

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Konflikt didaktické a výtvarné funkce dětské kresby na první stupni ZŠ
Conflict of didactic and artistic functions of children drawing in primary school
Karolína Berkelová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Konflikt didaktické a výtvarné funkce dětské kresby na první stupni ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. dubna 2025

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi během zpracování diplomové práce věnoval. Rovněž děkuji základní škole, ve které jsem výzkum vedla. Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům za podporu, kterou mi poskytovali v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na konflikt mezi didaktickou a výtvarnou funkcí kresby ve výuce. V teoretické části se věnuje vizuální gramotnosti a vizuálnímu myšlení, stejně jako roli obrazového materiálu v didaktických materiálech. Zvláštní pozornost je věnována konfliktu mezi herní a didaktickou funkcí kresby a vnímání kreslení jako hry a zdroje potěšení. Práce zároveň vychází z teoretických poznatků didaktiků výtvarné výchovy. Na tato východiska navazuje empirická část, která byla realizována na jedné pražské základní škole. Jejím cílem bylo přispět k porozumění využívání dětské kresby jako didaktického nástroje. Autorka sledovala a popisovala situace, kdy učitelka pracovala s dětskou kresbou s didaktickým záměrem, analyzovala kresby jednotlivých žáků a zmapovala různé typy konfliktů – jak mezi výtvarným a didaktickým hlediskem, tak mezi kognitivními a didaktickými aspekty kreslení. Výzkum ukázal, že konfliktní projevy lze rozdělit do několika kategorií, které jsou podrobně popsány v kapitole Vlastní výzkum.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dětská kresba, funkce dětské kresby, primární vzdělávání

ABSTRACT

This thesis focuses on the conflict between the didactic and artistic functions of drawing in education. The theoretical part explores visual literacy and visual thinking, as well as the role of visual materials in didactic contexts. Special attention is given to the conflict between the playful and didactic functions of drawing and to the perception of drawing as a form of play and a source of enjoyment. The thesis also draws on theoretical insights from art education didactics. Building on this theoretical framework, the empirical part of the study was conducted at a primary school in Prague. Its aim was to contribute to the understanding of how children's drawings can be used as a didactic tool. The author observed and described situations in which a teacher worked with children's drawings with a didactic intention, analyzed individual students' drawings, and identified various types of conflicts—both between artistic and didactic perspectives and between cognitive and didactic aspects of drawing. The research revealed that these conflicting behaviors can be categorized into several types, which are described in detail in the chapter *Research Findings*.

KEYWORDS

Children drawing, function of children drawing, primary education

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	8
1.1 Proč rozvíjet vizuální gramotnost?	8
1.1.1 Vizuální gramotnost z pohledu Vladimíra Spousty	9
1.1.2 Funkce výtvarné složky učebnic z pohledu E. Strnada	12
1.1.3 Učení z obrazového materiálu z pohledu Jiřího Mareše	14
1.1.4 The concept of image according to John Amos Comenius and new media	18
1.2 Visual thinking z pohledu Temple Grandin	23
1.2.1 Visual thinking	23
1.2.2 Word-based thinking	25
1.2.3 Vizuální myšlení ve verbálním světě	26
1.3 Konflikt mezi herní a výtvarnou funkcí kresby a jejím didaktickým využitím	28
1.4 Inspirace z teorie didaktiky výtvarné výchovy	33
1.4.1 Podpora rozvoje kreativity podle S. Wright	33
1.4.2 Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art	34
1.4.3 Případová studie	35
1.5 Kreslení jako hra	39
1.5.1 Teorie hry Kreslení v expozici sbírky her našich dětí z let 1995-2000	39
1.5.2 Druhy potěšení ve hře kreslení	40
2 Vlastní výzkum	43
2.1 Realizace výzkumného šetření	43
2.1.1 Popis použitých metod	43
2.1.2 Průběh výzkumu	44

2.1.3	Popis průběhu výzkumu	44
2.1.4	Výzkumný vzorek	44
2.1.5	Zpracování a vyhodnocení dat.....	44
2.1.6	Etická otázka výzkumu.....	45
2.2	Prezentace výsledků	45
2.2.1	Splněné zadání	47
2.2.2	Technická kresba	47
2.2.3	Fantazírování	48
2.2.4	Dekorativnost	49
2.2.5	Předvýzkum	54
3	Diskuse	57
4	Závěr.....	60
	Seznam použitých informačních zdrojů	61
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	63
	Seznam příloh	64

Úvod

V této práci je hlavním tématem kresba. Kresba hraje v dětském vývoji zásadní roli. Provází děti od nejtělejšího věku – ještě dříve, než se naučí číst a psát, sahají spontánně po pastelce či tužce a pomocí čar a barev začínají vyjadřovat své myšlenky, pocity a zážitky. Kreslení se tak stává jedním z prvních způsobů, jak dítě komunikuje se světem kolem sebe. Slouží jako prostředek sebevyjádření i v obdobích, kdy ještě není dostatečně rozvinutá jeho slovní zásoba. Kresba dětem zároveň poskytuje prostor pro experiment, kreativní sebevyjádření nebo jako forma hry. Tyto tendence přetrvávají i ve školním věku, kdy kresba může plnit nové, další funkce.

Dětská kresba není jen hrou či volnočasovou aktivitou – může mít i hlubší význam. Vizuální projevy často odrážejí vnitřní svět dítěte, jeho momentální nálady, obavy i radosti. Kresba tak představuje důležitý nástroj pro porozumění dětskému myšlení a vnímání světa. Kromě toho rozvíjí jemnou motoriku, fantazii, schopnost soustředění, trpělivost a celkovou tvořivost.

Ve školním prostředí má kresba své nezastupitelné místo. Nejen jako součást výtvarné výchovy, ale i jako podpůrný prostředek v jiných vzdělávacích oblastech. Umožňuje žákům vizualizovat učivo, propojovat poznatky s vlastním prožíváním a lépe si tak osvojovat nové informace.

Výzkumná část této práce se zaměřuje na konflikt mezi herní či výtvarnou funkcí kresby a jejím didaktickým využitím. Cílem je zmapovat, jaké konflikty mohou vznikat při kresbě, která je chápána jako didaktický nástroj. V kapitole Vlastní výzkum jsou představeny kategorie, do kterých byly zařazeny jednotlivé kresby žáků vykazující určitý typ konfliktu. Výzkumná otázka zní:

Jaké druhy konfliktu mezi výtvarnou a didaktickou funkcí kresby lze pozorovat?

Odpověď na tuto otázku je shrnuta v závěrečné diskusi práce. Veškeré kresby žáků i s jejich rozbohem jsou součástí přílohové části.

1 Teoretická východiska

1.1 Proč rozvíjet vizuální gramotnost?

Vizuální gramotnost je koncept, který se v posledních letech stále více dostává do popředí odborné diskuse. Je tomu tak převážně proto, že žijeme v době, kdy jsou lidé neustále vystaveni vizuálním sdělením (reklamy, infografiky, sociální média), a je proto důležité umět rozlišovat jejich význam a účel. Fulková (2002) ve svém článku píše, že je naivní si myslet, že jsme pouze pasivními objekty, na které vizuální sdělení působí jen z vnějšku. „Žijeme totiž v symbolickém řádu, jímž jsme sice formováni, ale zároveň jej také vytváříme – gesty, řečí, obrazy, vztahy, institucemi. Z tohoto řádu je sice nemožné vystoupit, protože se wpisuje do našich těl a myslí od narození, od prvního styku s nejbližším lidským okolím, ale jeho působení lze zkoumat a kriticky srovnávat” (Fulková, 2002, s. 12).

Přestože se ve vzdělávacím prostředí klade důraz zejména na čtenářskou, přírodovědnou nebo matematickou gramotnost, vizuální gramotnost hraje neméně významnou roli. Navzdory tomu však není pojem vizuální gramotnost explicitně uveden v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), což poukazuje na jeho dosud nedostatečné ukotvení ve vzdělávacím systému.

Definice vizuální gramotnosti není jednotná, neboť se jedná o velmi komplexní fenomén, který zahrnuje různé aspekty vnímání a interpretace vizuálních informací. Fulková (2002) charakterizuje vizuální gramotnost jako mnohvrstevnatý fenomén a rozlišuje v jejím rámci pět hlavních rovin:

Percepční senzitivita – schopnost vnímat vizuální podněty a rozlišovat jejich detaily.

Kulturní habitus – jako prostor, v němž se utváří životní styl.

Schopnost kritického myšlení – dovednost analyzovat a interpretovat vizuální informace.

Estetická otevřenost – vnímavost vůči různým uměleckým a estetickým projevům.

Schopnost vizuální výmluvnosti – dovednost se vyjadřovat prostřednictvím vizuálních prostředků.

Tyto složky dohromady utvářejí široké pojetí vizuální gramotnosti a ukazují na její mezioborový charakter.

V následujících podkapitolách bude vizuální gramotnost rozpracována z různých perspektiv. Nejprve se zaměříme na článek Vladimíra Spousty, který se věnoval problematice vizuální gramotnosti, poté na funkce výtvarné složky učebnic z pohledu E. Strnada. Dále na pohled Jiřího Mareše na proces učení prostřednictvím obrazového materiálu, a nakonec bude představen koncept obrazu v pedagogice Jana Amose Komenského. Tyto přístupy poskytnou ucelenější pohled na význam vizuální gramotnosti v edukativním kontextu.

1.1.1 Vizuální gramotnost z pohledu Vladimíra Spousty

Vladimír Spousta (2001) ve svém článku Proč rozvíjet vizuální gramotnost? analyzuje klíčové pojmy související s vizualizací, vizuáliemi a vizuálním myšlením. Dále se zabývá pedagogickou a didaktickou hodnotou vizuálních materiálů a jejich významem ve vzdělávání. Tato podkapitola podrobně rozebírá uvedené pojmy a jejich souvislosti s vizuální gramotností.

„Pojem vizualizace definujeme jako operaci transformující určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání“ (Spousta, 2001, cit. dle L. J. a F. B. Ausburn, 1978, s. 291). Podle Spousty (2001) se vizualizace stala jedním z velmi efektivních způsobů, jak přenést informaci. V souvislosti s tím autor upozorňuje na proměnu myšlenkových procesů: „Rychlý nárůst informací zvyšuje nároky na abstraktní myšlení“ (Spousta, 2001, s. 86). Člověk již nemyslí výhradně v pojmech, které jsou předkládány prostřednictvím verbálních znaků, ale stále více využívá vizuální symboly jako prostředek kognitivního zpracování informací.

Vizuální myšlení je schopnost vytvářet vizuální představy, které umožňují řešit různé problémové situace a usnadňují orientaci v komplexních informačních strukturách. S tímto termínem pak úzce souvisí vizuální gramotnost. „Je to soubor schopností a dovedností porozumět vizuálnímu materiálu, myslet a učit se v jeho termínech a používat ho při komunikaci s okolím (Spousta, 2001, cit. dle L.J. a F. B. Ausburn, 1978, s. 291). Tato definice koresponduje s pojetím vizuální gramotnosti, jak ji popisuje Fulková (2002), zejména v její první rovině, která se zaměřuje na percepční senzitivitu jako základní složku vizuální gramotnosti.

Vnímání a interpretace vizuálního sdělení podle Spousty (2001) probíhá „dvojkolejně“, to znamená, že nonverbální informace z obrazu jsou současně vnímány s verbálními informacemi.

Dalším klíčovým pojmem jsou vizuálie, neboli vizuální materiály, která označují veškeré vizuální reprezentace předmětů a jevů vnímaných zrakem. Mezi ně patří obrazy, fotografie, schémata, tabulky, aj. Vizuálie jsou klíčové pro rozvoj vizuální gramotnosti. Spousta (2001) ve svém článku vypsala 6 typických vlastností vizuálií:

1. univerzalita
2. internacionální charakter
3. snadná čitelnost a srozumitelnost
4. rychlá dešifrovatelnost (dekódovatelnost)
5. globálnost sdělení
6. úspornost sdělení

Díky těmto vlastnostem mají vizuálie velký didaktický a pedagogický potenciál. Mohou rozvíjet psychické vlastnosti a schopnosti žáků.

Na základě studia literatury a didaktické empirie Spousta (2001) formuluje pedagogické a didaktické hodnoty a funkce vizuálií (viz obrázek 1).

Funkce vizuálií		Způsob uplatnění
1.	poznávací	umožňují abstraktní poznání
2.	vzdělávací	umožňují zvýšit kvalitu osvojovaných poznatků
3.	výchovná	podílejí se na formování názorů a postojů žáka
4.	komunikativní	zprostředkovávají a optimalizují interakci mezi učitelem a žákem
5.	transformující	mění vnější podobu a seskupení přenášených informací
6.	explikativní	napomáhají pochopení při výkladu
7.	systemizační	informace strukturují a prezentují v systému
8.	informační	informace doplňují, prohlubují a rozšiřují
9.	interpretační	dosáhnou zjednodušení a zestručnění problému
10.	akcelerační	urychlují osvojovací proces
11.	rekapitulační	zefektivňují opakování učiva
12.	petrifikační	upevňují a začleňují poznatky do vědomostní soustavy
13.	verifikační	usnadňují ověřování žákových vědomostí
14.	demonstrativní	podílejí se na zprostředkované prezentaci jevů
15.	instruktivní	znázorňují jednotlivé fáze určité činnosti
16.	regulační	vyjadřují řízení procesu a posloupnost jeho etap
17.	facilitační	usnadňují pochopení učiva a postihu souvislostí
18.	dekorativní	činí text esteticky přitažlivějším

Obrázek 1: Tabulka funkce vizuálií

(Spousta, 2001, s. 89)

Podle této tabulky mohou vizuálie mít pozitivní vliv na proces učení žáků. Tento vliv se projevuje v několika aspektech, které jsou klíčové pro efektivní učení. Vizuálie pomáhají žákům lépe porozumět abstraktním pojmům, což je nezbytné pro rozvoj jejich kognitivních schopností. Díky vizuálním prvkům se žáci mohou snadněji orientovat v komplexních tématech a vytvářet si ucelenější představy o učivu.

Kromě toho vizuální materiály podporují formování názorů a postojů žáků. Poskytují jim konkrétní obrazy, které mohou ovlivnit jejich způsob myšlení a přístup k danému tématu. Vizuálie také hrají důležitou roli při zvyšování kvality osvojených poznatků, protože umožňují lépe strukturovat a organizovat informace. Tímto způsobem žáci získávají hlubší porozumění dané problematice a jsou schopni si zapamatovat klíčové informace efektivněji.

Další výhodou vizuálních materiálů je jejich schopnost zjednodušovat složité teoretické koncepty. Díky vizuálním prvkům je možné různé problematiky zestručnit, což usnadňuje pochopení a činí je přístupnější pro žáky.

Vizuálie také usnadňují ověřování žákových vědomostí, protože žáci jsou schopni vyjádřit své poznatky nejen verbálně, ale i prostřednictvím obrazových či grafických představ, což činí jejich odpovědi konkrétnějšími.

V neposlední řadě je třeba zmínit estetický rozměr vizuálních materiálů. Kvalitně zpracované vizuální prvky činí texty nejen informativními, ale také vizuálně přitažlivými. Estetický aspekt má vliv na motivaci žáků, protože esteticky hodnotný materiál může podpořit jejich zájem o dané téma a zvýšit jejich zapojení do výuky.

Proč tedy rozvíjet vizuální gramotnost? Hlavním důvodem je skutečnost, že většina informací, které si v současné době předáváme, je přenášena obrazem. Tento způsob komunikace má schopnost vyjádřit skutečnost s mnohem větší autenticitou a bezprostředností než jakýkoli jiný komunikační prostředek. Vizuální materiály se staly nezbytnou součástí výuky na všech úrovních školního vzdělávání, ať už ve formě prezentací na projektoru, učebnic nebo fotografií.

Spousta (2001) ve své studii upozorňuje na to, že nás čeká ještě dlouhá cesta v systematickém zkoumání využívání nonverbálních prostředků komunikace ve výuce. Ačkoliv článek vyšel před 24 lety, jeho závěry zůstávají stále aktuální. Odkazuje na nutnost pokračovat v intenzivním zkoumání těchto prostředků a jejich efektivního využití při pedagogické práci. V této souvislosti se ukazuje, jak důležitý je rozvoj vizuální gramotnosti nejen pro učitele, ale i pro žáky, kteří se musí naučit efektivně využívat vizuální prvky při výuce i v každodenním životě.

1.1.2 Funkce výtvarné složky učebnic z pohledu E. Strnada

Emanuel Strnad patřil mezi přední odborníky na český didaktický obraz, přičemž se ve své práci zaměřoval především na dětskou ilustraci a hodnocení ilustrací v čítankách a učebnicích. Jeho poznatky představují důležitý přínos i pro tuto diplomovou práci. Následující podkapitola se proto věnuje jeho stati Funkce výtvarné složky učebnic z roku 1969, v níž se zabýval rolí ilustrací ve vzdělávacím procesu. Strnad v této stati reflektuje názory svých kolegů, kteří se věnovali kritice ilustrací v didaktických materiálech, jejich pohledy analyzuje, porovnává a doplňuje o vlastní závěry.

Strnad (1969) ve své stati uvádí, že v roce 1961 došlo k tzv. ilustračnímu maximalismu školních učebnic, který se projevil vlnou samoúčelných barevných ilustrací. Ty sice vzbuzovaly pozornost a obdiv široké veřejnosti, avšak zároveň vyvolávaly obavy pedagogů, že vizuální atraktivita učebnic může převážet nad jejich didaktickou kvalitou. V reakci na tyto obavy pedagogická diskuse postupně vedla k regulaci tohoto trendu a ke snaze o vyváženější pojetí ilustrací v učebnicích.

Strnad (1969) vyzdvihuje Chlupovu myšlenku, že ilustrace v učebnicích by měly mít převážně naukový cíl. To znamená, že by měly podporovat samostatné myšlenkové procesy žáka. „Účelnost ilustrace se snižuje, jestliže předměty jsou žákovi zcela běžné v jeho životním prostředí, nebo je-li možno předvést za naukovým účelem předměty skutečné“ (Chlup, 1962, s. 77). Například fotografie jablka v učebnici postrádá smysl, pokud lze skutečné jablko jednoduše přinést do třídy jako názornou pomůcku. Chlup (1962) zdůrazňuje význam přiměřenosti a promyšlenosti ilustrací v učebnicích. Ilustrace naukového typu jsou efektivní, pokud odpovídají psychologickým zákonitostem učení. Nadměrné množství ilustrací však může odvádět pozornost od výuky. Vedle naukového cíle plní ilustrace v učebnicích také esteticko-výchovnou funkci. „Ilustrace zesiluje poznání, vede děti k vlastním pokusům o grafické vyjádření, k zárodkům pozdějšího estetického vkusu a poměru k umění“ (Chlup, 1962, s. 77).

Dalším významným pedagogem, kterým se Strnad (1969) ve své práci inspiroval v souvislosti s ilustracemi v učebnicích, byl F. Holešovský. Ve svých úvahách navazoval na poznatky O. Chlupa. Holešovský zdůrazňuje, že textová a výtvarná složka učebnice by měly tvořit organicky jednotný celek, který je v souladu jak obsahově, tak metodicky. Klade důraz na spolupráci mezi všemi aktéry podílejícími se na tvorbě učebnic, tedy autory, ilustrátory, typografy, redaktory a pedagogy. Při výběru ilustrací je podle Holešovského nezbytné vycházet nejen z teoretických předpokladů, ale také ze zkušeností z praxe, aby ilustrace efektivně podporovaly osvojování učiva a rozvíjely zájem a aktivitu žáků. Holešovský proto zdůrazňoval potřebu aktivního zapojení učitelů, kteří měli zaznamenávat své zkušenosti s využitím ilustrací v učebnicích. Tyto poznatky mohly přispět k dalšímu výzkumu a ke zkvalitnění ilustračního zpracování učebnic.

Tato podkapitola se zaměřila na význam ilustrací v učebnicích z pohledu Emanuela Strnada (1969) a jeho kolegů. Strnad upozorňuje na ilustrační maximalismus 60. let a zdůrazňuje potřebu vyváženého využití ilustrací s ohledem na jejich didaktickou funkci. Navazuje na myšlenky O. Chlupa, který považuje ilustrace za prostředek k podpoře samostatného myšlení žáků, a F. Holešovského, jenž zdůrazňuje propojení textové a výtvarné složky učebnic. V závěru své teze píše, že ilustraci v učebnicích nelze chápat jako běžnou knižní ilustraci, neboť má didaktické poslání. „Ilustrace netvoří jen libovolný protějšek k obsahu textu, ale jsou nedílnou součástí učebnice jako didaktického prostředku školního vzdělání a výchovy“ (Strnad, 1969, s. 449). Kapitola poukazuje na nutnost promyšleného začlenění ilustrací do výuky a jejich přínos nejen k osvojení učiva, ale i k rozvoji estetického cítění žáků.

1.1.3 Učení z obrazového materiálu z pohledu Jiřího Mareše

V roce 1995 profesor Jiří Mareš publikoval článek Učení z obrazového materiálu, ve kterém se zabývá významem obrazového materiálu ve vzdělávání. Vymezuje pojem „obrazový materiál“ a popisuje různé způsoby jeho prezentace žákům. Dále představuje model zpracování vizuálních informací učícím se jedincem a formuloval funkce obrazového materiálu v didaktických textech.

Mareš (1995) definuje obrazový materiál jako souhrnné označení pro vizuální prostředky, které zachycují realitu v různé míře věrnosti – od fotografií a realistických kreseb až po zobecněné formy, jako jsou schémata, mapy či ilustrace. Jde tedy o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky (Mareš, 1995, s. 319).

V předškolním věku je obrazový materiál běžnou a důležitou součástí vzdělávání. Děti v tomto období ještě neumí číst, a proto přirozeně věnují velkou pozornost neverbálním sdělením – prohlížejí si ilustrace v knihách, pozorují své okolí a vnímají vizuální podněty jako hlavní zdroj informací. Verbální a neverbální složky komunikace jsou v tomto věku úzce propojené, což podporuje rozvoj porozumění světu skrze obraz.

Se zahájením školní docházky se však tento vztah postupně mění. Vzdělávací proces začíná klást výrazně větší důraz na verbální sdělení – učitelé předávají informace převážně slovním výkladem, žáci zapisují poznámky z tabule a odpovídají na otázky v ústní či písemné podobě. Téměř vůbec se na školách žáci neučí, jak se učit pomocí obrazového materiálu. „Učitel neprobírá se žáky, jak si obrázek odborně prohlížet, podle kterých pravidel je

koncipován, co všechno obraz sděluje, jak takový obrázek – byť schematicky a neuměle – samostatně nakreslit“ (Mareš, 1995, s. 319).

Učitel často předpokládá, že všichni žáci přirozeně rozumí obrazovému materiálu a dokážou jej správně interpretovat. Ve skutečnosti však existují jedinci, kteří neumí z obrazových materiálů číst – jsou tzv. obrazově ngramotní. Nedostatečný rozvoj vizuální gramotnosti pak může vést k problémům nejen ve vzdělávání, ale i v běžném životě, kde se lidé s vizuálními informacemi setkávají neustále. Systematická podpora vizuální gramotnosti by mohla těmto obtížím předcházet a přispět k efektivnějšímu využití obrazového materiálu ve vzdělávání. Učení prostřednictvím obrazového materiálu vychází ze způsobu, jakým jsou vizuální informace vnímány a zpracovávány (viz obrázek 2).



Obrázek 2: Zpracovávání vizuálních informací

(Mareš, 1995, cit. dle Kosslyn, 1989, s. 190)

Informace obsažené v obraze jsou vnímány selektivně – jedinec z nich vybírá pouze určité prvky na základě svých zkušeností, aktuální pozornosti a významnosti obsahu. Tyto prvky se nejprve dostávají do okamžité paměti, kde probíhá prvotní zpracování. Následně dochází k další selekci, při níž jsou některé informace uloženy do krátkodobé paměti. Pouze ty nejdůležitější a nejrelevantnější z nich jsou následně zakódovány a převedeny do paměti dlouhodobé, kde mohou přetrvávat měsíce i roky. Proces učení přitom neprobíhá izolovaně

– vizuální informace nejsou vnímány samostatně, ale jsou aktivně propojeny s verbálními informacemi, což usnadňuje jejich porozumění, zapamatování a následné využití.

Stejně jako u verbálního sdělení lze i v případě obrazového sdělení tradičně rozlišit tři úrovně informací:

syntaktická (klade otázky typu: Jak je to zobrazeno? Jak jednotlivé prvky spolu souvisejí?)

sémantická (klade otázky typu: Co to je? Jaký to má význam? Jaký to má smysl?)

pragmatická (klade otázky typu: Mohu podle obrázku něco vykonat? Jak nejlépe postupovat při této zobrazené činnosti?)

Z pragmatického hlediska hraje významnou roli obeznámenost žáka se zobrazovaným objektem. Důležité je nejen samotné „rozpoznání“ jednotlivých částí objektu, ale také schopnost využít kontext a vizuální souvislosti k porozumění sdělovanému obsahu. Tento přístup zahrnuje i vnímání pohybu či sled událostí, které jsou v obrázku zakódovány.

Obrazové materiály v didaktických textech mohou plnit různé funkce. Mareš (1995) zdůrazňuje především psychodidaktické funkce obrázků, s důrazem na vztahy mezi obrázkem a textem, a mezi obrázkem a učivem. Mareš (1995, cit. dle Levin, Anglin, Carney, 1987) uvádí, že lze rozlišit alespoň pět funkcí.

Obrázky s **dekorativní funkcí** nejsou nijak propojené s textem. Obvykle jsou přidávány k větší atraktivitě produktu, slouží k vyplnění prázdného místa na stránce, nebo mají za cíl navodit žákovi estetický zážitek.

Funkce reprezentující má za cíl vytvářet u žáků adekvátní obrazové představy. Obrázek je přímo spojen s textem a ilustruje pojmy a vztahy, o kterých text hovoří. Tyto pojmy a vztahy jsou v obrázku konkrétně znázorněny. Může jít o realistické zobrazení věcí a jevů, nebo o schémata, grafy či diagramy.

Funkce organizující má za cíl organizovat a uspořádat už existující znalosti a představy a dodat jim soudržnost. Dalším posláním může být změna žakových tzv. deklarativních poznatků v poznatky procedurální (Mareš, 1995). To znamená, že obrázek žákovi dovysvětluje určité jevy nebo mu poskytuje návod na konkrétní činnost či experiment. Patří sem i orientační mapy určitých lokalit nebo vývojové diagramy popisující danou činnost.

Obrázky s **interpretující funkcí** usnadňují žákům pochopení učiva. Tyto obrázky se obvykle vztahují k složitým tématům v textu, u kterých se předpokládá, že žáci mohou mít potíže s jejich pochopením. Úkolem obrázku je v tomto případě vytvořit u žáků správné představy o problematice a zabránit vzniku miskoncepcí. Tento typ ilustrací je velmi užitečný například v matematice, kdy žáci mají problémy s orientací ve slovních úlohách.

Funkce transformující má za cíl ovlivnit způsob, jímž se žák učí a zpracovává informace. Mareš (1995, cit. dle Levin et al., 1987) shrnuje tento princip do tří klíčových kroků, označených jako 3V – vyměnit, vytvořit, vést. To znamená: vyměnit způsob kódování osvojovaných poznatků tak, aby byl konkrétnější a snadněji zapamatovatelný; vytvořit promyšlený a dobře organizovaný kontext, do něhož informace organicky zapadne; a systematicky vést žáky k vybavování potřebných informací z paměti. Tento typ obrázků není v didaktických materiálech zcela běžný.

Na funkce obrazových materiálů se dá také nahlížet z psychodidaktického hlediska. psychodidaktické funkce obrazového materiálu zdůrazňují vztah obrázku k psychickým stavům a psychickým procesům učícího se člověka. Mareš (1995) čerpal z přehledové studie J. Peckové (1987).

Obrázky s **funkcí afektivně-motivační** mají za cíl probudit v žákovi zájem o učivo a přivést ho do příznivé nálady pro učení nových věcí. Mají mu umožnit zažít uspokojení z toho, že učivu rozumí, a poskytnout mu pocit úspěchu. „Dobře koncipovaná ilustrace může kladně ovlivnit jeho zájmy, postoje i učební motivaci, špatně koncipovaná ilustrace mívá účinky opačné“ (Mareš, 1995, s. 325).

Obrazový materiál s **funkcí koncentrování** pozornosti slouží k navození a udržení žákovy pozornosti. Správně vytvořený obrázek usměrňuje žákovu pozornost na podstatné věci a řídí jeho orientování v problému.

Funkce kognitivně-regulační má za cíl podpořit poznávací procesy. Obrázek s touto funkcí vede žáka, aby se lépe orientoval ve studovaném textu. Cílem je propojit již získané znalosti s novými informacemi, které se žák má naučit.

Funkce obrazového materiálu se mohou překrývat, přičemž jedna ilustrace může plnit více uvedených funkcí. Mareš (1995, cit. dle Pecková, 1987) uvádí, že učení z ilustrovaného textu bylo v 98 % případů účinnější než učení z neilustrovaného textu.

Mareš (1995) a Spousta (2001) se shodují v názoru, že nás čeká dlouhá cesta ve zkoumání využívání nonverbálních prostředků komunikace ve výuce. Ze zahraničních studií a literatury je zřejmé, že výzkum v této oblasti má význam i v České republice. Mareš zdůrazňuje, že i přes rozsáhlé badatelské úsilí zůstávají některé otázky stále otevřené, jako například míra negativních vlivů obrazového materiálu na učení nebo nejvhodnější způsob ověřování účinnosti učení z obrazového materiálu.

1.1.4 The concept of image according to John Amos Comenius and new media

V roce 2018 napsal doktor Mariusz Wojewoda článek s názvem The concept of image according to John Amos Comenius and new media. Wojewoda působí na University of Silesia in Katowice v Polsku, kde působí na poli humanitních věd. V tomto článku autor porovnává význam obrazů z pohledu Jana Amose Komenského s moderní teorií vizuální komunikace, přičemž se zvláštní pozornost věnuje konceptu Williama J. T. Mitchella. Dále se zabývá vizuální kulturou a komunikací prostřednictvím obrazů. V následující podkapitole bude jeho práce podrobněji představena.

Období, v němž Jan Amos Komenský formoval své myšlenky, bylo charakteristické posunem v nazírání na realitu, přičemž člověk byl vnímán jako aktivní aktér schopný získávat a shromažďovat vědomosti a jeho postavení ve světě se proměnilo. Tato změna nahlížení na člověka souvisela hlavně s technickými možnostmi zpracování světa a osvojování nových dovedností. Wojewoda (2018) se domnívá, že dnes je moderní, zejména osvícenský a pozitivistický, optimismus vyčerpán. Výroky jako, že díky nárůstu znalostí a technologiím, které z nich vyplývají, budeme schopni přetvářet materiální svět k našemu prospěchu, se dnes jeví jako naivní. Stále více si uvědomujeme, že lidská činnost ovlivňuje osud světa, ale zejména ve 20. století jsme ztratili přesvědčení o pozitivním aspektu tohoto vlivu.

Rozvoj technologií, zejména nových médií, naznačuje, že je potřeba vytvořit nový koncept – chápání člověka z perspektivy jeho produktů, které už neslouží jen jako nástroje lidské

činnosti, ale stávají se tím, co charakterizuje náš způsob existence a vnímání reality. V tomto kontextu lze nová média chápat především jako digitální média.

V mediální komunikaci sice stále komunikujeme slovy, avšak stále častěji se objevuje tendence vyjadřovat se prostřednictvím obrazů. Jak bylo zmíněno v podkapitole *vizuální gramotnost z pohledu Spousty*, obrazový materiál napomáhá pochopení složitých konceptů díky své univerzálnosti a dostupnosti. Ale zároveň Wojewoda (2018) upozorňuje, že nahrazování slov obrazy může vést k trivializaci sdělení a eliminaci těch aspektů informace, které nelze obrazem adekvátně vyjádřit. Z toho vyplývá, že kombinace verbální a vizuální komunikace přináší vzájemné obohacení a je vhodné ji využívat tam, kde je to přínosné, například ve vzdělávacím procesu.

Již Jan Amos Komenský analyzoval význam obrazů v kontextu vzdělávání. Vydal knihu *Orbis pictus* (Svět v obrazech), která byla koncipována jako interaktivní encyklopedie, která dětem umožňovala objevovat svět prostřednictvím obrazů. Komenský usiloval o zpřístupnění vzdělání všem dětem a využitím principu názornosti se snažil učinit proces učení srozumitelnějším a atraktivnějším. „Knížka takto upravená poslouží k přivábení učedníků, aby nedomnívali se, že učení jest kříž a trápení, nýbrž rozkoš” (Komenský, 1883, s. 19). Komenský (1883) také píše, že je dobré nechat děti obrazy z knihy kreslit, což podporuje rozvoj pozorovacích schopností a schopnosti analyzovat vztahy mezi jednotlivými prvky obrazu. Tato myšlenka je relevantní i v současném vzdělávacím kontextu, kdy je vizuální složka stále častěji využívána jako efektivní nástroj výchovně-vzdělávacího procesu. Komenský předjímal princip, který potvrzují i moderní tvůrci mediálního obsahu – totiž že obraz působí na vnímání silněji než slovo.

Wojewoda (2018) se ve své práci odkazuje na současného teoretika vizuální kultury Williama J. T. Mitchella, který zdůrazňuje, že obrazy mají specifickou přidanou hodnotu přesahující rámec běžné komunikace, významu a přesvědčování – podílejí se na utváření specifického obrazu světa. Hodnota obrazů má významný vliv na sociální změny, podobu budoucnosti, utváření politických postojů jednotlivců i politických strategií států. Například jediná fotografie může zásadně ovlivnit veřejné mínění na určité téma. Obraz tedy nejen reflektuje realitu, ale zároveň aktivně generuje nové významy a interpretace. Obrazový materiál s vysokou mírou působivosti dokáže přeměřovat pozornost publika k novým

oblastem a zaujmout nekonvenčními asociacemi. Současně však může být obraz využíván k manipulaci, klamání či vytváření iluzí. Zatímco Jan Amos Komenský zdůrazňoval pozitivní roli obrazů ve vzdělávacím procesu, v současnosti se stále častěji setkáváme s jejich manipulativním využitím v médiích a veřejném prostoru. Tento vývoj podtrhuje nutnost kritického přístupu k obrazové komunikaci, zejména v kontextu vzdělávání.

Obraz světa, který zastával Komenský byl pochopitelně jiný než ten, který zastáváme dnes. V každém historickém období lidé přijímají určitý ustálený obraz světa. Změny v nahlížení na obraz světa nastávají jako důsledek vědeckých, morálních a politických objevů. Wojewoda (2018) se domnívá, že Komenský, který žil na začátku novověku, vycházel ze středověkého vnímání světa, kde nebyl jasný rozpor mezi vědeckým a náboženským myšlením. Přesto Komenského myšlení, už patřilo k novověkému obrazu světa, které bylo ovlivněno heliocentrickou teorií Koperníka a Descartovou filozofií. Komenský se snažil aktivně podílet na utváření nového obrazu světa. Ideálem pro něj bylo vzdělávání „moudrého“ člověka, jehož obraz světa je tvořen prvky humanitních, přírodních a exaktních věd, které jsou spojeny do koherentní celistvosti jednoty vědomostí.

Wojewoda (2018) poukazuje na to, že dnešní obraz světa není jednotný – existuje mnoho modelů, které se mohou vzájemně doplňovat, ale také být v rozporu. Tento stav je důsledkem obrovského množství informací, jež nás neustále obklopují. Lze pozorovat jasný posun od znalostí uchovávaných v tištěných knihách ke znalostem uloženým v digitální podobě a dostupným prostřednictvím internetu. V této situaci je zásadní rozvíjet mediální kompetence a vytvářet vzdělávací programy zaměřené na vědomé a kritické využívání možností, které digitální prostředí nabízí.

Wojewoda (2018) identifikuje několik klíčových aspektů souvisejících s využíváním nových médií. Jedním z nich je významný posun důrazu od slov k obrazům v digitální kultuře. Tento trend vyvolává jak podporu, tak kritiku, přičemž jednoznačné hodnocení jeho dopadů je obtížné. Nesporné však je, že role obrazu v komunikaci se ukazuje jako mnohem významnější, než bylo dříve předpokládáno. V současném výzkumu je proto důležité systematicky zkoumat roli vizuálních prvků v kultuře a komunikaci z různých perspektiv a v různých disciplínách. V tomto kontextu lze považovat badatele zabývající se obrazovou

komunikací za pokračovatele myšlenek Jana Amose Komenského, který již ve své době kladl důraz na význam vizuálních prvků ve vzdělávání.

Wojewoda (2018) ve svých závěrech zdůrazňuje, že moderní vzdělávací model by měl reflektovat proměnlivou povahu současného světa a přizpůsobit se novým způsobům komunikace, v nichž hrají klíčovou roli vizuální prvky. Vzhledem k rostoucímu významu obrazů v mediálním prostoru je nezbytné, aby učitelé nejen rozuměli fungování nových médií, ale také dokázali efektivně využívat vizuální prvky ve výuce.

Obrazová komunikace, jak ukazuje historický pohled sahající až k Janu Amosu Komenskému, není ve vzdělávání novým prvkem, avšak její podoba se v důsledku technologického pokroku výrazně proměnila. Zatímco Komenský využíval ilustrace jako podporu při osvojování nových poznatků a rozvíjení názornosti, dnešní digitální média nabízejí širokou škálu vizuálních forem – od statických obrazů přes interaktivní infografiky až po virtuální a rozšířenou realitu.

Tato rozmanitost vizuálních podnětů přináší do vzdělávacího procesu nejen nové možnosti, ale i výzvy. Učitelé se musí orientovat v tom, jakým způsobem vizuální obsah ovlivňuje vnímání a myšlení žáků, a rozvíjet jejich schopnost kriticky interpretovat obrazová sdělení. Stejně jako jakýkoli jiný nástroj, i vizuální komunikace může být využívána konstruktivním způsobem, ale také zneužita k manipulaci. Proto je důležité, aby se součástí vzdělávacího procesu stalo nejen využívání obrazových materiálů jako didaktického prostředku, ale také rozvoj mediální gramotnosti, která pomůže žákům rozlišovat mezi informacemi a dezinformacemi a vědomě pracovat s vizuálním obsahem.

Celkově lze říci, že vizuální prvek ve vzdělávání neslouží pouze jako doplněk slovní komunikace, ale představuje samostatnou a stále důležitější složku procesu poznávání. Jeho efektivní využití ve výuce může přispět nejen k lepšímu porozumění probírané látce, ale i k rozvoji kritického myšlení a schopnosti žáků interpretovat svět kolem sebe. To nás vrací k důležitosti rozvoje vizuální gramotnosti.

Tato kapitola se zabývala pojmem vizuální gramotnosti a její významnou rolí ve vzdělávacím procesu. Byla zdůrazněna potřeba jejího rozvoje ve školním prostředí, kde vizuální prvky stále více ovlivňují nejen porozumění učivu, ale i celkový způsob vnímání

světa žáky. V této souvislosti byl analyzován význam výtvarné složky učebnic, její struktura a funkční rozdělení. Důležitou součástí této analýzy byla také kritika některých přístupů k využívání obrazového materiálu ve vzdělávání, zejména s ohledem na jeho didaktickou účinnost a schopnost podporovat kognitivní procesy žáků. Vedle současných pohledů na vizuální složku vzdělávání byl představen i historický kontext, především myšlenky Jana Amose Komenského, který ve svém díle kladl důraz na názornost ve vzdělávání. Jeho přístup lze považovat za základní kámen pro dnešní uvažování o vizuální složce výuky, neboť již tehdy upozorňoval na to, že obraz může být silným nástrojem poznání.

Kapitola poukázala na to, že vizuální prvky mají dnes ve vzdělávání nezastupitelnou roli, ať už jako prostředek k lepšímu pochopení učiva, nebo jako nástroj podporující aktivní zapojení žáků do výuky. Zároveň však bylo upozorněno na to, že jejich využití s sebou nese i určitá rizika, například možnost nevhodné interpretace nebo přílišné spoléhání na obrazovou složku na úkor rozvoje jiných dovedností. Celkově tak kapitola poskytla přehled teoretických pohledů na vizuální prvky ve výuce, jejich výhody i potenciální úskalí.

V následující kapitole se proto podíváme na to, jakými způsoby lidé přemýšlejí a jakou roli v jejich životě hraje vizuální myšlení – schopnost vidět souvislosti, pracovat s obrazy a chápat svět nejen skrze slova, ale i skrze vizuální znaky.

1.2 Visual thinking z pohledu Temple Grandin

V roce 2022 Temple Grandin napsala knihu s názvem *Visual thinking: The hidden gifts of people, who think in pictures, patterns and abstractions*. Temple Grandin je americká vědkyně, spisovatelka a průkopnice ve vzdělávání dětí s autismem. V posledních letech se věnovala výzkumu v oblasti toho, jak lidé myslí. V následující kapitole budou blíže představeny klíčové pojmy související s vizuálním myšlením podle Temple Grandin. Nejprve bude vysvětlen rozdíl mezi visual thinking a word-based thinking, a nakonec se budeme věnovat problematice visual thinking in a verbal world, tedy postavení lidí s tímto typem myšlení ve společnosti.

1.2.1 Visual thinking

Vizuální myšlení (visual thinking) představuje jeden ze způsobů, jak lidé zpracovávají informace a vnímají svět kolem sebe. Jedinci s vizuálním myšlením vnímají realitu prostřednictvím obrazů a vzorců, což ovlivňuje nejen jejich proces učení, ale i schopnost řešit problémy a přistupovat k informacím jiným způsobem. Grandin (2022) zdůrazňuje, že myšlení nelze vnímat jako binární koncept. Nejde o to, zda člověk myslí pouze jedním nebo druhým způsobem, ale spíše o kontinuum různých forem myšlení. Každý je do určité míry schopen vizuálního myšlení, avšak jeho intenzita a dominance se u jednotlivců liší.

Temple Grandin (2022) definuje vizuální myšlení jako způsob, při němž lidé primárně přemýšlejí v obrazech a vizuálních vzorcích. Sama sebe řadí do této kategorie a zdůrazňuje, že její vnímání světa je založeno především na obrazech, nikoli na jazykových strukturách: „The world didn't come to me through syntax and grammar. It came through images.“ (Grandin, 2022, s. 2).

Lidé s dominantním vizuálním myšlením často disponují schopností lépe se orientovat v prostoru, například při práci s mapami, a mají blízký vztah k umění či designu. Charakteristické pro ně bývá detailní vnímání okolního světa, díky čemuž si mohou všimnout prvků, které ostatním unikají. Na druhé straně mohou mít obtíže s abstraktními koncepty, jež nelze snadno vizualizovat, například s algebraickými operacemi. Tento rozdíl v kognitivním zpracování informací poukazuje na potřebu individualizovaného přístupu ve vzdělávání, který by reflektoval různé styly myšlení a umožňoval dětem s dominantním vizuálním myšlením efektivněji se učit a rozvíjet svůj potenciál.

Grandin (2022) popisuje, jak lze rozpoznat dítě s dominantním vizuálním myšlením. První znaky se mohou objevit již ve třech letech, avšak spolehlivější identifikace je možná mezi šestým a osmým rokem života. Sklon k vizuálnímu myšlení se projevuje v aktivitách, ke kterým dítě přirozeně tíhne – často vytváří detailní kresby s důrazem na realistické zobrazení, rádo si hraje s kostkami či stavebnicemi, jako je LEGO, a projevuje kreativitu při tvorbě trojrozměrných objektů z různých materiálů, například ze dřeva nebo kartonu. Takové děti rovněž vykazují zájem o rozebírání předmětů a jejich následné skládání zpět dohromady. Doposud neexistuje žádný spolehlivý test, který by jednoznačně určil, zda člověk myslí primárně v obrazech nebo ve slovech. Grandin (2022) ve své knize zmiňuje psychologku Lindu Silverman, která se svým týmem vytvořila Visual-Spatial Identifier – dotazník, jenž pomáhá určit, kde se jedinec nachází na spektru vizuálního myšlení. Tento nástroj rozlišuje mezi dvěma hlavními kognitivními styly: auditory-sequential (jazykově-logické myšlení) a visual-spatial (vizuálně-prostorové myšlení). Dotazník však není stoprocentně přesný a slouží spíše jako orientační pomůcka než jako definitivní diagnostický nástroj.

Lidé s dominantním vizuálním myšlením netvoří homogenní skupinu – jejich způsob myšlení se může výrazně lišit. Grandin (2022) zmiňuje profesorku Mariu Kozhevnikov, která jako jedna z prvních rozlišila dva typy vizuálního myšlení: „spatial visualization“ a „object visualization“. Lidé, kteří spadají do kategorie object visualization, vnímají svět jako realistické obrazy s detailním zaměřením na barvy, tvary a textury. Nejčastěji se uplatňují jako grafičtí designéři, umělci, specializovaní řemeslníci, architekti, vynálezci či strojní inženýři.

Naopak jedinci patřící do skupiny spatial visualization vidí svět prostřednictvím vzorců a abstraktních struktur. Tito lidé se často nacházejí mezi statiky, vědci, fyziky, hudebníky a elektrotechniky. Mnoho z nich exceluje v programování, protože mají schopnost rozpoznávat a analyzovat vzorce v počítačovém kódu. Grandin (2022, s. 32) tuto odlišnost výstižně shrnuje: „The object thinker builds the computer. The spatial thinker writes the code.“

Výzkumy naznačují, že vysoká úroveň schopností v spatial visualization vylučuje stejně vysokou úroveň v object visualization. Pokud by někdo disponoval mimořádně rozvinutými

schopnostmi v obou těchto typech vizuálního myšlení, jednalo by se o výjimečný intelektuální fenomén.

1.2.2 Word-based thinking

Word-based thinking, přeloženo jako verbální myšlení představuje opačný pól spektra ve srovnání s vizuálním myšlením. Jak již bylo zmíněno, myšlení není binární, a většina lidí dokáže využívat oba způsoby myšlení v různé míře.

Existují však jedinci, kteří nemají schopnost přemýšlet v obrazech, a jejich mentální reprezentace reality jsou tvořeny výhradně slovy. Tento jev je známý jako Afantazie. Grandin (2022) píše, že lidé trpící afantazií nemohou vytvářet mentální obrazy, což znamená, že při představování si různých scén, osob nebo předmětů zažívají pouze abstraktní slovní nebo pojmové zobrazení, nikoli vizuální reprezentace. Tento stav může ovlivnit nejen schopnost vizualizace, ale i způsob, jakým tyto jedinci zpracovávají informace a přistupují k různým úkolům.

Podle Grandin (2022) je verbální myšlení charakteristické svou lineární strukturou – informace jsou zpracovávány postupně, krok za krokem. Lidé s dominantním verbálním myšlením obvykle inklinují k logickému uspořádání informací a strukturovanému přístupu k učení, což jim umožňuje dobře se orientovat ve školním vzdělávání. Jelikož je výuka ve školách často založena na posloupnosti a práci s textem, těmto jedincům se zde přirozeně daří.

Grandin (2022) uvádí, že verbálně orientovaní lidé mají sklon k analytickému myšlení, dobře rozumějí základním konceptům a mají výborný smysl pro časovou organizaci. To však nemusí nutně znamenat, že mají stejně rozvinutou prostorovou orientaci. Jedinci s převahou verbálního myšlení vynikají v komunikaci, efektivně vedou konverzace a dokážou srozumitelně vysvětlit informace. Verbální myšlení je často spojováno s profesemi, kde jazyk a práce se slovy hrají klíčovou roli, například s učitelstvím, právem, psaním, politikou či administrativou. Tyto profese vyžadují schopnost přesného vyjadřování, argumentace a práce s textem, což jsou dovednosti, které lidé s převahou verbálního myšlení obvykle dobře ovládají.

1.2.3 Vizuální myšlení ve verbálním světě

Grandin (2022) poukazuje na to, že současná společnost funguje v tzv. komunikativní kultuře (talky culture), která klade důraz především na verbální projev. To vede k upřednostňování verbálního myšlení.

Lidé s převážně verbálním myšlením jsou výrazně zastoupeni v médiích, knižním průmyslu i ve školství, tedy v oblastech, kde hrají klíčovou roli jazyk a slovní vyjádření. Neustálý tok mluveného a psaného slova v éteru i na internetu svědčí právě těm, pro které je jazyk přirozeným nástrojem myšlení a komunikace. Naopak jedinci s vizuálním nebo jiným, než primárně jazykovým způsobem uvažování mohou být v této převládající kultuře do určité míry znevýhodněni, protože jejich způsob myšlení není tolik reflektován ani podporován.

Většina dětí si rychle spojuje jazyk s věcmi ze svého života. Děti s výrazně převládajícím vizuálním myšlením se však často musí učit přizpůsobit verbálně orientované kultuře. Některé z nich, zejména ty na autistickém spektru, nemusí přirozeně vnímat, že většina lidí vyjadřuje své myšlenky a pocity prostřednictvím slov. Jazyk pro ně není samozřejmý – musí se ho aktivně učit a zároveň zvládnout, jak správně modulovat svůj hlas, tedy intonaci, výšku i tón.

Grandin (2022) odkazuje na výzkum psychologa Grahama J. Hitcha, který se zabýval způsoby, jakými děti zpracovávají informace, a zkoumal, zda se při zapamatování spoléhají více na vizuální nebo fonologické podněty. Výsledky jeho studie ukázaly, že u starších dětí dochází k postupnému překrývání vizuální paměti fonologickou složkou. Slova v jejich mysli postupně zastírají obrazy podobně jako vrstva tapety, která překrývá zeď. Grandin (2022) odkazuje také na výzkum psycholožky Gabriely Koppenol-Gonzalez, která se zabývá vzestupem jazyka jako primárního komunikačního prostředku u dětí. Ve svém výzkumu zjistila, že děti do pěti let věku se výrazně spoléhají na vizuální krátkodobou paměť (short-term memory, STM). Mezi šestým a desátým rokem postupně začínají více využívat verbální paměť, přičemž od deseti let jejich verbální STM dosahuje úrovně typické pro dospělé. S rozvojem verbálního a vizuálního myšlení se u dětí stále více prosazuje verbální myšlení. Není tomu tak vždy. Ačkoli je v primárním vzdělávání verbální myšlení často upřednostňováno, ne všechny děti se tomuto přístupu dokáží snadno přizpůsobit. Některé z nich lépe zpracovávají informace vizuálně nebo prostřednictvím jiných kognitivních

strategií, což může ovlivnit jejich způsob učení i školní úspěšnost. Tito jedinci často čelí problémům se čtením, pravopisem, organizací a uspořádáním informací. Přesto mnoho z těchto dětí snadno skládá složité skládačky nebo řeší náročné rovnice, i když nedokážou vysvětlit, jak k řešení dospěly. Nelze posuzovat inteligenci člověka pouze na základě toho, zda je pořádný, nebo nepořádný, nebo zda má problémy s pravopisem. Je důležité si uvědomit, že každý člověk má svůj vlastní způsob myšlení a učení. To, že někdo nezvládá jednu dovednost, neznamená, že není inteligentní – naopak, může to znamenat, že má silné stránky v oblastech, které nejsou na první pohled tak zřejmé.

Temple Grandin svou prací významně přispěla k pochopení toho, jak lidské myšlení funguje. Objev, že existují různé způsoby myšlení – konkrétně vizuální a verbální myšlení – je průlomový. Informace z knihy *Visual Thinking* nám dokazují, jak důležitý je rozvoj vizuálního myšlení ve školách, a to nejen pro děti, které jsou přirozeně nakloněné vizuálnímu způsobu myšlení, ale i pro ty, které myslí spíše verbálně.

Tento přístup nás učí, že myšlení není jednotné, že každý z nás může mít svůj vlastní způsob, jak se dostat k řešení problému. Většina lidí je schopná využívat oba způsoby myšlení – vizuální i verbální – ale vzhledem k normám společnosti často upřednostňujeme verbální způsob. Tato tendence je vidět i ve školách, kde se klade důraz na čtení, psaní a verbální komunikaci. Avšak právě vizuální myšlení nám může nabídnout zcela jiné možnosti. Namísto lineárního, slovního způsobu myšlení nám umožňuje nahlížet na problémy z nové perspektivy a řešit úkoly netradičními způsoby.

Kdybychom ve školách více podporovali rozvoj vizuálního myšlení, mohli bychom nejen pomoci dětem s převážně vizuálním myšlením, ale rovněž obohatit výuku o nové způsoby řešení problémů, kreativitu a flexibilitu v myšlení. Tímto způsobem dětem dáváme nástroje, jak nahlížet na svět jinými očima a jak se s výzvami, které jim život přináší, lépe vypořádat.

V následující kapitole bude představeno kreslení z didaktického hlediska, a to konkrétně ve výuce prvouky. Budeme se věnovat tomu, jak je kresba v této oblasti vnímána, jakou roli může ve výuce sehrávat a jaký potenciál skýtá pro rozvoj dětského poznávání a porozumění světu.

1.3 Konflikt mezi herní a výtvarnou funkcí kresby a jejím didaktickým využitím

V roce 1995 publikoval Miroslav Klusák článek s názvem *Číst–psát–počítat a kreslit*, který vycházel z longitudinálního výzkumu *Žák v měnících se podmínkách současné školy*. Autor čerpal z kvalitativní analýzy empirických dat získaných v rámci tohoto výzkumu a ve svém textu se zamýšlel nad funkcí kreslení v předmětu prvouka v 1. ročníku základní školy.

Přechod z mateřské školy do první třídy představuje pro dítě významnou změnu, která s sebou nese řadu nových požadavků. Zatímco v mateřské škole probíhalo učení především prostřednictvím hry a děti si často ani neuvědomovaly, že se něco učí, ve škole se od herního pojetí výuky postupně ustupuje a na děti jsou kladeny nové nároky. Učí se soustředit na zadaný úkol, dokončit jej a také setrvávat delší dobu na jednom místě. Přestože tyto změny mohou být náročné, děti v tomto věku bývají silně motivované k učení, což adaptaci na školní prostředí značně usnadňuje.

Děti si zároveň ze svého rodinného prostředí přinášejí určitá očekávání ohledně toho, co je ve škole čeká. Rodiče je často připravují na to, že hlavním cílem školní docházky je naučit se číst, psát a počítat. Tento obraz školy se potvrzuje i v článku Miroslava Klusáka (1995), který ve své studii vedl rozhovory s žáky v jedné první třídě. Většina dětí uvedla, že hlavními činnostmi, kterým se ve škole věnují, je právě čtení, psaní a počítání. Pokud měly uvést, co je ve škole baví, zmiňovaly kromě trivijních dovedností také tělesnou nebo hudební výchovu. Předmět prvouka však žádné dítě nezmínilo spontánně. Když se Klusák na prvouku dětí cíleně dotazoval, odpovídaly, že se v ní „moc neučí“, a spíše popisovaly činnosti jako kreslení, stříhání nebo lepení. Tyto aktivity děti zjevně nevnímají jako součást výuky ve smyslu osvojování nových vědomostí. Tento pohled může být ovlivněn představou o „skutečném“ učení, která je úzce spjata právě s dovednostmi čtení, psaní a počítání. Prvouka, jakožto předmět, který využívá aktivizační metody a činnosti s výtvarným přesahem, tak zůstává v očích dětí často na okraji školního dění.

Klusák (1995) upozorňuje na zajímavý rozpor v percepci výuky prvouky ze strany žáků. Na rozdíl od matematiky nebo českého jazyka, které mají jasně identifikovatelné a žákům srozumitelné aktivity – jako je počítání, čtení či psaní – prvouka postrádá podobně výraznou a ustálenou činnost, s níž by si děti tento předmět automaticky spojovaly. Tento jev může

být jedním z důvodů, proč žáci nevnímají prvouku jako předmět, ve kterém by se „skutečně učili“. Pokud se v hodinách často využívají aktivity jako kreslení, stříhání či lepení, žáci je mohou vnímat spíše jako hru než jako učení – a to i přesto, že tyto činnosti mohou mít didaktickou hodnotu. Podle Klusáka (1995) právě **kreslení** by mohlo v očích žáků zastávat roli typické činnosti prvouky, nicméně ve společnosti nemá stejnou váhu jako například počítání v matematice. Tento nesoulad může přispívat k nízkému statusu prvouky v dětském vnímání školních předmětů.

V prvouce jde především o budování představ o různých jevech, které nás obklopují. Například když se učíme o jaru, je naším cílem předat dětem základní informace o jarních květinách a naučit je rozpoznat, jak vypadá bledule nebo narcis. Klusák (1995) se ve svém článku ptá: „Jak předávat, budovat či pomáhat při budování představ?“ (Klusák, 1995, s. 365). Tento proces budování a předávání představ o světě je spojen se sémiotickou funkcí. V knize Psychologie dítěte se o tom píše: „Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou“ (Piaget, Inhelder, 2014, s. 54). Piaget tedy zdůrazňuje, že kresba sama o sobě je nástrojem sémiotické funkce, která pomáhá dětem vytvářet představy o světě kolem sebe. Podle Piageta (2014) mezi praktické činnosti sémiotické funkce, kromě kresby, patří také symbolická hra a řeč. Kresba tedy může sloužit ke kultivaci sémiotické funkce v prvouce.

Klusák (1995) uvádí, že tehdejší osnovy schválené MŠMT ČR v roce 1991 neobsahovaly žádnou zmínku o kreslení žáků v prvouce. Až v metodické příručce k učebnici se uvádí, že v pracovních listech je vyhrazený prostor pro žákovu kresbu, která by měla realisticky zobrazovat skutečnost – například kuře s ostrým zobákem a house s plochým. Z toho vyplývá, že výuka prvouky využívá kresbu jako nástroj pro budování představ a procvičování jednotlivých dílčích poznatků, ale v oficiálních dokumentech to popsáno není. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (RVP ZV) z roku 2023 také není zmínka o kreslení žáků v prvouce. „Potřebné vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět získávají žáci především tím, že pozorují názorné pomůcky, přírodu a činnosti lidí, hrají určené role, řeší modelové situace atd.“ (MŠMT, 2023, s. 46). V RVP ZV se v dílčích cílech objevují aktivní slovesa jako vyznačí, určí, popíše, vyhledá nebo porovná, ale slovesa jako kreslí nebo znázorní se v souvislosti s prvoukou neobjevují.

Rozbor kreseb

Ve třídě, kde probíhal výzkum, učitelka aktivně využívala didaktický potenciál kresby a děti kreslily do pracovních listů nebo do svých sešitů. Klusák (1995) podrobněji analyzoval žakovské kresby na téma „Krmelec“. Krmelec v tomto smyslu neznamenal jen dřevěné jesle, ale celkové téma dokrmování lesní zvěře v zimním čase. Učitelka vedla výklad na toto téma a dětem byl poskytnut obrázek v učebnici, který znázorňoval zimní lesní scénu s krmelcem a zvířaty, která se v zimě chodí krmit (viz obrázek 3).



Obrázek 3: Ilustrace v učebnici prvouky pro 1. ročník

(Klusák, 1995, s. 370)

Klusák (1995) upozorňuje na to, že obrázek zcela nerespektuje realističnost zobrazované události. Na jednom místě ve stejném čase se nesetkají všichni zástupci lesní zvěře spolu s hajným. Zvířata i hajný tam chodí postupně, ne všichni najednou. Vidíme tam hajného, který přináší krmení pro hladovou zvěř v podobě mrkve, sena a dalších věcí, což má znázorňovat to, že člověk zvěř dokrmuje. „Zmíněný děj jsme schopni „vidět“ díky tomu, že jsme schopni číst obrázek jako zápis aktu myšlení pojmu „krmelec“ v médiu kresby, které vede k jeho představě. ... Dokonce jsme schopni kresbu pochopit spíše jako diagram zakódované teorie krmení lesní zvěře a ikonický symbol pyramidy pojmu péče člověka o zimní přírodu než jako obsahově matoucí dekoraci“ (Klusák, 1995, s. 367). Ilustrace

v učebnici nám v tomto případě slouží spíše jako pojmová mapa než věrné zachycení reality. Klusák (1995) zmiňuje, že abychom byli schopni pochopit takto koncipovanou ilustraci, musí být souvislosti ve vědomí dostatečně pevné.

Na základě společné debaty nad obrázkem z učebnice si děti vytvářely vlastní pojmovou mapu k danému tématu. Cílem této aktivity bylo upevnit si prostřednictvím kresby představu o zimním dokrmování lesní zvěře. Klusák (1995) poté žákovské kresby podrobil analýze a dospěl k několika zajímavým zjištěním. Každé dítě ve třídě do svého obrázku zakomponovalo objekt „krmelec“ ve formě dřevěných jeslí. Jeden žák se však od zadání odchýlil – místo ztvárnění celé scény se zaměřil výhradně na samotný krmelec, který zachytil z různých perspektiv. Klusák (1995) upozorňuje, že takový přístup nelze automaticky chápat jako nepochopení zadání nebo nedostatek snahy. Naopak – je třeba se zamyslet nad tím, jaké významy a možnosti tento postup v dané situaci nabízí a co k němu mohlo dítě vést. Klusák (1995) se ve své analýze zamýšlí nad tím, že už samotné vyčlenění konkrétního učiva, například tématu „krmelec“, představuje určitý typ zobecnění – tedy proces, kdy z mnoha jednotlivých věcí a jevů vytvoříme jeden pojem. Při kreslení krmelce tak žáci nevytvářejí pouhý obrázek na základě paměti či výběru vhodných barev, ale dochází zde k mnohem hlubšímu myšlenkovému procesu.

Dítě při tvorbě kresby spojuje různé konkrétní prvky – například zvířata, zařízení pro krmení, les, zimní prostředí nebo člověka, který o zvířata pečuje – a zasazuje je do jednoho celku. Tento obraz potom plní funkci znaku, který reprezentuje určitou situaci nebo jev (např. zimní příkrmování lesní zvěře). Dítě v kresbě ukazuje, že chápe vztahy mezi jednotlivými prvky a umí je začlenit do širšího kontextu. Kresba zde funguje jako vizuální reprezentace procesu indukce (tj. přechodu od konkrétního k obecnému), ale zároveň i dedukce – kdy z obecného pojmu (např. „krmelec“) vyvozuje jednotlivé části a vztahy, které k němu patří. Z hlediska úkolu je tedy analyzovaná kresba krmelce chybná způsobem indukce – svou doslovností je odtržená od celku, který měly děti znázornit.

Dalším problémem, na který Klusák (1995) upozorňuje, byly kresby, které sice obsahovaly celou pojmovou mapu, ale děti do nich svévolně přidávaly prvky jako jahody, borůvky, houby nebo květiny. „Jejich kresby pak byly chybné z pohledu dedukce tématu – svou konkretizující květnatostí“ (Klusák, 1995, s. 369). Jinými slovy, i když děti zachytily

podstatné pojmy, jejich kresby byly zahlceny detaily, které narušovaly logiku tématu. Například zobrazení jahod nebo kvetoucích rostlin v kontextu zimní krajiny působí nesmyslně a odvádí pozornost od hlavní myšlenky. Lze říct, že se dítě nechalo unést vlastní představivostí a zapomnělo na skutečnost, že mělo znázornit zimní les.

Na závěr Klusák (1995) upozorňuje, že i přes všechny předchozí úvahy nelze v rámci tohoto předběžného sdělení z výzkumu unáhleně navrhnout začlenění kresby jako samostatné „rodové“ činnosti do didaktiky prvouky. Je třeba další promyšlení a hlubší zkoumání, než bude možné přijít s konkrétními návrhy na změnu. Zdůrazňuje také nutnost zohlednit vývojové stádium dětí a úroveň jejich sémiotické funkce, tedy schopnosti porozumět a používat znaky a symboly při vyjadřování a utváření představ.

Kresba má ve výuce velký didaktický potenciál. Zároveň je kresba sama o sobě formou sémiotické funkce. Pomáhá dětem utvářet si vnitřní představy o realitě a upevňovat porozumění probíraným jevům. Byla by proto škoda tento přirozený a pro děti blízký způsob vyjadřování ve výuce opomíjet. Naopak, cílené využívání kresby může výrazně přispět k rozvoji kognitivních schopností, podpořit tvořivost a prohloubit porozumění učivu napříč různými vzdělávacími oblastmi.

Už bylo řečeno, že kreslení má velký potenciál ve výuce. V následující kapitole se podíváme na to, jak na kreslení nahlíží didaktici výtvarné výchovy.

1.4 Inspirace z teorie didaktiky výtvarné výchovy

V této kapitole bude představena práce S. Wright, které se věnuje podpoře rozvoje kreativity mladších dětí a M. Fulkové a T. Tipton, které ve své výzkumné zprávě mluví o vlivu vizuální kultury na dětské vnímání a tvorbu.

1.4.1 Podpora rozvoje kreativity podle S. Wright

Susan Wright je profesorka na University of Melbourne. Ve své práci se zaměřuje na to, jak malé děti komunikují a vyjadřují se prostřednictvím umění – pomocí různých forem symbolického vyjádření, jako je kresba, pohyb, hudba, prostorová tvorba nebo dramatická hra. Také zdůrazňuje význam kreativních forem učení a rozvoje. V roce 2011 napsala Wright kapitolu do knihy s názvem *Exploring Children's Creative Narratives*. Ve své práci se zamýšlí nad tím, jak jsou představivost a kreativita, jako mentální schopnosti, stimulovány, vyvolávány a rozvíjeny prostřednictvím kreslení.

Děti mají od útlého věku přirozenou potřebu zanechávat stopy na různých površích, ať už jde o čáry v písku, na zaprášených autech nebo na papíře. Podle Wright (2011) je tato aktivita základní formou kreativity a klíčovým krokem k naučení se vytvářet znaky v jiných podobách, než jsou psaná slova. Při kreslení děti používají širokou škálu propojených symbolů a gest, jako jsou kresby na papíře, slova, popis činnosti, výrazné pohyby rukou, mimika, dramatické projevy a zpěv. Tento proces jim pomáhá rozpoznávat významy jednotlivých symbolů a vnímat souvislosti mezi nimi. Wright (2011) tedy vnímá kreslení jako vizuální a grafické vyprávění, které odráží způsob, jakým děti vnímají a interpretují svět kolem sebe.

Wright (2011) se domnívá, že proces učení grafickým prvkům kreslení u malých dětí probíhá paralelně s učením písmen, slov a numerických symbolů. Tento fakt je však často opomíjen. Ve školách se postupně upouští od prožitkového zkoumání tvorby, protože kulturní očekávání, že si děti osvojí dovednosti v oblasti čtení, psaní a počítání, začíná převažovat. Wright také upozorňuje na to, že ve školách je upřednostňováno verbální myšlení před vizuálním, což podobně rozvedla i Grandin ve své knize. Tento postoj je důvodem, proč kresba a obecně tvořivost mají v primárním vzdělávání z pohledu společnosti spíše sekundární roli.

Wright (2011) odkazuje na Dysona (1993), který tvrdí, že kreslení a následná konverzace mezi dětmi, nebo mezi dospělými a dětmi, podporují rozvoj pozdějšího psaní. Jak bylo již zmíněno, kreslení je klíčovým předchůdcem učení tvorby znaků v jiných formách. Tento názor Wright podporuje citací Thompsona, který tvrdí, že gramotnost vyrůstá z neverbálních kontextů hry a fyzických aktivit, jako jsou umělecké činnosti.

Kreslení však neslouží pouze jako podpora pro jiné formy učení. Wright (2011) se domnívá, že kreslení nabízí dětem médium pro vizuální a kreativní myšlení. Kreslení není jen o vytváření obrazů, ale je to proces, který je stejně důležitý jako samotné myšlení. Proto je kreslení důležité jako nástroj pro estetické, kreativní a kognitivní médium, které samo o sobě umožňuje vytvářet významy. „Through drawing, children do not only come to know reality, they create it” (Wright, 2011, s. 171). Kreslení tedy představuje pro děti způsob sebepoznání, pomáhá jim rozvíjet abstraktní myšlení a také jim může pomoci zpracovat jejich emoce. Wright vyzývá učitele, aby si našli čas na rozhovor s dětmi během jejich tvorby, aby naslouchali jejich vyprávěním vizuálních narativů. Tento přístup může přispět k hlubšímu porozumění dítěti a zároveň obohatit i samotného učitele.

1.4.2 Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art

V roce 2011 napsala Marie Fulková a Teresa Tipton výzkumnou zprávu s názvem *Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art*.

Vizuální kultura v tomto kontextu zahrnuje všechny formy vizuality a jejich specifické kontexty vzniku. To zahrnuje učebnice, pohádkové knihy, televizi, digitální média, počítačové hry, filmy, internet a další podobné zdroje. Fulková (2011) tvrdí, že vlivy z populární a vizuální kultury jsou neoddelitelné od každodenního života člověka. Jsme jim vystaveni neustále, a není možné se jim vyhnout. Hlavní otázka, která provází tento výzkum, zní: jak tyto prvky vizuální kultury ovlivňují vývoj a vnímání malých dětí a jejich tvorbu, pokud jsou tyto vlivy primární součástí jejich životů?

Dětská kresba bývá obvykle zkoumána převážně z diagnostického hlediska, přičemž se na kresbu často pohlíží pouze jako na hotový výtvar. Fulková a Tipton (2011) upozorňují na skutečnost, že dospělí často hodnotí samotnou kresbu bez zohlednění kontextu jejího vzniku

a bez povědomí o okolnostech, za kterých byla vytvořena. Představa dítěte jako autora svého díla je poměrně novým konceptem. Děti mají schopnost reflektovat svůj výtvar a jejich reakce odhalují neoddelitelný odraz jejich vlastního života v díle. Dítě nekreslí jen to, co vidí, ale vkládá do své kresby i vlastní zkušenosti a představy. Proto je velmi důležitý kontext kresby.

Fulková a Tipton (2011) uvádějí, že kresba je nejen uměleckým vyjádřením, ale také nástrojem komunikace. To potvrzuje, že není možné analyzovat kresbu pouze jako finální produkt bez zohlednění kontextu jejího vzniku. Jde o komplexní proces, v němž je obsažený zakódovaný jazyk. Dětská kresba může prozradit nejen specifické aspekty současného dětského světa, ale i různé typy světů, na jejichž vytváření se podílíme všichni. Učitel by měl být schopen přijmout a reflektovat vizuální kulturu, která děti obklopuje a ovlivňuje jejich vývoj. Měl by si uvědomit, že děti ve své tvorbě zohledňují své osobní zkušenosti, které jsou často formovány vlivy vizuální kultury, jež je pro ně přirozená, ale nám nemusí být vždy blízká. Fulková a Tipton (2011) se domnívají, že učitel by měl přehodnotit svůj postoj k estetickým preferencím. Pedagogika, která je rigidně zaměřena pouze na vedení dětí k předem stanoveným otázkám a cílům, potlačuje proces objevování, nedává prostor novosti a nedovolí, aby nás něco překvapilo. K dítěti bychom měli přistupovat individuálně, podporovat jeho vlastní objevování, rozvoj podle vlastního zájmu a umožnit mu najít svou vlastní cestu.

1.4.3 Případová studie

Poznatky a závěry Fulkové a Tipton vycházejí z případové studie uvedené v kapitole *Semiotic play and the re-presentation of meaning*. Autorky v ní popisují výsledky svého výzkumu, při němž pozorovaly a vedly rozhovory s dětmi v předškolním věku. Přestože se tato diplomová práce zaměřuje na děti mladšího školního věku, konkrétně na žáky 1. třídy, považují tento výzkum za relevantní a přenositelný i na tuto věkovou skupinu. Také děti v 1. třídě totiž projevují zájem o kreslení, využívají jej jako přirozený prostředek vyjadřování a často se prostřednictvím kresby účastní symbolické hry, kterou autorky ve své studii popisují.

Tipton dlouhodobě pracovala s českým chlapcem Rajkem. V době pozorování bylo Rajkovi 22 měsíců a Tipton se zaměřila na jeho projevy při kreslení. Ve svých poznámkách Tipton

(2005) píše: Rajko si pečlivě vybírá fixy, kterými tvoří čáry a další různé kruhové linie, které vrství přes sebe. Do kresby nezapojuje jen své zápestí a prsty, ale využívá pohyb celého těla. Rajkova práce není pouze nahodilá, ale je vidět, že si promýšlí výběr barev a zkouší, jak se barvy na papíře překrývají. Do procesu zapojoval i přítomného dospělého – například když požádal o pomoc se zavíráním fixů. Kromě kresby začal spontánně experimentovat i s jinými materiály. V místnosti si všiml úlomku jehličí, který si přál nalepit na papír. Jeho přístup je tvořivý a zvědavý, objekty vybírá záměrně, ale zároveň otevřeně zkouší nové možnosti jejich využití. Tento proces je doprovázen pozorným sledováním výsledků – Rajko se zastaví, prohlíží si vzniklé stopy a spontánně je ohodnotí slovy „hezký“. V daný moment nejsou pro něj jasně dané hranice mezi tím, co je určeno k „pokreslení“, a co ne – fixou zasahuje i na sebe, své oblečení nebo podlahu. Teprve zásah dospělého jej jemně navrací zpět k papíru jako „povolenému“ prostoru pro tvorbu. Tipton ve svých poznámkách zdůrazňuje, že výzvou pro přítomného dospělého je vytvářet prostředí, které dětem poskytuje možnost volby a současně jejich rozhodování citlivě usměrňuje. Takové prostředí by mělo být bezpečné a zároveň otevřené experimentování – umožňující svobodné zkoumání díky dostatku času, prostoru, energie a materiálů, které podporují aktivní zapojení dítěte a realizaci jeho tvůrčích nápadů.

O deset měsíců později proběhlo další pozorování Rajkovy výtvarné činnosti. Ve svých poznámkách Tipton (2005) popisuje, jak Rajko sedí u stolu a kreslí. Během tvorby říká: „Teresa is flying over the sea“ a současně pastelkou zachycuje na papíře pohyb letu. Oblohu vyjadřuje kombinací černé, červené a modré barvy. Následně dodává, že přichází bouřka, která všechny barvy smyje.

V tomto okamžiku již nejde pouze o výběr barev či techniku kresby – Rajko prostřednictvím tvorby vypráví příběh, do něhož aktivně zapojuje i přítomného dospělého. Na papíře tak vzniká malé dobrodružství. Pokud bychom však sledovali pouze výsledný obrázek bez kontextu tvorby, příběh by zůstal skrytý. Tipton zdůrazňuje, že bez možnosti být přítomen u procesu a slyšet Rajkovo vyprávění, bychom nemohli poznat, co pro něj kresba skutečně znamenala – co při ní prožíval a jaký význam jí přikládal.

V průběhu svého vývoje si dítě nejen osvojuje kresebné dovednosti, ale prostřednictvím kreslení se zároveň učí vnímat a interpretovat okolní svět. Vytváří si vlastní způsob, jak

informace zpracovávat – podle individuálního systému znaků, struktur, pravidel i osobních preferencí. Pro děti v předškolním a mladším školním věku je kreslení často nejen prostředkem vyjádření, ale také formou hry. U Rajka bylo zřejmé, že kresbu vnímal jako hravou činnost, skrze kterou si vytvářel a ztvárňoval příběh.

I v kreslení, podobně jako v jiných činnostech a hrách, však dochází ke střetávání vlivu dítěte a dospělého. Jak upozorňují autorky, zásah dospělého nemusí být vždy přínosný – v některých případech může dokonce potlačit dětskou spontánnost a chuť tvořit. Pokud se například dítě setká s očekáváním určitého estetického standardu ze strany dospělého, může to vést k frustraci a ztrátě radosti z tvorby. V pedagogické praxi se často objevují děti, které o sobě prohlašují, že neumějí kreslit, a samotná výtvarná činnost v nich vyvolává silné negativní emoce. Může se stát, že dítě kreslení zcela odmítne, nebo po dokončení obrázku projevuje takovou nespokojenost, že ho chce vyhodit. To je velká škoda, zejména vzhledem k významu a potenciálu, který kresba pro dětský rozvoj představuje.

Vybraní didaktici vnímají kresbu jako klíčový prvek dětského vývoje s mnoha významnými funkcemi. Wright (2011) považuje kresbu za jednu ze základních forem dětské kreativity. Podle ní představuje kreslení vizuální a grafické vyprávění, které dětem umožňuje zachycovat a sdílet způsob, jakým vnímají, interpretují a reflektují svět kolem sebe. Wright zároveň upozorňuje na propojení kresby s budoucí gramotností – kreslení v raném věku pomáhá dětem rozvíjet dovednosti, které později přecházejí do psaní. Kresba tak slouží jako přirozený most mezi předgrafickým obdobím a systematickým osvojováním písma. Dále Wright (2011) zdůrazňuje, že kreslení poskytuje dětem médium pro vizuální myšlení a kreativní rozvoj. Kresba není jen výsledným produktem, ale také prostředkem, jak děti přemýšlejí, zkoumají a formulují své nápady a myšlenky. Tento proces zahrnuje nejen to, co je zaznamenáno na papíře, ale i průběžné projevy dítěte – výrazy obličeje, pohyb, zvuky nebo rozhovory se sebou samým, vrstevníky či dospělými.

Podobný pohled přinášejí i Fulková a Tipton, které upozorňují na kresbu jako na komplexní nástroj komunikace. Dle nich kresba v sobě obsahuje zakódovaný jazyk. Tento jazyk je sice zakódovaný, ale skrze vhodnou interpretaci a pozorování procesu tvorby lze z kresby porozumět tomu, co dítě skutečně prožívá a jak vnímá svět.

Z těchto poznatků vyplývá, že kreslení v sobě skrývá bohatý potenciál – podporuje vyjadřovací schopnosti, kreativitu, emocionální i sociální rozvoj, zároveň rozvíjí myšlení, komunikační kompetence a představivost. Kresba by tedy ve výchovně-vzdělávacím procesu neměla být vnímána pouze jako estetický produkt, ale jako důležitý prostředek pro poznávání dítěte a jeho celostní rozvoj.

V následující kapitole bude kreslení blíže představeno jako hra, a to z pohledu M. Klusáka a M. Kučery. Zároveň bude představena práce K. Haberhauerové, která se zabývá různými druhy potěšení, jež mohou děti při hře kreslení zažít.

1.5 Kreslení jako hra

V této práci byla kresba představena především jako didaktický nástroj. Byly zmíněny i její další funkce, například to, že kresba je i prostředkem komunikace, podporuje rozvoj kreativity nebo může být použita jako diagnostický nástroj. V této kapitole bude představen pohled na kresbu jako na hru.

1.5.1 Teorie hry Kreslení v expozici sbírky her našich dětí z let 1995-2000

V roce 2010 M. Klusák a M. Kučera v knize Dětské hry – games prezentovali sbírku her školních dětí. Představují zde hry, které děti hrály ve školách napříč Českou republikou a které byly sbírány v letech 1995-2000.

V této knize je kresba vymezena jako jedna ze základních dětských her. Klusák a Kučera (2010) uvádějí, že kreslení bylo u dětí pozorováno pod různými názvy, například: Asijský meč, Hra s lepidlem, Kreslené příběhy, Kreslení, Kreslení komiksů, Kreslení pohledů, Kreslení strašidel, Lískulka, Loga, Obrázky, Pletení náramků a Vyrábění předmětů z papíru. Do této kategorie spadá nejen samotné kreslení, ale také tvoření z papíru a dalších materiálů. Autoři dále popisují, že v nejjednodušší formě si dítě (hráč) samostatně kreslí různé obrázky. V náročnější variantě se do kresby zapojuje více dětí současně, přičemž tvoří na společné téma a své výtvary si následně navzájem ukazují a hodnotí. Což je jen jedna forma, jak se tato hra dá hrát. Mezi oblíbené herní aktivity patřilo i vytváření komiksů. Klusák a Kučera (2010) uvádějí, že se této činnosti děti věnovaly jak individuálně, tak ve skupinách. Obsah komiksů často čerpali z témat válečných konfliktů, fiktivních příběhů (např. o mimozemšťanech), nebo z každodenních situací ze školního prostředí. Dívky se častěji zaměřovaly na motivy vztahující se k tématu lásky.

Pozorována byla také varianta kolektivní tvorby, kdy skupina dívek vytvořila album obrázků a nabídla jej spolužákům k objednání kopií. Jakmile shromáždily dostatek zájemců, pustily se do zakázkové výroby.

„Pravidly určeným cílem hry je tedy kompozice kresby, případně v kruhu hráčů“ (Klusák, Kučera, 2010, s. 423). Kreslení jako herní aktivitu lze poměrně snadno vymezit jako epizodu s jasně daným začátkem a koncem. Autoři rovněž upozorňují, že kreslení nemusí být vždy hlavní náplní hry, ale může tvořit pouze její dílčí část. Například skupina čtyř chlapců se

zapojila do diskuse o podobě zbraně hrdiny z akčního filmu. Každý z nich se pokusil zachytit svou představu kresbou, přičemž výtvořily postupně upravovali a ladili, dokud nedospěli ke společné verzi.

Autoři zdůrazňují, že podstatou této herní interakce je právě vytváření výtvarného objektu. Hra pak může mít soutěživý charakter – děti se předhánějí, kdo vytvoří hezčí kresbu, nebo či výtvor se nejvíce přibližuje realitě. V jiných případech má hra kooperativní ráz, například když více dětí společně kreslí na jeden papír nebo na jednotné téma.

Motivem těchto her je podle autorů mobilizace obratnosti při kompozici výtvarného objektu. Hru kreslení tedy zařazují mezi tzv. hry obratnosti, konkrétně do skupiny, ve které hráčům přináší potěšení samotná tvorba objektu. Do této kategorie zahrnují také hry jako Přebíraná, Tichá pošta, Kdo, kde, s kým (tzv. ruličky), Vydávání časopisu, Modely, Stavebnice, Demolice, Slovní fotbal, Sbirání, Země–město nebo Scrabble.

Následující podkapitola představí výzkum Kláry Haberhauerové, který se zaměřuje na různé druhy potěšení, jež děti prožívají při účasti ve hře kreslení.

1.5.2 Druhy potěšení ve hře kreslení

V roce 2017 vypracovala Klára Haberhauerová bakalářskou práci s názvem Kreslení dětí v předškolním věku. Ve svém výzkumu se zabývá různými druhy potěšení, které u dětí předškolního věku vyzorovala při spontánní kresbě, na niž nahlíží jako na formu hry.

Výzkum realizovala v rámci jedné třídy mateřské školy. Při kresbě děti pozorovala a vedla s nimi rozhovory. Do průběhu kresby nijak nezasahovala, aby výsledky nebyly zkreslené.

Potěšení z hry kreslení bylo rozděleno do pěti hlavních kategorií, přičemž každá z těchto kategorií byla dále členěna do podkategorií. Hlavních pět kategorií zahrnuje:

Výsledná kresba

Tvorba

Komunikace

Fantazírování

Pomůcky

V kategorii **Výsledná kresba** byla pozorována 2 dílčí potěšení: Potěšení z daru a Vyprávění příběhu. Ve 14 případech autorka pozorovala **Potěšení z daru**. „Výsledná kresba jako dar byla nezištně předána učitelce nebo mamince, případně si ji autor odnesl do šatny, aby ji mohl ukázat rodinnému příslušníkovi” (Haberhauerová, 2017, s. 30). V jednom případě bylo zaznamenáno potěšení z **Vyprávění příběhu**, kdy holčička po dokončení série kreseb postupně vyprávěla příběh, který kresby znázorňovaly. V dalších případech bylo pozorováno **Odložení na učitelský stůl**. Haberhauerová (2017) tento akt interpretuje jako jakýsi „ukončovací rituál” – potřeba dítěte po dokončení tvorby byla nasycena a dále se o ni již nezajímalo.

V kategorii **Tvorba** bylo pozorováno 19 dílčích potěšení, které zahrnují: Črtací experimentace, Prvotný obrys, Senzomotorické vedení čar, Lineární náčrt, Realistická kresba, Kresba linie, Naturalistická kresba, Varianty objektů, Konfigurace objektu, Opakování objektu, Objevování možností zaplnění plochy, Vývoj kresleného objektu, Podpis, Identifikace s fiktivním hrdinou, Osobně zajímavé téma, Pozorování tvorby, Práce s barvami, Dekorace předmětů, Překvapení. Autorka uvádí, že potěšení z tvorby bylo zaznamenáno u všech zúčastněných dětí, což lze přičíst tomu, že do kresby nebyl nikdo nucen. Při zpracování této kategorie Haberhauerová (2017) zjistila, že děti mohou nacházet potěšení i v kresebných výzvách, které už mají dávno za sebou (např. črtací experimentace).

V kategorii **Komunikace** bylo pozorováno 7 dílčích potěšení, což jsou: Komunikace se sebou samotným, Komunikace s vrstevníkem, Komunikace s dospělým, Náhodný posluchač, Prozpěvování, Pochvalné hodnocení, Hravé přetahování o moc. Nejčastěji byla pozorovaná komunikace mezi vrstevníky, což naznačuje, že tato forma komunikace během tvorby přináší dětem výrazné potěšení. V jedné situaci autorka pozorovala, že děti tvořily kresbu společně. „Celá tvorba byla plná pozitivní energie, společně stráveného času a možná byla i jakýmsi symbolem pout, symbolem opravdového přátelství“ (Haberhauerová, 2017, s. 40).

V kategorii **Fantazírování** byla pozorována 2 dílčí potěšení, a to konkrétně: Fantazírování ve fiktivním světě a Fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti. Častěji se objevovalo fantazírování ve fiktivním světě, kdy děti kreslily různé superhrdiny nebo vymyšlená zvířata.

V druhém případě se objevilo fantazírování o dovolené u moře nebo jiném zážitku, který děti zažily, nebo teprve očekávaly.

V poslední kategorii **Pomůcky** nebyly pozorovány žádné dílčí formy potěšení. Zdrojem potěšení zde byly samotné pomůcky. Autorka v několika případech pozorovala, že děti si pomůcky pečlivě prohlížejí, třídí je, nebo poslouchají zvuk, který vydá fixa při zavření. Toto potěšení z pomůcek bylo zaznamenáno v sedmi případech.

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké druhy potěšení mohou děti předškolního věku zažívat při kreslení. Autorka citlivě rozpracovala různé formy potěšení, které pozorovala u dětí ve své třídě. V kapitole Diskuse uvádí, že vymezené druhy potěšení nejsou konečné a mohou se dále rozšiřovat a specifikovat. Některé dílčí druhy potěšení z výzkumu Kláry Haberhauerové lze pozorovat i ve výzkumu této diplomové práce, např. Fantazírování, Dekorace předmětů nebo opakování objektů.

V této kapitole byl stručně představen pohled na kreslení jako na hru. Děti si mohou s kreslením vyhrát různými způsoby – mohou kreslit společně s kamarádem, vytvářet si vlastní příběhy, soutěžit v kresbě nebo ji využít jako dílčí činnost v jiné hře. Ať už tímto způsobem nebo jinak, kreslení vždy přináší určité potěšení. Ve druhé podkapitole byla představena sbírka potěšení, která mohou děti předškolního věku zažívat při hře kreslení. Výsledky výzkumu však lze přenést i na děti školního věku. Lze pozorovat, jak si děti během přestávek kolektivně kreslí na sdílený papír, pečlivě vybarvují omalovánky novými barevnými fixami, ze kterých mají velkou radost, nebo kreslí různé fiktivní hrdiny do učebnic. Tento herní aspekt je neodmyslitelnou součástí dětské kresby a nelze jej oddělit ani od kresby, která má didaktický charakter.

2 Vlastní výzkum

V této části diplomové práce je prezentován vlastní empirický výzkum. Cílem bylo odpovědět na výzkumnou otázku:

Jaké druhy konfliktu mezi výtvarnou a didaktickou funkcí kresby lze pozorovat?

Smyslem celého výzkumu bylo přispět k teorii využívání kreslení jako didaktického prostředku. Tomu je věnována závěrečná diskuse výzkumných zjištění. Před zahájením hlavního výzkumu byl realizován předvýzkum, jehož cílem bylo ověřit relevantnost a opodstatněnost zvoleného tématu diplomové práce.

2.1 Realizace výzkumného šetření

2.1.1 Popis použitých metod

Pro získání empirických dat byla použita metoda: analýza edukačních produktů a nestrukturovaný rozhovor. Z pohledu kresebných metod se jednalo o didaktickou kresbu.

Nejvýznamnější výzkumnou metodou v této práci byla analýza edukačních produktů, konkrétně analýza dětské kresby. Z metodologického hlediska není analýza edukačních produktů přesně vymezena, avšak v literatuře můžeme najít definici. „Analýza edukačních produktů je metoda zaměřená na zkoumání vlastností, struktury a obsahu psaných (tištěných) nebo mluvených textů a neverbálních komunikátů, které byly vytvořeny v edukační sféře.” (Průcha, 1995, s. 66) Analýza probíhala na základě dětských kreseb, které byly vytvořeny ve vyučovací jednotce. Cílem bylo identifikovat a kategorizovat případné odchylky od zadaného tématu.

Výzkumník do procesu tvorby kreseb nezasahoval. Pokud byla kresba nesrozumitelná, učitel vedl se žákem nestrukturovaný rozhovor. „Takový rozhovor má tvar konverzace a je interaktivní. Nestrukturované rozhovory mají význam v situacích, kdy výzkumník nemá jasnou představu, co vlastně neví.” (Hendl, Remr, 2017, s. 84)

Jako kresebná metoda byla zvolena didaktická kresba. Tento druh kresby je využíván ve vzdělávacím procesu k usnadnění porozumění, zapamatování a vizualizaci učiva. Kresby v tomto výzkumu měly tzv. verifikační hodnotu, kdy vizuální materiály sloužily k ověření žákovských vědomostí (Spousta, 2001).

2.1.2 Průběh výzkumu

Vlastní sběr dat probíhal od ledna 2025 do března 2025 na pražské základní škole v první třídě, kde autorka této práce působí jako učitelka. V rámci výzkumu vystupovala jako jediný výzkumník, přičemž její dlouhodobý každodenní kontakt s dětmi a vzájemná důvěra umožnily přirozený průběh celého šetření.

2.1.3 Popis průběhu výzkumu

Výzkumník byl zároveň třídním učitelem ve třídě, kde výzkum probíhal, což umožnilo jeho plynulý průběh díky každodennímu kontaktu s žáky. Výzkum byl vždy součástí vyučovací jednotky. Hodina byla koncipována tak, aby žáci mohli na jejím konci vytvořit pojmovou mapu k danému tématu.

Po skončení hodiny žáci odevzdávali své kresby, na což nebyli zvyklí. Někteří z nich pociťovali stres z obavy, že jejich kresby budou hodnoceny nebo vystaveny. Učitel jim však vysvětlil, že k hodnocení ani vystavení nedojde.

Kreslení bylo řízenou činností, což vedlo k tomu, že se žáci museli více soustředit než při kreslení pro jejich potěšení. Pokud si nevěděli rady, co mají kreslit, učitel byl nablízku, aby jim zadání dovysvětlil.

2.1.4 Výzkumný vzorek

Ve sledovaném období navštěvovalo třídu 26 žáků, v poměru 9 dívek a 17 chlapců ve věku 6;6 až 8;4 let. Jelikož výzkum probíhal během 2 měsíců průběžně, žáci nebyly vždy v plném počtu. Celkem se zúčastnilo 21 žáků a podařilo se nasbírat 18 kreseb, které jsou naskenovány v Příloze 2.

2.1.5 Zpracování a vyhodnocení dat

Data byla ve sledovaném období zpracovávána průběžně. Po každé vyučovací jednotce byly kresby převedeny do elektronické podoby. Rozhovory si výzkumník zapisoval v průběhu rozpravy s dětmi a následně je rovněž převedl do elektronické podoby. Analýza kreseb byla prováděna na základě poznatků z výtvarného umění, pedagogiky a psychologie, přičemž výzkumník se inspiroval také výzkumem Mgr. Kláry Haberhauerové.

Popisy a rozborů jednotlivých kreseb jsou prezentovány v Příloze 2, kde jsou uvedeny i naskenované kresby a související rozborů. V kapitole Prezentace výsledků je na jednotlivé kresby odkazováno zkratkami (např. R1 = Rozbor kresby 1).

2.1.6 Etická otázka výzkumu

O dětech ani instituci nebyly shromažďovány žádné citlivé údaje a celý výzkum byl proveden se souhlasem ředitelky základní školy (viz. příloha č. 1). Autorům kreseb byla v rámci výzkumu pozměněna jména, avšak ne všechny kresby a autoři mohli být zcela anonymizováni. Na některých kresbách je uveden podpis autora, takže nemohl být zcela anonymizován.

2.2 Prezentace výsledků

Výzkum byl proveden ve dvou vyučovacích jednotkách. Celkem se podařilo nasbírat 38 kreseb od 21 dětí, z toho 16 kreseb bylo předmětem zkoumání. Autoři konkrétních 16 kreseb jsou: Markéta (7;4), Michal (6;9), Teodor (6;10), Simona (6;6), Marie (7;8), Adam (7;0), Štěpán (7;6), Samuel (7;3), Šimon (7;2), Filip (7;5), Dominik (8;2), Jakub (8;1), Ondřej (7;0), Matyáš (8;3) a Jan (7;3), z toho na Štěpána připadají 2 kresby, které se staly součástí výzkumu.

Na dětskou kresbu bylo v tomto výzkumu nahlíženo jako na didaktický nástroj k upevnění učiva. Výzkumník při analýze zjistil, že kresby vykazující konflikt mezi jejich didaktickou a výtvarnou funkcí lze rozdělit do tří kategorií.

technická kresba

fantazírování

dekorativnost







V tomto výzkumu se našel ještě jeden fenomén – kombinace psaní a kreslení. Výzkumník se domnívá, že tento jev je typický právě pro žáky 1. ročníku základní školy, kteří jsou nadšeni z nově získané dovednosti. Tato dovednost je pro ně natolik fascinující, že ji spontánně začleňují i do kreseb, a to i v situacích, kdy to není explicitně vyžadováno zadáním úkolu. Psaní se tak pro ně stává nejen prostředkem komunikace, ale také součástí jejich výtvarného projevu.

Výzkum byl realizován ve dvou vyučovacích hodinách prvouky. První hodina se zaměřovala na téma „Volný čas a výlety“. Druhá vyučovací hodina se věnovala tématu „Nemoci a úrazy“.

Analýza kreseb v hodině na téma „Volný čas a výlety“

První hodina se věnovala tématu „volný čas a výlety“. Hodiny se zúčastnilo 20 žáků. Vyučovací jednotka byla postavena na fiktivním příběhu a žákovských zkušenostech. Na úvod hodiny proběhla diskuse se žáky. Učitel položil otázky: Kdo byl někdy na výletě? Kam jste jeli? Čím jste jeli?

Po této úvodní části byl žákům předložen krátký text (viz obrázek). Přestože byl krátký, jeho obsah odpovídal věkové úrovni žáků a byl pro ně dostatečně srozumitelný. Žáci četli text nahlas.

ALENA MÁ RÁDA VÝLETY.
VYRAZÍ S  A S .
ALENA MÁ  A MAPU.
 PONESE  A .
KAM ASI POJEDOU?



Obrázek 4 Ilustrace k textu „Volný čas a výlety“

(převzato z učebnice Oskarova prvouka pro 1. ročník zš, nns.cz, s. 43)

Poté text přečetl učitel a následně se pomocí doplňujících otázek ujistil, že žáci textu správně porozuměli. Úkolem bylo nakreslit obrázek k textu, který bude obsahovat zásadní informace z příběhu – Alena, postava matky, postavy kamarádů, batoh, mapa, dalekohled a fotoaparát. Během kreslení bylo patrné, že mnoho žáků se nechalo ovlivnit ilustrací umístěnou vedle textu. Někteří se ji dokonce snažili věrně napodobit, aniž by se zaměřili na informace v příběhu. Z tohoto důvodu bylo nutné, aby výzkumník žákům znovu dovysvětlil zadání a zdůraznil, že kresba má vycházet primárně z obsahu textu, nikoli pouze z doprovodné ilustrace.

2.2.1 Splněné zadání

Zadání splnilo 8 žáků, a to konkrétně Natálie (7;2), David (8;4), Tomáš (7;8), Ondřej (7;0) Eliška (7;1), Jaroslav (7;3), Jan (7;3) a Marek (7;10). Zadání s drobnými nedostatky splnil Jaroslav (7;3), Marek (7;10), Eliška (7;1) a Jan (7;3). Jaroslav vynechal dalekohled a mapu. Marek vynechal fotoaparát, dalekohled a batoh. Eliška zapoměla na dalekohled. Jan zapomněl na fotoaparát a dalekohled. V příloze 2 R1 jsou nahrány 2 kresby a to konkrétně Natálie a Davida jen pro ukázkou, jak si výzkumník představoval splněné zadání.

Souhrn

Žáci, kteří splnili zadání, spojuje schopnost bez problémů se soustředit na zadané úkoly. Během vyučování jsou aktivní a v případě nejasností se sami doptávají. Do výzkumu byly zahrnuty pouze dvě ukázkové kresby, jelikož nejsou hlavním předmětem zkoumání. Slouží pouze pro ilustraci toho, jak by měly vypadat kresby žáků, kteří splnili všechna stanovená kritéria.

2.2.2 Technická kresba

Výzkumník zvolil označení technická kresba pro kategorii, kdy se žák soustředil na jednu konkrétní věc a snažil se ji znázornit co nejpřesněji se všemi detaily. V tomto výzkumu se jednalo o vlak, přestože v textu žádná zmínka o vlaku nepadla. Ilustrace vedle textu však zobrazovala prostředí kupé, což mohlo žáky inspirovat k tomuto zaměření.

Aby kresba mohla být zařazena do této kategorie, musela obsahovat detailně propracovaný jeden prvek z kresby – v tomto případě vlak, přičemž bylo patrné, že žák se soustředil především na jeho tvar, konstrukční prvky a celkové realistické ztvárnění. Do této kategorie spadali čtyři kresby, které vytvořili žáci: Markéta (7;4), Michal (6;9), Teodor (6;10) a Simona (6;6).

Markéta R2 nakreslila jedoucí vlak krajinou, s jasně rozpoznatelnými okny a podvozkem. Autorka se snažila realisticky zachytit konstrukční prvky, jako jsou kola, okna, a dokonce i zářivky v kupé. Michal R2 nakreslil koleje a na nich jedoucí vlak s cestujícími. Krajinu vynechal a zaměřil se pouze na vlak. Simona R2 nakreslila vlak shora s mnoha detaily, přičemž zbytek kresby (stromy, člověk a dům) je zepředu. Luquet (cit. dle Vágnerové, 2017) říká, že děti v tomto věku běžně kombinují různé pohledy v jedné kresbě, protože jim tolik

nezáleží na realističnosti kresby jako na zobrazení důležitých detailů. Teodor R2 nakreslil celé vlakové nástupiště s detailním vlakem, který převáží cestující, vlakovým strojvedoucím i přechodem přes koleje.

Souhrn

Tato kategorie naznačuje, že někteří žáci přistupují ke kresbě analyticky a soustředí se na realistické ztvárnění konkrétního objektu. Jejich práce odrážejí pečlivé pozorování a snahu o přesnost, což může být projevem jejich přirozeného sklonu k technickému myšlení nebo citlivosti na detaily. Přestože text samotný žádnou zmínku o vlaku neobsahoval, ilustrace vedle něj mohla sehrát významnou roli v tom, že se právě tento motiv stal ústředním bodem jejich kresby.

Je zřejmé, že vizuální podněty mají velký vliv na dětské vnímání a mohou ovlivnit směr jejich tvorby. Zároveň se ukazuje, že každý žák k úkolu přistoupil individuálně – někteří zachytili vlak v pohybu, jiní se zaměřili na detaily interiéru nebo celkovou kompozici scény.

2.2.3 Fantazírování

Kategorie fantazírování zahrnuje kresby, ve kterých došlo k výraznému odklonu od původního zadání a kde se projevila dětská představivost a kreativita. Tyto kresby se vyznačují únikem od reality a nejsou obsahově vázány na text, se kterým žáci pracovali. Charakteristickým rysem této kategorie je absence jakýchkoliv prvků příběhu či tematických souvislostí s původním zadáním.

Dětská fantazie se v těchto kresbách často promítá skrze osobní sny, přání či spontánní nápady, které nejsou přímo spojeny s probíraným tématem. Každý z autorů si tak vytvořil vlastní svět, který nesouvisel s výchozím textem, a místo zachycení informací se zaměřil na subjektivní představy a imaginární motivy.

Do této kategorie spadají čtyři kresby, jejichž autory jsou Marie (7;8), Adam (7;0), Štěpán (7;6) a Samuel (7;3).

Marie (7;8) nakreslila letní scénu, jejímž ústředním motivem je dům na stromě, ve kterém tančí společně se svým bratrem a matkou. Adam (7;0) zobrazil sebe a svou rodinu na lodi se skluzavkou vedoucí do moře. Štěpán (7;6) a Samuel (7;3) se ve svých kresbách zaměřili na

motiv letního lesa. Jejich kresby si byly velmi podobné, přestože každý pracoval samostatně a neproběhla mezi nimi žádná komunikace.

Souhrn

Autoři kreseb zařazených do této kategorie mají několik společných rysů, přestože se jako osobnosti v mnohém liší. Marie a Štěpán jsou spíše extrovertní povahy – bývají hlasití, komunikativní a aktivní v kolektivu. Naopak Adam a Samuel jsou introvertní, tišší a často se drží stranou. Spojuje je však vnitřní neklid a tendence snadno se nechat pohltit vlastními myšlenkami.

Ve vyučování se tito žáci často zasnívají a odpoutávají se od aktuálního dění ve třídě. Mají potíže s udržením pozornosti a jejich mysl se snadno vydává jiným směrem, než jaký udává výukový plán. Právě tato vlastnost se zřetelně odráží i v jejich kresbách, které se výrazně odchylují od zadání a unikají do světa fantazie.

Není proto překvapující, že právě jejich práce spadají do kategorie Fantazírování. Tito žáci nacházejí ve svých představách největší potěšení a volná imaginace jim poskytuje prostor k sebevyjádření, který je pro ně přirozený a příjemný.

2.2.4 Dekorativnost

V této kategorii nalezneme kresby, které se vyznačují dekorativní pestrostí. Tato pestrost je výsledkem žákova potěšení z dekorování a opakování určitého prvku nebo ornamentu, který se v celé kresbě opakuje. Žáci se zaměřili na výplň papíru různými motivy, ornamenty či jinými ozdobnými prvky nebo se v kresbě opakovali určité předměty.

V této kategorii se nachází čtyři konkrétní kresby, jejichž autory jsou: Šimon (7;2), Filip (7;5), Dominik (8;2) a Jakub (8;1). Každý z těchto žáků v rámci své kresby použil dekorativní přístup k tvorbě, přičemž každý z nich zvolil různé ornamenty nebo prvky, které se v jejich kresbách opakují a vyplňují plochu papíru.

Šimon R4 nakreslil vlak jedoucí krajinou. Opakujícím se prvkem v jeho kresbě jsou stromy kolem železnice a okna vlaku. Filip R4 také kreslil vlak a jeho opakující se prvky jsou kola vlaku a cestující. Dominik R4 ve své kresbě velmi pečlivě a detailně znázornil kůru břízy. Jakub R4 nakreslil postavy z příběhu a zbytek papíru zdobil mraky.

Souhrn

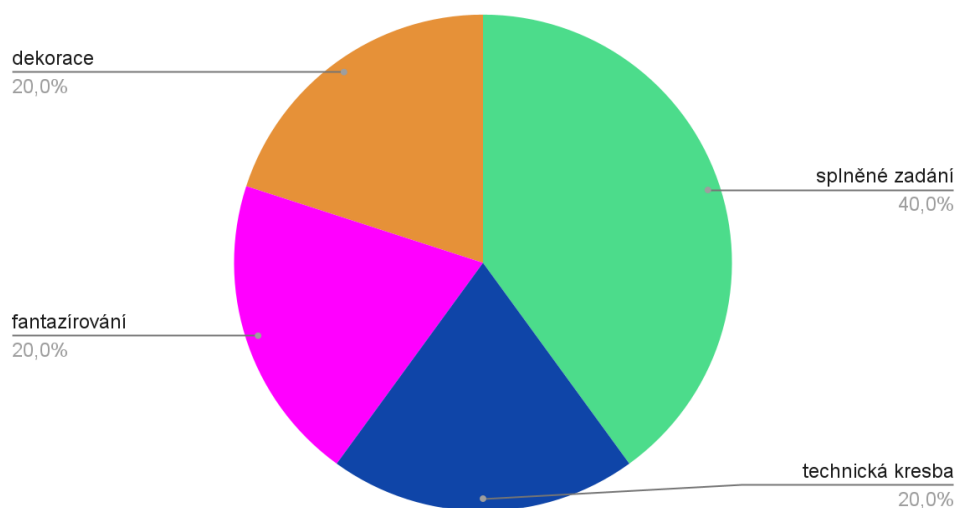
Výzkumník se domníval, že největší potěšení z dekorování budou mít především dívky, které si často užívají zdobení a kreativní činnosti spojené s estetikou. Překvapivě se však v této kategorii objevili pouze chlapci, což naznačuje, že i oni mohou mít k dekorování silný vztah a nacházet v něm potěšení. Každý z nich přistoupil ke kresbě zcela odlišným způsobem. Šimon se snažil zachytit celý výjev co nejrealističtěji. Díky opakování prvků jeho kresba působila velmi systematicky a organizovaně, což mohlo odrážet jeho důraz na detailní pozorování a strukturu kompozice.

Filip naopak zaměřil svou pozornost na cestující uvnitř vlaku. V jeho pojetí se tedy objevuje silný důraz na lidský prvek a dění uvnitř dopravního prostředku. Zajímavostí jeho kresby je i omezená barevná paleta – pracoval pouze se třemi barvami.

Dominik zvolil ještě jiný přístup a soustředil se na dekoraci jednoho konkrétního objektu. Jeho pozornost upoutal kmen břízy, který se snažil zachytit s co největší přesností. Detailně se věnoval struktuře kůry, což naznačuje jeho cit pro drobné detaily a schopnost trpělivé práce s jemnými nuancemi přírodních prvků.

Jakub našel zalíbení v opakovaném kreslení mraků.

Graf 1 - volný čas a výlety



Z grafu 1 vyplývá, že největší část žáků se držela zadaného úkolu, zatímco zbývající kresby se rozdělily mezi technickou kresbu, dekoraci a fantazírování stejným dílem.

Analýza kreseb v hodině na téma „Nemoci a úrazy“

Druhá hodina se zaměřila na téma „Nemoci a úrazy“. Tuto hodinu absolvovalo celkem **18 žáků**, kteří se aktivně zapojili do výuky. Vyučovací jednotka byla postavena na fiktivním příběhu o nemocné Simoně, což je hlavní postava, která sloužila jako příklad pro výuku (viz obrázek 5).



Obrázek 5 Ilustrace k textu „Nemoci a úrazy“

(převzato z učebnice Oskarova prvouka pro 1. ročník zš, nns.cz, s. 40)

Na úvod hodiny probíhala diskuse, během které žáci sdíleli své osobní zkušenosti s nemocemi a úrazy. Následně žáci četli text, který podrobně popisoval nemocnou Simonu a její stav. Po přečtení textu následovaly doplňující otázky, které měly za cíl prověřit, zda žáci skutečně porozuměli obsahu a kladli důraz na důležité detaily, jako je zimní počasí, Simona v posteli, čaj, citron a smutek, který ji provázel. Hlavním úkolem hodiny bylo, aby žáci nakreslili kresbu, která by obsahovala všechny klíčové informace z textu.

V této hodině došlo k lepšímu porozumění úkolu díky názorné ilustraci, která zahrnovala všechny klíčové informace z textu. Během kresby měli žáci učebnici s textem zavřenou.

Všechny kresby vytvořené během této hodiny splnily zadané požadavky. Přesto u některých z nich můžeme pozorovat specifické aspekty, které jsou relevantní pro tento výzkum.

Během této hodiny byly analyzovány čtyři kresby. Autoři jsou Ondřej (7;0), Štěpán (7;6), Matyáš (8;3) a Jan (7;3).

Ondřej R5 nakreslil všechny klíčové prvky z textu, avšak nejvíce se soustředil na detailní ztvárnění duhového koberce, který nebyl zmíněn ani v textu, ani na ilustraci. Inspiroval se

vlastním pokojem a snažil se zachytit všechny barvy koberce, který má doma. Jeho kresbu lze zařadit do kategorie **technické kresby**, neboť projevoval výrazný zájem o přesné vykreslení barevné škály a struktury koberce.

Štěpán R5 po pečlivém zachycení všech detailů z textu zaměřil svou pozornost na dekoraci místnosti. Simoně nakreslil na stěny obrazy, aby její pokoj působil útulněji. I on se inspiroval vlastním pokojem a snažil se ho v kresbě napodobit. Jeho práce spadá do kategorie **dekorace**.

Matyáš R5 se nesoustředil na zachycení všech detailů z textu, ale výrazně zdůraznil zimní atmosféru. Většinu papíru zaplnil sněhovými vločkami, čímž vytvořil pocit zasněžené krajiny. Jeho kresbu lze také zařadit do kategorie **dekorace**, protože přístupem připomíná práci Jakuba R4. Zajímavostí v jeho kresbě je listnatý strom, který se objevuje navzdory tomu, že je v příběhu popsáno zimní období.

Jan R5 splnil zadání a zahrnul do své kresby všechny důležité prvky. Navíc přidal hořící krb, aby ještě více zdůraznil chladné počasí venku. Podobně jako u Matyáše R5 se však v jeho kresbě objevil listnatý strom, což ukazuje na určitou nekonzistenci ve vnímání ročního období.

Souhrn

Výzkumník se rozhodl analyzovat tyto kresby společně, protože jejich počet nebyl příliš vysoký a některé kategorie se mezi sebou prolínaly.

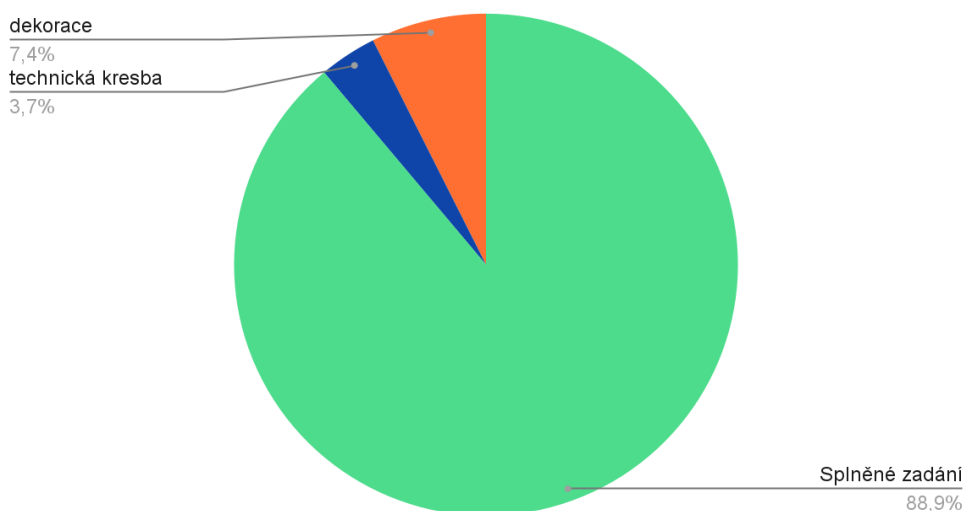
Všichni žáci v této hodině splnili zadání, což mohlo být usnadněno tím, že prvky popsané v textu se současně objevily i na přiložené ilustraci. Jak již bylo zmíněno, vizuální podněty mohou výrazně ovlivnit směr dětské tvorby a poskytnout jim konkrétní vodítka při kreslení.

Mezi vzniklými kresbami se neobjevila žádná, kterou by bylo možné jednoznačně zařadit do kategorie fantazírování. Přesto se nabízí otázka, zda do této kategorie částečně nespadá Matyášova a Janova kresba, jelikož oba zobrazili listnatý strom, ačkoli text i ilustrace naznačovaly zimní období. Je možné, že tímto prvkem nevědomě vyjádřili svou představu o jarní krajině, což by mohlo být chápáno jako určitá forma fantazírování. Výzkumník se však spíše přiklání k vysvětlení, že se jedná o rozpornou kontextualizaci procesu – žáci

pravděpodobně zapomněli na fakt, že listnaté stromy v zimě ztrácejí své listí, a do kresby je zařadili automaticky na základě svých běžných vizuálních zkušeností.

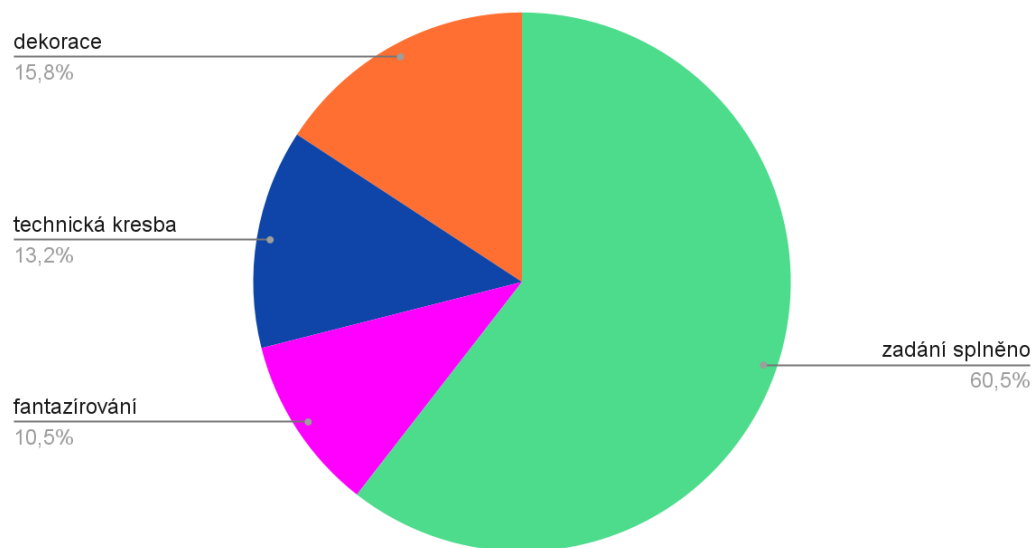
Kresby Ondřeje a Štěpána sdílejí společný rys – oba do své práce zakomponovali prvky vycházející z jejich osobních zkušeností. Děti přirozeně vkládají do svých kreseb prvky z prostředí, které znají, a snaží se je propojit s tématem zadání. Ondřej se inspiroval kobercem, který má doma, a Štěpán do svého obrázku přidal obrazy na stěně, čímž se snažil pokoj zútulnit. Tyto detaily ukazují, jak důležitou roli hraje osobní zkušenost při výtvarném zpracování zadaného tématu.

Graf 2 - nemoci a úrazy



Z grafu 2 vyplývá, že téměř 89 % žáků se výrazně neodklonilo od zadaného úkolu. Zbývající menšina sice zadání také splnila, nicméně do své kresby zakomponovala výrazný herní prvek, například ve formě dekorace nebo technické kresby.

Graf 3 - všechny kresby



2.2.5 Předvýzkum

V roce 2023 byl realizován předvýzkum na jiné základní škole v Praze s cílem ověřit relevanci hlavního výzkumu této diplomové práce. Předvýzkum proběhl v rámci dvouhodinové vyučovací jednotky v 1. ročníku základní školy. Celkem se jej zúčastnilo 23 žáků ve věku 6 až 8 let.

Vyučovací hodina byla zaměřena na téma „Jaro“. V úvodní části hodiny (tzv. evokaci) byl žákům promítnut obraz Josefa Lada s názvem *Jaro na vsi*, který sloužil jako motivační prvek k následné diskusi.



Obrázek 6 Josef Lada, *Jaro na vsi*

(webové stránky Moravské galerie)

Úkolem žáků bylo obraz popsat a zaměřit se na jednotlivé jarní znaky, které na něm rozpoznají. Hlavními tematickými okruhy vyučovací jednotky byly jarní počasí, narození mláďat a jarní květiny. Následně se hodina více soustředila právě na jarní květiny. V závěru výuky žáci vytvářeli vlastní kresbu na téma jarního dne. Jejich výtvarné práce měly zahrnovat znázornění jarního počasí, rozkvetlých stromů nebo květin. Dále bylo na volbě každého žáka, zda do obrázku zakomponuje také mláďata nebo sebe a své kamarády při hrách venku.

Zadání splnilo celkem 18 žáků. Ve svých kresbách nejčastěji zobrazovali jarní louku s květinami a sluncem na obloze, případně osoby procházející se po zahradě či v parku. Někteří žáci zvolili jednodušší kompozici a zachytili například pouze rozkvetlý strom. Na většině prací bylo patrné, že se žáci inspirovali ilustrací Josefa Lady *Jaro na vsi*, která jim byla představena na začátku hodiny. U jedné žákyně bylo zřejmé, že se pokusila ilustraci co nejvěrněji napodobit.

Do kategorie **Technická kresba** byly zařazeny dvě dětské práce. Jejich autory jsou Kateřina (7;2) a Arnošt (7;5). Kateřina (viz příloha 3) ve své kresbě detailně zachytila most přes rybník, který se nachází v zahradě Clauda Moneta. Lze předpokládat, že si vytvořila asociaci jara právě s Monetovou zahradou, kterou žáci výtvarně zpracovávali přibližně měsíc před realizací výzkumu v rámci výtvarné výchovy. Arnošt (viz příloha 3) se ve své kresbě soustředil na detailní zobrazení konkrétní jarní květiny – podléšky. Jeho práce se vyznačuje pečlivostí a důrazem na realistické vyobrazení květu, což odpovídá charakteru Technické kresby.

Do kategorie **Fantazírování** byly zařazeny dvě kresby, jejichž autory jsou David (8;3) a Michal (7;7). Michal (viz příloha 3) si spontánně vzpomněl na to, že se na jaře slaví Velikonoce. Ztvárnil proto košík s velikonočními vajíčky a postavu velikonočního zajíce. David (viz příloha 3) se ve své kresbě vydal čistě fantazijním směrem. Znázornil květinu, která chrlí oheň.

Zvláštní pozornost si zaslouží kresba Amálie (7;5), která zobrazila jarní louku s květinami, zajícem a stromem. Na první pohled kresba odpovídá zadání, nicméně při bližším zkoumání je patrné, že autorka do výjevu zahrнула třešně na stromě – tedy plody, které se v jarním období na stromech nevyskytují. Došlo k chybnému vyobrazení jarní fáze růstu stromů, kdy

jsou stromy rozkvetlé, ale ještě neplodí. Podobně jako v případě Jana a Matyáše R5 z hlavního výzkumu lze i zde hovořit o rozporné kontextualizaci procesu, kdy došlo ke zkreslení reality na základě zjednodušené nebo zafixované představy.

Souhrn

Předvýzkum byl realizován v době, kdy autorka této práce ještě nedisponovala hlubšími zkušenostmi s daným tématem. Zařazení jednotlivých kreseb do nově vzniklých kategorií proběhlo až zpětně, při zpracování této diplomové práce. Podkapitola je do textu zařazena z důvodu snahy přiblížit čtenáři celkový kontext tématu.

Vyučovací jednotka, v níž předvýzkum probíhal, se svou strukturou odlišovala od těch, které byly použity v hlavní části výzkumu. Nepracovalo se zde s žádným textem, který by měl žákům sloužit jako předloha pro následné ztvárnění. Děti měly kreslit výhradně na základě vlastní zkušenosti a nově nabytých poznatků získaných během hodiny. Zadání tak bylo náročnější, neboť postrádalo konkrétní vodítko. Jedinou oporou jim byl obraz Josefa Lady *Jaro na vsi*, který viděli na začátku hodiny v motivační části.

I přes odlišnou koncepci výuky se v předvýzkumných výstupech objevily kresby, které bylo možné zařadit do kategorií technická kresba a fantazírování. Žádná z kreseb však nespádala do kategorie dekorativnost. Přesto lze výstupy z předvýzkumu považovat za přínosné, neboť přispěly k hlubšímu porozumění zkoumanému tématu a pomohly vymezit směr hlavního výzkumu.

3 Diskuse

Diskuse v závěru práce poskytuje odpověď na výzkumnou otázku: Jaké druhy konfliktu mezi výtvarnou a didaktickou funkcí kresby lze pozorovat?

Na základě teoretických východisek lze konstatovat, že kresba má významný potenciál pro podporu hlubšího porozumění učivu, nejen v oblasti prvouky, jak uvádí Klusák (1995), ale i v dalších předmětech. Kresba pomáhá dětem vytvářet vnitřní představy o realitě a posilovat porozumění světu. Tento aspekt je zdůrazněn i výtvarnými teoretiky, jako jsou Wright, Fulková nebo Tipton.

Z výzkumné činnosti Klusáka (1995) vyplývá, že při využívání kresby jako didaktického nástroje může docházet k určitému konfliktu mezi její herní a didaktickou funkcí. Tento konflikt se objevuje u některých žáků, kdy jejich kresba neodpovídá konkrétním didaktickým cílům, které mají být prostřednictvím kresby dosaženy. Takový rozpor může ovlivnit efektivitu výuky, protože děti se mohou soustředit na kreativní, osobní vyjádření, místo aby se zaměřily na didaktické aspekty úkolu.

Z první části výzkumu vyplývá, že tento konflikt mezi didaktickou a herní funkcí kresby lze kategorizovat do tří hlavních skupin:

Technická kresba

Fantazírování

Dekoratívnost

Lze konstatovat, že uvedené kategorie nejsou konečné. Dalším zkoumáním by mohly být identifikovány nové kategorie, případně lze dále rozvíjet ty stávající.

Výzkumník původně předpokládal, že kresby buď splní zadání, nebo budou zařazeny do specifikovaných kategorií. Ve druhé části výzkumu však všechny kresby splnily dané zadání. Zde však nastává významný zvrat, protože i když bylo zadání dodrženo, na kresbách se stále objevovaly prvky technické kresby nebo dekorativnosti. To naznačuje, že i přes splnění didaktického záměru žáci do svých kreseb zakomponovali herní složku, která není součástí primárního výukového cíle.

Tento zjištěný jev ukazuje, že není možné jednoznačně rozlišit mezi tím, zda kresba plní či neplní určitou funkci. Funkce kreslení se mohou vzájemně překrývat, což znamená, že kresba může sloužit jako didaktický nástroj, ale zároveň si uchovává i své herní či komunikační aspekty. I při kresbě ve výuce mohou žáci zažívat radost z kreativity a osobního vyjádření, což může podpořit jejich motivaci a angažovanost.

Rovněž bylo překvapivé, že někteří žáci v tomto případě projeví obavu z odevzdání svých kreseb. Tato obava se zejména týkala strachu, že jejich výtvarný projev bude hodnocen učitelem. Je smutné, že některé děti mají zažitě přesvědčení, že neumí kreslit, což jim brání v plném prožití této tvořivé činnosti. Tato skutečnost poukazuje na důležitost podporování sebevědomí žáků (nejen) v oblasti kresby a na nutnost vytvářet prostředí, kde se děti mohou cítit svobodně a bez obav vyjádřit svou kreativitu, na což rovněž upozorňuje Tipton (2005).

Výzkumník rovněž zjistil, že žakovy kresby byly silně ovlivněny přiloženými ilustracemi. I když žáci ilustraci přímo neviděli při samotné tvorbě, inspirovali se jí. Ilustrace jim poskytovala určité vodítko, které ovlivnilo jejich kresebný projev. Tato zjištění ukazují na důležitost promyšlenosti vizuálních prvků v učebnicích, na kterou upozorňuje Chlup (1962). Vizuální prvky ve výuce nejsou pouze pasivně vnímány, ale mohou se stát cenným nástrojem, který žákům usnadní porozumění učivu.

V tomto výzkumu se ukázalo, že ilustrace v učebnici pomohla žákům lépe uchopit téma kresby, zejména v případě, kdy byla ilustrace k tématu jasná a přehledná. Například ilustrace přiložená k textu na téma „Volný čas a výlety“ byla poněkud zavádějící, protože souvisela s textem jen okrajově. Mnoho žáků se nechalo „zlákat“ jejím obsahem a tím pádem nesplnili zadání. Naopak ilustrace k textu na téma „Nemoci a úrazy“ byla jednoduchá a přímo souvisela s probíraným učivem, což žákům velmi pomohlo při vytváření správné představy o tématu a tím pádem i při plnění zadání.

Tato zjištění otevírají otázku, jak by se změnila počty žáků, kteří by splnili zadání, kdyby ke čtenému textu nebyla přiložena žádná ilustrace. Podobně se nabízí otázka, jaký by byl výsledek předvýzkumu, pokud by žákům na začátku hodiny nebyl nabídnut žádný obrázek jako inspirační materiál.

Dále by bylo zajímavé provést další zkoumání týkající se samotných vizuálních materiálů, které jsou k dispozici v učebnicích na prvním stupni základní školy. To by umožnilo lépe pochopit, jaký vliv mají vizuální materiály na kreativní proces žáků a na jejich schopnost plnit didaktické úkoly.

4 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo přispět k rozvoji teorie využívání kreslení dětí jako didaktického nástroje. Konkrétně se práce zaměřila na prozkoumání otázky konfliktu mezi didaktickou a výtvarnou funkcí kreslení. Kreslení bylo v tomto výzkumu chápáno jako didaktický nástroj, který může napomoci lepšímu pochopení a prohloubení učiva. Výzkumná otázka zněla: Jaké druhy konfliktu mezi výtvarnou a didaktickou funkcí kresby lze pozorovat?

Na závěr lze konstatovat, že na tuto otázku bylo odpovězeno. Kapitola Teoretická východiska byla sestavena na základě pohledu na důležitost vizuální gramotnosti, analýzy problematiky vizuálního myšlení, nahlížení na kresbu jako na didaktický nástroj, pohledu výtvarných didaktiků a její interpretace jako hry. Výsledky empirického výzkumu ukázaly, že kresby vykazující konflikt mezi didaktickou a výtvarnou funkcí lze rozdělit do tří kategorií. Zároveň výzkum ukázal, že i kresby, které nevykazují konflikt mezi didaktickou a výtvarnou funkcí, stále obsahují tento herní nebo výtvarný aspekt.

Z výzkumu tedy vyplývá, že funkce kresby se mohou vzájemně překrývat, což přináší širší pohled na její využití ve školní praxi. Doufám, že tento výzkum přispěje k dalšímu rozvoji teorie využívání kreslení jako didaktického prostředku a otevře cestu k dalšímu zkoumání konfliktu mezi didaktickou a výtvarnou funkcí kresby.

Seznam použitých informačních zdrojů

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2002, roč. 42, č. 4, s. 12-14. ISSN 1210-3691.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2023 [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/rvp-zv-2023>

SPOUSTA, Vladimír. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? *Pedagogická orientace*. 2001, roč. 2001, č. 3, s. 86-93.

STRNAD, Emanuel. Funkce výtvarné složky učebnic. *Pedagogika*. 1969, roč. 3., č. 3, s. 441-450. ISSN 2336-2189.

CHLUP, Otokar. Poznámky k ilustrování učebnic. *Estetická výchova*. 1962-1963, roč. 5, č. 7, s. 77. ISSN 0014-1283.

MAREŠ, Jiří. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*. 1995, roč. 45, č. 4, s. 318-327. ISSN 2336-2189.

WOJEWODA, Mariusz. The concept of image according to John Amos Comenius and new media. *Philosophy and Canon Law*. 2018, vol. 4, no. 4, s. 83-97.

KOMENSKÝ, Jan Amos, KARLÍK, Jan a ČERNÝ, Josef (ed.). *Orbis Pictus (Svět v obrazech)*. Obnovené vydání. Hradec Králové: Jan Pospíšil, 1883. ISBN 1-0874.514.

GRANDIN, Temple. *Visual thinking*. Great Britain: Riverhead books, 2022. ISBN 9781846046872.

KLUSÁK, Miroslav. Číst-psát-počítat a kreslit. *Časopis Pedagogika*. 1995, roč. 1, č. 4, s. 363-372. ISSN 2336-2189.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

WRIGHT, Susan. Meaning, mediation and mythology. In: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (Eds.) *Exploring children's creative narratives*. London and New York: Routledge, 2011, s. 132-156. ISBN 978-0-415-56562-2.

FULKOVÁ, Marie; TIPTON, Teresa M. Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art. In: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (Eds.) *Exploring children's creative narratives*. London and New York: Routledge, 2011, s. 132-156. ISBN 978-0-415-56562-2

KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry – Games*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.

HABERHAUEROVÁ, Klára. *Kreslení dětí v předškolním věku*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum*. Praha: Ústav školních informací při Ministerstvu školství ČR, -1979-1981. ISBN ISBN 80-7184-132-3.

HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-807-4963-339.

MORAVSKÁ GALERIE V BRNĚ. *Sbírký online* [online]. Brno: Moravská galerie v Brně, [cit. 2025-04-12]. Dostupné z: https://sbirky.moravska-galerie.cz/?has_image=true

NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. *Oskarova prvouka 1: Učebnice pro 1. ročník základní školy*. Brno: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., 2020. ISBN 978-80-7600-177-0.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence jsem využívala pro kontrolu gramatiky nebo úpravu stylistiky. Vhodně mi posloužila v hledání synonymních slov nebo k překladu slov cizích.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas ředitelky základní školy

Příloha 2 – Rozbor kresby 1 zadání splněno

Rozbor kresby 2 technická kresba

Rozbor kresby 3 fantazírování

Rozbor kresby 4 dekorativnost

Rozbor kresby 5

Příloha 3 - Předvýzkum

Seznam obrázků

Obrázek 1: Tabulka funkce vizuálií 11

Obrázek 2: Zpracovávání vizuálních informací 15

Obrázek 3: Ilustrace v učebnici prvouky pro 1. ročník 30

Obrázek 4 Ilustrace k textu „Volný čas a výlety“ 46

Obrázek 5 Ilustrace k textu „Nemoci a úrazy“ 51

Obrázek 6 Josef Lada, Jaro na vsi 54

Seznam grafů

Graf 1: Volný čas a výlety 48

Graf 2: Nemoci a úrazy 51

Graf 3: Všechny kresby 52

Příloha 1 - Informovaný souhlas ředitelky základní školy

Informovaný souhlas

Jmenuji se Karolína Berkelová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Studuji obor Učitelství pro první stupeň a píšu diplomovou práci s názvem Konflikt didaktické a výtvarné funkce dětské kresby na prvním stupni ZŠ.

Pro vypracování své diplomové práce potřebuji provést analýzu tvorby jednotlivých dětí, abych mohla zmapovat druhy konfliktů z výtvarného a didaktického hlediska. Výsledné kresby budou uchovány a následně využity v diplomové práci.

O dětech ani o instituci nebudou shromažďovány žádné citlivé údaje. Záznamy budou sloužit výhradně k mým studijním účelům a nebudou zveřejňovány. Křestní jména dětí budou anonymizována nebo pozměněna. Pokud však dítě na kresbě uvede svůj podpis, nebude zcela anonymizováno.

Výsledná diplomová práce vám bude zpřístupněna. V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat.

Kontakt: Karolína Berkelová, Hnězdenská 767/4, 181 00 Praha 8

Souhlasím, aby Karolína Berkelová provedla analýzu tvorby jednotlivých dětí pro účely vypracování diplomové práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Místo a datum:

Jméno a podpis ředitelky základní školy:

Příloha 2 – Rozbor kresby 1 Zadání splněno

Natálie (7;2) splnila zadání na výbornou. Všechny prvky z textu se jí podařilo zakomponovat do kresby. V hodinách se soustředí bez problémů a úkoly plní vždy svědomitě.



Kresba 1 Natálie (7;2)

David (8;4) Nejprve začal napodobovat ilustraci vedle textu. Zjistil ale, že ilustrace v učebnici je příliš složitá, a tak začal kreslit podle textu. Výzkumník s ním vedl rozhovor.

V: „Proč je obrázek v rohu?“

D: Protože se to tam nevešlo. Mně se to nepovedlo, tak jsem to udělal sem.

V: Ty ses snažil kreslit stejný obrázek, jako je v učebnici?

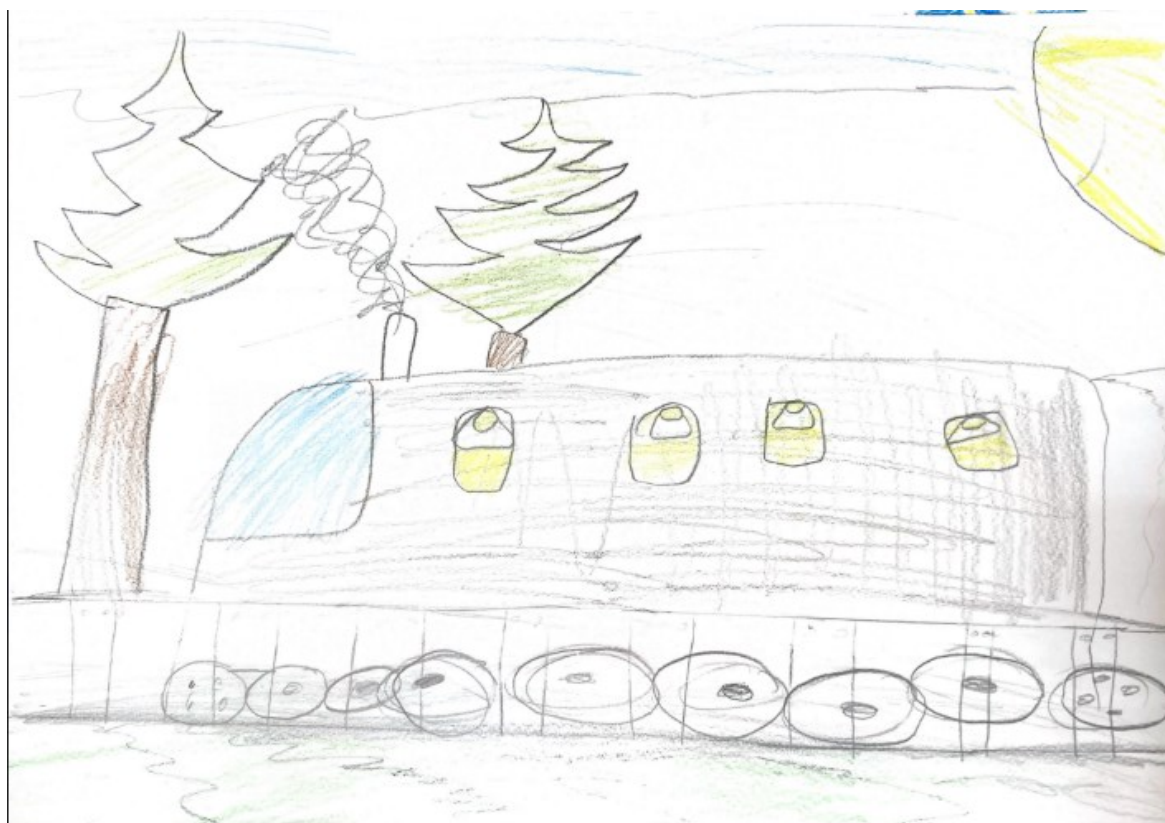
D: Jo, jsem chtěl to mít hezký. To bylo moc těžký.



Kresba 2 David (8;4)

Příloha 2 – Rozbor kresby 2 Technická kresba

Markéta (7;4) se ráda věnuje kreslení. Kreslí si velmi často a nechává se kreslením unést. Zaujal ji vlak, a tak se rozhodla o detailní provedení. U vlaku nakreslila mnoho kol, koleje, a dokonce zářivky v oknech do kupé.



Kresba 3 Markéta (7;4)

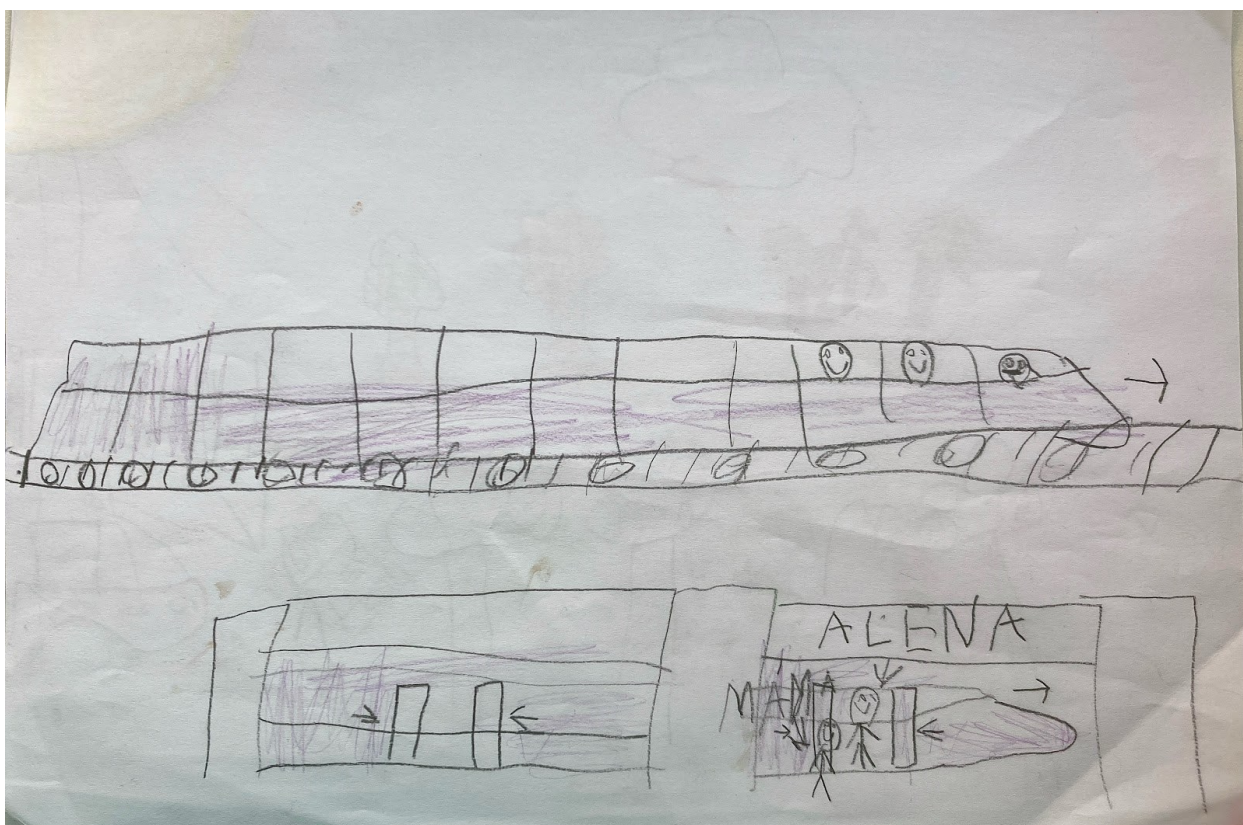
Michal (6;9) podobně jako Markéta nakreslil koleje, kola, a dokonce i cestující. Matku i Alenu nakreslil také, takže úkol nevytěsnil. Z druhé strany prosvítá jiná rozdělaná kresba.

V: „Proč jsi nedokreslil ten předchozí obrázek a začal jsi kreslit vlak?“

M: „To mělo být moře. To se mi nepovedlo.“

V: „Co tě vedlo k tomu, nakreslit vlak?“

M: „Vlakem jeli na výlet.“



Kresba 4 Michal (6;9)

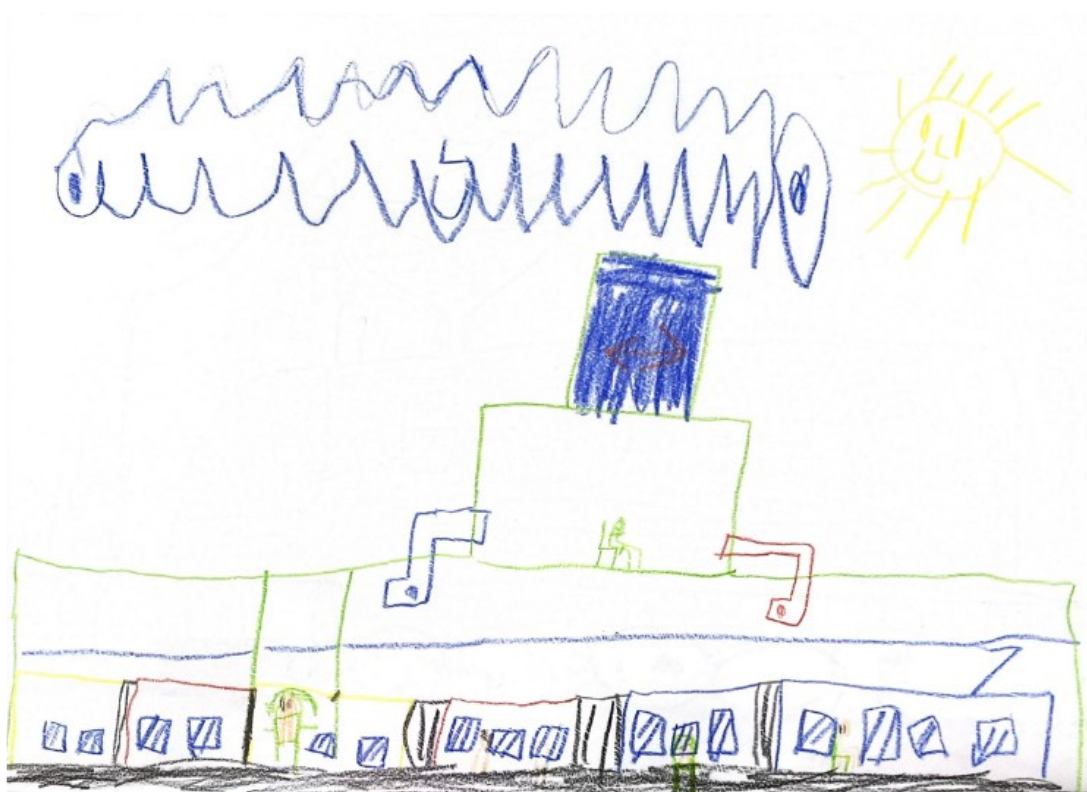
Teodor (6;10) má velmi rád vlaky. Je to jeho koníček. Rád je pozoruje a čte si o nich různé zajímavosti. Jelikož jsme na začátku hodiny vedli diskusi o tom, kam jezdí na výlety a čím jezdí, vlaky z hlavy už nedostal. Na papír nakreslil celé nástupiště i s vlakem, cestujícími a přechodem přes koleje. Nevynechal ani strojvedoucího. Původně si výzkumník myslel, že nakreslil loď. V následném rozhovoru byl vyveden z omylu.

V: „Co si nakreslil?“

T: „To je vlakové nástupiště.“

V: „A tenhle domeček, to je co?“

T: „Místnost pro strojvedoucího.“



Kresba 5 Teodor (6;10)

Simona (6;6) se také nechala vtáhnout do světa vlaků, avšak její kresba se výrazně liší od ostatních. Zatímco většina žáků zobrazovala vlak z bočního pohledu, Simona jej nakreslila shora, čímž vytvořila kombinaci dvou perspektiv – pohled zepředu (stromy, člověk, dům) a pohled shora (vlak). V jedné části vlaku je dokonce vidět skrz do kupé, což naznačuje snahu o zachycení prostoru a vnitřního uspořádání.

Simona je obvykle tichá, pečlivá a na své práci si vždy dává záležet. Do experimentů se příliš nepouští a raději se drží zadání, přesto ji kresba vlaku natolik zaujala, že se nechala unést potěšením z tvorby.



Kresba 6 Simona (6;6)

Příloha 2 – Rozbor kresby 3 Fantazírování

Marie (7;8) je žačka, která chvíli neposedí. Těžko se soustředí, je neklidná a stále se potřebuje hýbat. Má mnoho energie a mnohdy si s ní neví rady. Ve své kresbě znázornila dům na stromě, ve kterém probíhá oslava s tancem. V kresbě má i jehličnatý strom a šišku.

V: „Májo, co jsi nakreslila?“

M: „Dům na stromě kde je párty. Je tam maminka, já a Tomášek.“

V: „A to je nějaké konkrétní místo, kde jste byli?“

M: „Ne, ale chci mít domeček na stromě.“



Kresba 7 Marie (7;8)

Adam (7;0) také kreslil svou vysněnou dovolenou. Adam je často ve svém světě. Rád si hraje sám a vyhovuje mu to. Často si kreslí různé fantazijní světy. Nakreslil sebe a svou rodinu na lodi se skluzavkou do moře. Dokonce nakreslil i delfína. Fantazíroval o dovolené na moři. Dal si velmi záležet s barvami lodi, ale nevymaloval slunce.



Kresba 8 Adam (7;0)

Štěpán (7;6) a Samuel (7;3) fantazirovali o letním lese. Jejich kresby jsou zařazeny společně, protože si jsou velmi podobné. Chlapci se vzájemně nevyhledávají, sedí každý jinde, a proto se při tvorbě neovlivnili. Přestože jsou povahově odlišní – Štěpán je hlasitý, extrovertní a vznětlivý, zatímco Samuel je tichý, samotářský a straní se spolužákům – spojuje je sklon k zasněnosti a hlubokému ponoření do vlastního světa. Oba se snadno nechají unést svou fantazií a dokáží se plně ponořit do svých myšlenek.



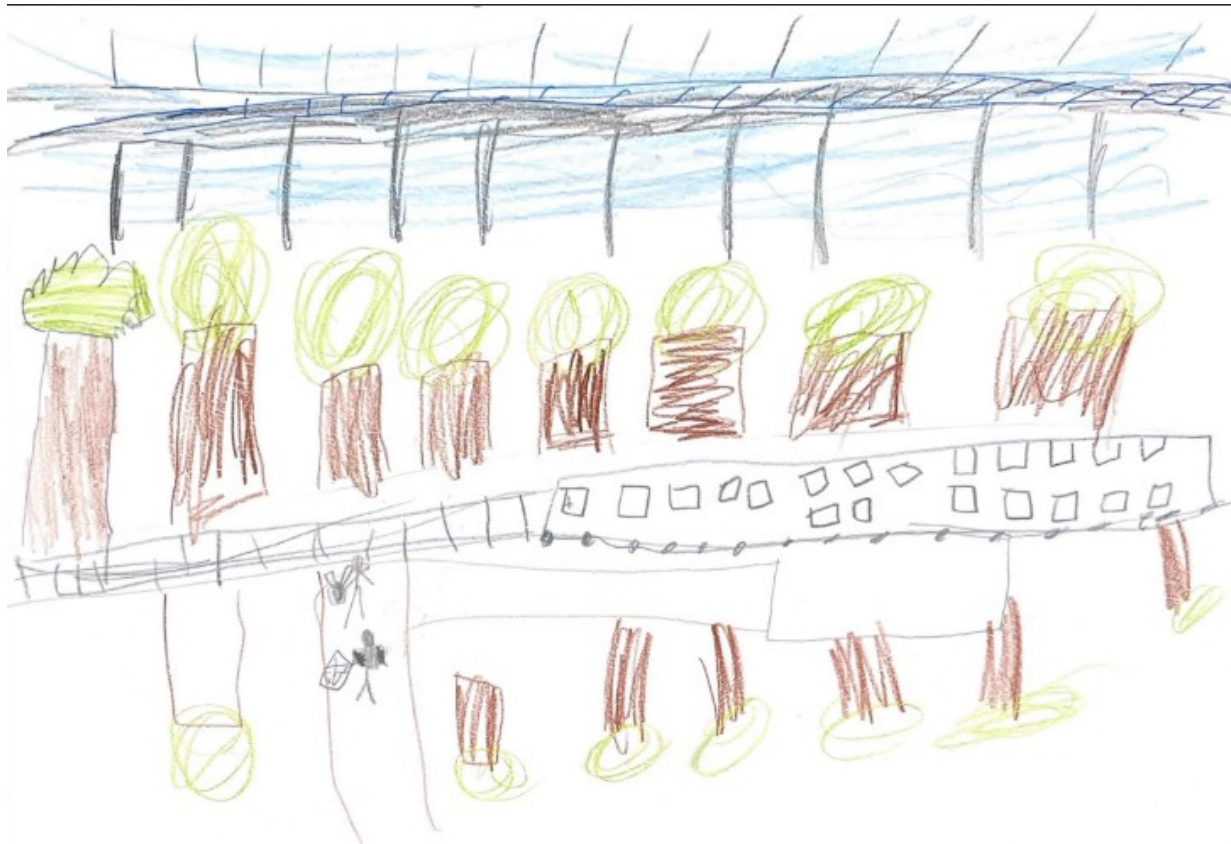
Kresba 9 Samuel (7;3)



Kresba 10 Štěpán (7;6)

Příloha 2 - Rozbor kresby 4 Dekorativnost

Šimon (7;2) doprostřed papíru nakreslil jedoucí vlak po kolejích a kolem železnice je stromořadí. V pozadí je most. Nezapomněl ani na postavy z příběhu, které se chystají přejít přes koleje. Šimon využívá perspektivu a opakování prvků - stromy a okna vlaku. Snažil se realisticky zachytit prostředí, což naznačují i stromy v popředí, které jakoby leží, protože si nevěděl rady, jak je zachytit. Kresba působí promyšleně a celistvě. Potěšení měl očividně z opakování prvků.



Kresba 11 Šimon (7;2)

Filip (7;5) použil 3 barvy – modrou, žlutou a červenou. Tužku použil pouze na dopsání textu, na který zapomněl. Červeně nakreslil vlak a strojvedoucího, žlutou barvu použil na koleje a slunce a modrou kreslil cestující. Z kresby jde vidět, že měl potěšení z použití těchto konkrétních barev. Dekorativním prvkem jsou zde cestující, kola a rozdělení vlaku. Pokusil se o dokreslení oken, ale buď to nestihl, nebo se mu do toho nechtělo. Kresba obsahuje text, který dokazuje, že na zadání nezapomněl. Filip ještě nemá plně uvolněnou ruku k psaní a nedokáže ji správně uchopit. Dělá mu problém grafomotorika a když si kreslí sám, často kreslí shluk čar a spirál stále dokola, dokud neprotrhne papír. Opakování prvků mu přináší potěšení.



Kresba 12 Filip (7;5)

Dominik (8;2) je velmi vnímavý a pečlivý chlapec. Všechno co dělá potřebuje mít dokonalé. Když jde kreslit, dlouho sedí nad prázdným papírem, a přemýšlí, jak to provede. Někdy nenakreslí nic, protože mu nezbyde čas na tvorbu. Jako jediný nestihl dokončit svou kresbu v hodině. Vzal si ji na dodělání do družiny a poté ji donesl. I když se může zdát, že není dodělaná, v jeho očích je hotová. Nakreslil sám sebe u břízy. Je tam vidět, že postavu několikrát překreslil. Břízu vyzdobil různými čarami, snažil se napodobit strukturu kůry. Nezapomněl ani na suky. Vypadá to, že zobrazil 3 různé stromy. To značí jeho vnímavost. Dominik měl potěšení z dekorování konkrétního objektu a to stromu.



Kresba 13 Dominik (8;2)

Jakub (8;1) je velmi společenský žák. Má spoustu kamarádů a projevuje se jako vtipálek třídy. Před dospělými je však velmi umírněný a uzavřený. Ve svém obrázku nakreslil mámu a Alenu přes velkou část papíru. Snažil se o detailní provedení obličeje, vlasů, zubů a prstů. Obě se usmívají. Vybarvil je a vzápětí zapomněl na ostatní prvky z příběhu. Nechal se unést zdobením papíru. Konkrétně ho vyzdobil mraky.



Kresba 14 Jakub (8;1)

Příloha 2 – Rozbor kresby 5

Ondřej (7;0) do své kresby zahrnul všechny klíčové prvky z textu – postavu Simony ležící v posteli, zimní atmosféru za oknem, čaj a citron jako symboly léčby nachlazení. Přestože zachytil hlavní informace, největší pozornost věnoval kresbě koberce v pokoji. Tento prvek se v ilustraci u textu nevyskytoval, a proto chtěl výzkumník zjistit, proč se rozhodl jej do kresby zařadit. Při kreslení si Ondřej vzpomněl, že má doma duhový koberec a chtěl ho do své kresby zakomponovat. Je zřejmé, že ho kresba tohoto detailu bavila a snažil se vystihnout jeho barevnost co nejpřesněji. Převládající soustředění na tento prvek naznačuje, že kresba může spadat do kategorie **technické kresby**, kdy se dítě zaměřuje na jednu konkrétní věc a snaží se ji vykreslit co nejvěrněji. Ondřejova volba motivu a jeho provedení ukazují, že při tvorbě kresby do ní vkládal osobní zkušenost.

V: „Ondro, co je to duhové kolem Simony?”

O: „To je koberec. Takovej mám já v pokoji.”

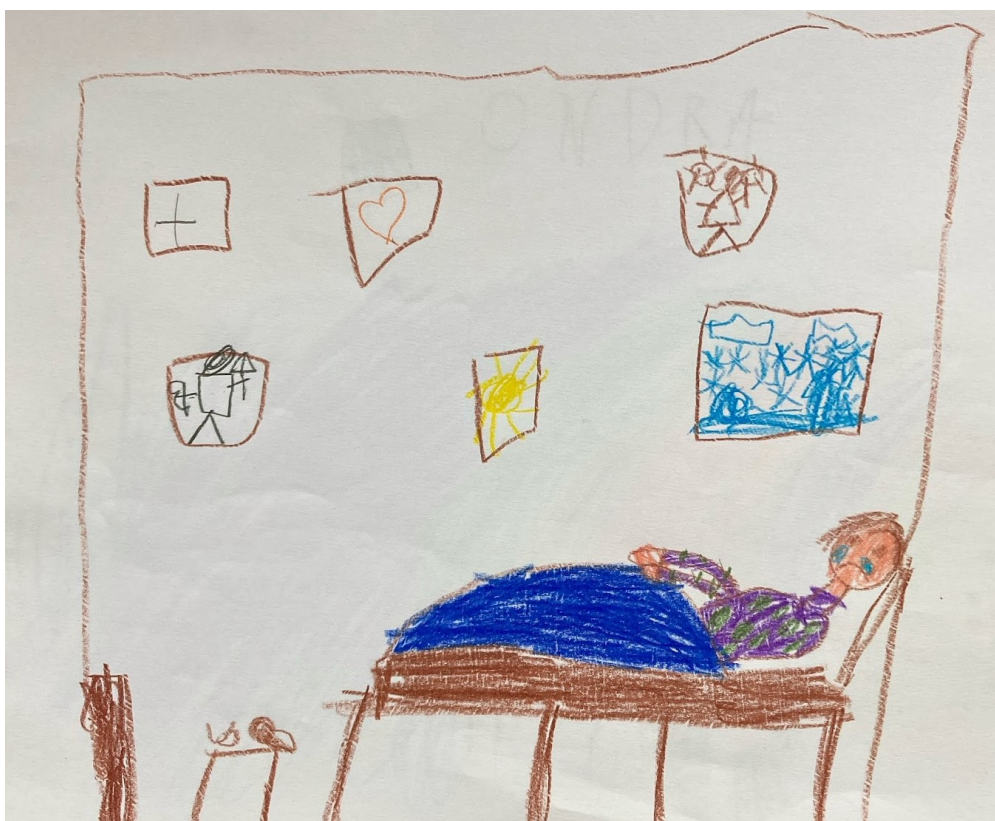


Kresba 15 Ondřej (7;0)

Štěpán (7;6) ve své kresbě věrně zachytil všechny klíčové prvky z textu. Simona je zobrazená sedící v posteli, přikrytá dekou, což odpovídá její nemoci a pobytu v pokoji. Na obrázku nechybí ani okno, za kterým lze vidět zimní scenérii. Citron a čaj znázornil jednoduše. Po splnění hlavního zadání se Štěpán zaměřil na estetické prvky a začal místnost dekorovat. Kresba by tak mohla patřit do kategorie **dekorace**. Na stěny nakreslil několik obrazů, čímž prostor zútulnil a dodal mu osobitý ráz. Tento přístup svědčí o jeho snaze nejen zachytit realitu příběhu, ale také ji obohatit o vlastní kreativitu. Při rozhovoru uvedl, že se inspiroval svým vlastním pokojem, kde má také obrázky na stěnách, což ukazuje na propojení jeho osobních zkušeností s výtvarnou interpretací textu. Nejenže přesně vystihl obsah textu, ale také přidal prvky, které místnost zútulnili. Tento aspekt naznačuje, že pro dítě není kresba jen záznamem informací, ale i způsobem, jak vyjádřit emoce a vztah k dané situaci.

V: „Proč jsi do svého obrázku nakreslil obrázky na stěnu?“

Š: „Chtěl jsem to tam udělat hezký. Já mám taky doma obrázky v pokoji.“



Kresba 16 Štěpán (7;6)

Matyáš (8;3) nakreslil Simonu ležící v posteli, ale vynechal čaj a citron. Zimu vyjádřil znázorněním sněhu a slunce se smutným obličejem. Výraznou část kresby věnoval vykreslení sněhových vloček, čímž vytvořil dojem zimní atmosféry. Jeho kresbu lze tedy zařadit do kategorie **dekorace**, kde hlavním prvkem je vizuální zaplnění prostoru vločkami. Zajímavým prvkem je přítomnost listnatého stromu, který je stále zelený, přestože výjev jinak poukazuje na zimní období. Tato nesrovnalost ukazuje na dětský způsob uvažování, kdy se různé sezónní prvky mohou v kresbě volně prolínat, aniž by si dítě uvědomovalo jejich vzájemnou neslučitelnost. Matyáš tedy částečně vytěsnil fakt, že v zimě listnaté stromy nemají listy, a místo toho vycházel spíše ze své obecné představy o krajině než z realistického sezónního zobrazování.



Kresba 17 Matyáš (8;3)

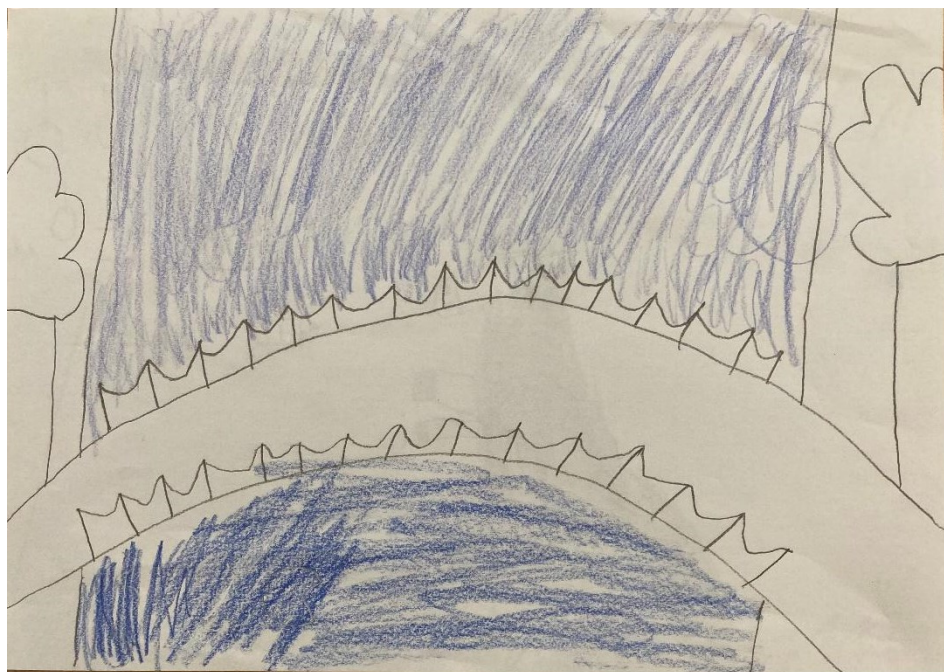
Jan (7;3) zobrazil nemocnou Simonu, stolek s čajem, modrou barvou za oknem znázornil chladné počasí a nakreslil také hořící krb, aby zdůraznil, že je venku zima. Podobně jako Matyáš na své kresbě znázornil listnatý strom. To poukazuje na rozpornou kontextualizaci procesu, kdy Jan vytěsnil fakt, že venku je zimní období.



Kresba 18 Jan (7;3)

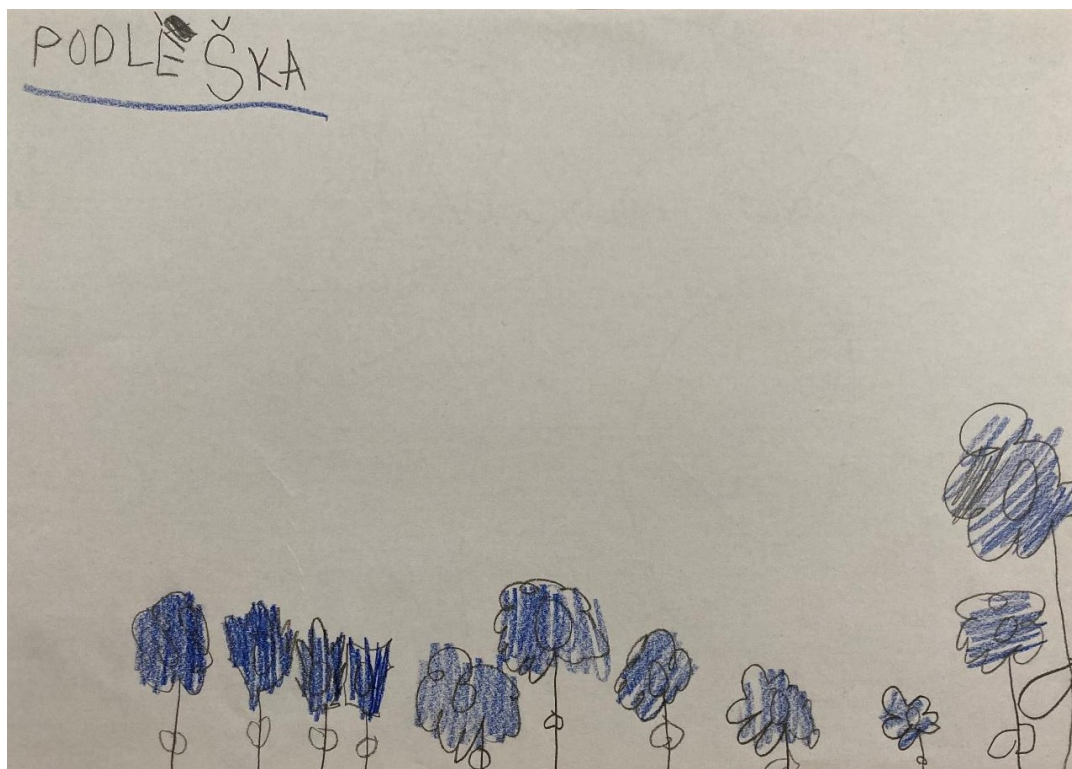
Příloha 3 – Předvýzkum

Kateřina (7;2) nakreslila most v zahradě Clauda Moneta. V průběhu března probíhala ve výtvarné výchově aktivita zaměřená na malbu zahrady Clauda Moneta. Kateřina si vytvořila asociaci jara právě s touto zahradou a rozhodla se ji výtvarně ztvárnit. Ve svém zaujetí pro tvorbu se však více soustředila na motiv mostu než na jarní tematiku jako celek. Zajímavým prvkem je skutečnost, že barva byla použita výhradně na plochu rybníka. Z provedení je patrná snaha o co nejdetailnější ztvárnění mostu, a to především z hlediska jeho konstrukčních prvků. Barva pro ni v tomto případě nebyla důležitá.



Kresba z předvýzkumu 1 Kateřina (7;2)

Arnošt (7;5) se zaměřil na jednu konkrétní květinu, o níž byla řeč v průběhu vyučovací hodiny. Květinu rovněž pojmenoval, a to velmi pečlivě a s ohledem na její správné označení. Ve své kresbě se omezil pouze na tento jeden motiv, který pro něj zřejmě představoval dostatečně silný vizuální i obsahový podnět.



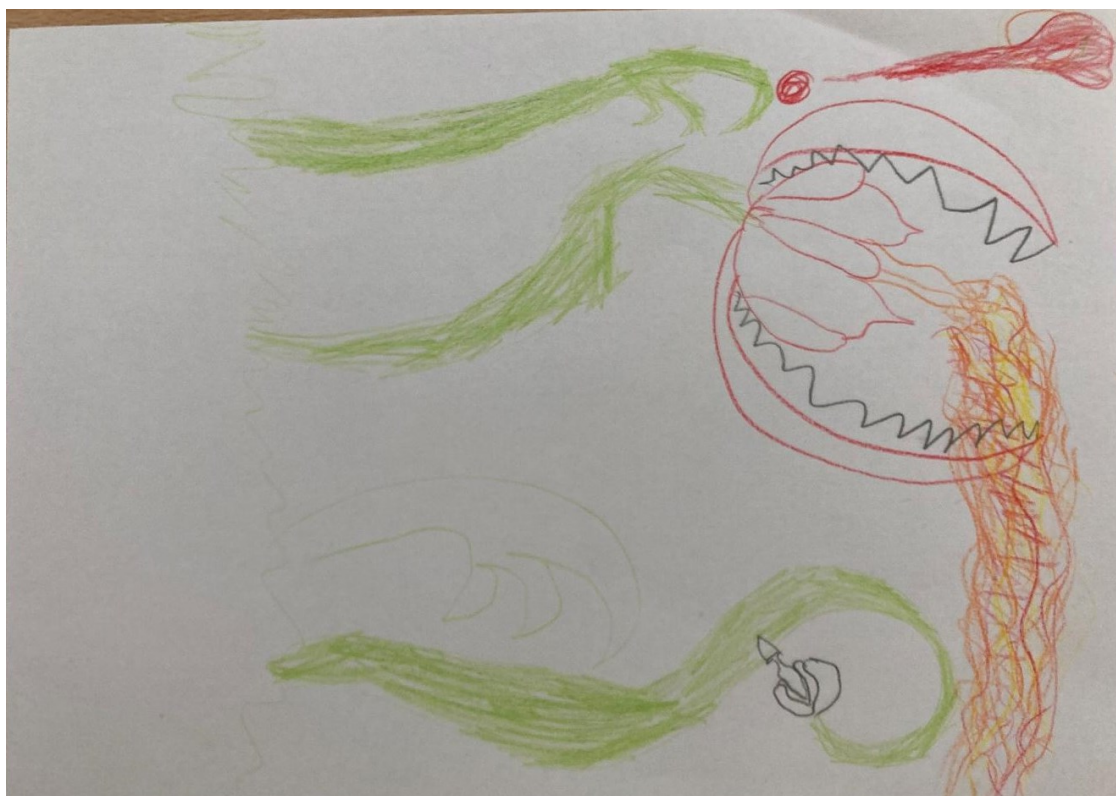
Kresba z předvýzkumu 2 Arnošt (7;5)

Michal (7;7) si spojil jarní období s Velikonocemi, které si v dané souvislosti vybavil. Této asociace se držel po celou dobu práce. Ve své kresbě sice zachytil prvky jarního svátku, nicméně o Velikonocích jsme se v hodině nebavili. Tuto kresbu lze tedy interpretovat jako projev Fantazírování.



Kresba z předvýzkumu 3 Michal (7;7)

David (8;3) se soustředil výhradně na motiv květiny, přičemž si vytvořil vlastní fantazijní variantu – květinu, která chrlí oheň. Kresba je zpracována velmi detailně a působí výtvarně zdařile. U žáka se opakovaně objevuje tendence nechat se unést vlastní fantazií, což se projevuje i v této práci.



Kresba z předvýzkumu 4 David (8;3)

Amálie (7;5) zahájila svou kresbu motivem louky, jarních květin, zajíčka a motýla. Vzpomněla si rovněž na ilustraci Josefa Lady, na níž byla vyobrazena rozkvetlá třešeň. Do kresby proto zařadila tento motiv, ačkoli si zřejmě neuvědomila, že třešeň s plody je charakteristická spíše pro letní období. Téma sezónnosti plodů třešně bylo zmiňováno v úvodu hodiny v rámci společné diskuse. Lze předpokládat, že žákyně chtěla prostřednictvím konkrétního výtvarného znaku jasně identifikovat strom jako třešeň, a nikoli jiný druh.



Kresba z předvýzkumu 5 Amálie (7;5)