

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

TALENTOVANÝ ŽÁK VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

A talented student in Art education

Iveta Brajerová
Praha, 2022

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy, střední školy a základní umělecké školy - výtvarná výchova

Odevzdáním této diplomové práce na téma Talentovaný žák ve výtvarné výchově potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. 4. 2022

Poděkování: Mé největší poděkování patří paní doktorce Magdaleně Novotné, která mi byla velkou oporou, vycházela mi vstříc a dávala mi cenné rady a připomínky. Bez ní by tato práce nevypadala tak, jak vypadá a já jsem jí za to velmi vděčná. Mé poděkování patří i všem účastníkům výzkumu, kteří mi ochotně zodpověděli všechny moje otázky.

ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA

Diplomová práce se zabývá talentovanými žáky ve výtvarné výchově. Jak se tito žáci projevují ve výtvarné výchově, podle čeho je možné takové žáky rozpoznat a jaké klade práce s nadanými žáky ve výtvarné výchově nároky na pedagoga? V práci se snažím vytvořit obecná doporučení pro práci učitele s nadaným žákem ve výtvarné výchově a otevřít téma, které nebylo v České republice doposud systematicky zpracováno. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části se v první kapitole zabývám nadáním a talentem. Na začátku vymezuji pojmy talent, nadání a nadaní žáci. Dále představuji modely a možné klasifikace nadání, charakteristiky nadaných dětí, možnosti jejich identifikace a vzdělávání. V druhé kapitole popisují postavení nadání a talentu v legislativních dokumentech – v dokumentu Strategie 2030+, v rámcových vzdělávacích programech a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Ve třetí kapitole se věnuji výtvarné výchově a jejímu vztahu k talentovaným žákům. Ve čtvrté kapitole se zabývám kreativitou, současnými výzkumy kreativity a jejich propojení s talentovanými žáky. Na závěr teoretické části představuji některé současné výtvarné přehledky (soutěže).

Praktický výzkum vychází především z rozhovorů s pedagogy výtvarné výchovy a s talentovanými studenty. Zabývám se otázkami: „Jak pedagogové výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, středních školách a základních uměleckých školách charakterizují talentované žáky a jak s nimi pracují?“, „Jakým způsobem poznat ve výuce výtvarné výchovy talentovaného žáka a jaké aktivity jsou vhodné pro jejich rozvoj?“ Praktický výzkum obsahuje také příklad lekce, která je zaměřena na rozvoj kreativity a je vhodná nejen pro talentované žáky.

V závěru práce odpovídám na výzkumné otázky, kdy vycházím z dat získané vlastním výzkumem a z teoretických poznatků. Z tohoto propojení vzešlo několik předpokladů. Talentovaný žák ve výtvarné výchově má rozvinutou kreativitu, projevuje zvýšený zájem o výtvarnou činnost, má bohatou fantazii, nachází originální způsoby řešení různých úkolů a většinou ovládá jednotlivé techniky a nástroje. Talentovaného žáka můžeme poznat především podle jeho výtvorů nebo v rámci vzájemné komunikace. Při práci s nadanými žáky podporujeme jejich samostatnost a myšlení, uplatňujeme individuální přístup, inspirujeme k další tvorbě a nabízíme další možnosti rozvoje. Vhodné aktivity by měly být otevřené, s možností volby a s dostatečným prostorem pro projevení kreativity a dokončení práce.

KLÍČOVÁ SLOVA: nadání, talent, nadaný žák, výtvarná výchova, kreativita, základní škola, střední škola, základní umělecká škola

ABSTRACT AND KEY WORDS

The diploma thesis deals with talented students in art education. How these pupils behave in art education, according to which it is possible to recognize these pupils and what demands the work with talented pupils in art education places on the teacher. In my thesis I try to create general recommendations for the work of a teacher with a talented student in art education and open a topic that has not yet been systematically elaborated in the Czech Republic. The diploma thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

In the theoretical part, in the first chapter I deal with giftedness and talent. At the beginning, I define the terms giftedness, talent and gifted pupils. I also present models and possible classifications of giftedness, characteristics of gifted children, the possibilities of their identification and education. In the second chapter I describe the position of giftedness and talent in legislative documents – in the document Strategy 2030+, in the Framework Education programmes and in the Decree No. 27/2016 Coll. In the third chapter I deal with art education and its relationship to talented students. In the fourth chapter I deal with creativity, current research on creativity and their connection with talented students. At the end of the theoretical part I present some contemporary art shows (competitions).

Practical research is based primarily on interviews with art educators and talented students. I deal with the questions: „How do art teachers in primary schools, secondary schools and primary art schools characterize talented pupils and how do they work with them? ”,“ How to recognize a talented pupil in art education and what activities are suitable for their development?“ Practical research also includes an example of a lesson that focuses on developing creativity and is suitable not only for talented students.

At the end of the work I answer research questions, which are based on data obtained from my own research and theoretical part. There are several assumptions. A talented student in art education has developed creativity, shows an increased interest in art, has a rich imagination, original ways of solving various tasks and usually masters individual techniques and tools. We can identify a talented student mainly by his creations or by mutual communication. During working with gifted students, we support their independence and thinking, apply an individual approach, inspire further work and offer other opportunities for development. Appropriate activities should be open, with choices and enough space for creativity and finishing the work.

KEY WORDS: giftedness, talent, gifted pupil, art education, creativity, elementary school, secondary school, elementary art school

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 NADÁNÍ A TALENT.....	9
1.1.1 Definice pojmů nadání a talent.....	9
1.1.2 Nadaný a talentovaný žák.....	9
1.1.3 Modely nadání.....	10
1.1.4 Klasifikace nadání.....	11
1.1.5 Charakteristiky nadaných dětí.....	14
1.1.6 Identifikace nadaných.....	15
1.1.7 Rodinné prostředí a jeho vliv na nadané dítě.....	17
1.1.8 Vrstevnická skupina a její vliv na nadané dítě.....	17
1.1.9 Vzdělávání nadaných.....	18
1.2 NADÁNÍ A TALENT V LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTECH.....	19
1.2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.....	19
1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	20
1.2.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G).....	22
1.2.4 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělání (RVP ZUV).....	23
1.2.5 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných.....	24
1.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	25
1.3.1 Charakteristika výtvarné výchovy.....	25
1.3.2 Prospěšnost oboru výtvarná výchova.....	26
1.4 KREATIVITA.....	27
1.4.1 Kreativita ve vzdělávání.....	27
1.4.2 Inspiring collaborative situation in Art education.....	30
1.4.3 Modely kreativity.....	31
1.5 VÝTVARNÉ VÝSTAVNÍ PŘEHLÍDKY (SOUTĚŽE).....	33
1.5.1 Alšova země.....	34
1.5.2 Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice.....	34
1.5.3 Přehlídka Máš umělecké střevo.....	35
1.5.4 Celostátní přehlídky dětí a mládeže.....	35
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	36
1.1 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU A SBĚR DAT.....	36
1.1.1 Pedagogové výtvarné výchovy.....	36
1.1.2 Nadaní studenti.....	37
1.1.3 Účastníci didaktické části výzkumu.....	38

1.2	ANALÝZA DAT	39
1.2.1	Cíl a metodologie výzkumu.....	39
1.2.2	Rozhovory s pedagogy výtvarné výchovy.....	39
1.2.3	Rozhovory s nadanými studenty	44
1.2.4	Praktická ukázka lekce	51
1.3	VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DISKUSE	53
1.3.1	Charakteristika talentovaného žáka	53
1.3.2	Jak poznat talentovaného žáka ve výuce	54
1.3.3	Práce s talentovaným žákem	55
1.3.4	Vhodné aktivity pro rozvoj talentovaných žáků.....	56
1.4	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ	57
1.5	PRAKTICKÉ VYUŽITÍ ZÁVĚRŮ	57
	ZÁVĚR.....	58
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	59
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
1.6	Knižní zdroje	60
1.7	Internetové zdroje.....	61
	PŘÍLOHY	63

ÚVOD

Téma mé diplomové práce je na první pohled zcela odlišné od mé práce bakalářské, kdy jsem se věnovala *Možnostmi rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu*. Nyní se zabývám staršími věkovými kategoriemi ve výtvarném oboru, který má dle mého názoru s literaturou mnoho společného. Dětské knížky obsahují ilustrace a kvalitní ilustrace byly jedním z aspektů, které jsem zkoumala ve své bakalářské práci. Dalo by se říci, že práce s literaturou u malých dětí je počátkem rozvoje nejen čtenářské pregramotnosti, ale také vizuální pregramotnosti. Vizuální gramotnost je jeden z pojmů, který úzce souvisí s mou diplomovou prací.

Dalším můstkem, který spojuje mou bakalářskou a diplomovou práci je práce s menší skupinou dětí v rámci skupiny větší. V bakalářské práci jsem se věnovala skupině dvouletých dětí, které jsou až na výjimky zařazovány do heterogenních tříd se staršími dětmi. Dvouleté děti mají svá specifika, a přesto je třeba umět vést celou třídou tak, aby se všichni rozvíjeli podle svých individuálních potřeb.

V diplomové práci se zabývám žáky nadanými. Vzhledem k současnému trendu inkluze jsou nadaní žáci nejčastěji integrováni do běžných tříd stejně starých dětí, ale s naprosto jinými potřebami. Pedagog má velice těžký úkol v podobě rozvoje všech svých žáků, kteří mohou být navzájem velmi rozdílní. Ještě těžší to mají pedagogové výtvarné výchovy, protože výtvarné nadání je těžko definovatelné, v odborné literatuře málo pospané a v rámci běžných tříd a časových možností je neskutečně těžké ho rozvíjet. Proto jsem si vybrala toto téma. Ráda bych pomohla pedagogům se v této problematice zorientovat a tím pomoci i jejich nadaným žákům. Také jsem toho názoru, že nadaní jedinci jsou velmi prospěšní pro společnost (např. jako budoucí odborníci, vědci, podnikatelé...) a měli bychom se snažit je v maximální možné míře rozvíjet.

Kromě již zmíněných důvodů, které mě vedly k zabývání se tímto tématem, je jedním z dalších nedostatečně množství česky psané odborné literatury, která by se talentovaným žákům ve výtvarné výchově věnovala. V zahraničních publikacích najdeme k tomuto tématu podstatně více informací, ty však nemusí být pro všechny pedagogy snadno přístupné. Věřím, že touto diplomovou prací otevírám téma, které u nás zatím nebylo systematicky zpracováno.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 NADÁNÍ A TALENT

1.1.1 Definice pojmů nadání a talent

Definovat pojmy nadání a talent je velice obtížné. Definic existuje celá řada a autoři se často v některých částech definic rozcházejí. Pro zjednodušení jsem rozdělila autory na dva typy. První typ autorů, kteří pojmy nadání a talent považují za synonyma a druhý typ autorů, kteří vnímají menší či větší bilance mezi těmito pojmy. Výkladový slovník z pedagogiky se na tyto pojmy dívá takto:

Nadání: „*Souhrn schopností člověka pro výkony v určitých fyzických nebo intelektuálních a tvůrčích projevech, které se jeví jako výjimečné, nadprůměrné v dané populaci a v určité oblasti činnosti. Někteří chápou jako vrozené předpoklady zvláště ke specifickým výkonům. Ve školním prostředí nezbytnost specifické péče o jejich rozvoj.*“ (Kolář a kol., 2012, str. 230, zkráceno)

Talent: „*Úroveň nadání pro určitou oblast činnosti (výkonu), umožňuje člověku podávat výrazně nadprůměrné výkony. Mimořádné nadání (vrozené) nebo mimořádné schopnosti (rozvinuté učením a cvičením). Spojeno s divergentním myšlením, s kreativitou a s výraznou úrovní motivace a zájmu.*“ (Kolář a kol., 2012, str. 389, zkráceno)

Soudobým trendem v cizojazyčné literatuře je však termíny nadání a talent nerozlišovat. V anglicky mluvících zemích se pro jejich vyjádření používají slova: gift, talent, ability. Někdy se používá spojení „gifted and talented“, neboli nadaný a talentovaný (Davis, Rimm, 1998). Jde o jeden pojem, který není blíže upřesněný. Obsahově rozlišuje pojmy jazyk německý: Begabung (nadání), Hochbegabung (vysoké nadání = talent). Pro účely této diplomové práce považuji za vhodné oba termíny významově sjednotit a používat je jako synonyma.

1.1.2 Nadaný a talentovaný žák

Vzhledem k tématu, kterým se v diplomové práci zabývám, bych také ráda charakterizovala nadaného (talentovaného) žáka. Jeden pohled nám poskytuje opět Výkladový slovník z pedagogiky. (Kolář a kol., 2012) Nadaným (talentovaným) se označuje žák, který v určité oblasti školní práce nebo v mimoškolních činnostech projevuje nadprůměrné schopnosti, podpořené také výrazným zájmem. Nadaný (talentovaný) žák vyžaduje specifickou péči tak, aby se jeho předpoklady optimálně rozvíjely, aby měl široké možnosti aktivit v daných

oblastech (například individuální vzdělávací plán). Nezbytná je spolupráce školy, rodiny, případně dalších institucí.

1.1.3 Modely nadání

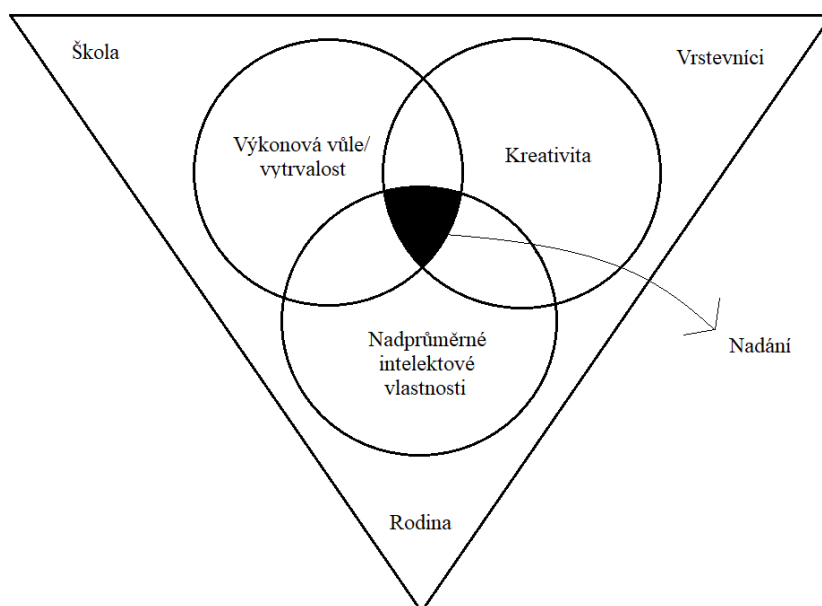
V 60. a 70. letech bylo při identifikaci nadaných často používané jediné kritérium, a to vysoký inteligenční kvocient – IQ (termín zavedl v roce 1912 německý psycholog William Stern). Jedním z psychologů, kteří začali zkoumat problematiku nadání z jiného úhlu byl J. S. Renzulli. Ten vymezil nadání jako interakci tří skupin vlastností: nadprůměrných schopností, kreativity, angažovanosti v úkolu. (Hříbková, 2009). Vytvořil známý, často aplikovaný model nadání, který v některých publikacích najdeme pod názvem „model tří kruhů.“ (Machů, 2005)

Do skupiny nadprůměrných schopností řadí Renzulli všeobecné i specifické schopnosti. Za klíčovou všeobecnou schopnost považuje procesy zpracování informací, které zapojují zkušenosti z reagování v nových situacích. Specifické schopnosti popisuje jako objem získaných znalostí a dovedností, které umožňují dosahování kvalitního výkonu. Obecné schopnosti definuje jako způsoby „projevů“ jedince v reálném životě. (Hříbková, 2009)



Obr. 1 Model nadání J. S. Renzulliho (Renzulli, 1978)

Další známý model nadání vypracoval holandský vývojový psycholog F. J. Mönks. Základní strukturu převzal od J. S. Renzulliho. Narozdíl od něj, ale vztáhl jednotlivé aspekty nadání k sociálnímu prostředí. Podle Mönkse je vývoj dynamický proces, který probíhá celý život. Vztah mezi osobními předpoklady a sociálním prostředím určuje, jaké složky chování se budou projevovat. Renzulliho tříprvkový model rozšířil o tzv. vnější socializační činitele – rodina, škola a vrstevnická skupina. (Hříbková, 2009)



Obr. 2. Model nadání F. J. Mönkse a vazba na socializační činitele (Mönks, 1987, str. 216)

1.1.4 Klasifikace nadání

Stejně tak, jako existuje velké množství definic a pohledů na nadání, existuje i velké množství různých klasifikací nadání. Inteligenční kvocient už není jediným ukazatelem nadání a rozšiřováním teorií inteligence je rozšiřováno i pojetí nadání. Nadání je stále velmi úzce propojeno s inteligencí, ale ta je v současnosti pojímána mnohem komplexněji a není již spojená pouze s jednou hodnotou inteligenčního kvocientu. (Havigerová, 2011)

V publikaci Pět pohledů na nadání (Havigerová, 2011) jsou shrnuty a popsány některé typologie nadání, já uvádím dvě z nich.

Sternbergova typologie: Robert Sternberg přišel s tématem tzv. úspěšné inteligence, ve kterém se zabývá i praktickou stránkou inteligence. Ta by dle jeho názoru měla splňovat určité vlastnosti – reálnost, relevantnost, cílesměrnost, adaptace, formování a výběrovost. Definuje inteligenci jako: „Schopnost dosažení úspěchu v životě a zajištění (si) osobního standardu v kontextu konkrétních sociokulturních podmínek, v nichž se jedinec nachází.“ (Sternberg, 2008, str. 72). Sternberg rozlišuje tři druhy schopností a současně tak popisuje tři typy nadání: analytické nadání, syntetické – tvořivé nadání a praktické nadání.

Analytické nadání je schopnost pochopit problém a jeho části, odpovídá především výsledkům klasických inteligenčních testů. *Syntetické – tvořivé nadání* je schopnost řešit nové situace, překážky a úkoly, hlavně pomocí intuice a vhledu do problému. *Praktické nadání* popisuje jako schopnost uplatňovat analytické nebo kreativní schopnosti v každodenním životě tak, aby jedinec dosáhl úspěšného fungování v sociálním prostředí. (Sternberg, 2008)

Gardnerova typologie: Howard Gardner pracoval na teorii, která chápe inteligenci jako soubor více jednotlivých, částečně provázaných schopností. Vytvořil slavnou teorii mnohočetných inteligencí, ve které říká, že každý člověk má devět typů inteligence, které jsou na sobě vzájemně nezávislé. Podle Gardnera (1999) tyto typy inteligence fungují svébytným způsobem, aktivují se v různých částech mozku a objevují se ve všech kulturách. Nadání může být specializované pro určitou oblast, kombinované i všestranné. Dále uvádím jednotlivé typy inteligencí a projevy nadání v dané oblasti:

Logicko-matematická inteligence: tento typ inteligence umožňuje chápání okolního prostředí jako světa čísel a znaků, snaží se stále konfrontovat se světem předmětů, přeskupovat je a odhadovat jejich množství. Objevuje se velmi brzy, ale kolem čtyřicátého roku její produktivita slábne. Převažuje čistá abstrakce, logika a věda. Děti nadané tímto typem inteligence rády počítají aritmetické příklady, často rychle a z hlavy. Pokládají otázky: „Kde končí vesmír?“, „Kdy začal čas?“... Mají v oblibě logické hry, strategie a vymýšlení různých experimentů.

Jazyková (lingvistická) inteligence: zahrnuje ovládnutí jazyka – jeho zvukovou stránku, strukturu a schopnost vyjadřování. Je důležitá pro současný vzdělávací systém, kde tvoří zhruba 80 % šance na úspěch. Nadání v tomto směru rychle rozlišují jednotlivá písmena ve slovech, rádi čtou, píšou a luští křížovky a hádanky. Mají paměť na jména, data, místa. Využívají fantazii pro vymýšlení různých příběhů a mají v oblibě rýmy, vtipy, jazykolamy, slovní hry apod.

Prostorová inteligence: podstatou je schopnost jakékoliv představy. Součástí této inteligence je schopnost přesného vnímání vizuální stránky světa, vybavení si tohoto vjemu bez jeho přítomnosti. Spolu s jazykovou inteligencí tvoří důležitou složku inteligence sloužící k zapamatování a vnímání problémů. Pro lidi s tímto typem inteligence je důležitější než psané slovo či vzorec přesná prostorová představa. Osoby s tímto typem nadání věnují svůj čas uměleckým aktivitám, během přemýšlení mají zrakové představy a snadno se orientují v mapách a schématech. Dokážou kreslit přesné podoby věcí nebo lidí a je u nich obvyklé denní snění.

Tělesně-pohybová (kinestetická) inteligence: je schopnost skvěle ovládat pohyby těla, využívat tělo k sebevyjádření, obratně manipulovat s předměty, které vyžadují jemné pohyby (jemná motorika) a koordinovat celé tělo (hrubá motorika). Nadání v této oblasti se rádi projevují při soutěžích zaměřených na sport, nevydrží chvíli v klidu. Jsou zdatní při různých sportovních aktivitách, umí napodobovat mimiku, gesta a pohyby ostatních lidí. Jsou zruční například v řezbářství, šití apod.

Hudební inteligence: součástí tohoto typu inteligence je schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu. Projevuje se nejdříve ze všech typů. Jedinci s vyvinutou hudební inteligencí většinou vnímají řeč v podobě rytmických vzorců a monotónní projev je pro ně těžko zpracovatelný. Hudebně nadané děti si často zpívají, hrají na hudební nástroj, pamatují si melodie písní, potřebují hudbu pro učení, vnímají rytmus...

Intrapersonální inteligence: je popisována jako schopnost zkoumat a znát vlastní emoce, uvědomovat si své Já. Jde také o dovednost rozlišovat svoje pocity a usměrňovat vlastní chování. Společně s interpersonální inteligencí závisí na dané kultuře. Osoby nadané tímto typem inteligence projevují nezávislost, silnou vůli, mají vyhraněné názory, jdou svou vlastní cestou a rádi se věnují svým osobním zájmům.

Interpersonální inteligence: představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, chápat jejich nálady, temperamenty, cíle a záměry. Součástí je také schopnost působit na druhé lidi, ovlivňovat i skupiny lidí, jedinci s tímto typem inteligence se stávají přirozenými vůdci. Nadání se projevuje velkým množstvím přátel, radostí z kolektivních her, zapojením se do velkého počtu různých aktivit...

Přírodovědná inteligence: je schopnost vnímat a pozorovat přírodu, určovat, třídít rostliny, zvířata i neživé objekty (například i na molekulární úrovni). Chápu jejich jednotlivé vztahy a vazby s prostředím. Lidé s rozvinutou přírodovědnou inteligencí často tráví čas venku, mají velmi vyvinuté smysly, zajímají se o změny v jejich okolí, pečují o rostliny a zvířata, věnují se přírodovědeckým tématům, hledají si informace o přírodě...

Existenciální inteligence: chápána jako schopnost se filozoficky a světonázorově zabývat základními otázkami lidské existence (smysl života a smrti, odcizení se mezi lidmi, původ člověka, smysl svobody atd.) Toto nadání se objevuje až ve vyšším věku – schopnost používat obecné filozofické pojmy, tendence vyjadřovat se k otázkám světa, přírody, lidského bytí apod. Nejčastěji jde o úspěšné filozofy, sociology a teology.

Krom výše zmíněných typologií se dá nadání rozlišovat také podle předmětové klasifikace, podle školního předmětu, ve kterém žák vyniká (*jazykové nadání, nadání pro cizí jazyky, matematické nadání, výtvarné nadání...*) nebo můžeme nadání dělit na dva typy z hlediska vývoje (*potencionální či latentní nadání* – neprojevené dispozice a *nadání aktuální či manifestované* – nadání, které se již projevilo). (Havigerová, 2011)

1.1.5 Charakteristiky nadaných dětí

Charakteristiky nadaných dětí mají v současné době často podobu tzv. checklistů. Obsahují seznamy charakteristik, které se dají porovnávat a hledat u jednotlivých dětí. Mohou sloužit učitelům, rodičům, psychologům k identifikaci nadaných dětí. Tyto seznamy však neposkytují komplexní diagnostiku a je třeba využívat ještě dalších nástrojů k určování nadání u dětí. Také je nutné brát v potaz, že nadané děti nejsou homogenní skupinou. Některé charakteristiky mohou být i protikladné, objevují v různých intenzitách a v různých kombinacích (každý nadaný nemá všechny níže uvedené vlastnosti). (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Mnoho autorů rozděluje jednotlivé charakteristiky nadaných dětí do určitých skupin, které jsou méně či více obecné, ale rozdíly mezi nimi jsou nepatrné. Pro sjednocenost propojují oblasti charakteristik J. Laznibatové (2001), S. Winebrennerové (2001) a L. Hříbkové (2009). Výčet charakteristik není zcela kompletní, zmiňují pouze nejčastěji uváděné vlastnosti.

Intelektové charakteristiky: samostatně vyhledávají informace, hledají vztahy mezi jevy a zajímají se o příčiny a následky, identifikují nesrovnalosti, rádi strukturují informace do určitých systémů, jsou schopni zobecňovat, mají rozvinuté kritické myšlení (pochybování, polemika), mají bohatý slovník (přitahují je abstraktní a cizí pojmy a umí s nimi brzy pracovat), při hodnocení mají vlastní kritéria, jsou schopni delší koncentrace, mají vynikající paměť (zapamatování si detailů a věcí, které je zaujaly), vyšší IQ...

Tvořivé charakteristiky: mají bohatou fantazii a snadno rozehrávají imaginaci, projevují intelektuální hravost a zvědavost, vyžadují pravidelný přísun nových informací, jsou flexibilní v myšlení, dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů, jsou schopni být nekonvenční v uvažování, projevují expresivitu v názorech a ve vyjadřování, mají skvělou představivost, hledají více řešení na daný problém...

Motivační charakteristiky: převažuje u nich spíše vnitřní motivace nad vnější, jejich chování je většinou řízeno vědomým cílem, vyznačují se vytrvalostí při vykonávání činností, které je zajímají, mají rozmanité zájmy, neunavuje je duševní činnost, nebojí se riskovat...

Sociální charakteristiky: vyznačují se potřebou volnosti a aktivity, vyžadují zvýšenou pozornost ke své osobě a ke svým činnostem, v sociální skupině mnohdy zaujímají extrémní pozici, mají vysoké nebo naopak nízké sociální dovednosti, mají odvahu k prezentování vlastních názorů a argumentují před skupinou, mají specifický smysl pro humor, kterému vrstevníci nemusí rozumět, vyhledávají společnost spíše starších dětí, jsou sociálně „naivní, důvěřiví a bezelstní“...

Učební charakteristiky: začínají s některými věcmi dříve než ostatní a mají rychlé tempo učení, relativně dobře se adaptují v novém učebním prostředí, preferují individuální učení nad skupinovou prací, jejich znalosti v oblasti zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva, rádi se učí pomocí manipulace s předměty a experimentováním, nemají rádi mechanické a paměťové učení, při vypracovávání úkolů mají své vlastní tempo, oddalují dokončení činnosti, pokud nejsou spokojeni s výsledkem, mají snahu o dokonalé provedení úkolu, často zpochybňují daný stav a polemizují s učiteli, mají potřebu prezentovat své znalosti nebo dovednosti před třídou atd.

Většinu výše uvedených charakteristik můžeme považovat za pozitivní projevy nadaných dětí. Některé charakteristiky však mohou být ambivalentní nebo dokonce negativní. V kontextu nadání se někdy mluví o akcelerovaném vývoji, ten ale může být asynchronní (v určitých oblastech jsou nadaní výrazně napřed a v některých oblastech vykazují opožděný vývoj). Na možné problémy nadaných dětí poukazuje ve své publikaci například Susan Winebrennerová (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Negativní charakteristiky: odmítají práci nebo pracují nedbale, jsou nervózní při tempu práce třídy, které se jim nezdá dostatečně aktivní, protestují proti stereotypní a předvídatelné činnosti, kladou choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění vyžadovaných činností, odmítají příkazy, sní v průběhu dne, bývají panovační k učitelům i spolužákům, jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním, přecitlivěle reagují na kritiku, snadno se rozpláčou, odmítají se podřídit, odmítají spolupracovat s ostatními, mají zvýšenou potřebu emocionální potřeby a přijetí, mají nízké sociální dovednosti... Zvláště u negativních charakteristik je třeba si dávat pozor, abychom talentované žáky neškatulkovali a nedávali jim „nálepky“ s určitými vlastnostmi. Každé dítě má právo být posuzováno podle individuálních měřítek.

1.1.6 Identifikace nadaných

Nejčastěji je tento pojem popisován jako: „*Proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potencionálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky určené pro nadané děti.*“ (Hříbková, 2009, str. 153). Z toho vyplývá, že se jedná o vyhledávání jedinců s potencionálním nadáním (dětí předškolního, mladšího školního věku). Smyslem je odhalení silných a slabých stránek dětí a individualizace jejich budoucího rozvoje.

Aby byl účel identifikace nadaných plně realizován, bylo by třeba mít k dispozici spolehlivé metody a vytvořený systém v rozpoznávání nadaných dětí. To není z mnoha důvodů možné a

u nás se plošná identifikace nadaných neprovádí. Cílená identifikace nadání je v současnosti institucionálně realizována v určitých pedagogicko-psychologických poradnách jako diagnostika dítěte na žádost školy, upozornění rodičů či pedagogů. Poté by měly být vytvořeny podmínky pro další vzdělávání nadaného (nejčastěji v podobě individuálního vzdělávacího plánu). (Hříbková, 2009)

Příkladem institucionální práce s nadanými žáky je Základní škola Curie, která kombinuje integraci a segregaci nadaných žáků. Nadaní žáci jsou na prvním stupni integrováni do kmenových tříd a na některé předměty jsou odděleni do skupinky napříč ročníkem, jako je tomu například u jazykových skupin. Žáci jsou do této skupiny zařazováni na základě schválené žádosti zákonných zástupců žáka a odborného posudku odpovídajícího školského poradenského zařízení. Cílem takto koncipované výuky je poskytnutí možnosti se dostatečně rozvíjet – práce na nadstandardních úkolech, projekty, týmová práce atd. (Web ZŠ Curie, © 2013 – 2020)

Proces identifikace nadaných může být značně komplikovaný, zvláště v nízkém věku dítěte – nadání vs. zrychlený vývoj v určité oblasti, rozpor mezi potencionálem a aktuálně podávaným výkonem, mýty ohledně nadání apod. Metody měření schopností se dají rozdělit na metody objektivní a subjektivní. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Objektivní metody identifikace: *IQ testy* jsou stále často využívaným nástrojem pro identifikaci nadaných. Jejich používání přináší řadu problémů: hodnota inteligenčního kvocientu je zaměřena na oblast intelektu a odhaluje jen jeden z mnoha typů nadání, IQ testy nejsou přístupné široké veřejnosti a problematická je i spolupráce mezi psychology a pedagogy. Mezi další objektivní metody identifikace řadíme: *standardizované testy výkonu, didaktické testy a testy kreativity*.

Testy kreativity se z objektivních metod nejvíce přibližují k možnostem identifikace nadaných žáků ve výtvarné výchově. Standardizované testy tvořivosti využívají psychologové, ale v zjednodušené podobě je mohou využívat i pedagogové. Kreativitou se budu zabývat dále v samostatné kapitole. (1.4 – Kreativita)

Subjektivní metody identifikace: mezi subjektivní metody identifikace nadaných se řadí tzv. *nominace*. Nominace mohou přijít od různých osob a čím více lidí nominuje nějakého žáka na žáka nadaného, tím je pravděpodobnější, že se opravdu jedná o nadaného žáka. Nominace může vzejít od skupiny učitelů, od spolužáků, od rodičů nebo od samotných žáků (autonominace). Dalšími subjektivními metodami jsou *hodnocení výsledků činností a zapojení*

do soutěží. Subjektivní metody identifikace se oproti objektivním metodám dají daleko lépe uplatňovat u vyhledávání nadaných dětí v oblasti výtvarné výchovy.

1.1.7 Rodinné prostředí a jeho vliv na nadané dítě

Zájem o zkoumání rodinného prostředí podnítily již popisované modely nadání, kde byla rodina v různých podobách často uváděna (viz kapitola 1.1.3 – Model nadání F. J. Mönkse). Výzkumy, které byly v této oblasti prováděny v 70. letech, zkoumaly například vliv vzdělání rodičů na rozvoj intelektu dítěte, výchovný styl rodičů, věk otce a matky při narození dítěte, počet dětí v rodině, pořadí narození dítěte, klima v rodině atd. Výsledky těchto výzkumů vytvářejí nejčastější podobu nadaného dítěte – narozeno jako první v pořadí, starším rodičům s vysokoškolským vzděláním, v rodinách panuje emocionální jistota a otevřená komunikace. Tento obraz rodiny je však schematizovaný a velmi zjednodušený. (Hříbková, 2009)

Současný pohled na rodiny s nadanými dětmi se věnuje mnoha dalším faktorům a zkoumá především vliv rodiny na rozvoj nadání dítěte. Rodiče pomáhají dítěti pěstovat pracovní návyky, stanovovat si rozumné cíle, hledat přirozené zájmy, rozvíjet myšlení, vyrovnávat se s úspěchy a neúspěchy. Svým přístupem rodiče značně ovlivňují motivaci dítěte, která je klíčová pro rozvoj jeho nadání. Sebedůvěra a případný úspěch motivuje nadané k podávání ještě lepších výkonů a k dalšímu postupu v určité oblasti. Míra sebedůvěry u dětí je mimo jiné výrazně ovlivněna rodinným prostředím. (Campbell, 2001)

Podpora a stimulace v rodině je zásadní pro rozvoj nadání. Je vhodné trávit s dítětem čas a tím se naladit na jeho zájmy a potřeby. Pomoci může také sdílení svých vlastních zájmů, kdy jdeme dětem příkladem. Výchova nadaných dětí je také někdy vyčerpávající, zvláště při kladení velkého množství otázek. Pokud na ně však budeme trpělivě odpovídat nebo pomáhat dítěti, aby si na odpovědi přišlo samo, budujeme si u dětí respekt a podporujeme jejich zvědavost. Aby si rodiče mohli odpočinout, může pomoci při výchově i širší rodina – prarodiče, přátelé, známí. Velmi důležitá je při výchově nadaných spolupráce s učiteli a poradenskými pracovníky. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

1.1.8 Vrstevnická skupina a její vliv na nadané dítě

Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj jedince zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, rozvoj sociálních dovedností, utváření sebepojetí a vznik morálních a sociálních hodnot. Co se týče postavení nadaných dětí v kolektivu, existují populární nadané děti i nepopulární nadané děti, jejich sociální status mezi vrstevníky je u nadaných ovlivněn typem nadání, osobností jedince a dalšími faktory. (Hříbková, 2009)

V současnosti se kromě vlivu vrstevnické skupiny na nadané dítě zkoumá také vliv nadaného dítěte na vrstevnickou skupinu. Pro školní prostředí jsou tyto poznatky velmi cenné. V oblasti výtvarné výchovy se tomuto tématu věnuje například kapitola knihy *Giftedness in a Variety of Educational Fields – Inspiring collaborative situations in art education* (Novotná, Fišerová in Herzog, 2021), které se budu věnovat v kapitole o kreativitě (1.4 – Kreativita).

1.1.9 Vzdělávání nadaných

Problematika vzdělávací podpory a péče o nadané se v legislativních dokumentech staví do stejné roviny jako problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (podrobněji se legislativním dokumentům věnuji v kapitole 1.2). Za důležité se v této oblasti považují tato témata: vytváření diferenciované nabídky činností, v nichž se může nadání projevit, tvorba mechanismů pro identifikaci nadání, ale i řešení případných školních problémů nadaných žáků, větší informovanost o problematice péče o nadané, podporování rozvoje soutěží a přehlídek určených nadaným dětem atd. (Hříbková, 2009)

Za základní možnosti vzdělávání nadaných z hlediska obsahu se v současnosti považuje akcelerační (urychlující) varianta a enrichment (obohacující) varianta. Obě tyto možnosti lze v praxi propojovat a nejedná se tedy o jejich protiklad. Cílem *akcelerační* je obvykle zkrácení povinné školní docházky – předčasný nástup do školy, přeskokování ročníků, docházka na určité předměty do vyšších tříd apod. Tato varianta je dle výzkumů (Stanley, 1979) vhodná především pro matematicky nadané žáky. Problémy s touto možností tkví ve fyzické, emoční a sociální nezralosti nadaných a v případné průměrnosti či zaostalosti v jiných vzdělávacích oblastech. (Hříbková, 2009)

Cílem *enrichment* (obohacování) je rozšíření a prohloubení obsahu učiva u nadaných žáků. Je koncipováno tak, aby nadaní žáci za stejnou dobu jako ostatní obsáhli učivo ve větší šíři a hloubce. Tuto variantu je možné uskutečňovat v běžných třídách, jedná se tedy o integrační variantu. Umožňuje vzdělávání nadaných v přirozenějším sociálním prostředí, ale klade vyšší nároky na pedagoga v dané třídě. Jak už jsem zmínila, obě varianty se často kombinují a je snaha o zachování nejlepšího zájmu dítěte. (Hříbková, 2009)

Školy pro nadané žáky: jsou školská zařízení, která skrze specifické vzdělávací programy pracují s dětmi s určitou orientací nadání. Na úrovni základních škol, jsou to školy s rozšířeným programem specifických předmětů (výtvarná výchova, cizí jazyky, sportovní zaměření...). Na úrovni středních škol to jsou konzervatoře a gymnázia s různým zaměřením. Na úrovni vysokých škol existuje velké množství specifických oborů. Vysoké školy zaměřené na umění

jsou například AMU, AVU, UMPRUM. Oporou pro nadané mohou být také základní umělecké školy, kam mohou děti za úplatu docházet. (Kolář a kol., 2012)

1.2 NADÁNÍ A TALENT V LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTECH

Práce s nadanými žáky je v České republice zakotvena také v několika legislativních dokumentech, jejichž součástí jsou také některé kurikulární dokumenty. V této kapitole se zabývám jejich vztahem k nadaným žákům a obsahy, které se vzdělávání nadaných žáků týkají.

1.2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Tento dokument, vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v roce 2020 je klíčový pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v desetiletí 2020 – 2030+. Tomuto dokumentu předcházely *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a tzv. Bílá kniha – *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2002*. Cílem strategie 2030+ je modernizace vzdělávacího systému České republiky v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Snaží se připravit vzdělávání na nové výzvy a zároveň řešit problémy, jež v českém školství přetrvávají. (web MŠMT, © 2013 – 2022)

V dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ jsou popsány dva strategické cíle. Strategický cíl 1 – „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.*“ Strategický cíl 2 – *Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, str. 5) Úmyslem vzdělávání je nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který je schopen využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého rozvoje, tak ve prospěch rozvoje celé společnosti. (Tamtéž)

V dokumentu se objevují dvě pasáže, které se přímo vztahují k nadaným žákům. Jedna z nich se týká tzv. jádrových a rozvíjejících výstupů, které by měly být odlišeny od očekávaných výstupů v Rámcovém vzdělávacím programu. Jádrové výstupy mají definovat společné minimum pro všechny žáky. Rozvíjející výstupy mají být podkladem pro individualizaci vzdělávání všech s ohledem na jejich předpoklady a zájmy. Tím by měly umožňovat účinnou podporu talentovaných a nadaných žáků. Také by se měl navýšit poměr disponibilní časové dotace, kterou budou moci školy použít pro uskutečnění rozvíjejících vzdělávacích oblastí např. formou samostatných modulů. (Tamtéž)

Druhou částí, týkající se nadaných žáků je Omezení vnější diferenciacce vzdělávacích cest. Ta se zaměřuje na zvyšování kvality výuky se na 2. stupni ZŠ a na navrácení původní role víceletých gymnázií do systému vzdělávání. Požadovaným stavem je, aby na víceletá gymnázia v rámci celé České republiky odcházeli žáci s mimořádnými studijními předpoklady (tj. cca 5–10 % žáků). V žádném regionu by počet odcházejících žáků neměl překračovat 10 %. Víceletá gymnázia budou poskytovat přidanou pedagogickou hodnotu, jež nebude vycházet z pouhé selekce, ale především z úrovně poskytovaného vzdělávání. Tyto pedagogické postupy a inovativní metody při práci s nadanými dětmi na víceletých gymnáziích by měly být přenášeny na základní školy sdílením příkladů dobré praxe. (Tamtéž)

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Nejnovější Rámcový vzdělávací program vydalo MŠMT v roce 2021. Cílem této tzv. malé revize byla modernizace obsahu vzdělávání tak, aby odpovídala dynamice a potřebám 21. století. Současný RVP ZV zavádí vzdělávací oblast Informatika a přidává novou klíčovou kompetenci nazvanou Digitální kompetence. Program z roku 2021 reviduje RVP ZV z roku 2017, jemuž předcházelo RVP ZV z roku 2005. (web NÚV, © 2011 – 2022)

V současné době probíhají práce na tzv. velké revizi RVP ZV, která vychází z již popsané Strategie 2030+ (kapitola 1.2.1. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+). Dalšími podklady pro její zpracování jsou podkladové analytické studie zpracované NPI ČR¹, informace o stavu české vzdělávací soustavy a inspirace v zahraničí. Inovované RVP se snaží o zachování kompetenčního pojetí ve vzdělávání, které však bude uskutečnitelné a srozumitelné pro učitele. Učivo by mělo být probírané s cílem hlubšího porozumění, v širokých souvislostech a bez velkého množství nepodstatných poznatků a informací. Kromě toho by sumativní hodnocení mělo být posíleno využíváním formativního hodnocení. Revize RVP musí být provázána se změnou učebnic, výuky a hodnocení, změny musejí probíhat transparentně a musejí být jasně komunikovány s veřejností. (web NPI ČR– Revize rámcových vzdělávacích plánů, © 2022)

Nadání se RVP ZV věnuje nepřímo v podobě disponibilní časové dotace, která je pro první stupeň v rozsahu 16 hodin a pro druhý stupeň v rozsahu 18 hodin. Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků

¹ Národní pedagogický institut České republiky je vzdělávacím, metodickým, kurikulárním, výzkumným, odborným a poradenským zařízením pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání. Zasahuje rovněž do oblasti základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání.

a které pozitivně motivují žáky k učení. V případě žáků s podpůrnými opatřeními je možné využít disponibilní časovou dotaci v ŠVP k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Toto opatření je však zaměřeno na celou třídu, potažmo školu. (RVP ZV, 2021)

Přímo se problematikou nadání zabývá poměrně krátká kapitola Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných² (popsáno pouze na jedné straně oproti kapitole Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která je popsána na třech stranách). V úvodu kapitoly se nachází odstavec, který definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka. Tyto definice vycházejí z Vyhlášky č. 27/2016 Sb., kterou cituji v kapitole 1.2.5 – Vyhláška č. 27/2016 Sb. (Tamtéž)

Dále je popisováno pojetí péče o nadané žáky ve škole – škola je povinna vytvářet podmínky k co největšímu využití potenciálu každého žáka (i žáků nadaných), výuka žáků by měla stimulovat rozvoj jejich potenciálu (včetně různých druhů nadání), výuka by také měla být koncipována tak, aby se nadání mohlo projevit a pokud možno i uplatnit a dále rozvíjet, škola je povinna využít pro podporu nadání podpůrných opatření podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků, při vyhledávání nadaných žáků je třeba hledět také na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Tamtéž)

Součástí kapitoly je také systém péče o nadané žáky ve škole – způsob vzdělávání vychází z nejlepšího zájmu žáka, ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) škola musí stanovit realizaci a vyhodnocování Plánu pedagogické podpory (PLPP) nadaného žáka a případně i jeho Individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V ŠVP může škola stanovit: zodpovědné osoby v péči o nadané, zapojení dalších subjektů do systému péče o nadané (zájmové organizace, vzdělávací instituce, sponzoři atd.), pravidla pro předčasný nástup dítěte ke školní docházce, vzdělávání skupiny nadaných v jednom či více vyučovacích předmětech, specializované třídy pro vzdělávání nadaných, účast žáka na výuce jednoho nebo více vyučovacích předmětů ve vyšších ročnících školy nebo v jiné škole, obohacování vzdělávacího obsahu, zadávání specifických úkolů, přípravu a účast na soutěžích, nabídku volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit. (Tamtéž)

Dle mého názoru je ve výtvarné výchově vhodné pracovat především s obohacováním vzdělávacího obsahu, zadáváním specifických úkolů, účastí na soutěžích nebo nabídkou volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit.

² Dále v této kapitole používám pro nadané a mimořádně nadané žáky shrnující pojem *nadaní žáci*.

1.2.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia byl vydán v roce 2007 Výzkumným ústavem pedagogickým. Poslední aktualizace RVP G proběhla v roce 2020. Kromě obecného rámcového programu pro gymnázia, existují ještě specifické rámcové programy pro gymnázia s rozšířením. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia. (web NÚV, © 2011 – 2022)

Podobně, jako je tomu u RVP ZV, se i v tomto rámcovém programu vyskytuje kapitola Vzdělávání mimořádně nadaných žáků (ta je však pojata mnohem obsírněji, než je tomu v RVP ZV – tři stránky souvislého textu). Mimo to je přímo v úvodních principech Rámcového vzdělávacího plánu pro gymnázia uveden tento bod: „...umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných“ (RVP G, 2007, str. 6) Tento rámcový vzdělávací program předpokládá větší procento mimořádně nadaných žáků, což je vlastně podstata zřizování víceletých gymnázií.

V úvodu kapitoly Vzdělávání mimořádně nadaných žáků je shrnut důvod, proč je důležité se touto problematikou zabývat (význam pro celou společnost). Dále je zde definice nadaného žáka, která navíc myslí také na nadání u skupin žáků, u kterých se to nepředpokládá (s poruchou učení nebo chování, z problémových rodin...). Rovněž je zmiňováno, že někteří mimořádně nadaní žáci mohou být v určitých činnostech průměrní či podprůměrní. (Tamtéž)

Dále se tato kapitola zabývá projevy nadaných žáků. Mimořádně nadaní žáci netvoří jednolitou sociální skupinu se stejnými vlastnostmi, projevují se jako silné individuality. Jsou zde uvedeny možné charakteristiky a projevy nadaných, jak pozitivní, tak negativní. Učitel by si jich měl být vědom při přípravě na výuku – pozitivní charakteristiky využít ve prospěch celé třídy a negativní projevy tlumit a vést žáky ke vzájemné toleranci. (Tamtéž)

V podkapitole Péče školy o rozvoj nadání žáků se objevují podobné možnosti rozvoje jako v RVP ZV, ale většina z nich je více rozvinuta a má konkrétnější podobu. Gymnázium je připraveno spolupracovat se základní školou, odkud žák přichází, s rodinou žáka a se samotným nadaným. Škola by mu měla poskytovat co nejvíce příležitostí, aby svůj talent rozvíjel. Také může doporučit žáka k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny a vytvořit individuální vzdělávací plán. Samozřejmostí je snaha o rozšíření a prohloubení učiva i v tématech, která nejsou součástí RVP G, vhodná je spolupráce s odborníky a vysokými školami. Dalšími metodami jsou zřízení speciální třídy, otevření třídy se zrychleným postupem ve výuce nebo zřízení funkce mentora. (Tamtéž)

Poslední, ale neméně důležitou podkapitolou je Přístup učitele ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků. Aby byl rozvoj mimořádně nadaného žáka možný, musí být dodrženy tři zásady: příležitost objevit/projevit nadání, vysoká trvalá motivace a prostředí vyjadřující podporu. Úkolem učitele je podporovat vnitřní motivaci žáků, respektovat vlastní způsoby řešení, přijmout fakt, že někteří jeho žáci mohou být více informovaní, než on sám, vytvářet přátelské prostředí, spolupracovat s ostatními učiteli, nenutit ho proti jeho vůli atd. Také je důležité nevnímat nadaného žáka jako pomocníka učitele, ale žáka, který má také právo učit se něčemu novému. (Tamtéž)

1.2.4 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělání (RVP ZUV)

Základní umělecké vzdělávání (ZUV) poskytují v České republice základní umělecké školy (ZUŠ). Výuka se zde řídí školními vzdělávacími programy (ŠVP), které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Základní umělecké školy poskytují základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech a člení se na přípravné ročníky, první a druhý stupeň, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Cíle a obsahy vzdělávání vytvářejí základ pro rozvoj klíčových kompetencí, ale také pro úspěšný vstup do dalšího uměleckého vzdělávání. (web NÚV, © 2011 – 2022)

Vzdělání na základních uměleckých školách je velmi vhodné a uzpůsobené pro rozvoj nadaných dětí. V preambuli tohoto dokumentu stojí: *„Základní umělecké školy umožňují podchytit a vzdělávat většinu mimořádně nadaných jedinců...“* (RVP ZUV, 2010. str. 8) Vzdělávání nadaných žáků je ukotveno také v charakteristice ZUV, kde je uvedeno: *„Základní umělecké vzdělávání rozvíjí a kultivuje umělecké nadání širokého okruhu zájemců, kteří prokážou potřebné předpoklady ke studiu, a současně je rozsáhlou platformou pro vyhledávání umělecky mimořádně nadaných jedinců.“* (RVP ZUV, 2010, str. 11)

Podobně jako u předchozích zmiňovaných rámcových vzdělávacích plánů i v tomto je kapitola Vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Jedná se o tři krátké odstavce, ve kterých se píše o pravděpodobné přítomnosti mimořádně nadaných jedinců, o jejich identifikování (většinou vyučujícím nebo skupinou vyučujících daného žáka) a o podmínkách vzdělávání mimořádně nadaných (vhodné je využití především rámcových učebních plánů s rozšířeným počtem vyučovaných hodin a možností individualizace vzdělávacího obsahu, rychlejšího postupu apod.) (Tamtéž)

1.2.5 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných

Tato vyhláška byla publikována ve Sbírce zákonů v roce 2016 a vešla v účinnost k 1.1.2018. Byla několikrát novelizována a aktuální verzí je vyhláška č. 606/2020 Sb. (vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.) Vyhláška č. 27/2016 Sb. vymezuje obecná ustanovení, možná podpůrná opatření, organizaci vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a část formuluje vzdělávání žáků nadaných. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Součástí čtvrté části (§ 27-31), která se nazývá Vzdělání nadaných žáků jsou tři oblasti: Nadaný a mimořádně nadaný žák, Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka a Přeražení do vyššího ročníku. *Nadaný a mimořádně nadaný žák* – v této části je definován nadaný a mimořádně nadaný žák. Stejná definice se objevuje v již zmíněném RVP ZV. (Tamtéž)

„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (Tamtéž, §27, 1-2)

Ve stejném paragrafu je dále uvedeno, že zjišťování nadání provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, kterou žák navštěvuje. Ředitel může pro nadané žáky vytvářet skupiny, které tvoří žáci ze stejných i různých ročníků ve vybraných předmětech, lze rozšiřovat obsah vzdělávání nebo umožnit účast na výuce vyšších ročníků, případně se mohou nadaní žáci vzdělávat formou stáží v jiné škole. (Tamtéž)

Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka – tato oblast je zaměřena na všechny náležitosti individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a ze závěrů vyšetření z pedagogicko-psychologických poraden. Součástí tohoto úseku vyhlášky je obsah IVP, lhůta jeho časového zpracování, seznámení žáka a zákonného zástupce s IVP včetně písemného souhlasu, vyhodnocování IVP a jeho případných změn. (Tamtéž)

Přeražení do vyššího ročníku – poslední oddíl čtvrté části vyhlášky je zaměřen na pravidla pro přeražení nadaného žáka do vyššího ročníku. Žák může být přeražen na základě zkoušek

vykonaných před komisí, kterou jmenuje ředitel školy. Komise je nejméně tříčlenná, termín zkoušky stanoví ředitel po dohodě se zletilým žákem nebo jeho zákonným zástupcem, ze závažných důvodů je možné stanovit náhradní termín zkoušky, žák může v jeden den skládat jen jednu zkoušku. Obsah, formu a časové rozložení zkoušky stanovuje ředitel, ověřují se vědomosti a dovednosti umožňující přechod do vyššího ročníku, o výsledku komise hlasuje. (Tamtéž)

1.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova je velmi důležitou součástí kultury a umění. Umění, média i každodenní život spojuje jeden jmenovatel, a tím je obraz. Současná kultura nevnímá vizuální obraz pouze jako uměleckou hodnotu, ale jako nový vjem, novou výzvu, nový pohled na svět... Vizuálně obrazné vyjádření hraje důležitou úlohu v pracovním prostředí, ale i ve volném čase. Proto by současná výtvarná výchova měla učit poznávat nejen výtvarné umění, ale i znaková vyjádření, která mají vizuální podstatu. Výtvarná výchova se v současné době zaměřuje hlavně na *vnímání, interpretaci, tvorbu a komunikaci*. (Šupšáková, Tacol, Markofová, 2009)

1.3.1 Charakteristika výtvarné výchovy

Abychom věděli, co všechno bychom měli rozvíjet u nadaných žáků, musíme si nejdříve ujasnit, jaké všechny oblasti rozvoje výtvarná výchova zahrnuje. Výtvarná výchova pracuje převážně s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nenahraditelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Během ní žák uplatňuje své aktuální zkušenosti, pocity, prožitky ve vlastní tvorbě, vnímání a interpretaci. Výtvarná výchova nevnímá vizuálně obrazné vyjádření pouze jako přenos reality, ale jako prostředek, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace. (RVP ZV, 2021)

V období základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena především na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto aktivity umožňují rozvíjet a uplatňovat vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K samotné realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky jak tradiční a ověřené, tak i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. (Tamtéž)

Učivo je rozděleno do tří oblastí – Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků. V Rozvíjení smyslové citlivosti se žák učí poznávat realitu pomocí smyslů a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření. Součástí Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a používání vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně

obrazných vyjádření. Ověřování komunikačních účinků se skládá z činností, které žákovi umožňují utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií. (Tamtéž)

1.3.2 Prospěšnost oboru výtvarná výchova

Tato kapitola vychází z širšího výzkumného šetření realizovaného na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014). Výzkum se věnoval otázkám postavení výtvarné výchovy v systému vzdělávacích oborů a názorům učitelů výtvarné výchovy na důležitost a prospěšnost jejich oboru. Výsledky hodnotím jako důležité pro upevnění pozice výtvarné výchovy a tím získání pozornosti od širší veřejnosti. Věřím, že pokud se bude společnost více zabývat důležitostmi oboru výtvarná výchova, povede to časem i k větší pozornosti problematice talentovaných žáků ve výtvarné výchově.

Výtvarná výchova byla během historie vnímána jako prospěšná z různých důvodů – podpora kognitivních procesů, využitelnost v řemesle a průmyslu apod. Minulé století přineslo autentický projev osobnosti, duchovní a reflexivní potenciál, rozvoj tvořivosti, harmonizující vliv na osobnost dítěte a postupný příklon k rozvoji vizuální gramotnosti. Ve výzkumném šetření se zjistilo, že oblast Umění a kultura učitelé vnímají jako nejméně důležitou, v kontrastu s tím ale většina respondentů uvedla, že považuje učivo výtvarné výchovy za stejně důležité jako u ostatních oborů. (Tamtéž)

Nejvíce učitelů vidí prospěšnost výtvarné výchovy v podpoře estetického cítění u dětí, v prostoru pro seberealizaci žáků a jejich fantazii. Respondenti vyzdvihují také relaxační potenciál oboru, který vnímají jako odpočinkový. Jazyk platných kurikulárních dokumentů a východiska oboru nebyly v odpovědích příliš reflektovány. Souvislost s kurikulem se objevuje u odpovědí – sebevyjádření žáků, rozvoj kreativity dětí a výtvarných vyjadřovacích prostředků. Některá klišé však u učitelů stále přetrvávají – pojetí předmětu jako manuálního a prostoru pro autentický projev žáků. Z přínosů výtvarné výchovy byly opomíjeny reflektivní a komunikativní složky oboru a současný koncept vizuální gramotnosti. (Tamtéž)

Potenciál výtvarné výchovy spatřuji také v rozvoji kognitivních funkcí. Již v roce 1956 navrhl Benjamin Bloom taxonomii vzdělávacích cílů, která byla později několikrát revidována – např. Anderson, Krathwohl, 2001; Marzano, Kendall, 2007). Vychází z předpokladu, že schopnosti tvořit nebo hodnotit jsou kognitivně náročnější, než-li prosté pamatování

a jednoduchá aplikace znalostí v typologizovaných situacích. Výtvarná výchova dává prostor pro vlastní tvorbu a hodnocení a žáci při ní mají šanci rozvíjet vyšší kognitivní funkce a myšlení. (Černý, 2018)

Problematikou komunikace ve výtvarné výchově se zabývalo již Symposium České sekce INSEA v roce 2002 (bohužel se to neodrazilo ve výzkumu z roku 2014, viz předchozí odstavce). Toto téma odráželo tehdejší situaci hledání pozice výtvarné výchovy v systému vzdělávání ve světě informačních technologií a záplavě vizuálních komunikací. Tato situace trvá dodnes. Symposium se věnovalo tématům Obrazová komunikace ve výtvarné výchově, Výtvarná výchova v tvorbě sociálního prostoru a Proměny osobnosti ve výtvarné výchovné interakci. (Šteiglová ed., 2002)

1.4 KREATIVITA

Slovo kreativita pochází z latinského výrazu *creare* – tvořit, někdy je tento pojem označován českým synonymem tvořivost (v textu jsou chápána jako synonyma). Ve Výkladovém slovníku pedagogiky je uvedena tato definice tvořivosti (kreativity): „*Soubor vlastností osobnosti, který umožňuje tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problémů. Současné poznání představuje tvořivost jako komplexní fenomén, který má své kognitivní, afektivní, sociální i biologicko-fyziologické aspekty. Tvořivost vždy souvisí s originalitou – novostí a užitečností (hodnotností). Tvořivost je proces vytváření nových a užitečných produktů a řešení.*“ (Kolář a kol., 2012, str. 400, zkráceno)

V předchozím odstavci jsem uvedla jednu z mnoha možných definic kreativity, kterých je celá řada. Přístupy ke zkoumání tvořivosti a jejich projevy jsou různé. Pro výtvarnou výchovu jsou obzvláště podnětné tři přístupy. Jedno hledisko zkoumá tvořivé projevy z hlediska tvůrčího řešení problému. Ve druhém je kreativita vnímána jako proces a stálá tendence k vývoji. Třetí přístup se věnuje tvořivosti jako zcela zvláštní komplexní schopnosti. (Hazuková, 2010)

1.4.1 Kreativita ve vzdělávání

Jedním z nejnovějších výzkumů, které se kreativitou zabývají, je mezinárodní studie Kreativita ve vzdělávání (2021). Autorkami jsou Michaela Kuříková a Magdalena Novotná a tato studie je součástí programu HORIZON2020 – AMASS/ID 870621. Předložený text zatím nebyl publikován, ale dostala jsem svolení jej ve své diplomové práci zmínit a čerpat z něj informace. (Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

Článek se mimo jiné zabývá **malým důrazem na rozvoj kreativity ve vzdělávací praxi a jeho důvody**. Těmi jsou podle autorek: nedostatečné propojení na rámce klíčových kompetencí, se

kterými pedagogové pracují a neporozumění tomu, co *kreativita znamená a jak ji u žáků rozvíjet*. Dále jsou zde představeny aspekty kreativity, pohled na vývoj kreativity jako vědního oboru, kreativní proces podle Guilforda (viz kapitola 1.4.3 – Modely kreativity), definice kreativity atd. Pro pedagogy mohou být pomůckou tři uvedené modely kreativity, které popisují, jak je možné kreativitu ve škole rozvíjet, sledovat a formativně hodnotit – OECD rubrika kreativity a kritického myšlení, PISA 2021 Creative Thinking a Kreativní návyky myslí. (Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

OECD rubrika kreativity a kritického myšlení je nástroj sloužící k podpoře kreativity a kritického myšlení v procesech vyučování a učení. Rubrikou je zde myšlen metakognitivní nástroj, který pomáhá tomu, aby učení bylo viditelné a hmatatelné, aby se výuka zaměřovala na rozvoj kreativity a kritického myšlení. Pomáhá pedagogům sledovat kreativitu žáků a formativně hodnotit s ohledem na ni. Nástroj vychází z pětidimenzionálního modelu kreativity (Lucas et al., 2013) a z kurikulárních dokumentů zapojených států. Popisuje čtyři dimenze kreativity a kritického myšlení: tázání se, představování si, děláni, promýšlení a vyhodnocení. (Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

	KREATIVITA	KRITICKÉ MYŠLENÍ
DOTAZUJE SE	Propojuje s dalšími koncepty a znalostmi	Identifikuje a zpochybňuje předpoklady a obecně přijaté nápady
PŘEDSTAVUJE SI	Vytváří a hraje si s neobvyklými nápady	Zvažuje různá hlediska na základě odlišných předpokladů
KONÁ	Vytváří nebo si představuje smysluplný výstup	Vysvětluje silné stránky i nedostatky řešení nebo teorie a odůvodňuje je
PROMÝŠLÍ A VYHODNOCUJE	Promýšlí a vyhodnocuje novost řešení a jeho možné následky	Promýšlí a vyhodnocuje zvolené řešení/stanovisko ve vztahu k možným alternativám

Tabulka 1. *OECD rubrika kreativity a kritického myšlení* (in Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

PISA 2021 Creative Thinking je hodnotící rámec, který také vznikl v rámci OECD a teprve bude součástí šetření v roce 2022. Projekt má za cíl měřit kreativní myšlení, respektive kapacitu studentů produktivně se zapojit do vytváření, zhodnocení a zlepšování nápadů, které mohou vést k originálním a účinným řešením, pokrokům ve vědě a působivým projevům imaginace. Test sestává z úkolů souvisejících s kreativitou a hodnocení zahrnuje čtyři domény: psané vyjádření, vizuální vyjádření, řešení společenského problému a řešení vědeckého problému. Ve

všech částech studenti řeší otevřená zadání, na která neexistuje jedna správná odpověď. Odpověďmi mohou být řešení problému, kreativní text či vizuální artefakt. (Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

Kreativní návyky mysli je pětidimenzionální model kreativity, který vyvinulo Centre for Real-World Learning. Tento model byl výzkumně ověřován na školách v Anglii a cílem výzkumu bylo prověření jeho využitelnosti a potenciálu umožnit pedagogům sledovat pokrok studentů v rozvíjení kreativity. Tato studie dokládá, že úspěšnější v rozvoji kreativity u žáků jsou ti učitelé, kteří kreativitu rozumějí. Také pokud žáci chápou, co kreativita znamená, dokáží ji lépe rozvíjet a sledovat rozvoj vlastních kreativních návyků mysli. (Lucas et al. 2013) Tento model je využíván ve školách v různých státech světa a v českém prostředí jej využívá Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (<https://spkv.education/>). Model popisuje pět klíčových předpokladů (návyků) kreativní mysli, z nichž každý disponuje třemi dílčími dispozicemi (Kuříková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

ZVÍDAVOST	Je přemýšlivý, klade otázky – kladení konkrétních otázek a promýšlení věcí vede k rozvíjení nových myšlenek.
	Bádání a zkoumání – zvědavost skrze objevování a ověřování.
	Pochybování, prověřování – odpovídající skepticismus, kritické prozkoumání, prověřování předpokladů.
VYTRVALOST	Odhodlání nevzdávat se při nesnázích – houževnatost vede za dobře známé myšlenky směrem k novým, přijímání výzev.
	Odvaha lišit se – sebedůvěra vede k riskování a toleranci nejistoty.
	Toleruje nejistotu – posun ze startovního místa do neznámé budoucnosti (např. projekt, úkol).
PŘEDSTAVIVOST	Pohrávání si s možnostmi – rozvíjení myšlenky zahrnuje její manipulaci, zkoušení, zlepšování.
	Vytváření souvislostí – proces syntézy, nová skupina nesourodých věcí, propojování myšlenek.

	Zapojování intuice – nové propojení, vznik myšlenek a nápadů mimo analytické myšlení.
SPOLUPRÁCE	Sdílení výstupů – kreativní výstupy mají význam, ať už se jedná o nápady či věci mající dopad mimo svého tvůrce.
	Poskytování a přijímání zpětné vazby – příspěvní k nápadům ostatních, vyslechnutí návrhů, jak zlepšit své nápady.
	Odpovídající spolupráce – vhodná spolupráce dle potřeby, netřeba po celý čas.
DISCIPLINOVANOST	Rozvoj správných technik – procvičování vede ke zlepšování, kreativní snahy vyžadují čas.
	Kritická reflexe – evaluace nových nápadů, rozhodovací schopnosti (konvergentní myšlení).
	Je tvořivý a zlepšuje se – pozornost k detailu, oprava chyb směrem k perfektnímu výstupu.

Tabulka 2. *Kreativní návyky myslí* (in Kuřiková, Novotná, 2021, v recenzním řízení)

1.4.2 Inspiring collaborative situation in Art education

Tento výzkum je kazuistikou a uplatněním Modelu Kreativních návyků myslí od Lucase a kol. představeného v předchozí kapitole. Kromě kreativity se zabývá i talentovaným žákům ve výtvarné výchově a jde o studii M. Novotné a Z. Fišerové (Novotná, Fišerová in Herzog ed., 2021). Studie se zabývá současným pohledem na otázku uměleckého talentu ve vztahu k účasti na tvorbě. Zkoumá, jak se nadaní žáci zapojují do spolupracujících aktivit a jak tyto aktivity obohacují je i jejich spolužáky. Z hlediska pedagogiky odkazuje na vrstevnické učení a kooperativní učení.

Práce prezentuje tři případové studie pokrývající různé stupně vzdělávání od základní školy až po konec sekundárního vzdělávání a odpovídá na následující otázky: „Jak se nadaní žáci projevují v kooperačních aktivitách ve výtvarné výchově?“, „Jaké požadavky na učitele výtvarné výchovy klade práce s nadanými žáky?“ Kreativita je zde považována za jednu z nejdůležitějších kompetencí a studie také odkazuje na důležitost komunikace, spolupráce a dialogu mezi účastníky výtvarné výchovy. (Novotná, Fišerová in Herzog ed., 2021)

Výsledky studie ukazují, jak se nadaní žáci chovají v kooperativních situacích ve výtvarné výchově (vzhledem k povaze akčního výzkumu nemohou být výsledky zobecňovány, ale jsou platné pro konkrétní situace). V první případové studii je nadaný žák popisován jako vnímavý, přemýšlivý průzkumník, který je schopen sdílení a spolupráce s vrstevníky. Další dílčí studie charakterizuje nadaného žáka jako vizuálně gramotného, kreativního jedince, který je při spolupráci nejistý. Poslední případová studie vyhodnotila nadané žáky jako schopné pracovat ve skupině na komplexním dlouhodobém projektu. Nadaní žáci navíc potřebují otevřené úlohy, aby mohli rozvíjet svou kreativitu. (Novotná, Fišerová in Herzog ed., 2021)

Co se týče požadavků na učitele výtvarné výchovy, výsledky této studie popisují práci s nadanými žáky jako výzvu, která klade na pedagogy určité nároky. Vyžaduje hluboký vhled do předmětu, všeobecnou znalost a ochotu přijímat neobvyklá řešení. Atributy kreativity jsou otevřenost, flexibilita a odolnost vůči nejistotě a pro rozvoj těchto atributů je potřeba tvořivý učitel. Do výuky je také důležité zahrnovat jak individuální činnosti, tak činnosti kooperativní. Součástí role učitele je ulehčovat vyučovací proces, podporovat studenty, motivovat je, dávat jim zpětnou vazbu a reflektovat jejich práci. (Novotná, Fišerová in Herzog ed., 2021)

1.4.3 Modely kreativity

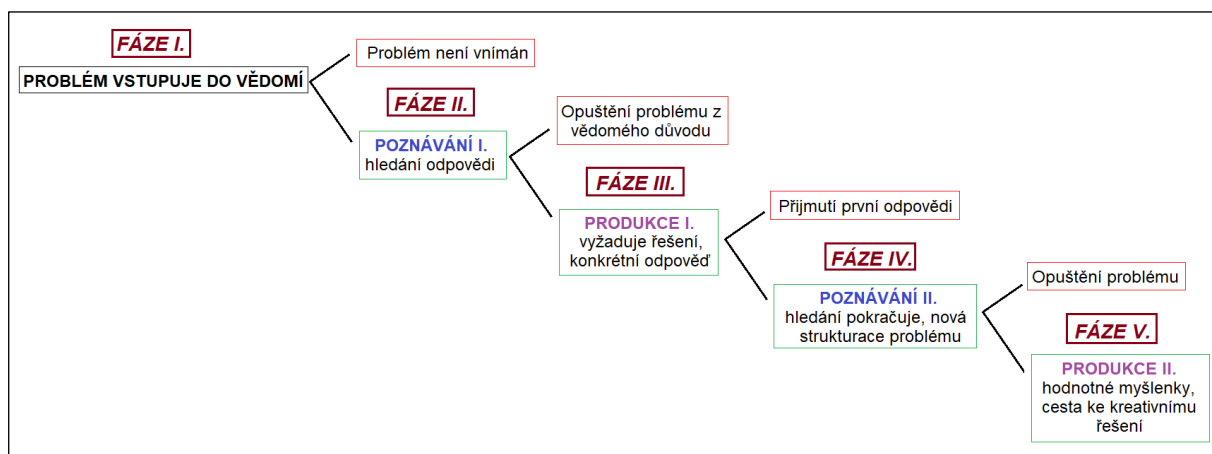
V této kapitole bych chtěla představit některé zahraniční autory a jejich modely kreativity, z jejichž teorií vychází současné pojetí kreativity. V českém kontextu se problematikou zabývali například J. Hlavsa (1981) – vnímal tvořivost jako stálou tendenci k vývoji a M. Nakonečný (1993) – popsal tvořivost jak zvláštní komplexní schopnost.

Struktura intelektu a model kreativního řešení problému

Nejstarší ucelenou teorii tvořivosti vytvořil americký psycholog J. P. Guilford spolu s dalšími spolupracovníky v roce 1957 (nazval ji „strukturou intelektu“). Na základě analýzy popsal pět typů duševních operací, které tvoří intelekt: **poznání** – rozpoznání charakteristických rysů dané situace, **paměť** – uchovávání známých skutečností, **konvergentní myšlení** – myšlení, které vyplývá ze správné odpovědi na otázku, která má pouze jednu správnou odpověď, **divergentní myšlení** – tzv. myšlení různými směry, hledání odpovědí na otázky s více správnými odpověďmi a **zhodnocení** – rozhodnutí učiněné v souvislosti se získanými informacemi v předchozích čtyřech operacích. (Guilford, 1957 in Hazuková, 2010)

Z této teorie vychází také Guilfordův model kreativního řešení problému (CPS). Jedná se o pětistupňový proces cesty od neuvědomělého povědomí o existenci problému k dosažení vysoce tvůrčího řešení. Tento model mapuje aktivitu jedince při řešení problému, ukazuje, že

kreativita nemá jasně vymezené cesty a že existují překážky, při kterých může jedinec ve tvůrčím procesu ztroskotat. Řešení problému začíná vstupem problému do lidského vědomí, v průběhu procesu ohrožují řešení tzv. „filtry“ (vliv problému na chování jedince) a „úniky“ (proces dále nepokračuje). (Guilford, 1957 in Hazuková, 2010)



Obr. 3 – Guilfordův model kreativního řešení problému (vytvořeno na základě Dacey, Lennon, 2000)

Na obrázku 3 jsem graficky znázornila proces, který probíhá při řešení kreativního problému. Červené rámečky znázorňují tzv. filtry a úniky, které způsobují ukončení procesu. Ve **Fázi I.**, kdy problém vstoupí do podvědomí nastane jedna ze dvou možností: problém není vnímán, nebo nastane **Fáze II. – Poznávání I.** Jakmile je problém rozpoznán, začíná hledání odpovědi. V tu chvíli je buď problém opuštěn z určitého vědomého důvodu (např. nedostatek času), nebo je problém vnímán jako záležitost vyžadující řešení a nastane **Fáze III. – Produkce I.** V této fázi pokračuje hledání řešení. Pokud se člověk spokojí s první odpovědí, tvořivý proces nepokračuje. Pokud vytrvá, nastane **Fáze IV. – Poznávání II.** Dochází k hlubšímu pochopení situace, k němuž přispívají nové a bohatší vstupy. Poté jedinec buď problém opustí, nebo nastane **Fáze V. – Produkce II.** V této poslední fázi přichází člověk s hodnotnými myšlenkami a při řešení má šanci nalézat nová a kreativní řešení.

Zásady tvořivého vyučování

Výše pospané přístupy ke zkoumání tvořivosti jsou důležitým teoretickým základem pro pochopení fenoménu kreativity. Konkrétním příkladem, jak rozvíjet kreativitu u žáků nám poskytuje například americký psycholog E. P. Torrance, který formuloval šest zásad, které bychom jako učitelé měli respektovat na cestě k tvořivému vyučování. Prvotním předpokladem je kompetentní učitel, který je seznámen s následujícími zásadami a který uplatňuje vlastní tvořivost ve výuce. (Hazuková, 2010)

Šest zásad tvořivého vyučování: (Torrance in Hazuková, 2010)

Respektovat neobvyklé otázky žáků (posiluje sebevědomí dítěte a posiluje jeho aktivitu),
Respektovat imaginativní a nezvyklé (včetně vyjádření myšlenky či záměru v náznaku),

Ukazovat žákům, že jejich myšlenky jsou cenné, že jsou hodny pozornosti (vstřícné emocionální prostředí, rozpoznání kvalit nápadů), *Dávat žákům příležitost učit se z vlastní iniciativy a projevovat důvěru ve výsledky vlastní činnosti žáků* (zvědavost, hledání), *Vyhradit dětem jistou dobu k nehodnocené činnosti a učení bez prověřování výsledků* (uvolnění, výtvarné hry, výtvarné experimenty), *Učitelovo hodnocení se má opírat o důvody a naznačovat důsledky, které z činnosti plynou* (kauzální myšlení, znalost důsledků)

Jak už poukázaly Novotná a Fišerová (in Herzog ed., 2021), pro rozvoj tvořivosti je potřeba tvořivého učitele a u talentovaných dětí to platí obzvláště, protože jejich kreativita bývá mnohem více rozvinuta. Proto jsem do své práce zahrнула i tyto zásady, které nám mohou pomoci při práci s nadanými dětmi. Koneckonců kreativita je obsažena v základních modelech nadání J. S. Renzulliho a F. J. Mönkse (obr. 1 a 2) a pochopení tohoto pojmu a důležitosti jeho rozvoje je nezbytné pro práci s nadanými žáky.

1.5 VÝTVARNÉ VÝSTAVNÍ PŘEHLÍDKY (SOUTĚŽE)

Na závěr teoretické části bych ráda představila některé výtvarné soutěže (dnes spíše nazývané výtvarné přehlídky nebo výstavy), které mohou sloužit nadaným žákům a jejich učitelům. Pokud se dítě samo přihlásí do soutěže, může to být ukazatelem vlastní nominace k nadání pro určitý druh činnosti. Často však nominaci tímto způsobem provádí rodič nebo učitel, který pro dítě soutěž vybere.

Soutěže byly po dlouhou dobu považovány za komplexní systém péče o nadané žáky. Otázkou je, zda to tak skutečně je. Soutěž může být dobrou příležitostí porovnat se s dalšími vrstevníky, ale také je poznat a spřátelit se s lidmi s podobným okruhem zájmů. Je třeba si však uvědomovat, že soutěže nejsou vhodné pro všechny nadané. Některé děti se nerady předvádějí a neměli bychom je do účasti nutit. Soutěže také mohou vést k přehnané orientaci na výkon a k nezdravému perfekcionismu. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

V současné době se postupně od výtvarných soutěží opouští a nahrazují je výtvarné přehlídky. Přehlídka nemá charakter soutěže, neobjevuje dětské umělce a nehodnotí jednotlivé obrázky. Aspekt soutěživosti, který může být motivační pouze pro určitý typ dětí, na přehlídkách chybí, ale za to akcentuje koncepční a dlouhodobou práci výtvarného pedagoga. (web Výtvarné přehlídky © 2007-2022) V rámci své diplomové práce bych ráda některé současné přehlídky představila.

1.5.1 Alšova země

Alšova země byla původně soutěží, jednou z nejstarších výtvarných soutěžních přehlídek v České republice (kolem 50. ročníků). Vyhlášovatelem bylo MŠMT a organizátorem Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2017 převzala organizaci Alšova jihočeská galerie a Alšova země se stala nesoutěžním výstavním projektem. Tento koncept umožňuje žákům a studentům různých institucí volně tvořit, odvážně se pouštět do náročných technik nebo nekonvenčně pracovat s tématy. (Katalog Alšova země: Cestou necestou, 2018)

Projekt Alšova země není již pouze výtvarný, ale také literární, dramatický a hudební. Mohou se ho zúčastnit základní a střední školy, základní a střední umělecké školy a další vzdělávací instituce. Jedná se o výstavní projekt, ve kterém je každé zúčastněné instituci věnována část expozice odpovídající počtu a velikosti zaslaných prací. Cílem projektu je motivace pedagogů k tvořivé práci se studenty, jejichž výsledky mají svůj vlastní výstavní prostor v muzeu umění v Jihočeském kraji. Smyslem je vytvoření vhodného prostředí pro podporu zdravého vztahu ke kultuře a umění a přiblížení se k nim vlastní tvorbou. (Katalog Alšova země: Cestou necestou, 2018)

1.5.2 Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice

Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice (MDVV Lidice) byla založena v roce 1967 k uctění památky dětských obětí z české obce Lidice, zavražděných německými nacisty. Původně byla výstava pouze národní, ale v roce 1973 se stala výstavou mezinárodní a je známá téměř po celém světě. Letos (2022) se koná výroční 50. ročník přehlídky, do které pravidelně přichází více než 25 000 velice kvalitních výtvarných děl od dětí nejen z České a Slovenské republiky, ale i z dalších 70-80 států světa. Hlavní expozici aktuálního ročníku je možné navštívit každý rok v Lidické galerii. (web MDVV Lidice, © 2008-2022)

MDVV Lidice je jednokolová soutěž pro děti od 4 do 16 let ze všech typů škol a organizací, které pracují s dětmi a zúčastnit se mohou i jednotlivci. Je stanovena odborná porota, složená z učitelů výtvarné výchovy a výtvarníků, která vybírá pro expozici přibližně 1 400 prací a oceněným pracím je uděleno Čestné uznání a nejlepším pracím medaile Lidická růže. Od roku 2004 je hlavním pořadatelem Památník Lidice ve spolupráci s několika ministerstvy ČR. Každý rok je vyhlášováno určité téma (2022 – Muzeum) a volba výtvarné techniky záleží na každém soutěžícím (kategorie jsou malba, kresba; grafika; kombinovaná technika; fotografie; film a výtvarné objekty). (web MDVV Lidice, © 2008-2022)

1.5.3 Přehlídka Máš umělecké střevo

Přehlídka vznikla v roce 2009 jako projekt lektorského centra GASK v Kutné Hoře a posledních letech se do jeho pořádání zapojily i další české galerijní instituce. Soutěž probíhá také na Slovensku, v Maďarsku a v Německu. Také je zde sestavena odborná porota, která posuzuje práce a ocenění studenti získávají putovní Cenu Uměleckého střevo. Mimo to je každoročně také oceněn vybraný pedagog za „nejvýraznější pedagogický počín“. (web Máš umělecké střevo, © 2012-2022)

Projekt je určen studentkám a studentům středních škol. Vyzývá je k aktivnímu zkoumání uměleckých přístupů a jejich významů v každodenním životě. Úkolem studentů je vytvořit tvůrčí skupinu (dva až šest osob) a vypracovat svůj projekt podle konkrétního zadání. Cílem projektu je umožnit studentům uplatnění svých tvůrčích schopností a zájmů. Poskytuje příležitost sdílet své názory a diskutovat o nich během delšího projektu. Smyslem projektu je také představení současného umění, které nám může být průvodcem při objevování nových souvislostí a přemýšlení o člověku a o světě. Je možné využít jak tradiční techniky (malba, socha, grafika), tak nová média (video, fotografie, počítačová animace, využití sociálních sítí). (web Máš umělecké střevo, © 2012-2022)

1.5.4 Celostátní přehlídky dětí a mládeže

Tyto přehlídky jsou organizovány Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) – útvarem ARTAMA. Přehlídky se konají se od roku 1975 a jsou koncipovány jako trienále (každé tři roky). Přehlídky nemají charakter soutěže, ale oceňují koncepční a dlouhodobou práci výtvarných pedagogů školních i mimoškolních zařízení, vedoucích zájmových kroužků, pedagogů volného času, lektorů a kurátorů galerií... Přirozeným výsledkem pedagogické práce jsou tvůrčí výstupy žáků. Cílem projektu je nalézat a propagovat metody práce s dětmi a mládeží, které rozšiřují dosavadní přístupy k výtvarnému oboru (inovace prostředků vizuální tvorby, pozornost k současným tématům a jejich vizuálního uchopení atd.) (web Výtvarné přehlídky, © 2007-2022)

Jednotlivá témata jsou pečlivě volena v návaznosti na pojetí výtvarného oboru v kurikulárních dokumentech. Tím se stávají pedagogické projekty zdrojem metodických postupů, způsobů uvažování nad tématy a experimentů s uplatňováním rozmanitých postupů a prostředků. Před samotnou přehlídkou je možné se zúčastnit přípravného semináře, ve kterých je možné načerpat podněty, znalosti a zkušenosti vážící se k danému tématu v souvislosti s tendencemi současného umění. (web Výtvarné přehlídky, © 2007-2022)

Přehlídek a soutěží existuje celá řada. Při výběru soutěží pro naše žáky bychom měli sledovat, pro jaký účel byly vytvořeny, zda je organizují odborníci ve výtvarné výchově a zda nejsou například pouhou politickou kampaní nebo komerčním projektem firem, které se snaží si „udělat dobré jméno“, ale o dětském výtvarném projevu nic netuší.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumnou část jsem zaměřila především na aktuální pohled pedagogů a jejich studentů na nadání a talent ve výtvarné výchově. V rámci polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy výtvarné výchovy zjišťuji, jak tito učitelé vnímají nadání u žáků a jaká jsou jejich kritéria pro označení žáka žákem nadaným. Tento pohled doplňuji o postoj „nadaných žáků“ (nadanými byli označeny svými učiteli), s nimiž jsem také vedla polostrukturované rozhovory. Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů a poznatků z teoretické části se snažím vytvořit obecná doporučení pro pedagogy výtvarné výchovy, kteří pracují s nadanými žáky – jaké mohou být ukazatele nadání, jaké metody a činnosti je vhodné zahrnovat atd. Součástí výzkumu je také praktická ukázka lekce zaměřené na rozvoj kreativity ve výtvarné výchově, která je s nadáním úzce spojena a je třeba ji rozvíjet nejen u nadaných žáků.

1.1 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU A SBĚR DAT

Výzkumným vzorkem byli pedagogové výtvarné výchovy a studenti, označení svými pedagogy jako nadaní. Sběr dat probíhal formou osobních rozhovorů, některých realizovaných prezenčně a některých online (formu si vždy volil respondent, nabízela jsem obě varianty). Realizace didaktické části výzkumu proběhla se studenty 1. ročníku z pražského gymnázia.

1.1.1 Pedagogové výtvarné výchovy

Celkem jsem uskutečnila deset rozhovorů, některé prezenčně a některé online – vždy jako videohovor, při kterém jsem s respondentkou mluvila stejně, jako bychom byly ve stejné místnosti a nemělo to dle mého názoru žádný vliv na kvalitu a obsah odpovědí. Všechny mé respondentky jsou učitelky z různých školských zařízení (dvě dvojice pedagožek jsou ze stejných škol) napříč Českou republikou.

Některé jsem oslovila v rámci praxí, některé mi byly doporučeny a některé jsem oslovila na výtvarné facebookové skupině (díky tomu jsem uskutečnila rozhovor s několika mimopražskými pedagožkami). Snažila jsem se o co největší rozmanitost co do typu školy, délky praxe i místa působení, abych získala širší pohled. Přesto může docházet k určité omezenosti výzkumu, především asi kvůli převaze pražských učitelek.

Z deseti respondentek jich nejvíce vystudovalo pedagogickou fakultu (pět obor výtvarná výchova a dvě obor učitelství pro první stupeň), jedna respondentka vystudovala uměleckou školu, jedna školu zaměřenou na biologii a geografii (výtvarnou výchovu učí díky maturitě z dějin umění) a jedna respondentka má středoškolské vzdělání v oboru vychovatelka. Délka praxe, po kterou respondentky působí jako učitelky výtvarné výchovy, se velmi liší a pohybuje se v rozpětí jednoho roku až zhruba čtyřiceti let. Přesnější informace jsou uvedené v následující tabulce. Z etických důvodů uvádím respondentky pod jejich skutečnými iniciálami.

I. V.	pedagogická fakulta (výtvarná výchova a český jazyk), praxe ve výtvarném oboru cca 30 let, v současnosti učitelka v ZUŠ a aktivní výtvarnice
Z. S.	vyšší odborná škola ve Zlíně (užitá malba), AVU (sochařství), praxe ve výtvarném oboru cca 10 let, v současnosti učitelka na gymnáziu a střední pedagogické škole
A. B.	pedagogická fakulta (výtvarná výchova a pedagogika), praxe na různých typech škol, v současnosti učitelka na gymnáziu a střední pedagogické škole
Z. H.	pedagogická fakulta, praxe ve výtvarném oboru cca 40 let, v současnosti učitelka na gymnáziu
M. D.	v posledním ročníku pedagogické fakulty, praxe ve výtvarném oboru 3 roky, v současnosti učitelkou na druhém stupni základní školy
M. P.	pedagogická fakulta (výtvarná výchova), dlouhodobá praxe jako pedagog volného času, v současnosti učí 4 roky na gymnáziu
P. V.	pedagogická fakulta (učitelství prvního stupně), učitelká praxe 8 let, v současnosti učitelkou prvního stupně na základní škole
D. F.	přírodovědecká fakulta (biologie, geografie), maturita z dějin umění, první rok v praxi (vv) na střední průmyslové škole zeměměřičské a geografickém gymnáziu
M. V.	pedagogická fakulta (učitelství pro první stupeň), filosofická fakulta (andragogika), v současnosti 3 roky na prvním stupni, (před tím x let na jiné škole)
I. B.	středoškolské vzdělání (vychovatelka), cca třicet let praxe ve školství, v současnosti učitelka na vesnické základní škole

1.1.2 Nadaní studenti

Všech osm studentů, kteří jsou součástí mého výzkumu, studuje střední školu s různým zaměřením. Jsou ve věkovém rozpětí 15 až 18 let, sedm dívek a jeden chlapec. Přímou z umělecké střední školy jsou dva respondenti, jedna studentka z gymnázia s estetickým

zaměřením. Tři studentky jsou z všeobecného gymnázia a dvě ze specializovaných středních škol. Pouze dvě respondentky pocházejí ze stejné školy, zbytek je z různých typů škol v rámci celé České republiky. Všechny spojuje společný zájem – výtvarné činnosti, ale kromě toho se většina věnuje i dalším koníčkům.

Rozhovory se studenty probíhaly všechny online formou – v rámci videohovoru, kdy jsme měli možnost se vidět a slyšet a dle mého názoru neměla online podoba vliv na podobu odpovědí (naopak si myslím, že pro mnoho studentů byla tato forma pohodlnější a cítili se v ní bezpečněji). Studenty jsem oslovovala v rámci doporučení jejich pedagogů nebo známých. Stejně jako pedagogy uvádím studenty pod jejich skutečnými iniciálami.

L. P.	2. ročník, gymnázium s estetickým zaměřením, zájmy – výtvarné činnosti, čtení, aerobik
M. R.	kvinta, všeobecné osmileté gymnázium, zájmy – skaut, kreslení, „spolčo“, kytara
K. H.	kvinta, všeobecné osmileté gymnázium, zájmy – kreslení, volejbal
J. Ko.	1. ročník, střední policejní škola, bezpečnostně-právní obor, zájmy – malování, sport
J. Ku.	církevní všeobecné osmileté gymnázium, zájmy – malování
J. H.	4. ročník, střední umělecko-průmyslová škola, obor design a vizuální komunikace, zájmy – design, fotografie
N. N.	1. ročník, střední umělecká škola designu, obor oděvní výtvarnictví, zájmy – kreslení, plavání
F. R.	3. ročník, střední pedagogická škola, obor pedagogické lyceum, zájmy – malování, zpěv

1.1.3 Účastníci didaktické části výzkumu

Výtvarnou lekci zaměřenou na kreativitu, jsem realizovala se studenty 1. ročníku gymnázia (lekci blíže popisuji v kapitole 1.2.4 – Praktická ukázka lekce). Lekce se účastnilo 13 studentů, dvanáct dívek a jeden chlapec. Se studenty jsem se setkala již během výtvarných praxí, takže mě již trochu znali. Tato skupina si zvolila výtvarné zaměření – čtyřleté gymnázium, kde jsem lekci realizovala, nabízí zvolit si zaměření buď výtvarné nebo hudební. Výtvarné výchově se studenti věnují ve větší hloubce a rozsahu, než na běžných všeobecných gymnáziích.

1.2 ANALÝZA DAT

1.2.1 Cíl a metodologie výzkumu

Za hlavní cíl, který jsem si vytyčila a který jsem již nastínila v předchozím odstavci je vytvoření souboru doporučení pro učitele výtvarné výchovy, kteří pracují s nadanými žáky. Chtěla bych jim pomoci se v této problematice lépe zorientovat a nabídnout možné varianty práce s nadanými žáky. Ve své práci také zjišťuji, jak se současní výtvarní pedagogové dívají na nadání u svých žáků a jaká mají kritéria pro označení žáka žákem nadaným.

Základní výzkumná otázka, kterou si kladu ve své diplomové práci zní: **„Jak pedagogové výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, středních školách a základních uměleckých školách charakterizují talentované žáky a jak s nimi pracují?“** Jako doplňující výzkumné otázky jsem zvolila: **„Jakým způsobem poznat ve výuce výtvarné výchovy talentovaného žáka?“** a **„Jaké aktivity jsou vhodné pro rozvoj talentovaných žáků?“** Tyto výzkumné otázky se prolínají do konkrétních otázek, jež jsou součástí rozhovorů s pedagogy a s žáky.

Jedná se o výzkum kvalitativní, podrobněji analyzuji menší množství dat, které je však obširnější a vychází z konkrétních výpovědí jednotlivých pedagogů a studentů. Výzkumným vzorkem jsou tedy pedagogové výtvarné výchovy a jejich žáci (označení svými učiteli jako talentovaní). Hlavní metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory doplněné o vlastní pozorování. Analýza dat probíhá formou kódování jednotlivých odpovědí, které probíhalo ručně.

1.2.2 Rozhovory s pedagogy výtvarné výchovy

Při volbě otázek, které jsou součástí rozhovoru s pedagogy jsem vycházela z výše uvedených výzkumných otázek. Otázky jsem se snažila pokládat tak, aby podněcovaly víceslovné odpovědi a zároveň byly jasné a srozumitelné. Rozhovor měl danou pevnou strukturu, do které jsem v případě potřeby vkládala doplňující otázky a nebo reagovala na zajímavé postřehy respondentů.

Otázky

- 1) Jak rozumíte pojmu talent? – vysvětlíte tento pojem
- 2) Jak byste charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?
- 3) Podle čeho talentovaného žáka poznáváte?
- 4) Máte ve svých třídách talentované žáky?
- 5) Podle jakých kritérií talent u žáků určujete?

- 6) Věnujete talentovaným žákům speciální pozornost? Jakou?
- 7) Jakými metodami pracujete s talentovanými žáky?
- 8) Máte nějaké speciální aktivity, které byste doporučil/a při práci s talentovanými žáky?

Analýza odpovědí

Jak rozumíte pojmu talent? – vysvětlete tento pojem

„Talent je, když tě Pán Bůh políbí a řekne ti – pracuj.“ (Z. H.)

V odpovědích na tuto otázku se často objevoval motiv nějaké schopnosti, dovednosti, která je zvýšená, akcentovaná, rozvinutější než u zbytku populace, nadstandardní atd. Těmito slovy popsalo talent šest respondentek a většina z nich uvedla, že tyto schopnosti jsou vrozené, jde o nějaký vnitřní potenciál, který by měl být učitelem rozpoznán a rozvíjen. Na druhou stranu se objevila i odpověď, která popisuje talent jako zvýšený zájem o určitou činnost nebo obor, do kterého škola nemusí zasahovat, který se projevuje samostatnou činností žáka. Pět respondentek též zdůrazňovalo důležitost píle a pracovitosti, bez kterých nelze talent plně rozvíjet nebo může dokonce i zaniknout.

Některé odpovědi se již více zaměřovaly na talent ve výtvarné výchově, na nějž jsem směřovala následující otázku (například rozvinutá fantazie a tvořivost se nemusí vztahovat nutně jen k talentu ve výtvarné výchově, ale je pro ni velmi typická – viz kapitola 1.3.5 – Výtvarné dispozice). V jedné odpovědi se objevilo propojení různých oborů (především uměleckých) a talent byl popsán jako schopnost vidět, vnímat, přemýšlet a vyjadřovat se bez ohledu na médium.

Jak byste charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?

Nejčastější charakteristiky, které se v odpovědích objevily, jsou kreativita, vnímavost, originalita, osobitost a odvahy. Kreativita a tvořivost se v různých podobách vyskytly v polovině rozhovorů, stejně tak vnímavost a schopnost vidět. Některé respondentky doplnily charakteristiky o vlastnosti popisující angažovanost žáků – vůle, trpělivost, nadšení, aktivnost, zájem, samostatnost. Jedna respondentka uvedla, že by pedagog měl otevírat oči všem žákům, učit je se výtvarně projevit a komunikovat bez ohledu na talent a sortování žáků se vědomě brání. V odpovědích se také lišil pohled na talentovaného žáka ve vztahu k zadanému tématu – jestli talentovaný žák téma nedodržuje nebo jej naopak přesahuje a uchopuje vlastním způsobem.

Kromě výše uvedených charakteristik se zde objevila také otázka zručnosti a řemesla. Některé respondentky je dávaly do souvislosti s talentem, jako druhotným projevem talentovaných žáků (důležitější jsou vlastnosti popsány v předchozím odstavci). Ve dvou odpovědích bylo jasně rozlišováno mezi řemeslným talentem a výtvarným talentem (tvořivost, originalita, vnímavost). Zajímavý pohled na tuto otázku měla jedna respondentka:

„Je tam i to řemeslo. Já třeba mám ve třídě chlapečka, který výborně kreslí. Kreslíř je to vynikající, ale kromě toho, že obkresluje nějaké budovy, eiffelovku a tak, tak nemá žádnou svoji vnitřní potřebu se vyjadřovat. Kdežto tam mám potom někoho, kdo není úplně tak řemeslně zdatný, ale tu potřebu sdělovat zrovna tímhle způsobem má velkou. Tam já vidím ten potenciál, mám pocit, že řemeslo se může naučit, ale obráceně to nejde.“ (M. V.)



Obr. č. 4 – Ilustrativní obrázek k demonstraci řemesla a vlastního pojetí.

Z charakteristik talentovaného žáka můžeme na prvním obrázku vidět především zvládnutou kompozici, odpovídající proporce předmětů, práci se stínováním, využívání kontrastů... Na druhém obrázku si můžeme všimnout osobitého zpracování tématu, propojení různých technik, stylizace námětu atd.

Podle čeho talentovaného žáka poznáváte?

Téměř všechny respondentky se shodly na tom, že talentovaného žáka poznají podle jeho výtvorů. Popisovaly, že nadaný žák často hledá vlastní cestu, jak zpracovat určité zadání, volí si vlastní prostředky a techniky, má odvahu z tématu i mírně vybočit a tvořit netradiční řešení. Kromě toho, že takový žák je schopen velmi dobře vnímat prostor, proporce, kompozici, ovládat jednotlivé techniky, se odlišuje zvýšenou přemýšlivostí o daném námětu. Talent

v žákovi učitelé často rozpoznají až v následné diskuzi o díle a vzájemné komunikaci (která nemusí být pouze verbální, ale může mít i podobu gest, očního kontaktu apod.).

Talented žák se dle části respondentek také dá poznat podle jeho vnitřního puzení, motivaci k tvorbě, chuti se zajímat o výtvarné umění i mimo výtvarnou výchovu. V jedné odpovědi se objevilo využívání intuice při poznávání talentovaných žáků, kdy se pedagog řídí nějakým svým vnitřním pocitem a zkušeností. Za neobvyklou, ale zároveň výstižnou odpověď na tuto otázku považuji tuto: *„Že je mi vedle něho hodně dobře, protože se můžu dostat úplně přirozeně do fáze pozorovatele a můžu jen konzultovat a pozorovat. Nemusím iniciovat, protože oni tu iniciativnost mají v sobě, tu chuť, to puzení, to je pro mě důležité.“* (Z. S.) Úkolem učitele je emancipace i tvůrčí emancipace žáka. V případě talentovaného žáka je role učitele jako průvodce – facilitátora zřejmá. S talentovaným – emancipovaným žákem vedeme dialog, on si svoji tvůrčí aktivitu řídí sám. U kreativně méně samostatných žáků musí učitel být aktivnější v ukazování cest, řešení, v nabízení jejich variant apod. Souvislost samostatnosti a talentu se objevila už v rámci charakteristik talentovaného žáka.

Máte ve svých třídách talentované žáky?

Až na jednu výjimku byly všechny odpovědi na tuto otázku kladné. Odpovědi se lišily především v množství talentovaných žáků jednotlivých třídách (od ojedinelých studentů až po celé třídy kreativních dětí). Tyto odchylky jsou dle mého názoru způsobeny především odlišným měřítkem pro označování žáků žáky nadanými. Některé respondentky v rámci této otázky popisovaly konkrétní žáky, které mají ve svých třídách a vybavovaly se jim konkrétní situace, se kterými se ve své praxi setkaly. Bylo by zajímavé, porovnat názory jednotlivých učitelů s výsledky měření kreativity, o které se pokouší autoři OECD nástrojů (viz kapitola 1.4.1 – Kreativita ve vzdělávání)

Současnou praxi ve školách popisuje také jedna reakce na danou otázku: *„Řekla bych, že ano, ale vzhledem k tomu, že máme inkluzi, tak se spíše věnujeme těm, kteří mají podpůrná opatření, než těm, kteří jsou nadaní. Bohužel.“* (M. D.) Tato odpověď počítá pouze s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale práce s talentovanými žáky může být také forma inkluze. Také mě velmi překvapila protikladná odpověď jedné respondentky, která odpovídala na otázku negativně. Tato pedagožka je toho názoru, že talentovaných a kreativních dětí je čím dál méně a zvláště na vesnické škole, kde učí se talentovaných žáků moc nenajde. Zůstává otázkou, zda je tento postoj ovlivněn typem školy, jinou formou talentu, kterou učitelé nerozpoznávají nebo dalšími faktory.

Podle jakých kritérií talent u žáků určujete?

Sedm respondentek se explicitně vyjádřilo, že nemají žádná kritéria, podle kterých by talent u svých žáků určovaly. Pokud je něco, co skutečně oceňují, tak je to snaha se rozvíjet, pracovat na sobě a nevzdávat se (zmínily tři respondentky). Tento jev dle mého názoru skvěle vystihla jedna pedagožka: „*Každý má svých sto procent. Talentovaný žák má jinak zabarvených sto procent a já poměřuji jejich vlastní snahu dostat se co nejbliž těm sto procentům.*“ (Z. H.)

Zbylé odpovědi se týkaly jevů, které již nastínil předchozí otázka. Kritérii v těchto případech mohou být způsoby přemýšlení o tématu, citlivost, originalita řešení, zvláštnost, vnitřní potřeba atd. Jedna pedagožka uvedla, že nemá kritéria pro určování talentu, ale že to sama pro sebe poznává spíše pocitově, intuitivně. Jiná respondentka zase určuje talent dlouhodobým pozorováním a následným doporučením rozšiřujícího výtvarného vzdělání v ZUŠ nebo v galerii, kde jí případně její domněnky potvrdí nebo vyvrátí.

Věnujete talentovaným žákům speciální pozornost? Jakou?

Většina respondentek uvedla, že nevěnují ani tolik speciální pozornosti talentovaným žákům, ale spíše těm, kteří se o výtvarnou výchovu zajímají (zmínilo šest respondentek). Zájem studentů je pro pedagožky důvodem zvýšené pozornosti a každá ji projevuje svým vlastním způsobem. Dvě se shodly na tom, že talentovaní žáci nepotřebují přílišnou pozornost, vystačí si sami a ony se jen snaží je v samostatnosti podporovat a nezasahovat jim do jejich spontánního projevu. V některých odpovědích se také vyskytla pozornost v podobě dialogu a rozvoji myšlení (nejen samotných žáků, ale i jejich spolužáků, kteří třeba jejich dílům nerozumí).

Další respondentky věnují talentovaným žákům pozornost v podobě individuálních konzultací, nabídky doplňující literatury, inspirace k jiné tvorbě, větší volnost v zadání a formě zpracování nebo v nabídce účasti na různých výtvarných přehlídkách nebo soutěžích. V odpovědích se také objevilo, že se vyučující snaží podporovat všechny stejně a rozvíjet je podle jejich individuálních možností. Nadstandardní péči spatřují v nabídnutí nástavbového volitelného předmětu, kroužku a přípravy na střední školu, které poskytuje jedna z dotazovaných učitelek.

Jakými metodami pracujete s talentovanými žáky?

V odpovědích se nejčastěji objevovalo, že učitelky dávají talentovaným žákům větší volnost v zadání, častěji jim dovolí odchýlit se od tématu/techniky, pokud to, co studenti tvoří je smysluplné a rozvíjí je. Většina respondentek přistupuje ke všem žákům individuálně a tedy i k žákům talentovaným, kteří mají možnost se dozvědět více, pokud o to sami stojí. Některé

pedagožky mají zkušenosti například i s individuální přípravou na umělecké školy, kde jdou hlouběji po technice a zákonitostech.

Většina práce s nadanými však probíhá v běžném školním procesu. Často není prostor pro specifickou práci s nadanými, a tak se učitelky uchylují hlavně k dialogům s žáky nad daným tématem, k rozšíření možností použitých technik nebo k nabídce soutěží a dalších možností rozvoje. Dle mého názoru by si někteří nadaní zasloužili více prostoru, pozornosti a hlavně systémového vytvoření podmínek pro jejich vzdělávání. Riziko volnějšího zadání vidí pedagožky v rychlém sklouznutí k tomu, co žáci bezpečně umí a v čem jsou si jistí. Mohou tak stagnovat na jednom místě a nerozvíjet se, proto je vhodné těmto žákům nabízet širší škálu možností a hlavně v mladším školním věku dbát na rozmanitost zadávaných úkolů.

Máte nějaké speciální aktivity, které byste doporučili/a při práci s talentovanými žáky?

Žádná konkrétní aktivita, která by se dala aplikovat při práci s talentovanými žáky, z odpovědí nevyplývala, ale ukázaly se spíše obecné vlastnosti zadání, které talentovaným žákům vyhovují. Jsou to převážně otevřené úlohy, s možností volby zpracování, úlohy neohraničené, nešablonovité, úlohy, kde mohou žáci uplatnit svou kreativitu, která je důležitá pro jejich komplexní rozvoj osobnosti. Také je velmi důležité dát žákům prostor (zminilo sedm vyučujících). Prostor k dokončení své práce, přestože už je většina spolužáků hotova, prostor vyjádřit se svým osobitým způsobem a prostor pro nevšední a originální postupy při tvorbě.

Několik respondentek zminilo, že se snaží talentované žáky přivést k rozšiřujícím výtvarným aktivitám – přehled a možnosti umělecky zaměřených škol, návštěva výstav, inspirace ve světě kolem nás a již několikrát zmiňovaná nabídka soutěží a přehlídek. K možnému přínosu výtvarných soutěží se vyjádřila jedna z respondentek: „*Myslím, že výtvarné soutěže mohou být super – nějaké zažehnutí toho jejich kreativního plamene. Poznají se s dalšími talentovanými žáky, rozšíří si svoje obzory, najdou třeba nová přátelství a může je to motivovat třeba i v rámci studia na vysoké škole nebo v touze více tvořit.*“ (D. F.)

1.2.3 Rozhovory s nadanými studenty

Při sestavování otázek do rozhovoru s nadanými studenty jsem se zaměřila především na jejich vztah k výtvarné výchově a výtvarnému umění, jak ho vnímali v průběhu let, co jim přináší apod. Zajímala jsem se také o jejich pohled na talentované žáky a jejich charakteristiky. Stejně jako u rozhovoru s pedagogy jsem volila takové otázky, na které je třeba odpovědět víceslovnými odpověďmi, ale které jsou jednoduché a jasné. Rozhovor byl přesně strukturovaný, ale pokud bylo třeba, pokládala jsem doplňující otázky.

Otázky

- 1) Pamatuješ si na výtvarné činnosti z mateřské školy? Jak na tebe působily?
- 2) Jakým způsobem jsi vnímal/a výtvarnou výchovu na prvním stupni základní školy?
- 3) Jakým způsobem jsi vnímal/a výtvarnou výchovu na druhém stupni základní školy?
- 4) Jak vnímáš výtvarnou výchovu na své současné škole?
- 5) Věnuješ se výtvarnému umění i ve volném čase? (čtení odborné literatury, ZUŠ, galerie)
- 6) Podporují tě v tvých výtvarných aktivitách rodina a přátelé?
- 7) Jaké oblasti ve výtvarném umění se nejraději věnuješ?
- 8) Co ti výtvarné umění přináší?
- 9) Jak bys charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?
- 10) Považuješ se za talentovaného žáka? Proč ano/ne?
- 11) Chtěl/a by ses věnovat výtvarnému umění i v budoucnosti?

Analýza odpovědí

Pamatuješ si na výtvarné činnosti z mateřské školy? Jak na tebe působily?

Pět studentů si alespoň nějaké výtvarné činnosti z mateřské školy pamatují. Dva si nevzpomněli na žádné konkrétní činnosti (jeden z nich kvůli tomu, že navštěvoval mateřskou školu pouze rok a ještě velmi sporadicky), jedna respondentka nechodila do mateřské školy, ale na činnosti z domácí mateřské školy si pamatuje. Téměř všichni studenti zmínili fakt, že kromě zadávaných úkolů se věnovali kreslení a malování sami v rámci volné hry (někteří uvedli, že v mateřské škole kreslili skoro každý den).

Všechny respondenty výtvarné činnosti v předškolním věku velmi bavili a někteří si vybavili i konkrétní výtvarná díla, která v mateřské škole vytvářeli. Byly to například létající drak, přáníčka na den matek se sluníčkem a básničkou, rodiče, vlastní portréty, činnosti, co budou dělat jako dospělí, tvoření z korálků, drátků, šití apod. Uvádím zde citaci jedné studentky, která popsala svůj pohled na výtvarné činnosti v mateřské škole: „*Pamatuji. Já jsem ve školce byla takové to dítě, co si zalezlo ke stolu a bylo schopné si kreslit velmi dlouho. Malovala a kreslila jsem ve školce hodně. Učitelky nás také vedly, vím, že jsme třeba vyráběli draky, ale kreslila jsem i sama od sebe. Bavilo mě to.*“ (L. P.)

Jakým způsobem jsi vnímal/a výtvarnou výchovu na prvním stupni základní školy?

Odpovědi, jakým způsobem vnímali studenti výtvarnou výchovu na prvním stupni, se od sebe lišily. Polovina dotazovaných uvedla, že je na prvním stupni výtvarná výchova bavila (jedna z toho chodila do domácí školy) a polovina s ní nebyla úplně spokojena. V těchto

konkrétních případech velmi záleželo, jaký byl jejich učitel výtvarné výchovy. Studenti, co je výtvarná výchova bavila, uvedli, že měli skvělého vyučujícího (tři ze čtyř jmenovaných byli přímo výtvarníci), který střídal různé typy úkolů, věnoval se jim a dokázal zaujmout. V opačném případě, kdy studenty výtvarná výchova nebavila, se často jednalo o prvostupňového učitele, který sám neměl k výtvarné výchově moc dobrý vztah. To dle mého souvisí s nedostatečnou motivovaností žáků, která byla způsobena učitelovou demotivovaností.

Úkoly od těchto pedagogů považovali studenti za neoriginální, omezující (obtahování šablon, vymalovávání, kreslení podle šablony), nepodnětné a nalajnované. *„Na výtvarnou výchovu na prvním stupni nevzpomínám úplně nejlíp. Pamatuji si, že třeba ve čtvrté třídě jsme měli matematiku a hned poté výtvarku a dokud jsme neudělali matematiku, tak jsme neměli právo na výtvarnou výchovu. Takže jsme často přes hodinu výtvarné výchovy dělali matematiku a pak jsme se třeba ani k výtvarné části nedostali.“* (L. P.)

Jeden student v rámci této otázky vzpomínal, jak na jeho nadání reagovalo v tomto období jeho okolí. *„Rodiče i učitelé věděli, že mě to baví asi více než jiné lidi. Přeci jenom na té základní škole ne každého kluka baví výtvarka, kreslení a malování... Já jsem potom začal chodit na ZUŠ a občas mi někdo řekl: pojď mi něco namalovat. Myslím si, že mě to bavilo a už i ty učitelé s rodiči tušili, nechci říkat, že jsem měl talent, nerad se chválím, ale tušili, že mě to baví trochu víc....“* (J. H.)

Jakým způsobem jsi vnímal/a výtvarnou výchovu na druhém stupni základní školy?

Tuto otázku jsem položila čtyřem studentům jako doplňující otázku otázce předchozí (zbytek studuje na víceletém gymnáziu a tudíž jsou tyto odpovědi zahrnuty ve vnímání jejich současné školy). Ve třech případech se tento pohled změnil, ve dvou k horšímu a u jednoho k lepšímu. Velký vliv na to měl opět pedagog! Pro některé studenty byla výtvarná výchova na druhém stupni jednotvárná a oproti prvnímu stupni zde již docházelo k neporozumění mezi žákem a učitelem. Jedna respondentka popsala, že ona i učitelka měly každá jinou představu o podobě výtvarného díla, další respondent měl zase pocit, že mu některé věci jdou lépe než jeho učitelům a výtvarné výchově příliš nerozumí (jednalo se o výtvarně neaprobovaného pedagoga).

U jedné studentky však došlo zase k opačnému obratu. Na prvním stupni ji výtvarná výchova nebavila, ale na druhém už ano (vliv jiného učitele). Studentka, co na prvním stupni navštěvovala domácí školu (výtvarné činnosti ji bavily, matka je vystudovaná grafička a dělala s dětmi například linoryt), na druhém stupni už s výtvarnou výchovou nebyla úplně spokojena (tvorba nástěnek, mandal apod.). Přesto se však začala výtvarnému umění věnovat více. *„Na druhém stupni jsem se výtvarnému umění začala věnovat více, začínala jsem kreslit si sama*

doma a vyrábět třeba šperky z měděných drátků a z korálků a vzhledem k tomu, že jsem se chtěla hlásit na uměleckou školu (z čehož později sešlo), jsem se snažila trénovat portréty, zátiší atd.“ (F. R.)

Jak vnímáš výtvarnou výchovu na své současné škole?

Vnímání výtvarné výchovy na současných školách respondentů dopadlo nejlépe. Až na jednu výjimku (u studentky, která vůbec nemá na své současné škole výtvarnou výchovu), jsou všichni s podobou výtvarné výchovy spokojeni. Zdůrazňují, že aktivity jsou mnohem zajímavější, originálnější, volnější, často probíhají ve výtvarném ateliéru (jako pozitivní změnu oproti základní škole zmínily čtyři studenti). Několik studentů opět komentovalo vliv pedagoga na své vnímání výtvarné výchovy. *„My máme na naší škole výtvarný ateliér a máme skvělou učitelku, takže to je fajn a je to o mnohem volnější. Učitelka nám dává prostor, výtvarka je spíš jako třeba v ZUŠ.“ (J. Ku.)*

Trochu jiné vnímání výtvarné výchovy popisují studenti uměleckých středních škol. *„Jelikož jsem na škole, která je to zaměřená, tak je to samozřejmě úplně o něčem jiném. Mám třeba tři/čtyř hodinové bloky buď výtvarné přípravy nebo jiných výtvarných oborů. Měli jsme hodně kresbu zátiší, figurální kresbu – figury, portréty pohybovky atd. Učí tu lidé, kteří to umí, kteří tomu rozumí, někdy i akademičtí malíři nebo lidé, co to mají vystudované.“ (J. H.) „Tady ji vnímám dobře, tady mě baví. Je to jiné, zadávají mi úkoly, které mě baví a které jsou k mému oboru. Také mě učí a radí mi, což se mi líbí, že mě učí, jak se zlepšit.“ (N. N.)* Talentovaní žáci dle mého názoru očekávají odbornou radu a pokud mu ji učitelé neposkytnou nebo neumí poskytnout, poznají to a nechtějí se s tím spokojit.

Věnuješ se výtvarnému umění i ve volném čase? (čtení odborné literatury, ZUŠ, galerie)

Všichni dotazovaní studenti se nějakým způsobem věnují výtvarnému umění i ve volném čase. Ve všech případech se v různých podobách objevila samostatná výtvarná činnost doma – malování, kreslení, skicování, vyrábění z fima, vyrábění šperků, návrh designu každodenních předmětů atd. Výtvarný obor na základní umělecké škole či jiný výtvarný kroužek navštěvuje nebo navštěvovalo šest respondentů. Tuto zkušenost všichni popisují jako velmi pozitivní. Polovina studentů sama aktivně nepracuje s literaturou zaměřenou na výtvarné umění či výtvarné techniky, což může být kompenzováno získáváním informací z jiných dostupnějších zdrojů, např. z internetu. Druhá polovina uvedla, že mají doma k dispozici nějaké odborné publikace, ale pracují nebo pracovali jen s jednou či dvěma.

Co se týče galerií, většina studentů (pět z dotazovaných) je navštěvuje pouze výjimečně se školou. Jedna studentka v galerii nikdy nebyla a dvě studentky navštěvují galerie i ve volném čase (s rodinou). Rodina a její vliv na návštěvu galerií se v odpovědích objevila několikrát. „*Do galerií občas zajdu, ale rodiče mě do nich netahali...*“ (L. P.) „*Galerie navštěvuji, s minulou ZUŠ jsme chodili pravidelně, ale chodím i sama s rodinou.*“ (M. R.) Jako další faktor četnosti návštěvy galerií studenti zmiňovali jejich horší dostupnost. „*Vzhledem k tomu, že Prachatice jsou daleko od všeho, není tak jednoduché se do galerie podívat.*“ (F. R.)

Podporují tě v tvých výtvarných aktivitách rodina a přátelé?

Podpora rodiny se objevila ve všech získaných odpovědích. Čtyři z dotazovaných mají ve své rodině nějaké vystudované výtvarníky, grafiky apod. Jedna studentka dávala do souvislosti svůj výtvarný talent s talentem své matky. Rodiče byli často ti, kteří respondentům navrhli návštěvu nějakého kroužku nebo základní umělecké školy a také poskytovali prostředky na zakoupení výtvarných pomůcek (zmínili tři studenti). Podporou bylo pro některé studenty i ujišťování, že jim kreslení a malování jde a měli by se mu více věnovat. „*Hlavně můj děda. Už od mladáho věku mě vedl k umění. To byl člověk, který si se mnou sedl a kreslili jsme spolu panáčky, kytičky a srdíčka, to bylo pěkné.*“ (L. P.)

Pouze u jednoho respondenta se u jeho rodičů objevily obavy z rozhodnutí jít na uměleckou střední školu. Když však zvolenému oboru více porozuměli (design), uznali užitečnost tohoto oboru a pro svého syna našli pochopení. Podpora přátel nebyla tolikrát zmiňována jako podpora rodiny, u některých studentů však také hraje důležitou roli. „*Přátelé chtějí občas něco nakreslit...*“ (N. N.) „*Moje nejlepší kamarádka má se mnou společné zaměření na výtvarnou výchovu, takže často tvoříme spolu.*“ (F. R.) Jedna respondentka považuje podporu rodiny a přátel za klíčovou a mající vliv na její současné výtvarné dovednosti. „*Bez nich bych byla mnohem níž, než jsem.*“ (M. R.)

Jaké oblasti ve výtvarném umění se nejraději věnuješ?

Dotazování studenti mají většinou několik technik, kterým se ve výtvarném umění věnují (dvě až tři techniky), jen někteří mají jednu převažující. Zmíněné techniky byly velmi individuální a rozmanité. Jako nejčastější odpověď se objevila malba (zmínilo šest respondentů – tři preferují akvarel, dva akryl a jeden nespécifikoval). Na druhém místě v četnosti odpovědí se umístila kresba, avšak každý student má jiný upřednostňovaný nástroj (pero, tužka, uhel, tuš). Jako další techniky se objevily keramika, výroba šperků z drátků a korálků.

Několik studentů kromě výše uvedených technik také zmiňovalo nejčastější náměty, kterým se ve výtvarném umění věnují. Byla to široká škála zahrnující stylizované fantasy postavy (ilustrace k vymyšleným fantasy příběhům), přírodní motivy a krajinu, zvířata, portréty, design a již uvedené šperky. Jedna respondentka se kromě oblíbené techniky a námětu také vyjádřila k oblíbenému historickému období a výtvarnému proudu. „*V dějinách umění se mi líbí řecké a egyptské umění, co se týče výtvarnictví – stylu, tak mám ráda abstraktní expresionismus a impresionismus.*“ (N. N.)

Co ti výtvarné umění přináší?

V této otázce se odpovědi jednotlivých respondentů příliš nelišily. Pětkrát se objevil aspekt radosti, kterou jim výtvarné umění nejčastěji přináší. Dalším pozitivním přínosem bylo uvolnění (třikrát uvedeno), odreagování (dvakrát uvedeno), klid (dvakrát uvedeno), vnitřní naplnění, snaha se pořád zdokonalovat. Dvě respondentky zmínily, že někdy při tvorbě pociťují i stres, pokud se jim práce nedaří (radost však převažuje). Dvě odpovědi byly nepatrně jiné, než odpovědi ostatních studentů a ty bych zde ráda citovala.

„*Zachycení mého pohledu na svět a možnost se vyjádřit. Věci, které chci zobrazovat a hlavně navrhovat, dělám tak, aby byly lepší, aby lépe vypadaly a fungovaly. Člověk zachycuje něco, co ho obklopuje a i ten styl nějak odráží toho člověka samotného.*“ (J. H.) „*Přijde mi, že předtím jsem umění dělala hodně pro ostatní a neuvědomovala jsem si, že nejdůležitější je to dělat pro sebe. Teď jsem si uvědomila, že hlavní je to dělat pro mě a pak ten proces a vlastně i výsledek mi přináší velkou radost. Dívat se na ty výtvary. Jsem z toho šťastná, když vidím ten posun z minulosti do teď.*“ (L.P.)

Jak bys charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?

Jako netypičtější charakteristiku talentovaného žáka ve výtvarné výchově označili studenti originalitu. Tu velmi často spojovali se školním zadáním, kdy talentovaný žák dokáže dané téma zpracovat neobvykle, má zajímavé nápady a někdy i zadání přesáhne nebo z něj dokonce odbočí. Jako další v pořadí se se stejnou mírou výskytu umístily tři charakteristiky – talentovaného žáka výtvarné umění baví, má vlastní vyhraněný styl a věnuje se mu i ve volném čase. Dalšími charakteristikami bylo, že talentovaný žák je klidný, má pro umění cit a bohatou fantazii. Mimo to ho výtvarné umění naplňuje.

Tři respondenti talentovaného žáka také charakterizovali jako technicky zdatného (naproti tomu jedna vysloveně zdůraznila, že technická podoba tvorby není podstatná). Tento jev však nikdo nezmninil jako hlavní charakteristiku, ale jako spíše průvodní jev toho, že se někdo

výtvarnému umění hodně věnuje. Jedna respondentka nepopisovala nadaného žáka skrze jeho tvorbu, ale skrze jeho vnímání umění. „*Pro mě je to asi člověk, který vidí až za ten obraz, nebo vidí za to, co vidí obyčejný člověk. Obyčejný člověk vidí třeba portrét a pro mě je nadaný člověk ten, který vidí tu práci za tím a ten obraz, který tam ten malíř chtěl zanechat.*“ (F. R.)

Považuješ se za talentovaného žáka? Proč ano/ne?

Všichni studenti se (téměř vždy velmi nejspíše) označili talentovaným žákem. Zvláštní bylo, že většina jako důvod označení se žákem nadaným nevycházela z předchozí charakteristiky talentovaného žáka. Po některých váhavých respondentech jsem chtěla, aby sami sebe porovnali se svou vlastní charakteristikou talentovaného žáka – po tomto kroku se jejich jistota v označení se talentovaným žákem mírně zvýšila. Pouze u jedné studentky byla odpověď velmi jistá – „určitě ano“ a jako důvod tohoto označení uvedla účast a dobré umístění v různých výtvarných soutěžích, což může svědčit o její větší orientaci na výkon a potřebu porovnávání se s ostatními.

Častým důvodem pro označení sama sebe žákem nadaným bylo, že je tak pravděpodobně označil někdo jiný. „*To nevím, jestli úplně můžu říct, ale paní učitelka má ze mě radost, takže asi ano.*“ (J. Ku.) „*Myslím si, že tím, že mi to okolí říkalo: ty máš ten talent na to kreslení, tak si to člověk uvědomí a možná, že i díky tomu si myslím, že jsem nějaký talent i měl.*“ (J. H.) Dvě respondentky se vztahovaly ke své předchozí odpovědi. „*Ono je to slovo talent divné, ale baví mě to a to je asi nejdůležitější.*“ (L. P.) „*Asi je to možné, možná že jsem trochu talentovaná, minimálně moje snaha dívat se za věci, nebo za to, co vidím, tam je.*“ (F. R.)

Chtěl/a by ses věnovat výtvarnému umění i v budoucnosti?

Na tuto otázku se mi dostalo samých pozitivních odpovědí. Všichni respondenti se chtějí v budoucnu výtvarnému umění věnovat, někteří si však ještě nejsou jisti podobou. Pět z nich zvažuje studium nějaké vysoké umělecké školy a jeden student (ze střední umělecké školy) je již na dvě vysoké umělecko-průmyslové školy přijat. Objevil se také postoj, že pokud se výtvarnému umění nebude věnovat pracovně, tak alespoň jako koníček. Další respondentka uvedla, že ji výtvarné umění baví a doufá, že nepřestane.

Dvě respondentky však vyslovily obavu, zda je výtvarné umění uživí a je to jedno z kritérií, proč zvažují i jiné vysoké školy. „*Uvažuji nad uměleckou vysokou školou, ale nechtělo by se mi studovat jenom výtvarnou oblast, chtěla bych k tomu mít ještě něco jiného. Třeba by mě docela zajímaly ilustrace, ale kdybych to studovala, tak se bojím, že bych se nezvládla uživit.*“

Chtěla bych si vzít určitě ještě jinou školu, zajímám se o bylinkářství a lidové léčitelství, takže bych chtěla nějakou takovou školu k tomu.“ (M. R.)

1.2.4 Praktická ukázka lekce

Součástí mého praktického výzkumu je také již zmiňovaná ukázka lekce, která se zaměřuje na rozvoj kreativity ve výtvarné výchově. Propojení kreativity a talentu jsem nastínila v teoretické části a myslím si, že nejen ve vztahu k nadaným žákům je důležité ji během výtvarné výchovy rozvíjet. Vytvořila jsem proto příklad jedné lekce, která se na kreativitu zaměřuje a kterou jsem realizovala se studenty gymnázia.

Cíl lekce jsem si definovala takto: studenti rozvíjejí kreativní myšlení, umí výtvarně vyjadřovat svoje myšlenky, tvoří nová neobvyklá řešení daného výtvarného problému. Pracovala jsem s očekávanými výstupy z RVPG (2007), konkrétně: žák vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách, žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy, žák charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a porovnává výběr a způsob užití prostředků.

Při práci s očekávanými výstupy jsem se zamýšlela nad otázkou rozlišení jádrového a nadstavbového obsahu, které je součástí probíhající revize kurikula. V tomto konkrétním případě by bylo možné úlohu jednoduše modifikovat pomocí volby slov. Nadaní žáci by měli například propojit více slov nebo by slova byla abstraktnější apod. Očekávané výstupy by se nezměnily, všichni studenti by zapojovali svou kreativitu, ale každý podle svých možností.

Při vymýšlení prostředků k naplnění svého hlavního cíle (rozvoje kreativity) jsem se opírala o **OECD rubriku kreativity a kritického myšlení** (viz kapitola 1.4.1 – Kreativita ve vzdělávání). Zaměřila jsem se hlavně na prvky, které pomáhají rozvíjet kreativitu: propojování s dalšími koncepty a znalostmi (v mém případě propojování různých pojmů), vytváření a hraní si s neobvyklými nápady, vytváření smysluplného výstupu (vlastní tvorba, vymýšlení formy), promýšlení a vyhodnocování novosti řešení a jejich možných následků (v rámci společné reflexe, kdy porovnáváme, jaké asociace se nám vybavují u určitých slov a jaké se vybavují ostatním).

Dalšími východisky pro koncepci této úlohy byly umělecké směry dadaismus a surrealismus. Autoři obou směrů také pracovali s náhodou a náhodně kombinovanými inspiracemi. Využívali je jak ve vizuální, tak i v textové podobě. V našem českém kontextu mohu zmínit například Jana Švankmajera, výtvarníka, spisovatele, filmového režiséra, dramatika a animátora.

Výtvarným úkolem bylo výtvarné zobrazení vzájemného propojení tří náhodně vylosovaných pojmů – předmět, abstraktní pojem, činnost (viz příloha č. 1). Slova jsem vybírala velmi náhodně, intuitivně a snažila jsem se, aby bylo možné je pojmout vícero způsoby. Každý student si vylosoval jiná tři slova, se kterými posléze pracoval. **Technika** byla libovolná, žáci měli možnost volby a součástí výtvarného úkolu bylo zvolení techniky, která pomůže nejlépe zobrazit vlastní myšlenky a nápady. **Tematické okruhy**, se kterými jsem pracovala byly kreativita a náhoda, **námětem pro tvorbu** se staly pojmy a jejich vazby (každý student pracoval s jiným námětem, podle toho, jakou kombinaci slov si vylosoval).

Lekce trvala celkově hodinu a půl a její průběh se skládal z úvodní části a motivace, vlastní tvorby a reflexe. V úvodu jsem studentům představila sebe, svou diplomovou práci a svůj výzkumný záměr. Objasnila jsem jim cíl lekce a zadání. Poté následovala volná tvorba (cca 70 minut), v rámci které jsem studentům byla nápomocna se sháněním pomůcek (součástí ateliéru, ve kterém hodina probíhala, je velký sklad materiálů a pomůcek). Odpovídala jsem na veškeré jejich dotazy, pozorovala je při práci, ale jinak jsem jejich práci nenarušovala. Posledních patnáct minut jsme se věnovali společné reflexi, v rámci které studenti prezentovali svá díla a popisovali své dojmy a poznatky z lekce.

Ze společné reflexe se studenty a jejich učitelkou výtvarné výchovy vyplynulo, že většina studentů vnímala úlohu jako zajímavou, podnětnou a všichni se shodli na tom, že opravdu museli zapojit svou hlavu a kreativně o zadání přemýšlet. Přestože některým připadala konkrétní kombinace vylosovaných slov z počátku obtížná, po chvíli si s námětem dokázali poradit. Velkou potíží, kterou většina studentů reflektovala, byl omezený čas. Někteří studenti by ocenili více času a těm, kteří projevíli zájem jsem umožnila práce dokončit doma (rozpracované výtvary jsem zdokumentovala na místě, zbytek si fyzicky odnesla domů). Pozitivně lekci hodnotila též vyučující, která se účastnila lekce jako tichý pozorovatel.

Já osobně jsem s průběhem lekce i s výsledky studentů velmi spokojená (jednotlivé práce studentů viz příloha č. 2). Myslím si, že rozvoj kreativity, který byl mým hlavním cílem, se v lekci hodně promítal. Souhlasím s tím, že by studenti mohli dostat více času, ale byly na časové omezení dopředu upozorněni a bohužel nebyl další prostor se tomuto zadání dále věnovat. Vybraná slova také hodnotím jako vhodně zvolena, abstraktní pojmy a činnosti podněcovaly studenty k většímu přemýšlení a reálný předmět zase udal směr a možnost se od něčeho odrazit.

Úloha vedla k rozvoji kreativity díky několika aspektům. Zadání bylo možné pojmout mnoha způsoby („nic nemohlo být špatně“). Úloha vedla studenty k tvorbě nových a originálních

myšlenek. Rozvoj tvořivosti podporovalo i vytvoření bezpečného prostředí bez nátlaku, bez hodnocení a s možností se aktivity nezúčastnit. Studenti měli možnost zvolit si pomůcky a techniku, nemuseli se omezovat například na styl, který jim nevyhovuje. Tvořivé atmosféře prospěla i velikost skupiny a prostředí ateliéru.

1.3 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DISKUSE

V této části diplomové práce bych chtěla zodpovědět výzkumné otázky, které jsem si položila a propojit informace získané v praktickém výzkumu s teoretickou částí. Odpověď na základní výzkumnou otázku – „**Jak pedagogové výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, středních školách a základních uměleckých školách charakterizují talentované žáky a jak s nimi pracují?**“ rozdělím na dvě části: charakteristiku talentovaného žáka a práce s talentovaným žákem. Poté se pokusím zodpovědět: „**Jakým způsobem poznat ve výuce výtvarné výchovy talentovaného žáka?**“ a „**Jaké aktivity jsou vhodné pro rozvoj talentovaných žáků?**“

1.3.1 Charakteristika talentovaného žáka

Pokud se vrátíme na začátek diplomové práce (kapitola 1.1.1 – Definice pojmů nadání a talent), znovu se podíváme na definici talentu podle výkladového slovníku (Kolář a kol., 2012): „*Úroveň nadání pro určitou oblast činnosti (výkonu), umožňuje člověku podávat výrazně nadprůměrné výkony. Mimořádné nadání (vrozené) nebo mimořádné schopnosti (rozvinuté učením a cvičením). Spojeno s divergentním myšlením, s kreativitou a s výraznou úrovní motivace a zájmu.*“ (Kolář a kol., 2012, str. 389, zkráceno), zjistíme, že zvýrazněná klíčová slova se často objevovala ve výpovědích pedagogů. Dalo by s říci, že tato definice talentu poměrně dobře odpovídá tomu, co si pod tímto pojmem představují učitelé výtvarné výchovy.

Když se od obecné definice talentu přesuneme k charakteristice talentovaného žáka ve výtvarné výchově podle našich respondentů, opět zde nacházíme charakteristiky, které se objevily v teoretické části (kapitola 1.1.5 – Charakteristiky nadaných dětí). Ve vztahu k výtvarné výchově byly nejvíce akcentovány vlastnosti z oblasti Tvořivých charakteristik (Laznibatová, 2001, Winebrennerová, 2001 a Hříbková, 2009): **zvýšená kreativita, vnímavost, bohatá fantazie, originální způsoby řešení různých úkolů, schopnost být nekonvenční v uvažování, skvělá představitost.**

V odpovědích také byly reflektovány tzv. motivační charakteristiky: **vytrvalost při vykonávání činností, zájem, odvaha (= nebojí se riskovat).** Ze sociálních charakteristik se

často objevovala **potřeba volnosti a aktivity**. Z intelektových a učebních charakteristik se v odpovědích přímo neobjevily žádné vlastnosti, to však nemusí znamenat, že je nadaní žáci ve výtvarné výchově nemohou mít, ale pravděpodobně pro ně nejsou tak typické jako třeba u jiných typů nadání (charakteristiky, se kterými porovnávám výpovědi učitelů se vztahují obecně k talentovaným dětem).

Kromě obecných charakteristik talentovaných žáků, jsem odpovědi získané při rozhovorech propojovala také s **Kreativními návyky mysli** (viz kapitola 1.4.1 – Kreativita ve vzdělávání). Z modelu pěti klíčových předpokladů kreativní mysli jsem vybrala několik dispozic, které se ve výpovědích ve vztahu k charakteristice talentovaných žáků ve výtvarné výchově objevovaly: **přemýšlivost a kladení otázek** (zvídavost), **odvaha lišit se** (vytrvalost), **pohrávání si s možnostmi** (představivost), **vytváření souvislostí** (představivost), **zapojování intuice** (představivost), **rozvoj správných technik** (disciplinovanost, v tomto bodě vnímám často zmiňované aspekty zručnost a řemeslo viz kapitola 1.2.2 – Rozhovory s pedagogy výtvarné výchovy), **tvořivost a zlepšování se** (disciplinovanost). Znovu se potvrzuje, že talentovaný žák ve výtvarné výchově má často velmi rozvinutou kreativitu (kreativní mysl). Z jednotlivých předpokladů kreativní mysli, ve výpovědích zcela chybí oblast spolupráce, na kterou jsem se však v rozhovorech nezaměřovala a tomuto tématu se více věnuje například výzkum M. Novotné a Z. Fišerové (viz kapitola 1.4.2 – Inspiring collaborative situation in Art education).

Odpovědi talentovaných studentů, kterých jsem se také ptala na charakteristiky talentovaného žáka ve výtvarné výchově, se příliš nelišily od pohledů pedagogů. Jejich popis charakteristik měl většinou konkrétnější podobu (např. „*Je třeba zajímavé se dívat na díla těch lidí, jak to pojali, co by mě třeba vůbec nenapadlo.*“ M. R.), avšak popisovali obdobné charakteristiky, jako učitelé: **originalita, neobvyklé nápady, zájem** (slovy studentů „baví je to“ a „věnují se tomu ve volném čase“) a **vlastní vyhraněný styl** (tato charakteristika se u pedagogů neobjevila, já osobně tento aspekt spojuji se dvěma dispozicemi kreativní mysli: **tvořivost a zlepšování se** – oprava chyb směrem k perfektnímu výstupu, **rozvoj správných technik** – procvičování vede ke zlepšování).

1.3.2 Jak poznat talentovaného žáka ve výuce

Jaké má takový žák charakteristiky jsem popsala v předchozí kapitole. V této části bych se ráda zaměřila, jak tyto vlastnosti hledat u žáků v praxi. Nejjednodušší je se zaměřit na něco hmatatelného, k čemuž nám ve výtvarné výchově poslouží výtvoři žáků. Výtvoři talentovaných žáků se často liší – **netradičním řešením, vlastním pojetí zadání, zvládnutou**

kompozicí, odpovídajícími proporcemi, ovládnutím zvolené techniky atd. Někdy však nestačí pouze posuzovat žákovské výtvary a musíme přejít ke komunikaci s žáky. Pokud mluvíme s talentovaným žákem, bude pravděpodobně o daném tématu **více přemýšlet, rozebírat ho z více úhlů pohledu** nebo bude mít **další doplňující otázky** a tedy mapovat tvůrčí proces.

Dále si ve výtvarné výchově můžeme všimnout žákovského zájmu – Projevuje **nadšení z výtvarné činnosti? Klade otázky? Je samostatný?** Věnuje se výtvarnému umění mimo školu i ve **volném čase?** – tato otázka také vychází z odpovědí talentovaných studentů, kteří se všichni věnují výtvarnému umění i ve volném čase ... Dalším společným jmenovatelem talentovaných studentů je také plán se výtvarnému umění věnovat i v budoucnosti, což může být další indicie k rozpoznání talentovaného žáka. Všechny výše uvedené způsoby, jak poznat nadaného žáka ve výtvarné výchově je třeba brát s rezervou a jeden ukazatel většinou nestačí. Pokud ale máme ve třídě žáka, který splňuje většinu zmíněných kritérií, existuje vysoká pravděpodobnost, že se jedná o talentovaného žáka.

1.3.3 Práce s talentovaným žákem

Z rozhovorů vyplynulo, že práce s nadanými žáky spočívá především v **rozvoji jejich samostatnosti**. Talentovaní žáci si většinou vystačí sami a role učitele spočívá ve **vedení dialogu a rozvoji myšlení**. Jako všichni ostatní žáci, i talentovaní potřebují **individuální přístup** a prostor se dostatečně projevit a rozvíjet. Doporučuji pracovat s talentovaným žákem formou nabídek – další **inspirace pro tvorbu, účast na soutěži či přehlídce, další mimoškolní vzdělávání** apod.

Z teoretické části se můžeme při práci s nadanými opřít o zásady tvořivého vyučování (Torrance in Hazuková, 2010, viz kapitola 1.4.3 – Modely kreativity). Z rozhovorů s pedagogy i se studenty vyplynuly především tyto zásady: **respektovat imaginativní a nezvyklé** (konkrétně být otevřen neobvyklým nápadům žáka), **dávat žákům příležitost učit se z vlastní iniciativy a projevit důvěru ve výsledky vlastní činnosti žáků** (konkrétně dávat volnost v zadání, možnost se od tématu odklonit, pokud je to smysluplné), **ukazovat žákům, že jejich myšlenky jsou cenné, že jsou hodny pozornosti** (konkrétně dávat popisnou zpětnou vazbu, která nebude pouze chválit nebo kritizovat, ale ukazovat, jak je možné se dále zlepšovat).

Nejen u talentovaných žáků bychom neměli zapomínat na **rozmanitost zadávaných úkolů a různé oblasti výtvarné výchovy**. Z teorie se v praxi můžeme inspirovat například u K. Raney (in Fulková, 2002), který popsal z čeho se skládá vizuální gramotnost a proč je důležité ji u žáků

rozvítet. Vizuelní gramotnost talentovaných žáků je třeba podporovat nejen v podobě **schopnosti vizuelní výmluvnosti, působivosti**, která se ve výtvarné výchově objevuje ve vlastní tvorbě, ale také v dalších kategoriích: **percepční senzitivě, kulturním habitu, schopnosti kritického myšlení a estetické otevřenosti**.

Práce s talentovaným žákem nemusí probíhat pouze ve škole. Považuji za velmi důležité, aby škola **spolupracovala s rodiči**, kteří mají také velký vliv na rozvoj talentu u svého dítěte. Socializační činitele v rámci nadání zdůrazňoval F. J. Mönks (Mönks, 1987, viz kapitola 1.1.3 – Modely nadání) Talentovaní studenti v rozhovorech uváděli, že podpora rodiny a přátel je pro ně velmi podstatná a většina studentů vnímala vliv své rodiny na podobu jejich talentu, zájmu o výtvarné činnosti... Někteří talentovaní žáci občas potřebují nasměrovat správným směrem a v tomto ohledu by měli mít podporu jak v rodině, tak ve škole.

Jak jsem již nastínila v konkrétní odpovědi na otázku týkající se metod práce s nadanými, v běžném školním procesu často není prostor pro specifickou práci s nadanými, a tak se učitelky uchylují hlavně k dialogům s žáky nad daným tématem, k rozšíření možností použitých technik nebo k nabídce soutěží. Někteří nadaní by si zasloužili více prostoru, pozornosti a hlavně systémového vytvoření podmínek pro jejich vzdělávání. S tímto může být propojena i otázka neaprobovanosti vyučujících výtvarné výchovy, která jde ruku v ruce s marginalizací oboru a jeho společenskou „váhou“. Z výpovědí studentů jasně vyplynulo, že pokud studenti nebyli spokojeni s podobou výtvarné výchovy, často to souviselo právě s neaprobovaností učitele.

1.3.4 Vhodné aktivity pro rozvoj talentovaných žáků

Konkrétní aktivitu, která se dá použít pro rozvoj talentovaných žáků jsem uvedla v didaktické části. Důležitější ale je si uvědomit, co chceme u talentovaných žáků rozvíjet. Každý žák bude mít jiné silné a slabé stránky a je třeba se věnovat oběma. Podle toho, co chceme u talentovaných žáků rozvíjet, volíme prostředky. Z rozhovorů se dá obecně shrnout, jaké jsou charakteristiky úloh vhodné pro nadané žáky. Jsou to hlavně **otevřené úlohy** (jejich důležitost popisují například Novotná, Fišerová in Herzog ed., 2021, viz kapitola 1.4.2 – Inspiring collaborative situation in Art education), kde mají žáci **možnost volby** a mohou **projevit svou kreativitu**.

Dále můžeme jako učitelé poskytovat žákům **prostor**, například pro dokončení své práce, pro osobité vyjádření apod. Přestože nemůžeme všechny rozvíjející aktivity vždy uplatnit v rámci školní praxe, můžeme žáky navést k dalším možnostem výtvarného rozvoje – **studium na uměleckých školách, návštěva galerií** (většina dětí se do galerie dostane pouze v rámci

školy), **informace o aktuálních přehlídkách** (viz kapitola 1.5 – Výtvarné výstavní přehlídky, soutěže). Z rozhovorů s talentovanými studenty vzešly naopak typy úkolů, které jim nevyhovují – neoriginální zadání, kreslení podle šablony, přesně nalajnované úlohy atd.

1.4 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

V této kapitole ještě jednou stručně shrnu nejdůležitější body, které se vztahují k talentovaným žákům a k práci s nimi. Ne všechny nálezy budou platit pro všechny nadané žáky, každého posuzujeme individuálně.

„Jak pedagogové výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, středních školách a základních uměleckých školách charakterizují talentované žáky a jak s nimi pracují?“ *Talentovaný žák ve výtvarné výchově:* podává nadprůměrné výkony, má rozvinutou kreativitu, projevuje zvýšený zájem o výtvarnou činnost, má bohatou fantazii, originální způsoby řešení různých úkolů, schopnost být nekonvenční v uvažování, skvělou představivost, ovládá jednotlivé techniky a nástroje (většinou vedlejší projev zvýšeného zájmu), dobře pracuje s kompozicí a proporcemi, více o tématu přemýšlí, klade otázky, je samostatný, věnuje se výtvarnému umění i ve volném čase

Práce s talentovanými žáky: rozvíjet jejich samostatnost a myšlení, vést dialog, individuální přístup, inspirovat k další tvorbě, účasti na soutěži či přehlídce, k mimoškolnímu vzdělávání, respektovat imaginativní a nezvyklé, volnost v zadání, rozmanitost zadávaných úkolů, spolupráce s rodiči

„Jakým způsobem poznat ve výuce výtvarné výchovy talentovaného žáka?“ sledovat výtvary žáků (netradiční řešení, vlastní pojetí zadání, neobvyklá technika...), komunikovat s žáky (je přemýšlivější, posuzuje témata z různých pohledů, klade otázky...) a všimnout si charakteristik popsaných výše

„Jaké aktivity jsou vhodné pro rozvoj talentovaných žáků?“ otevřené úlohy, možnost volby, prostor pro projevení kreativity a dokončení práce, nabídka studia na umělecké škole, návštěva galerií, informace o aktuálních přehlídkách

1.5 PRAKTICKÉ VYUŽITÍ ZÁVĚRŮ

Závěry z praktického výzkumu mohou posloužit každému učiteli výtvarné výchovy, který by se chtěl v této problematice lépe zorientovat. Zaměřovala jsem se na propojení reálných zkušeností současných pedagogů a teoretických poznatků. Tato práce položila základní kostru tématu talentovaného žáka ve výtvarné výchově, která by se dala dále rozšiřovat. Otevírá nové nezodpovězené otázky, kterým bychom se mohli dále věnovat: Jakým způsobem by se dal talent

ve výtvarné výchově bezpečně určovat a je to skutečně možné? Je věnována talentovaným žákům ve výtvarné výchově dostatečná pozornost? Jak pracují s talentem ve výtvarné výchově v zahraničí?

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se snažila hlouběji proniknout do problematiky talentovaných žáků ve výtvarné výchově. Jak už jsem nastínila v předchozí kapitole, toto téma skýtá ještě mnoho otázek, kterým bychom se mohli dále věnovat. Velkou inspiraci vnímám v zahraničních výzkumech a nástrojích, které se snaží měřit kreativitu u dětí a posléze ji i vhodně rozvíjet. Téma rozvoje talentovaných žáků by se ve společnosti mohlo více projevit také díky probíhající revizi rámcových vzdělávacích plánů a dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Věřím, že zaobírání se touto problematikou má velký význam, nejen pro samotné talentované žáky, ale i pro jejich okolí. Vzdělávací systém by neměl srážet potenciál, který takoví žáci jistě mají a je v našem zájmu, abychom vůči těmto otázkám nebyli lhostejní. Výtvarná výchova nevychovává pouze budoucí umělce, ale především samostatně uvažující jedince, kteří jsou schopni kreativně tvořit, ale i myslet, kteří se nebojí předkládat nekonvenční nápady a pomáhat nám všem se posouvat vpřed.

Na úplný závěr bych chtěla citovat jednoho slavného umělce a myslitele:

„Ani talent bez vzdělání, ani vzdělání bez talentu nemůže vytvořit dokonalého umělce.“ –

Marcus Vitruvius Pollio, římský spisovatel, architekt a inženýr, 50 př. n. l.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AMU = Akademie múzických umění

AVU = Akademie výtvarných umění

CPS = creative problem solving (kreativní řešení problému)

INSEA = Mezinárodní společnost pro výchovu uměním (International Society for Education through Art)

IVP = individuální vzdělávací plán

IQ = inteligenční kvocient

MDVV Lidice = Mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIPOS = Národní informační a poradenské středisko pro kulturu

NPI ČR = Národní pedagogický institut České republiky

NÚV = Národní ústav pro vzdělávání

OECD = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PLPP = plán pedagogické podpory

RVP G = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZUV = Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPV = speciální vzdělávací potřeby

ŠVP = školní vzdělávací program

UMPRUM = Vysoká škola uměleckoprůmyslová

ZUŠ = základní umělecká škola

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1.6 Knižní zdroje

- CAMPBELL, James R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 172 s. ISBN 80-7178-516-4.
- ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.
- DACEY, John S., Kathleen LENNON. *Kreativita: souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů.* Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 8071699039.
- DAVIS, G. A., RIMM, S. B. *Education of the Gifted and Talented.* Needham Hights: Allyn Bacon, 1998. ISBN 0-205-27000-X.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 144 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-574.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- HLAVSA J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti.* Praha: SPN, 1981.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi.* Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 9788073672973.
- FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne...vizuální gramotnost.* Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, 42(4), 12-14. ISSN 1210-3691.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KULKA, J. *Psychologie umění: Obecné základy.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23694-4.
- LAZNIBATZOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 978-80-8877-832-5.

- MACHŮ, Eva. *Nadané děti, jejich identifikace a zařazení do vzdělávacího programu*. Pedagogická orientace 2005, č. 2, s. 22–34. ISSN 1211-4669.
- MARZANO, R. J. a KENDALL, J. S. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. A Sage Publications Company, 2007. ISBN 1-4129-3629-2.
- MÖNKES, F. J. *Beratung und förderung besonders begabter Schüler*. Psychol. Pflz. lnlerr., 34, 1987.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- NOVOTNÁ, M., FIŠEROVÁ, Z. *Inspiring collaborative situations in art education*. In J. Herzog (Ed.) *Giftedness in a Variety of Educational Fields*. Hamburg: Verlag dr. Kovač 2021.
- RENZULLI, J. S. *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan, 1978. 180-184.
- SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-268-9.
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II., Hodnota, osobnost, motivace*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků a Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze, 1994.
- STERNBERG, R., J. *Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom*. Journal of personality and Social Psychology, 1985, vol. 49, Nu3.
- ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0779-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena, Tonka TACOL a Jaroslava MARKOFOVÁ. *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT, 2009. ISBN 978-80-970214-1-2.
- WINEBRENNEROVÁ, S. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit, 2001. ISBN 1-57542-089-9.

1.7 Internetové zdroje

- *Alšova země: cestou necestou*. [online]. Hluboká nad Vltavou: Alšova jihočeská galerie, 2018. ISBN 978-80-87799-85-7. Dostupné z: <https://www.ajg.cz/alsova-zeme.html>
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a

- tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z:
https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- *Lidice – mezinárodní dětská výtvarná výstava* [online]. MDVV Lidice, c2008 – 2022 [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.mdvv-lidice.cz/>
 - LUCAS, B., CLAXTON, G., SPENCER, E. *Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments* [online]. OECD Education Working Papers No. 86; OECD Education Working Papers, Vol. 86, 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
 - *Máš umělecké střevo* [online]. Máš umělecké střevo, c2012 – 2022 [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://umeleckestrevo.cz/>
 - *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, c2013 – 2022 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>
 - *NPI – Revize rámcových vzdělávacích plánů* [online]. Praha: MŠMT ČR & NPI ČR, c2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>
 - *NÚV: Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, c2011 – 2022 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
 - *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>
 - *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3. [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>
 - *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, Výzkumný ústav pedagogický, 2021. [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
 - *Spkv education: Společnost pro kreativitu ve vzdělávání* [online]. Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, c2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://spkv.education/>
 - *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* ve znění platném k 1. 1. 2021. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
 - *Výtvarné přehledky* [online]. Praha: NIPOS, c2007-2022 [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.vytvarneprehledky.cz/>
 - *ZŠ Curie* [online]. ALS Euro, c2013 - 2020 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.zscurie.cz/>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Didaktická část výzkumu – losovaná slova

Osoba/zvíře/předmět	Abstraktní pojem	Činnost
želé	harmonie	máchat
klika	abstinence	mlaskat
účtenka	vzpomínka	přítahovat
komise	břímě	praskat
pružina	humor	drápat
plena	volnost	šermovat
vous	dojem	hlodat
pařát	milost	nabírat
skartovačka	experiment	děrovat
štafle	kořist	žárlit
špekáček	poctivost	cvakat
larva	přání	evakuovat
slupka	luxus	vzkazovat
kluziště	panika	svítit
pórek	myšlenka	čistit
ohryzek	krize	vládnout
sardinka	drzost	ignorovat
repelent	originál	platit
věšák	něžnost	pást
těžítko	evoluce	kamarádit

Příloha č. 2 – Didaktická část výzkumu – práce studentů



klika – něžnost – vzkazovat



kluziště – kořist – vládnout



larva – harmonie – čistit



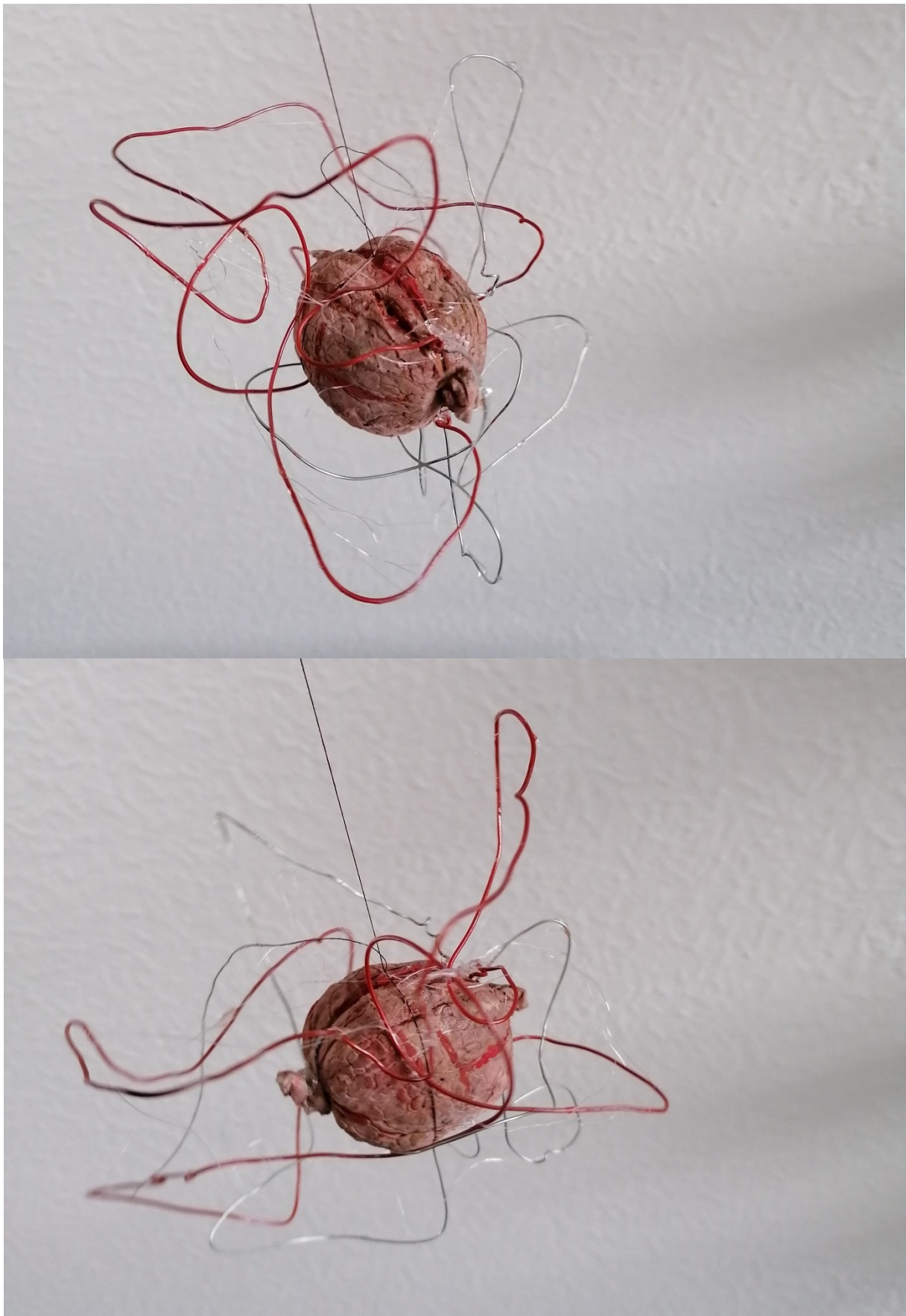
pružina – originál – děrovat



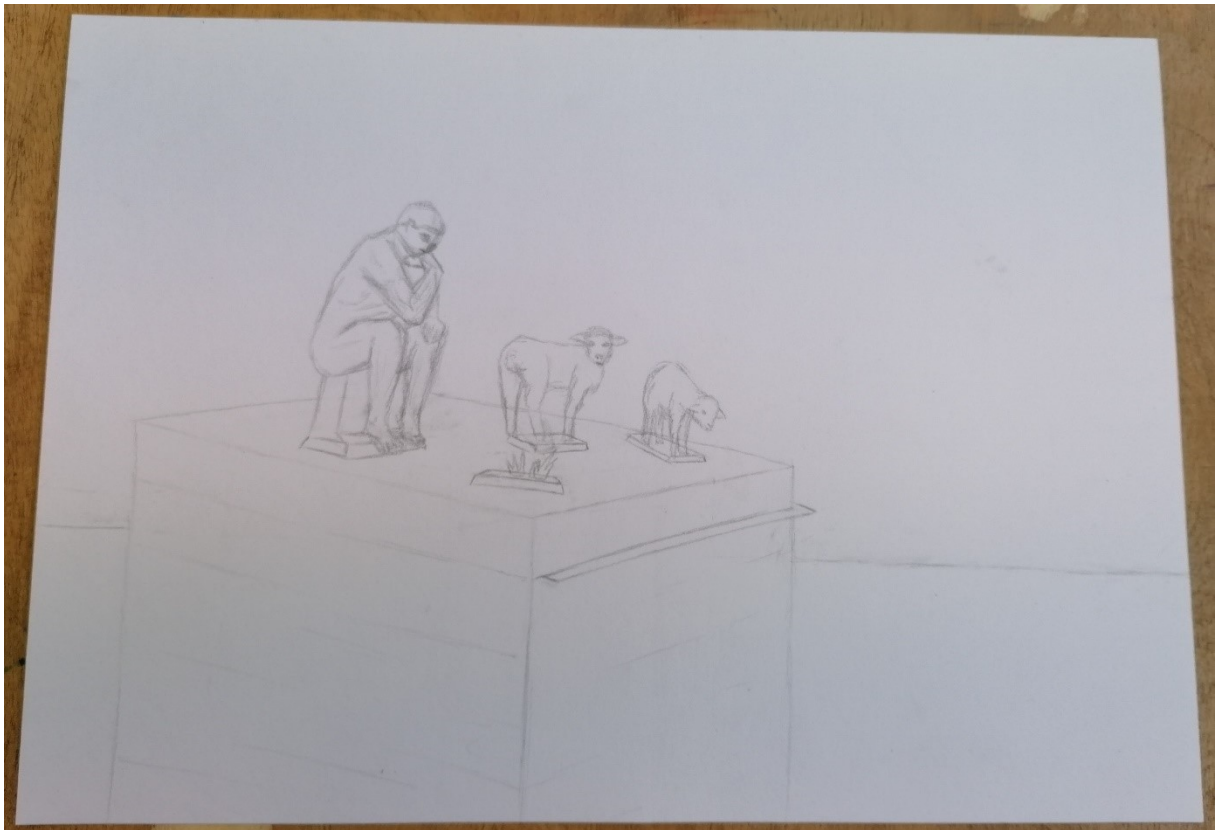
repelent – dojem – evakuovat



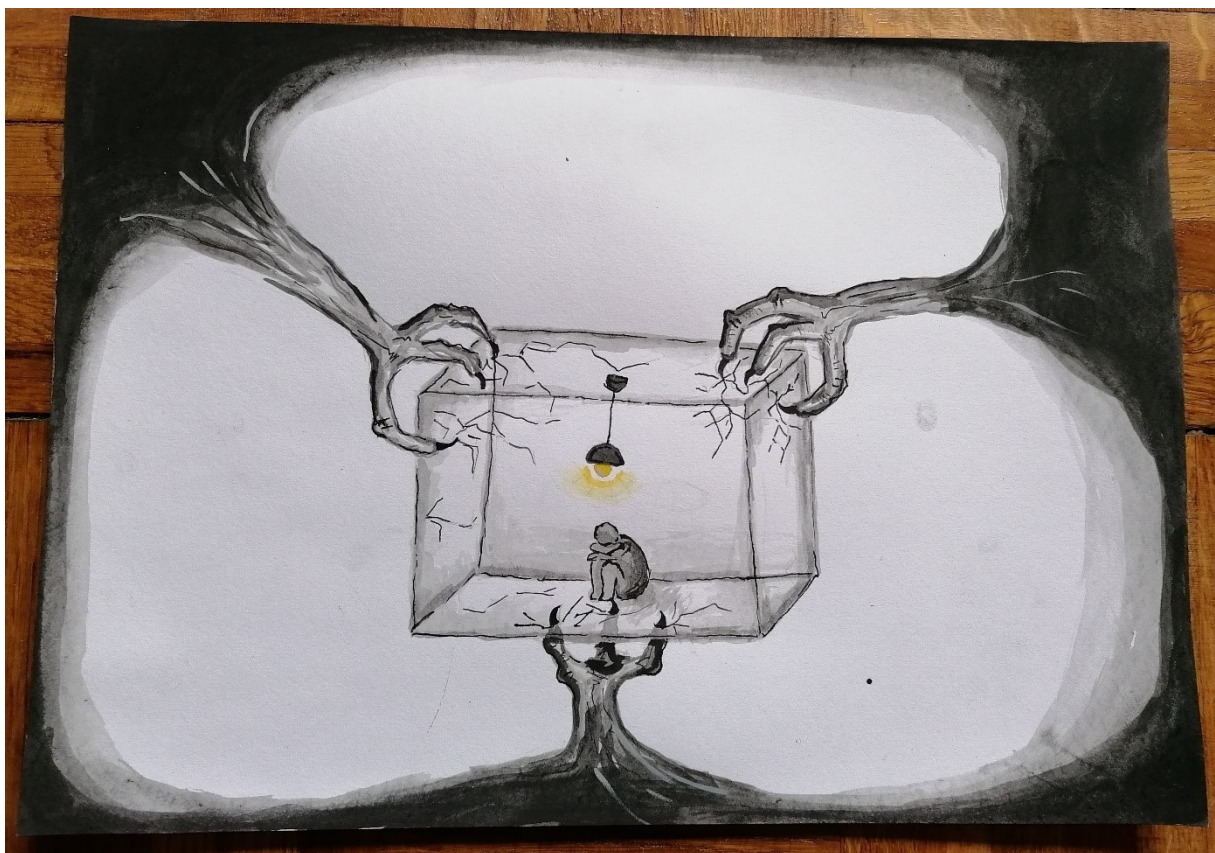
sardinka – evoluce – žárlit



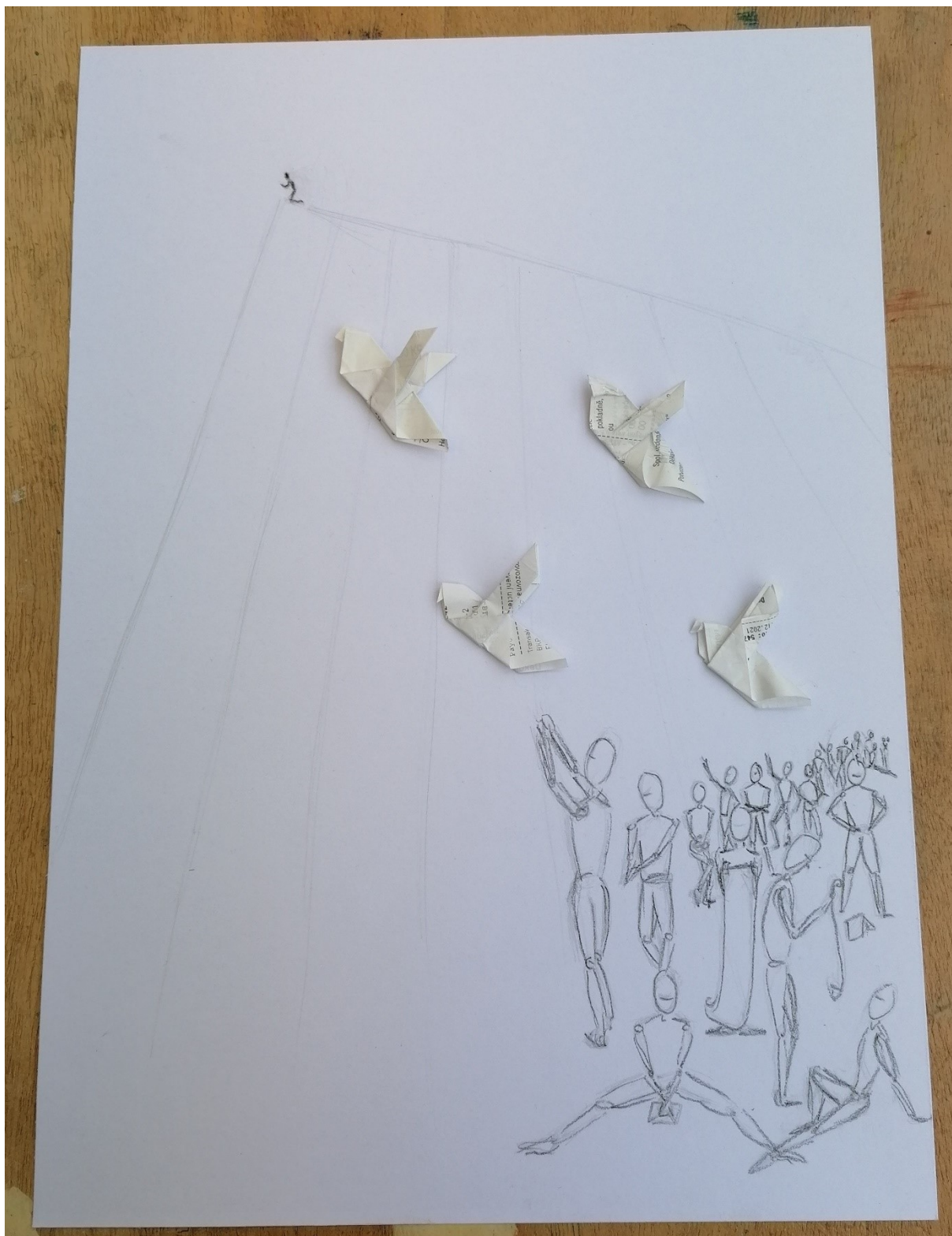
špekáček – panika – drápat



těžítko – myšlenka – pást



pařát – krize – praskat



účtenka – milost – ignorovat



věšák – břímě – nabírat



želé – abstinence – šermovat



slupka – vzpomínka – kamarádit

Příloha č. 3 – Příklad transkriptu rozhovoru s pedagogem výtvarné výchovy

1. Mohl/a byste se krátce představit? Co jste vystudoval/a a jak dlouho působíte v praxi?

Jsem člověk z minulého století, tam jsem vystudovala. Neříkám, že tam je moje těžiště, protože život je pořád v pohybu a dokud jdeme, tak se pořád dějí změny a já doufám, že rosteme. Já jsem vystudovala pedagogickou fakultu v Ústí nad Labem, předtím jsem se marně ucházela o Akademii výtvarných umění a Umělecko-průmyslovou vysokou školu, obor ilustrace. Bylo to v období, které bylo velmi těžké a jak jsem dodatečně pochopila, tak moje šance na přijetí byly z pochopitelných důvodů velmi nízké, vzhledem k angažovanosti naší rodiny, takže to bylo hodně složité. V podstatě jsem si svoje sny vždycky splnila, protože jsem to já chtěla. Ta pedagogická práce, které se věnuji celý život, začala v Litoměřicích, tam jsem učila rok na základní škole a pak jsem se stěhovala na Slovensko, kde jsem prožila krásných devět let na základní umělecké škole v Bardějově. Potom jsem se vrátila zpátky do Čech s rodinou, to bylo v roce 1993 a nastoupila jsem na Dobříš na starou školu, tam jsem taky byla zhruba osm let, do roku 2000 – sedm let. Pak následovalo moje nekrásnější období životní asi – a to bylo sedm let soukromé školy, kterou jsem si založila a vedla jsem ji při pastoračním centru – tak to bylo dost dobré. Do toho se střídala moje volná noha a další věci... výsledek je

ten, že učím tady na gymnáziu, teď už asi devátý rok a já jsem tady šťastná. Kromě jednoho jediného dne, kdy mi opravdu nebylo úplně dobře – nastala situace, která vyústila v jeden vztahový konflikt při hodině... tak nebyl jediný den, který by nepřinesl radost, já se do té školy těším. Nemyslím si, že bych kdy mohla vyhořet, spíš mi dělá problém, že moje krabice s nápady je... pořád se tam něco přihazuje a já mám stres z toho, že už to nestihnu. Kam pohlédneš, tam je inspirace a to je pak těžké. Práce s lidmi mě hodně naplňuje a dává mi to smysl a možná úplně největší teď, v takovýchto dobách – zvláštních, těžkých.

2. Jak rozumíte pojmu talent? – vysvětlíte tento pojem

Tak já to řeknu jednou větou a velmi krátce. Moje definice talentu je: Talent je, když tě Pán Bůh políbí a řekne ti pracuj.

3. Jak byste charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?

Určitě je to osoba, která je schopná kreativity, to je počátek všeho. Která se nenudí, která se umí sama „zabavit“ a téma, které jsme jí dané, východiskové, namotivovali jsme si ho, tak přijímá přes svoji osobnost a je schopná si ho sama rozvinout. Je schopná z něho i uhnout, protože má tak obrovsky bohatý svět vnitřní a je schopná té kreativity, té proměny, té úžasné modelace toho tématu. Vždycky to nakonec ukáže hodně z její pravdy. Pokud je ta osobnost studenta schopná kreativity, tak tam musí vkládat sebe sám, do maximální možné míry. Ostatní třeba jsou šikovní, zruční, pochopí, vnímají, je to všechno v pořádku, ale to je spíše o dobrém vztahu k tomu předmětu. Dobrém pochopení, co se v něm děje, co se odehrává. Tady ten talentovaný člověk taky dobře ví, ale má tam obrovskou nadstavbu. To je to, že on si s tím velmi originálním způsobem sám poradí - nehledě na tu zručnost, která je tam tak padesát na padesát s tímhle.

4. Podle čeho talentovaného žáka poznáváte?

Když se mu podívám pod ruku nebo když s ním mluvím. Jsou to většinou lidi, kteří jsou přemýšliví, kterým nejsou věci jedno a jsou schopni navázat kontakt, ale nemusí to být takové to povrchové – nahlas. To vyplývá, taky je tady řeč těla nebo gesta, nebo pohledy očí a to je velmi citlivá platforma, jak to probíhá ta komunikace. Ale výsledek je ta práce samotná a je vidět, že se liší od prací ostatních a nemusí se lišit mírou zručnosti, ale tím přemýšlením o věci, velmi často.

5. Máte ve svých třídách talentované žáky?

Mám a dost.

6. Podle jakých kritérií talent u žáků určujete?

Nemám žádná kritéria. Přístup k umění je osobní věc a já nechci pasírovat svoje osobní kritéria a dělat z nich nějaké mantinely, vůbec nějaký hodnotový systém. Já to vnímám hodně lidsky,

hodně silně a co se hodnocení týče, bohužel je číselné pořadí. Já dávám celý život jedničky, ale rozlišuju tři pásma – zlatá, stříbrná a bronzová jednička a pak je brambora, ale bramboru snad ještě nikdo nedostal, to by musel být ultra nesnesitelný typ, který opravdu kazí, co může, ale schválnostmi a není s ním vyjít a to se mi tady nestalo, tady je přeci jen nějaká úroveň vstupní u těch studentů daná. Já je vždycky chválím, ta motivace je pozitivní a „vydávám“ to, co je jedinečné, co tam oni vkládají za sebe, to je vždycky velmi cenné. Ta jejich pravda. A druhá věc, že každý má svých sto procent. Talentovaný žák má jinak zabarvených sto procent a někdo komu jde lepší matika a čeká až to skončí, tak to je mým údělem ho zaujmout, to je můj problém. Tak se o to snažím, ale výsledek třeba nemá tak úžasný, tak já tohle nemohu poměřovat. Já poměřuji jejich vlastní snahu dostat se co nejlíže těm to procentům a když to řeknu úplně tak jako na rovinu, tak je to človíček – většinou jsou to spíš kluci než holky, co si budeme povídat – ti netrpělivci, kteří jsou tzv. rychle hotoví a nemají ten vnitřní klid, tu trpělivost na ty věci a já to chápu. A někdy je to naopak, že se ukáže ten temperament, že na to jde tak výbušně, to je úžasné. Dobrý akvarel nejlépe uděláš za pár minut...

7. Věnujete talentovaným žákům speciální pozornost?

To bohužel tak úplně nejde, ale dávám jim podporu všeho druhu, které jsem schopná.

8. Jakými metodami pracujete s talentovanými žáky?

Oni jsou v podstatě součástí toho běžného vyučovacího procesu. Nedá se nic jiného tady dělat, jako že bych mu dělala nějakou extra pozici – tady máš stojan a jed', protože máš na to... to já bohužel nemůžu. Takže spíš se to odehrává tak, že tohle všichni vidíme a chápeme, že pokud potřebuje třeba delší čas, tak samozřejmě se práce dokončují – třeba tato práce je už od října, to je velmi dlouhodobé, ale vzhledem k tomu, že tady je tady je hodně silná motivace ze strany studentky to dokončit, ona je na tom tak zainteresovaná, že to dobře dělá a vidí už ten výsledek... to je třeba ten typ podpory, že neřeknu, tak všichni... ta frontalita... a máš smůlu, tady už ti to vezmu a dokončíš si to někdy možná a jedem další téma, jenom proto, že Pepíček, který už tady přešlapuje, tak aby zase dostal práci, to ne. Při těch třiceti žácích a jedné hodině je to vážně logistický problém – s těmi, co jsou rychle hotoví si vytvářím speciální program a tamti jedou podle svého, aby se naplnil, aby to bylo možné.

9. Máte nějaké speciální aktivity, které byste doporučil/a při práci s talentovanými žáky?

Oni pracují tady v hodinách a málo kdy si nosí něco domů. Doma na to nemají podmínky, třeba na velkou malbu...je tady takové dílenské prostředí, uvolněné, takže i jim se tady dobře dělá. Oni jsou mentálně hodně při tom, jsou soustředění, mají tu ty podmínky asi lepší než doma, bych řekla – takže asi není důvod. Ale můžeme si zadávat takové věci, které vedou k tomu, aby si nasbírali inspiraci. Zadáám jim nějaké téma a hledej ho v přírodě, nafot' to, přines, budeme

dělat grafiku, takže foťte stromy. Pak já to vytisknu, uděláme siluetu a jdeme do lina a uděláme černobílé krásné lino, které prezentuje tělo stromu, větvoví, aby to nebylo takové to obligátní koště, které každý vymyslí z hlavy, ale aby ta inspirace v přírodě tam byla. To je náš hlavní zdroj. Pozorovat, dívat, vnímat, co se tam odehrává, to je krásné.... Takže takto, nějakými drobnými pobídkami, ale nepřetěžuju je, protože jsem si vědoma, že jsme na gymnáziu a co všechno oni musí a jak dlouhé mají dny...

Příloha č. 4 – Příklad transkriptu rozhovoru s talentovaným studentem

1. Můžeš se krátce představit? Kolik ti je, na jaké škole studuješ?

Právě chodím do druháku na střední, na gymnázium s estetickým zaměřením na výtvarnou výchovu. Baví mě kreslení, malování, výtvarné činnosti. Také třeba z fima jsem se pokoušela tvořit postavičky... Poslední dobou se věnuju buď škole nebo umění nebo čtení, hodně čtu detektivky, knížky od Petra Šabacha. Také jsem dělala aerobik asi do osmé třídy, ale ten mě přestal bavit, tak jsem toho nechala.

2. Pamatuješ si na výtvarné činnosti z mateřské školy? Jak na tebe působily?

Pamatuji. Já jsem ve školce byla takové to dítě, co si zalezlo ke stolu a bylo schopné si kreslit velmi dlouho. Malovala a kreslila jsem hodně ve školce. **Byla to tvoje iniciativa nebo program učitelek?** Asi obojí, učitelky nás také vedli... vím, že jsme třeba vyráběli draky, ale kreslila jsem i sama od sebe. Bavilo mě to.

3. Jakým způsobem jsi vnímal/a výtvarnou výchovu na prvním stupni základní školy?

Výtvarná výchova na první stupni... asi na ni nevzpomínám úplně nejlíp, protože ta učitelka, kterou jsme měli... pamatuji si, že třeba ve čtvrté třídě jsme měli matematiku a hned poté výtvarku a dokud jsme neudělali matematiku, tak jsme neměli právo na výtvarnou výchovu. Takže jsme často přes hodinu výtvarné výchovy dělali matematiku a pak jsme se třeba ani nedostali k výtvarné části. Nebavilo mě to. **Jaké to byly úkoly?** Hodně jsme často jsme dostali od paní učitelky vytištěný obrázek, který jsme měli znovu obtáhnout tuší a pak jsme ho vymalovávali vodovkami, ta tuš se rozpíjela... nemám na to úplně nejlepší vzpomínky.

4. Jak vnímáš výtvarnou výchovu na své současné škole? Dává ti vyučující zvláštní úkoly?

Přijde mi to zajímavý. Ale teď jak jsme byli v prvním ročníku skoro celý rok na distanční výuce, tak ta výtvarná výchova se takto vyučuje špatně, spíš jsme si dělali něco sami doma a to se těžko hodnotí. Teď nám to také hodně odpadlo, ale třeba jak teď pracujeme na tom výtahu (pozn. projekt na vymalování výtahu ve škole), to mi přijde jako zajímavá záležitost, zajímavá

zkušenost, že si můžeme vyzkoušet malovat do výtahu. **Dává ti vyučující zvláštní úkoly?** To bych neřekla, asi ne.

5. Věnuješ se výtvarnému umění i ve volném čase? (literatura, ZUŠ, galerie)

Ano, občas mívám takové krize/pauzy od toho kreslení a i kdybych chtěla, tak mi to někdy nejde a akorát se nad tím rozčiluju, takže občas mám pauzy. Občas mě to zase chytne a baví mě to. Ráda si maluju doma, je to pro mě uklidnění a odpočinek od školy a od ostatních věcí... Do ZUŠ jsem chodila asi tři roky, než jsem se dostala na střední. Na tu ráda vzpomínám, poslední dva roky jsme měli skvělou paní učitelku, s tou jsme zkoušeli hodně technik a různých věcí, které bych si normálně ani nevyzkoušela, to mi přišlo fajn... Do těch galerií asi občas zajdu, ale asi bych měla a mohla chodit častěji. Chtěla bych... Ale ani rodiče mě třeba do těch galerií netahali... Ale chtěla bych a asi bych měla... Po mámě mám různé knížky, občas si je prohlížím, ale nemám k nim žádný specifický vztah.

6. Podporují tě v tvých výtvarných aktivitách rodina a přátelé?

Ano, určitě. Hlavně můj děda, už od mladého věku mě vedl k tomu umění. To byl člověk, který si se mnou sedl a kreslili jsme spolu panáčky a kytičky a srdíčka, to bylo pěkné. Máma má vystudované gymnázium s výtvarným zaměřením, po té jsem zdělila různé výtvarné pomůcky. Rodina mě v tom podporuje a i přátelé.

7. Jaké oblasti ve výtvarném umění se nejraději věnuješ?

Vidím posun ze základky na střední, kdy jsme zjistila, že mě baví různé stylizované a fantasy věci a baví mě si i vymýšlet příběhy s různou fantasy tematikou a k tomu dělám různé ilustrace. Co se týče techniky, tak teď nejčastěji je to akvarel. Na základní škole jsem dělala třeba jen hlavu a ramena a třeba jen nějaká holka, ale nemělo to větší význam, bylo to hodně jednotvárné. Ani nevím, jak jsem se dostala ke stylizovaným postavám. Třeba když chodím do přírody, tak ráda vymyslím různé příběhy a ztrácím se v myšlenkách, ale nevím, co přesně mě k tomu vedlo...

8. Co ti výtvarné umění přináší?

Přijde mi, že předtím jsem to umění dělala hodně pro ostatní a neuvědomovala jsem si, že to nejdůležitější je to dělat pro sebe. Teď jsem si uvědomila, že hlavní je to dělat pro mě a pak ten proces a vlastně i výsledek mi přináší velkou radost. Dívat se na ty výtvary. Jsem z toho šťastná, když vidím ten posun z minulosti do teď. **Relaxace nebo stres?** Obojí, někdy je to opravdu relaxující si něco patlat, ale někdy, když se něco nedaří, tak mě to akorát naštvě a jsem z toho naštvaná, frustrovaná.

9. Jak bys charakterizoval/a talentovaného žáka ve výtvarné výchově?

Nejdůležitější je, aby to toho člověka bavilo. Ani nezáleží na tom, jak budou ty výtvořy vypadat. Pokud ten žák sice umí perfektně něco realisticky nakreslit, ale nebaví ho to a dělá to třeba jen pro tu školu... tak nevím, přijde mi to takové divné. Nejdůležitější je, aby to toho člověka bavilo.

10. Považuješ se za talentovaného žáka? Proč ano/ne?

Asi ano, ale já to slovo talent... ono to slovo talent je divné, ale baví mě to a to je asi nejdůležitější.

11. Chtěl/a by ses věnovat výtvarnému umění i v budoucnosti?

Já bych chtěla, ale občas je tu nátlak z okolí, všichni říkají, že se s tím člověk velmi špatně uживí, což je pravda, ale chtěla bych se tomu nadále věnovat a mít třeba i výtvarně zaměřenou práci. **Uvažuješ nad vysokou uměleckou školou?** Zvažuji to jako možnost, ale ještě nevím.