORKSHOPU JSEM SE CÍTIL/A	dobře	38x	97,5%
	nedobře	1x	2,5%
PŘI PRÁCI JSEM SI UVĚDOMOVAL/A POCIT	vlastní šikovnosti	29x	74,5%
	vlastní nešikovnosti	10x	25,5%
	úspěchu	28x	72%
	neúspěchu	11x	28%
	kreativity	31x	79,5%
	neschopnosti být tvůrčí	8x	20,5%
	originality	27x	69%
	neschopnosti být originální	12x	31%

Ankety se zúčastnilo celkem 39 osob, téměř všichni se cítili během workshopu dobře a téměř tři čtvrtiny účastníků si během práce uvědomovaly pocity

vlastní šikovnosti a úspěchu. Téměř 80% všech účastníků označilo, že si při práci uvědomovalo pocit kreativity a téměř 70% pocit originality.

Každá sledovaná skupina byla jiná. Záměrně byly vybrány lektorky s různým přístupem k vedení workshopu, různé sociální skupiny a různé rukodělné techniky, aby byl sledovaný vzorek co nejpestřejší.

Při pozorování a na základě výsledků ankety bylo zjištěno následující:

- Ke zdárnému průběhu workshopu je potřebná dobrá komunikace pořadající organizace s lektorem při přípravě workshopu. Menší technické nedostatky, které se dají včas odstranit (osvětlení, pracovní stoly), však nemají podstatný vliv na to, jak se účastníci cítí během workshopu.
- Na to, jak se účastníci na workshopu cítí má největší vliv připravenost lektora a dostatek materiálu, se kterým mohou účastníci pracovat, včetně rozkresů postupu práce.
- Lektor by měl být schopen vyjít vstříc i náročnějším účastníkům (těm, kteří dovednost již částečně ovládají a chtějí se naučit něco dalšího).
- Pocit vlastní kreativity nejvíce podle vyplněných anketních lístků zažívali účastníci těch workshopů, ve kterých lektorky ukazovaly využití vyučované techniky i na jiných výrobcích.
- Pocit originality patrně souvisel s výrobkem, který účastníci vytvářeli. Účastníci skupiny, která pletla pomlázku, postupovali při práci stejně a hotové pomlázky se od sebe příliš nelišily. Domnívám se, že tento fakt měl největší vliv na odpovědi v anketě.

3.8. Závěry z provedeného výzkumu

Výsledky dotazníkového šetření, pozorování a ankety naznačily souvislost mezi způsobem práce lektora a rozvojem kreativity účastníků ve workshopu zaměřeném na rukodělné techniky.

Je-li lektor dostatečně kompetentní, tj. má-li zkušenosti s vedením workshopů, ovládá-li dobře dovednost, kterou ve workshopu předává, a věnoval-li přípravě workshopu dostatek času, je důležité, aby se při samotné práci s účastníky věnoval širším souvislostem využití dovednosti, kterou právě učí.

Pro účastníky je důležité, aby si něco konkrétního ve workshopu vyrobili a tento výrobek, aby mohli přímo při práci porovnávat s jinými již hotovými výrobky, které nemusejí být stejného druhu a ve stejném materiálu, ale musí na nich být použita vyučovaná technika.

Kombinace obou výše zmíněných prvků ve workshopu může mít vliv, jak prokázal popsany výzkum, na rozvíjení kreativity účastníků workshopu a tedy i na jejich větší chuť získané dovednosti rozvíjet a svoji kreativitu posilovat.

Toto tvrzení by bylo třeba potvrdit výzkumem rozsáhlejším, který by byl časově i finančně daleko náročnější, než výzkum předložený. Závěry, ke kterým jsem došla na základě provedeného výzkumu se však dají využít při práci lektorů již nyní a dopady na práci lektorů, využijí-li získaných poznatků, mohou být jedinečně pozitivní.

Závěr

Pokusila jsem se popsat, jak je vnímána tvořivost ze strany psychologie a jaké existují metody jejího rozvíjení. Je zřejmé, že tvořivost je velmi složitý soubor vlastností, dovedností a schopností, ale že i takto složitý komplex je možné rozvíjet. Toho využívají různé umělecké školy, které k rozvoji tvorby svých studentů přistupují metodickými postupy svých učebních plánů. Student, který by ale neměl tvůrčí potenciál pro danou oblast a nebyl by v ní tvořivý, by patrně nebyl na takovou školu ani přijat. A i když by přijat byl, asi by nebyl příliš úspěšný, protože, jak jsem zjistila, tvořivost není dovednost, kterou se může člověk naučit studiem. Tvořivost je souborem vlastností, schopností a dovedností, které se všechny na tvůrčím procesu podílejí.

Společnost si tvořivosti u lidí cení, protože tvořivost je žádoucím jevem, který startuje nové objevy, a proto se společnost snaží stále hledat další metody pro její rozvoj. Aby člověk mohl svoji tvořivost rozvinout, je k tomu zapotřebí složitého procesu, kdy se naučená dovednost související s tvořivostí, musí přenést do celého tvůrčího potenciálu osobnosti. A zde již nejde o výuku, ale o samotnou tvorbu. Dá se tedy říci, že si svou tvořivost člověk vytváří sám svými tvůrčími aktivitami, a to již od samotného dětství.

Metody rozvoje tvořivosti jsou různorodé, ale vždy se váží pouze k rozvoji takové dovednosti, která s tvorbou pouze souvisí, ať jsou to umělecké aktivity, logicko-myšlenkové operace, nebo lidské vztahy. Poslední jmenovaná oblast, která souvisí se sociální tvořivostí, se svým obsahem týká i sociální práce. Strategie pro zvládnutí obtížných situací při rozvíjení sociální tvořivosti, jak jsou popsány ve druhé kapitole této práce, jsou dobře využitelné pro práci sociálního pracovníka s klientem. Stejně tak zásady, které má lektor dodržovat při cvičeních rozvíjejících tvořivost (viz 2. kapitola práce), jsou velmi praktické a dají se s výhodou využívat při sociální práci s různými skupinami klientů.

Provedený výzkum potvrdil teoretická východiska rozvíjení tvořivosti popsaná v první kapitole, i když do něho záměrně nebyly vybrány aktivity zaměřené přímo na rozvoj tvořivosti. Všichni dotazovaní lektori se při výuce zaměřovali na předávání rukodělných dovedností a ne na rozvoj tvořivosti. Lektorky, které vedly pozorované skupiny měly své workshopy také zaměřeny na výuku konkrétní dovednosti. A přesto se ve výzkumu daly najít souvislosti mezi vedením výuky a rozvojem tvořivosti účastníků. Tyto vysledované souvislosti v praxi potvrdily znalosti, které jsem získala při studiu odborné literatury o způsobech rozvíjení

tvořivosti

V úvodu práce jsem stanovila tři předpoklady, které měly umožnit cílené zaměření práce a které měla práce buď potvrdit, nebo vyvrátit. První z nich zněl:

1. Tvořivost je dovednost, kterou se člověk může naučit.

Tento předpoklad se nepotvrdil. Tvořivost není dovedností, kterou se člověk může naučit a ze které by mohl například složit zkoušku. Tvořivost je složitý komplex emočních, logicko-operačních a intuitivních procesů, které celkový tvůrčí potenciál člověka spoluvytvářejí. Tento soubor procesů se rozvíjí během celého lidského života. Některé vývojové etapy jsou pro tvůrčí potenciál člověka velmi důležité – na rozvoj tvořivosti má největší vliv dětská hra a období kreativní aktivity zhruba okolo desátého roku života dítěte, jak bylo popsáno v první kapitole této práce. Toto období je kritickou fází celkového trendu tvořivosti jedince a může být dobrými kreativizačními zásahy posíleno. Stejně tak může být i špatnými zásahy utlumeno. V dospělosti je možno tvořivost rozvíjet a posilovat a nejlépe se to daří samotnou tvůrčí činností. Je však chybou se domnívat, že je možné tvořivost nejprve teoreticky nastudovat a na základě teoretických znalostí uvést do praxe. U tak složitého komplexu procesů, z nichž některé se odehrávají na nevědomé úrovni, to možné není.

Tvořivost tedy naučit nelze. Lze ji rozvíjet, posilovat a kultivovat, ale naučit ji tak, jako se člověk učí např. cizí jazyk, nelze. Metody, které se používají k rozvoji tvořivosti učí pouze dovednosti, které s tvořivostí souvisejí, ale ne samotnou tvořivost. Při velkém zjednodušení můžeme říci, že tvořivost je schopnost, která je komplexem dovedností a psychických funkcí člověka. Schopnost je možno rozvíjet, není možné ji naučit.

Další problematikou, které se práce dotýká, je vztah tvořivosti a sociální práce. Tato oblast byla shrnuta do předpokladu:

2. Je žádoucí, aby sociální pracovník přistupoval ke své práci tvořivým způsobem.

Tento předpoklad se v práci potvrdil. Pro sociálního pracovníka je velkou výhodou, disponuje-li tvořivou osobností. Pracovní problémy, které sociální pracovník řeší jsou velmi různorodé, často nemají jedno řešení a často se na počátku

může zdát, že řešení neexistuje. S tvořivým přístupem k řešení pracovních problémů se z této „bezvýchodné“ situace stává pro sociálního pracovníka i pro klienta jakási „výzva“. Tvořivou spoluprací sociálního pracovníka a klienta dochází k posílení klientovy tvořivosti, a ten pak může snadněji nalézt řešení své situace.

Sociální práce jako vědecká disciplína využívá tvořivosti při tvorbě svých metod. Tvorba nových metod sociální práce vždy vykazuje divergentní myšlení. Autoři se zabývají širokým spektrem problémů (nejenom problémů, které se týkají jedince, ale také vztahem těchto problému k prostředí, ve kterém klient žije a ke společnosti, ve které žije), a hledají různá řešení, kterých je vždy větší množství. Tento postup je typický pro kreativní způsob myšlení.

Současné metody sociální práce se snaží s klientem pracovat takovými způsoby, aby to byl klient, kdo je při řešení svých problémů aktivní, aby to byl on, kdo rozhoduje, kdo hledá řešení a kdo se snaží najít cestu, „jak z toho ven“. A takový způsob jednání nazýváme tvořivým. Je tedy zřejmé, že současné metody sociální práce vedou sociální pracovníky k tvořivému řešení odborných problémů.

Třetí kapitola této práce si dala za cíl ověřit v praxi, že existují podmínky, které mohou rozvoj kreativity posílit. Tento cíl byl formulován do následující věty:

3. Existují aktivity a situace, které mají vliv na rozvoj tvořivosti.

Tento předpoklad byl provedeným výzkumem potvrzen. Výzkum byl prováděn u lektorů, kteří vedou umělecko–řemeslné workshopy, a mezi účastníky, kteří se těchto workshopů zúčastnili. Samotné činnosti, které se ve workshopech odehrávaly, vedou nepřímě k rozvoji kreativity, jak bylo popsáno v teoretické části této práce. Tím je zároveň potvrzena první část předpokladu, tedy že existují aktivity, které mají vliv na rozvoj tvořivosti.

Výsledky provedeného výzkumu potvrdily, že existují i situace, které mohou mít vliv na rozvoj lidské tvořivosti. Dotazníkové šetření prokázalo souvislost mezi tím, jakým způsobem předávali lektoři dovednosti ve workshopech a zda rozdíly ve výuce jednotlivých lektorů měly i rozdílný dopad na chování účastníků po skončení workshopu. V těch workshopech, ve kterých lektoři vyučovanou dovednost ukazovali v širších souvislostech, nejenom na konkrétním zpracovávaném objektu, kde vedli účastníky k dalšímu rozvoji nabývaných dovedností, a kde si účastníci něco vlastního vyrobili a to si odnesli s sebou, tam docházelo k větší aktivizaci kreativního přístupu účastníků – tito se více zajímali, co a jak by se ještě

dalo dělat, plánovali, co si dalšího udělají a jakým způsobem budou ve workshopu pokračovat.

Tyto závěry potvrdila i anketa. Podle odpovědí na anketních lístcích zažívali pocit vlastní kreativity účastníci těch workshopů, ve kterých lektorky ukazovaly využití vyučované techniky i na jiných výrobcích.

Výsledky výzkumu potvrdily teoretická východiska, podle kterých patří mezi metody rozvoje tvořivosti rozvíjení představivosti (nabízením různých variant řešení) a využívání představivosti při logických operacích. Workshopy byly zaměřeny na osvojování umělecko-řemeslných dovedností, a přesto tam, kde byla lektorem (patrně nevědomky) použita metoda na rozvíjení tvůrčího myšlení (ukázání širších souvislostí a možností), tam se v chování účastníků více objevovala kreativní aktivita (plánování dalších činností, hledání dalších způsobů).

Tvořivost je tedy opravdu určitým přístupem k řešení problémů, jak jsem předpokládala v úvodu této práce. Je tím, co „umožňuje dostat chuť se podívat na věci jinak“ a „něco začít dělat“. Pro aktivní život je tvořivost důležitá, je důležitá pro profesní uplatnění a je použitelná v každodenních situacích. Přínosné pro nás může být zjištění, že svoji tvořivost rozvíjíme vlastní aktivitou, že tedy není něčím, co někteří z nás dostanou při narození a jiní ne.

Abychom byli tvůrčí, nemusíme udělat významný vědecký objev, nebo vytvořit umělecké dílo. Abychom byli tvůrčí, hledejme nové cesty k řešení problémů a učme se kombinovat a využívat těch řešení, která známe, i jiným způsobem. Těmito způsoby vlastní tvořivost rozvíjíme a stáváme se tvořivějšími.

Seznam literatury

- Bertrand, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál Praha 1998. ISBN 80-7178-216-5
- Hlavsa, Jaroslav a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství Praha 1981. n.p. publikace č. 4-11-14/1. Edice Psychologická literatura
- Hlavsa, Jaroslav a kol. *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia Praha 1985. č.21-087-85
- Kolektiv. *Malá československá encyklopedie*. Academia Praha 1987
- La Riviere, Leen. *Křesťan a tvořivost*. Rosa Praha 2006. ISBN 80-900850-9-1
- Malina, Jaroslav a kol. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění*. Brno Nadace Universitas Masarykiana 1993. ISBN 80-901305-7-7
- Matoušek, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. Portál Praha 2001. ISBN 80-7178-473-7
- Matoušek, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Portál Praha 2003. ISBN 80-7178-548-2
- Matoušek, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha 2003. Portál. ISBN 80-7178-549-0
- Matoušek, Oldřich a kol. *Sociální práce v praxi*. Portál Praha 2005. ISBN 80-7367-002-X
- Nakonečný, Milan. *Psychologie osobnosti*. Academia Praha 1995. ISBN 80-200-0525-0
- Navrátil, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Vydal Marek Zeman Brno 2001. ISBN 80-903070-0-0
- Petrová, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. Vodnář Praha 1999. ISBN 80-86226-05-0
- Průcha, Jan; Walterová Eliška; Mareš Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál Praha 2001. ISBN 80-7178-579-2
- Řezníček, Ivo. *Metody sociální práce*. Sociologické nakladatelství Praha 1997. ISBN 80-85850-00-1

Seznam příloh:

Příloha 1: Formulář dotazníku.....	61
Příloha 2: Anketní lístek.....	65