

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.168-177>

Kulturní rozdíly a jejich vliv na pojetí tvořivosti u studentů výtvarného oboru: Výzkumná studie založená na umění

Cultural Differences and Their Influence on Art Students' Conceptions of Creativity: an Art-based Research Study

Kateřina Štěpánková

Abstract

Creativity is a construct shaped by society, its history and values. There is a global consensus on the importance of creativity for society, the economy and the individual. Yet, cultural context plays a significant role in describing the characteristics of creativity. This paper introduces the findings of a study focused on congruencies and differences in creative self-concept among art students on the US-Czech Republic-Taiwan axis. The study contributes to the understanding of the different facets of creativity and their importance in shaping an individual's creative self-concept. It particularly inspires didactic disciplines in promoting creativity not only in expressive fields.

Keywords: Creative self-concept. Self-efficacy. Creativity. Cultural differences. Art education.

Úvod

Tvořivost je opředena mnoha mýty a laickými teoriemi, které ji vysvětlují v souladu s osobními i široce sdílenými představami. Tyto tzv. „implicitní“ teorie podávají pouze částečný a v některých aspektech i nepravdivý obraz o tvořivosti (Sawyer, 2012). Obdobně zkreslený či plochý obraz však dostaneme tehdy, budeme-li chtít tvořivost popsat pouze z pohledu jedné kultury. Tvořivost je kulturně i historicky podmíněný fenomén. Každá kultura tvořivost konceptualizuje jiným způsobem, jinak si tvořivosti cení, tvořivým jedincům připisuje jiné atributy. Filosofie, víra a hodnoty, které daná společnost sdílí, se tak do vnímání tvořivosti propisují. Podobně, jako není možné tvořivost redukovat pouze na originalitu, je také omezující vnímat ji pouze na základě hodnot sdílených západním kulturním okruhem, pro který je tvořivost historicky velmi významné téma. Díky systematickému vědeckému bádání v této oblasti západní pojetí nastavilo definici i způsob pojetí tvořivosti,

a ovlivnilo tak i její vnímání mimo vlastní kulturní okruh (Lubart, 2010; Kaufman, Sternberg, 2010). Ten, jak bylo výše zmíněno, oceňuje jiné charakteristiky než například východní kultury (Niu, Sternberg, 2002; Chan 2002; Lubart 2010; Glaveanu, 2016).

Kulturně podmíněný přístup k tvořivosti

Pro západní, euro-americkou kulturu, postavenou na individualitě, je téma tvořivosti zcela zásadní. Spojuje ji s inovací, originalitou, změnou a jedinečností, které v západním pojetí tvořivost nejčastěji definují (Sternber, Niu, 2002). Východní kultury naopak tvořivost spatřují v kontinuitě, návaznosti na tradici, a na rozdíl od západního pojetí do ní zahrnují i morální a prosociální aspekty (Lubart, 2010). Jedná se o charakteristický rys tzv. kolektivistických kultur, pro které jsou potřeby společnosti významnější než potřeby jedince, společně je nadřazeno individuálnímu, návaznost a rozvíjení odkazu je ceněno víc než radikální odchylení se od normy (Glaveanu, 2016; Lubart, 2010; Kaufman, Sternberg 2019). Opačný postoj sdílí kultury individualistické, kde osobní práva, svoboda jedince, nezávislost a soběstačnost jsou ceněny jako nadřazená hodnota. Západní pojetí tvořivosti se propsalo do kultur i s primárně jiným způsobem její konceptualizace nejen díky dominanci ve výzkumu (Kaufman, Sternberg, 2019), ale i díky komunikačním technologiím, médiím, filmu, designu, reklamě a celému kulturnímu průmyslu, který vyzdvihuje tvořivost ve smyslu inovace, originality a změny (Runco, Pritzker, 2011). I přes působení zmíněných vlivů je vnímání některých aspektů tvořivosti hluboce zakořeněné v kultuře a zůstává téměř neměnné. To, co je ceněno jako tvořivé či originální v jedné kultuře, nemusí tak být přijímáno v kultuře jiné (Lubart, 2010). Při výzkumu tvořivosti je tedy možné vnímat tvořivost jako sdílený koncept, kterému je univerzálně rozuměno, nebo jako koncept kulturně specifický. Tvořivost, jako kognitivní dovednost, umožňuje spojovat myšlenky, nacházet nová, neobvyklá řešení, pružně reagovat, a proto je jí podobně rozuměno. Na straně druhé jí každá z kultur tvořivosti rozumí jiným způsobem, spojuje s jinými charakteristikami, označuje za tvořivý jiný výstup. Nejdetailněji je zpracovaná tvořivost západní, a také rozdíly mezi západním a východním pojetím tvořivosti. Ty ukazují na kontrast tzv. „individualistické“ kultury a „kolektivistické“ kultury (Quinn, Holland, 1987; Shao et al., 2019), který sice předkládá k porovnání vzájemné odlišnosti, současně však ukazuje na možné způsoby pohledu na tento koncept.

Západní pojetí tvořivosti

Mezi zajímavé rozdíly mezi východním a západním pojetím náleží důraz na individualitu. Tvořivost je na osobní úrovni vnímána jako prostředek sebevyjádření, způsob, jak po sobě zanechat stopu, potvrdit vlastní existenci (Moran, 2010). V celospolečenském rozměru je spojována s inovací, pokrokem, zlepšováním a pozitivní změnou, proto je přijímána kladně. Tento typ tvořivosti Li (1997) popisuje jako „horizontální“, kdy se inovace šíří všemi

směry a je mnohem více radikální než typ změn, které jsou komfortní pro východní kultury.

Východní pojetí tvořivosti

Východní kontext upřednostňuje změny kontinuálního charakteru (Lubart 2010; Niu, Sternberg, 2002). Jedná se o typ „vertikální“ tvořivosti (Li, 1998), kdy je stávající poznání postupně rozvíjeno, nikoli však opuštěno. Rudowitz (2003) ukazuje, že východním pojetím nezahrnuje humor a smysl pro nadsázku, estetický aspekt a orientaci na umění. Podobně dokládá i Chan (2011), že humor, schopnost pracovat s nadsázkou či cit pro estetiku v pojetí tvořivosti v kolektivistických kulturách východu zcela chybí. Současně poukazuje na rysy, které se neobjevují mezi charakteristikami západní tvořivosti. Jedná se o schopnost přispět společnosti, inspirovat ostatní, být příkladem, být oceňován ostatními (Rudowitz, 2003; Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019). Západní charakteristiky tvořivé osobnosti spojované s rebelstvím, nízkým respektem k normám, nezávislostí naopak v tomto okruhu nejsou vnímány pozitivně. Jako shodné jsou však uváděny charakteristiky, které se týkají originality, inovace, imaginace, osobního zapálení, vysokého nasazení tvořivého jedince a inteligence (Chan, 2011; Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019).

Tvořivé sebepojetí

Kulturně podmíněné představy o tvořivosti významně ovlivňují i tvořivé sebepojetí jedince (Beghetto Karwowski, 2017; Karwowski, Han, Beghetto, 2019). Představa sebe jako tvořivé bytosti (Creativity self beliefs) je utvářena komplexem přesvědčení o sobě a svých tvořivých kompetencích. Tvořivé sebepojetí je formováno na základě minulých zkušeností, vírou ve schopnost tvořivě myslet a jednat, posoudit své vlastní silné stránky i omezení, a zahrnuje i přesvědčením o smyslu tvořivosti pro sebe sama (Bandura, 1977; Karwowski, Lebuda, Beghetto 2017). Prostředí, sdílené hodnoty a normy tak definují prostor pro uplatňování tvořivosti. Jedná se o klíčový faktor, který ovlivňuje budoucí realizaci tvořivého potenciálu jedince.

Výzkum

Rozdíly ve vnímání tvořivosti ve východním (Asie) a západním kulturním okruhu (USA a západní Evropa) jsou dobře zmapovány (Lubart, 2010; Runco, Pritzker, 2011). Česká republika náleží historicky i mentalitou k západnímu kulturnímu okruhu. Tvořivost je v českém kontextu vnímána jako specifická národní charakteristika, která je spojovaná jak s manuální tvořivostí, kognitivními dovednostmi, i s humorem a nadsázkou. Výzkumná studie se zaměřila na srovnání pojetí tvořivosti mezi studenty výtvarného oboru z USA, ČR a Taiwanu. Jedná se o různé kulturní okruhy, sjednocujícím prvkem byl studijní obor zaměřený na výtvarné umění. Ten je především v západním okruhu více než jiné oblasti spojován s tvořivostí. Cílem studie bylo zjistit: 1)

jaké je tvořivé sebepojetí studentů a 2) do jaké míry se identifikují s vybranými charakteristikami tvořivosti.

Metodologie

V zimním semestru 2022/23 byl realizován projekt společné on-line výuky se skupinou 11 českých studentů (Univerzita Hradec Králové, PdF, Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, ČR) a 10 amerických studentů (Missouri Southern State University, Joplin, USA) výtvarného oboru. Výuka probíhala v tříhodinových on-line seminářích po dobu 13 týdnů. Výtvarné realizace byly po každém semináři společně reflektovány. Projekt byl součástí semestrálního projektu MSSU zaměřeného na seznámení se s českou kulturou a výtvarným uměním. Výuka skupiny studentů z Taiwanu (9 studentů) proběhla během července a srpna 2023 a rozsah výuky výtvarných předmětů byl identický jako u předchozích skupin. Výtvarná témata byla navržena pro všechny skupiny tak, aby vytvářela podmínky pro uplatnění divergentního i konvergentního myšlení, práci s nejistotou, víceznačností, nadsázkou, experimentem apod. Cílila jna rozvoj výtvarných dovedností i využití digitálních technologií, které umožňují zapojit jiné druhy tvořivého myšlení (Filipová, 2020). Princip tvořivosti byl uplatněn jak při vytváření obsahu, koncepci úloh a zadání, tak i motivaci a způsobu zvažování (Biarincová, 2023) a realizaci námětu.

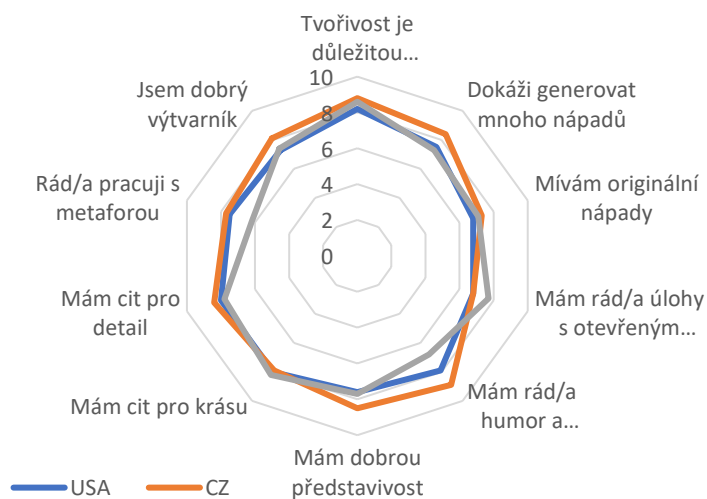
Výzkumná metoda

V projektu byl uplatněn smíšený výzkumný design, kvantitativní data zjišťující tvořivé sebepojetí studentů byla získána pomocí dotazníku předloženého všem skupinám angličtině, kvalitativní data prostřednictvím metody Art Based Research (ABR) (Leavy, 2017). Výzkum založený na umění, který se od 70. let 20. století prosazuje v edukaci a při výzkumu sociálních témat, je považován za výzkumnou metodou, která rezonuje s charakterem tvorby (Barone, Eisner 2011). Nabízí možnost pracovat s procesem, reflektovat jej a prostřednictvím procesu zpětně nahlížet na řešená témata. ABR tak využívá umění ke zkoumání, porozumění a reprezentaci skutečnosti (Savin – Baden, Wimpenny, 2014, p. 1). Potvrzuje se, že zapojením umění do výzkumu je možné rozšířit repertoár výzkumných metod, nahlížet na zkoumanou situaci z jiné perspektivy a zviditelnit fenomény, které by bez tvůrčího kontextu nebyly rozeznatelné (Eisner, Day, 2011, Barone, Eisner 2011; Wang a kol. 2017). Sběr dat díky charakteru výzkumné metody probíhal kontinuálně po celou dobu projektu, využity byly při kvalitativním sběru dat tvůrčí deníky studentů, záznamy diskuzí v ohniskových skupinách, vizuální materiál i reflexe pedagogů zapojených do výuky studentů.

Pro hodnocení tvořivosti prostřednictvím dotazníku byla zvolena metoda sebehodnocení (Self rated creativity), tedy dotazování respondentů na jejich vlastní tvořivost. Kaufman, Plucker, Bear (2008) dokazují, že sebehodnocení podává výstižný a překvapivě spolehlivý obraz o vlastní tvořivosti. Potvrzují

vysokou validitu tohoto způsobu dotazování, zvláště jedná-li se o sebehodnocení vázané na specifickou oblast, nikoli pouze na obecnou tvořivost. Reliabilitu sebehodnocení tvořivosti dokládá Jaussi et al. (2007) při dotazování redukovaném na čtyři položky, Beghetto (2006) na tři položky, a Tierney a Farmer (2002) dokonce i na jednu dotazovanou položku. Obavu z nepravdivých odpovědí ve smyslu přeceňování vlastních tvořivých schopností vyvrací Kruger a Dunning (1999), když ukazují, že tvořiví lidé mají často tendenci své schopnosti spíše podceňovat než přeceňovat. Pro dotazník byly využity položky zjišťující tvořivé self-efficacy (Beghetto, 2006) a tvořivou identitu (Jaussi a kol., 2007). Dále byly uplatněny položky charakterizující tvořivou osobnost (Davis, 2011). Vybrány byly ty, které významně korelují s výtvarnou tvořivostí, zjišťující např. otevřenost, toleranci k víceznačnosti a schopnosti spojené s divergentním myšlením. Dotazník měl podobu pavučinového grafu, hodnoty byly zvoleny na škále v rozmezí 0 (nejméně souhlasím) – 10 (nejvíce souhlasím). Pro zjištění hodnot byl využit aritmetický průměr, neboť díky nízkému rozptylu hodnot v rámci skupin se jeho hodnota blíží mediánu. Omezení studie vyplývá z počtu respondentů, přesto poukazuje na zajímavé rozdíly v pojetí tvořivosti u jednotlivých skupin.

Graf 1 Tvořivé sebepojetí studentů (zdroj: vlastní zpracování)



Zjištění z výzkumu

Data z dotazníku neukazují na extrémní rozdíly mezi jednotlivými skupinami, přesto jsou i relativně malé odchylky zajímavé. Sledovat můžeme jak výši tvořivé sebeidentifikace, tak i pořadí významnosti jednotlivých položek prodané skupiny.

Nejvýznamnější položkou pro studenty z **USA a Taiwanu (THW)** byla otázka č. 1 (*Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti*) přímo zjišťující tvořivou sebeidentifikaci. Přestože skupina studentů z ČR co do výše hodnoty tvořivého sebepojetí předčila obě další skupiny, tato položka pro ni byla co do významu až druhá v pořadí. **Nejvýznamnější** pro studenty z **ČR** byla položka č. 5 (*Mám rád/a humor a nadsázku*). U této položky byl zaznamenán i **největší rozdíl** v míře tvořivé sebeidentifikace mezi studenty z ČR a studenty z USA a THW. Pro studenty z THW se jednalo o druhý nejméně významný aspekt tvořivosti. Největší rozdíl v míře identifikace s položkou z pohledu studentů z THW byl shledán u otázky č. 4 (*Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním*), kde výrazně převyšovali hodnoty uvedené studenty z USA a ČR. **Nejméně významnou** položkou z pohledu sebeidentifikace pro studenty z **USA a ČR** byla otázka č. 4. (*Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním*), pro studenty z **THW** otázka č. 9 (*Rád/a pracuji s metaforou*).

Tato zjištění potvrzují a dokreslují i data získaná z rozhovorů, reflexí v ohniskových skupinách a na základě pozorování zapojených pedagogů. **Studenti z USA** ve vlastní tvorbě a reflexích významně deklarovali svoji odlišnost, rebelství a schopnost jít svou vlastní cestou. Silné tvořivé sebepojetí se odráželo ve zvýšeném důrazu na odlišnost řešení, i potřebu překračovat rámec zadání, které vnímali jako omezující. Studenti z ČR tuto tendenci u kolegů z USA reflektovali spíše jako nedodržení zadání, které je významné pro naplnění druhé podmínky tvořivosti. Tou je vedle originality relevance řešení ve vztahu k zadání (Runco, Jaeger, 2012). **Studenti z ČR** akcentovali potřebu hledat obsahy, skryté významy, pracovat stejně intenzivně s výtvarnou formou, jako i s obsahem. **Studenti z THW** mnohem více ctili vlastní kulturní normy a standardy. Ve volné tvorbě zdůrazňující v zadání autentičnost výrazu a výtvarné sebevyjádření byli zpočátku zaskočení, avšak situaci velmi rychle řešili analogií ke známému. Jejich tvorba nebyla ani originální, ani velmi promyšlená, avšak velice rychle byli schopni si poradit s řešením pro ně nezvyklých úloh.

Tab. 1 Porovnání pořadí nejvýznamnějších položek tvořivého sebepojetí (zdroj: vlastní zpracování)

Otázka	USA	CZ	THW	komentář
<u>Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti</u>	1.	2.	1.	<u>Nejvýznamnější</u> pro USA a THW
<u>Mívám originální nápady</u>	7.	8.	7.	<u>Nejmenší míra identifikace</u> pro USA a CZ. <u>Největší rozdíl</u> THW vs. USA a CZ.
<u>Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním</u>	7.	9.	4.	
<u>Mám rád/a humor a nadsázku</u>	3.	1.	8.	<u>Největší rozdíl</u> ve významu <u>mezi</u> skupinami.
<u>Mám cit pro krásu</u>	2.	6.	2.	<u>Největší rozdíl</u> v <u>celkovém pořadí</u> .
<u>Rád/a pracuji s metaforou</u>	5.	7.	9.	Pro THW <u>nejmenší míra identifikace</u> s položkou.

Diskuze

Jako nejzajímavější se jeví srovnání charakteristik, které definují tvořivé sebepojetí skupin studentů na základě pořadí. Největší význam studenti USA a THW přiřadili položce č. 1, která vypovídá o představě sebe, jako tvořivé osobnosti (Jaussi 2007; Karwowski a kol., 2019). Tato shoda však neznamená, že je položce oběma skupinami stejně rozuměno a že je založena na stejných základech. Studenti z USA se při sebehodnocení opírali o svoji odlišnost (originalita, jako jedna z podmínek tvořivosti) a vysoké self-efficacy, utvářené zkušeností i výchovou (Bandura, 1997). Studenti z THW o svoji schopnost „poradit si“ (schopnost pracovat s otevřenými úlohami), založenou na předchozích zkušenostech, které posilují důvěru ve vlastní dovednosti. Podobně i v případě ot. č. 7 („cit pro krásu“), kterou obě skupiny vnímaly se shodnou významností, bylo možné spatřovat, že každá ze skupin své tvořivé sebepojetí opírá o jiné kompetence. Výtvarné realizace studentů z USA ukázaly, že cit pro krásu je silně spojen se subjektivitou, individuálním vnímáním krásy a sebevyjádřením, zatímco studenti z THW se při vlastní tvorbě opírali o vzory buď tradiční (krajinomalba) či (pop) kulturní, které nastavovaly kritéria estetické normy. Studenti z ČR za nejvýznamnější rys spojovaný s vlastní tvořivostí označili humor a nadsázku (ot. č. 5), které ukazují na schopnost překračovat hranice daných významů a pružně s nimi zacházet. Vnímání své vlastní tvořivosti zde bylo podloženo především dovednostmi a způsobem uvažování. Humor, jako aspekt tvořivosti, byl zcela vzdálený studentům z THW, což potvrzují i srovnávací studie mezi východem a západem v otázce vnímání charakteristik tvořivosti. Zajímavé je, že „Práce s metaforou“ blízká studentům z USA a ČR a „Práce s otevřenými zadáními“ blízká naopak studentům z THW jsou si svou podstatou velmi blízké, nabízejí pouze jiný typ nejistoty. Každá ze skupin s ním však pracuje jiným způsobem.

Závěr

Ze srovnání vidíme, že studenti z USA své tvořivé sebevědomí opírali o vědomí své tvořivé podstaty, jejího významu pro sebe sama, vědomí své vlastní účinnosti a schopnosti tvořivě se projevit. Studenti z ČR se opírali o schopnost pracovat se skrytými obsahy, pružně reagovat, improvizovat a významu zázemí v dovednostech, výtvarných i kognitivních, bez nekonvenčně přistupovat k řešení úloh. Studenti z THW se taktéž opírali o vědomí vlastní tvořivosti, která však není radikální, ale vychází z již poznaného a vyzkoušeného. Kontinuita tak vytváří prostor pro jiný typ tvořivosti, který umožňuje řešit otevřené úlohy a málo strukturovaná zadání. Kulturní odlišnosti při vnímání tvořivosti jsou příležitostí nahlédnout na známý koncept z jiného úhlu, uvědomit si existenci odlišných faset tvořivosti a inspirovat se jimi pro vlastní tvůrčí i didaktickou práci. Inspirací pro didaktiku výtvarných disciplín a podporu tvořivosti zvláště u dětí je uvědomění si:

- významu silného tvořivého sebezpečení a sebedůvěry, bez kterých k realizaci tvořivého potenciálu nemůže dojít;
- existence i méně radikálních forem tvořivosti, které inovují jen v malé míře a v těsnější vazbě na známé; kterých není možné tvořivost manifestovat.

Bibliografie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. ISBN 9780716728504
- Barone, T., Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications. ISBN 978-1412982474. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity research journal*, vol. 18, s. 447–457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
- Beghetto, R. A., Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In: Karwowski, M., Kaufman, J. C. (ed.). *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity*. San Diego, CA: Academic Press. s. 3–22. ISBN 978-0128097908. Dostupné na: https://mtt.snnu.edu.cn/_local/A/37/83/35F5B23391B6AB75FA5B17BCF54_AEFE7888_7E2CE8.pdf?e=.pdf
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00001-7>
- Biarincová, P., 2023. Artefakt – od procesu k recepcii [online]. *Disputationes Scientificaе Universitatis Catholicae in Ružomberok*, roč. 23, č. 3, s.61–68. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.61-68>
- Davis, Gary, A. (2011). Barriers to creativity and creative attitudes. In: Runco, M., Pritzker, S.R. (ed.). *Encyclopedia of creativity*. London: Elsevier, s. 220-223. ISBN 9780123750365. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00021-2>
- Eisner, E., W., Day, M. (2011). *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-4972-1 .
- Glaveanu, V. P. (2016). *The Palgrave Handbook of creativity and culture research*. London: Palgrave Mcmillan. ISBN 978-1-137-46343-2. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9>
- Chan, D.W. (2011). East vs. West. In: RUNCO, Mark A. a PRITZKER, Steven R. *Encyclopedia of Creativity*, s. 415-421. NY: Elsevier. ISBN 9780123750365. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00082-0>
- Jaussi, K. S., Randel, A. E., Dionne, S. D. (2007). I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experience in creativity at work. *Creativity research journal*, vol. 19, n. 2–3, s. 247–258. <https://doi.org/10.1080/10400410701397339>
- Karwowski, M., Han, M.H., Beghetto, R. A. (2019). Toward dynamizing the measurement of creative confidence beliefs, In: *psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, vol. 13, n. 2, s. 193–202. <https://doi.org/10.1037/aca0000229>

- Kaufman, J. C., Plucker, J.A., Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken: Wiley. ISBN 978-0-470-13742-0
- Kaufman, J. C., Sternberg, R.J. (2019). *The Cambridge Handbook of creativity*. Cambridge: University Printing House. ISBN 978-1-316-63854-5. <https://doi.org/10.1017/9781316979839>
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, n. 6, s. 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 9781593858438
- Lubart, T. I. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. In: Kaufman, J. C. a Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press, s. 265–278. ISBN 978-0-521-51366-1 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.017>
- Niu, W., Sternberg, R. J. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behavior*, vol. 36, n. 4, s. 269–288. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2002.tb01069.x>
- Niu, W. (2019). Eastern-Western views on creativity. In: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ed.). *Cambridge Handbook of creativity*, s. 448–461. Cambridge: University Printing House. ISBN 978-1-316-63854-5 <https://doi.org/10.1017/9781316979839.023>
- Quinn, N. A., Holland, D. (1987). Culture and Cognition. In: *Cultural models in language and thought*, s. 3-40, ISBN 9780511607660 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660.002>
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and Culture: A Two Way Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, s. 273-290. <https://doi.org/10.1080/00313830308602>
- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, vol. 24, n. 1, s. 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Pritzker, S. R. (2011). *Encyclopedia of Creativity*, NY: Elsevier, s. 415–421. ISBN 9780123750365
- Savin-Baden, M., Wimpenny, K. (2014). *A Practical Guide to Arts-related Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 978946209815 <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-815-2>
- Sawyer, K. R. (2012). *Explaining creativity*. NY: Oxford university press. ISBN 9780199737574
- Shao, Y. at al. (2019). How does culture shape creativity? *Frontiers in Psychology*, vol. 10, Article 1219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>

- Tierney, P., Farmer, S. M. (2002). Creative self efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management journal*, vol. 45, s. 1137–1148
<https://doi.org/10.5465/3069429>
- Wang, Q. et al. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal* [online], vol. 2, n. 2, s. 5–39.
<https://doi.org/10.18432/R26G8P>.

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové, Pivovarské nám. 1244, Hradec Králové 3, 500 03
katerina.stepankova@uhk.cz