

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sylvie Krystlová

Syndrom vyhoření a kreativita u učitelů
Burnout Syndrome and Creativity among
Teachers

Praha, 2021

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Kolečková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Tereze Kolečkové za vstřícný přístup a za to, že si na mě vždy, když jsem potřebovala, udělala čas. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Evě Höschlové, Ph.D., a Mgr. Ing. Marku Vrankovi za cenné praktické připomínky především k mnou navrhovanému výzkumnému projektu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. 6. 2021



Sylvie Krystlová

Abstrakt

Bakalářská práce sleduje koncept syndromu vyhoření a kreativity a mapuje jejich vzájemnou souvislost v rámci výkonu učitelské profese. Literárně přehledová část se zabývá definicí syndromu vyhoření, jeho projevy, souvislostmi a jeho zasazením do kontextu učitelské praxe. Dále přibližuje koncept kreativity a proměnné s ním související, jeho vývoj, možnou operacionalizaci a především opět jeho aspekty týkající se vyučování. Následně práce shrnuje závěry výzkumů zaměřujících se na sledování vztahu obou hlavních konceptů. Navrhovaný výzkum má za cíl mapovat souvislost syndromu vyhoření a kreativity u učitelů prvního stupně základních škol při zařazení proměnné věku a let praxe učitele.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření; kreativita; tvořivé myšlení; učitelé; vyučování

Abstract

The bachelor thesis follows the concept of burnout syndrome and creativity and monitors their interrelationship in the teaching profession. The literature overview deals with the definition of burnout syndrome, its manifestations, contextual characteristics and its placement in the context of teaching practice. Next it draws nearer the concept of creativity and variables related to it, its development, possible operationalization and especially its aspects related to teaching. Subsequently, the thesis summarizes the conclusions of research aimed at monitoring the relationship between the two main concepts. The proposed research aims to monitor the relationship between burnout syndrome and creativity among primary school teachers in the inclusion of the age variable and years of practice of the teacher.

Keywords

Burnout Syndrome; Creativity; Creative Thinking; Teachers; Teaching

Obsah

Úvod	5
Literárně přehledová část.....	7
1 Syndrom vyhoření	7
1.1 Projevy a možnosti diagnostiky	8
1.2 Souvislosti syndromu vyhoření	9
1.3 Syndrom vyhoření u učitelů.....	11
2 Kreativita	14
2.1 Modely kreativity.....	16
2.2 Proměnné související s kreativitou	18
2.3 Kreativita a její vývoj	20
2.4 Přístupy k měření kreativity.....	22
2.5 Kreativita v edukačním kontextu	25
2.5.1 Kreativní vyučování	28
2.5.2 Charakteristiky kreativního učitele	29
3 Kreativita a syndrom vyhoření	32
Návrh výzkumného projektu	36
4 Cíle výzkumu.....	36
5 Design výzkumného projektu.....	37
5.1 Typ výzkumu	37
5.2 Metody získávání dat	37
5.3 Způsob sběru dat.....	38
5.4 Metody zpracování a analýzy dat	39
5.5 Etika výzkumu	40
6 Výzkumný soubor	41
7 Diskuze	42
Závěr.....	44
Seznam použité literatury	45
Seznam zkratk.....	53

Úvod

Mohlo by se zdát, že vztah syndromu vyhoření a kreativity je poměrně prostý. Vyhořelý učitel je zcela jasně více unavený a méně motivovaný, a tím pádem i v rámci výuky méně kreativní. I z těchto úvah, které pramenily z mé zkušenosti získané ve školství, jsem vycházela při výběru tématu své práce. Výzkumů týkajících se přímo vztahu syndromu vyhoření a kreativity je nicméně velmi málo – jejich závěry jsou navíc poměrně rozporné. Ukazuje se, že do vztahu vstupuje množství proměnných, které znesnadňují možnost jeho uchopení jako prostě lineárního. Zároveň se debatuje i o směru vztahu, neboť snížená kreativita může být nejen důsledkem vyhoření, ale také jednou z jeho příčin, pokud ji budeme chápat jako faktor napomáhající obecně lepšímu zvládnání životních těžkostí.

Problém také nastává v oblasti definování a potažmo operacionalizace samotné kreativity. Runco a Cayirdag (2014) podotýkají, že kreativitu je obtížné definovat proto, že se liší od jedince k jedinci, od domény k doméně, a dokonce i od éry k éře. Ačkoliv se kreativitě věnuje obrovské množství prací, zůstává stále jakýmsi fuzzy pojmem, který je součástí laické psychologie (Plucker et al., 2004). Syndrom vyhoření je oproti tomu poměrně jasně vymezen. I proto věnuji více prostoru v rámci své práce právě kreativitě. Cílem této práce je objasnění vztahu mezi syndromem vyhoření a kreativitou v edukačním kontextu, a to pomocí vymezení jednotlivých konceptů a nastínění možných proměnných zasahujících do zmíněného vztahu.

První kapitola literárně přehledové části se zabývá konceptem syndromu vyhoření. Uvádí některé jeho definice, jeho projevy, možnosti případné diagnostiky a dále možné proměnné s ním související. Následně se věnuje kapitola vymezení konceptu v kontextu učitelské praxe – uvádí údaje o jeho prevalenci v této populaci i o rizikových či protektivních faktorech objevujících se v rámci učitelské profese.

Druhá kapitola se věnuje konceptu kreativity. Uvádí různé definice kreativity a modely popisující strukturu kreativního procesu. Dále kapitola shrnuje proměnné, které se ukazují jako potenciálně související s rozvojem kreativity. Následně je zmíněna dynamika a vývoj kreativity v rámci života jedince a jednotlivé přístupy k měření kreativity, tedy potenciální možnosti její operacionalizace. V neposlední řadě se tato kapitola věnuje kreativitě v edukačním kontextu. Jak uvádí Katz (1964), spontánní, inovativní a kreativní aktivita, která překračuje běžné hranice, je nezbytná pro dosahování

cílů většiny společností a organizací. Ve velkém množství organizací je však v praxi ceněna spíše disciplína, konformismus a opatrnost. V tomto ohledu není, jak se dozvíme, školní organizace výjimkou. Kreativita učitele pochopitelně do značné míry určuje možnosti podněcování kreativity žáka, tyto dvě oblasti spolu tedy nedílně souvisejí. V rámci této kapitoly jsem se však rozhodla tyto dvě oblasti částečně rozčlenit a více je specifikovat.

Třetí kapitola se věnuje prezentaci dostupných výzkumů týkajících se přímo vztahu syndromu vyhoření a kreativity, zmínění jejich závěrů i možných limitů. Zbývající kapitoly jsou věnované návrhu výzkumu, který mapuje souvislost syndromu vyhoření a kreativity u populace učitelů prvního stupně základních škol.

V této práci vycházím především ze zahraničních zdrojů, které jsou rozšířeny o některé české publikace. Citováno je podle normy APA (American Psychological Association, 2020).

Literárně přehledová část

1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, někdy také označovaný jako burnout syndrom nebo pouze jako burnout, je v literatuře poprvé použit Freudenbergerem (1974), který ho popisuje jako stav vyčerpání v důsledku nadměrných požadavků na zdroje jedince, který se odehrává v kontextu zaměstnání. Jak popisují autoři Schaufeli a kol. (2009), metafora vyhoření jako finální ztráty počáteční energie je v rámci běžného jazyka používána odedávna. Podle nich však právě v 80. letech téma začalo být populární mezi výzkumníky i praktiky a následně se velmi rychle rozšířilo za hranice USA a stalo se tématem globálním.

Definic syndromu vyhoření je mnoho, na úvod můžeme zmínit definici Pines a Aronsona (1988), kteří popisují syndrom vyhoření obecně jako stav psychického a fyzického vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým vystavením se emocionálně velmi náročným situacím. Další autoři pak zmiňují syndrom vyhoření především v kontextu zaměstnání. Schaufeli a kol. (2009) definují syndrom vyhoření jako vyčerpání kapacity pracovníka, které narušuje intenzivní zapojení a má významný dopad na jeho práci. Smetáčková (2019) definuje syndrom vyhoření jako subjektivní pocit dlouhotrvajícího pracovního diskomfortu, který ústí v absolutní nedostatek zájmu i energie.

Maslach a Leiter (2016) definují syndrom vyhoření jako časově odloženou odpověď na chronické interpersonální stresory týkající se výkonu zaměstnání. Tito autoři také následně přicházejí s vymezením tří základních komponent syndromu vyhoření. První z nich je vyčerpání – jedinci se cítí vyčerpaní fyzicky i psychicky, tato komponenta je podle autorů také nejvýraznějším znakem syndromu vyhoření. Druhou komponentou je cynismus (někdy také označovaný jako depersonalizace) – jedinci se vyznačují extrémně lhostejným, negativním až hostilním postojem k práci i k druhým. Tato komponenta se však objevuje právě až jako důsledek emočního vyčerpání a je jakousi obranou před dalším vyčerpáváním organismu. Jako třetí komponentu pak jmenují autoři profesionální nedostačivost (někdy také označovanou opozitem jako komponenta osobní úspěšnosti) – jedinci vykazují sníženou pracovní produktivitu, cítí se nekompetentní. Kebza a Šolcová (2003) následně shrnují z jejich pohledu klíčové prvky definic syndromu vyhoření. Již mnohokrát zmiňovanou podstatu tvoří psychické, kognitivní a někdy i

fyzické vyčerpání, které pramení z chronického stresu a ústí v řadu symptomů především v oblasti psychické, někdy ale i v oblasti fyzické a sociální. Vyskytuje se především v rámci povolání, jejichž náplň práce je tvořena kontaktem s lidmi.

1.1 Projevy a možnosti diagnostiky

Kebza a Šolcová (2003) uvádějí, že příznaky syndromu vyhoření se vyskytují na třech úrovních: sociální, fyzické a psychické. Na úrovni sociální se syndrom vyhoření projevuje podle autorů útlumem společenskosti (a to i mimo pracovní prostředí), sníženou empatií nebo nárůstem interpersonálních konfliktů. Na úrovni fyzické jsou to pak příznaky jako fyzická únava, ochablost, bolesti hlavy, poruchy spánku, globální tenze a nárůst rizika vzniku závislosti. Maslach a Leiter (2016) do skupiny těchto příznaků pak přidávají ještě zažívací potíže, svalové napětí nebo hypertenzi. Na úrovni psychické se jedná podle Kebzy a Šolcové (2003) o příznaky vyčerpání, pokles motivace, útlum celkové aktivity, pocity frustrace a beznaděje, pocity vlastní postradatelnosti, pocity nesmyslnosti, projevy negativismu, cynismu až hostility, pokles nebo i naprostou ztrátu zájmu o povolání a témata s ním související, sebelítost a pokles kreativity. Maslach a Leiter (2016) pak jako další příznaky zmiňují vyšší úzkostnost, celkovou iritabilitu nebo depresivní ladění.

Ptáček a kol. (2018) chápou syndrom vyhoření jako jakýsi presymptomatický stav, který může ústit posléze v rozvoj duševní poruchy. Maslach a Leiter (2016) zase pojmají syndrom vyhoření spíše jako samostatnou formu duševního onemocnění, ne jako pouhý spouštěč. Zde docházíme však k problematice diferenciální diagnostiky. Maslach a Leiter (2016) tvrdí, že ačkoliv ve svých projevech může syndrom vyhoření v mnohém připomínat například depresi, je na rozdíl od ní situačně specifický a vázaný na zaměstnání – zde bychom pak pravděpodobně měli problém při odlišení syndromu vyhoření od deprese u obecnějších definic syndromu, jakou přináší třeba Pines a Aronson (1988) nebo Křivohlavý (2012) – viz následující kapitola – tuto problematiku diferenciace zmiňuje i Schaufeli a kol. (2009). I Kebza a Šolcová (2003) zmiňují důležitost odlišení syndromu vyhoření a jeho doprovodného depresivního ladění od endogenní deprese (mimo jiné i z důvodu případně hrozících sebevražedných tendencí vyskytujících se právě zejména u endogenní deprese). Podle autorů je nadále možné zaměnit syndrom vyhoření s alexithymií, která se vyznačuje primárně neschopností popisovat vlastní emoční stavy, zároveň se k ní váže ale i emocionální otupělost, apatie

nebo redukce kreativity, jež zahrnuje i syndrom vyhoření. Další možná záměna může podle autorů nastat u některých únavových syndromů, zde nám však s odlišením pomáhá například přítomnost či nepřítomnost pseudohalucinací, které jsou u únavových syndromů poměrně časté, u syndromu vyhoření se však nevyskytují. Autoři podotýkají, že vždy je však potřeba sledovat především celkový klinický obraz.

Kebza a Šolcová (2003) také zmiňují, že ačkoliv syndrom vyhoření zahrnuje skupinu specifických symptomů, není u nás doposud veden jako samostatná diagnostická jednotka, není klasifikován dokonce ani jako choroba z povolání. Nejbližší podobnou diagnózou, která je zařazena v MKN (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 1992), konkrétně v její 10. revizi, je diagnóza „Vyhasnutí“. Ta se nachází v rámci skupiny diagnóz označených kódem Z73 „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“ a vyznačuje se stavem celkového vyčerpání. V rámci připravované 11. revize MKN (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 2019) bude mít syndrom vyhoření však již své vlastní místo, a to pod kódem QD85, který spadá do širší kategorie „Problémy spojené se zaměstnaností či nezaměstnaností“.

1.2 Souvislosti syndromu vyhoření

Podle Maslach a Leitera (2016) nacházíme evidenci pro to, že je syndrom vyhoření způsoben především proměnnými na straně zaměstnání. Autoři jmenují konkrétně šest oblastí pracovního života, které mají na rozvoj syndromu vyhoření největší vliv: pracovní zátěž, kontrola, odměna, komunita, férovost a hodnoty. To, do jaké míry panuje shoda mezi požadavky jedince a nároky prostředí v těchto dimenzích, určuje, kde se bude jedinec nacházet v kontinuu burnout – engagement. V návaznosti na tyto poznatky můžeme zmínit i závěry studie Bakker a kol. (2005), kde autoři pracují s modelem Job Demands-Resources a členěním dimenzí podle Maslach a Leitera (2016) a kde se ukazuje, že vysoké pracovní požadavky jsou významným prediktorem rozvoje vyčerpání a nedostatek pracovních zdrojů zase významným prediktorem rozvoje cynismu. V tomto ohledu dávají oběma výše zmíněným skupinám autorů částečně za pravdu i autoři Schaufeli a kol. (2009), kteří vidí příčiny syndromu vyhoření především v podstatě pracovního života, který se podle nich během posledních šedesáti let proměnil v ohledu narůstající frustrace, tlaku na výkon nebo ztráty prestiže a uznání některých povolání.

Co se týče faktorů osobnostních zmiňují Maslach a Leiter (2016), že obecně jedinci skórující výše v rámci syndromu vyhoření mají spíše externí tzv. locus of control a jsou v rámci pětifaktorového modelu osobnosti častěji označeni jako neurotičtí. Kokkinos (2007) ve své studii uvádí, že kromě vyšší míry neuroticismu i nižší míra extravertze a nižší míra svědomitosti pozitivně koreluje se syndromem vyhoření. Hallberg a kol. (2007) pak v rámci své studie nalézají pozitivní vztah mezi mírou syndromu vyhoření a chováním typu A.

Maslach a Leiter (2016) zmiňují zajímavé poznatky i ohledně demografických charakteristik a jejich možné souvislosti se syndromem vyhoření. Ačkoliv se podle nich původně zdálo, že vyšší věk je v rámci povolání jednoznačně spojen s nižší mírou syndromu vyhoření, tato skutečnost může být údajně modifikována spíše lety praxe pracovníka a také tzv. survival biasem – kdy jedinci postižení syndromem vyhoření povolání v průběhu času opustí a v pokročilé věkové skupině se tedy pak skutečně objevují pouze nevyhořelí jedinci. Jiné studie však přicházejí se závěry, které tvrdí, že s lety praxe riziko syndromu vyhoření naopak roste (Kokkinos, 2007; O’Brennan et al., 2017). Ohledně proměnné pohlaví nemáme podle Maslach a Leiter (2016) žádnou příliš přesvědčivou evidenci, která by naznačovala souvislost se syndromem vyhoření. Ukazuje se pouze, že muži mají tendenci obecně skórovat výše v komponentě cynismu než ženy.

Někteří autoři, jako třeba Křivohlavý (2012), syndrom vyhoření nespojují nutně pouze s pracovním prostředím. Křivohlavý tvrdí, že syndrom vyhoření se může rozvinout v souvislosti se ztrátou dosavadní představy o smyslu života obecně. Jedinec přichází o naplnění základní potřeby smysluplné existence, kterou mohl promítat právě do zaměstnání, ale také do svého partnera nebo potomka. Vyhoření pak může podle něj nastat tedy logicky nejenom v životě pracovním, ale i v partnerských vztazích nebo v rámci rodičovství. Souvislost s existenciální frustrací zmiňuje i Kebza a Šolcová (2003). Cecil a kol. (2014) se ve své studii zabývají například syndromem vyhoření u studentů medicíny. V současné době tedy nepanuje jednoznačná shoda, zda se syndrom vyhoření vztahuje specificky k zaměstnání jedince nebo i k jiným oblastem jeho činnosti či působení.

1.3 Syndrom vyhoření u učitelů

Křivohlavý (2012) i Kebza a Šolcová (2003) se shodují, že mezi profese nejvíce ohrožené syndromem vyhoření se řadí především lékaři a ostatní zdravotnický personál, psychologové, sociální pracovníci, učitelé nebo například policisté. S podobnými závěry přichází i Johnson a kol. (2005). Ti ve své studii s 25 000 účastníky zjišťovali míru stresu napříč 26 různými profesemi. Šest profesí si vedlo ohledně reportovaného stresu signifikantně hůře než průměr podle stanovených norem dotazníku. Jednalo se o povolání zdravotnických záchranářů, učitelů, sociálních pracovníků, zaměstnanců call center, pracovníků vězeňské služby a policistů. Vzhledem k tomu, že, jak je již zmíněno v úvodu práce, podle Maslach a Leitera (2016) je syndrom vyhoření definován jako odpověď na dlouhodobé stresory vztahující se k výkonu profese, můžeme u těchto povolání usuzovat i na vyšší míru rizika syndromu vyhoření. Ačkoliv se takové závěry nemusejí zdát překvapivé, existují i studie, které je částečně vyvracejí a mezi nejvíce rizikové profese z hlediska rozvoje psychických problémů (zejména somatizace, úzkostí nebo depresivních symptomů) řadí profese, které vyžadují méně vzdělané pracovníky, a jmenují tedy například povolání číšníka, automechanika nebo uklízečky (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015).

Podle Ptáčka a kol. (2018) zažívají učitelé v rámci svého povolání vysokou míru stresu, která ústí v nespokojenost a někdy i odchod ze školského systému. Autoři také shrnují, že průměrně udávaný výskyt syndromu vyhoření mezi učiteli je asi 20 %. Ve své vlastní studii pak uvádějí, že více než 53 % učitelů reportuje, že je pro ně jejich práce zdrojem dlouhodobého stresu a že se cítí být ohroženi syndromem vyhoření – obě tyto dimenze pak v rámci studie statisticky významně korelují s mírou skutečného vyhoření. Smetáčková (2019) v rámci své studie zjišťuje, že pouze 15-16 % vyučujících základních škol je zcela bez příznaků vyhoření. Dále také uvádí, že mezi vyučujícími prvního stupně je podíl rozvinutého či rozvíjejícího se syndromu vyhoření nejvyšší (v porovnání s učiteli druhého stupně ZŠ a učiteli MŠ). Sama Smetáčková vidí tyto výsledky jako mírně překvapivé, neboť právě učitelství prvního stupně zahrnuje práci s jednou skupinou žáků po dlouhou dobu. Dá se tedy uvažovat o tom, že umožňuje lépe sledovat výsledky vlastního úsilí a nabízí v rámci výuky větší autonomii. Je však tedy pravděpodobné, že v rámci práce učitele se vyskytují ještě jiné faktory, které mají na rozvoji syndromu vyhoření významnější podíl.

Vezmeme-li v úvahu roky praxe učitelů, podle O'Brennan a kol. (2017) jedinci, kteří pracují jako učitelé čtyři roky a více jsou signifikantně více ohroženi syndromem vyhoření než jejich začínající kolegové. Kokkinos (2007) pak tvrdí, že učitelé s více jak desetiletou praxí jsou významně více emočně vyčerpaní. I Ghonsooly a Raeesi (2012) tvrdí, že mezi mladými učiteli je syndrom vyhoření rozšířen méně. Tyto závěry jsou však mnohými studii vyvraceny. Například Smetáčková (2019) žádné takové vlivy let praxe ve své studii nenalézá. Mukundan a Ahour (2011) ve své studii dokonce naopak přicházejí s tvrzením, že mezi lety praxe a syndromem vyhoření existuje významná negativní korelace, a tedy, že čím je učitel méně zkušený, tím více je syndromem vyhoření ohrožen. Se stejnými závěry přichází i Landeche (2009). Co se týče pohlaví, většina studií nenalézá žádné významnější rozdíly mezi muži a ženami v rámci syndromu vyhoření v populaci učitelů (Ptáček et al., 2018; Smetáčková, 2019).

Mezi nejvýznamnější rizikové faktory učitelské profese patří podle Smetáčkové (2019) intenzivní kontakt s druhými lidmi, vysoká míra zodpovědnosti, nedostatečné společenské ocenění, nedostatečná možnost sledovat výsledky své práce nebo specifické stresové faktory prostředí (hluk či nedostatek přestávek). Kokkinos (2007) uvádí, že mezi nejsilnější prediktory emočního vyčerpání jako jedné z komponent syndromu vyhoření se řadí regulace nevhodného chování žáků a časový tlak, dalšími významnými stresory jsou pak nedostatečné ocenění ze strany žáků nebo nejasné postavení v rámci školy. Ghanizadeh a Jahedizadeh (2015) ve své přehledové studii dále zmiňují mezi příčinami syndromu vyhoření administrativní i celkovou nadměrnou pracovní zátěž, nadměrný počet žáků ve třídě nebo nedostatek autonomie. Dále ve výčtu zmiňují především sníženou vnímanou osobní účinnost (self-efficacy) učitele. Autoři předpokládají, že snížená vnímaná osobní účinnost nemusí být nutně pouze příčinou syndromu vyhoření, ale i jeho důsledkem. Smetáčková (2019) dále zmiňuje souvislost špatných vztahů na pracovišti nebo obecně špatného pracovního klimatu a syndromu vyhoření. Kokkinos (2007) zároveň uvádí, že mezi významné faktory rozvoje syndromu vyhoření se neřadí pouze proměnné na straně pracovních podmínek, ale i osobnostní proměnné učitele – mezi ně pak patří, jak již bylo dříve zmíněno, například vysoká míra neuroticismu, nízká míra extravertze nebo nízká svědomitost.

Ptáček a kol. (2018) uvádějí, že mezi nejvýznamnější protektivní faktory bránící rozvoji syndromu vyhoření patří dostatek volného času, sociální opora a kvalitní rodinné zázemí. Zároveň podotýkají, že právě díky těmto faktorům jsou schopni učitelé nejen

načerpání energie, ale také získat emoční a kognitivní odstup od zátěžových situací v práci. Z jejich výzkumu dále vyplývá, že právě schopnost oddělit práci a volný čas je významnou proměnnou, která koreluje s nižší mírou vyhoření obecně. Dalším protektivním faktorem se podle nich ukazuje být pozitivní, na problém zaměřený coping, dodržování zásad zdravého životního stylu a kvalitní spánek. Míra konzumace alkoholu naopak s mírou syndromu vyhoření koreluje pozitivně. Smetáčková (2019) zmiňuje, že mezi protektivní faktory se dá zařadit i poskytnutá supervize, která snižuje u učitelů prožívaný stres a naopak zvyšuje jeho spokojenost v rámci zaměstnání.

Ukazuje se také, že syndrom vyhoření ve všech svých dimenzích negativně koreluje s tzv. Teacher self-efficacy (Aloe et al., 2014; Ptáček et al., 2018). Teacher self-efficacy (TSE) je vnímaná schopnost učitele ovlivnit výsledky svých studentů, například žáky instruovat, přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků, motivovat žáky, udržet disciplínu nebo třeba kooperovat s kolegy i rodiči (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Wheatley, 2005). Yong a Yue (2007) tvrdí, že syndrom vyhoření vede nejen k učitelově profesní nespokojenosti, ale i k rezignaci v rámci jeho povolání, zanedbávání přípravy vyučovacích hodin, neosobnímu přístupu ke studentům, nezájmu vůči studentům i snížené toleranci vůči jejich selháním. V tomto smyslu tedy můžeme tvrdit, že „vyhořelý“ učitel může negativně ovlivňovat průběh výuky, toto tvrzení podporuje i Ptáček a kol. (2018). Autorky Oberle a Schonert-Reichl (2016) dochází dokonce k závěru, že míra syndromu vyhoření u učitele souvisí s vyšší ranní hladinou kortizolu u žáků, a tedy vyšší mírou jejich stresu. Ačkoliv by nám tyto závěry opět mohly připadat intuitivní, je i zde potřeba přistupovat k tématu obezřetně, neboť existují studie, které jednoznačně negativní dopady syndromu vyhoření na práci učitele nepodporují. Brackett a kol. (2010) ve své studii například nenacházejí žádnou souvislost mezi schopností emoční regulace učitele a mírou jeho syndromu vyhoření.

2 Kreativita

Kreativita neboli tvořivost je důležitou součástí řešení problémů a dalších kognitivních schopností, well-beingu i obecně akademického a pracovního úspěchu (Plucker et al., 2004). Jak tvrdí Simonton (2006), každá civilizace na naší planetě je definována souhrnem kreativních produktů, které jsou tvořeny námi lidmi. Mnozí autoři se shodují, že schopnost tvořit pro nás je a bude do budoucna klíčovou, a to nejen kvůli ekonomickému rozvoji (Baer & Kaufman, 2006; Cachia & Ferrari, 2010; Dacey & Lennon, 2000; Karwowski et al., 2007). O tom, že je kreativita podstatnou schopností se hovoří napříč všemi různými oblastmi lidské působnosti. Mezi nejvíce debatované oblasti z hlediska nutnosti rozvoje kreativity patří oblast průmyslu a vzdělávání (Simonton, 2006). Je kreativita ale skutečně tolik ceněná v praxi? A je jí opravdu věnována dostatečná výzkumná pozornost? Na tyto otázky odpovídají Kaufman a Sternberg (2006) ve své knize. Autoři zmiňují, že kreativní lidé bývají často ti, kteří nějak vybočují ze zaběhlého systému a jsou spíše ostrakizováni. Zároveň také podotýkají, že kreativita je velice těžko výzkumně uchopitelná. Ačkoliv se tedy o kreativitě ve společnosti hojně mluví, chybí takové debatě často pevnější vědecké základy. S podobnými závěry pak přichází i Karwowski a kol. (2007) nebo Ghanizadeh a Jahedizadeh (2016).

Zaměříme-li se krátce na historii konceptu, zjistíme, že byla kreativita dlouho chápána jako určitý Boží dar. Od tohoto pojetí se během renesance přešlo k domněnce, že kreativita je výhradně určená zděděnými geny, a je tedy neměnná (Dacey & Lennon, 2000). Tuto neměnnost vyvrátily ve 20. století mnohé studie. Torrance (1972a) ve své meta-analytické studii přichází se závěry, které poměrně jasně ukazují na to, že kreativitu lze skutečně v průběhu života rozvíjet. V současné době je kreativita chápána jako rodící se z interakce mezi biologickou, psychologickou a sociální rovinou (Dacey & Lennon, 2000). Simonton (2006) v návaznosti na to uvádí, že kreativita je v současné době zkoumána především na úrovni kognitivní psychologie, vývojové psychologie, diferenciální psychologie a sociální psychologie.

Podíváme-li se na to, jak jednotliví autoři definují kreativitu, můžeme si povšimnout, že kreativitu lze nahlížet z hlediska procesu i produktu (Torrance, 1965). Většina definic však shodně řadí mezi klíčové prvky kreativity především originalitu a užitečnost (Cachia & Ferrari, 2010; Lokšová & Lokša, 2003; Runco & Jaeger, 2012).

Plháková (2004) definuje kreativitu jako komplexní schopnost, která zahrnuje jedincovy kognitivní schopnosti, osobnostní vlastnosti a motivaci a projevuje se v produkci nových, originálních a užitečných myšlenek. Runco (1996) tvrdí, že kreativita se projevuje motivací přeměňovat objektivní svět v originální interpretace. Tento proces však musí být propojený i se schopností rozhodnout se, zda je daná interpretace užitečná či ne. Torrance (1965) definuje kreativitu jako proces, který v počátku zahrnuje především senzitivitu vůči problémovým oblastem vědění, respektive mezerám ve vědění. Následný kreativní proces pak zahrnuje identifikování problému, hledání řešení, tvorbu hypotéz, opakované testování a modifikaci těchto hypotéz a v závěru komunikaci výsledků procesu.

Guilford (1957) za základ kreativity považuje divergentní myšlení neboli myšlení rozbíhavé, které se vyznačuje produkcí většího množství idejí v jedné určité problematice oblasti. Za aspekty divergentního myšlení pak považuje především fluenci (souvislost produkce idejí), flexibilitu (různorodost produkce idejí) a originalitu (ojedinělost produkce idejí). V návaznosti na tyto závěry však Lokšová a Lokša (2003) i Sternberg (2016) zmiňují, že je mylné se domnívat, že v rámci kreativity se uplatňuje pouze divergentní myšlení. Stejně tak je podle nich potřeba i myšlení konvergentního, které se uplatňuje v pozdějších fázích kreativního procesu, například právě při evaluaci nového z hlediska užitečnosti.

Sternberg (2016) také tvrdí, že pojem kreativity je v různých kulturách chápán různě. V Severní Americe a Evropě je například kreativita pojímána jako opozitum ke konvenčnímu myšlení, ale ani tato perspektiva není univerzální. To, že je však kreativita v různých kulturách definována odlišně, neznamená nutně, že by se její skutečná podstata nějak interkulturně lišila. Kaufman a Sternberg (2006) následně shrnují určitá základní tvrzení, která přeci jen vyplývají z výzkumů týkajících se kreativity napříč nejrůznějšími kulturami. Kreativita zahrnuje myšlení, které je zaměřeno na tvoření idejí nebo produktů, jež jsou relativně nové a užitečné. Kreativita zahrnuje jak elementy specifické pro určitou oblast působnosti, tak obecné rysy - určitý potenciál ke kreativě může být obecnějšího charakteru, aby však bylo dosaženo kreativních výsledků v určité oblasti, neobejde se jedinec bez specifických znalostí a schopností týkajících se daného oboru. Kreativitu lze určitým způsobem měřit. Kreativitu je možné určitým způsobem rozvíjet.

Zaměříme-li se krátce na pomyslné dělení kreativity, v literatuře se někdy rozlišuje kreativita označená velkým písmenem (big C creativity) a kreativita označená malým písmenem (little c creativity). První označení odkazuje ke kreativitě historických géniů, druhé ke kreativitě využívané v běžném životě, například k řešení problémů (Craft, 2001). Autoři Kaufman a Beghetto (2009) rozvíjí toto rozdělení a přicházejí s tzv. Four C Model of Creativity. Ten zahrnuje tzv. mini-c creativity (individuální kreativní vhledy a zážitky jedince), tzv. little-c creativity (kreativitu uplatňovanou v rámci každodenního života), tzv. pro-c creativity (kreativitu projevenou ve výkonu – například v práci) a tzv. big-C creativity (kreativitu projevenou v celospolečensky významných příspěvcích). Tento model se dá označit za vývojový, neboť předpokládá, že jednotlivé úrovně kreativity jsou zároveň jejími vývojovými stádii.

Podle Plhákové (2004) i Daceyho a Lennon (2000) však většina odborníků v oblasti zkoumání kreativity zastává názor, že mimořádná kreativita vychází ze stejných zdrojů jako kreativita týkající se běžného každodenního života. Lubart (1994) tvrdí, že vzhledem k sešikmenému rozložení kreativity v populaci (výjimečná díla jsou tvořena v dané oblasti pouze velmi malým počtem jedinců) lze usuzovat na to, že kreativita je jakousi kombinací vícera rysů či schopností.

2.1 Modely kreativity

Zaměříme-li se na některé významné modely kreativity, můžeme zmínit například dodnes populární Wallasovy (1926) etapy tvůrčího procesu. Počáteční fázi nazývá Wallas přípravou - zde začíná shromažďování informací o problému. Následuje fáze inkubace, kdy podstoupíme od problému a přestáváme ho řešit. Následně se dostáváme do fáze iluminace, kdy dochází k náhlému objevení se nové ideje, nového řešení nebo přístupu. Konečnou fází je pak fáze ověřování, kdy zjišťujeme, zda idea splňuje i kritérium užitečnosti. S trochu jiným přístupem přichází například Simonton (1988), který chápe kreativitu z hlediska produkce náhodných konfigurací a metody pokusu a omylu. V první fázi jedinec produkuje nespočetné množství slepých kombinací pojmů nebo idejí. Následně na základě zvoleného kritéria dané variace vyhodnocuje. Variace, které jsou vyhovující, zachovává. Dalším z modelů je model Geneplore (Finke et al., 1996), který zahrnuje nejprve fázi generační, ve které jedinec produkuje různé druhy mentálních reprezentací vážících se k problému. Následuje ji fáze explorace, při které jsou mentální reprezentace analyzovány a hodnoceny.

Novějším modelem fází kreativního procesu je pak například model Sternberga a kol. (2002), který zahrnuje mezi klíčové prvky kreativního procesu replikaci dřívějších poznatků; redefinici snažící se pohlédnout na staré „novýma očima“; příspěvek a pokročilý příspěvek, který obohacuje soudobé ideje; přesměrování, kdy se jedinec snaží ideje namířit novým směrem; rekonstrukci dřívějšího vědění; reiniciaci, která se snaží přesunout ideje k novému výchozímu bodu a integraci, která slouží k syntéze starého a nového a vytvoření originální a přitom užitečné ideje.

Některé modely se zaměřují na kreativitu spíše ve smyslu komponent nutných k jejímu projevení a nezabývají se průběhem samotného kreativního procesu. Mezi nimi můžeme jmenovat dva modely R. J. Sternberga. V rámci staršího modelu kreativity Sternberg (1988) předkládá tzv. Třífacetový model. Ten zahrnuje jako určující složku kreativity inteligenci, kognitivní styl a osobnost/motivaci jedince. Za hlavní aspekt inteligence týkající se kreativity považuje autor kreativní inteligenci, která je zodpovědná za produkci nových a užitečných idejí. Zároveň však zmiňuje, že i analytická inteligence, která odpovídá za zhodnocení kvality ideje, nebo praktická inteligence, která slouží k prosazení ideje, nesmí být opomenuta. Co se týče kognitivních stylů, autor zmiňuje především důležitost tzv. legislativního stylu, který je zaměřen na zvýšenou produkci idejí, a pak tzv. liberálního stylu, který preferuje neobvyklé postupy. Osobnostně motivační složka pak podle autora zahrnuje především ochotu riskovat, toleranci k dvojznačnosti a vyšší míru self-efficacy a vnitřní motivace. Podle autora tak kreativita nezahrnuje pouze kreativní inteligenci zodpovědnou za produkci idejí, ale také stylistickou, osobnostní a motivační složku.

Sternberg (2016) následně uvádí také svůj nejnovější model kreativity – tzv. Triangulární model kreativity. Za klíčové prvky tohoto modelu považuje tři druhy jakéhosi vzdorování - vzdorování vůči davu (defying the crowd), vzdorování vůči sobě samému (defying oneself) a vzdorování vůči tzv. duchu doby (defying the zeitgeist). V oblasti vzdorování davu pokládá za důležité schopnost jedince odolávat vlivu konformity a potřeby okamžitého uznání a odměny. V oblasti vzdorování sobě samému zmiňuje schopnost se jaksi „zpronevřit“ svým dřívějším postojům, myšlenkám a zaběhlým způsobům řešení problémových situací – tu považuje za mimořádně obtížnou, neboť jaksi vyžaduje popření přirozených tendencí člověka. Jako poslední jmenuje vzdorování duchu doby, které vidí jako schopnost odolávat jakýmsi nepsaným pravidlům a předpokladům společnosti – zde je problém především v tom, že tato pravidla často

nejsou jedincem dané kultury uvědomovaná, neboť jsou vnímána jako norma, zároveň ale mohou přispívat k utlačování kreativity. Autor pak zmiňuje celkem sedm projevů kreativity, které se mohou u jedince objevit v závislosti na tom, která složka (či složky) vzdorování jsou u jedince přítomné a v jaké kombinaci. Sternberg také podotýká, že mnoho modelů a teorií kreativity zklamává především v tom, že jsou těžko falsifikovatelné. Autor sám tedy zmiňuje ve své studii návrhy, jak je možné jeho model testovat a případně vyvrátit.

2.2 Proměnné související s kreativitou

Podle Daceyho a Lennon (2000) lze klíčové prvky, které souvisí s kreativitou, nebo ji dokonce nějak podmiňují, rozdělit do několika skupin: biologické, osobnostní, poznávací, mikrosociální a macrosociální. V rovině biologické lze zmínit například genetickou výbavu, IQ nebo koordinaci mezi hemisférami. V rovině osobnostní pak určité význačné rysy osobnosti. V rovině poznávací hraje roli například množství asociací, Lubart (1994) sem řadí ještě specifické styly myšlení nebo druh motivace. V mikrosociální rovině pak určujícími jsou vztahy a rodinné prostředí. Ohledně macrosociální roviny se ukazují jako související s kreativitou vzdělávací systém, pracovní podmínky nebo náboženské či politické zřízení země (Dacey & Lennon, 2000). Některým ze zmíněných témat se následně práce ve zkratce věnuje.

V rovině biologické je významným tématem, které se váže k výzkumu kreativity, právě souvislost s inteligencí. Sternberg a kol. (2002) přicházejí se závěry, které vyvracejí dřívější domněnku jednoznačné vazby kreativity na inteligenci. Podle autorů sice kreativní jedinci mají většinou spíše nadprůměrné IQ, zároveň ale pokud IQ přesáhne hranici 120 bodů, zdá se, že korelace mizí a vztah se vytrácí – dá se tedy říci, že kreativita souvisí s inteligencí pouze do určité míry. Baer a Kaufman (2006) také zmiňují, že většina studií nenalézá žádný významný vztah mezi kreativitou a pohlavím.

Co se týče osobnostní roviny, Dacey a Lennon (2000) zmiňují, že mezi základní rysy tvořivé osobnosti se řadí především tolerance vůči dvojznačnosti neboli tolerance vůči výskytu problémů, ke kterým nelze přistoupit jednoznačně správným způsobem. Dále pak zmiňují například funkční svobodu, flexibilitu, preferenci zmatku nebo schopnost přijmout prodlevu uspokojení. Mezi další významné rysy řadí především schopnost sebeovládání a vytrvalost. Barron a Harrington (1981) jmenují také estetickou

orientaci, přitahování komplexitou, energičnost, autonomii nebo sebedůvěru. Maňák (1998) zmiňuje senzitivitu k problémům a vysokou frustrační toleranci. MacKinnon (1962) dodává, že kreativní jedinec se vyznačuje pozitivním smýšlením o sobě samém a senzitivitou vůči vlastním i cizím emocím. Helson (1999) ale například za výrazný zdroj kreativity považuje naopak negativní emoce. Kaufman (2013) uvádí jako důležitou složku kreativní osobnosti otevřenost ke zkušenosti. Lokšová a Lokša (2003) za nejvýznačnější rys kreativního jedince považují ochotu riskovat, mezi dalšími rysy pak zmiňují například i humor. Smékal (1996) tvrdí, že kreativní jedinec je charakterizován vnímáním problémových situací jako výzev. Runco (1999) uvádí, že kreativní jedinci se vyznačují sníženou potřebou vytváření dobrého dojmu, neboť jsou poháněni především vnitřní motivací. Howard (1998) mezi jakýmisi bariérami kreativity z hlediska osobnostních rysů uvádí nadměrnou kritičnost, myšlenkovou rigiditu, potřebu moci a kontroly nebo pesimismus.

Zaměříme-li se na poznávací a částečně i mikrosociální rovinu, můžeme například zmínit, že studie Runca a Cayirdaga (2014) přichází se závěry, které naznačují, že větší vliv na kreativitu než momentální podmínky by mohla mít osobní historie - zejména rané dětství. Helson (1999) zmiňuje, že symbolická hra v dětství je považována za prediktor kreativity v dospělosti, s těmito závěry souzní i Maňák (1998) a Root-Bernstein a Root-Bernstein (2006). Ve výzkumu Helson (1999) se skutečně ukazuje, že jedinci vykazující v rané dospělosti vyšší míru kreativity se s větší pravděpodobností v dětství angažovali v imaginativních a uměleckých hrách.

V rovině makrosociální můžeme zmínit Žákovo (2017) tvrzení, že kreativita se mění spolu se změnami společnosti a zároveň má sama na tyto změny vliv. Žák za kreatogenní společnost považuje tu, která má volný přístup k informacím, je snášenlivá vůči novým myšlenkám a nabízí příležitosti k interakci. Sternberg (2006) poznamenává, že většinou však sociální prostředí není kreativě příliš otevřené. Bez alespoň částečné opory ze strany prostředí však není možné, aby jedinec svou kreativitu prosadil.

Je důležité zde zmínit i proměnné, které jsou považovány za důsledky rozvinuté kreativity. Fisher a Specht (1999) ve své kvalitativní studii zmiňují, že kreativita podporuje schopnost jedince vidět v nejrůznějších okolnostech příležitost k růstu, pomáhá se soustředit na pozitivní stránku života, přináší pocit smysluplnosti, umožňuje se dostat do kontaktu s vlastním já, ale také celkově podporuje aktivní zapojení v životě.

Kreativita může také pomoci jedincům trpícím psychopatologickými obtížemi v lepším zvládnání jejich postižení (Dacey & Lennon, 2000). Schmidt (2006) poznamenává, že kreativita může pomoci i při chronické bolesti, neboť souvisí s produkcí neurotransmiterů, které jsou odpovědné za tlumení bolesti. Kreativní myšlení dle autora navíc podporuje i tzv. neurogenezi – proces vzniku nových neuronů. Smith a Van der Meer (1990) ve své studii poukazují na to, že vyšší míra kreativity souvisí ve stáří s pozitivnějšími postoji ke stárnutí, s podobnými závěry přichází i Rietzschel a kol. (2016).

2.3 Kreativita a její vývoj

Runco a Cayirdag (2014) podotýkají, že ačkoliv je kreativita chápána často jako stabilní charakteristika, může značně kolísat, a to i v pozdních letech. Podle Helson (1999) se ukazuje, že kreativita chápána jako rys osobnosti (převážně pozorovaná sebesposuzovacími dotazníky) zůstává poměrně stabilní v průběhu života jedince. Změny jsou nicméně pozorovatelné v tzv. kreativní vitalitě, která se zrcadlí právě například v kreativní produktivitě (zkoumané testy výkonnostními). Ta je pak ovlivněná různými vnějšími faktory zejména situačního původu. Gough (1992) dále rozvíjí tuto myšlenku a tvrdí, že ačkoliv může výkonnostní test zjistit vysokou úroveň kreativity jedince (tzv. kreativní potenciál), to, jestli se u něj v praktickém životě skutečně kreativita projeví – a tedy dojde ke kreativní produkci, závisí na mnohých proměnných nejen vnitřního, ale i vnějšího světa a jejich souhře. Toto téma částečně souvisí právě s často zmiňovanou problematou ekologickou validitou testů kreativity, o které se práce zmiňuje později. Důležité je také podotknout, že v rámci literatury nejsou pojmy kreativní produktivita (vitalita) a kreativní potenciál často rozlišovány.

Runco a Cayirdag (2014) tvrdí, že kreativita se projevuje během života různými způsoby. U dětí se kreativita často zrcadlí v imaginativní hře či kresbě, u dospělých zase v nejrůznějších originálních produktech a aktivitách - některé tyto produkty jsou ceněny veřejně (vědecké objevy nebo umělecká díla), další jsou spojeny s každodenní adaptací a řešením problémů a jiné jsou čistě subjektivní (sebeaktualizace). Maňák (1998) tvrdí, že chceme-li nahlížet skutečný vývoj kreativity, je důležité chápat aspekt subjektivní novosti – tedy to, zda je produkt či myšlenka nový pro tvůrce samého. Ačkoliv by se mohlo zdát, že rozvoj kreativity je spontánní a nepotřebuje zásah z vnějšího okolí, Maňák upozorňuje, že i když je kreativita do jisté míry spontánním projevem člověka, je potřeba ji

podněcovat, aby se rozvinula v plné šíři. Maňák také uvádí, že pro rozvoj kreativní aktivity jsou klíčové první tři roky dítěte, další významnou etapou je pak především čas strávený na prvním stupni základní školy. Stejně tak i Runco a Cayirdag (2014) a Rietzschel a kol. (2016) tvrdí, že jedna z efektivních strategií podpory kreativity je začít ji podporovat již během dětství. Podle autorů by měly být u dětí systematicky podporovány právě rysy jako zvědavost, tolerance nebo flexibilita. Dalším možným způsobem rozvoje jsou pak nejrůznější tréninky zaměřené na kreativitu u dospělé populace (Cachia & Ferrari, 2010). K podpoře kreativity mohou přispívat samozřejmě i jiné faktory než ty cíleně edukační. Runco a Cayirdag (2014) mezi nimi v rámci profesní oblasti zmiňují například konstruktivní zpětnou vazbu, flexibilní pracovní podmínky a celkově podporu kreativních projevů v rámci zaměstnání.

Zaměříme-li se na určité obecné zákonitosti vývoje kreativity jedince, můžeme zmínit například práci Kima (2011), který v rámci výzkumného vzorku využil data sloužící pro tvorbu norem Torranceho testu tvořivého myšlení (TTCT). Kim přichází s poznatkem, že jeden z aspektů kreativity – fluence, tedy množství vyprodukovaných idejí, se zvyšuje u dětí do třetí třídy základní školy, pak zhruba dva roky zůstává na stejné úrovni a následně trvale klesá. Podobně je tomu i s aspektem originality. Celkově se ukazuje, že v období páté třídy roste u dětí tendence ke konformismu a obava z chyb, které interferují s kreativitou. Zároveň ale například elaborace (tedy jakási míra propracování) a celková schopnost abstraktního myšlení se zvyšuje až do mladší dospělosti, u některých jedinců dokonce pozdní dospělosti. S poněkud odlišnými závěry přicházejí autoři Smith a Carlsson (1983, 1985), ti ve svých studiích poukazují na to, že první rysy kreativity se objevují zhruba ve věku 5 let. Po nástupu do školy dochází k poměrně velkému útlumu a opětovnému zvýšení zhruba okolo 10 let. Tento nárůst následuje opětovné snížení a zvýšení ve věku zhruba 16 let, kdy už dochází k postupné stabilizaci kreativity.

Názory na kreativitu v období dospělosti se poměrně různí. Jaquish a Ripple (1981) ve své studii zjistili, že mladí dospělí (18-25 let), střední dospělí (26-39 let) i starší dospělí (40-60 let) vykazují oproti seniorní populaci (61-84 let) vyšší kreativitu v kategoriích fluence a flexibility. V kategorii originality byli nejúspěšnější skupinou starší dospělí, nicméně oproti seniorní populaci zde nebyl nalezen tak velký rozdíl. Autoři tento fakt interpretují jako rostoucí preferenci kvality oproti kvantitě v pozdějším věku, s podobnými závěry přichází i Gingras a kol. (2008). Cole (1979) nalézá nejvyšší

vědeckou produktivitu (která podle něj souvisí právě s kreativitou) u jedinců kolem 40. roku věku. Podle Cola má tedy vztah mezi věkem a kreativní produktivitou tvar křivky - do zhruba střední dospělosti se kreativita zvyšuje a následně trvale poklesá. Simonton (1990) podotýká, že v různých oblastech působnosti (například různých zaměstnáních) je jakési vrcholné kreativní období různé. Zatímco v některých oblastech je nejvyšší kreativní produktivita zaznamenána u mladších jedinců, v jiných naopak může dosahovat vrcholu až v pozdním věku.

Dá se říci, že v množství výzkumů se ukazuje pokles kreativity s postupujícím stárnutím (Runco & Cayirdag, 2014). Ruth a Birren (1985) vyslovují v rámci své studie domnívané příčiny poklesu kreativity v pozdějším věku. Jedná se například o vliv celkového úpadku CNS, který má za důsledek zpomalení zpracování informací; snížení komplexity procesů zpracovávajících informace – jako například zhoršení pozornosti a výbavnosti paměťových stop z dlouhodobé paměti či vliv snížené ochoty riskovat. Runco a Cayirdag (2014) také zmiňují, že starší jedince může diskriminovat v testech kreativity pomalejší psychomotorické tempo, které ale nevypovídá nutně o nižší kreativitě. Simonton (1990) podotýká, že rozsáhlý stereotyp, který tvrdí, že kreativita je doménou mladých, může způsobovat pokles v motivaci starších jedinců v této oblasti. Ng a Feldman (2013) uvádějí, že tyto stereotypy mohou být právě jednou z příčin toho, proč se starší jedinci nemusí projevovat v práci tak kreativně, neboť se jim například nedostává tolik pracovních příležitostí nebo se jim nedostává takové podpory ze strany pracovního kolektivu. Právě tito autoři naopak ve své metaanalýze významný pokles kreativity u starší populace nezaznamenávají.

Závěrem by se dalo uvést jedno poměrně znepokojující zjištění, a to, že Kim (2011) ve své studii nalézá evidenci pro celkový pokles kreativity měřené Torranceho testem tvořivého myšlení (TTCT) v populaci mezi lety 1990-2008, a to jak v kategorii fluence a originality, tak i v kategorii elaborace.

2.4 Přístupy k měření kreativity

Za jednoho z průkopníků moderního vědeckého přístupu ke kreativitě je považován J. P. Guilford, ačkoliv jakýmsi možným měřením kreativity se zabýval už například i F. Galton (Plucker et al., 2019). Někteří autoři stále zastávají názor, že kreativita je příliš složitý koncept na to, aby bylo možné ho jakkoliv kvantitativně uchopit.

Možná i tento postoj je důvodem, proč jsou stále nejvyužívanějšími metodami v kvantifikaci kreativity především již poměrně letité Torranceho a Guilfordův přístup (Plucker et al., 2019; Simonton, 2006). Maňák (1998) podotýká, že kreativitu je těžké měřit také proto, že se jedná o syntézu osobnostních rysů a kognitivních faktorů. Zároveň tvrdí, že vzhledem k tomu, že kreativita se pojí se silnou vnitřní motivací, je otázkou, do jaké míry dokážou výkonnostní testy takovou motivaci stimulovat. Kreativitu projevenou v rámci testu může podle něj negativně ovlivňovat i nastavený časový limit, neboť ten narušuje průběh procesu kreativity (zejména inkubační fázi), jak ho zmiňuje například Wallas (1926).

Plucker a kol. (2019) rozdělují psychometrické metody zabývající se kreativitou do čtyř skupin: výkonové testy zaměřující se na kreativitu jako proces; dotazníky posuzující kreativní rysy osobnosti; metody zaměřené na analýzu kreativních produktů a metody zaměřené na posouzení rysů kreatogenního prostředí. Většinu výkonnostních testů zabývajících se kreativitou tvoří testy zahrnující prvky divergentního myšlení. Kritikou těchto testů je především to, že sice ve své definici vyžadují od jedince pružné myšlení, které je schopné plynout všemi nejrůznějšími směry, zároveň ale ve své podstatě kladou důraz na kvantitu odpovědí a zdůrazňují pouze počáteční fázi kreativního procesu, a to generaci idejí – zcela tak opomíjejí například řešení problémů jako důležitou součást kreativity (Plucker et al., 2019). Nabízí se tedy otázka, zda tyto testy nebudou selhávat z hlediska ekologické validity (Runco & Cayirdag, 2014). Například Torranceho test tvořivého myšlení (TTCT) založený právě na divergentním myšlení se však ukazuje jako poměrně spolehlivý v predikci budoucích kreativních úspěchů. Plucker (1999) uvádí, že se ukazuje zhruba jako třikrát lepší prediktor těchto úspěchů než například inteligenční kvocient. Dá se tedy říci, že TTCT má poměrně dobrou prediktivní validitu.

Bobek a Höschlová (v tisku) tvrdí, že stejně tak i většina definic kreativity zdůrazňuje především produkci originálního (jinými slovy nového a neobvyklého), navazující podstatná součást procesu - aplikace či prosazení ideje nebo produktu do praxe zůstává tímto však zcela opomenuta. Autoři zmiňují, že by měly být při přístupu ke kreativě měřeny a zkoumány i takové vlastnosti jako asertivita, empatie, entusiasmus, vytrvalost, odvaha nebo schopnost sebereflexe, které jsou klíčové právě v pozdějších fázích kreativního procesu týkajících se hodnocení užitečnosti ideje či její praktické aplikace. Nástroje, které by takto komplexně kreativitu uchopovaly, však nebyly do nedávné doby k dispozici, kreativita se dala v tomto rozšířeném pojetí zkoumat pouze

pomocí celé baterie nejrůznějších testů. Novinkou v této oblasti je tedy právě Dotazník kreativity a inovativnosti Creatixo (DKI-CXO; Bobek & Höschlová, v tisku), který usiluje o celistvější postihnutí výzkumné problematiky kreativity. Bobek (2019, s. 84) na základě této metody definuje kreativního jedince jako člověka, který je „schopen vytvořit, systematicky analyzovat, kriticky a strategicky zhodnotit, prosadit a dotáhnout až do praktické realizace nový originální nápad, který se projeví v novém produktu nebo službě, bude k užítku firmě nebo společnosti a bude přijat relevantním sociálním okolím.“

Je potřeba zmínit, že mezi sebeposuzovacími dotazníky týkajícími se kreativity není dotazník Creatixo (DKI-CXO) rozhodně jediným. Kaufman (2019) rozděluje sebeposuzovací dotazníky týkající se kreativity do čtyř oblastí: zaměřené na aktivity, zaměřené na evaluaci, zaměřené na proces a zaměřené na přesvědčení. Dotazníky zaměřené na aktivity se zabývají mapováním míry angažovanosti jedince v konkrétních kreativních činnostech. Příkladem takového dotazníku je například Hocevarův (1979) Creative Behavior Inventory (CBI). Dotazníky zaměřené na evaluaci spočívají v sebehodnocení úrovně kreativity participanta v určitých konkrétních oblastech kreativní produkce – jinými slovy se snaží zachytit, jak moc si participant v dané oblasti sám připadá kreativní. Zde můžeme jako příklad zmínit Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS; Kaufman, 2012). Dalším druhem dotazníku je dotazník zaměřený na procesuální stránku kreativity – zde jsou předložena konkrétní tvrzení zahrnující chování týkající se například procesu generace idejí nebo identifikace problému a jedinec posuzuje, do jaké míry se s daným chováním u sebe samého setkává. Jako příklad můžeme zmínit dvoufaktorový Runco Ideational Behavior Scale (RIBS; Runco et al., 2000-2001). Poslední druhem sebeposuzovacích dotazníků podle Kaufmana (2019) jsou dotazníky týkající se přesvědčení. Tyto dotazníky zjišťují především, jak koncept kreativity jedinec vnímá, jak je pro něj důležitý a do jaké míry se s ním ztotožňuje obecně. Pro příklad můžeme uvést Short Scale of Creative Self (SSCS; Karwowski et al., 2018).

Jak je známo, sebeposuzovací metody narážejí na mnohá úskalí. Kaufman (2019) upozorňuje na poměrně známý fakt, že tyto metody se mohou potýkat s tím, že jedinci neodpovídají pravdivě či podléhají vlivu sociální desirability. Kaufman a Beghetto (2013) pak podotýkají, že sebeposouzení kreativity nutně zahrnuje jedincovu kreativní metakognici – tedy povědomí o vlastní kreativitě i schopnost posouzení její úrovně. Pro adekvátní sebeposouzení z hlediska kreativity je také potřeba, aby jedinec měl o tomto konceptu dostatečné povědomí. Bass a kol. (2015) v rámci své studie zjišťují, že koncept

kreativity není často jedinci pochopen v celé jeho šíři. Lidé například chápou, že kreativita zahrnuje flexibilitu myšlení, zcela však opomíjí fakt, že kreativita zahrnuje i schopnost vytrvalosti. V rámci studie se navíc také ukazuje, že při dotazování v obecné rovině na složky kreativity reportují jedinci jinak, než pokud mají například hodnotit, co u nich samých ke kreativitě přispívá. Kaufman (2019) na základě své přehledové studie tedy závěrem doporučuje sebehodnotící škály používat jako doplňující nástroj k výkonově zaměřeným testům, a tak lépe poznávat jejich možnosti.

2.5 Kreativita v edukačním kontextu

Kreativita je základem inovačního potenciálu celé společnosti, i proto by měla být rozhodně rozvíjena v rámci vzdělávacího systému (Craft, 2001; Karwowski et al., 2007; Lokšová & Lokša, 2003). Podle Lokšové a Lokšy (2003) je také významným zdrojem osobnostního rozvoje - rozvíjí motivaci, imaginaci, nabízí pocity seberealizace i sociálního ocenění. Peat (2014) dokonce tvrdí, že blokování kreativity vede ke zvýšení míry frustrace a agrese. Kreativita se zároveň objevuje vedle akademických zkušeností, odborných znalostí nebo komunikačních dovedností mezi deseti základními charakteristikami efektivního učitele (Polk, 2006). Chceme-li zmínit kreativitu v edukačním kontextu, narážíme na problematiku nemožnosti zcela jednoznačného rozdělení či oddělení kreativity na straně učitele a kreativity na straně žáka. Téma rozvíjení kreativity se týká jak toho, kdo rozvoj podněcuje, tedy učitele, tak toho, na koho je rozvoj cílen, tedy žáka. Jak podotýká Craft a Hall (2014), vlastní kreativita učitele je základním předpokladem možnosti cíleného rozvoje kreativity u žáků, neboť učitelova kreativita se projevuje ve všech volených aktivitách a přístupech. Pokusím se jednotlivá témata týkající se kreativity v rámci edukačního kontextu rozčlenit, zároveň mi ale nezbyvá než znovu podotknout, že je toto členění někdy prakticky nemožné.

Zaměříme-li se na obecný úvod do problematiky kreativity v edukačním kontextu, můžeme zmínit například Smékala (1996), který vyvrací obecnou představu, že rozvíjení tvořivosti ve škole souvisí pouze s podporou uměleckých talentů zejména v oblasti výtvarné, literární nebo hudební. Autor podotýká, že tvořivost ve škole by měla být pojímána spíše jako schopnost čelit problémovým situacím nebo celkově odolávat funkční fixaci. Autor také vyzdvihuje, že je potřeba tvořivost chápat jako způsob přístupu k činnostem a obecně k životu. Jak již bylo zmíněno, kreativita se dá rozdělit na tzv. big C creativity a tzv. little c creativity. I oba aspekty kreativity - novost a užitečnost - se tedy

dají chápat ze dvou úhlů pohledu. Nové a užitečné se dá definovat ve vztahu k přínosu vůči době a společnosti (zde by se dalo uvažovat o tzv. big C creativity) nebo ve vztahu k přínosu jednotlivci nebo skupině, kde jedinec přichází na něco nového či užitečného, co sám, případně jeho blízcí neznají (tzv. little c creativity). Autoři se shodují, že v rámci vzdělávání je potřeba zdůrazňovat především subjektivní novost (Cachia & Ferrari, 2010; Lokšová & Lokša, 2003). Domnívám se, že ačkoliv taková kreativita nemusí být prvořadým společenským přínosem, pro společnost může být obohacující především v dlouhodobějším horizontu, neboť, jak již bylo zmíněno, rozvíjí jedincovu osobnost a jeho schopnosti a dovednosti. Zároveň Cachia a Ferrari (2010) a Kettler a kol. (2018) zmiňují, že ačkoliv se užitečnost nedá v rámci edukačního kontextu často nahlížet z hlediska celospolečenského, učitel by měl zajistit, aby si žák hodnoty své kreativní produkce byl vědom. Přes všechny tyto zmíněné poznatky se, jak tvrdí Dacey a Lennon (2000), ukazuje, že škola spíše likviduje kreativitu. Autoři Smith a Carlsson (1983, 1985) ve své studii poukazují na to, že nejvýraznější pokles v kreativitě se odehrává právě okolo sedmého roku věku. Otázkou zůstává, zda se dá propad v kreativitě přičítat působení edukačního systému, jak se domnívají autoři, nebo zda jde o přirozené kolísání.

Rietzschel a kol. (2016) uvádějí, že zatímco například pro vědce je kreativita naprosto neoddiskutovatelnou součástí jeho práce, pro dělníka může být kreativita pouze jakousi nadstavbovou dovedností. Může nás tedy napadnout otázka, do jaké míry je kreativita v rámci učitelské profese chápána samotnými učiteli jako nedílná součást výkonu (in-role performance) a do jaké jako jakási přidaná hodnota pro výkon povolání (extra-role performance) (Organ, 1988). Tuto otázku částečně zodpovídají Cachia a Ferrari (2010), které tvrdí, že ačkoliv učitelé vnímají kreativitu jako důležitou, v praxi ji často nejsou schopni adekvátně podněcovat. Autorky tohoto tvrzení v rámci své rozsáhlé studie zahrnující data z 32 zemí světa uvádí, že téměř všichni dotazovaní učitelé (95 %) se shodují na tom, že kreativita je velmi důležitou lidskou schopností a měla by být rozvíjena ve škole. Zároveň také uvádí, že až 96 % učitelů věří, že kreativita může být rozvíjena a uplatňována v rámci každého školního předmětu. Ačkoliv však opět téměř všichni učitelé (90 %) tvrdí, že podporují kreativitu studentů svými metodami, v rámci detailnějšího dotazování na jednotlivé kreativní přístupy ve vyučování pak výsledky již tak příznivé nejsou. Například při dotazování na začlenění hry, využívání nejrůznějších technologií samotnými žáky (videozáznamů nebo mobilních telefonů) nebo obecně využívání multidisciplinárního přístupu v rámci vyučování, pouze zhruba 40-50 %

učitelů odpovídá, že takových metod skutečně využívá. Závěry studie celkově ukazují, že v rámci podpory kreativity ve vyučování by měl být mnohem větší důraz kladen na kombinaci různých metodických přístupů ze strany učitele, mezi důležitými prvky autorky zmiňují i větší začlenění zpětné vazby vrstevníků (vnitroskupinové zpětné vazby v rámci třídy) k výtvorům a výkonům jedinců.

Z nedostatku věnování pozornosti podněcování kreativity v rámci vyučování nelze však vinit pouze učitele. Valli a Buese (2007) ve své studii týkající se proměny učitelské profese tvrdí, že se tato profese se stává čím dál tím více stresující a méně osobní. Učitelé jsou nuceni dodržovat standardizovaná kurikula, navíc jsou v tomto ohledu přísně kontrolováni. Grainger a kol. (2004) pro příklad uvádějí Velkou Británii. Učitelé jsou zde nuceni se držet pevně stanovených předpisů v rámci dosahování konkrétních edukačních cílů, nemají tedy dostatečnou míru autonomie a jsou demotivováni. I žáci jsou si podle autorů vědomi toho, že aby v edukačním systému uspěli, musejí se držet jasně vymezených podmínek, a je v nich tak posilována spíše tendence ke konformitě. Učitelé jsou tak vystaveni neustálému rozporu, který se nachází mezi potřebou dodržení měřitelných standardů a rozvíjením kreativity žáků. Beghetto (2005) i Cachia a Ferrari (2010) se shodují na tom, že ačkoliv je kreativita a inovace jednou z priorit evropské politiky, učitelům se kvůli množství jiných například administrativních povinností také nedostává času, který by byl potřebný pro rozvíjení kreativity žáků. Tvorba kreativního vyučování se totiž vyznačuje značnou časovou náročností (Smékal, 1996).

Je více než zřejmé, že všechny tyto faktory nepříspěívají k prosperitě kreativity ve školním prostředí. Jak můžeme vidět, na vině je do značné míry i celkové nastavení systému vzdělávání (Kettler et al., 2018). Přes veškerý teoretický důraz kladený na kreativitu není kreativní vyučování dostatečně systematicky a systémově podporováno. Taková podpora by mohla být mimo jiné zajištěna také například kurzy, kde budou učitelé seznamováni se skutečnými vědeckými poznatky týkajícími se kreativity i metodami, které k rozvoji kreativity v praxi vedou (Cachia & Ferrari, 2010). Lokšová a Lokša (2003) podobně tvrdí, že budoucí pedagogové by v rámci vysokoškolského studia měli mít zahrnut předmět, který by se samostatně věnoval zvyšování tvořivosti žáků při vyučování.

2.5.1 Kreativní vyučování

S kreativitou učitele souvisí i téma kreativní výuky. Lokšová a Lokša (2003) definují tvořivé vyučování jako určitý souhrn interakcí kreativních činností učitele, žáků i blízkého okolí, které jsou realizované v rámci vzdělávacího procesu a mají za cíl kreativizaci edukačního obsahu. Tvořivé vyučování vychází z předpokladu, že kreativita je součástí osobnosti každého psychicky zdravého jedince a odlišujícím prvkem je pouze úroveň jejího rozvinutí a její specifické zaměření. Dále vychází tvořivé vyučování z předpokladu, že kreativitu lze rozvíjet, a to mimo jiné i pomocí kreativních činností. Lokšová a Lokša (2003) mezi hlavními metodami kreativního vyučování zmiňují: problémové metody (řešení problémových úloh), metody založené na řízeném objevování, laboratorní a obecně demonstrativní metody, začlenění hry, aktivizující, ale i relaxační metody. Kladou také důraz na to, aby učitelé „drželi krok s dobou“ a využívali nové a moderní technologie, které jsou žákům blízké. Obecným cílem všech těchto zmíněných metody by měla být především proměna retroaktivního vyučování ve vyučování proaktivní. Za retroaktivní se dle autorů dá považovat výuka, při které učitel zpětně reaguje na žákovy podněty a činnosti. Proaktivní výuka se naopak snaží vytvářet podnětné prostředí, a tak tvořit podmínky rozvoje kreativity. Cachia a Ferrari (2010) pak zmiňují, že kreativní vyučování upřednostňuje porozumění před memorováním a mělo by být opakem reproduktivního přístupu.

Poměrně velkým tématem týkajícím se kreativity v edukačním procesu je také hodnocení (respektive známkování). Hennessey a Amabile (1987) hovoří o tom, že zatímco vnitřní motivace posiluje kreativitu, vnější motivace ji naopak oslabuje. Podobně i Peat (2014) tvrdí, že honba za školním úspěchem a touha vyrovnat se ostatním vrstevníkům je tím, co ve školním prostředí tlumí kreativní projevy. Lokšová a Lokša (2003) ale podotýkají, že vnější motivace nemusí být v kontextu kreativity nutně inhibujícím činitelem. Vhodně zvolený způsob vnější motivace naopak může facilitovat kreativitu žáků, s tímto názorem souhlasí i Fasko (2000-2001) a dodává, že i vnější odměna může být zacílena tak důmyslně, aby podpořila vnitřní motivaci. Beghetto (2005) dodává, že pokud nemá hodnocení učitelem potlačovat žákovu kreativitu, musí ho žák vnímat jako užitečnou zpětnou vazbu, která má sloužit k jeho vlastnímu rozvoji. Tomuto přístupu žáka k hodnocení může učitel podle autora dopomoci především tím, že se bude soustředit na informativní stránku hodnocení. Hennessey a Amabile (1987) také zmiňují, že kreativitu oslabuje sociální tlak ze strany spolužáků ve smyslu soupeření, tento jev

může právě hodnocení ze strany učitele podněcovat. Je tedy potřeba, aby učitel i taková úskalí hodnocení měl na paměti. Rozvíjení kreativity ve vyučování se týká i téma způsobu zadávání pokynů k jednotlivým studijním požadavkům. Podle Koestnera a kol. (1984) děti, které získaly pokyny informativního charakteru (ve formě doporučení, za doprovodu vyjádření porozumění ohledně možné nevole tyto instrukce dodržovat), vykazovaly v rámci výzkumu a konkrétního zadaného úkolu větší kreativitu než děti, které získaly pokyny kontrolního charakteru (striktní příkazy a zákazy).

Na rozvoji či potlačení kreativity se nepodílí pouze zvolené metody, ale i osobnost učitele. V rámci studie Adorna a kol. (1950) se ukázalo, že co se týče míry autoritářství, tedy rysu založeného na vyžadování nadřazeného postavení a vynucování poslušnosti, se povolání učitele umístilo mezi třemi povoláními vykazujícími zastoupení nejvíce autoritativních osobností hned po příslušnicích státní policie a armády. Cachia a Ferrari (2010) i v novější studii uvádí, že mezi učiteli nejvíce oceňovanými rysy žáků je smysl pro disciplínu (80 %). Nejméně oceňovanými vlastnostmi jsou pak iniciativa studentů a ochota riskovat, které však právě s kreativitou souvisejí (Lokšová & Lokša, 2003). Kettler a kol. (2018) pak shodně uvádějí, že učitelé chování, které je charakteristické pro kreativní jedince, považují za rušivé – kreativita je takto potlačována ve prospěch jiných hodnot, například poslušnosti, ačkoliv si těchto skutečností ani sami učitelé nemusejí být vědomi. Tyto závěry, jak vidíme, přinášely starší studie, nové studie jim však dávají za pravdu, a to i přes důraz, který je v 21. století na kreativitu kladen. Hallman (1967) shrnuje, že škola přispívá k potlačování kreativity hned několika způsoby: tlakem na konformitu, výsměchem neobvyklým nápadům, intolerancí vůči hravým prvkům činností a výrazným podněcováním externě orientované motivace pomocí známek. Kettler a kol. (2018) zároveň tvrdí, že existuje vztah mezi kreativitou učitele a jeho přístupem k charakteristikám kreativního jedince. Podle jejich závěru více kreativní učitel vnímá charakterové vlastnosti typu non-konformismus, nezávislost nebo autonomii, které jsou charakteristické pro kreativní jedince, jako žádoucí, a tím pádem tyto rysy v žácích podněcuje, a posiluje tak jejich kreativitu.

2.5.2 Charakteristiky kreativního učitele

Jak je patrné z předchozích kapitol, a jak jsem již zmínila, mezi kreativitou učitele a žáka se nachází úzká souvislost. Učitel je vzorem, který je vědomě i nevědomě napodobován (Cremin, 2014; Maňák, 1998). Je tedy klíčové, aby si učitel byl vědom sám

sebe jako kreativní bytosti a svou kreativitu cíleně rozvíjel a podněcoval. Jedině tak může rozvíjet kreativní přístup i u svých žáků (Cremin, 2014; Smékal, 1996). Maňák (1998) uvádí, že kreativita učitele se může projevit v rámci jakéhokoliv školního předmětu, neboť tvořivý přístup je společným jmenovatelem veškerého působení kreativního učitele.

Kreativní učitel se vyznačuje typickými osobnostními charakteristikami, specifickým pedagogickým přístupem a vytvářením určitého klimatu v rámci třídy (Cremin, 2014). Mezi osobnostní charakteristiky kreativního učitele se samozřejmě řadí typické vlastnosti kreativního jedince, které jsou zmíněny v předchozích kapitolách – například tolerance vůči dvojznačnosti, ochota riskovat nebo autonomie (Barron & Harrington, 1981; Dacey & Lennon, 2000; Lokšová & Lokša, 2003). V edukačním kontextu pak Maňák (1998) zmiňuje především flexibilitu jako opak funkcionální rigidity a stereotypního uvažování. Mnohé z osobnostních charakteristik kreativního učitele se projevují v kontextu edukačních aktivit, které zmiňuji dále.

Podle Cremin (2014) se kreativní učitel vyznačuje zvědavostí, vyjadřuje sám touhu učit se a poznávat. Kreativní učitel je schopen inspirovat studenty svou vlastní vášní pro předmět i šíří svých znalostí. Vyjadřuje otevřeně pochybnosti, dokáže uznat vlastní chybu a tolerovat dvojznačnost. Takového jednání jsou však schopni pouze učitelé, kteří mají dostatečnou vědomostní základnu, jsou flexibilní a otevření novým ideám (Grainger et al., 2004). Kreativní učitel se také vyznačuje neustálým kladením otázek, které podněcují hlubší zamýšlení se nad rozebíranou problematikou, podněcuje žáky, aby si sami kladli otázky a sdíleli je mezi sebou – celkově se dá říci, že diskuze tvoří podstatnou část jeho hodin (Cremin, 2014).

Grainger a kol. (2004) uvádějí, že kreativní učitelé dokážou vykonávané edukační aktivity zasadit do širšího kontextu a dokážou poukázat na jejich skutečný smysl a přínos. Toto zdůrazňuje i Maňák (1998), který chápe kreativitu jako možnost sebeaktualizace a sebeuplatnění. V tomto ohledu je podle Cremin (2014) i MacKinnona (1962) potřeba, aby učitel byl schopen propojovat učivo s obsahem jiných školních předmětů i mimoškolním prostředím za pomoci mnohačetných imaginativních asociací. Tvorba přílehlavých a smysluplných spojitostí je podmíněna učitelovou znalostí zájmů a života jeho žáků.

Kreativní učitel se vyznačuje značnou interakcí se žáky, chápe je jako jedinečné osobnosti a zároveň jako spolutvůrce vzdělávacího procesu. Vyznačuje se dostatečnou sebedůvěrou, díky které dokáže propojit nároky kurikula i aktuální potřeby žáků. Žáky se

snaží zplnomocňovat a vést je k autonomii. Snaží se podporovat prostředí, ve kterém se jedinec cítí bezpečně a nebojí se projevit (Cremin, 2014; Grainger et al., 2004). Takové prostředí se dá chápat jako spíše neautoritativní (Maňák, 2001). Grainger a kol. (2004) také podotýkají, že kreativní učitel dokáže podat jedinci efektivní zpětnou vazbu, zároveň dostatečně vyjadřuje povzbuzení k jeho projevu - snaží se mírnit tlak, který mnozí žáci při projevování vlastních názorů pocítují v rámci kolektivu. Učitel respektuje názory žáků a dostatečně zdůrazňuje v rámci vyučování důležitost inovativnosti a kreativity - například pořádá různé prezentace idejí žáků (Cremin, 2014), tímto podporuje i vnitřní motivaci žáků, která je v kreativním procesu důležitá (Hennessey & Amabile, 1987).

Grainger a kol. (2004) také uvádějí, že kreativní učitel je schopen obměňovat v rámci svého působení pedagogické styly – je schopen střídat teoretický výklad s diskuzí a praktickými aktivitami. Prokládání aktivní činnosti žáků reflexí v podobě diskuze pokládají autoři za podstatnou součást celkové transformace porozumění. Maňák (1998) zmiňuje, že kreativní učitel hledá neobvyklé přístupy k vyučování, využívá efektivně svých dřívějších zkušeností v nových podmínkách a je schopen improvizace. Grainger a kol. (2004) dále uvádějí, že kreativní učitel je schopen zapojit studenty i po emoční stránce – neboť ta je nedílnou součástí kreativního procesu.

Závěrem lze podotknout, že učitel, který chce skutečně v žácích podněcovat kreativitu, by měl mít sám rozvinuté kreativní schopnosti a dovednosti, měl by se v této oblasti celoživotně vzdělávat, a disponovat tak dostatkem vědomostí o kreativitě. Zároveň by měl být seberealizovaný, neměl by být „vyhořelý“ a měl by být schopen všechny tyto aspekty zužitkovat v praktické aplikaci (Lokšová & Lokša, 2003). Cremin (2014) uvádí, že ačkoliv mnozí učitelé vnímají důležitost inovativnosti a kreativity v rámci vyučování, kreativní učitelé hledají praktické cesty, jak kreativitu podněcovat. K tomu, aby však učitelé měli možnost se takto projevit, je, jak jsem již v úvodu této kapitoly nastínila, potřeba i kreativitu podněcujícího klimatu celé školní instituce, kde jsou učitelé chápáni jako autonomní tvůrci vlastních vyučovacích hodin a jsou podněcováni k ochotě riskovat a experimentovat v rámci vyučování.

3 Kreativita a syndrom vyhoření

Ghonsooly a Raeesi (2012) podotýkají, že faktorů ovlivňujících syndrom vyhoření a kreativitu je velice mnoho, a je tedy poměrně těžké tento vztah jakkoliv výzkumně uchopit. I tímto si autoři vysvětlují, proč je výzkum týkající se souvislosti syndromu vyhoření a kreativity tak sporný. V tomto ohledu se s autory shodují i další výzkumníci (Landeche, 2009; Mahmoodi-Shahreabaki, 2015).

Jedním z prvních příspěvků na toto téma je práce Noworola a kol. (1993). Autoři ve své studii zahrnující 80 manažerů nalézají mezi syndromem vyhoření a kreativitou významnou souvislost. Pro zkoumání kreativity využívají autoři výkonové testy. Neprovádějí však korelační analýzu, nýbrž shlukovou (klastrovou) analýzu, při které porovnávají dle míry vyhoření tři skupiny probandů ve vztahu k jejich výsledkům získaným ve výkonových testech týkajících se kreativity. Kreativní jedinci podle jejich studie také signifikantně více využívají inovativní styl řešení problémů, méně kreativní zase spíše adaptivní. Kirton (1984) popisuje tzv. adaptátory jako jedince, kteří se drží osvědčených přístupů k problémům a spoléhají na předchozí vědění. Oproti tomu tzv. inovátoři se podle něj snaží nacházet nová řešení a jsou méně zaměřeni na výsledek. Autoři studie předpokládají obousměrnou kauzalitu vztahu mezi syndromem vyhoření a kreativitou. Zároveň zmiňují i svou předešlou studii Marka a kol. (1993), kde přicházejí s tvrzením, že s kreativitou pozitivně koreluje také vysoká aktivita v hledání stimulace. Vzhledem k tomu, že je podle nich právě syndrom vyhoření spjat se sníženou aktivitou při hledání stimulace, je možné zjištěnou souvislost i takto teoreticky vysvětlit.

Landeche (2009) ve své novější studii naopak žádný vztah mezi syndromem vyhoření a kreativitou nenachází. Nejsilnější, ačkoliv nesignifikantní vztah, se v rámci její studie objevuje mezi kreativitou a třetí komponentou syndromu vyhoření - osobní spokojeností. Autorčin zkoumaný vzorek sestává sice z učitelů veřejného sektoru, zahrnuje však pouze 19 participantů. Tato skutečnost se dá považovat za podstatný limit její studie. Podobně i Ghonsooly a Raeesi (2012) ve své studii nacházejí signifikantní negativní korelaci pouze mezi třetí komponentou syndromu vyhoření, tedy osobní spokojeností, a kreativitou. Zbylé dvě komponenty syndromu vyhoření (vyčerpání a cynismus) s kreativitou v jejich výzkumu nevykazují žádnou významnou souvislost. Autoři v rámci své studie používají k mapování kreativity výkonový test, jejich vzorek sestává ze 100 učitelů angličtiny soukromého sektoru. Sami autoři zmiňují, že

nedostatkem studie je fakt, že v jejich vzorku mladých učitelů soukromého sektoru se vyskytuje syndrom vyhoření ve velmi malé míře, a mohl tak být zkrácen výsledek studie.

Poměrně nedávná studie Mahmoodi-Shahrebabakiho (2015) nachází vztah mezi kreativitou a syndromem vyhoření, a to ve všech jeho třech dimenzích. Stejně jako Landeche (2009) i Ghonsooly a Raeesi (2012) však nejsilnější vztah nachází mezi kreativitou a komponentou osobní spokojenosti. Autor pro posuzování kreativity využívá inventáře Creative Behavior Inventory (CBI; Dollinger, 2003), který je složen z 28 položek popisujících konkrétní projevy kreativního chování. Daný jedinec na škále odpovídá ohledně četosti daných projevů u sebe sama. Ačkoliv zde samozřejmě přichází v úvahu nedostatečná objektivita sebeposuzovacích metod, vzhledem ke konkrétnosti předkládaných tvrzení se mi zdá, že v tomto ohledu nemusí docházet až k takovému zkrácení. Problémem z mého pohledu však je, že je dotazník zaměřen poměrně hodně na kreativitu v oblasti umělecké produkce a zanedbává kreativitu, která by se mohla projevit například v řešení problémů.

Ghanizadeh a Jahedizadeh (2016) se rozhodli na vztah syndromu vyhoření a kreativity podívat skrze tzv. vyučovací styl (teaching style) učitele. Autoři zmiňují, že každý jedinec má nějaký preferovaný styl vztahující se k přístupu k nejrůznějším situacím a problémům. Vyučovací styl se pak dá definovat jako souhrn aktivit, vyučovacích technik a přístupů, které učitel nejčastěji používá v rámci třídy (Cooper, 2001). Vyučovací styl učitele pak souvisí také s akademickými výsledky studentů (viz Conti, 1985). Grasha (1996) popisuje celkem pět základních vyučovacích stylů: expert, autorita, model, facilitátor a delegátor. Vyučovací styl experta využívá jedinec, který je hluboce vzdělaný ve vyučovaném předmětu a snaží se primárně studenty obohatit o zajímavé informace. Vyučovací styl autority klade největší důraz na strukturu výuky a dodržování určitých pravidel a standardů. Vyučovací styl modelu využívá učitel, který staví na učení se nápodobou a snaží se studenty motivovat vlastním přístupem. Vyučovací styl facilitátora zahrnuje snahu směřovat studenty pomocí kladení otázek a navrhování alternativ, nutí je k vlastní iniciativě. Vyučovací styl delegátora klade důraz především na autonomii studentů a jejich vlastní odpovědnost. Jak Ghanizadeh a Jahedizadeh (2016) podotýkají, učitelská profese vyžaduje často střídání různých vyučovacích stylů v závislosti na povaze situace i jedince, se kterým probíhá interakce. Z toho také vyplývá, že se učitel může v různé míře poznat v každém z vyučovacích stylů, nicméně se dá předpokládat, že jeden ze stylů učitele charakterizuje lépe než ostatní. Autoři také

podotýkají, že vyučovací styly lze rozdělit pomyslně do dvou skupin. Zatímco výukový styl experta a autority by se zařadil mezi styly zdůrazňující roli učitele (teacher-oriented style), výukový styl facilitátora a delegátora by se zařadil mezi ty zdůrazňující roli žáka (learner-oriented style). Styl modelu by se nacházel podle autorů někde na pomezí těchto dvou skupin.

Autoři k měření kreativity využívají poměrně zajímavé metody – a to tzv. English Language Teacher Creativity Scale (ELT-CS), ve které žáci sami hodnotí kreativitu svých učitelů (Pishghadam et al., 2012). Žákovi je předloženo 62 tvrzení týkajících se každodenních projevů kreativity učitele vztahujících se k podněcování studentů k diskuzi, zplnomocňování nebo využívání různorodých zdrojů informací. Následně jsou tato tvrzení studenty ohodnocena na pětibodové škále. Studie zmíněných autorů ukazuje, že zatímco mezi kreativitou učitele a vyučovacím stylem facilitátora a delegátora je nalezena signifikantní pozitivní korelace, mezi kreativitou a vyučovacím stylem experta a autority je nalezena naopak korelace negativní. Z těchto závěrů také vyplývá, že kreativní učitel má vyučovací styl zaměřený na studenta (learner-oriented style) – takový styl zahrnuje diskuzi, interaktivní úkoly nebo třeba týmové projekty. Tento přístup vyžaduje kreativitu na straně učitele, nutí ho vytvářet nové podpůrné materiály a přístupy. Autoři zároveň také přinášejí poznatek, že výukové styly modelu, facilitátora a delegátora negativně korelují se syndromem vyhoření. Tady autoři zmiňují poznámku, že učitelé, kteří se zaměřují na udržování pozitivních vztahů se žáky (jsou orientováni spíše na žáka), mohou být méně náchylní například k cynismu/depersonalizaci, která se řadí mezi jednu ze tří komponent syndromu vyhoření. Nejsilnější, a to negativní korelace, je nalezena v rámci studie mezi kreativitou učitele a mírou jeho vyhoření (kauzalita může být podle autorů v tomto případě obousměrná). Tento vztah není podle autorů vzhledem k definici syndromu vyhoření jako jakémusi profesnímu útlumu a ztrátě motivace nijak překvapivý. Není divu, že učitelé, kteří jsou vyhořelí, se více uchylují k rutinním výukovým postupům, které nevyžadují tolik investované energie, a nejsou tedy tolik kreativní.

Z doporučení autorů předchozích studií vyplývá, že by výzkum v oblasti syndromu vyhoření a kreativity měl rozhodně pokračovat. Autoři apelují na rozšíření výzkumných vzorků, které by mělo zajistit i větší zastoupení učitelů postižených syndromem vyhoření. Zároveň také navrhuje zařazení proměnných věku a let praxe ve vztahu k těmto dvěma proměnným. Další doporučení směřuje i k využití různorodých nástrojů měřících kreativitu nebo využití longitudinálního designu výzkumu při

zkoumání sledovaného vztahu (Ghonsooly & Raeesi, 2012; Landeche, 2009; Mahmoodi-Shahrehabaki, 2015).

Návrh výzkumného projektu

4 Cíle výzkumu

O tom, že je kreativité v edukačním kontextu věnováno v praxi málo prostoru, jsem psala již v literárně přehledové části této práce. Stejně tak syndrom vyhoření je sice teoreticky poměrně dobře uchopen, v praxi je nicméně stále podceňován – viz studie Smetáčkové (2019) mapující míru syndromu vyhoření mezi učiteli. Objasnění vztahu mezi těmito dvěma koncepty a nalezení jeho dalších dílčích souvislostí se mi tedy zdá potřebným přínosem v oblasti této problematiky. Závěry výzkumu by mohly v praxi přispět k úsilí o dílčí změny vzdělávání učitelů i jejich pracovního prostředí. Tyto změny by potenciálně mohly vést ke zmírnění syndromu vyhoření u učitelů a větší kreativizaci edukačního systému.

Vztah mezi syndromem vyhoření a kreativitou je zmapován pouze několika málo výzkumy, jejichž závěry jsou spíše rozporné. Rozhodla jsem se tedy vzít v potaz limity plynoucí z dříve realizovaných výzkumů a na základě nich postupovat v rámci návrhu výzkumu vlastního. Konkrétně jsem se rozhodla využít užšího a zároveň početnějšího vzorku, použít dvě metody k měření kreativity (výkonový test a sebesposuzovací dotazník) a zařadit mezi zkoumané proměnné i věk a délku praxe učitele, které by potenciálně mohly vstupovat do vztahu dvou hlavních proměnných.

Konkrétním cílem navrženého výzkumného projektu je tedy zkoumat souvislost mezi syndromem vyhoření a kreativitou u populace učitelů prvního stupně základních škol veřejného sektoru. Dále je cílem zjistit souvislost proměnné věku s kreativitou učitele a souvislost délky praxe učitele s mírou jeho syndromu vyhoření.

Výzkumné hypotézy jsou stanoveny následovně:

H1: Syndrom vyhoření učitele je statisticky významným prediktorem míry jeho kreativity.

H2: Věk učitele je statisticky významným prediktorem míry jeho kreativity.

H3: Délka praxe učitele je statisticky významným prediktorem míry jeho syndromu vyhoření.

5 Design výzkumného projektu

5.1 Typ výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem se rozhodla zvolit kvantitativní design, konkrétně pro vyhodnocení hypotéz využiji korelační a regresní analýzu. Pomocí regresní analýzy bude ověřen vztah mezi syndromem vyhoření a kreativitou učitelů prvního stupně. V potaz budou vzaty i proměnné věku a délky praxe učitelů, které se v některých výzkumech ukázaly jako intervenující.

5.2 Metody získávání dat

Míra syndromu vyhoření učitelů bude sledována pomocí Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES; Maslach et al., 1996). Maslach Burnout Inventory (MBI) je považován za jakýsi zlatý standard v oblasti měření syndromu vyhoření (Ghonsooly & Raeesi, 2012), MBI-ES je specializovanou verzí MBI. Tento nástroj je zaměřen na učitele a jiné zaměstnance či dobrovolníky působící v oblasti vzdělávání – oproti klasické MBI se příliš neliší, rozdílná je především konkretizace otázek pro edukační kontext. MBI-ES sestává z 22 tvrzení, na která respondenti odpovídají na sedmipoložkové Likertově škále v závislosti na četosti zakoušení popisovaných stavů či pocitů. Stejně tak jako původní MBI měří MBI-ES tři dimenze – emoční vyčerpání, depersonalizaci a osobní úspěšnost. Dotazník je potřeba přeložit do ČJ, k jeho překladu využiji překlad klasického MBI od PhDr. Zdeňky Židkové.

Kreativita bude zjišťována dvěma nástroji. Prvním je výkonnostní Abbreviated Torrance Test for Adults (ATTA; Goff & Torrance, 2002), tento test je zkrácenou verzí původního Torranceho testu tvořivého myšlení (TTCT; Torrance, 1972b). Torranceho testy patří stále k nejvyžívanějším výkonnostním testům kreativity (Plucker et al., 2019), zároveň jsou také hodnoceny jako poměrně úspěšné z hlediska prediktivní validity (Plucker, 1999). ATTA sestává ze tří úkolů – jedná se o dva úkoly zaměřené na kreativitu figurální (ty zahrnují doplňování neúplných figur a využití trojúhelníků pro kresbu dalších objektů) a jeden úkol zaměřený na kreativitu verbální (ta zahrnuje představu hypotetické situace a následné generování idejí v souvislosti se zadanou otázkou) – každý z těchto úkolů je ohraničen třiminutovým limitem. Výstupy jsou hodnoceny v kategoriích fluence, flexibility, originality a elaborace. Následně jsou v rámci výstupů ještě

mapovány tzv. kreativní indikátory. Jedná se konkrétně o 15 kreativních indikátorů, jakými jsou například bohatost představivosti nebo míra abstrakce – ty jsou hodnoceny v závislosti na jejich přítomnosti či nepřítomnosti v rámci výstupů. Obě zmíněné dimenze v rámci hodnocení dohromady tvoří tzv. index kreativity (Creativity Index). Nespornou výhodou ATTA oproti běžnému TTCT je jeho časová nenáročnost, která činí na jednotlivce zhruba 15 minut. Zadání testu je opět potřeba přeložit do ČJ.

Druhou použitou metodou pro měření kreativity je český sebeposuzovací Dotazník kreativity a inovativnosti Creatixo (DKI-CXO; Bobek & Höschlová, v tisku). Dotazník sestává ze 47 tvrzení, na která v závislosti na míře souhlasu jedinec odpovídá v rámci čtyřstupňové škály. Dotazník zjišťuje míru schopností, dovedností a osobnostních rysů jedince, které se ukazují jako klíčové pro kreativitu. Dotazník je tvořen šesti klíčovými faktory: prosazení se a samostatnost; empatie, ohled na druhé a sociální interakce; nápaditost a inovativnost; odvaha, rozhodnost, nevzdávání se a odolnost; otevřenost zpětné vazbě; systematickosti, důkladnosti a racionální a kritické myšlení. Celkový výsledek testu udává tzv. kreativní kvocient. Dotazník je v našem prostředí novou metodou, má ověřené základní psychometrické vlastnosti - vyznačuje se dobrou vnitřní konzistencí (hodnoty McDonaldovo omega se pohybují u všech faktorů mezi .740-.887). Dotazník bude v nejbližší době procházet další konvergentní, diskriminantní a kontrastní validizací. Určitý způsob konstruktové validizace dotazníku bude proveden i v rámci mého výzkumu skrze porovnání výsledků tohoto dotazníku s výsledky nástroje ATTA. V rámci výzkumu budou od učitelů sesbírány i demografické údaje a informace o délce jejich vyučovací praxe.

5.3 Způsob sběru dat

Učitelé budou osloveni skrze vedení dané instituce e-mailem. Pokud bude škola se zapojením do výzkumu souhlasit, následná administrace testu a dotazníků proběhne osobně. Vzhledem k tomu, že ATTA je potřeba vyplnit fyzicky metodou papír-tužka, byla by pravděpodobně online distribuce poměrně obtížná. Jedincům budou všechny dotazníky zadány ve stejném pořadí – a to ATTA, DKI-CXO a MBI. Sběr dat bude naplánován vždy na pondělní odpoledne a neměl by přesáhnout pro jednotlivce dobu 45 minut. Po ukončení vyplňování proběhne krátký debriefing, kde budou jedinci obeznámeni s cílem výzkumu a s problematikou konceptu syndromu vyhoření a kreativity. Jedinci budou také upozorněni na riziko postižení syndromem vyhoření, budou

informování o prevenci a možné intervenci a budou jim poskytnuta doporučení na webové stránky zabývající se syndromem vyhoření, na kterých je možno vyhledat kontakty na kompetentní odborníky v oblasti této problematiky. V závěru samotného debriefingu bude poskytnut dostatečný prostor pro otázky a zároveň bude každému jedinci předán e-mailový kontakt na výzkumníka v případě doplňujících otázek. Zpracování dat bude probíhat následovně mimo dané instituce. Sběr dat by se odhadem mohl odehrát v průběhu tří měsíců.

5.4 Metody zpracování a analýzy dat

V rámci zpracování dat bude využita korelační a regresní analýza. Nejprve bude provedena korelační analýza výsledků dvou nástrojů měřících kreativitu – ATTA a DKI-CXO. Vzhledem k tomu, že nástroj DKI-CXO je zcela novou metodou, neexistují doposud studie, které by míru korelace mezi těmito dvěma nástroji stanovily. Je tedy nutné provést korelační analýzu v úvodu tohoto výzkumu. Pokud korelace těchto nástrojů přesáhne přípustnou hladinu, bude potřeba vytvořit tzv. faktorové skóre obou nástrojů, které bude následně použito v rámci regresní analýzy. Pokud korelace danou hladinu nepřesáhne, budou nástroje použity jako samostatné prediktory v regresní analýze.

Celkem budou provedeny tři samostatné regresní analýzy. V rámci první analýzy bude jako závislá proměnná použita míra syndromu vyhoření, jako prediktory budou použity výsledky obou nástrojů měřících kreativitu (popřípadě faktorové skóre vypočítané z výsledků obou nástrojů) a také proměnná délky praxe, která se podle výzkumů ukazuje jako související se syndromem vyhoření. Následně budou provedeny další dvě regresní analýzy, kde bude vždy jako samostatná závislá proměnná figurovat kreativita měřená jedním z nástrojů (popřípadě opět společné faktorové skóre), prediktorem bude u obou analýz míra syndromu vyhoření a věk, který se ukázal jako související s kreativitou.

Analýzy jsem se rozhodla provést oběma směry, neboť pouze takto je možné kontrolovat vliv intervenujících proměnných (věku a délky praxe) na oba konstrukty. Zároveň v rámci předchozích výzkumů nepanuje shoda ohledně toho, zda je syndrom vyhoření příčinou kreativity, či je tomu naopak. Veškeré statistické výpočty budou provedeny v softwaru Jamovi.

5.5 Etika výzkumu

Participantů před započítím účasti podepíší informovaný souhlas, kde budou seznámeni s následujícími skutečnostmi: účast ve výzkumu je pro účastníky zcela dobrovolná, účastníci mají možnost kdykoliv v průběhu výzkumu svou účast přerušit. Dále bude účastníkům sdělen v rámci informovaného souhlasu stručně účel výzkumu a jeho přibližná časová náročnost. Data budou anonymizována a účastníci budou obeznámeni s využitím dat výhradně pro potřeby výzkumu. Zásada maleficence se zdá být v rámci výzkumu dodržena – nejsem si vědoma toho, že by některý z kroků výzkumu jakkoliv závažně negativně ovlivňoval účastníka. Jedinci budou mít po ukončení testování navíc možnost se v případě jakýchkoliv obtíží obrátit na výzkumníka či využít nabídnutých odkazů na odbornou pomoc. Zásada beneficence bude naplněna do určité míry v rámci debriefingu, při kterém dojde k osvětlení problematiky zkoumané oblasti a zdůraznění možného teoretického i praktického přínosu závěrů výzkumu. Výzkumné nástroje jsou zároveň zvoleny s přihlédnutím k zajištění nízké časové náročnosti, tedy tak aby nebyl účastník zbytečně vystaven zdlouhavému testování.

6 Výzkumný soubor

Zkoumanou populací budou v rámci tohoto výzkumu učitelé prvního stupně základních škol veřejného sektoru na území České republiky. Veřejný sektor je zvolen z toho důvodu, že některé studie ukazují na malou přítomnost příznaků syndromu vyhoření mezi učiteli sektoru privátního (Ghonsooly & Raeesi, 2012). Tato skutečnost by mohla narušit účel výzkumu. U učitelů prvního stupně se ukazuje největší míra syndromu vyhoření (Smetáčková, 2019), i proto byl tedy zvolen vzorek takto specifický. Velikost výběrového souboru bude stanovena na základě power analýzy. Údaje o velikosti efektu budou použity ze studie Mahmoodi-Sharebabakiho (2015), která se výzkumným designem nejvíce podobá mnou navrhovanému. Konkrétní jedinci budou vybráni nenáhodně, bude se jednat o sebevýběr. Učitelé budou osloveni skrze vedení dané instituce, která jim nabídne zapojení do výzkumu a následně nás informuje o množství jedinců, kteří budou ochotni se zapojit. Jednotlivé instituce budou vybrány pomocí prostého náhodného výběru v rámci Plzeňského kraje, Středočeského kraje a Hlavního města Prahy, oporu výběru bude tvořit abecední seznam základních škol v těchto krajích. V úvodní fázi bude osloven pouze určitý počet škol, který se bude odvíjet od stanovené velikosti vzorku. Další instituce budou oslovovány případně následně s cílem naplnit plánovanou velikost vzorku.

7 Diskuze

Mezi jednoznačný a možná i hlavní limit výzkumu patří problematika operacionalizace kreativity, která by skutečně mohla reprezentovat její projevy v praxi. V návaznosti na toto si také musíme uvědomit, že definice kreativity je stále přes veškeré snahy nejasná. Oba tyto aspekty ztěžují možnosti její vhodné kvantifikace. Ačkoliv jsem se snažila v rámci výzkumu kreativitu uchopit širěji a nespoléhat se pouze na její aspekt týkající se generace idejí, jistě jsem nebyla schopná zachytit celou její podstatu.

Co se týče limitů jednotlivých použitých nástrojů, je potřeba zmínit riziko vlivu sociální desirability či nedostatečné schopnosti sebereflexe vstupující do problematiky sebeposuzovacích dotazníků DKI-CXO a MBI. U dotazníku DKI-CXO je také potřeba zmínit, že vzhledem k tomu, že je tento dotazník zcela novou metodou, ačkoliv má ověřené základní psychometrické vlastnosti, neprošel ještě důkladnou validizací. Tyto nedostatky však autoři v nejbližší době hodlají odstranit. Nástroj ATTA má také své limity, například to, že měří pouze verbální a figurální výkonovou složku kreativity – nezahrnuje tedy další možné oblasti, kde by se mohla kreativita projevit – například matematickou nebo hudební oblast. Dalším limitem výzkumu je i možnost zkreslení výsledků situačními a jinými vlivy, například únavou učitele, která by se mohla negativně podepsat především na výsledcích výkonového testu.

Co se týče výběru vzorku, zvolila jsem záměrně užší a více specifickou populaci učitelů prvního stupně ZŠ veřejného sektoru. Je tedy potřeba varovat před přílišnou generalizací výsledků – například na obecnou populaci učitelů. Limitem vybraného výzkumného souboru je také způsob výběru, který zapříčinil to, že se nejedná o vzorek reprezentativní. Je také potřeba zmínit, že pro sběr dat byly zvoleny z důvodů časových a finančních pouze tři kraje v rámci celé ČR. Otázkou také je, zda budou učitelé vůbec ochotni se výzkumu účastnit, neboť se dá uvažovat o tom, že více vyhořelí učitelé nebudou k této činnosti motivováni, a i tak může být narušen účel výzkumu. Zároveň je potřeba upozornit vedení školy, že na učitele nesmí být vyvíjen nátlak k účasti a že jejich participace má být zcela dobrovolná.

Posledním mnou zmíněným a jistě nezanedbatelným limitem je také nemožnost realizace výzkumu za stávajících opatření týkajících se pandemie COVID-19. Návrh výzkumu počítá s tím, že by byl výzkum proveden po odeznění opatření týkajících se nemožnosti shlukování většího počtu jednotlivců.

I na základě doporučení vycházejících z předchozích prací by v rámci navazujících výzkumů bylo užitečné zkoumat vztah kreativity a syndromu vyhoření v rámci longitudinálního přístupu. Krátce po úvodním sběru dat by bylo vhodné sběr dat zopakovat v krátkém časovém intervalu, například v horizontu jednoho měsíce, a určit, jaká je test-retestová reliabilita nástrojů. Pokud by všechny nástroje splňovaly kritéria test-retestové reliability, bylo by možné dále sledovat dynamiku vztahu mezi dvěma zkoumanými koncepty, a to například pomocí sběru po třech a šesti letech od sběru úvodního.

Vzhledem k tomu, že výzkum není v rámci této práce realizován, není možné obsáhnout všechna možná úskalí, která by jistě z realizace dále vyplynula.

Závěr

Cílem této práce bylo přinést lepší porozumění vztahu mezi syndromem vyhoření a kreativitou v rámci edukačního kontextu a zároveň jednotlivé koncepty důsledně vymezit a specifikovat proměnné do vztahu zasahující.

Z literárně přehledové části vyplývá, že zatímco koncept syndromu vyhoření je poměrně jednoznačně vymezen, koncept kreativity zůstává i přes veškeré snahy stále vymezen pouze v určitých obrysech. Autoři se shodují, že zatímco je oběma konceptům věnována poměrně značná teoretická pozornost, v praxi zůstávají často opomíjené – a edukační praxe je toho dobrým příkladem. Z přehledu výzkumů věnujících se přímo vztahu mezi syndromem vyhoření a kreativitou neplynou jednoznačné závěry a ukazuje se pouze dílčí souvislost mezi těmito dvěma koncepty. Jednotlivé výzkumy se však velmi liší ve velikostech výzkumných vzorků i použitých metodách.

Navržený výzkum by mohl pomoci lépe prozkoumat vztah mezi dvěma hlavními koncepty, a to i díky zohlednění doporučení autorů předchozích výzkumů. Mezi nimi se objevuje i zařazení možných intervenujících proměnných. Mezi praktické implikace navrženého výzkumu pak patří především opětovné vyzdvihnutí důležitosti tématu vyhoření a kreativity, které by mohlo přispět potenciálně k zavedení dílčích změn v rámci vzdělávání učitelů i jejich praxe. Takové důsledky by pak mohly skutečně přispět ke zmírnění syndromu vyhoření a podněcování kreativity u učitelů.

Seznam použité literatury

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., & Sanford, N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper & Brothers.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Baas, M., Koch, S., Nijstad, B. A., & De Dreu, C. K. (2015). Conceiving creativity: The nature and consequences of laypeople's beliefs about the realization of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9*(3), 340-354.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2006). Creativity research in english-speaking countries. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (s. 10-28). Cambridge University Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology, 32*(1), 439-476.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum, 69*(3), 254-263.
- Bobek, M. (2019). Tvorba a pilotní ověření nového inventáře kreativity a inovativnosti Creatixo (DKI-CXO). In J. Procházka, T. Kratochvíl, & M. Vaculík (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2019* (s. 81-90). Masaryk University Press.
- Bobek, M., & Höschlová, E. (v tisku). Diagnostic possibilities of creativity and development of a new self-reporting assessment tool: Creatixo inventory. *Psychologie pro praxi*.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. Joint Research Centre.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232>
- Cecil, J., McHale, C., Hart, J., & Laidlaw, A. (2014). Behaviour and burnout in medical students. *Medical Education Online, 19*(1), 25209.

- Cole, S. (1979). Age and scientific performance. *American Journal of Sociology*, 84(4), 958-977.
- Conti, G. J. (1985). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-228.
- Cooper, T. C. (2001). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34(4), 301-317.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (s. 45-60). Continuum.
- Craft, A., & Hall, E. (2014). Changes in the landscape for creativity in education. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (s. 6-24). Learning Matters.
- Cremin, T. (2014). Creative teachers and creative teaching. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (s. 36-46). Learning Matters.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita*. Grada.
- Dollinger, S. J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 99-116.
- Fasko, D. (2000-2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 317-327.
- Finke, R. A., Smith, S. M., & Ward, T. B. (1996). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. MIT Press.
- Fisher, B. J., & Specht, D. K. (1999). Successful aging and creativity in later life. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 457-472.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach. *Cogent Education*, 3(1), 1151997.
- Ghonsooly, B., & Raesi, A. (2012). Exploring the relationship between creativity and burnout among Iranian EFL teachers. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 121-134.
- Gingras, Y., Larivière, V., Macaluso, B., & Robitaille, J. P. (2008). The effects of aging on researchers' publication and citation patterns. *PloS One*, 3(12), e4048.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (2002). *Abbreviated Torrance Test for Adults manual*. Scholastic Testing Service.

- Gough, H. G. (1992). Assessment of creative potential in psychology and the development of a creative temperament scale for the CPI. In J. C. Rosen & P. McReynolds (Eds.), *Advances in psychological assessment: Volume 8* (s. 225-257). Springer Science & Business Media.
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243-253.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118.
- Hallberg, U. E., Johansson, G., & Schaufeli, W. B. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 135-142.
- Hallman, R. J. (1967). Techniques of creative teaching. *The Journal of Creative Behavior*, 1(3), 325-330.
- Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in women. *Creativity Research Journal*, 12(2), 89-101.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and learning: What research says to the teacher*. National Education Association.
- Hocevar, D. (1979, April 16th). *The development of the creative behavior inventory (CBI)*. The annual meeting of the Rocky mountain psychological association, Las Vegas, Nevada.
- Howard, P. J. (1998). *Průručka pro uživatele mozku*. Portál.
- Jaquish, G. A., & Ripple, R. E. (1981). Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span. *Human Development*, 24(2), 110-119.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Karwowski, M., Gralewski, J., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2007). Creative teaching of creativity teachers: Polish perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 57-61.
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 28(1), 45-57.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.

- Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman Domains of creativity scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 298-308.
- Kaufman, J. C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 187-192.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35(3), 155-165.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kaufman, S. B. (2013). Opening up openness to experience: A Four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), 233-255.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Státní zdravotní ústav.
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Kirton, M. J. (1984). Adaptors and innovators—why new initiatives get blocked. *Long Range Planning*, 17(2), 137-143.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
- Landeche, P. (2009). *The correlation between creativity and burnout in public school classroom teachers* [Master's thesis, Louisiana State University]. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/2914/
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (s. 289-323). Academic Press.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.

- Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2015). Relationships between language teachers' time-management skills, creativity, and burnout: A mediation analysis. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 20-39.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido.
- Marek, T., Fafrowicz, M., & Noworol, C. (1993). Stimulation seeking and potentially creative activity. In T. Marek (Ed.), *Psychological mechanisms of human creativity: The temptation for reassessment* (s. 166-177). Eburon.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.)*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: handbook of stress series: Vol. 1* (s. 351-358). Academic Press.
- Mukundan, J., & Ahour, T. (2011). Burnout among female teachers in Malaysia. *Journal of International Education Research*, 7(3), 25-38.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2013). A meta-analysis of the relationships of age and tenure with innovation-related behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 585-616.
- Noworol, C., Żarczyński, Z., Fafrowicz, M., & Marek, T. (1993). Impact of professional burnout on creativity and Innovation. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 163-175). Taylor & Francis.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159(1), 30-37.
- O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, 46(2), 165-176.
- Organ, D. W. (1988). A restatement of the satisfaction-performance hypothesis. *Journal of Management*, 14(4), 547-557.
- Peat, D. (2014). Creativity and education. *Eruditio*, 4(3), 82-86.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free press.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., & Shayesteh, S. (2012). Construction and validation of an English language teacher creativity scale (ELT-CS). *Journal of American Science*, 8(3), 497-508.

- Plháčková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, *12*(2), 103-114.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, *39*(2), 83-96.
- Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M. (2019). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (s. 44-68). Cambridge University Press.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, *107*(4), 23-29.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, *114*(5), 199-204.
- Rietzschel, E. F., Zacher, H., & Stroebe, W. (2016). A lifespan perspective on creativity and innovation at work. *Work, Aging and Retirement*, *2*(2), 105-129.
- Root-Bernstein, M., & Root-Bernstein, R. (2006). Imaginary worldplay in childhood and maturity and its impact on adult creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(4), 405-425.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1996*(72), 3-30.
- Runco, M. A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, *12*(2), 161-164.
- Runco, M. A., & Cayirdag, N. (2014). Creativity in adulthood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (s. 1611-1624). Springer.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92-96.
- Runco, M. A., Plucker, J. A., & Lim, W. (2000-2001). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 393-400.
- Ruth, J. E., & Birren, J. E. (1985). Creativity in adulthood and old age: Relations to intelligence, sex and mode of testing. *International Journal of Behavioral Development*, *8*(1), 99-109.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

- Schmidt, P. B. (2006). Creativity and coping in later life. *Generations*, 30(1), 27-31.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1990). Creativity in the later years: Optimistic prospects for achievement. *The Gerontologist*, 30(5), 626-631.
- Simonton, D. K. (2006). Creativity around the world in 80 ways... but with one destination. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (s. 490-496). Cambridge University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smetáčková, I. (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 27-40.
- Smékal, V. (1996). Tvořivost a škola. In V. Jůva (Ed.), *Tvořivost v práci učitele a žáka* (s. 7-16). Paido.
- Smith, G., & Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6(2), 167-195.
- Smith, G., & Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8(3), 329-343.
- Smith, G., & Van der Meer, G. (1990). Creativity in old age. *Creativity Research Journal*, 3(4), 249-264.
- Sternberg, R. J. (1988). A Three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (s. 125-147). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2016). A Triangular theory of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(1), 1-18.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A Propulsion model of kinds of creative contributions*. Psychology Press.
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 94(3), 663-681.
- Torrance, E. P. (1972a). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
- Torrance, E. P. (1972b). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236-252.

- Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. (1992). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10* (Vyd. 3.). <https://mkn10.uzis.cz/>
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian health interview survey. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 88-100.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85.
- Žák, P. (2017). *Kreativita a její rozvoj*. Motiv Press.

Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
ATTA	Abbreviated Torrance Test for Adults
CBI	Creative Behavior Inventory
DKI-CXO	Dotazník kreativity a inovativnosti Creatixo
ELT-CS	English Language Teacher Creativity Scale
K-DOCS	Kaufman Domains of Creativity Scale
MBI	Maslach Burnout Inventory
MBI-ES	Maslach Burnout Inventory – Educators Survey
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
RIBS	Runco Ideational Behavior Scale
SSCS	Short Scale of Creative Self
TSE	Teacher self-efficacy
TTCT	Torrance Test of Creative Thinking