

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ**

Navazující magisterské prezenční studium 2006 - 2011

**Klára Corvinová**

**Rozvoj kreativity manažerů**

**Development of creative skills of managers**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Praha 2011

Vedoucí práce: ..... PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Prohlašuji,

že jsem diplomovou 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 10. prosince 2010

Klára Corvinová

## Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, zejména za poskytování neocenitelných rad a připomínek k obsahu a struktuře této práce a za její trpělivý a vstřícný profesionální přístup.

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| 0 Úvod.....   | 7  |
| 1 Pojetí kreativity .....                               | 9  |
| 1.1 Vymezení jednotlivých autorů .....                  | 9  |
| 1.2 Snaha o vytvoření jednotné definice .....           | 13 |
| 1.3 Charakteristika kreativity jako procesu .....       | 15 |
| 1.4 Kreativita jako komplex schopností .....            | 19 |
| 2 Biologicko-psychosociální model tvůrčího procesu..... | 24 |
| 2.1 Biologické faktory.....                             | 24 |
| 2.2 Sociální faktory .....                              | 27 |
| 2.3 Psychologické faktory .....                         | 37 |
| 3 Vymezení problematiky .....                           | 45 |
| 3.1 Manažer .....                                       | 45 |
| 3.2 Kreativita manažerů .....                           | 47 |
| 4 Bariéry kreativity.....                               | 50 |
| 4.1 Vnitřní bariéry .....                               | 50 |
| 4.2 Vnější bariéry .....                                | 52 |
| 4.3 Pasivní kreativita.....                             | 53 |
| 5 Techniky překonání bariér kreativity .....            | 54 |
| 5.1 Vzdělávací metody .....                             | 54 |
| 5.2 Hierarchie učení dospělého a metody vzdělávání..... | 55 |
| 5.3 Speciální didaktické postupy.....                   | 60 |
| 5.3.1 Brainstorming .....                               | 61 |
| 5.3.2 Brainwriting.....                                 | 63 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 5.3.3 | Metoda CNB.....  | 64  |
| 5.3.4 | Synektika.....   | 65  |
| 5.4   | Individuální kreativní techniky.....   | 67  |
| 5.4.1 | Laterální myšlení.....   | 67  |
| 5.4.2 | Technika mind-map.....   | 69  |
| 5.4.3 | Umělcova cesta.....  | 72  |
| 5.4.4 | Analýza SWOT.....  | 73  |
| 5.4.5 | Metoda Kepner & Tregoe.....  | 73  |
| 6     | Kreativní organizace.....  | 77  |
| 7     | Závěr.....   | 82  |
| 8     | Soupis bibliografických citací.....  | 84  |
| 9     | Bibliografie.....  | 89  |
| 10    | Přílohy.....   | 91  |
|       | Příloha A: Principiální základ kreativizační teorie.....                     | 91  |
|       | Příloha B: Model biologicko psychosociálních zdrojů kreativity.....          | 92  |
|       | Příloha C: Činnost proteinů CREB.....  | 93  |
|       | Příloha D: Styly řízení.....   | 94  |
|       | Příloha E: Pyramida učení (myšlení) dospělého.....                           | 95  |
|       | Příloha F: Pravidla synektiky.....   | 96  |
|       | Příloha G: Příklad synektiky – Pokles pracovní výkonnosti.....               | 97  |
|       | Příloha H: Mentální mapa – Začínám nový podnik.....                          | 98  |
|       | Příloha I: Umělcova cesta – průběh metody seberozvoje.....                   | 99  |
|       | Příloha J: Faktory tvůrčího klimatu ve vztahu k potřebám tvořivých lidí..... | 101 |
|       | Příloha K: Základní faktory mající vliv na osobnost tvůrčího manažera.....   | 102 |

## **Rozvoj kreativity manažerů**

Tato diplomová práce je věnována problematice kreativity manažerů jako základní podmínky zvýšení produktivity podniku.

V první polovině je uvedena charakteristika pojetí kreativity, včetně vymezení kreativity jako procesu a komplexu schopností. Kromě uvedeného obsahuje popis biologicko-psychosociálního modelu kreativity. Z první části práce vyplývá, že je rozvoj kreativity možný.

Druhá polovina se soustřeďuje na vymezení problematiky kreativity manažerů a na její význam. Pozornost je věnována vnitřním a vnějším bariérám tvořivosti, které lze použitím vzdělávacích metod ze strany lektora a individuálních technik ze strany manažera do určité míry překonat.

V závěru jsou uvedeny základní podmínky rozvoje kreativity v organizaci. Tyto znalosti slouží například pro lektora vzdělávání dospělých, manažera nebo pracovníka oddělení řízení lidských zdrojů.

## **Development of creative skills of managers**

This graduation thesis deals with the creativity of managers as an essential condition to increase the productivity of a business.

The first part of my thesis looks at the concept of creativity, including the concept of creativity as a process and complex of abilities. Apart from the above-stated, it contains a description of a biological-psychosocial model of creativity. The first part concludes that creativity development is possible.

The second part of my thesis focuses on the issues of manager creativity and its importance. Attention is paid to internal and external barriers of creativity which can be removed to some degree by using the training methods of a lecturer and individual techniques of a manager.

The end of my thesis shows a list of basic conditions of creativity development in an organisation. This knowledge can be used by lecturers training adults, managers or HR staff members.

## 0 Úvod

Kreativita se objevuje ve všech oblastech lidské činnosti a přináší nové a hodnotné výtvořky. I činnost organizace by podle mého názoru měla vést k zajímavým a přínosným výsledkům. V této práci bych chtěla poukázat na skutečnost, že kreativita má význam zvláště u manažerů, kteří nesou zodpovědnost za řídicí činnost v organizaci a že je možné kreativitu jako schopnost rozvíjet, nejen vzděláváním a procesem sebeřízení, ale i nastavením podmínek ze strany organizace.

V první kapitole se budu zabývat pojetím kreativity, které se u mnohých autorů liší. Přesto lze v jednotlivých definicích nalézt společné znaky a je možné vymežit jednotnou definici kreativity. Dále se budu zabývat pojetím kreativity jako procesu, který má svá specifika a v závěru kapitoly se budu věnovat vymezení kreativity jako komplexu schopností. Tímto pojetím kreativity bych ráda nastínila, že je kreativitu možné rozvíjet.

Druhá kapitola shrnuje moderní biologicko-psychosociální model kreativity Daceyho a Lennonové, který se liší od dřívějších výzkumů v oblasti tvořivosti. Původní výzkumy se spíše zaměřovaly na jeden faktor nebo na studie výjimečných osobností (géniů), zatímco moderní biologicko-psychosociální model přináší poznatky o biologických, psychologických a sociálních faktorech, které působí ve vzájemné interakci a ukazuje tvořivost jako dynamický proces. Rozvoj kreativity je podle autorů možný u každého průměrně inteligentního zdravého jedince. Model svými závěry potvrzuje premisu, že je rozvoj kreativity možný.

Třetí kapitola zahrnuje vymezení problematiky rozvoje kreativity manažerů. V této části objasním význam kreativity v managementu a vysvětlím definici manažera. Budu se zabývat i kreativitou manažerů, která má svá specifika.

Čtvrtou část považuji za velmi významnou. V této části přiblížím hlavní vnitřní a vnější bariéry kreativity. Ze znalosti bariér tvůrčího procesu mohou podle mého názoru manažeři, lektori a personalisté ve své pracovní činnosti vycházet. Jestliže například rozvoji kreativity brání hluk, mohou tento faktor, pokud k tomu mají odpovídající podmínky ze strany vedení společnosti, eliminovat.

V páté kapitole se budu věnovat základním metodám vzdělávání a individuálním technikám, které rozvoj kreativity manažerů umožňují.

V šesté kapitole popíšu základní podmínky k rozvoji kreativity ze strany organizace.

Hlavní přínos spatřuji v upozornění na nezbytnost rozvoje kreativity manažerů a skrytě na rozvoj tvořivých schopností všech pracovníků. Na základě výzkumů dosavadních definic budu specifikovat své vlastní pojetí manažera vzhledem k jeho tvůrčí pracovní činnosti. Nastíním, že je rozvoj kreativity možný a že jej lze ze strany lektorů vzdělávání dospělých a pracovníků oddělení řízení lidských zdrojů pozitivně ovlivnit. Zodpovědnost za rozvoj své kreativity však nese především manažer. Úkolem ostatních je manažera podle mého názoru k jeho tvůrčí pracovní činnosti především motivovat.



# 1 Pojetí kreativity

V odborné literatuře je velmi obtížné nalézt jednotnou definici kreativity. Přestože se v pojetí tvořivosti autoři v některých bodech shodují, například v originálním výsledku tvůrčí činnosti, ve většině případů zde dochází k pojmové nestabilitě. Na tuto skutečnost upozorňují i někteří autoři, například Turek (1995, s. 3-4), Bohm, (1996, s. 1) a Geist, (2000, s. 310) Turek (1995, s. 4) ve své publikaci uvádí, že v současné době existuje několik set definic pojmu tvořivost, ale ani jednu z těchto definic nelze považovat za vyčerpávající a všeobecně akceptovatelnou.

V této kapitole přiblížím pojetí kreativity u různých autorů a budu se zabývat úsilím vědců o vymezení vystihující definice kreativity.

## 1.1 Vymezení jednotlivých autorů

Někteří autoři kreativitu definují jako způsob řešení problémů. Tak například Sdorow (1990, s. 266) ve své publikaci akcentuje, že psychologové obvykle kreativitu definují jako **způsob řešení problémů**, který se vyznačuje novostí a užitečnými způsoby řešení. Toto pojetí je podle mého názoru úzce zaměřené. Tvořivost se totiž neprojevuje pouze ve způsobu řešení problémů, ale ve více činnostech jedince. Mou myšlenku podporuje přístup Königové (2007, s. 43-77), která pro kreativní činnost používá široké označení „tvůrčí přístup k životu“. Pojetí autorky obsahuje například tvůrčí myšlení, kreativní psaní, péči o životní hodnoty, aktivity proti stresu, výtvarnou kreativitu, pozitivní pohled jedince na život, a další. Pope (2005, s. 12) uvádí, že mezi tvůrčí aktivity jedince patří vytváření

jeho osobního stylu, kreativní výběr oblečení, dekorace ložnice či tanec.

Výstižnější k těmto definicím je podle mého názoru vymezení Čápa (1980, s. 226), který tvůrčí činnost (tvůrčí myšlení, tvůrčí schopnosti, apod.) charakterizuje jako **předpoklad pro řešení nového problému**, který je jedinci neznámý, se kterým nemá zkušenosti, pro který nemá schéma řešení nebo algoritmus. Autor dospívá k vlastní definici kreativity: „*Tvořivost* znamená souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě pro tvůrčí řešení problémů.“

Jiní autoři kreativitu popisují jako **oblast kognitivních funkcí**. Například Corsini (1987, s. 265) ve své publikaci uvádí tuto definici: „...Kreativita je oblast kognitivních funkcí důležitá v širokém rozpětí úkolů, nejen v umění.“ A ve své starší verzi encyklopedie Corsini (1984, s. 307) definici rozšiřuje o oblasti, kterých se tvořivost týká: „...nejen v umění, ale také ve výzkumu a rozvojevém inženýrství, v dosahování vědeckých cílů, a v dalším úsilí. I tento autor ve své definici zdůrazňuje, že se kreativita týká více oblastí.

Další vědci kreativitu definují jako **schopnost** či **soubor schopností**. Tak například Čáp, Čechová a Rozsypalová (1992, s. 77) popisují kreativitu jako „...zvláštní soubor schopností, které se projevují v hledání a nacházení originálního, neobvyklého, původního řešení.“ Obdobná k tomuto pojetí je definice Maříkové, Petruska, Vodákové aj. (1996, s. 538), kteří kreativitu definují jako schopnost vytvářet a nacházet nová, neobvyklá řešení starých i nově vznikajících problémů. Analogické pojetí jsem našla u Bona (1992, s. 4): „Věřím, že nezažité slovo „kreativita“ pokrývá široké rozpětí různých schopností...“ I podle Šnýdrové (2000, s. 25) kreativita označuje zcela **zvláštní komplex schopností** a podle autorky ji lze vymezit jako „ ...přístup k činnostem, který přináší nová, neotřelá,

zajímavá řešení problémů v různých variantách.“. Schopnosti jsou podle autorky součástí osobnosti a označují relativně stálý stav, uspořádání a chování jedince.

Někteří jiní vědci definují kreativní činnost jako aktivitu. Zajímavé je podle mého názoru pojetí Pietrasiňského (1972, s. 8), který kreativitu popisuje jako **aktivitu**, jenž přináší doposud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořiny.

Jednotným znakem, který jsem ve výše uvedených vymezeních našla, je vytvoření originálního produktu jako výsledku tvůrčí činnosti jedince, přičemž originalita může být kritériem, podle kterého se tvůrčí čin identifikuje.

V odborné literatuře jsem se u několika autorů setkala i se zcela odlišným vymezením, kterým je duchovní pojetí kreativity. Například Holmes (1957, s. 2-44) spojuje kreativitu s vírou v Boha. Kreativita je podle názoru autora obrovský dar, který byl každému jedinci dán a je prostředkem k nalezení Boha, nalezení sama sebe a k dosažení úspěchů v životě. Srovnatelné pojetí jsem našla u Cameronové (2009, s. 13– 23), podle které je kreativita „aktem víry“. Hlavním tvůrcem je podle autorky bůh. Jedinec je pouze prostředkem k vyjádření tvůrčí síly, kterou skrze sebe nechá proudit.

Názory vědců se liší i v terminologii. Petrová (1995, s. 13) rozlišuje český význam pojmu tvořivost, který chápe v užším slova smyslu, například: „technická tvořivost mládeže, lidová tvořivost, slovesná tvořivost“ a kreativitu, která má širší význam a je předpokladem k tvůrčí činnosti, popřípadě tvůrčímu řešení problémů. Podle uvedeného pojetí bychom v širším slova smyslu měli používat pojem kreativita.

V dnešním chápání však může podle mého názoru pojem tvořivost dostat i pejorativní podobu a to především ve spojení „typická česká tvořivost“, které lze chápat jako hanlivé upozornění

na typickou českou vlastnost, vždy vše obejít a poradit si sám.

Přikláním se spíše k definici Königové (2007, s. 12), která upozorňuje na širší souvislosti uplatnění tvůrčího procesu a pojmy kreativita a tvořivost používá jako synonyma. Pojetí této autorky považuji vzhledem k tématu této diplomové práce za stěžejní: „...Kreativita (= tvořivost) je schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvoř.“

Souhlasím s pojetím kreativity jako schopnosti, respektive komplexu schopností, které lze rozvíjet. Autorka připisuje zvláštní význam kritériu hodnoty jako výsledku kreativní činnosti. I podle mého názoru by výsledkem tvůrčí aktivity měla být myšlenka, nový přístup nebo originální výtvoř, který je hodnotný. Předpokládám tedy, že v případě manažera by měl být výsledek jeho kreativní práce přínosný nejen pro organizaci, ve které pracuje a pro tým jeho spolupracovníků, ale i pro jeho vlastní pracovní činnost.

Ve vztahu k managementu je také podle mého názoru zajímavé Hlavsovo (1985, s. 14) pojetí tvořivosti ve smyslu „...vyšší kvality činnosti, pracovních výkonů, předpokladů k jednání, řízení apod. lepších subjektivních předpokladů k realizaci něčeho, novátorských přístupů k řešení nějaké situace nebo nadání a vlastností: produktivnosti, plodnosti, konstruktivnosti, podnikavosti.“

Z výše uvedeného vyplývá, že se vědci v pojetí kreativity spíše odlišují, ale v jednotlivých definicích lze nalézt i společné znaky. Kreativita se projevuje i v běžných činnostech jedince, a proto není pouze schopností „vyvolených“ (vědeckých géniů, umělců, apod.). Hlavní spojující znak definic spatřuji v originálním a hodnotném výsledku tvůrčí činnosti, přičemž originalita a novost jedince se může projevit i v jeho zdůvodnění již známých hledisek.

Někdy v tomto smyslu podle Pietrasińského (1972, s. 16) hovoříme o „tvořivosti nižšího stupně“, kdy jedinec přetváří prvky, které již existují a o méně obvyklé „tvořivosti vyššího stupně“, kdy tvořivost rodí zcela nové a cenné prvky.

## **1.2 Snaha o vytvoření jednotné definice**

Pro charakteristiku kreativity je podstatný i lingvistický význam pojmu. Hlavsa (1985, s. 9-10) popisuje, že pojem kreativita pochází z latinského slova „creare“ – tvořit, plodit, rodit, zřít, (na) strojit. V angličtině se můžeme setkat se slovem „creation“ – stvoření, tvorstvo, vytváření, výtvor. V češtině používáme i název kreace, který se však obsahem od pojmu kreativita liší. S pojetím kreativity podle Čápa (1980, s. 226) souvisí i termín heuristika z řeckého slova heurisko (nalézám). Pojem heuristika označuje „...postupy, metody, techniky pro hledání obtížných úloh, popřípadě nauku o těchto postupech.“ Problematika kreativity (tvořivosti) a heuristiky se navzájem překrývá

Jak jsem již nastínila výše, vytvoření jednotné definice kreativity je velmi obtížné. Z jakého důvodu v literatuře téměř nenalezneme jednotnou definici kreativity ve své publikaci vysvětluje Chadt. (2009, s. 6) K organizování výzkumů s cílem poznávání tvůrčího procesu došlo v americké a později v sovětské psychologii až počátkem padesátých let minulého století. Vědecké výzkumy vedly ke vzniku samostatné vědecké disciplíny – psychologie tvořivosti. Tato věda je poměrně mladá, takže víme o tvořivém procesu poměrně málo. Velká část tvořivého procesu nadto podle autora probíhá na úrovni povědomí, které lze jen obtížně vědecky zkoumat.

Více se pojetím kreativity zabývá Hlavsa (1985, s. 9-10) a popisuje, že se moderní terminologie v oblasti kreativity začala rychleji vyvíjet až v 19. století. V této době se však pojetí kreativity skrývalo pod názvy genialita, invence, inspirace, intuice, imaginace a dokonce i inteligence. Až ve 20. století došlo k oddělení termínu tvořivost od inteligence.

V odborné literatuře jsem u jmenovaných dvou autorů našla snahu o vytvoření jednotného pojetí kreativity. Chadt (2009, s. 7) uvádí, že ostatní autoři ve svých definicích tvořivosti nevysvětlují podstatu tvořivosti, ale pouze znaky, kterými se navenek projevuje. Z tohoto důvodu vytvořil následující definici: „...**za tvořivost je možné považovat souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro schopnost produkovat myšlenky, produkty či činnosti, které vedou k dosažení kvalitativně nového a lepšího výsledku než je současná realita. Tvořivost jako schopnost tvořiče pak projevuje tvůrčí činnost spojenou s navrhováním, vyvíjením, prosazováním a realizací tohoto řešení.**“

Hlavsa (1981, s. 25-26) po výzkumu dosavadních definic tvořivosti objevil společné pojetí se širší dějovou charakteristikou. Kreativita je podle jeho názoru změna „...*v subjektoobjektovém vztahu, při níž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a jeho intenzivní a speciální činnosti vedoucí ke kreativním (situacím a) produktům, které jsou jedinečné, nové, progresivní, hodnotné, komunikovatelné, což zpětně a trvaleji formuje vlastnosti subjektu.*“ Tímto pojetím se autor vyvaroval jednostranně zaměřené charakteristice kreativity. Kreativní činnost specifikoval v rámci kreativního procesu, který přiblížím v následující podkapitole.

### 1.3 Charakteristika kreativity jako procesu

V souhrnu můžeme podle Žáka (2004, s. 29) kreativitu chápat jako **postoj, proces a schopnost**. Jako proces je kreativita determinována zejména souvislou myšlenkovou činností orientovanou na vyřešení problému, tvrdou prací a řádem, ale i prostorem pro improvizaci. Jako postoj lze kreativitu vymezit souhlasem jedince a jeho přijetím změn a novinek, ochotou hrát si s nápady a myšlenkami a jeho flexibilitou v pohledu na věc. Jako schopnost je kreativita způsobilost jedince na jedné straně představit si nebo vymyslet něco nového (přičemž se podle autora nejedná o stvoření něčeho z ničeho) a na straně druhé je to jeho schopnost tvořit nápady, řešení, myšlenky, díla a to vše za použití kombinace, změny a replikace existujících nápadů. Pro porozumění kreativity a jejího rozvoje je podle mého mínění podstatné především vymezení kreativity jako procesu.

Podle Ďuriče a kol. je pro tvořivý proces charakteristické, že **není determinován znalostí způsobu postupu**, ale obsahuje určité prvky nejistoty i experimentování. Autor rozlišuje tři úrovně tvořivosti dle hodnocení výsledku tvůrčí činnosti, přičemž vychází z pojetí Zeliny a Jaššové:

- **první úroveň tvořivosti** – předpokládá novost a užitečnost výtvoru z pohledu jedince jako tvořivého subjektu;
- **druhá úroveň tvořivosti** – vyznačuje se tím, že produkt tvořivosti považuje za originální nejen sám tvořivý subjekt, ale i jeho užší či širší okolí;
- **třetí úroveň tvořivosti** – tuto úroveň představují myšlenkové i věcné produkty, které se považují za originální z pohledu široké společnosti. (Ďurič a kol., 1990, s. 100)

U kreativity manažerů se v organizaci podle mého názoru

setkáme zejména s první a druhou úrovní tvořivosti, přesto není podle mého názoru třeba zapomínat, že by kreativní činnost měla být přínosem pro společnost.

Kreativní činnost Hlavsa (1981, s. 25) názorně ukazuje na schématu Principiálního základu kreativizační teorie, který je uveden v Příloze A. Schéma zobrazuje kreativní proces jako dynamický vztah subjektu a objektu. Tím se jeho pojetí odlišuje od ostatních autorů. Tvůrčí proces, který je zobrazen ve středu schématu, je ovlivněn činností dalších subjektů. Šipky naznačují, že uvnitř sebe jednotlivé složky subjektu a objektu působí a rovněž se ovlivňují navzájem. Tvůrčí proces je tak ovlivněn činností dalších subjektů. Autor uvádí, že vzniklý rozpor „...vede k dvojímu druhu činnosti, k vnějším operacím a k vnitřní perцепční, myšlenkové, představové, emocionální činnosti, které se navzájem ovlivňují. Vnitřní činnost pokračuje i po vyřešení kreativní situace (po realizaci kreativního produktu).“

Podle Hlavsy (1981, s. 26-27) mají na tvůrčí činnost vliv nejen vnitřní změna jedince (jako subjektu kreativní činnosti) při počátečním impulsu k tvorbě, ale i jeho schopnosti a vlastnosti a podmínky okolí (například společenské vlivy), na které jedinec reaguje. Na psychiku jedince má formativní vliv i výsledek jeho kreativní činnosti (jedinec kupříkladu prožívá kritiku svého díla). Za velmi podstatný považují i názor autora, že je kreativizační děj „...labilní a citlivý k podmínkám, v nichž probíhá.“ Z tohoto důvodu mohou kreativní činnost urychlit a usnadnit příznivé podmínky (například společenské stimulace tvorby, kreativní vzory a tvůrčí klima). Nepříznivé podmínky kreativitu někdy podle autora paradoxně zesilují, ale v celku ji spíše tlumí a vedou dokonce k dekreteivizačním dějům.



Pro pochopení procesu kreativity je podle mého názoru kromě Hlavsova přístupu podstatné první systémové pojetí kreativity, které vytvořil Angličan Graham Wallas v roce 1926. Jeho koncept se používá dodnes a skládá se ze čtyř na sebe navazujících částí. (Žák, 2004, s. 124) Jednotlivé fáze kreativního procesu výstižně popisují Žák (2004, s. 124-126) a Pietrasiński. (1972, s. 32)

První fáze, která je na počátku kreativního procesu se nazývá **preparace** nebo také **příprava**. V tomto stadiu má jedinec před sebou problém, který si přeje vyřešit. Problémová situace může být podle Žáka (2004, s. 124) dvojího druhu, buďto je neurčitá, a v tom případě vytváří disproporci mezi očekáváním a realitou (jedinec například ví, že něco nefunguje tak, jak má, ale neví proč) nebo se jedná o problémovou situaci určitou, která je přesně pojmenovaná včetně zadání a rozdílů mezi skutečností a očekáváním. Oba tyto druhy výchozí situace řešitel zpracovává, analyzuje a pojmenovává. V této fázi jsou velmi důležité dvě schopnosti řešitele a těmi jsou schopnost problém vnímat a jeho ochota problém řešit.

Zajímavý je i názor Pietrasińského (1972, s. 32), který tuto fázi popisuje jako veškeré pokusy jedince o řešení problému, včetně jeho celé předcházející přípravy, tedy i jeho výchovy, osvojených pojmů, metod myšlení, atd.. Z toho vyplývá, že jedinec v této etapě zúročí své předchozí znalosti a získané schopnosti.

Čím více je tedy podle mého názoru manažer připravený na řešení problému znalostí tohoto problému ze všech možných hledisek, svými pracovními zkušenostmi a předchozí přípravou (určitou úrovní vzdělání a rozvojem sebe sama), tím spíše bude v této fázi řešení problému úspěšný.

Další fází kreativního procesu je **inkubace (zrání)**. Na rozdíl od etapy preparace je fáze inkubace spíše nelogická. Řešitel (někdy záměrně) získává odstup od problému (v této etapě v mozku pracují

nevědomé procesy, které mohou řešení problému ovlivnit). (Žák, 2004, s. 125)

Předpokládám, že je proto ve chvíli, kdy už se manažerovi nedaří problém vědomě vyřešit vhodné, když řešení problému na chvíli opustí a odpočine si od něho. Předpokládám, že je třeba s tímto momentem z hlediska organizace času počítat.

Třetí fáze je nazývána **iluminace (osvícení)**. Jedná se o etapu, která je těsně spjatá s intuicí. Na základě předchozího působení nevědomých procesů řešitel náhle získává konkrétní myšlenku a jeho intuice mu dává za pravdu, že je nalezená myšlenka správná. Proto ji přesunuje do vědomí, kde s ní jako s daným faktem pracuje. Gestaltisté tuto fázi nebo také prchavý okamžik nazývají „AHA-prožitkem“. Řešitel náhle „dostává nápad“, jak problém vyřešit. Zajímavé je Žákovo pojetí fáze iluminace. Tato etapa nemusí být podle autora výhradně náhodná. Je možno ji vyvolat i uměle a to i u jedinců, kteří nejsou sami o sobě kreativní za pomoci kreativních technik, které jedinec provádí vědomě, například prostřednictvím brainstormingu. (Žák, 2004, s. 125)

Poslední etapa je **verifikace (ověření)**. V tomto stadiu dochází k uvedení nápadu řešitele do praxe, tedy k realizaci řešení a jeho zpětného ověření, přičemž jedinec nemusí přímo myšlenku realizovat, ale může například navrhnout další možný postup. Důležité je však jeho komunikace o problému. Zpětné ověření slouží k tomu, aby řešitel zjistil, zda řešení odpovídá zadání. Pokud tomu tak není, měl by si podle Žáka znovu položit otázky typu: „...„Co je vlastně problém?“, „Máme o něm dostatek informací?“, „Zpracovali jsme jej důkladně a důsledně?“...“ Výsledek kreativního procesu je validní teprve ve chvíli, kdy je použitelný k dalšímu zpracování a využití. V opačném případě je třeba se vrátit k předchozím fázím kreativního procesu. (Žák, 2004, s. 125-126)

Chadt (2009, s. 8) uvádí, že Hlavsa fáze kreativního procesu v roce 1969 rozšířil ještě o etapu **orientace**, která předchází přípravné fázi. V této fázi jedinec získává orientaci „...v informacích, datech, cíli a o potřebných prostředcích“. U jedince vzniká v této fázi při zadání úkolu tzv. „vnitřní orientace“, kdy zaměřuje svou pozornost na problém, akceptuje jej, probouzí svůj zájem a získává motivaci k řešení problému.

Zajímavá je i skutečnost, že se jednotlivé fáze kreativního procesu mohou podle názoru Pietrasiňského (1972, s. 32) různě proplétat a opakovat. Například lze přeskočit fázi inkubace. Tato fáze se podle Chadta (2009, s. 8) neobjeví v případě, kdy se problém podaří vyřešit najednou pro uvědomělé úsilí v přípravné fázi.

Z popisu kreativity jako procesu je zřejmé, že lze kreativitu příznivě ovlivnit například motivací a uvědomělým úsilím při kreativní činnosti a rovněž vnějšími podmínkami. Jak jsem již uvedla na začátku této podkapitoly, kreativitu lze definovat i jako komplex schopností (schopnost). Tomuto tématu se budu věnovat v následující podkapitole.

#### **1.4 Kreativita jako komplex schopností**

V popisu definice kreativity jsem uvedla, že se přikláním k pojetí kreativity jako komplexu schopností, které vymezuje Königová (1998, s. 20-30). Autorka v uvedené definici popisuje kreativitu jako schopnost, ale vzhledem k obsahu knihy předpokládám, že má autorka na mysli celý komplex schopností jedince (ve své knize uvádí například tvůrčí myšlení, komunikaci, postoje a chování jedince).

Pojetí kreativity, které je zjednodušeně řečeno založené na schopnosti jedince, je podle Hlavsy (1985, s. 36) vhodné pro praxi, zejména pro výchovu a diagnostiku.

S názorem autora souhlasím. Schopnosti jsou předpokladem k vykonávání činností jedince. Přestože nejsou dány geneticky, utváří se na základě biologických předpokladů (vloh). Jejich rozvoj lze ovlivnit i vlivem prostředí, kupříkladu vzděláváním.

Tak například podle Nakonečného (1997, s. 298-299) lze schopnosti rozvíjet zejména procesem učení. Autor akcentuje, že **schopnosti** potřebujeme k tomu, abychom dosáhli dobrého výkonu v určitém druhu činnosti, přičemž rozlišujeme různé aspekty výkonnosti, kterými jsou zejména: „...vlohy (vrozené dispozice), nadání (mimořádně rozvinuté vlohy), schopnosti (naučené dispozice), talent (naučené mimořádné dispozice), vědomosti (pamětní mentální předpoklady výkonu), dovednosti (dispozice k vykonávání určité praktické činnosti).“

Z hodnotícího hlediska výkonu tvůrčí činnosti lze podle Šnýdrové (2000, s. 28-29) některé jedince považovat za tvořivější. Mezi tyto jedince patří například umělci, inženýři, ale i nápadití dělníci. Starší psychologické výzkumy se podle autorky zaměřovaly na nalezení míry tvořivosti jedince. Ovšem od tohoto přístupu se ustupuje a současná psychologie se spíše zabývá podmínkami, které tvořivost podněcují či brzdí.

Dřívější výzkumy rysů osobnosti se skutečně soustředily na rozpoznání míry kreativity a rysů osobnosti talentovaných jedinců a géniů, například byla zkoumána práce Ch. Darwina, A. Einsteina a W. Wordswortha. (Gruber a Wallace, 1989, s. 73-187)

Nakonečný (1997, s. 298-299) upozorňuje na skutečnost, že ačkoli se dlouho v minulosti soudilo, že je pro rozvoj schopností nezbytná přítomnost vloh v určité míře, Leont'jev v roce 1955 podal

experimentální důkaz o ovlivňování hudebních vloh i u dětí s velmi špatným hudebním sluchem. Stimulace prostředím tedy zřejmě hraje o něco větší roli, než dědičnost. U vlohy by mělo dojít k její včasné stimulaci a k systematickému cvičení již v období dětství. Důležitou úlohu má podle autora při rozvoji schopností i motivace.

Názor autora odpovídá i biologicko-psychosociálnímu modelu tvořivosti, kterému se budu věnovat v další části práce.

Dacey a Lennonová (2000, s. 14-15) rovněž popisují, že je kreativita schopnost, která se rozvíjí. Autoři akcentují, že tvořivost není „esoterickým darem“ či pouhým „odkazem pro několik málo vyvolených“, jak si někteří vědci mysleli dříve. Tuto schopnost má podle jejich názoru každý jedinec s běžnou úrovní inteligence. Současnou úroveň tvůrčích schopností lze tedy rozvíjet u všech jedinců bez rozdílu na úroveň o mnoho vyšší. Autoři dodávají, že kreativita není „...tajemná, iracionální nebo výjimečná...“, jejím základem je spíše vynikající uplatnění běžných myšlenkových postupů jedince. Tento tvůrčí výkon mohou podle autorů podat dokonce i jedinci, které považujeme za nezpůsobilé k učení.

Moderní přístup autorů se liší od původních výzkumů výjimečných osobností. Předpokládám, že jedinec, který bude mít dobrou genetickou výbavu v podobě vloh a bude vyrůstat v podnětném kreativním prostředí, bude mít větší předpoklady k rozvoji kreativity. Ovšem na druhou stranu z pohledu andragogiky bych ráda zdůraznila, že rozvíjet své schopnosti může každý jedinec, a tedy i manažer, v průběhu celého svého života. Podle mého názoru je pro pozici manažera samostatná práce na sobě samém přímo nezbytná.

Podle názoru Holečkové s Erazimem (1990, s. 4) je nezbytným předpokladem tvořivosti manažerů **odbornost**. Autoři akcentují: „...schopnost dosáhnout náhlého proniknutí do situací

poznáním jejich důvěrně známých rysů závisí na tom, jak velké má člověk znalosti podnětů, které mají být zkoumány.“

Základem rozvoje kreativity je osvojení pojmů v oboru, ve kterém jedinec pracuje. V případě manažera se podle mého názoru předpokládají znalosti nejen v teorii managementu, ale i v dalších disciplínách (psychologie, ekonomie, právo, a další). Důležité jsou i specifické znalosti oblasti, ve které organizace podniká. Pokud pak manažer dokáže převést teoretické znalosti do své praxe, jedná se o propojení kreativního myšlení s tvůrčí praktickou činností.

Jestliže podle autorů manažera hodnotíme jako odborníka (experta) ve své funkci, měl by být schopen prozkoumat velký počet specifických podnětů, které vzniknou v různých situacích, a pak by měl z paměti vyhledat co dělat, když k takovým podnětům dojde. Odborník reaguje na vzniklé situace již velmi rychle, přesně a správně. Přestože k úspěchu může přispět náhoda, pro kreativní myšlení jsou nezbytné schopnosti, jakými jsou **pracovitost, vytrvalost a trpělivost, ale i znalost a schopnost zkoumat.** (Holečková a Erazím, 1990, s. 3-8)

Kromě těchto schopností podle mého mínění manažer využije široké rozpětí dalších schopností (schopnost vedení lidí, komunikační a organizační schopnosti, aj.). Tyto schopnosti k rozvoji kreativity přispívají.

Rozvoj kreativity je podle autorů v rukou samotných manažerů: „...manažerské školy, ani ty nejlepší, nevychovaly manažery – odborníky. Nedají jim desetiletí, které vyžaduje odbornost, ani jim nemohou poskytnout plný rozsah možných organizačních situací, ve kterých mohou poznat a ověřit si potřebné porce znalostí.“ Určitou náhradou jsou u manažerských škol **metody případových studií a podnikatelských her**, které by měly dát

manažerům možnost vyzkoušet si prakticky poznatky, které jsou důležité v podnikatelských situacích. Těchto poznatků by měl dobrý manažer mít minimálně padesát tisíc. To znamená alespoň jedno desetiletí studia a praxe, než dospěje ke své „odbornosti“. (Holečková a Erazím, 1990, s. 3-8)

Z výše uvedeného vyplývá, že rozvoj kreativity závisí do značné míry na **úsilí manažera** a zejména na jeho osobním rozvoji. Ostatní podmínky mohou kreativitu podněcovat nebo brzdit. Lektor či personalista může některými technikami a postupy rozvoj kreativity manažera podpořit. Autoři nepopírají, že rozvoj kreativity závisí především na vědomostech a zkušenostech manažera.

V další kapitole přiblížím moderní biologicko-psychosociální model tvůrčího procesu, který vysvětluje vliv jednotlivých faktorů na rozvoj kreativity.

## 2 Biologicko-psychosociální model tvůrčího procesu

V současné době není pochyb o tom, že se na vývoji kreativity podílejí **biologické, psychologické (nebo také psychosociální) a sociální faktory**, které jsou s největší pravděpodobností příčinou jejího vzniku. Na tomto poznatku není podle mého názoru nic překvapivého, jelikož se tyto faktory podílejí na vývoji lidských schopností a kreativita je jednou ze schopností jedince. Zajímavé však je, že tyto faktory působí ve vzájemné interakci, nelze je od sebe oddělit a vyčlenit z celkového procesu kreativity. Závislost jednotlivých faktorů (nebo také složek) tvůrčího procesu vysvětlují v rámci **biologicko-psychosociálního modelu tvůrčího procesu** Dacey a Lennonová (2000, s. 15). Jejich model je zobrazen v Příloze B. Podle autorů se jedná o „pětivrstvý systém příčinnosti“, ve kterém každá jednotlivá vrstva spolupůsobí se čtyřmi vrstvami zbývajících a obousměrně se ovlivňují (pojmy uvedené na grafickém znázornění v závorkách jsou pouze orientační).

Dále popisují: „Šestá proměnná, čas, probíhá napříč celkem, takže ať už je stav interakce v daném okamžiku jakýkoli, může se později snadno změnit.“ (Dacey a Lennon, 2000, s. 194) Jedná se tedy o holistický, vzájemně provázaný aktivní systém prvků.

### 2.1 Biologické faktory

Neurobiologie podle Daceyho a Lennonové (2000, s. 165) umožňuje výzkumy kognitivních schopností, jakými jsou učení a kreativita. Na základě studií tito vědci vymezili biologické faktory, které ovlivňují rozvoj kreativity.



Prvním biologickým faktorem je hormon nebo také **neuromediátor ACTH**, který je vylučován hypofýzou na základě stimulace hypotalamem. Jeho vyměšování se zvyšuje na základě reakce na stres a vnější stimuly. Proto je jeho přítomnost běžná ve fázi osvícení. Přesné působení hormonu není zcela objasněno. Zcela jistě však jeho zvýšená produkce podporuje komunikaci mezi mozkovými hemisférami. (Dacey a Lennon, 2000, s. 170-173)

Další biologickou podmínkou rozvoje kreativity je **koordinace mezi hemisférami**. Každý jedinec se rodí s určitou hemisférickou dominancí. Levé i pravé hemisféře bývají přisuzována dichotomická adjektiva. Tak například levá hemisféra je verbální, číslíková, racionální, logická, intelektuální a realistická, zatímco pravá hemisféra je neverbální, intuitivní, abstraktní a fantazijní. Kreativita bývá přisuzována vyšší činnosti pravé mozkové hemisféry. Autoři však na základě svého výzkumu dřívějších studií zjistili, že tomu tak není. Na procesu kreativity se podílejí obě hemisféry, které podle autorů vzájemně spolupracují. Tito vědci ve své publikaci doplňují: „Při úvahách o hemisférické asymetrii je třeba mít na paměti jednotu mozku. Obě mozkové hemisféry se do určité míry účastní veškerého chování.“ (Dacey a Lennon, 2000, s. 183)

Tuto myšlenku podporuje názor Buzana (2007, s. 73), který tvrdí, že kreativní myšlení zahrnuje rejstřík duševních dovedností levé i pravé mozkové hemisféry. Autor upozorňuje na skutečnost, že se vzdělávací systémy soustřeďují spíše na dovednosti levé mozkové hemisféry a zapomínají na využití dovedností hemisféry pravé. Tímto způsobem je však tvořivost jedince omezena.

Rozvoj kreativity ovlivňuje i činnost proteinů, které nazýváme **proteiny CREB**. Z dosavadních výzkumů se zjistilo, že výrazně tvořiví lidé mají mimořádnou paměť. Jsou schopni si nejen zapamatovat velké množství informací, ale také mají schopnost určit,

keré informace jsou podstatné a ty, které nepotřebují jsou schopni z paměti vyřadit. Z provedených výzkumů na zvířatech je zřejmé, že je paměťový proces ovlivněn tokem řady proteinů. Tok proteinů ovládá hlavní protein, který je označen zkratkou CREB. Činnost proteinů je zobrazena na obrázku v Příloze C. Proteiny CREB jsou aktivační a inhibující (tlumící). (Dacey a Lennon, 2000, s. 169)

Dacey a Lennonová (2000, s. 170) popisují, že byly provedeny průzkumy na zvířatech, kterým byla naočkována dávka inhibičních proteinů. Tato zvířata vykazovala zhoršenou paměť. Naopak u zvířat s naočkovanými aktivačními proteiny došlo k zlepšení paměťových schopností. Dále autoři uvádějí, že jsou oba aspekty proteinů CREB nezbytné pro veškeré myšlenkové procesy a zvláštní význam mají především z hlediska vzdálených asociací, které jsou důležitou součástí tvořivosti. Při tvořivém myšlení je třeba si zapamatovat důležité informace a nezabřednout do těch, které jsou nepodstatné a mohou ohrozit hledání tvůrčích myšlenek. Přestože doposud není známo, jak proces s proteiny CREB probíhá, je jisté, že u výrazněji kreativních lidí jsou proteiny CREB více účinné.

Kreativitu podporuje i **činnost mikroneuronů** (nervových buněk) v mozku. Mikroneurony účinkují jako „...alternativní cesty mezi trasami makroneuronů“ a umožňují generovat kreativnější myšlenky. Čím složitější je systém neuronů a čím je vyšší množství přenosu dat mezi nimi, tím více tvůrčích myšlenek vznikne. Na rozdíl od makroneuronů se mikroneurony vyvíjejí i po narození, nejvíce v období prvních osmnácti měsíců života. Pro vývoj mikroneuronů je velmi důležitý nitroděložní a postnatální vývoj. Po narození je to zejména výživa, sociální interakce (u dítěte nesmí dojít k sociální deprivaci), hladina hluku, která nesmí být příliš nízká, ani vysoká. Dítě by mělo být obklopeno pastelovými barvami a pečující osoby by se kolem něho měli pohybovat spíše jemně – volit mírné pohyby. Prostředí má podle Daceyho a Lennonové vliv zejména na pozdější

schopnost jedince přijímat a zpracovávat informace. (Dacey a Lennon, 2000, s. 165-168, s. 197)

V dospělosti podle mého názoru pravděpodobně množství mikroneuronů neovlivníme. Ovšem činnost mozkových buněk podporuje například technika mind map, o které se zmíním dále v textu.

Další biologickou podmínkou, kterou autoři zmiňují, je **bipolární činnost**. Dacey a Lennonová (2000, s. 196-197) zjistili, že některé bipolární poruchy, například maniodepresivní onemocnění, mohou vést také ke kreativě jedince. Ve stavu deprese je vnitřní stimulace slabá, ale na druhou stranu toto období jedinci umožňuje regeneraci sil. Silná hypermánie podněcuje osvětlení a vyjadřovací schopnosti jedince, které vedou k tvořivosti.

## 2.2 Sociální faktory

Na rozvoji kreativity se ve vzájemné interakci podílejí i sociální faktory. Značný vliv má původní rodina. Rodiče mohou kreativitu dítěte ovlivnit výchovným stylem, stanovenými pravidly chování, mírou optimismu, uznáním a podporou, typem bydlení a dalšími aspekty. Současná rodina má rovněž vliv na rozvoj kreativity dospělého. Dalším aspektem je společnost, která může rozvoj kreativity tlumit nebo podporovat celkovým přístupem k tvořivosti, zejména politikou a kulturou. I jednotlivé organizace mohou rozvoj kreativity pracovníků ovlivnit systémem odměňování. Dále se budu věnovat jednotlivým faktorům.

Míru rozvoje latentních schopností a tedy i kreativity do značné míry ovlivňuje **původní rodina**, do které se jedinec narodil. Rodiny tvůrčích jedinců se od ostatních rodin podle autorů v mnoha ohledech liší. Dacey a Lennonová (2000, s. 49-52) podrobili na konci

dvacátého století výzkumu celkem padesát šest rodin v Nové Anglii. V polovině rodin vždy jeden rodič patřil k pěti procentům nejkreativnějších osobností ve svém oboru. Druhou polovinu rodin do výzkumu vybrali informovaní pedagogové na základě výběru nejtvůřivějších studentů. Údaje o těchto rodinách pak byly srovnány s analogickými údaji o dvaceti jiných rodinách, ve kterých nebyli identifikováni žádní tvůrčí jedinci. Ve výzkumu autoři srovnávali vztah mezi testy pro zjišťování kreativity a hodnocením tvůrčích výkonů a rodiče dvaceti nejtvůřivějších mladistvých podrobili kvalitativní analýze. Tito rodiče hovořili o způsobech, jak probouzejí v dětech kreativitu. V rodinách, které byly vybrány pro výrazně vysokou tvořivost jednoho z rodičů vykazovala nadprůměrnou tvořivost mírně nadpoloviční většina dětí. U rodin, které vybrala škola, vykazovala nadprůměrné tvořivé výsledky pouze třetina rodičů. Z toho vyplývá, že z hlediska kreativity má o trochu významnější úlohu výchova a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá oproti jeho genetické výbavě.

Souhlasím s názorem autorů, že prostředí a výchova kreativitu do značné míry rozvíjí. I z průměrně nadaného dítěte mohou rodiče za přispění okolí vychovat velice tvořivého jedince.

Tuto úvahu podporuje i relativně nedávno objevená skutečnost, kterou ve své knize uvádí Vester. (1997, s. 28-41). Autor zdůrazňuje, že mozek dítěte má kapacitu vytvořit další zhruba třetinu neuronových spojů v mozku až po narození, a to během prvních tří let jeho věku. Nejbouřlivější rozvoj se odehrává v jeho prvních třech měsících života. Ráda bych doplnila, že podle autora má na optimální rozvoj mozku v tomto období, a tedy i inteligence a kreativity rovněž vhodná strava kojence dodávaná v přiměřeném množství a absence toxických látek v těle kojící matky (nikotin, alkohol, některé léky) i čistota životního prostředí. (tamtéž s. 34–36).

Tento vývojový potenciál může být realizován zejména promyšlenou péčí kreativních rodičů. Na druhou stranu je podle mého názoru možné i talent promarnit v případě, pokud se ho nepodaří ze strany rodičů objevit a rozvinout.

Dalšími aspekty rozvoje kreativity v dětství jsou **výchovný styl v rodině a nastavená pravidla chování**. Rodičům tvořivých dětí byl ve studii blízký tzv. „výchovný styl“ jejich vedení. Nejedná se ani o autoritářský přístup, ani o liberální. V tomto případě většina z nich volila výchovu, ve které formulovala a demonstrovala souhrn určitých hodnot a povzbuzovala děti, aby sami určili, jaké jejich chování tyto hodnoty vyjadřuje. Tito rodiče byli ve výchově přístupní diskusi. Kromě toho uplatňovali na chování svých dětí v průměru méně než jedno specifické pravidlo (například přesná doba, kdy je třeba jít spát), zatímco u srovnávací skupiny dvaceti rodin rodiče uplatňovali v průměru šest takovýchto pravidel. (Dacey a Lennon, 2000, s. 52)

Tento závěr do určité míry podporuje myšlenka Janouška (1985, s. 25-33), který ve své publikaci zdůrazňuje v činnostech jedince význam jeho aktivity (samostatné aktivní práce). Pravděpodobně aktivnějším bude podle mého názoru jedinec s tzv. „výchovným stylem“, který uvádějí Dacey a Lennonová, nežli jedinec, který je vychováván stylem autokratickým či liberálním.

Analogicky můžeme z tohoto poznatku vycházet i u dospělých. Autoritativní či příliš liberální styl bude podle mého názoru méně vhodným stylem řízení v organizaci.

Zcela jednoznačně závěr Daceyho a Lennonové podporuje názor Hlavsy (1981, s. 51), který ve své publikaci zdůrazňuje, že by vychovávající neměl být při podněcování rozvoje kreativity pasivní a na druhou stranu by neměl být ani direktivní. Při autoritativním výchovném stylu se například podle autora může stát, že časté zdůrazňování vzorů, navrhování každého kroku v rozvoji

a předčasné hodnocení vytvoří u vychovávaného jedince blok k jeho vlastnímu rozvoji a hledání jeho vlastní cesty. Výchova by podle jeho názoru měla být spíše participativní a ve středu zájmu by měl být vychovávaný, nikoli vychovatel. Hlavním cílem výchovy by se měla stát samostatnost a seberealizace vychovávaného. Z názoru autora vyplývá, že vychovávající by měl vychovávaného vést k individualitě a nikoli ke konformitě.

Obdobný je i názor Čápa (1980, s.327), který tvrdí, že by správná výchova měla u vychovávaného vést k jeho samostatné aktivitě – k sebevýchově.

Tyto poznatky autorů můžeme podle mého názoru převést z pedagogiky na andragogiku – vědu o výchově a vzdělávání dospělých.

Zajímavá je také skutečnost, že v kreativitě existuje tzv. **rozhodující období života**, kdy lze kreativitu určitými okolnostmi podpořit. (Dacey a Lennon, 2000, s. 53) Tento poznatek má podle mého názoru velký význam pro učitele a především lektory, kteří mohou rozvoj kreativity pozitivně ovlivnit. V průběhu života existuje podle autorů šest období, kdy lze v tomto směru formovat osobnost jedince. Autoři uvádějí: „Jedná se o následující období: prvních pět let života, počáteční léta dospívání, raná dospělost (kolem dvacítky), věk od devětadvaceti do jednatřiceti let, začínající čtyřicítka a věk od šedesáti do pětadesáti.“ Při propásmutí jednoho období se pravděpodobnost rozvoje snižuje.

Věková období v životě jedince a jejich vztah ke kreativitě ve své knize popisují i Gruber a Wallaceová (1989, s. 20-22). Tito vědci se shodují na názoru, že u tvořivých jedinců nelze přesně určit období vhodná pro rozvoj kreativity. Domnívají se, že je u jedinců rozvoj kreativity v průběhu života individuální záležitostí. Velmi mě však zaujal výzkum výtečných osobností v oblasti poezie. Zde se

výsledky téměř shodují s výzkumem Daceyho a Lennonové. Cituji: „Mezi romantiky, Keats a Shelley zemřeli v době, kdy jim bylo 30 let; Wordsworth začal pracovat na své nejlepší básni *Preludium*, když mu bylo 28 a dokončil ji asi o 30 let později. Blake napsal svou nejlepší poezii předtím, než dosáhl 40ti let, ale jeho nejlepší rytiny a kresby vznikly poté, kdy dosáhl 60ti let věku. A z jiné oblasti – „Milton začal pracovat na „*Ztraceném ráji*“, když mu bylo asi 40 let, ale jeho dokončení oddálil až na dobu, kdy mu bylo 60, a pak ho dokončil.“ (Gruber a Wallaceová, 1989, s. 21)

Domnívám se, že tento fakt je přínosný z hlediska andragogiky i gerontagogiky. Rozvoj tvůrčích schopností je možný prakticky po celý život, což ve své knize potvrzuje i Königová (2007, s. 159)

Další podmínkou rozvoje kreativity je **smysl pro humor**. Ve výzkumu Daceyho a Lennonové (2000, s. 53) byli rodiče a děti vyzváni, aby hodnotili třináct charakteristik. Například: „...„mít vysoké IQ“ nebo „být oblíbený u kamarádů“...“. Tyto charakteristiky se vztahovaly k dítěti. U velmi kreativních rodin byl podle autorů vysoce hodnocen „smysl pro humor“, na rozdíl od srovnávací skupiny, ve které byla tato charakteristika ceněna méně. U většiny odpovědí byla tato charakteristika u tvůrčích rodin v horní polovině hodnocení. Autoři tedy vyvodili závěr, že humor, žertování, legrace a hravost plní důležitou roli pro rozvoj kreativity.

Königová (2007, s.168-169) tento názor potvrzuje a ve své publikaci podněcuje dospělé jedince k tomu, aby v zájmu rozvoje své kreativity nezapomínali na humor. Autorka tvrdí, že kupříkladu vědci a technici často nepokládají humor za součást své práce, na rozdíl od učitelů, umělců a lidí, kteří pracují v sociální sféře. Nejúčinnější je podle této autorky „...umění dělat si legraci sám ze sebe, nebrat sám sebe příliš vážně. Smích může být terapií, odpočinkem, odlehčením, je všemi těmito věcmi, protože je to návrat do mentálního prostoru

(míst v naší mysli), který důvěrně známe, ale máme tendenci na něj zapomínat.“

Dalším rodinným aspektem, který rozvoj kreativity podporuje, je **typ bydlení**. Dacey a Lennonová (2000, s. 53) na základě svého výzkumu zjistili, že většina rodin, které lze považovat za tvořivé, žijí v „...zásadně odlišném typu bydlení, než jiní lidé.“ Přičemž se může jednat o moderní bydlení, jako je například dům postavený na skále v lese nebo o starobylý dům. Jedna z rodin ve výzkumu například žila na restaurované radnici z devatenáctého století a další z rodin si pořídila domek s osmnáctého století, ke kterému přistavěli moderní obytnou ložnici s kuchyní. Interiér domova bývá podle autorů u těchto rodin také výjimečný. Některé rodiny měly neobvyklé sbírky – například soubor tureckého čajového nádobí. Jiná rodina chovala ve zvláštní místnosti čtyřicet sedm exotických ptáků.

Dalšími důležitými faktory, které jsou při rozvoji kreativity významné jsou **uznání a podpora dětí ze strany rodičů**. Dacey a Lennonová (2000, s. 53) ve své publikaci popisují: „Rodiče měli v rámci studie uvést, kdy poprvé nabyli dojmu, že jejich dítě má mimořádné schopnosti a co je vedlo k této domněnce.“ Rodiče se shodli na tom, že si u dítěte všimli zvláštních myšlenkových pochodů nebo mimořádné schopnosti při řešení problémů a to již před jeho třetím rokem věku. Ze studie vyplynulo, že tyto sklony rodiče dětí hluboce zaujaly a rodiče se proto rozhodli své děti podporovat. Poskytli jim například řadu příležitostí, jak tyto schopnosti rozvíjet, například „...výuku, vybavení, kontakty a vhodné situace...“. Děti v tomto směru pociťovaly silnou podporu ze strany svých rodičů. (Dacey a Lennon, 2000, s. 53-54)

Pochvala a uznání jsou podstatné rovněž podle Ďuriče a kol. (1990, s. 129) Autor ve výchově akcentuje i význam důvěry, porozumění a úcty včetně materiálního zajištění.



Dalším jmenovaným aspektem, který považuji za podstatný, je **životní styl rodičů**. Ve výzkumu byla většina rodičů z kreativních rodin schopna uvést nějaký neobvyklý aspekt v jejich životě. Většina matek vykonávala zvláštní druh povolání, například pracovní pozici obhájkyne, chirurgky nebo umělkyně. Zajímavé také je, že většina dětí kreativních rodičů prožila v dětství více **traumat** ve srovnání s ostatními dětmi. (Dacey a Lennon, s. 53-54)

Křivohlavý (2009, s. 71, s. 93-94) chápe tvořivost jako součást celkové životní moudrosti (moudrého chování) dospělého jedince. Kromě tvořivosti jmenuje zvědavost, otevřenou mysl, aktivní přístup k učení a k životním perspektivám. Autor zkoumal vliv úspěšného zvládnutí životních traumat na růst moudrosti a zjistil, že u jedinců, které bychom mohli považovat za „moudré“, byla životní traumata z minulosti jejich vlastním přístupem překonána. Dospělý jedinec by podle autora měl umět jít přes překážky a úspěšně se vyrovnávat s životními těžkostmi.

Pro proces rozvoje kreativity je podle mého názoru podstatná i skutečnost, že je velmi ovlivněna **pílí** jedince.

Většina tvořivých dětí tvrdila, že pracují mnohem pilněji, než jejich spolužáci, přičemž se jejich snaživost projevovala i v běžných činnostech jako jsou každodenní povinnosti a domácí práce. Kreativní děti si byly vědomy do šesti let svého věku svých mimořádných schopností a většina z nich je považovala za klad. Kromě toho se tyto děti domnívaly, že dobře vycházejí s ostatními a tuto schopnost také vysoce hodnotily. (Dacey a Lennon 2000, s. 54-55)

Přestože z dřívějších výzkumů podle Daceyho a Lennonové vyplynulo, že mají největší naději na úspěch prvorozené děti a jedináčci, Dacey a Lennonová (2000, s. 54-55 a s. 207-208) došli k závěru, že jedináčci a prvorozené děti uplatňují více

tradicionalistický přístup k řešení problémů, protože jsou více v kontaktu s dospělými, zatímco **později narozené děti** bývají více nekonvenční a kreativnější. Z výše uvedených faktorů, které ovlivňují proces kreativity rovněž nepřímo vyplývá, že **silný socioekonomický status rodiny** příznivě ovlivňuje rozvoj tvořivosti. Mnohé rodiny se podle autorů obětují, aby zajistili prostředky a příležitosti k rozvíjení tvořivosti svých dětí. Mezi tyto výhody patří například „...vzdělání a odpovídající nástroje...“.

Kromě uvedených faktorů měl pozitivní vliv na rozvoj kreativity i dlouholetý, stabilní a uspokojivý manželský svazek, který zajišťoval určitou podporu pro tvůrčí rozvoj rodičů dětí. S největší pravděpodobností byli tito rodiče dobrým vzorem pro své děti. Stejným způsobem působí vliv současné rodiny na dospělého. Optimální rodinné zázemí působí jako podnětné prostředí pro seberealizaci obou manželů. (Dacey a Lennon, 2000, s. 63-64)

Z tohoto pohledu by podle mého mínění měla organizace podporovat i rodinné zázemí svých pracovníků, v tomto případě manažerů.

V sociálních aspektech hraje roli i úloha širšího sociálního kontextu. K hlavním společenským elementům, které mají vliv na rozvoj kreativity patří **škola, prospěch plynoucí ze společnosti a vlivy celkového prostředí**. Dacey a Lennonová (2000, s. 64-69) ve své publikaci uvádějí, že studovali výzkumy z období druhé poloviny dvacátého století, ve kterých se vědci zabývali vlivem vzdělávacího systému na kreativitu (například Gardnerův, Torranceův, Adornův a Hallmanův výzkum).

Jmenovaní autoři výzkumů se shodli na skutečnosti, že **vzdělávací systém**, tak jak je nastaven, spíše rozvoj kreativity potlačuje. Tak například závěr Torranceova výzkumu byl, že ve školách dochází k upřednostňování pohlaví chlapců na úkor dívek.

Adorno vypracoval se svým týmem spolupracovníků test „autoritářství“ a zjistil, že u některých autorit, v tomto případě u učitelů, dochází k pocíťování zlosti, jestliže se někdo v jim podřízené pozici nechová poddajně. Vážné porušení předpisů skutečně bývá ve škole nadřízenými učitelů potrestáno. Hallman objevil překážky, které přispívají k zablokování kreativity u studentů. Jsou to například nepružné předpisy, standardizované postupy a netolerance vůči hravému přístupu či honba za úspěchem. Z výzkumu Daceyho a Lennonové vyplynul stejný závěr. V jejich studii rodiče hodnotili vzdělávací systém různě – od konvenčního po vysoce inovační. Všichni z rodičů se však shodli na skutečnosti, že pouze málo škol má vliv na rozvoj tvořivosti. (Dacey a Lennon, 2000, s. 54-67)

Hlavní potíže podle Daceyho a Lennonové (2000, s. 69) spočívá v postojích učitelů ke kreativitě. Učitelé podle jejich názoru nepotlačují tvůrčí schopnosti záměrně, na druhou stranu by se ale podle jejich názoru měli vyvarovat přirozeného sklonu napravovat nekonformní myšlení, namísto toho, aby tento druh myšlení podporovali. Tento názor autorů pobízí ke vzniku školení učitelů, které by bylo zaměřené na rozvoj kreativity studentů.

Turek (1995, s. 46) ve své publikaci také popisuje možné příčiny bariér tvořivosti. Jsou to například: „...nevyhovující učební prostory, nedostatek učebních pomůcek a didaktické techniky, nevhodně sestavený rozvrh hodin, subjektivní hodnocení žáků i učitelů, předimenzovanost učiva, orientace na nižší úroveň učiva...“, a další.

Lektor vzdělávání dospělých by si měl také podle mého názoru uvědomit možné bariéry a odstranit je dostatečnou předchozí přípravou. Kreativitu by měl rozpracovat do cílů vzdělávacího procesu a podnítit účastníky k pochopení významu kreativity.

Dalším faktorem, který ovlivňuje rozvoj kreativity je prospěch, který jedinci přináší jeho sociální okolí, například **organizace**, ve které pracuje, přestože kreativita vzniká spíše díky vnitřní motivaci jedince. Autoři uvádějí, že nadměrná vnější motivace spíše kreativitu brzdí. (Dacey a Lennon, 2000, s. 72-73).

Chadt, Kouřil a Pechová (2009, s. 42), kteří z výzkumu Daceyho a Lennonové vycházejí, shrnují závěry autorů následovně: „Z výzkumů vyplývá, že skupina, která nebyla motivována vidinou odměny, vyprodukovala mnohem zajímavější, produktivnější a pro danou firmu využitelnější řešení problému než skupina, jejíž motivací bylo dosažení odměny.“

Toto pojetí Daceyho a Lennonové odpovídá již řečenému pojetí Erazima a Holečkové, z jejichž závěrů vyplývá, že kreativita závisí na vnitřní motivaci samotného manažera.

Dacey a Lennonová (2000, s. 73) popisují výzkumy Amabileové, Leppera, Greenem a jejich kolegů, které proběhly na konci dvacátého století: Tito vědci zjistili, že v případě „...nadměrné vnější motivace (peněžní odměny, chvály, povýšení) dochází k útlumu tvořivosti.“

Tento závěr je podle mého názoru podstatný zejména pro personalisty, kteří mají na starosti nastavení těchto procesů v organizacích. Finanční odměny nejsou jedinou složkou, která manažery motivuje k jejich pracovnímu výkonu. Personalisté tedy mohou nastavit i jiné „benefity“, například formální ocenění pracovní činnosti manažera, formou soutěží o nejlepší výsledky v rámci pracovních týmů, apod.. Tyto prostředky slouží i k pocitu sounáležitosti pracovníků v organizaci.

Kromě uvedeného může mít na rozvoj kreativity pozitivní vliv **kultura**. Někdy se též hovoří o „kreativogenické“ společnosti. Každá společnost by měla mít například dostatek kulturních prostředků

a měla by být otevřená ke kulturním stimulům, například volným přístupem ke kulturním médiím pro všechny občany, snášenlivostí vůči neobvyklým stanoviskům a myšlenkám a proaktivitou vůči nim, příležitostmi k interakci mezi významnými kreativními jedinci. (Dacey a Lennon, 2000, s. 82) Neméně důležité je i **podnětné politické klima**, které přispívá k vyšší kreativě. (Dacey a Lennon, 2000, s. 208)

### 2.3 Psychologické faktory

Poslední skupinou faktorů, které mají podle Daceyho a Lennonové (2000, s. 87-88) vliv na rozvoj kreativity jsou psychologické faktory. Autoři ve své publikaci popisují, že na základě rozboru dřívějších studií z konce dvacátého století (například Simontův, Gardnerův, Eysenckův výzkum a studie Dudkové a Halla) zjistili, že jsou nedílnou součástí tvůrčího procesu osobnostní rysy jedince.

Dacey a Lennonová (2000, s. 88-89) jsou přesvědčeni o faktu, že nejdůležitějším osobnostním rysem jedince, který má vliv na jeho tvořivé schopnosti je **tolerance vůči dvojznačnosti**, a ve své publikaci definují dvojznačnou situaci tímto způsobem: „Dvojznačná situace je taková, v níž neexistuje rámec, s jehož pomocí bychom mohli nasměrovat svá rozhodnutí a kroky. Chybějí relevantní fakta, pravidla jsou nejasná a nejsou po ruce správné postupy.“ Takovou situaci může být podle autorů například pro čtyřicetiletého dospělého setkání spolužáků ze střední školy. Autoři tvrdí, že jedinci reagují na dvojznačné situace různě. U někoho může vyvolat daná situace znepokojení, u jiného zvýšený zájem a u dalšího jedince může vést k velkému napětí a touze uniknout. Autoři uvádějí příklad kontinua od známých k neznámým situacím. Například bratrova tvář může být

pro někoho známá a létající talíř považuje za neznámý. Podél kontinua se podle autorů line také řada emočních reakcí na situaci od znuděnosti a zájmu až ke strachu a hrůze. V případě tvořivé osobnosti se v porovnání s průměrným jedincem každá emoční reakce jeví jako vzdálenější bod na kontinuu. Z uvedeného vyplývá, že je pro tvořivého jedince zapotřebí „...většího stupně cizoty nebo dvojznačnosti, aby pociťoval strach nebo hrůzu.“ Tvůrčí jedinci mají podle autorů sklon shledávat cizotu jako zajímavou a vzrušující a nikoli hroživou. Tato schopnost je podněcuje k tomu, aby reagovali tvůrčím způsobem.

Další osobnostní rys, který je podle autorů doslova v symbiózním vztahu s kreativitou, je **sebeovládání**. Na tomto místě bych ráda zdůraznila, že někdy namísto pojmu sebeovládání nalezneme v literatuře i pojem sebekontrola či sebeřízení.

Například Palán 1997, s. 105) ve svém slovníku uvádí pojem sebeřízení, který popisuje tímto způsobem: „Volní proces směřující k autořízení vlastní osobnosti. Schopnost regulovat své jednání a chování, schopnost regulovat sebevýchovu, sebevzdělávání, schopnost odříkání, sebemotivace...“

Dacey a Lennonová (2000, s. 103) uvádějí, že při sebeovládání jedinec využívá skupinu poznávacích a subjektivních schopností, které mu umožní nějakou činnost dělat nebo nedělat a to i ve chvíli, kdy je to obtížné. Proces sebeovládání si může podle autorů každý průměrný jedinec v průběhu svého života osvojit.

Na názoru, že sebeovládání souvisí s kreativitou je zajímavá zejména skutečnost, že se podle autorů ve společnosti často setkáváme se stereotypem kreativního jedince. Kreativní jedinci jsou podle většiny lidí divocí, bez zábran a impulzivní. Z médií je osobnost kreativního umělce či vědce obvykle spojována s ledabylým vzhledem a excentrickým chováním. Ve skutečnosti podle autorů tento popis může odpovídat jen některým výrazně

tvořivým osobnostem. Ve většině případů je ale podle nich zásadní podmínkou kreativity kázeň. K tomu, aby jedinec dospěl k významné myšlence nebo vytvořil přínosné dílo potřebuje podle autorů vymyslet plán, představit si žádoucí výsledek a vytrvale pracovat na své tvůrčí činnosti. (Dacey a Lennon, 2000, s. 103)

Dacey se rozhodl k hlubšímu výzkumu sebeovládání ve vztahu k tvořivosti a vypracoval **biologicko- psychosociální model sebeovládání CCOPE**. První písmena zkratky představují v angličtině jednotlivé kroky procesu: **c**alming the nervous systems (zklidnění nervové soustavy), **c**reatively planning coping techniques (kreativní plánování úspěšných metod), **o**pting for the best plan (volba nejlepšího plánu), **p**ersisting when motivation flags (vytrvalost v případě ochabnutí motivace) a **e**valuating the plan's efficacy (zhodnocení účinnosti plánu). (Dacey a Lennon, 2000, s. 107)

Dacey a Lennonová uvádějí, že těchto pět stupňů navozuje pocit sebeovládání. Systém zohledňuje vlivy biologických, sociálních a psychologických faktorů. Při tvůrčím výkonu by se měl podle autorů knihy jedinec nejprve zklidnit, protože ve stresu je podle nich ohroženo sebeovládání. Navrhují některé relaxační techniky a cvičení, například regulované dýchání, uklidňující hudbu, relaxaci či jógu. Další vhodnou metodou je podle autorů smyslové uvědomění a vizualizace představ či autohypnóza. Jednodušší obdobou těchto technik je podle autorů meditace. Dále by měl podle autorů jedinec kreativně plánovat účinné metody a vyhledávat je, to znamená, že by se měl sám o účinné metody vedoucí k tvořivosti zajímat a využívat je. (Dacey a Lennon, 2000, s. 107-119)

V sebeovládání hraje podle autorů knihy velkou roli **motivace** jedince, který by si měl zejména osvojit sebedůvěru nutnou k podpoře sebeovládání při dosahování dlouhodobých cílů. Velmi důležitá je také **vytrvalost** v momentě ochabnutí motivace. Jedinec by měl být schopen ve svém chování dosahovat stavu prodlevy uspokojení.

Tento pojem znamená akt odložení bezprostředních výsledků či odměny ve prospěch více žádoucí odměny, i když její získání vyžaduje větší množství času. (Dacey a Lennon, 2000, s. 107-119)

Poslední podmínkou, kterou Dacey a Lennonová (2000, s. 107-119) zmiňují, je zhodnocení účinnosti plánu. Jedinec by měl být schopen svůj tvůrčí plán vyhodnotit a to i v průběhu tvůrčí činnosti, protože pokud plán nevede k optimálním výsledkům, je zapotřebí zvolit jiné kroky. Jedinec se v tomto případě může obrátit i na členy své rodiny, přátele nebo na spolupracovníky a odborníky ze svého oboru, kteří mu mohou poskytnout inspirativní zpětnou vazbu.

Model CCOPE si podle mého názoru zaslouží bližšího využití, zvláště v pracovní činnosti manažerů. Jedinec, který je schopen sebeovládání má podle Deaceyho a Lennonové (2000, s. 107-119) větší naději dosáhnout vysoce tvůrčích výsledků své práce.

Podle mého názoru je hlavním rysem sebeovládání u jedince schopnost odříkání. Ne všechny výsledky práce jsou přínosné a ne všechny přicházejí ihned.

Dacey a Lennonová (s. 89-91) vyčlenili i další osobnostní rysy, které mají podle jejich názoru na kreativitu jedince značný vliv. Jednou z těchto vlastností je **stimulační svoboda**. Vědci podle jejich názoru obvykle stimulační svobodu považují za nejvýraznější faktor tvůrčího myšlení.

Stimulační svoboda znamená schopnost jedince odolávat dvěma přirozeným sklonům: „...důslednému dodržování pravidel ve snaze vyhnout se trestu“ a „tendenci předpokládat přítomnost pokynů v situaci, která je ve skutečnosti dvojznačná.“ (Dacey a Lennon, 2000, s. 201).

V testu byl například účastníkům předložen jen naznačený obrázek obdélníku nebo zvířete a účastníci měli na základě tohoto obrázku vymyslet zajímavý příběh. Z dvanácti set studentů středních



škol bylo asi devět set příběhů podobných. Tito žáci si počínali jako kdyby v zadání existovalo pravidlo, které by jim zakazovalo jít za hranice obrázku. Kreativnější žáci, kterých bylo celkem tři sta, vytvořili pestřejší příběhy. Při myšlení neměli tito studenti problém jít za hranice obrázku. Oprostili se od předpokladů spojených se zadanou situací. Autoři zdůrazňují, že kreativní jedinci „opomíjejí existenci pravidel, jestliže je situace dvojznačná“ a nemají strach z nesprávnosti svého počínání. Někteří slavní tvořiví lidé byli schopni se oprostít i od obvyklých způsobů myšlení a zacházeli do extrémů. Pro zajímavost například Bosket údajně pracoval v chladné místnosti a hlavu měl zabalenou v kožešinách. Proust pracoval v místnosti obklopené korkem. Frost pracoval pouze v noci, atp. (Dacey a Lennon, s. 89-91)

Dalším rysem tvůrčích jedinců je **funkční svoboda**, která znamená schopnost jedince oprostít se od funkce předmětu, která je mu běžně připisována. (Dacey a Lennon, 2000, s. 198)

Velmi známý je test psychologů se dvěma šňůrami, které visí ze stropu a účastník stojí mezi nimi. Mezi šňůrami je vzdálenost čtyři a čtvrt metru a účastník má za úkol vymyslet, jak je svázat dohromady. K dispozici má pouze past na myši a kolík. Oba předměty může účastník přichytit k jedné šňůře a tu pak odhodit ji od šňůry druhé. Při návratu šňůry zpět je jednoduše obě chytí a spojí. U většiny jedinců podle autorů dochází k „funkční strnulosti“, která blokuje tvůrčí myšlenky. Tito jedinci si nejsou schopni představit, že by předmět (například past na myši) mohl mít i jinou funkci, než je v tomto případě chytání myší. Dacey a kolegové použili tento test u tisíců lidí a zjistili, že vzdělání koliduje s požadovanou schopností použít kolíček a past na myši jako závaží. Autoři uvádějí, že „Čím vzdělanější člověk je, tím rigidnější bývá jeho chápání funkce“. Vzdělání podporuje složitost myšlení, takže vede spíše ke spleťmu stylu řešení problémů. Tak například zatímco devadesát procent žáků

šesté třídy vyřešilo problém v testu během patnácti minut, u žáků deváté třídy to bylo osmdesát procent, u středoškoláků padesát procent a u vysokoškoláků jen dvacet procent. (Dacey a Lennon, 2000, s. 89-92)

Otázkou pro učitele a lektory tedy podle mého názoru zůstává, jak více propojit vzdělání s praktickým životem účastníků vzdělávacího procesu.

Mezi další vlastnosti tvůrčích jedinců podle Daceyho a Lennonové (2000, s. 92-93) patří **flexibilita**, která znamená zejména otevřenost jedince vůči světu a změnám, které je tento jedinec sám schopen vyvolat. Flexibilita je podle autorů ale i schopnost jedince vidět celou situaci, nejen skupinu nekoordinovaných detailů. Pokud se jedinec podle autorů nefixuje na jednu část celku, ale zaměří se na všechny jeho části, je podle autorů větší předpoklad, že dospěje ke kreativnímu řešení.

Dalším rysem tvůrčí osobnosti je podle autorů **ochota riskovat**. Běžný jedinec podle Daceyho a Lennonové není zvyklý riskovat. Určitá míra riskování je však pro vytvoření tvůrčího činu zapotřebí. Kreativní jedinec by měl podle autorů přijímat i odmítnutí, nejen úspěch. (Dacey a Lennon, 2000, s. 93-94)

Pro tvůrčího jedince je podle autorů charakteristickým rysem jeho osobnosti i **preference zmatku**. Při zjišťování tohoto rysu osobnosti se používá Barronův a Welshův test preference obrázku. Účastníkům je předloženo několik párů jednoduchých perokreseb, které nejsou určité. Účastníci si mají vybrat z páru tu, které dávají přednost. Některé obrázky jsou umístěny na střed a jiné jsou spleťtější a jsou umístěné mimo střed. Účastníci, kteří si vybírají spíše obrázky mimo střed jsou považováni za kreativnější. Preferují totiž zmatek, který je pro ně zajímavější, než pro běžné jedince. Kreativní jedinci se „...rádi ujímají úkolu vnést řád do chaosu na základě svého vlastního systému...“ (Dacey a Lennon, 2000,

s. 94-95)

Další vlastností tvůrčích jedinců je podle autorů **prodleva uspokojení**. Kreativci jsou schopni pracovat celé roky na projektu bez jakéhokoli uznání či odměny. Autoři uvádějí jako příklad práci Thomase Edisona, který měl na počátku své činnosti hypotézu, že lze „...přenášet elektřinu přes vlákno ve vakuu uvnitř skleněné koule...“ V praxi to ale pro tohoto vědce znamenalo asi dva tisíce pokusů.(Dacey a Lennon, 2000, s. 95)

Podle mého názoru tedy kreativita do značné míry souvisí s vnitřní motivací jedince. I manažer by měl být schopen sám sebe ke svým pracovním úkolům motivovat.

Dalším rysem kreativních jedinců, který Dacey a Lennonová (2000, 96-97) považují za podstatný, je **oproštění se od stereotypu sexuální role**. V minulosti byly v psychologii preferovány schopnosti mužů oproti pohlaví žen..(Dacey a Lennon, 2000, s. 98-99)

Z toho vyplývá, že by se měla organizace celkově zaměřit i na pochopení role žen v managementu.

Dalšími vlastnostmi tvůrčích jedinců jsou **vytrvalost a odvaha**. Tvůrčí jedinci jsou schopni do značné míry překonávat překážky a zklamání, dokonce i ty, které jsou považovány za nepřekonatelné. Někteří jedinci prý byli dokonce podle Csikszentmihalyiho, jehož studii autoři zkoumali, svou vytrvalostí doslova posedlí. Někdy se též v literatuře u kreativních jedinců hovoří o „autoteletické osobnosti“. Z řečtiny znamenají kořen slova *auto* sám a *telos* znamená cíl. Kreativní lidé vedou sami sebe ke svému cíli. Kreativní jedinci by měli být podle autorů přesvědčeni o správnosti své cesty a měli by být schopni mít vytrvalost i k rozvíjení nápadů, které jsou v rozporu s obvyklými pohledy na věc. Kreativci prý překonávají i paradigmatata ve svém oboru. (Dacey a Lennon, 2000, s. 99)

Podle autorů mají tvůrčí jedinci kromě uvedených vlastností další rysy, například jsou schopni uvažovat konvergentně (jsou schopni řešit problémy, na které existuje jediná odpověď), ale také divergentně (jsou schopni řešit problémy na které existuje mnoho možných odpovědí). Jsou vnímavější k existenci problémů a jsou otevřenější vůči zkušenostem, a to i proto, že se tolik nebrání přijímání nových informací. Jsou více nezávislí na mínění ostatních, rádi sami plánují a sami se rozhodují, potřebují minimální trénink a zkušenosti k tomu, aby vedli sebe sama. Velmi často trvají na svém navzdory kritice. Nejsou nezbytně nejlepšími studenty a nemusí dosahovat geniality, ale přesto mají vyšší průměrnou inteligenci. Autoři akcentují, že všichni kreativní jedinci nedisponují veškerými jmenovanými vlastnostmi a každá může být v jejich osobnosti zastoupena v různé míře. (Dacey a Lennon, 2000, s. 101-102)

Uvedený průzkum podporuje pojetí kreativity jako komplexu schopností, které lze rozvíjet. Faktory, které mají na kreativitu vliv jsou biologické, psychologické a sociální a navzájem se ovlivňují. Kreativní jedinci jsou podle autorů velmi koncentrovaní, nezávislí, jsou vytrvalí a jsou schopni na sebe brát riziko.

Z výzkumu vycházejí například autoři Chadt, Kouřil a Pechová (2009, s. 23). Autoři studii Daceyho a Lennonové dále nerozšiřují.

### 3 Vymezení problematiky

Doposud byla v historii lidstva velmi oceňovanou schopností inteligence. V nadcházejícím tisíciletí tomu tak již však s největší pravděpodobností podle Daceyho a Lennonové (2000, s. 11) nebude. Největší význam bude mít kreativita – schopnost produkovat vědomosti nové. Na nezbytnost rozvoje kreativity v současné době upozorňují i další autoři, například Palán (2001, s. 76), který popisuje potřebu tzv. „flexibilního managementu“ v organizaci, což je kreativní pracovní tým, který je schopen neustále inovovat a přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám, ve kterých organizace podniká. Chadt, Kouřil a Pechová (2009, s. 17) zdůrazňují význam dohody Evropského parlamentu, Rady EU a Evropské komise o ustanovení z roku 2009. Tento rok byl vyhlášen rokem kreativity a inovace. Z tohoto pohledu autoři zdůrazňují nutnost celoživotního vzdělávání v oblasti kreativity.

Na významu rozvoje kreativity jako nezbytné podmínky úspěšnosti organizace se shodují i další autoři, například: Fišera (1990, s. 11-16), Jurčová a Zelina (1994, s. 4-5), Anderson a Sahlin (1997, s. 149), Pokorný (1995, s. 24), Haslerud (1972, s. 126), Votruba (2000, s. 14-43) a Brodský, Dyrt a Kornfeldová (2006, s. 8-42).

Z výše uvedeného vyplývá, že kreativita je nezbytnou schopností manažerů, kteří se podílejí na řízení organizace.

#### 3.1 Manažer

Pro definici manažera jsem vybrala výstižné pojetí Vodáčka a Vodáčkové (2001, s. 18), kteří vymezují, že: „...**manažer je především profese a její nositel je zodpovědný za dosahování**

**cílů svěřených mu organizačních jednotek (útvary, kolektivů), včetně tvůrčí účasti na jejich tvorbě a zajištění. Využívá při tom kolektiv pracovníků.“** V češtině používáme namísto označení manažer někdy pro tuto pracovní pozici český pojem vedoucí pracovník.

Na tomto místě bych ráda doplnila, že ačkoli hovoříme o manažerovi jako o profesi, neměli bychom zapomínat na skutečnost, že máme na mysli individuální osobnost. Jedině tak se vyvarujeme přílišnému zobecnění a odlidštění osobnosti manažera jako jedince.

Hlavní pracovní náplní manažera je řízení organizace. **Slovo management** vychází ze slovesa „to manage“, které v angličtině znamená „...řídít, vést, spravovat, ovládat, hospodařit, zařídit, zvládnout, umět si pomoci, dosáhnout účelu.“ (Chadt, Kouřil a Pechová, 2009, s. 59) **Management** je zjednodušeně řečeno způsob operativního a každodenního řízení, které manažer volí při zadávání úkolů pracovníkům, tak, aby bylo dosaženo cílů organizace za co nejvíce efektivních podmínek: „...s vynaložením co nejmenších nákladů, v co nejkratším čase a ve vysoké kvalitě...“ (Tureckiová, 2004, s. 73)

V současné době se jako s hlavní náplní práce manažerů setkáváme také s pojmem **leadership** (vedení nebo také tvůrčí vedení). Při leadershipu nezadáva manažer pouze úkoly podřízeným pracovníkům, ale ukazuje jim směr a snaží se je získat pro budoucí cíle organizace tím, že si z nich činí stylem svého jednání příznivce a následovníky. Pracovníci organizace jsou v tomto pojetí samostatnější a s manažerem spolupracují v týmu. (Tureckiová, 2007, s. 19, Tureckiová, 2004, s. 74) Princip leadershipu v manažerské práci velmi výstižně popsali Brodský, Dyrť a Kornfeldová (2006, s. 9): „Naši i zahraniční odborníci již nevidí

budoucnost manažerské práce v příkaznictví, ale v získávání a spolupráci všech pracovníků při tvorbě a realizaci změn v řízeném objektu“.

Z výše uvedených definic jsem vyvodila své vlastní pojetí manažera. **Manažer** je podle mého názoru tvůrčí osobností, která vykonává řídicí práci v organizaci. Z úkolů manažera přímo vyplývá požadavek na rozvoj jeho kreativity, a to zejména proto, aby mohl jít svým pracovníkům příkladem, tvořivým způsobem je motivovat k jejich vlastní pracovní činnosti a tvořivě je vést.

### 3.2 Kreativita manažerů

Když jsem se hlouběji zabývala kreativitou manažerů, zjistila jsem, že se v odborné literatuře tvořivost již dostala do těsné souvislosti s managementem. Setkáme se zde s označením „kreativní management“, který pro název i obsah své publikace používá například Hospodářová (2008, s. 11-127) a v češtině s pojetím „kreativní řízení“. Tento pojem zmiňuje ve své knize Chadt. (2009, s. 20)

**Kreativita manažerů** je velmi podobná tvořivosti v ostatních oblastech lidské činnosti. Tak například Erazím a Hospodářová (1990, s. 6-7) vyvozují, že je kreativita manažerů velmi podobná kreativitě při vědeckém objevování. Na druhou stranu má tvořivost manažerů svá vlastní specifika, jimiž se odlišuje od ostatních profesí. Celkově ji nelze posuzovat na základě osobních schopností manažerů, ale dle výkonnosti organizace. Rozdíl je i v jejich motivaci, která je založena nejen na prožitku svého vlastního úspěchu, ale i na pocitu úspěchu činnosti ostatních.

Nutným předpokladem činnosti manažera je proto **týmová spolupráce** s ostatními pracovníky organizace a s podřízenými. Brodský, Dyrť a Kornfeldová (2006, s. 8-9) popisují: „**Manažer svá rozhodnutí nemůže realizovat sám, bez aktivní a tvořivé spolupráce zaměstnanců, stejně jako zaměstnanci firmy nemohou existovat bez kreativního manažera, který reprezentuje a spojuje firmu s ekonomickým okolím**“.

Kreativita se jako taková projevuje v různých činnostech a to i v běžných denních aktivitách jedince. Obdobně lze podle mého názoru i v manažerské praxi hovořit o širším uplatnění tvořivosti manažera vzhledem k jeho náplni práce. Manažer kreativitu využije například při řešení problémů a úkolů organizace, ve způsobu řízení vlastní práce i práce podřízených.

Tuto myšlenku potvrzuje Chadt, který uvádí v práci manažerů níže uvedené projevy:

- **styl tvořivé řídicí práce** – delegování pravomoci a zodpovědnosti spolupracovníkům, zvyšování jejich samostatnosti, hodnocení jejich tvořivosti, systematická výchova a péče o jejich kvalifikaci;
- **ochota brát na sebe riziko** při tvořivé řídicí práci (manažer například nečeká na pokyn či příkazy nadřízených, ale je proaktivní);
- **uplatňování odborné intuice a fantazie** jako základních prvků tvořivosti;
- **široký kontakt s pracovním a odborným okolím** – přehled o tom, co se děje uvnitř i mimo organizaci. (Chadt, 2009, s. 20)

Na závěr této podkapitoly doplňuji podmínky tvůrčího stylu řízení, které by měl manažer splnit, pokud chce být úspěšný ve své pracovní činnosti tak, jak je ve srovnání s netvůrčím stylem řízení



výstižně charakterizují Chadt, Kouřil a Pechová (2009, s. 61). Uvádím je v Příloze D této práce. Tvůrčí styl řízení podle autorů knihy vyžaduje důraz manažera na cíle, jeho samostatnost, odvahu, aktivitu a pozitivní stimulaci. Uvedené podmínky řízení odpovídají i mému pojetí manažera.

## 4 Bariéry kreativity

Vzniku nebo rozvoji kreativity manažerů může bránit mnoho aspektů. Níže se zaměřím na identifikaci bariér kreativity a následně v další kapitole na překonávání těchto bariér.

### 4.1 Vnitřní bariéry

Za vnitřní bariéry kreativity považuji bloky, které vyplývají přímo z osobnosti jedince. Tyto bariéry lze nazvat také mentálními bariérami, jak ve své publikaci uvádí Chadt. (2009, s. 61)

Domnívám se, že jedním z hlavních pilířů kreativního myšlení je psychická kondice manažerů. **Vnitřní konflikty, nejistota, velké starosti a vnitřní stres** jako takový mohou bránit manažerovi v řešení problémů a vnímání jejich podstaty.

Königová (2006, s. 35-90) jmenuje tyto základní překážky: **předsudky, neznalost zásad duševní hygieny, lpění na minulosti a na stereotypch, postojeová uzavřenost, úzkostlivost, přehnaná starostlivost, neschopnost překonat strach, perfekcionismus, neschopnost přijímat kritiku, nedostatečná paměť a neschopnost soustředění.** Poslední dvě bariéry lze podle autorky zlepšit jejich trénováním.

Žák (2004, s. 49-70) jako jeden z bloků charakterizuje kritickou povahu jedince, zejména psychosklerózu, kterou popisuje jako **neschopnost jedince měnit své názory a přesvědčení** a dále poukazuje dle standardního dělení osobnosti na základě temperamentu na skutečnost, že: „...extroverti jsou více kreativní než lidé introvertní, lidé se silně vyvinutou emoční inteligencí mají mnohem méně bloků v kreativním uvažování. Obdobně je dokladován větší kreativní potenciál u sangviniků a choleriků než

u flegmatiků a melancholiků...“. K bariérám tvořivosti podle autora patří i **obrané mechanismy**: agrese, regrese, projekce, racionalizace, identifikace, útek před problémem (vědomá bagatelizace) a útek před závažností problému (autismus) či před jeho realizací.

Podle Chadta (2009, s. 64-65) existují i emocionální bariéry, což jsou: „...defenzivní mechanismy, kterými se psychika brání nepříjemným stavům...“ Autor jmenuje **strach z konfrontace kreativního řešení s okolím nebo z vlastního selhání, neschopnost jedince tolerovat dvojnásobnost, preferování role posuzovat nápady před rolí tvořit nápady, neschopnost relaxovat a inkubovat** (schopnost jedince nechat si čas pro dozrání řešení), **přílišnou motivaci a demotivaci, neschopnost jedince ovládat představivost a jeho neschopnost odlišit realitu od fantazie.**

Do kreativního myšlení kromě uvedených bloků zasahuje i úroveň inteligence. Předpokládám, že vzhledem k tomu, že se manažeři profilují z řady průměrné až nadprůměrně inteligentní populace, není třeba se zabývat tímto faktorem, avšak ráda bych zde uvedla, že **nadprůměrná úroveň inteligence**, podle Žáka konkrétně „IQ vyšší než 140“, může být na škodu ve smyslu potenciálu rozvoje kreativity a nebezpečí vzniku psychosklerózy. (Žák, 2004, s. 57) Autoři Chadt (2009, s. 61) a Žák (2004, s. 51-52) se shodují, že dalším blokem pro kreativní činnost je **upřednostňování jedné z mozkových hemisfér**. Chadt (2009, s. 61) uvádí, že: „Většina řídicích funkcí vyžaduje dovednosti a schopnosti jak vlevo tak i v pravo-mozkových způsobech myšlení.“ Stejný názor zastává Königová (2006, s. 11) S výrokem autorů lze podle mého názoru jen souhlasit.

## 4.2 Vnější bariéry

Za vnější bariéry kreativity osobně považuji zábrany z hlediska životního, kulturního a společenského prostředí. K těmto blokům řadím i biologické faktory, jakými jsou například podle Žáka špatné stravování (nadměrné přijímání jednoduchých sacharidů a tuků) a špatná tělesná kondice. (Žák, 2004, s. 49-50)

Pokorný (1995, s. 103) jmenuje i **fyzikální bariéry prostředí**, například vyrušování, negativní vliv barev, akustiky a čichových vjemů. Na tomto místě bych ráda upozornila zejména na hluk, který může duševní činnost velmi negativně ovlivnit.

Z hlediska kultury a prostředí může být podle Chadta (2009, s. 62-63) jedinec omezen určitými stereotypy (zde se vnitřní a vnější překážky prolínají), například názorem, že hravost je jen pro děti, fantazie a reflexe jsou ztrátou času, řešení problémů je vážnou záležitostí, tradice má přednost před změnami, apod. U vnějších bariér hraje určitou roli i **kultura země**, ve které jedinec žije, **politika**, **širší společenské prostředí** a **tradice státu**.

Kromě těchto širších vlivů si myslím, že se blokem může stát negativní či příliš autoritativní **výchova jedince** v dětství (nejen v rodině, ale i ve škole) a **nepříjemná situace v současné rodině**. Předpokládám, že u manažerů je překážkou i **nevhodný styl řízení v organizaci**, který omezuje jejich samostatnost a kreativitu, například autoritářský způsob vedení pro střední management, ale i **nedostatek zdrojů** (například informací a financí), a přílišná **byrokracie**.

Souhlasím i s názorem Žáka (2004, s. 50-51), který zmiňuje možný špatný **vliv skupiny** a to zejména ve chvíli, kdy je řešitelem problému celá skupina. Nekvalitní složení skupiny a její negativní momentální naladění může kreativitu brzdit. S tímto názorem

souhlasí Pokorný (1995, s. 103), který se domnívá, že skupina může tvořivý proces blokovat zejména při nedostatku spolupráce, důvěry, zamítavých reakcí, přílišné kritiky, nepochopení, ignorace, závisti a konfliktů mezi členy skupiny.

### **4.3 Pasivní kreativita**

Königová (2007, s. 17) uvádí kromě vnitřních a vnějších bariér kreativitu pasivní: „Ta spočívá v umění rozpoznat nové, pochopit je a umět se za neobvyklé řešení postavit. Pasivní kreativita je důležitá zejména u vedoucích pracovníků, kteří by měli být schopní tvůrčí náměty, i když nejsou jejich vlastní, zavést do praxe.“ Z toho vyplývá, že kreativní manažer, který na základě vnitřní nebo vnější bariéry nedokáže cizí kreativní schopnosti využít ve své manažerské pozici ve prospěch organizace je netvůrčí, a proto je nutné pracovat na technikách překonání těchto bariér, které budu demonstrovat v následujících kapitolách.

## 5 Techniky překonání bariér kreativity

Manažer může některé bariéry podle mého názoru překonat snáze a jiné obtížněji. Kupříkladu chování na základě teorie temperamentu lze jen minimálně ovlivnit a na profesionalitě personalisty či lektora zůstává, aby manažera o této skutečnosti informoval. Jiné bariéry lze překonat lépe, například stav nedostatečné motivace nebo špatné tělesné kondice. V této části se budu věnovat vzdělávacím metodám a speciálním didaktickým postupům, které slouží k rozvoji kreativity. Manažer může použít i individuální techniky, které se mohou stát součástí jeho osobního rozvoje.

### 5.1 Vzdělávací metody

V této části práce přináším poznatky o vzdělávacích metodách, které jsou užitečné především pro lektory vzdělávacího procesu manažerů. Lektor by si měl v první řadě uvědomit, že by vztah mezi ním a manažery neměl být autoritativní. Z toho vyplývá, že by měl být pro každého manažera rovnocenným partnerem.

Tuto mou myšlenku dokládá Hlavsa a kol. (1981, s. 137), který ve své knize popisuje charakteristiku učitele tvořivosti. Usuzuji, že z těchto podmínek můžeme v didaktice vycházet. A nyní přiblížím, o jakou charakteristiku se jedná. Učitel (lektor) by měl podle autora znát podmínky rozvoje kreativity a kreativity jako činnosti, sám by měl patřit k tvořivým osobnostem (měl by jít příkladem) a neměl by volit autoritativní způsob výuky.

Každý z nás dělá chyby. Ráda bych na tomto místě upozornila, že je v kompetenci manažera, aby chyby sebe i druhých (účastníků výuky a manažerů) přijímal.

Kompetentního lektora podle Bartáka (2003, s. 129) charakterizuje odborná připravenost, zkušenosti, praxe, pedagogické schopnosti a dovednosti ve vztahu ke vzdělávání dospělých, schopnost veřejně vystupovat, schopnost řídit interaktivní vzdělávací formy, metodická způsobilost, adaptabilita, otevřenost, pozitivní přístup, aktivita, iniciativa a kolegialita.

Pro manažery může být znalost technik rozvoje kreativity rovněž přínosná. Za podstatné považují zejména individuální techniky, které může ve své pracovní činnosti, ale i ve svém životě samostatně aplikovat.

## 5.2 Hierarchie učení dospělého a metody vzdělávání

Průběhu kreativního procesu odpovídá tzv. hierarchie učení (myšlení) dospělého (viz. Příloha E), kterou ve své knize popisuje Mužík. Učení a proces myšlení dospělého podle autora probíhá v určité posloupnosti, podle které by měl postupovat lektor dospělých a volit odpovídající metody vzdělávání. (Mužík, 1998, s. 25)

V první fázi učebního procesu by si měl manažer **vštípit a upevnit informace, vědomosti, dovednosti a návyky**. Lektor může učení podpořit použitím teoretických didaktických metod. Mezi tyto metody patří **klasická přednáška** (výklad lektora účastníkům), **přednáška ex katedra**, která probíhá stejným způsobem jako přednáška, ale v případě potřeby lektor připojí doslovné čtení textu, **přednáška s diskusí**, kdy lektor zodpoví na závěr vyučování dotazy manažerů, popřípadě manažeři diskutují sami a lektor na závěr shrne jejich diskusi, **cvičení** (předvedení praktických příkladů lektorem nebo procvičování příkladů ze strany účastníků) a **seminář**, na který si manažeři předem prostudují literaturu nebo připraví referát. Manažeři na závěr vystupují před skupinou a lektor výuku

moderuje. (Mužík, 1998, s. 28-155)

Jak vyplývá z předchozího textu této práce, manažer se bez základních vědomostí a informací ve svém oboru neobejde a měl by si je proto v první řadě osvojit.

V další etapě by měl manažer **porozumět souvislostem a operacím (vědomosti a dovednosti)**. Pro tuto fázi je vhodné strukturální učení (pochopení vztahů). Mužík zdůrazňuje, že by měl v této fázi manažer získat přehled o dané problematice, a proto je podle autora vhodné použití teoreticko-praktických didaktických metod. Mezi tyto metody patří **diskusní metody** (malé diskusní týmy, které řeší v určitém časovém limitu specifický úkol a výsledky diskuse sdělují ostatním týmům), **problémové metody**, například **případová studie** (předložení případu či události malé skupině k identifikaci, analýze a řešení), **hraní rolí** (účastníci simulují určité role a lektor moderuje jejich výstup) a **manažerské hry** (strukturovaná soutěž mezi týmy). K dalším teoreticko-praktickým metodám patří **projektové metody** (lektor připraví zadání řešení problému a účastník pracuje samostatně), **programované vyučování a učení** (podstatou je vyučovací program, kupříkladu na počítači nebo stroji a lektor poskytuje metodické vedení nebo řídí proces učení) a **diagnostické a klasifikační metody** (například použití testů, zadání zkušebních otázek a jejich vyhodnocení). (Mužík, s. 28-158)

Ve třetí etapě by se manažer měl **naučit řešit problémy praxe (dovednosti a návyky)**. Lektor by proto měl zvolit praktické metody pro podporu tzv. produktivního myšlení (využití známého pro nové). Většina praktických didaktických metod probíhá na pracovišti. K těmto vzdělávacím metodám patří **instruktáž** (zácvik v pracovním postupu méně zkušeného pracovníka zkušenějším nebo instruktorem), **coaching (mentoring, counseling)**, tj. dlouhotrvající



instruování a vedení zkušeným pracovníkem (u mentoringu si účastník sám svého rádce vybírá, zatímco u counselingu je mezi oběma pracovníky rovnoprávný vztah), **asistování** (pracovník je přidělen zkušenějšímu pracovníkovi jako pomocník), **rotace práce (crosstraining)**, kdy pracovník po určité době plní pracovní úkoly v různých částech organizace, **stáž** (dlouhodobý pobyt na jednom nebo více pracovištích doma či v zahraničí), **exkurze** (návštěva organizace za účelem rozpoznání pracovních a technologických postupů) a **létající tým** (skupina lidí, která zná celou problematiku a přemísťuje se v rámci organizace k řešení určitých problémů). (Mužík, 1998, s. 25-28, s. 154-161 a Kubr, Prokopenko, aj., 1996, s. 395- 401)

Tyto metody lektor volí kombinovaně (není jediná správná didaktická metoda) a podle úrovně znalostí a zaučení manažera. Tak například asistování je podle mého názoru vhodné spíše na začátku pracovního procesu, zatímco například létající tým je vzdělávací metoda, která je vhodná pro profesionály.

Ze jmenovaných metod vzdělávání bývá zvláštní význam připisován metodě případových studií, metodě hraní rolí a coaching (česky koučink). Tyto vzdělávací metody mají s největší pravděpodobností větší vliv na rozvoj kreativity.

Při hraní rolí na sebe berou účastníci role postav, které jsou zapojené do určité vzorové situace. Tato situace je předem připravena ze strany lektora. Hraní rolí může vyplynout i přirozeně z případové studie pro větší pochopení zadaného problému. Při hraní rolí získávají manažeři určitou obratnost v situacích, které jsou součástí jejich pracovní činnosti, například hodnotící rozhovor, výběrový pohovor, vedení skupiny, apod. Lektor by měl zajistit, aby účastníci brali hraní své role vážně (nepřehrávali ji). (Armstrong, 2002, s. 802)

Příprava lektora na hraní rolí je podle Mužíka (1998, s. 168-169) zásadní. Autor upozorňuje na skutečnost, že se jedná o vzdělávací metodu, ze které by se nemělo stát „divadelní představení“. Proto by měl lektor předem stanovit přesný učební cíl a objasnit smysl a účel. Dále by měl přesně zadat úkoly a formulovat pokyny, které se týkají situace i rolí. S uvedenými podmínkami by měl seznámit i pozorovatele techniky. Metoda by měla probíhat v plénu v paralelních skupinách, ve kterých jsou představitelé rolí a pozorovatel. Každý účastník by si měl jednu roli zahrát. V závěru by měl vyhodnotit zadání.

Oproti metodě hraní rolí je metoda případové studie pro lektora složitější na přípravu. Případová studie je popis situace organizace se zakomponovanými problémy k řešení. Tyto problémy mají různý rozsah a časové nároky na řešení. Situace může být konkrétní (vychází ze skutečných okolností organizace) nebo je hypotetická. Popis situace musí být přesně písemně předem zpracován a to tak, aby měli účastníci čas na prostudování zadaného problému. (Mužík, 1998, s. 192-193)

Mužík ve své publikaci uvádí příklady případových studií. Jednou z těchto studií je například situace ve firmě k.s. NALIKO: „Těsně před termínem zahájení zpracování mezd z vážných zdravotních důvodů vypadl mzdový účetní. Připomínáme, že agenda práce i mezd je zpracována na počítači. V k.s. NALIKO pracuje 300 lidí a společnost má jen jednoho mzdového účetního. Důsledek je jednoznačný – ohrožení termínu výplat.“ Otázka na závěr případové studie je: „Jak byste postupovali na jeho místě?“ (Mužík, 1998, s. 246)

Případová studie umožňuje zlepšení schopností, jakými jsou schopnost zkoumat problémy, hledat informace, vyměňovat

si nápady, analyzovat zážitky a zkušenosti, apod. (Armstrong, 2002, s. 801)

Metoda není snadná na přípravu a podle mého názoru i průběh této vzdělávací metody při analýze a skupinovém řešení zadané situace není jednoduchá. Proto se domnívám, že použití metody případové studie vyžaduje ze strany lektora značnou odbornou zkušenost.

Koučování je metodou, kterou lze definovat i jako jeden ze způsobu vedení výkonných pracovníků v organizaci tak, aby byli motivováni k zlepšení (zvýšení) pracovního výkonu a kromě toho posiluje a formuje pracovní tým. Základem techniky je pokládání vhodných otázek ze strany kouče, kterým je ve většině případů zkušený manažer v organizaci. Zkušený kouč pracovníkovi naslouchá a důvěřuje jeho kvalitám. (Daňková, 2008, s. 9-69)

Pro manažera je podle mého názoru koučování i technikou jeho vlastního rozvoje. Pokud chce být v koučování úspěšný, musí se naučit kvality, které využije i ve své každodenní praxi (trpělivě a opravdově naslouchat, volit vhodnou a pozitivní komunikaci, využívat své empatie, apod.)

Nevhodnou je například otázka „A to si nevěděl dřív, že vedoucí není žádná legrace?“, která popírá schopnosti koučovaného. Tato otázka není v rozhovoru s pracovníkem. Namísto této otázky je vhodná například tato: „Je nějaká varianta, kterou teď vidíš jako nerealizovatelnou?“ a k ní doplňující: „Z jakého důvodu?“ Koučovaný se na základě dotazu rozhoduje sám. Při koučování je podstatné dodržet osnovu: začátek rozhovoru, cíl setkání, popis situace, rekapitulace koučem, doplňování reality a rekapitulace celku vhodnými otázkami, priorita řešení a výběr varianty a akční plán. Pro podrobnější informace bych lektorům doporučila například publikaci autorky. (Daňková, 2008, s. 60-97) Další variantou osvojení metody

je účast na tréninku koučování. Postup k tréninku koučování pro lektory ve své knize uvádějí například Jarošová, Komárková, Pauknerová a Pavlica (2005, s. 178-179)

Kromě uvedených metod mohou podle mého názoru koordinaci mozkových hemisfér podpořit i tzv. netradiční didaktické systémy, které jsou zaměřeny na podvědomí jedince. Tyto metody jsou vhodné pro učení, ale podle mého názoru jsou i dobrou relaxací a „odpočínutím si od problému“. K těmto metodám patří sugestopedie a superlearning. Obě techniky probíhají ve stavu relaxace (například s použitím relaxace a hudby u sugestopedie a postupem, který uvádí účastníka do stavu meditace při superlearningu).

Z výše uvedeného vyplývá, že učební proces probíhá od osvojení základních vědomostí k praktickým dovednostem. Na vrcholu učení a myšlení dospělého je pak podle Mužíka tvůrčí myšlení a jednání (kreativita) pro které lektor využívá **speciální didaktické postupy – tzv. kreativní techniky**. (Mužík, 1998, s. 28) Těmto technikám se budu věnovat v následující podkapitole.

### **5.3 Speciální didaktické postupy**

Jak jsem již nastínila v předchozí části, speciální didaktické postupy jsou techniky přímo zaměřené na rozvoj kreativity. Kreativita vychází z vlastností jedince, které jsou vždy u jedince zastoupeny individuálně a někdy jsou přítomny v latentní formě. Tyto rysy osobnosti lze podle Mužíka rozvíjet jednotlivými kreativními technikami. (Mužík, 1998, s. 171-172).

### 5.3.1 Brainstorming

Brainstorming je technika skupinové práce, která je vzhledem ke svému obsahu známá také pod názvy burza nápadů, bouře mozků či generování námětů. Hlavním principem této techniky je podle Königové (2007, s. 33) odložení úsudku (hodnocení). Tvůrčí myšlení se na chvíli oddělí od kritického.

Brainstormingu předchází důkladná příprava ze strany lektora, který by měl alespoň dva dny před konáním techniky předložit účastníkům základní informace o tom, co se bude řešit. Včasné informace jim pomohou se v otázce orientovat a umožní jim předběžné promyšlení problému. Sám si vypracuje své návrhy, aby mohl svými náměty rozprout tvorbu invencí v případě, kdyby došlo k poklesu tvořivé aktivity účastníků. Brainstorming znamená předložení námětu účastníkům k řešení. Ti ale problém neřeší a volně reagují svými nápady. Čím více myšlenek během brainstormingu vysloví, tím lépe. (Königová, 2007, s. 34) Z tohoto důvodu tuto techniku s největší pravděpodobností Mužík (1998, s. 173) nazývá „neomezenou formu diskuse.“

Žák (2004, s. 173) ve své knize zdůrazňuje hlavní cíl brainstormingu. Cílem techniky je podle autora: „...nalezení a vyhodnocení odpovědí.“ Účelem tohoto postupu je tedy sběr informací a dat, která jsou nezbytná k řešení určitého problému. Brainstorming směřuje pouze k nápadům. Autor upozorňuje, že řešení lze nalézt až po vyhodnocení nápadů, ke kterým účastníci tímto postupem dospěli. Při brainstormingu je podle autora důležité, aby lektor přísně dodržoval pravidla, která stanovil zakladatel této techniky Alex Osborn. Pokud by tato pravidla lektor nedodržoval, mohlo by podle mého názoru u účastníků dojít k zablokování kreativity.

K základním pravidlům brainstormingu patří:

- **zákaz kritiky** – v průběhu techniky je zákaz jakékoli kritiky ze strany účastníků a lektora;
- **uvolnění fantazie** – účastníci by měli zcela uvolnit svou fantazii, a proto jsou dovoleny i ty nejšílenější a zdánlivě nejméně vhodné nápady, které se však mohou stát inspirací pro reálná stanoviska;
- **vzájemná inspirace** – podstatou postupu je „volné asociování“, ať už k nápadům svým či k nápadům druhých;
- **rovnost všech** – principem k dosažení pocitu „všichni jsme si rovni“ je dodržování pravidla odloženého rozhodnutí (hodnocení se odkládá po celou dobu seance až do jejího ukončení). Po tuto dobu není nikdo z účastníků lepší nebo horší, než ostatní. Každý má právo přinést jakýkoli nápad. (Žák, 2004, s. 174)

Kromě těchto podmínek by měla být dodržena další pravidla. Podle Mužíka (1998, s. 173) by měl být počet účastníků od čtyř do dvanácti. (Mužík, 1998, s. 173) S tímto názorem souhlasí Königová (2007, s. 34)

Mužík (1998, s. 174) akcentuje, že by účastníci měli předem znát pouze obecné tematické zaměření problému, nikoli problém samotný. Podle jeho názoru by nemělo dojít k přílišným hierarchickým rozdílům v postavení účastníků. Na počátku by měl lektor seznámit účastníky s tím, že mají odpovídat spontánně a volně a to i v případě, když se to zdá neobvyklé či absurdní. Přítomen by měl být i zapisovatel, který myšlenky heslovitě zapisuje například na nástěnnou tabuli či na flipchart. Výuka by neměla celkově trvat déle, než 45 minut.

Zajímavý je i podnět Žáka (2004, s. 174-175), který ve své knize uvádí, že by lektor nebo facilitátor neměl být vedoucím manažerem skupiny a nejméně dvacet procent skupiny by měli tvořit lidé, kteří nemají s řešeným problémem absolutně žádné zkušenosti.

Brainstorming lze v didaktice využít i v jiných kontextech, kupříkladu při zahájení výuky či při rozvíjení tématu lekce. Vyhodnocení nápadů a myšlenek by mělo proběhnout podle Mužíka (1998, s. 174) ve druhém kole s přispěním odborníků.

### **5.3.2 Brainwriting**

Brainwriting je technika podobná brainstormingu. Na počátku techniky by měl podle Mužíka (1998, s. 176) lektor předložit účastníkům problém, který se bude řešit a měl by s nimi vést krátkou diskusi, při které je problém přesně definován. Techniku můžeme podle Königové (2007, s. 36) nazvat „psaní námětů“.

Mužík (1998, s. 175) brainwriting nazývá „metodou 635“, a to z toho důvodu, že brainwriting probíhá korespondenčním způsobem, kdy podle autora každý z šesti účastníků napíše tři možná řešení zvoleného problému během pěti minut na list papíru, který dále předá sousedovi, který se s uvedenou myšlenkou účastníka seznámí a zapíše své tři nápady. Takto se postupuje až do té doby, dokud každý list neprojde kruhem účastníků. Brainwriting rovněž směřuje k vytvoření velkého množství nápadů k řešení určitého problému. Po třiceti minutách brainstormingu by podle autora mělo být k dispozici sto osm návrhů, ale v praxi se tohoto stavu podle autora dosáhne pouze stěží, a to z toho důvodu, že se několik návrhů bude zřejmě opakovat nebo je účastníci neuvedou pro nedostatek nápadů.

Hlavní podmínkou brainwritingu je podle Königové (2007, s. 36) smysl pro humor, který podle jejího názoru uvolňuje fantazii. Ve druhém kole brainwritingu proto autorka doporučuje vybrat z nápadů ten, který byl nejvíce fantastický nebo originální. Tento nápad pak mohou účastníci v dalším kole opět rozvíjet.

Mužík (1998, s. 176) doporučuje zhodnocení návrhů ze strany účastníků tím způsobem, že každý účastník vybere tři nejlepší myšlenky a dále lektor dále rozvede diskusi.

Hlavním přínosem této techniky je podle mého názoru anonymita účastníků a to zvláště v případě pokud je tým spolupracovníků v určitém napětí.

Mužík (1998, s. 176) spatřuje největší přínos brainwritingu v usnadnění koncentrace účastníků, neschopnosti dominantních členů týmu ovládat ostatní a možnost nesmělých účastníků k vyjádření myšlenek. (Mužík, 1998, s. 176)

Obdobou brainwritingu je „brainwriting pool“ (Žák, 2004, s. 181) nebo jinými slovy „brainpool“ (Belz a Siegrist, 2001, s. 242), při kterém lektor uvede problém a každý z účastníků na svůj papír napíše spontánní nápad k řešení daného problému. Jakmile mu dojdou nápady, položí papír doprostřed stolu a odsud si papír převezme jiný účastník. Ten se nechá ovlivnit myšlenkami předchozího účastníka a připojí k nim své myšlenky, doplní je nebo je konkretizuje. Nakonec se myšlenky všech účastníků vyvěsí na nástěnku.

### **5.3.3 Metoda CNB**

Mužík (1998, s. 177-178) ve své knize uvádí metodu Collective Notebook (CNB), jinak také nazývanou „společný



zápisník“. Technika slouží k nalézání nových myšlenek. Každý z účastníků u sebe nosí po dobu zhruba čtyř týdnů zápisník, který obsahuje popis problému, který má být řešen a zaznamenává si do něho spontánně myšlenky k zadanému problému. K tomuto problému může vyhledávat i náměty řešení ze zpráv či z odborné literatury. Po uplynutí lhůty každý z účastníků uzavře svůj soubor myšlenek a přednese je ostatním účastníkům. Stejně myšlenky nesmějí být uváděny dvakrát a při přednesu jednoho z účastníků si mohou ostatní poznamenat nové poznámky. Úkolem lektora je shromáždit jednotlivé příspěvky, vyhodnotit je a prodiskutovat je s účastníky. Metoda je vhodná zejména pro kombinovanou a distanční formu studia a je zvláště vhodná pro manažery, kteří pracují v časové tísní. Obdobou této techniky je skupinová metoda, kdy se například tři z účastníků vždy sejdou k výměně názorů, a poté svůj kolektivní návrh přednesou před skupinou účastníků. Pro lektora je v každém případě vhodné, když stanoví termín a adresu k odevzdání materiálu před skupinovou diskusí.

Předpokládám, že by tuto techniku bylo možné obohatit o možnou diskuzi jednotlivých účastníků s odborníky (experty) v oboru. Za úvahu podle mého názoru stojí i možnost formy zápisníku v elektronické podobě.

#### 5.3.4 Synektika

Podle Žáka (2004, s. 189) pochází slovo synektika z řeckého slova „*synektikos*“. Předpona slova „*syn*“ znamená podle autora spojovat dohromady a „*ectos*“ je odlišnost, rozmanitost a pestrost. Podle autora tedy tento termín můžeme přeložit jako „**spojoování odlišných věcí dohromady**“. Někdy též používáme slova „součinnost“, které uvádí Mužík (1998, s. 178) a v češtině hovoříme

nejen o synektice, ale i o synektické metodě.

Synektika je podle Žáka (2004, s. 189) skupinovým řešením problému, které můžeme využít ve všech jeho fázích. Tato technika je založena na principu analogií, konkrétně „Na principu spojování zdánlivě nespojitelných věcí dohromady.“

Využití analogií je možné i v případě individuálního či skupinového procesu objevování.(Eysenck, Keane, 2008, s. 534)

Podmínky synektické metody podle Žáka (2004, s. 192) odpovídají metodice W.J.J. Gorgona, kterou uvádím v Příloze F. Uvedená pravidla by měli účastníci během řešení problému dodržet. Příklad synektické metody na výchozím problému „Pokles pracovní výkonnosti“, který ve své knize publikuje Žák (2004, s. 191) uvádím v Příloze G..

Podle mého předpokladu může být řešení problému pro manažera dobrým modelem pro řešení problému v praxi. Synektická metoda začíná stanovením a objasněním problému. Při diskusi o problému by v této chvíli podle Žáka (2004, s. 192-193) měli být přítomni i odborníci. Následuje volná diskuse, po které se účastníci přesně snaží formulovat řešený problém. Lektor zapíše definici problému, na kterém se účastníci shodnou na tabuli nebo na flip-chart. Všichni účastníci by se měli shodnout na přesném pochopení problému. Teprve poté lektor účastníky vyzve k individuální či skupinové tvorbě analogií.

Analogie mohou být podle Mužíka (1998, s. 179) trojího druhu. Účastníci mohou při analogii přejít na významově podobný problém (sklad namísto parkoviště), mohou vytvářet osobní analogie (vcítit se do situace jiného jedince) a hledat analogie v jiné oblasti, jak jsem již uvedla v textu výše. Účastníci předloží návrhy řešení, které spolu zdánlivě nesouvisí. Tyto návrhy však vedou k novému stanovisku, které usnadní řešení předloženého problému. Lektor musí být podle

autora samozřejmě velmi zkušený, aby při synektice nedošlo k zavedení diskuse od tématu.

## 5.4 Individuální kreativní techniky

Kromě skupinových kreativních technik existují i metody, které může manažer využít v případě, kdy řeší určitý problém k odblokování nebo uvolnění kreativity nebo je může využít během své pracovní činnosti, ale i ve svém volném čase. Tyto techniky, kterými se budu dále v textu zabývat, mohou podle mého názoru zlepšit tvůrčí schopnosti manažera a ve svém důsledku mu mohou usnadnit jeho práci.

Pro rozvoj kreativity je podle Janouška (1985, s. 23) podstatná sebereflexe vlastní činnosti, která dle autora „...umožňuje jednak přechod od vykonávání dané činnosti k nácviku příslušné dovednosti, jednak přechod k rozvoji tvořivých prvků této činnosti.“

### 5.4.1 Laterální myšlení

Pojem laterální myšlení byl podle Žáka (2004, s. 195) poprvé definován Edwardem de Bonem v roce 1967 jako „...**způsob hledání řešení problému neobvyklou nebo částečně nelogickou cestou...**“

Mužík (1998, s. 180) laterální myšlení charakterizuje jako „...odklon od dosavadního průběhu myšlení...“. Jedinec podle Mužíka (1998, s. 180-182) opustí dosavadní vážnoucí myšlenkový proces, který se uvolní a tím může dojít k podnícení jeho intuice a laterální myšlení může vést k novým a nečekaným řešením. Skupinová metoda vzdělávání, která funguje na principu laterálního

myšlení je například již zmíněná synektika. Laterální myšlení také můžeme nazvat jako „nalézání alternativ“ v případě, kdy se cesta k řešení určitého problému zablokuje. Alternativa pak může znamenat užitečný výchozí bod, může sloužit k tomu, aby se informace nově uspořádaly nebo může vést k hledanému řešení. Alternativy, které jsou nepoužitelné mohou řešitele vést k tomu, aby se vrátil na „původní cestu“. Pro rozvíjení alternativ autor pro řešitele doporučuje několik technik:

- **zadání problému chápe jako návrh**, který lze realizovat různými způsoby;
- **zpochybní domněnky a předpoklady dosavadního postupu** a u každého zpochybněného bodu si položí otázku „proč“;
- **problém rozloží na dílčí problémy**, aby zlepšil celkový přehled a našel přístup k dílčím řešením;
- **současnou situaci obrátí**, tak aby se odpoutal od původního způsobu uvažování;
- **k získání alternativních myšlenek použije brainstorming**;
- **hledá analogie, u kterých je přístup k řešení známý** a lze jej modifikovat na původní problém. (Mužík, 1998, s. 182)

Tato technika je podle mého názoru vhodná při řešení problému ve chvíli, kdy došlo k „zablokování“ dosavadního způsobu myšlení. Manažer může využít některé předložené návrhy, ovšem podle Mužíka (1998, s. 183) je tato technika obvykle založena na „...posuzování podnětů předložených lektorem...“. Myslím si, že je z tohoto důvodu při poznávání techniky vhodná spolupráce manažera s lektorem.

## 5.4.2 Technika mind-map

Technika mind-map bývá též autory uváděna pod názvy mentální mapování, myšlenková mapa (Mužík, 1998, s. 85), kognitivní mapa a podle Palána (1999, s. 44) též mozková mapa.

Jedná se o metodický postup, který podle Žáka (2004, s. 198) rozvíjí všechny tři složky kreativity, kterými jsou postoj, schopnost i proces.

Zakladatelem tohoto postupu je T. Buzan (2007, s. 15), který spatřuje přínos mentálního mapování například ve schopnosti lepšího plánování času, rozvoji schopnosti komunikace, rozvoji tvořivosti, účinnějšího zvládnutí problémů, v lepší koncentraci, rychlejším učení jedince, apod..

Osobně vnímám hlavní přínos této techniky pro manažery v možnosti uspořádání velkého množství informací ve velmi krátkém časovém úseku a ve srozumitelné formě pro tvůrčí vnímání problému.

Mužík (1998, s. 84-85) ve své knize předkládá názor, že obvyklé myšlení probíhá lineárním nebo položkovým způsobem. Tuto formu myšlení podporuje podle autora výchova ve školách, kde se děti učí poznámky dělat formou vět či seznamů slov v lineárním zápisu. Tištěné slovo a knihy ještě více podle Mužíka lineární způsob myšlení podporují. Podle nejnovějších výzkumů mozku však podle autora mozek jedince pracuje multidimenzionálním způsobem. K tomu, aby mohl mozek reagovat na informace, musí být tyto informace strukturovány provázaným a integrovaným způsobem.

Žák (2004, s. 198-199) s touto myšlenkou souhlasí a uvádí, že lineární způsob zápisu myšlenek nutí jedince soustředit se pouze

na jeden dílčí aspekt problému a omezuje tím volný tok analogií a asociací. Jinými slovy omezuje laterální způsob myšlení.

Při použití techniky dochází k aktivaci celého mozku (obou mozkových hemisfér) a k přesné koncentraci na problém. (Buzan, 2007, s. 15)

Z uvedeného vyplývá, že je mentální mapování velmi vhodná technika zvláště u velkých a komplexních problémů, kdy by klasický způsob zápisu myšlenek mohl myšlení manažera spíše omezovat. Technika mind-map je mou oblíbenou technikou, se kterou jsem se setkala na kurzu Mgr. Petra Vladyky „Učení pravou mozkovou hemisférou“ v roce 2008. Ráda uvedenou techniku používám, protože je nenáročná na realizaci a přitom je velmi účinná.

K této technice potřebujeme pouze velký čistý nelinkovaný papír a barevná pera, tužky nebo fixy. (Buzan, 2007, s. 19) Nyní přiblížím postup techniky:

- doprostřed našikmo položeného čistého papíru vyjádříme svou ústřední představu problému;
- problém zachytíme barevně a nejlépe obrázkem, protože názorné zobrazení zvyšuje představivost a schopnost koncentrace na problém;
- k centrálnímu obrázku připojíme hlavní větve, k nim větve druhé úrovně, a pak třetí úrovně, čímž vznikne více asociací a problém lépe pochopíme;
- větve zakreslujeme jako křivky nikoli jako přímky, mohou být zakřivené a různě barevné;
- pro každou větev (linku) použijeme jen jedno klíčové slovo nebo slovní spojení;

- vyobrazení použijeme na celé ploše mapy, protože jeden obrázek má hodnotu tisíce slov. (Buzan, 2007, s. 20)

K uvedené technice bych ráda doplnila, že se skutečně jedná o hravou formu zápisu myšlenek, takže by měl manažer naprosto uvolnit svou fantazii a zapisovat všechny myšlenky tak, jak ho napadnou. Zápis může probíhat do stran, vzhůru nohama nebo našikmo. V každém případě musí být použity vždy barvy a nejlépe i odpovídající obrázky. Jsem přesvědčena o tom, že pokud si na tuto techniku manažer vyhradí čas a zvykne si na tento druh zápisu myšlenek, uvolní si fantazii a rychleji a účinněji dojde k řešení problému.

Manažer s největší pravděpodobností nebude techniku využívat rovnou v pracovní činnosti. Nejlepším způsobem k osvojení techniky je podle mého názoru její použití ve volném čase v klidu doma. Postupně může manažer přejít k zjednodušeným verzím, které jsou rychlejší (například pouze za použití barevných fixů a vystřihování obrázků a jejich implementace do mentální mapy) a které může využít v pracovním procesu. Existují i softwarové zápisy ve formě myšlenkových map, ovšem ty bych nedoporučila v případě, pokud do nich nelze aplikovat obrázky a pokud nejsou barevné.

Barvy

a obrázky považuje zakladatel techniky za nezbytný základ použití tohoto postupu, jak jsem již uvedla výše.

Za nejdůležitější složku mentálního mapování považuji smysl pro humor při uvolňování představivosti. Například nápaditý a humorný obrázek je oproti běžnému zobrazení více účinný pro proces myšlení. Pro inspiraci uvádím obrázek mentální mapy podle T. Buzana v Příloze H.

### 5.4.3 Umělcova cesta

Kromě dalších kreativních technik je podle mého názoru velmi zajímavá metoda seberozvoje, kterou ve své knize předkládá Cameronová. Autorka vede kurzy rozvoje kreativity v New Yorku v U.S.A. již od roku 1978 (Cameron, 2009, s. 13 – 23) a kreativitu chápe jako duchovní proces. Metoda je podle lektorky vhodná i pro ateisty a pro jedince jakékoli profese (nejen pro umělce). Pojetí kreativity podle Cameronové jsem uvedla již v části o vymezení definice kreativity.

Metodu lze provádět i jako skupinovou vzdělávací techniku. V České republice vede kurz Umělcovy cesty Jan Vávra (2010). Technika vyžaduje od manažera o něco více, než hodinu času denně a program trvá dvanáct týdnů.

Umělcova cesta je zvláště vhodná pro uvolnění pocitu zátěže při velkém stresu, například při vzniku silných bloků, které mohou vést až k syndromu vyhoření. Proto si myslím, že by měl tento čas manažer uvedené technice v případě zájmu o rozvoj vlastní kreativity věnovat. Manažerům v tomto případě navrhuji, aby si prostudovali knihu Umělcova cesta a konkrétně postupovali podle návodu.

Stručně uvedu hlavní body techniky. Po celou dobu trvání kurzu musí účastník plnit úkoly. Jedním z nich jsou každodenní „ranní stránky“, kdy účastník hned ráno po probuzení vypíše všechny své pocity (starosti a radosti, problémy) na tři strany papíru velikosti A4. Tyto stránky si po sobě nečte a ukládá si je. Cílem „ranních stránek“ je omezení logického myšlení a přílišné sebekritiky. Dalším základním nástrojem je „umělecká schůzka“. Je to časový blok, který trvá dvě hodiny týdně. Tento čas účastník věnuje sám sobě. Je to výlet nebo hra, jednoduše událost, kterou účastník



prožívá sám. (Cameron, 2009, s. 35-57)

Během dalších dvanácti týdnů kromě těchto úkolů plní účastník další zadání, které jsou v podstatě určitou formou terapie, která vychází ze sebereflexe. Tyto úkoly jsem stručně zpracovala do přehledu, který uvádím v Příloze I.

#### **5.4.4 Analýza SWOT**

K nejčastěji používaným metodám při řešení problémů patří analýza SWOT. Technika znamená jasné a přesné pojmenování aspektů, které se týkají zadaného problému. Při pojmenování problému se řešitel snaží zodpovědět okruhy otázek, které usnadňují řešení. Mezi tyto okruhy patří „S-STRENGTH“, neboli silné stránky problému, „W-WEAKNESS“, což jsou jeho slabé stránky, „O-OPPORTUNITIES“ (Příležitosti) a „T-THREATS“ (Hrozby). (Žák, 2004, s. 215-216) V zápisu odpovídáme na okruhy otázek, které se jednotlivých stránek problému týkají, tak například: „Jaké silné stránky spatřujeme v problému?“, „Čím můžeme problém ovlivnit?“ (u silných stránek problému) nebo „Co se stane, když problém nevyřešíme?“ (u hrozeb). Podle Žáka může řešitel tuto techniku využít nejen při řešení problému, ale i při jeho vyhodnocení. (Žák, 2004, s. 215-216)

#### **5.4.5 Metoda Kepner & Gregor**

Další technikou je metoda Kepner & Tragoe. Podstatou metody je důkladná analýza možných příčin problému a snaha řešitele o přesné pojmenování situace mezi žádaným a skutečným

stavem. Při provedení nejprve řešitel pojmenuje rozdíl mezi výchozím a ideálním stavem. Poté vyhledá veškeré příčiny, které jsou v disproporci mezi přáním a realitou (například ekonomická nestabilita, nechť k práci, apod.). Je nezbytně nutné, aby pojmenoval každou z těchto příčin a prozkoumal ji. Ze seznamu příčin by měl následně odstranit ty, s nimiž existence problému nesouvisí. Poté opět prozkoumá jednu položku z nového seznamu za druhou. Pojmenuje i aspekty, které jednotlivá příčina má, a jak ovlivnila rozdíl mezi realitou a přáním. Při vyhodnocení řešitel vytvoří seznam nápadů, ve kterém posoudí každou z příčin zvlášť. Podle daných priorit posoudí i jednotlivé nápady mezi sebou. Poté použije jakoukoli hodnotící metodu a ze sbírky nápadů vytvoří možná řešení problému. (Žák, 2004, s.216-217)

Některé z uvedených technik lze použít i při **řešení problémů**. Doporučovány jsou i postupy řešení. Tak například Chadt, Kouřil a Pechová (2009, s. 56-69) ve své knize navrhuje, aby řešitel nejprve problém přesně formuloval a definoval. K tomu může použít promyšlenou pracovní definici problému, volbu rámcového směru postupu, dekompozici komplexního postupu na dílčí problémy a výběr adekvátních heuristických procedur a metod. Tvůrčí řešitel by podle autorů neměl váhat ani v pokročilejším řešení problému (řešení problému většinou trvá delší dobu). K řešení problému může konkrétně podle autorů pomoci například **metoda soupisu vlastností poznávaného problému** (řešitel vytvoří soupis vlastností problému a každou z vlastností se pak pokusí modifikovat. Závěrem by měly být nápady, které mohou řešitele inspirovat.

Další technikou je **metoda vstupu a výstupu**. Metoda je použitelná pro dosažení známého cíle. Jestliže řešitel specifikuje vstup a výstup (výnos) problému, soustředí se na úkol, který je třeba k řešení problému vykonat. (Chadt, Kouřil a Pechová, 2009, s. 69-70) Známá je i **metoda pro a proti** (pro-kontra). Jejím účelem je

hledání silných a slabých stránek řešení původního problému. (Chadt, Kouřil a Pechová, 2009, s. 74) Technik řešení problémů je velké množství.

Kromě postupu řešení problému je však podle mého názoru podstatné **překonávání bariér kreativity při řešení problému**. Překonávání bariér podle mého názoru z individuálního hlediska vychází zejména ze znalosti zásad mentální hygieny a jejich aplikace do praktického života (například: zdravá strava, dostatečný spánek, střídání rutinní práce s tvořivou, kompenzace duševní práce fyzickou, apod.).

Königová uvádí **možnosti překonávání bariér**:

- Přesně a jasně definovat problém, nalézt jeho skutečnou podstatu. Je-li dobře formulována otázka, polovina problému je vyřešena. Není nutné řešit problém ze široka;
- přesně definovat cíl, známe-li cíl, známe i podstatu toho, co nás trápí.
- zjistit, které cesty vedou k cíli; přičemž nestačí určit jednu, ale pokusit se jich nalézt víc, a co nejrůznějších;
- ověřit, zda se cíle nedá dosáhnout tzv. „okružní cestou“, tj. řešením jiné úlohy;
- formulovat ve svých představách konečný stav, naprostý ideál, co by bylo dobré dosáhnout danou cestou v ideálním případě, což. stimuluje fantazii, nutí nás to vykročit z hranic běžného myšlení, které je omezeno možnostmi i nemožnostmi řešení;
- zjistit, co vadí dosažení tohoto ideálního cíle, jaké jsou překážky;
- zjistit, v čem překážky spočívají, co je jejich skutečnou příčinou;
- uvažovat o změně podmínek. Uvažovat o postupu „přesně naopak“. Když jsme to pokaždé dělali vždycky takto, položit si otázku, zda problém lze nyní řešit obráceně;
- nepostupovat při řešení příliš rigidně, tedy jednoznačně, pouze

jediným postupem, hledat co nejvíce nápadů a možností, nedržet se pouze jednoho směru;

- nečekat, že se řešení objeví ihned, na počkání; může se vynořit kdykoli, i ve spánku; nechat věci dozrát, nechat se inspirovat jinými obdobnými řešeními; probíhá tzv. fáze inkubace, kdy na problém myslíme stále, naše nevědomí pracuje za nás; pak může nastat náhlé osvětlení, tzv. iluminace, kdy se nám všechny poznatky spojí a najednou jasně vidíme cestu k řešení. (Königová, 2007, s. 22-23)

## 6 Kreativní organizace

Hospodářová (2008, s. 53) ve své knize uvádí pojem kreativní firma (organizace). Jedná se o společnost, která pracovníky podporuje v jejich tvořivosti a poskytuje jim příslušné vzdělání (například školení v tvořivém řešení problémů).

Pro tvořivost se v organizaci podle Mikuláščíka (2002, s. 92) musí vytvořit příznivé klima. Autor popisuje: „Tvořivé pracovníky není tak těžké získat, jako si je udržet a pečovat o ně. Tvoří pracovníci musí být motivováni. Musí mít pocit, že jejich práce je vysoce ceněna, i když zrovna v současnosti nejsou viditelné žádné pozitivní výsledky, i když kýžený cíl je daleko. Manažer by s nimi měl být stále v kontaktu, projevovat o jejich práci zájem (motivujícím způsobem). Tvůrčí pracovník by měl mít klid na práci, manažer by jej měl bránit proti útokům, stížnostem a nespokojenosti lidí, mnohdy závistivců (kteří na nich vidí jen samé znevýhodňování a nejsou ochotni ani schopni vidět jejich přínos pro firmu a nakonec i úsilí, které do své pracovní činnosti vkládají). Mělo by se počítat s tím, že efekty jejich práce se dostavují jednorázově a někdy i po dost dlouhé době. Měli by mít příležitost komunikovat s lidmi z oboru (odborné konference, členství v odborných organizacích, i mezinárodních). Neměli by být zatěžováni administrativou a operativou. Výsledky jejich práce by měly být rychle zhodnocovány a uváděny do praxe. Ale určitý nátlak by na ně měl být činěn, aby měli před sebou stále viditelný cíl, ale takový nátlak který by je nenutil ke spěchu“.

Tento přístup organizace podle mého názoru přesně vysvětluje překonávání bariér tvořivosti, které jsem uvedla dříve v textu. Z překonávání těchto bariér by podle mého názoru měli personalisté a lektoři vycházet.

Manažeři nemusí být podle Chadta (2009, s. 21) geniálními tvůrci, ale měli by myslet neortodoxně (tvořivě) a měli by být schopni

vytvářet podmínky a klima pro tvůrčí pracovní činnosti (i pro tvůrčí myšlení) svých podřízených. Někdy se též setkáváme s pojmem **tvůrčí potenciál**, který v případě manažera znamená „...vyváženou a funkčně sladěnou strukturu vnitřních psychických a osobnostních faktorů obohacovaných a umocňovaných v interakci manažera s okolním sociálním prostředím a **soustavně rozvíjených v souladu s měnícími se potřebami praxe.**“

K rysům tvůrčího manažera podle Chadta (2009, s. 23) patří zejména obecná inteligence a schopnost kreativního myšlení, pružnost myšlení, schopnost mít vlastní nápady, větší citlivost, zvědavost a vnímavost k problémům, dobrá koncentrace, schopnost současně vnímat okolí i své vnitřní stavy, neschematické hodnocení jevů, silná vnitřní motivace k tvořivosti, nezávislost v jednání a myšlení, schopnost být nekonformní, speciální řídicí a organizační dovednosti a schopnosti, odborné a metodické znalosti řešení složitých problémů, komunikační schopnosti a dovednosti, zaměření na inovace, informovanost, schopnost rozlišit dobré a špatné, schopnost získat druhé a zdravé riskování a tělesná a duševní kondice včetně odolnosti vůči zátěži. Jmenované vlastnosti by bylo možné dále rozšířit.

Podle Brodského, Dyrta a Kornfeldové (2006, s. 11) by manažeři měli dávat najevo nespokojenost se současným stavem, měli by být agilní a energičtí, měli by pátrat po nových příkladech a příležitostech a srozumitelně formulovat své vize tak, aby se s nimi podřízení mohli identifikovat. Kromě toho by měli bojovat proti rutinérství a setrvačnosti.

Manažeři by se podle mého názoru neměli bát změny, naopak by ji měli přijímat a implementovat do své pracovní činnosti. Kromě toho by měli být na základě zmíněného biologicko-psychosociálního modelu tvořivosti schopni se neustále vzdělávat a rozvíjet, nejen vzděláváním, ale i ve své praxi neměli by se obávat chyb a změn.

Tímto způsobem může vést podle mého názoru jejich řídicí práce a práce jejich podřízených k inovacím.

Podle Brodského, Dyrta a Kornfeldové (2006, s. 12-26) by se hlavním Hlavním stylem řízení mělo stát **delegování**: Delegování pravomoci podle autorů posiluje postavení manažerů i tím, že vytváří prostor pro kreativní metody řízení. Důležitá je také otevřená komunikace všech informací v rámci celé společnosti. Manažeři by si neměli informace nechávat pro sebe, ale měli by je poskytovat podřízeným. Cílem vedení je podle autorů leadership a pro kreativitu je vhodná jednoduchá plochá organizační struktura. Všichni pracovníci by měli uznávat firemní kulturu a měli by podle autorů být loajální. Manažeři by měli dodržovat „manažerskou etiku“. Manažerská etika, jenž „...vymezuje manažerům mantinely, které by neměli při rozhodování překročit, aby jejich působení přinášelo dlouhodobou efektivnost firmy“ Autoři zdůrazňují i význam týmové spolupráce: „V managementu interpersonálních vztahů uvnitř firem se začal preferovat rozvoj **partnerství (partnership)** – partnerských vztahů.“ A dále uvádějí: „...základem jejich úspěchu je tvořivá spolupráce ve společném úsilí plnit strategii firmy, že autoritativní styl řízení a nedobré interpersonální vztahy komplikují management, snižují úroveň spolupráce a žádoucí vývoj motivace na růstu ekonomické efektivnosti.“ Brodský, Dyrta a Kornfeldová (2006, s. 12-26)

S výše zmíněným pojetím Mikuláščíka souhlasí názor Bedrnové a Nového (2004, s. 297-301), kteří tvrdí, že by personalisté měli zajistit stimulační prostředky k příznivému ovlivnění řídicí práce manažerů. „K těmto prostředkům patří **stimulace k pracovnímu výkonu** (v pracovním výkonu by měla být hodnocena kvalita, za kterou je zodpovědný každý pracovník a měl by ji kontrolovat a „prodat“ své nápady nadřízenému), **k seberozvoji** (podpora celoživotního vzdělávání i formou profesního vzdělávání a podpory

samostudia), **ke spolupráci** (stanovení společného cíle a jeho dosahování v rámci celé skupiny, zdravé soutěžení mezi týmy fair-play) a **stimulace k odpovědnosti za vlastní jednání a rozhodnutí** (prostřednictvím poskytování dostatečné zpětné vazby řízeným pracovníkům i manažerům na různých úrovních, odpovědnost za hospodárné využívání zdrojů a lidí, odpovědnost za bezpečnost při práci, za vztahy ve skupině, k obsahu práce, apod.)

K dalším stimulačním prostředkům podle autorů patří **stimulace k tvořivosti**. (Bedrnová a Nový, 2004, s. 298-299) Ke stimulaci k tvořivosti napomáhá například **formulování provokativních cílů** (náměty, nápady, ale i neúspěšné pokusy o řešení úkolů motivují k nalezení tvůrčího řešení problému). Autoři upozorňují na skutečnost, že veškeré tvořivé nápady nebudou vždy využity. Obecně podle jejich názoru na dvacet nerealizovaných nápadů připadá jeden úspěšně realizovaný. K rozvoji tvořivosti přispívají potřebné informace o smyslu cílů, formalizované společenské uznání, neformální pozitivní hodnocení a do určité míry i cílové prémie. Podle autorů je tvořivost pracovníků největším bohatstvím podniku. Proto je podle nich důležité systematické podporování kreativity podnětnou komunikací, přemýšlením nad vlastní prací, chutí realizovat nápady a poskytovat dostatečný prostor pro jejich ověření.

Jednotlivé faktory tvůrčího klimatu ve vztahu k potřebám tvořivých lidí popisuje v přehledové tabulce Chadt (2009, s. 16) Přehled těchto prvků je uveden v Příloze J. Autor shrnul základní vlastnosti, které mají vliv na osobnost tvůrčího manažera. Tyto rysy manažera jsou uvedeny v přehledovém diagramu v Příloze K. (Chadt, 2009, s. 24)

Osobně kreativní společnost vnímám jako organizaci, která uznává kreativitu jako jednu ze svých hlavních hodnot a implementuje ji do všech cílů a tudíž i do činností pracovníků



organizace. Poté by podle mého názoru měla být implementována do všech personálních činností. To znamená, že by se měla projevit už ve výběrovém řízení při vyhledávání tvůrčích pracovníků. Sladění hodnot pracovníka s hodnotami organizace může být značnou motivací. K tomu mají personalisté další nástroje-definování podnikové kultury, nastavení otevřené komunikace ve společnosti, a další.. Personalisté a lektoři by si podle mého názoru měli uvědomit, že tvořivost je základní složkou pracovní činnosti každého pracovníka, a proto by ji měli ve všech ohledech podporovat. Zvláště by se při tom měli zaměřit na management organizace.

Na závěr uvádím názor Mikuláščíka, který by mohl být přínosný pro lektory manažerů: „Trénink tvořivosti pracovníků firem má řadu nezodpovězených otázek a čelí kritice. Mnohé studie, které se věnovaly tréninkovým metodám a postupům odhalily metodologické slabiny. V České republice v podstatě takový trénink vůbec neexistuje. Trenéři, kteří by se výcviku věnovali nejsou a když jsou, tak nemají důvěru firem. Velmi málo studií se zabývalo tím, jak se mění postoje, nejen dovednosti. Hodně studií věnovalo pozornost brainstormingu, ale brainstorming není univerzální metoda a není dostačující pro rozvoj komplexní kreativní dovednosti. Je jen částí celého procesu a proto je nutné zkoumat tvůrčí proces jako celek, jako komplex postupných kroků.“ (Mikuláščík, 2005, s. 8)

## 7 Závěr

V předložené diplomové práci jsem shrnula hlavní aspekty rozvoje tvořivosti manažerů. Poukázala jsem na skutečnost, že je kreativita manažerů podstatná. Někdy bývá tvořivost ve společnosti vnímána stereotypním způsobem – již pojem tvořivost bývá pokládán za „iracionální“ a kreativita tak bývá chápána jako schopnost, která byla dána do vínku vyvoleným (géniům).

V první polovině této diplomové práce jsem se zabývala vymezením kreativity, a charakteristikou jejího procesu. Již jen z popisu kreativního procesu je zřejmé, že kreativita je závislá především na vědomostech a zkušenostech jedince. Kreativitu tedy manažer může ovlivnit. S tímto názorem souhlasí biologicko-psychosociální model kreativity. Kreativita je ovlivňována řadou faktorů. Tento přístup považuji za podstatný a domnívám se, že by stálo za úvahu se vědecky tomuto modelu více věnovat a ověřit uvedená stanoviska, popřípadě je rozšířit. Ostatní části práce na biologicko-psychosociální model nepřímo navazují a podporují tezi autorů modelu Daceyho a Lennonové. Například jsem uvedla kapitolu o kreativitě jako schopnosti, ve které uvedené poznatky autorů s tímto modelem korespondují.

V další části jsem upozornila na význam kreativity v managementu. Manažer je zodpovědný za řízení organizace (resp. její části) Ve vztahu k tvořivosti jsem uvedla svou vlastní definici manažera. Za stěžejní část práce považuji uvedení vnitřních a vnějších bariér tvořivosti. Rozvoj kreativity je možný pouze na základě překonávání těchto překážek. Snažila jsem se nastínit, že je rozvoj kreativity závislý především na vlastním samostudiu a na vlastním seberozvoji. Z práce vyplývá, že je kreativita přímo závislá na samostatné a vytrvalé individuální práci. Tomu odpovídá i hierarchie myšlení (učení) dospělého podle Mužíka, kterou jsem též

zmínila. Tato hierarchie by měla být respektována při použití metod vzdělávání a individuálních technik rozvoje kreativity.

Neměli bychom však zapomínat, že se kreativita objevuje prakticky ve všech činnostech jedince. Z toho vyplývá, že pokud je kreativita jednou z hlavních hodnot manažera, měl by se tvořivým technikám věnovat nejen v rámci profesního vzdělávání, ale i sám v rámci vzdělávání zájmového, občanského nebo v rámci informálního vzdělávání.

Kreativitu lze podpořit prakticky každý den, pokud je manažer motivován k tomu, aby byl odborníkem ve své oblasti. Uvedené metody a techniky se zdaleka nevyčerpávají. Je na zodpovědnosti manažera či lektora, aby si příslušné další metody osvojili. Za úvahu by podle mého názoru stálo i rozvinutí těchto metod v další vědecké práci.

Kreativitu nepovažuji za jedinou schopnost, která je v managementu důležitá, ale je jednou z hlavních schopností, ke kterým by podle mého názoru měla být směřována pozornost.

Organizace, ve které manažer pracuje, by neměla tvořivosti manažerů zabraňovat. Naopak by ji měla stimulovat a rozvíjet. Odměnou je pro organizaci fakt, že budou manažeři i pracovníci pravděpodobně spokojenější a výkonnější a to se odrazí na celkovém výkonu organizace jako celku. Výsledky pracovní činnosti organizace budou originální, přínosné a hodnotné a to nejen pro pracovníky této organizace (kreativita je předpokladem inovací), ale ve svém důsledku i pro společnost.

## 8 Soupis bibliografických citací

ANDERSON, A.E., SAHLIN, N.E. 1997. *The complexity of creativity*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer Academic Publishers, 1997. 151 s. ISBN 0-7923-4346-8.

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing. 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

BARTÁK, J. 2003. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha : Votobia Praha, 2003. 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

BOHM, D. 1996. *On creativity*. New York, U.S.A. : Routledge Classics, 1996. 153 s. ISBN: 0-415-33640-6.

BONO, E. 1992. *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. Londýn, U.K. : HarperCollinsPublishers, 1992. 338 s. ISBN: 0-00-637958-3.

BRODSKÝ, Z., DYRT, Z., KORNFELDOVÁ, M.. 2006. *Inovace a tvořivost*. 1. vyd. Pardubice : Univerzita Pardubice: Fakulta ekonomicko-správní, 2006. 95 s. ISBN 80-7194-843-8.

BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o. 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

CAMERON, J. 2009. *Umělcova cesta*. 1. vyd. Praha : Maitrea, 2009. 319 s. ISBN 978-80-87249-03-1.

ČÁP, J. 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 381 s.

ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. 1992. *Psychologie 1: Obecná psychologie pro 1. ročník středních pedagogických škol*. Praha : SPN, 1992. 196 s. ISBN 80-04-26627-4

CORSINI, R.J. a kol. 1984. *ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY: VOLUME 1*. 1. vyd. Toronto, Kanada : A Eley-Interscience publication, John Wiley & Sons, Inc., 1984. 481 s. ISBN 0-471-86594-X.

CORSINI, R.J. 1987. *CONCISE ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY*. Toronto, Kanada : , A Eley-Interscience publication,

- John Wiley & Sons, Inc., 1987. 1242 s. ISBN 0-471-01068-5.
- DACEY, J.S., LENNON., K.H.. 2000. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DAŇKOVÁ, M. 2008. *Koučování: Kdy, jak a proč*. Praha : Grada Publishing, 2008. 107 s. ISBN 978-80-247-2047.
- ĎURIČ, L., a kol. 1990. *Tvorivé myslenie a psychológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľství, 1990. 157 s. ISBN 80-08-00326-X
- ERAZÍM, P., HOLEČKOVÁ A. 1990. *TVOŘIVOST – její úloha v podnikatelském řízení*. Praha : INSTITUT ŘÍZENÍ PRAHA, 1990. 18 s.
- EYSENCK, M.W., KEANE, M.T. 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha : Academia, 2008. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4
- FIŠERA, I. 1990. *Tvůrčí potenciál podniku*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1990. 180 s. ISBN 80-205-0144-4.
- GEIST, B., 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Nakladatelství Vodnář, 2000. 430 s. ISBN: 80-86226-07-7.
- GRUBER, H.E., WALLACE, D.B. 1989. *Creative people at work*. New York, U.S.A : Oxford University Press, 1989. 302 s. ISBN 0-19-507718-0
- HASLERUD, G. M., 1972. *Transfer, memory & creativity*. Menasha, U.S.A. : George Banta Company, Inc., University of Minnesota, 1972. 179 s. ISBN 0-8166-0656-0
- HLAVSA, J. a kol., 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 238 s.
- HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha : ACADEMIA PRAHA, 1985. 356 s.
- HOLEČKOVÁ, A., ERAZÍM, P. 1990. *TVOŘIVOST – její úloha v podnikatelském řízení*. Praha : INSTITUT ŘÍZENÍ PRAHA – informační středisko, 1990. 18 s.
- HOLMES, E. 1957. *Creative mind and success*. New York, U.S.A. : Church of religious science, 1957. 85 s.

HOSPODÁŘOVÁ, I. 2008. *Kreativní management v praxi*. 1 vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 136 s.

CHADT K.. 2009. *Uplatnění tvořivosti v manažerské praxi*, 1. vydání, Praha : 1. VOX a.s., 2009. ISBN 978-80-86324-75-3

CHADT, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ, J. 2009. *Art of creativity aneb Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*, 1. vydání, Praha : UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, 2009. 132 s. ISBN 978-80-86723-82-2

JANOUSEK, J. a kol.. 1985. *Kreativita, tvořivost a kooperace jako psychologické faktory vědeckotechnického rozvoje*. Praha : Univerzita Karlova, 1985.

JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K. 2005. *Trénink sociálních a manažerských dovedností: metodický průvodce*. Praha : Management Press, 2005. 264 s. ISBN 80-7261-135-6

JURČOVÁ, M., ZELINA, M. 1994. *Kreativita a její bariéry*. Bratislava : Ústav experimentální psychologie Slovenské akademie věd v Bratislavě, 1994. 125 s. ISBN 80-967228-1-6

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. 1998. Praha : DeskTop Publishing, 1998. 150 s. ISBN 80-85899-52-3

KÖNIGOVÁ, M. 2006: *Jak myslet kreativně*. Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1626-7

KÖNIGOVÁ, M. 2007. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. 2007. Praha : Grada Publishing, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7

KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. 1. vyd. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha : Grada Publishing, 2009. 138 s. ISBN 978-80-247-2362-4

KUBR, M., PROKOPENKO, J. aj. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha : Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-6

MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. aj. 1996. *Velký sociologický slovník. 1. a 2. svazek*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3

MIKULÁŠTÍK, M., 2002. *Manažerská psychologie*. Zlín : Univerzita

Tomáše Bati ve Zlíně, 2002. 152 s. ISBN 80-7318-099-5

MIKULÁŠTÍK, M., 2005. *Rozvoj tvůrčích a inovačních dovedností u manažerů a jejich pracovních týmů*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. 29 s.

NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1997. Praha : Academia. 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7

PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : Vydavatelství DAHA. 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4

PALÁN, Z. 2001. *Profesní vzdělávání*. Praha : Desk Top Publishing UK FF. 2001. 161 s.

PETROVÁ, A. 1995. *Didaktika a tvořivost*. 1. vyd. Liberec : Ediční středisko Vysokoškolského podniku s.r.o., 1995. 134 s. ISBN 80-7083-173-1

PIETRASIŃSKI, Z. 1972. *Tvorivé myslenie*. Bratislava : Obzor, 1972. 102 s.

POKORNÝ, J. 1995. *Umění tvořivé činnosti: Personální management jako tvůrčí činnost*. Brno : Inženýrské centrum Brno. 1995. 108 s.

POPE, R. 2005. *Creativity: Theory, History, Practice*. New York, U.S.A. : Routledge: Taylor & Francis Group, 2005. 302 s. ISBN: 0-415-34916-8

SDOROW, L. 1990. *Psychology*. Dubuque, Iowa : Wm. C. Brown Publishers, 1990. 658 s. ISBN 0-697-07649-0

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2004. 172 s.

TURECKIOVÁ, M. 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 122 s. ISBN 978-80247-0882-9

ŠNÝDROVÁ, I. 2000. *Základy psychologie*. Praha : Katedra andragogika a personálního řízení UK FF v Praze, 2000. 87 s.

TUREK, I. 1995. *Škola a tvořivost*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislavě, 1995. 84 s. ISBN 80-88796-08-3

VÁVRA, J. 2010. Maitrea : Jan Vávra. <<http://www.maitrea.cz/akce/umelcova-cesta-kurz-2>> , 29.11.2010, 18:30.

VESTER, F. 1997. *Myslet, učit se .... a zapomínat?*, Plzeň : Fraus, 1997. 192 s. ISBN 80-85784-79-3, s.28- 41

VODÁČEK L., VODÁČKOVÁ O. 2001. *Management: Teorie a praxe v informační společnosti*. Praha : Management Press, 2001. 314 s. ISBN 80-7261-041-4

VOTRUBA, L. 2000. *Rozvíjení tvořivosti techniků*. Praha : Academia, 2000. 181 s. ISBN 80-200-0785-7

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, Brno, 2004. 315 s. ISBN 80-251-. 0457-5



## 9 Bibliografie

ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha : Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

BRAGDON, A.D., FELLOWS, L. 2009. *Trénink obou polovin mozku*. Praha : Portál, 2009. 127 s. ISBN 978-80-7367-631-5.

BENEŠ, M. 2003. *Základy andragogiky*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2003. 276 s., Edice celoživotního vzdělávání, Sv. 12. ISBN 80-86284-36-0.

CAFFARELLA, R.S., MERRIAM, S.B. 1999. *Learning in adulthood*. San Francisco : 1999. 501 s. ISBN: 0-7879-1043-0.

DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. 256 s. ISBN 80-7178-134-7.

GILLERNOVÁ, I., RYMEŠ, M., ŠÍPEK, J. 2007. *Psychologie pro každý den*. Praha : Univerzita Karlova v Praze : Katedra psychologie – kurz celoživotního vzdělávání, 2007. 160 s.

HARTL, P. 2003. *Výchovné poradenství pro dospělé*. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Edice celoživotního vzdělávání, Specializační distanční studium., 2003. 164 s.

KAHN, N.B. 2001. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha : Portál, 2001. 149 s.

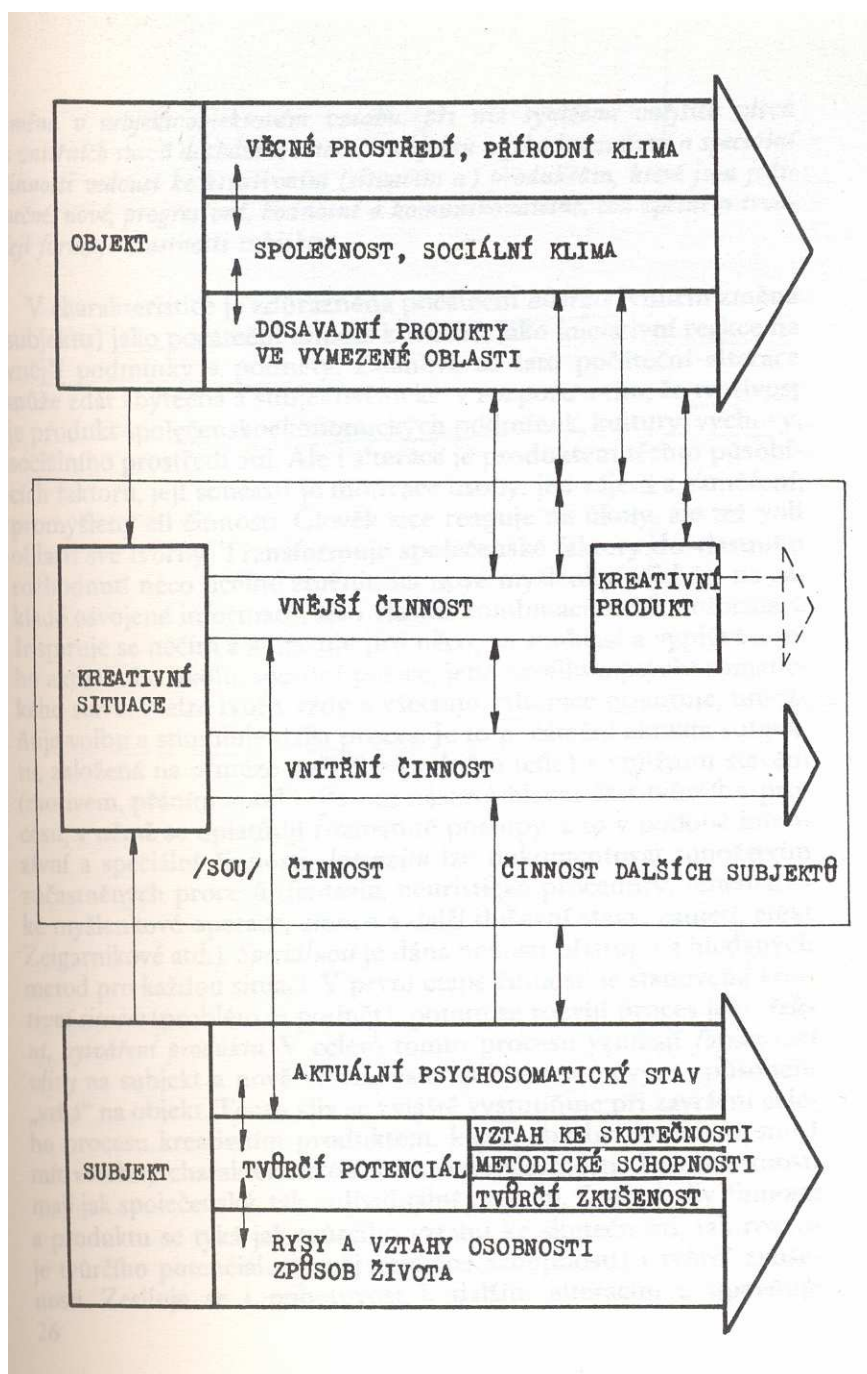
KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 2. vyd., Praha : Svoboda, 1988. 236 s.

MUŽÍK, J. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha : Codex Bohemia, 1998. 122 s. ISBN 80-85963-52-3.

SUCHÁ, J. 2007. *Cvičení paměti pro každý věk*. Praha : Portál, 2007. 175 s. ISBN 978-80-7367-199-0.

## 10 Přílohy

### Příloha A: Principiální základ kreativizační teorie



Zdroj: Hlavsa, 1981, s. 25

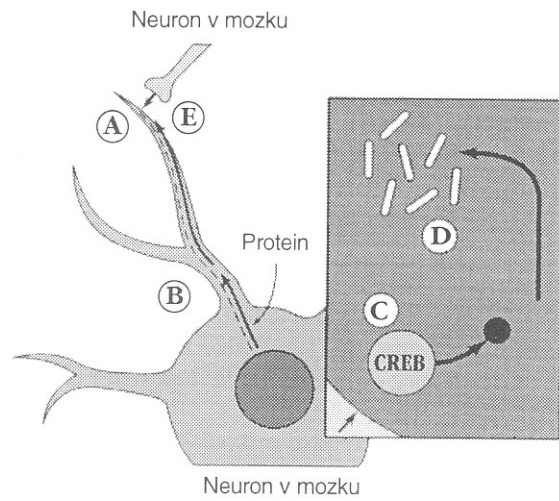
## Příloha B: Model biologicko psychosociálních zdrojů kreativity



Zdroj: Dacey a Lennon, 2000, s. 194

## Příloha C: Činnost proteinů CREB

- A. Nervový signál vyvolá produkci chemické látky v nervové buňce.
- B. Chemická látka dospěje do jádra buňky, kde aktivuje protein CREB.
- C. Aktivní protein CREB míří do určitého místa v DNA buňky, kde aktivuje sadu blízkých genů.
- D + E. Proteiny vytvořené geny aktivují růst v dendritu, který posiluje vazbu, předpokládanou strukturální základnu paměti.



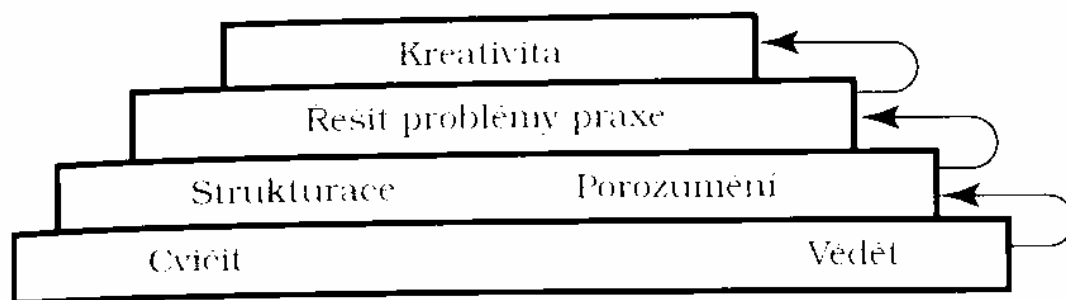
Zdroj: Dacey a Lennon, 2000, s. 170

## Příloha D: Styly řízení

| <b>Tvůrčí styl řízení vyžaduje</b> | <b>Netvůrčí styl řízení vyžaduje</b> |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| Důraz na cíle                      | Důraz na činnosti, prostředky        |
| Využívání cílů lidí                | Vnucování úkolů                      |
| Samostatnost                       | Závislost                            |
| Odvahu přijímat riziko             | Alibismus                            |
| Odvahu                             | Jistotu                              |
| Obklopit se „velkými lidmi“        | Obklopit se „vykonavateli“           |
| Kritičnost                         | Oddanost                             |
| Změnu                              | Rutinu                               |
| Orientaci na náročnost             | Orientaci na průměrnost              |
| Uvolněnost, impulzivnost           | Sebekontrolu                         |
| Věcnost                            | Formálnost                           |
| Samostatnost                       | Poslušnost                           |
| Pozitivní stimulace                | Negativní stimulace (sankce)         |
| Aktivitu                           | Pasivitu                             |
|                                    | atd.                                 |

Zdroj: Chadt, Kouřil a Pechová, 2009, s. 61

## Příloha E: Pyramida učení (myšlení) dospělého



Zdroj: Mužík, 1998, s. 25

## Příloha F: Pravidla synektiky

1. **ZADÁNÍ** – Popište problém / výchozí stav, který hodláte řešit.
2. **PŘÍMÁ ANALOGIE** – Vytvořte seznam přímých analogií k danému problému a rozveďte je co nejpodrobněji. Analogie by měly být z různých oblastí, pokud možno v diametrální odlišnosti k původnímu problému. Hledejte analogie v jiných oblastech, než je původní oblast problému, např.: historie, přírodní vědy, technika, ekonomika, společnost, lékařství apod.
3. **OSOBNÍ ANALOGIE** – Představte si, že jste součástí přímé analogie z předcházejícího kroku, vžijte se, vmyslete se do této situace. Jak byste ji řešili?
4. **FANTASTICKÉ ANALOGIE** – Maximálně zapojte svou fantazii. Neomezujte se ničím. Představte si, že problém řešíte ve světě, kde je i nemožné možným.
5. **SYMBOLICKÉ ANALOGIE** – Vyjádřete problém symbolicky, maximálně zapojte svoje emoce. Nakreslete problém, zazpívejte jej nebo zatančete. Reálně nebo v duchu.
6. **SROVNEJTE** – Hledejte podobnosti, pojmenovávejte je, používejte metafory, příměry, podobnosti. Zapojte svoje emoce.
7. **ANALYZUJTE ANALOGIE** – Hledejte, co mají vámi vygenerované analogie společného. Jsou analogické problémové situace vyřešené? Pokud ano, aplikujte princip řešení analogické situace na jinou dosud nevyřešenou situaci.
8. **NÁSILNÁ APLIKACE** – Vraťte se k úvodnímu problému. Aplikujte řešení, která jste použili při řešení analogických situací a hledejte výsledná a konečná řešení vstupního problému.

Zdroj: Žák, 2004, s. 192

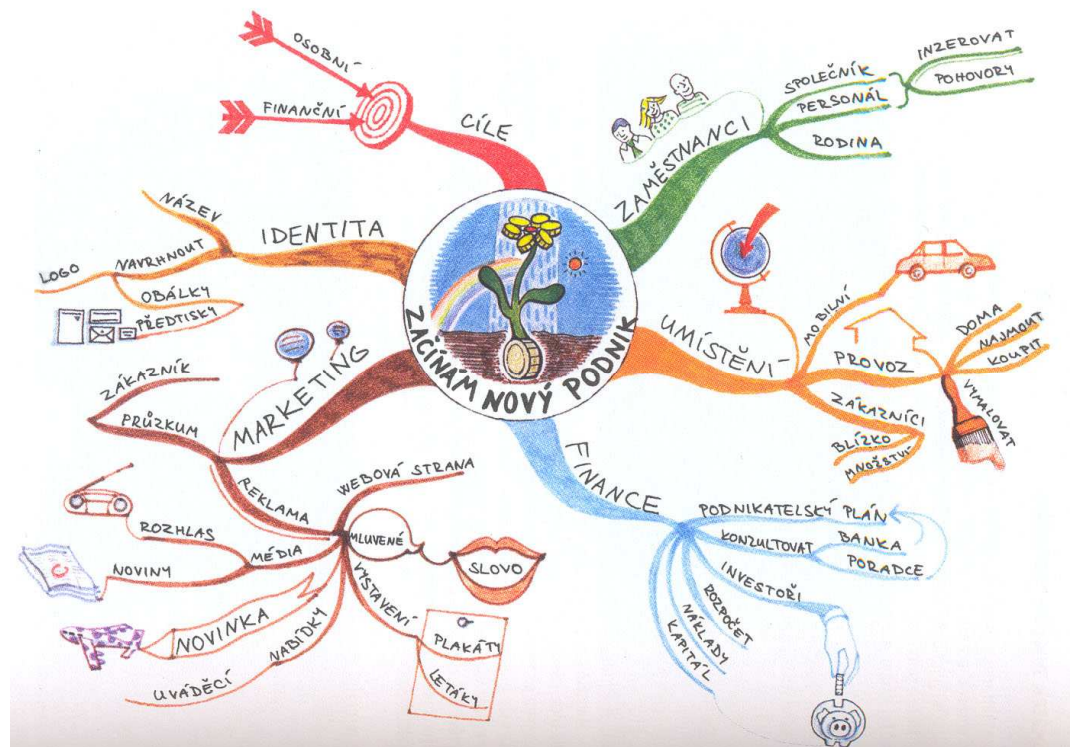


## Příloha G: Příklad synektiky – Pokles pracovní výkonnosti

| Východí problém:<br>Pokles pracovní výkonnosti   |                      |                                 |                     |   |   |                               |                        |   |
|--|----------------------|---------------------------------|---------------------|---|---|-------------------------------|------------------------|---|
|  | Přímá analogie       |                                 | Osobní analogie     |   | Fantastická analogie  |                               | Symbolická analogie    |   |
|  | situace              | řešení                          | situace             | řešení                                    | situace   | řešení                        | situace                | řešení                                  |
| <b>Biologie</b>  | Vymírání biol. druhu | Získat evoluční výhodu          | Ztrácím dech        | Přestanu kouřit<br>Trénink                | Měsíční krajina   | Zavodnit<br>Rekultivovat      | Usuchání               | Zavlažovat                              |
| <b>Historie</b>  | Prohráváme bitvu     | Povolat posily                  | Napoleon na Elbě    | Intriky<br>Vlastní zábava<br>Psaní paměti | Apollo 13 má problém  | Spojít se s Houstonem         | Pád Římského impéria   | Nastolit řád                            |
| <b>Technika</b>  | Auto nejedzí         | Doplnit benzin<br>Spravit stroj | Zadrhávám se        | Namazat!!!                                | Perpetuum Immobile  | Dát prvotní impuls            | Došla pára             | Doplnit vodu                            |
| <b>Společnost</b>  | Ztrácíme prestiž     | Něco pro lidi<br>Charita        | Neúspěch v lásce    | Najdu si jinou<br>Pozvu ji do kina        | Jsem neviditelný  | Užiju si to<br>Zviditelním se | Chudý příbuzný         | Ožením se s bohatou<br>Mám jiné kvality |
| <b>Politika</b>  | Pokles preferencí    | Public relation kampaň          | Klesá mi popularita | Jdu mezi lidi                             | Šípková Růženka   | Polibek od prince             | Ústup ze slunce        | Vrátit se zpět                          |
| <b>Ekonomika</b>   | Hospodářský úpadek   | Zvýšit daně<br>Snížit úroky     | Nemám peníze        | Půjčím si<br>Neutrácím                    | Bezedný měšec má díru   | Zašít díru                    | Jedna kapsa prázdná... | Naplnit kapsu<br>Zašít díru             |
| Výsledek:<br>Povolat posily = rozšířit prac. tým<br>Získat evoluční výhodu = stavět na kvalitách<br>Zašít díru, naplnit kapsu = najít příčinu<br>Doplnit benzin, spravit stroj = vzdělání, tréninky<br>Dát prvotní impuls = motivace |                      |                                 |                     |   | Psaní paměti = jiná činnost<br>Spojít se s Houstonem = konzultace s nadřízeným<br>Trénink = zdokonalení se v práci<br>Rekultivovat = přehodnotit priority<br>Nastolit řád = osvojit si návyky<br>atd. |                               |                        |   |

Zdroj: Žák, 2004, s. 191

## Příloha H: Mentální mapa – Začínám nový podnik



Zdroj: Buzan, 2007, s. 138

## Příloha I: Umělcova cesta – průběh metody seberozvoje

|          |  |
|----------|--|
| 1. týden | <p><b>Cílem je získání pocitu bezpečí.</b></p> <p>Účastník se zbavuje negativních názorů a přesvědčení, například: „Nemám dost dobré nápady“ Sepíše je a vytvoří k nim pozitivní alternativy, např.: „Hýřím samými skvělými nápady“ Tyto pozitivní formulace účastník používá i při psaní ranních článků a začlení je do své komunikace.</p>   |
| 2. týden | <p><b>Cílem je nabytí pocitu identity.</b></p> <p>Účastník se učí sledovat trávení svého času zapisováním všech (pozitivních i negativních) událostí, stanoví si drobné a pozvolné cíle, kterých dosahuje a zaměřuje se na vykonávání činností (ne na jejich posuzování). Pokud účastník přestal dělat ve volném čase své oblíbené aktivity, opět je postupně začlení mezi ostatní činnosti. <i>Kromě uvedeného vykonává aktivity z předchozího 1. týdne.</i></p>  |
| 3. týden | <p><b>Cílem je znovunabytí pocitu síly.</b></p> <p>Účastník se učí přijímat veškerou kritiku a vyrovnává se s ní. Písemně si poznamená veškeré věty či pojmy ho vyvádějící z rovnováhy. Zamyslí se nad tím, kde je příčina jeho nepříjemných pocitů. Zapiše si i věty, které se týkají jeho dětství (např.: „Kdyby nebylo tak pozdě, tak bych...“) a věty, které na jeho činnost působí pozitivně, své zvyky a seznamy úspěchů z dětství. Setká se s přáteli. Pozitivní závěry převede v jednání v průběhu běžných dnů.<br/><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>  |
| 4. týden | <p><b>Cílem je znovunabytí pocitu integrity.</b></p> <p>Účastník uvede aktivity a dovednosti, kterým se nevěnuje, ale které by ho podle jeho názoru naplňovaly. Pak se zaměří na vykonávání těchto činností v praxi. Po tuto dobu by neměl příliš číst knihy a noviny, protože přílišná četba může odvádět pozornost od aktivního vykonávání jednotlivých činností.<br/><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>  |
| 5. týden | <p><b>Cílem je nabytí pocitu možnosti (toho, co je člověk schopen dokázat).</b></p> <p><b>Účastník sepíše činnosti, které by rád vykonal a které mu připadají bláznivé například skok padákem). Kromě toho sepíše seznam vět, které vycházejí z pocitu viny („Nejvíce času mi bere..., Obávám se, že..., Jedním z důvodů, proč jsem občas smutný, je...“, apod.). Tyto věty mu připomenou, zda se věnuje i sám sobě, nejen ostatním. Účastník popíše vše, co jej v kreativě blokuje (televize, přátelé, nadměrné čtení, práce, nadměrné cvičení). Tyto věty začlení do ranních stránek. Už pouhé napsání těchto vět mu umožní uvědomit si, které činnosti jsou pro něho důležité a pomohou mu začlenit je do svého života.</b><br/><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p> |
| 6. týden | <p><b>Cílem je nabytí pocitu hojnosti.</b></p> <p>Tvůrčím blokem se může stát i názor týkající se peněz. Účastník sleduje způsob, jak utrácí své finance a zapisuje si své názory o penězích, například: „Lidé s penězi jsou...“, „Peníze jsou...“ Kromě uvedeného se účastník věnuje kreativním činnostem v domácnosti (například vaření) a začleňuje do svých činů aktivity, které se týkají financí (například si dopřeje nějaký dražší příjemný zážitek) nebo se zbaví starých věcí, které nepotřebuje.<br/><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>  |
| 7. týden | <p><b>Cílem je nabytí pocitu spojení (se sebou i s okolím).</b></p> <p>Účastník se učí vykonávat činnosti včetně chyb, učí se podstupovat riziko a přát ostatním jejich úspěch. Ve větech tentokrát zaznamenává pocity z dětství, které mu byly nepříjemné, například: „Jako dítěti se mi nedostávalo, U nás doma jsme nikdy neměli dost...“ a uvádí i nedostatky z přítomnosti: „Je mi líto, že už nikdy neuvidím...“. Kromě těchto vět se účastník zabývá svými klady, například: „Začínám se více zajímat o...“, „Cítím se víc...“. Účastník se zabývá činnostmi, které mu dělají radost, například si v kanceláři navolí příjemnou vůni a přeskládá nábytek tak,</p>   |

|           |  |
|-----------|--|
|           | <p>aby mu to vyhovovalo. Z časopisu vystřihne alespoň dvacet obrázků, které vystihují jeho život a vytvoří z nich barevnou koláž. Na tomto místě doplňuji, že je může nalepit do tvaru „mentální mapy“. Tuto koláž vyvěsí na viditelné místo.</p> <p><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>   |
| 8. týden  | <p><b>Cílem je nabytí pocitu síly</b> (ve smyslu pocitu ztráty úspěchu a ztráty času v životě).</p> <p>Účastník pojmenuje své sny, které v jeho životě nebyly naplněny a konkrétní cíle, které nenaplnil. Kromě toho rozdělí své činnosti do jednotlivých dnů, týdnů, měsíců a i výhledově do několika let. Tyto aktivity naplňuje. Kromě toho negativní přesvědčení o čase, například „Na to, abych byl úspěšným manažerem je příliš pozdě“ přeformuluje do pozitivních vět, na kterých opět v praxi aktivně pracuje.</p> <p><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>  |
| 9. týden  | <p><b>Cílem je nabytí pocitu soucítění</b> (nazývání věcí i sebe sama pravým jménem).</p> <p>Účastník pracuje na odbourání vnitřních bloků kreativity – například na lenosti. Na začátku projektu, který má řešit, účastník sepíše pocity, které v něm v souvislosti s projektem vyvolávají hněv a pocity záště (například „Stejně mi nikdy za práci nezaplátí včas...“). Sepíše své obavy (např.: „Obávám se, že mé nápady jsou otřepané a zastaralé“). Uvědomí si, co by se stalo, kdyby projekt nedokončil. Nakonec se účastník věnuje co nejvíce řešení samotného projektu (v počátku se zaměří na kvantitu, nikoli na kvalitu).</p> <p><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>  |
| 10. týden | <p>Cílem je nabytí pocitu vlastního bezpečí.</p> <p>Účastník odstraňuje vzorce chování, které nejsou účinné. Všimá si bloků, které ho odvádějí od tvůrčí činnosti (například pije alkohol, příliš jí, příliš kouří, otálí, věnuje se ostatním namísto své aktivity, přizpůsobuje se plánům ostatních namísto svých, neužije si volný čas, který tráví s notebookem, mobilním telefonem – tedy pracovní činností, apod.). Když objeví některý z bloků, například workoholismus, zapíše je a připíše k nim informace, jakým způsobem mu tyto vzorce negativně ovlivnily život. Pak si sepíše pozitivní prohlášení, například „Přestanu pracovat o víkendech“, „Nebudu pracovat pozdě do noci“, apod.. Pokud tyto pozitivní formulace dodrží, odmění se a poznamená si svá drobná vítězství.</p> <p><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p> |
| 11. týden | <p>Cílem je nabytí pocitu samostatnosti.</p> <p>Účastník se věnuje své tělesné kondici (cvičení či pohybové relaxaci) a kromě toho si vytvoří místo, kde se cítí dobře a kde může v klidu odpočívat (relaxovat). Na tomto místě by se měl cítit dobře. Ideální je, když je toto místo blízko pracovního prostoru. Při tvůrčí práci podpoří svou koncentraci drobnými rituály, které mohou být i zábavné a neobvyklé (např. drží na začátku řešení problému v ruce vždy oblázek, zapálí si svíčku, poslechne si oblíbenou skladbu, apod.). Čím více rituálů si ve svém životě vytvoří, tím lépe.</p> <p><i>Kromě uvedeného vykonává i některé aktivity z předchozích týdnů.</i></p>   |
| 12. týden | <p>Cílem je nabytí pocitu víry.</p> <p>Účastník se zbavuje odporu vůči vlastní kreativě ve formě deprese, úzkosti, stresu, apod.. Při řešení problému by si měl účastník hrát, zapojit fantazii, při řešení se může chovat i iracionálním způsobem. Namísto zaměření se na cíl se účastník zabývá procesem kreativity a zabývá se i svou zájmovou (nejen pracovní) činností. Kromě toho sepíše své druhy odporu a strachu, otálení a odkládání. Napraví své případné chyby. Obklopí se lidmi, kteří ho podporují a zaměří se na víru v sebe sama (v tom ho mimo jiné podpoří sepsání seznamu osob, které mu podle jeho mínění nepomohou).</p>  |

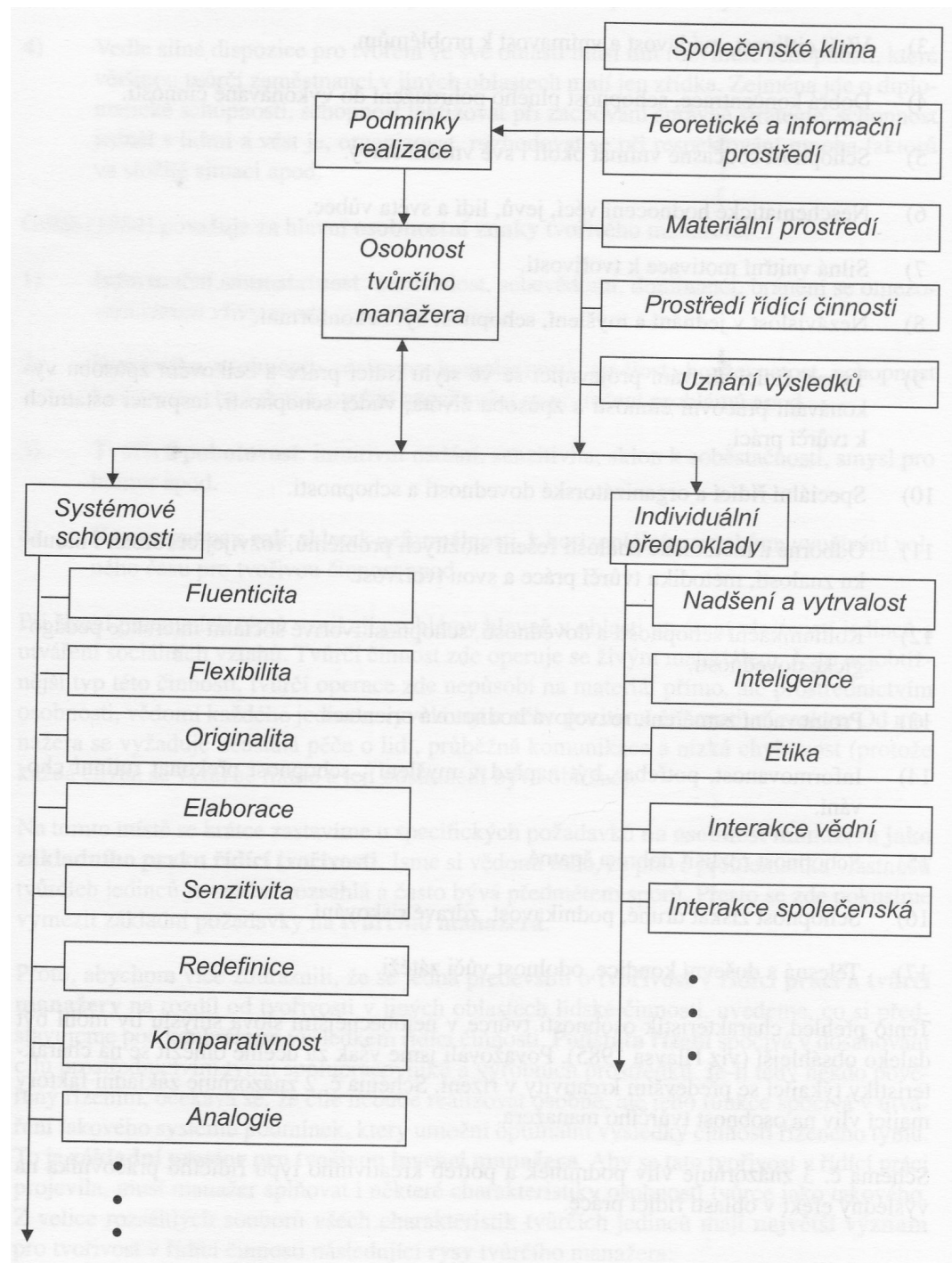
Zdroj: Cameron, 2009, s. 63-284 (zpracováno na základě uvedeného zdroje)

## Příloha J: Faktory tvůrčího klimatu ve vztahu k potřebám tvořivých lidí

| Pořadí | Potřeba                                     | Prvky tvůrčího klimatu  |
|--------|---|---|
| 1.     | tvořivě pracovat;                           | Čas pro tvořivou činnost<br>Volnost v režimu práce<br>Možnost volit si úkoly<br>Podmínky fyzického okolí<br>Zajištění technických prostředků a pomocných prací  |
| 2.     | informací,<br>nového poznání,<br>inspirace; | Možnost interakce s jinými<br>Interdisciplinárnost pracovního prostředí<br>Dobry informační systém<br>Neformální komunikace<br>Cestování  |
| 3.     | vlastního rozvoje;                          | Náročné tvůrčí úkoly<br>Styky s významnými odborníky<br>Výuka přednáškami a školením<br>Podmínky fyzického okolí  |
| 4.     | jistoty, bezpečí,<br>stability;             | Podpora bezprostředního nadřízeného<br>Hodnotový systém v organizaci a ve společnosti<br>Systém řízení umožňující oprávněné riziko  |
| 5.     | sounáležitosti;                             | Orientace organizace na tvůrčí výsledky a jejich využívání<br>Dobry pracovní kolektiv<br>Podpora vedoucích, zejména nejbližšího nadřízeného   |
| 6.     | ocenění a respektu;                         | Náročné tvůrčí myšlenky<br>Přijímání tvůrčích myšlenek<br>Stanovisko nejbližšího nadřízeného<br>Stanovisko ostatních spolupracovníků<br>Uznání odborníků mimo organizaci<br>Morální motivace a ocenění<br>Hmotná stimulace<br>Hodnotový systém ve společnosti, organizaci a v kolektivu |
| 7.     | nezávislosti.                               | Možnost volit si úkoly<br>Čas pro tvořivou činnost<br>Volnost v režimu práce<br>Možnost interakce s jinými<br>Cestování<br>Podmínky fyzického prostředí   |

Zdroj: Chadt, 2009, s. 16

## Příloha K: Základní faktory mající vliv na osobnost tvůrčího manažera



Zdroj: Chadt, 2009, s. 24

## Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují **p o u z e p r e z e n ě n ě !**

**U Ž I V A T E L** potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Corvinová, K.: Rozvoj kreativity manažerů**

využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

| <b>Jméno<br/>uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu, v<br/>němž bude<br/>zapůjčená práce<br/>využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--|---------------------------------|---|--------------------------|
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |

**Pokračování evidenčního listu knihovny**

| <b>Jméno<br/>uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu, v<br/>němž bude<br/>zapůjčená práce<br/>využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--|---------------------------------|---|--------------------------|
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |



### **Pokračování evidenčního listu knihovny**

| <b>Jméno<br/>uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu, v<br/>němž bude<br/>zapůjčená<br/>práce využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--|---------------------------------|---|--------------------------|
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |

### Pokračování evidenčního listu knihovny

| <b>Jméno<br/>uživatele,<br/>bydliště</b> | <b>Katedra<br/>(pracoviště)</b> | <b>Název textu,<br/>v němž bude<br/>zapůjčená<br/>práce využita</b> | <b>Datum,<br/>podpis</b> |
|--|---------------------------------|---|--------------------------|
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |
|  |                                 |   |                          |