

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prostředí, čas a výtvarná tvorba talentovaných žáků
Enviroment, time and artistic creation of talented pupils

Michaela Derflová

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

Studijní
program: Učitelství základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma prostředí, čas a výtvarná tvorba talentovaných žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 3.7.2023

Poděkování: Ráda bych využila tuto příležitost a vyjádřila své upřímné poděkování všem, kteří mi pomohli na cestě k dokončení této diplomové práce. V první řadě bych chtěla vyjádřit vděčnost své vedoucí práce, Magdaleně Novotné, za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala po celou dobu psaní. Rovněž ráda poděkovala své rodině a přátelům za neustálou podporu, povzbuzení a pochopení. Byli jste mým zdrojem síly a motivace i v těch nejnáročnějších okamžicích. Děkuji také všem respondentům, kteří se zapojili do mého výzkumu a ochotně sdíleli své názory a zkušenosti. Bez vaší účasti by tato práce nemohla být kompletní. Nakonec bych chtěla vyjádřit obecnou vděčnost všem lidem, kteří mi věnovali svůj čas, podporu a odborné rady v průběhu studia. Vaše příspěvky mě motivovaly a rozšířily mé znalosti.

ABSTRAKT

Diplomovou práci zaměřím především na problematiku rozvoje kreativity a seberealizace u talentovaných žáků v hodinách výtvarné výchovy. Dále se zaměřím na sledování kvality výtvarné tvorby v závislosti na pracovním prostředí a situaci. Žákovi bude předložen námět k tvorbě, který si bude moci dotvářet a měnit podle své fantazie, svých pocitů a dovedností. Zaměřím se na aspekt stálé vnitřní motivace v závislosti na vhodném tvůrčím prostředí a možnosti uplatnění individuálního řešení. Jaké prostředí a příležitosti talentovaní žáci ve výtvarné výchově vyhledávají a oceňují? Rovněž budu zkoumat význam faktoru času, který má žák pro svou práci rozvrhem stanoven. Na tvorbu v libovolném prostředí dostane žák časovou dotaci v délce jednoho týdne. Následně porovnáám, zda žák dobrovolně věnoval tvorbě více času než stanovuje běžný rozvrh, který je v případě sledovaných žáků 2 vyučovací hodiny týdně. Pomocí případové kvalitativní studie budu hledat odpověď na to, jaká časová dotace je pro žáka dostatečná.

KLÍČOVÁ SLOVA

Talentovaný žák, výtvarná výchova, prostředí, tvorba, kreativita, motivace, sebeřízení, otevřená možnost.

ABSTRACT

In my thesis I will mainly focus on the issue of creativity development and self-realization for talented pupils in art education classes. I will also focus on observing the development of the quality of artistic creation depending on the environment. The student will be presented with a subject for creation, which he will be able to complete and change according to his imagination, feelings and skills. I will focus on the importance of the aspect of constant motivation depending on the creative environment and the possibility of applying an individual solution. This raises the question of whether the student is given enough space to realize his fantasy, to which I will seek an answer. I will also examine the importance of the time factor that the student has for his work set by the timetable. The student will receive a time allowance of one week for creation in second environment. After all I will compare whether the pupil voluntarily devoted more time to creation than the normal schedule, which in the case of the monitored pupils is 2 teaching hours per week. Using a qualitative case study, I will look for an answer to what time allocation is sufficient for the student.

KEYWORDS

Talented pupil, art education, environment, creation, creativity, motivation, self-management, open option.

Obsah

1TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.1 TALENT A NADÁNÍ.....	8
1.1.1Definice termínů talent, nadání	8
1.1.2Charakteristika nadaného dítěte.....	10
1.1.3Potřeby nadaného dítěte ve škole.....	10
1.1.4Identifikace talentovaného žáka	17
1.1.5Talentovaní a duševní poruchy.....	19
1.2EMANCIPACE A WELLBEING.....	21
1.2.1Emancipace a její vliv na dětskou tvorbu	21
1.2.2Wellbeing, duševní pohoda a její vliv na výtvarnou tvorbu	21
1.3KREATIVITA NEBOLI TVOŘIVOST.....	22
1.3.1Charakteristika pojmu kreativita a tvořivost.....	22
1.3.2Kreativní proces.....	26
1.3.3Divergentní a konvergentní myšlení.....	28
1.3.4Kreativní myšlení	29
1.3.5Vliv sociálního prostředí v rodině na kreativní děti.....	30
1.3.6Jaký vliv má vrstevnická skupina na kreativitu dětí.....	31
1.3.7 Vztah kreativity a motivace.....	32
2PRAKTICKÁ ČÁST	33
2.1.1Metody výzkumu.....	34
2.1.2Výzkumná data	35
2.2VÝZKUMNÝ VZOREK.....	36
2.3VÝTVARNÉ ÚKOLY.....	37
2.3.1Reflexe výtvarných úkolů na základě pozorování.....	39
2.4ANALÝZA DAT.....	64
2.4.1Cíle výzkumu	64
2.4.2Analýza pozorování.....	65
2.4.3Rozhovory s talentovanými žákyněmi	68
2.4.4Rozhovory s pedagogy.....	85
2.5VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DISKUSE.....	88
2.5.1Rysy, které sledovat pro snadnější identifikaci talentovaných žáků	88
2.5.2Zájem učitele, zajímavé téma a prostředí vhodné k tvorbě.....	89
2.6VYUŽITÍ ZÁVĚRŮ V PRAXI.....	91

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	95
PŘÍLOHY.....	97

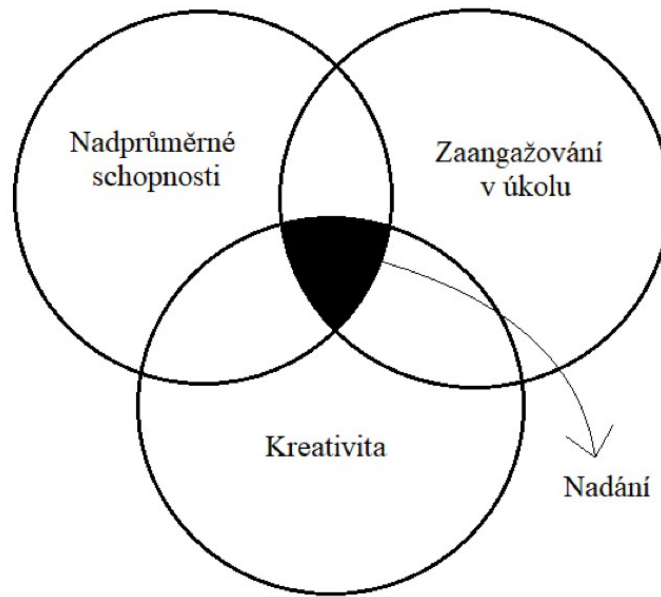
1 Teoretická část

1.1 TALENT A NADÁNÍ

1.1.1 Definice termínů talent, nadání

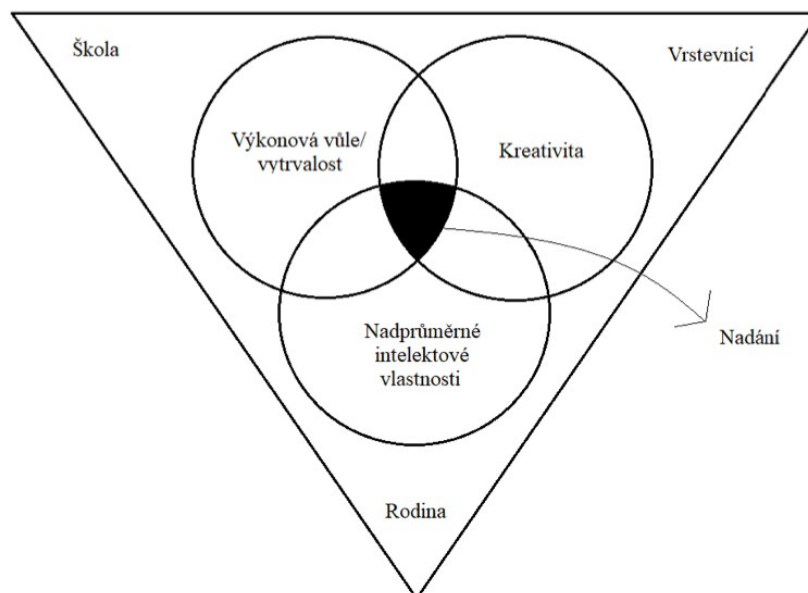
Pro lepší orientaci v textu a celé diplomové práci si nejdříve vysvětlíme pojmy talent, nadání a kreativita. Existuje nepřehledné množství definic, které pojmy nadání a talent popisují a také se někteří v definicích shodují, že talent a nadání jsou dvě rozdílné věci. Jiní naopak oponují s tím, že rozdíly mezi těmito termíny jsou tak mizivé, že se definice téměř překrývají. Nadání se obecně týká přirozených schopností a vlohy, které má daný jedinec již od narození, zatímco talent zahrnuje tyto schopnosti a zároveň také výraznou pracovní snahu, aby byl talentovaný jedinec schopen svůj talent rozvinout a vyniknout v dané oblasti.

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla taktéž přiklonit k verzi, která tvrdí, že termíny by pro sebe navzájem mohly být synonymem, protože oba termíny se týkají přirozeného předpokladu člověka k dosažení vynikajících výkonů v určité oblasti. Dovolím si použít definici J. S. Renzulliho, který nadání definoval jako střed tří sfér: nadprůměrných všeobecných schopností, zaangažovanost v úkolu a kreativity. Tyto tři sféry se u talentovaných žáků projevují souběžně. (Hříbková, 2009). Takové dítě se tedy o danou oblast, v níž je považováno za talentované, zajímá, baví ho, je v ní přirozeně dobré bez toho, aniž by muselo vynakládat nadměrné úsilí a projevuje v ní svou originalitu, tvořivost a kreativitu (Stehlíková, 2018).



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

Později byl tento Renzulliho model rozvinut o další velice důležitou a nepostradatelnou složku, která má vysoký vliv na rozvoj talentovaného dítěte, jíž je vnější prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a které jej formuje po celý život, tedy rodina, škola a vrstevníci. (Hříbková, 2009)



Obr. 2, Model nadání F. J. Mönkse s vazbou na sociální činitele (Mönks, 1987, str. 216)

1.1.2 Charakteristika nadaného dítěte

Stejně tak, jako jsou všechny děti jiné a individuální, jsou také talentované děti naprosto rozli

né. Charakteristickými rysy pro talentované žáky bývají především vlastnosti jako kreativita, vnímavost, citlivost, originalita a individualita při řešení úkolů, barvitá fantazie a zájem. (Novotná a Brajerová, 2022)

Talentované děti potřebují častý přísun podnětů, nevyhovuje jim nuda a jsou rády, pokud jsou stále rozvíjeny a stimulovány. Kromě vysokého intelektu je talentované dítě také velmi kreativní. Jeho představivost je bezbřehá a umožňuje mu vidět věci z jiných perspektiv. Může excelovat v uměleckých projevech, literatuře, hudbě nebo vědeckém bádání. Jeho tvůrčí myšlení a schopnost generovat nové nápady často překračují běžné hranice a přinášejí inovaci do různých oblastí. Je proto vhodné co nejdříve takové dítě diagnostikovat, jelikož mu může být poskytnuta včasná podpora v jeho touze po poznání a seberozvoji.

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků talentovaných, definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka následovně:

„(1) 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.

(2) 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.“

1.1.3 Potřeby nadaného dítěte ve škole

Pro správný rozvoj dítěte ve škole je důležité, aby mělo ve škole to správné stimulující prostředí. Je potřeba, aby žákům bylo dopřáno důkladně vzdělaného, empatického učitele, který je otevřený a prokazuje zápal pro předmět, jemuž se věnuje, je chápající a

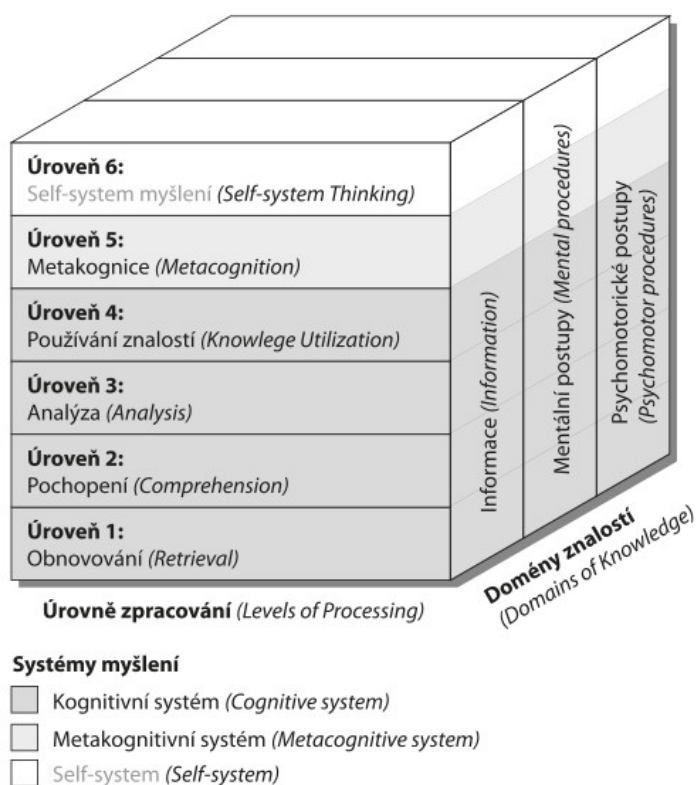
spravedlivý, ale také dokáže uznat chyby na své straně a o chybách otevřeně diskutuje. Takovému učiteli by neměl chybět smysl pro humor a žáky nesmí stresovat, kritizovat a ponižovat. Vztah by měl být postaven na vzájemném respektu a toleranci.

Obsah a metody vzdělávání, které jsou uzpůsobené jeho potřebám, by měly být samozřejmostí. Ve výuce vyhledává talentovaný žák především prohloubení a obohacení svých vědomostí. Škála úloh pro takového žáka by měla být pestrá a poutavá, často obměňovaná, aby žáka nenudila. Naopak stres, napětí, časová a rychlostní ohraničenost jsou pro talentovaného žáka nevyhovující, jelikož brzdí jeho kreativitu. Také úkoly a cíle vzdělávání by neměly být nelogické a příliš triviální, protože talentovaný žák v takových úkolech nevidí smysl. Talentovaný žák potřebuje objevovat nové skutečnosti a získané informace souběžně propojovat. Přístup k talentovanému žákovi je potřeba vést individuální, jelikož každé dítě má zcela jiné potřeby. Též by měly být zajištěny vhodné učební pomůcky, které dopomohou k žákovu rozvoji.

Členění těchto potřeb navrhl v roce 1956 americký psycholog Benjamin Bloom. Po vydání Bloomovy taxonomie se začaly objevovat názory, že taxonomie nedokáže vystihnout a pokrýt některé cílové roviny. Proto byla následně taxonomie také inovována. Sám Bloom byl této skutečnosti otevřen, jelikož si taxonomii nikdy nenárokoval. (Hudecová, 2004)

Na základě Bloomovy taxonomie přišli s inovovanou verzí Marzano a Kendall, kteří uvádí, že původní taxonomie příliš zjednodušovala charakter myšlení a jeho vztah k učení. Taxonomie vzdělávacích cílů podle Marzana a Kendalla je systém, který rovněž slouží k hierarchickému uspořádání a kategorizaci vzdělávacích cílů. Marzano a Kendall rozšířili tuto taxonomii o další dimenze a podkategorie, aby poskytli podrobnější a komplexnější popis vzdělávacích cílů. Analogicky k Bloomově taxonomii fungují první čtyři úrovně, tedy obnovování, pochopení, analýza, a používání znalostí. Pátá a šestá úroveň taxonomie, jimiž jsou metakognice a přemýšlení o sobě samém, nejsou na zvládnutí předchozích čtyř závislé, protože jsou tvořeny samostatnými systémy myšlení. (Fišerová, 2015). Přestože Bloomova a Marzanova taxonomie skýtá několik podobností, je důležité si uvědomit, že Marzanova a Bloomova taxonomie se liší v určitých aspektech, jako jsou kategorie, dimenze a názvy úrovní.

Každá dimenze se dále skládá z několika úrovní, které reprezentují postupně narůstající složitost a pokročilost cílů. Tyto úrovně se pohybují od jednoduchých a základních úkolů až po složitější a vyšší úrovně porozumění a aplikace. Taxonomie Marzana a Kendalla je užitečným nástrojem pro plánování výuky a hodnocení pokroku studentů. Poskytuje nejen pedagogům strukturovaný rámec pro formulaci vzdělávacích cílů a pomáhá jim přizpůsobit svou výuku tak, aby podporovala rozvoj všech těchto dimenzí a úrovní. (Marzano, Kendall, 2007)



Obr. 2, Model Marzanovy – Kendalloví taxonomie, 2007 (Fišerová, 2015)

Na základě výše zmíněných informací uvádím konkrétní příklady vhodných a nevhodných forem výuky, které mohou pomoci pedagogům k usnadnění a zefektivnění práce s talentovanými žáky. Tyto formy lze rovněž snadno propojit s Marzanovou taxonomií. Metodologie je vhodné obměňovat a vhodně kombinovat.

Jaké metodologie a formy výuky talentovaní žáci oceňují a potřebují?

- činnostní učení, také známé jako učení skrze činnost, je metodologií, která se zaměřuje na aktivní zapojení studentů do učebního a výtvarného procesu prostřednictvím praktických činností, experimentů a interakce s reálným světem. Místo pasivního přijímání informací je při činnostním učení kladen důraz na aktivní účast a konstruování vlastních znalostí a výtvorů, jelikož činnostní učení je založeno na myšlence, že se lidé učí nejlépe prostřednictvím vlastních zkušeností a aktivního zapojení, jež se vztahuje ke 4. úrovni taxonomie, tedy používání znalostí. Jako první se o této metodologii nejen v rámci výtvarné výchovy zmiňuje John Dewey ve své knize *Art as Experience* (1934). Jeho myšlenky o důležitosti činnosti, prožívání a tvůrčího procesu měly velký vliv na rozvoj výtvarné výchovy.
- projektové vyučování, tato metodologie umožňuje studentům zapojit se do reálných a komplexních projektů, které vyžadují plánování, výzkum, spolupráci a prezentaci výsledků. Projektové vyučování se často spojuje s činnostním učení a konstruktivistickými principy vzdělávání. Tato forma výuky podporuje analytické myšlení, jež je 3. úrovní Marzanovy taxonomie, zapojuje žáky do rozkladu a zkoumání složitých problémů. Průkopníkem projektového vyučování ve výtvarné výchově je často uváděn Viktor Lowenfeld, který byl rakousko-americký umělecký terapeut a pedagog, jež se zabýval vztahem mezi uměním a vzděláváním. V roce 1939 vydal knihu nazvanou *Creative and Mental Growth* (Tvořivý a duševní rozvoj), ve které popsal důležitost projektového přístupu ve výtvarné výchově.
- skupinová práce, která má několik výhod. Například rozvoj sociálních dovedností, při kterých se studenti učí komunikovat, poslouchat názory ostatních, vyjádřit své myšlenky a respektovat rozdílné perspektivy. Tím se rozvíjí jejich schopnost efektivně pracovat v týmu a komunikovat s ostatními lidmi, vyslechnout si jejich nápady a přidat ty své. Díky skupinové práci žáci vzájemně inspirují a učí se od sebe. Tato forma vyžaduje jisté plánování, organizaci a rozdělení úkolů. Děti se tak učí spravovat svůj čas a plánovat postup práce. Tím se rozvíjí jejich organizační dovednosti. V neposlední řadě je skupinová práce vhodná pro podporu rozmanitosti a inkluzivity ve třídě. Žáci se dostanou do kontaktu s různými perspektivami, zkušenostmi a schopnostmi ve skupině. To pomáhá vytvářet inkluzivní prostředí,

kde jsou respektovány a oceněny rozdíly mezi jednotlivými členy skupiny, dojde k jistému pochopení se navzájem, což opět odkazuje na Marzanovu taxonomii, konkrétně 2. úroveň. Za zastávce této metodologie ve výtvarní výchově byl považován například Josef Beuys, německý umělec a pedagog. Vytváření uměleckých děl vnímal jako proces spolupráce a komunikace mezi jednotlivci, kteří mohou společně ovlivnit a transformovat společnost.

- individuální práce, kterou je potřeba souměrně prokládat s ostatními druhy výuky. Individuální práce je taková práce, při které všichni žáci pracují samostatně a svým tempem na úkolech, úlohách nebo projektech bez přímé interakce s ostatními žáky. V návaznosti na 6. úroveň Marzanovy taxonomie může individuální práce podporovat žáky v jejich sebeuvědomění tím, že jim umožní samostatně pracovat a prozkoumávat své zájmy, síly a slabiny. Během individuální práce se žáci mohou lépe spojit se svými vlastními myšlenkami, názory a cíli, což přispívá k jejich sebeuvědomění jako učících se jedinců. Stejně jako u projektového vyučování, tak i zde hraje zásadní roli Viktor Lowenfeld. V již zmíněné knize *Creative and Mental Growth* (1939) kladl rovněž důraz na podporu sebeprosazení, samostatnosti a osobního výrazu studentů, kterých lze dosáhnout za pomoci individuální práce.
- tzv. neviditelná pedagogika, jenž dává žákovi pocit, že se nejedná o učení, ale opak je pravdou. Například učení hrou, je přístup ke vzdělávání, který využívá principy her jako prostředek k dosažení vzdělávacích cílů. Hrou se zde rozumí strukturovaná aktivita, která má pravidla, cíle a často také soutěžní nebo spolupracující prvky. Výhody učení hrou zahrnují zvýšenou motivaci a angažovanost žáků, podporu kritického myšlení a problémového řešení, rozvoj komunikačních dovedností, týmovou spolupráci, vyšší zapamatování informací a radost z učení. Učení hrou může také pomoci snížit stres nebo odstranit překážky ve vzdělávání, které studenti mohou pociťovat. Tato forma výuky se vhodně vztahuje ke 1. úrovni taxonomie, tedy obnovování a znalosti, jelikož hry mohou sloužit jako zábavný a interaktivní způsob, jak si zapamatovat a porozumět základním faktům, informacím a pojmům. Například různé hry s kvízy, hádankami mohou žákům pomoci utvrdit a zapamatovat si nové informace. Na základě Jacquesa Ranciéra představila ve své

knize *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (2012) Claire Bishop koncept neviditelné pedagogiky ve výtvarné výchově, který se zaměřuje na participativní a interaktivní umělecké projekty. Bishop vytvářela spojení mezi Rancièrovými myšlenkami o rovnosti, emancipaci a participaci a výtvarnou výchovou.

- problémové vyučování, zaměřuje se na učení prostřednictvím aplikace řešení reálných problémů nebo situací. Tento přístup ke vzdělávání klade důraz na aktivní účast studentů, jejich kritické myšlení, analytické dovednosti a rovněž schopnost spolupracovat v týmu. Při problémovém vyučování jsou žáci vedeni k tomu, aby se aktivně zapojili do řešení problému, namísto toho, aby pasivně přijímali informace předložené od učitele. Tento přístup obvykle zahrnuje následující kroky: identifikace problému, analýza problému, následné hledání řešení a jeho implementace a v neposlední řadě reflexe a hodnocení. I tato forma výuky lze vztáhnout hned k několika úrovním Marzanovy taxonomie. Tuto metodologii kvitoval Edwin Ziegfeld, který v roce 1959 vydal knihu *Creative Art Through the Year* (Tvořivé umění během roku), ve které představil přístup k vyučování výtvarného umění prostřednictvím řešení problémů. Ziegfeld navrhoval, aby učitelé vytvářeli prostředí, ve kterém studenti mohou být aktivními tvůrci a řešit reálné problémy pomocí výtvarných prostředků. (Stehlíková, 2018)

Co žákům v hodinách nevyhovuje a odrazuje je od činnosti?

- příliš stresu a napětí v hodinách má hned několik nevýhod. Například snížená schopnost učení, negativní vliv na duševní i fyzické zdraví jedince, v rámci vyhnutí se chybám dojde rovněž k omezení kreativity a inovace, sníží se motivace žáka k tvorbě apod.
- přílišná soutěživost a srovnávání se s ostatními, ke kterému dochází, pokud jsou aktivity stavěny pouze na principu soutěže. Dochází tak mnohdy ke snižování sebevědomí jedinců, kteří nejsou schopni dosáhnout požadovaného výsledku dříve než spolužáci, rovněž je snižována žákova motivace, jelikož předpokládá stejný výsledek i v příští aktivitě, dále přílišné zaměření na konečné výsledky, a ne na

správný postup a také zhoršení celkové atmosféry ve třídě, což opět snižuje kvalitu prostředí vhodného pro tvorbu.

- důraz na čas a rychlost je především pro talentované žáky velkým problémem. Talentovaní žáci dlouho rozmýšlí, chtějí experimentovat a zkoušet nové, snaží se přijít s originální řešením a pronikají do podstaty věci, v čemž jim časová dotace stojí překážkou. V případě časového ohraničení se pak dá očekávat, že žák nepodá výkon odpovídající jeho intelektu.
- nátlak, manipulace a nedostatek autonomie jsou nezdravé přístupy nejen vůči talentovaným žákům a mohou mít negativní dopad na jejich rozvoj, pohodu a tvorbu. Konkrétně talentovaní žáci vykazují vysokou míru kreativity a inovace, kterou chtějí ve své výtvarné tvorbě prokazovat, avšak pokud se nacházejí v prostředí, které klade důraz pouze na dosažení konkrétních výsledků a neumožňuje jim svobodně prozkoumávat a rozvíjet svou kreativitu, může se jejich potenciál velmi omezit. Nedostatek autonomie jim brání v projevu jejich jedinečných výtvarných schopností a může vést k pocitu, že jsou neustále posuzováni a kritizováni. Například pokud je žák nucen k autentickému replikování daného díla bez možnosti vlastní inovace, dojde k výše zmíněným nechtěným situacím.
- nerespektující prostředí je opět nejen pro talentované žáky naprosto nevhodné. Je důležité, aby školní prostředí bylo respektující a inkluzivní pro všechny žáky bez výjimky, včetně těch talentovaných. To znamená, že by se měly poskytnout přiměřené výzvy, podpora a uznání pro jejich schopnosti a úspěchy. Pedagogové by měli být citliví k jejich individuálním potřebám a poskytovat jim vhodné prostředky a příležitosti k rozvoji jejich nadání.
- nelogičnost a irelevantnost výtvarných úkolů je pro talentované žáky naprosto demotivujícím prvkem, který opět způsobuje problémy jako jsou omezení kreativity, ztráta motivace, nedorozumění, zmatek aj. Talentovaní žáci potřebují takové úkoly, které jsou odpovídající jejich potřebám a schopnostem a jsou logicky, intelektuálně a umělecky významné, aby podporovaly jejich růst, rozvoj a zájem o tvorbu.

- automatické a mechanické úkoly často neposkytují dostatečnou výzvu a stimulaci, kterou talentovaní žáci potřebují k rozvoji svých schopností a kreativity. Může se jim zdát, že tyto úkoly jsou příliš jednoduché a nezajímavé. Jsou proto dalším nevhodným prostředkem do výuky talentovaných žáků.
- rezignovaný učitel v hodinách vytváří pravděpodobnost, že nedokáže poskytnout žákovi dostatečně náročné úkoly a rozvojové příležitosti a zároveň může mít takový učitel tendenci zanedbávat individuální potřeby žáka a tím omezit jeho kreativitu, růst a rozvoj. (Stehlíková, 2018)

1.1.4 Identifikace talentovaného žáka

Identifikací talentovaných se nejčastěji rozumí proces vyhledávání dětí, které svým osobnostním potenciálem, dalšími předpoklady a chováním vyhovují požadavkům pro vstup do rozvíjející edukační nabídky určené pro talentované děti. Při identifikaci se tedy zaměřujeme na možný potenciál nadání, zjišťujeme silné stránky dítěte a skrytý potenciál. U nás se identifikace talentovaných žáků provádí v pedagogicko-psychologických poradnách na základě upozornění pedagogů nebo rodičů.

Nejdříve by bylo vhodné zmínit, že dítě, které se dobře učí a jeví se jako chytré, není automaticky považováno za talentované. Mezi chytrým a talentovaným dítětem je značný rozdíl, který je výstižně popsán v následující tabulce, která byla vypracována francouzskou Národní asociací pro mimořádně talentované děti. (Stehlíková, 2018)

Dalším důvodem, proč není pro pedagogy snadné jednoznačně rozpoznat talentované dítě je skutečnost, že skupina dětí bývá často velmi různorodá. Nelze určit jedno směrodatné poznávací znamení, které by se projevovalo u každého talentovaného žáka a na jehož základě bychom dokázali takového žáka s jistotou identifikovat. Cihelková však ve své knize uvádí několik ukazatelů, které by nás mohli na správnou identifikaci takového žáka navést a v jeho poznání nám pomoci:

„Co sledovat:

Je dítě výrazně napřed v některé oblasti vzdělávání?

Má náročné zájmy, koníčky?

Má na svůj věk nezvykle bohatou slovní zásobu?

Chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy?

Je zvědavé a stále se na něco ptá?

Je schopné položit otázku, ke které muselo dojít přes několik logických kroků?

Je dobrým pozorovatelem s citem pro detail?

Dává přednost náročným úkolům?

Je napřed ve vývoji názorného, konkrétního a abstraktního myšlení?

Je schopno uvažovat hypoteticky?

Odmítá rutinní činnosti?

Je netolerantní k nedokonalosti své i ostatních?

Odmítá příkazy a je přecitlivělé na kritiku?

Je perfekcionista?“

Pokud si na některou z těchto otázek dokážeme odpovědět kladně, nutně to nemusí znamenat talentované dítě. Je ale vhodné této dané oblasti u konkrétního žáka věnovat zvýšenou pozornost a sledovat, zda bude zmiňované dítě vykazovat také další výše zmíněné známky nadání. (Cihelková, 2017)

V identifikaci talentovaného žáka však nesmí být provedeny ukvapené závěry, neboť mnohdy může být talentovaným žákem i takový žák, který se na první pohled nijak výrazněji neprojevuje. Tento žák může být například ve škole tichý a klidný. Rovněž není podmínkou (a zároveň je i málo pravděpodobné), aby talentované dítě splňovalo všechny z ukazatelů talentovaného dítěte. Talentované dítě může mimořádných schopností dosahovat pouze v jednom konkrétním zaměření, v jedné konkrétní oblasti a v oblastech ostatních může mít výsledky pouze lehce nadprůměrné, mnohdy i průměrné, které se ničím neliší od výsledků vrstevníků. (Stehlíková, 2018)

1.1.5 Talentovaní a duševní poruchy

V souvislosti se zhoršujícím se psychickým zdravím a nárůstem psychických obtíží celé dětské populace se rovněž více hovoří o duševní poruše talentovaných jedinců. V první řadě je potřebné správně rozlišovat, kdy se jedná pouze o projevy a způsob fungování jedinců, kteří se díky své inteligenci nadprůměrní a kdy už se můžeme bavit o duševní poruše.

Nový výzkum, na kterém se podíleli Karpinski, Kinase, Tetreault a Borowski, ukazuje, že v porovnání s běžnou populací jsou jedinci s vysokým IQ náchylnější vůči úzkostné poruše, ADHD a fyziologickému onemocnění, jako například astma, alergie apod. Výzkumu se účastnilo přibližně tři tisíce členů, jež všichni měli IQ nad 130. Ukázalo se, že talentovaní jedinci se musí ve velké míře potýkat s emoční a smyslovou převzrušivostí, se kterou se nedokáží tak snadno vyrovnat. Stále však platí, že duševní onemocnění je zčásti vrozené a k jeho projevení může dojít například po těžké životní události, dlouhodobé zátěži a stresu, na což nesmíme zapomínat. Talentovaní jedinci by proto měli po celý život aktivně dbát na svou psychohygienu a dopřávat si odpočinek od své zaneprázdněné mysli.

Existenciální deprese talentovaných

Někteří talentovaní již v raném věku zažívají tzv. existenciální depresi. Může se tak stát, pokud dítě žije v prostředí, které pro něj není dostatečně atraktivní, nic ho na denní bázi neoslovuje a neláká jej, neodpovídá úrovni jeho intelektu a zároveň pokud se takové dítě vyskytuje v kolektivu lidí, kteří mu nerozumí a nechápou ho. Takové dítě může snadno upadnout do existenciální deprese a může pociťovat ztrátu smyslu života. Jak již bylo zmíněno, talentované děti potřebují kolem sebe podněty, morálku, empatii, porozumění, lidskost, umění, entuziasmus apod. Pokud se jim takových podnětů nedostává a jejich potřeby nejsou naplněny, není takové dítě spokojené. Talentované děti jsou neomezené a nejsou přízemní, proto potřebují, aby s nimi bylo takto zacházeno.

Talentovaní a obsedantně-kompulzivní porucha

Obsedantně-kompulzivní porucha (zkráceně OCD) je tendence jedince k nadměrné kontrole. Takový jedinec má potřebu vše zarovnávat, vést věci dle přesného pořádku, dodržování pravidel a časového harmonogramu, mají rádi své zaseté a známé jistoty i

v denních maličkostech. Takové počínání dodává lidem s takovou poruchou jistotu a klid. Jedinec, který je svázán touto poruchou, si k jejímu odstranění potřebuje své počínání uvědomovat. Pokud se dostane do fáze, kdy si je vědom svého jednání, může se snažit dát si od své mysli odstup a soustředit se na odstranění problému a snažit se nechat život pozvolna plynout.

Psychomotorická overexcitabilita a ADHD u talentovaných

Attention Deficit Hyperactivity Disorder aneb ADHD představuje poruchu pozornosti s hyperaktivitou a je definován jako neurovývojová porucha, která má znaky jako například poruchy pozornosti a impulzivnost a hyperaktivita. Tato porucha nesouvisí s inteligencí jako takovou, ale může se objevit rovněž u talentovaného jedince, jelikož specifické poruchy učení ani ADHD nesouvisejí s tím, jestli je člověk chytrý a do jaké míry. To, že má jedinec tuto poruchu, však nevylučuje to, že je mimořádně talentovaný. Velký problém zde však nastává v případě, že je ADHD talentovanému jedinci diagnostikováno mylně, což se děje, a to dokonce až v 50 % u talentovaných jedinců, jelikož je zaměňováno s normálními projevy talentovaných jedinců (nutkání k pohybu, impulzivita, pocit nudy, nedostatek stimulů). Nejčastěji se takto mylně diagnostikují děti v období školní docházky, protože talentované dítě neudrží pozornost v rutinních činnostech, v činnostech, které jsou pro něj příliš jednoduché a nemotivují jej. V takovém případě potom není možné poskytnout dítěti takovou formu podpory, jakou vyžaduje a není s ním zacházeno správně. (Karpinski a kol., 2018)

Dabrowski ve své knize *The Theory of Positive Disintegration* (1970) zkoumal rovněž vztah mezi talentem a různými formami psychopatologie. Dabrowski se zaměřil na fenomén "pozitivní disintegrace", což je proces, kdy se jedinec s vyšší mírou nadání a citlivostí vyrovnává s vnitřním napětím, konflikty a rozporupnými emocemi. Proto bychom měli být k této skutečnosti obezřetní a vnímaví a při podpoře talentovaných žáků nezapomínat rovněž na jejich psychohygienu, která je stěžejní v jejich rozvoji. (Dabrowski, 1970)

Vhodnou pomůckou pro udržení psychického, emocionálního a fyzického zdraví je arteterapie, kterou ve své knize *Art Heals: How Creativity Cures the Soul* popisuje Shaun McNiff. Arteterapie propojuje principy psychoterapie s výtvarným uměním a umožňuje

jedincům vyjadřovat své pocity, myšlenky a zkušenosti prostřednictvím tvůrčího procesu. Cílem arteterapie je podpora sebepoznání, emocionálního výrazu, sebevyjádření, zlepšení psychického blaha, komunikace a zvládnání obtížných životních situací. Arteterapie může být prováděna jak individuálně, tak ve skupinovém prostředí, a je využívána v různých kontextech, včetně klinické praxe, škol, komunitních center a rehabilitačních zařízení. (McNiff, 2004)

1.2 EMANCIPACE A WELLBEING

1.2.1 Emancipace a její vliv na dětskou tvorbu

Pojmem emancipace se za svou praxi hojně zabýval francouzský filosof Jacques Rancière. Naznačoval pozici učitele jako průvodce pro žáka. Učitelovým úkolem tedy je udržet žáka na jeho cestě a vytvořit mu vhodnou oporu a dovést emancipovaného žáka k tomu, aby začal používat svou vlastní inteligenci. Učitel pro emancipaci připravuje prostor a žák se stává tím, kdo je určen k tomu, tento prostor využít.

Ve výtvarné výchově se emancipace týká osvobození a podpory žáků v rozvoji kreativity, sebevyjádření a nezávislého myšlení v rámci výtvarného procesu. Emancipované děti by měly mít možnost experimentovat s různými výtvarnými technikami, materiály a médii. To podporuje jejich kreativitu, objevování nových přístupů a rozvíjení vlastního výtvarného stylu. Dětem by rovněž mělo být umožněno zkoušet nové věci a překonávat bariéry a omezení. Takové počínání podporuje u dětí individuální přístup a sebevyjádření, jelikož se děti mohou vyjadřovat prostřednictvím výtvarného umění mnohem lépe, než by se dokázaly vyjádřit pouze slovy a dokáží například oslovit širší spektrum lidí, což mnohdy dětem přináší značnou úlevu od nemožnosti promluvit, domluvit se, vyjádřit se a vysvětlit potřebné.

1.2.2 Wellbeing, duševní pohoda a její vliv na výtvarnou tvorbu

Přesto, že pojem wellbeing ještě není zcela přesně definován, projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ jej v českých podmínkách definuje následovně: „Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“

Obecně lze však tvrdit, že definice wellbeingu má dvě různé dimenze. Tou první je osobní pocit žákovy pohody (případně dalších aktérů vzdělávání, jako jsou učitelé či ředitelé) a tou druhou naopak schopnost jedince fungovat ve společnosti a být jí přínosem. Pedagog by se měl snažit wellbeing co nejvíce podporovat všemi dostupnými prostředky. Mezi vhodné prostředky pro podporu wellbeingu patří například zlepšování sociálního i fyzického prostředí, podpora sociálního a emocionálního učení a životních dovedností, prevence emočních problémů a problémů s chováním, jejich včasná identifikace a intervence, ale také kvalitní výuka či zdravotní péče. Všemi těmito prostředky pedagog podporuje žákovu pohodu a rovněž prostředí, které pro žáka vytváří.

Jako metody pro vhodnou podporu prostředí a žáka samotného se ukázaly jako nejúčinnější interaktivně aktivizační metody (hry, stimulace, skupinová práce), pozitivně laděná výuka, podpora pocitu vlastní účinnosti, posilování vztahů, oceňování apod. Obecně lze tvrdit, že wellbeing ve škole přispívá k celkovému blahu a zdraví studentů, což ve výsledku vede k lepším akademickým výsledkům, zvýšené míře motivace, sebevědomí a celkové spokojenosti studentů a pedagogických pracovníků.

1.3 KREATIVITA NEBOLI TVOŘIVOST

1.3.1 Charakteristika pojmu kreativita a tvořivost¹

Kreativita je v dnešní době jednou z nejdůležitějších a nejcennějších lidských vlastností. Setkáváme se s mnoha definicemi kreativity, proto není zcela jednoznačná. Je však mnohými odborníky chápána jako soubor schopností, díky kterým je člověk schopen vytvářet nové, neotřelé, originální koncepty řešení a nápady. (Fichnová, Szobiová, 2007)

Níže představím koncepty kreativity podle Dacey a Lennon popsané v knize Kreativita (2000). Jsou jimi senzitivita, flexibilita, fluence, originalita, elaborace a restrukturační.

¹ Kreativitu a tvořivost jsem se ve své diplomové práci rozhodla pojmut jako synonyma, protože oba termíny se týkají schopnosti vytvářet nové nápady, koncepty a řešení problémů. Kreativita se však obecně používá v širším smyslu a zahrnuje různé oblasti, jako jsou výtvarné umění, hudba, literatura, film, design, ale i obchod nebo věda. Na druhé straně, tvořivost se více soustředí na schopnost vytvářet nové a neotřelé nápady a řešit problémy v originálním způsobu. V praxi jsou tyto termíny obvykle používány zaměnitelně, protože jsou vzájemně propojeny a tvoří důležitou součást procesu tvorby a inovace.

Senzitivita: jedinec je schopen si kolem sebe všimnout neotřelých, výrazných a neobyčejných věcí a dějů a postřehnout a vystihnout jádro dané situace a problému, možná řešení a nedostatky.

Flexibilita: zahrnuje pružnost myšlení a možnost vytvářet nová alternativní řešení problémů, měnit postup v reakci na vyvíjející se události.

Fluence: neboli pohotovost myšlení je schopnost reagovat a produkovat lehce velké množství myšlenek v ucelené formě.

Originalita: schopnost vidět a utvářet nová, vtipná, zajímavá, neotřelá a netradiční řešení a kombinace řešení.

Elaborace: umožňuje své myšlení a řešení dále promýšlet a rozvíjet, problém dořešit do konce a nalézt jeho finální řešení.

Restrukturace: v případě nutnosti nebo potřeby je jedinec schopen a ochoten přetvářet a měnit celek nebo jeho části.

Kreativita vyžaduje, aby byl jedinec schopný uvažovat mimo zaběhlé stereotypy a aby byl novým přístupům, změnám a myšlenkám otevřený. Kreativní jedinci také bývají často zvědaví, mají potřebu zkoumat a bádát v neznámých oblastech, díky čemuž také mají přísun inspirace pro své tvůrčí aktivity. (Dacey, Lennon, 2000) Například práce se solí na mokré čtvrtce, která dětem opět otevřela nové obzory. Zkoumaly, jak se barvy vpíjí do sebe, jak se odstín barvy mění po kontaktu se solí a zjišťovaly, že mohou tvořit zajímavější kompozice než při klasické malbě. Tuto skutečnost je nutno zahrnovat do plánování výtvarné činnosti pro žáky a sestavovat ji tak, aby podněcovala dané modely kreativity v co největší možné míře.

Vědci, kteří se zabývají zkoumáním tvořivosti nedokázali určit, zda jsou osobnostní rysy přímou příčinou kreativity. Zdá se však být zřejmé, že tyto rysy jsou nedílnou součástí tvůrčího procesu. Níže představím některé psychologické faktory, které kreativitu ovlivňují.

Tolerance vůči dvojznačnosti

Každý člověk reaguje na dvojznačné situace různým způsobem a jinak intenzivně. Jedna a ta stejná situace může u jednoho člověka vyvolat vzrušení, zájem a u druhého naopak stres a nevoli. Udržení si neutrálního (někdy až kladného) přístupu k takovým situacím se ve výzkumech ukazuje jako nedílný znak tvořivé osobnosti.

Stimulační svoboda

Dalším rysem vedoucím k tvůrčímu procesu je tzv. stimulační svoboda. Jedinci, kteří jsou stimulační svobodou obdařeni opomíjí existenci pravidel, jestliže je situace dvojznačná. Takoví jedinci obejdou daná pravidla, aby uspokojili své kreativní potřeby. Naopak člověk, který je svázaný stimulem, dodržuje pravidla a v případě, kdy je vystaven dvojznačnosti, raději přijme pravidla, protože má strach z nesprávnosti svého výstupu. Tento strach je však velkým podílem bránícím v kreativitě.

Funkční svoboda

K pochopení funkční svobody poslouží test Daceyho a jeho kolegů. V tomto Daceyho testu je zapotřebí přijít na problém se dvěma šňůrami. Účastník testu stojí mezi dvěma šňůrami, které visí ze stropu, ke kterému jsou pevně uchyceny, a každá z nich je dlouhá téměř dva metry. Od sebe jsou vzdálené $\frac{3}{4}$ metru. Účastníkovým úkolem je vymyslet, jak tyto dvě šňůry sváže dohromady. Pomoc mu nabízejí dva předměty – kolík, nebo past na myši, přičemž použít může pouze jeden. Oba předměty lze totiž jednoduše přichytit k jedné ze šňůr a vytvořit z předmětu závaží. Následně stačí šňůru s připnutým závažím rozhoupat tak, aby se dostala blízko ke druhé šňůře a následně je k sobě svázat.

Mnozí lidé nejsou schopni takového řešení dosáhnout, jelikož jejich kreativní myšlení je omezené a nedovedou si pro kolík a past na myši představit jiné využití, než k jakému jsou určeny. Tato neschopnost se nazývá funkční strnulost a je přímým opakem funkční svobody, které dosahují ti jedinci, kteří dokáží správné řešení vymyslet.

Flexibilita

Flexibilita je schopnost vidět celou situaci, nikoli pouze část nekoordinovaných detailů, tedy vidět všechny složky problému a nefixovat se pouze na jednu z jeho částí, kterou bude jako jedinou řešit a rozvíjet. Tato vlastnost představuje rozhodující složku tvůrčího

jednání. Kreativní jedinec je flexibilní tím, že je otevřen změnám, novinkám, neznámému a je schopen a připraven změny vyvolat.

Ochota riskovat

Ochota riskovat by měla být přiměřená. Risk by neměl být příliš vysoký, ovšem dítě by se nemělo bát neriskovat vůbec. Neochota riskovat sice může vyvolávat pocit bezpečí v komfortní zóně, ale nepovede k tvořivosti. Rozumnou cestou proto je cesta přiměřeného riskování. Děti by tedy měly být schopny riskovat i s rizikem, že ne každý risk ponese vytoužené ovoce.

Preference zmatku

Nástrojem, který se často používá k měření této vlastnosti, je Barronův a Welshův test preference obrázku (Barron, 1968, 1995, Barron a Welsh, 1952, Welsh, 1959). V tomto testu je účastníkům předkládáno několik perokreseb. Některé jsou složitější a nejsou umístěny do středu a jiné jsou naopak jednodušší a umístěné na střed. Ti, kteří volili větší množství složitějších obrázků, jsou považováni za kreativnější jedince. Pro kreativní lidi je tedy mnohem přitažlivější a zajímavější zmatek než ucelená, jasně definovaná kresba, jelikož kreativní lidé se rádi takového chaosu ujímají a vnášejí do něho řád a systém.

Prodleva uspokojení

Prodleva uspokojení spočívá v tom, že jsou umělci ochotni pracovat delší dobu na jednom projektu, který stále zdokonalují bez toho, aniž by za svou práci na počátku získali uznání. Jedním z umělců, kteří dokládají význam prodlevy uspokojení v tvůrčím procesu, je Vincent van Gogh. Van Gogh se věnoval malování, ale jeho rané práce nebyly příliš úspěšné. V roce 1886 se však rozhodl přestěhovat se do Paříže, kde se setkal s impresionisty a objevil novou inspiraci pro svou tvorbu.

Oproštění od stereotypu genderu

V nynější době hraje genderová role výtvarné výchově důležitou roli, přičemž se klade důraz na eliminaci genderových stereotypů a podporu rovnosti. To znamená, že bychom se měli věnovat způsobům, jak podporovat děti bez ohledu na jejich pohlaví, aby se angažovaly v různých formách výtvarného vyjádření bez omezení nebo očekávání založených na jejich pohlaví.

Vytrvalost

U kreativních lidí se projevuje velká míra vytrvalosti, což znamená, že tito lidé jsou ochotni dojít do cíle, jež si stanovili, a dokončit započaté dílo nehledě na množství překážek, které se jim v procesu tvorby postaví do cesty. Kreativní lidé mají mnoho energie a odhodlání a již zmíněné vytrvalosti, což jim pomáhá tyto překážky překonat. (Lucas, 2016)

Odvaha

V neposlední řadě je nutné zmínit klíčovou součást kreativity a tím je odvaha. Kreativita vyžaduje odvahu, jelikož zahrnuje experimentování, zkoušení nových věcí a riskování. Pokud tedy člověk přichází s originální neotřelou myšlenkou, musí mít minimálně zpočátku odvahu tuto myšlenku zrealizovat. Odvaha rovněž umožňuje dětem vyjádřit své myšlenky a nápady bez strachu z odsouzení nebo kritiky. (Dacey, Lennon, 2000)

1.3.2 Kreativní proces

Graham Wallas uvádí nejčastější členění tvořivého procesu, a to na čtyři fáze základní fáze, jež představil v roce 1926 ve své knize *The Art of Thought*. První z fází je příprava, kdy se zajímáme o daný problém a identifikujeme, provádíme rešerši a sběr informací. Druhou fází je zrání, jinak řečeno inkubace. Tato fáze zahrnuje přemýšlení nad problémem, rozvahu a zpracováváme jej. Navazuje fáze osvětlení, ve které dochází ke zrození nápadů, utřebením myšlenek a příchod nových řešení. Poslední z fází je ověřování, ve které své nápady uplatníme a následně ověřujeme, zkusíme, hodnotíme. (Wallas, 1926)

Dle Dacey a Lennon (2000) je poslední fáze tou nejdůležitější, jelikož jsme v ní schopni kriticky zhodnotit vhodnost konkrétního řešení, které jsme aplikovali. Chápání a znalost kreativního procesu je důležitá z několika důvodů. Především nám umožňuje rozvíjet vlastní kreativitu. Když porozumíme tomu, jak se kreativita rodí a jaké jsou její fáze, můžeme se aktivně zapojit do procesu generování nových nápadů a inovativního myšlení.

Naopak J. P. Guilford v polovině 20. století přichází se změnou uvažování a novou linií výzkumů kreativního myšlení. Kreativní proces popisuje jako sekvenci myšlenek a činů vedoucích k produktu (nápad, dílo), který je nový a adaptivní. Popisuje šest intelektových

schopností, které charakterizují tvořivost člověka. Jsou jimi senzitivita (citlivost na problémy), fluence (schopnost uvolnit tok nápadů), flexibilita (pružnost myšlení, v protikladu ke strnulosti, stereotypnosti), restrukturační (schopnost transformovat, reorganizovat, redefinovat (např. předměty, informace), originalita a elaborace (schopnost vypracovat, prověřit a zhodnotit řešení). (Guilford, 1950; Lubart, 2001)

Guilford rovněž představil mentální funkce, přičemž různé kombinace těchto funkcí přispívají ke kreativnímu řešení problémů. Jsou jimi:

1. Poznání: V této fázi vstupuje problém do našeho podvědomí a zatím není plně vnímán.

2. Paměť: Nyní je problém rozpoznáván, snažím se hledat odpovědi na tento problém, ale nezabývám se jím do hloubky.

3. Konvergentní myšlení: Konvergentní myšlení se vztahuje na proces hledání jediného správného řešení nebo odpovědi na daný problém. V této fázi dochází k produkci, utvářejí se konkrétní odpovědi, dochází ke spokojení se s první odpovědí, vzdáváme se dalšího případného řešení.

4. Divergentní myšlení: Opět dochází k poznávání a novému strukturování problému a na základě jeho lepšího pochopení přicházejí nápady na další nová řešení, jelikož se jedná o proces generování mnoha různých myšlenek, nápadů a alternativ. V závěru dochází k opouštění problému.

5. Zhodnocení: Schopnost posoudit a vyhodnotit různé myšlenky, nápady a řešení. Zhodnocování je klíčové pro rozhodování, které řešení nebo myšlenka je nejvhodnější pro danou situaci a rovněž je v této fázi nejvyšší šance k nalezení vhodného kreativního řešení.

Zatímco Wallas se zaměřoval na proces kreativního myšlení, Guilford se zaměřoval na měření a kategorizaci inteligence. Wallasova práce se také více zaměřovala na sociální psychologii a psychologii osobnosti, zatímco Guilfordova práce byla více zaměřena na kognitivní psychologii a výzkum inteligence. Oba výzkumníci však přispěli k rozvoji psychologie a jejich přístupy k výzkumu byly velmi odlišné, ale přesto významné. Wallasova teorie kreativity ovlivnila mnoho dalších výzkumníků a Guilfordova strukturální analýza schopností se stala významnou metodou pro měření inteligence.

1.3.3 Divergentní a konvergentní myšlení

Jak již bylo zmíněno, J. P. Guilford se v polovině 20. století věnoval výzkumu, který byl zaměřen na kreativitu a s pomocí svých kolegů zmapoval duševní pochody probíhající v mysli člověka s důrazem na proces tvořivosti. Guilford pojmenoval pět typů duševních operací z nichž byly dva označeny jako nejdůležitější a byly jimi konvergentní a divergentní myšlení.

Konvergentní myšlení (sbíhavé myšlení) se zaměřuje na hledání jednoho správného řešení problému. Tento přístup vychází z lineárního myšlení a logiky a obvykle se používá při řešení problémů, které mají jasně dané parametry a kritéria úspěchu. Tento typ myšlení rovněž využívá logického deduktivního procesu a účinného řešení problému. Naproti tomu divergentní myšlení (rozbíhavé myšlení) označuje myšlenkový pochod, ve kterém je typické velké množství produkce originálních a neotřelých nápadů, porovnávání rozdílných možností řešení identického problému, hledání a vytváření alternativ. Tento proces je spontánní, nelineární, na daný problém neexistuje jedna správná odpověď (na rozdíl od konvergentního myšlení). Divergentní myšlení zahrnuje fluenci, flexibilitu a originalitu. Podle Guilforda (1950) představuje divergentní myšlení potenciál pro kreativní myšlení a řešení problémů. Klíčovým slovem je zde potenciál, jelikož divergentní myšlení není synonymum pro kreativní myšlení, ale tento myšlenkový proces často vede k originalitě a ta zase vede ke kreativitě. (Novotná, Kuříková, 2020)

Porovnání obou těchto myšlení nabízí tabulka Edwarda de Bono z knihy *Lateral Thinking* (1970):

LINEÁRNÍ (konvergentní)	LATERÁRNÍ (divergentní)
Hledání jednoho řešení	Hledání alternativ
Hledání jednoho směru vedoucího k cíli	Tvoření různých směrů
Sekvenční postup	Dělání skoků
Hodnocení	Nehodnocení
Vylučování nepodstatných informací	Nevylučování nepodstatných informací
Statická klasifikace	Nestatická klasifikace
Zaručení minimálního řešení	Zvyšování šance nalezení maximálního počtu řešení (bez záruky)

Obr. 6,

Konvergentní a divergentní myšlení se tedy využívají v různých situacích a oblastech, a oba přístupy jsou důležité pro kreativitu a řešení problémů. Konvergentní myšlení může být efektivním způsobem, jak najít rychlé a správné řešení problému. Na druhé straně, divergentní myšlení je důležité pro hledání nových a inovativních řešení a taktéž pro rozvoj kreativity. Obvykle se používají společně, což umožňuje myšlení „out of the box“, přičemž konvergentní myšlení může být použito ke kontrole a ověření výstupů divergentního myšlení.

1.3.4 Kreativní myšlení

Jak bylo zmíněno výše, současné modely se ubírají dvěma směry. V některých je kladen důraz na myšlení divergentní, v jiných na myšlení konvergentní. Divergentní myšlení je tedy spojováno s kreativitou a konvergentní s myšlením kritickým. Tyto dvě různá myšlení se často vyskytují v souvislostech a stále více se používá sloučený výraz kreativní myšlení.

Cílem kreativního myšlení je rozvoj schopnosti přicházet s novými a originálními myšlenkami a přístupy je neocenitelná ve všech oblastech života, včetně práce, vzdělávání a osobního rozvoje. Je tedy žádoucí jej u dětí rozvíjet a podporovat.

Kreativní myšlení označuje proces vytváření nových a inovativních myšlenek a řešení problémů a zahrnuje neobvyklé kombinace myšlenek, asociace a přechod mezi různými

oblastmi myšlení. Kreativní myšlení umožňuje hledat nové způsoby, jak vidět svět, řešit problémy a vytvářet něco nového. Tudiž i přesto, že je často spojováno s uměleckými a tvůrčími oblastmi, je důležité si uvědomit, že je aplikováno v mnoha oblastech lidské činnosti a všichni lidé ho mohou rozvíjet a zdokonalovat. V kreativním myšlení se často používají metody jako brainstorming, vizualizace, asociace, experimentování, zkoušení nových věcí, učení se z chyb a také divergentní myšlení, což je proces zmíněný v předchozí kapitole. (Novotná, Kuříková, 2020)

Další důležitou součástí kreativního myšlení je schopnost překonávat překážky a neúspěchy, což může vést k novým přístupům a řešením. Kreativní myšlení je klíčové pro inovaci a hledání nových a efektivních řešení problémů.

1.3.5 Vliv sociálního prostředí v rodině na kreativní děti

Z přehledu studií vyplývá, že sociální prostředí a biologické a psychologické předpoklady mají velký vliv na lidské schopnosti. Prostor pro rozvoj dětí talentovaných kreativními schopnostmi z velké části utváří rodiče, učitelé a jiní dospělí jedinci, kteří oceňují intelektuální a uměleckou činnost talentovaného dítěte a nabízejí mu podněty a činnosti, které ho dále stimulují. (Dacey, Lennon, 2000) Svou roli hrají ale také faktory jako počet dětí, které jsou ve stejné domácnosti, finanční zázemí rodiny, prostor, ve kterém rodina žije, zaměstnání a vzdělání rodičů, atmosféra a celkové klima, které v rodině panuje atd. (Hříbková, 2009)

Robert J. Sternberg se věnoval výzkumu kreativity a faktorům, které ovlivňují rozvoj kreativního myšlení u dětí a v knize "Handbook of Creativity" popisuje několik výzkumů, které se týkají vlivu rodinného prostředí na kreativitu dítěte. Sternberg zjistil, že děti, které vyrůstají v rodinách, kde jsou podporovány kreativní aktivity a myšlení, mají větší pravděpodobnost, že budou mít vysokou úroveň kreativity.

Závěrem lze říci, že Sternbergův výzkum ukazuje, že rodinné prostředí může mít velký vliv na rozvoj kreativity u dětí. Podpora tvořivého myšlení a pozitivní podpůrné prostředí mohou být klíčové faktory pro rozvoj kreativního myšlení u dětí. Ke stejnému názoru došli výzkumem také Bonnie Cramond a Kyung Hee Kim (2008). Ve svém výzkumu se tedy zaměřím rovněž na to, jakým způsobem jsou talentovaní žáci výtvarné výchovy

stimulování rodinným zázemím a jaké příležitosti jsou jim k rozvoji poskytnuty ze stran rodičů a rodiny. Tento aspekt se pokusím výzkumnými otázkami potvrdit nebo vyvrátit.

1.3.6 Jaký vliv má vrstevnická skupina na kreativitu dětí

Pro vývoj dítěte je okolní sociální prostředí velmi důležitým faktorem. Prostor mezi vrstevníky a jeho vliv na dítě tvoří nedílnou součást jeho osobnosti. Vzájemná interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot. Jelikož však talentované děti mají mnohdy odlišné zájmy a v některých oblastech jsou před svými vrstevníky napřed, může docházet ke komunikačním šumům a velmi složité komunikaci ve společnosti stejně starých dětí.

Jedním z výzkumníků, kteří se zabývali vlivem sociálního prostředí mezi vrstevníky na kreativní děti, byl americký psycholog a pedagog E. Paul Torrance. V roce 1962 provedl Torrance výzkum, který zkoumal vliv sociálního prostředí mezi vrstevníky na kreativní děti. Jeho studie ukázala, že děti, které jsou obklopeny vrstevníky, kteří jsou kreativní, jsou samy většinou kreativnější. Naopak děti, které jsou obklopeny méně kreativními jedinci, jsou rovněž méně kreativní. Torrance také ukázal, že sociální prostředí může mít vliv na to, jak děti vnímají svou kreativitu a zda ji budou rozvíjet nebo potlačovat. Děti, které jsou vrstevníky podporovány a povzbuzovány k projevům kreativity, mají větší pravděpodobnost, že budou dále rozvíjet své kreativní schopnosti. (Torrance, 1964)

Hříbková se ve své knize *Nadání a nadaní* (2009) domnívá, že zjišťování popularity talentovaných dětí pouze ve školním prostředí je nedostatečné a je potřeba zaměřit se také na ostatní skupiny, ve kterých takové děti figurují – například zájmové kroužky apod.

Ze zjištěného tedy vyplývá, že děti, které se obklopují kreativními vrstevníky mají větší tendence a předpoklad pro rozvoj vlastní kreativity, jelikož jim tato skutečnost vytváří jakýsi hnací motor pro dosažení požadované míry kreativity. Sdílení nápadů a myšlenek v rámci skupiny povzbuzuje děti k rozvoji své kreativity a podporovat jejich vlastní tvůrčí myšlení, zároveň jsou si děti vzájemnou podporou a prostředníky pro poskytnutí zpětné vazby.

1.3.7 Vztah kreativity a motivace

Motivace hraje v kreativité žáků klíčovou a nepostradatelnou roli. Pokud je žák dostatečně motivovaný, má tendenci být aktivnější, vynalézavější, zvědavější, inovativnější a originálnější ve svém myšlení a následně kreativní tvorbě. Motivaci můžeme podrobněji rozdělit na vnitřní, která vychází z vlastního zájmu a potřeb daného žáka a vnější, pro kterou jsou primární faktory, které přicházejí od okolí formou uznání, pochval apod. Rozvojem obou těchto sfér současně dosáhneme vyváženosti, které je pro žáky potřebné pro správnou hladinu motivace ke kreativitě.

Způsobů, jak žáky ke kreativní činnosti motivovat, je několik. Některé způsoby zmíním:

Zajímavé úkoly a projekty: Důležité je, aby téma žáka zaujalo a upoutalo. Pokud jsou úkoly a projekty, zajímavé a relevantní, stávají se tak pro žáka stimulem k větší kreativitě a inovaci. To stejné platí pro zadání úkolů. Pokud si studenti uvědomí, že to, co se učí, má skutečné uplatnění a že mohou mít vliv na své okolí, budou pravděpodobně motivovanější a angažovanější.

Pozitivní prostředí: Jak již bylo výše zmíněno, pozitivní prostředí je taktéž klíčové pro podporu kreativity. Pokud žáci cítí, že jsou v prostředí, kde jsou jejich nápady a přínosy vítány a respektovány, budou se cítit více motivováni k přemýšlení a experimentování. Je podporována jejich zvědavost, nápaditost a originalita.

Otevřenost: S pozitivním prostředím úzce souvisí také volnost projevu. Když jsou žáci vedeni k přemýšlení a vytváření svých vlastních nápadů a cest, cítí se více angažováni na výtvarné činnosti a mají chuť přidat svůj vlastní nápad a originalitu do výtvoru. Volnost a možnost vlastního myšlení a projevu, má velmi pozitivní účinek na podporu vnitřní motivace žáka.

Emancipace: Podporování samostatnosti a nezávislosti je dalším nedílným faktorem, který podporuje vnitřní motivaci žáka. Když jsou žáci schopni řídit své vlastní kreativní procesy a mohou si je upravovat dle své libosti, jsou více motivováni ke kreativitě.

Možnost experimentovat: Jestliže mají žáci možnost experimentovat a zkoumat nové možnosti a postupy, jsou motivováni k větší kreativitě. Pokud je žákům toto umožněno, je

opět povzbuzena jejich vnitřní motivace, jelikož žák bude zvědavý a bude si chtít své nápady vyzkoušet, bude chtít s nápady experimentovat.

Pochvala a uznání: Také pochvala a uznání je pro žáky velkým stimulem a signálem, že svou práci odvedli dobře a dokázali ostatní svým výtvořem zaujmout a prosadit svůj nápad a inovaci. Uznání může být uděleno učitelem, ale také spolužáky.

Podpora a povzbuzení: Když jsou studenti podporováni a povzbuzováni, aby se pokusili o nové věci a nebáli se chybovat, nebudou se bát experimentovat a nebudou mít strach z případné chyby. Povzbuzení a podpora při přemýšlení mimo tradiční způsoby, přinese pravděpodobně vynalézavější a kreativnější nápady.

Všechny tyto faktory mohou mít pozitivní vliv na kreativitu žáků a mohou jim pomoci rozvíjet své schopnosti a potenciál. (Stehlíková, 2018) V praktické části své diplomové práce se na tyto faktory zaměřím a zjistím, jaké možnosti mám jako pedagog vytvořit pro děti co nejvhodnější prostředí, které bude jejich motivaci ke kreativitě stimulovat nejvíce a bude jim nejpřínosnější, bude pro ně nejvíce atraktivní a navrhnu metodologie, díky kterým se k tomuto ideálnímu prostředí budou moci pedagogové co nejvíce přiblížit.

2 Praktická část

Již z názvu je patrné, že tato diplomová práce má výtvarné zaměření. Pomocí rozhovorů s talentovanými žáky zjišťuji, co je pro ně v hodinách výtvarné výchovy přínosem, které situace a příležitosti je inspirují a jaké podmínky mohu jako učitelka nastavit pro žáky. Odpovědi žákyň porovnám se zbylými dětmi třídy. Rovněž vedu rozhovor s pedagogy z té samé školy, ve kterém zjišťuji, jak tyto pedagogové odhalují talentované žáky a jaké jim poskytují příležitosti.

2.1.1 Metody výzkumu

Na základě teoretických znalostí jsem jako nejvhodnější metody pro svůj výzkum vyhodnotila otevřené zúčastněné pozorování a hloubkové rozhovory s talentovanými žákyněmi, dále se skupinou zbylých dětí dané třídy a s pedagogy téže školy. Doplnila jsem o sledování a dokumentaci kreativního deníku talentované dívky. Tyto metody výzkumu jsem zvolila, protože jsem v blízkém osobním vztahu s žáky i kolegy dané školy, přirozeně se účastním denních životních aktivit žáků a rovněž žáky dobře znám.

Otevřené zúčastněné pozorování je možno definovat jako dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevovat a zároveň jsou o takovém pozorování informováni ti, jež jsou pozorováni a v ideálním případě ještě udělí svůj souhlas, což se také v mém případě stalo (Švaříček, Šed'ová, 2014). Jakožto zúčastněný pozorovatel jsem zastávala dvě pozice, tedy účastník interakcí a dále pozorovatel. Při pozorování jsem si všímala nejen postupu výtvarné tvorby, organizace práce, prostředí, komunikace mezi jednotlivými žáky, experimentování, ale také reakcí žáků na faktory zasahující do jejich prostředí a případné pozitivní i negativní změny v jejich tvorbě.

Hloubkové rozhovory jsem s žáky i s pedagogy vedla na základě výzkumných otázek, které jsem sestavila, abych získala co nejpřesnější informace o talentovaných žákyních a jejich preferencích pro výtvarnou tvorbu. Při hloubkovém rozhovoru jsem pomocí otevřených otázek porozuměla pohledu žáků i pedagogů na danou problematiku. Hloubkový rozhovor jsem vedla polostrukturovaný, jelikož jsem vycházela z předem sestaveného seznamu otázek a témat.

Pro provedení svého výzkumu jsem ve třídě vytvořila po dobu dvou po sobě jdoucích měsíců experimentální prostředí, ve kterém měli všichni žáci libovolný čas určený pro tvorbu, který si mohli rozvrhnout dle svých potřeb. Prostor během tvoření ovlivňovalo několik faktorů, které jsem sledovala a následně reflektovala. Posléze jsem nechala vyhodnotit samotné žáky, které z podmínek pro tvorbu byly negativní a které pozitivní. Dané prostředí jsem také několika prvky záměrně ovlivnila, abych mohla sledovat reakce žáků a dopad na jejich tvůrčí proces.

Informace ze zúčastněného pozorování a z hloubkových rozhovorů jsem poté sjednotila a sestavila z nich soubor závěrů a doporučení pro pedagogickou praxi a pedagogy.

Výběr a oslovení výzkumných subjektů
Metody výzkumu: otevřené zúčastněné pozorování, hloubkové rozhovory
Uspořádání materiálů a pomůcek
Časový harmonogram
Sběr dat: pozorování, poznámky, výtvarný postup, fotodokumentace, rozhovory
Transkripty rozhovorů s žáky a pedagogy
Uspořádání fotodokumentace výtvarných výtvorů
Analýza získaných dat
Triangulace
Interpretace výzkumných dat
Formulování výsledků výzkumu
Ověření výsledků výzkumu

Tab. 1, Protokol ukazující výzkumný postup

2.1.2 Výzkumná data

Mezi má výzkumná data se řadí transkripty rozhovorů (viz příloha diplomové práce) s talentovanými žákyněmi a pedagogy téže školy, které nabízejí hlubší vhled do jejich osobních zkušeností, motivací, vnímání podpory ve škole a výtvarných aspirací, dále výtvarné práce žáků, jež jsem rovněž dokumentovala a přidala do příloh v praktické části diplomové práce a z kterých se také skládají žakovská portfolia, kreativní deník žákyně a série výtvarných úkolů, které byly sestaveny pro potřeby výzkumu.

Rozbor dat mi umožnil identifikovat vzorce, které se objevují v odpovědích, což zahrnovalo opakující se témata, podobnosti v odpovědích, ale i rozdíly mezi různými skupinami žáků apod. Tím jsem získala přehled o důležitých aspektech zkoumaného tématu a pomohlo mi to formulovat závěry, které odpovídají na výzkumné otázky a vytvořit doporučení pro další kroky, například v oblasti vzdělávání talentovaných žáků ve výtvarné výchově.

2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro svůj výzkum jsem si vybrala čtyři talentované žákyně z pátého ročníku základní školy v Chomutově, zbylé děti téže třídy a několik pedagogů dané školy.

Období mladšího školního věku, přesněji pátý ročník prvního stupně základní školy, jsem si zvolila proto, neboť je pro můj studijní obor stěžejní a také se v takovém prostředí denně pohybuji. Žákyně níže blíže charakterizuji (pro zachování anonymity jsem se rozhodla využít pouze iniciály daných dětí):

N.N.	Introvert, úzký kruh přátel, tichá a pozorná, velice kreativní, diagnostikováno všeobecné nadání, na matematiku dochází do vyššího ročníku, zájmy – výtvarná činnost, hra na flétnu, čtení, studium plazů.
N.M.	Introvert, úzký kruh přátel, pozorná, velice ambiciózní, pochází z rodiny hudebníků, nadání na hudební a výtvarnou výchovu, zájmy – hra na flétnu a klarinet, zpěv ve sboru, výtvarná činnost, čtení, kroužek keramiky, péče o koně.
E.J.	Extrovert, v kolektivu velmi oblíbená, často nepozorná (ztrácí se ve svých myšlenkách), mívá velice originální nápady, vtipná, nadání na výtvarnou výchovu, skvěle ovládnutá geometrie, přestup ve 4. třídě z jiné školy, zájmy – skaut, šerm, výtvarná činnost, chovatelský kroužek zaměřený na péči o zvířata, čtení.
J.P.	Extrovert, v kolektivu velmi oblíbená, hlasitý projev a živost, časté originální nápady a připomínky, spravedlivá, vtipná, nekonfliktní, diagnostikováno všestranné nadání, zájmy – softball, gymnastika, dějepis, čtení, výtvarná činnost, hudební nauka a hra na kytaru.
Skupina B	Do skupiny B se řadí zbývající část žáků dané třídy. Jedná se o dívky i chlapce z nichž se nikdo nevěnuje výtvarné výchově ve volném čase.
Oslovení pedagogové	Skupina pedagogů ze stejné školy jako všichni ostatní žáci, všichni vyučují výtvarnou výchovu, někteří na prvním stupni, jiní na druhém. Praxe těchto pedagogů se pohybuje v rozmezí od 6 do 30 let.
Třídní učitel zkoumané	V roli třídního učitele zkoumané třídy se nacházím já sama. Díky této skutečnosti děti dobře znám, mám jejich důvěru a lépe jsem dokázala

třídy	pochopit jejich myšlenky a vyjádření. Jsem tedy ve výzkumu zaangažovaná, jsem si vědoma toho, že moje pozorování není nestranné, na druhou stranu mám velký vhléd do výzkumné situace.
-------	--

2.3 VÝTVARNÉ ÚKOLY

Pro sledované období jsem připravila sérii výtvarných úkolů s vysokou mírou kreativity. Úkoly poskytují dětem široké spektrum uchopení zadání, prostor pro inovaci a berou ohled na jejich emancipaci. Úkoly nyní představím:

NÁZEV VÝTVARNÉHO ÚKOLU	ZADÁNÍ	POMŮCKY
RECEPT NA DOBROU NÁLADU	Nejdříve zkus v hodině slohu napsat, z čeho se podle tebe skládá recept na dobrou náladu. Co v takovém receptu nesmí chybět? Hezké počasí? Čas strávený s kamarádem? Pěkná kniha? Nebo snad hudba? Tento recept následně přetvoř do uměleckého díla. Můžeš malovat, stříhat, lepit, tisknout. Vše je dovoleno!	Čtvrtka, temperové barvy, fixy, pastelky, nůžky, lepidlo atd.
KUDY KAM?	Víte, jak vypadá plán metra například v Praze nebo Londýně? Jak by vypadal plán metra, který byste navrhovali vy? Ve dvojicích s kamarádem zkuste vytvořit plán stanic metra, které si vymyslíš. Čím jsou jednotlivé stanice zajímavé a co se na nich nachází? Kam až se metrem dostaneme? Vymyslet můžete cokoliv.	Velký arch papíru, temperové/akrylové barvy, fixy, lepidlo, nůžky, provázek, přírodniny.
VĚCI, KTERÉ NEPOSLOUHAJÍ	Pokus se přetvořit věci denní potřeby. Představ si, že tyto věci zbláznily, neposlouchají a nadále nechtějí plnit svůj účel. Na tobě je vymyslet, jaký účel budou nově věci plnit a	Papír, čtvrtka, řezák na papír, nůžky, lepidlo

	čím budou zajímavé.	
ARCHITEKTURA K SEŽRÁNÍ	Představ si, že jsi známý stavební architekt a tvým úkolem je vytvořit zajímavou stavbu. A víš, co je na té stavbě nejlepší? Na konci ji budeš moci sníst. Tedy alespoň část z ní. Budeš totiž tvořit z marshmallows a špejlí. Do stavby můžeš navíc zakomponovat cokoliv, co se ti do ní bude hodit.	Marshmallows, špejle, dřívka
NEROZBITNÉ NÁDOBÍ	Stalo se ti někdy, že jsi doma rozbil mamčin oblíbený kus nádobí? S tím je nyní konec. Založte se spolužáky firmu na výrobu nerozbitných misek. Vyrobíš ji totiž jednoduše pomocí lepidla a nafukovacího balonku! V jakém stylu misku vyzdobíš? A jaký bude mít tvar a barvy? To je pouze na tvé fantazii! Pomocí ozdob a barev dej misce originální podobu.	Lepidlo, nafukovací balónek, barevné papíry, ozdoby, nůžky
POHLED UMĚLÝM OKEM	Přes fotoaparát na tvém mobilním telefonu zkus vytvořit zajímavou fotografii kamaráda. Následně fotografii vytiskneme v černobílé podobě a tvým úkolem bude fotografii zajímavě dokreslit.	Mobilní telefon s funkčním fotoaparátem, tiskárna, papír, pero/centropen
SŮL NAD ZLATO	Napadlo tě už někdy, že sůl se dá použít jinak, než na vaření? Pomocí soli můžeme vytvořit zábavné obrazy, portréty, krajiny a tak dále. Stačí obarvit sůl, namokřit čtvrtku a můžeš se dát do tvoření!	Sůl, lepidlo, čtvrtka, potravinářské barvivo, pytlík pro obarvení soli, skleněné vázy/zavařovací sklenice, přírodniny

SVĚTELNÁ SCENÉRIE	Určitě jsi někdy zkoušel kouzla baterky, která vrhá stíny předmětů nebo rukou na zeď. Vyzkoušíme něco podobného pomocí písku nebo mouky. Na průhledný podklad vytvoř prsty zajímavou scénérii, kterou následně zespoda podsvítíme baterkou. Následně ti bude procházet světlo pouze místy, ve kterých jsi nenechal žádnou mouku/písek.	Libovolný průhledný podklad, písek/mouka, baterka
TVARY V HLAVNÍ ROLY	Vezmi si do ruky pero nebo barevný centropen a vytvoř zajímavou kresbu za pomoci pouze jednoho tebou vybraného geometrického obrazce. Dbej na čisté a pečlivé linie.	Čtvrtka, pero, barevné fixy
VŠUDE DOBŘE, DOMA NEJLÉPE	Představ si, že jsi právě koupil starší nevyužívaný dům za městem. Zatím máš v ruce pouze architektonický návrh. Pokus se tento návrh přestavbou nebo dostavbou vylepšit. Navrhni i vnitřní zařízení prostoru. Upravovat můžeš buď volnou kresbou nebo si vezmi na pomoc rýsovací potřeby.	Čtvrtka, tužka, pravítko, kružítko

2.3.1 Reflexe výtvarných úkolů na základě pozorování

Výtvarný úkol – Recept na dobrou náladu

Zmíněný výtvarný úkol poskytl dětem dostatečnou volnost pro vlastní interpretaci a kreativní řešení. Možnosti, jak výtvarný úkol uchopit, byly neomezené a nabízelo se několik výtvarných technik, kterými úkol zpracovat. Nejdříve došlo k zamyšlení se nad problematikou během hodiny slohu, ve které děti vymyslely a napsaly svůj recept na dobrou náladu, přičemž se jednotlivé popisy lišily rozsahem a barvitostí. U vzorku zkoumaných talentovaných žákyň se objevovaly promyšlené myšlenky a nápady, které měly návaznost a určitou originalitu, zmíním výpovědi dle N.N.: „*k mé dobré náladě velmi přispívá dobrý pocit z kvalitně odvedené práce, když vím, že jsem se opravdu snažila a*

dala jsem do práce maximum, zamyšlení se nad problematikou v hodině matematiky, které vedlo k vyřešení problému jinou cestou, odhalení gramatické chyby v učebnici, pochvala od uznávaného člověka, příjemně strávený den ve třídě, vyřešení problému v kolektivu, zvládnutí testu, získání nového poznatku, který mě zajímá, rozhovor s kamarády, těšení se na blízkou zajímavou událost, příroda, zvířata apod.“ Dívky šly na rozdíl od ostatních žáků více do hloubky, více se zamýšlely nad tím, co je pro ně v životě důležité a rovněž se pokoušely o kreativní vyjádření se. Ostatní děti se příliš nezamýšlely nad technikou zpracování, ale spíše nad tím, které materiální věci jsou pro ně důležité.



Obr.1, N.N. na něm ukázala svou náladu, které rozumí jako něčemu, co se během dne mění a prolíná, proto se rozhodla pro tvorbu svého díla využít tisk pomocí šablon. Tiskovými šablonami tiskla různé motivy, které umisťovala přes sebe.



Obr. 2, skupina B volila spíše jednodušší znázornění v podobě jednotlivých malých obrázků. U těchto žáků se objevovaly spíše jednodušší a běžnější záležitosti a materialistické věci, jako například – dobré jídlo, dobrá známka, spánek, počítač, televize, telefon, PlayStation apod. rozmístěných po ploše čtvrtky. Nejčastěji volili pastelky a fixy. Sdělení výtvaru je stručné a jasné.

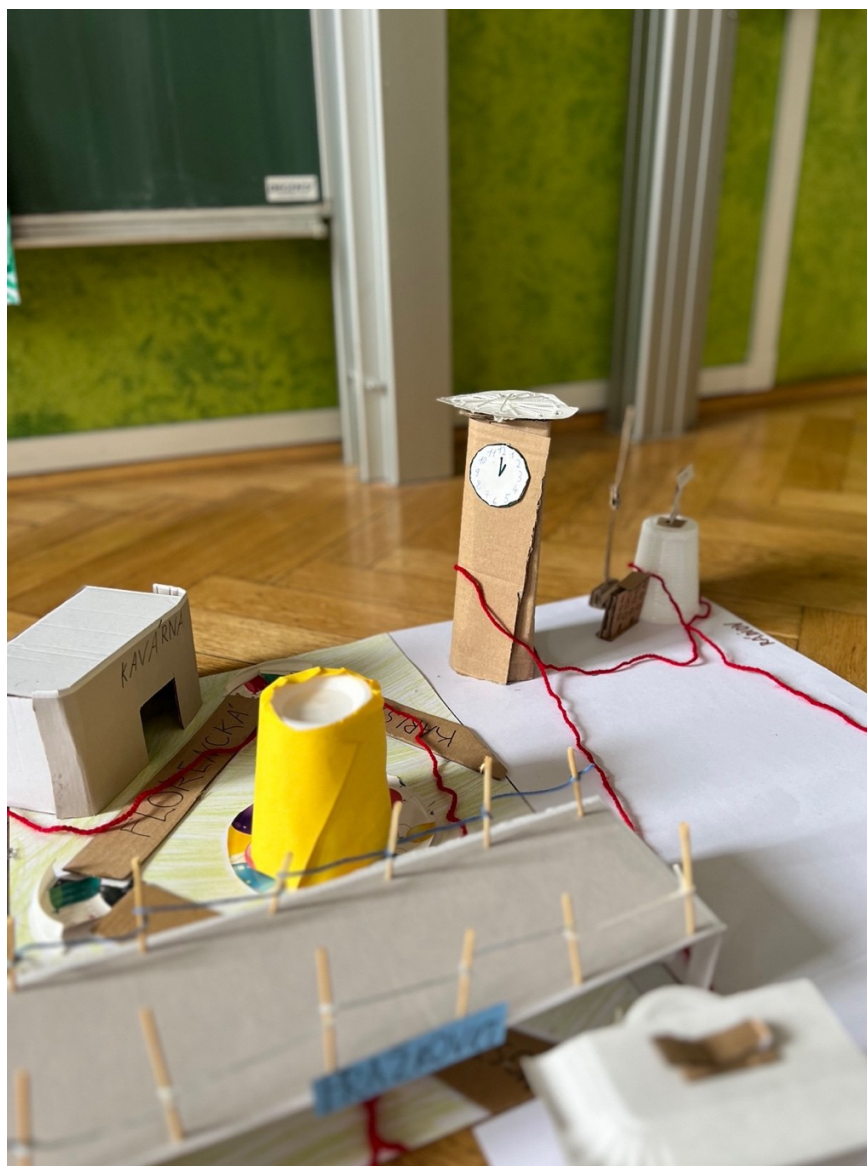
Výtvarný úkol – Kudy kam?

Výtvarný úkol pro tvorbu metra skýtal možnost skupinové práce a vzájemné sdílení nápadů a inspirací. Tvorba skupin byla libovolná, talentované dívky tedy měly možnost společné práce s ostatními méně talentovanými žáky a v některých skupinách se tak i stalo. Skupiny společně mohly komunikovat a práci si rozčlenit a vzájemně se inspirovat, což se také dělo. Děti si společně prezentovaly nápady, aby nedocházelo k opakování stejného nápadu několikrát. Stanice metra mohly být libovolně pojmenované, vyzdobené apod.

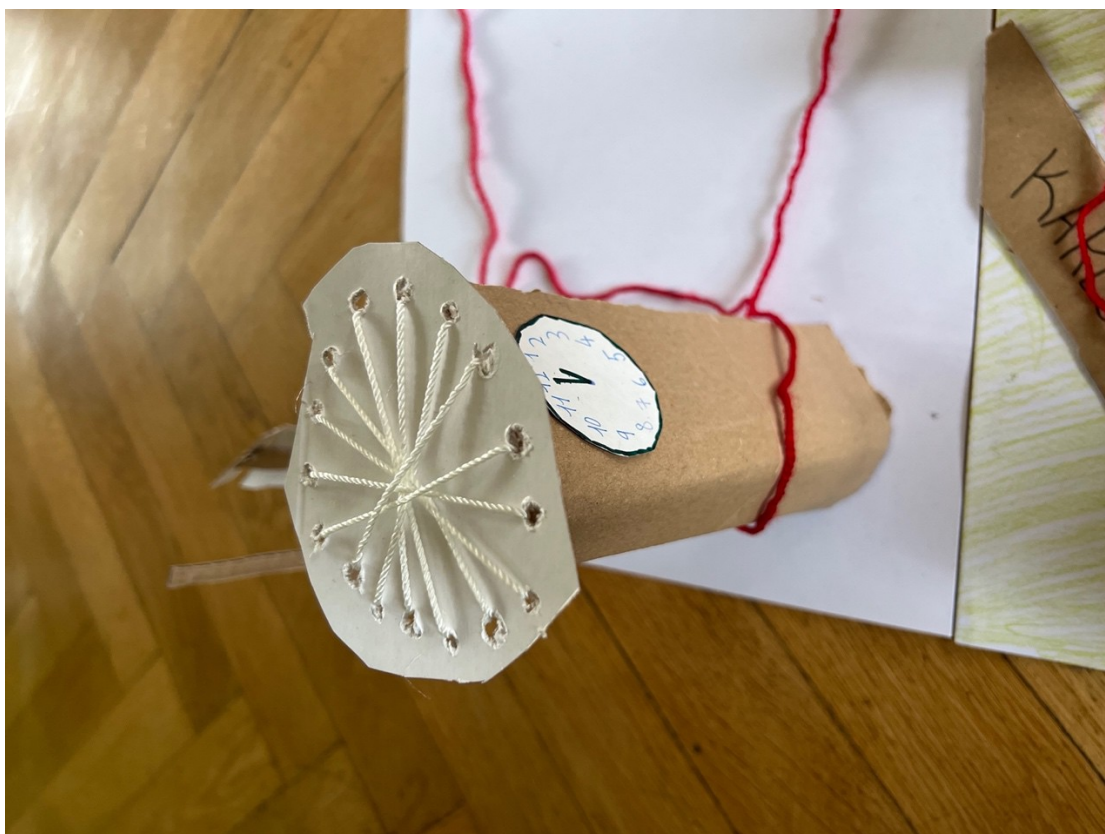
Před samotnou organizací stanic metra si děti společně vytvořily velký plán, kde se pokusily naznačit provázanost metra a nejdříve pochopit jeho podstatu putování městem (viz obrázek níže).



Obr. 3, společný plán metra



Obr. 4, E.J., J.P. se rozhodli pro tvorbu 4 stanic, které doplnili o 3D stavby. K tvorbě staveb použili různé materiály, jako například plastové kelímky, papírové tácky, karton, krabice, provázky, špejle apod.

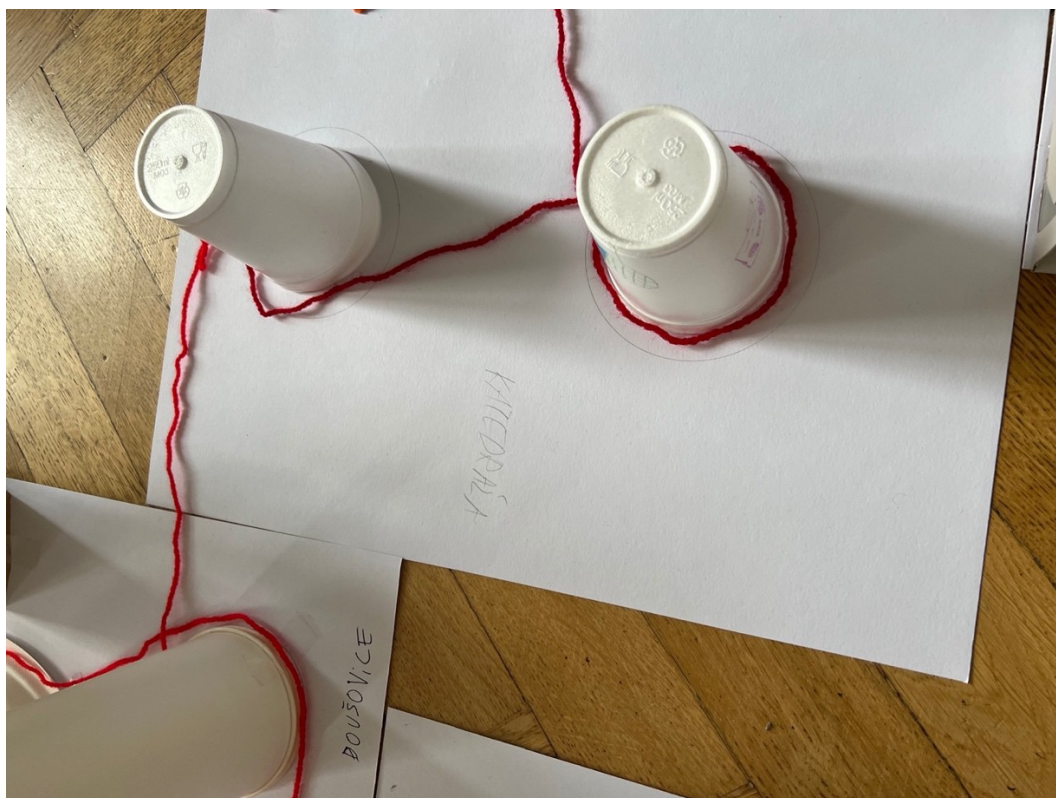


Obr. 5, N.N. a N.M. zařadily radnici s hodinami. U této budovy dívky prošily střechu bílou bavlnkou.



Obr. 6, dívky přidaly úsek zábavního parku na motivy Disney. Plán rovněž doplnily o 2D malby.

Skupina B, v podobě zbylých dětí této třídy, rovněž několik úseků metra, po vzoru talentovaných dívek přidala skupina kelímky, které popsala názvy stanic. V průběhu výtvarného bloku se skupiny obměňovaly a k talentovaným dívkám se přidávaly i ostatní děti této třídy, aby se od nich inspirovaly. Stavby méně talentovaných žáků ve výsledku však nebyly nijak propracované a spočívaly pouze v nalepení kelímku na čtvrtku.

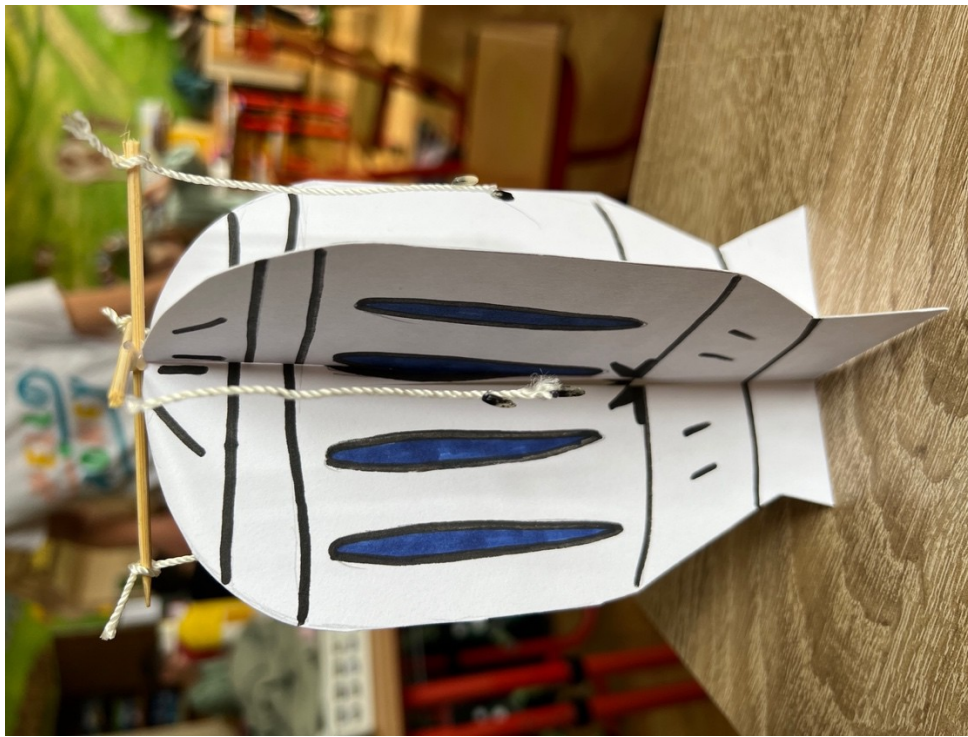


Obr. 7, ukázka stanice metra skupiny B

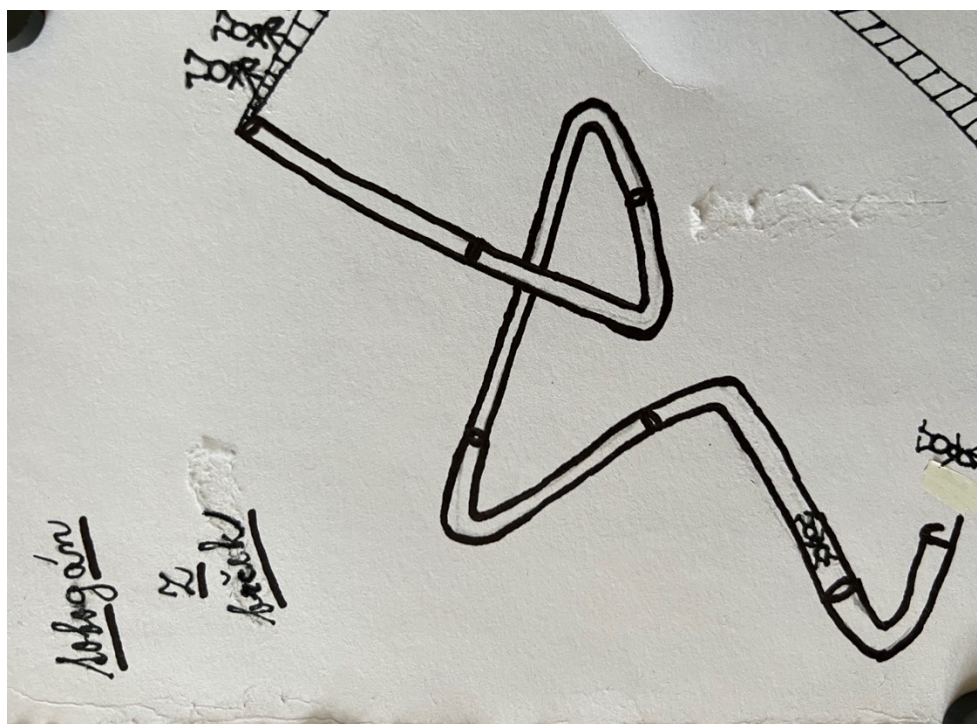
Výtvarný úkol – Věci, které neposlouchají

Výtvarný úkol vede k zamyšlení se nad věcmi, se kterými se setkáváme denně při jejich používání. Při zapojení vlastní fantazie a vytvořením obměny však můžeme těmto

předmětům vdechnout jinou, neobyčejnou funkci, která z všedních věcí udělá věci nevšední, originální a nové.



Obr. 8, N.M. na čtvrtku navrhla jednoduchý model kuchyňského mixéru. Následně na vrchní stranu mixéru tavnou pistolí nalepila dva kusy špejlí a na konce špejlí přivázala tenké provázky, na které tavnou pistolí nalepila zrnka rýže obarvená na černo. Zrnka rýže představovala hmyz a mixéru vdechla novou funkci – kolotoč pro hmyz.

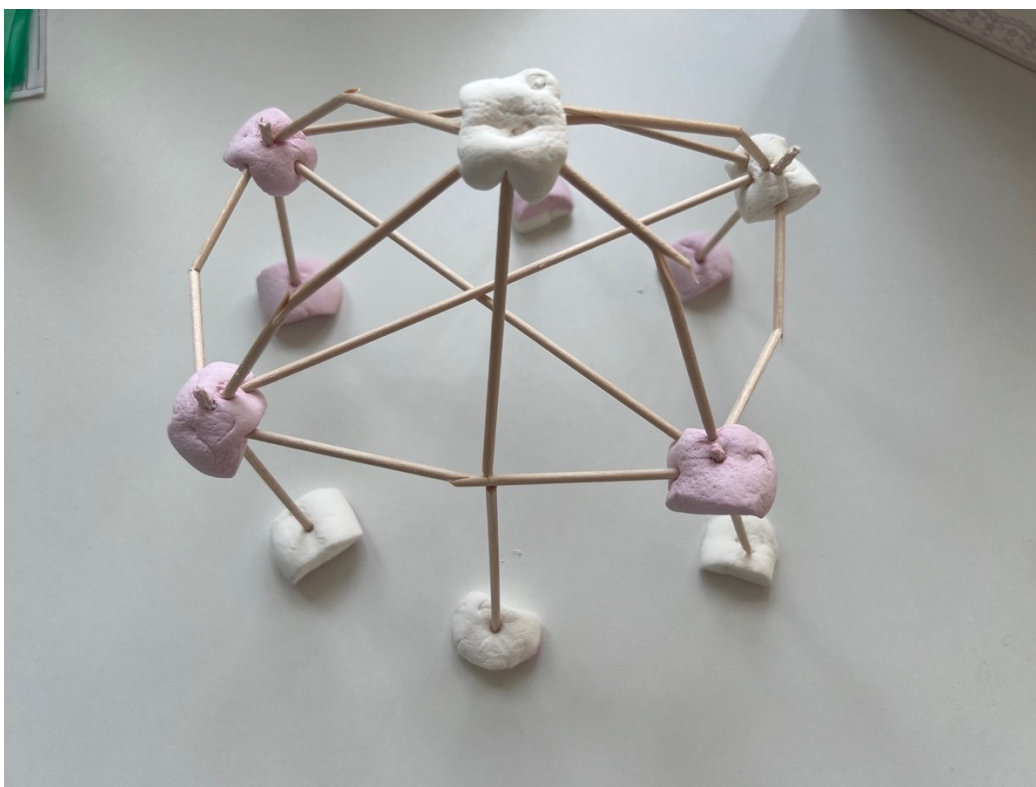


Obr. 9, skupina B se dostala do fáze, kdy pouze přetvářela nápad od N.M. a vymýšlela nové užití všedních předmětů pro mravence, tentokrát však v podobě 2D kreseb a maleb.

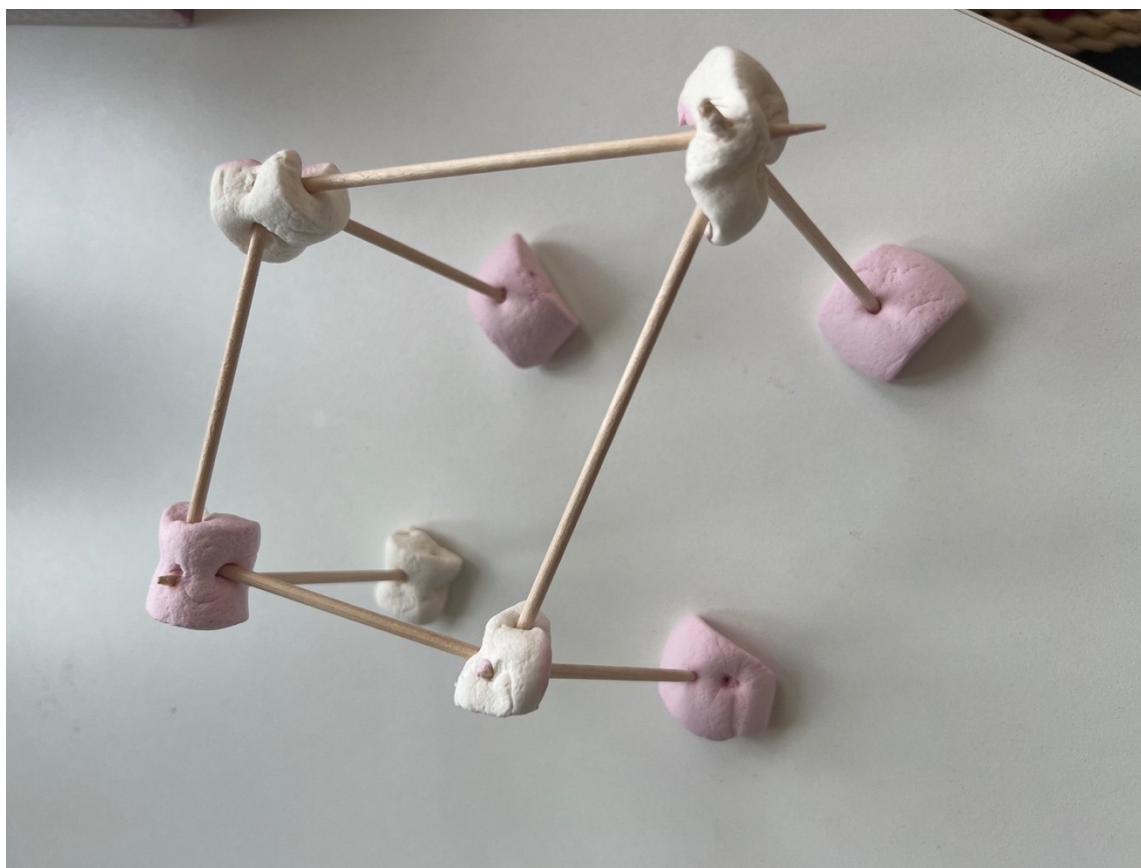
Děti navíc nebyly příliš pečlivé, čtvrtky se jim ohýbaly a přílišnými úpravami a gumováním do nich udělaly i rýhy a trhliny.

Výtvarný úkol – Architektura k sežrání

V úkolu si děti zkusily experimentovat s různými novými materiály, ze kterých vytvářely hotové kompozice. Museli přijít na vhodné rozmístění a kombinace, aby jejich výtvar byl stabilní. Tento úkol vyžadoval vysokou míru preciznosti a především trpělivosti, jelikož nebylo lehké vytvořit stabilní budovu větších rozměrů.



Obr. 10, N.N. pomocí marshmallows a špejlí vytvořila velkou budovu, kterou by ráda v budoucnu vlastnila a vybudovala – ošetrovnu pro plazy. Tuto budovu ozvláštnila střechou, která měla připomínat želví krunýř. Špejle lámala a ohýbala do požadovaných tvarů a zakřivení, hrála si s tvary (viz obrázky na následujících stranách).



Obr. 11, skupina B se spíše přiklonila ke stavbě jednodušších staveb, například domku bez střechy, který obsahoval menší počet použitého materiálu, byl menších rozměrů, lehce nepřesný a nebyl příliš bytelný a stabilní (viz obrázky na dalších stranách).

Výtvarný úkol – Nerozbitné nádoby

U tohoto výtvarného úkolu bylo potřeba si svou práci dobře časově rozvrhnout. Než dají děti misku z lepidla schnout, je potřeba, aby již byla ozdobená dle potřeby, jelikož po zaschnutí už bude miska hotová. Je tedy potřeba si nejdříve nachystat ozdoby a až poté se pouštět do samotné misky. S touto částí měla Skupina B poměrný problém. Nepřipravila si

dostatečně dopředu zdobící prvky a následně jim v průběhu zdobení miska již zasychala. Talentované žáčky zvládly organizaci práce lépe.



Obr. 12, E. J. vyzdobila svou misku za použití prvků kubismu, pro což se rozhodla na základě nadšení z kubistické výstavy, čímž opět prokázala nadstavbovou kulturní a uměleckou znalosť. Po zaschnutí lepidla do požadovaného tvaru horní hranu misky ještě nůžkami vytvarovala do vlnovky. Miska byla pevná, stabilní a držela svůj tvar. Do misky umístila své oblíbené gummy (viz obrázky na následující straně).



Obr. 13, skupina B měla ve většině případů misku nedozdobenou, jelikož si nepřipravili dostatečné množství ozdob a nebyli tak precizní. Také se jim často stalo, že miska neměla dostatek vrstev lepidla, proto byla tenká, potrhala se a nedržela svůj tvar.

Výtvarný úkol – Pohled umělým okem

Tento výtvarný úkol nabízí dětem seznámení se s další z výtvarných technik, přesněji kombinaci práce s digitálními technologiemi a kresbou. Při tvoření fotografií můžou žáci popustit uzdy svých fantazií a využít například zajímavé okolí jako orámování fotografie.



Obr. 14, N.N. vyfotografovala kamarádku stojící na její vlastní ruce. Přiblížením ruky blíže k fotoaparátu a oddálením postavy vyvolává fotografie pocit zaměněných proporcí.



Obr. 15, následně se pomocí kresby povedlo žákyni vyvolat dojem, že se její spolužačka nachází pod vodopádem.



Obr. 16, skupina B využila dotvoření svých fotografií spíše komickou formou, přidělávali si vzájemně kníry (viz přiložený obrázek), brýle, rovnátka apod.

Výtvarný úkol – sůl nad zlato

Výtvarný úkol poskytl otevřené spektrum řešení pro všechny žáky. Jediným aspektem, který musely splnit, byla práce se solí. Všechny talentované žákyně si s úkolem poradily velmi kreativně.



Obr. 17, J.P. si v pytlících obarvila sůl a následně na předem namočenou čtvrtku vytvořila mapu světa. Díky vlhké čtvrtce se barvy zakomponovaly do sebe a tvořily zajímavý přechod. Hotový výtvar působí velmi přirozeným a profesionálním dojmem.

Skupina B vytvořila rovněž zajímavá, avšak jednodušší díla především v oblasti abstrakce.

Výtvarný úkol – Světelná scénérie

Výtvarný úkol by se dal přirovnat k principu suché jehly, kdy ve finále světlo projde vyhloubenými místy. Obměnou výtvarného úkolu může být malování do mouky na tmavém podkladu. V této výtvarné aktivitě byl prostor pro tvorbu konkrétního scénérie, ale i abstrakce. Úkol vyžadoval preciznost a trpělivost a také originalitu. Jelikož zde nehrály

roli barvy, museli být žáci kreativnější při oddělování různých tvarů a vrstvení. Žáků tento výtvarný úkol poskytuje možnost experimentovat s různými tloušťkami a hloubkami linií, zkoumat perspektivu a porozumět tomu, jak tvarovat a manipulovat s prostorovými prvky. Výsledné výtvary jsme pomocí baterky podsvítili a na stropě tak vznikl velký obraz podle dané šablony.



Obr. 18, ukázka šablony



Obr. 19, J.P. se rozhodla pro ztvárnění oblohy, přičemž se pustila do práce s detaily a stínováním pomocí větší a menší vrstvy mouky a po konzultaci s talentovanou dívkou devátého ročníku se rozhodla k mouce přiřadit i sůl, která jí pomohla s detailnějším stínováním.



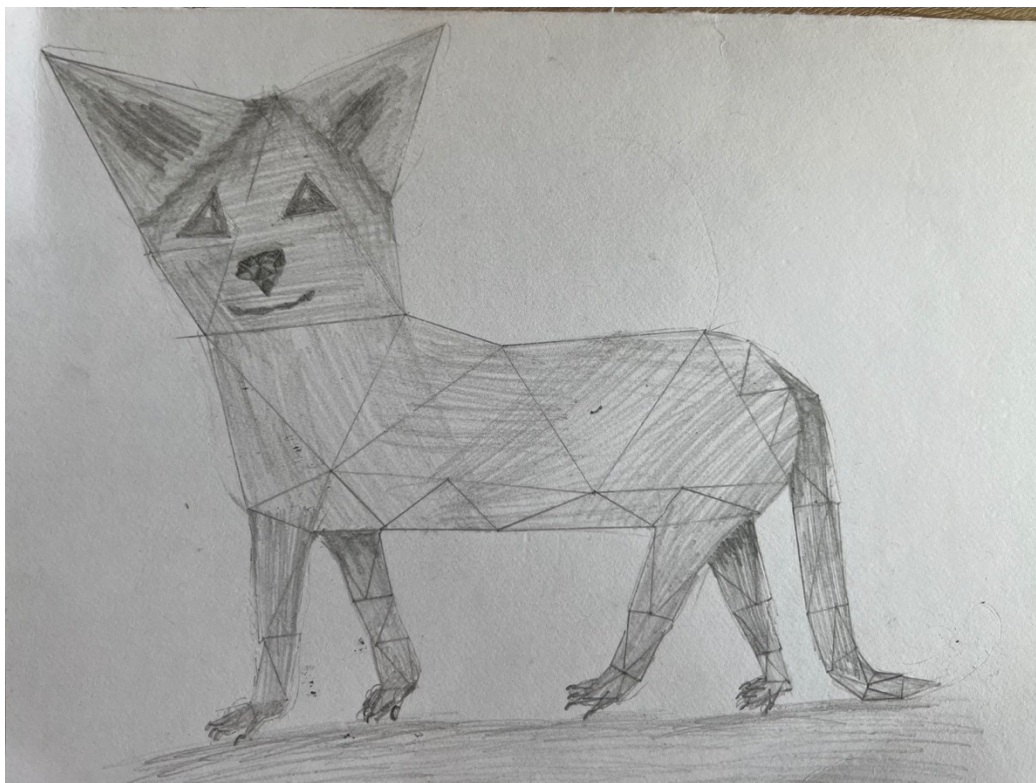
Obr. 21, ukázka šablony



Obr. 20, skupina B se povětšinou zaměřovala na tvorbu zvířat, osob a staveb, které tvořili pomocí jednoduchých obrysových linií.

Výtvarný úkol – Tvary v hlavní roli

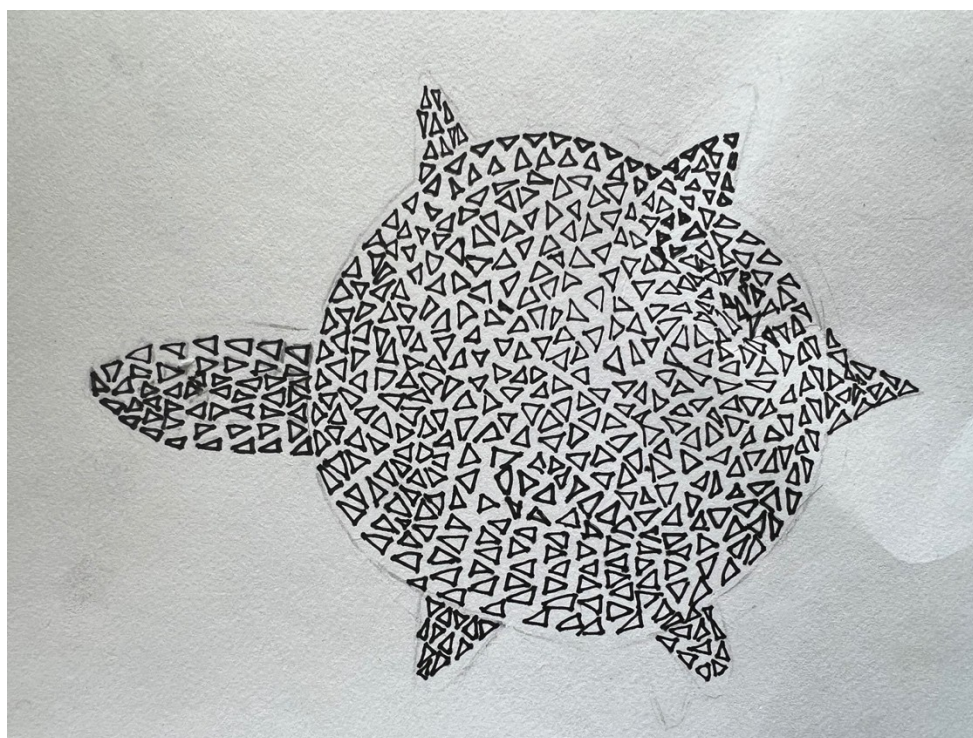
Výtvarný úkol cílil na porozumění strukturám a proporcím geometrických tvarů, vývoj vizuálního vnímání, experiment a využití geometrických dovedností. Žáci se učí užívat tvary k umělecké tvorbě a vnímají detaily, symetrii a snaží se vytvářet esteticky vhodné vzory.



Obr. 21, N.M. pomocí trojúhelníků vytvořila zajímavou kresbu psa



Obr. 22, E.J. znázornila portrét ženy z profilu



Obr. 23, N.N. znázornila podobu želvy.

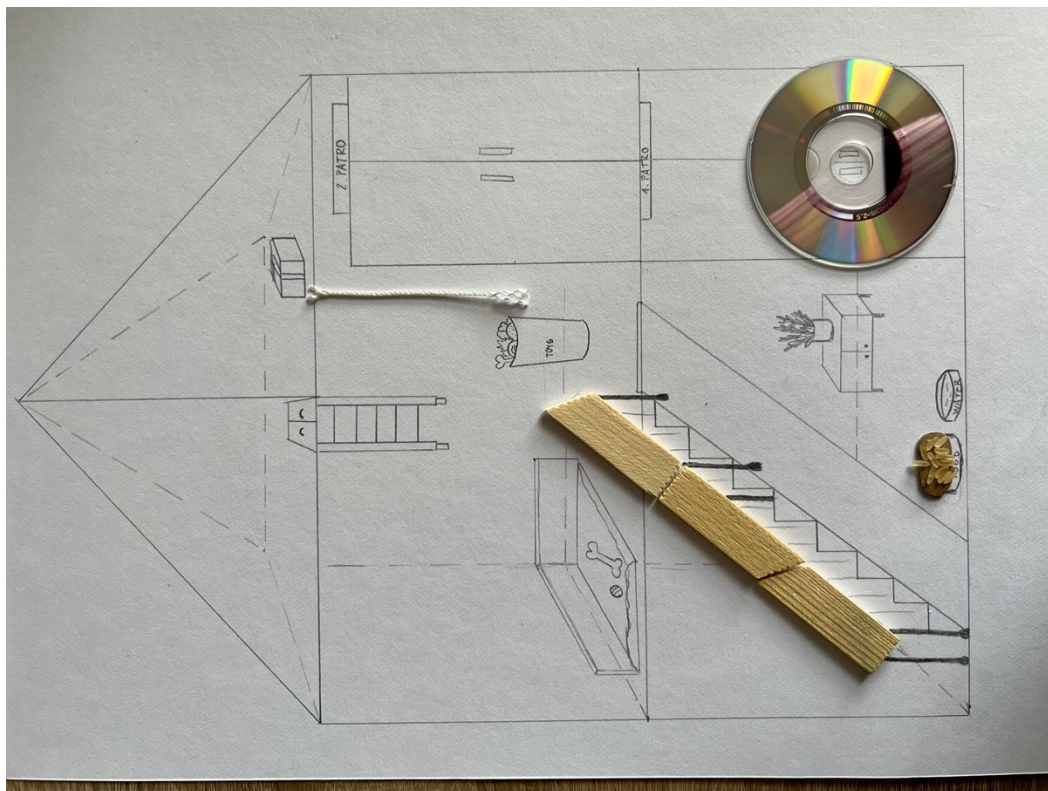


Obr. 24, skupina B se opět ve velké míře rozhodla pro formu abstrakce, kdy například jedno z dětí pomocí daného tvaru zaplnilo plochu čtvrtky a jednoduchými detaily dozdobilo.

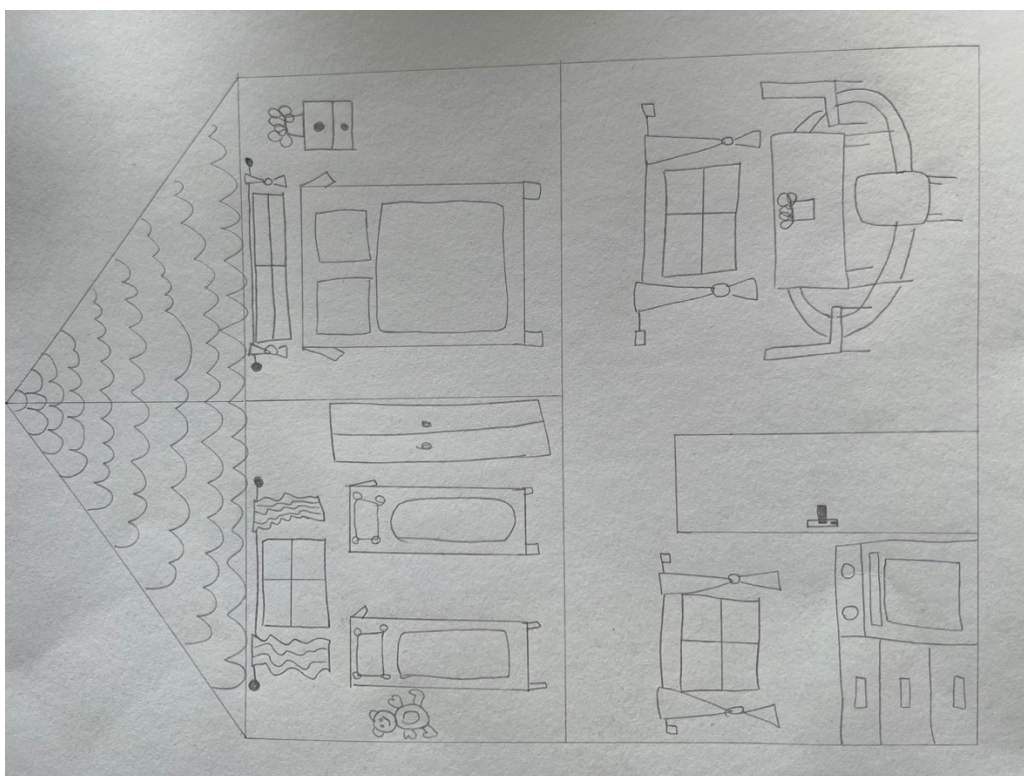
Výtvarný úkol – Všude dobře, doma nejlépe

Dotváření staveb dává žákům možnost přemýšlet kreativně a designovat své vlastní struktury. Žáci mohou experimentovat s různými tvary, velikostmi, proporcemi a materiály, aby vytvořili originální stavby. Navíc při architektonickém dotváření staveb žáci rozvíjejí své prostorové vnímání, přemýšlí o strukturách ve třech rozměrech, o vztazích

mezi jednotlivými částmi a o celkovém uspořádání stavby. Tím se posiluje jejich schopnost vnímat a porozumět prostorovým vztahům.



Obr. 25, E.J. se za pomoci rýsovacích potřeb rozhodla architektonický návrh předělat na dvoupatrový psí útulek, kde nezapomněla ani na výtah pro handicapované psy. Její výtvor byl precizní, dobře odhadla proporce stavby i její uspořádání.



Obr. 26, skupina B se snažila napodobit dům, ve kterém žije s rodinou. Docházelo ke kombinaci rýsovacích potřeb (v první části výtvarného bloku) a volné kresby (v pokročilejší části výtvarného bloku). Kresba byla poměrně detailní, ale nenesla známky dobře zvládnuté proporce domu.

2.4 ANALÝZA DAT

2.4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je ucelení a sestavení doporučeného prostředí, podmínek a příležitostí pro talentované žáky ve výtvarné výchově a v neposlední řadě také orientace při jejich správné identifikaci. Na základě poznatků z teoretické části a aplikace výzkumu se následně pokusím zjistit, jaké možnosti nastavení vhodných podmínek mají učitelé

základních škol a jaké možné nejlepší podmínky jsou schopni žákům ve svých hodinách výtvarné výchovy nabídnout.

Hlavní otázka, kterou si pro svůj výzkum kladu je: „**Jaké charakteristické rysy sledovat při identifikaci talentovaných žáků a jaké jsou vhodné podmínky a prostředí pro rozvoj kreativity talentovaných žáků ve výtvarné výchově?**“ Na základě této výzkumné otázky vytvořím soubor konkrétních otázek pro žáky a následně pro pedagogy.

Můj výzkum je kvalitativní, proto se v něm zaměřím na hlubší porozumění a interpretaci jevů a zkušeností z pohledu zkoumaných osob. Budu rovněž zkoumat aspekty lidského chování, postoje, motivace, interakcí a kontextuálních faktorů.

2.4.2 Analýza pozorování

Na základě podrobného pozorování tvorby žáků jsem se vrátila k teoretické části, ve které uvádím některé možné charakteristické rysy, jež ve své knize uvádí Cihelková (2017, str. 14 v teoretické části), které lze uplatnit při identifikaci talentovaných žáků a sestavila jsem přehled výskytu nebo absence těchto rysů u jednotlivých mnou zkoumaných žáků:

	<i>N.N.</i>	<i>N.M.</i>	<i>E.J.</i>	<i>J.P.</i>
<i>Je dítě výrazně napřed v některé oblasti vzdělávání?</i>	<i>Ano, matematika, český jazyk, přírodověda</i>	<i>Ne</i>	<i>Ne</i>	<i>Ano, matematika, český jazyk, přírodověda, zeměpis, dějepis</i>

<i>Má náročné zájmy, koníčky?</i>	<i>Ano, studium plazů ve volném čase</i>	<i>Ano, hudební nauka, hra na klarinet a flétnu</i>	<i>Ne</i>	<i>Ano, dějepis pro druhý stupeň základní školy</i>
<i>Má na svůj věk nezvykle bohatou slovní zásobu?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>
<i>Chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy?</i>	<i>Ano, vždy</i>	<i>Pouze občasně</i>	<i>Pouze občasně</i>	<i>Ano, vždy</i>
<i>Je zvědavá a stále se na něco ptá?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>
<i>Je schopná položit otázku, ke které musela dojít přes několik logických kroků?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ne</i>	<i>Ne</i>	<i>Ano</i>
<i>Je dobrým pozorovatelem s citem pro detail?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>
<i>Dává přednost náročným úkolům?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ve výtvarné výchově ano, v ostatních předmětech ne</i>	<i>Ano</i>
<i>Je napřed ve vývoji názorného, konkrétního a abstraktního myšlení?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ne</i>	<i>Ne</i>	<i>Ano</i>

<i>Je schopno uvažovat hypoteticky?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>
<i>Odmítá rutinní činnosti?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Většinou ano</i>	<i>Ano</i>
<i>Je netolerantní k nedokonalosti své i ostatních?</i>	<i>Ostatních ne, své ano</i>	<i>Ne</i>	<i>Ne</i>	<i>Ostatních ne, své ano</i>
<i>Odmítá příkazy a je přecitlivělé na kritiku?</i>	<i>Příkazy neodmítá, na kritiku je velmi citlivá</i>	<i>Ne</i>	<i>Ne</i>	<i>Příkazy neodmítá, na kritiku je velmi citlivá</i>
<i>Je perfekcionista?</i>	<i>Ano</i>	<i>Ano</i>	<i>Ne</i>	<i>Ano</i>

Pokusila jsem se vyhodnotit výše zmíněné rysy dle Cihelkové (2017) a dospěla jsem k tomu, že analýza potvrdila můj předpoklad, že se jedná o talentované žákyně a jejich výběr byl na místě, jelikož ani jedna z dívek nemá u žádné z charakterových rysů negativní odpověď. Rovněž jsem si všimla, že v některých charakteristikách se všechny dívky shodují.

K největší shodě však dochází u N.N. a J.P. a dvojice N.M. a E.J., což potvrzují i jejich podobné povahy, které se promítají do jejich každodenního chování a přátelství na poli třídy. Rovněž mi to pomohlo dívky opět o něco lépe poznat a dává mi to ukazatel k tomu, na které jejich vlastnosti se zaměřit a poskytnout jim v dané oblasti potřebnou podporu.

2.4.3 Rozhovory s talentovanými žákyněmi

Při sestavování otázek pro talentované studenty jsem se zaměřovala na to, jak žáci vnímají prostředí, ve kterém tvoří, co je stimuluje a motivuje a co jim naopak v tvorbě stojí překážkou, jaký vliv má na jejich tvorbu čas a jak jej využít co nejefektivněji.

Otázky

- 1) *Jaké podmínky jsou pro tvou výtvarnou tvorbu stimulační a které jsou naopak překážkou?*
- 2) *Jaké techniky, pomůcky a příležitosti jsou pro tebe nejvíce atraktivní?*
- 3) *Jak bys využil čas pro výtvarnou tvorbu co nejefektivněji?*
- 4) *Jak tě může učitel motivovat ke kreativě při tvorbě?*
- 5) *Co od výtvarné výchovy očekáváš?*
- 6) *Myslíš si, že máš talent?*
- 7) *Věnuješ se výtvarné činnosti i mimo školu?*

Rozbor odpovědí

- 1) *Jaké podmínky jsou pro tvou výtvarnou tvorbu stimulační a které jsou naopak překážkou?*

Pokud jde o podmínky, které žákyně stimulují a vyhovují jim, tak se žákyně N.N. a N.M. shodly na tom, že v první řadě je pro ně vhodné klidné, tiché, čisté a harmonické prostředí, které vyhledávají. Líbí se jim jejich kmenová třída, která je velmi kreativně vyzdobena a podněcuje pozitivní klima třídy. Toto prostředí mnohdy inspiruje nejen talentované dívky v jejich výtvarné práci. Prostory třídy v hodinách různě modifikujeme, děti si rády spojují lavice, aby mohly společně sdílet své nápady a spolupracovat, rády si přemísťují svou lavici na místo, kde se jim ten den zrovna bude dobře tvořit a rovněž rády

tvoří v prostorách pece, která se nachází v rohu třídy a je vybavena polštáři. (viz fotodokumentace prostor níže).



Obr. 27, ukázka kmenové třídy



Obr. 28, ukázka kmenové třídy

Mají rády klid, aby se mohli soustředit na své myšlenky a na nové nápady. Obě si k tvorbě rády pouští klidnou hudbu, může být i meditační. Ostatní dvě dívky vyloženě tiché prostředí nevyžadovaly a klidně by si při tvorbě povídaly s kamarády, ovšem též by nechtěly být nijak vyrušovány hlasitými spolužáky. Na čistém a harmonickém prostředí však trvaly také. Zároveň uvedly, že je pro ně velmi přínosné, pokud je možnost tvořit venku. Obměna prostředí dětem vyhovuje a jsou rádi, pokud mohou zažívat i venkovní

aktivitu. Ve většině případů chodíme na školní pozemek, který nabízí prostorné travnaté plochy a venkovní přírodovědnou učebnu, která dětem velmi vyhovuje. Venkovní prostory dětem poskytnou více soukromí, jelikož se mohou rozmístit po větší ploše, mají rovněž i širší spektrum výběru klidného a tichého místa pro svou tvorbu. Je potřeba do organizace a plánování času pro tvorbu zahrnout i přesun do venkovních prostor, případný odchod a návrat v rámci procházek a cest.

Dívky se též shodly na tom, že je pro ně velmi stimulující, když mají k tvorbě inspiraci v různých formách, například zajímavá předloha, vlastní výtvar učitele, podněcující obrázky, prezentace nebo videa, hudba, poutavý příběh nebo báseň, zároveň je inspirující i návštěva výtvarné výstavy, výstavy děl starších spolužáků, muzea apod. Vyhovuje jim, když je jim poskytnut nápad, který si mohou v průběhu tvorby samovolně dotvářet, originálně jej doplňovat a nemají přesně dané podmínky, které by musely splňovat. Dále všechny dívky jmenovaly, že jsou rády, pokud je učitel v průběhu tvorby pochválí a případně uzná, že jsou na dobré cestě a poradí, poskytne svůj názor a poskytne individuální diskusi. E.J. vzpomínala na bývalou školu, ve které s nimi pedagog v hodinách výtvarné výchovy nekomunikoval a čas využíval pro svou práci. Dívka pak měla pocit, že tvorba není pro takového učitele dostatečně zajímavá a cítila nedostatečné uznání. *„Já pocházím z rodiny, pro kterou je velice zásadní hudba. Je to pro mě velice stimulujícím prvkem, který aktivně vyhledávám. Když se potřebuji soustředit, pustím si hudbu. Žánr se odvíjí podle toho, kterou aktivitu zrovna dělám.“* Dodává N.M.

Zároveň dívkám vyhovuje, pokud je jim nabídnuto širší téma, které poskytuje bohatou škálu řešení a pochopení daného tématu v jedné hodině. N.N. upřesnila, že je ráda, pokud si může vybrat z více variant tu, která se nejlépe hodí k její současné náladě. Nejsou tedy zastávkyně jediného možného řešení daného tématu. Totéž přesněji zmiňuje E.J., která opět vzpomíná na předchozí školu, kdy jim pedagog promítl na interaktivní tabuli obrázek, který musely naprosto přesně napodobit a nebyl zde prostor pro emancipaci.

Všechny dívky jsou rovněž spokojeny s projektovými dny, které se pořádají pravidelně v rámci celé školy. Pro projekt je vždy zvoleno jedno komplexní téma, které je rozděleno do dílčích částí, které se zpracovávají napříč třídami. Témata jsou rozličná, inspirující a aktuální a vedou k vzájemné kooperaci mezi žáky všech tříd prvního stupně bez rozdílu

věku. Pro příklad uvedu poslední projektový den, který se na škole konal. Tento den se konal k příležitosti Dne Země. Děti se scházely po jednotlivých ročnících na školním pozemku, který nabízí betonovou plochu. Na tuto plochu děti malovaly křídami obrazy, které souvisí s naší planetou. Vznikla jedna velká malba, která tento den výstižně definovala. Na závěr dne dostal každý žák lísteček, na který měl napsat svůj slib naší planetě, jak o ni bude osobně lépe pečovat.



Obr. 29, ukázka tvorby malby křídami



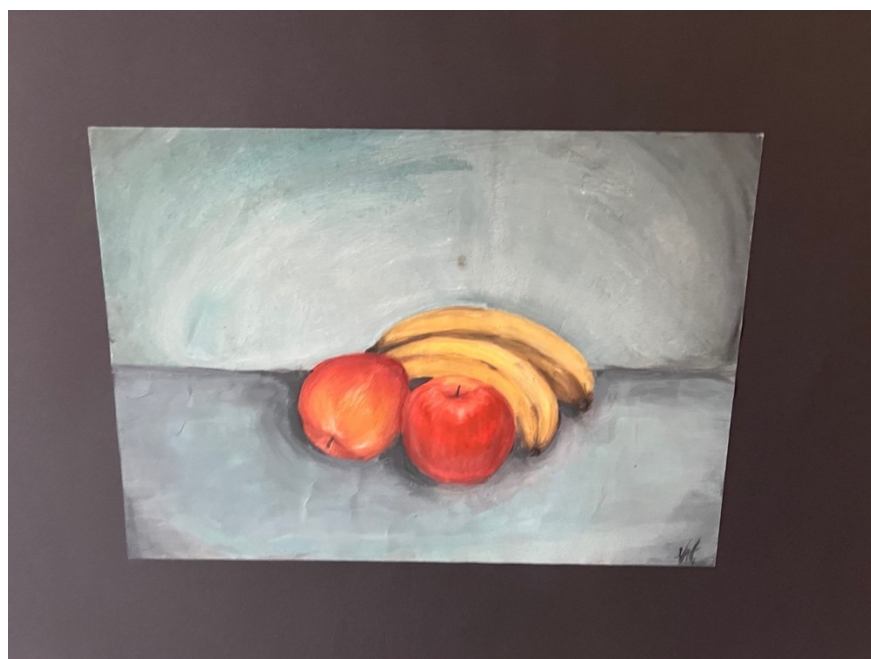
Obr. 30, ukázka finálního výtvaru



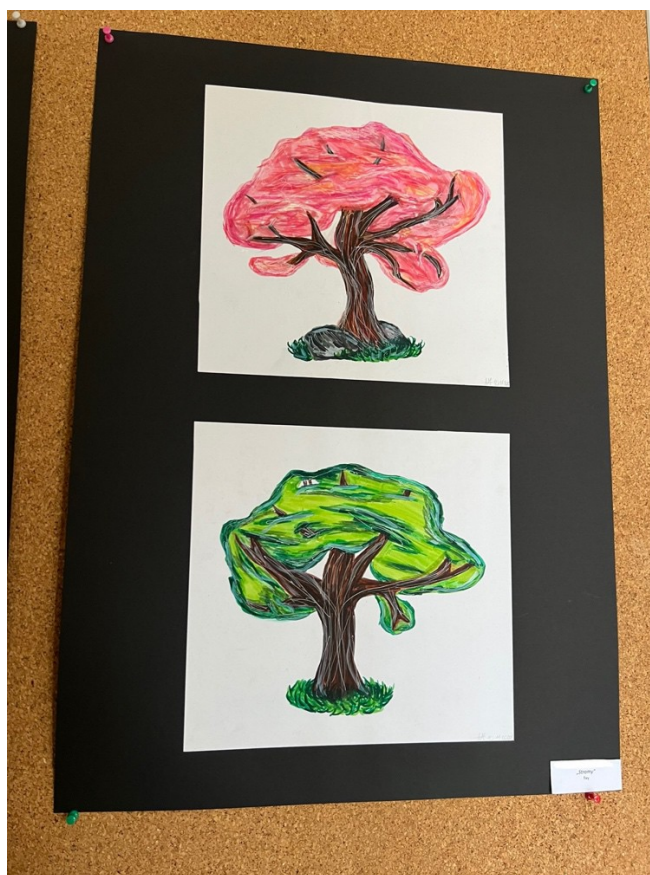
Obr. 31, vzkaz naší planetě

Důležitým aspektem, který dívky dále zmínily a shodly se na něm, byl pro ně čas pro tvorbu. Vyhovuje jim, pokud si mohou svou práci vhodně rozvrhnout, pokud mají dostatek času na jednotlivé části tvorby a necítí se být v časovém presu. V roli učitelky se snažím dětem tento aspekt co nejvíce usnadnit, proto jim poskytuji možnost dokončit tvorbu v příští výtvarné hodině nebo ve chvíli, kdy mají hotové ostatní povinnosti a mají chuť se k práci vrátit. Důraz na čas a ukvapené vyhotovení výtvoru pro žáky není vhodné a stimulující. V tomto ohledu jim velmi pomáhá již zmíněná časová organizace, díky které si dívky hned v začátcích jasně stanoví postup své práce a přibližný časový harmonogram, který se snaží dodržet.

Další zkušeností, která přinesla dívkám pozitivní i negativní pocity a měla vliv na prostředí, ve kterém tvořily, bylo pozvání do hodiny výtvarné výchovy studentku deváté třídy, která byla v nedávné době přijata na uměleckou školu. Všechny čtyři dívky souhlasily, že jejich prvními pocity byly nervozita, ostych, zmatení. Nevěděly, co mají od situace očekávat, jelikož se jednalo o něco nového a ve třídě se vyskytoval element, na který nebyly zvyklé. Následně došlo k rozvolnění atmosféry a následné kooperaci s danou dívkou, jež jim byla přínosem. Žákyně s sebou přinesla do hodin své výtvořiny jako inspiraci pro své mladší spolužáky. Z jejích výtvorů a výtvorů jejích spolužaček, které byly rovněž přijaty na umělecké školy, byla na půdě školy uspořádána výstava pro veřejnost. Shodly jsme se, že bude zajímavé, pokud si v příštích hodinách pozveme i další nadějně a talentované žákyně a žáky z vyšších ročníků, kteří by s mladšími spolužáky mohli utvořit zajímavou kooperaci. Bylo by zajímavé navštěvovat se v hodinách výtvarné výchovy pravidelně. Děti by si vyzkoušely práci s jinými talentovanými žáky, mohly by se od sebe vzájemně učit, předávat si zkušenosti a poskytovat si zpětnou vazbu. Vhodným konceptem by bylo nastavení pravidelně jednoho výtvarného bloku, během kterého by došlo k míšení tříd a spolupráci talentovaných žáků všech věkových kategorií na společném výtvarném projektu. Tato aktivita by rovněž dopomohla ke zkvalitnění klimatu mezi žáky jednotlivých tříd a také k jejich sblížení a navázání nových přátelství. Níže vkládám ukázkou některých výtvorů oné žákyně, jež navštívila naši třídu.



Obr. 32, ukázka tvorby talentované žákyně 9. ročníku



Obr. 33, ukázka tvorby talentované žákyně 9. ročníku

Přínosem pro talentované žákyně by rovněž bylo rozšířit množství hostů, kteří do hodiny přijdou. Hodiny s umělci, mentory, vedoucími výtvarných kroužků a spolků by pro dívky mohly být velmi zásadní a mohly by je posunout vpřed v jejich tvorbě.

Dívky se také shodly na tom, že je pro ně velmi stimulující možnost sdílet své nápady a inspirace s kamarády a v průběhu celé tvorby komunikovat a reflektovat dílčí činnosti a také obměňovat individuální práci za práci ve dvojicích.

V rámci diskurzivního pojetí výtvarné výchovy je důležitým cílem rozvíjet u žáků schopnost kritického myšlení a reflektování vlastního vnímání a interpretace výtvarných děl. Žáci jsou podporováni ve vyjadřování svých názorů a argumentaci na základě relevantních informací a znalostí. Diskurzivní přístup také klade důraz na porozumění výtvarnému umění jako sociálnímu fenoménu a jeho spojení s kulturními hodnotami.

Například pedagog představí několik vybraných portrétních děl od různých umělců, která mají odlišné styly a přístupy. Může se jednat o portréty slavných osobností, autoportréty nebo portréty anonymních lidí z různých kultur a historických období. Pedagog vyzve žáky, aby si prohlédli a pozorně se zamysleli nad vybranými díly. Následně se otevře diskuse, ve které žáci mohou sdílet své první dojmy, postřehy a pocity spojené s jednotlivými portréty. Učitel podněcuje otázky, které směřují k hlubšímu porozumění dílům a jejich významům, které jsou děti schopny vyjádřit. Například: "Jaké prvky a techniky umělci použili? Jaké emoce a nálady z děl cítíte? Co si myslíte, že umělec tímto portrétem chtěl vyjádřit?"

V tvůrčí části hodiny žáci dostávají za úkol vytvořit vlastní portrét, který vyjadřuje jejich osobní nebo kulturní identitu. Pedagog je průběžně povzbuzuje, aby přemýšleli o tom, jakými výtvarnými prostředky a kompozicí budou své myšlenky a emoce vyjadřovat. Během tvorby je opět prostor pro diskusi a sdílení postřehů mezi žáky a případně i s pedagogem.

Skupina B:

Tato otázka rozdělila žáky na dvě poměrně stejně velké skupiny a zajímavé bylo, že jednu polovinu zastupovaly dívky a jeden chlapec a ve druhé polovině byli jen chlapci. Dívky odpovídaly, že mají rády, když vědí, co mají v hodině dělat, jsou rády za předlohu,

kteřou si mohou případně lehce upravit. Nejlepší formou předlohy je pro ně daný výtvarný úkol zhotovený přímo mnou jako pedagogem, který je jim po celou dobu tvorby k dispozici k náhledu a zkoumání. Rovněž uváděly, že přítomnost žačky deváté třídy jim byla lehce nepříjemná, jelikož se nepovažují za příliš výtvarně šikovné a před žačkou se styděly. Dávají jednoznačně přednost hodinám bez hostů.

Chlapci ve velkém zastoupení uváděli odpověď, že je pro ně důležité, aby věděli, co přesně mají dělat. Chtějí přímé a jasné instrukce, podle kterých se mohou řídit a podle kterých mohou splnit výtvarný úkol. Dodávali, že nejsou příliš kreativní, nemají dobrou fantazii a raději budou postupovat podle instrukcí.

Z těchto opakujících se odpovědí jsem vyvodila, že nejen u skupiny B je potřebné zvýšení tvůrčího sebevědomí a sebejistoty. Nesebevědomé děti mají většinou strach z chyb a experimentu, a proto se nepouštějí do žádných složitějších úkolů a často se zbytečně drží při zemi. Posílením této vlastnosti se dá docílit podporou, vytvořením bezpečného prostředí a jistoty, že chyby a nezdary jsou v pořádku, a naopak se díky těmto chybám můžeme učit a v neposlední řadě díky spolupráci s ostatními dětmi, klidně i s těmi talentovanými, které mohou být pro méně sebevědomé děti inspirací.

2) Jaké techniky, pomůcky a příležitosti jsou pro tebe nejvíce atraktivní?

Po položení této otázky se 3 ze 4 dívek nemohly nějakou dobu rozhodnout, které výtvarné techniky by měly pozvednout jako své nejoblíbenější. Shodly se na tom, že všechny výtvarné techniky, které doposud vyzkoušely, byly zajímavé každá něčím jiným, a proto nejsou schopné vybrat jednu, která hraje prim před všemi ostatními. Čtvrtá žákyně též holduje veškerým výtvarným aktivitám, ale zmínila, že nejraději kreslí tužkou nebo uhlem a i přesto, že všechny techniky jsou pro ni velice zajímavé a atraktivní, tak tato ji přeci jenom oslovila nejvíce.

Všechny žákyně se však shodly na tom, že nejvhodnější pro ně je častá obměna technik, aby si mohly pokaždé vyzkoušet nějakou jinou. E.J. přispěla poznámkou, ve které uvedla, že je také důležitá možnost vybrat si libovolnou techniku vyjádření: *„Třeba když jsme tvořili recept dobré nálady, tak jsem se ten den cítila velmi dobře a rozhodla jsem se své pocity zaznamenat pomocí barev a na to se mi nejvíce hodily barevné papíry. Jindy zase*

raději volím tužku. Takže opravdu záleží, co mám právě tvořit a podle toho si v hlavě přemítám a představuji, jaká technika by se mi na to nejvíce hodila.“ (E.J.)

„Já velice oceňuji, že si s námi paní učitelka ohledně výtvarné výchovy i hodně povídá a zajímá ji náš názor. Ptá se nás týden dopředu, co bychom chtěli tvořit. Za to jsem velmi ráda, protože potom cítím, že je můj názor důležitý a mohu přípravu výuky ovlivnit. Taková příležitost volby je pro mě hodně velké plus.“ (N.N.)

Skupina B:

Většina žáků se shodovala na tom, že nejvíce jim vyhovuje technika malby s pastelkami a fixami, protože ji mají dobře ovládnutou a je pro ně jednoduchá. Pár ohlasů ve skupině zmínilo zálibenost v temperových barvách, vůči ostatním jsou však v menšině. Nemají rádi stříhání a lepení a tisk, které je vůbec nebaví. Možnost vybrat si svou oblíbenou techniku je pro žáky rovněž vhodnou formou motivace.

3) *Jak bys využil čas pro výtvarnou tvorbu co nejefektivněji?*

Nad touto otázkou se žákyně velice zamýšlely. Během výtvarných bloků měli žáci libovolný čas na svou tvorbu a mohli si ji dle svých potřeb rozfázovat. Všechny se shodly na tom, že pokud by na výtvarnou výchovu bylo týdně o jednu hodinu více, byly by raději, protože 3hodinový blok je pro ně ze všeho vyzkoušeného nejideálnější variantou. Během 3hodinového bloku měly dívky dostatek času na to, aby si promyslely, jakým způsobem chtějí tvořit, aby našly hledanou originální myšlenku, případně si udělaly náčrt a zkoušely, přetvářely a dotvářely a zároveň jim zbýval dostatek času na samotnou tvorbu a následnou reflexi se spolužáky a pedagogem. Souhlasily však, že i dvouhodinový blok není špatnou variantou, jen musí být člověk více pečlivý v plánování své práce. Dívky uváděly, že vše závisí na vhodné organizaci, kterou absolvují před každým procesem tvoření.

N.N. zhodnotila, že je důležité zaměřit se především na plánování procesu tvorby než na samotný výsledek, protože během procesu tvoření může dojít ke změně několika proměnných a tím se nám logicky změní i výsledek. K tomuto tvrzení se hodí citát: „Začínám s nápadem a pak se z něj stane něco jiného.“ (Pablo Picasso)

Jako velmi efektivní mimo organizaci dívky také zmiňovaly soustředěnost na činnost. Všimaly si, že jejich spolužákům se stává například to, že nepřiměřenou část hodiny

diskutují s kamarádem. Poté jim zbývá mnohem méně času na samotnou tvorbu. „*Vídám to ve třídě skoro pokaždé, když tvoříme. Převážně kluci si dělají z mnoha věcí legraci místo toho, aby se věnovali tvorbě. Pak by z té výtvarné výchovy měli třeba stejně dobrý pocit jako my, kteří opravdu poctivě pracujeme. Myslím si, že ono by je to i bavilo, kdyby se dokázali soustředit.*“ (N.M.)

Dívky také uváděly, že k časové efektivnosti velice přispívá také jasné zadání a instrukce. Pokud žáci dostanou na začátku bloku přesné, srozumitelné a relevantní zadání, ušetří se mnoho času s případným nepochopením, doptáváním a druhotným vysvětlováním.

Skupina B:

Při této odpovědi mě většina žáků pozitivně překvapila, když dokázala být sebekritická a uznala, že velkou část výtvarné tvorby se na práci nesoustředí, toulají se ve vlastních myšlenkách, které však nesouvisí s výtvarnou výchovou anebo si povídají s kamarády. Dostávají se tak velmi často do nepříjemné situace, kdy svou výtvarnou tvorbu nedokončí ať už z hlediska času, nebo z nedostatku motivace. Poznamenali, že kdyby se takovému chování vyhnuli, dokázali by využít čas určený pro tvorbu mnohem efektivněji.

4) Jak tě může učitel motivovat ke kreativě při tvorbě?

V tomto případě se dívky téměř přesně shodly na tom, že pro ně je stěžejní přístup učitele, výběr aktivit a především činnosti, které učitel přináší nad rámec tvorby. Podle dívek je důležité, aby učitel hned na počátku tvořícího bloku vzbudil zájem všech zúčastněných, čímž je myšlena kvalitní motivace v začátku hodiny. Žačky mají například rády, pokud pedagog přijde na hodinu v zábavném převleku, sehraje krátké divadlo, pustí zajímavé video, úryvek z filmu, hudbu, ukáže fyzicky své vlastní výtvarné výstupy, iniciuje skupinovou diskusi nebo donese 3D modely. Tuto nadšenost je podle dívek vhodné samozřejmě udržovat po celou dobu výtvarného bloku různými činnostmi, klidně kombinací více z výše zmíněných. Vypozorovala jsem, že pro žáky ze skupiny B je nejvhodnějším prvkem motivace průběžná pochvala a pozitivní zhodnocení jejich tvorby v závěru. Myslím si, že to pramení z jejich podceňování a nižšímu sebevědomí, které je jim touto metodou stimulováno. Talentovaným žákyním vyhovuje počáteční motivace ve

různých podobách, která jim pomůže přijít na vhodnou kreativní myšlenku a inspiruje je v následné tvorbě.

J.P. a E.J. také zhodnotily, že je pro ně velice zajímavé, když je v nich v počátku hodiny vyvolána zvědavost a vzrušení, které podněcuje jejich akční povahy. Všechny žačky se také shodly, že je pro ně velice příjemné a zároveň motivující to, že pedagog k nim přistupuje jako k individualitám. Každý je jiný, a proto je potřeba, aby měl každý prostor pro své vlastní osobité vyjádření a seberealizaci. *„Paní učitelka je s námi každý den, takže nás dobře zná. Díky tomu může do hodin připravovat to, o čem ví, že zrovna nás zaujme. Každý si tak vždy najde to své.“ (N.N)*

Důležitá je také pochvala nejen v průběhu, ale také na konci odvedené práce. Žáci tak cítí podporu, mají dobrý pocit ze své práce a zároveň je to motivuje do dalšího tvoření. Zpětná vazba je pro dívky velmi důležitým aspektem, díky kterému mají možnost se zdokonalovat.

Skupina B:

Žáci odpovídali, že učitel je může motivovat svým přístupem, s čímž jsou nyní v hodinách spokojeni. Motivací jim je rovněž zajímavý přístup učitele k hodině, oceňují celkovou připravenost a promyšlenost výtvarných úkolů, na jejichž volbě se mohou, jak již bylo zmíněno, rovněž podílet. Většina z nich uvedla, že je pro ně velmi motivující, když jsou pochváleni i přesto, že mají pocit nepovedeného výtvarného úkolu. Líbí se jim, že se dočkají uznání minimálně za svou snahu, kterou do práce vložili.

5) *Co od výtvarné výchovy očekáváš?*

V některých částech odpovědi na tuto otázku se respondentky shodly a některé body formulovala každá rozdílně. Souhlasily, že od výtvarné výchovy očekávají možnost projevu a získání nových zkušeností. Ve výtvarné výchově se během let na základní škole setkaly s mnohými technikami, které je zaujaly a postupem času se v těchto technikách začaly více orientovat.

Jedna z žaček doplnila, že od výtvarné výchovy očekává, že jí pomůže otevřít dveře do světa vzdělávání se zaměřením na výtvarnou výchovu. Ráda by se po základní škole

vydala cestou umělecké školy a od výtvarné školy očekává, že ji na tuto cestu řádně připraví. Podobný názor zastávala také N.M.

Další dívka dodala, že od výtvarné výchovy také očekává jistou míru zvednutí vlastního sebevědomí. Cítí, že výtvarná výchova je něco, co jí jde, a proto jí její výtvarné úspěchy pomáhají zlepšovat sebedůvěru. Přisazuje si však, že dokáže být také dost sebekritická a když se jí něco nepovede, dokáže to uznat a ze svých chyb se poučit. *„Paní učitelka nám ve všech předmětech vždycky vštěpuje, že se nemáme bát chyb a máme je klidně udělat, prý se jimi naučíme nejvíce. Vzala jsem si k srdci a musím uznat, že je na tom hodně pravdy. Když se mi něco nepovede, umím to buď vlastním okem, nebo po konzultaci s učitelem nebo spolužáky zhodnotit a následně se z chyby poučit a příště jít na věc trochu jinak.“* (J.P.)

Mimo jiné všechny dívky uvedly, že v neposlední řadě od výtvarné výchovy očekávají radost a pocit štěstí, protože výtvarná výchova má být především zábavná. Také potvrzovaly, že se ve velké většině případů cítí při tvorbě šťastné, spokojené a stimulované.

Skupina B:

Více než polovina od výtvarné výchovy očekává především to, že si odpočine. Těž pojmají výtvarnou výchovu jako cestu k rozvoje vlastní fantazie, která dle jejich slov není dostatečně barvitá na to, aby tvořili kvalitní a originální díla.

6) *Myslíš si, že máš talent?*

Nejdříve se dívky zdráhaly odpovědi, ale nemyslím si, že by to bylo proto, že by si o sobě nemyslely, že mají talent, ale proto, že se styděly. N.M. uvedla, že nejspíš talent má, jelikož ji o tom přesvědčuje nejen paní učitelka výtvarného kroužku, ale i ostatní dospělí, se kterými přichází do kontaktu. N.N. uvedla, že si myslí, že více talentovaná je například v oblasti matematiky, ale nejspíše i výtvarné výchovy. J.P. po delší úvaze usoudila, že talent má, jelikož jí jde vše lehce, samovolně, je velmi kreativní a zvědavá. E.J. rovněž nakonec usoudila, že talent má, a to především ve výtvarné výchově, protože když porovná svou práci s pracemi spolužáků, její výtvarný výtvor vždy vyniká originalitou neboli vždy přesáhne hranice zadání, práci inovuje a vylepší svými nápady, přijde na nové a lepší postupy a dokáže kreativně vyřešit problém, který se v průběhu naskytne.

Myslím, že je potřeba dát si pozor na nálepkování žáků, které může mít několik nevýhod a negativních dopadů na jejich vývoj, jelikož v případě, že jsou žáci označováni nálepkami, mohou být stigmatizováni a čelit předsudkům. Toto označování může vést k stereotypizaci a omezování žáků na základě jejich předem daných charakteristik.

Skupina B:

Nikdo z této skupiny se neoznačil za talentovaného žáka, naopak se objevily názory, že v oblasti výtvarné výchovy se považují spíše za antitalenty. Tyto názory přicházely od chlapců. Zde se objevila stejná situace sebepodceňování jako v odpovědi první.

7) Věnuješ se výtvarné činnosti i mimo školu?

Zde byly odpovědi naprosto jednoznačné. Všechny dívky se výtvarné činnosti věnují i mimo školu, jelikož se výtvarná činnost řadí k jejich primárním zájmům. Následně jsem se doptávala, jakým způsobem a v jakém časovém horizontu se dívky výtvarné činnosti věnují. N.M. dochází pravidelně každý týden na kroužek keramiky, který je v délce 1,5 hod. Mimo ten čas se výtvarné tvorbě věnuje i individuálně doma takřka denně. Dle jejich slov není den, kdy by alespoň minimálně netvořila. Nejraději propojuje výtvarnou výchovu s hudbou.

N.N. se rovněž věnuje výtvarné tvorbě v rozsáhlém množství i mimo školu. Její velkou vášní je studium plazů, které často a ráda zakomponuje do svých děl ve všech možných podobách. Má ráda tvorbu lapbooků a její talent se projevuje rovněž ve čtenářském a kreativním deníku, ve kterém denně tvoří.

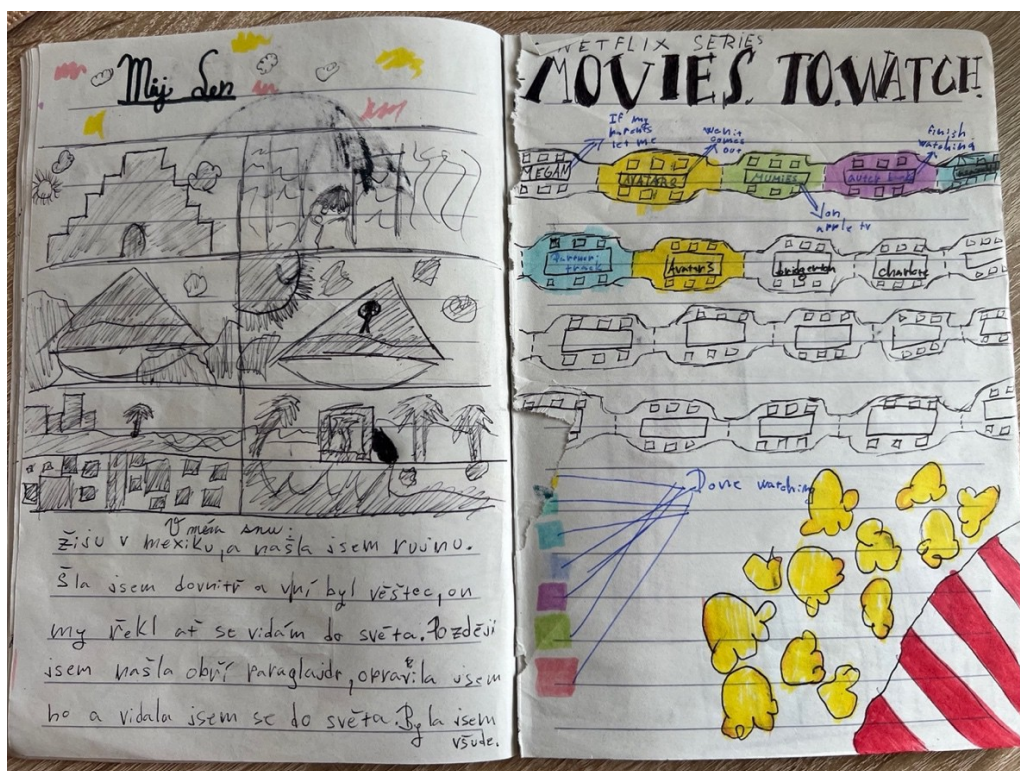
E.J. rovněž hojně využívá svého kreativního deníku, který má ve většině času při sobě. Do deníku si maluje, kreslí, stříhá, lepí, tiskne. Její velkou vášní jsou také zdobené nadpisy a písma, která trénuje a zdokonaluje. Také ráda tvoří abstraktní malby, ve kterých promítá pocity pozitivní i negativní, znázorňuje geometrické tvary, jelikož její silnou stránkou je také geometrie a maluje portréty. *„Výtvarné výchově se věnuji opravdu denně, i kdyby jen pár minut. Nebyl snad jediný den, kdy bych nevytáhla svůj kreativní deník. S nápadem deníku přišla před časem paní učitelka a myslím, že se tím přesně trefila do mé noty.“* (viz fotodokumentace deníku níže).



Obr. 34, ukázka kreativního deníku talentované dívky



Obr. 35, ukázka kreativního deníku talentované dívky



Obr. 36, ukázka kreativního deníku talentované dívky



Obr. 37, ukázka kreativního deníku talentované dívky

J.P. se tvorbě mimo školu věnuje taktéž velmi často, dle jejích slov přibližně pár hodin týdně. Je velice pečlivá a tato vlastnost se hojně promítá v jejích výtvorech. Ve svém volném čase ráda tvoří čisté linie a velice ji zajímá perokresba. Často se věnuje také antistresovým omalovánkám, kde vymalovává drobné obrazce a detaily a snaží se k sobě ladit vhodné barvy, což označuje za svou silnou stránku ve výtvarné tvorbě.

Skupina B

Ostatní žáci se shodli na tom, že se výtvarné tvorbě mimo školu nevěnují téměř vůbec. Mají zájmové kroužky spíše sportovního rázu.

2.4.4 Rozhovory s pedagogy

Základem pro tvorbu otázek pro pedagogy mi byly výzkumné otázky, na které se ve svém výzkumu snažím najít odpověď.

Otázky:

- 1) *Co je podle vás charakteristické pro talentovaného žáka výtvarné výchovy?*
- 2) *Podle čeho dokážete talentovaného žáka identifikovat?*
- 3) *Je ve vaší třídě talentovaný žák výtvarné výchovy?*
- 4) *Jaké příležitosti se snažíte talentovaným žákům ve výtvarné výchově nabízet?*
- 5) *Jaké podmínky jsou podle vás pro žáky stimulující a které naopak překážkou?*

Rozbor odpovědí

- 1) *Co je podle vás charakteristické pro talentovaného žáka výtvarné výchovy?*

Odpovědi všech pedagogů byly ve své podstatě téměř totožné. Zazněly pojmy jako kreativita, originalita, nevšednost, inovace, chtíč, emancipovanost, ale také odhodlání, vytrvalost, pečlivost, vysoká zaangažovanost v daném úkolu apod. Všichni se shodovali, že toto jsou ony vlastnosti, které by měl prokazovat talentovaný žák výtvarné výchovy. Jeden z respondentů přidává, že talentovaný žák by měl myslet nad rámec zadání a neměl by se bát vystoupit a projevit se.

Také uvádí, že by talentovaný žák měl být trpělivý, minimálně ve svých začátcích, jelikož jeho výtvarné schopnosti jsou neustále rozvíjeny a zdokonalovány. Musí tedy

zvládnout cestu překonání výzev a být konzistentní. Nesmíme opomínat ani na technické dovednosti, při kterých žáci projevují svou zručnost a um, které dokáží efektivně využít a reflektovat do svých výtvorů, pro které vyhledávají relevantní a mnohdy složitější postupy řešení.

2) Podle čeho dokážete talentovaného žáka identifikovat?

Identifikovat talentovaného žáka není jednoduchou záležitostí, podle pedagogů je však několik indicií, které nám tuto cestu mohou usnadnit. Nejen, že dnes máme mnoho dostupných pramenů, které nám nabízejí pomoc, ale také většina pedagogů zmínila, že talentovaní žáci téměř vždy hledají svou originální cestu a nejdou s davem. Často se jejich výtvor od ostatních výtvorů odlišuje, je v něm znát jeho osobitý styl a rukopis, porozumění vizuálním prvkům jako barva, textura, kompozice aj. Ve výtvoru talentovaného žáka je také čitelná pečlivost a znalost, téma je celkově lépe uchopené a také je ve výtvorech a práci samotné promítnuta trpělivost a vytrvalost. Žák by měl být také schopen své dílo prezentovat a vysvětlit, popsat jednotlivé komponenty a postupy své práce.

Nedílnou součástí talentovaného žáka dle pedagogů je jistě také zájem, který talentovaní žáci projevují ve zvýšené míře o výtvarnou výchovu a o výtvarná témata. Jsou zvědaví, nadšení do práce, mají chuť zkoušet a objevovat. U žáka je rovněž přítomna notná míra emancipace – sám si rozhoduje o postupu, kterým k výtvoru dojde, dokáže zhodnotit a reflektovat své dílo, nápady k práci si dokáže vyvodit sám. Naproti tomu u méně talentovaných žáků musíme poskytovat větší dávku inspirace a více asistovat při tvůrčím procesu.

3) Je ve vaší třídě talentovaný žák výtvarné výchovy?

Všichni dotazovaní se alespoň jednou za svou praxi setkali s tím, že měli ve své třídě talentovaného žáka. Jelikož dotazovaní vyučují na soukromé základní škole, kde se případnému potenciálu talentu věnuje pozornost již při zápisu do prvních tříd, setkali se v mnohých případech i s několika talentovanými žáky v jedné třídě. Naopak někteří přidávají, že situace je značně proměnná. Jsou ročníky, ve kterých je talentovaných dětí více a po nich přijde ročník, kde je talentovaný žák jeden nebo žádný. Tyto rozdíly mohou rovněž probíhat v rámci paralelních tříd.

4) Jaké příležitosti se snažíte talentovaným žákům ve výtvarné výchově nabízet?

Respondenti zmiňovali příležitosti jako například možnost vyzkoušet si a zdokonalit se ve variaci výtvarných technik, rozšířené spektrum výzev, náročnější a komplexnější úkoly, které jsou relevantní vůči jejich znalostem, mentorství a pravidelné konzultace, organizaci projektů a projektového vyučování, velké množství inspirace v různých podobách, ať už se jedná o ukázky děl nebo účasti na výstavách, zároveň se dotazovaní snaží nabídnout dětem příjemné prostředí pro tvorbu a nepostradatelnou podporu a možnost individuální diskuse.

Samozřejmostí pro žáky je volnost v zadání výtvarného úkolu a výtvarné technice a v neposlední řadě také poskytnutí nebo doporučení výtvarných soutěží. Tyto možnosti a příležitosti jsou poskytovány všem žákům bez rozdílu, je však na žácích, zda mají zájem příležitostí využívat. Navíc pro talentované žáky mohou být výtvarné zájmové kroužky, které však poskytují jen někteří učitelé dané školy, anebo doporučení osvědčeného zájmového kroužku mimo školu, například v umělecké škole.

5) Jaké podmínky jsou podle vás pro žáky stimulující a které naopak překážkou?

Respondenti uváděli, že stimulující podmínky pro talentovaného žáka jsou neokleštěné výtvarné úkoly, kde je prostor pro vlastní iniciativu, možnost výběru pracovního místa a výtvarné techniky. Jeden z dotazovaných se dokonce setkal s takovým talentovaným žákem, který musel při své tvorbě každou chvíli měnit pracovní místo. Bez potřebné změny místa pociťoval konkrétní žák nepříjemné pocity, kvůli kterým se nemohl nadále na tvorbu plně soustředit. Vyhrazení jednoho pracovního místa by tedy pro takového žáka bylo nepřekonatelnou překážkou v další tvorbě. S tím souvisí také možnost tvorby ve venkovních prostorách. Škola, kde respondenti vyučují, disponuje příjemnou přírodovědnou učebnou, která se nachází na školních pozemcích a kde děti velice rády tvoří.

Několik dotazovaných také přidává, že téměř v každé třídě, ve které vyučují výtvarnou výchovu, je pokaždé vznesen požadavek na puštění muziky. Stimulující preferované hudební žánry se liší podle věku tvořících. Vhodné podmínky pro úspěšnou a uvolněnou

tvorbu také poskytuje harmonické klima třídy, dostatečný časový prostor pro dokončení své práce a případné práce navíc pro ty, co již mají hotovo.

2.5 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DISKUSE

Na základě získání informací z teoretické a praktické části se pokusím odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „**Jaké charakteristické rysy sledovat při identifikaci talentovaných žáků a jaké jsou vhodné podmínky a prostředí pro rozvoj kreativity talentovaných žáků ve výtvarné výchově?**“ Tato výzkumná otázka by se dala rozdělit do dvou rovin, a to na charakteristické rysy, které je vhodné sledovat při identifikaci talentovaných žáků a později na to, jaké jsou pro takové žáky vhodné podmínky a prostředí k jejich tvorbě.

2.5.1 Rysy, které sledovat pro snadnější identifikaci talentovaných žáků

Vrátím-li se na samotný začátek diplomové práce (viz kapitola 1.1.2 Charakteristika talentovaného dítěte), tak si mohu všimnout, že následující definice: „Charakteristickými rysy pro talentované žáky bývají především vlastnosti jako kreativita, vnímavost, citlivost, originalita a individualita při řešení úkolů, barvitá fantazie a zájem. (Novotná a Brajerová, 2022)“ se ve velkém měřítku shoduje s názory pedagogů, které mi poskytli ve svých rozhovorech, tudíž by se dalo říci, že svými slovy a zkušenostmi tuto definici podkládají.

Také v úvodní kapitole (1.1.1 Definice termínů talent, nadání) nacházíme podobnost mezi tvrzeními Renzuliho a výpověďmi pedagogů. Renzuli i dotazovaní respondenti uvádějí jako charakteristické pro talentované děti rysy jako kreativita, zaangažovanost v úkolu a nadprůměrné schopnosti. V obou případech se také objevují potřeby jako svoboda pro tvorbu, volnost a individuální přístup.

Dále jsem propojila otázky z teoretické části, které definuje Cihelková (2017) (viz kapitola 1.1.4 Identifikace talentovaného žáka) ve své knize a pomocí podrobného sledování jsem se snažila odhalit, zda se takové rysy vyskytují u žákyň, které jsem zkoumala. Zjistila jsem, že mnoho uvedených charakterových rysů se u dívek vyskytovalo, ne ve všech případech však byly tyto rysy zastoupeny všemi čtyřmi dívkami. U všech dívek se však minimálně jednou objevila kladná odpověď na položenou otázku. Tyto rysy, které je vhodné sledovat, však nemohou být aplikovány jednoznačně na každé dítě, jelikož

každý talentovaný jedinec je individualita, což potvrzuje i Stehlíková (2018). Ke znalosti charakterových rysů je vhodné přidat také pravidelné konzultace s talentovanými žáky, pravidelné sledování těchto žáků a pozornost vůči jejich výtvarným projevům.

Zároveň se tvrzení Fichnové a Szobiové (viz kapitola 1.3.1 Charakteristika pojmu kreativita a tvořivost), které rozumí kreativitě jako souboru schopností, díky kterým je člověk schopen vytvářet nové, neotřelé, originální koncepty řešení a nápady, shoduje s výpověďmi respondentů. Já se také přikláním k těmto charakteristikám, které jsem měla možnost během svého pozorování zaznamenat u žáků.

2.5.2 Zájem učitele, zajímavé téma a prostředí vhodné k tvorbě

Jak již bylo zmíněno, každé dítě je individualita, a proto je pro něj vyhovující něco jiného. Obecně lze však definovat několik podmínek a vlivů na prostředí, která jsou pro talentované žáky při jejich tvorbě vhodné. Stehlíková ve své knize hned několik vhodných i nevhodných podmínek zmiňuje (viz kapitola 1.1.3 - Potřeby talentovaného dítěte ve škole). Mezi nejčastější vhodné podmínky se řadí erudovaný, otevřený, chápající učitel, inspirativní prostředí, svoboda a podpora. „*Chování učitele ve výtvarné výchově je pro mě velmi důležité a stěžejní, potřebuji cítit zájem ze strany učitele, chci vědět, že se učitel o mou tvorbu a o mě zajímá, poskytuje mi svůj názor.*“ Dodává E.J.

V souladu s názorem Stehlíkové jsem zjistila, že k nevhodným podmínkám se řadí například přílišná hladina stresu a napětí, přílišná soutěživost, důraz na časové ohraničení a rychlost bez přemýšlení, nátlak, manipulace, nespravedlnost, nerespektující prostředí, nelogičnost úkolů, absence smyslu, nebo cílů vzdělávání, malá propojenost s reálným světem, rezignovaný učitel, nedostatek klidu na práci, nedostatek podnětů a tvořivosti atd.. „*Důležitý je přístup a chování učitele. Potřebuji, aby se ke mně učitel choval s respektem a tolerancí, aby na mě mluvil klidně a chyby mi rozumně vysvětlil a poradil možné zlepšení. Chci, aby mi nabízel vhodná témata, která si mohu obměňovat, abychom mohli pracovat ve skupinách, ale i individuálně a aby k nám bylo individuálně přistupováno.*“ Doplňuje J.P. a shoduje se s ostatními dívkami. Zároveň se dívky shodují s definicí i v nevhodných podmínkách, kdy zmiňují například problém nedostatku času při absenci vhodného plánování, absenci smyslu, malé množství podnětů a nedostatečná inspirace.

Z teoretických poznatků, pozorování a rozhovorů jsem měla možnost zjistit, že talentovaní žáci potřebují především takové prostředí, které jim poskytne dostatečný stimul, který bude podněcovat jejich kreativitu, volnost k rozvoji vlastní emancipace, rovněž svobodu pro plánování času podle vlastních individuálních potřeb.

V otázce kreativity se mohou opřít o tvrzení Dacey a Lennon (Dacey a Lennon, 2000, viz kapitola 1.3.1 – Charakteristika pojmu kreativita a tvořivost), že kreativita vyžaduje, aby byl jedinec schopný uvažovat mimo zaběhlé stereotypy a aby byl novým přístupům, změnám a myšlenkám otevřený. Učitel by měl všechny tyto podmínky pro rozvoj kreativity žákům zpřístupnit a podpořit je, být talentovaným žákům empatickým, otevřeným a spravedlivým průvodcem, který je připraven poskytnout názor, pomoc a diskusi v případě žákovi potřeby. Dle výzkumu by učitel neměl opomíjet názory dětí, ke kterým by měl poskytnou zpětnou vazbu a zároveň umožnit dětem zapojení se do plánování následných hodin, kdy mohou vyjádřit své nápady, které by chtěly v příštích hodinách realizovat a podílet se tak na utváření výuky. Na místě by rovněž měla být zpětná vazba, která je pro žáky též důležitým aspektem.

„Mám ráda, když se můžeme podílet na formování hodin, na výběru témat, můžeme rozhodovat o výběru výtvarných pomůcek a tak dále. Mám pak pocit, že můj názor je důležitý a není lhostejné, co řeknu. Na tom se shodneme i s ostatními, je to velmi přínosné.“ shrnula N.M.

Rozhovory s žákyněmi a jejich pozorování při práci prozradilo, že pro ně byl vhodnější delší časový úsek, než který mají k dispozici v běžné podobě rozvrhu. Nejen dívky měly v takovém případě čas a možnost promyslet si pečlivě, jakým způsobem chtějí tvořit, dojít k originální myšlence, udělat si náčrty atd. Dospěli jsme však společně k názoru, že i klasická časová dotace rozvrhu je dostačující, jen je potřeba být pečlivý při plánování své práce a práci si vhodně rozvrhnout. *„Když jsme měli možnost vyzkoušet delší časový blok pro tvorbu, tak mi nejvíce vyhovovaly tři hodiny pro mou práci a její organizaci. Běžně máme k dispozici hodiny dvě, ale i to stačí, je však potřeba lepší organizace práce. Vše si vhodně naplánovat a poté se plánu držet. V takovém případě člověk využije perfektně i kratší časový blok.“* vysvětluje N.N.

V neposlední řadě je vhodné poskytnout talentovanému žákovi nadstavbové možnosti v rozvoji jeho talentu, jako jsou výtvarné soutěže, návštěva uměleckých galerií, zájmové kroužky, inspirace pro práci navíc apod.

2.6 VYUŽITÍ ZÁVĚRŮ V PRAXI

Využití výzkumných závěrů v praxi je klíčové pro překlenutí propasti mezi teorií a skutečným uplatněním poznatků. Poznatky z výzkumu mohou sloužit jako cenný zdroj informací a směrnic pro různé aktéry ve vzdělávání, jako jsou pedagogové, pedagogičtí pracovníci, vzdělávací instituce a rodiče.

Jedním z hlavních využití výzkumných závěrů je jejich aplikace ve vzdělávacích institucích a školách. Školy mohou využít doporučení a strategie navržené výzkumem k vytvoření prostředí, které efektivně podporuje talentované žáky ve výtvarné výchově v oblastech, jako zavedení individuálního vedení pro tyto žáky, poskytování stimulace kreativity, podporu tvůrčího myšlení a vytváření příležitostí pro zhlédnutí, prezentaci a sdílení jejich děl. Tímto způsobem mohou školy a pedagogové zajistit, že talentovaní žáci budou mít vhodné prostředí ve výtvarné výchově pro rozvoj svého potenciálu.

Pro učitele výtvarné výchovy jsou výzkumné závěry cenným zdrojem inspirace a odborného růstu. Mohou využít poznatků získaných výzkumem ke zdokonalení svého přístupu k talentovaným žákům, zaměřit se na individuální motivaci těchto žáků, stimulování jejich kreativity a vytváření prostředí, které podporuje jejich rozvoj a výraz. Tímto způsobem mohou učitelé efektivněji naplňovat potřeby talentovaných žáků ve výtvarné výchově, přispívat k jejich rozvoji a nabízet kvalitnější a hlubší vhled do problematiky umělecké a estetické sféry.

Výzkumných závěrů mohou v neposlední řadě využít i rodiče talentovaných žáků. Informace a doporučení z výzkumu jim mohou poskytnout nápady a návody, jak podporovat zájem a rozvoj svých dětí v oblasti výtvarného umění. Rodiče se mohou aktivně zapojit do tvorby a sdílení děl svých dětí, hledat příležitosti pro jejich prezentaci, navštěvovat s dětmi výstavy a soutěže, a tak nadstandardně podporovat jejich sebevědomí a rozvoj jejich talentu.

Níže zmíním některé příklady vhodné nastavby pro talentované žáky na základě úkolů z mé série:

- 1) Velmi se mně i talentovaným žákyním osvědčila návštěva talentované žákyně z vyššího ročníku v naší třídě. Dívka byla skvělou asistentkou nejen talentovaným žákyním, snažila se jim rozšířit obzory a poskytnout novou inspiraci pro výtvarnou práci tím, že jim přinesla své hotové výtvary, své návrhy, prozradila jim své nápady pro budoucí tvorbu a předala rady, které díky svému tvoření získala. Dívka byla konkrétně velmi nápomocná při výtvarném úkolu „Světelná scénérie“. Dokázala s dětmi vhodně proniknout do podstaty vrstvení a světelného nasvícení. Pomohla dětem vysvětlit, že čím větší udělají vrstvu, tím méně bude prosvícená a tím pádem ve výsledku vytvoří tmavší plochu. Zároveň měla skvělý nápad na zkombinování soli a mouky. Sůl lépe než mouka propouští světlo, takže se vytvoří detailnější stínování a realističtější světelnou expozici. Talentované žákyně se shodly na tom, že je pro ně obecně velmi podněcující spolupráce s dalšími talentovanými žáky nebo žákyněmi napříč ročníky a rády by to zařadily pravidelně do výuky. Myslím, že by bylo velmi zajímavé a vhodné, kdyby se talentovaní žáci i žákyně všech ročníků měli možnost občasně scházet napříč ročníky a účastnit se vzájemně výtvarných hodin svých spolužáků. Je to pro všechny velkým přínosem a vede to k rozvoji kreativního myšlení.

Zároveň by pro děti měla být možnost do hodin výtvarné výchovy zvát umělce a výtvarné mentory. Talentovaní žáci by měli mít možnost pracovat nejen s ostatními talentovanými žáky, ale i s profesionálními umělci nebo mentory, kteří je mohou rovněž inspirovat a podporovat v jejich výtvarném rozvoji. Rovněž děti mají možnost vidět, kudy by se mohla do budoucna ubírat jejich umělecká dráha a kariéra a jaké oblasti své tvorby by chtěly rozvíjet více do hloubky.

- 2) Pro talentované žáky je velmi důležitá již zmíněná inspirace. Proto je potřeba, aby tito žáci měli k dispozici neustále vhodné materiály. Dětem jsou tedy k dispozici knihy odborné literatury, jejich výtvarná portfolia, která si mohou vzájemně sdílet s vrstevníky i staršími talentovanými žáky a také portfolio, které si vedu já jako pedagog, do kterého zakládám výtvary talentovaných žáků, které

s jejich souhlasem využívám na ukázkou i ostatním nejen talentovaným žákům. Mimo tyto materiály má také každý žák k dispozici tablet, na kterém si mohou vyhledávat potřebné informace o umělcích, uměleckých stylech, postupech, inspiracích apod. Děti tuto příležitost velmi oceňují a hodnotí velmi kladně.

Tato příležitost se promítla hned v několika výtvarných úkolech z mé série. Například vhodně jej využila E.J. při úkolu „Nerozbitné nádoby“, která si vyhledávala v knihách a na tabletu důležité informace o principech kubismu. Tento styl je její nejoblíbenější, a proto si o něm ráda zjistila důležité prvky a rovněž měla možnost zhlédnout interaktivní výstavy, které jí byly inspirací pro volbu dekoru její nerozbitné misky.

- 3) U výtvarného úkolu „Všude dobře, doma nejlépe“ se velmi osvědčila individuální výzva pro talentované žákyně jako nadstavba pro rozvoj jejich talentu. Talentovaní žáci mohou být povzbuzováni k řešení složitějších a náročnějších úkolů, které vyžadují hlubší porozumění a technickou zručnost. Učitel může žáky vyzvat k vytvoření rozsáhlejších a komplexnějších výtvarných projektů, které odpovídají jejich schopnostem a zájmům, což jsem také učinila.

Dívky měly za úkol u domu navrhnout správné konstrukční proporce místností, přesné rovné linie, pečlivost a funkčnost. Talentované žákyně se výzvy velmi dobře zhostily, motivovala je a podněcovala k pečlivé práci, kterou chtěli mít precizní.

Celkově lze říci, že využití výzkumných závěrů v praxi je důležité pro efektivní a rozmanitou podporu talentovaných žáků ve výtvarné výchově. Je to cesta, jak propojit teorii s realitou a přispět k jejich plnému rozvoji a projevu jejich kreativity a talentu.

ZÁVĚR

„Talent je dar, ale skutečným uměním je jeho rozvinutí a zdokonalení“ (Pablo Picasso)

Na začátek závěru jsem se rozhodla umístit jeden z mých oblíbených citátů od Pabla Piccasy. Citát zdůrazňuje a poukazuje na to, že pouhý talent nestačí. Skutečné umění spočívá v práci a úsilí, které je třeba vynaložit na rozvoj a zdokonalení svého talentu. To zahrnuje systematickosti, učení se novým dovednostem, překonávání překážek, otevřenost a neustálé sebezdokonalování. Toto zdokonalování je kontinuální proces postupného růstu a vývoje.

V této diplomové práci jsem se snažila vystihnout podstatu faktoru času a jeho organizaci a prostředí pro tvorbu talentovaných žáků výtvarné výchovy s důrazem na rozvoj kreativity. Pokusila jsem se své poznatky z teoretické části vhodně aplikovat do části praktické a získat relevantní výstup ze syntézy těchto dvou částí.

Věřím, že výzkumná část poslouží jako inspirace pro pedagogy výtvarné výchovy a poskytne oporu při vytváření vhodného prostředí těmto talentovaným žákům s ohledem na jejich zvědavost, emancipaci, akčnost, vytrvalost, znalost a kreativitu, jež by zároveň měla dostat množství prostoru pro její další rozvíjení a ukáže pedagogům, které odvětví je záhodno dostatečně rozvíjet a věnovat mu pozornost.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bono, E. de. (1997). Šest klobouků aneb Jak myslet. Praha: Argo, 185 s. ISBN 80-7203–128-7
- Cihelková, J. (2017). Nadané dítě ve škole, náměty do výuky pro celou třídu. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1248-5
- Dabrowski, K. (1970). The Theory of Positive Disintegration. ISBN 978-0202301068
- Dacey J., Lennon K. (2000). Kreativita. Praha: Grada, 2000, ISBN 80-7169-903-9
- Fischnová, K., Szobiová E. (2007). Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-323-9
- Fišerová, Z., Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. Praha, 2015. Disertační práce. Karlova univerzita, pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.
- Fulková, M., Kitzbergerová, L. (2017). Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově, str. 16, ISSN 1210-3691 RS 5096
- Fulková M., Novotná M. (1999). Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Praha: Fortuna, ISBN 80-7168-591-7
- Fulková M., Novotná M., Slavík J., Smolík J., Smolíková K. (1997). Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Praha: Fortuna, ISBN 80-7168-382-5
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444–454, dostupný z: <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hříbková, L. (2009). Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha: Grada.
- Hudecová, D. (2004). Časopis pedagogika, s. 274-283, ISSN 2336-2189
- Karpinski, E. I., Kinase Kolb, A.M., Tetreault, N. A., Borowski, T.B. High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities, Intelligence, 2018, ISSN 0160-2896, dostupný na WWW: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616303324>

Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290.

<https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>

Novotná, M., Kuříková, M. (2023). Kreativita ve vzdělávání. Studie je dedikována programu HORIZON2020 – AMASS/ID 870621.

Podlipský, R., Vančát J., Skřivanová V., Zikmundová V. a kol, (2017). Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň, ISBN 978-80-261-0728-6

McNiff, S. (2004). *Art Heals: How Creativity Cures the Soul*. USA: Shambhala, ISBN 978-1570628452

Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 242 s. ISBN 80-902267-1-X.

Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0512-0

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách – vyd. 2*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0644-6

Torrance, E. P. , (1964). Education and creativity. *Creativity: Progress and potential*, 49-128.

Vávra, J. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? Metodický portál: Články [online]. 2011, [cit. 2023-05-18]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

Wallas, G. (1926). *The art of Thought*, ISBN: 1910146056

Zdeněk, M., Bureš J., Homolka O., Musil Z., Sedláček B., Trojan R. (1987). *Základy výtvarné výchovy*, Státní pedagogické nakladatelství, čj. 33 677/81-31

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, číslo 1-2/2022, ISSN 1212-3691

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007-7. s 64. Dostupný na WWW:

http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [on-line]. [cit. 2017/09/15]. Dostupný na www: <http://www.msmt.cz/file/36859/>.

Přílohy

Příloha č. 1 – Příklad transkriptu rozhovoru s talentovaným žákem výtvarné výchovy

1) *Myslíš si, že máš talent?*

Já nevím. Myslím si, že jsem hodně šikovná, výtvarná výchova mi hodně jde a moc mě baví, zvládám i náročnější úkoly, které mám upřímně raději než ty jednoduché. Nevím ale, jestli bych se nazvala talentovanou. Když nad tím ale přemýšlím, tak mi to hodně dospělých říká, i paní učitelka v umělecké škole. Možná se jenom stydím to říct sama o sobě nahlas.

2) *Jaké podmínky jsou pro tvou výtvarnou tvorbu stimulující a které jsou naopak překážkou?*

Mám ráda, když mám dostatek inspirace, když je téma otevřené a já do něj můžu vstupovat se svými nápady, se svými připomínkami a probírat všechny myšlenky se spolužačkami. Je nás ve třídě více, které jsou do výtvarné výchovy tak zapálené a moc mi vyhovuje, že si můžeme vyměňovat nápady, inspirace a radit si. Také ráda chodím tvořit i ven, ale i ve třídě mi to vyhovuje, mám ráda, když se to střídá. Na předchozí škole mě výtvarná výchova moc nebavila, protože podle mého názoru nebavila především paní učitelku. Ty hodiny byly hodně nepromyšlené, nepřipravené a všechny stejné. Dostali jsme na tabuli předlohu, kterou jsme museli přesně překopírovat, aby to vypadalo dobře na nástěnce. Nemohla jsem tam vložit moc vlastních nápadů a bylo to pro mě náročné. Potřebuji mít na výběr, volnost.

3) *Jaké techniky, pomůcky a příležitosti jsou pro tebe nejvíce atraktivní?*

Já mám ráda všechny výtvarné techniky, ráda to střídám, je to pro mě pak zajímavější, když si mohu pokaždé vyzkoušet něco nového a zdokonalit se v tom. Kdybych měla vybrat jednu techniku jako nejoblíbenější, tak by to asi bylo kreslení tužkou nebo uhlem. To mám ráda a myslím si, že v tom mám již i hodně zkušeností. Každopádně mám ráda všechny techniky, jako vhodnou příležitost vnímám to, že si můžu vyzkoušet opravdu všechno.

4) *Jak bys využil čas pro výtvarnou tvorbu co nejefektivněji?*

Nejdříve jsem si myslela, že jsou dvě hodiny, které nám dává rozvrh málo. Ale ono to ve finále stačí, jenom si člověk musí umět čas vhodně naplánovat. Je jasné, že když první část výtvarného bloku budu chodit po třídě a povídat si s kamarády, tak nemám šanci stihnout vytvořit kvalitní a propracované dílo. Musím si vždy hned ze začátku říci, jakou mám myšlenku, jak chci postupovat, co bych chtěla vy výsledku vytvořit a toho se držet. Ale spíše se soustředím na ten proces, protože se mi již mnohokrát stalo, že jsem si z počátku vymyslela, jak bude konečný výsledek vypadat a ve finále to bylo úplně jiné, ale lepší.

5) *Jak tě může učitel motivovat ke kreativě při tvorbě?*

Podle mého názoru může konkrétně mě učitel/ka motivovat především tím, jak ke mně nebo celkově ke třídě přistupuje. Pokud je milá, inspirativní, otevřená, tolerantní, dokáže poradit a pomoci, podněcuje ve mně experiment, tak je to pro mě velmi motivující. Také mi hodně záleží na tom, abych viděla, že i toho konkrétního učitele ta hodina baví a má zájem o mou tvorbu. Samozřejmě také motivace na začátku hodiny je skvělým způsobem, je to častokrát i velmi vtípné a vnese to do hodiny příjemnou a uvolněnou atmosféru. Na konci přijde vždy pochvala a já mám pocit dobře odvedené práce.

6) *Co od výtvarné výchovy očekáváš?*

Nejspíš očekávám především zkvalitnění mých dovedností napříč technikami a postupy, také musím uznat, že jsem se naučila lépe si organizovat a plánovat čas, což dokážu využít i mimo výtvarnou výchovu. Tím, že se zlepším v tvorbě, si možná v budoucnu otevřu dveře na nějakou vhodnou střední školu s uměleckým zaměřením. Mimo to ale očekávám také zábavu, odpočinek a prostor pro svou realizaci, je to pro mě forma vyjádření se.

7) *Věnuješ se výtvarné činnosti i mimo školu?*

Samozřejmě věnuji, docházím pravidelně na kroužek, ale věnuji se tvorbě i doma. Myslím si, že asi není den, kdy bych alespoň chvíli nestrávila tvořením. Zároveň ráda propojuji umění s hudbou, protože pocházím z rodiny, která je hodně hudebně založená. Takže jsem ráda, když mohu tyto dvě sféry spojit. Někdy se i snažím hudbu, kterou slyším, znázornit výtvarně.

Příloha č. 2 - Příklad transkriptu rozhovoru s pedagogy

1) *Co je podle vás charakteristické pro talentovaného žáka výtvarné výchovy?*

Já mám takového žáka spojeného určitě s kreativitou, originalitou, otevřeností a zvědavostí. Všichni talentovaní žáci, které jsem učila, byli pro tvorbu opravdu zapálení a chtěli se učit, chtěli poznávat, chtěli se zdokonalovat. Obecně tyto děti nemají příliš v oblibě, když se jim nenechává volnost a jejich zadání jsou okleštěná, potřebují inovovat, potřebují bádát a experimentovat. Někdy mohou tyto děti být puntičkářské, touží po dokonalosti. Je to ale hodně individuální, každé dítě je jiné a taktéž každé talentované dítě je jiné.

2) *Podle čeho dokážete talentovaného žáka identifikovat?*

Není to vždy úplně jednoduché, dnes již ale máme mnoho literatury a mnoho zdrojů, které nám s tímto mohou pomoci. Poskytují nám rady, a přehledy, co sledovat, na co si dát pozor a tak dále. Zároveň se lze setkat s mnoha příkladovými situacemi, kdy je identifikován

talentovaný žák, který by se na první pohled ani nezdál být talentovaným. Není to jednoduché, ale jde to. Obecně si myslím, že je vhodné zaměřit se na zájem, které dané dítě prokazuje, jestli má zájem o rozvíjející nadstavbové činnosti a aktivity, na originalitu a kreativitu, kterou do tvorby vkládá, jak nad tvorbou a nad uměním přemýšlí, jestli jde více do hloubky, dokáže si spojit jednotlivé dílčí procesy a vyvodit z nich nějaký závěr a podobně. Někdy jsme schopni takového žáka najít v davu okamžitě, jindy to chce podrobnější zkoumání.

3) *Je ve vaší třídě talentovaný žák výtvarné výchovy?*

Ano, téměř v každé třídě, kterou jsem učila, jsem se setkala alespoň s jedním talentovaným žákem. Myslím si, že nějaký podíl na tom má i škola, na které učím. Jsme soukromá základní škola, která každý rok nabere maximálně 19 dětí do dvou prvních tříd. K zápisu přijde dětí opravdu hodně, je proto možnost výběru. Již při zápisu si všimáme dětí, které prokazují možnost budoucího talentu při činnostech, které jsou k tomu určené. Nevím, jak je to s talentovanými žáky na ostatních školách, protože jsem na jiné škole neměla možnost působit, ale na naší škole je podle mého názoru těchto dětí opravdu značné množství. Jen z jedné deváté třídy byly aktuálně čtyři dívky přijaty na uměleckou školu. Myslím si, že je to obstojné číslo.

4) *Jaké příležitosti se snažíte talentovaným žákům ve výtvarné výchově nabízet?*

Určitě se snažím talentovaným žákům nabízet náročnější, kreativnější a relevantnější úkoly, u kterých si myslím, že jim budou vyhovovat. Rovněž jim je umožněno pracovat s rozličným množstvím výtvarných technik, ve kterých se snažíme žáky zdokonalovat. Samozřejmostí je inspirace a individuální konzultace, ke které mají žáci možnost. Poté jsou zde možné také projekty a projektová výuka, která si myslím, že má na naší škole úspěch. Projektové dny míváme pravidelně po celý rok. Nesmím zapomenout ani na výtvarné soutěže, které můžeme žákům doporučit a případně zprostředkovat, podpořit je, vzít je na výstavy do galerie a podobně. V tomhle je naše škola velmi inovativní, snažíme se vymýšlet stále nové strategie, jak nejen talentovaným žákům poskytnout co největší možné spektrum kvalitních aktivit i nad rámec výuky.

5) *Jaké podmínky jsou podle vás pro žáky stimulující a které naopak překážkou?*

Každý žák má právo na vhodné podmínky pro svůj rozvoj. Pokud se budeme bavit konkrétně o žácích ve výtvarné výchově, tak určitě zmíním klidné, stimulující, inspirativní prostředí, které bude žákům poskytovat kreativní oporu při jejich tvorbě, širokou škálu pomůcek, které mají k dispozici, nápady a náměty, které mohou rovněž dopomoci jako inspirace. Učitel by měl být schopný s žáky pracovat, vhodně a individuálně je rozvíjet, komunikovat s nimi, být jim oporou a být empatický, chápat jejich odlišnosti a proniknout do podstaty toho, v čem jednotlivé děti vynikají a na to konto jim poskytnou vhodné úkoly a úlohy, které pro ně budou relevantní. Naopak takovým dětem většinou nevyhovuje hlučné prostředí, které je strohé, nezajímavé, vyhořelý učitel, který neposkytne žádnou zpětnou vazbu, není z něho čitelná zapálenost do výuky a není přirozeným průvodcem

hodiny. Pro talentované žáky je rovněž nevhodná například triviálnost zadaných úkolů, které je nijak neposunou a nepřinesou jim nic nového, nebo naopak zadání, která jim dávají jasně dané instrukce, které musí splnit a nemohou v nich najít nic nového, nemohou využít experimentu. Každý žák má samozřejmě jiné preference a to musíme respektovat.