

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**ROZVOJ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO
VĚKU PROSTŘEDNICTVÍM VÝTVARNÉ ČINNOSTI**

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Autor práce: Bc. Kristýna Linhartová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: II.

2019

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

6. března 2019

.....

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. za vedení práce
a své rodině za podporu při studiu.

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 6 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1. Předškolní období..... | 9 |
| 1.1. Fyzický vývoj..... | 10 |
| 1.2. Vývoj poznávacích procesů | 10 |
| 1.3. Emoční vývoj | 14 |
| 1.4. Socializace..... | 15 |
| 1.5. Zlatý věk dětské hry | 18 |
| 1.5.1. Zlatý věk dětské kresby | 20 |
| 2. Výtvarná činnost | 25 |
| 2.1. Přínos výtvarné činnosti | 26 |
| 2.2. Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání | 32 |
| 3. Vizualní gramotnost..... | 33 |
| 3.1. Obrazy..... | 34 |
| 3.2. Funkce a význam obrazů pro člověka..... | 35 |
| 3.3. Vysvětlení pojmů..... | 37 |
| 3.4. Definice vizualní gramotnosti..... | 38 |
| 3.5. Vizualní gramotnosti a manipulace..... | 43 |
| 3.6. Vizualní gramotnost v českém prostředí | 44 |
| 3.7. Vizualní gramotnost a výtvarná výchova..... | 45 |
| 3.8. Proč rozvíjet vizualní gramotnost?..... | 48 |
| 3.9. Jak rozvíjet vizualní gramotnost?..... | 49 |
| 4. Interpretace vizualního umění v preprimárním vzdělávání – rozvoj vizualní gramotnosti v praxi..... | 51 |
| 4.1. Interpretace výtvarného umění a artefaktika | 54 |
| 4.2. Vizualní a verbální interpretace výtvarného díla dětmi v předškolním věku... | 56 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 58 |
| 5. Výtvarné projekty | 58 |
| 5.1. Kamenné sošky Michaela Graba..... | 59 |
| 5.1.1. Průběh činnosti | 61 |
| 5.1.2. Hodnocení..... | 62 |
| 5.1.3. Reflexe..... | 62 |
| 5.2. Mozaiky Antonia Gaudího | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.1. Průběh činnosti | 65 |
| 5.2.2. Hodnocení..... | 67 |
| 5.2.3. Reflexe..... | 67 |
| 5.3. Vesnice Josefa Lady..... | 68 |
| 5.3.1. Průběh činnosti | 69 |
| 5.3.2. Hodnocení..... | 70 |
| 5.3.3. Reflexe..... | 71 |
| 5.4. Portrét od Giuseppa Arcimbolda..... | 71 |
| 5.4.1. Průběh činnosti | 73 |
| 5.4.2. Hodnocení..... | 74 |
| 5.4.3. Reflexe..... | 75 |
| ZÁVĚR | 76 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 78 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 86 |
| ABSTRAKT | 97 |
| ABSTRACT..... | 98 |

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je rozvoj vizuální gramotnosti u dětí v předškolním věku prostřednictvím výtvarné činnosti.

Toto téma jsem si vybrala ze dvou hlavních důvodů. S vizuální gramotností jsem se poprvé setkala při psaní bakalářské práce, ve které jsem se tohoto tématu pouze okrajově dotkla, a to v souvislosti s tím, že se vizuální gramotnost řadí mezi pozitivní dopady výtvarné činnosti na osobnost jedince. Už tehdy mne téma vizuální gramotnosti oslovilo a byla jsem si vědoma jeho potenciálu pro samostatné téma závěrečné práce.

Druhý důvod byl ten, že vizuální gramotnost je pro současného člověka, který žije v prostředí moderních technologií, denně je používá ve svém volném čase, ale také v práci nebo ve škole, základní dovedností. Touto dovedností by měl každý z nás disponovat, protože nám umožňuje pochopit vizuální komunikaci a kriticky hodnotit a vytvářet další smysluplné obrazy.

Souvislost tématu této diplomové práce s oborem, který studuji, tj. pedagogikou volného času, spatřuji v tom, že způsob trávení volného času je zásadně spojen s využíváním moderních technologií a médií. Může se jednat o celou řadu činností (bez ohledu na to, které hodnotíme jako více, či méně smysluplné) např. sledování televize, vyhledávání informací na internetu, sociální sítě, hraní her na mobilu, čtení časopisů, komunikace s přáteli, návštěva kulturních zařízení atd. To vše vnímáme zrakem a ovlivňuje nás to. K tomu, abychom byli schopní informace kriticky třídit, hodnotit je, rozumět vnímaným skutečnostem a dále s nimi nakládat, potřebujeme být vizuálně gramotní.

Cílem této práce je popsat koncept vizuální gramotnosti a vyzdvihnout důležitost tohoto konceptu pro současného člověka. Dále uvést souvislost vizuální gramotnosti s výtvarnou činností, která se může významně podílet na jejím rozvoji, a předložit konkrétní postupy, jak vizuální gramotnost rozvíjet u dětí v předškolním věku.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části diplomové práce nejprve věnuji pozornost charakteristice předškolního věku z hlediska fyzického, psychického a sociálního vývoje. V této kapitole také upozorňuji na důležitou roli dětské hry a kresby v tomto věkovém období dítěte.

Tématem druhé kapitoly je vizuální gramotnost. Pro jednodušší pochopení problematiky nejprve uvádím vysvětlení několika pojmů jako např. co je obraz, vizualizace a gramotnost, které jsou pro tuto práci zásadní a často se v textu objevují. Definuji zde koncept vizuální gramotnosti. Dále objasňuji vztah vizuální gramotnosti a výtvarné činnosti. Věnuji se také důležitým otázkám, proč a jakým způsobem lze rozvíjet vizuální gramotnost.

V následující třetí kapitole se zabývám výtvarnou činností, jejím přínosem pro osobnost dítěte a pojetím výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Poslední čtvrtá kapitola praktické části je zaměřená na popis praktických příkladů, jak rozvíjet vizuální gramotnost v předškolním věku pomocí vizuální a verbální interpretace výtvarného díla. Zmiňuji se zde také o vzdělávacím konceptu artefiktika, která využívá podobné metody jako verbální a vizuální interpretace.

Praktická část se skládá ze čtyř výtvarných projektů, které jsem uskutečnila s dětmi ve věku 5 – 6 let v Mateřské školce v Lásenici. Snažím se zde poznatky z teoretické části uvést do praxe, tzn. výtvarné projekty jsou založené na verbální a vizuální interpretaci konkrétních uměleckých děl předškolními dětmi. U jednotlivých projektů uvádím popis cílů, úkolu, motivace, průběhu činnosti a závěrečnou reflexi a hodnocení.

Obsah jednotlivých kapitol vyplývá z názvu diplomové práce Rozvoj vizuální gramotnosti prostřednictvím výtvarné činnosti v předškolním věku. Bylo tedy nutné nejdříve charakterizovat vývoj dítěte v předškolním věku, jehož základní činností je kresba. Na ní navazuje kapitola o výtvarné činnosti, kde věnuji podstatnou část textu jejímu vlivu na osobnost člověka obecně. A jedním z nich je právě vizuální gramotnost, která je zároveň stěžejním tématem práce. Výtvarná činnost navíc s vizuální gramotností má spojitost také v tom, že systematicky pracuje s vizualitou, tzn. s tím, co vnímáme zrakem. V samostatné kapitole o vizuální gramotnosti, kromě vymezení problematiky, popisují také, jak vizuální gramotnost obecně rozvíjet. To směřuje k následující závěrečné kapitole teoretické části, která se zabývá rozvojem vizuální

gramotnosti. Tato kapitola v sobě propojuje poznatky z předcházejících kapitol, a je odpovědí na základní otázku, která vyplývá ze samotného názvu práce, tj. jak rozvíjet vizuální gramotnost prostřednictvím výtvarné činnosti v předškolním věku. V praktické části, která je tvořena čtyřmi výtvarnými projekty, jsem se snažila propojit poznatky z teoretické části s praxí.

Literatura, ze které jsem čerpala, je převážně z oblasti vývojové psychologie, výtvarné výchovy, artefietiky, vizuální kultury a vizuální gramotnosti. Využívala jsem nejen tištěné publikace, ale i elektronické materiály.

Nejčastěji citovanými autory v této práci jsou Kateřina Thorová, Marie Vágnerová, Josef Langmeier, Jitka Šimíčková, Věra Mišurcová a Marie Severová v psychologické části.

V kapitole o výtvarné činnosti jsem se nejčastěji opírala o publikace Věry Uhl Skřivánkové, Jana Slavíka a Jaromíra Uždila.

Informace k vizuální gramotnosti jsem dohledávala většinou v zahraničních odborných publikacích v anglickém jazyce, protože je patrné, že tento koncept má své kořeny ve Spojených státech a existuje nespočet autorů, kteří se tématem zabývali. Já jsem čerpala například z publikací od Karen Raney, Rona Bleeda, Anne Bamford. Oproti tomu v České republice je pouze pár autorů, kteří se tématem systematicky zabývají např. Vladimír Spousta nebo Marie Fulková. K rozšiřování povědomí o vizuální gramotnosti u nás nemalou měrou přispívá České sekce INSEA, což je národní sekce Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním (International Society for Education through Art), z jejichž publikací jsem také často citovala.

V kapitole o interpretaci výtvarného umění mi byly nejužitečnější knihy od slovenských autorů Štefana Gera, Ivany Rochovské a Dagmar Krupové.

V příloze přikládám fotografie některých výtvarných prací, které vytvořily děti. Tyto obrázky pocházejí z mého archivu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Předškolní období

Předškolní období trvá od 3 do 6(7) let. Konec tohoto období není definován pouze věkem, ale především sociálně, tzn. končí s nástupem do školy. V tomto období dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje. Osobnostní rysy jedince začínají být znatelnější. Již na začátku předškolního období umí dítě běhat, jezdit na tříkolce a mluvit. Pohyb rukou je dobře koordinovaný a dítě zvládá vykonávat i jemnější činnosti. Zvládá základní samoobslužné úkony (napít se, najíst se, obléci si základní oblečení atd.). Tato doba je pro dítě přípravou na období, které má za úkol zdokonalovat již získané dovednosti a kompetence, aby se dítě stalo samostatnější a lépe zvládalo příchod do školy.¹

Podle Eriksona je předškolní věk dobou, kdy u dítěte převládá iniciativa, která se vyznačuje aktivitou, činorodostí a potřebou pohybu.² Šulová uvádí, že potřeba být aktivní se může projevat verbálně, když dítě klade jednu otázku za druhou a o všem chce vědět, ale také v rovině motoriky – dítě neustále poskakuje, poposedává, vrtí se, neustále si hraje.³

Činnosti předškoláka jsou systematictější a vytrvalejší a mají už obvykle stanovený nějaký cíl. Děti se rády učí novým věcem především od dospělých lidí. Vyhledávají jejich společnost, napodobují je, snaží se zapojit do domácích prací a snaží se osvojit společenské chování. Zájmy v tomto věku jsou často nestálé – předškolní děti si chtějí všechno vyzkoušet, ale přestane je to rychle bavit.⁴

Předškolní věk je doba, kdy se tvoří základy celé osobnosti. V dalším vývoji se osobnost jedince spíše jen detailněji vyhraňuje a dotváří, ale k významnějším změnám již nedochází. Právě v tomto intenzivním formativním procesu řada odborníků spatřuje

¹ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 381.

² Srov. ERIKSON, E. H.: *Identity: Youth and Crisis*, s. 115 - 116.

³ Srov. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 71.

⁴ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 381 - 382.

vlastní smysl dětství. Děti jsou v době dětství maximálně učenlivé a tvárné. Proto je důležité dětem zajistit optimální rozvíjení hlavních stránek jejich osobnosti.⁵

1.1. Fyzický vývoj

Pohyby jsou jistější, rychlejší a více koordinované. V oblasti jemné motoriky se dítě učí zacházet s různými předměty a používat je (stříhání nůžkami, při jídle používat příbor, házet a chytat míč, používat tužku, štětec, stavět stavebnici atd.). Mezi 3. a 4. rokem začíná dominovat jedna z rukou. Na konci období je leváctví, či praváctví vyhraněné.⁶

Hrubá motorika se také zdokonaluje. Na počátku období jsou pohyby rukou a nohou málo koordinované, ale postupem času se tyto pohyby automatizují. Další přemístovací pohyby, jako běhání, skákání, pohyb po nerovném povrchu, se zlepšují. Na konci období je dítě schopno zvládat i činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, např. jízdu na koloběžce, kole, bruslení, lyžování a plavání.⁷

Pro výtvarné činnosti, kterými se budu zabývat v následujících kapitolách, je samozřejmě nejdůležitější rozvoj zraku. Už od narození je oko – zrakový orgán – neustále stimulován různými podněty a na základě této stimulace dochází ke zdokonalování vidění. Aktivita propojující zrak s pohybem se nazývají senzomotorickými aktivitami a jsou v předškolním věku cíleně rozvíjeny v rodičovské i institucionální výchově. Tyto aktivity spolu s rozvojem myšlení, paměti a představivosti jsou základem tvořivosti zaměřené na produkci estetických objektů.⁸

1.2. Vývoj poznávacích procesů

⁵ Srov. MIŠURCOVÁ, V. SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 14.

⁶ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 386.

⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*, s. 68.

⁸ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 25.

Myšlení v předškolním věku je závislé na smyslovém vnímání. Je ovlivněno názorem (náhledem), protože při vytváření myšlenkového závěru se opírá především o vzhledové vlastnosti předmětu. Dítě nedokáže provádět myšlenkové logické operace. Myšlení je proto označováno jako předoperační, názorné, prelogické. V předškolním věku se učí definovat vlastnosti předmětů, vzájemně je porovnávat a třídít podle tvaru, barev, velikosti atd. Rozvíjejí se početní dovednosti.⁹

Dítě se orientuje na aktuální vnímanou situaci. Časovým pojmům, které se týkají minulosti a budoucnosti, nepřikládají děti v tomto věku velký význam. Dítě se soustředí na současný prožitek, proto děti nespěchají a pokyny od rodičů, aby se chystaly na oběd nebo ke spánku, je spíše obtěžují. V rámci kognitivního vývoje se u dětí postupně rozšiřuje pochopení a uvědomění si vzdálenější minulosti a budoucnosti.¹⁰ Předškolák rozumí oběma časovým dimenzím, tj. délce trvání i pořadí událostí. V případě délky trvání měří čas především podle určitých událostí a opakujících se jevů, zvláště pokud k nim má subjektivní vztah (narozeniny, Vánoce aj.). Rozumí a dokáže rozlišovat pojmy jako např. dříve a později, před a po.¹¹

Schopnost předvídat, co se bude dít a jaký to bude mít následek je další aspekt poznávání v předškolním věku. Schopnost plánovat je zatím omezená. Dítě dovede hovořit o budoucnosti, ale vždy se jedná o konkrétní sdělení, např. hovoří o tom, na co se těší, kam pojedje, co tam bude dělat. Nedovede ale plánovat, protože není schopné kalkulovat se všemi možnostmi a věcmi s tím spojenými. Nerozlišuje přání od reálných možností, proto si děti v tomto věku někdy vymýšlejí.¹²

Myšlení dětí v předškolním období má řadu charakteristických znaků, které se v následujícím textu pokusím přiblížit:¹³

- **Egocentrismus** – vše, co se děje a je na světě, existuje kvůli němu. Můžeme říci, že se dítě domnívá, že se vše okolo něho točí. S tímto souvisí **naivní realismus**, kdy dítě pouze svůj pohled na situaci, považuje za správný

⁹ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 394.

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 194.

¹¹ Srov. Tamtéž, s. 192 - 193.

¹² Srov. Tamtéž, s. 194.

¹³ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 388 - 389.

a absolutně pravdivý. Dále se objevuje tzv. **magická omnipotence**, kdy se dítě domnívá, že veškeré dění ovládá svými činy (např. Slunce vychází, protože ráno dítě vstává, a zapadá, protože jde dítě spát do postýlky.).

- **Animismus** znamená, že dítě přisuzuje neživým věcem vlastnosti a chování živých podle toho, jak by se samo v určité situaci cítilo. Např. dítě si myslí, že ořezávání větví strom bolí.
- **Fenomenismus** (jevové názorné myšlení) se projevuje tím, že dítě posuzuje věci pouze podle jejich vzhledu. Např. dítě se bojí masky, i když ví, že jí má nasazenou známý člověk.
- „**Magické**“ **myšlení** je iracionální fantazijní projev, který způsobuje to, že dítě věří na nadpřirozené bytosti. Tento projev slábne velmi pomalu a ještě některé děti v mladším školním věku mají problém odlišit skutečnost od fikce.
- **Dynamismus** znamená, že dítě se domnívá, že neživé předměty mají duševní život. Např. větvíčka je zlá, protože dítě švihla do obličeje.
- **Artefaktismus** se projevuje tak, že dítě vidí za veškerým děním na světě činnost člověka. Např. v řece je voda, protože jí tam tatínek napustil.
- **Finalismus** (finální realismus) je zaměňování příčiny a následku, kdy následek je považován za příčinu (moře vznikla proto, aby po nich mohly plout lodě).
- **Centrace** je neschopnost uvažovat o věcech z více hledisek. Věci (a lidé) mají podle dítěte jen jednu vlastnost. Např. babička je jenom babička, a proto nemůže být současně i maminkou.
- Dalším typickým znakem myšlení v období časného dětství je **neschopnost deduktivní logiky**. Dítě není schopné ani vydedukovat logický závěr ze dvou verbálních informací a vyřešit tím tzv. **sylogismus**. Např: Pes a kůň šli společně.

Kůň šel do džungle. Na otázku, kam šel pes, pětiletá dívka odpověděla, že pes šel koně hledat. Jiná dívka stejného věku odpověděla, že pes šel na pole.

Předškolní děti každé své zjištění považují za absolutní, neměnné. Jedná se o projev dětské potřeby jistoty. Příkladem může být to, že dítě nedokáže pochopit různost názorů na stejnou věc. Myšlení dětí se v tomto věku vyznačuje i ignorací vůči novým informacím, které by narušily jejich úvahy a zkomplikovaly stávající pohled na svět.¹⁴

Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, které se uplatňují ve výtvarném projevu, ve hře, ale i v běžném životě.¹⁵ Bohatá dětská fantazie se podle Čačky vyznačuje konkrétností, svérázností a není ještě zatížena žádnou korekcí kritického myšlení. V předškolním období fantazie nemalou měrou ovlivňuje i myšlení. Z tohoto důvodu děti obtížně rozlišují rozdíl mezi tím, co je pravda a co ne.¹⁶

Odlišný názor vůči Čačkovi má Langmeier, který nesouhlasí s tím, že dítě v předškolním věku nerozeznává skutečnost od fantazie. Ve třech letech dítě ví, že vymyšlené věci mají jiné vlastnosti než ty reálné. Imaginární věci můžeme pomocí svého myšlení přetvářet a měnit, ale skutečné měnit nemůžeme. Například už tříleté dítě dokáže správně odpovědět na otázku: „Který míč vidíme – míč na stole, míč schovaný v krabici, nebo vymyšlený míč?“ Stejně tak děti ve starším batolecím věku chápou, že si mohou představovat koláč, ale tímto koláčem se nemohou nasytit, ani se o něj s nikým podělit. Z toho vyplývá, že ve třech letech si děti uvědomují, že symbolická (předstíraná) hra vyžaduje, aby si člověk nejprve dokázal představit to, co předstírá.¹⁷

V předškolním věku dochází v symbolickém vývoji k převratným změnám. Mezi 2. a 5. rokem se vyvíjí symbolizace, během které se dítě učí chápat a tvořit jazykové útvary (věty a příběhy), dvojrozměrné symbolické formy (obrázky), trojrozměrné symbolické formy (modelování z plastelíny, stavění z kostek), pohybové znázornění (tanec), hudbu (písničky) a dramatické útvary (symbolická hra). Dítě se dále seznamuje

¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 179 - 180.

¹⁵ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 69.

¹⁶ Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 57.

¹⁷ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 92.

s některými oblastmi matematického a logického vyjadřování (základní početní operace, jednoduché příčinné vztahy). Okolo 6 let, kdy dítě začíná navštěvovat školu, disponuje „prvoplánovými“ znalostmi symbolizačních činností, které v následujících letech může rozvíjet k úplné dokonalosti.¹⁸

Rozvoj poznávacích procesů se odráží i ve slovní zásobě a v rozvoji řeči. Jedná se o období nekonečných otázek („A proč?“).¹⁹ Dítě se začíná zajímat o příčinné souvislosti okolního světa. Nezastupitelnou roli zde sehrávají dospělí, kteří mají dostatek trpělivosti, času, a někdy i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojili. Obvykle tuto roli naplňují prarodiče.²⁰

Dítě se učí písničky, říkanky, rádo poslouchá vyprávění a čtení pohádek. Slovní zásoba se rozšiřuje, vyjadřování je složitější. Dítě hovoří v souvětích. Dokáže vyprávět svoje zážitky nebo popsat obrázek. Ve vypravování se objevují tzv. **konfabulace** – mezery v paměti jsou doplněny smyšlenými událostmi, které se nestaly, ale dítě je považuje za pravdivé. Později tato tendence při normálním vývoji zcela vymizí. Na konci období je řeč dobře srozumitelná. Dítě je schopné vykonávat činnosti podle slovních instrukcí a odpovídat na položenou otázku. Zpočátku k sobě dítě hovoří nahlas, později se řeč zvnitřňuje a stává se svědomím.²¹

1.3. Emoční vývoj

Emoční prožívání je v předškolním věku stabilnější a vyrovnanější než v batolecím věku. Vágnerová hlavní vývojové změny v emočním prožívání a jejich vnějších projevech shrnuje do čtyř bodů:²²

- 1) Vztek a zlost už nejsou tak časté jako u batolat, protože předškolák dokáže lépe chápat příčiny vzniku nepříjemných situací i jejich nezbytnost. Reakce vzteku

¹⁸ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*, s. 319.

¹⁹ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 386.

²⁰ Srov. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 68.

²¹ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 386 - 387.

²² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 218 - 219.

a zlosti vznikají obvykle při kontaktu s vrstevníky a při nahromadění příkazů a zákazů.

- 2) Předškolní děti jsou obvykle dobře naladěné, mají smysl pro humor, který souvisí s jejich charakteristickým způsobem uvažování a rozvojem jazykových kompetencí. Dětské žerty bývají z kognitivního pohledu banální (např. opakování nesmyslných nebo nevhodných slov).
- 3) Projevy strachu souvisejí s rozvojem dětské představivosti a se schopností vymýšlet si různé imaginární bytosti. Děti mají rády strašidelná vyprávění, protože jim navozují příjemné pocity vzrušení. Míra bázlivosti je ovlivněna u jednotlivých dětí typem temperamentu, který zapříčiňuje různé způsoby reakce na stejné nebo podobné podněty. Silné prožívání strachu může způsobit odmítání samostatnosti a přetrvávající závislost na rodičích.
- 4) Dítě v předškolním věku začíná chápat dimenzi budoucnosti. Dovede se na nadcházející událost těšit a pociťovat uspokojení v souvislosti s jejím očekáváním. Výhled do budoucnosti nemusí ale vždy znamenat jen kladné emoce, dítě se může budoucího dění i bát.

V oblasti vyšších citů dochází k rozvoji sociálních, intelektuálních, estetických a etických citů. Intelektuální (poznávací) city vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti. Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjí se při vnímání hudby, poslouchání pohádek, při výtvarných činnostech. Díky rozvoji etických citů dítě chápe, co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí. Na rozvoj těchto citů má vliv především vzor dospělého člověka. Etické cítění je výsledkem sociálního učení.²³

1.4. Socializace

²³ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*, s. 71.

Předškolní období můžeme označit jako fázi přesahu rodiny, kdy se dítě začíná pohybovat i v jiných sociálních skupinách, než je jeho rodina. Socializace a individualizace (rozvoj jedincovy osobnosti) probíhá prostřednictvím interakce s jinými lidmi. Rozšiřování kontaktů mimo rodinu dítěti umožní získat nové zkušenosti, které jsou důležité pro další rozvoj jeho osobnosti. Socializace v sobě nezahrnuje pouze projevy chování v určité společnosti, ale také rozvoj prožívání, hodnocení, sebepojetí a sebehodnocení.²⁴

V předškolním věku se dítě na základě interakce s novými lidmi učí sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace, spolupráce, podpora, sebeprosazení, sdílení atd.²⁵

Socializace v sobě zahrnuje tři vývojové aspekty:²⁶

- 1) Sociální reaktivita, tzn. vývoj různorodých emočních vztahů k lidem z blízkého i vzdálenějšího okolí.
- 2) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací představuje vývoj norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů od významných dospělých lidí a které pak začne považovat za vlastní. Normy představují pro každého jedince pomyslné hranice, ve kterých se v rámci společnosti pohybuje.
- 3) Osvojení sociálních rolí, tj. vzorců chování a postojů, které jsou vyžadovány od ostatních členů společnosti na základě určitého věku, pohlaví, společenského postavení apod.

Rodina je pro dítě v předškolním věku velmi důležitá. V procesu socializace má nezastupitelnou roli. Dítě svým chováním, odmítáním spolupráce, neplněním pokynů i jinými projevy, které můžeme nazvat jako „zlobení“, testuje reakce rodičů. Díky tomu si osvojuje základní normy chování. Zjišťuje, co se smí a co nesmí.²⁷

²⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 223.

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 224.

²⁶ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 93 - 94.

²⁷ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 389 - 390.

Místem, kde se dítě dostává poprvé z okruhu své rodiny, je mateřská škola. Zde dítě vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Kromě toho, že je tady dítě samo bez rodičů, musí se vyrovnávat s další novou zkušeností, a to je ztráta intimního subteritoria – dítě jako jedinec sdílí prostor i hračky s ostatními a téměř nic mu zde nepatří.²⁸

Předškolák v rámci sociální expanze získává nové role, které jsou pro jeho osobnostní vývoj nezbytné:²⁹

- Role vrstevníka, která vzniká ve vztahu k cizím dětem např. v MŠ, na hřišti nebo dětem ze sousedství.
- Role kamaráda je charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti.

Předškolní děti jsou v kolektivu vrstevníků většinou uvolněné a rychle si nacházejí kamarády. Konflikty a hádky mezi sebou neumějí ještě samy vyřešit. Rozpory vznikají obvykle při půjčování hraček, protože u dětí převládá egocentrické chování. V dětských hrách se začínají objevovat činnosti vyžadující spolupráci. Každé dítě má ve skupině svou roli, která se musí dodržovat, aby bylo dosaženo společného cíle. Děti mezi sebou soupeří, učí se vyrovnávat s frustrací, která vyplývá ze společné činnosti.³⁰

Erikson se domníval, že dítě potřebuje vrstevnickou skupinu také proto, že mu přináší méně pocitů viny při konfrontaci se sebou samotným, se svými prohřešky, nedokonalostí, se svými rodiči. Vrstevníci jsou stejně nemotorní, nedokonalí, neposlušní, zvědaví a iniciativní jako ono samo.³¹

K nejdůležitějšímu rozvoji chápání psychických projevů, vlastních i ostatních lidí, dochází právě v předškolním věku, konkrétně mezi 3. a 5. rokem. Základem porozumění těmto projevům je schopnost vnímat lidi jako bytosti, které mají o sobě a ostatních lidech nějakou představu, nějak si představují vzájemné vztahy, mají svá

²⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 224 - 225.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 225.

³⁰ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 390.

³¹ Srov. ERIKSON, E. H.: *Identity: Youth and Crisis*, s. 122.

přání, úmysly, prožívání a myšlení. Pro schopnost porozumění lidské mysli je podstatná reflexe vlastních psychických projevů, tzn. schopnost orientovat se ve vlastních pocitech a názorech vede k pochopení téhož u ostatních. Na počátku předškolního věku je pro dítě nemyslitelné, aby připustilo pocity a názory někoho jiného.³² Nicméně člověk disponuje vrozenými předpoklady pro pochopení mysli, důležité jsou ale i získané zkušenosti. Pozitivně zde působí především vnímaví rodiče, kteří dítěti vysvětlují, co znamená určité chování a mluví s ním o pocitech jiných lidí. Tyto vztahy a souvislosti by si dítě pouze svou vlastní aktivitou nemohlo uvědomit.³³

1.5. Zlatý věk dětské hry

Thorová pokládá hry za jeden z nejdůležitějších prostředků učení v předškolním věku. Právě z tohoto důvodu je toto období nazývané obdobím zlatého věku nebo také jako zlatý věk dětské hry.³⁴

Prostřednictvím hry probíhá také proces výše zmíněné socializace. Ve hře se odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho okolím, uplatňuje se v ní práce i učení. Pro dítě je hra základní psychickou potřebou.³⁵

Mezi 3. a 4. rokem, kdy dochází k rozvoji symbolického myšlení, je pro dítě typická fantazijní symbolická hra.³⁶ Gardner, ve své knize *Dimenze myšlení*, uvádí příklad postupného osvojování symbolizačních schopností, které můžeme pozorovat při hře s kostkami. První symbolické projevy můžeme pozorovat v oblasti vnímání, když dítě objevuje podobnosti mezi kostkou a jejím obrázkem, nebo když na požádání kostku podá („Podej mamince kostičku.“). Ve věku kolem dvou let dojde k dalšímu pokroku. Dítě vezme dvě kostky, a prohlásí, že jedna kostka je maminka a druhá dítě, a pak jdou tyto kostky spolu na procházku. Tříleté dítě postaví z různě velkých kostek věž, dolů dá největší a na ni postupně skládá menší kostky a řekne: „To je sněhulák.“ U čtyřletého

³² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 198 - 200.

³³ Srov. Tamtéž, s. 200 - 201.

³⁴ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 382.

³⁵ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*, s. 72.

³⁶ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 382.

dítěte poznáme, že už umí počítat, když postaví z kostek schodiště, ve kterém má každý stupeň o kostku méně (nebo více) než stupeň předešlý. Ve věku pěti až šesti let dítě začne zkoumat, co znamenají klikyháky na stranách kostek, a sestavuje krátká slova (např. pes), nebo si opakuje jednoduché početní úkony typu $1+2=3$.³⁷

Díky bohaté fantazii dokáže dítě dávat předmětům úplně jiný význam, podle toho, co při hře zrovna potřebuje (např. z kostky je letadlo nebo dům, z provázku had atd.). Po 4. roce u dětí převládá sociálně-dramatická hra, ve které je uplatňována nejenom fantazie, ale také nápodoba, komunikační a sociálně – interakční dovednosti. Během těchto her si děti procvičují různé sociální role. Typické jsou dále konstrukční hry se stavebnicemi. V tomto případě děti mohou uplatnit prostorové a motorické dovednosti, dovedou už také stavět podle vizuálního návrhu.³⁸

Existují různé formy her, mezi ty nezákladnější patří např. funkční neboli činnostní, ve kterých jde o procvičení tělesných funkcí. Hry konstrukční, které jsou zaměřeny na konstrukci nových věcí z určitého materiálu (stavění z kostek, z písku, konstrukce vláček, domečků atd.). Když dítě užívá různé předměty v jiném přeneseném významu (látka jako padák, klacík jako puška apod.) a přeměňuje svět podle své fantazie, jedná se o iluzivní hry. Při úkolových hrách si dítě může vyzkoušet sociální roli někoho jiného, koho pozoruje, ale kterou nemůže zastávat – hra na prodavače, na listonoše, na maminku.³⁹

Známe ještě další klasifikace dětských her, ale žádné nemohou vystihnout jejich rozmanitost a celkový význam pro dítě. Na objasnění důvodu hraní existují dva teoretické pohledy. První teorie nám říká, že hra napomáhá rozumnému a účelnému životu, navzdory tomu, že sama o sobě nedává smysl. Směřuje totiž k osvojení dovedností, které jsou pro náš život nepostradatelné, znovuobnovuje naše síly, vede k zotavení, k uvolnění a k překonání sociálních nároků. V tomto smyslu jsou i dnes vytvářeny didaktické hry a herní plány.⁴⁰ Druhý pohled na hru naopak vyzdvihuje to, že hra je smysluplná činnost sama o sobě. Hra byla vždy součástí života člověka ve všech

³⁷ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*, s. 320.

³⁸ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 382.

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 382.

⁴⁰ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 101 - 102.

kulturách a epochách, a proto nepotřebuje další důvody pro obhajobu. Hra je spojená se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. Člověk je podle filozofa Huizingy spíše „homo ludens“ (člověk hrající si) než „homo faber“ (člověk pracující a vyrábějící, který stvořil kulturu).⁴¹

V tomto „období hry“ děti nejintenzivněji prožívají pohádky. Naslouchání pohádkám má pro ně podobně orientační i hojivý význam jako hra. Umožňuje jim promítání vlastních aktuálních strachů a problémů a přináší vnitřní harmonii a povzbuzení. Pohádky poskytují dětem i určitá východiska pro pozdější formování postojů a hodnotové orientace.⁴²

1.5.1. Zlatý věk dětské kresby

Fantazie a představivost zasahuje do řady dětských činností. Jinak tomu není ani u další oblíbené aktivity předškolních dětí a tou je výtvarná činnost. Předškolní věk je právem považován za zlatý věk dětské kresby. Nad kresbou děti dokážou strávit řadu hodin. I tato činnost pro ně představuje jistou formu hry.

Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové posloupnosti místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Stejně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama o sobě svůj cíl.⁴³

Rozvoj dětské kresby podle Šulové jde ruku v ruce s rozvojem jemné motoriky. „*Od spontánního čarání, kdy jsou čára či kolečko mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak (přičemž provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte nebo na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka zprvu formou tzv. hlavonožce. V současnosti se objevují spekulace, že ztvárnění postavy jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu světa viděného malým tříletým dítětem, které z osob ho obklopujících skutečně vnímá detailně*

⁴¹ Srov. Tamtéž.

⁴² Srov. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 62.

⁴³ Srov. PIAGET, J. INHELDER, B. *Psychologie dítěte*, s. 61.

*nohy, které jsou ve výšce jeho obličeje, či hlavu, která se k němu sklání“.*⁴⁴

Pro dítě v předškolním věku je kresba neadekvátnějším vyjadřovacím prostředkem. Její vývoj se v mnohém shoduje s vývojem řeči. Je ale primárnější a bezprostřednější. Projevují se v ní mnohé schopnosti, ale také prozradí mnoho o subjektivním prožívání životního okolí jedince.⁴⁵

Na papír děti převádějí své vlastní představy o světě bez ohledu na skutečnost. Kromě kresby se děti věnují také dalším manuálně náročnějším tvořivým činnostem: modelují z plastelíny, stříhají, lepí, tvoří různé celky a kompozice.⁴⁶

Vývoj dětské kresby je v tomto období rychlý, jak po stránce formální, tak i obsahové. Děti ve věku 3 – 5 let se nacházejí ve stádiu rané literární kresby. Kresby (náčrtky) vystihují hlavní obrys, mívají univerzální charakter a hodně se navzájem podobají. Obvykle v kresbě převládá nějaký prvek, který dítě považuje subjektivně za důležitý. Může se jednat například o neštovice, klobouk, knoflíky atd.⁴⁷ Po 5. roce života dítě vstupuje do stádia konvenční kresby. V kresbách mizí univerzální pojetí zobrazených předmětů. Dítě si začíná vytvářet svůj vlastní styl kresby. Novým tématem, které se dítě snaží zachytit na papír, jsou jeho vlastní zážitky. Obrázky jsou více propracované a detailnější. Při kresbě postavy dítě uplatňuje tzv. segmentační techniku, což v praxi vypadá tak, že postavy jsou složeny z jednotlivých dílů – hlava je kulatá, trup je oválný, čtvercový nebo trojúhelníkový, nohy navazují na vnější linii trupu, proto jsou daleko od sebe. Mezi 5. a 6. rokem je postava znázorněna obvykle bez krku s roztaženými rukama bez náznaku ramen.⁴⁸

Burt rozdělil dětskou kresbu v předškolním období do těchto vývojových stádií:⁴⁹

1) Čárání (3 roky), které se dále dělí na:

- a) bezsměrné črtání tužkou – čistě svalové pohyby vycházející z ramene, obvykle zprava doleva,

⁴⁴ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 67.

⁴⁵ Srov. ČÁČKA, O. *Psychologie dítěte*, s. 61.

⁴⁶ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 383.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 383.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 385.

⁴⁹ Srov. BURT, C. *Mental and scholastic test*, s. 319 - 320.

- b) záměrné črtání tužkou – dítě se na čarání soustředí, může se jednat i o konkrétní předmět,
- c) napodobivé črtání tužkou – pohyby vychází ze zápěstí a z prstů, dítě se snaží napodobit pohyb dospělého kreslíře,
- d) lokalizované čarání – dítě se snaží znázornit významné části objektu.

2) Linie (4 roky)

Rozvíjí se zraková kontrola. Nejoblíbenějším námětem kreseb je člověk. Hlava je znázorněna jako kruh, oči jsou tvořeny dvěma tečkami a nohy představují jednoduché čáry. Výjimečně se může objevit druhý kruh, který znázorňuje tělo člověka. Jednotlivé části k sobě nejsou připojené, dítě se o to často ani nesnaží.

3) Popisný symbolismus (5 – 6 let)

Lidská postava je zachycena již lépe, ale pouze jako naučené symbolické schéma, které dítě často opakuje.

4) Popisný realismus (7 – 8 let)

Kresby jsou stále spíše logické nežli vizuální. Dítě kreslí to, co ví, ne to, co vidí. Ve své kresbě se snaží vyjádřit vše, na co si vzpomene, nebo co mu připadá zajímavé. Schémata jsou více propracovaná, mají více detailů. Objevují se pokusy zaznamenat tvář z profilu, ale dítě zatím nebere v úvahu perspektivu, neprůhlednost, zkracování apod.

Stehlíková Babyrádová klasifikovala dětskou kresbu předškolního věku do čtyř vývojových fází:⁵⁰

1) Fáze čaranic (2,5 – 3 roky)

První grafické projevy dítěte mají těsnou souvislost s fyzickými gestickými projevy. Dítě pohybuje svou paží a přitom sleduje její pohyb očima, poté bere do ruky tužku a přenáší pohyb na papír. Je velmi zaujato tím, že pohyb ruky se

⁵⁰ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 62 - 67.

odráží ve stopě, kterou zanechává na papíře, a většinou své pokusy stále opakuje. Dítě má radost ze střídání barev, změn formátu i množství hotových produktů. Tato dětská činnost může být vnímána také jako hra. Z počátku jsou grafické stopy bezobsažné, nespecifické. Později k nim dítě zaujme určitý odstup, začne je pozorovat a přikládat jim jednoduché významy. Jedná se o proces postupné signifikace – označování věcí grafickým symbolem.

2) Fáze zobrazování opakovaných tvarů

Dítě si uvědomuje významnost určitých tvarů na základě záliby v opakování vybraných konstelací tvarů. Tyto tvary jsou dítětem opakovány a je jim dán stejný význam. Přibližně ve třech letech si dítě začne postupně uvědomovat to, co kreslí. Určité spontánně vzniklé tvary mu začnou připomínat známé věci a postavy, případně prostředí. V souvislosti s vývojem řeči začíná dítě oblíbené tvary nejdříve neobratně a později stále precizněji opakovat a slovně označovat.

3) Fáze symbolizace a ideoplasticismu

Po výtvarné stránce se jedná o nejdůležitější a nejpozoruhodnější fázi raného dětského výtvarného projevu. Ideoplasticismus je jedním ze základních principů zobrazování skutečnosti, při kterém není představována vnější podoba předmětů, figur a dějů, ale ty jsou zachycovány zcela abstraktně pomocí jednoduchých linií, geometrických tvarů, šrafur nebo barevných skvrn.

4) Fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu

V této závěrečné fázi grafického a plastického projevu dítěte v předškolním věku dochází k tendenci zobrazovat věci, figury a děje tak, jak jsou dítětem viděny. To znamená, že se dítě snaží, aby se zobrazované podobalo vizuální skutečnosti. Přesného zobrazení skutečnosti ale není dítě schopné. Jeho styl lze nazvat poetickým fyzioplasticismem. Dítě znázorňuje pouze určité odpozorované optické vlastnosti předmětu a ty jsou přetransformovány do zvláště deformovaného tvaru. Výtvarný projev je v této fázi výjimečný a bezprostřední. Dětské dílo v sobě propojuje fragmenty viděného a bezděčně vyobrazovaného.

Stehlíková Babyrádová oproti Burtovi ve svém dělení věnuje větší pozornost závěrečným fázím v raném dětském výtvarném projevu. Je zřejmé, že Burt jednotlivé fáze vývoje odvíjí od vyzrálosti ve způsobu zobrazení člověka, zatímco Stehlíková Babyrádová se soustředí spíše na rozmanitost škály vyjadřovacích prostředků, které jsou s přibývajícím věkem stále pestřejší. Přestože od sebe tyto dva pohledy na rozdělení dětské kresby dělí téměř sto let, v zásadě se od sebe tolik neliší.

Je tedy zřejmé, že dítě v určitých raných stádiích svého vývoje nezávisle na století, ve kterém žije, částečně zobrazuje stále tytéž antropologické konstanty, které by se daly označit jako „grafické univerzálie“ typologicky odvozené z bazálních tvarů přírody (vejčité a kruhové útvary, hlavonožci, klikatky a zubatky, spirály apod.).⁵¹

Mezi čtvrtým a šestým rokem v dětském výtvarném projevu můžeme zaznamenávat značné rozdíly, zatímco v prvotních stádiích čáranic, v předsymbolickém a symbolickém stadiu, se kompozice vytvářené jednotlivci navzájem podobají, postupem času dochází k výrazné diferenciaci jejich výtvarných projevů.⁵²

Během předškolního období se vyvíjí v dětské kresbě i pojetí prostoru a v něm umístěných předmětů. V rámci difuzního stádia (mezi 3. a 4. rokem) děti kreslí předměty volně do prostoru. Ve stádiu základní linie (okolo 5 let) začínají děti řadit předměty ke spodní vodorovné linii papíru. Poslední stádium smysluplných celků odpovídá dětem ve věku 5 – 6 let. Znázorněné předměty tvoří logický celek a s přibývajícím věkem se kresby stávají celistvější.⁵³

Pro dětskou tvorbu je charakteristická impulzivita a bezprostřednost. Děti si obvykle své náměty dlouho nepřipravují, nepromýšlejí a nejraději je hned realizují. Jejich výtvary bývají ovlivněny po stránce obsahové i formální okamžitou situací, dostupným materiálem i činnostmi druhých dětí.⁵⁴

⁵¹ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013*. [online]

⁵² Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 32.

⁵³ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 385.

⁵⁴ Srov. MIŠURCOVÁ, V. SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 37.

Dětem v předškolním věku jsou přístupné pouze umělecké výtvoř, které jsou pro ně pochopitelné a relativně jednoduché. Na konci předškolního období jsou již schopné vnímat i tvorbu určenou dospělým, pokud je pro ně vhodně zvolená. Obecně se předpokládá, že děti chápou umělcovo zobrazení skutečnosti v závislosti na úrovni rozvoje svých poznávacích procesů a v závislosti na celkovém rozsahu svých zkušeností a poznatků o světě. I zde je nutné brát v úvahu, že vnímání a myšlení v tomto věku je ve srovnání s dospělými lidmi omezené, zkreslené a neúplné.⁵⁵

Ve srovnání s dospělými lidmi mají děti velmi chudé životní zkušenosti a vědomosti, ze kterých mohou při své tvorbě čerpat. V důsledku toho se jejich tvorba vyznačuje relativní omezeností svého obsahu. Proto například k nejčastějším námětům spontánní dětské kresby patří postavy osob, pohádkových bytostí, domy, stromy, známá zvířata, dopravní prostředky apod.⁵⁶

Během předškolního období se děti připravují na jednu z nejdůležitějších dovedností, která je bude provázet celým životem, a tou je psaní. Potřebné dovednosti dítě získává především kresbou, vybarvováním a grafomotorickou nápodobou. Grafomotorická nápodoba souvisí s vývojem kognitivní oblasti. Dítě je schopné napodobit tvar až ve chvíli, kdy pochopí jeho strukturu a pomocí kognitivní analýzy a syntézy dokáže určitý tvar reprodukovat. Nejtypičtějšími symboly, které děti v předškolním věku vytvářejí, jsou srdíčka, spirály, křížky a hvězdičky. Jestliže je dítě schopné nakreslit kříž a čtverec, je připravené začít napodobovat tvary písmen a číslic. Vzhledem k tomu, že je percepce zatím nevyzrálá, často se stává, že dítě kreslí číslice a písmena zrcadlově obrácené.⁵⁷

2. Výtvarná činnost

Lidé potřebují umění nejen pro jeho krásu, ale i proto, že umělecké dílo dokáže přispívat svou obsahovou náplní k rozšiřování jejich zkušeností, poznatků, citových prožitků, vztahů a postojů a tím obohacuje jejich životy. Prostřednictvím umění může

⁵⁵ Srov. MIŠURCOVÁ, V. SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 36 - 37.

⁵⁶ Srov. Tamtéž. s. 37.

⁵⁷ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 385 - 386.

jedinec mnohonásobně přesáhnout svou vlastní individuální zkušenost a tak rozšířit své vývojové možnosti.⁵⁸

Fischer umění považuje za nepostradatelný prostředek pro stmelení jednotlivce s celkem, jeho nekonečného zespolečenšťování, jeho podílu na zážitcích, zkušenostech a idejích celého lidského rodu.⁵⁹

Umělecká tvorba, ale i pouhé vnímání uměleckých děl, vede u člověka k uspokojování jeho estetických a vývojových potřeb. Umělecká činnost díky svým formativním účinkům rozvíjí vlohy a schopnosti jedince, které se v těchto činnostech uplatňují.⁶⁰

V současné době se klade velký důraz ve školách na předměty související s počítačovou gramotností, exaktními vědami a výukou cizích jazyků. Povědomí o prospěšnosti výtvarné výchovy se zužuje nebo vůbec neexistuje. Její výstupy jsou spíše chápány jako naplňování individuálního zájmu (a to ne u každého) žáka. Ztráta prestiže tohoto oboru je způsobena několika faktory: výtvarný obor je v praxi málo uplatnitelný, obsah výtvarného umění je málo srozumitelný pro obecné publikum a dalším důvodem je absence systémové rekvalifikace učitelů.⁶¹

Navzdory těmto překážkám dokáže výtvarná výchova reagovat na současný požadavek všeobecného vzdělávání ve dvou případech. Výtvarná výchova se zásadním způsobem podílí na rozvoji vizuální gramotnosti a je významným činitelem při rozvoji tvořivosti.⁶²

2.1. Přínos výtvarné činnosti

⁵⁸ Srov. MIŠURCOVÁ, V. SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 5.

⁵⁹ Srov. FISCHER, E. *O nezbytnosti umění*, s. 6.

⁶⁰ Srov. MIŠURCOVÁ, V. a SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 31.

⁶¹ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 87 - 88.

⁶² Srov. Tamtéž s. 88.

Smyslem výtvarné činnosti je podle Karbusické kultivace lidské osobnosti, senzibility, vnímavosti a chápavosti vůči světu. Výtvarný projev má vždy určitý obsah, může mít svou výchovnou hodnotu nebo také politický význam. Je nutné si ale uvědomit, že společenské poslání dětského výtvarného projevu nespočívá ani ve výchovné, ani ve sdělovací, ani v jiné úzce účelové funkci. Smysl dětské tvorby je mnohem hlubší, protože zasahuje živé jádro dítěte u samého kořene, postihuje a mění jeho možnosti vnímání, mění jeho cítění. Výtvarná práce dítěte se neomezuje pouze na estetickou funkci, ale je nástrojem a prostředkem poetizace lidského života, která v dítěti probouzí schopnost vidět a vnímat jedinečnost krásy ve smyslově konkrétní i magické realitě. Výtvarný projev je zrcadlem, ve kterém se odráží lidská citlivost a bezprostřední, vnímající, vyjadřující a jedinečný tvůrce.⁶³

Uhl Skřivánková rozdělila prospěšnost výtvarné výchovy do devíti oblastí podle toho, v jaké oblasti lidského života se uplatňuje nebo jakou složku osobnosti rozvíjí.⁶⁴

V následujícím textu se budu věnovat jednotlivým oblastem, na které má výtvarná výchova prospěšný vliv, podrobněji.

- Podpora kognitivních procesů

Skutečnost, že výtvarná činnost, konkrétně kreslení, má dobrý vliv na rozvoj kognitivních procesů, si uvědomovali už Komenský, Rousseau a Pestalozzi. Výtvarný projev je pro dítě přirozenou a užitečnou hrou, při které si zdokonaluje smysly. Především si bystří zrak a dochází k užitečnému spojení smyslového vnímání s pojmovým poznáním. Kresba zdokonaluje pozorovací schopnost člověka, a tím dochází k rozvoji analytických schopností.

- Využitelnost kresebných dovedností v řemesle a průmyslu

V dřívějším pojetí výtvarné výchovy, byl kladen důraz na přesné zachycení předlohy a tvorbu ornamentálních výkresů. Dětský výtvarný projev byl veden k čistým, pečlivým a uniformovaným výtvorům. I když se dnešní pojetí výtvarné výchovy změnilo na tzv. volné tvoření, lze získané dovednosti využít při navrhování designu různých výrobků, při dekorování písemností atd.

⁶³ Srov. KARBUSICKÁ, L. *Výtvarná výchova a dítě*, s. 28.

⁶⁴ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 58 - 72.

- Tvorba jako autentický projev osobnosti

Výtvarný projev je spojen nejen se smyslovým vnímáním, ale také s duševním prožitkem. Dítě má prostor pro sebevyjádření, podněcuje vnitřní tvořivé síly a rozvíjí autentické vidění světa. Uždil výtvarný projev vnímá „jako viditelné zvnějšnění psychických pochodů a neuromotorických reakcí, které mají svůj základ v dětské apercpci světa a v tom, jak individuum se chce „obrazivou cestou“ se světem vyrovnat“.⁶⁵

- Tvorba jako prostředek transcendence a reflexe

Žijeme v době, kdy jsou duchovní roviny lidského života spíše opomíjeny. Výtvarný obor může velkou měrou podporovat a obohacovat duchovní život dnešních dětí, které jsou závislé na masových médiích a sociálních sítích, které je obklopují. Tento obor může vyvažovat negativní vlivy dominujících vizuálních a elektronických médií na smyslovou a duchovní citlivost dětí, jejich tvůrčí potenciál a praktické dovednosti.⁶⁶

Slavík připomíná, že výchova poskytuje jedinečnou šanci odhalovat nejvlastnější lidský smysl umění a odkrývá jeho hodnoty. Průnik umění s výchovou navíc poskytuje dosud málo využitě možnosti pro soustavné poznávání člověka v jeho životním údělu a pro hledání odpovědí na věčné téma, kdo jsme, odkud pocházíme a kam směřujeme.⁶⁷

- Rozvoj tvořivých schopností

Výtvarná výchova je v souvislosti s tvořivostí často zmiňována, protože se významně podílí na rozvoji tvořivých schopností dítěte. Znamky tvořivosti lze pozorovat již v raném věku (o skutečné tvořivosti můžeme hovořit ale až později), kdy dítě experimentuje s předměty vnějšího světa.⁶⁸

Hlavsa předškolní období považuje za nejpříznivější pro rozvoj tvořivosti. Charakter dětského myšlení připomíná poetické vyjadřování: antropomorfismus (zvířata a neživé předměty mají lidské vlastnosti) a další charakteristické znaky myšlení v tomto věkovém období slouží pro vyplnění mezer v poznacích a osobitým zkreslením světa

⁶⁵ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*, s. 15.

⁶⁶ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 63 - 64.

⁶⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, s. 10.

⁶⁸ Srov. HLAVSA, J. et al. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 124.

odpovídající úrovni psychiky dítěte v předškolním věku. V sociální sféře je dítě díky tvořivosti schopné spolupracovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli a respektovat úhel pohledu druhého člověka. Z těchto konfrontací vychází vývoj dalších schopností, mezi které patří flexibilita, originalita, restrukturační, využívání představivosti a fantazie.⁶⁹

K rozvoji tvořivosti dochází tehdy, když jsou žákům při vyučování předkládány praktické výtvarné úkoly, které usilují o autentické a originální zpracování. Tato výtvarná cvičení se stávají vhodným podnětem pro rozvoj kreativních schopností. Takto nabyté kreativní schopnosti jsou uplatnitelné nejen ve výtvarné oblasti, ale ve všech oblastech lidského konání.⁷⁰

Uždil charakterizuje tvořivost jako lidskou vlastnost, „*terá umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísni, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Znamená však také mít z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti uspokojení, hledat tu příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem a uspokojuje právě jen mě samotného.*“⁷¹

Tvořivost, resp. kreativita, je výrazným znakem, kterým se člověk odlišuje od jiných živočišných druhů. Tvořivost je předpokladem pro plnou seberealizaci člověka. Každý z nás je tvořivými schopnostmi vybaven, i když v odlišné míře a se zaměřením na jiné oblasti.⁷²

- Rozvíjení výtvarného jazyka

Zatímco výše uvedená tvořivost se dá uplatnit i v mimooborových oblastech, existují specifika spojená pouze s výtvarným oborem. Jedná se o širokou škálu výtvarných prostředků, které se podílejí na soudržnosti a účinnosti každého vizuálního obrazového vyjádření, např. linie, bod, plocha, barva a barevné vztahy, kompozice atd. Výtvarné

⁶⁹ Srov. HLAVSA, J. et al. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 125 - 126.

⁷⁰ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 65 - 66.

⁷¹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*, s. 104.

⁷² Srov. SPOUSTA, V. *Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v ekologii*, s. 29.

umění se považuje za druh komunikace, protože má stejně jako jiné způsoby vyjadřování své zákonitosti a pravidla, kterým se lze naučit.⁷³

- Harmonizující vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte a školní vzdělávání

Estetická výchova obecně zasahuje širší sféry naší psychiky než jen ty, které se týkají umění a jeho tvorby. Výtvarná výchova má harmonizující a integrující vliv na osobnost člověka. Umělecká výchova je činitelem výchovy ve smyslu antického *educatio*, jehož doménou je rozvoj kulturních dispozic, mravnosti a civilizovanosti. Vyvažuje, doplňuje a obohacuje vzdělávání, které je orientované na hromadění znalostí. Díky propojení obrazového a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu, dochází k vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci.⁷⁴

Ve výtvarné výchově se klade důraz na výchovu smyslů, na kterých je založeno vědomí a posléze také porozumění a usuzování lidského jedince. Ucelená osobnost se vytváří pouze za předpokladu, že jsou tyto smysly uvedeny v harmonický a zvykem ustálený vztah k vnějšímu světu.⁷⁵

- Prospěšnost oboru podle současného kurikula

V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro základní vzdělávání má výtvarná výchova žákům umožnit jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Spolu s dalšími vzdělávacími oblastmi se podílí na komplexním všeobecném vzdělávání a vztahuje se také na aktuální jevy celé vizuální kultury.⁷⁶

Dnešní výtvarnou výchovu provází vzdělávacím obsahem pojem vizuálně obrazné vyjádření. Jedná se o kresbu, obraz, objekt nebo třeba fotografii, které má žák vytvářet, ale také vnímat a interpretovat. Vzdělávací plány tak reagují na společenskou potřebu orientovat se ve „světě obrazu“, zachovat si zdravý odstup od mediálních sdělení, umět kriticky posuzovat kvalitu a důvěryhodnost vizuální komunikace a aktivně vyjadřovat své postoje.⁷⁷

⁷³Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 66.

⁷⁴Srov. Tamtéž., s. 68 - 69.

⁷⁵Srov. READ, H. *Výchova uměním*, s. 13.

⁷⁶Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 71.

⁷⁷Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 71 - 72.

Pojetí výtvarné výchovy v RVP pro předškolní vzdělávání se budeme podrobněji zabývat v následující podkapitole.

- Vizuální gramotnost

Vznik konceptu tzv. vizuální gramotnosti je podmíněn vlivem současných společenských změn a nástupem vizuální kultury, jak už bylo dříve naznačeno. Člověk proto musí disponovat souborem určitých kritických nástrojů, které mu pomáhají v současném světě předcházet manipulacím a zacházet s mocí obrazů. Logicky tento úkol vybavit člověka těmito nástroji padl na výtvarnou výchovu, protože je jediným vzdělávacím oborem, který systematicky pracuje s vizualitou. Žáci by měli nejprve získat kompetence ke „čtení“ obrazů, aby byli schopni pochopit smysl obrazového sdělení. Dále pochopit důvod a okolnosti jejich vzniku a získat obranyschopnost proti manipulativní síle vizuálních obrazových jevů. Pouze výtvarná výchova enkulturuje žáky do složité oblasti kompetencí, které jsou nutné pro vizuální komunikaci, a do oblasti digitální vizuální kultury.⁷⁸ (Podrobněji se vizuální gramotností budu zabývat v samostatné kapitole.)

Stehlíková Babyrádová za přínos výtvarné činnosti považuje také její podíl na rozvoji paměti a řeči. Spolu s rozvojem řeči jsou právě kreslení a malování velmi důležitými prostředky pro rozvoj schopnosti reprodukce zažitého a poznaného. Pozornost, vnímání a schopnost zapamatování si obrazů a slov je u dítěte nejdříve roztržštěná a nestálá. Fixace prožitého a poznaného prostřednictvím zachycení všeho v symbolech přináší dítěti pocit jistoty a důvěry. Dítě si také pomalu zvyká na další činnosti související s výtvarným a řečovým vyjadřováním (příprava pomůcek, připevňování papíru na podložku atd.), které představují opakované rituály v pravidelných intervalech. Díky tomu vznikají návyky a upevňuje se schopnost vyprávění. Dětský výtvarný projev je narativní. To znamená, že dítě doslova popisuje skrze kresbu určitý děj a při zpětném pohledu na ni si rozvíjí řečové schopnosti (rozšiřuje si slovní zásobu, zpřesňuje si chápání významu jednotlivých slov). Grafický projev dítěte tak podporuje rozvoj řeči, protože například při reprodukci obsahu obrázku

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 69 - 70.

se dítě snaží rozvíjet jednoduché věty, trénuje si užívání času a obohacuje si svou slovní zásobu.⁷⁹

2.2. Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nepracuje s výtvarnou výchovou jako se samostatným vzdělávacím oborem jako je tomu například v RVP pro základní vzdělávání, kde je výtvarná výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Předškolní vzdělávání totiž probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.⁸⁰ Přesto výtvarná výchova hraje v RVP pro předškolní vzdělávání důležitou roli, protože se významně podílí na rozvoji osobnosti dítěte.

Výtvarná aktivita dítěte, podle Vondrové, navazuje v přirozených souvislostech na jeho další činnosti nebo předchází následujícím akcím či aktivitám, které vycházejí z každodenního života dítěte. Více aktivit propojených s výtvarnými činnostmi či akcemi umožňuje dítěti získat více zkušeností, poznatků, ale především hlubší prožitky.⁸¹

Vzdělávací obsah je v RVP pro předškolní vzdělávání rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Výtvarná činnost určitým způsobem zasahuje do všech těchto oblastí.

Vondrová cíle výtvarné výchovy předškolního vzdělávání shrnuje do těchto bodů:⁸²

- rozvoj fantazie, kreativity,
- osvojení si výtvarnou formou okolní skutečnosti, vztahy mezi lidmi, věcmi i vzájemné souvislosti,

⁷⁹ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*, s. 32 - 33.

⁸⁰ RVP PV, s. 8.

⁸¹ Srov. VONDROVÁ, P. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online].

⁸² Srov. Tamtéž.

- rozvoj elementární grafické zručnosti a výtvarné technické dovednosti,
- seznámení se s různými formami umění,
- rozvoj estetického citu ke svému okolí (k předmětům denní potřeby ve vztahu k umění i přírodě).

Jde tedy o to, aby dítě:⁸³

- dokázalo vyjádřit své představy kresebnou i malířskou formou či formou modelování,
- zobrazovalo bez předchozího předkreslování a přímo kreslilo nebo malovalo na papír nebo jiný podklad a využilo celou plochu podkladu,
- bylo seznámeno s mícháním barev, nebálo se práce s detailem,
- získalo zájem o výtvarné umění, architekturu, design,
- naučilo se vnímat přírodní tvary, pracovat s přírodními materiály,
- nebálo se práce s atypickými materiály, pomůckami i nástroji,
- bylo seznámeno se současným uměním, vybranými umělci, výtvarnými směry.

3. Vizuální gramotnost

Ústředním tématem této práce je vizuální gramotnost. Než se ale k tomuto tématu dostaneme, je nutné objasnit celkový kontext – proč vlastně tento koncept vůbec vznikl, co mu předcházelo a proč je pro naši současnost, ale i budoucnost, tak důležitý a jak vizuální gramotnost rozvíjet.

Berger tvrdí, že vidění okolního světa předchází slova, tzn. dítě se dívá a rozpoznává dříve, než se naučí mluvit. Právě vidění určuje naše místo ve světě, protože vysvětlujeme okolní svět slovy, ale slova nemohou nic změnit na tom, že jsme jím obklopeni. Vztah mezi tím, co můžeme vidět, a tím co víme, není nikdy pevně daný.⁸⁴

⁸³ Srov. VONDROVÁ, P. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online].

⁸⁴ Srov. BERGER, J. *Ways of seeing*, s. 7.

Pokud se okolo sebe rozhlédneme, zjistíme, že jsme obklopeni množstvím obrazů, které přijímáme i produkujeme. Jsou tu fotografie, filmy, reklamy, televize, internet, každá domácnost i škola má fotografický aparát a videokameru, upravujeme digitální snímky v počítači, posíláme je jako přílohy e-mailů atd. Všechny tyto aktivity můžeme nazvat zacházením s obrazy. Vykonáváme to zcela samozřejmě, aniž bychom se nad obrazy více zamysleli.⁸⁵

3.1. Obrazy

Co si ale pod pojem „**obraz**“ můžeme přesně představit? Filipová definuje slovo obraz následovně: „*Obraz je vizuální nebo mentální projev vznikající z určitého popudu, obsahující konkrétní vlastnosti a vyžadující určitou interpretaci. Takovýto obraz však může být ve výsledku jednak abstraktním fenoménem, který se tvoří až v mysli diváka, nebo konkrétním vizuálním projevem s fyzickou podobou, jako v případě map či fotografií.*“⁸⁶

Obrazů „*je všude tolik, až se někdy stávají neviditelnými – jsou totiž samozřejmé. Mapy, komiksové seriály, digitálně upravované filmy i fotografie, mikroskopické snímky, vzhled výrobků, které používáme, internetové stránky i obrazy abstraktnějšího rázu, jako například veřejné prostory a zahrady, to všechno jsou obrazy, které kromě své vizuální kvality spojují obsah politický, sociální či ideologický s technickým rozměrem svého provedení a užívání.*“⁸⁷

Dnešní doba je charakteristická masovým oběhem obrazů, které mají různé režimy i funkce jako skutečná i virtuální reprezentace, jako kulturní text, jako hybatel mocenských, ekonomických, politických a ideologických procesů. Obrazy jsou vnímány jako objekty obdařené nesmírnou mocí nás ovlivňovat a působit na nás.

⁸⁵ Srov. FULKOVÁ, M. *Když se řekne... vizuální gramotnost*, s. 12.

⁸⁶ FILIPOVÁ, M; RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*, s. 8.

⁸⁷ Tamtéž, s. 7.

V současnosti zaujímají obrazy, převážně spotřebního charakteru, svým rozsahem nikdy nevidanou část veřejného i soukromého prostoru.⁸⁸

V minulosti vznik obrazu doprovázelo nemalé úsilí, řemeslné zvládnutí zobrazovacích technik a individuální dispozice jeho tvůrce. Radikální změnu představovala industrializace výroby a distribuce spotřebních obrazů. K tradičním obrazům, které měly své vzory v reálném světě, se přidaly ve vzrůstající míře obrazy syntetické, které zobrazují věci fyzicky neexistující.⁸⁹

V okamžiku, kdy se spotřební obraz stal zbožím, které koluje v tržním systému, je stále těžší prorazit hradbu legitimizovaných spotřebních obrazů vlastními obrazy, stejně tak jako prosadit se na trhu, který je ovládaný velkými firmami.⁹⁰

Málo kdo si uvědomuje, že nejrozšířenějším obrazem v lidských dějinách a současně prvním skutečným globálně šířeným obrazem je všeobecně známý, všudypřítomný bez ohledu na náboženství a kulturu společnosti obraz Ježíše Krista na kříži. Celosvětové rozšíření tohoto obrazu bylo zapříčiněno evropskými křesťanskými kolonizátory, kteří tento obraz zanesli daleko za hranice Evropy.⁹¹

3.2. Funkce a význam obrazů pro člověka

Vyprodukovat obraz není v současné době nic složitějšího, protože už dávno nežijeme v době, kdy na tvorbu obrazů měli monopol pouze speciálně vyškolení experti, protože digitální fotoaparát zabudovaný v mobilním telefonu dává šanci každému nejen k vytváření obrazů, ale v tomto spojení funguje i jako komunikační nástroj k jeho okamžitému šíření. V této souvislosti se začalo hovořit o demokratizaci možnosti tvorby obrazu, která měla podle Vančáta za následek rozšíření vizuální gramotnosti. Zatím je

⁸⁸ Srov. PETRÁŇ, T. *ECCE HOMO, Esej o vizuální antropologii*, s. 11.

⁸⁹ Srov. Tamtéž.

⁹⁰ Srov. ŠERÝ, L. *Laserová romance*, s. 118.

⁹¹ Srov. PETRÁŇ, T. *ECCE HOMO, Esej o vizuální antropologii*, s. 11 - 12.

ale v nových způsobech komunikace, která je takto s masovou tvorbou fotografií spojena, obsažena bezděčně.⁹²

Nacházíme se na hranici dvou zcela rozdílných přístupů – na jedné straně globalizace, multikulturalismus, pronikání kultur, masivní oběh zboží, obrazů, zvuků a myšlenek napříč planetou a na straně druhé snaha odlišovat se, vymezit se, hledat identitu jedince a zdůrazňovat rozdíly. V takovém světě žijeme a snažíme se ho poznat a pochopit. Stávající nástroje poznávání a popisu se ale uprostřed tohoto chaosu jeví jako nedostatečné. Text a abstrakce v jazyce, který byl po dlouhá léta základem pro šíření informací a oběhu idejí, střídá v dosud nevídané míře obraz.⁹³

Obraz hrál i v minulosti ve společnosti důležitou roli. Statický obraz, který běžně doplňoval psanou literaturu, má blízko k ilustraci, tedy k doplnění a dokreslení ústně tradovaného nebo psaného textu. Jeho funkcí je iniciovat a žádoucím směrem regulovat představivost, napomáhat a uchovávat např. obsah sdělení psaného textu ve společnostech s nízkou mírou literární gramotnosti.⁹⁴

Myšlenky a informace se šíří po celém světě ve vizuální formě a obrazy hrají ústřední roli v politických konfliktech. Žijeme tedy v éře, kdy více než kdy jindy záleží na vizualitě. Ta je zdrojem zobrazení, informací, politiky, provokace, hry a zábavy a v celosvětovém kontextu slouží jako spojnice mezi lidmi, tedy jako možný způsob komunikace.⁹⁵

Aby člověk mohl být v tomto světě efektivním komunikátorem, musí být schopen interpretovat, vytvářet a vybírat obrazy, které zprostředkují řadu významů. Existuje mnoho forem vizuální komunikace včetně gest, objektů, znamení a symbolů. Systémy vizuálních znamení jsou všude kolem nás. Například tanec, film, móda, účesy, výstavy, veřejné památky, interiérový design, osvětlení, počítačové hry, reklama, fotografie, architektura a umění jsou jen některé příklady vizuální komunikace.⁹⁶

⁹² Srov. VANČÁT, J. *Jak se proměňuje obsah výtvarné výchovy v důsledku uplatnění nových médií a jak je možné využívat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce VV* [online].

⁹³ Srov. PETRÁŇ, T. *ECCE HOMO, Esej o vizuální antropologii*, s. 25.

⁹⁴ Srov. Tamtéž, s. 26.

⁹⁵ Srov. STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*, s. 11.

⁹⁶ Srov. BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*. [online], s. 1.

K interpretování obrazů máme k dispozici mnoho nástrojů, s jejichž pomocí obrazům připisujeme významy. Obrazy jsou vytvářeny na základě estetických a sociálních konvencí. Obrazy „čteme“ pomocí naučených kódů, které jsou pro nás samozřejmostí. Obrazy dekódujeme tak, že interpretujeme určité zachytné body, které směřují k zamýšlenému, nezamýšlenému a doporučenému významu. Těmito body jsou formální prvky, tj. barva, kontrast, kompozice, hloubka, perspektiva a styl, které jsou divákovi předkládány.⁹⁷

Obrazy interpretujeme podle jejich historického a sociálního kontextu. Přihlížíme k tomu, kde a kdy byl obraz vytvořen, v jakém sociálním kontextu byl prezentován. Obrazové kódy tak mění své významy, podle toho v jakém kontextu jsou použity. Můžeme rozeznávat genderové, rasové nebo sociálně specifické prvky v obrazech. Tyto kulturní kódy se člověk učí rozeznávat v rámci socializace.⁹⁸ Např. cítíme rozdíl v tom, když se díváme na fotografii v občanském průkazu a na fotografii hledaného zločince pořízenou policií.

Obrazové prostředky komunikaci urychlují a zpřesňují, což je nezbytné pro utváření globální společnosti. To je také důvod, proč se obrazová komunikace stále rozšiřuje a proč může někomu připadat její rozšíření a význam až katastrofální, na úkor běžné slovní komunikace.⁹⁹

3.3. Vysvětlení pojmů

Pojem **vizualizace** Spousta definuje jako operaci, která transformuje určitý jev (objekt, proces), jeho strukturu a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho vnímání zrakem. Je to tedy činnost, kterou daný jev nebo objekt zviditelňujeme.¹⁰⁰

Vizualizace není záležitostí jen smyslů, ale také kognitivních procesů, motivace a vlivu sociálního prostředí. Schopnost vizualizace ovlivňuje věk, učení, povolání, ale i nervová soustava.¹⁰¹

⁹⁷ Srov. STURKEN, M. CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*, s. 36.

⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 36.

⁹⁹ Srov. PŘIKRYLOVÁ, K, ed. *Vizuální gramotnost*, s. 8.

¹⁰⁰ Srov. SPOUSTA, V. *Proč rozvíjet vizuální gramotnost?*, s. 87.

Zobrazení (znázornění) předmětů a jevů, které člověk vnímá zrakem, označujeme termínem **vizuália**. Ta mohou mít podobu fotografie, obrazu, modelu, znaku, symbolu, ikony, schématu, grafu, mapy, tabulky atd.¹⁰²

Vizuália napomáhají v rozvoji vizuální gramotnosti díky svým typickým vlastnostem:¹⁰³

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

Termínem **gramotnost** rozumíme znalost čtení a psaní, případně míru vzdělanosti, poučenosti.¹⁰⁴ Význam vizuální gramotnosti je patrný v celé naší historii a napříč disciplínami. Například čtení map, rentgenových snímků, architektonických plánů je velmi důležité. Podobně se lidé spoléhají na obrazy, aby vytvořili smysluplné interpretace a pochopení sofistikovaných a složitých myšlenek, jako jsou matematické a chemické vzorce nebo čtení.¹⁰⁵

3.4. Definice vizuální gramotnosti

Koncept **vizuální gramotnosti** svou historii začal psát asi před padesáti lety. Jednalo se o reakci na stále narůstající vliv vizuálních médií. Tento pojem poprvé použil John Dobs v roce 1969 na první národní konferenci vizuální gramotnosti v Rochesteru, USA. Díky této konferenci vznikla Mezinárodní asociace vizuální gramotnosti (International Visual Literacy Association – IVLA).¹⁰⁶

IVLA je neziskové sdružení výzkumných pracovníků, pedagogů, designérů, odborníků na média a umělců, kteří se věnují zásadám vizuální gramotnosti. Toto

¹⁰¹ Srov. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*, s. 10.

¹⁰² Srov. SPOUSTA, V. *Proč rozvíjet vizuální gramotnost?*, s. 87.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 88.

¹⁰⁴ Srov. KRAUS, J. *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž : studentské vydání]*, s. 286 - 287.

¹⁰⁵ Srov. BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*, s. 2.

¹⁰⁶ Srov. IVLA History [online].

sdružení bylo vytvořeno za účelem vytvoření fóra pro výměnu informací týkajících se vizuální gramotnosti. Zabývá se také otázkami týkajícími se vzdělávání, výuky a výcviku v režimech vizuální komunikace a jejich aplikace prostřednictvím koncepce vizuální gramotnosti jednotlivcům, skupinám, organizacím a veřejnosti obecně. Členové IVLA reprezentují širokou škálu disciplín včetně umění, věd, vzdělávání, komunikace, obchodu, videografie, fotografie, instruktážní techniky, zdraví a počítačových aplikací. John Debes byl spoluzakladatelem této asociace.¹⁰⁷

Debes v roce 1969 vizuální gramotnost definoval následujícím způsobem:

Vizuální gramotnost se vztahuje na skupinu vizuálních schopností, které člověk může rozvíjet pomocí souběžného pozorování a vnímání dalších smyslových zkušeností a integrací těchto vjemů. Rozvoj těchto schopností je zásadní pro standardní postup učení. Když jsou tyto schopnosti vyvinuté, umožňují vizuálně gramotnému člověku rozlišovat a interpretovat vizuální děje, objekty, symboly, ať už přírodní či umělé, se kterými se setkává ve svém okolí. Díky kreativnímu využití těchto schopností, může člověk komunikovat s ostatními. Tyto schopnosti také umožňují ocenit kvalitu vizuální komunikace, lépe ji chápat a vychutnávat.¹⁰⁸

Debes si uvědomoval, že vidět něco není stejné jako vidět něco a zároveň tomu rozumět. Schopnost člověka pochopit to, co vidí, je zajištěna jinými smysly, než je zrak. Poznáváme pomocí zvuků, doteků, chutí a vůní, tak i pomocí emocí, tvořivého myšlení atd. Společně tyto sensorické vstupy pomáhají člověku interpretovat obraz, odvozovat jeho význam a zároveň zhodnocovat jeho důležitost. Výraz vizuální gramotnost se používá v různých oborech, jako je vzdělávání, historie a kritika umění, filozofie a grafický design.¹⁰⁹

Máme k dispozici celou řadu výkladů pojmu vizuální gramotnosti. Většinou se významově doplňují nebo překrývají. Pro pochopení problematiky uvedu několik z nich.

¹⁰⁷ Srov. IVLA *About us* [online].

¹⁰⁸ Srov. IVLA *What is "Visual Literacy?"* [online].

¹⁰⁹ Srov. VASQUEZ, A. J. *Developing Visual Literacy in Science, K-8*, s. 2.

Yenawine nám tento pojem vysvětluje následujícím způsobem. Vizuální gramotnost je schopnost nalézt smysl v zobrazení. Zahrnuje soubor dovedností v rozsahu od jednoduché identifikace, tj. pojmenování toho, co vidíme, do složitého komplexu interpretaci na kontextuální, metaforické a filosofické úrovni. Objektivní porozumění vnímané skutečnosti je předpokladem této gramotnosti, ale subjektivní a afektivní aspekt vědění je stejně důležitý.¹¹⁰

Kohoutek vizuální gramotnost chápe jako percepční zrakovou senzibilitu a schopnost chápat vizuální informace a dále s nimi komunikovat.¹¹¹

Existuje řada dalších výkladů vizuální gramotnosti. Je zřejmé, že koexistence tolika disciplín, které souvisí s koncepcí vizuální gramotnosti, což způsobuje a současně zdůrazňuje její eklektickou povahu, je hlavní překážkou k jednomyslně dohodnuté definici pojmu.¹¹²

Jednoduše tedy můžeme říci, že vizuální gramotnost, je soubor předpokladů pro „čtení“ obrazů, které nám navíc umožňují rozpoznávat jejich manipulativní schopnost.

Raney vizuální gramotnost charakterizuje jako mnohovýstředný fenomén:¹¹³

- Percepční senzitivita na úrovni každodenní percepce prostředí našeho života a vztahů každého jedince.
- Kulturní habitus, tedy prostor, ve kterém se utváří životní styl, schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních skupin a subkultur (např. kultura dětí, seniorů, homosexuálů, etnických kultur apod.)
- Schopnost kritického myšlení (znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuální komunikace, pochopení cíle, se kterým bylo určité vizuální dílo vytvořeno – z historického i soudobého hlediska, schopnost jak dílo působí

¹¹⁰ Srov. YENAWINE, P. *Thoughts on Visual Literacy* [online].

¹¹¹ Srov. KOHOUTEK, R. *ABZ slovníků cizích slov* [online].

¹¹² Srov. IVLA *What is "Visual Literacy?"* [online].

¹¹³ Srov. RANEY, K. *Visual literacy and the Art Curriculum*, s. 41 - 48.

v určitém kontextu a kdo a proč je do tohoto kontextu umístil, komu a proč je dílo určeno, jak vizuální sdělení zprostředkovává celkovou představu o jevech a událostech).

- Estetická otevřenost ve smyslu otevřenosti k empatickým a emocionálním vztahům a procesům.
- Schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti, ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření různých vizuálně vnímaných objektů – v nejširším slova smyslu od olejomalby po webovou stránku, od profesionálního návrhu designu nábytku po běžné zařizování bytu.

Bleed definici vizuální gramotnost rozdělil do čtyř částí:¹¹⁴

- 1) schopnost pochopit a produkovat vizuální zprávy,
- 2) skupina kompetencí, které jednotlivec může rozvíjet tím, že vidí a současně integruje další smyslové zkušenosti,
- 3) schopnost interpretovat přijatá obrazová sdělení, zároveň vytvářet vlastní sdělení a šířit další nápady a koncepty,
- 4) „jazyk“ obrazovky jako nová měna pro učení.

Fulková dodává, že vizuální gramotnost není pouze soubor mechanicky naučených dovedností ve smyslu schopnosti rozpoznat funkce ikon na obrazovce počítače nebo vyznat se v plánu pařížského metra. Je to především schopnost vyznat se a komunikovat v symbolickém řádu kulturního prostředí. Kromě toho je spojena s řadou sociálních kompetencí z oblasti mezilidských vztahů.¹¹⁵

Je tedy patrné, že člověk 21. století potřebuje k životu jiné schopnosti a dovednosti než lidé před sto a více lety. Současný člověk se dennodenně dostává do kontaktu s moderními technologiemi.

¹¹⁴ Srov. BLEED, R. *Visual Literacy in Higher Education*, s. 5.

¹¹⁵ Srov. FULKOVÁ, M. *Když se řekne... vizuální gramotnost*, s. 13.

Abychom s těmito technologiemi dokázali správně zacházet, potřebujeme silný základ ve znalostech z různých oblastí, tzn. různé gramotnosti. Výzkumníci Brown a Bryan označili tzv. gramotnost 21. století, což je kombinace různých gramotností, a to: ¹¹⁶

- 1) digitální gramotnosti (schopnost komunikovat se stále rozšiřující se komunitou, diskutovat o problémech, shromažďovat informace a vyhledávat pomoc),
- 2) globální gramotnosti (schopnost číst, interpretovat, reagovat a kontextualizovat zprávy z globálního hlediska),
- 3) technologické gramotnosti (schopnost používat počítačové a jiné technologie k získání nových vědomostí, k navýšení produktivity a výkonu),
- 4) informační gramotnosti (schopnost nalézt, vyhodnotit a posoudit informace),
- 5) vizuální gramotnosti (schopnost porozumět, produkovat a komunikovat prostřednictvím vizuálních obrazů).

Riesland dodává, že vizuální gramotnost je často diskutovaným tématem mezi výzkumníky i učiteli. V centru těchto diskusí jsou moderní technologie, které s vizuální gramotností úzce souvisí. Vyzývají vzdělávací společnost, aby přehodnotila to, co znamená být gramotný ve věku techniky, a tvrdí, že učitelé musí vybavit svého žáka dovednostmi, které mu umožní porozumět a komunikovat prostřednictvím vizuálních režimů, aby prospíval ve stále více medializovaném prostředí. ¹¹⁷

Vizuální obraz, podle Vasquezové, dává slovům význam a nabízí alternativu slov jako komunikačního prostředku. Ve škole se dnes schopnost číst a interpretovat vizuální obrazy a schopnost znázorňování staly klíčovými učebními dovednostmi. Slova a vizuální prvky jsou úzce svázány, proto pomáhají studentům pochopit a syntetizovat nové informace. Vizuální gramotnost je schopnost číst a interpretovat vizuální obrazy a podobně jako jazyková a matematická gramotnost je nyní považována za důležitou kompetenci, kterou žáci a studenti musí disponovat. ¹¹⁸

¹¹⁶ Srov. FLOOD, J. HEATH, S. B.LAPP, D. *Thoughts on Visual Literacy*, s. 432.

¹¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 432.

¹¹⁸ Srov. VASQUEZ, A. J. *Developing Visual Literacy in Science, K-8*, s. 11.

Vizuálně gramotný člověk, podle výzkumné zprávy enGauge 21st Century Skills report z roku 2003, splňuje tyto podmínky:¹¹⁹

- má praktické zkušenosti s tvorbou vizuálních obrazů prostřednictvím elektronických médií,
- rozumí základním prvkům vizuálního designu, techniky a médií,
- je si vědom emočního, psychologického, fyziologického, a kognitivního vlivu při vnímání vizuálních obrazů,
- chápe reprezentativní, vysvětlující, abstraktní, a symbolických obrázky,
- aplikuje znalosti vizuality v elektronických médiích,
- je informovaný divák, kritik a spotřebitel vizuálních informací,
- je znalý návrhář, konstruktér a producent vizuálních informací,
- dokáže efektivně vizuálně komunikovat,
- používá inovativní vizuální myšlení a úspěšně řeší problémy.

3.5. Vizuální gramotnosti a manipulace

Jak již bylo několikrát naznačeno, 21. století je příznačné rozvojem využívání vizuálně obrazných prostředků, vzniku a šíření jejich nových obsahů. Vizuální informace jsou stále komplikovanější, komplexnější a přesnější a zasahují stále více do sociální komunikace prakticky ve všech odvětvích lidské činnosti. Na druhé straně schopnosti jejich tvorby a jejich šíření jsou zatím stále v rukách omezeného okruhu specialistů, což přispívá k magickému přístupu k účinkům jejich působení. Toto zapříčiňuje u nekvalifikovaných diváků vizuální kultury to, že uznávají a přejímají i obsahy, které jim přisuzují jejich tvůrci a v tomto komunikačním procesu se stávají potenciálně manipulovatelnými. Tento problém je v otevřených společenských formacích reflektován, proto vzrůstá požadavek na „vizuální gramotnost“ každého z jejich členů.¹²⁰

¹¹⁹ Srov. 21st Century Skills Report, *21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. s. 24 [online]

¹²⁰ Srov. *Péče o obraznost: sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově*, s. 26.

Fulková hovoří o tzv. „arzenálu kritických nástrojů“, kterým by měl být vybaven každý člověk žijící ve světě vizuální západní kultury, aby mohl předcházet manipulacím a dokázal zacházet s mocí obrazů. Tento „arzenál“ by měla pomoci vytvářet škola. Žáci by měli postupně získávat kompetence ke „čtení“ obrazů, aby byli schopni pochopit smysl obrazového sdělení, pochopit důvody a okolnosti jeho vzniku a stát se imunní proti manipulacím vizuálních jevů.¹²¹

Vizuální gramotnost je zatím chápána spíše jako určitý způsob obrany před manipulativními sociálními účinky vizuální komunikace především v médiích a reklamě. Obraz nebo obrazový znak je v tomto případě vnímán jako nebezpečný, protože s námi chce manipulovat. Zapomíná se ale na pozitivní důvody, z nichž původně obrazový znak vznikl, tedy možnosti vzájemného propojení osobních reflexí reality a přesné, rychlé komunikační účinky v sociální kooperaci.¹²² Jde o to, aby každý z nás pochopil, co daný obrazový znak vyjadřuje, abychom ho dokázali společně s našimi dosavadními zkušenostmi zasadit do sociálního kontextu v procesu komunikace.¹²³

3.6. Vizuální gramotnost v českém prostředí

U nás se s tímto konceptem setkáváme zhruba od roku 2000. Ve světovém kontextu je však toto téma diskutováno a účinně zapojeno nejen do edukačního procesu o několik desetiletí dříve.¹²⁴

K přijetí vizuální gramotnosti jako jednoho z cílů výchovně – vzdělávacího procesu u nás významným způsobem přispělo sympozium INSEA (International Society for Education through Art) s mezinárodní účastí, které se konalo v listopadu 2010 v Hradci Králové.¹²⁵

¹²¹ Srov. *Péče o obraznost: sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově*, s. 12 - 14.

¹²² Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 88 - 89.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 89.

¹²⁴ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*, s. 47.

¹²⁵ Srov. Tamtéž, s. 47.

V souvislosti s organizací INSEA zmíním ještě další organizaci, a tou je ENViL (European Network Visual Literacy), což je evropská tématická síť zabývající se tvorbou Společného evropského rámce vizuální gramotnosti, který snad jednoho dne bude uznávaným a využívaným dokumentem stejně jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky.¹²⁶

3.7. Vizuální gramotnost a výtvarná výchova

Vizuální gramotnost se v souvislosti s výtvarnou výchovou v zahraničí, ale i u nás, začala objevovat až poté, co byla otevřena širší debata o chápání obrazu jako znaku. Měli bychom si tedy uvědomit, že pojem vizuální gramotnost odkazuje na kognitivní aspekty tvorby a percepce vizuálního sdělení.¹²⁷

Od devadesátých let 20. století se problematice vizuality ve spojení s novými médii u nás věnuje Jaroslav Vančát. Jeho přístupy jsou uplatněny v Rámcových vzdělávacích programech, ve kterých klade důraz především na zkoumání vizuálně obrazného vyjádření ve výtvarné výchově.¹²⁸ Dále se vizuální gramotností zabývá také Marie Fulková, která je autorkou jednoho z prvních článků v České republice věnující se této problematice. Článek nazvala *Když se řekne... vizuální gramotnost* a vyšel v časopise *Výtvarná výchova* v roce 2002.¹²⁹

Tak jako multimediální obrazy získávají stále větší moc nad naší obrazivostí, tak důležitost výtvarné výchovy v současném systému vzdělávání posiluje právě díky tomu, že poskytuje prostor pro kritickou analýzu vizuální kultury.¹³⁰

Anderson ve svém článku „*Roots, reasons, and structure: framing Visual culture art education*“ z roku 2003 hovoří o světově známé koncepci výtvarné výchovy VCAE

¹²⁶ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 118.

¹²⁷ Srov. FULKOVÁ, M. *Když se řekne ... vizuální gramotnost*, s. 12.

¹²⁸ Srov. LASOTOVÁ, D. *Zaplavení obrazy* [online], s. 17.

¹²⁹ Srov. FULKOVÁ, M. *Když se řekne... vizuální gramotnost*, s. 12.

¹³⁰ Srov. HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*, s. 196.

(Visual Culture Art Education). Primárním úkolem této koncepce je snaha o pochopení estetického působení díla. Samotné dílo má být podnětem pro emocionální a intelektové chápání vizuálního prostředí, které nás obklopuje.¹³¹

Výtvarná výchova usiluje jak o zprostředkování dovedností v zacházení s výrazovými prostředky vizuálního jazyka, tak o budování vizuální gramotnosti a otevírání diskursu, v němž je možné vizuálnímu jazyku (a to jakým způsobem „promlouvá“ na člověka) nejen porozumět jeho významu, ale také ho kriticky interpretovat a hodnotit na základě autentické individuální a socio-kulturní zkušenosti.¹³²

Podle Duncuma nelze opomíjet také skutečnost, že obrazová komunikace je zároveň sociální praxí a její interpretaci přisuzujeme obrazům různé významy. Multimédia mají tím, že umožňují spojení významově různých obrazů, potenciál znásobovat jejich účinek, a tím navyšovat míru ovlivnění recipienta. Výtvarná výchova může tím, že se bude obrazy tvořenými na počítači zabývat, pomoci orientovat se v prostoru současné kultury a zachovat si autonomii vůči vlivům a zásahům do osobního prostoru jedince.¹³³

Fulková připomíná, že výhradně výtvarná výchova enkulturuje žáky do složité oblasti kompetencí nutných pro vizuální komunikaci a do oblasti digitální vizuální kultury s komplikovanými sociálními vztahy a existenciálními kontroverzemi.¹³⁴

I pojetí výtvarné výchovy u nás se přizpůsobilo novému trendu. Výtvarná výchova vychází ze dvou skutečností a to, že smyslové vnímání je základem pro další porozumění a že zabývat se současnou vizuální kulturou nejenom z pohledu světa umění, ale i mediálních sdělení, je primární úkol. Nelze ale opomenout, že přesahy mezi těmito dvěma světy jsou v současnosti poměrně široké. Vzhledem k tomu, že současná vizuální kultura je pevně spjatá se vstupy a výstupy tvořenými na počítačích, je

¹³¹ Srov. ANDERSON, T. *Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education* [online].

¹³² Srov. HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*, s. 13.

¹³³ Srov. DUNCUM, P. *Visual culture isn't just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*, s. 257.

¹³⁴ Srov. FULKOVÁ, M. *Když se řekne ... vizuální gramotnost*, s. 12 - 14.

i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pedagogům výtvarné výchovy uloženo, že mají povinnost zaobírat se novými médii v procesu výuky.¹³⁵

Novými médii můžeme chápat digitální média, interaktivní média, počítačová média, informační technologie, ale i komunikační technologie, přičemž některé tyto kategorie se překrývají. Rozhodující je materiální podstata nebo technologie nových médií, které používají, nebo také kontext a způsob jejich využití. Dynamický vývoj informačních technologií prakticky neumožňuje pevně zachytit některé kategorie, protože ty se neustále mění a prolínají s jinými. Příkladem může být třeba audiovizuální záznam, který díky svému sugestivnímu upoutání divákovy pozornosti a vtažení jeho smyslů do dění nabízí mnoho využití jak v uměleckém vyjádření, tak v komerční sféře zábavy a reklamy a v neposlední řadě také ve výchově a vzdělávání.¹³⁶

Nová média jsou podle Vančáta charakteristická svou digitální povahou, která má pro běžného uživatele svou negativní stránku v tom, že k jejich využívání je podmínkou určité technologické vybavení a znalost jejich obsluhy.¹³⁷

Výtvarná výchova společně s hudební výchovou patří v RVP do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast má zajistit jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Vzdělávání v oblasti *Umění a kultura* přináší umělecké osvojování světa, tzn. osvojování s estetickým účinkem. V tomto procesu dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.¹³⁸

Podle RVP výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání našich životů. Výtvarná výchova nepovažuje vizuálně obrazné vyjádření (a to jak samostatně vytvořené, tak

¹³⁵ Srov. HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*, s. 197.

¹³⁶ RONOVSÁ, A. *Klasická a nová média ve vizuální a umělecké výchově na technických školách*. [online].

¹³⁷ Srov. VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*, s. 210.

¹³⁸ Srov. RVP ZV, s. 81.

přejaté) pouze jako způsob zachycení reality, ale také jako prostředek, který se podílí na způsobu přijímání a zapojování do procesu komunikace.¹³⁹

3.8. Proč rozvíjet vizuální gramotnost?

Tím důvodem je skutečnost, že většina sdělovaných informací je přenášena obrazem, tzn. na vizuálním základě, který je schopen vypovídat o snímané skutečnosti s nesrovnatelně větší autenticitou a bezprostředností než jakýkoli jiný komunikační prostředek. Vizuální prostředky se tak stávají součástí komunikační kompetence moderního člověka, který se již neučí jen s pomocí tradičních textů (psaných či mluvených), ale i prostřednictvím graficky bohatě vybavených učebnic a obrázkových encyklopedií (nejen pro děti) a ve stále větší míře i prostřednictvím nových vzdělávacích technologií: videoprogramů, počítačů, internetu apod.¹⁴⁰

Podle Uhl Skřivánkové je pouze otázkou času, kdy vizuální komunikaci postavíme na stejnou úroveň např. s komunikací v mateřském a cizím jazyce, které byly na úrovni Evropské unie stanoveny jako klíčové kompetence. Význam vizuální komunikace se pro současného člověka stále zvyšuje. Můžeme tedy hovořit o „pictorial turn nebo iconic turn“, tedy obratu k obrazu, „Bilderflut“, což znamená záplava obrazů, které na dnešního člověka chrlí různorodá média. Lze tedy nabývat dojmu, že vizuální kompetence je stejně důležitá jako kompetence jazyková.¹⁴¹

I přes „záplavu“ obrazů se někteří vědci domnívají, že stále žijeme ve společnosti, ve které je na prvním místě v komunikaci jazyk a písmo. Barthes píše: Předměty, obrazy, chování sice mohou označovat (a skutečně označují), ale nikdy ne autonomně, protože každý sémiologický systém se mísí s řečí. Obraz dostane svůj význam pouze jako pojmenovaný, označený a k tomu je nutný jazyk.¹⁴² Bez jazyka, textu či znalosti kontextu jsou obrazy skoro němé. Je rovněž složité určit, co chápeme jako obraz a co už

¹³⁹ Srov. RVP ZV, s. 82.

¹⁴⁰ Srov. SPOUSTA, V. *Proč rozvíjet vizuální gramotnost?*, s. 91 - 92.

¹⁴¹ Srov. UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*, s. 15.

¹⁴² Srov. BARTHES, R. *Kritika a pravda*, s. 84.

ne. Řada médií, jako například televize, která považujeme za vizuální, k nám nevysílají jen obrazy, ale také zvuk, text a další typy znaků.¹⁴³

Jinak řečeno, k tomu, abychom věděli, co označuje určitý obraz, potřebujeme nejprve nějaké slovní případně textové vysvětlení. Bez něj uvidíme „něco“, ale nebudeme vědět, co to znamená.

Brian Kennedy, který se zabývá výzkumem vizuální gramotnosti, ve svém článku uvádí, že téměř 30% mozkové kůry je věnováno vizuálnímu zpracování. Více než u ostatních lidských smyslů. Optický nerv má více než milión nervových vláken. Devadesát procent všech informací, které vezmeme ze světa, zpracováváme zrakem. S tak velkým množstvím mozkové kůry, která zpracovává vizuální informace, je logické, že vizuální gramotnost je pro člověka klíčová smyslová gramotnost.¹⁴⁴

Jedním z důvodů, proč lidé dvacátého prvního století potřebují zvládnout tento typ myšlení, podle Kennedyho je, aby pochopili, jakým způsobem jsou ovlivňováni médii. Vizuální gramotnost (porozumění obrazům a jejich vlivu na nás), je stejně důležitá jako čtenářská gramotnost. Mnoho z nás používá vizuální komunikaci, často bez toho, abychom si to uvědomovali. Chápání jazyka obrázků nám poskytuje výhodu ve škole, v práci i doma.¹⁴⁵

Vizuální gramotnost je předpokladem pro kritickou a sebeurčující kulturní účast jednotlivce a může tak být chápána jako rozhodující požadavek na participaci ve společnosti.¹⁴⁶

3.9. Jak rozvíjet vizuální gramotnost?

Nyní, když jsme si vysvětlili, co je vizuální gramotnost, k čemu slouží a proč jí rozvíjet, zbývá odpovědět na poslední otázku – jak rozvíjet vizuální gramotnost.

¹⁴³ Srov. ŠIMŮNEK, M. *Několik námětů pro rozvoj vizuální gramotnosti*. [online].

¹⁴⁴ Srov. BRIGGS, S. *Why Visual Literacy Is More Important Than Ever & 5 Ways to Cultivate It* [online].

¹⁴⁵ Srov. Tamtéž.

¹⁴⁶ Srov. *Visual Literacy* [online].

Bamfordová popisuje strategii, která vede k rozvoji vizuální gramotnosti. Vizuální gramotnost zahrnuje kritické znalosti. Ty se nejlépe vyvíjejí prostřednictvím expozice zajímavých, rozmanitých obrazů a prostřednictvím promyšlených a myšlenkově provokujících dotazů, které vedou k dalšímu přemýšlení a diskusi. Kritická znalost zahrnuje diskusi o způsobu, jakým byly obrázky použity v průběhu celé historie, vědomí záměrnosti, způsobu, jakým obraz, objekt nebo událost byly navrženy tak, aby evokovaly určitý druh zkušeností nebo oslovily určitý druh diváků. To by mělo být děláno tvůrčím a inovativním způsobem tak, aby se fantazie prolínala s kritickým myšlením, a aby se „kritické“ a odůvodněné odpovědi kombinovaly s afektivními a imaginativními reakcemi. Cílem je, aby člověk (žák, student) byl esteticky otevřený, kriticky nahlížel na obrazy, které ho obklopují, a dokázal si uvědomit jejich manipulativní schopnost.¹⁴⁷

Zde jsou příklady některých otázek, které mohou být nápomocné při rozvoji vizuální gramotnosti:¹⁴⁸

- Kdo obraz mohl vytvořit?
- Kdy a v jakém kontextu obraz vznikl?
- Kdo nechal obrat vytvořit?
- Proč byl obraz vytvořen?
- V jakém kontextu je obraz viděn?
- Jaké je cílové publikum obrazu?
- Jaké poselství nám obraz sděluje?
- Jak by bylo toto poselství ovlivněno, kdyby byly některé části obrazu vynechány?
- V jaké formě média bude obraz viděn?
- Co říká obrázek o naší historii?
- Co obraz sděluje o naší individuální nebo národní identitě?
- Co říká obrázek o společnosti?
- Co říká obrázek o události?
- Které aspekty kultury nám obraz sděluje?

¹⁴⁷ Srov. BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*, s. 2.

¹⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 6 - 7.

- Jaké informace byly zahrnuty a jaké informace byly vynechány?
- Které informace prezentované na obraze jsou hlavní?
- Jaká část obrazu by mohla být nepřesná?
- Jaké zkušenosti nebo znalosti obraz u svého diváka předpokládá?

Podle Bamfordové mohou být i jednoduché každodenní činnosti nápomocné v rozvoji vizuální gramotnosti. Např. sledování pokynů k praní na štítcích oděvů, výživové symboly na jídle, loga firem a společností, obrázky na obalech různých produktů, titulní strany časopisů, obálky knih (je zvláště dobré, pokud lze srovnávat návrhy knih pro stejnou knihu z různých zemí), designy webových stránek, obaly na CD, brožury, filmy, komiksy apod.¹⁴⁹

4. Interpretace vizuálního umění v preprimárním vzdělávání – rozvoj vizuální gramotnosti v praxi

Umění je součástí našich životů od nejtělejšího dětství. K prvním kontaktům s ním dochází spontánně a přirozeně v prostředí rodiny prostřednictvím jednoduchých esteticky hodnotných her, které se běžně přenášejí z generace na generaci. Jsou to nejdříve ukolébavky a různé slovně pohybové hříčky, později děti začnou projevovat zájem o hračky rozmanitých tvarů a barev. Od druhého roku se jejich zájem rozšíří o prohlížení obrázků, říkadla a jednoduché hry.¹⁵⁰

Výtvarnou výchovu dětí v předškolním věku je důležité orientovat nejen na rozvíjení schopnosti kreslit, malovat a modelovat, ale také na rozvíjení komplexnějších schopností. Jde především o tvořivost a vizuální gramotnost. V procesu nabývání vizuální gramotnosti dítě prostřednictvím interpretace různých uměleckých děl rozšiřuje svoje poznání, objevuje nové vztahy a souvislosti. Dítě je také iniciované k tomu, aby vlastním myšlením odhalovalo odkazy, které se skrývají v umění. Interpretace vizuálního umění ovlivňuje i kvalitu postojů, hodnot, emocionální stabilitu, zájmy,

¹⁴⁹ Srov. BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*, s. 5 - 6.

¹⁵⁰ Srov. MIŠURCOVÁ, V; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 17.

aspiraci dítěte apod. Stejně tak mohou být efektivně rozvíjeny koordinační schopnosti, jemná motorika a pohybové předpoklady. Umění v tomto procesu hraje důležitou roli.¹⁵¹

Cílem výchovy k umění, včetně preprimárního vzdělávání, je umožnit dětem vnímání uměleckého díla, uvažovat o něm, hledat souvislosti, aby svoje myšlenky dokázaly formulovat verbálně i ve vizuální podobě. Výchova uměním se uskutečňuje především přes interpretační aktivity. Umělecká díla poznáváme na úrovni percepce (vnímání), to ale nestačí k jejich porozumění. K porozumění dochází až na úrovni recepce (přijímání), která je jedním z cílů výtvarného vzdělávání.¹⁵² Šupšáková doplňuje, že v průběhu tohoto aktivního procesu je nutné vlastní uvažování jedince, zapojení jeho tvořivosti a fantazie. Různé pohledy na studované dílo se mohou vzájemně doplňovat a tím zvyšovat rozsah možných interpretací výtvarného artefaktu.¹⁵³

Interpretaci vizuálního umění rozdělujeme na verbální a vizuální.

1) Verbální interpretace:

Verbální interpretace využívá verbální vyjadřovací prostředky. Směřuje od slovního opisu díla k jeho interpretaci.¹⁵⁴ Děti v předškolním věku se teprve učí verbálně vyjadřovat svoje myšlenky, proto je důležité vhodně volit díla, které s nimi chceme verbálně interpretovat. Začínáme jednoduchými díly, ve kterých dokážou najít nějaký příběh, později volíme náročnější díla na porozumění. Přitom dodržujeme zásadu dobrovolnosti, tzn. dítě do verbálního vyjadřování nenutíme. Necháváme děti vnímat umělecké dílo a podporujeme jejich spontánní reakce. Při výběru uměleckých děl současně dbáme na to, abychom nepracovali s díly, která mohou narušit dětskou emocionalitu.¹⁵⁵

Gero dále uvádí, na které prvky uměleckého díla, se při interpretaci můžeme zaměřit.¹⁵⁶ (Pro potřeby této práce a vzhledem k využití pro předškolní děti, uvedu zjednodušený popis.)

¹⁵¹ Srov. ROCHOVSKÁ, I; KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole*, s. 7.

¹⁵² Srov. GERO, Š. *Recepcia a interpretácia výtvarného diela. (Z histórie a súčasnosti)*, s. 10 - 11.

¹⁵³ Srov. ŠUPŠÁKOVÁ, B. A kol. *Vizuální kultura a umenie v škole*, s. 43.

¹⁵⁴ Srov. GERO, Š. TROPP, S. *Interpretácia výtvarného diela*, s. 72.

¹⁵⁵ Srov. ROCHOVSKÁ, I; KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole*, s. 29 - 30.

¹⁵⁶ Srov. GERO, Š. TROPP, S. *Interpretácia výtvarného diela*, s. 48 - 56.

- **Obsah** (ideová stránka díla) tvoří vlastnosti díla vypovídající o skutečnostech, které má dílo představovat. Ptáme se otázkou „**co**“ dílo oznamuje, o čem vypovídá, jaký příběh se za ním skrývá. Skládá se z několika složek např. motiv, námět, téma, název atd.
- **Forma** (výtvarná stránka díla) je způsob vytvoření díla, vyjádření a fixování jeho obsahu. Ptáme se „**jak**“ je dílo vyhotovené, uspořádané. Složkami formy jsou např. kompozice, technika, nástroje.
- **Funkce** (společenská stránka díla) jsou úkoly, které dílo plní během svojí existence. Míru funkčnosti uměleckého díla určuje kategorie užitečnosti, resp. neužitečnosti pro příjemce. Ptáme se „**za jakým účelem, proč, jakému cíli, komu slouží**“ umělecké dílo. Může jít o funkci estetickou, informativní, didaktickou, dekorativní, zábavní, etickou, magickou, vyjadřovací, propagační, provokativní apod.
- **Historie** (vývojová stádia díla) je všechno, co se týká jeho původu, vývoje, existence, zániku. Ptáme se „**kdo**“ je autorem, „**kdy**“ dílo vzniklo, změnilo smysl, svoje poslání, „**kde**“ dílo vzniklo atd.

2) Vizualní interpretace:

Geržová a Hrubaničová vizuální interpretaci charakterizují jako výtvarný postup, který je založený na reflexi umění uměním, tzn. výtvarné dílo reflektujeme výtvarným dílem. Můžeme k tomu využít různé postupy např. reinterpretaci.¹⁵⁷ Autorky dále popisují, že vizuální interpretace vznikla v souvislosti s rozvojem nových technologií, které umožnily reprodukovat umělecká díla prostřednictvím fotografie, filmu, videa nebo počítače. Dopadem byla ztráta „aury“ uměleckého díla, protože se stalo lehce reprodukovatelným, dostupným a všudypřítomným.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Srov. GERŽOVÁ, J., HRUBANIČOVÁ, I. *Kl'účové termíny výtvarného genia druhej polovice 20. storočia*, s. 114.

¹⁵⁸ Srov. Tamtéž.

Gero hovoří o tzv. výtvarné parafrázi a reinterpetaci. Výtvarná parafráze je kreativní proces, který je založený na reflexi výtvarného díla výtvarným dílem. To znamená, že originální dílo, zpracujeme novým, inovativním způsobem. S tímto postupem (i když ne záměrně v pravém slova smyslu) se běžně setkáváme ve spontánních dětských projevech, kdy dítě čmárá do knih a časopisů. Z hlediska rodičů jsou tyto dětské aktivity doprovázeny nepochopením a zákazy. I v dospělosti se zachovala podobná schopnost dotvářet, dokreslovat a zasahovat do fotografií a reprodukovat ve smyslu ironie a satiry. Parafráze, stejně jako reinterpetace, může mít více forem bez výrazných rozdílů, může mít podobu nepatrného zásahu, promyšlené obměny, až po úplně novou tvorbu anebo totální destrukci.¹⁵⁹

Zhoř parafrázi rozdělil na několik typů. Nejjednodušší je malování nebo kreslení podle zvoleného uměleckého díla. Není přitom důležité zachovat stejnou kompozici, proporce, ani barevnost. Jde nám o subjektivní pochopení a dotvoření předlohy. Můžeme se přitom opírat o všeobecnou zkušenost, která nám říká, že člověk vždy modifikuje to, co vnímá zrakem. Za další příklad parafráze považuje záměrnou přeměnu díla. Jde o jednoduché změny v námětu. Dalším příkladem je scénické aranžmá, což je věcná rekonstrukce díla, ve kterém přesouváme a měníme použité rekvizity. Posledním typem parafráze je vizuální interpretace díla. Může jít např. o video nebo fotografický záznam, body art, nenáročnou performaci atd.¹⁶⁰

4.1. Interpretace výtvarného umění a artefiletika

Nelze přehlédnout určitou podobnost interpretace výtvarného umění se vzdělávací koncepcí, které se nazývá artefiletika.

„Arte“ první část tohoto pojmu odkazuje na těsnou souvislost s uměním (latinsky ars, artis). Artefiletika pod pojmem „umění“ nechápe pouze významná umělecká díla, se kterými se můžeme setkat v galeriích, ale všechny tvořivé činnosti a jevy v běžném životě. Spadá sem dětské kreslení nebo malování, amatérské fotografování nebo videotvorba, kultura oblékání, tvorba webových stránek, sledování televizních pořadů

¹⁵⁹Srov. GERO, Š. TROPP, S. *Interpretácia výtvarného diela*, s. 88 - 109.

¹⁶⁰Srov. ZHOŘ, I. *Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností*, s. 49 - 51.

apod. Všechny tyto aktivity se totiž odehrávají na pomyslné spojnici mezi každodenním životem a význačnou uměleckou tvorbou nebo kulturními událostmi. Slovo „filetický“, druhá část pojmu, je pojmenování pro pojetí výchovy, které usiluje o propojení emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvoje.¹⁶¹

Artefiletika je tedy specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. Artefiletika těsně souvisí s tzv. vizualitou, kterou jsme se podrobněji zabývali v kapitole o vizuální gramotnosti. Teoretické a metodické principy artefiletiky mohou být uplatněny kromě výtvarné výchovy i v hudební, literární nebo dramatické výchově.¹⁶²

Stejně jako při interpretaci výtvarného díla, je i v artefiletice podstatná reflexe, dialog i umělecká tvorba dětí a žáků. Můžeme tedy rozlišit tři základní části, které se vzájemně prolínají:¹⁶³

- 1) **Reflexivní dialog** je prvním rozhodujícím kritériem pro rozpoznání artefiletiky v praxi, pokud chybí, nejde o artefiletiku. Během reflexivního dialogu si děti postupně všimají různých stránek a souvislostí své tvorby a společně o nich hovoří. Jednotlivé postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury. Dětské postřehy, které spojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím, směřují k prohloubení poznávání. V oblasti artefiletiky se dětské postřehy nazývají vzdělávací motivy.
- 2) **Vzdělávací motivy** mohou směřovat k sebepoznání v kulturní souvislosti (tzv. introverzní vzdělávací motivy) nebo k poznávání prostředí společnosti, kultury a přírody (tzv. extrovertní vzdělávací motivy).
- 3) **Propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého** vychází ze spojení reflexivního dialogu a vzdělávacích motivů. Sebeoznání souvisí s uvědomováním, obohacováním a prohlubováním prožitků, což je velmi

¹⁶¹ Srov. SLAVÍKOVÁ, V; SLAVÍK, J; ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej!, s. 12 - 13.

¹⁶² Srov. Tamtéž, s. 13.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 13 - 15.

důležité pro zachování psychického zdraví. Předpokladem pro sebepoznání je možnost srovnání s vnímáním ostatních lidí. Nejpříhodnější podmínky pro sebepoznávání a možností poznat vnímání ostatních lidí jsou právě v reflexivním dialogu.

4.2. Vizuální a verbální interpretace výtvarného díla dětmi v předškolním věku

Nelze stanovit jednotný postup interpretace uměleckého díla v preprimárním vzdělávání. Vizuální interpretace uměleckého díla v tomto případě je východiskem, ale i cílem aktivit. Důležité je dětem nepředkládat příliš mnoho teoretických informací, ale spíše je vhodné spontánně s nimi diskutovat o díle a o tom, jak na ně působí. Důraz klademe spíše na samotnou (praktickou) realizaci interpretačních aktivit.¹⁶⁴

Droppová popisuje, jaké otázky můžeme při verbální interpretaci používat. Např. „Kdo je autorem díla? Kdy a proč obraz namaloval? Proč si autor vybral právě toto téma? Jakým stylem obraz namaloval? Vypadá dílo opravdově? Jaké barvy převládají, světlé, nebo tmavé? Jaké pocity ve mně vyvolávají?“¹⁶⁵ Připomínám, že nejde o správné odpovědi, protože je jasné, že děti v předškolním věku nemají potřebné znalosti z výtvarného umění. Jde o to, aby děti o předloženém díle přemýšlely, zapojily svoji fantazii a vyjádřily svoje pocity, jak na ně dílo působí.

Při interpretaci se dětem předkládá umělecké dílo jako východisko jejich vlastního experimentování, bádání a postupného odkrývání jeho významu v dialogu. Učitel podněcuje toto bádání, napomáhá jim v hledání odpovědí na otázky, které se v průběhu práce vynořují. Učitel se stává animátorem, protože dětem pomáhá oživovat a oduševňovat předmět jejich zkoumání.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Srov. ROCHOVSKÁ, I; KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole*, s. 45.

¹⁶⁵ Srov. DROPOVÁ, G., VALACHOVÁ, D. *Výtvarné umění v mateřské škole*, s. 22.

¹⁶⁶ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!*, s. 139

Interpretace vizuálního umění nabízí dětem mnoho podnětů, které mohou významně obohatit jejich emocionální svět. Dozívají se mnoho teoretických informací, seznamují se s významnými umělci a jejich díly, učí se o různých výtvarných technikách, prostřednictvím interpretačních aktivit mohou prožít dobrodružství, která v nich budou rezonovat i po skončení aktivity.¹⁶⁷ Navíc na děti pozitivně působí i samotná výtvarná činnost (viz kapitola Výtvarná činnost).

¹⁶⁷ Srov. ROCHOVSKÁ, I; KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole*, s. 48.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výtvarné projekty

V praktické části popisují čtyři výtvarné projekty (Kamenné sošky Michaela Graba, Mozaika Antonia Gaudího, Vesnice Josefa Lady, Portrét od Giuseppa Arcimbolda), které jsem uskutečnila s dětmi v Mateřské školce v Lásenici.

Tuto mateřskou školku jsem zvolila z toho důvodu, že jsem zde v prvním ročníku vykonávala svou praxi. Zнала jsem tedy prostředí, některé děti, pedagogy a materiální možnosti zařízení, což mi bylo užitečné při uskutečňování výtvarných projektů. Toto zařízení navštěvují děti od 3 do 6 let. Výtvarné projekty jsem směřovala pouze na starší děti, tzn. ty pětileté a šestileté, protože se zvládají lépe koncentrovat na daný úkol, déle u něj vydrží, což bylo pro výtvarné projekty žádoucí, a disponují již určitými znalostmi a dovednostmi, oproti mladším dětem.

Cílem projektů bylo seznámit děti v předškolním věku s různými druhy vizuálního umění prostřednictvím verbální interpretace a následné vizuální reinterpretace konkrétních uměleckých děl a tím, jak již bylo dříve zmíněno, napomoci rozvoji jejich vizuální gramotnosti. Inspirací pro vymyšlení těchto výtvarných projektů pro mne byla kniha *Umělci v mateřské škole* od Ivany Rochovské a Dagmar Krupové.

Hlavní cíle aktivit:

- seznámit děti s různými podobami výtvarného umění,
- rozvoj estetického vnímání, cítění a prožívání,
- rozvoj fantazie a kreativity,
- rozvoj smyslového vnímání,
- rozvoj komunikativních verbálních dovedností v rámci výtvarné komunikace o obrazu,
- rozvoj koordinace ruky a oka při výtvarných činnostech,
- rozvoj vizuální gramotnosti prostřednictvím výtvarné činnosti.

Hlavní cíle jsou pro všechny projekty stejné. U jednotlivých výtvarných projektů jsou popsány dílčí cíle aktivity, které napomáhají ve splnění hlavních cílů. Dále uvádím

materiální didaktické prostředky, motivaci, průběh aktivity, reflexi a závěrečné hodnocení. Každý výtvarný projekt je navíc doplněn informacemi o díle, na který je zaměřen. Uvádím také obecné informace o dětech, které se výtvarných projektů zúčastnily (počet, pohlaví).

Výtvarné projekty se skládají ze dvou hlavních částí – verbální interpretace a vizuální reinterpretace.

Většinou verbální interpretace trvala okolo 10 - 15 minut v závislosti na složitosti prezentovaného díla, ale i nálady a rozpoložení dětí. Někdy byly děti více komunikativní, zvědavé a jindy zase naopak. Verbální interpretaci jsem ukončila v okamžiku, kdy jsme vyčerpali témata dialogu, nebo jsem na dětech viděla, že už nemají zájem se vyjadřovat k tématu a sdělovat své postřehy ostatním.

Délka vizuální reinterpretace byla opět různá, protože záleželo na každém jedinci, jak k tvorbě přistupoval. Považovala jsem za důležité, aby děti měly dostatek času pro výtvarnou činnost i pro závěrečnou reflexi, která měla upevnit jejich zážitek z tvorby.

5.1. Kamenné sošky Michaela Graba

Michael Grab je kanadský umělec, který skládá bez použití jakýchkoli spojovacích materiálů originální sochy z kamenů pouze s pomocí gravitace. Balancování kamenů je pro tohoto umělce určitou formou meditace. Většina jeho děl je instalována v odlehlých přírodních podmínkách, jako jsou pobřežní řeky nebo pobřeží oceánu a jiná přírodní skalní místa. Některá svá krátkodobá umělecká díla vytváří i v městském prostředí. Grab, který tvoří pod přezdívkou „Gravity glue“¹⁶⁸, což odkazuje k tomu, že jeho díla vypadají jako by byla slepená lepidlem, svá díla vytváří po celém světě – Kanada, Spojené státy, Francie, Velká Británie, Itálie, Čína, Nový Zéland atd. Jeho tvorba je spojena s hnutím Land art.¹⁶⁹ Fotografie hotových výtvorů nebo videozáznamy jejich vytváření Grab publikuje na internetu.

Tohoto u nás nepříliš známého umělce jsem pro reinterpretaci vybrala z toho důvodu, že z běžně dostupného přírodního materiálů dokáže vytvořit velmi zajímavá

¹⁶⁸ Česky „gravitační lepidlo“

¹⁶⁹ *Michael Grab: dokonalá rovnováha* [online].

díla. Vycházela jsem také z toho, že si děti v předškolním věku rády hrají s kostkami a jinými materiály (o tzv. konstrukčních hrách jsem se zmiňovala v teoretické části), ze kterých staví hrady, silnice pro autíčka apod. Navíc tato činnost může zabavit děti při pobytu venku nebo při procházce v přírodě.

Úkol

Verbální interpretace a vizuální reinterpretace díla M. Graba

Motivace

Vzhledem k tomu, že se jednalo o první projekt, který jsem se s dětmi pokusila realizovat, nejdříve jsem si s nimi začala povídat o různých povoláních. Děti vyjmenovávaly řadu povolání, které znaly, a vysvětlovaly, co tato práce obnáší. Postupně jsme se dostali až k povolání umělce, jehož náplní práce je tvorba umění. Položila jsem například tyto otázky: *"Co je to umění? Kde se můžete, děti, s uměním setkat? K čemu umění je?"* Šlo mi o to, aby se děti nejdříve seznámily s výtvarným uměním obecně.

Poté jsem jim vysvětlila, že každé umělecké dílo má své tajemství, které jeho pozorovatel musí objevit, aby dílo pochopil. Nestačí pouze povrchní hodnocení díla. Vyžaduje to, aby člověk o díle přemýšlel a všiml si důležitých detailů, které mu mohou pomoci pochopit zamýšlené sdělení autora díla.

Následně jsem je seznámila s tvorbou umělce M. Graba.

Výtvarně technické informace

Použitá technika: konstrukce z kamenů

Materiální didaktické prostředky

- Reprodukce jednoho z děl M. Graba
- Přírodní kameny

Dílčí cíle aktivity:

- Seznámení dětí s tvorbou M. Graba
- Vlastními slovy popsat, co je na obrázku (verbální interpretace díla)
- Popsat, co „socha“ z kamenů připomíná a jaký by mohla mít název

- Vyjádřit svůj názor, proč autor tvoří tato díla
- Vyjádřit svůj názor, jaký je rozdíl mezi přírodními a umělými materiály, vymyslet ke každému několik příkladů
- Propojit výtvarnou tvorbu s pobytem venku
- Naučit se vnímat přírodní tvary, pracovat s přírodními materiály
- Rozvoj fantazie, kreativity, smyslového vnímání
- Rozvoj trpělivosti
- Rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)
- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, mluvní projev, vyjadřovací schopnosti)
- Vizualně interpretovat dílo M. Graba

Počet dětí: 9

Pohlaví: 4 dívky a 5 chlapců

Časová dotace: 90 minut + příprava a přesun ven

5.1.1. Průběh činnosti

a) Verbální interpretace díla M. Graba

Dětem jsem ukázala několik obrázků, které zachycovaly díla M. Graba. Reprodukce jeho nejzajímavějších výtvorů jsem měla vytištěné na papíře formátu A4. Následoval rozhovor o jeho tvorbě – verbální interpretace. Děti seděly přede mnou na koberci a reagovaly na moje otázky. Ptala jsem se, jestli se jim díla líbí, co je zaujalo, co jim dílo připomíná a na další otázky, které přirozeně vplynuly z rozhovoru. Chtěla jsem v dětech probudit zájem a zvědavost.

Při společném dialogu jsem se vždy snažila vytvořit přátelskou, podpůrnou atmosféru a dávat dětem najevo, že žádná odpověď není špatná, a proto se nemusí bát vyjádřit svůj názor nahlas.

b) Vizualní reinterpretace díla M. Graba

S dětmi jsme se přesunuli na zahradu školky, kde se nacházela hromádka kamenů, ze kterých děti tvořily své sochy. Před samotnou výtvarnou činností jsem děti poučila o bezpečnosti, aby s kameny neházely, neběhaly apod.

Jejich úkolem bylo, aby se každý pokusil postavit z navršených kamenů sochu, která má něco ztvárňovat. Upozornila jsem je přitom na zákonitosti, které musí dodržovat, aby se jim dílo podařilo postavit (vybrat rovný podklad, všimnout si tvaru kamenů, mít okolo sebe dostatek prostoru, aby si děti navzájem nepřekážely atd.). Stavba soch se neobešla bez pádů, nakonec se ale každému z dětí podařilo postavit kamenná socha. I když to byla samostatná práce, děti si při činnosti pomáhaly vyhledávat vhodné kamínky, které zrovna potřebovaly.

Na závěr jsme si kamenné výtvořiny společně prohlédli a děti řekly, jak svá díla pojmenovaly. Chtěla jsem od dětí také slyšet, jestli se jim tvorba líbila nebo nelíbila, co je zaujalo a proč, co se jim vydařilo a co naopak ne atd.

5.1.2. Hodnocení

Práce dětí jsem hodnotila slovně. Jako kritéria výtvarné činnosti jsem stanovila originalitu, působivost na vnímatele a technické zvládnutí úkolu. Všechna díla, která děti vytvořily, byly originální. Každé z dětí vytvořilo něco jiného. Technicky nejsložitější byla díla dvou chlapců. Jeden vytvořil postavu „Panáčka“, která nad ostatní díla vynikala svou výškou (cca 50 cm) a promyšleností. Druhý chlapec vytvořil z kamenů „Most“. Konstrukce oblouku vyžadovala složitější postup a promyšlení volby použitých kamenů. Posledním dílem, které bych ráda vyzdvihla, jsou „Sněhuláci“, které vytvořila jedna z dívek. Na první pohled jednoduché dílo („tělo“ sněhuláků tvoří oblé kameny – bílé křemeny, které jsou jednoduše naskládány na sebe), přesto je velmi blízké dílům M. Graba.

5.1.3. Reflexe

Pro děti byla tato činnost nová zkušenost. S podobným úkolem, který by zahrnoval verbální komunikaci o výtvarném artefaktu a následným pokusem vytvořit něco podobného, se dosud nesetkaly. Právě toto považuji za hlavní důvod, proč je projekt bavil. Myslím, že jim tato aktivita pomohla mimo jiné pochopit, že materiál ke hře leží všude okolo nich a že se stavět dá i z jiných materiálů, nejen z lega nebo dřevěných kostek.

Když jsme začínali první verbální interpretaci, tak se děti překřikovaly. Musela jsem je tedy uklidnit a vysvětlit jim, že je důležité mluvit jednotlivě, naslouchat si, aby všichni rozuměli a neopakovali odpovědi, které už někdo řekl.

Potěšilo mne, že se děti během stavby nedohadovaly o kameny, ale naopak spolupracovaly. V dalším projektu se ukázalo, že tam, kde byla spolupráce nutná a žádaná, dělala dětem problém, ale tam, kde nebyla přímo vyžadována, se objevila.

Postup práce se u každého při stavbě z kamenů lišil. Jeden chlapec si odnosil několik kamenů na své místo, aby nemusel od stavby odcházet. Když to uviděl druhý chlapec, tak jeho metodu napodobil. Ostatní děti stavěly v blízkosti společné hromady kamenů a pro materiál si chodily průběžně. Další odlišnost byla v tom, že některé děti nejprve pečlivě zvažovaly, co postaví. Dvě dívky vůbec nevěděly, co by mohly postavit, proto jsem jim dala několik jednoduchých typů. Jiné děti začaly se stavbou hned a to, co vzniklo, nějak pojmenovaly.

S výběrem vhodného materiálu, tzn. tvar a velikost, se ze začátku žádné dítě příliš nezabývalo. Začaly o tom přemýšlet až ve fázi, kdy jejich dílo mělo určitý tvar, nebo nechtělo držet pohromadě.

U tohoto projektu jsem byla zvědavá na to, jestli se nějak projeví rozdílnosti v pohlaví, protože stavba z kamenů je obecně konstrukční činnost, která se může zdát spíše jako „klučičí“. Pozorovala jsem, že dívky si většinou vybíraly drobnější kameny a jejich sochy byly propracovanější a složitější. Chlapci naproti tomu měly tendenci vybírat si větší kameny a stavět větší sochy než ony. Což obvykle končilo tím, že museli začít stavět znovu, protože jejich sochy spadly. Nesetkala jsem se s tím, že by tuto činnost někdo zavrhnul nebo se jí nechtěl účastnit.

Do stavby jsem se snažila minimálně zasahovat. Spíše jsem povzbuzovala nebo drobně radila.

5.2. Mozaiky Antonia Gaudího

Antoni Gaudí dokázal propojovat umění s architekturou. Jeho tvorba je charakteristická jedinečnou osobitostí a důrazem na detail. Součástí jeho tvorby byly propracované mozaiky, vitráže, keramika nebo tesařské a kovářské výrobky. Nejvíce Gaudího staveb můžeme nalézt v hlavním městě Katalánska, v Barceloně. Mezi jeho nejznámější díla patří chrám Sagrada Família v Barceloně.¹⁷⁰

Výběru tohoto umělce předcházela záměr nějak výtvarně využít pestrobarevná víčka z PET lahví, která jsem měla doma. Napadlo mě, že pokud se vedle sebe skládají podle barev, mohou vznikat zajímavé obrazce – mozaiky. A který jiný umělec využíval mozaiky více než právě Gaudí?

Úkol

Verbální interpretace a vizuální reinterpretace díla A. Gaudího

Motivace

Tentokrát jsem s dětmi začala opačně, seznámila jsem je nejprve s technikou, kterou budeme potřebovat, a až potom s umělcem, který ji užíval při tvorbě svých děl. Děti jsem se zeptala např. „*Už jste někdy slyšely slovo mozaika? Kde jste ho slyšely? Ví někdo, co by toto slovo mohlo znamenat?*“ Dětem jsem pak vysvětlila skutečný význam pojmu mozaika. Následně jsem děti v krátkosti seznámila s umělcem A. Gaudím a jeho tvorbou. Řekla jsem jim, že často používal tuto výtvarnou techniku, kterou zdobil a dotvářel svá díla.

Výtvarně technické informace

Použitá technika: mozaika z plastových víček

Materiální didaktické prostředky:

- Reprodukce jednoho z děl A. Gaudího
- Barevná plastová víčka z PET lahví
- Jednobarevná látka jako podklad pod mozaiku

¹⁷⁰ Antoni Gaudí. In Wikipedia [online].

Dílčí cíle aktivity:

- Seznámit děti s tvorbou A. Gaudího
- Vysvětlení pojmu mozaika dětem
- Vlastními slovy popsat, co je na obrázku (verbální interpretace díla)
- Procvičit názvy barev
- Rozeznávat teplé a studené barvy
- Naučit se využívat netradiční materiály při výtvarné činnosti
- Rozvoj fantazie, kreativity, smyslového vnímání
- Rozvoj kooperativních dovedností v rámci výtvarných aktivit dětí
- V kooperaci s ostatními dětmi vytvořit mozaiku
- Rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)
- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, mluvní projev, vyjadřovací schopnosti)
- Vizually interpretovat mozaiku

Počet dětí: 7

Pohlaví: 4 dívky a 3 chlapci

Časová dotace: 90 minut + příprava

5.2.1. Průběh činnosti

a) Verbální interpretace díla A. Gaudího

Tentokrát to bylo pro děti těžší, protože reprodukce zachycovala pouze barevnou mozaiku, tzn. část nějaké větší plochy. Ptala jsem se například, z jakého materiálu může být mozaika složená, co může představovat, jaké má barvy apod. Chtěla jsem děti upozornit především na tvary a skladbu barev.

Barvy byly v tomto projektu důležité, protože jsem chtěla, aby se děti naučily rozeznávat teplé a studené barvy. Správně jsem odhadla, že se s tímto rozlišením

dosud nesetkaly. Pro lepší pochopení jsem děti vyzvala, aby mi vyjmenovávaly věci, které jsou teplé a které studené, respektive co hřeje a co chladí. Děti jako příklady teplých věcí uváděly např. oheň, sluníčko, oblečení, čaj atd. a studených např. sníh, led, lednička atd. K tomu jsem si připravila jednoduchou aktivitu. Připravená barevná víčka jsem vysypala na koberec. Prvním úkolem, který děti dostaly, bylo pojmenovat všechny barvy, které vidí. Druhým úkolem bylo utvořit hromádky s víčky stejné barvy. Poslední úkol byl přesunout hromádky v teplých barvách na jednu stranu a ty ve studených na stranu druhou.

b) Vizuální reinterpretace díla A. Gaudího

Poté následovala část, kde děti měly reinterpretovat mozaiku A. Gaudího. Tentokrát se jednalo o skupinovou práci, protože jsem chtěla vyzkoušet, jak budou děti pracovat společně. Vyzvala jsem děti, aby si každé z nich vybralo jednu barvu víček, se kterou bude dále pracovat. Jejich úkolem bylo sednout si do kroužku a na jednobarevnou látku (rozměr cca 50 cm x 50 cm) uprostřed postupně pokládat víčka vedle sebe tak, aby se děti střídaly. Při skládání mozaiky nesměly mezi sebou mluvit a domlouvat se na tvaru nebo motivu. Aby o skládání musely více přemýšlet, tak nesměly vedle sebe pokládat víčka stejné barvy. Když děti dokončily zadaný úkol, zeptala jsem se jich, jak se jim pracovalo, když nesměly mluvit. Většinou se shodly na tom, že měly určitou představu o tom, co chtějí poskládat, ale kamarád nebo kamarádka jim to překazil(a), protože do prostoru dal(a) víčka svojí barvy.

Děti rozebraly mozaiku a následoval další úkol, který spočíval v tom, že tentokrát ode mne dostaly zadané téma – dům, který mají z víček poskládat. Během práce se mohly tentokrát domlouvat. Dostaly chvilku čas, aby se mohly domluvit na postupu a rozvržení plochy. Ukázali se průbojnější jedinci, kteří převzali iniciativu a provedení zadaného úkolu řídili a vyzívali ty méně průbojné, kam mají své víčko umístit. Přestože ve skupince plnění úkolu řídili dva jedinci, všichni brali výsledek jako společné dílo.

Opět když byly děti s prací hotové, zeptala jsem se jich, jak se jim pracovalo a který úkol byl pro ně lepší a proč.

5.2.2. Hodnocení

Předmětem mého hodnocení v tomto projektu byla schopnost rozpoznávat a pojmenovat barvy, propracovanost, využití netradičního materiálu při výtvarné činnosti a schopnost spolupráce během společného tvoření mozaiky.

S pojmenováváním barev děti neměly problémy. Obě mozaiky splňují požadavky. Mozaika znázorňující dům je v prostoru dobře rozvržená. Dům je propracovaný, má okno i dveře. Navíc děti poskládaly ze zbylých víček panáčka. Vhodně zvolily i barvu jednotlivých částí domu – červená střecha, bílá omítka, zelený trávník. Děti si daly také velmi záležet, aby byla víčka hezky vyrovnaná v řádcích a domeček nebyl křivý.

5.2.3. Reflexe

Nejtěžší na tomto projektu bylo vysvětlit dětem, co znamená pojem mozaika, se kterým se pravděpodobně dosud nesetkaly. Využila jsem toho a ptala se nejprve dětí, co by to mohlo znamenat. Padly takové názory, že by se mohlo jednat např. o jídlo nebo nějakou hru. Děti pak spíše opakovaly, co řekl někdo před nimi.

Jak jsem již uváděla dříve, děti neznaly rozdělení barev na teplé a studené. Bylo docela obtížné je s tímto seznámit. I když jsem se barvy snažila k něčemu přirovnávat, tak na některé děti určitá barva působila teple a na ostatní zase studeně. Nakonec jsme se ale shodli.

Další obtíž spatřuji v tom, že děti nejsou zvyklé spolupracovat a spolupodílet se na vytváření nějakého díla. Při skládání víček spíše každé z dětí skládalo svou vlastní mozaiku, než aby tvořily dohromady. Proto v první mozaice, kterou děti skládaly, vznikaly volné prostory, musela jsem je tedy hlídat, aby na sebe víčka navazovala a dotýkala se.

Myslím si, že reinterpretace mozaiky pomocí víček z plastových lahví, dětem spíše připomínala hru, protože výtvarné tvoření mají těsně spojené s malováním štětcem, fixami nebo pastelkami. V tomto doufám, že dětem pomohly první dva výtvarné projekty, aby si uvědomily, že se dá výtvarně tvořit pomocí celé řady netradičních materiálů.

5.3. Vesnice Josefa Lady

Dalším umělcem, tentokrát českým, kterého jsem vybrala pro reinterpretaci, je Josef Lada. Tento malíř, ilustrátor a spisovatel se asi nejvíce proslavil svou tvorbou pro děti. Mezi jeho nejslavnější literární díla patří Kocour Mikeš, O chytré kmotře lišce nebo Bubáci a hastrmani. Na svých obrazech často zachycoval výjevy ze života na vesnici ve všech ročních obdobích. Častým motivem Ladových obrazů je jeho rodná vesnice Hrusice s kostelem na kopci. Z toho je zřejmé, že měl k rodné vesnici pozitivní vztah a zažil zde spokojené dětství, ke kterému se vracel ve svých vzpomínkách i v dospělosti.

Výběr tohoto autora souvisel především s tím, že jsem chtěla dětem představit někoho, s jehož díly se mohly ve svém životě už setkat. Snažila jsem se zohlednit také skutečnost, že děti žijí a chodí do školky na vesnici.

Úkol

Verbální interpretace a vizuální reinterpretace obrázku J. Lady

Motivace

Tento projekt jsme začali netradičně procházkou po vesnici Lásenice, kde se nachází školka. Děti jsem požádala, aby si pečlivě prohlížely své okolí a snažily se zapamatovat co nejvíc, protože se o tom, co viděly a co je zaujalo, budeme později bavit a také to budou potřebovat k výtvarnému tvoření.

Po návratu do školky se děti usadily na koberec a představila jsem jim dílo Josefa Lady. „*Už jste někdy slyšely jméno Josef Lada?*“ zeptala jsem se. Nikdo nevěděl. Pak jsem se zeptala, jestli někdy slyšely o kocourovi Mikešovi. Většina dětí znala pohádky o Mikešovi. Když jsem dětem napověděla několik dalších názvů pohádek, které J. Lada napsal a ilustroval. Předpokládala jsem, že tento umělec bude pro děti alespoň trochu známý, protože se s jeho obrázky mohly setkat v knížkách a večerníčcích. Nejdříve byly děti nejisté. Ty, co si nakonec vzpomněli, jsem požádala, aby těm, kteří pohádky neznali, řekly, o co se jedná. Dokonce jsme v knihovničce školky našli jednu knížku od J. Lady – *O chytré kmotře lišce*.

Výtvarně technické informace

Použitá technika: kresba

Materiální didaktické prostředky:

- Reprodukce díla J. Lady
- čtvrtky formátu A4
- voskovky, fixy

Dílčí cíle aktivity:

- Seznámit děti s tvorbou J. Lady
- Vlastními slovy vyjádřit, co je namalované na obraze (verbální interpretace díla)
- Vyjádřit vlastními slovy, proč J. Lada tak často maloval svou rodnou vesnici
- Pozorně si prohlédnout obraz a vyjádřit se k ději a postavám, které jsou na něm zobrazené
- Vyjádřit souvislost mezi vesnicí, která je zachycená na obraze a vesnicí, kde děti žijí, tzn. Lásenicí
- Rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)
- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, mluvní projev, vyjadřovací schopnosti)
- Vizualně reinterpetovat obraz J. Lady

Počet dětí: 8

Pohlaví: 4 dívky a 4 chlapci

Časová dotace: 120 minut + příprava

5.3.1. Průběh činnosti

a) Verbální interpretace díla J. Lady

Děti měly za úkol nejdříve obraz obecně popsat, pak jsem se ptala na konkrétné detaily. Např. „*Co se na obraze děje? Kdo jsou lidé na obraze? Kolik jich je? Jaké mají pocity? Co mají oblečené? Jakou roční dobu obraz zachycuje?*“

Následně jsme rozebírali, co děti viděly během procházky po své vesnici. Chtěla jsem, aby si vzpomněly na co nejvíce detailů a zajímavých věcí. Proto jsem je požádala, aby si pohodlně sedly, zavřely oči a v duchu si představovaly, co nebo koho cestou viděly, jaké zvuky slyšely atd. Děti vyjmenovaly dostatek informací, čímž mě přesvědčily, že dávaly skutečně během procházky dobrý pozor a tak jsem jim opět ukázala reprodukci obrázku J. Lady, který zachycuje skupinku hrajících si dětí na návsi v zimě.

Dalším úkolem pro děti bylo porovnat vesnici z obrázku a vesnici, kde žijí. Vyjmenovaly řadu podobností např. v obou vesnicích je kostel na kopci, rybník, staré domy, hrající si děti atd. Správně našly i odlišnosti – v jejich vesnici není hřbitov a stojí zde jiné domy.

b) Vizuální interpretace díla J. Lady

Po tomto úkolu následovala reinterpetace vesnici. Děti měly výtvarně (voskovkami) vyjádřit vesnici, kde žijí. Některé děti nakreslily svůj dům, kde žijí s rodiči, jiné hřiště, kam si chodí hrát, rybník nebo celkový pohled na vesnici.

Když měly všechny děti svůj obrázek hotový, společně jsme si práce prohlédli a děti popsaly, co nakreslily. Jako u předchozích dvou projektů, jsme končili reflexí výtvarné činnosti.

5.3.2. Hodnocení

V tomto projektu jsem se zaměřovala na hodnocení originality, kompozice a propracovanosti. Hlavním motivem všech obrázků byl dům nebo kostel zobrazený jako klasické schéma, tj. čtverec s trojúhelníkovou červenou střechou. Během procházky, která byla pro tento projekt důležitou motivací i zdrojem pro výtvarnou tvorbu, mohly děti načerpat mnoho inspirace k tomu, co nakreslí. Je škoda, že žádné

z dětí si nenašlo jiný námět svého obrázku než dům. Použité prvky v obrázcích odpovídaly způsobu vyjadřování dětí v předškolním věku. Kromě zmíněného domu děti často kreslily stromy, sluníčko, mráčky, lidi a zvířata. Nejvíce mne zaujala práce jedné z dívek, která na stromě nakreslila jablka navzdory tomu, že se procházka uskutečnila v zimě a žádná jablka na stromě být nemohla. Když jsem se jí ptala na důvod, odpověděla, že se jí to takhle líbí.

5.3.3. Reflexe

Tentokrát děti pracovaly s výtvarnými pomůckami, tj. voskovkami a fixami, na které jsou zvyklé. Znalý jejich vlastností, a proto při tvorbě byly jistější. Vliv na to také měla skutečnost, že běžně kreslí obrázky s podobným tématem.

Tento projekt děti přiměl pozorovat své okolí a využívat své postřehy tam, kde budou potřebovat. Během reflexe se děti svěřily, že si všimly řady věcí, které si před tím neuvědomovaly nebo o nich nevěděly. A toto považuji za jeden z hlavních přínosů tohoto projektu.

5.4. Portrét od Giuseppa Arcimbolda

Posledním umělcem pro interpretaci byl známý italský malíř Giuseppe Arcimboldo a jeho zpodobnění Rudolfa II. Arcimboldo vynikal svou fantazií. Ve své rodné Itálii sice jeho tvorba nevzbudila velké nadšení, ale udělal ohromný dojem na římského císaře Rudolfa II., který si liboval v nejrůznějších zajímavostech. Na pražském císařském dvoře dostala Arcimboldova tvořivost volnou ruku a malíř tak vytvořil císařovu podobiznu – portrét komponovaný z drobnějších předmětů, často květin, ovoce, či zeleniny. Díky způsobu ztvárňování svých děl se stal Arcimboldo předchůdcem surrealismu. Tento obraz díky svojí nevědnosti patří mezi nejznámější obrazy světa.¹⁷¹

¹⁷¹ Kouba, L. *TOP 10 Nejvýznamnější malby světa* [online].

Díla tohoto umělce v sobě obecně spojují estetické působení s promyšlenou kompozicí a vtípem. Právě to byl můj hlavní důvod k volbě tohoto umělce pro interpretaci jeho díla. Tvorba něčeho podobného děti může zaujmout a bavit.

Úkol

Verbální interpretace a vizuální reinterpetace díla G. Arcimbolda

Motivace

Jako u předchozích projektů, i u tohoto jsem začínala tím, že jsem děti seznámila s tímto umělcem. Děti zaujal hned svým jménem, které jim připadalo legrační. Dále jsem jim představila výtvarnou techniku, kterou budou později tvořit. Postupovala jsem stejně jako v případě mozaiky. Děti jsem se např. zeptala: „*Už jste někdy slyšely slovo koláž? Kde jste se s ním setkaly? Co by toto slovo mohlo znamenat?*“ Dětem jsem pak vysvětlila, v čem tato technika spočívá. Brzy pochopily, že se nejedná o nic nového a postup koláže je jim známý.

Výtvarně technické informace

Použitá technika: koláž

Dílčí cíle aktivity

- Seznámit děti s tvorbou Giuseppe Arcimbolda
- Vlastními slovy vyjádřit, co je na malované na obraze (verbální interpretace díla)
- Vysvětlit co znamená slovo portrét
- Pozorně si prohlédnout obraz a popsat z jakých komponentů je vytvořený
- Zopakovat si názvy jednotlivých částí obličeje
- Rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)
- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, mluvní projev, vyjadřovací schopnosti)
- Vizuálně reinterpetovat obraz Giuseppe Arcimbolda formou koláže

Materiální didaktické prostředky

- Reprodukce díla Giuseppe Arcimbolda

- čtvrtky formátu A4
- reklamní letáky, barevné papíry a časopisy na vystřihování
- pastelky, fixy
- nůžky, lepidlo

Počet dětí: 7

Pohlaví: 4 dívky a 3 chlapci

Časová dotace: 80 minut + příprava

5.4.1. Průběh činnosti

a) Verbální interpretace díla G. Arcimbolda

Reprodukcí portrétu Rudolfa II. jsem dětem nejdříve ukázala z větší vzdálenosti, aby ho vnímaly jako celek a nemohly si všimnout detailů, tj. z čeho je složený. Poté jsem jim reprodukcí ukázala z blízka a nechala kolovat, aby si portrét mohly co nejlépe prohlédnout a zjistit, co je na něm netradičního. Všechny děti si všimly, že celý portrét je sestavený z různých druhů ovoce, zeleniny a květin. Mé otázky směřované na děti se týkaly především použitých prvků v obraze, působnosti obrazu na pozorovatele a jeho námětu.

Požádala jsem děti, aby si sedly do kruhu a důkladně si prohlédly obličej svého kamaráda a pojmenovaly jednotlivé jeho části – oči, nos, ústa, ... Dále děti dostaly úkol porovnat svoje tváře. Např. Tereška má modré oči, malý nos a dlouhé blondřaté vlasy až do poloviny zad. Anička má oproti ní vlasy hnědé, krátké a i oči má hnědé. Cílem této aktivity bylo uvědomit si, že každá tvář je jiná, něčím jedinečná a jednotlivé prvky tvoří její podobu.

b) Vizuální interpretace díla G. Arcimbolda

Námětem koláže, kterou měly děti vytvořit, byla tvář nějakého dětem známého člověka např. jejich kamaráda, rodičů nebo sourozenců. Koláž měla být vytvořena a sestavena z nastříhaných a natrhaných kousků papíru a nalepena

na čtvrtku. Pokud děti chtěly, mohly při práci také používat pastelky a fixy a dokreslovat různé části.

I když původní dílo G. Arcimbolda je olejomalba a v podmínkách školky by tuto techniku mohly zastoupit tempery, rozhodla jsem se pro techniku koláže, která oproti malbě může dětem poskytnout více prostotu pro uplatnění fantazie a tvořivosti.

Děti tentokrát seděly u stolu, aby se jim lépe pracovalo. K dispozici měly papíry, letáky, pastelky a ostatní pomůcky. V reklamních letáčích hledaly jednotlivé komponenty, které jim připomínaly určité části obličeje. Když nebyly spokojené a nenašly to, co hledaly, vzájemně si pomáhaly a půjčovaly si letáky. Do tvoření jsem se snažila minimálně zasahovat, pouze jsem povzbuzovala nebo pomohla občas něco vystříhnout.

Když měly všechny děti hotovo. Společně jsme si povídaly o tom, co vytvořily. Měly například sdělit ostatním, kdo je na portrétu, z čeho je poskládaný, která jeho část byla nejsložitější vytvořit, která jeho část se jim nejvíce vydařila a která ne apod.

5.4.2. Hodnocení

V tomto případě jsem hodnotila originalitu, kreativitu a působivost na vnímatele. Všechny děti zadaný úkol splnily. Na výtvorech děti prokázaly svou kreativitu a fantazii. Místo nosu děti používaly například vystřižený salám, koště nebo láhev. Oči často nahrazovaly vystřiženými kousky barevného papíru. Ústa znázorňoval např. rohlík, některé děti je domalovaly. Nejvíce se Arcimboldovu stylu přiblížila jedna dívka, která vytvořila portrét svého tatínka, který má vlasy vytvořené z různých druhů ovoce a zeleniny. Ze všech prací mě nejvíce zaujalo dílo chlapce, který jako jediný ze skupiny, vytvořil koláž celé postavy ne pouze hlavy. Na spodní část navíc přilepil obrázek zvířat. Mezi nejpovedenější koláže určitě patří portrét maminky jedné z dívek. Její autorka z barevného papíru vystříhla obličej a krk, zbylé části obličeje vystříhala z reklamního letáku. Jednotlivé části na sebe dobře navazují a celek působí velmi zdařile.

5.4.3. Reflexe

S přihlédnutím k ostatním projektům, tento hodnotím jako nejvydařenější. Verbální interpretace pro ně byla přínosná tím, že jsme si vysvětlili, co znamená slovo portrét a že se seznámily s novou výtvarnou technikou, jejíž postup znaly, ale nevěděly, že se jí takto říká.

Vizuální interpretace v sobě spojovala činnosti, které děti samy od sebe rády dělají, tzn. rády kreslí, stříhají a lepí. Tvoří tedy technikou koláže a ani si to neuvědomují. Vytváření portrétů šlo dětem dobře a bylo vidět, že je to baví. Někteří používaly spíše pastelky a jen občas něco dolepily, jiní naopak používali pouze nastříhané a natrhané papíry a nic nedokreslovali. Portréty, které vytvářela děvčata, byly propracovanější a více promyšlené. Chlapci používali větší kousky papíru, aby překryli větší plochu. Každý portrét byl jiný a něčím zvláštní. Bylo zajímavé pozorovat, čím děti nahrazovaly jednotlivé části obličeje. Projevoval se zde způsob uvažování, který je příznačný pro předškolní děti.

Vzhledem k tomu, že letáků bylo tak akorát, nemohly se děti „opičit“, takže každý musel použít místo jednotlivých částí obličeje něco jiného.

Během závěrečného povídání si děti mohly vzájemně prohlédnout své obrázky a porovnat je.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce měla několik cílů. Prvním cílem bylo seznámit čtenáře s konceptem vizuální gramotnosti a upozornit na její význam a přínos pro současnost. Druhý cíl spočíval v uvedení souvislosti mezi vizuální gramotností a výtvarnou činností. Třetím cílem bylo uvést konkrétní postupy a metody, které pomáhají rozvíjet vizuální gramotnost u dětí v předškolním věku.

Během psaní přibyly ještě dílčí cíle, které bylo nutné také splnit, abych mohla pokračovat dále. Šlo například o doplnění výkladu některých pojmů (obrazy, vizuália apod.), které bezprostředně souvisí s vizuální gramotností a k porozumění problematice jsou potřebné.

Domnívám se, že v teoretické části jsem obsáhla všechny dotčené oblasti, které vyplývaly z tématu diplomové práce, a tím splnila i vytýčené cíle. V praktické části jsem nastínila možnost, jak lze pracovat s dětmi v předškolním věku za účelem rozvoje vizuální gramotnosti tak, aby je činnost bavila a obohatila i další složky jejich osobnosti.

Diplomová práce byla koncipována do pěti kapitol. Čtyři z nich byly teoretické (první kapitola byla zaměřena na celkový vývoj dítěte v předškolním věku a důležitou roli dětské kresby v tomto období, druhá kapitola pojednávala o vizuální gramotnosti, třetí o výtvarné činnosti, čtvrtá se zabývala artefaktikou a verbální a vizuální interpretací výtvarného umění, která může být prostředkem pro rozvoj vizuální gramotnosti v předškolním věku). Pátá kapitola představila čtyři výtvarné projekty, které vycházely z teoretických poznatků uvedených v předchozích kapitolách. Projekty byly zaměřeny na interpretaci konkrétních uměleckých prací známých umělců.

Výsledkem této práce je zjištění, že schopnosti spojené s vizuální gramotností (např. schopnost vyznat se v mapách a společensky využívaných symbolech, schopnost kritického myšlení, pochopení významu obrazů, interpretace vizuálních dějů v našem okolí, používání vizuální komunikace, kritická analýza jevů) jsou pro člověka větší nutností než třeba před sto lety.

Ze zjištěných informací jasně vyplývá, že vizuálně gramotný člověk může být úspěšnější ve škole a mít větší cenu na trhu práce. Je to bezesporu spojené se

současným trendem, kdy narůstá vliv technologií a médií, které působí především na naše vizuální vnímání. Domnívám se proto, že je vhodné, podporovat rozvoj vizuální gramotnosti u dětí už v předškolním věku, aby si byly vědomé skutečnosti, že moderní technologie jsou dobrý sluha, ale špatný pán. A tou nejjednodušší a nejpřirozenější cestou je výtvarná činnost, která je pro děti v předškolním věku tak typická.

Závěrem bych ráda dodala, že problematika „gramotnosti“ a jejich možností rozvoje, nejen té vizuální, ale i dalších, o kterých jsem se v mé práci zmiňovala, je velmi zajímavé a rozsáhlé téma. Existuje mnoho cest, jak toto téma dále rozvíjet a zpracovávat. Tato práce by mohla být inspirací pro další studenty, které toto téma zaujalo, a chtěli by psát o něčem podobném. Především je ale pro ty, kteří se chtějí o vizuální gramotnosti něco dozvědět. Práce může být užitečná a podnětná pro praxi pedagogů, ale i pro rodiče dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné publikace

BARTHES, R. *Kritika a pravda*, Praha: Dauphin, 1997 ISBN 80-86019-53-5.

BERGER, J. *Ways of seeing*, London: Penguin Books Ltd, 1995, ISBN 9780140135152.

BLEED, R. *Visual Literacy in Higher Education. Educase Learning Initiative*, Tempe: Maricopa Community Colleges, 2005

BURT, C. *Mental and scholastic tests*, Charleston: BiblioBazaar, 2015. ISBN 1298901103

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-7323-016-X.

DROPOVÁ, G., VALACHOVÁ, D. *Výtvarné umenie v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-530-9.

DUNCUM, P. *Visual culture isn't just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 3.

ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and Crisis*. London, Faber and Faber, 1968, ISBN neuvedeno.

FILIPOVÁ, M; RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Masarykova univerzita, Barrister&Principal, 2008. ISBN 978-80-87029-26-8

FISCHER, E. *O nezbytnosti umění*. Praha: Orbis, 1962. ISBN neuvedeno.

FLOOD, J. HEATH, S. B.LAPP, D. *Thoughts on Visual Literacy*. In: Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts. New York: Taylor and Francis Group, 2008. ISBN 0-8058-5379-0.

FULKOVÁ, M. *Když se řekne... vizuální gramotnost*. In *Výtvarná výchova*, 2002, 42, 4. ISSN 1210-3691.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GERO, Š. *Recepcia a interpretácia výtvarného diela. (Z histórie a súčasnosti)*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1992. ISBN neuvedeno.

GERO, Š. TROPP, S. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Bela, 2000 ISBN 80-8055-426-9.

GERŽOVÁ, J., HRUBANIČOVÁ, I. *Klíčové termíny výtvarného genia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1998. ISBN 80-88675-55-3.

HLAVSA, J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN 14-464-81.

HORÁČEK, R. ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4722-8.

KARBUSICKÁ, L. *Výtvarná výchova a dítě*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. ISBN 59-118-79.

KRAUS, J. *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž: studentské vydání]*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1415-3.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MIŠURCOVÁ, V. a SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

Péče o obraznost: sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově: [symposium České sekce INSEA: Praha, 2006. [Praha: Česká sekce INSEA], 2008. 154 s. ISBN 978-80-904268-0-1.

PETRÁŇ, T. *Ecce homo: (esej o vizuální antropologii)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2011, ISBN 978-80-7395-341-6.

PIAGET, J. INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-146-0.

PŘIKRYLOVÁ, K, ed. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017.

RANEY, K. *Visual literacy and the Art Curriculum*. Journal of Art and Design Education. Vol. 18. 1999. No. 1

READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.

ROCHOVSKÁ, I; KRUPOVÁ, D. *Umělci v mateřské škole*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, I. Díl, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Portál. 2007 ISBN 978-80-2620-876-1.

SPOUSTA, V. *Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v ekologii*. In Pedagogická orientace 2008, r. 18, č. 3.

SPOUSTA, V. *Proč rozvíjet vizuální gramotnost?* In Metody tvořivého učitele – Pedagogická orientace č. 3, 2001.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4073-6.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.

STURKEN, M. CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.

ŠERÝ, L. *Laserová romance 3*, Praha: Agrite/Fra, 2009. ISBN 978-80-86603-07-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. *Vizuální kultura a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT, 2004. ISBN 978-90-9684-411-1.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*, Praha: SPN, 1978. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*, Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-599-7

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4.

VASQUEZ, J. A. *Developing Visual Literacy in Science, K-8*, Arlington: NSTA Press. 2010. ISBN 9781936137589

ZHOŘ, I. *Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností*. Estetická výchova, 1991/1992, č. 4.

Elektronické zdroje

21st Century Skills Report, 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. EnGauge [online], 2003. Cit. [23. 12. 2018]. Dostupné z: <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

ANDERSON, T. *Roots, reasons, and structure: framing Visual Culture Art Education* [online]. Cit. [23. 12. 2018]. Dostupné z: http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/579_5-44.pdf

Antoni Gaudí. In Wikipedia [online]. Cit. [15. 2. 2019]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Antoni_Gaud%C3%AD

Antoni Gaudí. Detail mozaiky na Paláci Katalánia [online]. Cit. [5. 3. 2019]. Dostupné z: <https://pl.depositphotos.com/64012301/stock-photo-mosaic-pattern-by-gaudi.html>

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [online], Cit. [15. 3. 2019]. 2013. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22

BAMFORD, A. *The Visual Literacy White Paper*. [online]. Adobe Systems Incorporated, 2003. Cit. [4. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>

BRIGGS, S. *Why Visual Literacy Is More Important Than Ever & 5 Ways to Cultivate It* [online]. Cit. [30. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/why-visual-literacy-is-more-important-than-ever-10-ways-to-cultivate-it/>

Giesepe Arcimboldo - *Rudolf II. jako bůh Vertumnus* [online]. In Wikipedia. Cit. [5. 3. 2019]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vertumnus_%C3%A5rstidernas_gud_m%C3%A5lad_av_Giuseppe_Arcimboldo_1591_-_Skoklosters_slott_-_91503.tiff

Josef Lada - Zima na splavu 1943 [online]. Cit. [5. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceske-tradice.cz/katalog/zbozi/na-doma-a->

ven/papirnictvi/pohlednice/vanocni _541/lada-josef_221/produkt/pohlednice-josef-lada-zima-na-splavu-1943

KOHOUTEK, Rudolf. *ABZ slovních cizích slov* [online]. Cit. [15. 12. 2018]. Dostupné z: <http://slovník-cizichslov.abz.cz/web.php/slovo/vizualni-gramotnost>

KOUBA, L. *TOP 10 Nejvýznamnější malby světa* [online]. Cit. [1. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.top10list.cz/top-10-nejvyznamnejsi-malby-sveta/2/>

LASOTOVÁ, D. *Zaplavení obrazy* [online], Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. Cit. [23. 12. 2018]. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/synergie/dok/workshopy/zaplaveni_obrazy.pdf

Michael Grab: dokonalá rovnováha [online]. Cit. [15. 2. 2019]. Dostupné z [www](http://www.inspirativni.cz/magazin/michael-grab-dokonala-rovnovaha): <http://www.inspirativni.cz/magazin/michael-grab-dokonala-rovnovaha>

RONOVSKÁ, A. *Klasická a nová média ve vizuální a umělecké výchově na technických školách*. Kultura, umění a výchova, 2(2) [online], Cit. [11. 3. 2019]. ISSN 2336-1824. 2014. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=47

ŠIMŮNEK, M. *Několik námětů pro rozvoj vizuální gramotnosti* [online]. Cit. [30. 12. 2018]. Dostupné z: http://www.academia.edu/2942501/N%C4%9Bkolik_n%C3%A1m%C4%9Bt%C5%AF_pro_rozv%C3%ADjen%C3%AD_vizu%C3%A1ln%C3%AD_gramotnosti_Several_Suggestions_for_Developing_the_Visual_Literacy

VANČÁT, J. *Jak se proměňuje obsah výtvarné výchovy v důsledku uplatnění nových médií a jak je možné využívat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce VV*. Metodický portál: Články [online]. 2006, Cit. [4. 1. 2019]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/>, ISSN 1802-4785.

Visual Literacy [online]. Cit. [1. 1. 2019]. Dostupné z: <http://envil.eu/>

VONDROVÁ, P. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online]. Cit. [1. 1. 2019]. 2005. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html/>

YENAWINE, Philip. *Thoughts on Visual Literacy*. In: *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* [online]. Cit. [15. 12. 2018]. New York: Macmillan Library Reference, 1997. Dostupné z: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|----------------|---|
| Příloha I. | Reprodukce fotografie M. Graba |
| Příloha II. | Reprodukce fotografie M. Graba |
| Příloha III. | Reprodukce fotografie M. Graba |
| Příloha IV. | Fotografie „ <i>Pes</i> “ |
| Příloha V. | Fotografie „ <i>Panáček</i> “ |
| Příloha VI. | Fotografie „ <i>Most</i> “ |
| Příloha VII. | Fotografie „ <i>Dva sněhuláci</i> “ |
| Příloha VIII. | Reprodukce fotografie mozaiky A. Gaudího |
| Příloha IX. | Fotografie Mozaika |
| Příloha X. | Fotografie Mozaika „ <i>Domeček</i> “ |
| Příloha XI. | Reprodukce obrázku J. Lady |
| Příloha XII. | Fotografie „ <i>Vesnice I.</i> “ |
| Příloha XIII. | Fotografie „ <i>Vesnice II.</i> “ |
| Příloha XIV. | Fotografie „ <i>Vesnice III.</i> “ |
| Příloha XV. | Fotografie „ <i>Vesnice IV.</i> “ |
| Příloha XVI. | Reprodukce obrazu Giuseppe Arcimboldo: <i>Rudolf II. jako bůh Vertumnus</i> |
| Příloha XVII. | Fotografie Koláž I. |
| Příloha XVIII. | Fotografie Koláž II. |
| Příloha XIX. | Fotografie Koláž III. |
| Příloha XX. | Fotografie Koláž IV. |

PŘÍLOHY



Příloha I. Reprodukce fotografie *M. Graba*



Příloha II. Reprodukce fotografie *M. Graba*



Příloha III. Reprodukce fotografie *M. Graba*



Příloha IV. Fotografie „*Pes*“



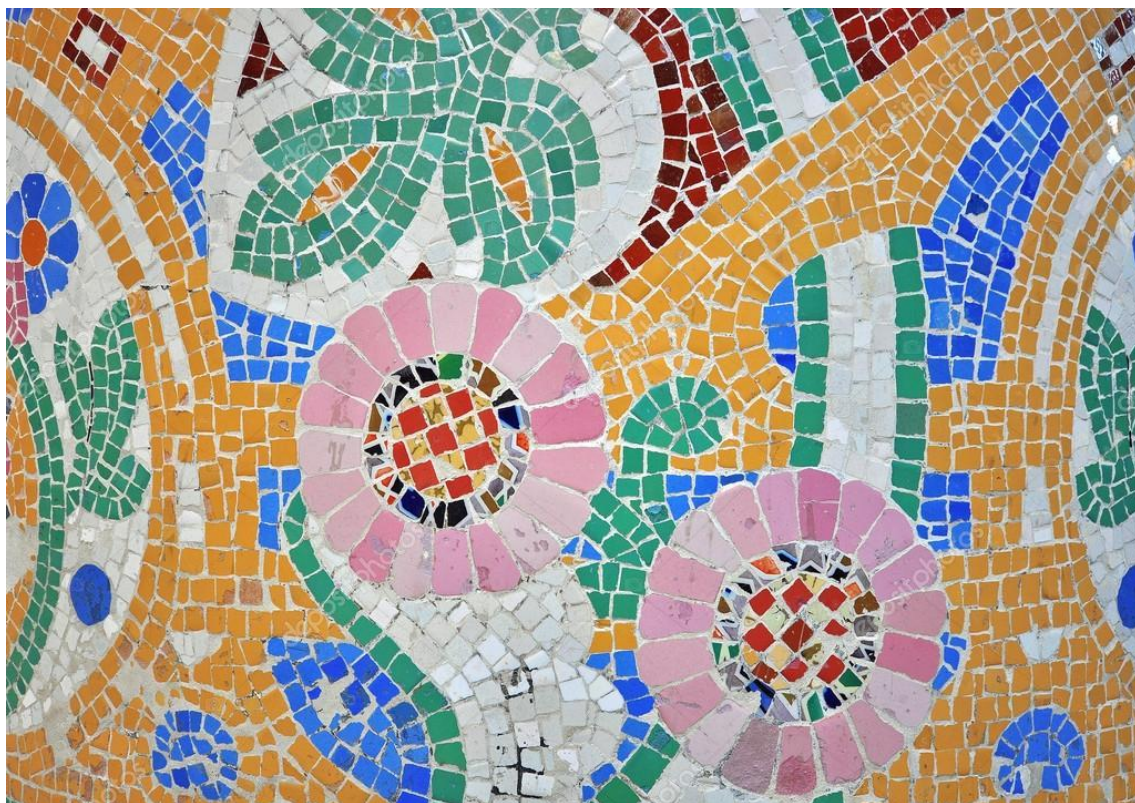
Příloha V. Fotografie „Panáček“



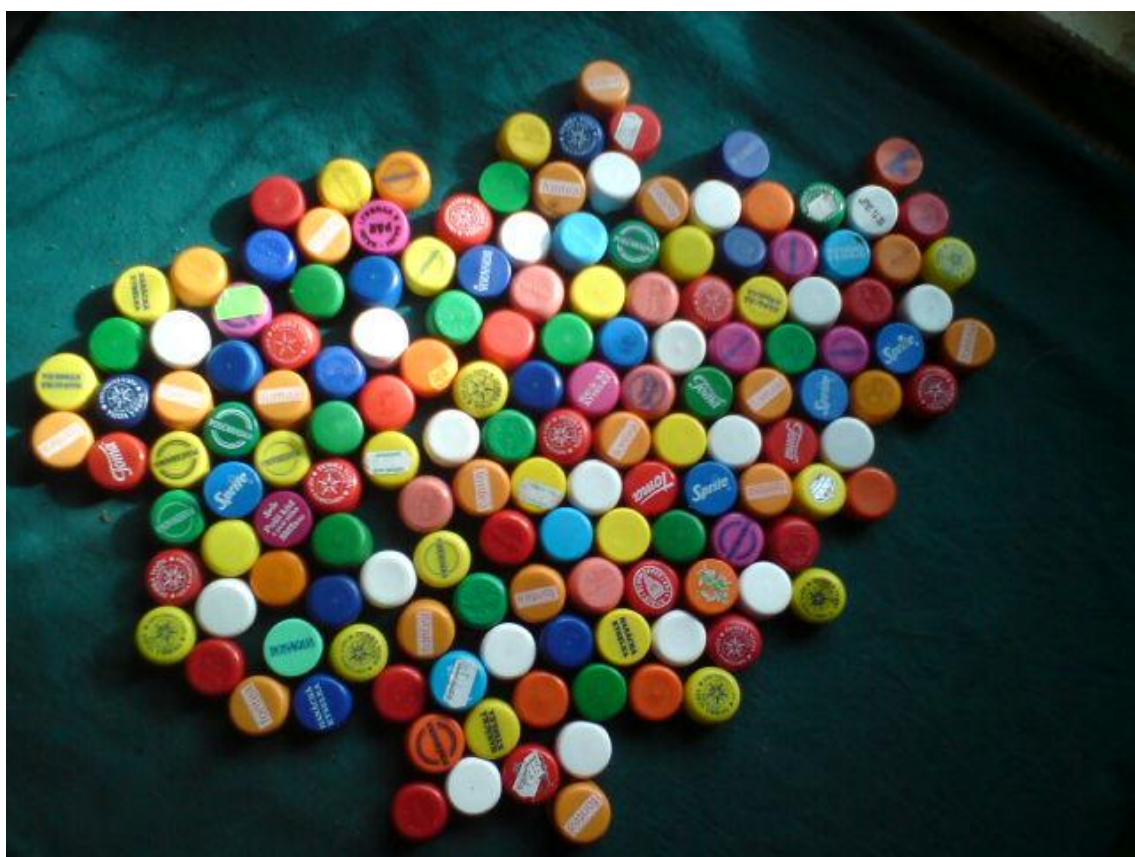
Příloha VI. Fotografie „Most“



Příloha VII. Fotografie „Dva sněhuláci“



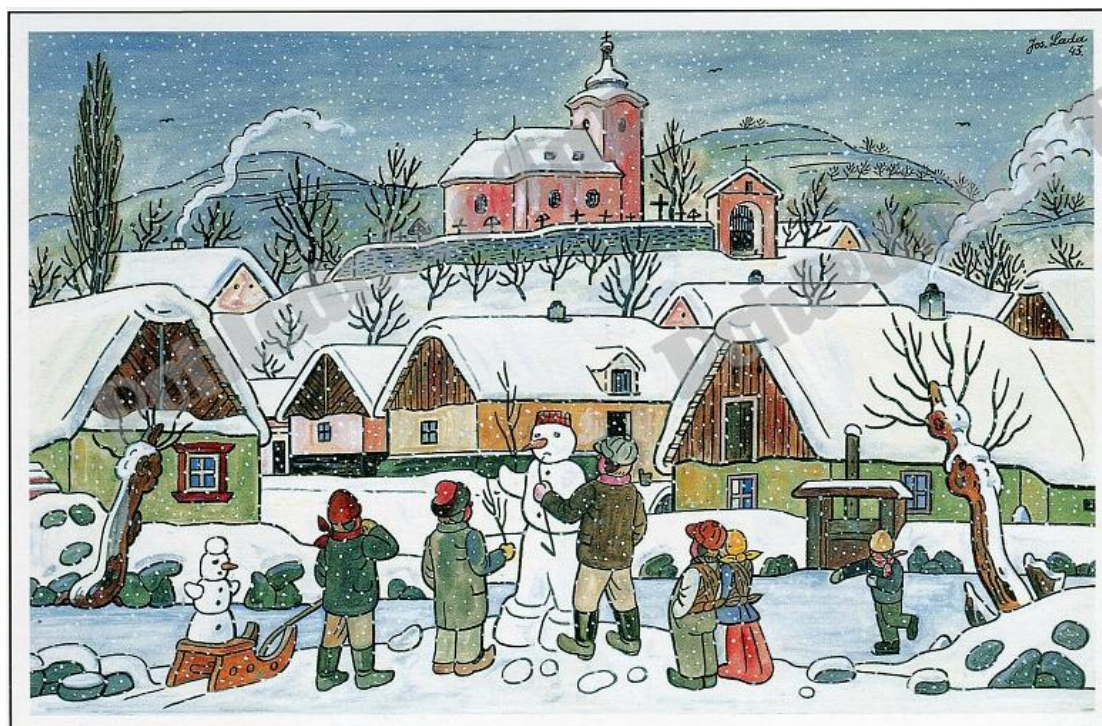
Příloha VIII. Reprodukce fotografie mozaiky A. Gaudího



Příloha IX. Fotografie *Mozaika*



Příloha X. Fotografie Mozaika „Domeček“



Příloha XI. Reprodukce obrázku J. Lady



Příloha XII. Fotografie „Vesnice I.“



Příloha XIII. Fotografie „Vesnice II.“



Příloha XIV. Fotografie „Vesnice III.“



Příloha XV. Fotografie „Vesnice IV.“



Příloha XVI. Reprodukce obrazu Giuseppe Arcimboldo: *Rudolf II. jako bůh Vertumnus*



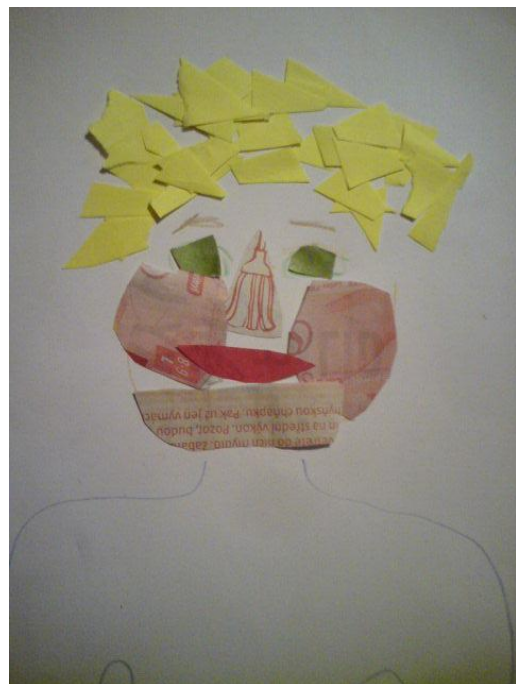
Příloha XVII. Fotografie koláže I.



Příloha XVIII. Fotografie Koláž II.



Příloha XIX. Fotografie Koláž III.



Příloha XX. Fotografie Koláž IV.

ABSTRAKT

LINHARTOVÁ, K. *Rozvoj vizuální gramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Klíčová slova: vizuální gramotnost, gramotnost, předškolní věk, výtvarná činnost, dětská kresba, hra, vizuální vnímání, výtvarné umění, vizuální a verbální interpretace

Moje práce se zabývá rozvojem vizuální gramotnosti v předškolním věku prostřednictvím výtvarné činnosti.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou část.

První kapitola se zaměřuje na předškolní věk dětí, jejich tělesný a duševní vývoj, vývoj základních schopností a dovedností, socializaci a hru. Druhá kapitola je zaměřená na koncept vizuální gramotnosti. Třetí kapitola se zabývá výtvarnou činností z hlediska jejího přínosu pro osobnost člověka. Čtvrtá kapitola popisuje, jak rozvíjet vizuální gramotnost v praxi prostřednictvím verbální a vizuální interpretace výtvarného umění.

V praktické části diplomové práce popisuji čtyři výtvarné projekty, které jsem s dětmi uskutečnila v Materské školce. U každé aktivity je uvedeno zadání, průběh činnosti, materiál, výchovný cíl a závěrečné hodnocení.

Výsledkem práce je zjištění, že rozvoj vizuální gramotnosti je pro člověka žijícího v 21. století důležitý. Výtvarná činnost představuje možnost, jak vizuální gramotnost rozvíjet.

ABSTRACT

Development of visual literacy in preschool age children through art activities

Key words: visual literacy, literacy, preschool age, art activity, children's drawing, play, visual perception, visual art, visual and verbal interpretations

My work deals with the development of visual literacy in pre-school age through art activities.

The thesis is divided into two parts: theoretical and practical.

The first chapter focuses on the pre-school age of children, their physical and mental development, the development of basic skills and skills, socialization and play. The second chapter focuses on the concept of visual literacy. The third chapter deals with the artistic activity in terms of its contribution to the personality of man. The fourth chapter describes how to develop visual literacy in practice through verbal and visual interpretation of visual arts.

In the practical part of the diploma thesis I describe four art projects that I made with the children in the kindergarten. For each activity, the assignment, course of project, material, educational target, and final evaluation are given.

The result of the thesis is the finding that the development of visual literacy is important for a person living in the 21st century. Visual art is a possibility how to develop visual literacy.