

EXPLORING STUDENTS' PERCEPTION OF CREATIVITY IN CZ/USA ART JOINT CLASS: ART-BASED RESEARCH (ABR) STUDY

[TVOŘIVOST A JEJÍ VNÍMÁNÍ STUDENTY V CZ/USA SPOLEČNÉM VÝTVARNÉM SEMINÁŘI: VÝZKUMNÁ STUDIE ZALOŽENÁ NA UMĚNÍ]

Katerina Stepankova

doi: 10.18355/PG.2023.12.2.2

Abstract

Creativity is one of the most emphasized competencies in education. Despite the consensus on its importance, the concept of creativity is understood differently in various cultures. This study presents selected aspects of research on the perception of creativity among Czech and American art students in a joint online class. The project was realized by Art Based Research (ABR) method during the winter semester 2022/23 at KVKTT PdF, UHK, with 11 Czech students and 10 American students of Bc. studies. The project findings show different evaluations of creativity, self-efficacy, and creativity of artworks between the two groups. They make visible the formative influence of cultural context and education on creativity, even within the art discipline. The chosen method demonstrates the possibilities of action research, which, through the process, enables the participants' knowledge to be shaped through active participation. The mutual confrontation or overlapping of different concepts of creativity thus offers inspiration for teaching creative disciplines.

Key words

creativity, art education, cultural differences, art-based research

Abstrakt

Tvořivost je ve vzdělávání jednou z nejvíce zdůrazňovaných kompetencí. Přes shodu ohledně jejího významu je konceptu tvořivosti v jednotlivých kulturách odlišně rozuměno. Studie seznamuje s vybranými aspekty výzkumu zaměřeného na vnímání tvořivosti mezi českými a americkými studenty výtvarného oboru v rámci společné on-line výuky. Projekt byl řešen metodou Art based research (ABR) v průběhu zimního semestru 2022/23 na KVKTT PdF, UHK s 11 (CZ) studenty a 10 (USA) studenty Bc. studia. Výstupy projektu ukazují na odlišné hodnocení vlastní tvořivosti i tvořivosti výtvarných prací mezi oběma skupinami navzájem. Zviditelňují tak formativní vliv kulturního kontextu a vzdělávání na koncept tvořivosti i v rámci výtvarné disciplíny. Zvolená metoda ukazuje možnosti akčního výzkumu, který umožňuje díky procesu formovat vlastní poznání účastníků díky aktivní participaci. Vzájemná konfrontace či překryv odlišných konceptů tvořivosti tak nabízí inspiraci pro výuku tvořivých disciplín.

Klíčová slova

tvořivost, výtvarná výchova, kulturní rozdíly, výzkum založený na umění

Úvod

Tvořivost je koncept, který nesouvisí pouze s oblastí umění. Význam podpory tvořivosti rezonuje napříč celou společností a váže se k otázce „Jak vzdělávat pro budoucnost?“. Ačkoli jsou tvořivé kompetence vysoce žádané, porozumění tvořivosti se v různých kulturních kontextech liší. Vnímání tvořivosti je utvářeno historicky zakořeněnými společenskými hodnotami, vírou i filosofií (Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019; Chan, 2011). Ani v samotné výtvarné oblasti se nejedná pouze o estetické preference, které určují míru tvořivosti díla. Cílem této studie je nahlédnout na rozdíly ve vnímání tvořivosti mezi dvěma skupinami studentů výtvarného umění (USA a ČR), které sice sdílejí stejné kulturní kořeny, avšak jsou utvářené jinou historické zkušeností. Studie se zaměřuje na dva základní aspekty: tvořivé sebepojetí studentů (Bandura, 1997; Karwowski-Lebuda-Beghetto, 2019) a hodnocení aspektů tvořivosti výtvarných prací (Cropley, 2001; Sawyer, 2012). Sebepojetí tvořivosti se vztahuje k tomu, jak jednotlivci hodnotí své vlastní tvůrčí schopnosti a identifikují se s charakteristikami tvořivosti. Hodnocení výtvarných prací zkoumá, jak jednotlivci hodnotí tvořivost prací vytvořených jejich vrstevníky. Pro studii byla využita metoda Art Based Research (ABR) (Leawy, 2009, 2017), která zapojuje tvorbu do výzkumného procesu a umožňuje tak využívat samotný proces tvorby, jeho výstupy a vizuální data, jako výzkumný materiál. Diskuze se zaměří na rozdíly ve vnímání tvořivosti, které mohou přispět k hledání nových strategií podpory tvořivosti (nejen ve výtvarném vzdělávání) a podpořit širší a diferencovanější chápání tvořivosti.

1. Tvořivost a kulturní schémata

Tvořivost je kulturní produkt. Různé kulturní okruhy vnímají koncept tvořivosti jiným způsobem, jinak jej hodnotí a přisuzují mu jiné atributy. Ačkoli je západní pohled na tvořivost dominantní, kulturní rozdíly ve vnímání tvořivosti přesto existují. Západní kulturní okruh, který zahrnuje Evropu a Severní Ameriku, sdílí pohled na tvořivost, která je především individuální charakteristikou. Tvořivost spatřuje v inovaci, originalitě, překročení dosavadních norem a tradic (Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019; Chan, 2011; Sawyer, 2012). Východní pohled naopak tvořivost spojuje s kontinuitou, vazbou na tradici, přínosem pro společenství bez důrazu na tvůrce. Západní koncept bývá popisován jako individualistický, naproti tomu východní jako kolektivistický (Sawyer, 2012; Niu, 2019; Shao-Zhang a kol. 2019). Podobně se liší i západní charakteristiky tvořivého jedince, mezi něž patří např. individualismus, humor, schopnost pracovat s nadsázkou či cit pro estetiku. V kolektivních kulturách Asie se tyto charakteristiky jedince spojené s tvořivostí nevyskytují, neboť společnost akcentuje především přínos kolektivu, odpovědnost vůči celku, schopnost inspirovat své okolí a dosáhnout uznání ostatních. Jedná se o hodnoty, které jsou na individualismu založené kultuře západu vzdálené (Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019). Kulturní model je hluboce propojen s hodnotovým systémem daného

společnosti (Quinn, Holland, 1987) a kulturní antropologie ukazuje na unikátnost jednotlivých konceptů tvořivosti, variabilitu napříč kulturami i nepřenositelnost některých vzorců (Lévi- Strauss, 1971; Kozbelt, 2016).

Ačkoli se východní a západní pohled na tvořivost i tvořivého jedince liší (Niu, Sternberg, 2002; Sawyer, 2012; Niu, 2019; Kaufman, Sternberg, 2019; Shao-Zhang a kol. 2019), oba dva kulturní okruhy vnímají tvořivost jako zcela nezbytnou kompetenci. Mezikulturní shoda tak panuje v otázce charakteristik tvořivosti, které zahrnují inovaci, imaginaci, zapálení a vysoké nasazení tvořivého jedince a inteligenci (Chan, 2011). Přesto i v rámci jednotlivých charakteristik tvořivosti panuje významný rozdíl v jejich pojetí. Inovace a novost v západním okruhu směřují k překročení stávajícího rámce, přepsání tradičního či předchozího, zatímco ve východním asijském kontextu tvořivé není vnímáno v protikladu k tradici. Inovace je tak např. i ve výtvarném umění více svázána se společenskými standardy a spíše se jedná o modifikaci původního, tradičního (Lubart, 2010, s. 267) než revoluci.

2. Výtvarné vzdělávání

Tvořivost je pevně spojena se západním pojetím výtvarné tvorby, které se propisuje i do výtvarného vzdělávání. Narativ o tvořivosti a její podpoře ve výtvarné výchově se v euro-americkém prostoru formoval od počátku 20. století a zvláště významně se prosadil v druhé polovině 20. století (Efland, 1990; Štěpánková, 2022). Z hlediska důrazu na tvořivost je možné vnímat dva hlavní proudy, které utvářely a ovlivňovaly koncepci oboru téměř až do současnosti. Jedná se o humanistický proud, zaměřený na dítě, jeho seberozvoj a tvořivé sebevyjádření a racionalistický proud, zdůrazňující tvořivost jako kompetenci významnou i pro další oblasti života, kterou je možné skrze výtvarnou tvorbu rozvíjet (Day-Hurwitz, 2012). Srovnání soudobých kurikulů i didaktik pro výtvarnou výchovu ukazuje na velmi podobné cíle v českém i americkém kontextu. Ty zdůrazňují tvořivé myšlení; komunikaci symbolickou, neverbální formou; uplatnění subjektivity; vizuální gramotnost, včetně napojení na kontext umění. Podobně i oba kulturní kontexty bojují při realizaci předmětu s obdobnými výtvarným stereotypy, shodným typem výtvarného kýče a netvořivou praxí s důrazem na výrobky (Bates, 2000). I přes značné shody projekt společné výuky českých a amerických studentů ukázal na odlišné pojetí tvořivosti u obou skupin, která se projevila v procesu tvorby i při jejím hodnocení.

3. Projekt Joint Class

V zimním semestru 2022/23 proběhla on-line výuka ve společném semináři se skupinou 11 českých (Univerzita Hradec Králové, PdF, Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, ČR) a 10 amerických (Missouri Southern State University, Joplin, USA) studentů zaměřených na výtvarnou tvorbu. Projekt byl součástí amerického semestrálního projektu „Český semestr“, který měl umožnit americkým studentům nové kulturní poznání. Výzkumné téma, které sledovala česká strana, bylo zaměřeno na tvořivé sebepojetí studentů a jeho rozvoj prostřednictvím výtvarných aktivit. Ty byly navrženy tak, aby vytvářely podmínky pro podporu tvořivosti (uplatnění divergentního i konvergentního myšlení, práce s nejistotou, víceznačností, nadsázkou,

experimentem apod.). Za téma výtvarného projektu byla zvolena „Identita“, která nabízela nosné obsahy pro studenty z USA i ČR. Téma bylo připravováno ve spolupráci s kolegy z USA v průběhu zimního i letního semestru akademického roku 2021/22.

Výtvarný proces

Náměty pro jednotlivé výtvarné lekce byly vázány na české výtvarné umění, na konkrétní výtvarná díla, významné tvůrčí osobnosti, období, styly, výtvarné postupy a materiály. Důraz na tvořivé řešení výtvarných úloh byl podchyten ve způsobu motivace, navrženém výtvarném postupu, materiálu či uplatněném tvůrčím principu. Tvořivost byla uplatněna jak při vytváření obsahu, koncepci úloh a zadání, i realizaci námětu. Témata výtvarných zadání cílila na jednotlivé aspekty tvořivosti podchytené v Rhodesově teorii tzv. 4P's (tvůrce, proces, produkt, prostředí) (Rhodes, 1961). Úlohy byly koncipovány tak, aby studentům umožnily uplatnit různé styly a typy tvořivého myšlení, riskovat a pracovat s „chybou“, náhodou, víceznačností, metaforou, nadsázkou a humorem apod. Cíleno bylo jak na individuální tvořivost, tak vytváření tvořivých zkušeností ve skupině. Semináře byly zahajovány reflexí předcházející hodiny a prezentací výtvarných realizací s individuálními komentáři procesu i výtvarného výstupu. Lekce trvala 3x45min, výtvarné realizace studenti dokončovali samostatně v ateliéru či doma.

Výzkumné otázky:

- Je tvořivost studenty v rámci euro-amerického kulturního prostoru vnímána a hodnocena stejně?
- Liší se v rámci multikulturní skupiny tvořivé sebepojetí studentů?
- Jaký typ výtvarných zadání rozvíjí nejvíce tvořivost/tvořivé sebepojetí studentů?
- Jaká další témata ABR otevírá?

Výzkumná metoda

Pro výzkum byla zvolena metoda ABR (Leavy, 2017)), která využívá umění ke zkoumání, porozumění i reprezentaci skutečnosti (Savin- Baden, Wimpenny, 2014, p. 1). Aktivní zapojení účastníků do tvořivého procesu zajišťuje autentičnost a věrohodnost výzkumu a současně vytváří prostor pro transformaci (tzv. transformational research practice) (Wang a kol., 2017:7), která se v procesu děje. Eisner (Barone, Eisner, 2011) v zapojení umění do kontextu vědy spatřoval cestu, která umožňuje nahlížet na zkoumanou situaci z jiné perspektivy, a tak jí i jinak porozumět. Zdánlivou slabinou výzkumu využívajícího uměleckou složku je, že otázky spíše klade, než na ně odpovídá. Současně však zviditelňuje fenomény, které by bez tvůrčího kontextu nebyly viditelné (Eisner, Day, 2011, Barone, Eisner 2011). ABR je proto využíván v arteterapii (McNiff, 1998) i oblasti sociálního výzkumu (Coemans, Hannes, 2017), neboť proces umožňuje (sebe) poznávání. Tvořivý (výtvarný) proces napomáhá při formulaci výzkumných otázek, generování dat, analýze dat a prezentaci výsledků výzkumu (Leavy, 2017; Barone, Eisner, 2011). Je třeba však upozornit, že se nejedná o analýzu výstupu jako estetického objektu, tzv. „*art in research*“ (Wang a kol., 2017;

Leavy, 2017). Sběr dat díky charakteru výzkumné metody probíhal kontinuálně po celou dobu projektu, využity byly kvalitativní i kvantitativní způsoby sběru dat (dotazníky, tvůrčí deníky, záznamy diskuzí, vizuální materiál). Na začátku a na konci studenti vyplňovali dotazník zjišťující jejich tvořivé sebepojetí (Beghetto, 2006). Sebehodnocení v oblasti tvořivosti (creative self-efficacy) je považováno za relevantní metodu zjišťování (Kaufman, Plucker, Baer, 2008; Reiter-Palmon a kol., 2012). Dále si student vedli výtvarný deník, písemně reflektovali celý projekt a vzájemně hodnotili výtvarné práce zejména s ohledem na jejich tvořivost.

4. Results

Skupina z USA vykazovala vyšší podíl studentů se silnou vírou ve své tvůrčí schopnosti a vysokou mírou tvořivého sebepojetí. Jako klíčové prvky svého pojetí tvořivosti zdůrazňovali individuální projev, originalitu a osobní interpretaci. Naproti tomu česká skupina vykazovala skromnější sebepojetí tvořivosti a kladla větší důraz na výtvarně řemeslné dovednosti, obsah práce a humor.

Výsledky ukázaly, že mezi českými a americkými studenty existují rozdíly jak v hodnocení, tak i sebehodnocení tvořivosti. Čeští studenti se v sebehodnocení tvořivosti vnímali ve srovnání s americkými studenty jako tvořivější, američtí studenti však svou tvořivost považovali za významnější osobní charakteristiku. Američtí studenti též hodnotili výtvarné práce v rámci své skupiny jako originálnější a projevovali vyšší kritičnost k tvořivému aspektu výtvarných realizací české skupiny. Vedle většího důrazu na tvořivost jako významný rys své osobnosti u realizovaných prací zdůrazňovali individuální projev, originalitu a osobní výraz. Naproti tomu česká skupina se soustředila na realizaci a její estetický účín, formální a obsahovou hodnotu prací.

Hodnocení studentů z USA

U prací studentů z ČR vnímali větší strukturovanost; estetický účín výtvarných prací; větší míru abstraktnosti; přemýšlení o obsahu prací. Současně je ve srovnání s vlastními realizacemi vnímali jako uniformní a podobné si navzájem. Popisovali je slovy jako „šed“, „nuda“, „přílišné držení se zadání“ a reflektovali i omezenou barevnou paletu.

Vlastní práce hodnotili jako „barevné“, „odlišné“, „originální“. Výpovědi formulovali expresivně „*jme zvyklí jít svou vlastní cestou, jsme Američané*“; „*jme barevní, jedineční*“; „*u našich prací nikdo neví, co bylo zadáním*“.

Hodnocení studentů z ČR

Domácí studenti vykazovali skromnější způsob sebeprezentace, vnímali, že kladli větší důraz na estetickou stránku, vazbu na zadání a výtvarný experiment v rámci vymezené tematické oblasti. U vlastních prací konstatovali: „*Více jsme přemýšleli o námětu*“, „*naše práce byly výtvarnější*“; „*více jsme experimentovali*“.

U prací studentů z USA viděli větší důraz na výrobek, nedržení se vymezeného rámce zadání: „*každý si dělá co chce*“ a originalitu ve smyslu jinakosti na úkor výtvarného účínu. Při vzájemném srovnání prací se

zaměřovali častěji vzájemné shody a u rozdílů byli méně vyhranění: „Přicházeli jsme s podobnými nápady.“; „Všechny práce byly unikátní“; „Jsme jiní, proto i práce jsou jiné“; „Shodná byla tvořivost a nadšení, ale naše styly jsou odlišné“.

Nejzajímavějším momentem, na kterém se ukázal rozdílný způsob vnímání tvořivosti, byl experiment. U obou skupin byl vnímán jako nejzajímavější zadání, současně u každé ze skupin byl spatřován v jiné úloze. Studenti ČR nejvíce ocenili experiment, který nabídl exploraci materiálu, postupu a transformaci formy (technika: sprejování přes šablony z odpadového materiálu; podklad: netkaná textilie; téma: vzor- dekor, inspirace: folklór a lidové umění), který však studenti USA „nepřijali“ a realizovali zcela po svém. Práce studentů ČR potom hodnotili velmi vlažně a kriticky ve smyslu „všechny práce stejné“, ačkoli se jednalo o různorodá řešení ve vztahu k zadanému problému. Studenti z USA s největším západem tvořili objekt z volitelného odpadového materiálu, opět práci experimentální povahy, avšak s velmi volným obsahovým i formálním vymezením, akcentujícím proces, hru a vlastní definici cíle práce. U studentů z ČR naopak toto zadání vyvolalo nejmenší ohlas „Nemám ráda tento typ práce“, „Z odpadu vznikne zas jen odpad“, „Nerada dělám něco, co k ničemu stejně není.“.

Tab. č. 1: Srovnání skupin studentů při řešení výtvarných zadání

ČR	USA
Obtíže s méně strukturovaným zadáním či zadáním bez předem definovaného vzdělávacího obsahu.	Neochota držet se vymezených hranic definujících pole a kritéria zadání.
Potřeba přemýšlet o námětu a obsahu sdělení.	Důraz na originalitu a odlišnost, byť na úkor relevance.
Důraz na estetický účín práce, dodržení výtvarných formálních kvalit práce.	Důraz na subjektivitu a sebevyjádření před estetickým účinem.
	Větší schopnost se „prodat se“.

5. Diskuze

Sebehodnocení USA studentů odpovídalo poznatkům o vlivu kulturních schémat na pojetí tvořivosti (Sawyer, 2012, 2012; Kaufman, Sternberg, 2019). Studenti USA hodnotili sebe i své práce doslova jako „jedinečné“, „unikátní“, „odlišné od ostatních“ a lepší z pohledu tvořivosti než u druhé skupiny. Její práce popisovali jako „fádni“, „navzájem si podobné“, „jako podle šablony“, tak, jak bývají charakterizováni členové kolektivních kultur východu. Z pohledu druhé stany byly práce USA studentů sice originální, ale pouze ve smyslu jinakosti a odlišnosti, s velmi oslabenou složkou relevance k zadání i estetického účinu. Definujeme-li tvořivost dle dvou základních charakteristik standardní definice tvořivosti (Runco, Jaeger, 2012), tj. „originality“ (novosti, jinakosti) a „užitečnosti“ (relevance, vhodnosti, přiměřenosti k zadání), můžeme konstatovat, že originalita a překročení rámce byly významné složky tvořivosti pro USA studenty, zatímco pro studenty ČR tvořivost spočívala v (objektivních) estetických kvalitách a

relevanci, tj. respektu k východisku zadání. Připodobnit tuto situaci můžeme ke hře s míčem ve vymezeném hřišti a mimo hřiště. Otázkou pouze je, co má být cílem této hry. Pro tvořivost jsou důležité oba aspekty, jak schopnost překračovat dané hranice, tak i dodržovat vymezené pole. Obě skupiny akcentovaly oblast, která jim je bližší. Zajímavým poznáním pro didaktiku VV v rámci terciálního vzdělávání je náhled na využívané didaktické výukové strategie, které se zviditelnily porovnáním obou skupin. Jedná se o akcent na obsah a poznání; motivaci navázanou na vzdělávací obsah; strukturovanost zadání, a tak i méně osobního nasazení a zodpovědnosti studentů za výstup; snaha o rovnováhu v důrazu na estetický účín, výtvarnou expresi a hru v rámci výtvarných zadání. Ve srovnání studenti z USA byli zvyklí na větší samostatnost při formulaci tématu; akcentovali osobní expresi a sebevyjádření, byť na úkor oborového obsahu, učiva i výtvarných kompetencí. Jedná se tak o dvě možné polohy vzdělávání, které vycházejí z tradice společnosti a přístupu k zodpovědnosti za vlastní učení. Výpůjčka z těchto strategií a jejich přenesení do domácího vzdělávacího kontextu tak může být obohacující pro studenty i pedagogy.

Závěr

Pokud bychom vnímali tvořivost jako kontinuum, na jehož jednom konci leží individualistické kultury s důrazem na jedince a jeho duševní vlastnictví a na straně druhé kultury akcentující kolektivní zájmy společnosti před individuálními cíli, nacházeli by se čeští studenti a jejich výtvarné realizace z pohledu amerických kolegů blíže “kolektivistickému” pólu. Projekt ukázal i na odlišnosti pedagogického vedení, které se odráží ve způsobu motivace, formulace úkolů i očekávané podobě výtvarné realizace. Za hlavní přínosy projektu pro studenty vnímáme:

- uvědomění si a ocenění vlastní tvořivosti,
- kulturní obohacení,
- upozornění na odlišné aspekty tvořivosti, které akcentuje daná kultura,
- bourání (i tvořivých) stereotypů,
- rozšíření vzdělávací oblasti o náměty a obsahy z periferií jednotlivých kultur.

Zjištění z výzkumu dále naznačují, že i v rámci kulturního okruhu sdílejícího stejné hodnoty a postoje ve vztahu k tvořivosti existují rozdíly ve vnímání jejich jednotlivých fází. Hodnoty společnosti i kulturní narativy významně ovlivňují postoj, hodnocení, podporu i podmínky tvořivosti ve vzdělávání. Inspiraci pro její podporu nejen ve výtvarné výchově může být právě překryv těchto rozdílných přístupů. I přes omezení studie, které vyplývá z povahy výzkumu i vzorku respondentů, tato sonda ukazuje na možné další směry zkoumání. Týkají se povahy didaktického vedení v různých kulturních oblastech, fází tvořivosti významných pro danou kulturu, podporu tvořivosti s ohledem na cíle vzdělávání či kompetence, které považujeme za skutečně významné pro život.

Bibliographic references

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. ISBN 9780716728504.
- Barone, T., Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. SAGE Publications. ISBN 978-1412982474.
- Bates, J. K. (2000). *Becoming an art teacher*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing. ISBN 978-0534522391.
- Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity research journal*, 18, 447-457.
- Coemans, S., & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49.
- Cropley, J. A. (2001). *Creativity in education and learning*. London: Routledge. ISBN 9780749434472.
- Day, M., & Hurwitz, A. (2012). *Children and their art: Art education for elementary and middle school*. Boston: Wadsworth. ISBN 1-111-34198-2.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. (2011). *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-4972-1.
- Glavenanu, V. P. (2016). *The Palgrave Handbook of creativity and culture research*. London: Palgrave Mcmillan. ISBN 978-1-137-46343-2.
- Chan, D. W. (2011). East vs. West. Runco, M., A., Pritzker, S., R.. *Encyclopedia of Creativity*, 415-421. NY: Elsevier. ISBN 9780123750365.
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Beghetto, R. A., (2019) Creative Self-Beliefs, In: Kaufman, J. C., Sternberg, R., J. (2019). *The Cambridge Handbook of Creativity*, NY: Cambridge University Press, 396-417.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken: Wiley. ISBN 978-0-470-13742-0.
- Kozbelt, A. (2016). Creativity and culture in visual art. In: GLAVENANU, V.P. *The Palgrave Handbook of creativity and culture research*, 573-594. London: Palgrave Mcmillan. ISBN 978-1-137-46343-2.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 9781593858438.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 978-1462514380.
- Levi-Strauss, C. (1971). *Myšlení přírodních národů*. Prague: Československý spisovatel.
- Lubart, T. I. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. Kaufman, J. C., Sternberg, R. S. *The Cambridge handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press, 265-278. ISBN 978-0-521-51366-1.
- Mcniff, S. (1998). *Art based research*. London: Jessica Kingsley Publishers, ISBN 9781846428951.
- Niu, W., & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behavior*, 36 (4), 269-288.
- Niu, W. (2019) Eastern-Western views on creativity. Kaufman, J. C. – Sternberg, R. J. *Cambridge Handbook of creativity*, 448-461. Cambridge: University Printing House. ISBN 978 - 1 316-63854-5.

- Quinn, N., & Holland, D. (1987). *Culture and Cognition. Cultural models in language and thought*, 3-40, ISBN 9780511607660.
- Reiter-Palmon, R., Robinson-Morrall, E. J., Kaufman, J. C., & Santo, J. B. (2012). Evaluation of Self-Perceptions of Creativity: Is It a Useful Criterion? *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 107-114, DOI: 10.1080/10400419.2012.676980
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), p. 305–310. [online]. Available from: <http://www.jstor.org/stable/20342603>.
- Runco, M., & Jager, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96.
- Savin-Baden, M., & Wimpenny, K. (2014). *A Practical Guide to Arts-related Research* Leiden: Brill. ISBN 9462098158.
- Sawyer, K. R. (2012). *Explaining creativity*. NY: Oxford university press. ISBN 9780199737574.
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J., Gu, T., & Yuan, Y. (2019). How Does Culture Shape Creativity? A Mini-Review. *Front. Psychol.* [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/333435875_How_Does_Culture_Shape_Creativity_A_Mini-Review
- Stepankova, K. (2022). The transformation of narrative of creativity in art education. Hutzl, K., Shin, R. *Borderless: Global Narratives in Art Education*. Viseu, Portugal: InSEA Publications, 403-412. ISBN 978-989-53600-1-7.
- Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal* [online]. 2(2), 5-39. Available from: <https://doi.org/10.18432/R26G8P>

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.
University of Hradec Králové
Faculty of Education
Department of Art, Visual Culture and Textile Studies
Pivovarské nám. 1244/1
500 02 Hradec Králové 2
Czech Republic
katerina.stepankova@uhk.cz