Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace

Diplomová práce

Autor: Bc. Magdaléna Chalupová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Oponent práce: Mgr. Alena Knotková

Hradec Králové **2021**

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Bc. Magdaléna Chalupová**
Studium:	P17K0325
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	**Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace**
Název diplomové práce AJ:	Social creativity in the process of retraining

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je na základě teoretické a empirické analýzy popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace. Práce se bude zabývat vymezením sociální tvořivosti, zejména jejím uplatněním v procesu dalšího vzdělávání dospělých. Zaměří se také na charakteristiku rekvalifikace jako nové sociální situace, která tvořivý přístup v mnoha směrech předpokládá. Práce bude zpracována obecně logickými metodami, literární metodou a metodou explorativní, technikou hermeneutického rozhovoru.

DACEY, John S. a LENNON, Kathleen. Kreativita. Překlad Jan Adámek. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000. 250 s. Psyché. ISBN 80-7169-903-9. GIDDENS, Anthony. Sociologie: Vydání revidované Philipem W.Suttonem. 1. vyd. Praha: Argo, 2009. 840-851 s. ISBN 728-80-257-0807-1. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 2. Aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4. HLAVSA, Jaroslav. Psychologické základy teorie tvorby. Vyd. 1. Praha: Academia, 1985. 353 s. MAREŠ, Petr. Nezaměstnanost jako sociální problém. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. 151 s., ISBN 80-901424-9-4. PETROVÁ, Alexandra. Tvořivost v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. 169 s. ISBN 80-86226-05-0. Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání; In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR, a.s. Vyhláška č. 519/2004 Sb., o rekvalifikaci uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání; In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR, a.s.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.
Oponent:	Mgr. Alena Knotková
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 20. 6. 2021

Bc. Magdaléna Chalupová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce, doc. PhDr. Jiřímu Semrádovi, CSc., za všechny jeho odborné rady, trpělivost a laskavou podporu, kterou mi věnoval.

Děkuji také Mgr. Karlovi Honalovi a Miroslavu Vránovi, že mě celou dobu podporovali a věřili, že to nevzdám a práci jednoho dne opravdu dokončím.

Děkuji také všem respondentům výzkumného šetření za jejich ochotu, čas i poskytnuté informace.

Anotace

CHALUPOVÁ, Magdaléna. *Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 149 s. Diplomová práce.

Cílem práce je na základě teoretické a empirické analýzy popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace, přičemž je sociální tvořivost pro účel této práce definována jako nové a účinnější chování či jednání jednotlivce v přímých dyadických sociálních interakcích. V teoretických částech práce se s oporou o odbornou literaturu zabýváme tématy z teorie tvořivosti, vymezením a charakteristikou sociální tvořivosti problematikou specifik rekvalifikačního vzdělávání coby součásti dalšího vzdělávání dospělých i aktivní politiky zaměstnanosti. Práce je teoreticko-empirického charakteru, empirické šetření má povahu kvalitativní. Uplatňování sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace je zkoumáno prostřednictvím empirického šetření v podobě případové studie. Bylo zjištěno, že sociální tvořivost v procesu je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována, a to zejména nezáměrně na úrovni nevědomých procesů. Práce je realizována metodou literární, obecně logickými metodami a specifickými metodami používanými v pedagogickém výzkumu – metodou analytické indukce, technikou polostrukturovaného rozhovoru, technikou otevřeného kódování a komparací získaných dat.

Klíčová slova

Tvořivost, sociální tvořivost, tvořivost v sociálních interakcích, rekvalifikace.

Annotation

CHALUPOVÁ, Magdaléna. *Social creativity in the process of retraining.* Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 149 p. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The aim of this thesis is to describe and classify the application of social creativity in the process of retraining on the basis of theoretical and empirical analysis.For the purpose of this thesis, social creativity is defined as a new and more effective behaviour or action of an individual in direct dyadic social interactions. In the theoretical parts of the thesis, with the support of professional literature, we deal with topics from the theory of creativity, the definition and characteristics of social creativity, the specifics of retraining education as part of further adult education and active employment policy. The work is theoretical-empirical in nature, the empirical investigation is qualitative. The application of social creativity in the process of retraining is investigated through empirical research in the form of a case study. It was found that social creativity in the process is exercised by the participants in the retraining process, especially unintentionally at the level of unconscious processes. The work is carried out using the method of literature, general logical methods and specific methods used in educational research - the method of analytical induction, semi-structured interview technique, open coding technique and comparison of the obtained data.

Keywords

Creativity, social creativity, creativity in social interactions, retraining.

Obsah

Obsah 7
Úvod 9
1 Tvořivost jako základní fenomén lidské existence 10
1.1 Tvořivost v kontextu 21. století 10
1.2 Teorie tvořivosti 13
1.2.1 Standardní definice tvořivosti 14
1.2.2 Dynamické definice tvořivosti 16
1.2.3 Systémový model 18
1.2.4 Komponentní model tvořivosti 19
1.2.5 Investiční teorie tvořivosti 21
1.2.6 Model 6P 21
1.2.7 Model tvořivého myšlení 7C 22
1.2.8 Model 4C 23
1.2.9 Model primární a sekundární tvořivosti 24
1.3 Tvořivost ve výchově a vzdělávání 25
2 Sociální tvořivost jako požadavek postmoderní doby 29
2.1 Pojetí sociální tvořivosti v české odborné literatuře 29
2.2 Pojetí sociální tvořivosti v zahraniční odborné literatuře 32
2.3 Paradigmata sociální tvořivosti 36
2.4 Definice sociální tvořivosti 40
2.5 Sociální interakce jako prostor pro sociální tvořivost 50
2.6 Komunikace jako projev sociální tvořivosti 54
2.7 Sociálně-psychologické faktory sociální tvořivosti 57
2.7.1 Kognitivní faktory 58
2.7.2 Osobnostní faktory 61
2.7.3 Emocionální faktory 63
2.7.4 Enviromentální faktory 64
2.8 Bariéry sociální tvořivosti 66
2.9 Rozvoj sociální tvořivosti ve výchově a vzdělávání 71

3 Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace 73
3.1 Sociální tvořivost ve vzdělávání dospělých 73
3.2 Rekvalifikace jako nástroj aktivní politiky zaměstnanosti 74
3.3 Rekvalifikace jako nástroj dalšího vzdělávání dospělých 78
3.4 Kompetence 4.0 81
3.5 Proces rekvalifikace 85
3.6 Lektor rekvalifikačního kurzu 89
4 Projekt a prezentace výsledků empirického šetření 93
4.1 Teoretická východiska empirického šetření 93
4.2 Cíle a úkoly empirického šetření 95
4.3 Analýza výzkumných nástrojů 95
4.4 Podmínky realizace empirického šetření 97
4.4.1 Volba výzkumného případu 97
4.4.2 Popis výzkumného vzorku 98
4.4.3 Průběh výzkumného šetření 99
4.4.4 Způsob zpracování dat 102
4.5 Prezentace výsledků empirického šetření 102
4.5.1 Popis výzkumného případu 102
4.5.2 Kvalitativní analýza rozhovorů 104
4.5.3 Výsledky empirického šetření a diskuze 118
4.5.4 Ověření platnosti vstupní hypotézy 122
Závěr 123
Seznam literárních a online zdrojů 125
Seznam příloh 132

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem sociální tvořivosti a jejího reálného zapojení v edukačním procesu rekvalifikace. Práce vychází ze skutečnosti, že se tvořivost stává stěžejním globálním jevem, zdrojem technologií a hnacím motorem ekonomiky, její chápání se výrazně proměňuje spolu se sociální a technologickou transformací společnosti a s nástupem nové generace, pro kterou je tvořivost komplexním fenoménem s výrazně sociální dimenzí. Práce se proto soustředí na vyjasnění chápání pojmu sociální tvořivosti v souvislosti se sociální dimenzí tvořivosti. Praktické uplatnění sociální tvořivosti bude práce ilustrovat v rámci procesu rekvalifikace, která se při současné proměně pracovního trhu a profesního uplatnění stává se jedním z důležitých nástrojů pro celoživotní vzdělávání a rozvoj.

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. **Cílem práce je na základě teoretické a empirické analýzy popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace. Práce se bude zabývat vymezením sociální tvořivosti a jejím uplatněním v procesu dalšího vzdělávání dospělých.** Zaměří se také na charakteristiku rekvalifikace jako nové sociální situace, která tvořivý přístup v mnoha směrech předpokládá. Práce bude zpracována obecně logickými metodami, literární metodou a metodou explorativní, technikou hermeneutického rozhovoru.

Teoretická část práce bude rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se bude s oporou o odbornou literaturu zabývat základními tématy z teorie tvořivosti a hledat teoretická východiska ve vztahu k sociální tvořivosti. Druhá kapitola bude pomocí rešerše české i zahraniční odborné literatury analyzovat pojetí vymezení sociální tvořivosti, hledat definici sociální tvořivosti, její paradigmata, charakteristiku včetně jejího uplatnění v procesu výchovy a vzdělávání. Třetí kapitola bude vycházet z analýzy odborné literatury a zabývat se procesem rekvalifikace. Charakterizuje rekvalifikaci jako součást dalšího vzdělávání dospělých i jako součást aktivní politiky zaměstnanosti.

Čtvrtá kapitola práce zahrnuje **empirické šetření kvalitativní povahy,** které bude realizováno prostřednictvím výzkumného šetření v podobě případové studie. Jako zdroj dat bude použita technika hloubkových rozhovorů se skupinou respondentů se vztahem ke zkoumanému případu a zúčastněné pozorování.

Základní vědecko-výzkumný problém je definován následovně: **Uplatňují účastníci rekvalifikačního kurzu v době výuky sociální tvořivost?** Vstupní hypotéza práce pak vychází z výše uvedeného výzkumného problému a zní: **Sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována, ale ne na úrovni vědomých záměrných procesů.**

Práce je realizována metodou literární, obecně logickými metodami a specifickými metodami používanými v pedagogickém výzkumu – metodou analytické indukce, technikou polo-strukturovaného rozhovoru, technikou otevřeného kódování a komparací získaných dat.

1 Tvořivost jako základní fenomén lidské existence

1.1 Tvořivost v kontextu 21. století

Zájem o definování, zkoumání a pochopení tvořivosti (kreativity[1]) lze vysledovat až k antice. V historii odlišujeme tři stádia vnímání tvořivosti s jasným posunem od individuálního chápání k sociálnímu. Jak ale upozorňuje Glăveanu, nelze tato stádia pojímat jako historicky uzavřená období a v různých podobách **jsou v dnešním vědeckém zkoumání a nahlížení na tvořivost stále propojena** (2010, s. 80). Glăveanu uvádí tato období (2010, s. 80-84):

1. **He-paradigma – období osamělého génia**

Je nejtrvalejší prezentací tvořivosti v lidské historii. Jeho kořeny jsou ve starověku spojeny s božskou inspirací, od renesance s vrozeným genetickým dědictvím (Dacey a Lennon, 2000), během romantismu spojeny s uměním, během osvícení s vědami. Vyjadřuje čistě individualistický elitářský postoj spojený s tvůrčí exkluzivitou, výstředností, sociální a informační izolací, soustředěním se na nejvyšší formy tvořivosti či kreativní průlomy a pohrdáním ostatními formami tvořivosti a běžnými tvůrčími zážitky. Na spojení se sociálním prostředím zde není nahlíženo jako na vzájemnou závislost, ale je omezeno na účinek tvůrčího génia na sociální a kulturní struktury. **Přes proklamaci popírání vlivu sociálního prostředí i zde hrají roli kulturní, politické a sociální faktory,** a toto paradigma je závislé na sociálním uznání – o tom, kdo je génius nerozhoduje sám tvůrce, ale mocenské a sociální vlivy mezi sociálními skupinami dané domény a vztahy uvnitř nich (Glăveanu, 2010, s. 80-81).

2. **I-paradigma – období demokratizace tvořivého jedince**

Toto období je reakcí na sociopolitický kontext po 2. světové válce, zvýšenou poptávku po inovacích a s tím souvisejícím zájmem psychologů na zkoumání tvořivosti. Jedná se opět o individualistický postoj k tvořivosti s jedincem coby základní výzkumnou jednotkou, ale osamělý génius byl v tomto období nahrazen „normálním člověkem". **Toto modernistické úsilí bylo založeno na osvobození a rozvíjení tvořivých sil člověka vycházejících z lidské přirozenosti.** Projevovalo se důrazem na originalitu a spontánnost autorského projevu, hledáním autentičnosti osobního výrazu a soustředěním zájmu na analýzu lidské psychiky (Slavík, Chrz, Štech et al, 2013, s. 11). Tvořivost tak přestala být elitní specifickou schopností – každý je schopen být tvořivý, proto je toto období také uváděno jako období „demokratizace tvořivosti". Jak prohlásil Guilford, „problém tvůrčí osobnosti je problémem psychologickým **... tvořivé jednání tak lze očekávat u všech jedinců, byť třeba jen zřídka a v nízké intenzitě**," (Guilford, 1950, s. 444 a 446 in Glăveanu, 2010, s. 82). Tím Guilford odstartoval

[1] Ryze český výraz „tvořivost" a výraz „kreativita", který u nás zevšedněl zejména coby překlad anglického slova „creativity" (původně z latinského „creo" = tvořím, „creare" = tvořit) a dnes je v češtině běžně užíván, jsou pro účely této práce chápány a používány jako synonyma se stejným významem.

intenzivní zkoumání zaměřené na charakteristiku tvůrčí osobnosti, zejména v souvislosti s inteligencí a kognitivními schopnostmi (tolerance dvojznačnosti, nezávislost úsudku, preference složitosti, vnitřní motivace, intuice, představivost, verbální efektivita, trpělivost, ...). Došlo také k silnému rozvoji psychometrických metod výzkumu a byly vyvinuty a validovány testy pro měření schopnosti divergentního myšlení, tvořivého řešení problémů nebo specifické tvůrčí schopnosti jedinců. Toto silné zaměření na tvůrčí osobnost a jiné intrapsychické jevy podporovalo metodologický redukcionismus, což mělo za následek, že teoretické modely tohoto období **zkoumají individuální poznání a osobnost v sociálním vakuu a konceptualizují tvořivost jako kvalitu „běžného", ale stále osamělého jedince** (Glăveanu, 2010, s. 81-82).

3. We-paradigma – období zaměřené na sociální dimenzi tvořivosti

Vzniká jako reakce na kritiku redukovaného psychologického pojetí tvořivosti (I-paradigmatu), které se soustředilo na tvůrčí osobnost a hodnocení tvůrčího produktu, ale ignorovalo tvůrčí proces a faktory prostředí, jež ho ovlivňují. Cílem We-paradigmatu bylo rozšíření teorie tvořivosti o sociální kontext, uznání sociální povahy tvořivosti a procesů mezi tvůrcem, ostatními a prostředím. *„**Tvořivost sice probíhá uvnitř jedince, ale je tvořena, ovlivňována a má důsledky v sociálním kontextu**,"* cituje Glăveanu Westwooda a Lowa (Westwood a Low, 2003, s. 236 in Glăveanu, 2010, s. 83). Velmi dobrým příkladem We-paradigmatu je systémový model tvořivosti, který definoval Csikszentmihalyi (2014) a jež zahrnuje spojení jedince (genetická výbava + subjektivní zkušenost), pole (sociální systém) a domény (kultura, systém symbolů) a zdůrazňuje tak kontextovou povahu tvořivosti zakotvením v sociálním a kulturně-historickém prostředí. I přes uznání sociální dimenze tvořivosti, je We-paragigma díky psychologické optice, která sociální vlivy na tvořivost vnímá prostřednictvím reakce jedince na ně, spíše individualistické než sociální. Jednotlivce a sociální prostředí vidí jako dva činitele bez vzájemného propojení, vnímání sociální dynamiky a sociálních funkcí tvořivosti (Glăveanu, 2010, s. 82-84).

Jak potvrdila naše literární rešerše pro podkapitoly 2.1 a 2.2, vývoj chápání tvořivosti měl u nás a v zahraničí odlišný průběh. V USA a ostatních západních zemích získalo I-paradigma v poválečném období silnou pozici a We-paradigma se prosadilo až na přelomu 20. a 21. století. V naší společnosti mělo I-paradigma i We-paradigma díky socialistickému nastavení společnosti, kolektivismu a omezování individuální tvořivosti daleko omezenější dosah a své uplatnění našli až se změnou režimu po roce 1989 a individualizací společnosti. Socialistické pojetí tvořivosti a zejména **Hlavsův model tvořivosti z 80. let 20. století, založený na dialektice subjekto-objektových vztahů, který staví aspekt vzájemných vlivů, změn a dynamiky nad vlastnosti osobnosti jedince** (Hlavsa, 1981, s. 20), překonal individualistické pojetí We-paradigmatu a nabídl sociální pohled na tvořivost v celé své dynamice, tj. **sociální paradigma tvořivosti**. Hlavsa nevidí tvořivost jen jako vlastnost subjektu (schopnost, motivace), činnost (nové postupy a řešení problémů) či vytváření produktů, ale jako **kreativní vztah ke skutečnosti** spočívající v „***aktivaci celé osobnosti ke změně**, která se týká prostředí*

i osobnosti, nebo jako schopnost vytvářet nové funkce vně i uvnitř," a zdůrazňuje tak **vzájemně dynamizující vztah subjekt – objekt** včetně navazujících dalších vztahů, které z tohoto vyplývají (Hlavsa, 1981, s. 22-23). Jak ale uvádí Semrád a Škrabal, *„sociálně politologicky orientované interpretace mohou vlivy sociálního prostředí přeceňovat,"* (Semrád a Škrabal, 2011, s. 47).

Současné teorie tvořivosti se snaží vymanit z We-paradigmatu a definovat nové paradigma odrážející všechny roviny a vztahy ve vzájemných interakcích. **Je nutné odmítnout individualistický redukcionistický pohled na tvořivost a klást důraz na interpersonální vztahy v tvůrčím jednání, budování prostoru pro dialog a spolupráci a chápání životního prostředí jako prostoru pro rozvíjení kreativních vztahů** (Glăveanu, 2010, s. 90-91). Změna paradigmatu není jen v rukou vědců, ale přirozeně reaguje na společenské změny. Jak upozorňuje Montuori (2018, s. 419) **mladí lidé, kteří vyrostli v dnešní „propojené" společnosti (Networked Society), vnímají a prožívají tvořivost jinak** než jejich rodiče. Daleko méně jsou inspirováni eminentní a historickou tvořivostí a více ovlivňování relačními vztahy s vrstevníky, rodinnými členy, členy volnočasových komunit či nezávislými vynálezci a tvůrci (Montuori, 2018, s. 419). Také Richardsová potvrzuje, že mladí lidé se více odkazují na přátele a rodinné vzory, s nimiž se společně (přirozeně a spontánně) angažují v každodenní tvořivosti (Richards, 2017). **Tvořivost je stále více o propojení s druhými – neustále, všichni, všude** (Montuori, 2018, s. 419). V tomto smyslu se promítá i do pojetí vědy a bádání, kde ještě do poloviny 20. století převládalo silně individuální prostředí. Leadbeater (2009) poukazuje na větší otevřenost a lepší pochopení relační dimenze tvořivosti v současnosti, a také na posun směrem k relační „we-think společnosti", **kde neustálé propojení a masová spolupráce mění náš přístup k práci, komunikaci a trávení volného času**. Zatímco 20. století umožnilo masovou výrobu a spotřebu, 21. století poskytuje prostřednictvím internetu a aplikací jako je Facebook, Instagram, Wikipedia, MySpace či YouTube apod. možnosti pro sdílení informací, myšlenek a nápadů, a umožňuje **masovou spolupráci na inovacích** milionům lidí. *„Ve skutečnosti byla tvořivost vždy vysoce společenskou, kumulativní a sociální aktivitou, umožňující lidem s různými dovednostmi, hledisky a názory, sdílet a rozvíjet nápady společně.* ***Spolupráce je základem tvořivosti a webový prostor nám tuto spolupráci jen rozšiřuje****,"* (Leadbeater, 2009, s. 7). Lze proto předpokládat, že nové paradigma bude akcentovat tento vývoj.

S výrazným technologickým rozvojem ve 20. století začala být tvořivost chápána také jako cesta k udržení ekonomického rozvoje a konkurenceschopnosti. Její význam a rozvoj začal být zdůrazňován v souvislosti s tvořivým přístupem k práci zaměstnanců, s organizací práce, s využíváním techniky či kritickým stanoviskem k vlastní práci apod. (Krupská, 1959 in Hlavsa, 1981, str. 15) Hlavsa ve spolupráci se Semrádem (1981, str. 13) konstatují, *„že výraznější uvědomění si potřeby výchovy k tvořivosti přichází s dobou vědeckotechnické revoluce, kdy* ***mnohonásobně vzrůstá potřeba kreativně připravených lidí"***. Dnes je situace ještě vyhrocenější. 21. století přineslo další výrazné ekonomické, sociální či společenské změny a

ekonomický růst je stále více založen na využití nehmotných aktiv, jako jsou znalosti, dovednosti, inovační potenciál a tvořivost. Silný důraz na tvořivost se nejen podle Kloudové *„stává základem úplně nového směru s potenciálem tvorby nového ekonomického* ***paradigmatu tzv. kreativní ekonomiky****"* (2010, s. 17). Skloňují se pojmy jako kreativní společnost, kreativní průmysl, kreativní leadership. Tvořivost je vyžadována a využívána u stále většího počtu pracovníků mimo tradiční tvůrčí obory. Je zdůrazňována nutnost zaměstnavatelů tvořivost u svých zaměstnanců stimulovat, rozvíjet a tomuto požadavku přizpůsobit jejich pracovní prostředí a podmínky. S trochou nadsázky lze konstatovat, že **na pracovním trhu je dnes schopnost být tvořivý samozřejmým požadavkem** na skoro jakoukoliv pracovní pozici. Schovává se za požadavky:

- být flexibilní, proaktivní, inovativní, proaktivní, samostatný, ...
- schopnost improvizovat, adaptovat se na změny, samostatně se rozhodovat, mít dobré komunikační schopnosti, umět si poradit ve všech situacích, tvořivě myslet, ...
- mít chuť realizovat vlastní nápady, ochotu učit se nové věci, týmový duch, smysl pro humor, ochotu podílet se na změnách, ...

Tvořivost ale není akcentována jen v souvislosti s pracovním využitím, ale začíná být vnímána jako samozřejmá celoživotní součást našeho života. Je zdůrazňována také v souvislosti se sebeaktualizací, vzděláváním, trávením volného času, je rozpoznávána v komunikaci a každodenních aktivitách. Je brána jako **klíčová schopnost pro neustálé přizpůsobování se změnám**, které život přináší ve stále rychlejším a méně předvídatelném koloběhu a považována za nástroj řešení všech současných i budoucích problémů. Jsme svědky obrovského zájmu o tvořivost v různých kontextech včetně oblasti vzdělávání, kde je **kreativní myšlení považováno za klíčovou kompetenci budoucnosti** (např. Gardner, Craft, Amabile, Puccio). S určitým zjednodušením můžeme konstatovat, že je tvořivost všeobecně proklamována jako **základní fenomén lidské existence** v minulosti, současnosti i do budoucnosti. Vezmeme-li v potaz intenzitu a rychlost technologických změn a s nimi související změny ekonomické, sociální a společenské, zdá se, že v souvislosti s tvořivostí ztrácíme možnost volby. **Schopnost „být tvořivý" se pro úspěšné přežití a sociální začlenění proměňuje z možnosti na nutnost.** Odborníci na tvořivost nepochybují, že v této éře „zodpovědné tvořivosti" lze většinu lidí považovat za dostatečně schopné a inteligentní, aby byli schopni vytvořit něco konstruktivního pro společnost, jejíž jsou součástí (např. Kampylis a Valtanen, 2010, s. 191). Ale je nutné mít na paměti, že tvořivost nemusí být jen **žádoucím jevem, ale také potenciální hrozbou** (např. Kaufman, Cropley, Sternberg, Neber, McLaren, Kampylis, Runco, Skalková, Semrád).

1.2 Teorie tvořivosti

Z výše uvedeného je jasné, že **tvořivost je mnohostranný koncept**, který lze jen těžko plně postihnout v celé své šířce a složitosti a jediný model tvořivosti nemůže vysvětlit všechna

specifika. Starší modely tvořivosti sázely na redukci problematiky (např. Runco, Weisberg) pro soustředění se jen na ty nejpodstatnější faktory a snažily se definovat obecný základ platný pro všechny výskyty tvořivosti. Moderní koncepce ale mají opačnou strategii. To vede k tomu, že se **současné definice tvořivosti zdají složité, bez univerzálního principu a bez nástrojů pro hodnocení tvořivosti**. Tuto cestu je ale nutné považovat za žádoucí (Choi, Glăveanu a Kaufman, 2020; Montuori, 2019), protože všechny již získané (a ty budoucí) znalosti z výzkumů, psychosociální proměnné na straně jedince a sociální faktory není pravděpodobně možné integrovat do jednoduchého modelu tvořivosti.

Snahou o konstrukci definice tvořivosti se zabývalo mnoho autorů. Bylo by možné nastudovat desítky definic, a stejně nedojít k nějakému konsenzu či jasné charakteristice tvořivosti. Dle hlediska, ze kterého autor na tvořivost nahlíží a na jakou oblast klade důraz, lze definice rozdělit do několika skupin (Szobiová, 1998 a Smékal, 1995 in Franková, 2011, s. 44-45):

- Kreativita jako intelektová operace
- Kreativita jako schopnost či souhrn schopností vidět a řešit problémy
- Kreativita jako osobnostní charakteristika
- Kreativita jako motivace
- Kreativita jako proces a produkt myšlení
- Kreativita jako interakce
- Kreativita jako soubor dovedností překonávat bariéry

Ve snaze o shrnutí a zobecnění uvádí Franková (2011, s. 47-52) další členění definování tvořivosti:

- Kreativita jako **individuální jev** (vztahuje se k jedinci, který tvoří)
- Kreativita jako **sociální jev** (vztahuje se k sociálnímu a kulturnímu prostředí jedince, který tvoří)
- Kreativita jako **týmový jev** (vztahuje se k týmu, do kterého je tvořivý jedinec začleněn)
- Kreativita jako **organizační jev** (vztahuje se k organizaci, do které je jedinec nebo tým začleněn)

1.2.1 Standardní definice tvořivosti

Určitou názorovou jednotnost autorů na definování tvořivosti můžeme vysledovat při širokém nespecifickém pohledu, kdy je tvořivost chápána jako *„proces vytváření něčeho, co je **jak originální, tak hodnotné**“* (Sternberg, 2002, s. 418). Runco a Jaeger (2012, s. 95) přiřadili autorství této definice Morrisu I. Steinovi, která říká, že *„tvůrčí práce je nové dílo, které je v určitém okamžiku akceptováno jako obhájitelné nebo užitečné nebo uspokojivé skupinou“* (Stein, 1953, s. 311). Tato dvoukomponentní definice, v zahraniční literatuře označovaná jako standardní nebo základní, odráží shodu výzkumníků v tom, že **určujícími rysy tvořivosti jsou originalita a užitečnost**. Originalita je zásadním faktorem, přičemž musí být vyvážena

vhodností či přiznáním určité hodnoty, aby byly odlišeny produkty vzniklé náhodným procesem bez nějakého smyslu.

- **Originalita** = něco nového, původního, osobitého, neobvyklého, jedinečného, neběžného, nekonvenčního
- **Užitečnost** = přiměřenost, přijatelnost, reálnost, adaptabilita, mající účinek, mající smysl, mající společenskou či jinou hodnotu

Ač je tato obecná definice všeobecně přijímána a specifikovanější definice z ní vycházejí, jsou obě kritéria diskutabilní. Obě **vyžadují posouzení a definování nějakého měřítka, kdy jsou platná**. Také nelze přehlížet podobnost mezi kreativním produktem a tvůrčím zážitkem při konstruování něčeho již objeveného, ale pro jedince neznámého. Proto Stein (1953, s. 312) doplnil svou definici o nutnost rozlišovat mezi vnitřním a vnějším referenčním rámcem, který dovoluje hodnotit novost a užitečnost tvořivosti nejen hodnotiteli z prostředí, ale **subjektivně samotným tvůrcem**. Simonton (2012, s. 97-100), stejně jako před ním např. Bruner (1962) či Boden (2004), přidávají jako nezbytné ještě třetí kritérium – **překvapivost**. Výsledná hodnota tvořivosti je tedy dle něho součinem novosti, užitečnosti a překvapivosti, přičemž platí, že když je jeden z těchto parametrů nulový, tak se o tvořivost nejedná. Faktor překvapivosti dovoluje subjektivní hodnocení, zdůrazňuje řešení nacházející se mimo znalosti domény oblasti tvorby a zaručuje, že prezentovaná nová myšlenka či produkt získají větší pozornost pole.

Weisberg (2010, s. 236) nepovažuje za vhodné, aby bylo podmínkou tvořivosti hodnocení užitečnosti či smysluplnosti, protože tato hodnota nikdy nemůže být konstantní a je subjektivní jak ve vztahu k hodnotiteli, tak v souvislosti s tokem času. Z jeho psychologického pohledu neexistuje žádný rozdíl mezi tvůrčím procesem, jehož výsledkem je užitečné tvůrčí dílo kladně přijaté doménou či tvůrčí dílo doménou neuznané. Namísto podmínky užitečnosti definuje jiný požadavek – **úmyslnost**, tj. záměr jedince tvořit. Tento požadavek eliminuje nová díla vzniklá náhodným procesem. Doplnění úmyslu do definice tvořivosti umožňuje **přiznání tvořivosti i v případech tvůrčích selhání** (chybného či nefunkčního díla), která tvůrčímu úspěchu předcházejí. Weisberg zdůrazňuje, že výsledné tvůrčí dílo navazuje na předcházející tvůrčí práci a tvůrčí pokrok je budován po malých krocích na základě starých (úspěšných i neúspěšných) tvůrčích procesů. A to včetně případů tvůrčích vhledů (aha momentů), které odrážejí předchozí relevantní vědomé myšlení a bez minulé zkušenosti a odpovídajících znalostí nejsou možné (2010, s. 248). Také požadavek novosti je Weisbergem problematizován, protože nové myšlenky vždy navazují na minulost a vyvíjejí se z myšlenek starých, ať již inovací vlastních myšlenek nebo použitím cizích myšlenek ve vlastním kontextu (ibid.).

Také Runko a Beghetto (2019, s. 7-8) vidí v nestabilitě a relativnosti hodnocení tvořivosti zásadní problém a poukazují na zásadní rozdílnost vnímání tvořivosti z pohledu osobního a sociálního. To může mít za následek buď příliš úzké zaměření na jednotlivce na úkor sociálních faktorů nebo naopak přílišné zdůraznění sociálních faktorů na úkor individuálního vnímání

tvořivosti. Runco a Beghetto nepodporují názor, že tvořivost neexistuje bez sociálního uznání a konsenzu (např. Glăveanu, Csikszentmihalyi), protože by to znamenalo neuznání dětské tvořivosti, každodenní tvořivosti či rozvoje tvůrčího potenciálu, a navrhují model primární a sekundární tvořivosti. **Rozdělení tvořivosti na primární (osobní) fázi a sekundární (sociální) fázi** zajišťuje podle nich propojení obou pohledů do jednoho tvůrčího procesu, aniž by byla jedinečnost obou pohledů v kolizi (Runco a Beghetto, 2019, s. 7-8).

Corazza (2016, s. 258-261) sice uznává definici tvořivosti založenou na originalitě a užitečnosti, ale jen pro určitou oblast tvořivosti. Tato definice je podle něho nezbytná pro realizaci a rozpoznávání úspěšných případů tvořivosti, tj. jedná se o **definici tvůrčího úspěchu**. Zdůrazňuje, že definice tvořivosti musí zohlednit vnitřní subjektivitu při hodnocení originality a efektivity výsledků tvůrčího procesu, i ovlivnění časovými a kontextovými proměnnými. Základním prvkem, který by měl podle Corazza být jádrem definice tvořivosti, je **potenciál originality a užitečnosti**: *„Tvořivost vyžaduje potenciální originalitu a efektivitu,"* upravuje definici tvořivosti Corazza (2016, s. 262). **Tvořivost tak může být uznána dříve, než dojde k prokázání tvůrčího úspěchu**. Aktivní tvůrčí snahy jsou samy o sobě důležitou hodnotou i bez uznání úspěchu.

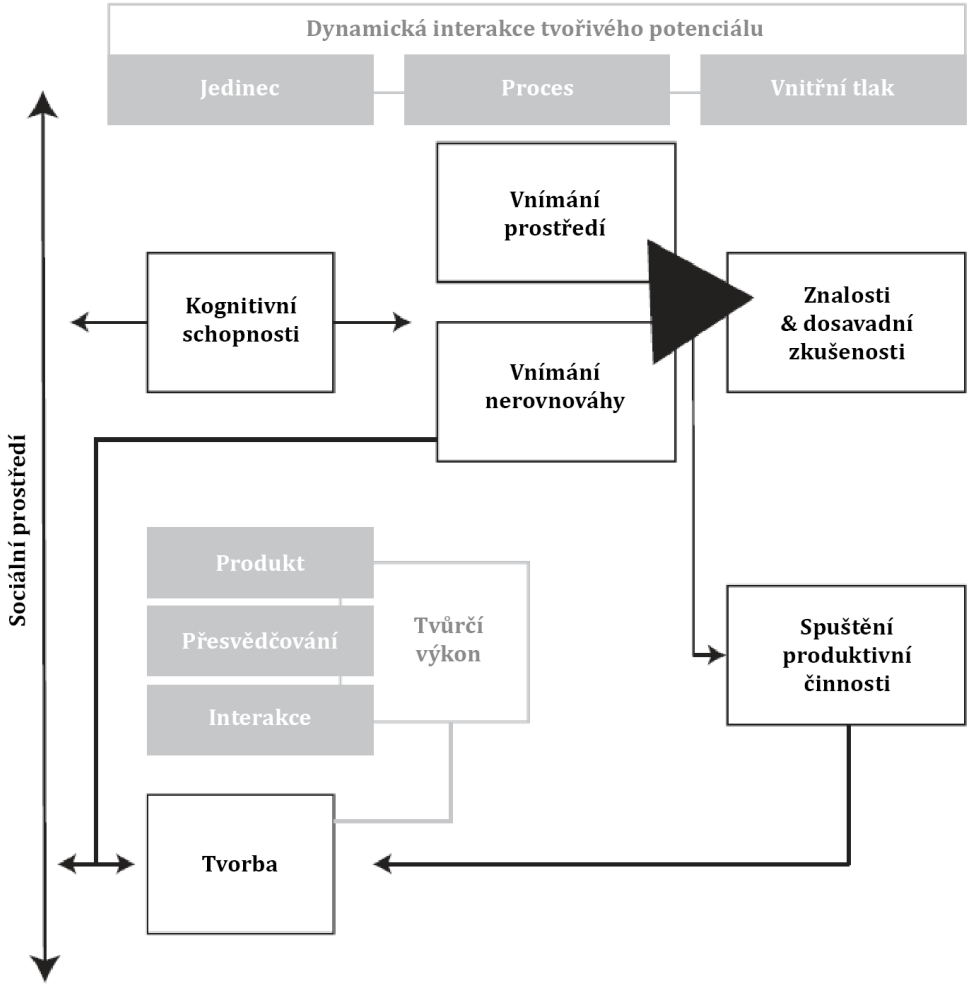
1.2.2 Dynamické definice tvořivosti

Kampylis a Valtanen (2010) vybrali 42 definic kreativity od uznávaných autorů, a po revizi těchto definic, související literatury a výzkumných studií potvrdili vágní použití klíčových pojmů „nové" (originální, nekonvenční, ...) a „vhodné" (cenné, užitečné, funkční). Na základě svého zkoumání Kampylis a Valtanen (2010, s. 204-205) předložili novou definici tvořivosti, kterou specifikují zejména pro vzdělávání a odkazují v ní na etickou stránku tvořivosti: *„**Kreativita je obecný pojem, který používáme k popisu přístupu jednotlivce k tvůrčímu myšlení, schopnosti tvořivě myslet a stylu tvůrčího myšlení, které vedou ke strukturované a záměrné činnosti, mentální nebo fyzické.** Tato činnost může být osobní a/nebo kolektivní. Vyskytuje se ve specifickém časoprostorovém, politickém, ekonomickém, sociálním a kulturním kontextu s nímž interaguje. Cílem tvůrčí činnosti je realizovat tvůrčí potenciál tvůrce (tvůrců) a vést k hmotnému nebo nehmotnému produktu, který je originální, užitečný a žádoucí alespoň pro tvůrce. Kreativní produkt by měl být použit pro etické a konstruktivní účely."* Nicméně ani tato, poměrně složitá definice, zdá se nevystihuje celou podstatu tvořivosti. Zahrnuje sice (pro sociální tvořivost důležitý) fakt, že tvůrčí produkt může mít **mentální nehmotnou podobu** a uznává **dostatečnost subjektivního hodnocení originality a užitečnosti samotným tvůrcem**, ale pojímá tvořivost jako činnost, která v určité chvíli končí a je fixována v produktu.

Walia (2019, s. 6) upozorňuje, na rozdíl mezi tvořivostí a tvorbou. Rozdíl spočívá v tom, že tvořivost může existovat, aniž by byla ukončena hotovým produktem a není přímo závislá na uznání a přijetí prostředím (Walia, 2019, s. 6). Tvořivost proto **není možné definovat jen v souvislosti s konečným výsledkem.** Walia (2019, s. 3-5) s oporou o ostatní autory a názory

Vygotského (2004) rozpracovává složky tvořivosti, které definovali Kampylis a Valtanen (2010), vlastní interpretací:

1) Tvořivost je lidský čin, který vede k něčemu novému fyzickým objektem nebo mentálním či emočním konstruktem (myšlenka, idea, interakce, ...).
2) Tvůrčí činnost probíhá, když se v mozku tvůrce vytvářejí nové obrazy jako výsledek předchozích zkušeností a jejich promítnutí do budoucí fantazie. Tvořivost je potom jeví jako souhra minulé zkušenosti, znalostí a fantazie.
3) Tvořivost vzniká jako potřeba vyřešit problémy a výzvy v životním prostředí. Potřeba a motivace být tvořivý nebo se tvořivě chovat vzniká z uznání a vnímání určité nerovnováhy v prostředí.
4) Tvořivost je o citlivosti při vnímání problémů, která se odráží v aktivitě, motivaci azaměření pozornosti na relevantní události v prostředí.



Obrázek 1: *Hierarchický rámec pro studium kreativity ve vztahu k dynamické definici kreativity (Walia, 2019, s. 7)*

Na základě velmi různorodých poznámek a názorů mnoha autorů (např. Vygotsky, Nakamura, Lebuda, Csikszentmihalyi, Amabile, Pratt, Gardner, Mumford, Weisberg, Schuldberg a další)

Walia staví vlastní definici (2019, s. 5-6), kde zohledňuje svůj **dynamický pohled** na tvořivost: *„Tvořivost je činnost vyplývající z prostředí, které uznává určitou nerovnováhu, což vede k produktivní činnosti, která zpochybňuje zavedené myšlenkové procesy a normy, a vede k něčemu novému ve formě fyzického nebo mentálního či emocionálního konstruktu".* Ale přestože v souvislosti s touto definicí Walia poznamenává, že tvořivost jako akt vychází z nerovnováhy a směřuje ke **znovunastolení rovnováhy pomocí změny v dynamicky opakujícím se procesu**, jeho definice tuto dynamiku nevystihuje.

Dynamický pohled na tvořivost vyjádřil, téměř o 40 let dříve, také Hlavsa, když tvořivost popsal tvořivost jako **složitou vztahovou strukturu**, která se dynamicky mění, posunuje a vyvíjí vzájemnou stimulací mezi individuální aktivitou a stimuly společnosti. Tvořivost je *„**kvalitativními změnami v subjektoobjektovém vztahu**, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresívní, hodnotné, užitné, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu,"* uvádí Hlavsa (1985, s. 40). Tvořivost nechápe jako nerovnovážný stav, ale přiznává **labilitu jak tvůrčímu procesu, tak osobnosti tvořícího jedince**. Tvůrčí proces je podle Hlavsy citlivý na podmínky, ve kterých probíhá. Příznivé podmínky (společenská stimulace, kreativní vzory, tvůrčí klima) ho urychlují, bariéry ho tlumí či vedou k blokaci tvůrčích dějů (některé bariéry mohou paradoxně tvorbu stimulovat a zesilovat). Tvůrčí osobnost je také vždy *„v určitém stavu destabilizace, napětí, rozpadu některých struktur, očekávání, třebas jí nelze upřít podstatně vyšší organizovanost a integrovanost a současně pružnost psychických struktur,"* (Hlavsa, 1981, s. 27 a 58).

1.2.3 Systémový model

Csikszentmihalyi koncem 80. let definuje systémový přístup k chápání tvořivosti poté, co se sám odklonil od názoru, že tvořivost je psychický proces jedince nezávislý na vnějším prostředí. Uvádí: *„V podstatě jsem si uvědomil, že hledání kreativity v hlavě jednotlivce nikdy nemůže vést k pochopení tohoto jevu. To, co si jednotlivec myslel, cítil a dělal, bylo velmi důležité vědět – ale byla to jen jedna část většího obrazu, zasahující do společnosti a kultury,"* (Csikszentmihalyi, 2014, s. 535). Dospěl k názoru, že **tvořivost sama o sobě neexistuje**, že myšlenku nebo produkt nelze označit za kreativní, dokud není tvořivost uznána příslušnými segmenty společnosti (2014, s. 537). Kromě toho, Csikszentmihalyi přisuzuje vlivům z prostředí a kultury také roli motivační a kontextovou, když uvádí, že „sociální prostředí je vždy spolutvůrcem, bez něhož by tvorba nemohla proběhnout a tvůrčí proces by nemohl být pochopen," (ibid.). Na základě toho přehodnocení pohledu na tvořivost Csikszentmihalyi definoval tři faktory – jednotlivce, doménu a pole, které ve vzájemné dynamické interakci mohou vyústit v tvořivost.

- **Kultura** coby systém naučených pravidel regulujících lidské vědomí v interakci s ostatními členy společnosti. Součástí kultury jsou tzv. **domény** (např. profesní

oblasti, náboženství, systém vzdělávání, vědní obory, umělecké obory, ...), které nesou soubor informací, pravidel a postupů vztahujících se k dané oblasti.

- **Společnost a její zástupci** (pole a jeho aktéři jako jsou kritici, žurnalisté, politici apod.), kteří posuzují správnost a relevantnost novinek a zajišťují její začlenění do kultury.
- **Osobnost tvůrce** včetně jeho potenciálu a zkušenosti.

Procesní dynamiku tohoto modelu vystihla Franková (2011) či Sternberg (2011):

1. Jedinec čerpá z informací v doméně a pomocí kognitivních procesů, osobnostních rysů a motivace je transformuje a rozšiřuje.
2. Sociální pole složené z odborníků a lidí ovlivňujících danou doménu hodnotí, vybírají a uznávají (nebo odsuzují) přínos nových myšlenek.
3. V případě, že pole myšlenku akceptuje, je začleněna kulturně definovaným systémem symbolů (jako např. abeceda, notový záznam, ...), ochraňována a předávána budoucím generacím.

Csikszentmihalyi přirovnává tento model k evoluci, kdy organismus vyprodukuje určitou změnu, která je poté vybrána prostředím jako užitečná a předána další generaci. Tvořivost je zde tedy chápána jako **specifický druh kulturní evoluce**. Aby byl člověk tvořivý, musí být jím navržená změna akceptována a přijata sociálním prostředím a přetrvávat v čase. Kaufman a Beghetto (2009, s. 4) ale právě **v souvislosti s časem upozorňují na nestabilitu v hodnocení tvořivosti.** Zatímco evoluce přijatou změnu již nezpochybňuje, působení domény, pole a jedince je interaktivní. Tvůrce může být za svého času považován za tvůrčího génia, ale strážci pole (profesoři, editoři, kritici, historici, ...) mohou po letech jeho přínos přehodnotit a nechat doménu zapomenout. Naopak mohou přiznat historický přínos jinému tvůrci, který za svého života oceněn nebyl.

1.2.4 Komponentní model tvořivosti

Amabile (1996) se zabývala problematikou vlivu sociálních faktorů na tvořivost a nastavením sociálních podmínek pro podporu tvořivosti. Kladla si dvě základní otázky: Jak se tvůrčí výkon liší od běžného výkonu? Jaké sociální faktory a faktory z prostředí jsou pro tvůrčí výkon zásadní? Na základě svých poznatků stanovila **komponentní model tvořivosti**, ve kterém integrovala kognitivní a osobnostní charakteristiku osobnosti jedince, vnitřní motivaci jedince a sociálně-enviromentální vlivy. Argumentovala, že pro vznik kreativity jsou zapotřebí čtyři vnitřní proměnné:

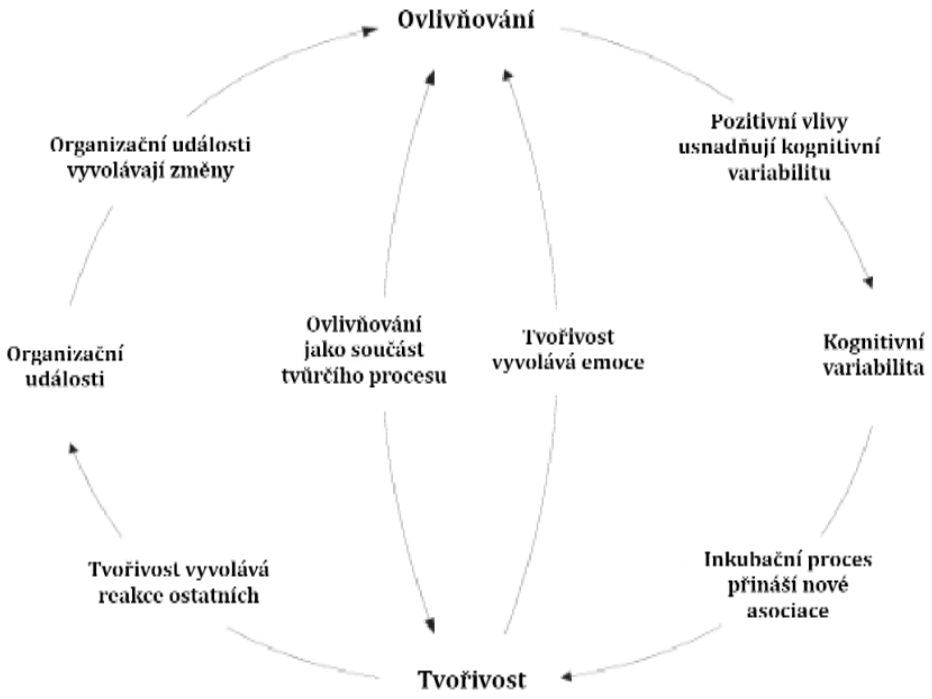
- dovednosti související s doménou (odborné znalosti, dovednosti a talent pro danou oblast tvůrčího úsilí),
- procesy související s tvořivostí (flexibilní kognitivní styl, rysy osobnosti jako je otevřenost zkušenostem, tvořivé heuristické myšlení, pracovní disciplína),

- vnitřní motivace k úkolům,
- emoční nastavení (pozitivní i negativní afektivní faktory)

a jedna vnější proměnná (Amabile a Pillemer, 2012, s. 9-10):

- vlivy sociálního a fyzického prostředí, které mohou vnitřní proměnné ovlivňovat (zkušenostmi, vzděláváním, výchovou, ...).

Jak zdůrazňuje Amabile (1996, 2012), vnitřní motivace hraje v tvůrčím procesu zásadní roli, protože určuje, zda se jedinec zapojí či nezapojí do řešení problému, jak zodpovědně se úkolu zhostí a kolik kapacity mu bude věnovat – lidé jsou nejvíce kreativní, když jsou skutečně vnitřně motivování pro tvůrčí práci. **Sociálně-enviromentální vlivy, jako je hodnocení a odměna, mohou vnitřní motivaci silně ovlivnit a být tak rozhodujícím determinantem tvořivosti** (Amabile a Pillemer, 2012, s. 8). Tvůrčí činnost se ale jeví také jako silně emoční proces, při kterém jsou složité kognitivní procesy formovány v emoční zážitek. Výzkum, kterého se Amabile účastnila, potvrdil pozitivní konzistentní vztah mezi pozitivními emocemi a kreativitou na pracovišti, tj. **čím pozitivnější je vliv pracovního prostředí na emoce člověka, tím vyšší je jeho tvořivost**. Důrazem na emocionalitu tvůrčího procesu posunula Amabile svůj původně statický model v dynamické ovlivňování tvořivosti emocemi. Pocity, které doprovázejí realizaci tvořivých činností, mohou vytvořit dynamický cyklus zvyšování tvořivosti a lepšího vnitřního prožitku (Amabile, Barsade, Mueller a Staw, 2005, s. 391-398), jak je vidět na obrázku 2.



Obrázek 2: *Kruh kreativních vlivů v organizaci (Amabile, Barsade, Mueller a Staw, 2005, s. 392)*

1.2.5 Investiční teorie tvořivosti

Sternberg ve spolupráci Lubartem (Sternberg, 2006, s. 87-90) přišli s názorem, že **tvořivost je rozhodnutím** jít svou cestou, být jiný, jít proti davu. Je nutné zohlednit aspekty jako jsou schopnosti, znalosti, styly myšlení, vlastnosti osobnosti, motivace (zejména ta vnitřní) a prostředí. Nicméně nejvíce **tvořivost charakterizují postoje k životu** jako je ochota:

a) Předefinovat problémy novými způsoby
b) Podstupovat rozumná rizika
c) Prosazovat myšlenky, které ostatní zpočátku nemusí akceptovat
d) Vytrvat při překonávání překážek
e) Umět identifikovat vlastní předsudky, které narušují jejich tvůrčí proces

Kreativní lidé se dle této teorie chovají jako dobří investoři. Mají tendenci jít netradičními směry a přirozeně přicházet s myšlenkami, které jsou nové a užitečné a udělat tak metaforicky z mála (buying low) ceněné produkty (sell high). Tato teorie vysvětluje paradoxy, kdy např. u jedince s vysoce tvořivými schopnostmi, ale bez např. ochoty riskovat, může být potenciální tvořivost utlumena. Bariérami tvořivosti jsou dle této teorie častěji omezení, které si jedinec myslí (a kdy model buying low/sell high jedinec považuje za nereálný) než reálné bariéry z prostředí.

1.2.6 Model 6P

Runco a Kim (2020, s. 516-520) rozdělili tvořivost na 6 oblastí, tzv. 6P: **osoba** (person), **proces** (process), **prostředí** (place or press), **produkt** (product), **prosazení** (persuasion), and **potenciál** (potential). Vycházeli z klasifikace Rhoode z roku 1961, který tvořivost rozdělil na 4P (person, process, press, product), který je dodnes hojně citován. Každá z těchto kategorií nabízí na tvořivost jedinečný pohled. Runco a Kim se definováním dvou dalších kategorií rozhodli doplnit nové oblasti, jak se na tvořivost dívat a perspektivy, z jakých ji zkoumat:

- **Osoba:** osobnost tvořícího jedince (intelekt, temperament, vlastnost, zvyky, postoje, sebepojetí, obranné mechanismy, vnitřní motivace, zájmy, autonomie, flexibilita, ...)
- **Proces:** fáze tvůrčího procesu (podle Wallase, 1926)
    1. Orientace (identifikace a formulace problému, situace, ...)
    2. Preparace (příprava – pozorování, naslouchání, dotazování, čtení, shromažďování, porovnávání, analýzy informací)
    3. Inkubace (zrání – nevědomé zpracování informací, zapojení intuice, vznik nekonkrétních nápadů a myšlenek nezpracovaných vědomým posuzováním)
    4. Iluminace (vhled – osvícení, náhlý nápad, aha prožitek)
    5. Elaborace (vědomé zpracování, konkretizace řešení)
    6. Verifikace (ověření – aplikování a testování a aplikování, prověření správnosti řešení)

- **Prostředí:** vlivy a tlaky z prostředí, a to jak objektivní, tak ty, které jsou vnímány subjektivně a působí na jednotlivce různě
- **Produkt:** hmatatelný i nehmatatelný, s různou dobou životnosti a sociálního uznání
- **Prosazení:** sociální faktory rozhodující uznání nového produktu (myšlenky)
- **Potenciál:** předpoklad tvořivosti, který ale nezaručuje realizaci tvořivého výkonu

Runco a Kim posadili potenciál na pomyslný vrchol této hierarchie s tím, že osobnostní charakteristika a vlivy prostředí zásadně ovlivňují tvůrčí úsilí, ale nezaručují skutečný tvůrčí výkon. Kladou proto otázku, **jaké faktory mohou zaručit naplnění tvůrčího potenciálu a zvýšení kreativní produktivity**, což je v dnešní době bezpochyby žádoucí cíl (2020, s. 516-520). Tento model poskytuje různé pohledy či výzkumné přístupy na problematiku tvořivosti, ale dává jen málo odpovědí na vzájemné působení faktorů jednotlivých skupin a jejich propojení (Watson, 2007, s. 424).

1.2.7 Model tvořivého myšlení 7C

Lubart zaměřil svou pozornost na **tvořivost v každodenním životě a práci** (Lubart a Thornhill-Miller, 2019), což vidíme v souvislosti se sociální tvořivostí jako velmi přínosné. Motivací pro jeho model tvořivého myšlení 7C byla snaha po uznání tvořivosti také u pracovních míst mimo tvůrčí profese, tj. u profesí, kde tvořivost není hlavní součástí práce, jako jsou manažeři, učitelé, lékaři, ale také účetní apod. Kromě toho Lubart spolu s Thornhill-Millerem poukazuje na **výskyt tvořivosti v situacích každodenního života, při volnočasových aktivitách či ve vztazích v rodině a s přáteli.** Důležitost dávají také na individuální rozvíjení kognitivních struktur a zdůrazňuje **seberozvoj jako celoživotní tvůrčí proces** (Lubart a Thornhill-Miller, 2019, s. 277-278).

Lubart charakterizuje tvořivost jako mnohostranný fenomén a přiklání se k definici Runca a Jaegera (2012), kdy je tvořivost chápána jako **originální myšlení, které vede k novým produktům, jež jsou kladně hodnoceny ve svém sociálním kontextu**. Svůj model tvořivosti proto chápe jako model tvořivého myšlení, které je ovlivňováno nebo se realizuje v sedmi oblastech, které tvořivost zásadně ovlivňují a vysvětlují individuální odlišnosti v rámci každého tvůrčího procesu (Lubart, 2017 in Lubart a Thornhill-Miller, 2019, s. 277-296):

1. **Tvůrci (Creators)** – kognitivní, osobnostní, afektivní a motivační faktory
2. **Tvoření (Creating) –** tvůrčí proces (sled myšlenek a činností rozdělených do různých dílčích kroků)
3. **Spolupráce (Collaborations) –** spoluvytváření (sdílená tvorba)
4. **Kontext (Contexts) –** podmínky prostředí (fyzické a sociální faktory)
5. **Stvoření (Creations) –** tvůrčí produkt (výsledek tvůrčího procesu)
6. **Spotřeba (Consumption) –** aplikace, přijetí a využití kreativních produktů
7. **Vzdělávání (Curricula) –** rozvoj a posilování tvořivosti

1.2.8 Model 4C

Kaufman a Beghetto (2009) poukázali na tendenci výzkumníků soustředit se ve svých zkoumáních buď na oblast eminentní tvořivosti označovanou také jako „Big-C" nebo naopak na tvořivost každodenní, která je označována jako „little-c". Mezi těmito protipóly viděli oblasti tvořivosti, které nespadají ani do jedné z těchto kategorií a rozhodli se charakterizovat další dvě skupiny – „mini-c" a „Pro-c". Cílem jejich práce bylo definování takového modelu tvořivosti, který by umožnil rozlišovat mezi různými úrovněmi tvůrčí vyspělosti a dal vědcům způsob, jak bez ohledu na odlišné obory zkoumání jednotně rámovat míru tvůrčí vyspělosti a jejího vývoje.

Big-C: zahrnuje silnou tvůrčí vyspělost a invenci jedince, stejně jako expertní znalost oblasti (domény) tvorby a uznání odborníků (pole). Provázejí je **nezpochybnitelné významné tvůrčí úspěchy** prověřené časem a zahrnuté do kulturního dědictví dané společnosti. Jsou označována jako geniální díla, drží různá ocenění (např. Pulitzerova cena, Nobelova cena, ...), jsou popisována v encyklopediích, uváděna v učebnicích. Bodenová (2010, s. 41-43) ji označuje jako historickou tvořivost **(H-creativity).**

Little-c: zahrnuje **každodenní tvůrčí činnosti,** kdy tvůrčí vyspělost jedince nemusí být výrazná a míra invence je hodnocena zejména subjektivně. Spíše než jako cílevědomou tvůrčí činnost, ji můžeme vidět v podobě tvořivého přístupu k životu, tvořivého myšlení, tvořivého chování. Jedná se o tvořivost, která je významná pro samotnou tvůrčí osobnost a jeho interakci s prostředím. Bodenová (2010, s. 41-43) ji označuje jako osobní / psychologickou tvořivost **(P-creativity)**. Jedná se o tvořivost, která je významná pro samotnou tvůrčí osobnost a jeho interakci s prostředím.

Mini-c: speciálně zahrnuje **kreativitu procesu učení**, tj. je definována jako subjektově nová a osobně smysluplná interpretace zkušeností a událostí, které jedinec zažívá poprvé a jejichž pomocí se učí. „Ústředním bodem definice kreativity mini-c je dynamický, interpretační proces vytváření osobních znalostí a porozumění v konkrétním sociokulturním kontextu," vysvětlují Kaufman a Beghetto (2009, s. 3). Mini-c je tak zaměřena intrapersonálně a více než na konečný tvůrčí produkt se soustředí na tvůrčí proces, interpretaci nebo myšlenku.

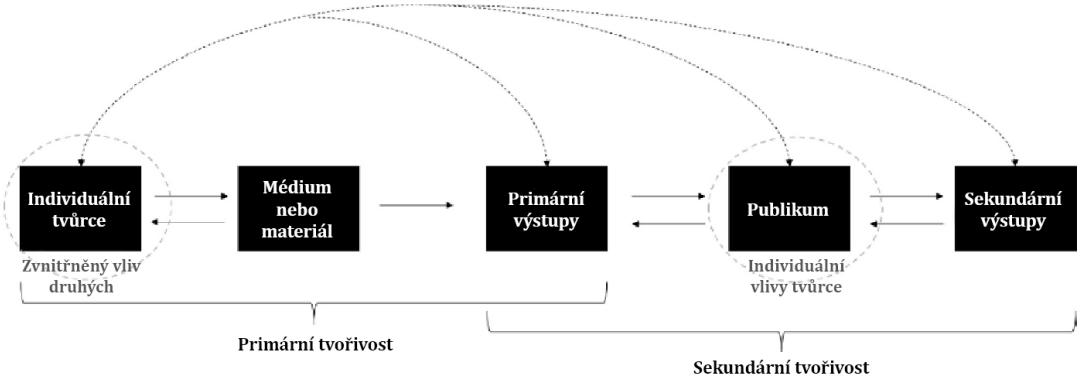
Pro-c: speciální kategorie pro profesionální tvůrce, kteří ale nedosáhli významného postavení a nesplňují tak podmínky kategorie Big-C. Kategorie Pro-c tak představuje **expertní vývojový mezistupeň mezi mini-c (učícím se jedincem) a Big-c**. Kaufman a Beghetto (2009, s. 5) také upozorňují, že většina teoretických koncepcí Big-C vyžaduje posmrtné vyhodnocení, tj. že tvůrce je doceněn až po své smrti. Zmiňují i případy opačného procesu, kdy dochází polem (kritiky, historiky, ...) k přehodnocení a dříve uznávaný tvůrce je z kategorie Big-C vyřazen.

Kaufman a Beghetto (2009, s. 4) považují definování kategorií mini-c a Pro-c stěžejní pro **pomoc a podporu rozvoje tvořivosti studentů a profesionálních pracovníků včetně učitelů**. Znevažování a zanedbávání podpory jejich tvořivosti by mohly znamenat ztrátu jejich

motivace a tvůrčího potenciálu. Tento model je důležitý svou vývojovou trajektorií, tj. popisuje tvůrčí vývoj jedince (Choi, Glăveanu a Kaufman, 2020).

1.2.9 Model primární a sekundární tvořivosti

Runco a Beghetto (2019, s. 7-10) definují interakční model primární a sekundární tvořivosti ve snaze zahrnout integraci osobního a sociálního pohledu na tvořivost do jednoho procesu. Reagují tak na riziko, že názory zaměřující se na individuální interpretaci tvořivosti mohou sociální faktory posuzovat povrchně či je ignorovat, a naopak, zaměření na sociální dimenzi tvořivosti může minimalizovat či popírat roli jednotlivce. Model primární a sekundární tvořivosti ukazuje (viz obrázek 3), že tvořivost začíná u jednotlivce, který v dialogu s médiem či materiálem vytváří originální (původní) interpretaci, jež představuje primární tvůrčí výsledek a může (ale nemusí) mít formu kreativního produktu. Unikátní individuální zkušenost a osobní interpretace jsou sice ovlivňovány internalizovanými sociálními a historickými faktory (označenými tečkovaným kruhem), ale tvořící jedinec nemusí nutně reagovat na externí sociální publikum a řešit jeho očekávání (označeno tečkovanou čárou od jednotlivce k publiku). Sekundární tvořivost poté vzniká dialogem publika s výsledkem primární tvořivosti.



Obrázek 3: *Model primární a sekundární tvořivosti (Runco, Beghetto, 2019, s. 8)*

Runco a Beghetto vidí přínosnost tohoto modelu v možnostech přiznání osobní tvořivosti, která je podle nich se sílícími teoriemi zdůrazňujícími zejména sociální faktory tvořivosti v ohrožení. Uznávají, že jedinec má socio-vývojovou historii a je ponořen do sociokul-turního kontextu, ale tyto vlivy nepovažují za vnější, nýbrž za integrované do identity jedince, kde hrají intra-psychologickou roli v prožívání a interpretaci zkušenosti v průběhu tvůrčího procesu. **I v interakcích a spolupráci s ostatními si jedinec i přes sociální faktory zachovává svou jedinečnou interpretaci reality a subjektivní zkušenost**. Tvořivost jednotlivce (primární tvořivost) tak podle Runca a Beghetta může originální a účinná i bez společenského uznání (Runco a Beghetto, 2019, s. 8-10). Dalším přínosem je propojení individuální tvořivosti a sociálního uznání do jednoho procesu, tj. přiznání, že **tvořivost má svou primární (osobní) a sekundární (sociální) fázi, které spolu interagují, ale mohou být rozlišeny a odlišně**

hodnoceny. Zatímco primární tvořivost je na sekundární nezávislá, sekundární tvořivost vzniká až reakcí na tvořivost primární, tj. **individuální tvořivost musí sociální tvořivosti předcházet** (ibid., s. 9).

1.3 Tvořivost ve výchově a vzdělávání

V pedagogickém diskurzu se tématice tvořivosti věnuje stále více pozornosti. Dnešní společnost (a trh práce), více než objem osvojených poznatků, oceňuje dovednost znalosti získávat, aktualizovat, aktivně používat a tvořit nové poznatky. V rámci soustředění pozornosti na individuální potřeby, možnosti a rozvoj žáků se koncept tvořivosti podílí na tzv. humanizaci kurikula a tvoří *„potřebnou protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu"*, (Slavík, Chrz, Štech et al, 2013, s. 11). Paradoxem tvořivosti (coby tvorby něčeho nového a originálního), který vyniká právě v souvislosti s výchovou a vzděláváním, je kulturní podmíněnost edukačního procesu. Klíčovým faktorem kulturního rozvoje lidstva je kulturní tradice, tj. poznání a reprodukování toho, co již bylo vytvořeno. Řízení oscilace mezi inovací (zaměřenou na budoucnost) a reprodukcí (navazující na kulturní kontext minulosti) je jedním z faktorů pedagogické tvořivosti učitele.

Edukační proces ale nelze omezit na prezentaci obsahu vzdělávání. *„Setkání se vzdělávacím obsahem předpokládá žákovskou aktivitu – a ta nikdy nemůže být pouze reproduktivní již proto, že její nutnou podmínkou je změna na průniku mezi kulturním obsahem a žákovskými dispozicemi nebo kompetencemi.* ***Žák musí obsah uchopit sobě vlastním způsobem****, aby jej mohl zvládnout, a musí se o něm dorozumět, aby mu mohl porozumět. Tím jej zasazuje do aktuálního kontextu a připisuje mu vlastní rozvrh vnitřních strukturních vztahů nebo vnějších souvislostí. V tomto smyslu jej vždy znovu* ***tvoří, aby jej mohl poznávat****,"* (Slavík, Chrz, Štech et al, 2013, s. 16). V souvislosti s rozvojem tvůrčího myšlení jako základu tvůrčího potenciálu jsou akcentovány tyto kognitivní a osobnostní složky (např. viz Lubart a Thornhill-Miller, 2019, s. 279, Franková, s. 85-87):

Komponenty tvořivého potenciálu a myšlení:	
Kritické myšlení	Schopnost uchopit informaci či myšlenku, zkoumat její východiska, podrobit ji srovnání, nezaujatě a kriticky vše vyhodnotit, zaujmout stanovisko (validita informací, informační manipulace, dezinformace, fake news, ...).
Divergentni myšleni	Schopnost generovat řadu různých možných nápadů nebo řešení.
Konvergentní myšlení	Schopnost identifikovat nejlepší řešení.
Mentální flexibilita	Schopnost přizpůsobit myšlení, změnit perspektivy nebo přepínat mezi různými rámci nebo koncepty a zpracovávat několik druhů informací.

Analogické a metaforické myšlení	Schopnost vidět a používat strukturální, logické nebo symbolické paralely a podobnosti mezi nápady nebo systémy.
Asociativní myšlení	Schopnost vytvářet spojení mezi různými subjekty a myšlenkami
Analyticko-hodnotící myšlení	Schopnost zkoumat informace a hodnotit jejich silné a slabé stránky.
Fluence	Schopnost plynulosti, pohotovosti a nápaditosti myšlení.
Citlivost na problémy	Schopnost rozpoznat a formulovat problémy včetně předvídání a vyhodnocení důsledků situace.
Otevřenost vůči zkušenostem	Zájem o prožívání nových věcí a přijímání nových informací, široká škála podnětů, aktivní přístup.
Nonkonformita	Tendence k nestandartním zážitkům a způsobům komunikace, upřednostňování neshody.
Podstupování rizika	Tendence záměrně se zapojovat do chování, jehož výsledek není plně předvídatelný a selhání povede ke ztrátě.
Tolerance nejednoznačnosti	Rozsah, v jakém jsou kontexty, kde informace chybí, jsou nejasné nebo si odporují, považovány za přijatelné pro pokračování nebo jsou prožívány s relativně malou úzkostí a stresem.
Stimulační svoboda	Tendence k nerespektování pravidel, předpokladů či způsobů myšlení, které je obklopuje.
Preference neuspořádanosti	Tendence dávat přednost složitosti, asymetrii a rozmanitosti, kterou zmatek a chaos nabízí.
Kreativní sebepojetí	Víra ve vlastní tvořivost (obecně nebo v určité doméně či kontextu).
Vnitřní motivace	Snaha dosahovat výsledkům více kvůli vnitřním odměnám (např. z čistého zájmu, pro pocit uspokojení nebo úspěchu) než kvůli vnějším odměnám nebo ziskům.

Dnes již panuje celkem jednoznačná shoda, že tvořivost, podpora tvůrčího myšlení a související zvyšování tvůrčího potenciálu, je nutné podporovat u každého jedince a na všech úrovních systému vzdělávání včetně sféry volného času. Tvořivost přestala být doménou výrazně talentovaných jedinců a pracovníků v kreativních profesí. **Důraz na rozvoj tvořivosti se již neomezuje na dětský věk, ale stává se celoživotním trendem, a v souvislosti se zvýšenou**

poptávkou po aktivních a flexibilních pracovnících, se soustředí také na oblast vzdělávání dospělých. Lubart a Thornhill-Miller v souladu s dalšími autory uvádějí nejdůležitější oblasti rozvoje tvořivosti a stimulace tvořivého myšlení (Lubart a Thornhill-Miller, 2019, s. 293-296):

- **Globální podpora tvořivosti na úrovni celého vzdělávacího systému** (nastavení vzdělávací politiky, vzdělávací koncepty, ...)
- **Budování odborných znalostí o tvořivosti** (demystifikace tvořivosti, kritéria tvořivosti, hodnocení tvořivosti, ...)
- **Obecné procvičování** tvořivého myšlení či chování a konkrétních technik pro rozvoj tvořivosti
- **Specifické procvičování** a výuka speciálních technik pro danou doménu a konkrétní obory činnosti

V souvislosti s podporou, rozvojem a hodnocením tvořivosti v procesu výchovy a vzdělávání považujeme za zásadní zdůraznit specifika této situace:

(1) Ve skutečnosti je jen malý zlomek tvůrčích snah završen úspěchem. Větší část tvůrčího procesu je zaměřena na **maximalizaci tvůrčího potenciálu budoucího tvůrčího úspěchu** (Corazza, 2016, s. 260-264). Proces hledání možných výsledků k vyzkoušení je přirozenou a nezbytnou fází pro nalezení platného řešení, a je zásadní připomínat, že tvůrčí činnost má hodnotu i bez úspěšného završení ve formě tvůrčího produktu. **Cíl výchovy a vzdělávání se proto musí soustředit na rozvoj tvůrčího potenciálu jedince a vnitřní motivace (potřeby) být tvořivý, ne na generování tvůrčích produktů.** Stejně tak hodnocení, které je nedílnou součástí výchovného a vzdělávacího procesu, musí tuto skutečnost akcentovat.

(2) Odchýlení se od rutinních postupů a hledání tvůrčích řešení s sebou nese vyšší riziko neúspěchu. I když nižší tvůrčí ambice zvyšují pravděpodobnost tvůrčího úspěchu a s ním souvisejícího lepšího hodnocení, je v efektivní vzdělávací praxi logické **cílit na vyšší úrovně tvůrčích ambicí, poskytovat tak výraznější stimul pro navyšování tvůrčího potenciálu a případný neúspěch prezentovat jako cennou zkušenost pro budoucí úspěchy.**

(3) Prvním hodnotitelem úspěchu či neúspěchu tvůrčího procesu je vždy sám tvůrce. Právě on hodnotí nejen výsledek tvůrčího procesu, ale realizuje také neustálé průběžné hodnocení svých ambicí a dle tohoto hodnocení přizpůsobuje další postup svých tvůrčích snah včetně případného ukončení a definování výsledku. **Kritické úsudky tvůrce jsou zásadním faktorem kvantity i kvality konečných tvůrčích výsledků** (Corazza, 2016, s. 263). Proto je **autonomie sebehodnocení vlastní tvořivosti základem zvyšování tvůrčího potenciálu každého jedince a měla by být cíleně podporována.**

(4) Tvůrčí potenciál je všeobecně definován jako kvalita a množství zdrojů (talent, schopnosti, vlastnosti, časová kapacita, finanční prostředky, sociální podpora, prokreativní fyzické prostředí, ...), které má tvůrce k dispozici a je ochoten je investovat do tvůrčího cíle. Sice bez

záruky, ale lze předpokládat, že čím větší je kvalita a množství zdrojů tím je vyšší potenciál úspěchu. Sociální prostředí může tvořivost výrazně ovlivňovat – limitovat i podporovat. Interakce mezi tvůrci, možná výměna zdrojů, efektivní spolupráce, ale třeba i soutěžení a jiné formy vnější stimulace, mohou tvůrčí potenciál výrazně zvyšovat. **Nastavení prokreativního klimatu sociálního prostředí vzdělávacích institucí včetně tvůrčí atmosféry podporované učiteli a lektory je důležitým faktorem využití a rozvoje tvůrčího potenciálu studentů.**

(5) Hodnocení tvořivosti druhých by samo o sobě mělo být tvůrčím činem (Corazza, 2016, s. 264-265). Hodnotitel do svého posudku zahrnuje: potenciál originality v souvislosti se svou zkušeností a dostupnými informacemi v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém horizontu, potenciál účinnosti jako odhad důsledku v kultuře dané domény, porovnání počtu a rozdílnosti vlastních řešení (řešení od ostatních) s řešením hodnoceného tvůrce, korelaci mezi potenciálem tvůrce a přiřazeným skóre kreativity, míru změny potenciálu tvůrce, důsledky hodnocení na potenciál tvůrce, informace ohledně názorech ostatních, důsledky hodnocení na prostředí tvůrce i na samotného hodnotitele, způsoby sdělení hodnocení, možnosti obhajoby hodnocení, intuici, momentální emocionální nastavení, momentální časové a jiné kapacity. Tj. **hodnocení tvořivosti druhých je vždy závislé na tvůrčím potenciálu samotného hodnotitele**. Mluvíme-li o hodnocení tvořivosti v rámci edukačního procesu, jsou to učitelé a lektoři, kteří jsou do této role postaveni. Jsme přesvědčeni, že **pozitivní pedagogické zvládnutí hodnocení tvořivosti žáků vede k podněcování a kultivaci tvořivosti žáků, zatímco nezvládnutí této situace může vést k závažné limitaci a bariérám tvořivosti s možnými celoživotními následky.** Je proto zásadní otázkou, jestli jsou na tuto roli učitelé a lektoři odborně připraveni a disponují dostatečným množstvím zdrojů, které by mohli do hodnocení svých studentů investovat.

2 Sociální tvořivost jako požadavek postmoderní doby

Pojem „**sociální tvořivost**“ či v anglické verzi „**social creativity**“ je sice v literatuře zmiňován stále častěji, ale bez jasného vymezení. V české odborné literatuře není problematika rozpracována a zásadní monografie, která by se sociální tvořivosti specificky věnovala, stále chybí. Mezi zahraničními (zejména americkými) literárními zdroji lze specificky zaměřené monografie nalézt. Tyto monografie jsou pojaté buďto esejisticky nebo častěji jako sborník, tj. složené z různě zaměřených vědeckých výzkumných článků. Jedno však mají společné: ten kdo očekává definici sociální tvořivosti, bude zklamán. V záplavě slov je jen těžké vysledovat nějakou obecnou charakteristiku a názory autorů se různí. Společným faktorem je pozitivní konsenzus ohledně sociální dimenze tvořivosti, avšak i ta je chápána různými autory odlišně.

2.1 Pojetí sociální tvořivosti v české odborné literatuře

Jak již bylo zmíněno, pojem „sociální tvořivost“ zmiňuje je několik autorů a problematika sociální tvořivosti není u nás specificky rozpracována. Např. Semrád upozorňuje na absenci dostatečného teoretického poznání otázek spojených se *„společenskou důležitostí tvořivosti, s aktivitami sociálních skupin, s uplatňováním tvořivosti ve spojení se sociálním poznáváním, se sociálními vztahy, s naplňováním sociálních rolí, se sociální komunikací, se sociálními kompetencemi, s kooperačními aktivitami, se sociálními dovednostmi uplatňovanými při realizaci volnočasových aktivit, se sociální prací, se sociálním poradenstvím, pomáháním, atd.“* (Semrád in Janík, Švec a kol., 2009, s. 52). Nelze však tvrdit, že by sociální dimenze tvořivosti nebyla v českých kruzích diskutována. Naopak, již v odkazu Jana Ámose Komenského lze ilustrovat nadčasový požadavek na přirozený tvořivý přístup k životu a aktivní překonávání složitých životních situací (Hroncová, 2019, s. 152-153). Jak uvádějí Semrád a Škrabal, **v cílevědomé tvořivé činnosti Komenský spatřoval cestu utváření vztahu člověka ke světu.** *„Smysl tvořivosti je spojen jednak s ideou nápravy člověka i společnosti a s rozvojem osobnosti jedince v jednotě individuálního a sociálního (Pampaedia, Panorthosia),“* (in Semrád a Škrabal, 2009, s. 182).

Politická situace druhé poloviny 20. století až do revoluce u nás určovala chápání tvořivosti jako **předpoklad pro dosažení prioritně společenských cílů**. Tvořivost byla zkoumána zejména pro potřeby výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Všestranný a harmonický rozvoj tvůrčí osobnosti nejširších mas byl proklamací nástroje pro rovnost a podstatu socialistické společnosti, kdy dle ideové základny socialistického uvědomění tvořivá činnost bezprostředně ovlivňuje pracovní život i mezilidské vztahy jedince. *„Stejně jako jedinec přeměňuje předmětnou činností okolní svět, a tím mění sám sebe a stává se osobností, mění sociální skupina ve společné společensky významné činnosti okolí a prostřednictvím této přeměny vytváří a mění systém mezilidských vztahů i vzájemného působení a stává se kolektivem,“* uvádějí Mikšík a Opata a

upozorňují na nezbytnost tvůrčího charakteru budoucích profesí, včetně dělnických (Mikšík a Opata, 1983, s. 291). Základem teorie tvořivosti tohoto období byla dialektika subjekto-objektových vztahů, která staví **aspekt vzájemných vlivů, změn a dynamiky** nad vlastnosti osobnosti jedince, avšak s důrazem na zpětnou psychologickou proměnu tvůrce (Hlavsa, 1981, s. 20). *„Současně se mění prostředí i člověk, předmět i poznání a činnost, osobnost i její sociální okolí, zlepšují se možnosti existence člověka, rozpoznávají se a vytvářejí nové vnější i vnitřní hodnoty,"* jak zdůrazňuje Hlavsa. Tvorba podle něho není jen reakcí na situaci či zhotovení produktu, ale zejména o složitém systému vzájemných vztahů, u nichž dochází k vývojovým posunům, vlivům, projekcím a vícenásobným řetězovým reakcím, při nichž se vědomě a záměrně tvůrčí subjekt proměňuje (1981, s. 22). Počáteční impuls k tvořivosti má podle Hlavsy sice povahu vnitřní změny subjektu (tvořícího jedince), ale je reakcí na vnější podmínky a podněty. **„Tvořivost je tak produkt společenskoekonomických podmínek, kultury, výchovy a sociálního prostředí,"** (1981, s. 26). Tvořivou osobnost (kolektiv, instituci) Hlavsa definoval na základě „výkonné pracovní činnosti, optimálního a progresívního sociálního jednání a vlastního sebeutváření," (1981, s. 48). Jako cíle výchovy k tvořivosti definoval tyto oblasti (Hlavsa, 1981, s. 48-49):

- poznávání a chápání společenských podnětů a situací
- prohlubování tvůrčího vztahu ke skutečnosti s pohotovostí akceptovat změny a přetvářet věci, společenské vztahy i sebe sama
- nabývat tvůrčí zkušenosti s důrazem na udržení alternativnosti, flexibility, otevřenosti a individuality
- kultivovat a obohacovat vlastní osobnost
- formovat kolektivní tvůrčí činnost s cílem vytvoření kooperačních a komunikačních vztahů a optimalizovaných sociálních postojů
- zdokonalovat způsoby vedení lidí a řízení tvůrčí činnosti

Tento dlouhodobý **důraz na sociální dimenzi tvořivosti přinesl paradox**, kdy byla tvořivost proklamována s důrazem na individuální tvořivost talentovaného jedince, ale podrobněji definována zejména (nebo jenom) pomocí sociálních a společenských faktorů. Pojem „sociální tvořivost" začal být používán sice až v posledních letech, ale lze konstatovat, že i když na komplexní podrobné rozpracování českými odborníky problematika sociální tvořivosti ještě čeká, **má sociální pojetí tvořivosti u nás již několik desetiletí dlouhou historii.**

S konkrétní definicí sociální tvořivosti přišel Valenta: *„Sociální kreativita je schopnost **chovat se či jednat v určitých sociálních situacích jinak než obvykle,** přičemž oním „jinak" máme v tomto případě na mysli chovat se pro obě strany efektivněji, ale i zajímavěji, výrazověji, nápaditěji,"* (Valenta, 2010). Valenta spojuje sociální tvořivost také **s tvořivostí každodenní,** kterou charakterizuje se schopností *„třeba jen o „čtvrtkrok" překročit limity svého vnímání, uvažování a cítění; jak jsme schopni **opustit zaběhané algoritmy jednání v situacích, do nichž se dostáváme**; jak si poradíme, když nefunguje běžné řešení nebo jak ho umíme vylepšit; co*

uvidíme z toho, co není vidět přímo (jak pronikat pod povrch jevů či situací, vidět „příležitosti" apod.); jak zareagujeme mimo naše obvyklá schémata ve zcela běžných událostech všedního dne," (Valenta, 2010). Podle Petrové se **sociální tvořivost prolíná celým životem**: *„sociálně tvořivý člověk lépe komunikuje s lidmi, snadněji s nimi navazuje kontakt, je schopen spolupráce, dokáže pochopit způsob myšlení a jednání ostatních, reálně posuzuje sám sebe, orientuje se v nových sociálních situacích"* a lépe zvládá různé osobní, pracovní či rodinné problémy (Petrová, 1999, s. 12). Kraus považuje **sociální tvořivost a její rozvoj za centrální téma sociální pedagogiky,** které se prolíná celým oborem (2008, s. 61+45). Sociální tvořivost se podle Krause (ibid.) uplatňuje:

- jako důležitý prvek v procesu socializace
- jako prostředkem aktivizace sil vychovávaného
- podílí se na způsobu utváření vztahu ke druhým lidem, ke svému okolí i k sobě samému
- na aktivním uchopení životních situací
- jako prostředkem aktivizace sil vychovávaného
- při konstrukci a rozvíjení životního stylu s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizaci rozporů mezi ním a společenskými podmínkami.

Také Semrád zmiňuje sociální tvořivost v souvislosti se sociální pedagogikou, sociální výchovou, sociální terapií, seniorským věkem, ale také s problematikou sociální patologie a prevence. S tím zdůrazňuje **roli sociálně pedagogického působení** včetně podpory sociální tvořivosti jako požadavek na rozvoj sociálních kompetencí jedince, které považuje za zásadní pro zvládání nároků života v současné realitě (Semrád, 2002, 2011). Pojem sociální tvořivosti spojuje *„s utvářením a realizací osobnosti jako sociální bytosti"*, tj. s úspěšným začleňováním jedince do společnosti a životem ve společnosti včetně seniorského věku (Semrád, 2005, s. 243). *„**Výchova jako nástroj socializace,** která na jedné straně zabezpečuje, aby vrůstání jedince do společnosti bylo, pokud možno bezproblémové a bezkonfliktní, na druhé straně garantuje rozvinutí a utvoření v jedinci specificky lidských kvalit, jež by v konečném výsledku byly ku prospěchu jedince, ale i společnosti, představuje asi **jednu z nejvyšších forem sociální tvořivosti**,"* uvádí Semrád a zároveň upozorňuje, že sociální tvořivost nelze omezit jen na výchovu (2005, s. 244). Roli sociální tvořivosti situuje do těchto oblastí (Semrád, 2005; Semrád a Škrabal, 2011):

- sociální poznávání a učení
- utváření a naplňování sociálních rolí
- optimalizace sociálních vztahů
- sociální chování a jednání
- sociální komunikace a kooperační aktivity
- sociální dovednosti a kompetence
- vztahy k sociálnímu prostředí

V souvislosti se sociální tvořivostí uvádí Semrád a Škrabal (2011) také tyto pojmy:

- Tvořivost a sociálně orientované chování a jednání
- Tvořivá společnost
- Konstrukce tvořivého životního pole
- Problém rané socializace tvořivosti
- Tvořivost a krizové a náročné životní situace
- Význam individuality a tvořivost v pozdějším životním projektu

Spolu se Škrabalem vidí Semrád otázku vztahu vlivu sociálního prostředí (makro i mikro prostředí) na tvořivost badatelů, její rozvoj a uplatnění jako jeden ze stěžejních problémů sociální tvořivosti (2011, s. 47). Upozorňuje, že *„**postojově hodnotová kreativní vyladěnost** znamená v dané situaci více nežli vlastní vrcholné tvořivé kreace"* a prokreativní prostředí tvoří základ pro tvořivost ve školním prostředí, ve vztahu k práci a profesi i v přístupu ke každodenní skutečnosti (2005, s. 244-246).

Po roce 1989 „tradiční" pohled na tvořivost skrze její sociální dimenzi slábne a pozornost je přenesena na individuální tvořivost, akceptující zdůrazňování její nutnosti pro úspěšný život. Více či méně vědecko-populární publikace a příručky pro širokou veřejnost na téma – jak být tvořivý, nabízejí množství metod a rad, jak tvořivost rozvíjet jak ve volném čase, pracovním životě či každodenním životě. I když se dotýkají vztahové dimenze tvořivosti, týmové či manažerské tvořivosti apod., pojem „sociální tvořivost" v těchto publikacích nenajdete. A nenajdete ho ani v monografiích zabývajících se uměleckou tvořivostí, byť ani zde není sociální podmíněnost tvořivosti a výchovy k tvořivosti opomenuta.

2.2 Pojetí sociální tvořivosti v zahraniční odborné literatuře

Jak jsme již uvedli, v zahraniční odborné literatuře je pojem sociální tvořivost (social creativity) zmiňován častěji než v literatuře české. Bylo publikováno několik specificky zaměřených monografií a mnoho článků v odborných časopisech, jasnou definici sociální tvořivosti ale nenabízejí. Monografie jsou vesměs sestaveny ve sborníkové formě a uvedené články (kapitoly) nabízení různorodý pohled bez jasného propojení. Výzkumné články předkládají širokou paletu metodologických přístupů z mnoha vědeckých disciplín a vedou k oborové fragmentaci. Studujeme-li také literární zdroje nezaměřující se přímo na sociální tvořivost, ale na tvořivost všeobecně, kde je sociální tvořivost běžně zmiňována, ale opět nevymezena, je neobjasnění ještě výraznější. Svou roli sehrává také pojmová nevyjasněnost, jak mezi lingvistickými odlišnostmi anglických výrazů dle původu autora textu, tak i (v našem případě) obsahovým posunem v překladu do češtiny.[2] Slovní spojení „**social creativity**" může být

[2] **Velké množství literárních zdrojů a pojmová nesourodost ztížená překladem do češtiny nedovoluje zahrnout do této rešerše plnou šíři zahraničních literárních zdrojů**, proto se v této práci omezíme na nejvýraznější anglicky píšící autory, kteří se věnují tématu nejintenzivněji. Kvůli nedostupnosti některých primárních literárních zdrojů se v nezbytných případech uchylujeme k citacím druhotným.

přeloženo nejen jako „**sociální tvořivost**“, ale také jako „**společenská tvořivost**“ (správně „**societal creativity**“), jak vyplývá z kontextu některých textů od autorů, u nichž není angličtina primárním jazykem. Ale můžeme se setkat také s tím, že jako synonyma slovního spojení „social creativity“ jsou používána spojení jako „**distributed creativity**“, „**relational creativity**“, „**collaborative creativity**“, „**group creativity**“, „**organizational creativity**“, apod. ve svaze postihnout faktory tvořivosti související s interakcí a spoluprací ve skupinách, týmech, komunitách a organizacích. Někdy je sociální tvořivost ztotožňována také s „**everyday creativity**“, tj. každodenní tvořivostí. Protože je téma tvořivosti (i sociální tvořivosti) stále hlavně doménou psychologů, používají někteří autoři v kontextu sociální tvořivosti slovní spojení „**social psychology of creativity**“ (Amabile) nebo „**cultural psychology of creativity**“ (Glăveanu). Již tato pojmová nejednotnost napovídá o nevyjasněnosti obsahové.

V zahraniční literatuře se slovní spojení „social creativity“ začalo objevovat v posledních deseti letech 20. století, kdy dochází k odklonu od čistě individualistického pojetí tvořivosti v rámci I-paradigmatu a prosazuje se We-paradigma objevující sociální dimenzi tvořivosti. Až do této doby byl výzkum tvořivosti plně v rukou psychologů, kteří se plně soustředili na tvořícího jedince a jeho dispoziční faktory pomocí nichž interpretovali chování jedince i běh událostí na úkor situačních faktorů, kulturních faktorů či vlivu sociálního úsudku autorit domény (Montuori, 2020, 476). V roce 1997 publikují Montuori a Purser článek s názvem „Social Creativity: The Challenge of Complexity“, který nastiňuje **změnu chápání tvořivosti s důrazem na sociální a kulturní podmíněnost tvořivosti**. Poukazuje také na důležitost odstranění redukcionismu problematiky tvořivosti, který zapříčiňuje nedostatek pozornosti vůči tvořivosti coby sociálnímu fenoménu. Montuori a Purser tak upozorňují na nutnost rozšíření pohledu s důrazem na **komplexní interdisciplinární chápání celé problematiky.** *„Studium kreativity v jejím sociálním a historickém kontextu se zabývá mnoha existujícími koncepčními polarizacemi mezi jedincem a společností, sociologií a psychologií, individualismem a kolektivismem, izolací a komunitou, redukcionismem a holistickými či systémovými přístupy,“* (1997, s. 85). Poukázali také na oblasti, které nebyly dostatečně prozkoumány, jako jsou tvůrčí vztahy, kreativní skupiny, prokreativní prostředí či tvořivost žen. V kontextu chápání tvořivosti v organizacích definují Montuori a Purser sociální tvořivost jako tvořivost, která zahrnuje skupiny a spolupráci: *„Pod pojmem sociální tvořivost se obecně řečeno **rozumí všechny tvůrčí procesy vedoucí k tvořivým produktů, které jsou výsledkem interakce mezi dvěma nebo více lidmi.**“* Zároveň vyslovují také pochybnost, zda je vůbec reálné, aby v dnešní postmoderní době byl jedinec tak izolován a osamocen, že jeho tvorba není výsledkem nějaké mezilidské interakce nebo sociálního vlivu (Montuori a Purser, 2000). V roce 1999 vydali Montuori a Purser rozsáhlou dvousvazkovou sborníkovou publikaci „Social creativity, Volume 1+2“ (Montuori a Purser, 1999). Jedná se o kompilaci vědeckých článků různých autorů (odborníků na tvořivost, filozofů, antropologů, teoretiků v řízení, ...) poskytujících různorodé pohledy na tvořivost, které povětšinou akcentují posun ve vnímání tvořivosti uznáním sociálních faktorů či naopak diskutují nad adekvátností této změny (např. Runco). Jak uvádí Montuori (2020, s. 475-476), studium „sociální tvořivosti“ tak ve snaze vymanit se

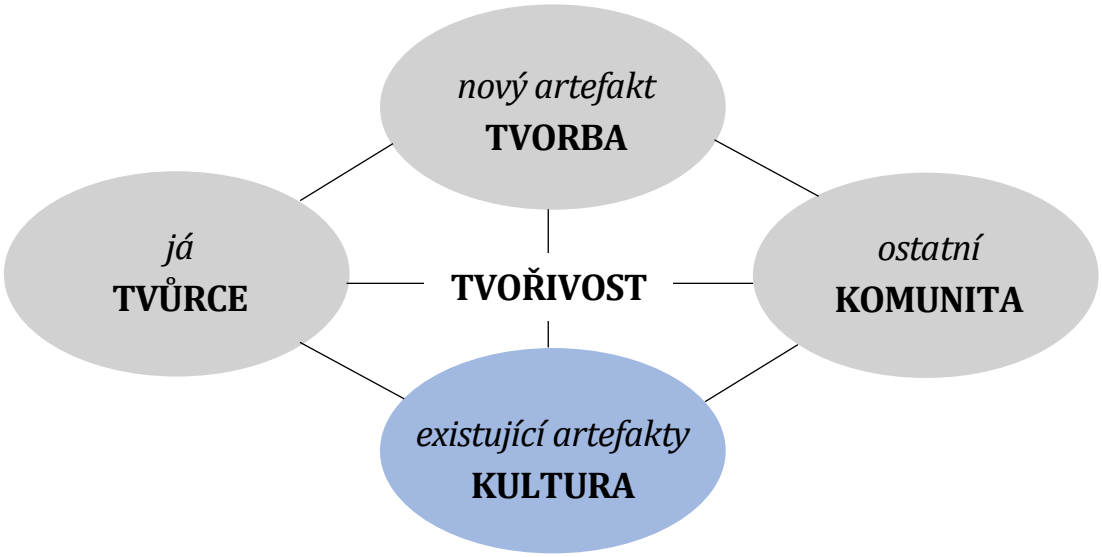
z psychologického diskurzu zahájilo multidisciplinární diskuzi a rozšířilo výzkum tvořivosti do oblastí jako jsou sociální faktory, kulturní podmíněnost tvořivosti, tvořivost ve vztazích a skupinách, úloha životního prostředí při podpoře nebo potlačování tvořivosti, problémy při rozvoji tvořivosti apod. Zahájilo také filozofickou a metodologickou diskuzi a reflexi ohledně chápání tvořivosti a jejího zkoumání, a ukázalo, jak různé disciplinární perspektivy a různé filozofické a kulturní předpoklady mohou vést k velmi odlišným pohledům na tvořivost. Po téměř tři desítky dlouhém výzkumném úsilí definuje Montuori sociální tvořivost jako „**zastřešující pojem, který se používá k popisu řady různých přístupů, které přesahují tradiční psychologické zaměření na jednotlivce**," (Montuori, 2020, s. 475). Za klíčové považuje komplexní porozumění tvořivosti a odmítnutí metodologického individualismu, který vnímá tvořivost redukovaně jako výsledek dispozičních charakteristik, procesů a vlastností jedince, aniž by uznával roli situačních, sociálních či kulturních faktorů. V současné době, kdy je tvořivost potřebná více než kdy jindy, je zásadní její zkoumání napříč disciplínami i kulturami. Montuori uznává kritiku, že takto definovaná sociální tvořivost je příliš složitá a nemá jasně vymezené konkrétní oblasti působnostmi, avšak argumentuje, že „*jedním z nejzajímavějších aspektů výzkumu sociální tvořivosti je právě to, že díky svým požadavkům,* ***může přinést nový a komplexní transdisciplinární přístup k tvořivosti.*****"** Široký záběr sociální tvořivosti vytvořil prostor pro nová témata, rozmanitost názorů a položil nové výzkumné požadavky na interdisciplinární dialog výzkumníků. „*Sociální tvořivost může mít zásadní vliv při formování ústřední role tvořivosti ve společnosti a v procesech sociálních změn, čímž se tvořivost dostane do popředí sociálního výzkumu.*" (Montuori, 2020, s. 479-480).

Obdobný zastřešující a multidisciplinární pohled poskytuje také o dvě desetiletí mladší sborníková publikace The Palgrave Handbook of Social Creativity Research (Lebuda a Glăveanu, 2019). I zde je **sociální tvořivost chápána ve smyslu sociální podmíněnosti tvořivosti a kulturních a společenských faktorů**, tj. je zde prezentována velmi široce jako **sociální přístup k tvořivosti** (anglicky „social approaches of creativity") či jako **sociální povaha tvořivosti** (anglicky „social nature of creativity"). V publikaci jsou kompilovány odborné články mezinárodní skupiny odborníků z různých disciplín. První část knihy se věnuje metodologickým přístupům, které lze na studium sociální tvořivosti aplikovat. Druhá část představuje zajímavá a aktuální empirická zjištění týkající se sociální povahy a kontextu tvořivosti. Třetí část publikace nabízí úvahy o stavu sociálního výzkumu tvořivosti a nabízí inspirativní oblasti pro další výzkum (Lebuda a Glăveanu, 2019, s. 5-6). Definici či alespoň nějaké vymezení sociální tvořivosti publikace nenabízí. Autoři se věnují hledání „sociálního" při zkoumání tvořivosti pomocí vztahu ke kultuře, kontextuálních vlivů, komunikaci, interakci a spolupráci. Ve snaze o užší chápání sociální tvořivosti v rámci směřování této publikace lze shrnout, že autoři zkoumají **sociální tvořivost jako formu komunikace a interakce v rámci spolupráce** na základě názoru, že se tvořivost neodehrává ve vakuu, ale **na základě vztahu osobních, sociálních a kontextových vlivů** (Lebuda a Glăveanu, 2019, s. 2-4).

Glăveanu zaměřuje svou teorii sociální tvořivosti na kulturní kontext a tvořivost ve spolupráci s druhými (distribuovaná tvořivost). Ve snaze posunout individuálně zaměřená paradigmata tvořivosti (I-paradigma a We-paradigma) a najít cestu, která propojí oddělené světy tvůrce a jeho sociálního prostředí, definuje Glăveanu nový teoretický konstrukt „**kulturní psychologii tvořivosti**" (Glăveanu, 2010, 2015). Tento koncept stojí na závěrech (Glăveanu, 2010, s. 86):

- Tvůrčí činy mají sociokulturní povahu a původ
- Pro tvůrčí vyjádření je zásadní intersubjektivita a dialogická interakce
- Kulturní symbolické zdroje, které pocházejí ze sociální interakce, jsou základem tvorby nových tvůrčích produktů

Tvořivost z kulturní perspektivy Glăveanu definuje jako *„jako **složitý sociokulturně-psychologický proces**, který prostřednictvím práce s „kulturně-impregnovanými" materiály v intersubjektivním prostoru vede k vytváření artefaktů, které jsou hodnoceny jako nové a významné jednou nebo více osobami nebo komunitami s daném čase,*" (2010, s. 87). Tento tetradický rámec, vycházející z kulturní antropologie, zdůrazňuje dialogický proces mezi tvůrcem a komunitou (intersubjektivní prostor) a symbolickými zdroji (kulturně-impregnované materiály).



Obrázek 4:
Tetradický rámec kulturní psychologie tvořivosti (Glăveanu, 2010, s. 87)

Nový artefakt (materiální nebo koncepční) vzniká ve vztahu mezi tvůrcem a ostatními (komunitou), je vnořen do existujícího souboru kulturních artefaktů v dialogu prostřednictvím symbolů a norem, stává se novou součástí existující kultury a podílí se na následujících tvůrčích cyklech. Model tak ilustruje dynamický, neustále se opakující proces, v rámci kterého se aktualizuje jak identita tvůrce, tak i tvořivá role ostatních (Glăveanu, 2010, s. 86-88). Glăveanu tak zdůrazňuje nutnost odmítnutí individualistického e redukcionistického pohledu na tvořivost a potřebu orientace na dialogický vztah já – ostatní v tvůrčím jednání. **Tvořivost**

není jednoduše podmíněna sociálními faktory, ale přímo její povaha je relační, a proto nemůže existovat mimo kulturní zdroje a dialogické vztahy (Glăveanu, 2010, s. 88).

Mouchiroud a Zenasni chápou sociální tvořivost v užším pojetí. Definují ji jako nové (originální) vzorce chování, které mohou efektivně řešit problémy vyskytující se v interakci dvojic i větších skupin. *„Sociální tvořivost pramení z individuálních zdrojů a ze zdrojů z prostředí, které vzájemně interagují v dynamickém procesu a vedou* ***k produkci inovovaného (nového, přizpůsobeného) chování a vytváření a/nebo prohlubování sociálních vazeb,*** *"* (2013, s. 388). Podstatu tvořivých sociálních interakcí popisují Mouchiroud a Zenasni pomocí dvou hlavních dimenzí: stupně novosti a velikosti sociální skupiny. *„Sociální tvořivost se tak rozprostírá od malých změn chování pokaždé, když používáme chování, které je pro nás nové (ale ostatním je známé), abychom vyřešili „každodenní" sociální problém nebo zlepšili sociální situaci až po průlomové sociální vynálezy a praktiky, které dramaticky mění sociální pravidla skupin."* Za produkt sociální tvořivosti tak považují verbální i neverbální sekvence sociálního chování vedoucí k vytváření a/nebo zlepšování sociálních vazeb (Mouchiroud a Zenasni, 2013, s. 389).

Runco a Beghetto (2019, s. 8-9), coby zastánci individuální tvořivosti, vidí sociální tvořivost v souvislosti s reakcí publika na výsledek individuálního tvůrčího procesu. V rámci modelu primární (osobní) a sekundární (sociální) fáze tvořivosti integrovaných do jednoho procesu (viz kapitola 1.2.3) je **sociální tvořivost chápána jako sekundární tvořivost, tj. jako originální tvořivost publika v interakci s individuálním tvůrčím výsledkem primární tvořivosti.** V rámci jednoho tvůrčího procesu tak vznikají dva tvůrčí výsledky – individuální tvořivost jednotlivce a sociální tvořivost reagujícího publika. *„Individuální tvořivost musí přijít jako první, a někdy, ale ne vždy, ji následuje také sociální tvořivost",* uvádí Runco a Beghetto. **Sociální tvořivost tak plně závisí na primární individuální tvořivosti, bez níž nemůže vzniknout.** Tvůrce primární tvořivosti reaguje osobní individuální tvořivostí na neznámé, problém či materiál, zatímco publikum následně reaguje sekundární sociální tvořivostí na primární tvůrčí výsledek (Runco a Beghetto, 2019, s. 9).

Watsonová (2007) při svém pokusu o definování koncepčního rámce sociální tvořivosti nedochází ke konkrétní definici sociální tvořivosti a na základě své literární rešerše konstatuje, že se fráze „sociální tvořivost" používá *„**k charakterizaci tvůrčího zapojení do sociálních oblastí**"*, že *„**má mnoho významů**",* a že *„**není úplně jasné, co sociální tvořivost je**"* (Watson, 2007, s. 420-421). Mapuje, kdo v rámci sociální tvořivosti vlastně tvoří a zamýšlí se nad tím, komu připisovat tvůrčí výsledky a zda se jedná o výsledky in individuální nebo sociální tvořivosti. Určuje čtyři hlavní kategorie tvůrců: tvořící jednotlivec, tvořící jednotlivec v interakci, sociální jednotka jako je tým, společnost (Watson, 2007, s. 420-437).

2.3 Paradigmata sociální tvořivosti

Jak je vidět z předchozích kapitol, pojetí tvořivosti a vnímání sociálních faktorů je značně proměnlivé a odráží společenské, kulturní i politické proměnné. **S problematičností definice**

tvořivosti, jež byla deklarována v první kapitole této práce, **je možnost definování sociální tvořivosti o to více ztížena**. Literární rešerše ukázala jak pojmovou, tak zásadní obsahovou nevyjasněnost problematiky sociální tvořivosti, kdy každý z autorů přináší do tématu více otázek než odpovědí.

Dilemata, oscilace mezi odlišnými pohledy či rozšiřování pojetí z úzkého na velmi široké (nebo naopak kritiku tohoto trendu), můžeme vysledovat u většiny vědců, kteří se problematikou sociální tvořivosti zabývají dlouhodoběji (např. Montuori, Glăveanu, Amabile, Runco). Otázka adekvátnosti posuzování tvořivosti na základě sociálních faktorů vyvolává i poměrně ostré diskuze (např. Runco versus Glăveanu).

Lze vysledovat tyto protichůdné pohledy:

- Důraz na tvořivost jedince versus vlivy sociálního prostředí
- Psychologický pohled versus sociologický pohled
- Metodologický holismus versus atomismus (redukcionismus)
- Individualismus versus kolektivismus
- Úzké vymezení versus široké vymezení

Všechna tato paradigmata vlastně odráží stejnou otázku, tj. **zda je možné plně oddělit individuální tvořivost od sociálních a kulturních faktorů nebo je individuální tvořivost vždy také sociální** (Montuori a Purser, 2000). Zdánlivě opoziční vztah svobody jednotlivce a závislosti na prostředí je v dnešní době stále více problematický. Na jedné straně je zdůrazňována autonomie, svoboda a nezávislost, na straně druhé sílí závislost na přírodním, technologickém i sociálním prostředí. Rozvoj a využívání digitálních technologií a komunikačních sociálních sítí, množství informací a nutnost specializace, globalizace společností, tržní prostředí – všechny tyto faktory (a mnoho dalších) prohlubují závislost jednotlivce na jeho prostředí ve vztazích a interakcích všeho druhu. Je proto otázkou, zda je reálné oddělit individuální tvořivost od sociální a **jestli je toto rozlišení žádoucí.** V tom případě by se totiž sociální tvořivost stala protipólem tvořivosti individuální **s oddělením tvořícího jedince od jeho sociálního prostředí, tj. od ostatních i společnosti** (Montuori, 2019, s. 416-417).

Lebuda a Glăveanu (2019, s. 2-4) sestavili na podporu sociálních přístupů při zkoumání tvořivosti 21 argumentů od různých autorů k obhájení toho, **proč je tvořivost sociální**:

1. **Tvůrčí vyjádření by nebylo možné bez sociální interakce.** Tvořivost a představivost má vývojový původ z raného dětství, kdy je dítě prostřednictvím sociální interakce s „pečovateli" postupně seznamováno s konkrétními kulturními symbolickými systémy, bez jejichž znalosti by tvůrčí vyjádření nebylo možné (Gardner, 1982; Winnicott, 1971 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
2. **Tvořivost se nejčastěji odehrává v rámci spolupráce.** Tvůrčí činnost je přítomná v přímých i zprostředkovaných formách spolupráce ve dvojicích, skupinách

i komunitách. Skupinová a týmová tvořivost je v různých kontextech od škol po pracoviště častěji normou než výjimkou (Barron, 1999 in Lebuda a Glăveanu, 2019).

3. **Vliv druhých je zvnitřněný.** Při vytváření myšlenek, představ nebo objektů bereme vždy v úvahu znalosti, pohledy a názory ostatních. Kromě vědomých forem spolupráce, tak probíhá nevědomá forma spolupráce s druhými v naší mysli. Tyto zvnitřněné názory druhých také hrají roli v tom, jak svou tvořivost a tvůrčí produkty hodnotíme (Bakhtin, 1981 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
4. **Tvořivost je závislá na dělbě práce ve společnosti, která shromažďuje kulturní zdroje.** Individuální tvořivost je vždy závislá na přístupu k nástrojům a technologiím (od papíru a tužky k notebookům a chytrým telefonům), které jsou produktem jiných lidí ve společnosti (Becker, 2008 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
5. **Tvořivost vyžaduje sociální hodnocení.** Posuzování tvořivosti má společenský charakter a je závislé na diskuzi jednotlivců i skupin domény. Sám tvůrce svou tvořivost posuzuje také dle sociálních norem a zvyklostí (Csikszentmihalyi, 1988 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
6. **Tvořivost je kulturně a historicky podmíněna.** Individualisticky zaměřené společnosti zdůrazňují individuální ambice, inovace a nebrání se zpochybnění tradic. Společnosti vyznávající kolektivismus zdůrazňují vztahové atributy tvořivosti a upřednostňují aktualizaci tradic před jejich zpochybněním (Lubart, 1999 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
7. **Tvořivost umožnuje sociální změny a společenský rozvoj.** Skrze tvořivost v lidských interakcích se uskutečňuje udržování, formování a rozvoj společnosti (Simmel, 1949 in Lebuda a Glăveanu, 2019) včetně podporování sociálních změn a transformace prostředků.
8. **Tvořivost se proměňuje v čase.** Je závislá na sociálním přenosu a kontinuální sociální transformaci kulturních hodnot mezi generacemi. Hodnota tvůrčích produktů postupem času závisí na jejich přivlastnění a interpretaci budoucími generacemi (Eco, 1989 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
9. **Tvořivost podléhá sociálnímu tlaku.** Tvořivost se nemůže zbavit všech omezení (Stokes, 2005 in Lebuda a Glăveanu, 2019), od tlaku na respektování norem a konvencí až po čas a rozpočet, který má tvůrce k dispozici. Tato omezení jsou sociální povahy.
10. **Základem tvůrčího procesu je nalezení nového pohledu na realitu.** Tyto nové perspektivy mají sociální původ, odrážejí naše zkušenosti a schopnost změny postoje a pohledu v rámci dialogu.
11. **Sociální interakce mají zásadní vliv na tvořivost a představivost, se kterou zasahujeme do svého života.** Životní rozhodnutí, budoucí očekávání a budování (přetváření) vlastní identity jsou zároveň sociálními i tvůrčími akty (Zittoun a de Saint Laurent, 2015 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
12. **Tvořivost je také materiálním (fyzickým) procesem, ale ten není možné plně chápat bez sociálního kontextu.** Spojení mezi tvůrcem, jeho materiálními nástroji a tvorbou je závislé na interakci s ostatními.
13. **Chápání tvořivosti se transformuje v sociálním kontextu.** Teorie tvořivosti i neodborné (osobní) chápání tvořivosti nejsou izolovaným mentálním konstruktem jednotlivce, ale sociální reprezentací určitého pohledu získaného a vyjednaného v sociálním kontextu (Glăveanu, 2011 in Lebuda a Glăveanu, 2019).

14. **Tvořivost je podmíněna kontexty sociálního prostředí.** Rodinní příslušníci i pracovní kolegové mají přímý dopad na to, jak, kdy, s kým a proč tvoříme (Lebuda a Csikszentmihalyi, 2018 in Lebuda a Glăveanu, 2019). Tyto kontexty řídí tvůrčí vyjádření buď přímo nebo nepřímo (Bourdieu, 1993 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
15. **Sociální prostředí nabízí zdroje a obsahy, které používáme při tvorbě.** Myšlenky a objekty, které vytváříme, kombinujeme s tím, co se vytváří, existuje, udržuje se a přenáší se díky systému sociálních vztahů (Festinger, 1983 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
16. **Základem tvůrčí činnosti je schopnost učit se.** Rozvoj individuální tvořivosti se děje pomocí sociální interakce formou přímé výuky nebo řízené účasti (Rogoff, 2003 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
17. **Spolupráce i soutěžení jsou pro tvořivost nezbytné,** i když jejich dopad (pozitivní i negativní) není plně předvídatelný a závisí na věku, doméně, fázi tvůrčího procesu apod. Plodná tvůrčí spolupráce založená na vzájemném respektu i přes napětí a konflikty podporuje tvůrčí projev (John-Steiner, 1992 in Lebuda a Glăveanu, 2019).
18. **Tvořivost může mít distribuovanou povahu.** V dnešní době se stále více uznává role publika v tvůrčím procesu. Pojmy jako spoluvytváření či uživatelské inovace stále častěji poukazují na distribuovanou povahu tvůrčí činnosti.
19. **Sociální interakce a srovnávání podporuje sebereflexi jedince.** Tvůrčí identita, myšlení a sebedůvěra ve vlastní schopnosti a sebeuplatnění, které jsou klíčové pro tvůrčí produkci (viz Karwowski & Kaufman, 2017 in Lebuda a Glăveanu, 2019), jsou aktualizovány prostřednictvím sociální interakce, sociálního srovnání a používání sociálních kategorií k reflexi sebe sama.
20. **Prosazení a prezentace tvůrčího výsledku je nedílnou součástí tvůrčího procesu.** Nestačí jen produkt vytvořit, ale je nutné ho také obhájit, tj. přesvědčit ostatní o jeho novosti a užitečnosti.
21. **Tvořivost lze chápat jako formu komunikace** (Sobrinho a Glăveanu, 2017 in Lebuda a Glăveanu, 2019), jako proces, jehož prostřednictvím vyjadřujeme a zhmotňujeme své emoce, myšlenky a úmysly, aby byly druhými sledovány, oceněny, diskutovány či používány. **Tvořivost je proces, kterým hledáme a vytváříme způsoby, jak se s druhými spojit a porozumět jim i sobě.**

Elisondo (2016) ve shodě s Glăveanu (2010) také uznává důležitost zohlednění kulturních faktorů, ale **tvořivost charakterizuje více jako společenský proces.** Sociální interakce podle ní hrají ve vztahu k tvůrčím procesům klíčovou formativní, regulační, motivační a informační roli (Elisondo, 2016, s. 200). Rodinní příslušníci, spolužáci, kolegové, mentoři, lektoři, učitelé, profesoři, kritici, hodnotitelé, koordinátoři a další poskytují doplňující znalosti a zdroje, podporu, návrhy, úsudky či kritiku, což může být pro tvůrčí proces zásadní. **Zejména při rozvoji tvořivosti je vliv rodiny a přátel** významný tím, jak podporují tvůrčí činnosti blízkých, pomáhají v každodenních činnostech či je zbavují povinností, aby se mohli zapojit tvůrčích aktivit (Elisondo, 2016, s. 198-199). Vliv sociálních interakcí může být ale také

limitující, když postoje a chování druhých či spolupracovníků nejsou příznivé pro dosažení tvůrčích cílů a pro rozvoj tvořivosti (Elisondo, 2016, s. 200).

Runco (2015) je zastáncem jiného pohledu a poměrně ostře se staví proti sílícímu sociálního pohledu na tvořivost. Sice uznává existenci sociálních vlivů, jejich důsledky na tvůrčí proces a souvislosti se sociálními procesy a kontexty i to, že tyto faktory mohou mít významný dopad na tvůrčí proces, potenciál i tvůrčí kapacitu, ale jejich existenci nepovažuje za směrodatnou, protože nejsou podmínkou tvořivosti. **Sociální vlivy a jejich důsledky nezaručují tvořivost** (Runco, 2015, s. 22-24). Runco považuje sociální definice tvořivosti za problémové, neobjektivní a vědecky nepřijatelné (2015, s. 24). Kvůli značné proměnlivosti, předpojatosti, názorové nejednotnosti a subjektivitě hodnotitelů zásadně nesouhlasí s nutností sociálního a společenského uznání tvořivosti. „Společenského uznání je dosaženo z různých důvodů a někdy to nemá s tvořivostí nic společného," upozorňuje Runco (2015, s. 24). **Tvořivost je na sociálním a společenském uznání nezávislá**, a i když je úsudek prostředí často důsledkem individuální tvořivosti (primární tvořivost), lze tuto sekundární tvořivost publika od primární tvořivosti individuálního tvůrce plně oddělit (Runco, 2015, s. 24). Výsledkem tvořivosti nemusí být hmatatelný produkt, který může být dále posuzován. Výsledkem tvůrčího úsilí může být např. nápad, osobní vhled, originální interpretace zážitku, zefektivnění nějakého procesu, přizpůsobení se okolnostem či jiný osobní produkt individuálního významu. Následné sociální sdílení je možné, ale ne nutné, a už vůbec ne zásadní pro klasifikaci tvořivosti. Runco také nevidí obavu z fragmentace pohledů na tvořivost a redukci problematiky. Fragmentace může motivovat, přinést odlišné pohledy, nalézt nová konkrétní řešení a směřovat k integraci (2015, s. 22-23), zatímco široké zastřešující pohledy na tvořivost jsou složité, těžko uchopitelné až matoucí. Podle Runca je definicí tvořivosti vytvoření něčeho nového (originálního) a hodnotného (efektivního, účinného). I když byl vznik tvůrčí myšlenky ovlivněn sociálními vlivy a výsledek vedl ke společenskému uznání, tak i přesto bylo podle Runca jedinou podmínkou tvořivosti vytvoření něčeho nového a hodnotného. V případě, že jsou do definice tvořivosti zahrnuty důsledky vnějších sociálních vlivů či sociální úsudek, je **tvořivost zmatena faktory, které pro ni nejsou životně důležité a nezaručují její existenci** (Runco, 2015, s. 26). Také Watsonová (2007, s. 427-437) ilustruje **svébytnost tvůrčího výsledku jedince**, který si i přes interakci se situačními faktory, s druhými lidmi (polem) nebo se systémem (doménou), zachovává svou autonomii.

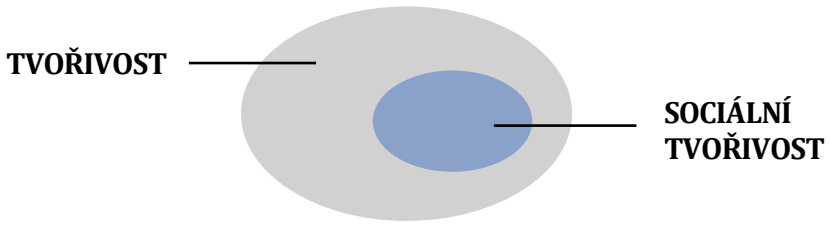
2.4 Definice sociální tvořivosti

Obtížnost definování sociální tvořivosti dobře ilustruje vyjádření Alfonsa Montuoriho (amerického profesora zabývající ho se tématy jako je tvořivost, inovace, leadership), který charakteristikou sociální tvořivosti strávil více než 30 let a dodnes mu toto téma připomíná svět jako z Alenky v říši divů (Montuori, 2019, s. 407). Sociální tvořivost nejdříve spolu s Purserem definovali jednoduše jako tvořivý výsledek interakce mezi lidmi (Montuori a Purser, 2000), avšak otázka, zda lze najít tvůrčí proces skutečně bez jakékoliv interakce nebo

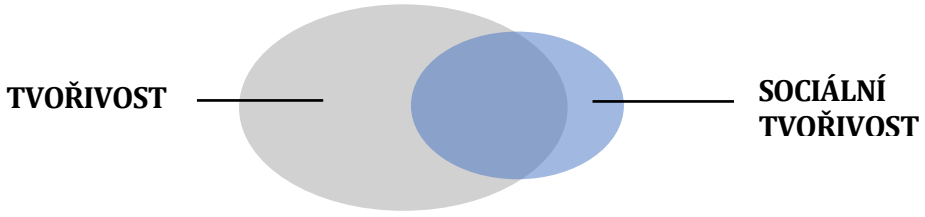
sociálního vlivu, vedla Montuoriho k dalšímu přehodnocování. Snaha o definování sociální tvořivosti ho posléze dovedla až k reflexi o metodách a komplexnosti základů vědeckého poznání jako takového a k potřebě sjednotit teorie, postupy, metody, přístupy a vyplnit zjevná slepá místa mezi disciplínami, protože nenašel způsob, jak definovat něco, kde je „**vše spojeno se vším**“ (Montuori, 2019, s. 407). Sociální tvořivost tak přenesla pozornost na způsob, jak vědci tvořivost chápou a přistupují k ní. V důsledku toho vyvstalo mnoho důležitých otázek a zvýraznil se rozdíl mezi psychologickým (metodologický **individualismus** s důrazem na osobnost jedince) a sociologickým (metodologický **holismus** s důrazem na sociální vztahy a procesy) chápáním tvořivosti (Montuori, 2020, s. 479). Na rozdíl např. od Runca, který zvolil strategii zjednodušení problematiky pomocí redukce na „skutečný mechanismus“ tvořivosti s důrazem na individuální tvořivost (Runco, 2015, s. 25) a oddělení od všech souvisejících sociálních vlivů, preferuje Montuori systémový přístup „**interaktivní transdisciplinarity**“. To mu umožňuje vidět tvořivost v kontextu a souvislostech, tj. propojit a integrovat výsledky výzkumů ze specializovaných zdrojů různých disciplín (Montuori, 2019, s. 408). V souvislosti s tím dochází Montuori **k širšímu pojetí sociální tvořivost** a jak jsme již zmínili, definuje ji jako „zastřešující pojem pro popis různých přístupů k tvořivosti, které se zabývají sociálními faktory“, sociální dimenzí tvořivosti a problémy při rozvoji tvořivosti (2020, s. 475). Nejednotné chápání tvořivosti proměňující se v čase a s tím související **neujasněnost vztahu pojmů „tvořivost“ a „sociální tvořivost“,** zásadně ztěžuje definování sociální tvořivosti a její roli v problematice tvořivosti jako celku.

Z komparace uvedených názorů různých autorů můžeme vysledovat 6 různých modelů chápání vztahu tvořivosti a sociální tvořivosti:

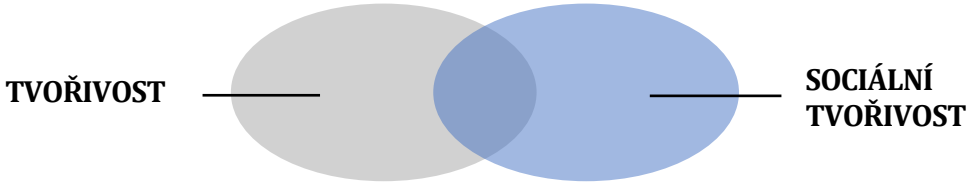
Model 1) Sociální tvořivost je definována jako druh tvořivosti stejně jako např. umělecká či vědecká tvořivost (např. Guilford, Kaufman).



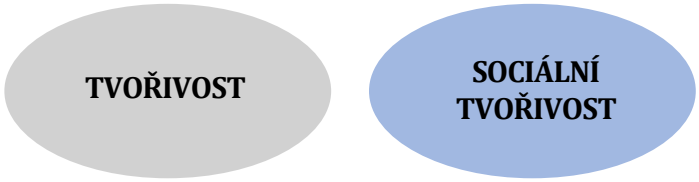
Model 2) Sociální tvořivost je definována jako druh tvořivosti, ale v některé dimenzi ji přesahuje. Tento model sociální tvořivosti připisuje určitou omezenou specifickou charakteristiku, která pro tvořivost obecně neplatí (psychologické a pedagogické vnímání tvořivosti, např. Amabile, Hlavsa, Semrád, Valenta).



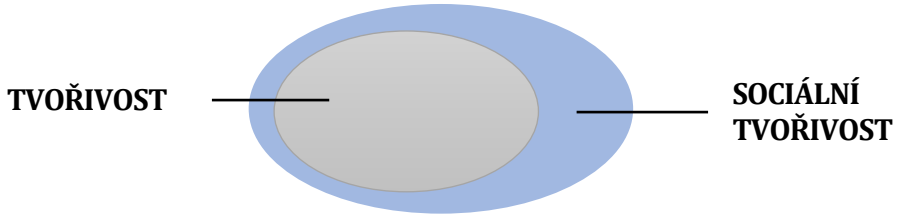
Model 3) Sociální tvořivost i tvořivost jsou definovány svébytné disciplíny s určitým podílem společných a specifických faktorů (sociální vnímání tvořivosti, např. Florida).



Model 4) Sociální tvořivost a tvořivost jsou definovány jako svébytné disciplíny, které nemají společné faktory nebo je podíl společných faktorů zanedbatelný (např. Runco).



Model 5) Sociální tvořivost jako „zastřešující" pojem přesahující chápání tvořivosti. Stejně jako u tvořivosti obecně, můžeme vysledovat aktuální tendenci na komplexní a multidisciplinární chápání celé problematiky sociální tvořivosti včetně dynamiky souvisejících vztahů (např. Montuori)



Model 6) Přijmeme-li názor, že tvořivost nemůže existovat bez sociálních faktorů, které jsou její nedílnou součástí ve všech dimenzích, a proto je nelze odlišovat a samostatně kvalifikovat, tak lze chápat tvořivost a sociální tvořivost jako synonyma (např. Lebuda a Glăveanu, Corazza).

Shrneme-li skutečnosti vyplývající z vnímání sociální tvořivosti v rámci naší literární rešerše, můžeme vidět, že pod pojmem „sociální tvořivost" je nejčastěji označováno:

- **Psychologické pojetí tvořivosti uznávající sociální faktory tvořivosti** – tvořivé myšlení, každodenní tvořivost vztahovaná k sobě (osobnost kreativního jedince je vždy ovlivňována sociálním, společenským, kulturním i fyzickým prostředím, přičemž se tyto vlivy podílejí na jejím vývoji, sebeaktualizaci, zpětnou vazbou z interakce s prostředím poznává jedinec sám sebe a hledá si cestu k druhým, rozvíjí svůj tvořivý přístup ke světu, ...)
- **Sociální pojetí tvořivosti zdůrazňující sociální a kulturní kontext tvořivosti** – tvořivé chování a jednání, little-c, každodenní tvůrčí činnosti vztahující se k prostředí (kreativní jedinec je vždy ovlivňován sociálním, společenským, kulturním i fyzickým prostředím, je s těmito vlivy v interakci, ovlivňují ho, stimulují jeho tvořivost nebo ji naopak limitují, jedinec se stává součástí společnosti a tvořivě aktualizuje své životní pole a naplňuje své sociální role, ...)
- **Tvořivost uskutečňující se spoluprací více jednotlivců či skupin jednotlivců** – tvořivé chování, tvořivost v interakci (tvůrce sdílí svá díla s druhými, ujasňuje si své pohledy, spolupracuje s druhými, kooperuje s druhými, soupeří s ostatními, stává se součástí kolektivního díla, ...)
- **Vývojová tvořivost v rámci socializace, výchovy a vzdělávání** – mini-c, rozvoj tvořivosti v rámci působení rodiny, školy, vrstevnických skupin, při trávení volného času, při celoživotním vzdělávání, z médií, ... (jedinec kopíruje, reprodukuje, modifikuje, experimentuje, objevuje nová řešení, učí se z vlastních i cizích omylů, objevuje a rozvíjí možnosti tvořivosti, poznává a zvnitřňuje sociální vzory a společenská pravidla, učí se být a žít s druhými, ...)
- **Tvořivost způsobující sociální a společenské změny** – Big-creativity, hodnotná sociální tvořivost přijatá doménou, ... (kreativní jedinec či jeho dílo jako spouštěč změn ve společnosti, udávání trendů, inspirující skupiny, komunity či masy jednotlivců bez přímé interakce, ...)

Máme za to, že právě díky této obsahové, a s ní související pojmové **nevyjasněnosti „sociálního" v teorii tvořivosti, dochází k opakovanému zmatení a zkreslování chápání sociální tvořivosti.** Vezmeme-li v úvahu všechny tyto možné oblasti sociální tvořivosti, docházíme nutně k závěru, že širší vymezení sociální tvořivosti (akceptující všechny sociálních faktory) zahrnuje nejen celou oblast tvořivosti (tak jak je obecně chápána), ale při zohlednění dynamiky všech sociálních vztahů, ji přesahuje (model 6). S tím však nemůžeme souhlasit. I když se ztotožňujeme se s názorem, že tvořivost má vždy sociální dimenzi a nelze ji definovat čistě jen psychologicky, redukovaně na osobnost jedince, pouhé působení sociálních vlivů není zárukou sociální tvořivosti. Jsme toho názoru, že **sociální ovlivnění tvořícího jedince není sociální tvořivostí**, bez ohledu na to, zda jde o vlivy kulturní, společenské, enviromentální

nebo v rámci mezilidské interakce, tj. ne každý produkt, který vznikl na základě těchto vlivů, je produktem sociální tvořivosti.

Považujeme proto za nutné rozlišovat:

- **sociálně-orientovanou tvořivost**, tj. tvořivost ovlivněnou sociálními vlivy,
- **sociální tvořivost**, tj. tvořivost vznikající jako součást sociálních interakcí.

Prozatím neukončená diskuze nad sociální podmíněností tvořivosti, a z toho plynoucí snahy o stále širší pohled na tvořivost, vedou až k extrémním „zastřešujícím" pohledům, které však nelze jasně uchopit, definovat, kvalifikovat či na nich založit vědecký výzkum s konkrétními závěry s praktickým využitím. Pro účel této práce naopak **docházíme k velmi úzkému chápání sociální tvořivosti, které nám umožňuje sociální tvořivost jasně vymezit a definici použít pro výzkumné šetření.** Vycházíme zejména z Valentovy definice *„Sociální kreativita je schopnost chovat se či jednat v určitých sociálních situacích jinak než obvykle, přičemž oním „jinak" máme v tomto případě na mysli chovat se pro obě strany efektivněji, ale i zajímavěji, výrazověji, nápaditěji,"* (Valenta, 2010) a opíráme se o Hlavsu, který tvořivost definuje *„kvalitativními změnami v subjektoobjektovém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresívní, hodnotné, užitné, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu,"* (Hlavsa, 1985, s. 40). Inspirujeme se pojetím Lebudové a Glăveanua, kteří sociální tvořivost shrnují *„jako formu komunikace a interakce v rámci spolupráce na základě názoru, že se tvořivost neodehrává ve vakuu, ale na základě vztahu osobních, sociálních a kontextových vlivů"* (2019, s. 2-4). Nejvíce se ztotožňujeme s definicí Mouchirouda a Zenaniho, kteří sociální tvořivost definují jako **produkci inovovaných či nových verbálních i neverbálních sekvencí chování a vytváření nebo prohlubování sociálních vazeb**, a to na základě individuálních zdrojů, zdrojů z prostředí a vzájemné interakci v dynamickém procesu (2013, s. 388). Hlavsa v rámci sociálních situací zdůrazňuje důležité zastoupení automatizovaných stereotypních činností, které urychlují činnosti v opakujících se situacích (1987, s. 45), nicméně na vyřešení celé situace nejsou dostatečné. Situaci Hlavsa chápe jako *„dynamický systém relativně ohraničených interakcí a transformací objektu, subjektu, jiných subjektů a podmínek, v němž je určující tvořivá zasahovací činnost subjektu,"* (ibid., s. 33). Díky proměnlivosti, neustálé aktualizaci a nemožnosti ovládat všechny proměnné, je každá **sociální situace řadou prvků a úseků vyžadujících tvořivou činnost** (ibid., s. 44).

Souhlasíme s Mouchiroudem a Bernoussim, že lze sociální tvořivost vysledovat od dyadických vztahů k větším skupinám a po společenskou tvořivost (2008, s. 373), ale koncepční rámec sociální tvořivosti tak, jak ho představila Watsonová (2007) považujeme za příliš široký. **Základem sociální tvořivosti je podle nás tvořící jedinec v mezilidské interakci.** Jedinec tvoří v komunikaci s druhými (s polem, skupinou, týmem apod.), tato interakce ovlivňuje tvůrčí proces a sebeuvědomění jedince. **Samotná interakce však není zárukou sociální**

tvořivosti. Kreativní situace je typická v tom, že výsledkem tvůrčí činnosti je tvůrčí produkt, který mění samotnou situaci a má i formativní účinek na tvořícího jedince (Hlavsa, 1981, s. 59). **Za produkt sociální tvořivosti považujeme subjektivně nové nebo inovované chování nebo jednání jednotlivce.** Stejně jako obecná tvořivost (Guilford, 1971 in Hlavsa, 1981, s. 23), i sociální tvořivost může být realizována **spontánně** (z náhlého popudu či potřeby chovat se tvořivě) nebo **adaptabilně** (na základě vnějšího tlaku či změny podmínek).

Jsme si vědomi toho, že sociální tvořivost neprobíhá jen v dyadických mezilidských interakcích, ale také v rámci zapojení jednotlivce do menších či větších sociálních skupin. **Bez ohledu na velikost sociální skupiny je dyadická interakce základem** i v těchto případech interakce. Za specifickou považujeme společenskou tvořivost, kolaborativní tvořivost, distribuovanou tvořivost a další formy sociálních interakcí včetně těch, které se odehrávají v souvislosti s nepřímými sociálními interakcemi. Každá z těchto specifických sociálních situací si zaslouží bližší prozkoumání a zhodnocení ve vztahu se sociální tvořivostí. Rozsah a možnosti této práce nám nedovolují zohlednit všechny možnosti sociální tvořivosti s jejich specifiky a odlišnostmi, proto **se zaměříme zejména na sociální tvořivost v dyadických přímých interakcích** bez ohledu na to, zda tyto interakce probíhají izolovaně nebo v rámci menší skupiny.

Tvůrčí proces, při kterém se sociální tvořivost uplatňuje, je specifický zejména **rychlým průběhem, nejasným ohraničením a účastí nezáměrných procesů** (kognitivních a emocionálních) závislých na osobnostních předpokladech. Přesto i zde můžeme identifikovat všechny fáze tvůrčího procesu, byť se v případě sociální tvořivosti odehrávají ve velmi rychlém sledu. Kastová považuje moment přechodu mezi inkubační fází a fází vhledu jako „bod zlomu", který označuje jako **krizovou situaci** (2000, s. 23-24). Zejména v tomto okamžiku je dán **prostor pro tvůrčí potenciál** – jedinec podle svých aktuálních kapacit volí odpovídající strategii a vypořádává se s negativními pocity, které dezintegraci obvyklého a formování nového uspořádání provází (Kastová, 2000, s. 18-19). Budeme-li vycházet z Nakonečného, jsou **psychické procesy ve formě reakcí odpovědí jedince na danou situaci** (Nakonečný, 2000, s. 181). Výsledkem této interakce mezi osobností a situací je jedinečný psychický obraz situace, který je determinován psychickým zhodnocením této situace, tj. zpracováním situace na úrovni kognitivní, emotivní a motivační (ibid.). Toto **subjektivní pojetí situace** vysvětluje důvod, proč různí lidé reagují v téže situaci různě, ale také důvod, proč může být reakce stejného jedince i ve velmi podobných situacích velmi odlišná. To platí o to více v případě situace sociální, kdy jsou při vzájemné interakci konfrontována subjektivní (a neustále se aktualizující) pojetí téže situace více jedinců.

Pro účel této práce **definujeme sociální tvořivost jako nové a účinnější chování či jednání jednotlivce v přímých dyadických sociálních interakcích.**

Projevuje se kvalitativními změnami v chování jednotlivců v sociální interakci, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů jednotlivců dochází k dynamickému vývoji sociální situace, na níž se jedinci aktivně podílejí. Předpokladem sociální tvořivosti je schopnost jednotlivce chovat se v interpersonálních sociálních interakcích subjektivně nově a účinněji. To zpětně formuje vlastnosti jedinců a aktivuje je k dalšímu novému chování. Stejně jako Hlavsa (1981, s. 58-59), vidíme kreativní prvky v každé sociální interakci. I při opakování téže situace je chování a jednání subjektu ovlivněno jeho stále měnícím se duševním stavem, nově získanou zkušeností, změnami prostředí apod., tj. situace je vždy více či méně nová. Přeci jen však můžeme předpokládat kvalitativní rozdíl v míře kreativního impulsu mezi situací subjektu známou a situací neznámou, na kterou subjekt není připraven (Hlavsa, 1981, s. 59). **Schopnost jedince chovat se či jednat v mezilidských interakcích subjektivně nově a efektivněji je předpokladem, ale ne zárukou sociální tvořivosti.**

V souvislosti s tímto velmi úzkým pojetím sociální tvořivosti vyvozujeme na tuto **charakteristiku sociální tvořivosti**:

1) Sociální tvořivost je tvořivostí individuální. Jde o tvořivé chování či jednání jednotlivce, které se dynamicky proměňuje v reakci na chování ostatních jednotlivců a sociální situaci, v níž se společně vyskytují. Bez ohledu na to, zda je jedinec v interakci s jedním dalším jedincem (dyáda), menší skupinou jedinců (např. tým) nebo větší skupinou jedinců (např. komunita), jeho reakce na tuto sociální situaci je vždy individuální. Sociální, kulturní a společenské vlivy, které osobnost jedince od narození formují, jsou spolu se životními zkušenostmi bezesporu významnými faktory ovlivňujícími chování jednotlivce. Ale uznáváme-li možnost svobodné volby jednotlivce, tak je reakce a následné chování jednotlivce, i přes všechny ostatní faktory, vždy individuální.

2) Předpokladem sociální tvořivosti je připravenost jedince reagovat v sociálních interakcích tvořivě, tj. novým a účinnějším chováním nebo jednáním. Základním faktorem je tvořivé myšlení a ním související tvořivý přístup k sobě, druhým, i k sociálnímu prostředí. To souvisí s mnoha dalšími faktory, jak co se týče osobnosti jedince (inteligence, emoce, motivace apod.), tak v souvislosti s aktuálními vlivy (tlaky) ze sociálního prostředí (normy, tradice, sociální postavení apod.). Více viz následující podkapitola této práce.

Účinnost chápeme jako **efektivnější dosahování cílů a záměrů** jednotlivce v sociálních interakcích. Zahrnuje schopnost identifikovat parametry sociální situace, volbu a realizaci strategie, volbu komunikačních prostředků, schopnost získat druhé pro spolupráci apod.

3) Sociální tvořivost probíhá v interakcích mezi jednotlivci (popř. v interakci jednotlivce se skupinou), kdy jednání jedné osoby vyvolá reakci – chování či jednání jiné osoby. Na rozdíl od tvořivosti obecně, se sociální tvořivost neuskutečňuje v subjekto-objektových vztazích. Klasickým předpokladem sociální tvořivosti je přímá interakce jednotlivců v reálném čase, která umožňuje vzájemnou tvořivou reakci jednotlivců a dynamický vývoj sociální situace, ve které se společně nacházejí (přímá interakce). V souvislosti s rozvojem komunikačních

technologií se možnosti interakce rozšiřují o nové formy interakcí prostřednictvím těchto médií (nepřímá, mediovaná interakce). Masivní rozšíření těchto médií, jejich unikátní možnosti, ale zejména omezení, která do interakcí přinášejí (a jež si často ani neuvědomujeme), proměňují chování jednotlivců i průběh mnoha sociálních situací. Tím vynucují rozšíření možností sociální tvořivosti také na interakce jedinců prostřednictvím těchto médií.

4) Sociální tvořivost se uskutečňuje formou nového a účinnějšího chování či jednání v rámci dyadických interpersonálních interakcí. Je demonstrována prostřednictvím komunikačních verbálních i neverbálních prostředků, které partner v interakci vnímá svými smysly (nejen sluchem, ale také zrakem, čichem či hmatem prostřednictvím doteků) a dekóduje v subjektivní sdělení. Většinou se nejedná o osamocené kreativní gesto, ale o sérii komunikačních prvků, které jedinec individuálně kombinuje dle svého osobitého kreativního stylu v rámci celého komunikačního aktu a interakce. Chceme-li být konkrétní, sociální tvořivost může být demonstrována:

- **pomocí neobvyklé činnosti** směřující k řešení sociální situace (čin, nabídka, návrh, pomoc, fyzická reakce, projevení emocí, ...)
- **pomocí neobvyklého využití neverbálních komunikačních prvků** (postoj těla, pohled, gesto, mimika, doteky, přiblížení či oddálení těla, intenzita řeči, citové zabarvení řeči, výkřik, smích, ...)
- **pomocí neobvyklého obsahu verbálního sdělení** (obsahová logika, kombinace slov, humor, ironie a další metalingvistické faktory, ...)

5) Hodnocení sociální tvořivosti je primárně subjektivní, tj. novost a účinek tvořivého chování a jednání hodnotí primárně sám tvůrce. Jelikož se sociální tvořivost odehrává v mezilidských interakcích, je sociální tvořivost tvůrce sekundárně hodnocena ostatními účastníky interakce. Stejně jako hodnocení tvořivosti, se hodnocení sociální tvořivosti může lišit podle psychologicko-historického kontinua.

Hodnocení sociální tvořivosti je komplikováno:

- časovou omezeností působení tvůrčího produktu sociální tvořivosti (tvůrčí produkty přicházejí v rychlém sledu v rámci interakce)
- nefyzickou podobou tvůrčího produktu sociální tvořivosti (identifikace a ukončenost tvůrčího produktu je problematická)
- nezáměrností hodnocení sociální tvořivosti (často jen na úrovni nevědomých reakcí)
- neočekávaností sociální tvořivosti (tvořivost v souvislosti se sociálními interakcemi není předpokládaná)
- neschopností rozpoznat sociální tvořivost (tvořivost v souvislosti se sociálními interakcemi není diskutována)

6) Produktem sociální tvořivosti je tvůrčí produkt, který pomocí nového a účinnějšího chování nebo jednání v rámci sociální interakce subjektů, proměňuje aktuální kreativní situaci a má vůči subjektům interakce formativní účinek. Produkty sociální tvořivosti jsou situační, tj. vztahují se ke konkrétnímu okamžiku dané sociální situace. Jsou obtížně identifikovatelné, subjektivní, finálně nedefinovatelné a bez fyzické podoby. Mohou mít formu verbální nebo neverbální.

Produkt sociální tvořivosti vzniká jako reakce na sociální situaci, která se stává spouštěčem kreativního interpersonálnímu chování a jednání jedince. I když by se mohlo zdát, že v této souvislosti je motivace ke kreativní reakci vnější, jste toho názoru, vnější faktory jsou zejména iniciátorem pro rozvoj vnitřní motivace ke kreativnímu chování a jednání, bez níž by jedinec reagoval nekreativně. Můžeme rozlišovat tyto úrovně sociální tvořivosti:

1. **Situační (nezáměrná) sociální tvořivost s převahou vnější motivace:** Jedinec se nachází v nezáměrné a pro něho neznámé sociální situaci, pro jejíž řešení nemá vzor ve zkušenosti a je proto nucen chovat se a jednat subjektivně nově (míra novosti je úměrná jedinečnosti sociální situace) – cílem je zvládnutí situace bez ztráty (např. když student plní nějaký netradiční požadavek učitele nebo je nucen spolupracovat se spolužáky, protože si sám neví rady) – jedinec musí reagovat bez přípravy, reakce je převážně na nevědomé úrovni
2. **Situační (nezáměrná) sociální tvořivost s převahou vnitřní motivace:** Jedinec se nachází v nezáměrné sociální situaci, v níž je vnitřně motivován nějakým subjektivním ziskem k novému a účinnějšímu kreativnímu chování a jednání – cílem je zvládnutí situace se ziskem (např. když student vnímá požadavek učitele nebo spolupráci s ostatními jako možnost k seberealizaci a sebeprosazení) – jedinec musí reagovat bez přípravy, reakce je převážně na nevědomé úrovni
3. **Cílená (záměrná) sociální tvořivost s převahou vnější motivace:** jedinec se v reakci na sociální situaci rozhodne účastnit se sociální interakce, která vyžaduje jeho nové chování a jednání (míra novosti je vynucena sociální situací) – jedinec vědomě promýšlí svou reakci na sociální situaci – cílem je vyřešení situace bez ztráty nebo se ziskem, daným vnější motivací.
4. **Cílená (záměrná) sociální tvořivost s převahou vnitřní motivace:** jedinec se rozhodne účastnit se sociální interakce, ve které cíleně uplatňuje sociálně tvořivé chování a jednání – jedinec vědomě promýšlí svou reakci na sociální situaci a průběh sociální interakce – cílem je vyřešení situace se zamýšleným ziskem.
5. **Spontánní sociální tvořivosti s převahou vnitřní motivace:** jedinec se v sociální interakci chová a jedná sociálně tvořivě z vnitřní potřeby být sociálně tvořivý – cílem je uspokojení vnitřních kreativních potřeb jedince, zisk plynoucí ze situace není hlavním motivem – jedinec uplatňuje sociálně tvořivé chování a jednání přirozeně a bez vynucení situací.

7) Sociální tvořivost je oborově nespecifická. Vzhledem k tomu, že se realizuje v interakcích mezi jednotlivci, které mají stejnou dynamiku bez ohledu na obor, kterého se interakce dotýká, lze ji považovat za obecně použitelnou v široké škále sociálních situací. Tím nepomíjíme předpokládané odlišnosti v závislosti na preferovaném osobnostním nastavení, které je lze u oborů vysledovat, tj. interakce mezi umělci bude mít v určité míře jinou charakteristiku než interakce mezi vědci.

8) Sociální tvořivost má dynamický a adaptivní charakter, tj. proměňuje se v rámci situačního kontextu dané interakce a sociální situace. Jedinec v rámci interakce neustále aktualizuje své chování a na vědomé i nevědomé úrovni reaguje na chování druhých i na vývoj sociální situace. Jeho chování může v extrémech oscilovat od spontánního (expresivního) chování vyjadřujícího jeho skutečné prožívání, postoje a názory, až po účelné (adaptivní) chování plné stylizace a předstírání. Můžeme identifikovat tyto fáze sociální interakce:

- Snaha stát se součástí interakce (aktivace a zahájení sociálního vztahu)
- Snaha o udržení interakce (udržení běhu sociálního vztahu, když je riziko jeho ukončení)
- Snaha o usměrnění charakteru interakce (usměrnění sociálního vztahu daným směrem)
- Snaha přestat být součástí interakce (ukončení nebo přerušení sociálního vztahu)

9) Cílem (motivací) sociální tvořivosti je změna v rámci dané sociální situace nebo sociálního vztahu, který je předmětem interakce. Jedinec se v sociální situaci chová tvořivě, protože má z nějakého důvodu motivaci (ať už vnitřní nebo vnější) interakcí s jinými subjekty dosáhnout chtěného výsledku, který je (více či méně) odlišný od předchozího stavu věcí. Motivací jedince k sociální tvořivosti je tak změna, která povede k nějakému prospěšnému cíli (sobeckému či nesobeckému) nebo naplnění nějaké potřeby (sobecké či nesobecké). Může se jednat o změnu, jejíž výsledkem má být:

- Udržení nebo zvýšení prospěchu jedince (motivace sobecká i nesobecká, cílem je získání pozitivních emocí prostřednictvím zisku)
- Eliminace ztráty jedince (motivace sobecká, cílem je eliminace negativních emocí)
- Vyřešení aktuálního problému (konvergentní charakter interakce)
- Nalezení nového řešení (divergentní charakter interakce)

10) Sociální tvořivost by měla být předmětem zkoumání sociální psychologie, která je disciplínou zabývající se mezilidskými vztahy, společenskými aktivitami a činnostmi, vlivy prostředí na člověka, psychologickými aspekty struktury a dynamiky sociálních vztahů, způsoby seberealizace a sebeprojevu jedince v podmínkách sociálního prostoru apod. (Řezáč, 1998, s. 14) a tak postihuje stěžejní oblasti determinující sociální tvořivost. Lokšová a Lokša (2003, s. 39) uvádějí jako jednu z nejvíce rozvíjejících oblastí ve výzkumu tvořivosti **sociální psychologii tvořivosti**, jejíž budoucnost Amabile a Pillemerová charakterizují jako **posunutí**

problematiky tvořivosti směrem ke komplexnímu pohledu na individuální tvůrčí chování v sociálním kontextu (2012, s. 13). V české odborné literatuře není sociální psychologie tvořivosti rozpracována.

Shrneme-li všechny dosavadní znalosti o sociální tvořivosti, které jsme získali, musíme konstatovat, že i při naší úzké definici sociální tvořivosti je problematika stále velmi široká a zahrnuje množství faktorů a proměnných, které vyžadují důkladnější prostudování a doplnění. **Docházíme nutně k závěru, že adekvátní nastudování všech těchto faktorů a charakteristika jejich vztahu se sociální tvořivostí je bohužel mimo možnosti této práce.** Proto se omezujeme na základní charakteristiku těchto oblastí bez aspirace na detailnější analýzu všech vzájemných vztahů.

2.5 Sociální interakce jako prostor pro sociální tvořivost

Slaměník **sociální interakci** definuje jako *„**časově ohraničenou sociální událost**, která může proběhnout v trvajícím vztahu i mezi náhodně se setkávajícími lidmi,"* (2011, s. 99). Jak uvádí Nakonečný (1997, s. 324) jsou interpersonální interakce výměnou způsobů chování, kdy jedna osoba je sociálním podnětem pro chování osoby druhé (chování osoby A je podnětem pro chování osoby B a naopak). Sociální interakce definuje Nakonečný jako **dynamický mezilidský vztah**, v němž dochází (2005, s. 69):

- k cirkulaci informací o partneru interakce mezi zúčastněnými subjekty,
- k řetězci vzájemného reagování jednoho na druhého,
- k vytvoření obrazu toho druhého na základě získaných informací,
- k iniciaci určitého způsobu chování, přičemž obraz partnera a chování vůči němu jsou ovlivňovány zpětnými vazbami z reakcí partnera interakce na chování subjektu,
- k zohlednění aktuální motivace subjektů v interakci,
- k zohlednění dané situace, ve které se interakce uskutečňuje.

Základem sociálních interakcí je **evoluční základ sociálního chování** setrvávající v mnoha formách chování (Nakonečný, 2009, s. 100). Produktem této **kulturní evoluční strategie** je množství předprogramovaných podnětů-signálů a relací, které vystupují jako elementy komplexních vzorců chování (ibid.). Jedinec se každodenně dostává do množství nejrůznějších sociálních kontaktů, které se odlišují různou délkou trvání, frekvencí či intenzitou (Kraus, 2008, s. 119). V rámci těchto mezilidských kontaktů dochází k **vzájemnému působení** (chování jednoho je podnětem pro chování druhého, reakce druhého se stává podnětem pro chování prvního) a následnému **vzájemnému ovlivňování** (Matoušek, 2003 in Kraus, 2008, s. 119), což má **formativní vliv** na sociální rysy osobnosti (Řezáč, 1998, s. 79). Chování jedince a další jeho psychické procesy jsou proto výsledkem interakce mezi osobností jedince, jeho životní situace a sociální situace, ve které se aktuálně nachází (Nakonečný, 2006, s. 19).

Dyáda je nejmenší sociální jednotkou, kde vzniká mezilidský vztah, tj. když dvě osoby *„v po sobě následujících situacích, na sebe působí,“* (Kelley, 1959 in Nakonečný, 2009, s. 319). **Dyadická interakce** je základním paradigmatem sociálně-psychologické analýzy interakce, tj. toho, *„jak v sociálních vztazích fungují základní sociálně-psychologické koncepty (motivace, kognice, komunikace, postoje), principy (například výměny) a jak se zde vytvářejí specifické fenomény vyžadující zvláštní konceptualizaci (například atraktivita)“,* jak uvádí Nakonečný (2009, s. 320). V první řadě se v rámci interakcí tvoří **interpersonální postoje**, které určují atraktivitu daného vztahu (ibid., s. 325) a projevují se jako reálné **chování vůči partnerovi interakce**, v aktuálních motivech subjektů a vzájemných postojích (Zaborowski in ibid.). Na tyto postoje a následné chování mají vliv také podmínky, v nichž interakce probíhá (Nakonečný, 2009, s. 325). Povrchní vztahy, kdy se lidé (spíše náhodně) setkávají a konverzují bez zásadních budoucích plánů, se nevyznačují vzájemnou závislostí. Těsné vztahy jsou naopak charakteristické vzájemnou déletrvající závislostí a silným vzájemným ovlivňováním (Slaměník, 2011, s. 105).

Jedinci v interakcích používají více či méně vědomé způsoby chování, které jsou označovány jako **sociální techniky** nebo **styly chování**. Vyjadřují určitou sociální strategii či tendenci v chování. Podle Argileho (1967 in Nakonečný, 2009, s. 352-354) oscilují styly chování na dvou úrovních – nízká x vysoká afiliace (vřelost, přátelskost) a dominance x submise. Specializovanou sociální technikou je ingraciace neboli zavděčování se a lichocení (Nakonečný, 2009, s. 355).

Řezáč v dyadických interakcích rozlišuje s oporou o Křivohlavého (1974 a 1977 in Řezáč, 1998, s. 84-86) tyto formy v mezilidských interakcích a vztazích:

- **Koexistence** (individuální činnosti, individuální cíle) – součinnost, kdy jedinci směřují ke svým individuálním cílům relativně nezávislými způsoby činností, tj. praktikují „existenci vedle sebe bez soupeřivých projevů“. I zde se však uplatňuje vzájemná stimulace a ovlivňování. Může docházet ke „křížení cest“, kdy se postup jednoho jedince stává překážkou k dosažení cíle druhého.
- **Koordinace** (sladěné činnosti, individuální cíle) – součinnost, kdy je realizováno vzájemné sladění podmínek individuálních činností směřujících k individuálním cílům. Vzájemný vztah dvou jedinců přináší sociální výhodu pro obě strany, která eliminuje riziko vzniku konfliktů.
- **Kooperace** (sladěné činnosti, společné cíle) – součinnost, kdy jsou individuální činnosti jedinců nejen navzájem sladěny, ale jsou integrovány do společné sociální aktivity (společný cíl). Dosahování společného cíle zároveň nabízí prostor pro naplnění individuálních cílů a potřeb.
- **Konflikt** (neslučitelné individuální cíle v rámci společného cíle) – součinnost je zde vnímána jako boj o zdroje nebo sociální hodnoty, podstatou konfliktu jsou rozpory

(neshoda, nesoulad), které ústí v otevřený střet spojený se vzájemným trestáním (doplněno dle Nakonečný, 2009, s. 349-350).

- **Rivalita (soupeření)** – interakce typu „kdo z koho" nebo „být první", tj. cíle může dosáhnout jen jeden z účastníků interakce. Z psychologického hlediska je považována za společensky nežádoucí a může indikátorem konfliktního prostředí či konfliktní prostředí vytvářet.
- **Soutěžení (kompetice)** – interakce typu „zvýšit výkon" nebo „být lepší", tj. společného cíle dosahuje každý účastník interakce, jen s jiným výsledkem daným pravidly soutěže. V případě, že smysl soutěže není přijímán, může se soutěžení změnit na rivalitu.
- **Manipulace** – asymetrická interakce typu „nefér hra", kdy jedna strana interakce zneužívá vzájemného kontaktu k ovlivňování druhých, kteří se tak stávají prostředkem dosahování individuálních cílů manipulátora. Manipulativní cíle jsou skrývány a samo manipulativní jednání je zastíráno a maskováno, cil manipulátora je vydáván za potřebu manipulovaného. Důsledky manipulace nemusí být z aktuálních interakcí patrné.
- **Reciprocita** – interakce typu „vzájemnost", „zodpovědná spolupráce" nebo „přátelství", tj. interakce spojená se sounáležitostí s druhými lidmi, vzájemnou náklonností a spoluprožíváním. Je podmíněna ochotou pozitivně oplácet pozitivní vstřícné reakce. Podstatnými rysy reciprocity jsou: vstřícnost, vzájemná podpora a uvědomování si smyslu společného vztahu.
- **Solidarita** – interakce typu „společný zájem" nebo „vzájemná pomoc", kdy rovnocenní partneři v rámci interakce dobrovolně kooperují, protože sledují společný zájem nebo je spojuje boj proti stejnému nepříteli. Zpravidla se nezakládá jen na racionální kalkulaci, prvkem mezilidské solidarity je většinou silný emocionální náboj.
- **Altruismus** – asymetrická interakce typu „nezištná služba bližnímu", kdy jedna interakce jedná vědomě či nevědomě ve prospěch druhého a dobrovolně nesleduje vlastní cíle.

Základním principem fungující sociální interakce je **princip psychické rovnováhy** popisovaný také jako **vzájemná výměna hodnot** či bilance výdajů a zisků dle principu teorie výměny (Nakonečný, 2005, s. 71). Rovnováha se projevuje jak v rovině vlastní vnitřní bilance (vydal jsem/získal jsem), tak jako rovnováha partnerovy bilance poskytování a přijímání (on mi poskytl/on ode mě dostal), jak uvádí Nakonečný (2009, s. 322-323). **Toto bilancování probíhá na úrovni emocí, jde tedy o výsledný pocit** (ibid.).

Podle Řezáče mají mezilidské interakce mají tyto základní znaky (1998, s. 79-91):

- **Vzájemnost (vztažnost)** – jakýkoliv projev jednoho jedince v interakci je vždy ve vztahu k druhému jedinci, tj. jejich kontakt je vzájemný, dochází k výměně obsahů interakce, propojování aktů chování, vzájemného poznávání**.** Individuální činnosti a chování se tak mění na součinnost a mezi jedinci v interakci vzniká vzájemný vztah.

- **Stimulace** – základem mezilidské interakce je neustálá výměna signálů (transakčních podnětů), které aktivizují jedince v interakci k vzájemné stimulaci, bez níž interakce zaniká. Lze vysledovat tyto dimenze stimulace:
    - **Akceptace** – přijímám/nepřijímám (tebe, tvoje jednání, sdělení)
    - **Porozumění** – rozumím/nerozumím (tobě, tvému chování, sdělení)
    - **Intimita** – chci blíž (k tobě)/nemám zájem sblížit se (s tebou)
- **Ovlivnění** – vzájemnost a stimulace vedou k neustálé modifikaci chování a jednání pod vlivem druhého jedince, přičemž tyto změny jsou důsledkem působení druhého jedince i podnětem k jeho dalším změnám. V interakcích se proměňují nejen aktivity a vztahy, ale také sami účastníci interakce (formativní vliv), tj. interakce tvoří významný faktor sociálního utváření (i sebeutváření) jedince. Lze vysledovat tyto faktory:
    - **Aktivita (pasivita) jedince** – je důležitou proměnnou dynamiky sociálních interakcí. Zahrnuje: množství aktivity (horlivost), aktivizaci (rychlost vzniku aktivního stavu) a účelnost vynaložené aktivity.
    - **Úroveň interakce** – dle míry zprostředkování sociálních vztahů (přímé interakce, mediální interakce, distální interakce)
- **Vztah procesů sociální interakce k normám** (sociálně žádoucí/sociálně nežádoucí chování). Interakce se vždy vztahují k nějakému sociálnímu prostoru, jehož hodnotová orientace interakci determinuje. Lze rozlišit tyto dimenze interpersonálního chování (Hrabal, 1989, s. 93-94 in Řezáč, 1998, s. 83): blízkost/distance, řízení x podřízenost, rovnováha x nerovnováha.

Sociální interakce závisí také na **sociálních dovednostech, sociálních kompetencích a míře sociability aktérů interakce**, tj. na sociálních dispozicích vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. Řezáč uvádí toto rozlišení sociálních dovedností (1998, s. 66-67):

- **interakční dovednosti**
    - dovednost iniciovat, navázat, prohlubovat a ovlivňovat vztahy mezi lidmi
    - sociální obratnost, tj. způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci
- **percepční dovednosti**
    - dovednost odpovídajícím způsobem vnímat vnitřní a vnější realitu
    - dovednosti interpretační – dovednost interpretovat sociální svět, dovednost posuzovat a hodnotit
- **komunikační dovednosti**
    - dovednost symbolicky vyjadřovat kognitivní i emotivní obsahy vědomí (svého vnitřního stavu, svých pocitů, mínění, názorů a postojů, ap.)
    - dovednost přijímat a zpracovávat podněty, signály a sdělení z vnějšku
- **organizační dovednosti**
    - dovednost záměrně ovlivňovat, řídit činnosti, aktivity a sociální kontakty (intrapersonální, interskupinové a intraskupinové atd.)
    - dovednost vytvářet plány, taktiky a strategie sociálního chování

- **behaviorální dovednosti**
    - dovednost chovat se kongruentně a autenticky, tj., aby expresivní složka výrazu, mimika, pantomimika, posturologické a proxemické aspekty projevu člověka atd. odpovídaly skutečnému prožívání sociální skutečnosti a signalizovaly skutečné záměry, které jedinec se sociálním prostředím spojuje

Nakonečný definuje **sociální kompetence jako způsobilost jedince kontrolovat průběh sociální situace v souladu s vlastními cíli.** Souvisí se zvládnutím určitých sociálních technik na základě sociální percepce (Nakonečný in web Sociologická encyklopedie). Sociální kompetence vystupují ve dvou rovinách (Nakonečný, 2009, s. 444):

1. **Percepční** – adekvátnost obrazu, který si osoba A vytváří o osobě B (schopnost zhodnotit a rozpoznat správně osobnost a chování lidí).
2. **Akční** – adekvátnost techniky, kterou A užije vůči B, aby u ní něčeho dosáhla (schopnost na základě správné sociální percepce použít vůči druhým osobám vhodnou sociální techniku).

Obě složky (percepční a akční) nemusí být vždy vyrovnané, protože uplatňování určitých sociálních technik v chování může být blokováno vlastnostmi osobnosti (např. výraznou introverzí) nebo situačně. Mezi sociálními technikami subjektů v dyadické interakci se z pravidla vytváří určitá rovnováha, přičemž platí, že rozhodujícím kritériem v dané situaci je psychologická adekvátnost sociálního chování (Nakonečný, 2009, s. 444). Sociální kompetence jsou posilovány zkušeností a u různých jedinců mohou vystupovat v různé míře, svou roli hrají i určité vlohy (ibid., s. 445-446).

Bez ohledu na formu sociální interakce, její průběh a proměnné, vyjadřujeme předpoklad, že **sociální tvořivost je možná v každé sociální interakci**, i když odhadujeme, že zejména podle typu mezilidského vztahu a formy interakce, se způsob jejího využití bude lišit.

2.6 Komunikace jako projev sociální tvořivosti

Sociální interakce se odehrávají prostřednictvím sociální komunikace, která je, jak uvádí Janoušek, *„**komplexním jevem**, zahrnujícím psychické, jazykové a sociální, případně i jiné komponenty,“* (2007, s. 50). Je zajišťována vrozenými reakcemi na zrakovou, sluchovou, dotykovou a čichovou stimulaci (Nakonečný, 2009, s. 95). **Komunikace je symbolickým výrazem interakce**, ať už má symbol podobu grafickou (obrázek, písmo) nebo jinou (mluvené slovo, gesto, akce), vždy vyjadřuje nějaký subjektivně vnímaný reálný vztah (Řezáč, 1998, s. 107). Mareš a Křivohlavý zdůrazňují tři základní složky sociální komunikace: **společná činnost, vzájemné působení a mezilidský vztah** (1990, s. 18). Hlavním cílem komunikace je vzájemné sdělování informací, ale rozhodujícím činitelem jsou vzájemné informace o sdíleném vztahu, které jsou transformovány ve vzájemné pocity a postoje, **zdrojem informací je chování** toho druhého a interpretace tohoto chování (Nakonečný, 2005, s. 74). Sociální

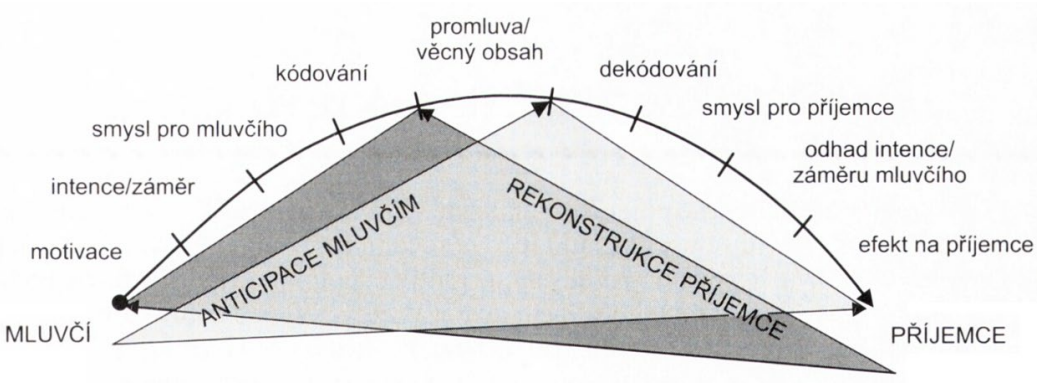
komunikace se tedy uskutečňuje ve formě chování zúčastněných osob **prostřednictvím jednání, jazyka a výrazu** (Nakonečný, 2009, s. 292). Výrazně se na komunikaci podílí emoce, protože každá emoce je nositelem nějakého významu, který je adresován partnerovi interakce (Slaměník, 2011, s. 127+130). Jak uvádí Nakonečný, postoje se uplatňují ve dvou rovinách regulace chování a jednání a to zjevným (vědomým) a skrytým (nevědomým) způsobem (2009, s. 280). Také komunikace má rovinu vědomou a nevědomou, byť se činí vědomě (ibid., s. 292). Zejména „řeč těla" používáme nevědomě nebo podvědomě (ibid., s. 314).

Komunikaci umožňuje **systém vzájemně sdílených znaků**, který tvoří tyto formy komunikace (Nakonečný, 2005, s. 75-78 a 2009, s. 303-318, doplněno Křivohlavý in web Sociální encyklopedie):

- **Verbální komunikace** – uskutečňuje se prostřednictvím mluvené a psané řeči. Rozhodujícím aspektem je význam sdělovaného:
    - **Denotativní význam řeči** – objektivní (lexikální), kdy význam slov je dán jeho konsensem; průměrný člověk používá asi 8-10 000 slov, jejichž význam je všeobecně známý.
    - **Konotativní význam řeči** – subjektivní (osobní) význam, který je dán zejména emocionálními asociacemi.
- **Paralingvistické faktory** – intenzita hlasového projevu, výška hlasu, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace a melodie řeči, chybovost, správná výslovnost, členění a frázování řeči.
- **Metalingvistické faktory** – dotvářejí (či přetvářejí) lexikální význam sdělení (například emoční introjekce, kontext situace, akcentování spojené s jednáním, například ironie).
- **Neverbální komunikace** – mimoslovní forma komunikace (výraz tváře, gesto, určitý způsob jednání). Rozlišujeme tyto formy:
    - **Vizika** – sdělování zrakovým kontaktem (pohyby očí, víček, obočí, oční kontakt)
    - **Mimika** – sdělování pomocí výrazů obličeje (pohyby obličejových svalů)
    - **Gestika** – sdělování pomocí pohybů a postavení prstů, paží, nohou a hlavy
    - **Haptika** – sdělování prostřednictvím doteků
    - **Kinezika** – sdělování pomocí pohybů těla v sociální interakci a jejich koordinací (řeč těla)
    - **Proxemika** – sdělování přiblížením či oddálením od partnera v interakci
    - **Posturika** – sdělování pomocí postojů a uspořádání těla v prostoru
    - **Chronemika** – sdělování pomocí zacházení s časem (např. pozdní příchod, nedodržení termínu)

Technicky můžeme komunikaci chápat jako **komunikační řetězec** spojující **komunikátora** (vysílač sdělení, řečík, mluvčí) s **komunikantem** (přijímač sdělení, posluchač) pomocí

komunikačních kanálů jako je zrak či sluch (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 19). Janoušek rozděluje proces komunikace na komunikační akty, které mají tyto složky (2007, s. 89):



Obrázek 5: *Struktura komunikačního aktu (Janoušek, 2007, s. 51)*

Mezi aktivitou mluvčího a příjemce je zřejmá asymetrie – zatímco mluvčí může předvídat průběh komunikačního aktu ještě před jeho zakódováním, příjemce může začít komunikační akt rekonstruovat až do dekódování (Janoušek, 2007, s. 51-52). I když obsah sdělení je pro oba účastníky komunikace stejný, **smysl sdělení může být značně rozdílný** (ibid.), což může být v souvislosti se sociální tvořivostí značně problematické.

Komunikačním aktem proces komunikace nekončí, ale po výměně rolí opět začíná – příjemce se stává mluvčím a mluvčí se stává příjemcem. Rozhovorem Janoušek rozumí *„záměrný jazykový styk, při kterém střídavě mluví různé osoby a který probíhá v konkrétní předmětné a sociální situaci,"* (2007, s. 100). **S výměnou rolí se sdělovaný obsah zpřesňuje, formuje a rozvíjí**, protože nový mluvčí nereaguje na samotné sdělení, ale na jeho subjektivně přizpůsobený význam, vkládá do sdělení svou iniciativu a ovlivňuje směr komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 20). Proces komunikace tak více než kruh připomíná spirálu, která může mít vzestupný průběh při efektivní komunikace nebo sestupný při vyhasínající komunikaci např. při **narušování komunikačními šumy či komunikačními bariérami**. Ne každou komunikaci lze považovat za dialogickou. Mareš a křivohlavý definují dialog jako *„relativně nejvyšší formu hledání společného smyslu sdělení,"* (1990, s. 61). Mechanické střídání rolí, kdy oba mluvčí pronášejí vlastní sdělení bez reakce na sdělení toho druhého, je společným monologem a tvořivý potenciál takové komunikační výměny je minimální.

Stejně jako do průběhu sociální interakce, tak i do průběhu sociální komunikace zasahuje kontextový rámec, tj. proměnné, kterými je komunikace ovlivňována a dává sdělení individuální význam (odlišné významy sdělení v různých situačních kontextech). Komunikační kontext obsahuje zejména:

- **Psychologické faktory účastníků komunikace** (osobnostní faktory, emoce, motivace, aktuální nálada, ...).
- **Sociální faktory účastníků komunikace** (sociální status, sociální postoj, vzájemný vztah, životní situace, ...).

- **Faktory plynoucí ze zkušenosti účastníků komunikace** (vědomé i nevědomé předchozí zážitky ovlivňují to, co a jak každý z nás sděluje, co reflektuje a jak na vnímané reaguje).
- **Faktory se společenského a kulturního prostředí** (zvyky, tabu, etická a jiná pravidla daného prostředí (kultury), morální hodnoty účastníků komunikace, životní styl účastníků komunikace, ...)
- **Faktory z fyzického prostředí** (hluk, teplota, ostatní lidé, ...)
- **Časové faktory** (časové omezení komunikace, přerušovaní komunikace, ...)

Všechny tyto faktory mohou být z pohledu sociální tvořivosti zásadní. Komunikace je sice přirozenou součástí lidské existence, ale její efektivní realizace je mnohdy problematická.

2.7 Sociálně-psychologické faktory sociální tvořivosti

Zkoumání sociálně-psychologických faktorů ve vztahu se sociální tvořivostí považujeme za stěžejní, protože jsou **základem pro pochopení procesů v rámci sociální tvořivosti**. Dostupností a využitím těchto proměnných lze vysvětlit rozdílnosti mezi jednotlivci při tvůrčím vyjádření (Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 372). Jsou také primární pro cílený rozvoj sociální tvořivosti v oblastech výchovy a vzdělávání. Pochopení individuálních rozdílů v sociální tvořivosti může poskytnout užitečné informace při navrhování preventivních programů zaměřených na sociálně nežádoucí chování a jednání (Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 372).

Valenta (2010) sociální tvořivost považuje za blízkou jevům, které popisují **koncepce inteligence** jako:

- schopnost porozumět záměrům a motivacím lidí, orientovat se v sociálních situacích a efektivně v nich jednat **(interpersonální / sociální inteligence)**
- schopnost analyzovat a hodnotit jevy, řešit problémy a přijímat rozhodnutí **(analytická inteligence)**
- schopnost efektivně a vyváženě jednat mezi cíli a přáními jedince a požadavky prostředí (v širokém slova smyslu), a to buď tím, že toto prostředí ovlivňuji nebo si volím jiné prostředí v souladu se svými hodnotami **(praktická inteligence)**
- schopnost řízení vlastních emocí a ovlivňování mezilidských vztahů **(emocionální inteligence)**

Z mnoha vědeckých studií posledních let byla potvrzena komplexní charakteristika sociální tvořivosti, která zahrnuje individuální kompilaci kognitivních schopností a specifickou osobnostní tendenci k řešení nejrůznějších mezilidských vztahů a sociálních problémů (viz Diarra et al., 2017, s. 831). Mouchiroud a Bernoussi (2008, s. 372) uvažují o „multivariačním rámci" sociální tvořivosti jako o výsledku interakcí mezi proměnnými, které lze rozdělit na **kognitivní, osobnostní, emocionální a enviromentální**. S tímto rozdělením se

ztotožňujeme. Osobnost jedince, jako jeho vnitřní psychické uspořádání či jako systém vnitřních dispozic, determinují reakce jedince na interakce s vnějšími podněty (Nakonečný, 2005, s. 83-84).

Kombinace osobnostních proměnných mohou vysvětlit individuální rozdíly v sociální tvořivosti mezi jedinci i u odlišných oblastí vyjádření u jednoho tvůrce (Lubart et al., 2003 in Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 373). Sociální tvořivost je ale více než jen zastoupení těchto proměnných, tj. zastoupení pro-kreativních proměnných sice pravděpodobnost kreativního chování či jednání zvyšuje, ale nezaručuje. Zastoupení těchto proměnných definuje **základ tvůrčího potenciálu**, tj. latentní tvůrčí zdroje, které může (ale nemusí) kreativní jedinec využít (Lubart a Thornhill-Miller, 2019, s. 279).

2.7.1 Kognitivní faktory

Sociální tvořivost, která je tvořena sekvencemi většinou bezprostředních reakcí je na kognitivních faktorech závislá pravděpodobně silněji než jiné druhy tvořivosti. Na základě sociální zkušenosti si člověk v mysli vytváří kognitivní schémata a vzorce chování pomocí nichž dokáže předpokládat, co lze v podobné situaci v budoucnosti očekávat (Nakonečný, 2009, s. 144-146). To je na jednu stranu pro sociální tvořivost užitečné a dovoluje rychlé sociální reakce, na stranu druhou je ale rigidní setrvávání v těchto kognitivních schématech pro tvořivost omezující (více viz podkapitola bariéry sociální tvořivosti).

Mouchiroud a Bernoussi (2008, s. 374) dávají důraz na mechanickou (biologicky determinovanou) část kognitivních schopností, která se v souvislosti se sociální tvořivostí projevuje jako:

- schopnost **vybírat a kódovat sociální podněty**
- schopnost **uchování potřebných informací** v paměti po dobu procesu interakce
- schopnost **vybavení si potřebných informací** z paměti z minulé zkušenosti
- schopnost **hodnocení sociálních kontextů**
- schopnost **vytvářet adaptivní chování**
- **divergentní myšlení** umožňující generovat několik řešení v konfrontaci se sociálním kontextem, což zvyšuje pravděpodobnost nalezení nové adaptivní reakce
- **konvergentní myšlení** pro volbu nejlepšího řešení v čase daném kontextem, který může být v sociálních interakcích velmi krátký

Lubart a Thornhill-Miller (2019, s. 279) kromě divergentního a konvergentního myšlení upozorňují také na důležitost těchto schopností:

- **mentální flexibilita** – schopnost přizpůsobit myšlení, změnit perspektivy nebo přepínat mezi různými rámci nebo koncepty a zpracovávat několik druhů informací
- **analogické a metaforické myšlení** – schopnost vidět a používat strukturální, logické nebo symbolické paralely a podobnosti mezi nápady nebo systémy

- **asociativní myšlení** – schopnost vytvářet spojení mezi různými subjekty a nápady
- **analyticko-hodnotící myšlení** – schopnost zkoumat informace a hodnotit silné a slabé stránky

Franková v této souvislosti cituje Kirsta a Diekmeyera (1971 in Franková, 2011, s. 62-63), kteří sestavili seznam kognitivních komponentů, které je vhodné pro podporu nespecifické tvořivosti rozvíjet:

- **pohyblivost** – schopnost snadno se přizpůsobit novým formám a obsahům percepce a myšlení (přistoupit na ně a pracovat v jejich rámci)
- **plynulost** – rychlé a snadné hledání vhodných nápadů a představ
- **originalita** – schopnost produkovat neobvyklé, bohaté a zajímavé nápady
- **analyzování** – schopnost popsat, přesně určit a definovat obsahy a souvislosti
- **produktivita** – systematické vytváření nápadů a řešení
- **konstruování** – účelné sestavování naskytnuvších se věcí a známých myšlenek
- **přestavba** – rušení dosavadních souvislostí a vytváření nových vztahu mezi jednotlivými částmi
- **uspořádání** – schopnost najít kritérium dělení a podle tohoto kritéria pořádat naskytnuvší se věci a myšlenky
- **síla vyjadřování** – schopnost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti
- **realizace** – schopnost rozpracovat cílevědomě plány a do podrobností je uskutečnit
- **kombinování** – schopnost vytvářet řešení díky nalézání vztahu a přirovnání
- **transformace** – schopnost systematicky nahrazovat myšlenky, výroky, znaky a symboly jinými
- **rozhodování** – schopnost porovnat různé názory, posoudit je a rozhodnout o dalším průběhu
- **přizpůsobování** – schopnost sladit věci a myšlenky s danými podmínkami
- **organizování** – schopnost podřídit naskytnuvší se (daný) materiál smyslu, cíli a účelu

Jako základ pro tvůrčí vyjádření jsou uváděny tvořivé schopnosti jako vrozené dispozice k tvůrčí činnosti, které je podnětné v průběhu života rozvíjet a kultivovat. **Pro sociální tvořivost, která je utvářena sledem tvořivých interakcí v krátkém časovém úseku, je vysoká míra těchto schopností zásadní.** Chadl, Kouřil a Pechová (2009, s. 22) definují v souhlasu s dalšími autory šest tvořivých schopností:

- **Fluence (plynulost)** – schopnost rychle produkovat množství nápadů; bohatost myšlenek a představ. Jde o plynulost slovní, asociační, myšlenkovou a výrazovou.
- **Flexibilita (pružnost)** – dispozice vytvářet různorodá řešení; nacházet rozmanité přístupy k řešení situace; překonávat běžné a stereotypní řešení, ať již spontánně nebo na základě vnějšího stimulu.

- **Originalita (původnost)** – schopnost vidět danou realitu nekonvenčně a nově, z osobitého pohledu na situaci a jevy; schopnost nacházet nové, zvláštní, atypické, paradoxní řešení.
- **Redefinice (přeměna)** – transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace; schopnost uspořádat prvky komplexních problémů do nových vztahů a kombinací; definovat si problém jinak než dosud a vidět nový účel.
- **Senzitivita (citlivost)** – citlivost na problémy; schopnost rozeznávat a včas vyhledávat potenciální problémy a budoucí příležitosti; rozpoznávat hlavní stránky, detaily a dílčí problémy v nepřehledných situacích; orientovat se ve špatně strukturovaných problémech.
- **Elaborace (zpracování, vypracování)** – schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností; přepracovat myšlenky, nápady do detailů, nových struktur na základě znalostí a dovedností, různě je kombinovat, promyslet všechny souvislosti a důsledky řešení; schopnost připravit podrobný postup realizace.

Důležitou roli v tvůrčím vyjádření hrají také psychické procesy jako:

- **Fantazie** (psychické procesy s představami) – spojování představ do nových souvislostí, jejich proměna, kombinování.
- **Představivost** (psychická procesy se smyslovým materiálem vedoucí ke vniku paměťových představ) - mentální reprezentace dříve vnímaných věcí a dějů, které jsou v redukované formě uloženy v paměti.
- **Intuice** (vhled) – vciťování do podstaty předmětu, umožňující poznat, co je na tomto předmětu jedinečného a nevyjádřitelného.

Podnětný pohled na **tvořivé myšlení** poskytuje Pokorný, když ho charakterizuje jako výsledek **mentálního experimentování** s obrazy reality a jejich změnami, tj. procesu duševního modelování alternativních a variantních možností a jejich následků (2004a, s. 105). *„Tvůrčí charakter myšlení umožňuje, abychom i náhodné odchylky od dosavadních algoritmů a programů i naše chybné úkony dokázali **vyhodnotit nejen jako chybu, ale využít ji jako podnět k novému lepšímu řešení**. … Tvořivé myšlení uvádí do vztahů různorodé pojmy, kombinuje dílčí informace do nových tvarů, forem a spojení, slučuje a kombinuje zkušenosti s aktuálními informacemi a produkuje originální myšlenky, originální díla, originální činnosti. … Tvořivé myšlení si umí s nápadem pohrát – obrací ho, dívá se na něho z boku, z opačné strany, deformuje ho a přivádí jeho charakteristiky do extrémních poloh,“* uvádí Pokorný (2004b, s. 44+47). a zdůrazňuje, že (ibid., s. 105-106):

- Tvůrčí myšlení se opírá o **neustálý proces kombinování** různých, často velmi vzdálených vjemů, představ a pojmů, které mohou vést ke kreativnímu jednání.
- Myšlenkový tok a působící vjemy vyvolávají množství informačních vazeb (asociací) a dostávají se do vzájemných konfrontací. Tvůrčím procesem jsou potom **myšlenky propojovány v nových spojeních a hypotézách**.

- Tvůrčí myšlení je **spojeno s překonáváním dřívějších představ**, již přijatých a osvědčených programů, algoritmů řešení problémových situací. Překonávání těchto zažitých spojení znamená **podstupovat riziko** odsouzení při konfrontaci s neznámem i při přesvědčování druhých.
- Tvůrčí myšlení probíhá jako **dialog mezi naším vědomím a nevědomím**. Nevědomí poskytuje vědomí různé informační soubory včetně těch potlačených, probíhá v něm zrání nových myšlenek a představ. Nevědomí pracuje do méně logicky, rychleji a do značné míry bez účasti vědomí. Vědomí myšlenky kontroluje, upravuje, dotváří, manipuluje s informacemi a zpracovává je do konečné podoby.
- Tvůrčí myšlení potřebuje čas na zrání, **inkubaci myšlenek**. Primárně je myšlení více systematickým procesem s nutností vytvoření dostatečného počtu kombinací různých myšlenek a představ včetně množství neuvědomovaných operací s informacemi.
- Hnací silou tvůrčího myšlení je **motivace**.
- Akcelerátorem a katalyzátorem tvůrčího myšlení je **diskuze**.

Maňák po analýze současných problémů a předpokladů budoucího vývoje vidí nutnost definování nového charakteru **myšlení, které by obsáhlo danou realitu ve všech jejích dimenzích, úrovních a vazbách.** Toto *„nové myšlení překonává lineárnost tradičních logických postupů směrem k jednotě multidimenziálních komplexních psychických procesů na vyšší úrovni zobecňování, k **systémovému myšlení**,“* popisuje Maňák. Takové myšlení charakterizuje komplexnost, systémovost, strukturální vazby, zpracovávání více informací. Spojování kognitivních dat s doprovodnými pocity, s pohyblivou aktivitou a hrou, konfrontace a propojení alternativních výrazů, zapojení představivosti, fantazie, imaginace a intuice (Maňák in Janík, Švec a kol., 2009, s. 14).

2.7.2 Osobnostní faktory

Nakonečný (2000, s. 181) definuje osobnost jako strukturovaný a dynamický celek, který lze chápat jako systém dispozic determinujících psychické reakce, k nimž patří zpracování situace na úrovni kognitivní, emotivní a motivační. Každá psychická reakce je determinována osobnostními dispozicemi jedince jako je temperament (míra vzruši-vosti), intelekt (celek schopností určujících mentální výkon), postoje (komplexní dispozice pro hodnocení) a motivy (psychologické důvody k jednání). Emocionalita má složku vrozenou (dědičnost) a získanou (zkušenost, socializace), je tedy ji ovlivňovat (Nakonečný, 2000, s. 187). **Charakteristika osobnosti jedince je významným determinantem jeho sociálních interakcí, jak na straně jedince samého, tak i z hlediska jeho partnerů v interakci** (ibid.), proto je v sociální tvořivosti výrazným faktorem.

S kreativním osobnostním profilem je spojena řada osobnostních rysů. Ty označují *„trvalou charakteristiku člověka, která ho odlišuje od jiného člověka a projevuje se stejně v různých situacích a za různých okolností“*, **usměrňují kognitivní i afektivní tendence člověka,**

mohou vyvolávat tvořivé chování a hrát motivační roli (Hall, Lindzey, Loehlin a Manosevitz, 1997 in Franková, 2011, s. 82). Popis kreativní osobnosti je považován za složitý a rozporuplný, protože různé tvůrčí procesy zahrnují rozdílné fáze, které se opírají o odlišné osobnostní zdroje a kreativní osobnost je uznána jako individuálně variabilní (Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 374).

Seznam osobnostních rysů pro utváření a uplatňování tvůrčího potenciálu se u jednot-livých autorů liší, i když základní charakteristiky se shodují. Vycházíme z Frankové, která vidí jádro tvořivé osobnosti v těchto oblastech (2011, s. 82-83):

- **Osobnostní rysy:** tolerance vůči dvojznačnosti; zvídavost, otevřenost vůči nové zkušenosti; stimulační svoboda; odvaha a ochota riskovat; flexibilita a funkční svoboda; neupřednostňování rutiny a konformního chování a jednání; adaptabilita a smysl pro rovnováhu s prostředí; složitost a kultivovanost osobnosti; soběstačnost, sebevývoj a sebeutváření; kontrola vlastního chování, myšlení a citů; vytrvalost ve snaze dosáhnout pozitivního výsledku; vyrovnaná energičnost a citlivost; dynamičnost, citlivé reakce na prostředí a podmínky apod.
- **Duševní stavy a prožívání:** potěšení z tvořivých činností; intuitivita; inspirační stavy; exprese zážitků; entuziasmus; empatie apod.
- **Motivační zvláštnosti:** potřeba aktivity; potřeba kreativní práce; potřeba získávat informace a orientovat se v nich; potřeba pozitivních výsledků kreativního procesu; preference nesnadných a obtížných úkolů; nespokojenost s řešením; ochota a vytrvalost vynaložit úsilí; preference napětí před klidem; posedlost; zájem o neznámo, o neřešené, o špatně definované; zájem o učení, pátrání, objevování, překvapení apod.

V souvislosti se sociální tvořivostí zvažujeme také další faktory osobnosti, které determinují chování jedince a v různých situacích se projevují různým způsobem (Nakonečný, 2005, s. 84). Nakonečný zmiňuje model „pěti silných faktorů“ osobnosti, které zásadně ovlivňují lidské chování (Nakonečný, 2009, s. 320):

- **emocionální senzibilita** (emocionální stabilita/emocionální labilita) – nervozita, úzkostnost, nejistota, rozpačitost versus emocionální vyrovnanost, bezstarostnost, klid
- **extraverze** (extraverze/introverze) – družnost, aktivita, hovornost, veselost, optimismus, touha po vzrušení versus uzavřenost, zdrženlivost, nenápadnost
- **snášenlivost** (přívětivost/nevraživost) – soucit, altruismus, kooperativnost, povolnost, versus nesnášenlivost, nedůvěřivost, soutěživost, egocentrismus
- **svědomitost** (svědomitost/nezodpovědnost) – spolehlivost, ukázněnost, pořád-kumilovnost, přesnost versus nespolehlivost, nedbalost, nepřesnost, lhostejnost
- **otevřenost pro zkušenost** (kultivovanost/nedostatek kultivovanosti) - nezávislost v usuzování, ctižádostivost, chytrost versus konvenčnost, přitlumená emocionalita, konzervativismus

2.7.3 Emocionální faktory

Emoce jsou pro sociální tvořivost zásadním faktorem, protože sociální tvořivost do značné míry závisí na schopnostech jednotlivce porozumět svým emocím a ovládat je. Emoce hrají klíčovou roli ve způsobu, jak jedinec interpretuje informace o sobě i o druhých – **účast pozitivních i negativních emocí výrazně ovlivňuje výsledek sociální interakce** (Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 375). Emoce jsou tak primárně vztahovými procesy, které utváření a jsou utvářeny vztahy s druhými lidmi – **podílejí se na navazování, uchovávání i rozpadu interpersonálních vztahů** (Slaměník, 2011, s. 115). Emoce vniká jako odpověď na význam připsaný dané situaci, zejména u situací pro jedince důležitých nebo souvisejících s jeho cíli a zájmy (ibid., s. 50). Reakce na danou sociální situaci je tak determinována psychickým zpracováním této situace, přičemž nezvládnuté negativní emoce mohou být příčinou i důsledkem nekreativních sociálních reakcí jako je agrese (Nakonečný, 2000, s. 181).

V interpersonálních vztazích se emoce vyskytují ve dvojí podobě: jako jednoduché emoce v průběhu interakce a jako složitější emoce vyjadřující kritéria vztahu (Slaměník, 2011, s. 117). V rámci náhodných či povrchních interakcí projevují lidé jednoduché emoce, které dokážou většinou dobře kontrolovat (potlačovat, zastírat, hrát), **emoce tak získávají situační charakter** a v zásadě *„vyjadřují sociálně konstruovaný význam připisovaný dané situaci,"* (ibid.). Emoce jako jsou rozpaky, stud, vina, žárlivost, závist či láska označuje Slaměník jako sociální, protože vznikly jako důsledek sociálního srovnávání s jinými lidmi (hrdost, závist), normami společnosti nebo s osobními morálními hodnotami (stud, vina, rozpaky). Sociální emoce mohou vniknout také na základě ohrožení druhými lidmi (nenávist, ponížení, žárlivost) nebo jako výsledek empatie (soucit, lítost). V sociálních situacích vznikají také emoce také další specificky lidské pocity, jako je nejistota, ostýchavost, důvěra, vděčnost (Slaměník, 2011, s. 154).

Bohaté individuální emocionální zážitky také mohou napomáhat generování kreativních nápadů (Lubert a Getz, 1997 in Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 375). Schopnost rozpoznávat a ovládat své vlastní pocity včetně vcítění se do emocí druhých bývá označována jako **emocionální inteligence**. Goleman chápe emocionální (emoční) inteligenci šířeji jako úspěšné zvládání mezilidských vztahů (**sociální inteligenci**), které předpokládá také úspěšné sebeovládání (Goleman 1997 in Nakonečný, 2000, s. 191). Propojil tak složku percepční a konativní – rozpoznat správně své i cizí emoce (tj. motivy jednání, obsahy postojů, rysy charakteru) a na základě toho psychologicky vhodně jednat. Emoce považuje Goleman ve své podstatě za popudy k jednání, přičemž **uspokojivé mezilidské vztahu závisí do značné míry na tom, zda je člověk schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání** (ibid., s. 192).

Podle Golemana, který vycházel z Gardnera a Saloveye (1997 in Nakonečný, 2000, s. 191-192), ale také Chladla, Kouřila a Pechové (2009, s. 27) zahrnuje emocionální (sociální) inteligence znalosti a schopnosti, které lze zařadit do těchto pěti kategorií:

- **Znalost vlastních emocí – sebeuvědomění (emocionální vnímání sebe sama)** – schopnost jedince akceptovat a chápat své nálady, pocity a potřeby.; odhadnout jejich účinek na okolí. Základními rysy jsou sebedůvěra, realistické sebehodnocení a sebeironický humor.
- **Zvládání emocí – řízení sebe sama (utváření emocí)** – schopnost nakládat se svými emocemi tak, aby odpovídaly situaci; schopnost kontrolovat nebo přetvářet „zkratové", prudké impulzy a nálady; promýšlet úsudky a jednat bez zbytečných emocí. Základními rysy jsou: hodnověrnost, důvěryhodnost a integrita, otevřenost vůči změnám, schopnost umět zacházet s nejasnými nebo nejednoznačnými situacemi.
- **Schopnost sám sebe motivovat (produktivní využití emocí)** – schopnost využít energii emocí pro vnitřní motivaci; schopnost nadchnout se pro něco. Základními rysy jsou ochota k vysoké výkonnosti, optimismus, vytrvalost i při neúspěchu.
- **Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie (schopnost vcítit se)** – schopnost chápat emocionální stavy ostatních lidí a přiměřeně na ně reagovat. K základním rysům patří rozpoznávání a podpora schopností druhých, senzibilita nezávislá na příslušné kultuře, altruismus.
- **Umění mezilidských vztahů – sociální kompetence (zacházení se sociálními vztahy)** – schopnost navazovat kontakty a vytvářet nosné vztahy. Lidé s dobrou sociální kompetencí umí motivovat druhé, rozpoznat intriky, manipulativní jednání apod. Mezi základní charakteristické rysy patří efektivní komunikace, vedení a řízení druhých, schopnost druhé přesvědčit a motivovat.

Emoční nastavení je důležitou proměnnou u prosociálního chování. Pozitivní emoční stavy dělají člověka vnímavějšího k potřebám a pomoci druhým, větší tendenci k prosociálnímu chování mají proto dobře naladění a šťastní lidé (Slaměník, 2011, s. 56).

2.7.4 Enviromentální faktory

Jak uvádí Csikszentmihalyi, přes opakované zdůrazňování důležitosti osobnostních faktorů díky psychologickému vnímání tvořivosti je nutné klást větší důraz na faktory kontextuální (2006 in Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 375). Tyto kontextuální (vnější) sociální vlivy můžeme dělit na (Franková, 2011, s. 50):

- **Situační faktory** – vliv fyzického prostředí, vnější tlaky, vnější motivace, ...
- **Vlivy z interakce s dalším jedincem** – psychosociální reakce na interakci, ...
- **Vlivy v rámci systému** – společenské vlivy, vlivy oborových skupin, týmů, pracovních organizací, ...

Mouchiroud a Bernoussi přisuzují v souvislosti se sociální tvořivostí faktorům ze sociálního prostředí zásadní roli, protože tvořivé chování a jednání se vyskytuje právě v sociálním kontextu a **interakce se sociálním prostředím může sociálně tvůrčí rozvoj podporovat nebo mu bránit** (2008, s. 375). Za prvotní považují **rodinné proměnné**, zejména počet

sourozenců, pořadí narození a výchovný styl rodičů, protože výzkumy potvrdily, že prvotní sociální interakce se sourozenci a rodiči celoživotně ovlivňují míru preference společenských kontaktů, vyjednávací styly, schopnosti spolupracovat, zvládání konfliktů či otevřenost vůči zkušenosti, které jsou pro sociální tvořivosti zásadní (Mouchiroud a Bernoussi, 2008, s. 375).

Také **školní prostředí** poskytuje mnoho proměnných a vytváří podmínky, aby se z individuálních sociálních schopností (předpokladů) mohly **sociální dovednosti** *„vynořit, byly posilovány a rozvíjeny, nebo v opačném případě naopak utlumeny,"* (Krejčová in Gillernová a Krejčová, 2012, s. 113). Tyto sociální dovednosti jsou vymezovány v podobě interakce s okolím a komunikace, kterou lze považovat za nadstavbu všech sociálních dovedností (ibid., s. 114). Rozumíme jimi *„komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládnout optimálním způsobem,"* (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 33). Naléhavou a neodkladnou situaci, kdy se jedinec ocitá v emocionální nerovnováze, nazýváme krizí. Kromě silných krizí plynoucích ze závažného ohrožení či ztráty, zažívá každý ve svém životě množství malých krizí, které vyvstávají jako nové životní problémy, jež není možné uchopit a řešit pomocí stávajících kategorií zkušeností a obvyklých strategií řešení. Tyto malé krize prožíváme všichni a stále (na každodenní úrovni) jako úzkost, když je ohrožena naše preferovaná hodnota (Kastová, 2000, s. 16). Tyto krize lze považovat za nezbytné a žádoucí, protože představují šanci vzít život do svých rukou a změnit ho. *„**Krize představuje poslední stupeň k proměně**, je poslední překážkou před změnou; znamená, že se v životě člověka může cosi „zvrátit", tedy že je možné nové prožívání sebe samého, že je šance získat nový prožitek identity, učit se novým strategiím řešení problémů, že se **otevírá tvořivý potenciál člověka**,"* tlumočí Kastová Jasperovu definici krize (Kastová, 2000, s. 18). I Hlavsa vidí v tvořivém chování více než jen reakci na problémovou situaci, když tvořivost popisuje *jako „složitější klubko vztahů, v němž dochází k prudkým vývojovým posunům, vlivům, projekcím, vícenásobným řetězovým reakcím. ... Současně se mění prostředí i člověk, předmět i poznání a činnost, osobnost i její sociální okolí, zlepšují se možnosti existence člověka, rozpoznávají se a vytvářejí nové vnější i vnitřní hodnoty,"* (Hlavsa, 1981, s. 22).

Více či méně běžné sociální situace jsou každodenní součástí celého života a výzvy při jejich zvládání nejsou záležitostí ranné socializace v dětském či adolescentním věku. Na základě již prožitých situací si pomocí zkušenosti jedinec opakovaně po celý život buduje **schémata chování a jednání pro budoucí podobné situace**. Toto nastavení mysli poskytuje myšlenkovou citlivost vůči určitým signálům (Rickards a Moger, 1999 in Franková, 2011, s. 68) a pomocí automatizovaného stereotypního jednání ulehčuje a urychluje zvládání opakujících se situací (Hlavsa, 1987, s. 45). Ale v případě neznámých situací, k jejichž úspěšnému zvládnutí se jedinec potřebuje chovat a jednat nově tj. kreativně, mohou být tato zavedená schémata překážkou sociální tvořivosti.

2.8 Bariéry sociální tvořivosti

V oblasti tvořivosti lze identifikovat řadu stimulů a bariér, které uskutečňování vztahů mezi jedinci obsahově určují, podporují, zrychlují nebo změnám brání, zdržují je a znehodnocují jejich obsah, Hlavsa proto považuje kreativní proces za labilní a citlivý k podmínkám (1981, s. 22+27). Smékal naopak definuje **tvořivost jako soubor dovedností překonávat bariéry** (1995 in Franková, 2011, s. 45). Vycházíme-li z předpokladu, že každý jedinec má biologicky danou specifickou míru a druh tvořivého potenciálu a tvořivosti se v podstatě nelze naučit (Hlavsa, 1985, s. 41), je **vytváření příznivých tvůrčích podmínek a eliminace bariér tvořivosti hlavní možností, jak tvořivý potenciál uvolňovat a rozvíjet**. Cílem tvořivého myšlení je vyřešení problému novým způsobem. Tvořivost je proto zejména o **překonávání tradičních přístupů**. Základní bariérou sociální tvořivosti tak je přirozená lidská tendence přenášet funkční vzor myšlení na jiné situace, myslet šablonovitě, stereotypně s opakující se setrvačností (Pokorný, 2004b, s. 43), tj. tendence preferovat opakování osvědčeného chování a jednání před novým (neověřeným).

Adams (1976) upozorňuje na to, že lidská mysl často vytváří řadu chybných přesvědčení, která s kreativním myšlením negativně interferují a definuje dělení bariér tvořivého myšlení, které převzala většina autorů. Adams uvádí tyto kategorie bariér (Adams, 1976 in Chalupová, 2015):

- **Percepční bariéry (bariéry ve vnímání)** – způsobují problémy při identifikaci, vymezení a uvědomování si problémů, které jsou nezbytné pro jejich vyřešení. Mohou být jak vědomé, tak i podvědomé.
    - **těžkosti ve vymezení problému** (správné vymezení a identifikace problému je pro jeho řešení klíčová – není-li problém správně identifikován, nemůže být vyřešen)
    - **tendence vymezit problémovou oblast příliš úzce** (nebo příliš široce)
    - **neschopnost vidět problém z různých hledisek** (většinou vinou stereotypních přístupů k řešení problémů)
    - **vidění toho, co se očekává, že bude viděno – stereotypie** (vážně narušuje tvorbu nápadů – postupná neschopnost vidět nové, když problém již nějakou dobu řeším)
    - **nasycení – saturace** (vědomé vypouštění informací – přirozený obranný mechanismus psychiky při přetížení a zahlcení informacemi nebo podněty + nevnímání opakujících se podnětů)
    - **nevyužívání všech smyslových podnětů** (zanedbání podnětů od všech pěti smyslů)
- **Kulturní bariéry** – posilují konformitu jedince a udržují jeho sounáležitost s danou skupinou (společností). Projevují jako limity v osobnostním rozvoji jedince. V dospělém věku jsou tyto bariéry již tak osvojeny, že fungují bez našeho vědomí.

- Projevují se jako stereotypy, předsudky, tabu, sociální a kulturní schémata, zautomatizované modely chování, ...
- Mohou být způsobeny nedostupností kulturních prostředků, uzavřeností společnosti kulturním stimulům, zvýšeným důrazem na pouhé bytí, diskriminací skupin občanů v přístupu ke kulturním médiím, silným útlakem nebo úplnou izolací společnosti, působením stále stejných neměnných kulturních podnětů, nepodporováním stimulů a ocenění tvořivosti (Dacey a Lemmonová, 2000, s. 82)

- **Bariéry prostředí** – představují vnější bariéry zejména z prostředí jako je rodina, škola a pracovní prostředí.
  - **Fyzické bariéry prostředí** – zahrnují fyzické vlastnosti prostředí, které narušují konformitu prostředí (nedostatečné a nevhodné technické vybavení, uspořádání pracoviště, nedostatek místa či soukromí, sterilita, nevhodné fyzikální podmínky na pracovišti jako je teplota, hluk, osvětlení, znečištění, nevhodná barevnost a jiné rušivé vlivy)
  - **Organizační bariéry prostředí** – byrokracie, nevhodná organizace práce, striktní rozdělení pracovních kompetencí, konzervatismus, složitá organizační struktura, nejasné kompetence, striktní příkazy a zákazy nebo naopak absence pravidel, absence vnější motivace, časový stres, přetížení, únava, …
  - **Sociální bariéry prostředí** – vyplývají z interakce s lidmi a ze sociálních vztahů (problémy v komunikaci a spolupráci, přílišná soutěživosti, autoritářství, nezájem, …)
- **Emocionální (emoční) bariéry** – jsou ochranným (defenzivním) mechanismem, kdy se psychika brání proti nepříjemným stavům. Projevují se v negativních pocitech, obavách, strachu, neriskováním, vyhýbáním se konfrontacím a zklamání.
  - strach udělat chyby, selhat, riskovat
  - neschopnost tolerovat dvojznačnost (nutkavá touha po bezpečí a pořádku, odmítání chaosu a nejistoty, která tvůrčí a inovační procesy doprovází)
  - preferování role posuzovat nápady před rolí tvořit nápady
  - neschopnost relaxovat a inkubovat
  - nereagování na výzvy problémů, problémy nevyvolávají řešitelský zájem (málo rozvinutá senzitivita, malá motivace, nedostatečná vnější stimulace, …)
  - nadměrné nadšení, přílišná motivace k rychlému úspěchu
  - omezený přístup k oblastem představivosti, neschopnost ovládat představivost (schopnost manipulovat se zážitky a představami, vzájemně je spojovat či kombinovat, zastoupení všech smyslů při imaginaci)
  - neschopnost odlišit realitu od fantazie (bariéra tvorby zdravých a životaschopných nápadů)

V souvislosti se sociální tvořivostí musíme akceptovat všechny tyto bariéry, protože se v nich odrážení kognitivní, osobnostní, emocionální a enviromentální faktory sociální tvořivosti popsané v předchozí kapitole. Specificky ale musíme klást důraz na **interakční a komunikační bariéry** (sociální bariéry) a to jak vnější (plynoucí z prostředí), tak vnitřní (plynoucí z tvůrčího potenciálu jedince). Jak jsme se již zmínili, interakce a s ní spojená mezilidská komunikace má mnoho dynamických proměnných a **bariéry se mohou vyskytovat v jakékoliv fázi interakčního procesu**. Nejčastěji zmiňovanými komplikacemi v tomto kontextu jsou problémy ve vnímání. Nakonečný označuje vnímání a posuzování druhých osob i sebe sama jako „laickou psychologii", ve které se uplatňuje mnoho omylů, předsudků, zjednodušení, logických chyb a percepčních tendencí (2009, s. 152). Vycházíme ze členění Řezáče (1998, s. 96-97), který upozorňuje na tři složky **zkreslení ve vnímání druhých osob**:

- **Expektační zkreslení** – vnímání je ovlivněno očekáváním určitého chování (projevů, vlastností), což se projevuje percepční predispozicí (připraveností globálně vnímat určitým způsobem) nebo výběrovou citlivostí pouze k určitým jevům či projevům.
- **Afektivní zkreslení** – vnímání ovlivněno emocemi, tj. citově podbarveným vztahem ke vnímanému.
- **Atributivní zkreslení** – vnímání zkresleno tendencí přisuzovat vnímanému určité vnitřní a vnější osobnostní charakteristiky.

Zkreslení při interpretace chování (úmyslů) druhých se může vázat pouze na vnímanou osobu, častěji se ale projevuje i do interpretace chování jiných osob a může se přerůst v globální posuzovací (percepční) schéma (Řezáč, 1998, s. 97-98). Řezáč uvádí tyto typické **atribuční chyby či sklony** (ibid., s. 98-99):

- **Základní atribuční chyba** – tendence pozorovatele k přeceňování vlivů vnitřních osobnostních vlastností a podceňování vlivu situačních faktorů.
- **Efekt falešného konsenzu** – tendence vnímat a hodnotit vlastní chování nejen jako zcela přiměřené okolnostem, ale zároveň jako obecně platné pro určité podmínky (to by udělala v této situaci každý).
- **Egocentrický sklon** – tendence připisovat si zásadní podíl za výsledek aktivit prováděných společně s jinými lidmi, tj. tendence bránit a zvyšovat si sebehodnocení.
    - **Sebeochraňující sklon** – tendence popírat svou zodpovědnost za neúspěch.
    - **Sebeprosazující sklon** – tendence k připisování si zásadního podílu na dosaženém úspěchu.

Objektivní vnímání druhých také narušuje tendence eliminovat okolní signály a informace, které by mohly narušit naši představu o sobě a vést ke změnám v sebepojetí. Tento vnitřní filtr způsobuje subjektivní vnímání skutečnosti. Specifikem při zpracování sociálních informací je tak mnohdy nevědomá snaha jedince dospět k závěrům, které mu vyhovují (Nakonečný, 2009,

s. 165). Mezi nejčastější chyby v posuzování – **percepční stereotypy** patří (Řezáč, 1998, s. 102-103, doplněno a upraveno):

- **Haló efekt** – hodnocení druhé osoby je redukováno na nějaký výrazný, ale ne úplně podstatný znak, přičemž hodnocení dalších charakteristik této osoby je zkresleno pocitem, který tento výrazný znak u hodnotící osoby vyvolal.
- **Efekt novosti** – výraznější vliv na utváření dojmu o druhých mají ty nejnovější informace.
- **Efekt prvního dojmu** – tendence přičítat prvním informacím a dojmům o druhých dlouhodoběji vysokou důležitost.
- **Logická chyba** – tendence hodnotit druhé podle vlastní subjektivní logiky, přičemž si pozorovatel není dostatečně vědom subjektivního zkreslení vnímání této logiky.
- **Efekt shovívavosti a přísnosti** – tendence hodnotit rozdílně osoby, ke kterým má pozorovatel kladný postoj a osoby, ke kterým má postoj negativní.
- **Chyba centrální tendence** – projevuje se při hodnocení většího počtu osob jako „škatulkování" či „nálepkování" za pomoci omezení hodnocení na průměrné hodnoty.
- **Chyba kontrastu** – tendence přiřazovat pozorovaným lidem takové vlastnosti, které jsou v protikladu k vlastnostem pozorovatele.
- **Chyba blízkosti (blízké asociace)** – tendence posuzovat shodně osoby a jevy, které jsou významově a obsahově (časově a prostorově) podobné.
- **Předsudky** – tendence pramenící z v minulosti utvořených předpojatostí (nepodložené, ale poměrně pevné postoje z prožité zkušenosti).
- **Projekce** – promítání vlastních představ, vlastností, motivů, postojů apod. do hodnocení chování druhých lidí.

Helus (2006, s. 230-236) kromě haló efektu, efektu prvního dojmu a kontrastního vnímání spojuje specificky s učiteli také tyto percepčně postojové mechanismy:

- **Favoritizmus** – tendence učitelů mít ve třídě oblíbené žáky se sklonem přeceňovat jejich pozitiva a nevidět či omlouvat nedostatky.
- **Efekt očekávání** – navozené očekávání učitele vyvolává změněné vnímání žáka a následnou změnu postojů vůči němu, následné řetězení/sekvence činitelů vedou k úspěchu či neúspěchu.
    - **Pygmalion efekt** – důsledek pozitivně orientovaného očekávání.
    - **Golem efekt** – důsledek negativně orientovaného očekávání.

Je nutné zmínit také komunikační bariéry vyplývající z mentálního nebo fyziologickém postižení, které kvůli **narušené komunikační schopnosti** může ztěžovat komunikaci na straně komunikátora nebo příjemce:

- **Poruchy řeči a výslovnosti** (poruchy vývoje řeči, afázie, poruchy artikulace apod.)
- **Poruchy hlasu** (chrapot, dyšný hlas, slabý hlas, zhrubnutí hlasu, fistulový hlas, ...)

- **Poruchy sluchu** (nedoslýchavost, hluchota, tinnitus)
- **Duševní poruchy** (úzkostné poruchy – fobie, mentální retardace, autismus, ADHD, deprese, maniodepresivní psychóza, schizofrenie, ...)

Ostatní komunikační bariéry, nazývané také jako komunikační šumy:

- **Nevhodný hlasový projev** – vysoká nebo nízká hlasitost řeči, příliš vysoká rychlost řeči, monotónní plynulost řeči, užívání parazitních slov, ...
- **Informační zahlcení** – reakcí může být (Miller, 1960, s. 697):
    - vypuštění – neschopnost zpracovat některé informace
    - chyba – některé informace nejsou zpracovány správně
    - řazení do front – zpracování některých informací je odloženo na později
    - filtrování – zpracování jen těch důležitých informací
    - přibližování – snižování standardů rozlišování tím, že je snížena přesnost při hodnocení vstupů a odpovědí
    - různé kanály – rozdělení příchozích informací na části za účelem rozdělení odpovědí
    - útěk – kompletní ignorování příchozích informací
- **Odlišný jazykový styl** – používání žargonu, dialektu, odborných výrazů, ...
- **Jazykové bariéry** – problém rozumět a komunikovat v daném jazykovém systému
- **Fyzické šumy z prostředí** (např. hluk)

Tento výčet bariér nepovažujeme za kompletní. Pro důkladnou analýzu bariér sociální tvořivosti by bylo nutné prozkoumat všechny faktory a proměnné, které sociální tvořivost determinují, což je mimo možnosti této práce. Jak jsme uvedli v předchozím textu, sociální tvořivost má dynamický a adaptivní charakter, kdy jedinec tvořivě přizpůsobuje své chování a jednání situačnímu kontextu dané sociální interakce, reaguje na chování druhých a na vývoj sociální situace v rámci interakce. Bariéry tak vyplývají zejména z komunikačního kontextu:

- **Psychologické faktory účastníků komunikace** (např. introverze, ostych, stud, strach, stres, nezájem, negativní nálada)
- **Sociální faktory účastníků komunikace** (např. nedostatečný sociální status, rigidní sociální postoj, náročná životní situace, krize, nepodnětné prostředí)
- **Faktory plynoucí ze zkušenosti účastníků komunikace** (negativní vědomé i nevědomé předchozí zážitky a z nich plynoucí negativní důsledky, lhaní, předstírání, chyby v úsudku)
- **Faktory se společenského a kulturního prostředí** (např. zvyky, tabu, etická a jiná pravidla daného prostředí (kultury), morální hodnoty účastníků komunikace, životní styl účastníků komunikace, ...)
- **Faktory z fyzického prostředí** (např. hluk, nevhodná teplota, ostatní lidé)
- **Časové faktory** (např. časové omezení a přerušovaní komunikace)

Jako zásadní bariéru vidíme specifičnost sociální tvořivosti coby situačního fenoménu. Na rozdíl od např. vědecké tvořivosti není sociální tvořivost výsledkem usilovné dlouhodobé práce s možností verifikace správného řešení a opakovaného testování v případě neúspěchu. Sociální tvořivost probíhá v časově vymezených rychlých interakčních sledech, které ve většině případů nelze plně kontrolovat, promyslet, předem vyzkoušet, opakovat. Vyžaduje rychlou analýzu situačních proměnných, rychlé dekódování komunikačních signálů druhých, rychlou reakci v podobě kreativního chování či jednání, opětnou okamžitou analýzu, ... **Právě v rychlosti průběhu tvůrčího procesu, který vyžaduje situační zapojení mnoha adekvátních vlastností do odpovídajících sledů činností, vidíme největší riziko bariér v sociální tvořivosti.**

2.9 Rozvoj sociální tvořivosti ve výchově a vzdělávání

Sociální tvořivost je v prostředí školy akcentována o to více, že **veškeré procesy probíhající uvnitř školy mají v zásadě integrační charakter a mohou podněcovat adaptaci či kooperaci, ale také naopak konkurenci, rivalitu a konflikty** (Kraus, 2008, s. 108-109). Sociální charakteristika interakcí učitele a žáka ovlivňují vztahy, činnosti i výkon jednotlivce, podílejí se na školní úspěšnosti žáků, ale také na profesní spokojenosti učitelů (Gillernová, 2012, s. 15). **Sociální komunikace, která se uskutečňuje prostřednictvím chování jedinců v interakci, je prostorem pro realizaci a rozvíjení sociální tvořivosti.** Jak uvádí Gillernová, *„komunikace má vždy účinek na osoby, které se jí účastní, a její působení je velmi široké. Výrazně ovlivňuje osvojování sociálních dovedností, postojů a rysů, jež se týkají vztahu k lidem, dále sebehodnocení, kognitivní, emoční a volní aspekty osobnosti,"* (2012, s. 13). Pro oblast výchovy a vzdělávání je proto sociální tvořivost zásadním tématem. **Efektivní komunikace, schopnost spolupracovat, sdělovat své potřeby a vzájemně se respektovat jsou důležitým cílem při rozvíjení klíčových kompetencí** (ibid., s. 10), které jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia definována jako *„předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě,"* (2007, s. 9). A to se netýká jen žáků gymnázií, ale také všech ostatních jedinců včetně účastníků rekvalifikačních kurzů.

Sociální dovednosti vztahující se ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání, sebereflexi či ke zvládání konfliktů mají **přímý vztah k efektivitě výchovně-vzdělávacích činností** a jejich rozvíjení je důležitou podmínkou optimalizace činností v současné škole (Gillernová, 2012, s. 54-56). Sociální interakce „učitel – žák" není tedy jen o předávání poznatků a vědomostí. Jde o poměrně složitý proces vzájemného působení, komunikace a společných činností, který je determinován mnoha faktory a proměnnými. Tvořivé vyučování je chápáno jako **komplex vzájemných tvořivých sociálních interakcí učitele, žáka a okolí školy** (rodiče, státní a společenské organizace aj.), kreativizace obsahu učiva a využití tvořivých didaktických prostředků. Zásadní je uvědomovat si obě strany těchto interakcí, tj. **sociální tvořivost musí být zdůrazňována, jak co se týče rozvoje žáků, tak i u rozvoje učitelů.**

Zatímco obecná tvořivost může být do jisté míry rozvíjena i netvořivým učitelem pomocí různých metod, cvičení a kreativních úkolů, **rozvoj sociální tvořivosti žáků dle našeho názoru nezbytně vyžaduje sociálně tvořivého učitele,** protože je založený zejména na přímé zkušenosti z prožitých sociálních interakcí. Interaktivní povaha profesních dovedností učitele, kterou si vynucuje množství reakcí učitele v často těžko předvídatelných interakcí za měnících se okolností a podmínek, vynucuje rozvíjení sociálních dovedností coby **předpoklad efektivního a tvořivého naplňování výchovy a vzdělávání** (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 55-56). Proto si stojíme za názorem, že rozvoj měkkých kompetencí, v nichž se sociální tvořivost projevuje, by měl být prioritou v dalším vzdělávání učitelů a dalších rozvojových projektech.

Valenta (2010) dává velký důraz na rozvoj sociální tvořivosti žáků v rámci edukačního procesu již od primárního stupně vzdělávání, ať již v rámci záměrně vytvářených edukačních situací, tak i při využívání situací vzniklých nezáměrně (přirozeně). Možnosti vidí při soustředění na (Valenta, 2010):

- **tvořivost v obecné komunikaci** (zajímavost, barvitost, nápaditost atd.); pozitivní autostylizace a její rozdíl od nežádoucích stylizací a afektovanosti v chování
- **různé úhly pohledu na jevy v oblasti sociálních vztahů**
- **tvořivost při navazování a udržování mezilidských vztahů**
- **tvořivost při řešení problémů v sociálních vztazích**

Pod vlivem sociálních a vzdělávacích požadavků typických pro současnou společnost oslabuje požadavek na získávání informací a posiluje důraz na individuální rozvoj žáků. **V souvislosti tímto trendem jsou sociální kompetence učitelů ještě více akcentovány a nemohou tvořit „pouze doplněk" ostatních profesních dovedností učitele.** *„Učitel je pro žáky důležitým sociálním vzorem a modelem, významným dospělým a je třeba, aby se stal expertem, který rozumí tomu, co se děje mezi ním a jeho sociálními partnery, dovede intervenovat ve prospěch rozvoje žáka a tím i podporovat osobní spokojenost a posilovat profesní i sociální prestiž svého povolání,"* uvádí Gillernová a Krejčová (2012, s. 55-56) a pro rozvoj sociálních dovedností učitelů doporučují **sociálně-psychologický výcvik**, který považují za *„efektivní postup, jak lze rozvíjet vztahy mezi lidmi, interpersonální komunikaci různé úrovně či podpořit sociální kompetenci v jednotlivých profesních rolích,"* (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 76). Přes zájem o dialogické vyučování a proklamování důležitosti rozvoje sociálních kompetencí, **je s podivem, jak málo pozornosti je sociální tvořivosti, nejen v souvislosti s výchovou a vzděláváním, věnováno.**

3 Sociální tvořivost v procesu rekvalifikace

3.1 Sociální tvořivost ve vzdělávání dospělých

Další vzdělávání, jehož součástí jsou také rekvalifikace, představuje etapu života následující po počáteční formální etapě vzdělávání (primární, sekundární či terciální) a po vstupu jedince na trh práce (Veteška, 2016, s. 106). Pracovní trh prochází stále dynamičtější proměnou nejen v důsledku masivní digitalizace a technologických inovací, ale také např. v souvislosti s omezeními v důsledku epidemie covid-19. A lze předpokládat, že budoucnost přinese ještě náročnější výzvy. Jak upozorňuje Beneš, školské reformy nejsou schopné dostatečně pružně reagovat adaptací vzdělanosti a kvalifikací na dynamicky se měnící a pozornost se stále více obrací na vzdělávání dospělých (Beneš, 2014, s. 35), zatímco kurikulum dalšího vzdělávání dostatečně proměnlivé a flexibilní, aby mohlo reflektovat individuální i společenské požadavky na rozvoj a vzdělávání dospělých (Veteška, 2016, s. 106) ***„Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.*** *... Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích ... mění se v jeden z nejprogresivnějších sektorů služeb pro jednotlivce a společnost"*, zdůrazňuje Beneš (2014, s. 35). Učení již není jen formou seberealizace, ale důležitou a přirozenou součástí životní i profesní cesty každého člověka. **Nové dovednosti jsou klíčem využití budoucích příležitostí.** Vzdělávání dospělých musí reagovat nejen na společenské změny a technologický vývoj, ale také na změny hodnotového zaměření současného člověka a jeho měnící se požadavky (Barták, 2008, s. 12). Představuje celoživotní proces, umožňující jedinci „držet krok", participovat na vývoji společnosti a eliminovat negativní socioekonomické dopady na svou životní situaci. **Vzdělávání se tak stalo prevencí, potřebou a dobrou investicí.** Ve vzdělávání dospělých se proto stále více prosazuje zákaznická orientace – účastník vzdělávacího procesu se stává rozhodujícím elementem procesu vzdělávání a učení. **Potenciální účastník se tak stal zákazníkem, a je vzdělanější, náročnější, kritičtější a vybíravější** (ibid.).

Předností neformálního vzdělávání, do kterého rekvalifikace patří, je schopnost pohotově reagovat na potřeby, přání a očekávání dospělých zájemců. Jak uvádí Barták, neformální vzdělávání nabízí víc než jen nové znalosti a jejich praktické uplatnění. Nabízí možnosti, nástroje a podporu (Barták, 2008, s. 13):

- k překonávání škodlivých návyků a neproduktivních stereotypů
- k osvojování nových metod a forem myšlení a jednání
- k vytváření, upevňování a prohlubování potřeby dále se vzdělávat
- k rozvíjení tvůrčí invence, progresivních studijních a pracovních postupů apod.
- k podnícení zájmu, pozornosti a motivace pracovat na sobě
- k aktivizaci sil a schopností

- k rozvíjení emoční inteligence a socializace
- k budování pozitivních vzájemných vztahů
- ke sdílení žádoucích postojů

Tyto faktory, které Mužík (2012, s. 29) označuje jako ***„externí efekty profesního vzdělávání",*** rozšiřují motivaci, proč se vzdělávání i v dospělém věku účastnit. Podle Beneše ovlivňuje účast na dalším vzdělávání množství faktorů působící jako komplex motivů, který se nedá jednoznačně hierarchizovat (2014, s. 105). Liší se podle věku, socioekonomického statusu, dosaženého vzdělání, pohlaví či životních okolností (počet dětí, rodinný stav, město-vesnice apod). Na základě výzkumů sestavil Beneš (2014, s. 106) tuto strukturu (typologii) motivů účasti na dalším vzdělávání:

- **Sociální kontakt** – účastníci se snaží navázat a rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí pochopit osobní problémy, zlepšit svou sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí
- **Sociální podněty** – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi
- **Profesní důvody** – zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání
- **Participace na politickém, hlavně komunitním životě** – zlepšení svých schopností účasti na komunitních záležitostech
- **Vnější očekávání** – následování doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb atd.
- **Kognitivní zájmy** – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání

Znalost těchto motivů považujeme za stěžejní, protože motivace je z hlediska efektivity vzdělávání dospělých rozhodujícím faktorem. Naprosto souhlasíme s Bartákem, že **aktivní uvědomělá spoluúčast jedince** na vlastním utváření a kultivaci je podmínkou úspěšné realizace jakéhokoliv výchovně-vzdělávacího působení (2008, s. 15). Navození těchto aktivních vztahů v pedagogických interakcích a komunikaci je základním úkolem každého učitele, lektora či kouče, přičemž **považujeme sociální tvořivost za ideální (a možná i nezbytný) prostředek k jeho naplnění**.

3.2 Rekvalifikace jako nástroj aktivní politiky zaměstnanosti

Jak uvádí Úřad práce ČR na svých webových stránkách, rekvalifikací se rozumí ***„získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování.*** *Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala"* (citováno z webu ÚP ČR). Pojem kvalifikace je spojován s konkrétní profesní či pracovní pozicí a je chápán nejen jako předpoklad k formování a rozvoji profesních kompetencí, ale také jako potenciál dalšího rozvoje jedince (Mužík, 2012, s. 31).

Původní „čisté rekvalifikace“ jsou nahrazovány „profesními rekvalifikacemi“, které jsou propojeny s **Národní soustavou kvalifikací**. To umožňuje absolventům rekvalifikačních kurzů získat v rámci rekvalifikace tzv. **profesní kvalifikaci** (dříve dílčí profesní kvalifikace) nebo **úplnou profesní kvalifikaci** při získání osvědčení ve všech požadovaných dílčích profesních kvalifikacích a složení zkoušky předepsané pro příslušný obor vzdělání na příslušné škole nebo učilišti (tzn. závěrečnou „učňovskou“ nebo maturitní zkoušku). Výstupem z rekvalifikačních kurzů je buď „Osvědčení o rekvalifikaci“ (v případě čisté rekvalifikace) nebo „Potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu“ (v případě profesní rekvalifikace). Získání profesní kvalifikace je dle zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání podmíněno **úspěšným složením zkoušky z profesní kvalifikace.**

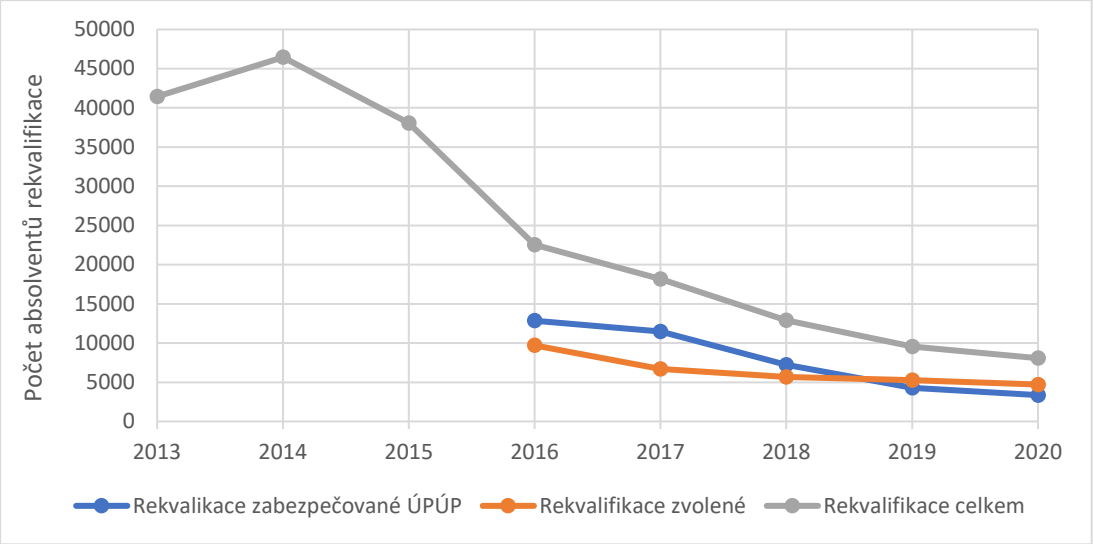
Rekvalifikace jsou realizovány na základě zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, v platném znění a vyhlášky č. 519/2004 Sb. o rekvalifikaci uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání a o rekvalifikaci zaměstnanců. V rámci systému dalšího profesního vzdělávání (§ 108 odst. 1 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů) jsou nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti. *„Cílem aktivní politiky zaměstnanosti je odstraňovat bariéry omezující osoby ve vstupu na trh práce, přispívat k vytváření souladu mezi poptávkou a nabídkou pracovních sil, včetně jejich kvalifikace, aktivizovat skupiny vyloučené z trhu práce* a podporovat *harmonizaci rodinného a pracovního života“* (citováno z webu ÚP ČR). Jak ale upozorňuje Mareš, **pro adekvátní efektivitu je nutné rekvalifikace vidět v souvislosti s ostatními nástroji aktivní politiky zaměstnanosti**, jako je vytváření nových pracovních míst, stimulace zaměstnavatelů, daňové úlevy investorům apod. (Mareš, 1994 in Mužík, 2012, s. 169).

Rekvalifikace se uskutečňují prostřednictvím vzdělávacích kurzů, které jsou realizovány buď prostřednictvím Úřadu práce nebo vzdělávacích institucí, které obdržely akreditaci MŠMT ČR (školy, vzdělávací instituce s akreditovaným vzdělávacím programem). Z tohoto pohledu rozdělujeme rekvalifikace na:

- **Rekvalifikace zabezpečované Úřadem práce**
- **Rekvalifikace v rámci zvolené rekvalifikace** podle § 109 a) zákona č. 435/2004 Sb. Zákona o zaměstnanosti
- **Rekvalifikace zaměstnanců** (§ 110 odst. 1 zákona č. 435/2004 Sb.)

Naprosto souhlasíme s názorem publikovaným na webu ÚP ČR, že vzhledem k dynamicky se měnícím požadavkům trhu práce, jsou rekvalifikace *„jednou z cest, jak vyrovnávat rozdíl mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce, tím, že dávají uchazeči o zaměstnání možnost osvojit si další znalosti a dovednosti, případně úplně změnit profesi tak, aby se přizpůsobil požadavkům trhu práce“.* Vzhledem ke stálému nesouladu mezi potřebami trhu práce a vzdělanostní strukturou uchazečů o zaměstnání tak postupem času **získávají rekvalifikační programy stále větší váhu** (informace z webu ÚP ČR). Je však otázkou, nakolik jsou tyto postoje jen proklamací,

protože po analýze údajů z každoročních tiskových zpráv ohledně rekvalifikací dostupných na webu ÚP ČR jasně vyplývá, že počet rekvalifikaci hrazených prostřednictvím Úřadu práce každým rokem klesá (viz graf 1).



Graf 1: *Počet absolventů rekvalifikačních kurzů hrazených prostřednictvím Úřadu práce ČR v letech 2013 až 2020 – nezahrnuje absolventy mimo ÚP (zdroj: tiskové zprávy ÚP ČR)*

Částečně se dá pokles počtu rekvalifikací vysvětlit snižující se nezaměstnaností v posledních letech, kdy logicky poklesl počet uchazečů o zaměstnání i vůle ÚP rekvalifikační kurzy hradit. Pokles počtu rekvalifikací v roce 2020 je v tiskové zprávě ÚP ČR odůvodněn také situací související s onemocněním COVID-19, kdy byl nižší zájem uchazečů a mnoho z poskytovatelů rekvalifikací musela kurzy dočasně utlumit. Lze předpokládat, že s odezněním limitujících opatření v souvislosti s epidemií počet zájemců o rekvalifikaci prudce poroste. Očekává se, že pracovníci z nejvíce postižených odvětví (např. pohostinství, cestovní ruch, kultura, drobní podnikatelé) budou pomocí rekvalifikací hledat nové uplatnění v oborech, které epidemií neutrpěly.

Jak se ale lze dočíst na webu ÚP ČR, **cílem rekvalifikace není plošné snížení nezaměstnanosti, ale návrat do práce či zvýšení zaměstnatelnosti konkrétního jedince.** Proto se při určování obsahu a rozsahu rekvalifikace postupuje individuálně a vychází se z jeho dosavadní kvalifikace, zdravotního stavu, schopností a zkušeností.

Pro podání žádosti o úhradu rekvalifikačního kurzu ÚP musí uchazeč splnit tyto podmínky:

- být v evidenci Úřadu práce jako uchazeč nebo zájemce o zaměstnání
- mít odpovídající vstupní kvalifikační předpoklady pro daný rekvalifikační kurz a pro výkon profese, na kterou se rekvalifikuje (např. příslušný stupeň vzdělání, některé znalosti a dovednosti – záleží na typu rekvalifikace)
- být zdravotně způsobilý pro absolvování rekvalifikačního kurzu i výkon nové profese

- **rekvalifikace musí být potřebná** – dosavadní kvalifikace uchazeče nebo zájemce o zaměstnání neumožňuje získání vhodného pracovního místa
- **rekvalifikace musí být účelná** – po ukončení rekvalifikace je reálná šance získat zaměstnání

Dalším cílem rekvalifikačních kurzů je odstraňování bariér, které omezují určitou skupinu lidí ve vstupu na volný trh práce. Přednostně jsou proto do rekvalifikačních kurzů zařazování uchazeči z těchto skupin:

- dlouhodobě evidovaní uchazeči o zaměstnání (déle než 12 měsíců)
- uchazeči do 25 let věku, zejména absolventi škol bez praxe
- uchazeči starší 50 let věku
- osoby se zdravotním postižením
- rodiče vracející se z mateřské nebo rodičovské dovolené
- uchazeči, u kterých je důvodný předpoklad dlouhodobé evidence
- uchazeči, kterým je potřeba věnovat zvýšenou péči z jiného důvodu bránícího jejich vstupu na volný trh práce, např. ohrožení sociální exkluzí z důvodu setrvávání v dlouhodobé nezaměstnanosti

Úřad práce hradí náklady rekvalifikace (kurzovné) za uchazeče, pokud ho na rekvalifikaci doporučí a uzavře s ním, ještě před zahájením rekvalifikačního kurzu, písemnou dohodu o rekvalifikaci. Vynaložená finanční částka na zvolenou rekvalifikaci nesmí v období 3 let přesáhnout celkovou částku 50 000 Kč. Pokud uchazeč nebo zájemce o rekvalifikaci bez vážných důvodů nedokončí rekvalifikaci nebo odmítne nastoupit do vhodného zaměstnání odpovídajícího nově získané kvalifikaci, musí plně uhradit náklady rekvalifikace. Motivací pro účast na kurzu je také nárok na finanční podporu při rekvalifikaci, která u zaměstnanců činí 60 % průměrného měsíčního čistého výdělku dosaženého v posledním zaměstnání (informace z webu ÚP). Také zaměstnavatelům, kteří provádějí rekvalifikaci v zájmu dalšího pracovního uplatnění svých zaměstnanců, mohou být Úřadem práce plně nebo částečně hrazeny náklady spojené s rekvalifikačními kurzy (§ 110 odst. 1 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů).

Dle zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, smí rekvalifikace provádět pouze (citováno z webu MŠMT):

- Zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem (MŠMT)
- Zařízení s akreditovaným vzdělávacím programem podle zvláštního právního přepisu
- Škola v rámci oboru vzdělání, který má zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení nebo vysoká škola s akreditovaným studijním programem podle zvláštního právního předpisu
- Zařízení se vzdělávacím programem podle zvláštního právního předpisu

Nedílnou součástí systému rekvalifikací je tedy také autorizace pro realizaci rekvalifikace, kterou uděluje příslušný autorizovaný orgán. Náležitosti žádostí o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob ukončení rekvalifikace jsou dány vyhláškou č. 176/2009 Sb. v platném znění z roku 2018. Ta definuje formy vzdělávání v rámci rekvalifikačních kurzů na prezenční, distanční a kombinovanou. Dle stanoviska Komise pro akreditaci rekvalifikačních programů není čistě distanční forma výuky příliš vhodná, protože ***„cílem rekvalifikačního vzdělávání je nejen získání znalostí a dovedností potřebných pro novou profesi, ale sleduje i psychickou a motivační pomoc. To znamená zajištění společenského kontaktu, eliminace společenské izolovanosti, vzájemná pomoci při zajišťování uplatnění atd.“*** (citováno z webu MŠMT).

Minimální hodinové dotace rekvalifikačních kurzů jednotlivých profesních kvalifikací jsou určovány MŠMT včetně rozdělení na teoretickou a praktickou výuku. Hodinová dotace teoretické výuky je 45 minut/1 vyučovací hodina. Jedna hodina praktické výuky trvá 60 minut. Praktická výuka slouží k získání/obnovení praktických znalostí a dovedností a probíhá v podnicích či v dalších zařízeních vybavených pro realizaci praktické výuky. Závěrečnou zkoušku může účastník vykovat, pokud absolvoval nejméně 80 % rekvalifikačního kurzu. Obsah výuky se odvíjí od **kvalifikačního standardu** v rámci Národní soustavy kvalifikací.

3.3 Rekvalifikace jako nástroj dalšího vzdělávání dospělých

Účastníky rekvalifikačních kurzů ale nejsou jen nezaměstnaní a uchazeči o zaměstnání v evidenci Úřadu práce. **Rekvalifikační kurz v rámci zvolené rekvalifikace může absolvovat každý,** kdo splňuje podmínky pro jeho absolvování a uhradí kurzovné z vlastních prostředků nebo prostřednictvím zaměstnavatele. V posledních letech lze registrovat **posilování zvolených rekvalifikací** na úkor rekvalifikací zabezpečovaných Úřadem práce. Tento trend si vysvětlujeme vyšší snahou zájemců o rekvalifikace najít si a absolvovat takový rekvalifikační kurz, který si sami vyberou včetně konkrétního vzdělavatele s dobrými referencemi. Vedle **vyšší aktivity a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání** lze u zájemců vysledovat také vyšší **zájem investovat do vzdělávání**, tj. hradit rekvalifikační kurz z vlastních zdrojů či prostřednictvím zaměstnavatele a vyhnout se limitujícím požadavkům ÚP. Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce vzrostl a přestává platit představa, že vzdělávání dospělých zabezpečuje zejména sociální politika státu (Barták, 2008, s. 11). Vzdělávání se stalo potřebou lidí a návratnou investicí, což se odráží v rostoucí poptávce (ibid.) Tomu nahrává i úzké odborné (především praktické) zaměření rekvalifikačních kurzů, které tak neplní komplexní rekvalifikační funkci pro nezaměstnané, ale jen úlohu profesního vzdělávání coby doplnění profesních dovedností, jak upozorňuje Šimek (1991 in Mužík, 2012, s. 169). U atraktivnějších a specializovaných oborů rekvalifikace se proto stává, že jsou účastníci kurzu z většiny samoplátci. **Vzdělání dospělých se tak stává zbožím, které může vydělávat peníze, má svůj trh a je součástí komerčních nabídek.** (Beneš, 2014, s. 36). Poptávka vytváří nabídku a naopak, nabídka proměňuje poptávku a může tak flexibilně

reagovat na změny na pracovním trhu. Podle potřeb trhu práce je tak možné se rekvalifikovat v mnoha oborech – od řemeslných oborů, oborů z oblasti služeb a sociálních kompetencí, přes oblast podnikání a středního managementu až po vysoce specializované technické kvalifikace.

Výhody rekvalifikačních kurzů v rámci zvolené rekvalifikace vidíme v těchto oblastech:

- **Široká nabídka oborů** – rekvalifikační kurzy nabízí množství vzdělavatelů z různých oborů, zájemci si vybírají kurz podle svých požadavků
- **Dostupnost** – nízké vstupní požadavky
- **Aktuální obory** – vzdělavatelé mohou velmi pružně reagovat na aktuální situaci na trhu práce a flexibilně nabídnout kurzy, po kterých je poptávka
- **Odpovídající obsahová náplň kurzu** – obsah rekvalifikačních kurzů je sestaven týmem odborníků v rámci kvalifikačního standardu profesní kvalifikace, tím je zajištěn odpovídající obsah kurzu bez ohledu na vzdělavatele
- **Odpovídající délka kurzu** – minimální délka kurzu je definována MŠMT a dle kvalifikačního standardu (většinou rozdělena poměrově na teoretickou a praktickou výuku), tím je zajištěn odpovídající rozsah kurzu bez ohledu na vzdělavatele
- **Důraz na praktické dovednosti** – kromě nezbytných teoretických vědomostí jsou rekvalifikační kurzy zaměřené převážně na praktické dovednosti; v rámci akreditace je jasně dána minimální časová dotace pro praktickou výuku; lektoři jsou často profesionálové v dané oblasti
- **Kvalitní výuka** – vzdělavatel musí pro získání akreditace pro konkrétní rekvalifikační kurz splnit předepsané požadavky MŠMT; vzdělavatel je pod kontrolou ÚP a autorizujících orgánů (MŠMT, MMR, MPO, MZe, ...); poměrně silná konkurence mezi vzdělavateli udržuje vysokou úroveň výuky (reference se po sociálních sítích šíří velmi rychle – dobré recenze jsou nutností, špatné recenze mohou být likvidační)
- **Kvalitní lektoři** – lektor svým vzdělání, kvalifikací a délkou praxe musí odpovídat požadavkům kvalifikačního standardu; lektoři jsou často profesionálové v dané oblasti
- **Certifikát o absolvování rekvalifikace,** který zaměstnavatelé respektují (záleží na oboru)
- **Výhodná cena** – rekvalifikační kurzy jsou na rozdíl od ostatních kurzů osvobozeny od DPH
- **Benefity** – v rámci konkurenceschopnosti a podpoře výuky poskytují vzdělavatelé absolventům rekvalifikačních kurzů různé benefity (např. ubytování v době prezenční výuky, video archiv z výuky po skončení kurzu, podporu lektorů emailem a prostřednictvím sociálních sítí po skončení kurzu, individuální konzultace zdarma, navazující kurzy se slevou nebo zdarma, ...)

To jsou důvody, proč **stále více zájemců považuje rekvalifikační kurzy za efektivní a finančně výhodnou formu dalšího vzdělávání.**

Vstupní požadavky pro účastníky rekvalifikačních kurzů jsou definovány MŠMT (v tabulce minimální časové dotace) a příslušným standardem profesní kvalifikace. Jedná se však **pouze o nezbytné minimální požadavky** jako je zdravotní způsobilost, znalost PC, požadavek ukončeného středního vzdělání (u kvalifikací vyšších stupňů EQF), popř. potřebná osvědčení a certifikáty pro odborné činnosti. Proto se na jednom rekvalifikačním kurzu může setkat **pestrá skupina účastníků**, tj. účastníci, které odlišuje:

- věk
- dosažené vzdělání
- sociální status
- sociální zkušenost
- odborná zkušenost (úroveň vstupních znalostí)
- různé cíle rekvalifikace
- různá míra motivace ke studiu
- různé podmínky pro studium (časové, organizační, materiální, místní, ...)

Nejčastěji můžeme vysledovat tyto skupiny účastníků:

- Lidé po škole bez konkrétní kvalifikace např. absolventi gymnázií (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé po škole, kterým se v oboru studia nepodařilo najít uplatnění (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé po škole, kteří se chtějí uplatnit v jiném oboru, než vystudovali (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé po škole s potřebou doplnění praktických dovedností (cíl: rozšíření a prohloubení dosavadní kvalifikace)
- Lidé po škole nebo v produktivním věku, kteří se při své profesi chtějí věnovat také jinému oboru (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé v produktivním věku, jejichž původní profese zanikla nebo je po ní na trhu práce snížená poptávka (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé v produktivním věku, které jejich původní profese již neuspokojuje či jsou vyhořelí (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé v produktivním věku, jejichž profese se proměnila (cíl: prohloubení dosavadní kvalifikace)
- Lidé v produktivním věku, jejichž profese jim nestačí např. ke kariérnímu postupu (cíl: rozšíření dosavadní kvalifikace)
- Lidé v produktivním věku, kteří se v souvislosti se svou profesí chtějí naučit něco nového (cíl: rozšíření a prohloubení dosavadní kvalifikace)
- Lidé, kteří svou profesi delší dobu nevykonávali např. ženy po mateřské dovolené, ženy v domácnosti (cíl: rozšíření dosavadní kvalifikace nebo získání nové kvalifikace)

- Lidé různého věku bez kvalifikace např. při předčasném ukončení studia (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé různého věku bez odpovídající kvalifikace, kteří sice mají potřebné znalosti, ale nemají potřebné osvědčení (cíl: získání osvědčení o kvalifikaci)
- Lidé v důchodovém věku, kteří hledají nové uplatnění odpovídající jejich možnostem (cíl: získání nové kvalifikace)
- Lidé v důchodovém věku, kteří se chtějí naučit něco nového a věnovat se tomu v rámci volného času (cíl: věnovat se tomu, na co v produktivním věku nebyl čas)

Souhlasíme s Bartákem, že ***„úspěšná výchovná a vzdělávací práce s dospělým účastníkem vyžaduje respektování jeho zvláštností a využití „silných stránek" jeho osobnosti"*** (2008, s. 17). Dospělý účastník přináší do procesu vzdělávání své životní i profesní zkušenosti, množství již získaných znalosti a dovednosti, určitou úroveň sociální zralosti, svůj systém názorů a hodnot, ustálený životní způsob, ale také přání, tužby, zájmy, studijní motivaci a zájem se rozvíjet. Zásadní roli sehrává i množství času a kapacit pro vzdělávání (skloubení s pracovními a rodinnými povinnostmi) či věk spojený se zdravotním stavem (rozdíly v pozornosti, kognitivní pružnosti, stabilitě vnímání, paměťovými schopnostmi apod.). **Tato různorodost mezi účastníky rekvalifikací může sice ztěžovat výuku a zvyšovat nároky na lektory, ale z pohledu sociální tvořivosti přináší také pozitivní příležitosti v podobě nových (neznámých) sociálních situací.**

3.4 Kompetence 4.0

Profesní kompetence představují schopnosti a motivaci jedince vykonávat určitou profesi, zastávat pracovní pozici, hrát pracovní role a dosahovat žádoucí úrovně pracovního výkonu (Mužík, 2012, s. 32). Potřeba včasného pojmenování potřebných nových schopností a dovedností v jednotlivých odvětvích a profesích a urychlení změn ve vzdělávání iniciovalo realizaci **systémového projektu Kompetence 4.0**, který usiluje *„nastavit pružné změny v systému kompetencí v souvislosti s novými potřebami, které s sebou přináší průmyslová revoluce 4.0 zahrnující trend digitalizace, automatizace a návazné změny na trhu práce",* jak je uvedeno na webu Národní soustavy povolání. Cílem projektu je **usnadnit adaptaci institucí trhu práce na změny**, ke kterým již několik let dochází. Předpokladem pro tuto úspěšnou adaptaci je podle tvůrců tohoto projektu pravidelná aktualizace takzvaných kompetenčních pyramid, které obsahují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, a jejich míry pro konkrétní uplatnění na trhu práce (informace z webu NSP). Součástí tohoto projektu jsou také Národní soustava povolání (NSP) a Národní soustava kvalifikací (NSK), které se staly základem současného systému rekvalifikací v ČR.

Národní soustava kvalifikací (NSK) je (v souladu se zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání) registr všech úplných profesních a profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území ČR. Tvoří spojující systémový

rámec pro počáteční a další vzdělávání a zároveň umožňuje srovnání s kvalifikacemi stanovenými a popsanými v jiných evropských státech (informace z webu MŠMT). Cílem Národní soustavy kvalifikací je vytvoření systémového prostředí, které bude podporovat (citace z webu MŠMT):

- srovnatelnost výsledků učení dosažených různými cestami, umožňující uznávání skutečných znalostí a dovedností nezávisle na způsobu jejich získání
- srovnatelnost kvalifikačních úrovní v ČR a v rámci EU
- přenos požadavků trhu práce do vzdělávání
- veřejnou informovanost o všech celostátně uznávaných kvalifikacích

Profesní kvalifikaci lze získat vykonáním zkoušky před autorizovanou osobou, při které zájemce prokáže, že si osvojil všechny požadované kompetence. Tato zkouška je dnes běžnou součástí zakončení rekvalifikačního kurzu, ale její absolvování je možné i bez účasti v rekvalifikačním kurzu. Podmínky pro jednotlivé kvalifikace jsou v Národní soustavě kvalifikací popsány prostřednictvím tzv. standardů, na jejichž vytváření se podílí školy a zaměstnavatelé, zejm. prostřednictvím sektorových rad.

- **kvalifikační standard** (strukturovaný popis požadavků na příslušnou profesní kvalifikaci),
- **hodnoticí standard** (soubor kritérií a postupů pro ověřování požadavků na profesní kvalifikaci).

KVALIFIKAČNÍ STANDARD

Název odborné způsobilosti	Úroveň
Orientace v problematice životního prostředí a ekologie a v systému environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR	5
Příprava a vedení environmentálních programů	6
Plánování vlastního profesního rozvoje	4
Zajišťování financování a marketingu environmentálních programů	5
Dodržování zásad bezpečnosti a prevence úrazů při realizaci environmentálních programů	4

Obrázek 6:

Příklad části kvalifikačního standardu pro profesní kvalifikaci Pracovník/pracovnice environmentální výchovy (viz www.narodnikvalifikace.cz)

HODNOTÍCÍ STANDARD

Kritéria hodnocení		Způsob ověření
a	Vyjmenovat některé profese vyžadující pravidelné přezkušování nebo školení	Ústní ověření
b	Sestavit a vyhodnotit plán vzdělávání zaměstnanců	Praktické předvedení
c	Sestavit a vyhodnotit finanční plán vzdělávání	Praktické předvedení
d	Objasnit úlohu zpětné vazby ve vztahu k výkonu, potenciálu a rozvoji potřeb organizace	Ústní ověření

Je třeba splnit všechna kritéria.

6

Obrázek 7:

Příklad části hodnotícího standardu pro profesní kvalifikaci Specialista/specialistka vzdělávání a rozvoje zaměstnanců (viz www.narodnikvalifikace.cz)

Národní soustava kvalifikací ČR ve shodě s **Evropským rámcem kvalifikací** (European Qualifications Framework – EQF) rozděluje profesní kvalifikace do osmi referenčních úrovní dle úrovně požadovaných znalostí, dovedností a kompetencí (viz příloha 1). Toto rozdělení dle určené úrovně ovlivňuje výukové plány rekvalifikačních kurzů větším či menším soustředěním se na komunikační a další tzv. měkké dovednosti, flexibilitu, inovativnost, řízení a sebeřízení apod. I když je úroveň stanovena pro celou profesní kvalifikaci, může být v jednotlivých oblastech kolísat, jak je vidět na obrázku 7.

Další podrobnosti ohledně kompetencí poskytuje **Národní soustava povolání,** což je veřejně dostupný a soustavně aktualizovaný registr povolání vyskytujících se na českém trhu práce, který je spravován Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR. V souvislosti se sociální tvořivostí se soustředíme zejména na oblast měkkých kompetencí (soft skills), které jsou v rámci Národní soustavy povolání definovány jako ***„soubor požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné*** *(např. tvořivé myšlení, komunikace, vedení lidí)“*. Pro každé povolání je uvedena kvalifikační úroveň 1 až 5 pro tyto měkké kompetence – popis kompetencí je uveden v příloze 2 (web NSP):

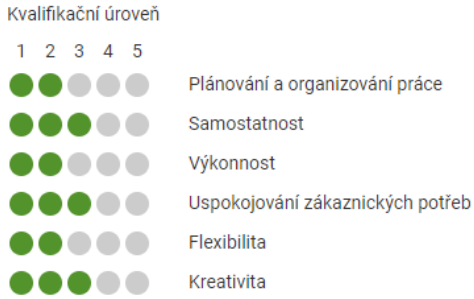
1. Kompetence k efektivní komunikaci
2. Kompetence ke kooperaci/spolupráci
3. Kompetence ke kreativitě/podnikavosti
4. Kompetence k flexibilitě
5. Kompetence k uspokojování klientských potřeb
6. Kompetence k výkonnosti
7. Kompetence k samostatnosti

8. Kompetence k řešení problémů
9. Kompetence k plánování a organizování práce
10. Kompetence k celoživotnímu učení
11. Kompetence k aktivnímu přístupu
12. Kompetence ke zvládání zátěže
13. Kompetence k objevování a orientaci v informacích
14. Kompetence k vedení lidí/leardership
15. Kompetence k ovlivňování ostatních

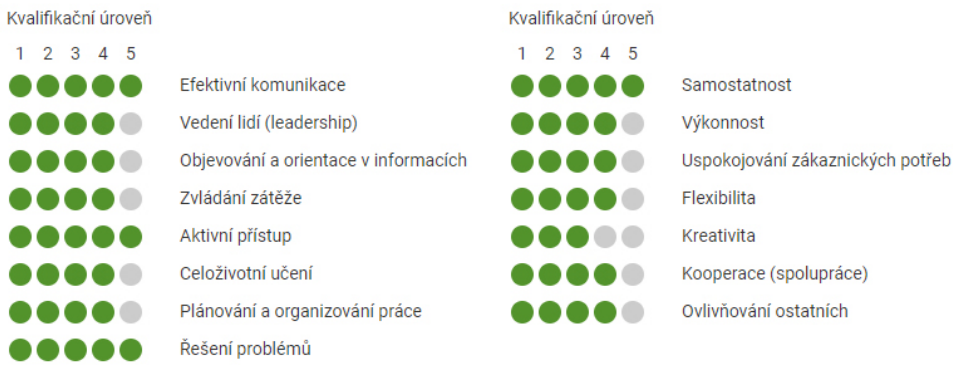
Míra potřebnosti těchto měkkých kompetencí je pro každé povolání na webu NSP definována pomocí pěti bodové škály. **Obsah výuky v rámci rekvalifikačního kurzu i navazující profesní zkouška by měli tyto měkké kompetence akcentovat a nesoustředit se jen na odborné znalosti**. Samozřejmě ne pro všechna povolání hrají tyto dovednosti zásadní roli, jak je vidět na těchto příkladech (web NSP):

- Měkké kompetence pro povolání Úklidový pracovník venkovních ploch

- Měkké kompetence pro povolání Lakýrník a natěrač



- Měkké kompetence pro povolání Lektor dalšího vzdělávání



Souhlasíme se Šimkem, že by rekvalifikace měla, kromě funkce profesní, plnit také funkci adaptační na uplatnění se v nové profesi, na novou sociální roli v zaměstnání a na nové pracovní jednání (Šimek, 1991 in Mužík, 2012, s. 169). Rozvoj a tvořivé uplatnění sociálních dovedností ale není jako kompetence samostatně definována a naplňována. Necíleně se uplatňuje napříč téměř všemi měkkými kompetencemi, ale dle našeho názoru není tako oblast dostatečně akcentována. **Sociální tvořivost jako schopnost tvořivého chování a jednání sociálních interakcích, tj. jako tvořivé využití sociálních dovedností, považujeme za naprosto zásadní kompetenci nejen pro uplatnění na trhu práce, ale i ve všech dalších oblastech života každého z nás.**

3.5 Proces rekvalifikace

Rekvalifikační program směřující k profesní kvalifikaci musí být definován těmito náležitosti, přičemž se vychází z Národní soustavy kvalifikací (zdroj web MŠMT):

1) **Název rekvalifikačního programu** – pojmenování vzdělávací akce, pod kterým bude rekvalifikační kurz prezentován veřejnosti.
2) **Pracovní činnost** – výstižné a krátké označení pracovní činnosti, pro kterou je účastník rekvalifikačního kurzu připravován (je doporučeno, aby byl název pracovní činnosti uveden v přesném znění dle názvu konkrétní profesní kvalifikace dle NSK).
3) **Kód profesní kvalifikace** – kód profesní kvalifikace dle NSK, ke které rekvalifikační program směřuje.
4) **Celková hodinová dotace** – celkový součet hodin teoretické výuky a praktické výuky (bez hodinové dotace na zkoušku).
   - Délka rekvalifikačního kurzu musí být v souladu s minimálními hodinovými dotacemi uvedenými v tabulce na webu MŠMT.
   - Aby mohl být účastník kurzu připuštěn ke zkoušce, musí absolvovat minimálně 80 % výuky.
5) **Garant kurzu**, který bude odpovídat za odbornou úroveň rekvalifikace a řádné provádění závěrečných zkoušek.
   - Garant musí mít odpovídající vzdělání a praxi v oboru rekvalifikace (minimálně středoškolské vzdělání v oboru + 3 roky praxe v oboru nebo jinou kvalifikaci v oboru např. rekvalifikaci + 5 let praxe v oboru).
6) **Profil absolventa**, kde budou uvedeny ověřitelné výsledky vzdělávání podle rekvalifikačního programu – absolvent musí splnit veškeré kompetence a dovednosti vyplývající z aktuálně platného hodnotícího standardu profesní kvalifikace.
7) **Vstupní předpoklady** pro přijetí do rekvalifikačního kurzu – minimální věk účastníka kurzu, požadavky na zdravotní stav, počítačová gramotnost a další požadavky.
8) **Vyučovací jazyk** – rekvalifikační kurzy jsou vyučovány pouze v češtině.

9) **Způsob ověření získaných znalostí** – zkouška je realizována dle zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, tj. dle aktuálně platného hodnotícího standardu profesní kvalifikace.

10) **Forma vzdělávání**
- Prezenční forma výuky
- Distanční forma výuky
- Kombinovaná forma – účastníci kurzu některé tematické celky absolvují ve vzdělávacím zařízení, některé studují sami. U této formy je nutné jednoznačně vymezit počet hodin na prezenční a distanční formu výuky.

11) **Metody výuky** – dle MŠMT jsou předpokládány tyto metody výuky:
- Přednáška – účastníci kurzu poslouchají přednášejícího
- Procvičování – praktické procvičování probrané látky
- Praxe – odborně řízená vzdělávací činnost, která vede k získání a obnovení praktických znalostí a dovedností účastníka vzdělávání (simulace nebo praxe, kde účastník kurzu vykonává konkrétní pracovní činnost). U činností, kde dochází k nácviku dovedností (např. řemesla), by měl kurz obsahovat minimálně 50 % praktické výuky/praxe.

12) **Učební plán** včetně časového rozvrhu vzorového výukového dne a popisu průběhu praktické výuky.
- Obsahuje seznam tematických celků (předmětů) s určenou hodinovou dotací výuky, která je dále rozdělena na teoretickou a praktickou výuku.
- Musí obsahovat všechny tematické celky a kompetence dle aktuálně platného kvalifikačního standardu profesní kvalifikace. Do učebního plánu lze zařadit další tematické celky nad rámec kvalifikačního standardu. Jejich hodinový rozsah musí být nad rámec stanovené minimální hodinové dotace rekvalifikace.
- Délka teoretické vyučovací hodiny je 45 minut. Do teoretické výuky je zahrnuta veškerá výuka probíhající „za lavicemi" vzdělávacího zařízení (např. výuka na PC, procvičování účetních příkladů apod.).
- Délka praktické vyučovací hodiny je 60 minut. Praktickou výukou/praxí se rozumí odborně řízená vzdělávací činnost, která vede k získání a obnovení praktických znalostí a dovedností účastníka podle rekvalifikačního programu (jedná se tedy o simulaci nebo praxi, kde účastník kurzu vykonává konkrétní pracovní činnost). Procvičování probrané látky není možné za praxi považovat.

13) **Lektoři** pro výuku jednotlivých tematických celků.
- Lektor rekvalifikačního kurzu musí mít vzdělání v oboru (např. rekvalifikace, výuční list) + 1 rok praxe v oboru + 1 rok pedagogické praxe.

14) **Prostorové, materiální a technické zabezpečení** vzdělávání teoretické i praktické výuky.

Výuku v kontextu profesního vzdělávání definuje Mužík jako *„komunikační proces mezi lektorem a účastníkem, v jehož průběhu dochází k transferu a výměně informací, vědomostí či dovedností,“* (2012, s. 31). **Cílem výuky je změna v informovanosti, znalostech, dovednostech a schopnostech účastníků** (ibid.). Barták s ohledem na specifika dospělých účastníků akcentuje přiměřenost a adekvátnost vzdělávacího procesu včetně eliminace či omezení bariér kvůli prohloubení a zkvalitnění rozvoje s ohledem na uspokojování potřeby orientace dospělého účastníka **v rovině poznávací** (rozvoj znalostí), **emotivně-hodnotové** (přijetí zprostředkovaných vizí, ideálů, hodnot, symbolů, stylů, norem chování a jednání, případně ztotožnění se s nimi) a **operační** (utváření a zdokonalování vlastních dovedností v praktické činnosti účastníka). Dalšími efekty může být rozvoj schopnosti samostatného učení (sebevzdělávání, seberegulace, sebekázeň), rozvoj mezilidských vztahů a kultivace morálně-volních vlastností (Barták, 2008, s. 20+31).

Stejně jako učitel, také lektor vstupuje do edukačních procesů svými řídícími aktivitami. Smyslem těchto aktivit je řízení učení, vyšší efektivita vzdělávání a **zrychlení cesty účastníků kurzů k osvojení potřebných znalostí a dovedností.** Dalším faktorem je, že *„dobře řízeným učením se žák učí se učit“*, což znamená nejen zvládnutí daných obsahů výuky, ale také podporování rozvíjení obecnějších přístupů k práci se zkušeností (Kolář, Vališová, 2009, s. 91), k pochopení smyslu učení a k aktivnímu využívání osvojených poznatků (Barták, 2008, s. 29). Ve vzdělávání dospělých se uplatňují zejména **formy řízení založené na participaci a kooperaci,** pedagogická interakce v procesu rekvalifikace je proto založena na partnerském pojetí vzájemných vztahů. Dospělý jedinec není v procesu vzdělávání redukován na „žáka“ a izolován od svých sociálních rolí v pracovním, společenském a soukromém životě – vzdělávání se proto nesoustředí na vytváření jeho osobnosti, ale rozvíjení jeho možností zvládat životní nároky (Beneš, 2014, s. 57). Přesto je komunikace v rámci rekvalifikačního kurzu tzv. asymetrická, tj. **spojena s určitými pravidly a vyššími pravomocemi** – lektor určuje s kým, o čem a jak dlouho bude hovořit, reguluje vztahy, moderuje jejich vnější formy, dává prostor pro aktivitu a komunikaci účastníkům kurzu, ... (Kraus, 2008, s. 124) a řídí edukační proces. Může tvořivě využívat (a kombinovat) tyto styly řízení výuky (podle Kolář, Vališová, 2009, s. 93-94):

- řízení založené na **odborné autoritě lektora** (důvěra v pravdivost obsahu vzdělávání)
- řízení založené na **autoritě osobnosti učitele** (důvěra v lektorovy lidské kvality a schopnosti)
- řízení založené na **zájmu (i vzbuzeném zájmu) o předmět či téma** (posilování motivace účastníků)
- řízení realizované **dialogem** (aktivace účastníků)
- řízení realizované **podporou samořízení účastníků** (apel na samostatnost a sebevědomí účastníků)

- řízení založené na **vzájemné pomoci, spolupráci** účastníků navzájem i na spolupráci s lektorem (kooperace, komunikace, sdílení)
- řízení vedené jako **pomoc** účastníkům v jejich vývoji (zpětná vazba, individuální podpora)

Dospělí účastníci přicházejí do rekvalifikačních kurzů s vlastními zkušenostmi a představami. Pro potlačení negativního vlivu stereotypů, návyků a apriorních představ by měl lektor volit adekvátní výukové metody a postupy, aby přiměl účastníky k samostatnému nezávislému myšlení (Barták, 2008, s. 19). **Adekvátní volba didaktických nástrojů** – principů, zásad, metod a forem výuky či pomůcek pro optimální předávání informací a navození dovedností a schopností, je hlavním úkolem lektora. Kvůli důrazu na praktické zaměření rekvalifikací jsou lektoři většinou odborníci z praxe a na rozdíl od učitelů, **nemá převážná většina lektorů pedagogické vzdělání** (MŠMT nevyžaduje ani pedagogické minimum) a **výuku řídí podle spíše spontánně než cíleně** a k efektivnímu a funkčnímu vedení výuky se propracovávají vlastní praxi (metodou pokus-omyl) a samostudiem. Výuka je proto nejčastěji vedena jako:

- **přednáška** – pasivní předávání informací lektorem, většinou pomocí digitální prezentace a výkladu lektora,
- **procvičování** – teoretické nebo simulační vypracování zadaných úkolů účastníky,
- **praxe spojená s instruktáží** – praktické vypracování zadaných úkolů.

Absenci dialogických metod ale nelze svádět jen na nedostatečnou didaktickou erudovanost lektorů či nedostatek jejich motivace k aktivnímu vyučování. Negativně se zde odráží také **ekonomické faktory**, které:

- **omezují rozsah a časovou dotaci výuky** na minimum. Lektor tak často nemá dostatek prostoru na jinou formu předání informací než pomocí přednášky. Limitován je i čas na adekvátní fixaci učiva a rozvoj nespecifických dovedností (např. sociálních dovedností),
- **zvyšují počet účastníků** v jednom rekvalifikačním kurzu, což klade vyšší nároky na lektora při realizaci výuky tak, aby byly uspokojeny individuální potřeby a požadavky účastníků kurzu,
- **limitují finanční náklady** na realizaci rekvalifikačního kurzu, což hraje roli při výběru lektorů (preference ceny nad kvalifikací), jejichž finanční ohodnocení je spolu s nutným technickým vybavením (počítače, stroje, pronájem učeben a prostorů pro praktickou výuku, ...) nejvýraznější finanční položkou v rozpočtu,
- **zvyšují zastoupení distanční formy výuky a nepřímé výuky** prostřednictvím elektronických kanálů a prostředků, které jsou ekonomicky méně náročné (není nutné hradit náklady za lektora, prostory, občerstvení, ...),
- **u účastníků zvyšují požadavek na redukci teoretických informací** (účastníci chtějí co nejvíce praktických znalostí, za co nejkratší dobu, za co nejnižší cenu).

Zvyšující se konkurence mezi vzdělavateli a internetový prostor na recenze účastníků naštěstí **udržuje tlak na kvalitu výuky** i při zachování přijatelné ceny za kurz, ale role metodiků a garantů rekvalifikačních programů není záviděníhodná. Zajistit s limitujícím rozpočtem kvalitní výuku a spokojenost účastníků je někdy více než nereálné. Zvláště frustrující situace nastává, když se v jednom rekvalifikačním kurzu sejde velmi různorodá skupina účastníků. Nejnáročnější je skloubení potřeb motivovaných účastníků samoplátců s již nějakou odbornou zkušeností v oboru rekvalifikace a potřeb méně motivovaných účastníků, kterým je kurz hrazen přes ÚP a s oborem rekvalifikace nemají žádnou zkušenost. **Vést výuku tak, aby se první skupina nenudila a neměla negativní pocit z nevýhodné investice, a druhá skupina se necítila přetížená a frustrovaná neočekávaným množstvím nároků, je pro lektora náročnou zkouškou, kde se bez sociální tvořivosti neobejde.** Také tlak na garanta kurzu je v tomto případě velký, protože u účastníků přes ÚP je kurzovné uhrazeno až po jejich úspěšném složení profesní zkoušky, tj. z rekvalifikačního kurzu se tak stává přípravný kurz pro složení profesní zkoušky všech účastníků bez ohledu na jejich angažovanost, motivovanost či schopnosti. Nelze se tak divit, že vzdělavatelé u specializovaných, technicky či jinak náročných nebo atraktivních rekvalifikačních programů s dostatkem zájemců, upřednostňují zájemce, kteří kurz hradí předem z vlastních zdrojů nebo prostřednictvím zaměstnavatele. Z pohledu sociální tvořivosti je ale větší různorodost účastníků rekvalifikace (různorodost jejich požadavků a potřeb) spontánní příležitostí jak pro rozvoj sociálních dovedností lektora, tak i samotných účastníků kurzu.

3.6 Lektor rekvalifikačního kurzu

Podle Národní soustavy povolání *„lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání“.* Součástí jeho pracovní činnosti je navazování vztahů s účastníky, jejich motivování, vedení a hodnocení, řízení diskuzí, poskytování konzultací apod. Není proto překvapením, že požadavky na jeho měkké kompetence jsou dle NSP velmi široké:

Sociální dovednosti lektora mají vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti a napomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. Bez sociálních dovedností může lektor vynikat přímo encyklopedickými znalostmi, ale naprosto selhat při výchovně-vzdělávacích

interakcích. Gillernová (2012, s. 58-61) s důrazem na sociální a vztahovou stránku interakcí ve vzdělávání uvádí několik vybraných skupin dovedností učitelů, které považujeme za důležité a platné i pro oblast vzdělávání dospělých (uvedeno dle zdroje v abecedním pořadí, ne podle důležitosti):

- Akceptování osobností vzdělávajících
- Autenticita projevů učitele
- Empatie
- Naslouchání
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u bene i ostatních
- Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování
- Porozumění neverbálním projevům jedince
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí
- Rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybuji
- Umění pochválit
- Vedení ke spolupráci
- Vyjadřování se ke konkrétním situacím
- Zvládání konfliktních situací

Autenticitu, tj. schopnost otevřeně, spontánně a autenticky projevovat své emoce, názory, postoje, považuje za důležitou také Valenta (2010) a poukazuje na další předpoklady učitele uplatňujícího sociální tvořivost:

- **Cit pro situaci** (tzv. „talent pro situace"; schopnost analytické senzitivity vůči sociálně-situačním jevům jako základ kreativního reagování).
- **Dovednost pracovat s nesouhlasem** (může v podstatě podnítit kreativitu).
- **Dovednost improvizace** (jednat nealgoritmicky, nemechanicky).
- **Behaviorálně-kinestetická situační kreativita** (sociální tvořivost je ale často kreativita situačního jednání, proto je užitečné znát možnosti kinestetické (psychosomatické) kreativity na rozvoji schopností kreativního jednání v sociálních situacích).
- **Scéničnost v jednání učitele** (učitel adresuje své jednání žákům (divákům) a to vyžaduje, určitou výrazovou stylizaci tohoto chování, resp. jednání; tzn. že již samo základní jednání učitele při výkonu profese by mělo být za určitých okolností výsledkem jeho sociální kreativity).

Pedagogická komunikace je situačně podmíněna a lektor by na ni měl pohotově reagovat a rychle rozhodovat o způsobech i prostředcích komunikace pro každou konkrétní situaci. *„Jde o velmi náročnou součást profesní činnosti, která vyžaduje zkušenosti, ale hlavně specifickou přípravu,"* uvádí Kraus, který pedagogickou komunikaci označuje jako zásadní proces pro efektivnost výchovy a vzdělávání (2008, s. 124). Podle současných trendů působí lektor

dalšího vzdělávání spíše jako **facilitátor a průvodce procesem vzdělávání** ve všech etapách učení, jak je charakterizuje Barták (2008, s. 31):

- **utváření optimální vzdělávací situace** (jasný, zřetelný a působivý vztah cíle, funkcí, úkolů, podmínek, obsahu a prostředků výchovy a vzdělávání)
- **respektování a pozitivní využívání zvláštností dospělého účastníka** (spojení, koordinace a integrace vzdělávacího působení s působením dědičnosti, prostředí a životní praxe dospělého účastníka)
- **interakce dospělého účastníka s lektorem** (proaktivní, pozitivní přístup k cílům a úkolům, potřebám účastníků)
- **navození partnerského vztahu** a vytvoření demokratických podmínek pro výměnu názorů, participaci účastníků na vzdělávacím procesu (konfrontace cílů, úkolů, vzdělávacího obsahu s životními zájmy, potřebami a cíli účastníků i s jejich životními zkušenostmi a poznatky)
- **organizace učebního obsahu**, tj. logické či chronologické uspořádání učiva, postup od zvláštního k obecnému, od jednoduchého ke složitému apod. (vazba organizace vzdělávacího procesu na realizaci prakticky využitelných cílů, proporcionalita: vědomosti versus dovednosti, týmová spolupráce)
- **řízení vyučovací práce s dospělými** (cílevědomost, záměrnost, plánovitost, optimalizace, humanizace, estetizace učiva, individualizace – záměrná příprava na postupný přechod od vzdělávání k sebevzdělávání)

Výuková komunikace lektora by měla vyvolávat pozitivní emoce, protože zpravidla posilují jedincovu pozornost, rozšiřují akční repertoár jeho myšlení, zvyšují tvořivost a posilují zpracování informací, jedinec si také více všímá vztahů a snáze vidí a chápe souvislosti (Mareš, 2013, s. 78). Afektivní stavy ovlivňují zapamatování a vybavování poznatků a dovedností, rozsah a hloubku získaných poznatků i motivaci a dosahování cílů (ibid.) Vyučování by proto mělo být podněcující, vzrušující, zajímavé, pestré, plné změn, prodchnuté osobním přístupem (Barták, 2008, s. 112). Příliš detailní pojetí výuky vede k informačnímu zahlcení a často se míjí s očekáváním účastníků. V případě, že lektor při svém výkladu setrvává pouze na úrovni obecnosti a ignoruje specifické, konkrétní a praktické využití obsahu výuky, riskuje ztrátu koncentrace účastníků a nezíská je k aktivní spolupráci (ibid., s. 18). Stimulaci učiva může lektor podle svého výukového stylu podtrhnout (ibid.):

- využitím vhodných vyjadřovacích prostředků,
- orientací na plnovýznamová slova, exaktnost, logickou výstavbu, správné a vhodné používání odborných termínů, včetně jejich názorného a živého osvětlení,
- vytvářením atmosféry životních situací, evokováním a asociativním vybavováním návazných zážitků,
- schopností vyvolat silnou představu osoby, děje,
- přizpůsobením atmosféře doby, místa (žánrová slova, dialektismy, ...)

- subjektivní formou, vyjadřováním osobních postojů a názorů,
- naléhavostí, vyzvou, apely ve vystoupení,
- expresivností a emociálností
- patosem, citovou nadneseností

4 Projekt a prezentace výsledků empirického šetření

4.1 Teoretická východiska empirického šetření

Pro uchopení sociální tvořivosti, o níž předpokládáme, že je specifickou součástí tvořivosti, musíme vycházet z definování tvořivosti jako celku. A tak jsme si nejprve položili základní otázku: „co je to tvořivost?" a snažili se o **nalezení základních východisek z oblasti obecné tvořivosti, která nám umožní vyčlenit a definovat faktory vztahující se k sociální tvořivosti.** Na základě prostudované literatury konstatujeme, že nazírání na tvořivost se proměnilo, a i když její **sociální perspektiva a následné dichotomické rozdělení na „individuální" a „sociální" není dořešena**. Z analýzy vědeckých článku posledních let vyplývá, že se badatelé, více než na snahu o definování nějakého dělení či struktury (což by problematiku tvořivosti mohlo vyjasnit a zpřístupnit), opravdu zaměřují na integraci rozdílných pohledů, jejich propojování a postihnutí všech rovin a vztahů ve vzájemných interakcích. **To ale vede ke stále komplikovanějšímu a obecnějšímu vymezení tvořivosti bez možnosti jasného praktického uchopení.** Od jednoduchého (i když problematického) vymezení tvořivosti na „nové a hodnotné" se dostáváme definicím tvořivosti např. jako ***„dynamický komplexní proces vzdorující úplnému popisu"*** (Franková, 2011, s. 45). To považujeme, zejména v souvislosti s aktuálním trendem na posilující univerzální požadavek „být tvořivý" a „pružně reagovat na změny", za nešťastný paradox vedoucí zpět k **omezování chápání tvořivosti na individuální paradigmata**, která jsou pro běžného jedince lépe uchopitelná. Za zásadní považujeme také diskuzi, zda je tvořivost disciplínou obecnou, tj. jestli platí něco společného pro všechna témata a přístupy nebo je specifická, tj. její faktory se v některých nebo ve všech ohledech liší. Rozluštění této otázky by vedlo nejen k **lepšímu porozumění fenoménu tvořivosti, ale hlavně by pomohlo k nalezení způsobu, jak ji účinně rozvíjet.** Baer (1991) dospěl k závěru, že tvořivost je specifická pouze pro určitou doménu, popř. jen pro určitý úkol. To by vysvětlovalo, proč je jen málo tvůrců úspěšných ve více doménách. Jiní vědci naopak předložili výzkumy podporující obecnost domény, tj. že existují určité obecné předpoklady tvořivosti platné pro všechny domény. Výzkumy jsou ale spojeny s mnoha koncepčními a metodologickými problémy a zdá se, že z nich nelze vyvodit jasný závěr. **Jako žádoucí se proto jeví rozvíjet tvůrčí potenciál studentů nespecificky a v různých oblastech.**

Změna paradigmatu tvořivosti obrací pozornost nejen k sociálním faktorům, které tvořivost ovlivňují, ale také do oblastí, které ještě nedávno s tvořivostí nebyly spojovány. Stále více (i když nespecificky) je akcentována **každodenní tvořivost** (tvořivost při běžných každodenních činnostech) či tvořivost v myšlení, postojích a názorech, kterou již Hlavsa charakterizoval jako **„tvořivý vztah ke skutečnosti"** (Hlavsa, 1981). Přestože již na konci minulého století byla tvořivost identifikována také v sociálních interakcích např. jako *„soubor schopností umožňujících člověku chovat se v daných kontextech novým a adaptivním způsobem,"*

(Gardner, 1993 in Diarra et al., 2017) či *jako „kreativní chování, které je zapotřebí všude tam, kde jsou problémy, včetně mezilidských situací,"* (Guilford, 1968 in ibid.), není tato oblast tvořivosti adekvátně rozpracována.

Podobně také problematika sociální tvořivosti není specificky zkoumána a rozpracována, pojetí jednotlivých autorů se různí a osciluje od redukované charakteristiky k obecně vymezeným zastřešujícím pojmům. Pro vyjasnění vztahu tvořivosti obecně a sociální tvořivosti a zamezení zkreslování chápání sociální tvořivosti považujeme za zásadní rozlišení **sociálně-orientované tvořivost** (tvořivost ovlivněná sociálními vlivy) a sociální tvořivost (tvořivost vznikající jako součást sociálních interakcí). **Sociální tvořivost pro účel této práce definujeme velmi úzce jako nové a účinnější chování či jednání jednotlivce v přímých dyadických sociálních interakcích.** Charakterizujeme ji jako tvořivost individuální, primárně subjektivně hodnocenou a oborově nespecifickou. Má dynamický a adaptivní charakter, tj. proměňuje aktuální kreativní situaci a vůči subjektům v interakci má formativní charakter. Cílem a motivací k sociální tvořivosti je změna v rámci dané sociální situace nebo sociálního vztahu, který je předmětem interakce. Sociální tvořivost se realizuje v mezilidských interakcích prostřednictvím komunikace za předpokladu připravenosti jedince reagovat v sociálních interakcích tvořivě, tj. novým a účinnějším chováním a jednáním. To je ovlivněno sociálně-psychologickými proměnnými subjektů v interakci a nich plynoucích bariér tvořivosti. Může mít záměrné (vědomé) provedení nebo být realizována na základě nezáměrných (nevědomých) procesů. Sociální tvořivost je akcentována v souvislosti s výchovou, vzděláváním a zejména s prostředím školy, protože převaha procesů v těchto souvislostech má situační charakter a probíhá pomocí sociální komunikace.

Rekvalifikace jsou součástí dalšího vzdělávání dospělých a nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti. V posledních letech ale získávají rekvalifikační programy prozákaznickou orientaci a stávají se výhodnou investicí pro profesní rozvoj každého zájemce. Oproti formálnímu vzdělávání mohou pružně reagovat na poptávku trhu a měnit svou nabídku podle aktuální situace na trhu. Díky stanoveným standardům plní roli kvalitního komplexního a prakticky orientovaného vzdělávání a poskytující oficiálně uznávanou profesní kvalifikaci pro výkon určitého povolání. Rekvalifikačních kurzů se účastní různorodé skupiny zájemců, pro něž je rekvalifikace novou sociální situací, v rámci které se musí vyrovnávat s mnohými těžkostmi a sociálními výzvami. Proto pokládáme za důležité propojení tématu sociální tvořivosti, jako prostředku pro efektivní zvládání sociálních interakcí, s tématem rekvalifikačního vzdělávání. Máme za to, že problematika nespecifické tvořivosti, každodenní tvořivosti či tvořivosti v mezilidských vztazích, není v souvislosti se vzděláváním dospělých či rekvalifikacemi dostatečně zdůrazňována. Přitom právě rozvoj těchto forem tvořivosti může mít výrazný pozitivní efekt nejen na efektivitu vzdělávání dospělých, ale zejména na jejich budoucí uplatnění na trhu práce, který lze v dnešních ekonomických, společenských i technologických či ekologických souvislostech považovat za značně nevyzpytatelný.

4.2 Cíle a úkoly empirického šetření

Cílem empirického šetření je popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti ve skupině účastníků rekvalifikačního kurzu. Šetření je zaměřeno na potenciál uplatňování sociální tvořivosti v interakcích mezi účastníky rekvalifikačního kurzu a mezi účastníky a lektory.

Základní vědecko-výzkumný problém je definován následovně:

- Uplatňují účastníci rekvalifikačního kurzu v době výuky sociální tvořivost?

Základní vědecko-výzkumný problém je dále rozložen do následujících specifických výzkumných otázek:

1. Jak účastníci rekvalifikačního kurzu chápou tvořivost, popřípadě sociální tvořivost?
2. Je rekvalifikační kurz pro účastníky novou sociální situací se sociálně-tvořivým potenciálem?
3. Jsou mezilidské interakce mezi účastníky a s lektory v průběhu rekvalifikace prostorem pro uplatňování sociální tvořivosti?
4. Ovlivňují účastníci rekvalifikačního kurzu vědomě komunikaci v mezilidských interakcích?

Z výše uvedeného výzkumného úkolu vychází vstupní hypotéza, se kterou do výzkumného šetření vstupujeme:

- Sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována, ale ne na úrovni vědomých záměrných procesů.

4.3 Analýza výzkumných nástrojů

Empirické šetření má charakter kvalitativního výzkumu a je realizováno pomocí případové studie, která se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho konkrétního případu. **Případová studie** byla zvolena proto, že je nejvýhodnější strategií pro případy, kdy jsou zkoumány otázky „proč" a „jak" se určité jevy (události) dějí, přičemž se **výzkum zaměřuje na přítomný jev v rámci jeho reálných kontextů bez možnosti (nebo s minimem) vlivu a kontroly na průběh událostí** (Hendl, 2005, s. 109; Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 101). V souhlasu s Hendlem předpokládáme, že *„důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům,"* (Hendl, 2005, s. 104). Případem je v našem kontextu myšlen rekvalifikační kurz jako celek.

Protože je naším cílem charakteristika chování konkrétní sociální skupiny jedinců, lze uvažovat také **o etnografickém zaměření studie**, kdy je usilováno o identifikaci mechanismů, struktur a podmínek, za kterých se dané chování projevuje (Hendl, 2005, s. 238-239). Etnografická studie byla také původním záměrem tohoto výzkumného šetření spolu

s triangulací datových zdrojů (zúčastněné pozorování + rozhovory s lektory + rozhovory s účastníky). Od tohoto záměru muselo být kvůli restriktivním omezením v souvislosti s epidemiologickou situací upuštěno.

Naše výzkumné šetření je studií typického (reprezentativního) případu s cílem na zachycení běžných i neobvyklých podmínek a okolností zkoumaných jevů a situací, je tedy **instrumentální** případovou studií, kdy se zkoumaná událost považuje pouze za prostředek pro určitý cíl. Cílem tak není specifické poznání případu, ale **porozumět na jeho základě externím teoretickým otázkám, které jdou za daný případ, tj. hledají se otázky na to, jak a proč daný fenomén funguje** v jeho současné podobě (Hendl, 2005, s. 107). Protože téma sociální tvořivosti není dostatečně rozpracováno, zvolili jsme **explorativní výstup studie**, jehož cílem je průzkum případu a jeho struktury (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 102) včetně definování působících vztahů, hypotéz či konstruování nové teorie včetně návrhů pro směr dalšího výzkumu (Hendl, 2005, s. 110).

Jak poukazují Švaříček se Šeďovou i Hendl, případové studie mohou zahrnovat rozličné přístupy, výzkumné záměry i postupy a metody (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 102; Hendl, 2005, s. 226). Naše výzkumné šetření zkoumá pomocí případové studie uzavřenou malou sociální skupinu účastníků konkrétního rekvalifikačního kurzu a **rozkrývá sociální dynamiku této skupiny, zkoumá vzájemné interakce, vztahy, role či konflikty** v souvislosti s uplatňováním sociální tvořivosti. Z tohoto důvodu jsme pro analýzu dat zvolili **hermeneutický přístup** poskytující celostní pohled při procesu odkrývání a porozumění souvislostí, jehož základem jsou námi definované specifické výzkumné otázky a směřuje k vyřešení definovaného vědecko-výzkumného problému a verifikaci či předefinování vstupní hypotézy. Proces porozumění případu zahrnuje předpoklady, které jsou v průběhu lepšího a hlubšího porozumění přehodnocovány a rozvíjeny (Hendl, 2005 s. 74-75). Jak uvádí Hendl, *„hermeneutické porozumění je vždy prozatímní a podléhá neustálé revizi,"* (ibid., s. 75). Pomocí zaměření na specifické výzkumné otázky budeme hledat důkazy potvrzující či vyvracející předpoklady, se kterými k našemu výzkumu přistupujeme.

Hermeneutický přístup naší případové studie je doplněn těmito metodami:

- **analytická indukce, která vychází z navržené hypotézy** a na základě analyzovaných dat zjemňuje vznikající názor na vztahy ve zkoumané situaci a vede k modifikaci teorie (Hendl, 2005, s. 236-237),
- **interpretací a komparací názorů a postojů** respondentů, jež mají v rámci studie vztah ke stejnému případu,
- **prvky zakotvené teorie** pro segmentaci a kódování získaných dat

Pro získání dat je zvolena **metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru**. Omezeně je čerpáno také z poznatků v rámci zúčastněného pozorování autorky této práce.

4.4 Podmínky realizace empirického šetření

Realizaci výzkumného šetření zásadně ovlivnila omezení, která vyplývala z nařízení vlády ČR a epidemiologické situace v souvislosti s onemocněním Covid-19 v období od březen 2020 do současnosti. **V důsledku těchto událostí nebylo možné realizovat prezenční vzdělávací aktivity včetně rekvalifikačních kurzů, a proto nebylo možné výzkumné šetření realizovat v plánovaném termínu v květnu 2020 a připraveném designu**, který zahrnoval triangulaci datových zdrojů, tj. zúčastněné pozorování autorky práce, hloubkové rozhovory s lektory a hloubkové rozhovory s účastníky rekvalifikačního kurzu. Z těchto důvodů bylo výzkumné šetření v redukovaném designu realizováno s poslední skupinou účastníků, která rekvalifikační kurz absolvovala před propuknutím epidemie na začátku roku 2020.

4.4.1 Volba výzkumného případu

Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu případu, který je integrovaným systémem s vymezenými hranicemi v čase i prostoru (Yin, 2003 in Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 97). Zkoumání se uskutečňuje vždy v reálním kontextu a za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu (ibid., s. 98). Případ je analyzován ve své komplexnosti, tj. usilujeme o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Záměrný výběr vhodného případu je ovlivňován nejen výzkumnými cíli a otázkami, tj. aby byl zajištěn výskyt zkoumaného jevu, ale také možností vstupu výzkumníka do přirozeného prostředí případu spolu s ochotou daných respondentů k participaci na výzkumném šetření (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 103). Z těchto důvodů byl jako výzkumný předmět této případové studie zvolen **profesní rekvalifikační kurz Fotoreportér (kód: 34-024-H)** realizovaný v termínu leden–únor 2020 vzdělávacím centrem v Praze, jehož byla autorka této práce garantem, částečně se účastnila výuky a měla možnost navázat s respondenty profesní i osobní vztah.

> Specifikem tohoto rekvalifikačního kurzu ve vztahu se sociální tvořivostí je skutečnost, že se na jednom místě sejde ve všech ohledech různorodá skupina účastníků, u kterých lze vzhledem k oboru rekvalifikace tvořivost předpokládat. Tato uzavřená skupina po dobu jednoho měsíce v rámci výuky koexistuje, kooperuje a spolupracuje, a je vystavena různým sociálním situacím a tlakům, které mohou přinášet nové sociální stimuly a být tak ideálním prostředím pro uplatňování sociální tvořivosti.

Rekvalifikační kurz Fotoreportér poskytuje komplexní profesní znalosti z oblasti reportážního fotografování. Kurz obsahuje **19 dní prezenční výuky** (150 výukových hodin, z toho polovina je prakticky zaměřena) v pracovních dnech, **účastníci tak spolu stráví 1 měsíc.** Kurz je **zakončen jednodenní profesní zkouškou** dle kvalifikačního a hodnoticího standardu MŠMT. Po úspěšném absolvování profesní zkoušky obdrží absolventi osvědčení o rekvalifikaci.

Účastníci kurzu po dobu (jeden měsíc) kurzu tvoří **uzavřenou sociální skupinu**, kde je předpokládána vysoká míra kooperace a spolupráce. Od začátku kurzu je lektory v rámci výuky podporováno bezpečné a inspirující prostředí s konstruktivní zpětnou vazbou pro přirozený odborný i osobnostní rozvoj účastníků kurzu. Metody výuky jsou přizpůsobovány konkrétní skupině účastníků s tím, že jsou akcentovány dialogické formy výuky a praktický výcvik. Pro výuku jsou preferováni lektoři specializující se konkrétní oblasti fotografování, v jednom běhu kurzu obvykle vyučuje **7 až 8 různých lektorů**. Garant rekvalifikačního programu stanovuje plán výuky, dohlíží na kvalitu výuky, hodnotí samostatné práce účastníků, řeší případné problémy a realizuje jako zkušební autorizovaná osoba profesní zkoušku.

4.4.2 Popis výzkumného vzorku

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření coby případové studie konkrétní sociální situace je výzkumný soubor dán reálnou skupinou účastníků profesního rekvalifikačního kurzu Fotoreportér, který se uskutečnil v termínu leden–únor 2020. Jedná se o **totální výběr respondentů (jednotek analýzy) v rámci jednoho výzkumného případu**. Kurz absolvovalo 7 účastníků a všichni byli ochotni se do výzkumu zapojit.

Respondent	Věk	Vzdělání	Bydliště	Úhrada kurzovného
R1: Anna	22	střední s maturitou	Praha	samoplátce
R2: David	28	základní	Ústecký kraj	ÚP
R3: Martin	33	vysokoškolské	Pardubický kraj	ÚP
R4: Jana	42	střední s výučním listem	Praha	ÚP
R5: Tereza	44	vysokoškolské	Jihomoravský kraj	samoplátce
R6: Pavel	55	střední s maturitou	Plzeňský kraj	zaměstnavatel
R7: Tomáš	62	vysokoškolské	Praha	samoplátce

Tabulka 1: *Přehled respondentů výzkumného šetření*

Jak je vidět z tabulky 1, skupina respondentů v rámci výzkumného šetření je velmi různorodá. Skupina zahrnuje tři ženy a čtyři muži ve věku od 23 let do 62 let. Národnost respondentů je až na jednu výjimku česká (R4: Jana má národnost maďarskou). Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů je vysokoškolské nebo střední, jeden respondent má jen základní vzdělání, když neuspěl u maturitní zkoušky a poté střední školu již nedokončil. Tři respondenti jsou z Prahy, ostatní jsou z různých krajů ČR.

V době konání kurzu byli tři respondenti nezaměstnaní a rekvalifikační kurz jim hradil Úřad práce, dva byli zaměstnanci, jeden OSVČ a jeden student. V současné době jsou tři z nich zaměstnáni, dva OSVČ, jeden student a jeden v předčasném důchodu. U žádného z respondentů není profesní kvalifikace vyplývající z rekvalifikačního kurzu v současné době hlavním zdrojem příjmů. Motivací pro vstup do rekvalifikace bylo u všech respondentů získání a rozšíření odborných znalosti a schopností z oblasti fotografování. Získání osvědčení

o profesní kvalifikaci hrálo roli jen u tří respondentů a nebyla zásadní. Dva respondenti neměli profesní ambice a rekvalifikační kurz považovali za „výhodnou příležitost“ pro rozvoj fotografování coby volnočasové aktivity.

4.4.3 Průběh výzkumného šetření

V rámci přípravy sběru dat byly sestaveny otevřené otázky tak, aby pro každou ze specifických výzkumných otázek byly obsaženy vždy alespoň čtyři specifické (tazatelské) otázky a zároveň, aby výsledná struktury rozhovoru reflektovala základní výzkumnou otázku našeho šetření. Do úvodní části rozhovoru byly zařazeny konverzační otázky zaměřené na dobu před rekvalifikačním kurzem pro uvezení tématu vyvolání vzpomínek. Naopak do závěru rozhovoru byly umístěny teoretické otázky ohledně cílící na obecnou problematiku tvořivosti.

Pro verifikaci vhodnosti zvolené metody sběru dat a navržené struktury rozhovoru byl realizován **předvýzkum** na dvou respondentech, kteří sice nebyli součástí sociální skupiny účastníků ze zkoumaného rekvalifikačního kurzu, ale stejnou profesní kvalifikaci absolvovali s jinou skupinou. Rozhovory byly kvůli problematické realizaci s face-to-face uskutečněny prostřednictvím video hovoru přes aplikaci Zoom. První rozhovor sice **potvrdil funkčnost zvolené metody sběru dat**, ale poukázal na náročnost zodpovězení velkého množství otevřených otázek, které neúměrně zatížily respondenty, prodloužily rozhovor a neposkytovaly konkrétnější odpovědi. Některé otázky byly proto přeformulovány na uzavřené s možností dodatku pro stimulaci podrobnějších odpovědí. Druhý rozhovor v rámci předvýzkumu potvrdil správnost **přeformulování otázek**. Oba rozhovory také upozornily na nutnost **nahrazení některých odborných výrazů a slovních spojení běžnou mluvou**, aby respondenti lépe chápali otázku a nepociťovali stres z přílišné formálnosti formulace otázek.

Respondenti byli osloveni telefonicky s prosbou o spolupráci na výzkumu a následně s nimi byly realizovány **krátké vstupní rozhovory** prostřednictvím po telefonu nebo aplikace Zoom a Skype, při kterých byli seznámeni se způsobem realizace výzkumného šetření a požádáni o doplnění statistických údajů. Tři respondenti (R3: Martin, R6: Pavel, R7: Tomáš) sice souhlasili s poskytnutím rozhovoru, ale odmítli realizaci rozhovoru formou videohovoru, protože takové aplikace nepoužívají či nemají dobré internetové připojení. Také respondent R1: Anna, která nyní pobývá v zahraničí, neměla k dispozici dostatečné internetové připojení a videohovor byl neustále přerušován. V důsledku všech limitujících faktorů, které nedovolovaly realizovat rozhovory osobně nebo prostřednictvím videohovoru (omezení v souvislosti s pandemií Covid-19 spojené se strachem respondentů z nákazy, rozmístění respondentů po celé ČR i v zahraničí, odmítání formy video-hovoru, technické problémy při realizaci videohovorů), bylo rozhodnuto o realizaci rozhovorů prostřednictvím telefonního hovoru. Toto řešení nepovažujeme za optimální, protože limituje neverbální složku komunikace, která důležitou součástí komunikace a sociálních interakcí. Protože analýza neverbálních komunikačních prvků v rámci výzkumných rozhovorů nebyla součástí výzkumného šetření, tak máme za to,

že telefonická realizace rozhovorů je validní. Musíme přiznat i klady tohoto rozhodnutí, spočívající zejména ve vstřícnosti respondentů (telefonní forma jim vyhovovala) a spontánních přátelských odpovědích, které nelimitoval ostych a stres vyskytující se v přímých mezilidských interakcích.

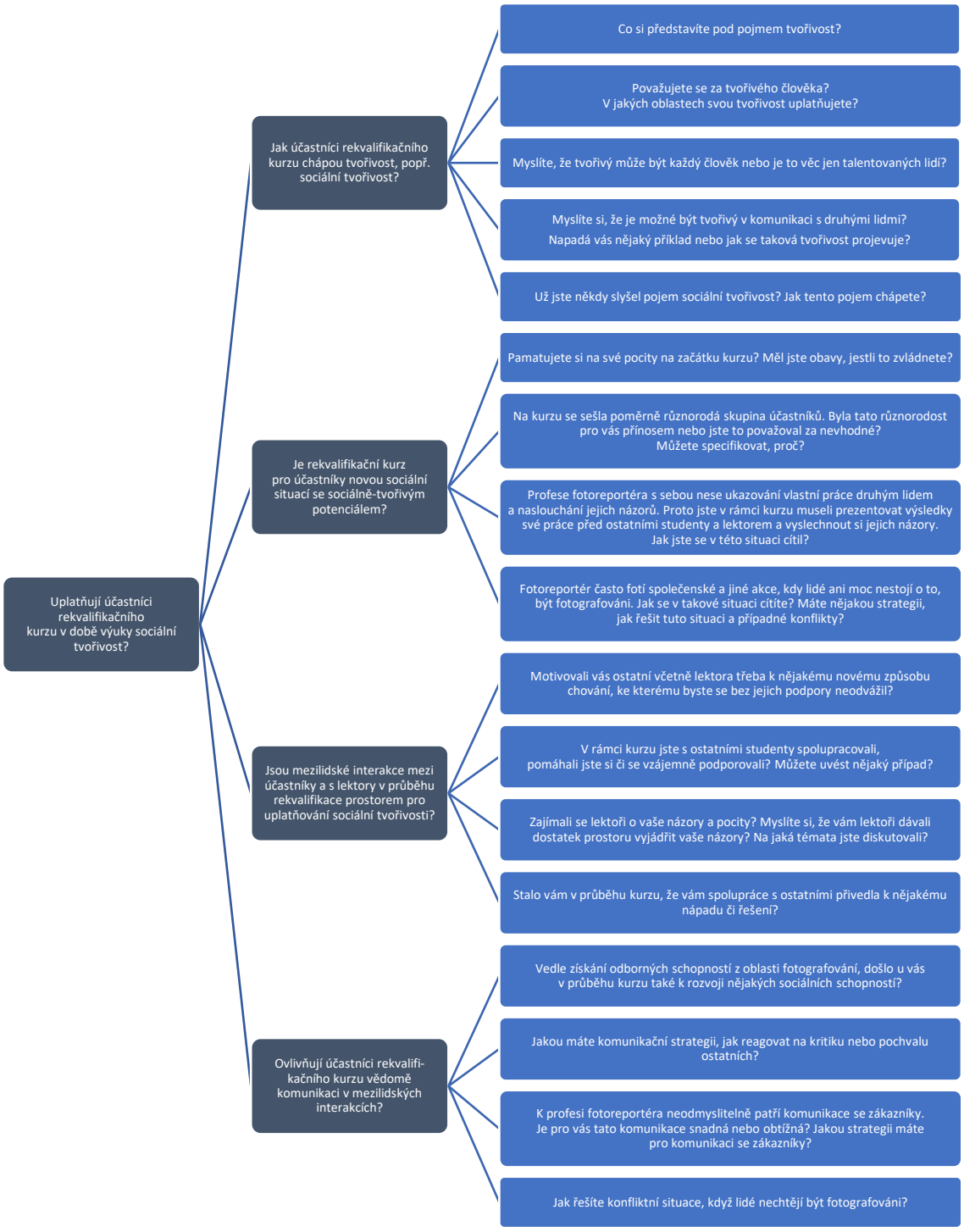
Výzkumné hloubkové rozhovory s jednotlivými respondenty probíhaly v dubnu a květnu 2021. S každým z respondentů byl realizován jeden rozhovor v délce 40 až 70 minut podle výřečnosti respondenta. Všechny rozhovory byly vedeny v příjemné přátelské atmosféře. V úvodu rozhovoru bylo respondentům vyjádřeno poděkování za spolupráci, byli ujištěni o anonymitě při zpracování i prezentování sdělených informací a byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru. Respondenti byli požádáni, aby odpovídali upřímně, spontánně, bez většího přemýšlení a bez snahy posuzovat správné a špatné odpovědi (není žádná správná a špatná odpověď). Také byli ujištěni, že žádný z jejich názorů nebude adresně prezentován vzdělávací agentuře, která kurz pořádala, a proto se mohou vyjadřovat svobodně a bez zábran. Rozhovor obsahoval připravené tazatelské otázky (viz obrázek 9), připravené doplňující otázky a spontánní situační otázky vyplývající z průběhu rozhovoru.

Respondent	**Délka rozhovoru**	**Poznámky o respondentovi** (zdroj: vlastní pozorování + výzkumný rozhovor)
R1: Anna/23 let	1:08:27	Milá, přátelská, komunikativní, ochotná. Zvídavá, cílevědomá, motivovaná. V komunikaci aktivní, uvolněná, konverzuje přirozeně a spontánně. Používá nespisovné výrazy, neslušná slova a slova v angličtině.
R2: David/28 let	56:50	Velice otevřený a spontánní, ale zároveň stydlivý a s nízkým sebevědomím, emocionálně nevyrovnaný. Velmi motivovaný a odhodlaný jít si za svým cílem. V komunikaci je velmi ochotný a autentický. Používá nespisovné výrazy, mnoho výplňových slov.
R3: Martin/33 let	40:48	Vstřícný, ale rezervovaný s introvertním nastavením. Přemýšlivý, logicky uvažující, vědecký přístup ke komunikaci. Mluva spisovná, strohá, krátká věcná sdělení.
R4: Jana/42 let	40:25	Milá, otevřená a snaživá. Rezervovaná, stydlivá, s nízkým sebevědomím, introvertní nastavení. Potřebuje se učit svým tempem jinak je snadno ve stresu. V komunikaci ochotná, ale spíše strohá. Automatická (korigovaná) snaha odpovídat „správně“.
R5: Tereza/44 let	43:41	Velmi otevřená, komunikativní, extrovertní. Aktivní, s potřebou rozvíjet se a mít nové zážitky. Vůči ostatním je podporující, inspirující. Při komunikaci se hodně směje a gestikuluje. Upřímná a přemýšlivá.
R6: Pavel/55 let	51:48	Vstřícný a ochotný, ale skeptický k hodnotě svých názorů. V komunikaci otevřený a přímý, ale témata komunikace a vztahů nemá potřebu řešit, odpovědi jsou krátké, bez konkrétního názoru. Komunikaci považuje za lehce vysilující.
R7: Tomáš/62 let	57:27	Ochotný a snaživý, ale s problémy s vyjadřováním, bez názoru na vztahová a komunikační témata. Mluva často přerušována mlčení a odkašláváním. Komunikaci se snaží odlehčit humorem.

Tabulka 2: *Poznámky k respondentům*

Výzkumný rozhovor byl nahrán funkcí nahrávání telefonního hovoru na mobilním telefonu, přenesen do počítače a za pomoci programu Express Scibe Transcription byla provedena

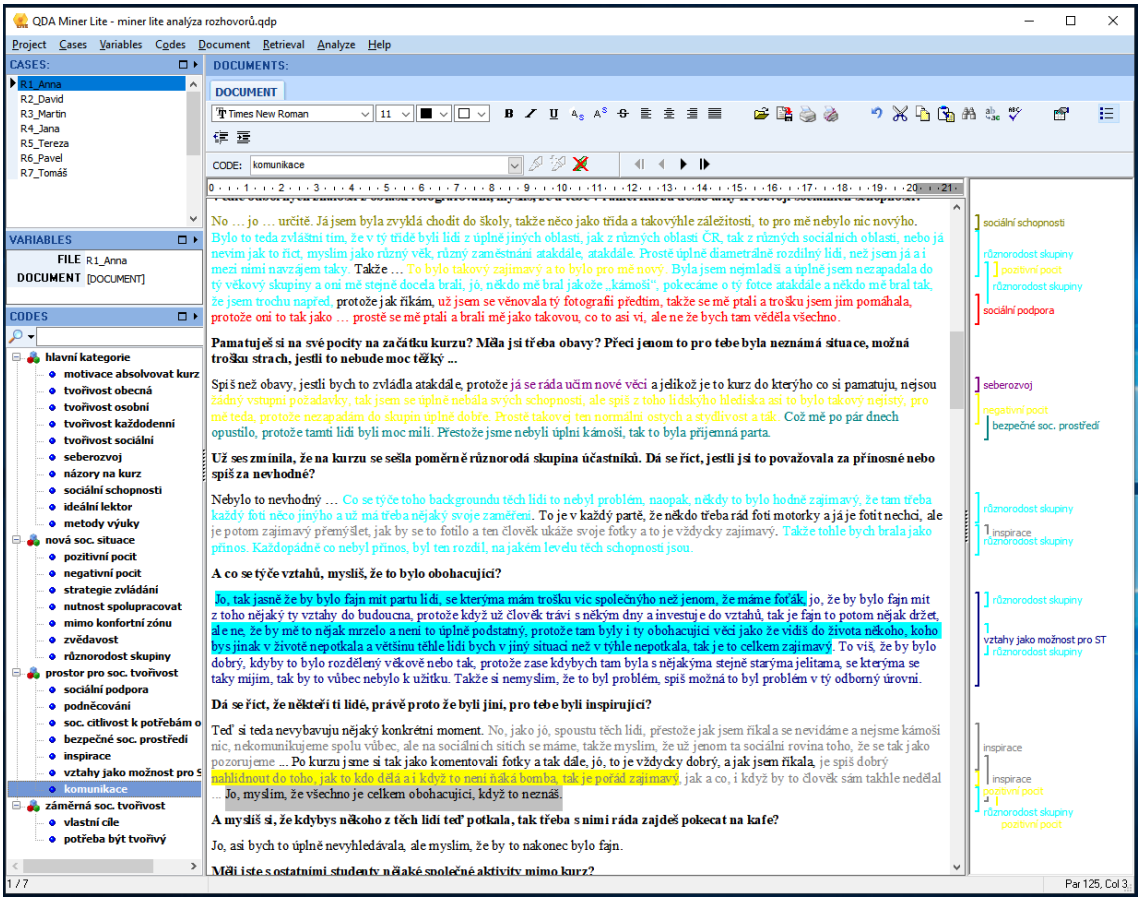
přesná transkripce rozhovorů do textové podoby. Z přepisu byly vypuštěny úvodní a závěrečné pasáže rozhovoru, které nemají souvislost s tématem výzkumu.



Obrázek 8: *Návrh otázek rozhovoru dle specifických výzkumných otázek*

4.4.4 Způsob zpracování dat

Po důkladném a opakovaném čtení přepsaných rozhovorů byly definovány základní kvalitativní kategorie a s použitím počítačového programu QDA Miner Lite bylo provedeno kódování rozhovorů pro následnou analýzu.



Obrázek 9: *Ukázka kódování v programu QDA Miner Lite*

4.5 Prezentace výsledků empirického šetření

4.5.1 Popis výzkumného případu

Protože pro popis výzkumného případu, tj. popis průběhu vybraného rekvalifikačního kurzu, nebylo možné zrealizovat plánované cílené zúčastněné pozorování, čerpáme zdroje dat z nezáměrného pozorování daného případu a z vlastní zkušenosti autorky práce.

Rekvalifikační kurz Fotoreportér, který je předmětem našeho zkoumání probíhal na přelomu ledna a února 2020 v Praze prezenční skupinovou formou, s výukou pondělí až pátek od 9:00 do 16:30 hod po dobu jednoho měsíce (19 výukových dní). Respondenti strávili ve vytvořené výukové skupině společně prezenčně při výuce 118 hodin, zbývajících 32 hodin realizovali samostatné úkoly mimo skupinu. Společně se sešli ještě při závěrečné jednodenní profesní zkoušce, která trvala 8 výukových hodin.

Kurz byl rozdělen do jeden až třídenních tematických lekcí, každou z lekcí vždy vyučoval stejný lektor specializující se na danou problematiku. Metody výuky byly závislé na vyučované problematice a výukovém stylu daného lektora. Většina lekcí sestávala z těchto fází:

- teoretické vymezení tématu prostřednictvím frontální monologické výuky s dialogickými a audiovizuálními prvky
- procvičování pomocí předvádění, instruktáže a praktické práce s fotografickou technikou v interiéru
- praktický výcvik a řešení modelových situací v exteriéru
- prezentování výsledné práce účastníků kurzu s následnou diskuzí
- shrnutí problematiky daného tématu

Získané znalosti byly prověřovány pomocí zadaných samostatných úkolů, kde kromě obrazové a technické kvality výsledného úkolu bylo hodnoceno také splnění zadání, odevzdání v termínu apod. Jako oporu studia obdržel k základním tématům studijní materiály, ostatní informace si účastníci zaznamenávali pomocí vlastních poznámek. Každý z účastníků měl k dispozici svůj fotografický přístroj a další základní vybavení a mohl tak pracovat samostatně. Při plnění zadaných úkolů v rámci výuky byla ale spolupráce mezi účastníky vyžadována.

Skupina účastníků, která se na kurzu shodou okolností sešla, byla velice různorodá ve všech parametrech. Nejvýraznější vliv na výuku měla odlišnost v úrovni výchozích znalostí a zkušeností, kdy Anna (R1) měla výrazně pokročilejší znalosti než David (R2) a Tomáš (R7), kteří byli úplnými začátečníky. Na tuto okolnost si stěžovali lektoři, ze strany účastníků stížnosti nezazněly. I přes velké věkové rozdíly mezi účastníky a jejich sociálním zázemím a původem (Praha/venkov, vzdělání, nezaměstnaní/student/zaměstnaní apod.) skupina velmi dobře kooperovala (což je u skupin tohoto kurzu běžné). Míra vzájemné pomoci a spolupráce byla tak výrazná, že u některých účastníků snižovala schopnost pracovat samostatně. Nejmladší účastník Anna (R1) často plnila roli pomocného lektora či modelky, a získala tak respekt skupiny i přes to, že se do skupiny mimo výuku nezačleňovala.

Rekvalifikační kurz Fotoreportér je náročný jak co do množství znalostí a schopností, které si účastníci kurzu musí osvojit, tak co se týče sociálních schopností. Účastníci do kurzu často vstupují s mírně naivní představou a často je zaskočí sociální nároky tohoto povolání, kdy nestačí jen dokonale a rychle ovládat fotografickou techniku, ale fotoreportér často vstupuje do různých sociálních situací a schopnost komunikovat s modely a jejich řízení silně ovlivňuje výslednou kvalitu fotografií. Náročná je také komunikace se zákazníky. Také účastníci ze zkoumané skupiny byli těmito nároky zaskočeni, a protože většina z nich je spíše introvertního nastavení (kromě Terezy), byla u nich znát silná tendence držet se mimo děj a fotografovat z dálky pomocí teleobjektivu, a tak se držet spíše v žánru dokumentární fotografie než reportážní. U Terezy (R5) a Anny (R1) byly snahy překonat ostych skupiny nejvýraznější, ale zdrženlivost zbytku skupiny jejich odvahu limitovala.

Rekvalifikační program Fotoreportér je obsahově i metodologicky postaven s jasným vzdělávacím cílem, tj. zprostředkovat dle daného profesního standardu v určené hodinové dotaci komplexní teoretické znalosti a praktické schopnosti pro výkon dané profese. Kurz je obsahově poměrně nasycen, probíhá v rychlém tempu a předpokládá u účastníků určitou míru aktivit nad rámec výuky v podobě samostatného procvičování, zpětné analýzy své práce a případného samostudia, když něco není úplně jasné. Bez angažovaného aktivního přístupu účastníka je zvládnutí výuky obtížné, nicméně je kurz přizpůsoben pro vzdělávání dospělých, u nichž se je předpokládána zátěž v podobě plnění dalších povinností (rodina, práce, ...). Možnost bezproblémového absolvování byla již ověřena v rámci již proběhlých kurzů. Ve zkoumaném běhu kurzu měli se zvládáním úkolů jak ve výuce, tak při samostatných úkolech, problémy všichni účastníci, i když v různé míře. Nejmenší problémy měla Anna (R1), jejíž výsledky byly po technické i obrazové stránce výrazně lepší než výsledky ostatních. Nejvýraznější problémy měla Jana (R4), která nezvládala rychlost výuky a trpěla výrazným stresem z toho, zda zvládne úspěšně složit profesní zkoušku. I přes poskytnutí výuky nad rámec rekvalifikačního kurzu a další podpory ze strany lektorů i ostatních účastníků, se tento stav nezlepšil až do konce kurzu. Se stresem bojoval také David (R2), který byl kromě téměř nulových počátečních znalostí a nekvalitní fotografické techniky limitován také svým zdravotním stavem, byl ale velmi motivován a ve výsledku dosáhl největšího posunu v rozvoji svých schopností. Dva nejstarší účastníci Pavel (R6) a Tomáš (R7) vykazovali nízkou motivovanost a jejich pokrok i výsledky byly nižší než u ostatních. Za možnou příčinu považujeme absenci profesních cílů (fotografování jako volnočasová aktivita pro blížící se důchod). Nejvyšší aktivitu, zájem a zvídavost vykazovala Tereza (R5), nejméně aktivní byl naopak Martin (R3), který byl, co se týče spolupráce a komunikace, v porovnání s ostatními velmi zdrženlivý a pasivní.

Všichni účastníci kurz dokončili a úspěšně složili také profesní zkoušku.

4.5.2 Kvalitativní analýza rozhovorů

V rámci kvalitativní analýzy rozhovorů jsme hledali, třídili a dávali do souvislostí **faktory, které mohou sociální tvořivost účastníků rekvalifikace ovlivňovat**. Byly nalezeny tyto kategorie faktorů (tučně jsou zvýrazněna slova, která sloužila pro kódování textu):

1. **Faktory plynoucí z postojů a chápání tvořivosti (ovlivňování tvůrčího potenciálu jedince)**

Otázky týkající se názorů ohledně tvořivosti byly pro respondenty těžké. Byť by se dalo předpokládat, že oblast fotografování se tvořivosti dotýká, nikdo z respondentů neměl na tvořivost definovaný názor ani o tomto tématu komplexněji nepřemýšlel. Anna (R1): *„Tvořivost je asi všechno, ne? Tvořivost je činnost nebo proces, ve kterým se hledaj nějaký řešení, asi?“* David (R2): *„První, co si představím, tak je asi originalita. Vymyslet něco, co je z úplně jiný strany, nad čím nikdo nepřemýšlí, tak jít na to třeba opačně. Abych neměl stejnej výsledek jako*

ostatní.“ Martin (R3): *„Tvořivost je ... schopnost najít řešení k nějakému problému.“* Jana (R4): *„Tvořivost, to je, když člověk může použít svou fantazii, být sám sebou a dělat věci po svým.“* Tereza (R5): *„Já si hned vybavím sama sebe. Já jsem exemplární případ tvořivosti!“* Pavel (R6): *„Něco vymyslet a dotáhnout to do konce. Něco nového nebo i inovovat starý.“* Tomáš (R7): *„Tak tvořivost je, podle mého soudu, pokud přetvářím realitu tak, abych vyjádřil třeba nějakou myšlenku.“* Všichni respondenti se shodují, že každý člověk může být nějakým způsobem tvořivý. Anna (R1): *„Každej může, ale ne každej chce nebo potřebuje.“* Martin (R3): *„Myslím si, že je to kombinace určitých vloh, které ne každý má úplně stejné a toho, jak moc se je ten daný člověk snažil rozvíjet. Takže je to i věc tréningu, toho, co všechno jsme se naučili, co v nás nějakým způsobem zůstává a potom se to podílí na tom kreativním procesu.“* Jana (R4): *„Asi tam ten talent hraje velkou roli, protože se člověk potom cítí víc sebevědomej, než když to nemá, že jo. Může být ztracenej … taky záleží na té fantazii.“* Tereza (R5): *„Tvořivost není záležitost talentu, ale naturelu.“* Pavel (R6): *„Každý může být tvořivý asi svým způsobem, v nějakém rozsahu. Někdo víc a někdo míň. A určitě se najdou takoví, kteří řeknou, že nic nebudou dělat. Jde ráno do práce, z práce se vrátí, sedne si do bytovky, pustí televizi a jeto.“* Tomáš (R7): *„No, myslím, že může být tvořivej každej člověk nebo že v podstatě, každej člověk je trošku tvořivej. Jen každej trochu jinak.“* Všichni respondenti se také za tvořivé bez zaváhání považují. Jejich tvořivost se projevuje v různých oblastech. Část respondentů směřuje tvořivost do **uměleckých či řemeslných činností**, ve kterých podávají nějaký **nadprůměrný výkon**: Martin (R3): *„Kromě fotografování mě ještě zajímá hodně třeba hudba, ale zajímá mě třeba tiskové techniky. A obecně mám asi schopnost řešit problémy, třeba i design přístrojů a nástrojů.“* Jana (R4): *„Tak, já jsem velice zručný člověk. Často dělám rukama, mám tu fantazii, já třeba šiju, předělávám starý nábytek, renovuji staré kousky, jinak dělám i rekonstrukce bytu, taky vlastníma rukama včetně pokládání podlahy, dlaždice, štukování, … prostě takovýhle věci.“* Tomáš (R7): *„Tak chvilku jsem maloval, ale něměl jsem pocit, že … tam dělám nějakej dostatečnej pokrok. Zrovna tak jako s tím, že prostě rád zpívám, ale že možná pro tu muziku udělám lépe, když budu zpívat tiše jen tak pro sebe.“* Pavel tvořivost situuje také do činností, ale také do **řešení problémů** v pracovních činnostech: Pavel (R6): *„Myslím, že jsem tvořivej v různých oblastech. Například … syn je truhlář, tak děláme se dřevem, profesně dělám se železem, improvizace na poli. Jsem asi všeobecně tvořivej.“* Zbývající respondenti nespojují tvořivost s konkrétními činnostmi, ale charakterizují ji spíše jako **životní postoj**: Anna (R1): *„Moje tvořivost se uplatňuje v různých kreativních schopnostech a aktivitách. Může to být kdekoliv v životě, kreativní řešení může být všeho, že jo.“* David (R2): *„Já si myslím, že jsem tvořivej asi ve všech oblastech, co se týkaj mého života, se snažím být kreativní, originální a dělat si to po svém.“* Tereza (R5): *„V co úplně nejvíc oblastech, asi ve všem, já myslím, že asi nejsem schopná dělat nic nějakým standardním postupem.“*

Otázka na pojem **každodenní tvořivost** respondenty trochu zaskočil, ale kromě Jany byli schopni uvést příklad, který je jako první napadl: Anna (R1): *„Třeba si zapomeneš koupit filtry na kafe, tak to uděláš přes kapesník.“* David (R2): *„Každej den jiná trať, jiná strategie, jiný prostředí, jiný počasí, takže já v tom vidím kreativitu jakoby každej den jinou, ale na blint, že se na to člověk nemůže připravit, že prostě musí bejt kreativní, aby si nějak poradil. Teď jsme třeba*

chytli na trati déšť, ale pořádnej, že nás to vyplavilo, všichni se schovali do stanu, ale já vzal deštník a člověka, co mi ho držel a šel jsem fotit do deště a ty fotky byly potom nejlepší. Já jedinej vyběhl a byl jsem ve svým živlu, no." Martin (R3): *„Jakoby vědomě nežít nějakým životem, který by byl klišé, ale naopak i ty běžné situace řešit aspoň trošičku jinak, protože ta různorodost potom přispívá k tomu, že ten život ubíhá pomaleji.*" Tereza (R5): *„Tvořivost je nejenom v té pracovní stránce, ale ve všem, co dělám. Že prostě ten chleba nenamažu jenom takhle narovno, ale že na něho manželovi udělám srdíčko.*" Pavel (R6): *„Každej den řešíme v práci nějakou věc. Rozbije se třeba nějaký stroj, a co s tím já teď? No rychle to musíme vyřešit, aby to zítra bylo plnilo plán, no.*" Tomáš (R7): *„Jako člověk každej den jí, tak může každej den udělat třeba něco jinak, jo? Tak byť by to bylo, že si řeknu: Hernajs, tak do toho mletýho masa dám tentokrát jiný koření.*"

Pojem **sociální tvořivost** respondenti neslyšeli a nevěděli, co si pod ním představit. Na otázku, zda je možné uplatňovat **tvořivost v komunikaci** odpověděli všichni respondenti kladně, ale většina z nich neměla představu, jak by se taková tvořivost projevovala. Anna a Jana si tvořivost spojily se slovem **charisma**. Tomáš považuje za tvořivé „nezkazit druhému den špatnou komunikací". Anna, David a Pavel vidí důkaz tvořivosti v komunikaci ve **funkčnosti a efektivitě komunikace**. Z tohoto závěru vychází i Martin (R3): *„Chce to nějakou vědomou práci s tím vyjadřováním, a ne mluvit na autopilota v naučených frázích. Můžeme tu tvořivost definovat jako hledání té nejjednodušší a nejefektivnější cesty, jak se s tím člověkem domluvit. Můžeme mluvit 10 minut a vyjádřit tu myšlenku nebo můžeme říct tři jasné věty a říct to hned a máme větší šanci, že to ten druhý pochopí. Přijde mi, že většina lidí se nad tím takhle hluboce nezamýšlí, proto ta komunikace je občas taková ... kostrbatější.*" Anna uvažuje o tvořivosti v komunikaci z různých pohledů: Anna (R1): *„Myslím, že vždycky musíš být trochu tvořivá, když chceš vycházet s lidma. Zrovna v tý skupině, která není zrovna automaticky kompatibilní, tak člověk musí být vždycky tvořivej. Ale tvořivost není jenom vědomá, že jo. Jestli ta komunikace je efektivní ... máš strašně moc rozhodnutí, co dělat, a buď se o tom rozhoduješ racionálně nebo přirozeně ... máš spoustu dalších možností, a to je všechno vlastně o tý tvořivosti, nebo se prostě zachováš tak, jak se zachováš, no. Ale i tak tam ta tvořivost stejně probíhá, ale trošku na pozadí.*" Tereza považuje tvořivost za samozřejmou součást komunikace a její podstatu spatřuje ve vzájemném poznávání a přizpůsobování se partnerovi v komunikaci: Tereza (R5): *„Člověk se s tou komunikací prostě nějak mazlí.*" Pro komunikaci se zákazníkem má tuto komunikační strategii: Tereza (R5): *„Já se tak nějak chovám jako chameleon, já se přizpůsobím částečně i jeho například nářečí, protože mluvím spoustou nářečí, prostě se pokusím přeladit na jeho notu, zjistím, co máme společnýho a čím se ten člověk zabývá. Takže ta tvořivost, to je vlastně přizpůsobivost těm zákazníkům.*"

2. Faktory plynoucí z motivace ke vzdělávání a vztahu k dané profesi (ovlivnění ochoty, vůle a aktivity při participaci na procesu vzdělávání)

Všichni respondenti měli pro účast v kurzu jako **cíl vzdělávání** získání a rozvoj odborných znalostí a schopností z oboru rekvalifikace, tj. v oblasti fotografování. Jejich **motivací** byl rozvoj v oblasti, kterou považovali za zábavou, stimulující a pro sebe za uspokojující. Jak uvádí např.

Tereza (R5): *„Je to opravdu pestrá práce, zajímavá, setkávání s lidmi, i s tím jezdit si po světě a tak ...“* nebo Pavel (R6): *„Zachycování těch příběhů, to je mi velmi blízké.“* Všichni respondenti uvádějí **profesní ambice** se jako fotoreportér (fotograf) v budoucnu živit, ale u Jany, Pavla a Tomáše byla volba kurzu spíše náhodná: Jana (R4): *„Byla jsem zrovna bez práce a viděla jsem tu možnost. To nebyl účel, dokonce jsem to viděla náhodně a využila jsem tu možnost, že mi Úřad práce mohl celý kurz uhradit.“* Pavel (R6): *„Dostal jsem k padesátinám svoji první digitální zrcadlovku, a protože čím víc se toho dozvíte, tím víc víte, že toho moc nevíte, no tak jsem si našel kurz.“* Tomáš (R7): *„Kvůli nemoci jsem přišel o práci a byl na Úřadu práce, tak jsem tam zahlédl leták o tom kurzu a oni mi ho schválili.“* Naopak Anna a Tereza měly jasnější **profesní plán**. Pro Annu byl kurz testem pro její budoucí profesní kariéru: *„Kurz jsem se rozhodla absolvovat, protože mě baví focení a chtěla jsem vědět, jestli bych to chtěla studovat dál, jestli bych to chtěla dělat jako profesi. Nyní studuji fotografii na VŠ.“* Tereza si chtěla plnit svůj sen a najít pro sebe ideální povolání: Tereza (R5): *„Tenkrát bylo mým snem se tím opravdu živit a viděla jsem v tom i možnost, jak se dostat do světa s velice příjemnou prací a nebýt vázaná na jedno pracoviště, přijít do styku se zajímavýma lidmi při práci, mít prostě pestrou práci kdekoliv.“* Davida a Martina přivedly k nápadu absolvovat rekvalifikační kurz zdravotní problémy a následná profesní stimulace ze strany ÚP, rekvalifikační kurz tak absolvovali v rámci podnikatelského záměru. Annina motivace pro absolvování kurzu pramenila také z **nudy**, kterou zažívala při studiu původní vysoké školy, které ji neuspokojovalo: Anna (R1): *„Kurz byl taková produktivní prokrastinace od ostatních věcí.“*

Všichni respondenti si zvolili obor rekvalifikace podle **vlastního výběru**, při které zohledňovali zejména obsahovou komplexnost kurzu. Výběr kurzu respondenti s nikým nekonzultovali, kromě dvou nejmladších respondentů, kde lze vidět **vliv rodičů**. Anna se radila se svou matkou, u Davida byl vliv rodičů zásadní. Jejich vliv byl nejen motivující: *David (R2): „Maturitu jsem neudělal, makal jsem po fabrikách, mamka viděla nabídku toho kurzu a říká: „hele, baví tě fotit“, tak jsem uvažoval, že to zkusím.“* ale také silně podporující: David (R2): *„Já jsem v tu dobu nic moc neměl a byl jsem po velký bouračce, takže jsem o práci přišel, dva roky jsem bojoval, učil jsem se znova chodit, že to fakt bylo velký. Dali mi foťák a já jsem se v tom prostě našel. Rodiče mi hrozně pomohli. Bez nich bych to nedal.“* Absolvování rekvalifikačního kurzu hodnotí zpětně všichni respondenti kromě Jany jako velmi **pozitivní zkušenost**: Anna (R1): *„Byla to sranda, spoustu lidí jsem poznala, naučila jsem se spoustu věcí.“,* David (R2): *„Bylo to takový interaktivní, pestrý ve všem, v každém směru.“* Martin (R3): *„Získal jsem tam řadu cenných zkušeností, které se později hodily.“* Tereza (R5): *„Perfektní zkušenost, na kterou doteďka si každý den vzpomenu, a perfektní kolektiv lidí, perfektní lektoři.“* Tomáš (R7): *„Něco jsem už uměl, ale přesto jsem se toho hodně naučil.“* Nejkladněji vnímala absolvování kurzu Tereza (R5): *„Hrozně ráda na to vzpomínám jako na jednu z parádních životních zkušeností a musím říct, že kdyby to šlo, tak bych šla do nějakýho takovýho velkýho dlouhýho kurzu znova.“* a David (R2): *„Dostal jsem druhou šanci a už jsem jí nepustil. Kurz mi změnil život.“* Naopak pro Janu byla účast v kurzu náročná, a i když uznává pozitivní odborný rozvoj v oblasti fotografování, příště by raději volila

individuální kurz, jehož náročnost by byla přizpůsobena specificky jejím možnostem. Jana (R4): *„Upřímně řečeno, pro mě to bylo strašně složitý a potila jsem krev.“*

3. Faktory plynoucí z procesu výuky v rámci rekvalifikace (podpora nebo limito-vání rozvoje tvořivosti účastníků kurzu)

Respondenti dle svých slov preferují **praktickou výuku** s aktivním lektorem, který neuplatňuje čistě jen monologický výklad bez **zapojení studentů**. Pavel (R6): *„Nebyla to taková ta striktní výuka, tady mám slajdy, takhle jedu, tady vám to takhle říkám a nic víc vám k tomu neřeknu, tak takhle to nebylo.“* Tereza (R5): *„Prolínaly se přednášky, učení se příkladem, zkoušení vyřešit to sami a potom jakoby následná korekce nějakým lepším postupem, byly i písemné materiály, prostě všechny tyhlety metody. Hodně to bylo interaktivní, což bylo super.“* Anna (R1): *„Obecně je lepší, když je to interaktivní, to je myslím nejvíc efektivní způsob.“* Jana (R4): *„Když je to takový přátelský, tak to asi víc pojmete, víc toho pochopíte.“* Tereza (R5): *„Mám ráda, když klade otázky, nechá nás odpovědět po svém a pak to zodpoví správně.“* Následek monotónního nebo nejasně strukturovaného vyučování vnímali respondenti jako **nudné**: Jana (R4): *„U jednoho lektora mi to přišlo jak ve škole ... prostě monotónní monolog … to je nudný, myšlenky pak odcházejí jinam a nesoustředíš se.“* Martin (R3): *„Technicky vzato tam byla asi nejobtíženější ta nuda v rámci výuky některých lektorů, protože jsem z nich cítil právě to, že ani nevědí, co nás chtějí naučit.“* Někdy ale byla aktivita lektora zatěžujícím prvkem: Anna (R1): *„U mě osobně záleží na tom, jaký mám den. Když třeba edituju fotky do noci a potom jsem druhý den unavená a lektor se mě na něco zeptá, tak dokážu být dost iritovaná.“* Také Tomáš, nejstarší respondent (62 let) někdy preferuje výuku bez pro něho rozptylujících otázek ze strany lektora. Tomáš (R7): *„Takže joo ... myslím si, že to není špatný jako oživení. Já bych to vnímal jako když přednášející udělá nějaký žert, aby upoutal pozornost, jo? Aby jako ty lidi neupadli do hlubokého zimního spánku, když je to příliš monotónní. Takže samozřejmě tohle je dobrý, když lektor občas udělá to, že se zeptá na nějakej názor těch lidí. Ale ten lektor je tam od toho, aby nás něco naučil a nemůže to být celý postavený na tom, že my budeme hádat správné odpovědi, že jo. To bysme na ten kurz nemuseli chodit. Ale v některých případech ano, já to beru spíš jako oživení než jako výukovej prostředek.“*

Lektoři jsou zásadním faktorem efektivního vyučování. Respondenti měli vůči lektorům v rekvalifikačním kurzu tato **očekávání**:

- **odbornou erudovanost:** Tereza (R5): *„Musí jednak teda perfektně zvládat svůj obor, ale měl by být taky trošku jako inovativní, originální a umět vysvětlovat.“* Tomáš (R7): *„Především on to musí umět, ale to ještě není záruka toho, že to umí vyložit.“*
- **schopnost podat obsah výuky srozumitelně, názorně a strukturovaně:** Martin (R3): *„Ideální lektor ví, co chce předat, má na to nějaký jednoduchý, ale jasný systém, jakým způsobem toho chce docílit a ví, kvůli jakým konkrétním situacím chce tohle ty žáky naučit.“* Tomáš (R7): *„Je docela důležitý, aby to ten lektor poměrně jasně, srozumitelně a konzistentně vysvětlil. Hlavně by neměl bejt zmatečnej, což občas se stává, že skáče z jedný*

věci na druhou a člověk se může začít ztrácet v těch informacích, protože neví, jestli furt mluví o tomhletom nebo o něčem dalším.“

- **přátelský přístup:** Pavel (R6): *„Přátelský mi vyhovuje víc. Takový to direktivní vyučování nemám moc rád.“* Jana (R4): *„Asi přátelštěji je lepší. Protože člověk se pak u toho uvolní, i se nestydí se ptát a něco …“* David (R2): *„Přátelští byli lektoři asi úplně všichni, každej se nám snažil předat prostě to svoje, nevím, prostě komunikovali v pohodě.“*
- **podporující přístup (trpělivost, empatie, respekt, ochota pomoci, zájem):** Anna (R1): *„Tak měl by být trpělivý, hóóódně trpělivý. Měl by umět vcítit se do kůže druhých, jo empatický.“* David (R2): *„Ideální lektor je schopnej pomoct, vidí ty nedostatky a snaží se je odstranit a je vám k dispozici třeba i v osobním volnu, když potřebujete s něčím poradit, pomoct, prostě se na vás nevykašle a neřekne „teď nejste ve škole, to máte smůlu“.“*
- **autentičnost a svébytnost:** Pavel (R6): *„Jó, to můžeme si potykat, i když jsou kluci mladší o hodně, jo jo, prostě posadit to na bázi spolupráce, ne jako učitel žák.“* Anna (R1): *„Měl by být respektující, ale měl by mít taky nějakou autoritu, nějakej kompromis mezi tím. Měl by být sebevědomý, ale zdravě sebevědomý. Měl lektor by se taky umět učit se i od těch účastníků a měl by se dokázat srovnat s tím, že třeba neví všechno a ti účastníci ho můžou inspirovat zpátky, a to je potom benefit pro všechny.“*

Jako nejvíce problematické vnímali respondenti **adekvátní řízení výuky**, zejména co se týče **odlišné úrovně znalostí** a hloubky (detailnosti) prezentovaných informací. Tereza (R5): *„Lektor by měl víc vnímat ty svoje svěřence, jak reagují, najít nějaký kompromis mezi tím nejrychlejším a nejpomalejším článkem v té třídě, aby někdo tam nešťastně nezaostával, ale aby to šlapalo.“* Z této oblasti pramenilo také nejvíce **negativních emocí**. Zatímco Anna by uvítala rychlejší a intenzivnější výuku: Anna (R1): *„Trošku tam byl problém s tím, jak jsou tam lidi s různým základem. Nejvíc mě iritovalo to, když se ta lekce moc zpomalila a pro mě to byla ztráta času. Když se jinej člověk ptá, jako by to nikdy neslyšel, a lektor mu nechce říct, že je úplně blbej, tak mu to zase zdlouhavě vysvětluje, tak to mi fakt zvedalo adrenalin. Ale to asi víc lidem, protože to bylo zbytečný lajdáctví.“,* tak Jana nedokázala držet krok a považovala rychlost výuky i objem předkládaných informací za neúměrné: Jana (R4): *„Bylo to strašně rychlý a bylo toho strašně moc, ale času na to, pořádně se to naučit, bylo strašně málo. Já prostě potřebuju vědět všechno od A do Z, všechno si prožvýkat a pochopit, proč to tak je. Pro mě to bylo strašně složitý. Taky neumím poslouchat a psát si zároveň, neumím se soustředit na oboje, buď jedno, nebo druhý. To jsem právě na tom kurzu … jsem zapisovala a zapisovala, měla jsem co dělat, abych to stíhala, pak jsem si to přepisovala doma, abych to pochopila, co jsem vůbec psala.“* Také Pavel byl s odkazem na svůj věk rozsáhlostí výuky přetížený. Pavel (R6): *„Zasypat mě v mým věku informacema, že když chci fotit, musím si vypočítat tohle, a přepočet na tohle, ... Jo, to prostě já nedám. To jsou věci, které jsou na můj věk už moc náročný. Ideální je polopaticky vysvětlit, smířit se s tím, že já ve svým věku pochopím, jak to funguje, ale nemusím to znát dokonale, tím to pro mě končí, já nepotřebuju detaily, jestli je v objektivu osm čoček nebo jedenáct.“* Problémy pociťovala i Tereza (R5): *„Šlo to*

dost rychle, že jsem se ani já nechytala, a to jsem myslím patřila k tomu průměru než k těm pomalejším.“ Nejvíce respondenti oceňovali konkrétní odborné **zkušenosti lektorů** plynoucí z **praxe** fotografické profese, které považovali za **motivující**, **inspirující** a jako cenné know-how, které by jinde nezískali: David (R2): *„Každý den jsme měli jinýho lektora, to se mi líbilo, že měl svůj žánr, ve kterým vynikal. Člověk, co fotí všechno a vlastně nic na vyšší úrovni nemůže dát tolik, jako specialista.“* Martin (R3): *„Najít si dneska na internetu nějaké informace je záležitostí několika vteřin, takže spíš jde o to si to s někým konkrétně vyzkoušet na tom místě, což už ten internet zprostředkovat nemůže.“* Tomáš (R7): *„To jsou věci vysloveně z praxe, co nám lektoři vyprávěli, podle mě jsou strašně důležitý věci, a přitom se v odborné literatuře o tom nevyskytujou.“*

Většinu lektorů hodnotí respondenti jako přátelské a **podporující**. Pavel (R6): *„Lektoři byli skoro samí chlapi a s těma byla řeč. Když zjistili, že to třeba dost nechápu, tak to zopakovali, takže byli vstřícní.“* David (R2): *„Každej den se učitel ptal jakoby co si o tom myslíme, jakej to má na nás dopad, všechno tohle jsme probírali a do detailu jsme to řešili.“* Anna (R1): *„Komunikace s lektory byla myslím dobrá, byla tam většinou **dobrá nálada**, lektoři to drželi na dost přátelský úrovni, což hodně pomohlo, tak já, když jsem tam byla nejmladší, tak jsem se tam necítila jako nějaký dítě tam, což se mi někde jinde, kde byli všichni starší, stávalo. Tak tady i ti lektoři, kteří jsou dvakrát, třikrát starší než já, tak se ke mně chovali stejně jako k ostatním, což bylo super. A taky dokázali **ocenit**, že nejsem úplně nešikovná a že to třeba dělám dobře. A nebyl tam nějaký problém, že by někoho nadsazovali. Dokázali i **pochválit**, takže to probíhalo docela dobře a nálada byla vždycky přátelská. Někteří lektoři nabídli, hej, pošlete mi emailem, když chcete něco zkonzultovat.“* Pavel (R6): *„Občas sklouzlo do diskuze. Že jsme řešili, proč je to tak a proč to není, otázky a odpovědi, to jsme měli.“* Martin (R3): *„**Diskutování** s lektory jsem ocenil. Určitě bych si sám našel jiné cestičky, protože často je k jednomu problému více možných cest, jak to řešit, takže takhle jsem se setkal s větším množstvím cest, než kdybych to řešil sám.“* Lektoři účastníky kurzu podporovali také v **rozvoji sociálních dovedností**. David (R2): *„Lektoři nás učili, jak se k těm lidem chovat, jak s nima komunikovat, jak se chovat k dalšímu reportérovi, jak ke klientovi, co si můžeme dovolit, na co si dát pozor. Takže celkově nás učili jakoby jak komunikovat.“* Martin (R3): *„Dalo by se říci, že jakákoliv skupinová činnost a obzvláště výuka vede k rozvinutí sociálních schopností. My jsme si tam mohli vzájemně různě konzultovat a probírat ty věci spolu, nejenom s tím lektorem.“* Pavel a Tomáš si naopak nemyslí, že by v jejich věku bylo možné či potřeba sociální dovednosti rozvíjet: Pavel (R6): *„V rámci mé profese jsme měli už spoustu školení, jak jednat se zákazníky, jak pokládat otázky a tak dál. Takže v tohle tom asi žádný posun nebyl.“* Tomáš (R7): *„To v mém věku asi ne. Já už se moc neměním. Ale s druhými lidmi nemám problém, myslím, že už jsem v sociálních schopnostech dost zkušenej.“*

4. Faktory plynoucí z interakce v rámci sociální skupiny (vzájemné ovlivňování)

Všichni respondenti se shodují, že se z nich velmi rychle stala **dobrá parta**, že spolu rádi trávili čas v rámci výuky i například v obědové přestávce či po výuce, ale to ne moc často, protože **nebyl čas** a někteří účastníci dojížděli či měli jiné povinnosti. Tereza (R5): *„Chodili jsme na*

polívku, na obědy, hodně jsme aj jako by společně komunikovali, sem tam jsme zašli na pivo, ale ono jich spousta odjížděla, takže to nešlo takhle úplně.“ Před kurzem měli nejmladší respondenti **obavy**, jestli do skupiny zapadnou. Anna (R1): *„Neměla jsem obavy ohledně svých schopností, ale spíš z toho lidskýho hlediska asi to bylo takový nejistý, pro mě teda, protože nezapadám do skupin úplně dobře. Prostě takovej ten normální ostych a **stydlivost** a tak. Což mě po pár dnech opustilo, protože tamti lidi byli moc milí. Přestože jsme nebyli úplní kámoši, tak to byla příjemná parta.“* Velmi nadšený a pozitivně překvapený byl zejména David, který nemá dobré **zkušenosti** z minulosti. David (R2): *„Všichni jsme tam vycházeli úplně peckově. Všichni jsme se tam bavili, přišli jsme si jak rodina. Nebyl tam člověk, který by se stranil, prostě. Oproti střední škole a základce, kde jsem měl peklo a spolužáky hrozný, tak tady jsem si to fakt užil a myslím, že ostatní taky. Opravdu! Já jsem se tam cítil moc dobře.“* Také Pavel si kladl před kurzem otázku, zda ho podle předpokladu mladší spolužáci dobře přijmou: Pavel (R6): *„Byli tam spíš mladší ve věku mých dětí, což pro mě bylo v pohodě, ale oni si možná říkali, co tady ten dědek dělá?“* Nejstarší Tomáš naopak obavy neměl, protože je zvyklý pohybovat se ve věkově různorodých kolektivech a s mladými lidmi si dobře rozumí: Tomáš (R7): *„Ze začátku jsme se s ostatními neznali, ale potom už to bylo dobrý a byli jsme dobrý kolektiv. Já bych řek dobrá třída, jako na vejšce třeba.“*

Odlišnosti mezi jedinci ve skupině sami respondenti vnímali jednoznačně jako obohacující, oceňovali **různorodost** pohledů, názorů a zkušeností, což se snažili využít pro vlastní **sebeaktualizaci**. Anna (R1): *„Bylo to teda zvláštní, že v tý třídě byli lidi z úplně jiných oblastí, jak z různých oblastí ČR, tak z různých sociálních oblastí, myslím jako různý věk, různý zaměstnání atakdále, atakdále. Prostě úplně diametrálně rozdílný lidi, než jsem já, a i mezi nimi navzájem taky. Nebyl to problém, naopak, někdy to bylo hodně zajímavý.“* David (R2): *„Byl přínos, protože každej viděl jinýho směr života, jinýho přemýšlení, jinýho postoj, ale ve finále jsme tam všichni byli kvůli tomu focení, takže jsme se hledali a přijde mi, že každej příběh tam byl originální, prostě si prošel něčím jiným. Já si myslím, že skvělý.“* Martin (R3): *„Působilo to na mě plnohodnotněji, že tam zazněly názory ze všech věkových skupin i zkušeností, a to se vzájemně doplňovalo.“* Jana (R4): *„Jak říkám, ta naše parta byla docela fajn, věkový rozdíly tam byly docela velký, ale to bylo super. Dokonce jsme si to říkali, že je dobře, že jsme se takhle sešli, nebylo to takový, že jsme si cizí, ale jako kdybychom se znali už dlouho. Fakt to bylo super.“* Tereza (R5): *„To byla hodně příjemná zkušenost. Už aj z minula jsem zvyklá jednak na věkově rozdílný skupiny, i národnostně rozdílný skupiny, a za mě čím pestřejší, tím lépe, protože mám možnost ty lidi víc poznat a bavit se s nima a poznat tak i sebe. Je to bezva.“* Tomáš (R7): *„Já jsem zvyklej na různorodý party, takže pro mě to nebylo žádné překvapení a ani něco, co by mi vadilo. Spíš jsem byl rád, že tam ta parta opravdu je.“* Anna (R1): *„Jasně, že by bylo fajn mít partu lidí, se kterýma mám trošku víc společnýho než jenom, že máme foťák. Ale ne, že by mě to nějak mrzelo, protože tam byly i ty obohacující věci, jako že vidíš do života někoho, koho bys jinak v životě nepotkala, a většinu těhle lidí bych v jiný situaci, než v týhle nepotkala, tak je to celkem zajímavý.“*

Jak potvrzují všichni respondenti, atmosféra ve skupině byla velmi podporující a **spolupráce** či **pomoc** mezi účastníky byla velmi častá a intenzivní. David (R2): *„Já mám pocit, že jsme to zvládali tak nějak všichni stejně a podporovali se. Vždycky když jeden zakolísal, tak jsme se snažili jako tým držet u sebe. Vždycky jsme se snažili si pomoct."* Martin (R3): *„Asi to nebylo od všech ke všem, ale rozhodně převažoval ten podporující přístup."* Jana (R4): *„Podporu jsme si mezi sebou dávali, to určitě. Když jsem byla už nemohla, tak mi dodávali mi odvahu: „Jsi šikovná, co blázníš!" a takovýhle. Někdo uměl to a někdo to, tak jsme si navzájem radili."* Tereza (R5): *„Radili jsme si pořád, zkoušeli jsme si pokaždý, jak to mají ostatní na svým foťáku a dělali jsme si modely navzájem."* Pavel (R6): *„Pomáhali jsme si určitě. Já si myslím, že tam každej věděl něco, byli tam lidi i vzdělanější, tak jsem byl rád, když poradili, ale opačně to asi taky nějak fungovalo. Ta spolupráce, to fungovalo."* Tomáš (R7): *„Ono, když nemáte modelku ... často jsme se fotili vzájemně, nějaký portrétky a tak. Takže určitě tam ta spolupráce v tomhle tom byla a bylo to dobrý. Jeden kluk mě taky hodně inspiroval, co se týče techniky a prográmků co existujou do mobilu, které mohou při fotografování pomáhat."*

Zejména pro mladší respondenty bylo důležité **bezpečné prostředí** a přátelská **atmosféra**, což jim pomohlo zbavit se **nejistoty** a studu. Anna (R1): *„...ostych a stydlivost a ták. Což mě po pár dnech opustilo, protože tamti lidi byli moc milí. I když jsme si nesedli úplně povahově nebo tak, tak všichni to byli hodný lidi, a právě v náročnějších situacích to bylo docela fajn, mít je tam."* David (R2): *„Bylo to supr, že jsme si takhle práci navzájem hodnotili, protože jsme si o to víc na sebe zvykli, přišlo mi, že jsme se před sebou víc otevřeli."* Tereza (R5): *„Každý ten kolektiv má úplně jinačí náboj a svou vlastní atmosféru. Taky se všichni mohli cítit bez nějakých tlaků."* Anna (R1): *„Ta parta držela, a když třeba někdo nepřišel a byl nemocnej, tak jsme se ptali, kde je ten člověk, co se mu stalo."* Ostatní ve skupině, ale také lektoři, byli pro respondenty **inspirací** a získávali tak podněty pro **vlastní rozvoj**. Anna (R1): *„Je dobrý nahlídnout do toho, jak to kdo dělá, a i když to není ňáká bomba, tak je pořád zajímavý, jak a co, i když by to člověk sám takhle nedělal. Neříkám, že to byly věci úplně průlomový, ale jsou to věci, kde si člověk řekne „aha" a pak to zkusí po svým a je to docela fajn."* Martin (R3): *„Například jsme spolu konzultovali nějaký problém. Nebo třeba i jen jsem viděl na monitoru odvedle, co tam jiný dělá, už třeba jen ten pohled samotný byl inspirativní."* Tereza (R5): *„Jsme si ty svoje výtvory navzájem sdíleli a určitě jsme se i vzájemně inspirovali."* Tomáš (R7): *„Taky to bylo asi daný tím jejich mladým věkem i počítačem a těma technologiema. Mě by to nenapadlo, ale někdy se dá díky tomu najít docela snadný řešení."* Anna (R1): *„Tereza fotila jinak než ostatní a neříkám, že se mi to líbilo, ale trošku mě to pošťouchlo, že ty portréty nemusí být vždycky úplně dokonalý a že nějakou divnost do toho dostat, tak je vlastně dobrý."* David (R2): *„No a pak nám ukázali svoje práce lektoři a já říkám, tak to je fakt úplně někde jinde! Tak jsme teprve pochopili ... že my jsme úplně jinde a ve finále jsme se tam snažili došťouchat tady."*

5. Faktory plynoucí ze skutečnosti, že pro účastníky kurzu znamená rekvalifikace novou sociální situaci (nové výzvy, které mohou být stimulující i odrazující)

Před začátkem kurzu neměl nikdo z respondentů zásadnější obavy, strach či **nepříjemné pocity**, i když určitá míra obav z vlastního **selhání** byla u většiny z nich přítomna. Jana pociťovala **vnější tlak** spojený s obavou, zda je schopna kurz úspěšně dokončit: Jana (R4): *„Hlavně tam byl ten tlak, to člověk nevzdal, protože to bylo podmíněný, že když nedodělám kurz a zkoušku, tak pak uhradím tu částku, a jak jsem byla bez práce, tak to bylo těžký. A pak tlak z toho, že mám dceru a chtěla jsem to dát i kvůli ní, aby pak neřekla: „Hele mami, ty jsi to nedala, tak já taky nemusím“.“* Martin (R3): *„Tak byla to zvědavost, ale zároveň tam byly i obavy, jestli se mi vše podaří splnit a zvládnout.“* Ale i u Jany a Martina, stejně jako u ostatních respondentů, převládaly **pozitivní pocity**, respondenti **se těšili** a byli **zvědaví**. David (R2): *„Já jsem se tam těšil, že se začne vyučovat to, co mě baví, protože mě škola třeba strašně nebavila, protože jsem ty předměty nedával.“* Tereza (R5): *„Hrozně jsem se těšila, měla jsem z toho ohromnou radost, na všechno jsem byla strašně zvědavá.“* Pavel (R6): *„Tak já jsem tam šel dobrovolně, že jo, vybral jsem si ho, zaplatil jsem si ho a šel jsem tam s tím, že se něco naučím. Obavy tam určitě nebyly, těšil jsem se.“* Tomáš (R7): *„Já se hodně těšil. Vybral jsem si ten kurz a doufal jsem, že mě to někam posune.“* Pro Davida a Terezu byla účast na kurzu spojena s výraznou **změnou prostředí** a s ní spojenou **sociální zátěží**, kterou ale s odstupem oba hodnotí jako pozitivní zkušenost: David (R2): *„U mě jako u vesničana byl hroznej stres už jen přijet do Prahy a sám jet metrem, jo. Já jsem z toho měl hroznej strach ... Předtím jsem byl v Praze tak třeba na den a teď najednou ... prostě jet sám po Praze je pro vesničana fakt hustý, takže já jsem to bral tak jako školu v přírodě pro dospělý, musel jsem si věci sám zařídit, postarat se, do toho se učit, do toho jsem chtěl něco fotit po Praze, tak jsem se v noci učil a přes den fotil ... Prostě já jsem to bral celkově jako sebezlepšování a školu ve všech směrech.“* Tereza (R5): *„Určitě v tý komunikaci s lidma se člověk nějakým způsobem někam posunul v tom soužití, a tak díky tomu, že člověk vlastně na měsíc vycestoval úplně z domu a bydlel jinde. Hrozně ráda na to vzpomínám jako na jednu z parádních životních zkušeností.“*

V rámci výuky spočívající v přípravě na vykonávání profese Fotoreportéra a při plnění samostatných úkolů se účastníci dostávali do sociálních situací, které pro ně nebyly **komfortní** a mnohdy se museli **překonávat** a posouvat **vlastní hranice**. Anna (R1): *„Jo, myslím, že všechno je celkem obohacující, když to neznáš. Myslím, že celou dobu jsme se vyváděli z nějaký komfortní zóny, ale jelikož to byla součást kurzu, tak jsem do toho samozřejmě šla, a nakonec to vlastně bylo moc fajn a hodně jsem se na tom naučila a potom se člověk jakoby otevře.“ David (R2): „I když to byla víceméně nepříjemná zkušenost, tak užitek z toho byl. Rozhodně, to bylo potřeba.“* Jana (R4): *„A když se mi nedařilo, tak jsem z toho byla hodně nervózní, hodně špatná. Já to pak hodně prožívám a málo si potom věřím. Takže … Když jsem se někde zasekla, neměla jsem kde si poradit, tak to bylo těžký, že jo. Že jsem se nemohla vrátit a zeptat se: „Hele, já tady nevím, kam dál“.“* Náročné byly zejména situace, kdy respondenti **vstupovali do reálných sociálních situací** a byli **konfrontováni** s lidmi, kteří vůbec nestojí o to, být fotografováni. Pavel (R6): *„To už bylo jiný, to už to nebylo úplně příjemný. No … jeto takový … prostě se to musí nacvičit, jít vyfotit*

někoho, kdo to nechce, to chce odvahu a být připravený na to, že se mu to nemusí líbit, že řekne „smažte to" nebo začne být ještě víc agresivní." Jana (R4): *„To bylo takový, že asi ne u každýho je to lehký … vlézt někam nebo před někoho, tak to asi byla taková situace. Nevim, no ..."* Respondenti se navzájem za podpory lektorů **podněcovali k jednání**, kterého by se jinak sami neodvážili. Anna (R1): *„Sama bych do toho určitě nešla a lektor potom ocenil, že jsme se odvážili, protože takhle komunikovat s cizíma lidma, zvlášť s takovýma divnýma existencemi, tak to jsem si říkala, že bych se asi častěji měla do takových věcí postrčit."* Jana (R4): *„Když vidíme, jak se ostatní chovají, tak vás to přeci jen motivuje k tomu, tak „proč ne já", a tak."* Pavel (R6): *„Jo, byly tam nějaký věci, které bych sám osobně nedělal, jako focení lidí z blízka, jo, ty zkušenosti, které tam někteří lektoři měli, to mi asi trošku otevřelo oči."* Tereza (R5): *„Vzdát to? Hmm, to by člověk nic neudělal, kdyby to vzdával. Nedá se nic dělat, to je prostě součást té práce."* Pavel (R6): *„Je taková chvilka jako … prostě fotím podlahu, strom, oblohu a potom teprve přejdu k těm lidem. Musím se trošku jako rozkoukat, ale když už tam jdu, tak to je blbý, to vzdát …"* Se zkušeností a věkem je podle respondentů fotogram v takových situacích jistější, dají se tedy nacvičit: Jana (R4): *„Časem už člověk nemá takové zábrany, tak jak to má v tom mladším věku. Dřív já bych nic takovýho neudělala, ale dneska už je to jiný, já jsem byla takový jako stydlivý člověk, ten věk člověka opravdu mění."*

Zásadním faktorem pro tyto situace byla pro respondenty také **sociální citlivost** vůči ostatním, **ohleduplnost**, **empatie** a **etické hranice** při fotografování. David (R2): *„No, na jednu stranu to chápu, když se někdo fotit nechce, protože jsem sám člověk, kterej prostě úplně nesnáší, když se fotí, proto stojím za foťákem, a ne před ním. Takže to chápu a o to víc se snažím se schovat, cvaknout momentku a zmizet."* Jana (R4): *„V takových případech, když je člověk nerad a já přesto musím fotografovat, tak se snažím fotografovat nenápadně, chytat momentky, aby se ten člověk necítil nesvůj, ale přesto čekám na chvíli, kdy bude vypadat dobře, aby mě potom neukamenoval, že mu to nesluší, kdyby se viděl."* Tomáš (R7): *„Důležité je vědět, kde se smí a nesmí fotit, že když něco na ulici nafotím, tak protože je to reportáž, tak nemusím mít vysloveně souhlas těch lidí. Ale důležitý je ty lidi neztrapnit, to je jasný. A nejsem hyena … jako když je někde nehoda, tak nefotím. Nedělám to. Prostě etika, neublížit, jo?"*

Komunikace se zákazníky byla také (a pro některé stále je) pro respondenty náročnou disciplínou, přitom je velmi zásadní součástí profese fotoreportéra (získání zákazníka, prezentování nabídky, prezentování vlastní práce, domlouvání zadání zakázky, vyjednávání ohledně ceny, ...). Anna (R1): *„Pro mě to je nejhorší část práce z toho všeho, ne fakt, zákazníci jsou většinou příšerní, když člověk nemá štěstí. Nikdo nechce platit za „hezký obrázky", protože to přeci dělá foťák sám, že jo. To je docela hrozný, a to sebevědomí patří k tomu vyjednávání snad ještě víc."* David (R2): *„No, úplně jednoduchý to jako není. Takže se připravuju třeba den dopředu, píšu si to, aby to znělo dobře. Úplně to nedávám jakoby z hlavy, že bych jako profík zvedl telefon, tak to ještě úplně ne, takže se na to vždycky raději připravím. Ale už s tím nemám zas takovej problém, když mi někdo nečekaně zavolá, je to takový divný, ale zatím jsem to vždycky zvládl, no. Jsem takovej stresař v těhle situacích, ale nějak se z toho vždycky vykecám."* Martin (R3): *„Je to spíše*

obtížné, ještě se to učím.“ Jana (R4): „Tak, komunikace se zákazníkem není asi úplně příjemná, že jo. Já si vždycky předem promyslím, co chci a co nabídnu. Zatím jsem nikdy vyjednávat moc nemusela, zatím to bylo vždycky přijatelný.“ Tomáš (R7): *„No, je to jedna z nejobtížnějších věcí, že jo. Protože každej chce samozřejmě co nejvíc práce za co nejméně peněz. Takže občas ty vyjednávání jsou řekněme tvrdý, třeba, a ne vždycky dojde k dohodě. Takže ano, je to prostě složitý.“* Anna (R1): *„Já jsem se tomu spíš vyhýbala, já jsem měla tu výhodu, že jelikož jsem student, tak jsem to nemusela takhle hrotit a tak jsem nebyla vždycky součástí tý debaty. Jo, tohle je nejhorší část práce a mám z toho strach a tak dále, takže když někdo začal mluvit o penězích, tak jsem se jako vzdálila radši, protože mě to akorát stresuje.“* Tereza a Pavel mají s komunikací se zákazníky letitou **zkušenost** v rámci svého pracovního zaměření na obchod a prodej, takže to za obtížné naopak nepovažují. Shodují se, že tyto zkušenosti jsou přenositelné bez ohledu na profesi či obor prodeje. Tereza (R5): *„Je to můj denní chleba a je to věc, která mě hrozně baví a je to pro mě snadná věc.“* Pavel (R6): *„Komunikaci se zákazníky já už trénuji nějakých 15 let ve své profesi. Takže, ony ty základy jsou vlastně stejný, ať jde o traktor nebo o fotku. Ty metody na to, jsou stejný. Taky jsem byl v mnoha kurzech, jak prodávat, už jsem otrkanej. Vždycky tam jde o to přesvědčit zákazníka, že to vlastně strašně nutně potřebuje.“*

Prezentování vlastní práce, **naslouchání** názorů ostatních i **poskytování zpětné vazby** je také důležitou součástí výuky v rámci rekvalifikace. Cílem je jednak nacvičení modelových situací např. pro komunikaci se zákazníkem, ale zejména poskytování podnětů pro další rozvoj. Přestože jde o **náročné situace**, které většina účastníků kurzu předtím nezažila, všichni respondenti nyní s odstupem oceňují jejich důležitost a možnost vlastní **sebeaktualizace**: Anna (R1): *„Jo, tak někdy se člověk bojí ukázat svojí práci a v té době jsem ještě nebyla úplně sebevědomá. Někdy člověk neví, jak na to druzí budou reagovat, takže vždycky je tam nějakej ostych kolem toho. Zároveň ta prezentace tý práce a slyšet nějakej feedback ať už od studentů, tak od lektora, to je to nejzajímavější podle mě z celýho kurzu, takže člověk to vlastně chce, nebo aspoň já. Přesto, že je tam nějaká nejistota a tak, tak se vždycky těším, že to ukážu, protože chci vědět, a to je asi to, co člověka rozvíjí asi nejvíc.“* David (R2): *„No, bylo to supr, že jsme si takhle navzájem hodnotili. Já jsem tam zjistil, že jsem ve všem pohořel i to co fotím, tak je prostě ranec špatně, ale hodně věcí mě trklo hned, tak jsem začal aplikovat hned od druhýho dne a změny tam byly okamžitě.“* Martin (R3): *„Tak mě to vždycky hodně zajímá, protože mi přijde, že můj pohled je třeba dost specifický, ne vždy musí odpovídat střednímu proudu, prostě většinovým preferencím, takže mě vždycky zajímají názory ostatních lidí, abych si tu mozaiku takto doplnil a měl i představu, jak to budou vnímat ostatní, protože to budou mít pravděpodobně více či méně odlišné ode mě. Takže tohle mě jako hodně zajímá. Pokud je ta zpětná vazba fakt dobrá, tak si ji asi docela rád poslechnu.“* Jana (R4): *„Kritiku asi slyší každý nerad, ale člověk se jakoby poučí. Já určitě jsem otevřená pro tohle. Abych se poučila a příště to třeba udělala jinak.“* Tereza (R5): *„Mm, možná zkraje člověk má pocit jako školák, ale prostě zvykne si rychle a nebere si nic osobně, ale bere to konstruktivně. Je to přínosná věc, protože člověk se dozví ty názory ostatních, protože sám většinou svoje dílo vidí ... sama svému dílu rozumín, vím, jak jsem ho myslela a je pro mě důležité vědět, jestli to tak působí i na ostatní, jak jsem to já měla v úmyslu. Takže neberu to jako kritiku,*

ale jako zpětnou vazbu, jak to fungovalo, ten můj záměr." Tomáš (R7): *„Já pro nějaký názor daleko nejdu, klidně ho řeknu, nedělá mi to problém. A ta zpětná vazba ... může se stát, že člověk nějakou chybu nevidí a teprve, když mu to někdo řekne, tak si to uvědomí, že tady tohle není dobře, jo?"* Pro většinu respondentů bylo těžší zpětnou vazbu dávat, než ji dostávat: David (R2): *„To je pro mě pokrok, protože neumím říkat ne, a je pro mě těžký někoho ignorovat a takhle, takže tam jsem se naučil říct „hele, tohle to fakt není dobrý, to se mi tam nelíbí, zkus to bez toho". A zkoušeli jsme a říkali jsme si to tak nějak upřímně a ono nám to ve finále pomáhalo a hnalo nás to navzájem dopředu. Takže jsme se navzájem motivovali jít vejš, no."*

6. Faktory plynoucí z modelů zvládání sociálních interakcí (komunikační strategie)

Respondenti nemají promyšlené **strategie, metody či postupy**, jak se zachovat a komunikovat v sociálních situacích a jejich odpovědi jsou velmi různorodé, a ne úplně konkrétní: Anna (R1): *„Jasně že jsem milá na lidi a nebudu se k nim chovat hrozně, když od nich chci peníze, že jo, ale to nebudu ani když od nich ty peníze nechci. Jasně, budu třeba víc shovívavější, když je nějaká zakázka dražší, třeba udělám nějakou laskavost, protože ti lidi jsou milí a je s nima fajn spolupracovat a do budoucna se hodí, mít s nima dobrý vztahy, tak třeba udělám trošku něco navíc, než když ta spolupráce je na prd a ty lidi chci mít z krku, kdy udělám jen to nutný."* David (R2): *„Někdo má tu hubu od narození prořízlou a nenechá se zahnat do úzkých. Někomu to prostě jde a někomu nějak moc ne. Já hodně pochytil právě na kurzu, že jsem viděl, jak se lidi mezi sebou chovaj, baví, tak jsem každýho jako by pozoroval, no a zjišťoval jsem, jak se baví s klientem nebo jaká je komunikace veřejně na síti.".* Martin (R3): *„Před manipulací dal přednost racionalitě a faktům. Měl jsem tuhle strategii vždycky a poměrně dobře mi to fungovalo, tak jsem neměl potřebu hledat něco jiného. Zákazníkovi se snažím vysvětlit všechny technické kroky, co je potřeba v tom daném procesu učinit, protože si to většinou představují jednodušší, než to ve skutečnosti je. Takže mu představím veškeré procesy, co budu dělat a kolik času mi to zabere a když zákazník vidí, že to není na hodinu ale na deset hodin, tak už je potom schopen tu cenu akceptovat výš."* Tereza (R5): *„Být opravdový, být sám sebou, nadchnout se pro věc, kterou prodáváš."* David (R2): *„Tak já se snažím nebejt nepříjemnej a nenechám se rozhodit takhle, jakože má někdo blbou náladu tak mi jí udělá taky nebo abych byl na něj hnusnej. Se to snažím vždycky brát, dobře, tak nemá svůj den, já ho nemám jindy, prostě, dobrý, tak je nechám bejt, udělám si svojí práci, pozdravím, popřeju hezkej den a jdu do háje. Já jsem jakoby nekonfliktní a snažím se bejt mírumilovnej do poslední chvíle, co to jde."* Pavel (R6): *„Každej to máme nějak nastavený a ty kontakty navazujeme nebo řešíme. Jiný to bude asi u těch mladších kolegů, co tam byli. Oni se ti mladí kolikrát trápěj něčím, co u mě nemá cenu řešit. U mě už je to asi trochu jinak."* Tomáš (R7): *„Takže špatnou komunikací lze určitě den zkazit … a jako samozřejmě … lze i pobavit společnost, zlepšit náladu nějakým vtípkem, nějakou příhodou z natáčení."*

Specifickou roli přisuzují respondenti **smyslu pro humor** a použití vtipných poznámek v komunikaci: Anna (R1): *„Když je člověk nejistej a u toho je hrobové ticho a všichni jsou smrtelně vážní, tak člověk je ještě víc nervózní. Takže myslím, že nějakej humor je tam důležitej. A ještě k tomu to bude lidi bavit, že jo, což je fajn."* Martin (R3): *„Určitě je to velmi efektivní forma*

komunikace, kterou se dá snížit to napětí, což v podstatě může být součást té strategie, jak co nejjednodušeji a nejjasněji předat tu myšlenku v rámci té komunikace. Takže si myslím, že humor je velmi efektivní strategie." Jana (R4): *„Já mám humor ráda, je to i lepší, když je, takový uvolněnější."* Tereza (R5): *„Humor výuku ohromně oživí, protože potom tam u toho člověk neusíná. Určitě je to bezva. Možná i lehká ironie, když bereš v potaz toho druhého a víš, co si k němu můžeš dovolit."* Pavel (R6): *„Samozřejmě, že když uděláte vtípek, tak můžete zlepšit komunikaci, ale nejdůležitější je nezkazit někomu den tím, že ta komunikace je špatná, že jo."* Tomáš (R7): *„Humor má pozitivní emotivní náboj, pokud je tedy laskavej. Když se udělá nějakej vtip, tak to vždycky zvedne náladu v tý skupině, že jo. Klidně může bejt nějaká lehká satirická poznámka ... ale je to na tenkým ledě. Jako efekt by mohl bejt, že se sice všichni zasmějou, ale ten postiženej z toho potom nemá dobrej pocit."*

7. Faktory plynoucí z autonomie a sebereflexe účastníků kurzu

V průběhu kurzu, na základě všech sociálních interakcí, kterými si účastníci prošli a při plnění samostatných úkolů došlo u respondentů k ujasňování co se týče **chápání sebe sama**, svého **sebevědomí**, **být upřímný** k druhým i sám k sobě apod.: Jana (R4): *„Já jsem bojovala spíš sama se sebou než s ostatníma."* Anna (R1): *„Když člověk něco ukáže, o čem si není jistej a lidem se to líbí, tak člověk si tak oddychne a potom má větší naději, že věci, co udělá, se budou líbit i ostatním, že jo. Takže jo, je to taky o praxi, když si člověk něco šustí doma do šuplíku a nikdy nikomu nic neukáže, tak potom bude úplně strašně vyděšenej, když bude chtít někdo něco vidět. Takže čím víc ukazuješ lidem svojí práci, to platí ve všem, tak tím víc se tak jako otrkáš."* David (R2): *„Hodně se snažím rozvíjet, protože jsem s lidma nebyl jako schopnej, byl jsem takovej samotář, dělat si to svoje dokonale, nekomunikovat a dělat si svoje, prostě, no a na kurzu jsem zjistil, že prostě musim a teď klidně oslovuji sám, říkám si „líná huba holý neštěstí", prostě zkusím to."* Jana (R4): *„Takže to bylo i o tom, hledat svoje sebevědomí, své kompetence, nejen před druhými, ale i sám před sebou. Protože u toho fotografování to potřebujete, mít sebevědomí, jistotu, že jste dobrej, … Tak já slýchávám, že fotím dobře. Ale potřebuju, abych to byla já, kdo řekne, že je to ono."* Anna (R1): *„Já jsem s tím neměla problém, autoportréty jsou moje oblíbená disciplína, ale pro ostatní to problém byl, když nemají dobrý vztah k sobě, a když se potom zabýváj sebou, tak je to takový těžký, tak tam jsme měli takovou debatu kolem toho a snažili jsme se vymyslet řešení."* Pavel (R6): *„Já jsem k tomu přistupoval svým způsobem, to ty děvčata, co tam byly, ty z toho byly trochu víc vyděšený."* Jana (R4): *„I když třeba není nálada, tak se snažím rozveselit ostatní, aby to bylo … prostě ten den, takovej lepší. Ne lepší, ale srandovní, ne těžký … já jsem vždycky ten člověk, který se snaží vžít do situace nebo do kůže toho druhého než sama sebe. Já jsem tady hodně krát pro jiný než pro sebe." Martin (R3): „Hmm, jsem spíš introvertně založený člověk, stydlivý, takže tohle pro mě bylo i určité překonání vlastního rysu povahy, než že by to byla přirozená vlastnost pro mě. Teď už se v sociálních situacích cítím poměrně dobře, ale na začátku to byl velký nezvyk, takže si to člověk musel postupně osvojit a najít si cit pro to. Tím, že jsem v kurzu řešil tyhle ty situace, tak se to určitě zlepšilo, ale je to běh na dlouhou trať a opravdu je potřeba se tomu věnovat intenzivně, spíš měsíce a léta, než si to člověk dobře vybuduje."*

Ale také k rozvoji schopnosti **stát si za svým názorem**, **vymezit se**: Anna (R1): *„Člověk musí být otevřenej komentářům, protože když není, tak proč tam chodí. Ale zároveň to brát s rezervou ne jako nějaký svatý pravdy, a to i od lektorů.“* Martin (R3): *„To bych si vysvětlil jako „sto lidí, sto chutí“. Některé věci jsou velmi subjektivní a to, že jemu se to nelíbí ještě neznamená, že se to nelíbí nikomu nebo naopak.“* Martin (R3): *„Já bych na prvním místě zdůrazňoval tu rozdílnost v tom vnímání a na druhém místě bych se tomu možná i zasmál a držel si spíš určitý nadhled nad tím, protože ne všechny názory všech lidí na světě jsou pro mě důležité, a proto nemá vždycky cenu to řešit a přikládat tomu přílišný význam, protože to by se člověk potom zbláznil.“*

Pro Davida byla účast v kurzu zásadní událostí, která mu **změnila život**: David (R2): *„Já jsem to vzal úplně, jako životní změnu, řekl jsem si, když už, tak prostě pořádně. Já jsem dostal druhou šanci po tý bouračce, tak jsem si řekl, že z toho udělám něco víc, než to bylo dřív. A prostě nemám co ztratit, no. ... Já jsem neměl jsem potřebu komunikovat, protože jsem si vždycky dělal svoje, nikdo mi do toho nekecal. I v práci jsem si vždycky dělal svoje, nepotřeboval to s někým probírat a po šichtě hurá domů. Ale tahle práce fotoreportéra, to musím vzít telefon, domluvit detaily, prosby toho zákazníka, musím se mu snažit vyhovět a prostě celkově je to pro mě něco úplně jinýho, takže já jsem se v tom musel jakoby hodně naučit. Naučil jsem se tam říct svůj názor.“* U Tomáše a Pavla můžeme naopak vysledovat rezistenci proti změnám a absenci motivace a sníženou aktivitu co se týče sociálních interakcí: Tomáš (R7): *„To v mém věku asi ne. Já už se moc neměním. Ale s druhými lidmi nemám problém, myslím, že už jsem v sociálních schopnostech dost zkušenej. A abych chodil někde na sítích, na to já nemám čas.“* Pavel (R6): *„Ano. Ano. Po 27 letech podnikání a mluvení s lidma se cítím tak, že už bych byl zralej na důchod. Jak už jsem říkal, ať mi někdo řekne něco, co jsem ještě neslyšel! Ty všechny výmluvy a nápady, co už jsem slyšel!“*

4.5.3 Výsledky empirického šetření a diskuze

V rámci výzkumného šetření, které proběhlo kvalitativně metodou analytické indukce opřenou o komparaci jednotek analýzy (7 respondentů) a otevřeného kódování v rámci metody zakotvené teorie, jsme hledali odpovědi na naše výzkumné otázky.

Základní vědecko-výzkumný problém byl definován následovně:
Uplatňují účastníci rekvalifikačního kurzu v době výuky sociální tvořivost?

Ten je dále rozložen do následujících specifických výzkumných otázek:

1. Jak účastníci rekvalifikačního kurzu chápou tvořivost, popřípadě sociální tvořivost?
2. Je rekvalifikační kurz pro účastníky novou sociální situací se sociálně-tvořivým potenciálem?
3. Jsou mezilidské interakce mezi účastníky a s lektory v průběhu rekvalifikace prostorem pro uplatňování sociální tvořivosti?
4. Ovlivňují účastníci rekvalifikačního kurzu vědomě komunikaci v mezilidských interakcích?

Primárním účelem procesu rekvalifikace je odborná kvalifikace pro výkon profese v oboru rekvalifikace. To také odpovídá motivaci respondentů, proč kurz absolvovat, i když u většiny z nich nebyl profesní cíl prioritní, **převažující ambicí byl rozvoj znalostí a schopností bez ohledu na budoucí profesní uplatnění**. Přestože nikdo z účastníků nebyl při rozhodování pro absolvování rekvalifikačního kurzu sociálně motivován a sociální rozvoj nebyl respondenty očekáván, byl vliv sociální skupiny velmi výrazným faktorem. Zajímavým faktem je, že sami respondenti si nebyli vědomi rozsahu tohoto vlivu, a až v retrospektivě při realizaci výzkumných rozhovorů si tuto skutečnosti uvědomili. Zatímco odborné znalosti a schopnosti při jejich nevyužívání vyhasínají, vzpomínky na sociální interakce byly u respondentů i přes časový odstup velmi aktuální. Na základě rozhovorů s respondenty musíme konstatovat, že **sociální faktory plynoucí z absolvování rekvalifikačního kurzu mají s odstupem jednoho roku u některých respondentů daleko výraznější efekt než odborná rovina rekvalifikace**. David (R3) získal v průběhu kurzu mnoho sebeaktualizujících podnětů a pozitivní zkušenost v rámci sociální skupiny částečně rehabilitovala jeho špatné zkušenosti plynoucí ze školních let. I když by bylo přehnané myslet si, že pouze jeho zkušenost v rámci kurzu způsobila jeho osobnostní a sociální proměnu, určitou zásluhu přiznat můžeme. Davidova slova jsou výmluvná: *„ten kurz mi změnil život ... dostal jsem druhou šanci ... konečně jsem se našel ... naučil jsem říkat ne ... získal jsem odvahu komunikovat*". Anna se v průběhu kurzu utvrdila v záměru stát se fotografkou a po absolvování kurzu našla odvahu změnit vysokou školu. I když sociální vztahy s ostatními respondenty a lektory nepovažuje za stěžejní, uznává, že jí poskytly cenné sociální zkušenosti, možnost ujasnit si své potřeby, podpořit sebevědomí a rozšířit pohled o sociální realitu diametrálně jiných lidí, což považuje důležité pro svou současnou fotografickou tvorbu, což charakterizuje její otevřený postoj ke skutečnosti: *„Jo, myslím, že všechno je celkem obohacující, když to neznáš."* Jana, která vzpomíná na výuku se smíšenými pocity také uznává, že tato zkušenost byla pro ni jedinečnou (i když psychicky velmi náročnou) příležitostí, jak se srovnat sama se sebou: *„bojovala jsem sama se sebou ... jsem tady spíš pro ostatní než pro sebe ... teprve v poslední době začínám myslet na sebe".* Skutečnost, že kurz i zkoušku nakonec i přes všechny obtíže úspěšně zvládla a přiznání si hodnoty výsledků své práce, jí přineslo uspokojení a vyšší sebevědomí. Pro Terezu byl kurz zábavnou a inspirující *„parádní"* životní zkušeností, která by si ráda zopakovala. Je škoda, že Tereza při svém velmi aktivním „přelétavém" způsobu života nedokáže zužitkovat nabyté znalosti a dlouhodobě se fotografování věnovat: *„Těžko říct, proč teď nefotím, na to úplně nedokážu odpovědět, protože když člověk udělal ten kurz tak byl strašně nadšený z toho a opravdu by mě nenapadlo, že v tom nepůjdu dál."* U ostatních respondentů byl sociální rozvoj diskutabilní či méně postřehnutelný. Martin byl celkově málo sdílný a jeho strukturovaný analytický „vědecký" pohled na svůj život i ostatní realitu dle našeho názoru jen velmi obtížně absorbuje sociální impulsy. Snahu Martinovi upřít nelze, ale jeho osobnostní nastavení je asi příliš limitující, jak si sám uvědomuje při popisování pocitů při vstupování do sociálních situací: *„Jsem introvertně založený člověk, stydlivý, takže tohle pro mě bylo i určité překonání vlastního rysu povahy, než že by to byla*

přirozená vlastnost pro mě.“ Tomáš v rámci výzkumného rozhovoru nerozuměl otázkám směřujícím na sociální vztahy a své odpovědi stočil vždy na oblast fotografování či jinou činnost. Dle našeho názoru není Tomáš zvyklý přemýšlet nad sociálními vztahy a vlivy v rámci sociálních interakcí, jeho postoj je smířený a rezignovaný, což charakterizují jeho výroky *„hlavně komunikací nezkazit den ... neublížit“*. Je otázkou, zda je to z důvodu jeho osobnostního nastavení nebo v souvislosti s věkem. U Pavla pozorujeme znaky vyhoření. Sociální vztahy ho unavují a rád by se ve věku 55 let viděl v důchodu: *„Ať mi někdo řekne něco, co jsem ještě neslyšel!“* Má pocit, že v jeho věku už další vývoj sociálních schopností není pravděpodobný, ani nepociťuje potřebu rozvoje v této oblasti. Jeho postoj ke komunikaci s druhými je odmítavý a rezignovaný, i když v komunikaci rezervovaný není.

V této souvislosti se nabízí otázka, jaký **je vliv věku (popřípadě sociální přetížení, které s ním souvisí)** pro vnímání sociálních interakcí a na intenzitu ovlivnění osobnosti jedince na základě těchto interakcí. Validní posouzení je bohužel mimo možnosti naše výzkumného šetření, nicméně na základě našich zjištění můžeme vyslovit předpoklad, že **vyšší věk limituje míru zapojení v rámci sociální skupiny i intenzitu sociálních vlivů na osobnost jedince**. Podobnou otázku si klademe v souvislosti s osobností jedince. Je trochu s podivem, že i když se profese fotoreportéra výrazně realizuje v sociálních situacích, tak převaha respondentů vykazuje spíše **introvertní nastavené osobnosti** (to neplatí pouze pro zkoumaný běh kurzu) a zvládání fotografování v sociálních interakcích je pro ně náročnější než u extrovertů, které mezi zkoumanými respondenty zastupovala jen Tereza.

Možnosti ovlivnění osobnosti jedince v rámci sociálních interakcí vztahujeme také k sociální tvořivosti. Respondenti mají různá, a především neujasněná pojetí tvořivosti, nicméně náš předpoklad, že budou tvořivost vztahovat pouze ve smyslu He-paradigmatu na tvořivé jedince v uměleckých, vědeckých a řemeslných oblastech, se nepotvrdil. **Většina respondentů vidí tvořivost v širším chápání včetně využití v každodenních situacích**. I v této problematice můžeme vidět vliv věku, kdy **mladší respondenti pojímají tvořivost nespecificky na všechny životní situace, zatímco starší respondenti tvořivost limitují na konkrétní činnosti**. Tento jev ale nevysvětlujeme věkem (i když se věkem demonstruje), ale odlišností společenských, sociálních a kulturním vlivů po roce 1989, technologickým vývojem spojeným s digitalizací sociálních interakcí a globální proměnou paradigmatu tvořivosti, což se u mladších generací projevuje změnou chápání tvořivosti (více viz strana 13).

Respondenti byli zaskočeni otázkou ohledně tvořivosti v komunikaci a komunikačních strategií, které v negativním smyslu spojují s manipulativními technikami. **Na vědomé úrovni se komunikaci věnují pouze v očekávání problémů a konfliktů**, které z komunikace mohou vyplynout nebo v případě komunikace se zákazníkem, kterou respondenti vnímají jako obtížnou. Přesto na základě výzkumných rozhovorů i pozorování můžeme u respondentů sociální tvořivost rozpoznat, byť v různé míře. Sociální tvořivost se v procesu rekvalifikace uskutečňuje v rámci **vynucené koexistence ve stejné situaci a prostředí a následně v rámci spolupráce, vzájemné pomoci a podpoře.** Vytvořené **bezpečné prostředí**

prohlubuje vzájemné vztahy a stimuluje členy skupiny k **sounáležitosti, otevření se druhým a k projevování vlastních názorů**. Sociální tvořivost tak souvisí i s **prosociální tendencí respondentů, sociální citlivostí a empatických chováním ke druhým** *„snažit se rozveselit", „zvednout náladu", „myslet na ostatní víc než na sebe", „vžít se do situace", „vžit se do kůže toho druhého",* ale souvisí i s vlastní sebereflexí *„být tady i pro sebe", „najít se", „být sebevědomý".* S ukončením kurzu však kouzlo skupiny oslabuje a vztahy založené jen na faktu „že máme foťák" nejsou životaschopné, ale sociální podpora ve smyslu *„sledujeme se", „kdybych něco potřeboval, tak se na něho můžu obrátit", „když ho potkám, tak pokecáme a bude to fajn"* přetrvává. Převážná většina výskytů sociální tvořivosti je **realizována necíleně, nevědomě či automaticky**, což respondenti považují za normální *„tvořivost není jenom vědomá, že jo", „prostě to necháš přirozeně", „snažíš se být autentický", „jedeš na autopilota", „nějak se z toho vykecáš".* Souhlasíme s názorem, že tvořivý produkt je výsledkem cílené snahy. I když se u sociální tvořivosti bude jednat o daleko kratší časové úseky cílené snahy než u jiných druhů tvořivosti, kde tvůrčí dílo i mnoho let, presto vidíme roli aktivní snahy a záměrnosti při uplatňování jako stěžejní. To potvrzuje i reakce některých respondentů, když se dozvěděli, jak lze sociální tvořivost vnímat a využívat. Zásadní bylo jejich překvapení, že je vlastně nikdy nenapadlo, že by každodenní komunikaci, chování a jednání mohli cíleně ovlivňovat, aniž by to znamenalo negativní manipulaci s druhými za účelem vlastního zisku. Klademe si proto otázky: **Projeví se samotná znalost problematiky sociální tvořivosti ve vyšší míře reálného uplatňování sociální tvořivosti?** Naším předpokladem pro další výzkumné šetření je, že čím více si jedinec uvědomuje možnosti určitého jevu, tím více inklinuje k jeho realizaci. To podle nás platí i pro sociální tvořivost, a nejen pro účastníky rekvalifikačních kurzů.

Z našeho výzkumného šetření jasně vyplývá, že **proces rekvalifikace poskytuje v rámci sociálních interakcí mezi účastníky navzájem i mezi účastníky a lektory množství nových podnětů, situací a problémů k řešení, kde lze (a je více než vhodné) sociální tvořivost uplatnit.** Překvapivé je pro nás zjištění, jak výrazně kladně hodnotili respondenti různorodost skupiny a kolik pozitivních zkušeností dokázali v této souvislosti ocenit. Pro další praxi považujeme za vhodné soustředit pozornost lektorů na zvládání optimálního řízení výuky různorodých skupin, které jsou nejen v rekvalifikačních programech, ale ve vzdělávání dospělých celkově, častým jevem. Důkladnější pedagogická průprava a cílené využití didaktických metod a prostředků může vést k vyšší efektivitě vzdělávání a následné vyšší spokojenosti dospělých účastníků dalšího vzdělávání, které je nutné chápat jako zákazníky.

Naše výzkumné šetření otevírá mnoho otázek pro další výzkum. Jako vhodné k dalšímu zkoumání považujeme v souvislosti se sociální tvořivostí vztahy extroverze/introverze, homogenní skupina/různorodá skupina, starší věk/vyhoření. Mnoho otázek k výzkumu vidíme v rozpoznávání a uplatňování sociální tvořivosti, charakteristiky podnětného prostředí pro rozvíjení sociální tvořivosti a metod rozvoje sociální tvořivosti.

4.5.4 Ověření platnosti vstupní hypotézy

Výzkumný design našeho empirického šetření byl postaven na kvalitativní analýze prostřednictvím metody analytické indukce, jejíž základem je stanovení výchozí hypotézy, se kterou do výzkumného šetření vstupujeme. Tuto hypotézu jsme definovali na základě prvotního zúčastněného pozorování a vychází ze základního vědecko-výzkumného problému, který zní:

- **Uplatňují účastníci rekvalifikačního kurzu v době výuky sociální tvořivost?**

Vstupní hypotéza, která z této otázky vychází byla definována následovně:

- **Sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována, ale ne na úrovni vědomých záměrných procesů.**

Sociální tvořivost jsme pro účel této práce definovali jako nové a účinnější chování či jednání jednotlivce v přímých dyadických sociálních interakcích. Součástí procesu rekvalifikace je množství různých sociálních interakcí, ve kterých je možné reagovat novým a efektivním chováním a jednáním, zejména z důvodu, že rekvalifikace je pro účastníky novou sociální situací, na kterou nemohou reagovat jen na základě minulé zkušenosti. **Provedené výzkumné šetření proto přineslo zjištění, že proces rekvalifikace, který lze pojímat jako novou sociální situaci s výrazným sociálně-tvořivým potenciálem, poskytuje široký prostor pro uplatňování sociální tvořivosti účastníků rekvalifikačního kurzu.** První část hypotézy *„sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována"* můžeme proto považovat za platnou. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti potvrdili, že pojem sociální tvořivost neznají a nevědí, co si pod ním mají představit, lze **teoreticky vyloučit záměrné procesy na její uplatňování do doby, kdy budou o sociální tvořivosti a o možnostech jejího uplatňování informováni.** Nicméně musíme uznat, že jedinec může být sociálně tvořivý, aniž by znal pojem sociální tvořivost. Respondentů jsme se proto ptali na tvořivost v komunikaci a tvořivost v mezilidských vztazích. **Naše výzkumné šetření odhalilo, že respondenti možnosti tvořivosti v mezilidských interakcích neznají a vědomě je neuplatňují**. O komunikaci v běžných případech neuvažují a neřeší žádné vědomé komunikační strategie. Zamýšlejí se nad ní jen v případech, kdy si nejsou jisti svými komunikačními schopnostmi, když předpokládají potíže nebo při přesvědčování druhých pro nějaký svůj prospěch. **V procesu rekvalifikace dle šetření převažují situace, kdy účastníci komunikují spontánně a bez vědomého zištného záměru, na komunikaci se proto nesoustředí. Přesto se ve výuce vyskytují také modelové situace, kdy jsou sociální interakce a komunikace diskutovány a vědomě simulovány.** Proto musíme považovat druhou část hypotézy *„ale ne na úrovni vědomých záměrných procesů"* za nepřesnou.

Ve světle těchto závěrů byla vstupní hypotéza redefinována a má toto znění:

- **Sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována zejména nezáměrně na úrovni nevědomých procesů.**

Závěr

Diplomová práce se zabývá tématem sociální tvořivosti a jejího reálného zapojení v edukačním procesu rekvalifikace. Cílem práce bylo na základě teoretické a empirické analýzy popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace. Práce je teoreticko-empirického charakteru a byla rozdělena do čtyř kapitol.

První kapitola popisuje proměny paradigmat teorie tvořivosti, která ilustrují proměnu chápání tvořivosti v kontextu 21. století. Zabývá se různými definicemi tvořivosti a ve snaze o vymezení základních teoretických východisek ve vztahu k sociální tvořivosti, analyzuje modely a teorie tvořivosti.

Druhou kapitolu pro orientaci v problematice sociální tvořivosti uvozuje komparace interpretací různých pojetí sociální tvořivosti získaných pomocí rešerše z české i zahraniční odborné literatury. Na základě zjištění definujeme paradigmata sociální tvořivosti a uvádíme možnosti vztahu sociální tvořivosti vůči tvořivosti obecně. Konstatujeme, že pro ujasnění problematiky je nutné rozlišit sociální tvořivost od sociálně-orientované tvořivosti. Po konstatování, že vymezení sociální tvořivosti není jasné, u různých autorů osciluje od velmi širokého zastřešujícího chápání po velmi úzké redukované chápání a neposkytuje potřebné vymezení pro empirické šetření, definujeme pro účel této práce vlastní definici sociální tvořivosti, která zní: *„Sociální tvořivost je nové a účinnější chování či jednání jednotlivce v přímých dyadických sociálních interakcích.“* Shrnujeme také základní charakteristiku sociální tvořivosti v našem pojetí a omezeně analyzujeme faktory, které mohou sociální tvořivost rozvíjet či limitovat. V závěru kapitoly diskutujeme důležitost a využití sociální tvořivosti ve výchově a vzdělávání.

Třetí kapitola charakterizuje proces rekvalifikace, specifika realizace rekvalifikačních programů coby součásti dalšího vzdělávání dospělých i jako nástroje aktivní politikou zaměstnanosti pro získání nebo rozšíření profesní kvalifikace pro výkon určitého povolání. Soustředíme se také na externí efekty profesního vzdělávání a kompetence, které jsou univerzálně trhem práce požadovány a souvisejí s využitím sociální tvořivosti. Konstatujeme, že s prozákaznickou orientací a mnoha benefity se rekvalifikace stávají výhodnou formou investice do vzdělávání pro širokou skupinu zájemců.

Čtvrtá kapitola se věnuje empirickému šetření s cílem zjistit, jestli účastníci rekvalifikačního kurzu v době výuky uplatňují sociální tvořivost. Empirické šetření má charakter kvalitativního výzkumu a je realizováno pomocí případové studie. Jako výzkumný případ byl pomocí analytické indukce zkoumán průběh rekvalifikačního kurzu Fotoreportér se sedmi respondenty (jednotkami analýzy). Pro sběr dat byla využita technika polostrukturovaných hloubkových rozhovorů a vlastního pozorování. Šetření přineslo zjištění, že vliv sociálních interakcí byl v časovém horizontu jednoho roku trvalejší než prospěch ze získaných odborných znalostí a schopností. Proces rekvalifikace jako nová sociální situace disponuje

sociálně-tvořivým potenciálem a mezilidské interakce v průběhu výuky jsou dostatečným prostorem pro uplatňování sociální tvořivosti, byť zejména nezáměrně. Vstupní hypotéza byla na základě analytické indukce zjištěných skutečností a otevřeného kódování dat přeformulována do tohoto znění: Sociální tvořivost je účastníky v procesu rekvalifikace uplatňována zejména nezáměrně na úrovni nevědomých procesů.

Cílem práce bylo na základě teoretické a empirické analýzy popsat a klasifikovat uplatnění sociální tvořivosti v procesu rekvalifikace. Realizaci práce komplikovala neujasněnost chápání sociální tvořivosti, minimální množství adekvátních literárních zdrojů v češtině a naopak velké množství různorodých zahraničních zdrojů, které nejsou pojmově ujasněny a jejich překlad je mnohdy obtížný. Výzkumné šetření silně ovlivnila epidemiologická opatření v souvislosti s onemocněním covid-19, díky kterým nebylo možné rekvalifikační kurzy konat a výzkum provést podle zamýšleného designu. **Podle autorky práce lze ale konstatovat, že cíl práce byl splněn.**

Téma sociální tvořivosti považujeme za velmi aktuální a je s podivem, jak málo a nekomplexně je tato problematika rozpracována. V souvislosti se společenskými změnami současné společnosti považujeme za nezbytné rozšířit paradigma tvořivosti o sociální tvořivost, a místo snahy o rozlišení individuální tvořivosti a sociálních vlivů, věnovat pozornost rozvíjení tvořivosti ne jako jedinečné schopnosti jedince, ale coby přirozené lidské tendenci vyvíjet se a vypořádat se se změnami. Tvořivý přístup představuje benefit (výhodu). Tvořivost je proto nezbytné formovat a rozvíjet ne jako schopnost jednotlivce, ale jako jeho stálou tendenci k vývoji ve všech oblastech jeho života (Hlavsa, 1981, s. 144).

Sociální tvořivost se uplatňuje napříč mezilidskými sociálními interakcemi, zejména prostřednictvím komunikace. Je jevem poměrně složitým s mnoha proměnnými. Na druhou stranu je přirozenou součástí lidského chování a součástí řešení každé nerutinní sociální situace, byť se tak často děje nevědomě. **Cílené využívání tvořivého myšlení vedoucího k záměrné sociální tvořivosti (a tím i k podpoře nevědomého tvořivého chování) považujeme za velmi žádoucí, jak pro vyšší účinnost a efektivitu výchovných a vzdělávacích procesů, tak pro jakoukoliv jinou sociální oblast s mezilidským kontaktem, i pro běžné každodenní sociální kontakty každého z nás.** Jak již bylo řečeno, rozvoj sociální tvořivosti je centrálním tématem, který se prolíná celým obsahem sociální pedagogiky (Kraus, 2008, s. 45). Ale také řada dalších disciplín, jejichž samozřejmou součástí jsou mezilidské vztahy, by ze zkoumání a rozvoje sociální tvořivosti (a s ní spojeného pozitivního rozvoje vztahových a komunikačních kompetencí) mohly profitovat, protože výchova k sociální tvořivosti se v sociálních skupinách automaticky projevuje hlubší sociální citlivostí, spoluprací, porozuměním, menším výskytem agresivity a asociálních projevů chování a jednání (Semrád, 2013, s. 77).

Seznam literárních a online zdrojů

ADAMS, James L. Conceptual Blockbusting. Second Edition. California: Stanford Alumni Association, 1976. 139 s. ISBN-0-393-95054-9.

AMABILE, T. M. *Creativity In Context: Update To The Social Psychology Of Creativity*. Westview Press Inc: Taylor & Francis, 1996. 336 s. ISBN 13: 978-0-8133-3034-1.

AMABILE, T. M., BARSADE, S. G., MUELLER, J. S., STAW, B. M. *Affect and Creativity at Work.* Administrative Science Quarterly, 50(3), 367–403. 2005. doi:10.2189/asqu.2005.50.3.367

AMABILE, T. M., PILLEMER, J. *Perspectives on the Social Psychology of Creativity*. The Journal of Creative Behavior 46(1), 3–15. 2012. DOI: 10.1002/jocb.001

BAER, J., a KAUFMAN, J. C. *Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical* (APT) Model of Creativity. Theoretical and Interdisciplinary Perspectives. Roeper Review, 27(3), 158. 2005. doi.org/10.1080/02783190509554310

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé.* 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

BODEN, Margaret A. *Creativity and art: three roads to surprise.* 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2010. viii, 260 s. ISBN 978-0-19-959073-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

CHOI, D., GLĂVEANU, V. P., KAUFMAN, J. C. *Creativity models in ontemporary psychology.* In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (3rd Ed.). New York: Elsevier. 2020.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *The Systems Model of Creativity and Its Applications.* In: The Wiley Handbook of Genius, First Edition. Edited by Dean Keith Simonton. 2014. 653 s. https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch25

CORAZZA, G. E. *Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity.* Creativity Research Journal, 28(3), 258–267. 2016. doi:10.1080/10400419.2016.1195627

DACEY, John S., LENNON, Kathleen. *Kreativita.* Překlad Jan Adámek. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2000. 250 s. Psyché. ISBN 80-7169-903-9.

DIARRA, Y., GU, C. H., GUO, M. C., a XUE, Y. K. *The Effect of Social Economic Status and Parents' Rearing Behavior on Social Creativity of Children in Mali*. Creative Education, 8, 829-846. 2017. https://doi.org/10.4236/ce.2017.86060

ELISONDO, R. *Creativity is Always a Social Process.* Creativity. Theories – Research - Applications, 3(2), 194–210. 2016. doi:10.1515/ctra-2016-0013

EVROPSKÝ RÁMEC KVALIFIKACÍ. *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/eqf

FRANKOVÁ, Emilie. *Kreativita a inovace v organizaci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 254 s. Expert. ISBN 978-80-247-3317-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

GLĂVEANU, V. P. *Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology.* New Ideas in Psychology, 28(1), 79–93. 2010. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007

GLĂVEANU, V. P. *Creativity as a Sociocultural Act.* The Journal of Creative Behavior, 49(3), 165–180. 2015. doi:10.1002/jocb.94

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

HLAVSA, Jaroslav, ed. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti.* 1. vyd. Praha: SPN, 1981. 239 s. Knižnice psychologické literatury.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby.* Vyd. 1. Praha: Academia, 1985. 353 s.

HLAVSA, Jaroslav, VŠETEČKA, Jiří a LANGOVÁ, Marta. *Člověk v životních situacích.* 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 205 s.

HRONCOVÁ, Jolana. *Sociálno-pedagogické aspekty v diele J. A. Komenského.* Ohlédnutí za minulostí. Sociální pedagogika: Social Education. listopad 2019, 7(2), 151-156. ISSN 1805-882.

CHADL, Karel, KOUŘIL, Lubomír a PECHOVÁ, Jana. Art of Creativity aneb kreativita jako klíčová kompetence v době změn. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 134 s. ISBN 978-80-86723-82-2.

JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 278 s., [4] l. obr. příl. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 16. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 169 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1594-0.

KAMPYLIS, P. G., VALTANEN, J. *Redefining creativity—Analyzing definitions, collocations, and consequences*. The Journal of Creative Behavior, 44, 2010. 191–214. doi:10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x

KASTOVÁ, Verena. *Krize a tvořivý přístup k ní: typy životních krizí, jejich dynamika a možnosti krizové intervence.* 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-365-X

KAUFMAN, J. C., BAER, J. *Creativity across domains: faces of the muse* [online]. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=227461.

KAUFMAN, J. C., BEGHETTO, R. A. *Beyond big and little: The four c model of creativity*. Review of General Psychology, 13(1), 1–12. 2009. doi:10.1037/a0013688

KLOUDOVÁ, Jitka a kol. *Kreativní ekonomika: [trendy, výzvy, příležitosti].* 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 218 s. Expert. ISBN 978-80-247-3608-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 131 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

LEBUDA I., GLĂVEANU V. P. *Re/searching the Social in Creativity, Past, Present and Future: An Introduction to the Palgrave Handbook of Social Creativity Research.* In: Lebuda I., Glăveanu V. (eds) The Palgrave Handbook of Social Creativity Research. Palgrave Macmillan, Cham. 1-9. 2019. doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1_1

LEADBEATER, Charles. *We-Think: Mass innovation, not mass production*. 2. vydání. London: Profile Books, 2009. ISBN 978-1861978370.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

LUBART, T., THORNHILL-MILLER, B. *Creativity: An Overview of the 7C's of Creative Thought*. In Sternberg, R. J. a Funke J. (ed), *The Psychology of Human Thought.* Heidelberg: Heidelberg University Publishing, 2019, s. 277-305. ISBN 978-3-947732-33-3.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MIKŠÍK, O., OPATA, R. *Výchova k tvořivé činnosti v socialistické škole.* Studie. PEDAGOGIKA: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 1983, 1983(3), 291-305.

MILLER, J. G. *Information Input Overload and Psychopathology.* American Journal of Psychiatry, 116(8), 695–704. 1960. doi:10.1176/ajp.116.8.695

MONTUORI, A., PURSER, R. *Social Creativity: The Challenge of Complexity.* Le dimensioni sociali della creatività. Pluriverso, 1, 2, 78-88. 1997.

MONTUORI, A., PURSER, R. *In Search of Creativity: Beyond Individualism and Collectivism.* Western Academy of Management Conference, Hawaii. 2000.

MONTUORI, A. *Creating Social Creativity: Integrative Transdisciplinarity and the Epistemology of Complexity.* In: Lebuda I., Glăveanu V. (eds) The Palgrave Handbook of Social Creativity Research. 407-430. 2019. doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1_25

MONTUORI, A. *Social Creativity.* In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (3rd Ed.). New York: Elsevier. 2020.

MOUCHIROUD, C., BERNOUSSI, A. *An empirical study of the construct validity of social creativity.* Learning and Individual Differences, 18(4), 372–380. 2008. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.008

MOUCHIROUD, C., ZENASNI, F. *Individual differences in the development of social creativity.* In M. Taylor (Ed.), Oxford library of psychology. The Oxford handbook of the development of imagination. Oxford University Press. 2013. 387–402.q

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie.* 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce.* Vyd. 1., Praha: Academia, 2000. 336 s. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 225 s. Psyché. ISBN 80-247-0577-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie.* Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/

NÁRODNÍ SOUSTAVA KVALIFIKACÍ. *Národní soustava kvalifikací* [online]. Copyright © [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Národní soustava povolání* [online]. Copyright © 2017 Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 02.04.2021]. Dostupné z: https://nsp.cz/

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty).* 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. 169 s. ISBN 80-86226-05-0.

POKORNÝ, Jiří. *Manuál tvořivé komunikace.* 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: CERM, 2004. 300 s. ISBN 80-7204-330-7.

POKORNÝ, Jiří. *Myslet kreativně.* Vyd. 1. Brno: CERM, 2004. 124 s. ISBN 80-7204-324-2.

QIAN, M., PLUCKER, J. A., YANG, X. *Is creativity domain specific or domain general? Evidence from multilevel explanatory item response theory models.* Thinking Skills and Creativity, Volume 33, 2019, ISSN 1871-1871, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100571.

RICHARDS, R. *Everyday creativity: Our hidden potential.* In R. Richards (Ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives (p. 25–53). 2007. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11595-001

RICHARDS, R. *Everyday creativity: Process and way of life—Four key issues*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), The Cambridge handbook of creativity (p. 189–215). 2010. Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511763205.013

RUNCO, M. A., PRITZKER, S. R. *Encyclopedia of creativity* [online]. 2nd ed. Boston: Elsevier, 2011. Dostupné z: https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=710676.

RUNCO, M. A., JAEGER, G. J. *The standard definition of creativity*. Creativity Research Journal, 24, 2012. 92–96. doi:10.1080/10400419.2012.650092

RUNCO, M. A. *A Commentary on the Social Perspective on Creativity. Creativity.* Theories – Research - Applications, 2(1), 21–31. 2015. doi:10.1515/ctra-2015-0003

RUNCO, M. A., BEGHETTO, R. A. *Primary and secondary creativity.* Current Opinion in Behavioral Sciences, 27, 7–10. 2019. doi:10.1016/j.cobeha.2018.08.011

RUNCO, M. A., KIM, D. *The four Ps of creativity: Person, Product, Process, and Press*. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (3rd Ed.). New York: Elsevier. 2020. doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06193-9

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SEMRÁD, Jiří. *Globalizace, sociální práce a tvořivost.* In Socialia 2001 – Sociální práce a ostatní společenskovědní disciplíny. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. s. 175–179. ISBN 80-7041-113-9.

SEMRÁD, Jiří. *Mládež v globálním a digitálním světě a tvořivost.* In Socialia 2002 – K sociální analýze mládeže. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. s. 257–263. ISBN 80-7041-557-6.

SEMRÁD, Jiří. *Tvořivost jako sociálně pedagogický problém.* In PROKOP, Jiří, ed. a RYBIČKOVÁ, Marta, ed. Proměny pedagogiky: sborník příspěvků z 13. konference ČPdS: Praha, 3.-4. února 2005. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 459 s. ISBN 80-7290-226-1.

SEMRÁD, Jiří. *Tvořivost jako sociálně pedagogický problém.* In JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 278 s., [4] l. obr. příl. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 16. ISBN 978-80-7315-193-5.

SEMRÁD, Jiří., ŠKRABAL, Milan. *Odkaz Komenského sociální pedagogice*. In Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání. Praha: ACADEMIA, nakladatelství AV ČR, 2009. s. 177-186.

SEMRÁD, Jiří., ŠKRABAL, Milan. *Sociální prostředí a tvořivost.* Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání. 2011, 1(2), 46-58.

SEMRÁD, Jiří. *Hodnoty a výchova.* In. Pedagogica actualis, V/2013. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013. ISBN 978-80-8 105-517-1.

SIMONTON, D. K. *Taking the U.S. Patent Office Criteria Seriously: A Quantitative Three-Criterion Creativity Definition and Its Implications*, Creativity Research Journal, 24:2-3, 97-106, 2012. DOI: 10.1080/10400419.2012.676974

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3311-1.

SLAVÍK, J., CHRZ, V. a ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

STEIN, M. I. *Creativity and culture*. Journal of Psychology, 36, 311–322, 1953. doi:10.1080/00223980.1953.9712897

STERNBERG, R. J. *Componential Models of Creativity.* In Encyclopedia of creativity [online]. 2nd ed. Boston: Elsevier, 2011 [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=710676

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

STERNBERG, R. J. *The nature of creativity.* Creativity Research Journal, 18 (1), 87–98. 2006 [cit. 2020-06-29]. Dostupné z: https://www.cc.gatech.edu/classes/ AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf

STERNBERG, R. J., KAUFMAN, J. C., a Pretz, J. E. *A propulsion model of creative leadership.* Leadership Quarterly, 14, 455–473. 2003. DOI: 10.1111/j.0963-1690.2004.00304.x

STRMISKA, Zdeněk. *Interakce sociální. Teorie sociální interakce.* In Sociologická encyklopedie [online]. Editor: Zdeněk R. Nešpor. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 2021-4-24]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz

ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ÚŘAD PRÁCE ČR. *Rekvalifikaci loni absolvovalo přes 8 tisíc lidí. Se změnou kvalifikace pomůže ÚP ČR i letos.* Tisková zpráva, 2021 [online]. Copyright © [cit. 21.3.2021]. Dostupné z: https://www.uradprace.cz/documents/37855/1991774/TZ_rekvalifikace_leden2021.pdf/232f9354-b3b4-d0bd-238c-83eb881a5b3d

ÚŘAD PRÁCE ČR. *Úřad práce ČR* [online]. Copyright © [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: https://www.uradprace.cz/web/cz

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd. Kladno: AISIS, ©2006. 226 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova [online]. 20.4.2010 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/8481/SOCIALNI-KREATIVITA-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVA.html/

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

WALIA, Ch. *A Dynamic Definition of Creativity*. Creativity Research Journal, 0(0), 2019. 1-11. DOI: 10.1080/10400419.2019.1641787

WATSON, E. *Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity*. Human Resource Development Review Vol. 6, No. 4 December 2007. 419-441. DOI: 10.1177/1534484307308255

WEISBERG, R. *The study of creativity: from genius to cognitive science*. International Journal of Cultural Policy, 16:3, 2010. 235-253. DOI: 10.1080/10286630903111639

Seznam příloh

Příloha 1: Deskriptory kvalifikačních úrovní (web Národní soustava povolání, příloha č. 2)

Příloha 2: Měkké kompetence (web Národní soustava povolání, příloha č. 9, zkráceno)

Příloha 3: Přesný přepis rozhovoru s respondentem Annou (R1)

Příloha 4: Ukázka výsledku kódování na pojem „seberozvoj“ v programu QDA Miner lite free verze

Příloha 1

Deskriptory kvalifikačních úrovní (web Národní soustava povolání, příloha č. 2):

Úroveň 1	**Rutinní, manuální, opakující se činnosti**
Znalosti	Základní všeobecné znalosti, povrchní faktické znalosti v oboru
Dovednosti	Základní dovednosti požadované k provádění jednoduchých neměnných úkolů Použití jednoduchých pravidel Použití nástrojů a materiálů vyžadujících jednoduchou manipulaci
Způsobilosti (kompetence)	Pracovat pod přímým dohledem na základě jednoduchých příkazů

Úroveň 2	**Rutinní, manuální, opakující se činnosti s mírnými obměnami**
Znalosti	Faktické znalosti zásad, procesů a obecných pojmů v oboru
Dovednosti	Dovednosti požadované při plnění úkolů a řešení problémů výběrem a použitím základních metod, nástrojů, materiálů a informací Obsluha jednoduchých strojů a zařízení
Způsobilosti (kompetence)	Při řešení problémů přizpůsobovat své chování okolnostem Posuzovat kvalitu své práce Pracovat pod dohledem

Úroveň 3	**Jedná se většinou o manuální odborné činnosti**
Znalosti	Faktické a teoretické znalosti materiálů, nástrojů, postupů a základních norem
Dovednosti	Volba pracovních postupů, prostředků a surovin Rozpoznání vzniku problému a určení jeho příčiny a důsledku Využívání teoretických a praktických znalostí při řešení problémů v oboru Podávání návrhů na zlepšení stávajících postupů Podávání návrhů na odstranění poruch a vad
Způsobilosti (kompetence)	Reagovat na změnu v pracovním procesu Dohlížet na práci pomocných pracovníků Nést odpovědnost za výsledky své práce

Úroveň 4	**Jedná se o duševní nebo vysoce odborné manuální činnosti**
Znalosti	Rozsáhlé všeobecné faktické a teoretické znalosti v oboru Posouzení relevance základních odborných informací a jejich aplikace
Dovednosti	Aplikace pracovních postupů, prostředků či surovin, jejich případná modifikace dle potřeb Využívání teoretických a praktických znalostí a komunikačních dovedností při řešení problémů na různých úrovních Posuzování kvality produktů své práce a identifikace příčin nedostatků Tvorba jednoduchých návrhů na zvýšení produktivity Prezentování výsledků své práce, příp. i svěřeného úseku
Způsobilosti (kompetence)	Provádět a kontrolovat rutinní odborné činnosti, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám Schopnost pracovat v týmu; případně vést kolektiv pracovníků vykonávajících rutinní činnost Nést odpovědnost za plnění úkolů a výsledky své práce, případně svých podřízených

Úroveň 5	**Převažují duševní činnosti**
Znalosti	Pokročilé a specializované znalosti teorií, zásad a legislativy v oboru; jejich aplikace v praxi
Dovednosti	Pokročilé praktické dovednosti prokazující zvládnutí oboru a schopnosti řešit úkoly, pro které nejsou k dispozici vytvořené postupy Realizace nových návrhů Prezentace výsledků práce a krátkodobých strategií v oboru

Způsobilosti (kompetence)	Vyhledávat informace nutné k samostatnému řešení rozsáhlejších úkolů Sdělovat myšlenky strukturovaným a logickým způsobem Vyhodnotit potřeby sebevzdělávání pro pracovní výkon Nést odpovědnost za plnění specializovaných úkolů

Úroveň 6	**Převažují duševní činnosti**
Znalosti	Rozšířené teoretické znalosti v oboru Integrace informací z různých zdrojů a jejich aplikace s využitím kritického chápání
Dovednosti	Zvládnutí metod a nástrojů ve složitém a specializovaném oboru Inovace používaných metod a určení způsobu realizace Prezentace a obhajoba inovací doporučených řešení
Způsobilosti (kompetence)	Řešit problémy spojené s aplikací rozsáhlých teoretických a legislativních znalostí Věcně diskutovat o problémech s cílem najít řešení Identifikovat vzdělávací potřeby a jejich realizace Nést odpovědnost za realizaci svěřených projektů a vedení pracovního týmu

Úroveň 7	**Jedná se o duševní činnosti; časté uplatnění na vysoce odborných, samostatných či řídících pozicích**
Znalosti	Vysoce specializované teoretické a praktické znalosti v oboru i v oborech souvisejících Integrace informací z příbuzných oborů jako základ výzkumu či projektu
Dovednosti	Rozvíjení nových dovedností v reakci na objevující se znalosti a technická zařízení Při inovacích využívat nových i stávajících poznatků z různých oblastí Používání systémového myšlení Prezentace a obhajoba inovací doporučených řešení
Způsobilosti (kompetence)	Řešit nestandardní a složité problémy vyžadující zvážení dalších faktorů Řídit diskuzi, zvážit navrhované alternativy a přijmout odpovědnost za konečné rozhodnutí Identifikovat vzdělávací potřeby své a svých podřízených a rozhodovat o jejich realizaci Navrhovat a řídit projekty; zodpovídat za jejich výstupy

Úroveň 8	**Vysoce specializovaní odborníci působící ve vědě a výzkumu; často působí na univerzitách, ústavech či akademiích věd**
Znalosti	Znalosti na špičkové úrovni v oboru a na rozhraní mezi obory
Dovednosti	Vysoce pokročilé a specializované dovednosti a techniky, včetně syntézy a hodnocení, požadované při řešení kritických problémů ve výzkumu a/nebo inovacích a při rozšiřování a novém definování stávajících znalostí nebo odborných postupů
Způsobilosti (kompetence)	Vykazovat značnou autoritu, inovační potenciál, samostatnost a akademickou a odbornou integritu a trvalé odhodlání přicházet s novými myšlenkami a vyvíjet nové postupy na špičkové úrovni v oboru práce nebo studia, včetně výzkumu

Příloha 2

Měkké kompetence (web Národní soustava povolání, příloha č. 9, zkráceno):

1. **Kompetence k efektivní komunikaci** – schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.
    - reflektovat reakce okolí (schopnost porozumět verbálním i neverbálním sdělení), překonávat bariéry v komunikaci, přijímat a pracovat s argumenty jiných osob, srozumitelně sdělovat ostatním, písemné vyjádření, asertivní jednání - tj. vyjádřit i nesouhlas, sebereflexe, přizpůsobit sdělení, zaujmout posluchače, předvídání reakcí, prezentační dovednosti.
2. **Kompetence ke kooperaci/spolupráci** – schopnost a připravenost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.
    - ochota poskytovat své vědomosti, být vstřícný, tolerantní, respektovat představy a názory druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, sledovat skupinový cíl, a podílet se na společných úkolech, řešit problémy ve skupinové komunikaci a spolupráci, ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu, vytvářet podporující prostředí, zastávat skupinové role a pozice, přijímat úkoly a delegovat je.
3. **Kompetence ke kreativitě/podnikavosti** – schopnost aktivně pozorovat své pracovní či podnikatelské prostředí a pomocí nalézání příležitostí a následných nápadů přispívat k jeho přetváření, s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, větší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch. Základem podnikavosti je vnitřní motivace, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.
    - vnímat a kriticky hodnotit podnikatelské příležitosti, přicházet s podnikatelskými nápady, realizovat podnikatelské nápady, přijímat riziko, akceptovat změny. Flexibilita, rozhodnost, analýza situace na základě vztahu vstup – výstup.
4. **Kompetence k flexibilitě** – schopnost operativního a pružného myšlení, chování a přístupu k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.
    - pružné myšlení, přijímání nových myšlenek a přístupů, ochota změnit styl a metody práce podle aktuálních potřeb, tvůrčí přístup, alternativní pohled, používání nestandardních metod, inovativní myšlení.
5. **Kompetence k uspokojování klientských potřeb** – schopnost, porozumění emocím a motivům druhého člověka, zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.
    - vycházet vstříc zákazníkovi, vcítit se do potřeb a zájmů ostatních – empatie, využívat vyjednávací strategie win-win, budovat a rozvíjet vztahy se zákazníkem, přizpůsobit se zákazníkovi.

6. **Kompetence k výkonnosti** – schopnost a zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.
    - podávat požadovaný výkon, stanovovat si cíle a úkoly, připravenost se zlepšovat, optimalizovat pracovní postupy, identifikovat priority, podat výkon i přes vzniklé problémy a překážky v požadovaném čase, pracovat precizně, podle technologických postupů, rozhodovat a přijímat vhodná řešení a postupy
7. **Kompetence k samostatnosti** – schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.
    - vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, samostatně získávat informace a cesty k řešení, posoudit je a realizovat, řídit sebe sama, vyjádřit se a zastávat vlastní názory, požádat v případě potřeby druhé o radu, rozhodovat se na základě vlastní zkušenosti, nepodléhat manipulaci, odhadnout kapacitu vlastních možností, odpovídat za vlastní rozhodnutí a výsledky práce
8. **Kompetence k řešení problémů** – schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.
    - pochopit podstatu problému, odlišit podstatné od nepodstatného, vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému, systémové řešení problému, reálné hodnocení problému.
9. **Kompetence k plánování a organizování práce** – schopnost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.
    - vnímat celek, celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby, odhadovat zdroje a prostředky k vykonávání práce, stanovovat priority, koordinovat svou práci a práci ostatních, předvídat, postupovat systematicky a objektivně
10. **Kompetence k celoživotnímu učení** – schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.
    - uspokojovat přirozenou zvídavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.
11. **Kompetence k aktivnímu přístupu** – schopnost a vůli dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.
    - připravenost k akci, dynamičnost a rozhodnost v jednání, angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, vyvinout úsilí a aktivity důležité k realizaci cíle i přes vzniklé překážky, pozitivně a vstřícně jednat v konkrétních situacích, aktivně předcházet problémům a minimalizovat kritické situace.

12. **Kompetence ke zvládání zátěže** – schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.
    - zvládání vlastních emocí, přizpůsobit se nečekaným situacím, problémům, lidem, soustředit se v zátěžových situacích, překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy
13. **Kompetence k objevování a orientaci v informacích** – schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.
    - vyhledávat informace, vyhodnocovat různé zdroje dat a informační kanály, rozeznat a ověřit míru hodnoty informací, vytvářet a uspořádávat dokumentaci, předávat a zpracovávat informace, pracovat s databázemi informací, využívat moderní informační technologie.
14. **Kompetence k vedení lidí/leardership** – schopnost, záměr a vůli se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.
    - zodpovídat za tým, řídit podřízené (vydávání příkazů), využívat formální moc, vést porady, delegovat úkoly, budovat a chránit tým, motivovat a podporovat členy týmu, poskytovat zpětnou vazbu, rozvíjet podřízené.
15. **Kompetence k ovlivňování ostatních** – schopnost a záměr přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.
    - využívat různé metody přesvědčování, mít výjimečné, účinné, apelující a originální prezentační dovednosti.

Příloha 3

Přesný přepis rozhovoru s respondentem Annou (R1):

Proč ses rozhodla absolvovat rekvalifikační kurz?
Kurz jsem se rozhodla absolvovat, protože mě baví focení a chtěla jsem vědět, jestli bych to chtěla studovat dál, a jestli bych třeba chtěla pracovat jako fotograf, a tak jsem si říkala, že využiji dobu, kdy jsem neměla do čeho píchnout, když jsem dostudovala gympl a chtěla jsem se učit víc. Byla jsem před tím zvyklá chodit do školy, takže kurz byl taková logická věc, taková produktivní prokrastinace od ostatních věcí, asi.

Takže to byl trochu takový test, jestli tě fotografování bude opravdu bavit?
No jasně, ale taky jsem jakoby chtěla … nó zajímalo mě, jestli bych to chtěla dělat jako profesi, ale samozřejmě jsou všechno znalosti, které se hodí, i když to člověk potom nevyužije v zaměstnání nebo na škole, tak je vlastně dobrý si zlepšovat ten koníček, a to, že to byl rekvalifikační kurz, tak to jenom že to bylo komplexní a tak dále a že to člověk vlastně může dál využít, ale spíš jsem si to vybrala, že to byl obsáhlý kurz.

Takže to, že to byl profesní kurz, který ti dává nějakou oficiální profesní kvalifikaci, pro tebe nebylo důležitý? Prostě to byl výhodný kurz?
Jo jo, byl výhodnej, ale taky, mít papír je vždycky dobrý. Ale zrovna v oboru fotografie a takových tvůrčích záležitostí, tak papír není úplně důležitý, podle mě. Nikdy vlastně mě o ten papír nikdo nepožádal, ale jo, v CV se hodí mít photolist, ale ne, že by mě ten papír nějak profesně posunul, co se týče oficiálních dokumentů. Samozřejmě mě to posunulo dovednostně.

Kurz sis hradila sama, že ano?
Ano.

Radil ti někdo s výběrem toho kurzu? Konzultovala jsi to s někým?
Konzultovala jsem to s mámou a … nevím … o kurzu jsem slyšela už předtím a byla jsem součástí nějakých menších kurzů, ale spíš to byl asi jedinej kurz, o kterým jsem tak věděla, takže jsem ani víc nepřemýšlela o tom, kde bych takovejhle kurz jinde absolvovala.

Takže ti to doporučila maminka, dá se říct.
Jo (smích).

V současnosti se profesionálně fotografování věnuješ nebo nevěnuješ?
Pořád studuju, studuju fotografii na vysoké škole. Před situací s coronou tak jsem při škole pracovala jako profesionální fotograf, ale teď nepracuji, odjela jsem studovat fotografii do zahraničí.

Nicméně předpokládáš, že to bude tvojí budoucí profesí, až dostuduješ?
Ano.

Jak se teď s odstupem díváš na účast v kurzu? Byla to pro tebe pozitivní nebo negativní zkušenost? Nelituješ té investice? Jestli to byla zkušenost, která tě posunula tvým životem dál.

Byla to pro mě pozitivní zkušenost a byly tam věci, který … Trošku tam byl problém podle mě s tím, jak jsou tam lidi z různým základem. Nevím teď, co chceš slyšet ...

Jestli to byla zkušenost, která tě posunula tvým životem pozitivně dál.

Jo, myslím si, že jo, myslím si … určitě to byla pozitivní zkušenost. Byla to sranda, naučila jsem se spoustu věcí, i když na mě to bylo docela pomalý rozvíjení těch dovedností. Každopádně, spoustu věcí jsem se tam naučila a spoustu lidí jsem poznala, i když teď úplně s nimi nezůstávám v kontaktu a nejsou to úplně takový vztahy, který by mi zasáhly do života, ale pozitivní zkušenost to byla určitě.

Myslíš si, že by ses stala fotografkou, kdybys neabsolvovala ten kurz?

Myslím, si že ano, protože už před tím kurzem jsem byla docela rozhodnutá, že to tak chci a fotografii jsem se věnovala hodně už před tím, a tohle bylo takový ujištění, takový test, jestli to chci dělat, to jako jo, a taky to byl jeden z důvodů, ale nemyslím si, že to bylo úplný jako životní křižovatka (life changing).

Vedle odborných znalostí z oblasti fotografování, myslíš, že u tebe v rámci kurzu došlo taky k rozvoji sociálních schopností?

No … jo … určitě. Já jsem byla zvyklá chodit do školy, takže něco jako třída a takovýhle záležitosti, to pro mě nebylo nic novýho. Bylo to teda zvláštní tím, že v tý třídě byli lidi z úplně jiných oblastí, jak z různých oblastí ČR, tak z různých sociálních oblastí, nebo já nevím jak to říct, myslím jako různý věk, různý zaměstnání atakdále, atakdále. Prostě úplně diametrálně rozdílný lidi, než jsem já a i mezi nimi navzájem taky. Takže … To bylo takový zajímavý a to bylo pro mě nový. Byla jsem nejmladší a úplně jsem nezapadala do tý věkový skupiny a oni mě stejně docela brali, jó, někdo mě bral jakože „kámoši", pokecáme o tý fotce atakdále a někdo mě bral tak, že jsem trochu napřed, protože jak říkám, už jsem se věnovala tý fotografii předtím, takže se mě ptali a trošku jsem jim pomáhala, protože oni to tak jako … prostě se mě ptali a brali mě jako takovou, co to asi ví, ale ne že bych tam věděla všechno.

Pamatuješ si na své pocity na začátku kurzu? Měla jsi třeba obavy? Přeci jenom to pro tebe byla neznámá situace, možná trošku strach, jestli to nebude moc těžký ...

Spíš než obavy, jestli bych to zvládla atakdále, protože já se ráda učím nové věci a jelikož je to kurz do kterýho co si pamatuju, nejsou žádný vstupní požadavky, tak jsem se úplně nebála svých schopností, ale spíš z toho lidskýho hlediska asi to bylo takový nejistý, pro mě teda, protože nezapadám do skupin úplně dobře. Prostě takovej ten normální ostych a stydlivost a ták. Což mě po pár dnech opustilo, protože tamti lidi byli moc milí. Přestože jsme nebyli úplní kámoši, tak to byla příjemná parta.

Už ses zmínila, že na kurzu se sešla poměrně různorodá skupina účastníků. Dá se říct, jestli jsi to považovala za přínosné nebo spíš za nevhodné?

Nebylo to nevhodný … Co se týče toho backgroundu těch lidí to nebyl problém, naopak, někdy to bylo hodně zajímavý, že tam třeba každý fotí něco jinýho a už má třeba nějaký svoje zaměření. To je v každý partě, že někdo třeba rád fotí motorky a já je fotit nechci, ale je potom zajímavý přemýšlet, jak by se to fotilo a ten člověk ukáže svoje fotky a to je vždycky zajímavý. Takže tohle bych brala jako přínos. Každopádně co nebyl přínos, byl ten rozdíl, na jakém levelu těch schopností jsou.

A co se týče vztahů, myslíš, že to bylo obohacující?

Jo, tak jasně že by bylo fajn mít partu lidí, se kterýma mám trošku víc společnýho než jenom, že máme foťák, jo, že by bylo fajn mít z toho nějaký ty vztahy do budoucna, protože když už člověk tráví s někým dny a investuje do vztahů, tak je fajn to potom nějak držet, ale ne, že by mě to nějak mrzelo a není to úplně podstatný, protože tam byly i ty obohacující věci jako že vidíš do života někoho, koho bys jinak v životě nepotkala a většinu těhle lidí bych v jiný situaci než v týhle nepotkala, tak je to celkem zajímavý. To víš, že by bylo dobrý, kdyby to bylo rozdělený věkově nebo tak, protože zase kdybych tam byla s nějakýma stejně starýma jelitama, se kterýma se taky míjím, tak by to vůbec nebylo k užitku. Takže si nemyslím, že to byl problém, spíš možná to byl problém v tý odborný úrovni.

Dá se říct, že někteří ti lidé, právě proto že byli jiní, pro tebe byli inspirující?

Teď si teda nevybavuju nějaký konkrétní moment. No, jako jó, spoustu těch lidí, přestože jak jsem říkala se nevídáme a nejsme kámoši nic, nekomunikujeme spolu vůbec, ale na sociálních sítích se máme, takže myslím, že už jenom ta sociální rovina toho, že se tak jako pozorujeme ... Po kurzu jsme si tak jako komentovali fotky a tak dále, jó, to je vždycky dobrý, a jak jsem říkala, je spíš dobrý nahlídnout do toho, jak to kdo dělá a i když to není ňáká bomba, tak je pořád zajímavý, jak a co, i když by to člověk sám takhle nedělal ... Jo, myslím, že všechno je celkem obohacující, když to neznáš.

A myslíš si, že kdybys někoho z těch lidí teď potkala, tak třeba s nimi ráda zajdeš pokecat na kafe?

Jo, asi bych to úplně nevyhledávala, ale myslím, že by to nakonec bylo fajn.

Měli jste s ostatními studenty nějaké společné aktivity mimo kurz?

Kromě oběda nevím, jestli jsme spolu trávili čas. Ale jinak ta parta držela, a když třeba někdo nepřišel a byl nemocnej, tak jsme se ptali, kde je ten člověk, co se mu stalo a většinou jsme to věděli od někoho dalšího, takže myslím si, že jako parta v poho.

V rámci kurzu jste si s ostatními studenty pomáhali, podporovali se a spolupracovali jste?

Jo, myslím si, že to tam byl hodně velkej faktor, takže jo.

A můžeš uvést nějaký příklad?

Třeba když někomu nešel nastavit foťák, tak se poptal, třeba když není lektor kolem nebo u toho konkrétního foťáku neví. Nebo na počítačích, když někdo nestihal, tak jsme si vzájemně radili. A taky jsme si online posílali nějaký věci, jako hej, co na to říkáš, takže nějaká komunikace tam byla.

A když se třeba někdo necítil dobře, měl pocit, že na to nemá, myslíš, že se mu dostalo podpory od ostatních a že mu třeba dodali odvahu, nebo tak?
Jo, já si myslím, že jo. Jo jo jo, myslím, že v tomhle tom, všichni, i když jsme si nesedli úplně povahově nebo tak, tak všichni to byli hodný lidi a právě v takovýhle situacích to bylo docela fajn, mít je tam.

Vzpomínáš si na situaci, kdy tě díky spolupráci s ostatními napadlo něco originálního?
Jo, konkrétně když jsme dělali autoportréty, což bylo jedno ze zadání, jsme to hodně řešili a tam jsme měli hodně volnou ruku a každý dělal hodně něco jinýho, a jedna holka to fotila jinak než ostatní a neříkám, že se mi to líbilo, ale trošku mě to pošťouchlo, že ty portréty nemusí být vždycky úplně dokonalý a že nějakou divnost do toho dostat, tak je vlastně dobrý, což jsem v poslední době dotáhla ještě úplně jinam (smích) s tím, že divnost je tam vlastně základ. A tak. Neříkám, že to byly věci úplně průlomový, ale jsou to věci, kde si člověk řekne „aha" a pak to zkusí po svým a je to docela fajn.

Myslíš, že tě ostatní studenti a lektoři motivovali k nějakému chování, ke kterému by ses bez jejich podpory neodvážila?
Chování? Tady úplně nevím, jak to myslíš.

Že třeba bys normálně řekla, ne to nechci, to neudělám a ze situace utekla, ale protože tě ostatní buďto motivovali nebo že jsi viděla, že oni to zvládli, tak jsi šla do té situace a chovala ses třeba jinak, než by ses chovala bez nich.
No, to mě napadá třeba u těch autoportrétů, já jsem s tím neměla problém, ale pro ostatní to problém byl, když nemají dobrý vztah k sobě a když se potom zabývaj sebou, tak je to takový těžký, tak tam jsme měli takovou debatu kolem toho a snažili jsme se vymyslet řešení, když se někdo nechtěl fotit, jak že tam nemusí být vždycky vidět obličej. Tak takový věci jsme řešili. U mě, no vím, že tam byla nějaká situace, že jsme fotili v parku a jeden z chlapů se rozhodl, že bude fotit dělníky, co tam byli, jo, a já jsem říkala, ježíš, nějací divní chlapi a sama bych do toho určitě nešla a lektor potom ocenil, že jsme se odvážili, protože takhle komunikovat s cizíma lidma, zvlášť s takovýma divnýma existencemi, tak to jsem si říkala, že bych se asi častěji měla do takových věcí postrčit. Ale celkově myslím, že celou dobu jsme se vyváděli z nějaký komfortní zóny. Například, fotili jsme sport, kajaky a sport je věc, co mě fakt nebaví fotit, ale jelikož to byla součást kurzu, tak jsem do toho samozřejmě šla, a nakonec to vlastně bylo moc fajn a hodně jsem se na tom naučila a potom se člověk jakoby otevře.

Jaké vlastnosti má podle tebe ideální lektor?
Ježiš, to je těžký shrnout, určitě na něco zapomenu. Tak měl by být trpělivý, hóóódně trpělivý. Měl by být srozumitelný, měl by umět vcítit se do kůže druhých, jo empatický. Měl by být

sebevědomý, ale zdravě sebevědomý. To jsem si uvědomila až celkem nedávno, že to sebevědomí a stát si za svým názorem ... Že by si lektor měl stát za svou prací a umět jí prezentovat a mluvit o svojí práci – taky, ne jenom, to jsme taky měli lektora, který mluvil jen o sobě a to je zas druhej extrém. Měl by být respektující, ale měl by mít taky nějakou autoritu, nějakej kompromis mezi tím. Měl by mít lidský přístup, měl by samozřejmě mít profesní znalosti, ale myslím, že v těhle oborech i když je lektor ten, kdo má nejvíc zkušeností, by se měl lektor učit i od těch účastníků a měl by se dokázat srovnat s tím, že třeba neví všechno a ti účastníci ho můžou inspirovat zpátky, a to je potom benefit pro všechny.

Co lektor a humor. Je důležitý nebo do výuky nepatří?

Jo, myslím si, že je důležitý. Ale musí být vkusný a musí tam být nějaká hranice, protože zvlášť ti starší účastníci, když se styděj ukázat svojí práci ... tak když je na tom kurzu humor, prostě ta nálada je už nějak nadsazená, tak to může pomoct, ale když je člověk nejistej a u toho je hrobové ticho a všichni jsou smrtelně vážní, tak člověk je ještě víc nervózní. Takže myslím, že nějakej humor je tam důležitej. A ještě k tomu to bude lidi bavit, že jo, což je fajn.

Byla jsi spokojená, jak vyučovali lektoři na kurzu?

To je samozřejmě strašně individuální. Měli jsme v kurzu celkem dost lektorů, takže to nejde úplně takhle shrnout. Co mi fakt vadilo, že jeden konkrétní lektor byl docela posedlej vlastní tvorbou a vlastně to bylo to jediný, o čem přednášel a my jsme se nedozvěděli nic moc praktickýho, kromě toho, že on je nejlepší fotograf na světě. To mě trošku iritovalo. Ale jiní lektoři byli v pohodě. Potom taky záleženo na tom, jak zvládali ten rozdíl v odlišných odborných úrovních účastníků. Někteří lektoři zpomalili na úplnej základ a pro mě to potom bylo úplně zbytečný, protože potom jsme se zabývali úplnými základy, přitom kurz měl být o něčem jiným. Tak to bylo různý, někteří lektoři to zvládali v pohodě a někteří to nezvládali vůbec. A je pro ně asi jednodušší přizpůsobit se tomu slabšímu, ale když si za to člověk potom platí, tak je to na houby a nesmysl, že jo.

Jak bys charakterizovala komunikaci lektorů se studenty?

Komunikace byla myslím dobrá, byla tam většinou dobrá nálada, lektoři to drželi na dost přátelský úrovni, což hodně pomohlo, tak já, když jsem tam byla nejmladší, tak jsem se tam necítila jako nějaký dítě tam, což se mi někde jinde, kde byli všichni starší, stávalo. Tak tady i ti lektoři, kteří jsou dvakrát, třikrát starší než já, tak se ke mně chovali stejně jako k ostatním, což bylo super. A taky dokázali ocenit, že nejsem úplně nešikovná a že to třeba dělám dobře. A nebyl tam nějaký problém, že by někoho nadsazovali. Dokázali i pochválit, takže to probíhalo docela dobře a nálada byla vždycky přátelská. Někteří lektoři nabídli i, hej, pošlete mi něco emailem, když chcete něco zkonzultovat. Nevím, jestli to fungovalo, já to myslím nezkusila. Vím, že někteří ti účastníci se s lektorama skamarádili, já jsem potom s některýma spolupracovala, ale jenom tak zběžně.

A třeba na sociálních sítích je sleduješ?

Jo, jo.

A jsou ti třeba inspirací? Ať už v dobrém nebo špatným příkladem?
Jo, myslím, že jo, asi podobně jako ti účastníci, jenom trochu výrazněji. Myslím, že jsem jim i něco komentovala a proběhla tam nějaká komunikace. A kdybych potřebovala pomoct nebo se chtěla poptat po práci, tak myslím, že by mi zkusili poradit a pomoct.

Takže i nyní, s odstupem času by ses na ně nebála obrátit?
Jo, kdybych chtěla, tak nemyslím, že by to byl problém a že by oni odpověděli a nebylo by to divný.

S jakými způsoby výuky ses v kurzu setkala?
Měli jsme pár přednášek, to byly spíš technický věci. Výuku jsme měli tematicky rozdělenou a tam se to vždycky střídalo. Začali jsme přednáškou, potom jsme šli fotit, a když jsme se vrátili z focení, tak jsme diskutovali o těch fotkách. Takže to bylo většinou takhle propojený. Ne vždycky, když jsme měli svícení a tak v ateliéru, tak tam to bylo spíš praktický. Ale bylo to prolnutý a někteří lektoři preferovali to či ono, a někdy se diskuze protáhla a my se nedostali k věcem, který by bylo fajn probrat. Mě nenapadá nic konkrétního, ale diskuze se dokázala docela zvrhnout a někdy jsme se zakecali.

Ty osobně dáváš přednost tomu, když lektoři se studenty hodně komunikují nebo když mají monologický výklad a ty si můžeš v klidu zapisovat?
Obecně vzato je lepší, když je to interaktivní, ale u mě osobně záleží na tom, jaký mám den. Když třeba edituju fotky do noci a potom jsem druhý den unavená a lektor se mě na něco zeptá, tak dokážu být dost iritovaná. Ale zároveň si myslím, že je to nejvíc efektivní způsob, když to nejsou monologický přednášky, tak to je lepší.

A na kurzu myslíš, že bylo dost prostoru, aby studenti vyjádřili své názory a pocity a že to lektory zajímalo?
Jo, myslím si, že jo. Přeci jen nás tam bylo víc, takže to nejde, aby měl každej osobní konzultaci na hodinu. Někdy jsme se museli utnout navzájem nebo lektor nás. A nevím, jestli u všech, ale u některých, jak jsem říkala, že se ti lektoři rozvíjejí od těch účastníků, tak je to většinou zajímalo. Přeci jen je každej ten lektor, nebo učitel obecně, je pyšnej na úspěchy svých studentů, tak když někomu něco šlo, tak bylo cha cha, potěšeni.

V rámci kurzu, byla nějaká sociální situace, která pro tebe byla náročná, popř. až konfliktní?
To už jsem říkala, jak ten lektor se zasekl a pořád ukazoval svý fotky, potom je to trochu nuda a zbytečný, ale ne že bych z toho udělala nějakou situaci, spíš si to člověk jen pomyslí. Mám pocit, že tam byli trochu nějaké pomluvy mezi účastníky, ale jen jemný, spíš takový jemný provokování, přátelský. Nejvíc mě ale iritovalo to, když se ta lekce moc zpomalila a pro mě to byla ztráta času a pro pár dalších lidí, nechci říct, že jsem tam byla nejlepší. Například, když se na začátku kurzu vysvětlí to základní jako je clona, ISO a čas a po nějakých dalších lekcích si myslíš, že už to musí být jasný a už to děláš podvědomě a jinej člověk se na to ptá, jakoby to

nikdy neslyšel, a lektor mu nechce říct, že je úplně blbej, tak mu to zase zdlouhavě vysvětluje, tak to mi fakt zvedalo adrenalin. Ale to asi víc lidem, protože to bylo zbytečný lajdáctví.

A nějak jsi tuhle situaci řešila?
Už nevím. Možná jsem se to snažila urychlit. Když už se na to někdo zeptal, tak než abychom přerušili lekce, tak jsem se snažila mu to vysvětlit v soukromí nebo třeba mimo tu lekci. Něco jsem třeba taky někdy nevěděla, ale ty základy jo. Mě nedělalo problémy jim to několikrát zopakovat, ale když to potom zasahuje do tý výuky, tak je to blbý.

Profese fotoreportéra s sebou nese prezentování vlastní práce a poslouchání jejich názorů. Proto jste v kurtu museli prezentovat své fotky před ostatními studenty a lektory a poslouchat jejich zpětnou vazbu. Jak ses v takové situaci cítila?
Jo, tak někdy se člověk bojí ukázat svojí práci a v té době jsem ještě nebyla úplně sebevědomá. Někdy člověk neví, jak na to druzí budou reagovat, takže vždycky je tam nějakej ostych kolem toho. Zároveň ta prezentace tý práce a slyšet nějakej feedback ať už od studentů, tak od lektora, to je to nejzajímavější podle mě z celýho kurzu, takže člověk to vlastně chce (smích), nebo aspoň já. Přesto, že je tam nějaká nejistota a tak, tak se vždycky těším, že to ukážu, protože chci vědět, a to je asi to, co člověka rozvíjí asi nejvíc.

A máš nějakou strategii, jak na kritiku nebo pochvalu reagovat?
Člověk musí být otevřenej komentářům, protože když není, tak proč tam chodí. Ale zároveň to brát s rezervou ne jako nějaký svatý pravdy a to i od lektorů. Když ti lektor řekne, že tohle je teda fakt blbý, jo, tak ono to může být fakt úplně blbý, ale lektor není bůh, neví všechno, má svůj vkus, všechno to brát s rozumem. Nerozčílit se, spíš si to vzít k srdci a zvažovat, co přijmout a co nepřijmout, nad čím popřemýšlet.

A jak tedy reaguješ v takových situacích?
Myslím, že je důležitý uznat validitu každýho názoru, protože je to názor a každý může mít svůj názor. A když někdo třeba řekne, že je to kravina, tak aby předešel nějakýmu konfliktu, tak reagovat ve smyslu, „jo, asi na tom něco bude“, ale zase ne si nechat úplně srát na hlavu, ale každej má svůj názor a to tak je a bude. A člověk by to měl přijmout jako názor a ne jako pravdu, když si myslí to svý. Ale zase nemít nějaký šílený ego a nebrat se taky tak strašně vážně, ale zároveň stát si za svým, když jsem o tom přesvědčenej. Všechno je to o kompromisech.

Máš pocit, že ta tvoje nejistota při prezentování v průběhu kurzu trochu oslabovala a naopak jsi třeba získávala sebe vědomí?
Jo. Když člověk něco ukáže, o čem si není jistej a lidem se to líbí, tak člověk si tak oddychne a potom má větší naději, že věci co udělá, se budou líbit i ostatním, že jo. Takže jo, je to taky o praxi, když si člověk něco šustí doma do šuplíku a nikdy nikomu nic neukáže, tak potom bude úplně strašně vyděšenej, když bude chtít někdo něco vidět. Takže čím víc ukazuješ lidem svojí práci, to platí ve všem, tak tím víc se tak jako otrkáš, jo, ale taky to může jít do nesmyslu, že najednou to budeš nutit lidem a budeš si myslet, že jsi nejlepší na světě. To taky není zdravý.

K profesi fotoreportéra neodmyslitelně patří komunikace se zákazníky. Je pro tebe komunikace a vyjednávání se zákazníky snadné?

Ne (smích), pro mě to je nejhorší práce z toho všeho, ne fakt, zákazníci jsou většinou příšerní. Když člověk nemá fakt štěstí. Nikdo nechce platit za hezký obrázky, protože to přeci dělá foťák sám, že jo, to je docela hrozný. A to sebevědomí patří k tomu vyjednávání snad ještě víc.

A myslíš, že ti kurz pomohl zvládat tuhle komunikaci?

Mám pocit, že jsme se o tom hodně bavili, myslím, že k tomu lidi hodně často zabíhali v otázkách na lektory, jako jak si cenit věci, protože lidi, přestože ještě nic neuměj, tak chtěj hned prodávat, že jo, protože potřebujou peníze. Vím, že se o tom hodně bavili. Já jsem se tomu spíš vyhýbala, já jsem měla tu výhodu, že jelikož jsem student, tak jsem to nemusela takhle hrotit a tak jsem nebyla vždycky součástí tý debaty. Jo, tohle je nejhorší část práce a mám z toho strach a tak dále, takže když někdo začal mluvit o penězích, tak jsem se jako vzdálila radši, protože mě to akorát stresuje.

A máš nějakou svoji strategii, jak to třeba zvládat lépe?

No, nepodceňovat se (smích), což je to nejtěžší, jako fakt si stát za tím, ale zase být trošku realista. Jenže na tohle nejsou žádný návody, je to strašný. Ne, fakt (smích), netěším se na to, až zase začnu pracovat. Nejlepší je pracovat pro školu, sice za to nejsou velký peníze, ale zase ne špatný, protože oni vědí, že peníze potřebuje a že nejsi úplně blbá, protože si tě vychovali, takže tak (smích) a někdy ti i řeknou „nebuď blbá a vem si víc peněz".

A co říkáš na používání manipulativních komunikačních technik v komunikaci?

Ne, to já vůbec neumim. Pro mě je to celý většinou tak nepříjemný všechny tyhle situace, že představa, že bych jim ještě věšela bulíky na nos, tak to je pro mě úplně nepřijatelný. Už tak si člověk připadá jako idiot. Jo jasně, asi bych se to měla nějak naučit. Jasně že jsem milá na lidi a nebudu se k nim chovat hrozně, když od nich chci peníze, že jo, ale to nebudu ani když od nich ty peníze nechci. Jasně, budu třeba víc shovívavější, když je nějaká zakázka dražší, když budou chtít nějakou opravu nebo tak nebo když budou chtít něco konkrétního, třeba udělám nějakou laskavost, protože ti lidi jsou milí a je s nima fajn spolupracovat a do budoucna se hodí, mít s nima dobrý vztahy, tak třeba udělám trošku něco navíc, než když ta spolupráce je na prd a ty lidi chci mít z krku, kdy udělám jen to nutný.

Fotoreportér taky fotí na společenských a jiných akcích, kde dost často lidé ani nestojí o to, být fotografováni. Jak se v takových situacích cítíš?

Já jsem na to celkem zvyklá, někdy je to otrava. Když se dostanu do nějakýho ne přímo konfliktu, ale někdo mi něco řekne, tak mu musím slušně a někdy i trochu ostře vysvětlit, že je to moje práce. Že stejně jako on si chce užít tu akci, tak já si chci užít peníze, který dostanu, když odvedu dobrou práci a to je hlavní. Ale samozřejmě se vždy snažím být slušná a ohleduplná k lidem, tak to je taky základ toho všeho. Prostě se člověk musí chovat jako člověk a ne jako debil.

Co si představíš pod pojmem tvořivost.

Tvořivost je asi všechno, ne?

Zkus to prosím nějak konkretizovat.
Tvořivost je činnost nebo proces, ve kterým se hledaj nějaký řešení, asi?

Myslíš, že může být tvořivý každý člověk nebo je to jen záležitost talentovaných lidí?
Myslím, že může být tvořivý každý člověk.

A ty se považuješ za tvořivého člověka?
Jo jo.

A v jakých oblastech se tvoje tvořivost uplatňuje?
Moje tvořivost se uplatňuje v různých kreativních schopnostech a aktivitách. Jsou to činnosti, ale může to být kdekoliv v životě, kreativní řešení může být všeho, že jo. Když griluješ a nemáš ten gril, tak se snažíš vymyslet, jak to napíchat na ty klacky a ták. To je přeci taky kreativní, né?

To určitě. Dokážeš si představit něco konkrétního pod pojmem každodenní tvořivost?
No to jsou ty klacky, né? (smích) Já nevím … Třeba si zapomeneš koupit filtry na kafe, tak to uděláš přes kapesník, né? (smích)

A souhlasíš s tím, že je možné být tvořivý v komunikaci s druhými lidmi?
Jo. To je myslím právě třeba když něco prodáváš. Nemusíš být úplně manipulativní, ale ta tvořivost se tam asi projeví, a nebo třeba i humor, né? Když je nějakej člověk fakt jako charizmatickej, tak to taky záleží na tvořivosti. Tvořivost není jenom vědomá, že jo.

Myslíš, že v rámci toho vašeho rekvalifikačního kurzu, který jsi absolvovala, jsi se ty, i ostatní studenti a lektoři, chovali v komunikaci tvořivě?
Myslím, že vždycky musíš být trochu tvořivá, když chceš vycházet s lidma. Zrovna v tý skupině, která není zrovna automaticky kompatibilní, tak člověk musí být vždycky tvořivej, hlavně ten lektor asi, protože je to jeho práce, protože když nebude dostatečně tvořivej a tak nepůjde všechno hladce jak z toho sociálního hlediska, tak z toho profesního. No, prostě ano.

Už jsi mluvila o humoru. Co třeba ironie?
S ironií je to takový vošemetný. S dospělýma takhle na kurzu je to v pohodě, ale třeba jsem se bavila s kamarádem, kterej je učitel v Anglii a sarkasmus a ironii má s děckama zakázanou.

Napadá tě, jak tvořivě využít nejen verbální komunikaci, ale třeba i neverbální komunikaci?
Hm, já nevím, vztahy všeobecně mi to přijdou tvořivý.

Chápu to dobře, že si myslíš, že vztahy se bez tvořivosti neobejdou?
Ano.

Jak ale poznáš, že ten druhý se chová tvořivě v komunikaci?
Asi jestli to funguje, ne? Jestli ta komunikace je efektivní. Třeba s paní na poště musíš být taky tvořivá, protože paní je třeba hrozně nepříjemná a ty se jí snažíš nezabít a máš strašně moc

rozhodnutí, co dělat, a buď se o tom rozhoduješ racionálně nebo přirozeně, takže se můžeš rozhodnout jenom to protrpět a zkusit jí teda nenaštvat trošku víc, nebo budeš milá, jak to dělám já třeba, a zkusíš jí spravit ten den nebo jí trošku rozesmát, což jí teda může taky naštvat, nebo jí to může spravit den, jo, a nebo na ní můžeš bejt taky hnusná a je tam spoustu a spoustu dalších možností a to je všechno vlastně o tý tvořivosti, nebo se prostě zachováš tak, jak se zachováš, no. Ale i tak tam ta tvořivost stejně probíhá, ale trošku na pozadí. Nebo já nevim ... Nebo samozřejmě když si tvoříš kamarády, to je ještě víc ve tvým zájmu, už to není o tom, jestli na tebe bude křičet paní na poště, ale jestli budeš šťastná (smích). To jde asi o něco víc, aspoň mě (smích).

Už jsi někdy slyšela pojem sociální tvořivost?
No jen od tebe.

Jinde ne? Třeba ve škole?
Ne.

A co si o tom představuješ, když ti to takhle řeknu?
Ach ... Asi ty vztahy, ne? Já nevim (smích). A možná jak funguje skupina. Třeba tady na koleji, jsou tady lidi, kteří organizují výlety a tak a jsou tady lidi, kteří se drží zpátky a zůstávaj ve svým pokoji. Takže jak chová ta skupina a jak lidi fungujou mezi sebou, to taky může asi souviset s tou sociální tvořivostí, ne?

Příloha 4

Ukázka výsledku kódování na pojem „seberozvoj“ v programu QDA Miner Lite free verze:

Search in: [DOCUMENT]

Codes: [seberozvoj]

CASE: R1_Anna

chtěla jsem vědět, jestli bych to chtěla studovat dál

CASE: R1_Anna

nejsou to úplně takový vztahy, který by mi zasáhly do života

CASE: R1_Anna

já se ráda učím nové věci

CASE: R1_Anna

já jsem s tím neměla problém, ale pro ostatní to problém byl, když nemají dobrý vztah k sobě

CASE: R1_Anna

sebevědomí a stát si za svým názorem

CASE: R1_Anna

A nevím, jestli u všech, ale u některých, jak jsem říkala, že se ti lektoři rozvíjejí od těch účastníků, tak je to většinou zajímalo. Přeci jen je každej ten lektor, nebo učitel obecně, je pyšnej na úspěchy svých studentů, tak když někomu něco šlo, tak bylo cha cha, potěšeni

CASE: R1_Anna

Zároveň ta prezentace tý práce a slyšet nějakej feedback ať už od studentů, tak od lektora, to je to nejzajímavější podle mě z celýho kurzu, takže člověk to vlastně chce (smích), nebo aspoň já. Přesto, že je tam nějaká nejistota a tak, tak se vždycky těším, že to ukážu, protože chci vědět, a to je asi to, co člověka rozvíjí asi nejvíc.

CASE: R1_Anna

Člověk musí být otevřenej komentářům, protože když není, tak proč tam chodí. Ale zároveň to brát s rezervou ne jako nějaký svatý pravdy a to i od lektorů.

CASE: R1_Anna

Když člověk něco ukáže, o čem si není jistej a lidem se to líbí, tak člověk si tak oddychne a potom má větší naději, že věci co udělá, se budou líbit i ostatním, že jo. Takže jo, je to taky o praxi, když si člověk něco šustí doma do šuplíku a nikdy nikomu nic neukáže, tak potom bude úplně strašně vyděšenej, když bude chtít někdo něco vidět. Takže čím víc ukazuješ lidem svojí práci, to platí ve všem, tak tím víc se tak jako otrkáš,

CASE: R2_David

Vedle získání odborných znalostí z oblasti fotografování, došlo u vás během kurzu také k rozvoji sociálních schopností? Určitě, protože u mě jako u vesničana byl hroznej stres už jako přijet do Prahy a sám jet metrem, jo. Já jsem z toho měl hroznej strach ... Předtím jsem byl v Praze tak třeba na den a teď najednou ... prostě jet sám po Praze je pro vesničana fakt hustý (smích), takže já jsem to bral tak jako školu v přírodě pro dospělý, musel jsem si věci sám zařídit, postarat se, do toho se učit, do toho jsem chtěl něco fotit po Praze, tak jsem se v noci učil a přes den fotil ... Prostě já jsem to bral celkově jako sebezlepšování a školu ve všech směrech, jakoby.

CASE: R2_David

Když jsem na kurz přišel, tak tam bylo pět nebo kolik lidí, tak jsme si hned všichni potykali než přišel lektor, no přišel první lektor a začal vyučovat, a bylo to, věděl jsem, že v kurzu nemůžu skončit, že to prostě udělám a dám do toho všechno. Prostě že to musim udělat.

CASE: R2_David

Trochu jsem k tomu, jen jako koníček, začas studovat psychologii, kvůli chování a vztahům, tak jsem přečetl pár knížek a něco jsem si nakoupil takhle po večerech u lampičky.

CASE: R2_David

Hodně se snažím rozvíjet, protože jsem s lidma nebyl jako schopnej, byl jsem takovej samotář, dělat si to svoje dokonale, nekomunikovat a dělat si svoje, prostě, no a na kurzu jsem zjistil, že prostě musim a teď klidně oslovuji sám, říkám si „líná huba holý neštěstí“, prostě zkusím to

CASE: R2_David

Já jsem to vzal úplně, jako životní změnu, řekl jsem si, když už, tak prostě pořádně. Já jsem dostal druhou šanci po tý bouračce, tak jsem si řekl, že z toho udělám něco víc, než to bylo dřív. A prostě nemám co ztratit, no.

CASE: R2_David

Tam byl rozmanitej fakt každej den, každej den byl originál, já jsem si každej psal výpisky pro sebe, jak to probíhalo, co jsme se učili a studuju to i doteď, si to procházím. Já jsem to vzal opravdu vážně, pro sebe, a hodně jsem se snažil si ten život změnit, prostě. Dostal jsem druhou šanci a musel jsem! Rád na kurz vzpomínám. Každej den byl prostě fakt dobrej!

CASE: R2_David

naučil jsem se tam říct svůj názor

CASE: R3_Martin

Ehm ... teď už se v nich cítím poměrně dobře, ale na začátku to byl velký nezvyk, takže si to člověk musel postupně osvojit a najít si cit pro to s tím, že tak strávil desítky až stovky hodin.

CASE: R3_Martin

Myslíte, že vám v tom rekvalifikační kurz pomohl? Jo, určitě. Tím, že jsem tam řešil tyhle ty situace, tak se to určitě zlepšilo, ale je to běh na dlouhou trať a opravdu je potřeba se tomu věnovat intenzivně, spíš měsíce a léta, než si to člověk dobře vybuduje.

CASE: R3_Martin

Hmm, jsem spíš introvertně založený člověk, stydlivý, takže tohle pro mě bylo i určité překonání vlastního rysu povahy, než že by to byla přirozená vlastnost pro mě.

CASE: R4_Jana

Dřív já bych nic takovýho neudělala, ale dneska už je to jiný, taky s věkem, já jsem byla takový jako stydlivý člověk, ale jak vidím, ten věk člověka opravdu mění

CASE: R7_Tomáš

To určitě ano. Něco jsem už uměl, ale přesto jsem se toho na kurzu hodně naučil.

CASE: R7_Tomáš

Člověk tam jde s tím, že očekává, že dojde k nějakému rozvoji, ale ten rozvoj tam přinášeli spíš ti lektoři.