

Práce učitele s ilustrací u začínajícího čtenáře

Bortelová Karolína

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Karolína Bortelová**
Osobní číslo: **H20824**
Studijní program: **M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Práce učitele s ilustrací u začínajícího čtenáře**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na učitelovu práci s ilustrací na 1. stupni základní školy.
Vymezení funkce ilustrace v edukačním procesu.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve student's learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Elfmarková, D. (2019). Výtvarné zpracování učebnic počátečního čtení. *Výtvarná výchova*, 59(3–4), 6–20.
- Práger, L., Řeřicha, V. (2020). Temptations of Didactic Illustration. *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 7(1), 12–20.
- Reissner, M. (2015). *Ilustrace. Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Moravské zemské muzeum.
- Trahorsch, P. (2022). *Vizuálne v učebnicích geografie a vliv na dětská pojetí*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá využíváním ilustrace učiteli při práci se začínajícími čtenáři. Teoretická část se věnuje ilustraci v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu, jejím funkcím a možnostem využití při rozvoji čtenářských dovedností. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé pracují s ilustrací při rozvoji počátečního čtení, jaké funkce ilustrace v edukaci plní a jaké faktory ovlivňují způsob jejího využití z pohledu učitelů. Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s deseti učiteli 1. až 3. ročníků základní školy. Výsledky ukazují, že učitelé přistupují k ilustraci v edukaci pozitivně. Využívají ji nejen v počátcích čtení, ale také při podpoře hlubšího porozumění textu. Zároveň reflektují řadu přínosů práce s ilustrací i faktory, které je třeba zohlednit při plánování a realizaci výuky. Závěr práce se věnuje diskusi nad výzkumnými zjištěními a limitům výzkumu.

Klíčová slova: ilustrace, funkce ilustrace v edukačním procesu, čtenářská gramotnost, počáteční čtení, vizuální kompetence

ABSTRACT

This thesis examines the use of illustrations by teachers when working with beginning readers. The theoretical part is devoted to the role of illustration within the educational process, its functions, and the possibilities of using it to develop reading skills. The aim of the research was to determine how teachers work with illustrations in developing early reading, what functions illustrations serve in education, and which factors influence the way they are used from the teachers' perspective. The qualitative research was carried out through structured interviews with ten teachers from grades 1 to 3 of primary school. The results show that teachers have a positive approach to using illustrations in education. They use them not only in the early stages of reading but also to support a deeper understanding of the text. At the same time, they reflect on various benefits of working with illustrations and the factors that need to be considered when planning and implementing lessons. The conclusion of the thesis discusses the research findings and the limitations of the study.

Keywords: illustration, function of illustration in the educational process, reading literacy, early reading, visual competence

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila své upřímné poděkování Mgr. Vašíkové Janě, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, podnětné připomínky a trpělivost během celého procesu jejího vzniku.

Chtěla bych poděkovat také učitelkám, které souhlasily s participací na výzkumném šetření, věnovaly mi svůj čas a otevřeně sdílely své zkušenosti.

Velmi si vážím také pomoci a podpory, které se mi dostalo ze strany mé rodiny a blízkého okolí v průběhu práce na mé diplomové práci, ale také po dobu celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SOUČASNÁ PODOBA ILUSTRACE	14
1.1 VÝTVARNÁ PODOBA KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ	15
1.1.1 Výtvarná podoba učebnic.....	16
2 FUNKCE ILUSTRACE V EDUKAČNÍM PROCESU	19
2.1 DIDAKTICKÁ FUNKCE ILUSTRACE.....	20
2.1.1 Funkce a typy vizuálií	21
2.1.2 Kvalita ilustrace ve vztahu k jejímu didaktickému potenciálu	22
2.1.3 Ilustrace v kontextu rozvoje vizuální kompetence.....	23
2.2 VÝCHOVNÁ FUNKCE ILUSTRACE	25
2.2.1 Ilustrace v kontextu rozvoje sociálních dovedností	26
2.2.2 Ilustrace v kontextu rozvoje osobnosti.....	27
3 PRÁCE UČITELE S ILUSTRACÍ.....	29
3.1 ILUSTRACE V KONTEXTU ROZVOJE ČTENÍ.....	29
3.1.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti	30
3.1.2 Ilustrace jako motivační prvek	31
3.1.3 Ilustrace v kontextu předčítání	31
3.1.4 Ilustrace jako prostředek porozumění	32
3.1.5 Metody rozvoje čtení.....	33
3.2 PROCES PRÁCE S ILUSTRACÍ.....	34
3.2.1 Principy práce s ilustrací	35
3.2.2 Výběr ilustrace	36
3.2.3 Interpretace ilustrace	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 METODOLOGIE.....	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.5 SBĚR DAT	47
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	49
5.1 ILUSTRACE VE ŠKOLE: MOST MEZI VIDĚNÝM A POCHOPENÝM	51
5.1.1 Didaktická funkce ilustrace v učitelské praxi	52
5.1.2 Výchovná funkce ilustrace z pohledu učitele.....	53
5.1.3 Rozvoj vizuální kompetence žáků prostřednictvím učitelovy práce s ilustrací	54

5.2	ILUSTRACE: KLÍČ KE DVEŘÍM ČTENÍ.....	55
5.2.1	Ilustrace jako základ pro učitelovu práci.....	55
5.2.2	Ilustrace jako učitelova opora při rozvíjení dovedností čtení.....	56
5.2.3	Využívání ilustrace jako prostředku pro porozumění obsahu textu	57
5.3	TVÁŘ ILUSTRACE: VLIV PODOBY NA UČITELOVU PRÁCI.	58
5.3.1	Preference učitelů při výběru ilustrace	58
5.3.2	Zkušenosti učitelů s ilustracemi použitými v učebnicích.....	60
5.4	ILUSTRACE PO BOKU UČITELE: VÉST NEBO BÝT VEDEN.	61
5.4.1	Role přístupu učitele.....	61
5.4.2	Faktory výuky ovlivňující zařazování práce s ilustrací.....	62
5.4.3	Možnosti zdrojů ilustrace pro práci učitele	63
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	65
7	DISKUSE.....	71
8	LIMITY VÝZKUMU	74
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ	81
	SEZNAM TABULEK.....	82
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem práce učitele s ilustrací u začínajícího čtenáře. Čtenářská gramotnost představuje klíčovou dovednost, která ovlivňuje nejen úspěšnost jedince ve školním prostředí, ale také jeho schopnost kriticky myslet, analyzovat informace a efektivně komunikovat. Rozvoj této dovednosti začíná již v raném věku, kdy se děti seznamují s psaným textem a učí se základům čtení. Proces počátečního čtení je však komplexní a vyžaduje vhodné didaktické přístupy, které podporují porozumění textu a motivují žáky k dalšímu čtení. Jedním z významných nástrojů, které mohou učitelé využít, je ilustrace. Ilustrace hraje v edukačním procesu důležitou roli, zejména při práci se začínajícími čtenáři. Pomáhá dětem lépe porozumět obsahu textu, podporuje jejich vizuální gramotnost a rozvíjí schopnost interpretace obrazových materiálů. Ilustrace může sloužit jako prostředek pro upoutání pozornosti, usnadnění pochopení neznámých pojmů a vytváření asociací mezi vizuální a verbální složkou sdělení. Navíc může pozitivně ovlivnit motivaci k četbě a přispět k budování emočního vztahu dítěte ke knize.

Navzdory důležitosti ilustrace ve vzdělávacím procesu se dosud relativně málo výzkumů zaměřuje na konkrétní způsoby jejího využívání učiteli při rozvoji počátečního čtení. Je tedy relevantní se ptát, jakým způsobem učitelé pracují s ilustrací, jaké funkce jí přisuzují a jaké faktory ovlivňují jejich rozhodování při jejím zařazování do výuky. Odpovědi na tyto otázky mohou přispět k lepšímu pochopení edukačních strategií a poskytnout inspiraci pro inovativní didaktické přístupy zaměřené na podporu čtenářské gramotnosti. Toto téma jsem si vybrala také proto, že jsem obor ilustrace studovala během středoškolského studia. Přišlo mi příhodné, věnovat se oboru, který je mi blízký a propojit poznatky obou oblastí.

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat práci učitelů s ilustrací v kontextu rozvoje počátečního čtení. Teoretická část se věnuje vymezení pojmu ilustrace, její funkci v edukačním procesu a vztahu k rozvoji čtenářských dovedností. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, konkrétně na analýze strukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně základní školy. Výsledky výzkumu poukazují na přínosy, ale i na případné bariéry spojené s využíváním ilustrace ve výuce.

Diplomová práce je rozdělena do několika částí. První kapitoly poskytují teoretický rámec a přibližují historický vývoj ilustrace, její význam v dětské literatuře a didaktické funkce. Dále se zaměřují na způsoby práce s ilustrací a její potenciál při podpoře vizuální

gramotnosti a čtenářského porozumění. Praktická část obsahuje popis metodologie výzkumu, analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Závěr práce shrnuje hlavní poznatky a nabízí podněty pro pedagogickou praxi.

Věřím, že tato práce přispěje k hlubšímu porozumění významu ilustrace ve vzdělávání a poskytne užitečné poznatky pro učitele, kteří usilují o efektivní a inovativní metody rozvoje čtenářských dovedností u nejmladších žáků.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÁ PODOBA ILUSTRACE

Slovo ilustrace pochází z latinského výrazu *ilus*, který označuje omyl, záměnu nebo smyslové klamy či halucinace. Jde o situaci, kdy něco reálného vnímáme zkresleně nebo zaměníme za něco jiného, případně kdy máme dojem něčeho, čím daná věc ve skutečnosti není (Reissner, 2015). Podle Vícha (2004, s. 7) „termín ilustrace chápeme obvykle jako zrakové objasnění, obrazový a dekorativní doprovod či doplnění literárního textu v tištěné knize.“ Ilustrace se řadí do oblasti užitého umění, konkrétně do knižní grafiky, a je považována za specifický literárně-výtvarný žánr (Vích, 2004). Souvisejícím pojmem v oblasti obecné pedagogiky je vizuálie, která označuje jakékoli zobrazení či znázornění konkrétního jevu vnímaného zrakem (Trahorsch, 2022).

V současné době se ilustrace stále intenzivněji využívá v mnoha různých oborech, například v tvorbě her, knižní ilustraci, užitém umění, hudbě i vzdělávání (Li, 2023). Ilustrace může být vnímána jako svébytné umělecké dílo. Její kvalita nezávisí pouze na dovednostech ilustrátora, ale také na jeho vztahu ke zpracovávanému příběhu a na jeho celkovém pohledu na svět. Ilustrace tak neplní jen dekorativní funkci, ale stává se integrální součástí samotného příběhu. Odráží individualitu ilustrátora jako umělce a zároveň plní vzdělávací funkci. Ilustrátor jako edukátor seznamuje čtenáře se světem příběhu a pomáhá mu chápat knihu jako umělecké dílo (Shuhratovich, 2020). Ilustrace nejen zobrazuje obsah uvedený v textu, ale často jde nad jeho rámec a doplňuje ho o další detaily, které nejsou textově zmíněny. Rozšiřuje tak sdělení a prohlubuje celkový význam textu (Corney & Levin, 2002). Lze ji chápat jako médium, jež stejný obsah komunikuje alternativním způsobem (Práger & Řeřicha, 2020).

Reissner (2015) zdůrazňuje, že ilustrace určená dětskému recipientovi klade zvýšený důraz na kognitivní složky výtvarného projevu a současně musí zohledňovat psychický vývoj dítěte. Tyto aspekty jsou důležité zejména v ilustracích pro děti mladšího předškolního věku, předškoláky a žáky na počátku školního věku. S narůstajícím věkem recipientů jejich význam postupně klesá. Ilustrace pro dětské čtenáře by měla být srozumitelná jak po formální, tak po dějové stránce, přičemž určitá míra abstrakce je rovněž vhodná. Ilustrace zaměřená na dětského čtenáře představuje cenné výchovné východisko využitelné pedagogy, knihovníky, animátory i širokou veřejností.

1.1 Výtvarná podoba knih pro děti a mládež

Ilustrace v jednotě s textem významně utváří hodnotu knihy (Vích, 2004). Počátek ilustrace dětské knihy historicky datujeme do poloviny 17. století (Sun, 2023). Primárním účelem ilustrace v dětských knihách bylo zpříjemnit a oživit čtení, čímž se výrazně podporovala dětská obrazotvornost. Později se však objevil také výrazný komerční aspekt, který měl za cíl prosazení knihy na trhu (Reissner, 2015). Za první českou ilustrovanou knihu bývá považován „Orbis pictus“ mimořádného českého pedagoga, filosofa a teologa Jana Amose Komenského, avšak umělecké ilustrace se v dětských knihách objevily až v polovině 19. století (Vích, 2004). Do té doby byly ilustrace v českých dětských knihách spíše vzácností (Reissner, 2015).

Přelom 19. a 20. století je označován za „zlatý věk“ dětské ilustrace, kdy došlo díky rozvoji tisku i k rozkvětu literatury (Sun, 2023). Významným představitelem tohoto období byl Mikoláš Aleš, který položil základy moderní ilustrace pro děti a mládež v Čechách (Vích, 2004). Jeho rozsáhlá tvorba je vnímána jako mezník výtvarného umění a je spojena zejména s knihami Aloise Jiráska, pro něž vytvořil realistické ilustrace výpravného charakteru (Reissner, 2015). V této době získává ilustrace dekorativní charakter a je vnímána jako výtvarná interpretace textu s prostorem pro vlastní tvůrčí vyjádření ilustrátora (Vích, 2004). Současně vzrůstá význam ilustrací v knihách pro děti předškolního věku (Reissner, 2015).

V meziválečném období se ilustrace posouvá dále, doplňuje příběh o detaily, které text nezmiňuje, a přináší nové umělecké přístupy, jak dokládají díla Josefa Lady či Josefa Čapka. Po druhé světové válce narůstá význam národních a lidových tradic (Vích, 2004). Významný je například Ondřej Sekora se svým „Dětským koutkem“ v Lidových novinách, stejně jako realistická ilustrace Zdeňka Buriana ve 30. letech (Reissner, 2015). Ve druhé polovině 20. století nastupuje lyrický proud, který zdůrazňuje dějovost ilustrace, atmosféru, emoce a humor (Vích, 2004). V knihách pro nejmenší se ilustrace soustředí na vývojové etapy dítěte. Typickými představiteli jsou Jiří Trnka se svou hravou tvorbou či Radek Pilař, autor populární postavičky Rumcajse (Čeňková & Tučková, 2012).

V 80. letech minulého století dochází v důsledku tehdejšího režimu k úpadku literatury i kultury, což se odráží ve výrazném omezení nabídky knih. I přesto však popularita knih neklesala. V Brně vznikl specializovaný Ústav literatury pro mládež, který vydával odborný měsíčník Zlatý máj. Po roce 1989 dochází k rozšíření nabídky žánrů a vydávání nových

autorů. Kvalitu literatury začala stabilizovat soutěž Zlatá stuha, která hodnotí také výtvarnou stránku knih. (Reissner, 2015)

Počátek 21. století přináší období stabilizace a kombinace tradičních i experimentálních přístupů (Reissner, 2015). Kniha se stala běžným zbožím, vznikají malá a alternativní nakladatelství s důrazem na estetickou kvalitu. Populárními žánry jsou komiksy, komiksové romány a nové adaptace tradičních příběhů. Kniha je dnes vnímána jako komplexní vizuální i textový artefakt. Mezi významná nakladatelství zaměřující se na kvalitní dětskou knihu patří Baobab či Meander. Výraznými autory jsou Petr Nikl, František Skála nebo Dagmar Urbánková, zatímco čistě ilustrační tvorbu reprezentují například Vlasta Baránková, Renáta Fučíková či Anna Neborová (Čeňková & Tučková, 2012).

V posledních letech se však projevuje pokles domácí tvorby kvůli preferenci levnějších zahraničních překladů a nedostatečné státní podpoře dětské literatury. Současná literatura pro děti ne vždy reflektuje aktuální společenská témata, jako jsou neúplné rodiny či multikulturní aspekty. Čtenářů spíše ubývá a pozornost mladé generace se přesouvá k elektronickým médiím. (Reissner, 2015)

Aygün a Abaci (2014) zkoumali knihy určené dětem předškolního věku a zjistili, že většina ilustrací pokrývá celé dvojstrany, což děti přitahuje. Techniky ilustrací jsou zastoupeny rovnoměrně mezi klasickými (pastel, akvarel, kresba) a digitálními formami. Převážná většina ilustrací (72 %) je stylizována a všechny jsou barevné, přičemž barvy odpovídají reálným předlohám.

1.1.1 Výtvarná podoba učebnic

I přes značný rozvoj digitalizace má tištěná učebnice stále své významné místo ve školství. Studie sice ukazují, že podíl výuky realizované výhradně s využitím učebnic klesá, přesto stále převažuje nad ostatními vzdělávacími materiály (Pešková, 2018). Role učebnic se proměňuje, stejně jako jejich vizuální podoba. Podle výzkumu využívají učitelé tištěné učebnice stále v přibližně 70% pedagogických aktivit (Stará et al., 2017). Aguilera a Palacios (2018) potvrzují, že učebnice je stále primárním didaktickým prostředkem, přičemž způsob jejího využití se výrazně liší podle individuálních preferencí učitelů a také podle vyučovaných předmětů. Nejčastěji pracují s učebnicemi učitelé anglického jazyka, zatímco učitelé matematiky je využívají převážně jako zdroj příkladů a úloh. Učitelé přírodovědných a vlastivědných předmětů zase přizpůsobují obsah učebnic vlastním pedagogickým

potřebám (Pešková, 2018). Učebnice je často vnímána jako rámec či opora pro vytváření vlastních vzdělávacích plánů a materiálů. Učitelé rovněž využívají doplňkové materiály, jako jsou pracovní listy, výukový software a další digitální prostředky, které lépe odpovídají individuálním potřebám žáků. Přestože většina učitelů souhlasí s názorem, že učebnice by neměla být rozhodujícím faktorem při výběru obsahu či metod výuky (Stará et al., 2017), někteří jí přisuzují tak zásadní roli, že ji téměř ztotožňují s kurikulem, což může vést k rutině a žákům v kombinaci s transmisivními metodami učení může demotivovat (Aguilera & Palacios, 2018).

Protože učebnice stále zastává roli primárního nebo jediného zdroje učebního materiálu v mnoha vzdělávacích systémech, měla by být adekvátní pozornost věnována její kvalitě (Aslan, 2010). Klíčovými kritérii při výběru učebnice bývají přehlednost, obtížnost odpovídající věku žáků, rozsah, odborná správnost, motivující charakter a obrazový materiál (Pešková, 2018). Důležitou roli hrají nejen obsahové, ale také formální aspekty, jako je vzhled a odolnost obálky, pevnost vazby, kvalita papíru a tisku. Učebnice by se měla snadno otevírat a být přehledná pro uživatele (Aslan, 2010). Kvalita grafického zpracování učebnic významně ovlivňuje jejich výběr, protože usnadňuje učiteli práci a žákům přehledné pochopení učiva (Kreisllová, 2008).

Dětství představuje klíčové období pro rozvoj vizuální gramotnosti a estetického cítění. Podle Elfmarkové (2019) však současná výtvarná úroveň učebnic stále není dostatečná. I přesto došlo za poslední desetiletí ke zlepšení. Ve srovnání se staršími učebnicemi z období 1960 až 1980 zaznamenáváme značný nárůst vizuálních prvků, jako jsou ilustrace, diagramy, fotografie a další vizuálie (Corney & Levin, 2002). V důsledku digitalizace jsou dnešní žáci stále více zvyklí na vizuální formy učení. Počet vizuálních prvků v učebnicích se za posledních padesát let dokonce zdvojnásobil a dnes tvoří přibližně 66,7 % obsahu učebnic, což odráží jejich důležitost z pohledu autorů (Aguilera & Palacios, 2018).

Vizuální prvky mají v učebnicích zvláštní postavení – nejen reprezentují, organizují a interpretují obsah učiva, ale často mají také dekorativní funkci (Trahorsch, 2022). Silva (2017) však uvádí, že i když autoři učebnic uznávají význam vizuálních prvků a věnují jim dostatek prostoru, ve vzdělávacích aktivitách často chybí konkrétní návrhy na jejich využití. Vizuální prvky jsou mnohdy redukovány na pouhou dekoraci nebo duplicitní zobrazení informace uvedené v textu.

Výzkumy potvrzují, že vizuální stránka učebnic má výrazný vliv také na jejich marketingový potenciál. Důraz na atraktivní vzhled a bohaté ilustrace staví vydavatele

do konkurenční pozice (Kůtová, 2004). Vzhled učebnic je významným faktorem při jejich výběru, přičemž zásadní jsou atraktivní přebal a kvalitní vnitřní grafická úprava. Společenské změny přinášejí také nové požadavky na diverzitu v obsahu učebnic, zejména co se týče rovnoměrného zastoupení mužů a žen, různých etnických skupin, kultur a náboženství. Tyto požadavky však někdy vedou k nevhodnému použití ilustrací či fotografií, které nemusí vždy plně odpovídat obsahu či učebním cílům.

1.1.1.1 Výtvarná podoba učebnic počátečního čtení

První české učebnice počátečního čtení se začaly objevovat již v 16. století a jednalo se zpravidla o slabikáře s náboženským obsahem bez ilustrací. První slabikář, který využíval ilustrace, byl „Svět v obrazech“ od Jana Amose Komenského, a poté jeho „Živá abeceda“, která byla určena mladším žákům a spojovala konkrétní vizuální prvky se slovy. Výraznější zastoupení ilustrací se však začalo prosazovat až v 19. století díky rozvoji tiskařského průmyslu. Ve druhé polovině 20. století zájem o tvorbu bohatě ilustrovaných slabikářů výrazně poklesl, protože převládl názor, že ilustrace odvádějí pozornost žáků od vzdělávací činnosti. Tato tendence se změnila až po rozpadu Československa, kdy k nám začaly pronikat trendy ze západních zemí. Další významná změna přišla s implementací Rámcového vzdělávacího programu, jehož požadavky musí současné učebnice respektovat. Ten však neupravuje vzhled či grafické zpracování učebnic. (Elfmarková, 2019)

Výzkumy ukazují, že nejpoužívanější současné učebnice počátečního čtení pocházejí z nakladatelství Nová škola, Alter, Fraus, SPN a Studio 1+1, přičemž více než polovina dotazovaných škol využívá učebnice od nakladatelství Nová škola nebo Alter. Elfmarková (2019) vytvořila hodnotící nástroj, pomocí kterého posuzovala tyto učebnice z několika hledisek. Hodnocena byla vizuální kritéria (originalita grafického ztvárnění, rozpoznatelnost a zapamatovatelnost vizuálních prvků, čitelnost, emoční náboj, lokalizovatelnost a aktuálnost), estetické prvky (kvalita ilustrací, srozumitelnost, barevnost, typografie) a celkové grafické zpracování (obálka, kompozice, harmonie, celková čitelnost a barevnost). Nejlépe v hodnocení obstály učebnice z nakladatelství Alter, nejnižší hodnocení pak obdržely učebnice z nakladatelství SPN a Nová škola. Dobře hodnoceny byly také učebnice z nakladatelství Fortuna a Fraus. Mezi nejčastějšími nedostatky byly zmíněny nevhodně zvolený typ písma a nejednotný styl ilustrací.

2 FUNKCE ILUSTRACE V EDUKAČNÍM PROCESU

Většina současných vzdělávacích systémů stále navazuje na principy Jana Amose Komenského, který ilustraci vnímal jako efektivní vzdělávací nástroj podporující humanizaci výuky, estetické vnímání a dosažení didaktických cílů (Reissner, 2015). S rozvojem vizuální kultury se společnost stále častěji orientuje na vizuální komunikaci, kdy lidé preferují texty doplněné fotografiemi či ilustracemi. Tuto skutečnost by měla reflektovat také pedagogická praxe při výběru vzdělávacích materiálů (Práger & Řeřicha, 2020).

Ilustrace patří k významným grafickým prvkům dětských knih, jejímž hlavním cílem je přiblížit čtenáři obsah textu. Zejména u nejmladších žáků má ilustrace důležitou informační funkci, protože zobrazuje věci a jevy, které si děti ještě nedokážou představit nebo je zatím neznají. Žáci si často vybírají knihy na základě ilustrací, které jim umožňují rychlou orientaci v obsahu při prohlížení. Pro nejmladší čtenáře je ilustrace často významnější než samotný text, protože ovlivňuje jejich emocionální rozvoj a estetické vnímání (Shuhratovich, 2020).

V předškolním věku a na počátku školní docházky představuje ilustrace jako nonverbální prvek zásadní zdroj informací, protože děti ještě nemají plně rozvinutou čtenářskou gramotnost. Se zvyšujícím se věkem a rozvojem čtenářských schopností se však snižuje důraz na práci s ilustracemi. Žáci jsou vedeni převážně k práci s textem, přestože práce s obrazovým materiálem by mohla být pro mnoho žáků efektivnější (Mareš, 1995). Díky moderním technologiím je možné jednoduše zařadit vizuální prvky do výuky, například pomocí projektorů, interaktivních tabulí a dalších metod projekce (Trahorsch, 2022).

Ilustrace poskytuje učiteli příležitost rozvíjet diskusi ve třídě a vztahovat obraz k textu. Učitelé by se neměli soustředit pouze na analýzu literárního textu a opomíjet ilustraci (Shuhratovich, 2020). Ačkoli se učební materiály vyvíjejí a nabízejí stále širší škálu metod práce, využívání ilustrací v praxi spíše klesá. Učitelé si totiž často nejsou jisti, jak ilustrace efektivně zařadit do výuky, a mnohdy nerozumí jejich didaktickému potenciálu (Yue, 2023). Ilustrace však může plnit svou didaktickou roli naplno pouze tehdy, když ji učitel cíleně využívá a integruje do své pedagogické práce (Práger & Řeřicha, 2020). Podle Lee a Jonese (2017) se ukazuje, že učitelé nevyužívají ilustrace a vizuální modely především proto, že s nimi nemají dostatečné zkušenosti ze svého vlastního vzdělávání. Mareš (1995)

upozorňuje, že učitelé často chybně předpokládají, že obrazový materiál je názorný sám o sobě a nepotřebuje další vysvětlení.

2.1 Didaktická funkce ilustrace

Mezi žáky existují rozdíly v učebních stylech, které vyžadují použití různých učebních médií – například obrazů, zvuků, videí, textů nebo jejich kombinací. Většina informací, které lidský mozek zpracovává, má vizuální charakter, což vysvětluje, proč si lidé lépe pamatují informace předávané prostřednictvím vizuálních prvků (Hidayana, 2024). Učení s využitím ilustrací a dalších vizuálií má oproti čistě textovému učení několik výhod. Textové informace jsou vnímány lineárně, recipient musí nejprve dekodovat slova a teprve následně syntetizovat jejich význam. Naopak u vizuálního učení, například prostřednictvím ilustrací, je informace vnímána ihned a komplexně. Díky tomu bývá takový způsob učení efektivnější a vede ke snížení míry zapomínání, jelikož zapamatování souvisí nejen s asociacemi a logickými vztahy, ale i s barvami, tvary a symboly použitými ve vizuálních materiálech (Trahorsch, 2022).

Pro efektivní zvládnutí složitějšího učiva je vhodné uplatňovat reformní pedagogické metody, kde žáci sdílejí své poznatky prostřednictvím sociálních interakcí, komunikace a evaluace. Vzhledem ke komplexnosti učiva se vizuální prvky a modely stávají nezbytnými pro jeho správné vysvětlení a pochopení. Žáci jsou často schopni porozumět obsahu pouze na základě vizuálního modelu, a to i bez verbální podpory (Lee & Jones, 2017). Vizuální prvky umožňují systematizovat a porovnávat informace, aktualizovat prekoncepty nebo interpretovat abstraktní či složité pojmy. V tomto ohledu jsou funkční nejen ilustrace, ale také fotografie, mapy, grafy či diagramy (Kůtová, 2004).

Ilustrace představuje významný didaktický prostředek, který usnadňuje výuku, pomáhá žákům vytvářet mentální modely a zvyšuje jejich zájem o učivo. Mezi její hlavní cíle patří zatraktivnění výuky, koncentrace pozornosti studentů na podstatné aspekty učiva a stanovení předběžného obsahu učení (Aguilera & Palacios, 2018). Ilustrace posiluje žakovu schopnost učit se z textu – zaměřuje pozornost žáků, usnadňuje pochopení a konkretizuje obsah, přičemž přispívá k celkové koherenci a korespondenci textu s žakovými předchozími znalostmi (Corney & Levin, 2002). Podle Leeové a Jonesové (2017) představuje vizuální modelování základní součást vzdělávání, které otevírá cestu pro další reformní pedagogické postupy, jako jsou konstruování znalostí, jejich využívání, hodnocení a revize vedoucí k hlubšímu pochopení učiva.

Yue (2023) shrnuje výsledky výzkumů srovnávajících učení žáků s čistým textem a textem doplněným ilustracemi. Potvrzuje pozitivní vliv ilustrací na zapamatování si informací, porozumění obsahu i na celkovou zábavnost učebních materiálů. Ilustrace usnadňují učení zejména žákům preferujícím vizuální formy, a tím pomáhají širší skupině žáků dosáhnout úspěchu ve studiu. Dále bylo prokázáno, že ilustrované texty významně podporují rané fáze rozvoje čtenářských dovedností.

Spousta (2007) uvádí několik dalších předností informací předávaných vizuální formou (například ilustracemi). Obrazový jazyk je univerzální a mezinárodně srozumitelný, jeho sdělení bývá oproti verbálnímu vyjádření úspornější a současně globálně srozumitelné.

2.1.1 Funkce a typy vizuálií

Spousta (2007) definuje čtrnáct funkcí ilustrací a vizuálií využitelných ve výuce: stimulační, aktivizační, koncentrační, kognitivně-regulační, imaginativní, syntetizující, fixační, kreativizační, relaxační, hodnotovou, anticipační, emancipační, autoregulační a sebepoznávací. Stimulační (afektivně-motivační) funkce vzbuzuje zájem o učivo a významně podporuje kreativní a seberealizační aktivity žáků. Mareš (1995) uvádí, že afektivně-motivační funkce vizuálních prvků má za cíl vyvolat v žákovi zájem a vytvořit pozitivní atmosféru pro učení tím, že učivo oživí něčím novým a zajímavým.

Aktivizační funkce ilustrací posiluje intenzitu pozornosti, přesto je podle Spousty (2007) v edukační praxi dosud nedoceněná. Tato funkce mobilizuje pozornost, myšlení a vnímání. S aktivizační funkcí úzce souvisí také funkce koncentrační, která nejen podněcuje, ale zároveň dlouhodobě udržuje žákovu pozornost zaměřenou na učivo. Mareš (1995) dále dodává, že nadměrné využití barev a výrazných prvků může naopak působit rušivě a odvádět pozornost žáků od hlavního obsahu.

Kognitivně-regulační funkce se vztahuje ke schopnosti vizuálií podporovat a usměrňovat kognitivní procesy jako je vnímání, pozorování a myšlení (Spousta, 2007). Mareš (1995) dodává, že tato funkce pomáhá žákům překlenout mezeru mezi známým a novým učivem a řídí jejich učební postupy. Imaginativní funkce ilustrací pak podporuje představivost, fantazii a abstraktní myšlení žáků. Syntetizující funkce je realizována tím, že ilustrace spojují konkrétní a abstraktní myšlenkové operace. Funkce fixační přispívá k lepšímu uchování informací v paměti žáků (Spousta, 2007).

Aslan (2010) upozorňuje na to, že kombinace literatury a vizuálního umění výrazně podporuje představivost a kreativitu žáků. Kreativizační funkce ilustrací vede žáky k vlastnímu uvažování o zobrazeném obsahu a podporuje jejich tvořivost. Anticipační funkce nabízí žákům způsoby řešení nebo různé perspektivy na řešený problém. Emancipační funkce představuje nové, netradiční pohledy a přístupy, čímž osvobozuje žáky od tradičních myšlenkových schémat. Autoregulační funkce ovlivňuje psychické procesy a stav žáků (Spousta, 2007).

V dětských knihách a jako doprovod příběhů mají ilustrace jiné specifické funkce: ustalují příběh, charakterizují postavy, rozvíjejí příběhovou linku, nabízejí alternativní pohledy na děj, usnadňují pochopení smyslu textu, motivují čtenáře a podporují zájem o čtení. (Corney & Levin, 2002)

Corney a Levin (2002) dále identifikují pět typů vizuálních prvků v učebnicích podle jejich funkcí: dekorační, reprezentační, organizační, interpretační a transformační. Dekorační vizuálie slouží k udržení pozornosti a vyvolání emocí u žáků. Reprezentační prvky přímo zobrazují obsah textu a usnadňují jeho interpretaci. Organizační prvky pomáhají žákům uspořádat informace, interpretovat vztahy mezi jednotlivými koncepty a zvyšují tak srozumitelnost učiva. Interpretační prvky pomáhají objasnit složité nebo neznámé pojmy, které žáci obtížně chápou. Transformační vizuálie ovlivňují způsob, jakým žáci zpracovávají a ukládají informace, a přispívají k jejich lepšímu pochopení a zapamatování.

Podle teorie dvojího kódování Clarka a Paivia (1991) pracují lidské poznávací procesy na bázi dvou samostatných systémů – verbálního a vizuálního. Spojení verbální interpretace a vizuálního zobrazení umožňuje efektivnější pochopení a hlubší zapamatování učiva. Proto je pro pedagogy klíčové využívat oba tyto systémy a podporovat tím učení, které odpovídá individuálním rozdílům mezi žáky.

2.1.2 Kvalita ilustrace ve vztahu k jejímu didaktickému potenciálu

Didaktický potenciál ilustrací není definován pouze jejich funkcemi, ale výrazně jej ovlivňuje také kvalita jejich zpracování (Janko, 2012). Účinnost práce s ilustrací závisí na tom, jak dobře je ilustrace vytvořena. Pokud žáci ilustraci špatně interpretují a učitel jejich mylnou interpretaci neopraví, tato nesprávná představa může negativně ovlivnit další fáze jejich vzdělávacího procesu. Nesprávně pochopená informace z ilustrace může zapříčinit

následné obtíže při porozumění dalším informacím ve vzdělávání. Kvalita ilustrace a její zpracování tedy zásadně ovlivňuje učení, získávání nových znalostí i upevňování těch již osvojených. Míra propracovanosti ilustrací, jejich strukturovanost a přehlednost by měly odpovídat preferencím žáků, jejich dosavadním zkušenostem a schopnostem práce s obrazovým materiálem. Pokud ilustrace obsahuje příliš mnoho detailů nebo je chaoticky uspořádána, může odvádět pozornost žáků a komplikovat pochopení obsahu. Grafické prvky, jako jsou zvýraznění, barvy či symboly, mohou ilustrace zpřehlednit. Pokud však ilustrace není dostatečně přehledná a jednotlivé její části spolu obsahově nekorespondují, její efektivita klesá (Pešková, 2018).

Spousta (2007) uvádí, že důležitými ukazateli kvality ilustrací jsou míra sémantizace, míra reliability, míra komprimovanosti a míra antientropického působení (nebo též antientropického efektu). Míra sémantizace odkazuje na jasnost a čitelnost ilustrace vzhledem k použitým prvkům a jejich kompozici, míra reliability pak vypovídá o stabilitě a přesnosti zobrazení. Míra antientropického působení znamená schopnost ilustrace snižovat nejistotu a zvyšovat porozumění obsahu. Komprimovanost informací označuje hustotu a množství informací, které lze z ilustrace vyčíst ihned při prvním pohledu (Spousta, 2007).

Podle Peškové (2018) se autoři učebnic často zaměřují spíše na estetickou než na didaktickou hodnotu ilustrací, což znamená, že ilustrace plní převážně estetickou funkci bez většího didaktického využití. Vysoce oceňovány jsou naopak ilustrace, které kromě estetické funkce zastávají také motivační nebo edukativní úlohu. Jedná se například o ilustrace obsahující obtížné učivo, hádanky, úkoly nebo úkolové situace, které motivují žáky k aktivnímu zapojení a dalšímu rozvoji jejich schopností.

2.1.3 Ilustrace v kontextu rozvoje vizuální kompetence

Jednou z dominantních funkcí ilustrace je estetická či umělecko-estetická funkce. Ilustrace, ať už samostatně nebo jako součást knihy, působí esteticky na žáka, přivádí ho k výtvarnému umění a pomáhá mu pochopit jeho podstatu. Kvalitně zpracovaná ilustrace by měla podněcovat zájem žáků o další formy umění (Vích, 2004). Prostřednictvím percepce a interpretace ilustrace jako uměleckého díla se rozvíjí vizuální gramotnost, prohlubují znalosti a schopnost porozumění textu. Integrací práce s ilustracemi spojujeme literární a výtvarnou výchovu, čímž reflektujeme vizuální zkušenost žáků a posilujeme jejich vizuální gramotnost. Tato kompetence zahrnuje několik dovedností, jako jsou vnímání, empatie, popis, analýza, hodnocení, komunikace, posuzování a estetické prožívání (Říhová,

2018). Učitel by měl při práci s ilustracemi cíleně směřovat pozornost žáků na jejich obsah, vysvětlovat význam a vést žáky k analýze informací, které ilustrace poskytuje. To vede k rozvoji jejich vizuálních i literárních kompetencí (Yue, 2023). Schopnost žáků pochopit a interpretovat ilustraci je individuální a odvíjí se od intelektuálních, emocionálních a zkušenostních faktorů každého žáka. Dobře vedená práce s ilustrací však přesto umožňuje všem žákům zažít estetický zážitek, který pozitivně ovlivňuje jejich vizuální kompetenci a estetické cítění (Vích, 2004).

Vizuální komunikace a kompetence jsou v současném světě naprosto klíčové (Přidalová, 2024). Žijeme v době informační exploze, kdy jsou informace prezentovány nejen verbální, ale také vizuální formou (Spousta, 2007). Přestože významný nárůst vizuální kultury můžeme sledovat až od druhé poloviny 20. století, již Komenský zdůrazňoval význam obrazů v komunikaci. Nejedná se pouze o doplnění textu obrazovým materiálem, ale také o vizuální podobu samotného textu. Výběr písma, barev, kompozice a dalších prvků výrazně ovlivňuje schopnost předávat informace. Pro orientaci ve vizuálních informacích zpravidla využíváme vlastní intuici. Již od raného věku si vytváříme databázi vizuálních symbolů a představ, a čím je tato databáze bohatší, tím lépe se orientujeme ve vizuálních informacích (Přidalová, 2024). Proto je důležité rozvíjet u žáků vizuální gramotnost, tedy schopnost porozumět vizuálním informacím (Spousta, 2007).

Vizuální gramotnost znamená schopnost číst obrazy, myslet v obrazech a učit se pomocí obrazového materiálu. Lze ji definovat jako soubor dovedností, které jednotlivci umožňují pracovat s vizuálními informacemi a efektivně je komunikovat. Existují jedinci, kteří jsou vizuálně negramotní – nedokážou číst či interpretovat informace obsažené v obrazech (Mareš, 1995). Vizuální gramotnost také napomáhá systematizaci a organizaci informací, které bychom si jinak obtížně pamatovali (Spousta, 2007). Rozvoj uměleckého a vizuálního potenciálu vyžaduje aktivní práci s uměním a vizuálními prvky. Jedním z cílů vzdělávání je podporovat rozvoj vizuální gramotnosti, která je klíčová pro úspěšný život v moderní společnosti (Aslan, 2010). Přestože se vizuální gramotnost nejčastěji spojuje s hodinami výtvarné výchovy, její potenciál je možné efektivně využít také v dalších předmětech, například v hodinách českého jazyka. Zvládnutí práce s vizuálními informacemi umožňuje žákům kreativně i kriticky přistupovat ke světu, ve kterém žijí (Přidalová, 2024).

S rostoucím vlivem digitalizace se mění i význam vizuální kultury ve vzdělávání. S rostoucím využitím digitálních technologií se zvyšuje důležitost didaktických obrazů jako

klíčového nástroje rozvoje myšlení žáků (Janko, 2012). Současně roste požadavek na schopnost abstraktního myšlení, tedy na schopnost vizualizovat myšlenky a abstraktní koncepty (Spousta, 2007). Aguilera a Palacios (2018) konstatují, že dnešní žáci preferují informace podané formou obrazu před textovými informacemi, což vede k rostoucímu zastoupení vizuálních prvků v učebnicích a vzdělávacím procesu. Učitelé si uvědomují potřebu využívání obrazů a ilustrací pro rozvoj nezbytných vizuálních kompetencí žáků, kteří takové učivo přijímají ochotněji a efektivněji se z něj učí.

2.2 Výchovná funkce ilustrace

Umění představuje jeden z nejučinnějších nástrojů vzdělávání, jelikož umožňuje žákům prožít situace, se kterými se v běžném životě nesetkají. Působí stejně intenzivně na myšlení i emoce (Aslan, 2010). Ilustrace by měla působit výchovně sama o sobě, tedy i bez cíleného pedagogického vedení. Náhodné setkání s ilustrací by mělo žáka pozitivně naladit a podpořit jeho citový rozvoj (Vích, 2004). Vedle didaktických funkcí, jako jsou podpora motivace, koncentrace, interpretace či objasňování učiva, může ilustrace sloužit rovněž jako mentální model. Prostřednictvím ilustrace se žáci mohou učit rozpoznávat a řešit reálné životní situace (Corney & Levin, 2002). Ilustrace propojuje obsah učiva s každodenním životem žáka, může vysvětlovat a podporovat pozitivní vztahy k životnímu prostředí, vyvolávat emoce, úžas, zamyšlení a poskytovat celostní představu o učivu. Díky tomuto propojení s běžným životem žáka může ilustrace významně přispívat k pozitivnímu postoji k učení (Aguilera & Palacios, 2018). Sdílení názorů a diskuse o ilustracích učí žáky respektovat rozdílnost názorů. Diskuse nad vizuálně zachycenými problémy zároveň trénuje schopnost hledat jejich řešení (Aslan, 2010). Využívání ilustrací jako alternativní vzdělávací strategie prokazatelně zlepšuje prožitek žáků z učení, zvyšuje jejich motivaci k dosahování lepších akademických výsledků a podporuje zájem o další vzdělávání. Dále také posiluje jejich schopnost kritického myšlení, a to jak v každodenním životě, tak i s ohledem na budoucnost (Hidayana, 2024).

Pozitivní vliv ilustrací lze rozdělit do pěti hlavních faktorů. Prvním faktorem je rozvíjení zájmu o knihy, budování vztahu k nim a schopnosti respektujícího zacházení. Druhý faktor spočívá v rozvoji estetického cítění – žák se učí vnímat barvy, linie a způsob zpracování ilustrace, na jejímž základě formuluje vlastní estetické hodnocení. Třetí faktor je využití ilustrace jako podnětu k rozvoji komunikačních dovedností prostřednictvím diskusí o obsahu příběhu, pocitech a popisech ilustrací. Čtvrtý faktor zdůrazňuje speciální aktivity obsahující hravý prvek, který napomáhá rozvoji paměti, myšlení, pozornosti

a představivosti. Posledním faktorem je motivace k vlastní umělecké tvorbě – ilustrace slouží žákům jako inspirace a předloha pro vlastní výtvarné činnosti. (Shuhratovich, 2020)

Spousta (2007) zdůrazňuje, že ilustrace v učebnicích plní také regenerační funkci, která je úzce spojena s afektivní stránkou osobnosti žáka. Během práce s ilustracemi mohou žáci prožívat povznášející, nezapomenutelné a relaxační zážitky, zvláště pokud mají ilustrace silný estetický náboj. Tyto zážitky pozitivně ovlivňují sociální klima, emoční pohodu a snižují stres a psychické napětí. S tím souvisí také sebepoznávací funkce ilustrací, díky níž žáci lépe poznávají své psychické vlastnosti, schopnosti a osobní zkušenosti.

2.2.1 Ilustrace v kontextu rozvoje sociálních dovedností

Prostřednictvím ilustrace může učitel efektivně posilovat empatii svých žáků. Ilustrace často zachycují postavy v situacích, ve kterých projevují různé emoce, což umožňuje pracovat s interpretací a pochopením emocí ze strany žáků. V materiálech, kde je ilustrace dominantnější než text, slouží právě ilustrace jako hlavní zdroj emočních informací. Fikční příběhy obecně prezentují žákům situace stimulující jejich emoce, přičemž vizuální zpracování těchto situací napomáhá hlubšímu emočnímu prožitku, i když žáci sami s danou emocí nemusí mít přímou zkušenost. Z pedagogické praxe vyplývá, že žáci mohou velmi intenzivně prožívat radost například jen díky radostně laděné ilustraci, jako je obrázek roztomilého zvířete, nebo naopak pociťovat strach při pohledu na ilustraci příšery. Studie potvrzují, že určité emoce jsou spojeny s typickými vizuálními charakteristikami, jako jsou barvy, kompozice či perspektiva. Přestože se ve školách práce s emocemi obvykle realizuje verbálně, integrace vizuálních prvků může přinést mnohem širší možnosti komunikace emocí. Analýza pocitů postav v ilustracích pomáhá žákům rozvíjet schopnost rozpoznávat a porozumět emocím, kterou pak mohou úspěšně uplatnit v reálných situacích. Následná práce s textem umožňuje žákům identifikovat příčiny těchto emocí. (Nikolajeva, 2013)

Ilustrace dokáže znázorňovat široké spektrum emocí zejména prostřednictvím použití barev. Různé barvy vyvolávají specifické emoce – chladnější odstíny obvykle evokují pocity jako smutek, klid, ticho či zima, zatímco teplejší barvy vyvolávají teplo, vášeň a aktivitu (Li, 2023). Vícebarevné ilustrace často působí spíše na emoční než kognitivní stránku myšlení žáků (Lee & Jones, 2017). Vích (2004) také upozorňuje na důležitost linie a jejího provedení v emocionálním vyjádření. Zpracování linie může navozovat klid a harmonii nebo naopak dynamiku, vzrušení či napětí a může v nás vyvolávat pocity jemnosti nebo přisnosti.

2.2.2 Ilustrace v kontextu rozvoje osobnosti

Jednou z funkcí ilustrace je mravně sociálně výchovná funkce. Ilustrace ve spojení s textem ovlivňuje morální učení žáků a rozvíjí jejich osobnost. Pomáhá jim seznámit se s morálními zásadami a principy, které si prostřednictvím ilustrací snadněji osvojují. Má vliv nejen na jejich citový, ale i na rozumový a volní vývoj (Vích, 2004). „Literatura pro děti a mládež, včetně její ilustrační složky, jsou složkami evropského společenského bytí státně strategickými, kulturně výchovnými, edukačními a sociálně stabilizačními“ (Reissner, 2015, s. 15). Umění obecně formuje nejen emoční stránku osobnosti, ale také vědomí, morální citění a přispívá k harmonickému rozvoji člověka (Spousta, 2014). Začínající čtenáři se často identifikují s literárními postavami, přebírají jejich povahové rysy, hodnoty a vzorce chování. Ilustrace zde funguje jako spojovací prvek mezi čtenářem a postavou (Morrow & Gambrell, 2002).

Ilustrace rovněž naplňuje hodnotovou funkci, skrze niž žáci přijímají preferované hodnoty a formují své hodnotové postoje (Spousta, 2007). Edukace je neodmyslitelně spjata s přenosem hodnot, na němž se podílejí knihy a učebnice, včetně jejich vizuálních prvků. Vzhledem k tomu, že hodnoty ve společnosti se mění, je nutné učebnice pravidelně aktualizovat, aby jejich obsah zůstal relevantní. Tyto změny se výrazně promítají do grafického zpracování, především do fotografií a ilustrací. Současným trendem je prosazování diverzity, multikulturalismu, rovnocenného zastoupení pohlaví, etnické rozmanitosti a reprezentace osob s tělesným postižením jako běžné součásti každodenního života. V učebnicích se proto objevují příklady jako hasička, zdravotní bratr nebo otec na rodičovské dovolené. Lidé jiných etnik již nejsou zobrazováni jako exotické prvky, ale jako běžní občané společnosti. Ilustrace sice nemusí odrážet realitu všech míst, ale měla by aktivně narušovat zažitá stereotypy. Žáci by měli mít možnost identifikovat se s různými charaktery v učebnicích, což posiluje jejich pocit sounáležitosti a sebedůvěry. Integrace nových hodnot do učebnic může být ovlivněna politickými postoji nakladatelství a poptávkou společnosti, přičemž ne všechna témata jsou přijímána bez diskuse. Citlivými tématy často bývají různé rodinné modely nebo otázky genderové identity (Puerta & Fages, 2010).

Metody využívající ilustrace patří do skupiny metod výchovy uměním. Žáci se neučí pracovat jen s detaily a prvky ilustrací, ale také s emocemi a náladou, které ilustrace vyjadřují. Rozvíjejí svou schopnost pozorovat a vnímat umění a učí se vyjadřovat své myšlenky a pocity prostřednictvím diskuse. Využití ilustrací při vyprávění zesiluje estetický

zážitek jak posluchačů, tak vypravěčů. Citový estetický zážitek může být umocněn propojením výtvarné a literární výchovy s dalšími předměty a společnými tématy (Vích, 2004). Vnímání umění probíhá na třech úrovních – citové, fantazijní a kooperativní. Ilustrace v literárním díle umocňuje pocit žakovy účasti a zapojuje ho přímo do příběhu, takže se může s postavami identifikovat (Spousta, 2014).

Diskuse o ilustracích rovněž podporuje rozvoj povědomí o významných ilustrátorech. Žáci mohou poznávat autory ilustrací, seznamovat se s jejich dalšími díly a u starších žáků prvního stupně i s jejich životními příběhy a metodami práce. Tímto způsobem se vytváří hlubší vztah k umělcům a ilustracím. Žáci mohou ve svých čtenářských denících zaznamenávat ilustrátory nebo reprodukovat oblíbené ilustrace. V diskusích mohou porovnávat ilustrace navzájem nebo je srovnávat s reálnými situacemi a osobními zážitky, což propojuje estetické prožitky s životní zkušeností a činí umění žákům blízké (Vích, 2004). Spousta (2014) navrhuje, že nejúčinnější způsob propojení vnímání umění s tvorbou je prostřednictvím projektové výuky, kdy si žáci sami volí témata, což vede k hlubšímu ztotožnění s obsahem a lepšímu výchovnému efektu.

3 PRÁCE UČITELE S ILUSTRACÍ

Využití ilustrací může významně pomoci učitelům při realizaci výuky, která je nejen efektivní, ale také zábavná a zajímavá pro žáky (Hidayana, 2024). Aby byla práce s ilustracemi skutečně účinná, je třeba opustit čistě pragmatický přístup a místo toho se zaměřit na podporu tvůrčích schopností, rozvíjení fantazie žáků a na hravé prvky ve výuce (Silva, 2017). S ilustracemi lze pracovat různými způsoby, které umožňují plně využít jejich didaktický potenciál a jednotlivé funkce. Pouhé doporučení, aby žáci ilustraci věnovali pozornost nebo si ji důkladně prohlédli, nestačí k tomu, aby byl potenciál ilustrace naplno využit (Corney & Levin, 2002). Podle Lee a Jonese (2017) hraje zásadní roli právě učitel a jeho způsob využití ilustrací ve výuce. Výzkumy ukazují, že učitelé často vyhledávají ilustrace a další obrazové materiály na internetu. Většina začínajících učitelů si připravuje vlastní výukové materiály na každou vyučovací hodinu, zatímco u zkušenějších učitelů přibližně polovina uvádí, že si vlastní materiály připravuje alespoň pro některé hodiny. Ukazuje se rovněž, že větší tendenci k využívání obrazových materiálů mají právě začínající učitelé.

3.1 Ilustrace v kontextu rozvoje čtení

Dle mnoha empirických výzkumů ilustrace v dětských knihách významně souvisí s rozvojem čtenářských dovedností (Corney & Levin, 2002). Ilustrace, jakožto součást vizuální složky knihy, je nepostradatelná zejména pro dětské a dospívající čtenáře. U těchto věkových skupin vizuální doprovod příběhu významně podporuje rozvoj představivosti, spojuje proces čtení s emocionálním prožitkem a motivuje čtenáře k opakovanému návratu ke knize (Čeňková & Tučková, 2012). Ilustrované texty propojují dva mentální jazyky – vizuální a verbální. Pokud je jejich kombinace vhodně vyvážená, lze efektivně využít výhody obou jazyků současně. Text a ilustrace mohou společně vytvářet nové významy, přičemž jejich vztah může být opakující se nebo doplňující (Silva, 2017).

Yue (2023) uvádí tři fáze využití ilustrací při výuce čtení: před čtením, během čtení a po čtení. Před čtením je možné ilustraci využít k uvedení tématu a k predikci obsahu textu. Zároveň může ilustrace sloužit jako prostředek k zaujetí pozornosti žáků a zvýšení jejich motivace. Učitel může například žákům ukázat ilustraci a klást k ní otázky, čímž aktivuje jejich kreativní myšlení a zájem o téma. Metody jako brainstorming nebo myšlenková mapa lze využít k tomu, aby si žáci uspořádali své myšlenky a představy ještě před samotným čtením textu. Během čtení se lze zastavit u konkrétní situace či detailů z textu, které jsou

také zobrazeny v ilustraci. Upozorňováním na propojení textu s ilustrací a vedením diskuse o nich učitel podporuje schopnost žáků vnímat text a ilustraci jako vzájemně se doplňující celek. Žáci se tak učí souběžně pracovat s oběma složkami knihy. Pokud ilustrace obsahuje prvky, které jsou v rozporu s textem, učitel může tento rozpor využít k rozvoji schopnosti žáků odhalovat nesrovnalosti a provádět hlubší analýzu textu a obrazu. Využívání ilustrací během čtení pomáhá žákům s obtížemi v porozumění a zároveň udržuje motivaci a pozornost všech žáků. Po ukončení čtení lze ilustraci znovu využít pro shrnutí příběhu, diskusi nebo další analýzu.

3.1.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotností se rozumí komplex znalostí a dovedností, díky kterým jedinec dokáže porozumět textům běžně se vyskytujícím v každodenním životě a efektivně s nimi pracovat. Patří sem nejen čtenářské dovednosti jako takové, ale také schopnosti vyhledávat informace, zpracovávat, porovnávat či reprodukovat obsah textů (Fasnerová, 2018). Čtenářská gramotnost se rozvíjí celoživotně a zahrnuje vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty nezbytné pro práci s různými typy textů v různých situacích a souvislostech. Podle Altmanové a kolektivu (2011) čtenářská gramotnost zahrnuje několik rovin, konkrétně vztah ke čtení, doslovné porozumění, schopnost vyvozování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci získaných informací.

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2023) by žák měl dle RVP ZV po absolvování 1. třídy být schopen číst s porozuměním a využívat přečtený text pro další vzdělávací aktivity. Žák by měl zvládat hlasité i tiché čtení a umět zapisovat přečtené informace. Zároveň by měl rozumět strukturálním souvislostem textu, tedy chápat, že souvislý text se skládá z vět, věta ze slov, slovo ze slabik a slabiky z hlásek, a také vědět, že každá věta začíná velkým písmenem.

Havlíková (2017) rozděluje rozvoj čtenářské gramotnosti na několik rovin, jimiž jsou rovina doslovného porozumění, rovina vyvozování závěrů z textu a rovina aplikace získaných informací. Práce s ilustrací je úzce spojena především s rovinou doslovného porozumění. V této oblasti lze zařadit aktivity, jako je řazení ilustrací podle dějové posloupnosti, tvorba ilustrací k textu nebo propojení obsahu textu s odpovídající ilustrací.

3.1.2 Ilustrace jako motivační prvek

Ilustrace má významnou roli také jako motivační prvek. Cílem ilustrace je upoutat pozornost potenciálního čtenáře, vzbudit jeho zvědavost a po přečtení textu jej motivovat k bližšímu prozkoumání vizuálního obsahu. Tím zprostředkovává estetický zážitek (Ramos & Nunes, 2013). V počátcích školní docházky, kdy žáci ještě neumí číst, může ilustrace a celková obrazová stránka knihy sloužit jako významný motivační impuls pro vstup do světa čtení. Proto je vhodné začít s prací s knihou od nejranější fáze výuky čtení, například formou návštěv knihoven, projektových dnů jako „Den s mou oblíbenou knihou“, nebo pravidelných aktivit, jako jsou čtenářské dílny či prezentace přečtených knih (Kreisllová, 2008). V pokročilejší fázi lze nadále využívat knihy a jejich vizuální podobu jako účinnou motivaci ke čtení. Výzkumy potvrzují, že práce s kvalitní literaturou přispívá k rozvoji literárních dovedností žáků, přičemž nejefektivnější jsou metody založené na svobodné volbě žáků, například čtenářské dílny nebo sdílení knih v rámci třídní knihovny (Morrow & Gambrell, 2002).

Pouhé čtení nebo předčítání často nedokáže dlouhodobě udržet pozornost žáků bez vizuální podpory, kterou mohou právě ilustrace poskytnout (Doláková, 2015). Experimenty prokázaly, že žáci pracující s ilustrovanými texty si zapamatovali více informací než ti, kteří četli pouze neilustrované texty. Ilustrace rovněž významně podporují žáky se sníženými studijními předpoklady. Motivace představuje klíčový faktor v procesu osvojování si čtenářských dovedností a usilování o vzdělávací úspěchy. Motivovaní žáci mají vyšší pravděpodobnost dosahovat lepších studijních výsledků a radosti z učení (Thanya & Suganthan, 2023). Motivační efekt ilustrací ovlivňují použité barvy, barevná kompozice a kvalita samotné ilustrace, případně užití fotografií. Barevnost umožňuje detailnější znázornění a evokaci požadovaných emocí (Kůtová, 2004). Výrazné barvy v kombinaci se symboly a humorem mohou účinně přitahovat pozornost žáků a motivovat je k učení (Hidayana, 2024). Výzkumy ukazují, že figurální náměty jsou pro žáky atraktivnější než náměty krajinné či předmětné (Kůtová, 2004). Podle Buse (2002) děti nejlépe reagují na ilustrace zobrazující jiné děti, které jasně vyjadřují emoce a jejichž aktivity odpovídají obsahu textu.

3.1.3 Ilustrace v kontextu předčítání

Předčítání dětem je považováno za základní metodu rozvoje literárních a čtenářských dovedností v raném dětství (Morrow & Gambrell, 2002). V předškolním období se děti

nejčastěji seznamují s knihou právě prostřednictvím rodičů. Mnohé studie potvrdily, že rodičovské předčítání dětem významně ovlivňuje jejich úspěšnost ve čtení na začátku školní docházky. Rodiče při předčítání využívají různé metody práce s knihou, přičemž často zahrnují i ilustrace. Ty jsou pro děti, které ještě neumí číst, klíčovým prvkem, který jim pomáhá orientovat se v ději a pochopit příběh. Ilustrace slouží rovněž jako výborný podnět k rozhovoru o obsahu textu, kdy se rodiče mohou děti ptát, co na obrázcích vidí, a tím podporovat jejich porozumění (Bus, 2002). Rodiče ilustrace často využívají i nevědomě, například ukazováním na ně nebo na jejich detaily prstem během předčítání (Evans & Saint-Aubin, 2011).

Tito autoři také uvádějí, že předškolní děti při předčítání zaměřují svou pozornost výrazně více na ilustrace než na text samotný. Výzkumy ukázaly, že děti ve věku od 3 do 5 let při pozorování knihy v rukou rodiče věnují textové části pouze přibližně 4–6 % celkového času, kdy knihu sledují. Ani atraktivní fonty nebo výrazné barvy nijak zásadně nezvýšily zájem dětí o textovou složku ve srovnání s ilustracemi. Bylo také zjištěno, že děti více pozorují ilustrace, které obsahově odpovídají dějové linii příběhu. Stejný výzkum probíhal i u žáků mladšího školního věku, kterým rodiče stále ještě předčítali. Výsledky ukázaly, že děti schopné samostatně číst věnovaly ilustracím pouze přibližně 50 % času, zatímco děti, které samostatně číst nedokázaly, sledovaly ilustrace až 90 % času. Z těchto poznatků vyplývá, že schopnost číst významně mění způsob, jakým žáci vnímají ilustrace, a ovlivňuje jejich roli během předčítání, což se odrazilo i v otázkách, které děti během předčítání kladly.

3.1.4 Ilustrace jako prostředek porozumění

Co se týče porozumění obsahu textu, představují vizuální prvky, například ilustrace, velkou oporu pro začínající čtenáře. Pomáhají žákům pochopit určité jevy ještě před tím, než si osvojí schopnost číst (Elfmarková, 2019). Nejmladším čtenářům ilustrace kompenzuje zatím nedostatečné čtenářské dovednosti a zprostředkovává jim obsah příběhu již v počátcích čtení (Čeňková & Tučková, 2012). V počáteční fázi čtenářského rozvoje má ilustrace ve vztahu k porozumění mnohem důležitější funkci než samotný text (Silva, 2017). Kombinace obrazu a textu usnadňuje pochopení příběhu, protože ilustrace může znázorňovat postavy, děj, emoce i atmosféru, což napomáhá žákům porozumět textu (Thanya & Suganthan, 2023). Využívání ilustrací v edukačních materiálech je dnes velmi rozšířené, neboť bylo prokázáno, že učení z textů obohacených ilustracemi je efektivnější díky

tzv. multimediálnímu efektu, který vede k lepšímu porozumění obsahu (Aguilera & Palacios, 2018).

Sun (2023) provedla v prostředí čínské základní školy výzkum, který se zabýval vlivem různých typů ilustrací na porozumění textu. Žáci měli možnost si sami zvolit verzi textu, se kterou chtěli pracovat. První verze byla bez ilustrací, druhá obsahovala původní ilustrace z knihy a třetí verze obsahovala neoriginální ilustrace. Žáci poté vyplňovali dotazník, který zjišťoval, kolik informací si z textu zapamatovali. Nejméně žáků si vybralo verzi bez ilustrací, naopak nejvíce jich preferovalo verzi s neoriginálními ilustracemi. U žáků pracujících s textem bez ilustrací byla zaznamenána nejvyšší míra nepozornosti (14,29 %), kdy se déle než 3 minuty nevěnovali čtení. Tato skupina žáků rovněž dosáhla nejnižšího průměrného skóre v dotazníku. Nejlepšího skóre a nejnižší míry nepozornosti dosáhla skupina žáků, která pracovala s neoriginálními ilustracemi. Výsledky tohoto výzkumu potvrzují tvrzení, že ilustrace výrazně napomáhá porozumění textu a zvyšuje pozornost žáků. Zároveň se ukázalo, že kvalita a typ ilustrace také hrají důležitou roli, přičemž neoriginální ilustrace, které byly barevnější a obsahovaly konkrétnější zobrazení, měly největší efekt.

3.1.5 Metody rozvoje čtení

Výběr ilustrace a učebnic úzce souvisí s metodou rozvoje čtení, kterou učitelé volí. V praxi se podle Kreislové (2008) setkáváme převážně se dvěma hlavními metodami: metodou analyticko-syntetickou, která je tradičně využívána a metodou genetickou.

3.1.5.1 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda je nejčastěji používanou technikou osvojování čtení a spočívá v kombinaci analýzy a syntézy textu. Vychází z mluveného projevu žáka, kdy žáci nejprve analyzují slyšená slova na jednotlivé hlásky a slabiky a následně k nim přiřazují odpovídající písmena (Kreislová, 2008). Postupuje se tedy od celku k nejmenším částem, které se poté znovu skládají do větších celků (Fasnerová, 2018). Výhodou této metody je široká nabídka dostupných učebnic a doplňkových materiálů. Nevýhodou může být zdoluhavá práce s jednotlivými slabikami, které jsou často psány bez hlubšího významu (Kreislová, 2008). Fasnerová (2018) dělí nácvik čtení touto metodou do tří fází: první je jazyková příprava (předslabikové období) trvající přibližně 6–8 týdnů, druhá fáze, slabičně analytický způsob čtení, trvá nejdéle – asi 22 týdnů, a poslední fáze zahrnuje plynulé čtení slov, vět a textů, pokrývající poslední 4–8 týdnů prvního ročníku.

3.1.5.2 *Metoda genetická*

Tato metoda je ve školství využívána od začátku 21. století poté, co ji schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR na základě úspěšného rozsáhlého experimentu. Žáci se seznamují se všemi tiskacími písmeny abecedy najednou, což je velmi motivující, protože již od počátku mohou číst a psát vlastní jména, jména rodičů či kamarádů (Fasnerová, 2018). Žáci se rychle naučí rozeznávat a používat všechna velká tiskací písmena. Nová slova žáci nejprve hláskují a následně čtou jako celek, přičemž postupně dochází i k seznamování s malými písmeny. Výhodou této metody je rychlý posun k efektivnímu čtení, kdy žáci okamžitě objevují smysl a význam čtení (Kreisllová, 2008). Genetická metoda rovněž nabízí větší prostor pro individualizaci výuky – pokročilejší žáci mohou začít číst první knihy, zatímco ostatní mají dostatek času na procvičování a zlepšování bez nadměrného tlaku (Fasnerová, 2018). Nevýhodou oproti metodě analyticko-syntetické je dle Kreisllové (2008) stále nedostatečné množství vhodných učebnic a materiálů.

3.1.5.3 *Metoda globální*

Fasnerová (2018) popisuje metodu globální jako metodu hojně používanou v první polovině 20. století, která se na konci století opět vrátila do škol jako jedna z alternativních forem výuky čtení. Tato metoda začíná celými slovy nebo větami, kdy žáci opakováním memorují jejich obrazy. Postupně sami začnou analyzovat slova na jednotlivá písmena. Globální metoda často zapojuje ilustrace přímo do textu, díky čemuž mohou žáci "číst" celý text i bez znalosti konkrétních písmen.

3.2 **Proces práce s ilustrací**

Proces recepce ilustrace můžeme rozdělit do čtyř hlavních fází, kterými jsou vnímání, prožívání, chápání a hodnocení. První fází je vnímání, charakterizované prvním smyslovým kontaktem s ilustrací. Tento kontakt vzniká analyticko-syntetickou činností smyslů a je nezbytným předpokladem pro následující fázi – prožívání. Druhá fáze, prožívání, je spojena s citovým a estetickým zážitkem, který žák po prvním kontaktu s ilustrací zažívá. Tato fáze je klíčová, neboť právě zde má smysl zahájit didaktickou práci s ilustrací, například formou rozhovoru či diskuze. Bez osobního prožitku nelze ilustraci efektivně pochopit a analyzovat. Po prožívání přichází třetí fáze – chápání. V této fázi žák racionálně zpracovává obsah svého zážitku. Na chápání pak přirozeně navazuje poslední fáze, kterou je hodnocení, při němž žák posuzuje své porozumění ilustraci skrze citové a estetické hledisko. (Spousta, 2014)

Spousta (2014) rovněž uvádí, že ilustraci lze efektivně využít ve všech fázích vyučovacího procesu. Ve fázi motivační plní ilustrace stimulační a myšlenkově aktivizační roli. V této fázi lze ilustrace využít k evokaci myšlenek, představ a emocí, čímž se v žácích vzbudí zájem o dané téma či diskusi o něm. V expoziční fázi, kdy si žáci utváří nové poznatky a pronikají do vztahů a souvislostí, můžeme ilustrace využít pro prohloubení představ a konkretizaci informací. Tato fáze je ideální pro práci s ilustracemi, které napomáhají názornému pochopení učiva. Následuje fáze vytváření pojmů a vědomostních struktur, kde žáci provádějí složitější myšlenkové operace jako analýzu, syntézu, dedukci a klasifikaci. Ilustrace a další vizuálie mohou žákům v této fázi výrazně usnadnit a zefektivnit práci. V následující fixační fázi, kde dochází k upevňování vědomostí a pojmových struktur, slouží ilustrace jako praktický nástroj k lepšímu ukotvení poznatků. Ve fázi formování pracovních metod, kdy si žáci vytvářejí efektivní postupy práce, lze vizuální materiály využít k instruktáži. Stejně tak v další fázi – fázi vytváření dovedností – je vhodné využití ilustrací pro demonstraci či instruktáž konkrétních postupů. Fáze aplikace vědomostí a dovedností může využívat vizuálie, jako jsou grafy nebo tabulky, k doplnění chybějících informací či popisu prvků, čímž žáci prohlubují své znalosti a porozumění. Ve fázi syntézy vědomostí, která patří mezi nejnáročnější myšlenkové operace, mohou vizuálně orientovaní žáci výrazně profitovat z použití edukačních vizuálií, jako jsou mapy, myšlenkové mapy či symboly, k integraci nových poznatků do stávajících struktur vědomostí. V závěrečné fázi ověřování a evaluace osvojeného učiva jsou ilustrace efektivním a rychlým nástrojem pro sebehodnocení žáků. Posledním bodem vyučovacího procesu, ve kterém ilustrace nachází využití, je fáze opakování. Ilustrace mohou být reprodukovány a využity k efektivnímu zopakování již osvojeného učiva či připomenutí předchozích témat. Opakování pomocí vizualizace může být použito ve fázi prvotního, průběžného, shrnujícího, procvičujícího, zobecňujícího i problémového opakování.

3.2.1 Principy práce s ilustrací

Janko (2012) uvádí několik principů, které usnadňují efektivní práci s obrazovým materiálem ve výuce. Jedním z těchto principů je využívání nonverbálních prvků, které umožňují žákům rychle získat základní vhled do probírané problematiky a snadněji tak absorbovat větší množství informací najednou. Obrazy jsou z hlediska smyslového vnímání lépe uchopitelné než textové informace, avšak přílišná informační hustota v obraze může

působit rušivě a narušovat koncentraci žáků. Důležitým faktorem úspěšné práce s vizuálním materiálem jsou také dosavadní zkušenosti a celková vizuální gramotnost žáků.

Ilustrace by měly být používány k prezentaci konkrétních příkladů objektů nebo jevů, případně k zobrazení jejich protikladů. Porozumění obsahu ilustrací lze dále podpořit tím, že učitel zdůrazní klíčové a podstatné informace, přestože ty by měly být patrné již na první pohled. Určitá míra nejasnosti v obraze může někdy pomoci přitáhnout pozornost žáků a podnítit jejich zájem o téma, avšak tato nejasnost nesmí být natolik výrazná, aby místo zájmu vyvolala zmatení. Žákům by měl být poskytnut dostatečný prostor k aktivní práci s ilustrací, během níž si mohou její sdělení sami ujasnit, interpretovat a komunikovat. (Janko, 2012)

3.2.2 Výběr ilustrace

Jako učitelé můžeme žákům velmi pomoci výběrem správných edukačních nástrojů, které jim usnadní pochopení učiva a umožní jim lépe odhalovat souvislosti a významy pod povrchem (Spousta, 2007). Ilustrace, které vybíráme pro výuku, by měly být atraktivní, poutavé a jasně vypovídající. Měly by obsahovat klíčové momenty příběhu nebo jeho hlavní postavy a prvky (Doláková, 2015). Při výběru textu a odpovídající ilustrace musíme brát v úvahu několik faktorů: zamýšlený vzdělávací efekt, charakter ilustrace a textu, stejně jako specifické potřeby skupiny žáků. Mezi tyto specifické potřeby patří věk, úroveň čtenářských dovedností a také míra vizuální gramotnosti. Důležitou roli hrají i rozdílné učební styly žáků (Corney & Levin, 2002). Podobně jako bychom žákům nepředkládali nesourodý text, není efektivní pracovat s ilustrací, která nesouvisí s daným textem (Silva, 2017).

Složitost ilustrace by měla odpovídat schopnostem čtenářů. Podle výzkumů jednodušší ilustrace lépe vyhovují méně zkušeným čtenářům, zatímco složité ilustrace mohou být příliš náročné na pochopení a mohou méně zkušené čtenáře zmást. Ilustrace pro začínající čtenáře by měly být spíše jednodušší, obsahující méně detailů a nižší míru schematizace (Kůtová, 2004). Mladší žáci většinou preferují obrázkové knihy určené pro nejmenší, které lze postupně nahrazovat knihami poezie, pohádkami, ilustrovanými příběhy a s rostoucím věkem také příběhy ze života dětí, přírodovědnými či dobrodružnými knihami až po knihy s historickým či uměleckým zaměřením (Vích, 2004). Ilustrace určené začínajícím čtenářům musí být jasně čitelné, atraktivní a přínosné. Mohou být propojené s textem, ale zároveň mohou působit i samostatně a být výpravné. Kvalitní grafické zpracování knih ovlivňuje nejen další motivaci ke čtení, ale také vztah žáků k umění obecně (Elfmarková, 2019). Příliš

realistické ilustrace však nemusí vždy být nejlepší volbou, protože neumožňují dostatečný prostor pro vlastní reinterpretaci žáků. Naopak ilustrace, které boří stereotypy, výrazně podporují kreativitu a kritické myšlení. Žáci se budou chtít k takovým ilustracím vracet a objevovat v nich další významy, čímž dochází k interakci s ilustrací a posílení estetického zážitku (Ramos & Nunes, 2013).

Zásadním kritériem při výběru ilustrace či jiných vizuálií je věk žáků. Při rozvoji čtenářské gramotnosti se soustředíme především na mladší školní věk, který lze vymezit od šesti do dvanácti let, tedy od nástupu do školy. Podle Piageta (1999) spadá tato věková skupina do stadia konkrétních operací s počátky abstraktního myšlení. Žáci v tomto věku poznávají svět postupně a jejich myšlení je silně vázáno na konkrétní zkušenosti. Přestože jejich schopnosti abstraktního myšlení nejsou plně vyvinuty, práce s vizuálními prvky má svůj význam. Žáci dokáží porozumět symbolice ilustrací, pokud jsou tyto symboly jasně propojeny s jejich zkušenostmi. V tomto věku preferují spíše realistické fotografie a kresby než stylizované nebo abstraktní zobrazení, které se stávají významnější až s věkem a zkušenostmi žáků. Proto je práce s ilustracemi zaměřena zejména na názornost a konkretizaci informací (Trahorsch, 2022).

Leeová a Jonesová (2017) zkoumaly kritéria, která učitelé používají při výběru obrazových materiálů. Učitelé měli za úkol vybrat pět vizuálních prvků pro výuku. Nejčastěji volili kombinaci tří ilustrovaných diagramů a dvou fotografií. Důvody výběru těchto materiálů lze shrnout do pěti hlavních kategorií: estetické zpracování, podpora porozumění, relevance zobrazení, možnosti pedagogické práce učitele a možnosti samostatné práce žáků s materiálem (Lee & Jones, 2017). Hidayana (2024) také upozorňuje, že díky moderním digitálním technologiím mohou učitelé sami vytvářet ilustrace pro svou výuku. K tomu mohou využít nástroje, jako jsou například Comica, Cartoon Comic Strip, Comic Book Creator nebo Comic and Meme Factory.

3.2.3 Interpretace ilustrace

Ilustrace nejen zvýrazňuje klíčové části příběhu, ale také nabízí zcela novou perspektivu a přináší další významy. Analýza ilustrací v učebnicích potvrdila jejich mnohovýznamovost, avšak učebnice samy o sobě nenabízely žádnou aktivitu, která by s ilustracemi cíleně pracovala (Silva, 2017). Ilustrace poskytuje alternativní úhel pohledu na příběh, který je jinak čtenáři zprostředkován verbální formou skrze text. Obrazová i textová složka by měly společně vytvářet celek, který čtenáři ponechává prostor k vlastní interpretaci.

Ilustrace poutá čtenářovu pozornost, motivuje ho k detailnímu zkoumání a interakci s textem. Čtenář se tak stává spolutvůrcem významu a autorem vlastního porozumění. Interpretace představuje žákův estetický zážitek (Ramos & Nunes, 2013).

Říhová (2018) proces interpretace ilustrace rozděluje na tři fáze. V první fázi žák ilustraci vnímá, analyzuje, esteticky prožívá, hodnotí a interpretuje na základě vlastních zkušeností a znalostí získaných z textu. Ve druhé fázi pak žák svou interpretaci sdílí s okolím – s učitelem, spolužáky nebo rodiči. Jeho interpretace se tímto dostává do interakce s pohledy ostatních a žák je nucen konfrontovat svůj názor s jinými, čímž získává nové perspektivy. Učitel by se měl snažit pochopit příčiny případné misinterpretace žáka a podporovat jeho schopnost své názory vyjádřit. Poslední fáze zahrnuje kritickou reflexi, kdy dochází k re-interpretaci díla.

U žáků prvního stupně se často objevuje tendence ilustrace misinterpretovat. Z výzkumu vyplývá, že to úzce souvisí také s typem textu, ke kterému se ilustrace vztahuje. Největší obtíže žáci vykazují při interpretaci ilustrací epických textů. V praxi často učitelé řeší misinterpretace žáků nejjednodušší cestou bez hlubšího vysvětlení, často i z důvodu nepochopení, co k chybné interpretaci vedlo. Misinterpretace ilustrace může vzniknout vlivem jednoho nebo více následujících faktorů: design ilustrace, nedostatečné obecné znalosti žáků, ignorování informací obsažených v textu a přístup učitele. Prvním faktorem je design ilustrace, který nemusí vždy přesně odpovídat skutečnosti, což se může týkat celkového zobrazení, výběru barev či velikosti prvků. Části ilustrace mohou být také abstraktní, což mladším žákům činí potíže. Druhým faktorem jsou nedostatečné obecné znalosti a zkušenosti žáků. Žáci mohou špatně interpretovat ilustraci kvůli chybějícím znalostem o zobrazených objektech (např. záměna dešťových kapek za bubliny). Třetím faktorem je nedostatečné využití informací obsažených v textu, kdy žáci dávají přednost vlastním zkušenostem před obsahem textu, jelikož ještě nechápou, že ilustrace a text tvoří jeden celek. Posledním faktorem je přístup učitele. Učitel by měl misinterpretace žáků důkladně vysvětlovat, například objasněním rozdílů mezi zaměřovanými objekty či zaměřením na detaily ilustrace. Učitel může také pracovat s více ilustracemi z daného textu a vést diskusi o vývoji mezi ilustracemi. Tím napomůže lepšímu pochopení a určení správného kontextu ilustrace v příběhu. (Schickedanz & Collins, 2012)

Bez důkladného vysvětlení však mohou žáci pociťovat nepochopení, odmítnout zpětnou vazbu učitele a nadále se držet svých chybných interpretací. Je proto důležité, aby učitel poskytoval kvalitní zpětnou vazbu a pomohl žákům v lepším pochopení ilustrace, což

povede ke správnému porozumění celkovému významu textu. Učitel by měl nejprve správně reagovat na misinterpretaci žáků a poté využít takové metody práce s ilustrací, které od začátku žáky povedou ke správnému pochopení (Schickedanz & Collins, 2012). Podle Říhové (2018) by interpretace ilustrace měla být vedena prostřednictvím diskuse a kladením otázek, nikoli jen transmisivním sdělováním správných odpovědí. Žáci by měli dojít ke správné interpretaci prostřednictvím práce se svými vlastními prekoncepty. Je důležité si uvědomit, že vizuální prvky nemusí být vždy zcela vysvětleny textem a že komunikace vizuální zkušenosti představuje překlad jednoho kódu do druhého, při kterém může dojít ke ztrátě části významu. Kvalita žákovských interpretací je významně ovlivněna rolí učitele, který by měl žákům zprostředkovávat takové kontexty, jež jim pomohou lépe porozumět ilustracím.

3.2.3.1 *Analýza ilustrace*

Prvotní informací, kterou žáci v ilustraci vyhledávají, je její děj a obsah, a tím by se měli řídit také učitelé při práci s ilustracemi. Počáteční práce s ilustrací by měla směřovat k její analýze. Postupujeme od jednodušších prvků, jako je výčet postav a předmětů v ilustraci, až k hlubšímu popisu atmosféry, kterou obrázek vyvolává. Následně se od jednoduché analýzy přesouváme k podrobnějšímu popisu obsahu. Pozorujeme postavy, jejich charakteristiky, vztahy a prostorové souvislosti. Neanalyzujeme jen samotný obsah ilustrace, ale také způsob, jakým je prezentován, tedy zejména využití barev a linií. (Vích, 2004)

Analýzou ilustrace získáváme informace na třech různých úrovních: syntaktické, sémantické a pragmatické. Nejjednodušší, syntaktická úroveň zkoumá základní informace obsažené v ilustraci a odpovídá jednoduché analýze (například kolik je na obrázku objektů, jak jsou zobrazeny a jak spolu souvisejí). Tato úroveň může také zahrnovat analýzu použitých barev a kompozice. Druhá úroveň, sémantická, se zabývá smyslem a významem zobrazeného obsahu (co obrázek zobrazuje, jaký má význam a smysl). Nejhlubší je úroveň pragmatická, která sleduje, zda je možné zobrazené prvky aplikovat v reálném životě a zda je zobrazený obsah přijatelný v kulturním kontextu. (Mareš, 1995)

Metody práce s analýzou ilustrace dělíme do několika kategorií. Emocionální metody analyzují, jak ilustrace působí na čtenáře, a to nejen ve smyslu emocí, které vyvolává, ale také důvodů těchto emocí. Racionální metoda k ilustraci přistupuje rozumově a zkoumá její námět, obsah a technické provedení. Historická metoda analyzuje ilustraci v širším společenském, historickém a biografickém kontextu. Poslední metodou je metoda návratu,

která spočívá v opakované prezentaci ilustrace a upevňování poznatků, které s ní souvisejí. (Vích, 2004)

Jednou z aktivit využívajících analýzu ilustrace již na začátku procesu čtení může být predikce. Žáci si na základě prohlédnuté ilustrace předvídají, o čem bude příběh, a popisují ilustrace ještě před zahájením četby (Doláková, 2015). Další možnou aktivitou jsou hry zaměřené na paměť, kdy mají žáci za úkol zapamatovat si co nejvíce detailů z ilustrace, která je jim následně skryta. Tato aktivita trénuje paměť a posiluje interpretaci příběhu, jelikož žáci usilují o zapamatování maximálního množství informací v krátkém čase (Corney & Levin, 2002). Jinou variantou je aktivita tzv. „sdíleného čtení“, využívaná zejména v počátcích rozvoje čtení. K tomu se používají knihy s velkými písmeny a bohatými ilustracemi. Učitel při této metodě ukazuje na text a žáci jej společně nahlas čtou. V pauzách společně diskutují o obsahu textu i ilustrací (Kreisllová, 2008). Doláková (2015) dále doporučuje aktivity s kartičkami. Jednotlivé ilustrace, související s textem, připravíme na samostatné karty. Tyto kartičky můžeme využívat při mnoha aktivitách jak během četby, tak i po jejím skončení.

3.2.3.2 *Vlastní tvorba ilustrace*

Pokud mají žáci vlastní zkušenost s tvorbou ilustrací prostřednictvím aktivní tvořivé činnosti, dokážou ji lépe analyzovat. Praktické metody napomáhají lepšímu porozumění vztahu mezi obrazovou a verbální složkou (Vích, 2004). Ilustraci k textu můžeme se žáky aktivně vytvářet (kreslením, přiřazováním nebo sestavováním z jednotlivých prvků). Na základě přečteného textu žáci sami ilustrace tvoří a interpretují tak obsah textu. Podle provedeného experimentu s touto aktivitou se potvrdilo, že žáci byli lépe schopni zpětně popsat příběh a odhalit případné nesrovnalosti (Corney & Levin, 2002). Vytváření vlastních ilustrací podporuje osvojování obsahu učiva. Žáci při této aktivitě přemýšlejí o tématu, vzpomínají na podstatné informace a následně je zachycují kresbou, což je nutí uvažovat o fungování a vzhledu konkrétního jevu (Aguilera & Palacios, 2018).

Tvůrčí aktivitou může být také úprava ilustrace pomocí popisků nebo komiksových bublin. Tato činnost pomáhá žákům integrovat oba zdroje informací a zaměřit pozornost na jejich vzájemnou interakci (Corney & Levin, 2002). Využít lze rovněž jednoduchých skic nebo překreslování vybraných ilustrací. Překreslováním se žáci detailněji soustředí na pozorování prvků ilustrace – tvarů, linií a barev – nejen zrakem, ale i prostřednictvím kresby a jemné motoriky ruky. Další variantou je zakládání alb nebo sbírek reprodukcí

či výstřižků. Kreativní práci s ilustrací a vztah žáků k umění můžeme posílit také uspořádáním školní výstavy jejich vlastních prací (Vích, 2004). Podle Dolákové (2015) mohou žáci kreslit ilustrace k jednotlivým částem příběhu. Pokud různé skupiny žáků vytvoří ilustrace k různým částem textu, je následně možné sestavit ucelenou linii příběhu složenou pouze z žakovských prací.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Na základě stanovených cílů jsem se pro svou diplomovou práci rozhodla využít kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativní přístup je holisticky zaměřen na hluboké porozumění podstatě problému a je ovlivněn subjektivním vnímáním účastníků výzkumu (Mišoviš, 2019). Švaříček a Šedřová (2014) uvádějí, že kvalitativní výzkum je do značné míry založen na induktivním přístupu, kdy závěry výzkumu přesahují informace získané během sběru dat. Induktivní postup úzce souvisí s interpretací výzkumníka, která je vždy ovlivněna jeho vlastními prekoncepty. Subjektivita typická pro kvalitativní výzkum se tedy promítá nejen do samotných dat, ale také do jejich následné analýzy a interpretace výzkumníkem. Úkolem badatele je tedy zkoumat, jakým způsobem aktéři vnímají daný jev, a pochopit jejich individuální přístup.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém se zaměřuje na odhalení přístupů učitelů k práci s ilustrací. Přístup učitele k ilustraci může významně ovlivňovat řadu faktorů v rozvoji žáka. Efektivní práce s ilustracemi a dalšími vizuálními prvky může ovlivnit rozvoj vizuálního myšlení, které je klíčové pro život žáků ve světě zaplaveném vizuálními podněty z digitálního i fyzického prostředí. Ilustrace obvykle doprovází text a v závislosti na způsobu jejího využití učitelem může zásadně ovlivnit nejen porozumění obsahu či motivaci k četbě, ale také komplexně formovat vztah žáka ke čtení a k umělecké kultuře obecně.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Ve své diplomové práci se zaměřuji na výzkum přístupů učitelů k práci s ilustrací u začínajících čtenářů, tedy žáků 1.–3. třídy základní školy. Stanovila jsem si následující cíle:

Hlavní cíl výzkumu

- Odhalit, jak učitelé využívají ilustraci pro rozvoj počátečního čtení.

Dílčí cíle výzkumu

- Zjistit, jaké funkce ilustrace plní ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- Odhalit faktory ovlivňující způsob práce s ilustrací.

Hlavní výzkumná otázka

- Jak učitelé využívají ilustraci pro rozvoj počátečního čtení?

Dílčí výzkumné otázky

- Jaké funkce ilustrace plní ve výchovně-vzdělávacím procesu?
- Jaké faktory ovlivňují způsob práce s ilustrací?

4.3 Design výzkumného šetření

Pro sběr dat jsem s ohledem na povahu stanovených cílů zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Jak uvádějí Švaříček a Šed'ová (2014), jedná se o jednu z nejčastěji využívaných metod v kvalitativním výzkumu. Tento typ rozhovoru lze charakterizovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159). Dle Mišoviše (2019) je polostrukturovaný rozhovor sestaven z předem připravených otázek, jejichž cílem je vést respondenta k identifikaci a popisu zkoumaného jevu. Tento rámec zároveň umožňuje v průběhu rozhovoru flexibilně doplňovat otázky, které směřují k hlubšímu porozumění výzkumnému problému a jeho kontextu.

Pro polostrukturovaný rozhovor byly použity tyto otázky:

- Ve kterých výukových situacích používáte ilustrace?
- Odkud ilustrace nejčastěji čerpáte?
- V jakých situacích preferujete pracovat bez ilustrace?
- Jak vedete žáky k tomu, aby z ilustrací získávali informace, nebo prostřednictvím ní, lépe porozuměli textu?
- Máte osvědčené aktivity, které považujete za obzvláště efektivní při práci s ilustrací?
- Jakou roli podle vás ilustrace hrají v procesu rozvoje čtení?
- Myslíte si, že ilustrace ovlivňuje vztah žáků ke čtení?
- Jaký význam podle vás mají ilustrace na rozvoj dalších kompetencí a dovedností?
- Jaké překážky spatřujete ve využívání ilustrace ve výuce?
- Stává se vám, že ilustrace v učebnicích, nebo materiálech neodpovídají vašim potřebám?
- Ovlivňují organizační faktory vaši možnost pracovat s ilustracemi?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli učitelé prvního stupně základních škol. Kritériem pro jejich zařazení do výzkumu byla zkušenost s rozvojem počátečního čtení, a proto byli vybíráni výhradně pedagogové vyučující v 1.–3. ročníku. Délka jejich pedagogické praxe ani pohlaví nebyly určujícími faktory. Naopak, diverzita ve zkušenostech, zejména z hlediska délky praxe, byla vnímána jako přínosná pro získání různorodých dat. K realizaci rozhovorů byla oslovena vybraná školská zařízení, která následně zprostředkovala kontakt s konkrétními učiteli.

První rozhovor

Prvním respondentem byla paní učitelka s 17 lety praxe, přičemž do této doby zahrnuje i období mateřské dovolené se dvěma dětmi. Od počátku své kariéry působí na stejné škole. Vystudovala učitelství pro první stupeň a speciální školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současnosti je třídní učitelkou v první třídě s logopedickou specializací. Ve své pedagogické praxi se zaměřuje zejména na žáky 1.–3. ročníku, přičemž od návratu z mateřské dovolené vyučuje výhradně ve třídách s logopedickou specializací. Preferuje výuku českého jazyka a matematiky, jelikož jí poskytují největší prostor pro využívání inovativních metod a aktivit. Naopak za nejnáročnější považuje výuku prvouky.

Druhý rozhovor

Druhým respondentem byla paní učitelka s devítiletou pedagogickou praxí, z níž tři roky strávila na mateřské dovolené. Po celou dobu svého profesního působení vyučuje na stejné škole. Stejně jako předchozí respondentka absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, kde vystudovala učitelství pro první stupeň a speciální školy. Nyní vyučuje ve 3. třídě s logopedickou specializací, přičemž s touto třídou pracuje již třetím rokem. Nejnáročnějším předmětem na přípravu je pro ni prvouka, a to vzhledem k nutnosti hledání atraktivních způsobů výuky, které by žáky zaujaly.

Třetí rozhovor

Třetí rozhovor proběhl s paní učitelkou, která má 28 let praxe a aktuálně působí na své druhé základní škole. Specializuje se především na starší žáky prvního stupně. V současné době učí třetí třídu, kterou povede pravděpodobně i v následujících dvou letech. Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zaměřením na výtvarnou

výchovu, což se odráží i v její preferenci vyučovaných předmětů. Nejraději učí výtvarnou výchovu, český jazyk, hudební a tělesnou výchovu.

Čtvrtý rozhovor

Čtvrtá respondentka působí v pedagogické praxi od roku 1996. Během své kariéry vyučovala na čtyřech různých základních školách. Specializuje se především na nejmladší žáky prvního stupně, a proto nejčastěji vyučuje v 1. a 2. třídě, příležitostně ve 3. ročníku. V současnosti je třídní učitelkou první třídy. Vystudovala učitelství v Brně. Preferuje výuku výchovných předmětů, přičemž její oblíbenost konkrétních předmětů se odvíjí od tematického zaměření vyučovaných hodin.

Pátý rozhovor

Pátým respondentem byla paní učitelka s 36 lety pedagogické praxe. V současnosti působí na své páté základní škole, přičemž první roky své kariéry strávila na jiném typu školy. Po většinu své praxe se věnovala starším žákům prvního stupně, zatímco výuku nejmladších žáků zahájila až v nedávné době. V současnosti je třídní učitelkou první třídy. Ráda propojuje vyučované předměty do integrovaných celků a přizpůsobuje organizaci výuky podle potřeb třídy. Aktivně se věnuje podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků s ADHD.

Šestý rozhovor

Šestý rozhovor byl realizován s paní učitelkou s desetiletou pedagogickou praxí, která od počátku své kariéry působí na stejné škole. Zaměřuje se na výuku 1. a 2. ročníku, přičemž aktuálně je třídní učitelkou druhé třídy. Nejoblíbenějším předmětem je pro ni český jazyk.

Sedmý rozhovor

Sedmá respondentka má více než 40 let praxe a aktuálně působí na své druhé základní škole. Před nástupem do učitelské profese pracovala ve školní družině a své učitelské vzdělání si doplnila dálkově na Univerzitě Palackého v Olomouci. Během své kariéry vyučovala ve všech ročnících prvního stupně, avšak nyní se specializuje na mladší žáky. Aktuálně je třídní učitelkou druhé třídy. Klade důraz na rozvoj vizuální gramotnosti žáků, neboť ji považuje za klíčovou pro jejich budoucí vzdělávání.

Osmý rozhovor

Osmým respondentem byla paní učitelka, se kterou jsem již dříve spolupracovala při realizaci výzkumu pedagogického problému během své praxe. Tato skutečnost vedla

k otevřenější diskusi a hlubšímu sdílení osobních zkušeností. V pedagogické praxi působí 34 let, z toho většinu času na současné škole. Dříve vyučovala také na praktické a speciální škole. Vystudovala učitelství pro první stupeň se specializací na speciální pedagogiku. Aktuálně vyučuje ve druhé třídě s logopedickou specializací, což pro ni představuje novou zkušenost, neboť většinu své kariéry pracovala s žáky 4. a 5. ročníku.

Devátý rozhovor

Devátým respondentem byla paní učitelka s 35 lety praxe, která v současnosti působí na třetí škole. Na jedné z předchozích škol zastávala i funkci ředitelky. Vystudovala učitelství na univerzitě v Brně. Aktuálně vyučuje třetí ročník, přičemž se jedná o jednu z nejnáročnějších tříd její pedagogické kariéry. Nejraději učí výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. V pedagogické praxi upřednostňuje tradiční výukové metody a kriticky vnímá narůstající vliv digitálních technologií na vzdělávání.

Desátý rozhovor

Posledním respondentem byla paní učitelka s nejdelší praxí v celém výzkumném souboru – aktuálně 44 let. Tento školní rok je jejím posledním před odchodem do důchodu. Celou svou kariéru strávila na jedné základní škole. Vyučuje zejména ve 3.–5. ročníku, přičemž posledních několik let se věnovala výhradně 4. a 5. třídám. Aktuálně je třídní učitelkou čtvrtého ročníku. Nejvíce ji baví výuka českého jazyka.

4.5 Sběr dat

Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která umožnila vést diskusi s respondenty na základě předem připravených otázek, avšak zároveň poskytla prostor pro doplňující otázky vztahující se k tématu. Učitelé měli možnost odpovídat dle vlastního uvážení, přičemž byli informováni o tom, že se nemusí striktně držet položených otázek, ale mohou volně hovořit o jakýchkoli aspektech, které považují za relevantní. Během rozhovorů bylo mým cílem do projevu respondentů zasahovat co nejméně. Pokud jsem zaznamenala zajímavou informaci, doptávala jsem se na ni až po ukončení jejich výpovědi.

Výzkum byl realizován na jediné základní škole. Nejprve jsem kontaktovala vybrané učitele prostřednictvím e-mailové komunikace, v pozdější fázi pak prostřednictvím zástupkyně ředitele školy, která oslovila pedagogy osobně. Vzhledem k tomu, že většina oslovených učitelů s účastí v rozhovoru souhlasila, nebylo nutné rozšiřovat výzkumný soubor na další školy. Celkový počet respondentů činil 10. S jednotlivými učiteli jsem poté

individuálně komunikovala ohledně organizace rozhovorů a domluvila se na konkrétním termínu a místě jejich realizace.

Rozhovory probíhaly prezenční formou a ve všech případech byly uskutečněny přímo na půdě základní školy. Některé se odehrály ve třídách učitelů, jiné v kabinetech. Vzhledem k časovým možnostem respondentů bylo možné realizovat několik rozhovorů během jednoho dne.

Před zahájením výzkumu byli respondenti nejprve seznámeni s obsahem a cíli mé diplomové práce prostřednictvím e-mailové komunikace, následně byli informováni i osobně. Měli možnost klást doplňující dotazy týkající se výzkumu. Před samotným zahájením rozhovoru podepsali informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. Každého respondenta jsem rovněž požádala o souhlas s audiozáznamem rozhovoru, který většina z nich akceptovala. V případech, kdy respondent nahrávání odmítl nebo si jím nebyl jistý, byl rozhovor zaznamenán pouze písemnou formou.

Ačkoli jsem měla připravený seznam otázek, jejich formulace se v průběhu rozhovorů často upravovala. Některé otázky byly vypuštěny v případě, že respondent již odpověděl na jejich obsah v rámci jiné části rozhovoru. Zároveň byly vkládány doplňující otázky, které se vztahovaly k relevantním tématům nebo konkrétním informacím poskytnutým respondentem. Po vyčerpání všech otázek byl vždy ponechán prostor pro další poznámky či doplnění ze strany učitelů. Ve většině případů však respondenti této možnosti nevyužili. Na závěr rozhovoru jsem vždy poděkovala za jejich čas, názory a ochotu podílet se na výzkumu.

Pro záznam a následné zpracování rozhovorů jsem využívala dvě zařízení – mobilní telefon a přenosný počítač. Mobilní telefon sloužil k pořizování audiozáznamu rozhovorů, zatímco na přenosném počítači jsem během rozhovorů prováděla průběžný přepis jejich obsahu. Po každém rozhovoru bylo nutné přepisy několikrát revidovat, zkontrolovat jejich správnost a přiřadit jednotlivé pasáže odpovídajícím respondentům. V případech, kdy byl k dispozici audiozáznam, sloužil jako kontrolní nástroj pro ověření přesnosti přepisu. Následně bylo nutné provést finální úpravy, opravit případné nepřesnosti a doplnit chybějící informace.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Abych zajistila co nejpodrobnější analýzu získaných dat a odhalila klíčová témata v textech rozhovorů, zvolila jsem techniku otevřeného kódování (Hendl, 2012). Přepisy rozhovorů jsem dále zpracovávala v aplikacích Microsoft Word a Microsoft Excel. Pro systematické třídění a analýzu dat jsem vytvořila tabulku (viz Příloha P1), která obsahovala následující sloupce: lokace výroku, kategorie, subkategorie, kód a obsah výroku.

Nejprve jsem text rozdělila na jednotlivé výroky podle jejich významu, přičemž tyto výpovědi byly následně zaznamenány do sloupce Obsah. Každé jednotce byla přiřazena označení v podobě kódu, který jsem zapisovala do samostatného sloupce tabulky (Švaříček & Šed'ová, 2014). Současně jsem do dalšího sloupce zaznamenávala lokaci výroku, abych měla možnost se k dané pasáži kdykoli vrátit. Lokace byla označována formátem „R1:1:1“, kde R1 představovalo číslo konkrétního respondenta (v tomto případě respondenta č. 1), první číslo označovalo stranu transkriptu a druhé číslo odpovídalo číslu řádku.

V průběhu kódování se některé kódy začaly opakovat, protože se v rozhovorech vyskytovala obdobná témata a informace související s podobnými jevy. Již během sběru dat a následně i v procesu jejich zpracovávání a kódování jsem jednotlivé kódy intuitivně zařazovala do širších kategorií. Po dokončení kódování všech transkriptů jsem přistoupila k systematické kategorizaci dat, kdy jsem vytvořené kódy přiřazovala nejen do kategorií, ale také do subkategorií.

Tento proces byl iterativní, přičemž jsem jednotlivé kódy, subkategorie i kategorie opakovaně přehodnocovala a upravovala, aby co nejlépe odpovídaly obsahovým souvislostem a výzkumnému problému. Kódy jsem seskupovala na základě jejich obsahové podobnosti, vzájemných vztahů a jejich relevance k výzkumné otázce. Na základě této analýzy se v datech objevily čtyři hlavní kategorie významů, z nichž každá zahrnovala dvě až tři subkategorie.

Tabulka 1 Kategorie a subkategorie výzkumného řešení

Kategorie	Charakteristika kategorie	Subkategorie	Příklady dat	Příklad kódů
Ilustrace ve škole: most mezi viděným a pochopeným.	Pohledy učitelů na benefity využívání ilustrace ve výchovně-vzdělávacím procesu.	Didaktická funkce ilustrace v učitelské praxi Výchovná funkce ilustrace z pohledu učitele Rozvoj vizuální kompetence žáků prostřednictvím učitelovy práce s ilustrací	„Takhle oni to daleko lépe pochopí.“ „Nejenom si o tom říkat, ale obrázek: „Tak co je tady dobře? Co je tady špatně? Co byste změnili?“ „A vlastně ta ilustrace plní estetickou funkci, která je nesmírně důležitá.“	Estetika Názornost Osobnost žáka Komunikace Vztah k umění Ilustrátoři Motivace Orientace Slovní zásoba Význam slov
Ilustrace: klíč ke dveřím čtení.	Strategie práce s ilustrací využívané učiteli pro rozvíjení dovednosti čtení.	Ilustrace jako základ pro učitelovu práci Ilustrace jako učitelova opora při rozvíjení dovednosti čtení Využívání ilustrace jako prostředku pro porozumění obsahu textu	„Když jsem začala číst, tak mě to strašně bavilo. A 1. knížka byla Kubula a Kuba Kubikula a tam jsem úplně žrala ty obrázky“ „Co na tom obrázku je, na co to začíná, na co to končí“ „Je to určitý, přijde mi, takový uvolnění, ujasnění si toho, co vlastně četli, že vlastně možná takovou představu měli, tak teď to třeba vidí na tom obrázku.“	Kontrola porozumění Propojení textu s ilustrací Představivost Předvídání obsahu Obrázkové čtení Počáteční písmeno Podpora Předvídání obsahu Vliv rodiny Vztah ke čtení

Tvář ilustrace: vliv podoby na učitelovu práci	Zpracování ilustrace a jeho vliv na učitelovu práci s ní	Preference učitelů při výběru ilustrace Zkušenosti učitelů s ilustracemi použitými v učebnicích	<i>„Na můj vkus byly takové neučesané příliš.“</i> <i>„Protože veškeré ty učebnice jsou plné obrázků.“</i>	Barevnost Ilustrátoři Nepřehlednost Emoce Zpracování ilustrace Množství Velikost Vhodnost Nevyhovující ilustrace Nespokojenost s učebnicí
Ilustrace po boku učitele: vést nebo být veden.	Faktory, které přímo ovlivňují práci učitele s ilustrací	Role přístupu učitele Faktory výuky ovlivňující zařazování práce s ilustrací Možnosti zdrojů ilustrace pro práci učitele	<i>„Že bez toho by to ani nešlo.“</i> <i>„Tak v té první třídě ji používám častěji.“</i> <i>„Používáme dataprojektory.“</i>	Role ilustrace Široké využití Příprava učitele Časová náročnost Čtenářská úroveň žáků Frekvence užití Věk žáků Vyučovací předměty Digitální prostředky Dětská literatura

(zdroj: vlastní)

5.1 Ilustrace ve škole: most mezi viděným a pochopeným

Tato kategorie reflektuje postoje učitelů k využití ilustrací ve výuce a identifikuje benefity a funkce, které jim přisuzují. Vnímání těchto funkcí se následně promítá do přístupu učitele k práci s ilustrací, ovlivňuje jeho záměry při jejím využívání a formuje plánování výuky. Kódy jsem rozdělila do subkategorií: didaktická funkce ilustrace v učitelské praxi, výchovná funkce ilustrace z pohledu učitele. Zvlášť jsem oddělila kategorii rozvoj vizuální

kompetence žáků prostřednictvím učitelovy práce s ilustrací, protože vnímám v jejím obsahu vzhledem k tématu hlubší význam.

5.1.1 Didaktická funkce ilustrace v učitelské praxi

Učitelé popisovali didaktické funkce, které může práce s ilustrací naplňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nejčastěji zmiňovanými funkcemi byla názornost, motivace, rozvíjení myšlení, komunikace, slovní zásoby, ale také podpora při vyvozování písmen a významu slov.

Funkce práce s ilustrací, o které učitelé mluvili nejvíce je její názornost. „*Je to náповěda, nějaký názor... (R8)*“ Konkrétně ji učitelé využívají pro lepší porozumění danému jevu nebo problematice: „*...jako dovysvětlení. (R5)*“ „*Takhle oni to daleko lépe pochopí. (R2)*“ Shodli se na tom, že je jednodušší a efektivnější žákům představit daný jev prostřednictvím obrazu. Zároveň se učitelé shodují na důležitosti vizuální opory pro pochopení žáků. „*Prostě pro ně ten názor, ten obrázek je určitě, než když jim něco vysvětluji a máme si něco představovat bez obrázků, protože každé z těch dětí tu představivost tak velkou nemá. (R3)*“ „*Vždycky je to potřeba, aby ty děti měly ten názor, aby to viděly. (R10)*“

Další zmiňovanou funkcí práce s ilustrací byla motivace. „*U těch prvňáčků je to, v rámci motivace i v rámci těch aktivit, protože u prvků vlastně vždycky, když ta motivace je podložena nějakou ilustrací, tak je to pro ně daleko zábavnější, pestřejší, jsou víc do toho takoví, jakože draví. (R2)*“ Učitelé ilustraci často využívají jako motivaci, aby vzbudili zájem žáků o dané téma či učivo: „*Na začátku je to jako motivace. (R8)*“, nebo využívají jejího motivačního potenciálu a pracují s ní jako s propojujícím prvkem, „*...dám tam nějaký obrázek té kočky, a zase třeba mají celá slova, že čteme s tou kočkou. (R2)*“, ilustrace sjednocuje obsah a motivuje žáky k práci. „*...ta ilustrace se prolíná de facto jako celou hodinou. (R3)*“

Učitelé také zmiňovali funkčnost ilustrace při rozvíjení myšlení a komunikace, jakožto i prostředek rozvoje slovní zásoby. „*Slovní zásoba – to je výborné, protože zvlášť v dnešní době ty děcka mají obrovský problém říct souvislou větu. (R3)*“ Pokud žáci mluví o ilustraci, rozvíjí své komunikační kompetence, „*Myslím, že nevědomky podporuje jakoby i mluvenou část. (R9)*“ seznamuje se s novými slovy, učí se je používat ve správném tvaru. „*Protože u toho obrázku, když už se o něm bavíme, jakože to, co na tom je, tak oni už musí vlastně zapojit i tady tyhle vlastně věci a všechno do toho. (R1)*“ Obzvláště významnou

v rozvoji komunikace se ilustrace jeví v logopedických třídách: „*Tady těch obrázků používáme víc*“ (R8).

Význam ilustrace učitelé také spatřují při rozvíjení lexikálně-sémantické roviny jazyka. „*Protože děti ještě nemají, jakože vyvozené celé slova*“ (R6). Pro žáky je snazší pochopit význam slov, mohou-li se opřít o vizuální zobrazení. „*Dávala jsem tam ty obrázky, které vysvětlovaly ta slova a slova příbuzná, protože ty dělaj třeba velkej problém. (R1)*“ Při vyvozování nových písmen ilustrace napomáhá s upevněním podoby písmene a jeho propojením s hláskou „*Že to A můžete nakreslit fakt jako domeček, že si můžete dokreslit B jako bábu, D jako dědka. (R5)*“ „*Začali jsme třeba písmenkem M, tak to byla koza Melinda. (R6)*“

5.1.2 Výchovná funkce ilustrace z pohledu učitele

Na základě výpovědí učitelů lze konstatovat, že ilustrace ve výchovně-vzdělávacím procesu neplní pouze didaktickou roli, ale má i významné výchovné funkce. Nejčastěji zmiňovanými jsou posilování vztahu k umění, nebo všeobecná práce s emocemi a rozvoj osobnosti žáků.

Učitelé často prostřednictvím ilustrace rozvíjí „*Ten vztah k umění... (R7)*“ Z jejich slov vyplývá, že žáci mají o ilustrace zájem a rádi se na ně dívají, „*...oni spíš hledají nejdřív tu ilustraci. (R9)*“, nebo se dozvídají něco o jejich autorech. „*Zároveň třeba seznamuji s těmi ilustrátory. Oni si nezapamatujou třeba jména, ale dělali jsme třeba i takovou výstavku knih, kdy jsme hledali v těch knížkách a zjišťovali jsme, kdo má třeba i stejné ilustrace, nebo jako podobné. (R1)*“ Jako zpestření učiva také využívají různých výstav, nebo přenášek. „*Byli jsme třeba na Josefu Ladovi jako ilustrátorovi. Takže tam byly ukázky z těch jeho knížek. (R10)*“, „*Výstava nejznámějších ilustrátorů, zrovna na kterou se chystáme. (R7)*“

Práce s ilustrací rozvíjí osobnosti žáků a pracuje s jejich emocemi. Učitelé popisovali pozitivní vliv na náladu a klima ve třídě „*Navozuje to dobrou náladu. (R8)*“, možnosti spolupráce žáků „*Nebo je dát do dvojice a ve dvojici si o tom můžou vyprávět. (R3)*“ Jedna respondentka vypověděla také že využívá ilustraci k diskusi se žáky o vhodnosti a nevhodnosti chování zobrazených dětí. „*Ty děti se nad tím zamyslí a hledají ta pozitiva. Takže si myslím, že jsou schopné, i když třeba je k tomu rodiče nevedou, pochopit to, co je dobré, a co třeba by mohly dělat jinak. (R9)*“

5.1.3 Rozvoj vizuální kompetence žáků prostřednictvím učitelovy práce s ilustrací

Práce s ilustrací bezpochyby rozvíjí vizuální kompetence žáků, což potvrdili všichni učitelé zapojení do výzkumu. Dle jejich výpovědí se jedná o klíčovou složku vzdělání, která je pro současnou generaci žáků nezbytná, a to zejména s ohledem na rostoucí význam vizuální komunikace a obrazových médií ve společnosti. Učitelé se proto při práci s ilustracemi cíleně zaměřují na rozvoj několika specifických složek vizuální kompetence jako jsou estetické vnímání, orientace v obraze nebo představivost.

Učitelé zmiňují „*Ilustrace plní estetickou funkci, která je nesmírně důležitá. (R7)*“ „*Vůbec jenom ta estetika. (R1)*“, která „*...kultivuje estetické vnímání... (R5)*“ U starších žáků se snaží rozvíjet také kritické vnímání obrazu, díky kterému si žáci mohou utvořit vlastní názor a preference ve vnímání umění. „*Tak podíváme se na to, zeptám se jich: „Co na tom obrázku vidíte? Co vás tam zaujalo? Které věci se vám tam líbí? (R3)*“ Tato funkce úzce souvisí s výše popisovaným rozvojem vztahu k umění.

Mnoho učitelů využívá jako metodu práce s ilustrací její popis, nebo analýzu. „*Tak podíváme se na obrázek, nebo začneme popisovat něco na něm „Co na něm vidíte? (R6)*“ Žáci mají v obrazech hledat či rozpoznávat konkrétní informace, „*Děláme to i třeba formou hádanek, jako „myslím si věc z toho obrázku“ a děti vlastně mají hádat, co. (R1)*“ „*Na těch obrázcích vyhledávají různé slabiky. Který obrázek nějakou slabiku začíná, nebo na jaké písmeno. (R2)*“, popisovat co na nich vidí, „*Vlastně prvořadě je: „Co vidíš na obrázku? Co tam je? Pojmenuj to. Co se tam děje? Co si myslíš, že se tam stalo? (R9)*“ „*Takže jsme si pak o tom obrázku zase povídali. (R2)*“, nebo určovat co kam v obraze patří „*A ať se jedná o barevné rozvržení, kde co dají, co kam patří. (R7)*“ Díky takovýmto aktivitám se u žáků rozvíjí schopnost orientace v obraze „*Protože někteří mají pořád problémy s orientací na stránce. (R7)*“ „*Třeba i tyto děti mají problémy s prostorovou orientací. (R1)*“

Představivost v kontextu práce s ilustrací je pro učitele velké téma, na kterém se často neshodují. Zatímco někteří stojí za názorem, že si žáci díky ilustraci, text se kterým pracují mnohem lépe představí a rozvíjí schopnost představivosti, „*Když se na ten obrázek podívám, tak se člověk orientuje lépe a může si to víc představit. (R4)*“ „*Když teda máme nějaký obrázek a rozebíráme ho. Takže zase nějaká představivost, fantazie, domýšlení. (R2)*“ „*Oni si ten svůj svět představují podle obrázků, anebo taky podle situací. (R4)*“ Jiní učitelé si myslí, že zobrazení může silně ovlivnit představu žáků a jejich schopnost představivosti tak omezovat. „*Aby jim nebrala právě tu fantazii... (R1)*“ „*Může vzít třeba jejich iluzi nebo fantazii. (R6)*“

Ilustrace ve výuce plní mnoho funkcí. Tyto funkce mohou být didaktické i výchovné. Je klíčovou součástí rozvoje vizuální kompetence, která je pro současnou generaci žáků nepostradatelným předpokladem budoucího života.

5.2 Ilustrace: klíč ke dveřím čtení.

Tato kategorie se zaměřuje na strategie, které učitelé využívají při práci s ilustrací s cílem rozvíjet čtenářské dovednosti u začínajících čtenářů. Kromě konkrétních aktivit, které učitelé aplikují ve své výuce, je zde popsán také jejich význam z pohledu pedagogů, kteří je realizují. Z výpovědí učitelů vyplývá, že strategie práce s ilustrací přímo souvisí s jejich didaktickým přístupem a ovlivňuje způsob, jakým žáky vedou k rozvoji čtení. Kódy jsou rozděleny do 3 subkategorií jimiž jsou: ilustrace jako základ pro učitelovu práci, ilustrace jako učitelova opora při rozvíjení dovednosti čtení, využívání ilustrace jako prostředku pro porozumění obsahu textu.

5.2.1 Ilustrace jako základ pro učitelovu práci

Tato subkategorie se zabývá tím, jak učitelé spatřují význam ilustrace ještě před počátkem rozvoje čtení před nástupem do školy, a to ve vztahu žáka ke knize i čtení obecně. „*Může mít vliv i na vztah ke čtení. (R8)*“ Tento význam přetrvává i během nástupu do školy. „*Protože my třeba jdeme číst, oni se sesednou: „Paní učitelko, ukážete nám obrázek?“ „...baví je to, když je to s tím obrázkem. (R5)*“ Podle názorů respondentů se ale tento význam ilustrace ve vztahu ke čtení mění s rostoucím věkem žáků: „*Č to děcko je menší, tím ten žák potřebuje samozřejmě obrázku víc a víc, a čím je starší, tak už méně. Ale vidím to třeba tady u tříťáků, že ty obrázky mají rádi. (R2)*“ „*...čím je to dítě starší, tím se od toho trošičku odpoutává. (R1)*“

Ilustrace je nepostradatelným prvkem dětské knihy. Již v předčtenářském období plní velmi silnou motivační funkci: „*První se děti vlastně dívají na obrázky v té knize. (R10)*“ „*Vést ty děti k té četbě, protože to je základ, základ gramatiky, základ slovní zásoby, vyjadřování, všeho. (R9)*“ Práce s ní je realizována rodiči při prvním styku dítěte s knihou: „*Ale zas na druhou stranu taky záleží na vedení z domu. Pokud je dítě navyklé si s rodiči procházet knihu... (R7)*“ Tím můžeme rozumět předčítání, nebo jen seznamování dětí s knihami. V tomto období je položen základ vztahu ke čtení.

Podle zkušeností učitelů je ilustrace v knize, nebo u textu, kterým se chtějí v hodinách věnovat klíčovou součástí, zmiňují: „*Děcko je prostě potřebuje! (R5)*“ „*...hraje roli ta*

ilustrace. (R9)“ Většina z nich ji využívá pro její motivační charakter. Žáci mají o ilustrace zájem, který může vzbuzovat jejich zájem o text dané knihy nebo článku. „Když je text, knížka pěkně ilustrovaná, takže to ty děti víc motivuje. Myšleno, že si začnou listovat tou knížkou, prohlédnou si obrázky a mohlo by je to navnadit si třeba tu knížku přečíst. (R8)“ Mnohdy si knihy ke čtení vybírají právě na základě toho, jaký je obsah ilustrací a jak jsou zpracovány: „...první vybírá ne o čem ta knížka je, ale jaké jsou tam obrázky. Jestli se jí to bude líbit. (R1)“

5.2.2 Ilustrace jako učitelova opora při rozvíjení dovedností čtení

V procesu osvojování čtenářských dovedností má podle učitelů ilustrace nezastupitelné místo. S jejím využitím se můžeme setkat od samého počátku výuky čtení při začátku školní docházky.

Učitelé ji využívají „...při vyvození nového písmenka. (R4)“ Pomáhá žákům s upevnění jejich podoby i významu. Ilustrace mnohdy propojuje tvar písmena se zobrazením objektu, který na dané písmeno začíná, jak popisuje učitelka: „Tak otevřel zobáček, a to bylo to velké V. (R4)“ Gradace vyvozování písmen prostřednictvím ilustrace pak mohou být aktivity, kdy žáci v komplexní ilustraci hledají prvky, které na dané písmeno začínají či končí: „...na těch obrázcích vyhledávají různé jakože slabiky, který obrázek nějakou slabiku začíná, nebo na jaké písmeno. (R2)“

Slabikáře a učebnice čtení mnohdy pracují s tzv. „obrázkovým čtením“. „Používám obrázek místo slov. To znamená obrázkové čtení. Vždycky je tam to slovo, které obsahuje hlásky, které ještě neznají, a je tam obrázek. (R5)“ Slova, která obsahují písmena, která žáci ještě neznají, nebo by je nebyli schopni přečíst z jiného důvodu jsou zobrazena formou malých obrázků – ilustrací: „Protože nepřečtou všechna písmenka, takže to, co nepřečtou, tak je tam nakreslené v textu. (R4)“ Podle názoru učitelů působí tento prvek na žáky velmi motivačně, protože jsou díky němu schopni přečíst celý text: „V 1. třídě si myslím, že je to pro ně i takový motivační faktor a takový pohon. Když oni pak zjistí, že přečtou celou větu, tak prostě jo, přečtou celou větu, není to jenom nějaké slovíčko. (R1)“

Učitelé také zmiňují významnou roli ilustrace jako pomocníka: „...to hodně pomůže, ty obrázky. (R4)“ „Pomoc při čtení, dá se říct. (R9)“ „V prvopočátečním čtení se bez nich neobejdete, protože ty pojmy jsou tam... prostě zastupují slova. (R5)“ Zejména v počátcích čtení anebo u slabších čtenářů, kdy schopnost získávat informace z ilustrace kompenzuje

schopnost získávat informace z textu, jak zmiňují: „*Třeba i slabším čtenářům. (R1)*“ „*...slabší děti opravdu bez zrakové opory, té ilustrace, spoustu věcí nepochopí. (R3)*“

5.2.3 Využívání ilustrace jako prostředku pro porozumění obsahu textu

Prostřednictvím různých strategií práce s ilustrací učitelé rozvíjejí porozumění textu u svých žáků. Podle jejich názoru je v tomto ohledu ilustrace užitečná ve všech fázích čtení: před, v jeho průběhu i po skončení.

Před čtením volí učitelé ilustraci nejčastěji pro předvídání obsahu textu: „*Podívejte se, o čem bychom mohli číst, jaké postavy by tam mohly případně vystupovat. (R8)*“ „*Ta předvídatelnost textu, to je jasné. Je to anonce: „Ted' budeme číst tady tohle. (R5)*“ Díky sdílení předpokladů a hypotéz si mohou žáci předem ujasnit o čem daný text bude pojednávat, kde se bude děj odehrávat, nebo jaké postavy v něm budou vystupovat: „*Jaký to může mít děj? Jak si myslíte, že tento příběh dopadne? (R8)*“ „*...dopředu vlastně podívat na tu ilustraci a říct si, o čem vlastně bude ten obsah, nebo kdo tam bude vystupovat a podobně. (R10)*“ „*Ono už z těch obrázků se kolikrát dá trošičku vyčíst, o čem ta knížka bude. (R1)*“

Díky ilustraci mohou žáci získat lepší představu o obsahu textu během jeho čtení. Někteří učitelé čtení pozastavují, aby se věnovali propojování konkrétních částí textu s konkrétní částí ilustrace. „*...vidí už přímo vlastně, co se tam odehrává, nebo že jsou takhle vtažení do toho děje. (R10)*“ „*Co nám říká konkrétně ta věta, a když neví a je tam ten obrázek, tak prostě navádím. „Tak se na něj podívej,“ říkám, „jestli tam třeba něco nenajdeš. (R1)*“ Tyto strategie volí učitelé zejména u mladších žáků, u kterých se mohou objevovat potíže se slovní zásobou, nebo jsou na počátku čtenářské dovednosti: „*Ty děcka k tomu prvopočátečnímu čtení potřebují. (R5)*“

Pro sumarizaci obsahu textu pracují někteří učitelé s dějovou linií: „*Využívá se ilustrace třeba pro vyprávění děje a dá se z toho poskládat vlastně osnova, podle které děti pokračují. (R7)*“ Pro její lepší uchopení, nebo připomenutí jednotlivých částí příběhu lze volit jako prostředek právě ilustraci, která u daného textu je. „*Hodně to používám i k posloupnosti děje, protože s tím mají ty děti problém. (R1)*“ „*Některé děti, jakože při prvním přečtení textu, možná ani neví, o čem četly. Jakože si nevybaví vlastně děj toho obsahu. (R6)*“

Ve fázi po čtení si čtenář díky ilustraci může ujasnit, zda správně porozuměl obsahu textu. „*Dlouze hledí na ten obrázek a když se zeptám, co dělá: „Já se dívám, jestli je to tam*

tak, jak je to napsané. „oni v tom obrázku hledají to, co přečetli. (R5)“ „...ujasnění si toho, co vlastně četli, že vlastně možná takovou představu měli, tak teď to třeba vidí na tom obrázku. (R2)“ Pro učitele je to příležitost k rozpoutání diskuse mezi žáky jejichž porozumění se může lišit. Pokud je ilustrace žákům skryta, můžeme se také setkat s konfliktem ilustrace a jejich představ. „...co si představuju já, nebo jak si to představuju, a s tím, jak to tam je. A někdy ale se stane třeba, že bych to špatně pochopila, to, co v tom textu je, a tam je třeba nakresleno tak, jak to je myšleno přesně. (R4)“ I samotná ilustrace může být v přímém konfliktu s obsahem textu. „...třeba ta ilustrace ani nekoresponduje s tím textem, takže když si povíme něco o tom obrázku, pak si přečteme ten text, tak zase porovnáváme. (R2)“ To je podle učitelů výborná příležitost k získání zpětné vazby o míře porozumění textu u žáků. „...jako tu zpětnou vazbu. Protože ono ze začátku toho čtenářství, jejich raného, nemáte, jak byste získali tu zpětnou vazbu, jestli to, co čtou, tomu rozumějí. (R5)“

Ilustrace má v procesu čtení klíčovou roli. Je prvním zájmem dítěte v předčtenářském období. Díky svému poutavému charakteru motivuje ke čtení a rozvíjí vztah k němu. Je využívána pro rozvoj základních čtenářských schopností a napomáhá i v pokročilejší fázi při porozumění obsahu čtení. S narůstající čtenářskou dovedností její důležitost opadá.

5.3 Tvář ilustrace: vliv podoby na učitelovu práci.

V této kategorii budu popisovat zkušenosti učitelů s vlivem podoby ilustrace na jejich práci. Tato kategorie má subjektivnější charakter a názory odpovídají osobním preferencím a zkušenostem jednotlivých respondentů. Kódy jsem rozdělila do 2 subkategorií: preference učitelů při výběru ilustrace a zkušenost učitelů s ilustracemi použitými v učebnicích.

5.3.1 Preference učitelů při výběru ilustrace

Do této subkategorie spadají názory učitelů týkajících se vzhledu ilustrace, jejího zpracování, stylu, ale také barevného provedení nebo emočního ladění. Učitelé sdíleli své zkušenosti s ověřenými styly, nebo naopak také s ilustracemi, které se ukázaly z nějakého důvodu pro práci s nimi jako nevhodné.

Učitelé často zmiňovali konkrétní autory, se kterými již mají dobrou zkušenost a žáci na jejich ilustrace reagují dobře. Jsou to například: „*Základ Helena Zmatlíková...*(R5)“ „*Miller a podobně...* (R7)“ „*Alena Ladová...* (R1)“ „*Většinou je tam Lada. (R3),*“ a tak

dále. Přehlednost ilustrace je pro práci s ní klíčová: „*Obrázky, které jsou prostě zřetelné, nezaměnitelné. (R5)*“ „*Jenom že tam chybí taková jednoduchost. (R7)*“ Učitelé popisují nepřehledné ilustrace jako nevyhovující a problematické: „*Je tam toho hrozně moc, místy až to připadá takové chaotické a neuspořádané. (R7)*“ „*...je najednou na něj těch vjemů strašně moc. (R1)*“ Předpokladem pro práci s ilustrací je její čitelnost a jasnost v očích žáků: „*Těm děčkám to musí nést ten jasný, zřetelný význam, ten obrázek, aby ho člověk mohl dobře používat. (R5)*“ Přehlednosti ilustrace napomáhá také forma jejího zpracování. Dobré zkušenosti učitelé mají s ilustracemi hodně barevnými, jak popisují: „*Pro mladší děti barevné a milé obrázky. (R1)*“ „*...nesmírně poetické a takové jako něžné a křehké. (R5)*“ „*To vidí hned první, tu barevnost, jak jsou ty obrázky malované, jestli se jim líbí. (R10)*“ Ilustracemi s jasným čitelným obsahem: „*...to je jasně orámovaný. Každý se v tom obrázku zorientuje. Ted' to má naprosto evidentní, zásadní znaky...*“ „*Nemají problém s abstrakcí nebo s nějakou stylizací té věci, ale musí to být naprosto zřetelné a jasné. (R5)*“

Pokud je ale ilustrace zpracována zajímavým netradičním způsobem, který se hodí k jejímu obsahu a obsahu textu, může to být velkým benefitem. Učitelé například popisují netradiční zpracování ilustrace v kontextu barevného provedení: „*...pohádka o tmě a celá ilustrace byla vlastně podkreslená právě černým podkladem té knížky. (R6)*“, nebo netradičně zvolená technika, kterou je ilustrace vyhotovena: „*...toto to prostě všechno vychází z krojů. Protože jsou to pověsti, tak se to k tomu vynikajícím hodí, a ty děcka to nesmírně pobírají tady toto. Strašně je to baví. (R5)*“

Některé ilustrace v sobě také mohou nést emoce, které se učitelům nejeví jako vhodné. Pokud je obrázek strašidelný, nebo působí ponuře, může mít až demotivační vliv. Učitelé popisují: „*Nevhodný, jakože hodně strašidelný třeba nebo něco... (R4)*“ Respondenti mnohdy zmiňují i své vlastní zkušenosti z dětství, což dokazuje sílu prožívané emoce: „*Jako děcko jsem přeskakovala některé ilustrace v knížce, ani jsem nechtěla sáhnout na ten list, protože mě to přišlo strašidelné, temné, prázdné. (R5)*“ „*Jsou ilustrace, které, když vidím, tak se mi nechce vůbec ani dál pokračovat v té knížce. A to jsou třeba ilustrace, které mají takový ten ponurý nádech. (R7)*“ Tyto emoce se ale mnohdy pojí spíše k příběhu samotnému než zpracování ilustrace, jak popisuje: „*Jim to přijde strašlivé, protože ta postava sebou nese to zlo. (R5)*“ Další respondentka popisuje zkušenost, kdy ilustrace vyvolala u žákyně traumatickou asociaci, kvůli situaci v rodině: „*že jí to připomíná, že prostě maminka s tatínkem se doma hádají. (R3)*“

5.3.2 Zkušenosti učitelů s ilustracemi použitými v učebnicích

Tato subkategorie se zabývá názory učitelů na ilustrace použité v učebnici. Všechny jsou chápány z negativního úhlu pohledu, tedy s čím jsou učitelé v učebnicích nespokojeni v kontextu ilustrací a vlivu na jejich práci s nimi.

Stejně jako u jednotlivé ilustrace i v učebnici je přehlednost vnímána jako klíčová. Množství ilustrací může snadno padat z extrému do extrému. Učitelé popisují, že jsou nespokojeni s učebnicemi, kde je ilustrací příliš. Celkově tak učebnice působí chaoticky a neuspořádaně: „...*je to pak někdy v učebnicích přehlcené, tak mi to přijde, že to je pro ně daleko víc matoucí. (R1)*“ „...*že je tam toho hrozně moc, místy až to připadá takové chaotické a neuspořádané. (R7)*“ „*Může to někdy být kontraproduktivní, když je toho moc. (R8)*“ Zároveň ale popisují, že se jim stává, že je ilustrací málo: „...*málo ilustrací. Samozřejmě nejenom z hlediska náplně, ale z hlediska těch obrázků by tam mohlo být trošku bohatší. (R7)*“ „*Že tam toho je třeba bud' málo... (R4)*“

S rozložením ilustrace v učebnici souvisí také její velikost. Jako důvod nespokojenosti učitelé často zmiňují to, že je ilustrace pro práci příliš malá: „*Je to malé, nebo to chci třeba větší... (R4)*“ „*Nebo jsou ty obrázky příliš malé. Je lepší, když jsou větší. (R7)*“

Učitelé jsou také mnohdy nespokojeni s tím, jak sama učebnice pracuje s ilustrací. Mají pocit, že je v materiálech nedostatek zadání a podnětů pro práci s ilustrací a zůstává tak tato část na nich. Učitelka popisuje zastoupení práce s ilustrací přímo v materiálech: „*moc ne, pokud si nevytvořím nějaký pracovní list. (R1)*“ „*Takže za mě je to takové ochuzení. (R7)*“ Pakliže se v materiálech takové ilustrace k dalšímu zpracování vyskytují, učitelé to vítají a využívají je: „...*využívání takovýchto ilustrací, které dotvářejí sami. A ať se jedná o barevné rozvržení, kde co dají, co kam patří... (R7)*“ „*Prostě využívat... (R9)*“ „*Když tam je ilustrace, tak použiju tu ilustraci, která tam je. (R3)*“

Posledním faktorem zastoupení ilustrací v učebnicích, který zde zmíním a o němž se učitelé zmiňovali je kontext a vhodnost použité ilustrace. Učitelé popisují nevhodné ilustrace jako povrchové, neadekvátní nebo nevhodné: „...*ty ilustrace jsou takové jako povrchové, na seznámení. (R2)*“ „*Nějaké vulgární, nevhodné a tak dále (R3)*“ zde se respondentka vyjadřovala k ilustracím získaným z internetu. Jiná respondentka zase uvedla: „...*zvolit dobrou, adekvátní ilustraci. Někteří ilustrátoři mají tak zvláštní kresbu, která je nečitelná pro děti. Takže aby to jenom bylo vhodné. (R8)*“ Což odkazuje na její zkušenost s některými typy ilustrací a některými ilustrátory, o kterých se zmiňují výše.

Podoba ilustrace může mít zásadní vliv. Její zpracování ovlivňuje nejen zájem žáků o ni a potažmo o čtení, ale také schopnost jí porozumět a hledat v ní potřebné informace. Pakliže je ilustrace nepřehledná, nebo nečitelná pro žáka, je práce s ní velmi obtížná. Ukázalo se, že žáci preferují ilustrace konkrétního typu a opakují se jména ilustrátorů, s nimiž mají učitelé dobré zkušenosti.

5.4 Ilustrace po boku učitele: vést nebo být veden.

Poslední kategorie popisuje vlivy, které přímo ovlivňují práci učitele s ilustrací. Tyto jsem rozdělila do tří subkategorií: role přístupu učitelů, faktory výuky ovlivňující zařazování práce s ilustrací, možnosti zdrojů ilustrace pro práci učitele.

5.4.1 Role přístupu učitele

První subkategorií jsou role přístupu učitele. Přístup k práci s ilustrací se váže zejména k procesu před její realizací. Velký vliv na zařazování práce s ilustrací, ale také na její formě má názor učitele na její funkci a roli, a to jak v obecném pojetí vzdělávání, tak v konkrétní úloze. Podle přístupu učitele k ilustraci se pak odvíjí celá práce s ní, což je mnohdy také důvodem, proč ji učitelé nerealizují. Celkově však učitelé, se kterými jsem realizovala rozhovory zaujímali k práci s ilustrací pozitivní přístup: *„Nedokážu si ani představit, že bysme teda celou tu hodinu jenom četli, bez toho, aniž bysme se podívali na obrázek nebo jakkoliv s tím obrázkem pracovali. Protože to jde ruku v ruce s tím textem. (R2)“* „Myslím si, že my na 1. stupni to bereme i jako takovou klíčovou součást. Že je to opravdu hodně propojené, hodně důležité. (R10)“ Ilustrace podle výpovědí učitelů nabízí mnoho možností práce: *„Je to opravdu široká škála využití. (R7)“* „Takže využití veliké... (R8)“ Shodují se ale, že pokud si učitel není jejím užíváním jistý, může to ovlivnit její pozitivní vliv: *„Není to povinnost použít... (R5)“* „...naopak to může být kontraproduktivní.. Když se s tím nevhodně pracuje. (R8)“

Druhým výrazným faktorem při rozhodování učitele o práci s ilustrací může být příprava. Příprava vlastních materiálů musí zohledňovat záměry učitele i cíle výuky, a to může být podle popisů učitelů náročné: *„...je těžké k tomu vybírat úplně jináči obrázek. (R3)“* „Dopředu si to prostě připravit, nespolehat se, že otevřu něco a bude tam to, co zrovna potřebuji. (R8)“ Příprava vlastních materiálů navíc může být velmi časově náročná, a to může hrát roli v zařazování práce s ilustrací: *„...je to otázka času, zabere to dost času, si to*

vyhledat a upravit. (R1)“ „...když nemám čas je chystat [smích]. Tak se rozhoduju, že to bude bez ní. (R5)“

5.4.2 Faktory výuky ovlivňující zařazování práce s ilustrací

Zde jsem zařadila vlivy na učitelovu práci s ilustrací a zejména na možnosti jejího zařazování, které se pojí přímo s výukou a její proměnlivostí. Jde o faktory, jejichž výskyt učitel nemůže ovlivnit, ale musí na ně brát zřetel při plánování i realizaci výuky.

Prvním z těchto faktorů je organizace vyučování. Učitelé se shodují na využívání ilustrace napříč všemi předměty, nejčastěji však v hodinách českého jazyka, matematiky a prvouky, jako inspirace také často v hodinách výtvarné výchovy: *„Od češtiny, matiky, taky prvouka (R1)“ „V českém jazyce, samozřejmě ve čtení a ve výtvarce i hudební výchově. (R7)“ „...kromě tělocviku, vlastně celou tou škálou ve všech předmětech. (R10)“* V konkrétních předmětech se pak využití ilustrace odvíjí od aktuálního tématu či učiva, jak popisuje respondentka: *„Ale je to i od tématu. Jako tam to fakt záleží na tady těchto věcech. (R1)“*

Využívání ilustrace se také mění s ohledem na celkový obsah hodiny a jeho časovou náročnost. Mnohdy jde její zařazení stranou kvůli nedostatku času v hodině: *„Ted' mě to trošičku problém činí, ten čas... (R9)“* Další respondentka popisuje vypouštění práce s ilustrací v kontextu časové náročnosti zejména u učiva, které již mají žáci osvojeno: *„...jak už to učivo jede dál, tak tam už se snaží od toho opouštět, upouštět, protože už by nás to zdržovalo. (R1)“*

Velký vliv při plánování zařazení ilustrace do výuky má také věk žáků a jejich čtenářská úroveň: *„...v tom předčtecím období. Ve fázi počátečního čtení, úplně ideální. (R7)“* Obecně se učitelé shodli, že čím jsou žáci starší a ve čtení zkušenější (což spolu nemusí nutně souviset), tím méně je pro ně práce s ilustrací vhodná. *„Postupně... Napřed je hodně obrázků, méně textu, a postupně přibývá textu a obrázků ubývá. (R4)“*

Dalšími specifiky, na které učitel musí brát ohled jsou specifika a různorodost žáků. *„...děti jsou na takové škále, že některým dětem právě tady toto potřebujete dát. (R5)“* Realizovala jsem rozhovory s několika učitelkami z logopedických tříd, kde se využívání ilustrace podle jejich slov ukázalo jako klíčové a nápomocné: *„Ilustraci používám docela dost, protože tady v té logopedické třídě je strašně potřeba názornosti. (R1)“ „...protože je to logopedická třída, tak tady se očekává, že se pracuje s názornými věcmi. (R2)“* Stejně tak zmiňovali učitelé benefity ilustrace u žáků s odlišným mateřským jazykem: *„...když jsme*

měli Ukrajince. Bez toho to nešlo. (R5) “ „... když jsem doučovala děti s jiným mateřským jazykem. (R7) “ Další specifika žáků, která výrazně ovlivňují volbu metod a způsobů práce, tedy i využívání ilustrace, které učitelé zmiňovali jsou například specifika současné generace: „...společnost je trošičku jiná, bych řekla, než byla za nás. Ty děti se úplně jinak chovají. (R9), “ nebo míra ukázněnosti třídy: „...ta třída byla na začátku neukázněná, že prostě s tím tak dlouho nemůžete pracovat, protože samozřejmě tím, jak každý mluví, jak se k tomu vyjadřuje, ta hodina se svým způsobem trošku rozjede. (R3) “ nebo míra pozornosti žáků: „jejich pozornost je téměř na úrovni blikání stroboskopické lampy, takže je to hrozně těžké pro ně. (R5) “ Co se týká pozornosti, učitelé se neshodují na tom, jestli je ilustrace pozitivním, nebo negativním vlivem. Někteří učitelé popisují možné negativní vlivy ilustrace na pozornost žáků: „...odvádí pozornost. (R6) “ „...rozptyluje. (R8) “ „...zalétávají pohledem a nesoustředí se potom na ten text. (R4) “ Jiní učitelé ale vnímají její efekt spíše opačný: „...je to pro ně daleko zajímavější. (R2) “ „...ho zajímají právě alespoň ty ilustrace. (R7) “ „...táhne je to. (R5) “

5.4.3 Možnosti zdrojů ilustrace pro práci učitele

Poslední subkategorii vlivů na učitelovu práci s ilustrací, kterou jsem vymezila jsou možnosti zdrojů ilustrace pro práci učitele. Zde spadá vybavení školy, třídy, ale i samotných učitelů. Způsoby, jakými získávají materiály.

Učitelé se shodují, že v současné době není velkým problémem sehnat materiály kdekoli: „Bylo to velmi omezené a teď ty možnosti jsou neuvěřitelné. (R8) “ „...bezpečně jakože stoprocentně pořídit kdekoliv. (R6) “ Zejména k vyhledávání ilustrací nejčastěji volí internet. „...kdykoliv podívat na internet, můžu si cokoliv vytisknout. (R3) “ „Vygooglím obrázek, co se mi líbí. (R2) “ A to i v případech, kdy vyhledávají obrazový materiál přímo v hodině. Tomu velmi napomáhá rozšíření digitálních technologií, jakými jsou například dataprojektory nebo interaktivní tabule. „...máme ty interaktivky a máme ty televize, tak defakto všechno, co mě napadne, i do matematiky, vždycky si to třeba ukážeme i v té češtině. (R2) “ „Používáme dataprojektory. (R7) “ Často také volí jako zdroj ilustrace knihy: „...ráda donesu ještě svoje encyklopedie, svoje knížky, najdeme si obrázky. (R2) “ Zejména tak činí v těch případech, kdy téma knihy odpovídá probíranému tématu, nebo jde o knihu s jejíž ukázkou pracovali například v čítance. „...spousta knížek klasických, kde se dá daleko líp využít jak ta četba, tak i ty ilustrace. (R9) “ Mnohdy k tomu využívají knihy, které mají v třídní knihovně: „Nebo že je to z nějaké knížky, tak já většinou ty jakoby dětské knížky tady mám. (R1) “

Obecně se učitelé shodují na tom, že si své ověřené materiály skladují a využívají je opakovaně: „...mám spoustu materiálů, které jsem nasbírala za ty roky. (R8)“ „...mám docela bohatý archiv, jako bohatou knihovnu dětských knížek, takže nejčastěji sahám po ilustracích, které tam jsou jako originální. (R5)“ Není ale neobvyklé, že si učitelé své materiály také sdílejí mezi sebou. Využívají tak zkušenost kolegů a ušetří čas strávený přípravou materiálů vlastních: „Tak buď máme tady tyto materiály svoje, nebo určitě různé, třebaš nakopírované věci, anebo třeba od kolegyň. (R4)“ „...založené, jakože učitelské v kartonu. (R6)“

Učitelé tedy při plánování výuky a zařazování práce s ilustrací musí brát ohled na mnoho faktorů. Zejména jejich práci s ilustrací ovlivňuje vyučovací předmět a aktuální téma či obsah učiva. Zanedbatelnými ale nejsou ani faktory jako specifika žáků, jejich věk a čtenářská úroveň. Práci učitele s ilustrací také ovlivňují materiální podmínky, které ovlivňují zejména čas přípravy nebo i způsoby prezentace ilustrace.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se budu věnovat prezentaci výzkumných zjištění, která jsou výsledkem zkoumání a hledání odpovědí na hlavní i dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovila na počátku práce. V průběhu analýzy dat jsem postupně odhalovala pohledy učitelů na práci s ilustrací v mnoha ohledech, které mají vliv na jejich postupy práce s ilustrací. Shrnu nyní interpretovaná data v návaznosti na kontext výzkumných otázek, které byly stanoveny podle cíle výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **„Jak učitelé využívají ilustraci pro rozvoj počátečního čtení?“** Na základě výzkumných zjištění konstatuji, že většina učitelů vnímá roli ilustrace u začínajícího čtenáře jako klíčovou. Mnoho z nich si rozvoj čtení bez ní nedokáže představit. Ilustrace hraje klíčovou roli ve vztahu ke čtení, samotném procesu rozvíjení schopnosti číst od jeho počátku, ale také může napomáhat porozumění obsahu textu čtení. Význam ilustrace se mění v průběhu rozvoje schopnosti čtení, ale také podle věku žáků.

Ilustrace hraje klíčovou roli ještě v období před nástupem do školní docházky. Prostřednictvím ní mohou rodiče rozvíjet vztah dětí ke čtení, který je základem pro rozvoj čtenářských dovedností po nástupu do školy. Ilustrace funguje jako prostředník mezi obsahem textu a dítětem. Tato funkce je podpořena způsobem, jakým využívají ilustraci rodiče. Vedení ze strany rodičů ke čtení tvoří základ jazykových i komunikačních dovedností, které jsou dále rozvíjeny během školní docházky. Když přijde dítě do kontaktu s knihou, seznamuje se také s jejími ilustracemi. Ilustrace je u dětí, které nedokážou číst prvním prvkem, na který se v knize dívají. Jedním z prvních zájmů však zůstává také u žáků, kteří již číst dokážou. Díky zájmu o ně může žák nabýt důvodu knihu si přečíst. Mnozí žáci podle zkušeností učitelů vybírají knihy ke čtení podle ilustrací. Klíčovým je jejich zpracování a líbivost, ale také obsah, díky kterému mohou odhadnout o čem kniha bude.

Po nástupu do školy, při rozvíjení čtenářské dovednosti má ilustrace v práci učitelů nezastupitelné místo. Učitelé ji využívají od samého počátku již při vyvozování nových písmen. Ilustrace pomáhá žákům s upevňováním jejich podoby. Materiály k tomu určené pracují s ilustrací tak, aby odpovídala písmenu tvarově i významově. Například *V* jako zobák vrabce Václava, nebo *M* jako koza Melinda a podobně. Jinou využívanou metodou při vyvozování písmen je například vyhledání v ilustraci objektů, které na dané písmeno začínají, tuto aktivitu učitelé využívají i později během vyvozování slabik. Když jsou žáci

schopni číst souvislejší texty, objevuje se ilustrace v podobě obrázkového čtení. V malé formě je vložena přímo v textu a zastupuje tak slovo, obsahující písmena, která by žáci ještě nepřečetli. Díky tomu jsou žáci schopni rychleji začít číst souvislejší texty. To má podle učitelů i velký motivační dopad. I v pokročilejším stádiu čtení využívají učitelé ilustraci jako podstatnou oporu. Obzvláště slabší čtenáři v ní často hledají kompenzaci nedostatečně rozvinuté čtenářské kompetence. Pakliže ještě žáci nejsou schopni získávat dostatek informací z přečteného textu, ilustrace pro ně může být právě oním chybějícím dílkem k vyřešení zadání a lepšímu pochopení textu.

Při práci se zkušenějšími čtenáři je ilustrace skvělým prostředkem učitele k rozvoji lepšího pochopení obsahu textu. Učitelé práci s ní proto strategicky uplatňují v různých etapách čtení. Ještě před jeho začátkem je ilustrace příležitostí k prvnímu získání informací o obsahu textu. Učitelé mohou žáky vést ke zjišťování čeho by se text mohl týkat, náznaku zápletky nebo vystupujících postavy. Někteří učitelé využívají predikci k tvorbě hypotéz, které si po přečtení mohou potvrdit či vyvrátit. Žáci tak předem získávají vhled do děje a problematiky o níž text pojednává. I během čtení může ilustrace objasňovat konkrétní jevy, které by pro žáky mohly být hůře uchopitelnými. Mnoho učitelů čtení pozastavuje a propojuje konkrétní úseky se zobrazenými detaily. Získávají tak již během čtení zpětnou vazbu o míře porozumění žáků a mohou je poté podle toho lépe směřovat dál. Ilustrace zde nefunguje jen jako kompenzace čtenářské dovednosti, ale také jako kompenzace slovní zásoby. Vysvětluje žákovi jev, kterému by v textu neporozuměl. Nejvíce se ale učitelé k ilustraci vrací po dočtení. Žáci ji i samostatně používají jako kontrolu porozumění. Ujasňují si díky ní přečtené informace, potvrzují si své představy. Zde je prostor pro diskusi hypotéz, pokud je před čtením učitel s žáky vytvářel. Ze zkušeností učitelů se stává, že ilustrace nekoresponduje s textem, čemuž by se učitel také měl věnovat a s žáky tyto nesouvislosti probrat. Ilustrace lze také využít k sumarizaci obsahu čteného textu, nebo jako pomůcku k sestavení dějové linie.

To, jak učitelé vnímají význam ilustrace a využívají ji u začínajícího čtenáře souvisí také s tím, jaké vnímají funkce ilustrace ve vzdělávacím prostředí obecně. Podle toho jsem stanovila svůj dílčí cíl a podle něj také dílčí výzkumnou otázku: „**Jaké funkce ilustrace plní ve výchovně-vzdělávacím procesu?**“ Učitelé popisovali mnoho funkcí, které ilustrace naplňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podle jejich obsahu jsem je rozdělila na funkce didaktické a funkce výchovné. Zvlášť jsem zařadila funkce související s rozvojem vizuální kompetence žáků.

Z didaktických funkcí popisovali učitelé nejčastěji názornost ilustrace. Díky názornosti žáci dokážou lépe porozumět danému jevu nebo problematice. Ilustrace slouží při vysvětlování učiva jako vizuální opora, díky které si dané učivo mohou žáci lépe představit. Názornost se jeví jako klíčová u mladších žáků, nebo žáků s různými typy obtíží. Kromě názornosti učitelé také často zmiňovali ilustraci jako motivaci k učení. Pro žáky je učivo podložené vizuálním zobrazením mnohem přitažlivější. V kontextu motivační funkce učitelé ilustraci využívají jako propojující prvek, který se prolíná celým obsahem hodiny. Spojuje konkrétní témata a učivo do jednoho tematického celku a motivuje tak žáky k učení. Ilustrace je také velmi nápomocná při rozvoji komunikačních a jazykových dovedností. Při popisu, nebo jiné komunikaci vztažené k ilustraci, musí žáci využívat gramaticky správných tvarů slov. Skloňovat je a umisťovat do smysluplných vět. Žáci se také seznamují s novými slovy a rozvíjí tak svou slovní zásobu. Učitelé často využívají ilustrace při vyvozování nových slov, nebo nových písmen, kde je opět hlavním benefitem názornost a vizuální podpora ilustrace.

Co se týká výchovných funkcí, spatřují učitelé největší funkci ilustrace v jejím potenciálu rozvoje vztahu k umění. Učitelé se snaží do svých hodin zapojovat informace o nejznámějších autorech. Často zařazují do výuky různé exkurze jako výstavy ilustrací, nebo sezení v knihovně. Ilustrace jako taková působí na emoce žáků, a proto je vhodným prostředkem k rozvoji práce s emocemi. Podle učitelů obecně navozuje pozitivní náladu. Umožňuje také společnou práci, nebo práci ve dvojicích, například jako prostředek společné diskuse žáků. Jedna z respondentek také popisovala využívání ilustrace pro popis problémových situací a navození diskuse o jejich řešení mezi žáky.

Zvlášť jsem zařadila funkce související s rozvojem vizuální kompetence. Zde učitelé nejčastěji popisovali rozvoj estetického vnímání a vztahu k němu. Podle učitelů ilustrace kultivuje estetické vnímání. Učitelé ji mohou také využívat k rozvoji kritického myšlení o umění. Rozebírat co se žákům na ilustraci líbí a co nikoli. Díky aktivitám s popisem ilustrace můžeme rozvíjet analytickou schopnost. Žáci mohou popisovat předměty, situace, hledat konkrétní předměty nebo určovat co kam patří. S tím souvisí také rozvoj orientace, díky čemuž se žáci snadněji naučí lépe číst informace ve vizuálních zobrazeních, která nás všudypřítomně obklopují. Posledním bodem v kontextu vizuální kompetence a zároveň nejspornější funkcí je funkce rozvoje představivosti. Podle mnohých učitelů je ilustrace, nebo jiné vizuální zobrazení pro její rozvoj klíčové. Jiní učitelé se naopak obávají negativního vlivu na žakovu představivost. Nejčastěji to podkládají argumentací: jestliže je

žákovi předloženo vizuální zobrazení, nemá důvod zapojovat vlastní představivost, nebo je jeho představa následně silně ovlivněna viděným zobrazením.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní „**Jaké faktory ovlivňují způsob práce s ilustrací?**“ Tyto jsem rozdělila do kategorií, podle jejích zdroje. Neodmyslitelný vliv na učitelovu práci i její výsledky má podoba a zpracování ilustrace. Učitelé se rádi vrací k autorům, se kterými již mají předchozí dobré zkušenosti. Nejčastěji se opakovala jména klasických ilustrátorů jako je Helena Zmatlíková, Josef Lada, nebo Zdeněk Müller. Klíčová v podobě ilustrace je přehlednost. Pro efektivní práci potřebují žáci jednoduchou a čitelnou ilustraci. Přehlcené ilustrace jsou vnímány jako nevyhovující. Přehlednosti v ilustraci podle učitelů napomáhá liniové zobrazení, nebo využití barevnosti. Efektivní se jeví také ilustrace, které jsou zpracovány netradičními způsoby.

Vliv nemá jen zpracování konkrétní ilustrace, ale také celkové zpracování ilustrací v učebnici. I zde se jako klíčový prvek jeví přehlednost. Učitelé popisují nespokojenost s množstvím zastoupených učebnic, která se ale projevuje v obou ohledech. Když je ilustrací moc, stává se učebnice nepřehlednou. Když je ilustrací málo, není pro žáky dostatečně poutavá. Učitelé se také setkávají se situacemi, kdy je ilustrace v učebnici pro jejich záměry příliš malá a její velikost se tak stává překážkou v práci s ní. Negativní vliv také může mít účelnost ilustrace v učebnici. Podle zkušeností učitelů učebnice samy o sobě příliš nenavádí k práci s ní. Otázkou ilustrací použitých v učebnici je také jejich kontext a vhodnost, se kterou mnohdy učitelé také nejsou zcela v harmonii.

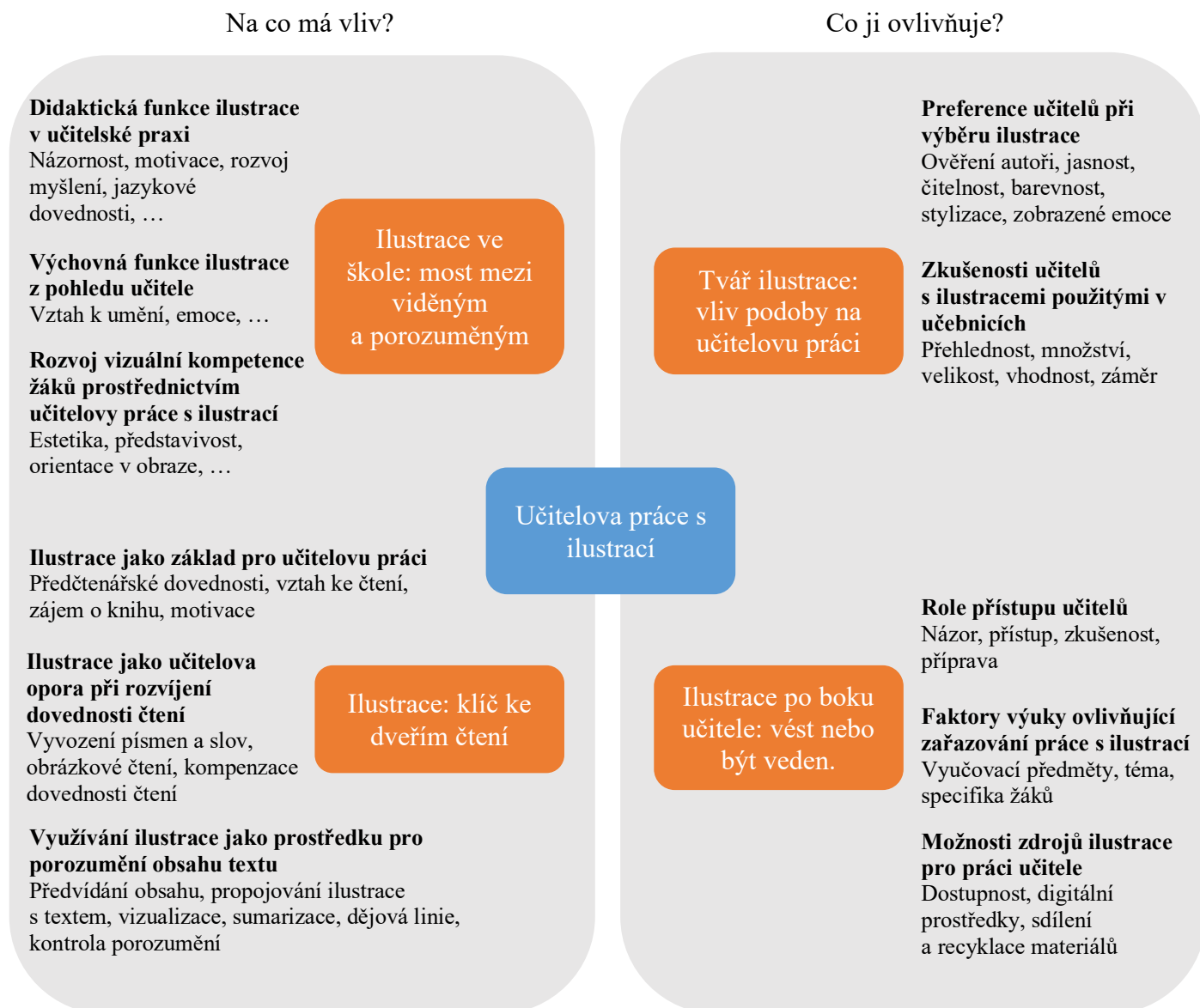
Kromě vlivu kvality ilustrací v učebnicích a kvality učebnic jako takových jsem odhalila i další vlivy z materiální kategorie. Dostupnost ilustrací učitelé hodnotí jako velmi dobrou, a to zejména díky možnostem internetu, který většina učitelů někdy využívá jako zdroj ilustrací. S tím se pojí také zvyšující se využívání digitálních technologií ve výuce, a tedy potažmo i při práci s ilustrací. Učitelé nejčastěji využívají dataprojektory, nebo interaktivní tabule. Druhým nejčastějším zdrojem ilustrací bývají pro učitelé knihy, zejména dětská literatura. Vzhledem k časové náročnosti přípravy, které se budu věnovat v následující kategorii se učitelé shodují v tom, že své osvědčené materiály skladují a používají opakovaně. Není výjimkou, že učitelé své přípravy pro práci s ilustrací sdílejí mezi sebou, nebo používají společné kartotéky a složky.

Největší vliv na učitelovu práci s ilustrací mají podmínky přímo spojené s výukou. Učitelé plánují práci s ilustrací různě v závislosti na vyučovacím předmětu. Nejčastěji se učitelé shodují na využívání v českém jazyce a ve výchovách. Většina učitelů ale zmiňuje,

že do jisté míry využívají ilustrace napříč všemi předměty v závislosti na konkrétním tématu či učivu. Vliv na zařazování práce s ilustrací do hodiny má také její časová náročnost. Ta často vstupuje do úvah učitele o zařazení práce s ilustrací při posuzování možných výhod. Učitelé jsou spíše ochotni zařazovat časově náročnější práci s ilustrací při vyvozování nového učiva spíše než při opakování učiva již známého. Velkým faktorem je také čtenářská dovednost a věk žáků. Učitelé se shodují, že u mladších žáků je práce s ilustrací neopominutelná, zatímco u starších žáků se její význam zmenšuje. Tomu odpovídá i zastoupení ilustrací v učebnicích nebo literatuře. Nemalý vliv mají při plánování i realizaci práce s ilustrací mají specifika žáků. Realizovala jsem rozhovory s mnoha učitelkami z logopedických tříd. Tyto respondentky se shodly na tom, že je pro ně ilustrace nezbytná a zařazují práci s ní častěji než v klasických třídách, zejména pro její názornost. Velkou výhodou spatřovali učitelé také u žáků s odlišným mateřským jazykem, nebo u žáků slabších ve čtení. V souvislosti s nepozorností žáků se názory učitelů na ilustraci rozcházejí. Zatímco někteří učitelé vypovídají, že ilustrace rozptyluje žáky, jiní respondenti popisují naopak pozitivní vliv ilustrace na pozornost žáků.

Poslední kategorií vlivů, které jsem odhalila jsou vlivy vznikající u učitele. Prvním z nich je přístup učitele. Ten vychází z jeho osobnosti, zkušeností i pojetí výuky. Všichni učitelé, se kterými jsem vedla rozhovory zastupovali pozitivní přístup k práci s ilustrací. Učitelé vnímají práci s ilustrací jako podstatnou. Vnímají mnoho různých možností práce s ní. Velkým vlivem ze strany učitele jsou také možnosti přípravy práce s ilustrací. Podle zkušeností učitelů je příprava práce s ilustrací časově náročná zejména kvůli vyhledávání ilustrací, které musí splňovat určité požadavky.

Obrázek 1 Grafické zobrazení výsledků



(zdroj: vlastní)

7 DISKUSE

V předchozí kapitole jsem představila výsledky mého výzkumného šetření, jehož cílem bylo analyzovat učitelovu práci s ilustrací v procesu rozvoje počátečního čtení a obecně ve výchovně-vzdělávacím kontextu. V následující části tyto závěry porovnávám s odbornými zdroji, které se touto problematikou rovněž zabývají

Z výzkumného šetření vyplynulo, v jakých fázích počátečního čtení učitelé ilustraci využívají a jak vnímají její roli v celém tomto procesu. Učitelé, se kterými jsem výzkum realizovala se stejně jako Corney a Levin (2002) shodují na klíčivosti ilustrace pro rozvoj čtení. Respondenti se dále shodli na změně této role ve vztahu s rostoucí čtenářskou zkušeností a věkem čtenářů. Evans a Saint-Aubin (2011) popisují vliv předčítání na následný rozvoj čtenářských dovedností. V období předčítání je podle nich ilustrace důležitějším prvkem než samotný obsah textu. To potvrzují zjištění výzkumu. Učitelé mnohdy i ze zkušeností s vlastními dětmi, nebo z pozorování žáků usuzují, že děti a později i žáci v předčtenářském období se zaměřují zejména na ilustrace a jejich zpracování, spíše než textový obsah knihy. Ilustrace zde poté funguje jako motivační prvek ke čtení, ale také jako jakýsi indikátor obsahu textu. Podle Elfmarkové (2019) jsou ilustrace velkou oporou při porozumění textu. Čenková s Tučkovou (2012) je dokonce popisují jako určitou kompenzaci nedostatečně nabyté schopnosti číst, a to jak u předškolních dětí, tak u žáků méně nadaných, nebo se specifickými potřebami. To potvrzují nejen přímé výpovědi učitelů, ale také zjištění, že učitelé působící ve třídách logopedických, zařazují práci s ilustrací mnohem častěji než učitelé působící ve třídách běžných.

Jako konkrétní aktivity s ilustrací spojené s rozvojem čtenářské gramotnosti uvádí Yue (2023) například predikci obsahu textu, brainstorming, myšlenkovou mapu nebo rozhovor v případě rozporu ilustrace a textu. Z výzkumu vyplývá, že učitelé často využívají predikci obsahu, nebo rozhovory celkově jako metody práce s ilustrací a jejího propojení s textem. Žádný z respondentů však nepopisoval využívání metod jako je myšlenková mapa či brainstorming. Kreislová (2008) dále popisuje v rámci rozvoje vztahu ke čtení využívání projektových dnů, návštěv knihoven, čtenářských dílen, prezentace přečtených knih, nebo sdílení třídní knihovny mezi žáky. Učitelé, se kterými jsem realizovala výzkum mají většinou bohaté zkušenosti s návštěvami knihoven, prezentace přečtených knih většinou realizují v rámci plnění povinné četby a v mnoha třídách, které jsem navštívila jsem se setkala také se sdílenou třídní knihovničkou. Žádný z respondentů však nepopisoval realizaci projektových dnů, nebo čtenářských dílniček.

Ve svém výzkumu jsem také zjišťovala vlivy, které působí na učitelovu práci s ilustrací. Yue (2023) popisuje, že čím dál tím méně učitelů ilustraci využívá, a to i přesto, že její zastoupení v učebnicích roste. Jako důvod zmiňuje nedostatečné porozumění významu ilustrace mezi učiteli. Lee a Jones (2017) také zmiňují nedostatečnou zkušenost s prací s ilustrací, a to zejména mezi staršími pedagogy, kteří mají menší tendence ilustrace využívat než začínající učitelé. Výsledky mého výzkumu však těmto tvrzením neodpovídají. Všichni učitelé, se kterými jsem realizovala rozhovory, měli k práci s ilustrací velmi pozitivní přístup. Uvědomovali si její důležitost. Nezjistila jsem výrazné rozdíly mezi učiteli podle délky jejich působení v praxi. Respondenti se ale shodli, že práce s ilustrací pro ně mnohdy znamená práci navíc, a to zejména kvůli času přípravy. Ten se může značně zvýšit, připravují-li si učitelé materiály sami. I přes rostoucí zastoupení ilustrací v učebnicích nejsou učitelé s jejich využitím příliš spokojeni. Učebnice podle nich samy o sobě nedostatečně využívají potenciálu ilustrací a nevedou k aktivitám s jejím zapojením. Také respondenti vypověděli, že často nejsou spokojeni s množstvím, zpracováním, velikostí nebo rozmístěním ilustrací v učebnicích, které mnohdy může působit až kontraproduktivně.

Důležitou součástí mého výzkumu bylo také zjišťovat, jaké funkce pedagogové ve využívání ilustrace spatřují. Aguilera a Palacios (2018) popisují benefity využívání ilustrace jako systematizace a srovnání prekonceptů, interpretaci složitých pojmů, snižování složitosti výuky. Corney a Levin (2002) také popisují funkce jako konkretizace nebo posilování žákova učení. Respondenti výzkumného šetření tyto informace potvrzují a popisují je jako názornost ilustrace. Té využívají zejména při vyvozování nových písmen, slov v rámci jazykové výchovy, nebo také jako názornou pomůcku pro lepší porozumění danému jevu v jakémkoliv jiném vyučovacím předmětu. Další významnou funkci práce s ilustrací učitelé spatřují v jejím motivačním potenciálu. Mareš (1995) se s tímto názorem shoduje a popisuje tuto funkci jako afektivně-motivační na probouzení žákova zájmu o učivo, ale také při navozování příznivé nálady pro učení, nebo jako ozvláštnění procesu učení něčím neobvyklým. Učitelé ilustrace využívají k motivace konkrétního jevu, ale také jako propojující prvek napříč celou vyučovací hodinou, nebo i delším časovým úsekem. Ilustrace je taky významným činitelem při rozvoji vizuálních kompetencí. Vích (2004) ji v tomto ohledu popisuje jako estetickou, nebo umělecko-estetickou. Ilustrace by podle něj měla podněcovat zájem žáků o umění celkově. Tomuto odpovídají také výsledky výzkumu, podle kterých spatřují učitelé její funkci obecně v estetickém působení a rozvíjení vztahu

k umění jako takovému. V rámci vizuální kompetence popisují učitelé velký vliv také orientaci v obraze a na představivost žáků. Spousta (2007) toto připisuje imaginativní funkci ilustrace, která rozvíjí představy, představivost, imaginativnost a fantazii žáků. V tomto ohledu se respondenti ne vždy zcela shodli. Zatímco mnoho z nich tento benefit při práci s ilustrací vnímá stejně, jiná část respondentů zastává názor opačný. Podle nich může ilustrace působit na žákovu představivost také negativně, protože mu předkládá již hotovou obrazovou informaci. Žáci si tak nemusí nic představovat, nebo jsou jejich představy významně ovlivněny předloženým zobrazením. Dalším místem neshod je vliv ilustrace na pozornost žáků. Podle Aguilera a Palacios (2018) činí ilustrace učení atraktivnějším a vzbuzuje zájem žáků. Někteří z respondentů se však domnívají, že ilustrace může poutat zájem žáků až příliš a negativně tak ovlivňovat pozornost věnovanou učivu, nebo čtenému textu.

Dále jsem ve svém výzkumu zjišťovala, jaký vliv může mít ilustrace samotná. Tedy její zpracování, stylizace, barevnost atp. Spousta (2007) vnímá kvalitu ilustrace v edukačním procesu závisící na její čitelnosti. S tímto názorem se shoduje většina učitelů, s nimiž jsem výzkum realizovala. Pokud je ilustrace nepřehledná, chaotická, nebo ne zcela jasná, žáci jí často neporozumí a práce s ní je tak významně ovlivněna. Dále učitelé zmiňují vliv konkrétních stylizací, zkušenosti s ověřenými autory, zobrazení emocí nebo celkovou barevnost ilustrace.

8 LIMITY VÝZKUMU

V této části práce se vyjádřím k limitům, které mohly ovlivnit výsledky výzkumu. Nejvíce limitů vnímám během sběru dat. Vzhledem k charakteristice kritérií výběru respondentů – učitelé 1. – 3. tříd jsem narazila pouze na respondentky ženy. Ve výzkumu tak chybí možná variabilita, co se týče pohlaví respondentů. Další limit vnímám v přesnosti přepisů v případech, kdy respondentky nesouhlasily s nahráváním rozhovorů. Funkce diktování, kterou jsem používala během realizace rozhovorů není bezchybná a část jejich obsahu převedla chybně. Vzhledem k absenci nahrávky, podle které bych mohla tyto nesrovnalosti opravit, mohlo v některých případech dojít ke ztrátě malé části dat, nebo jejich neúplnému záznamu.

Vzhledem k tématu se jedná o sbírku subjektivních názorů respondentů, které jsou ovlivněny mnoha faktory. Bylo zřejmé, kteří respondenti mají s prací s ilustrací více či méně zkušeností a celkově se v tématu orientují více či méně. Respondenti si také nebyli vždy zcela jistí tím, co ještě jako ilustraci počítat a co nikoli. Často zaměňovali ilustrace s obecným obrazovým materiálem, grafickými prvky učebnice, používáním fotografií a podobně. Taková data jsem musela z výzkumu vyloučit. Má vlastní subjektivita se promítla do zpracování dat během kódování a seskupování dat do kategorií spolu s limitem mé osoby jako výzkumníka bez zkušeností.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice využití ilustrace učitelem při rozvoji čtenářských dovedností začínajících čtenářů. Ilustrace hraje klíčovou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu, přičemž její význam je obzvláště patrný právě v počáteční fázi čtení. Práce s ilustrací přináší učitelům i žákům řadu výhod a naplňuje různé funkce v pedagogickém procesu.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které postupně přecházejí od obecného pojetí ilustrace až k jejímu konkrétnímu využití učiteli při rozvoji čtenářských dovedností. První kapitola se věnuje vymezení pojmu ilustrace a jejímu využití v různých oborech, přičemž se zaměřuje i na její historickou a současnou podobu v kontextu dětské a mládežnické literatury. Druhá kapitola se soustředí na funkce ilustrace ve výchovně-vzdělávacím procesu, které jsou rozděleny na didaktické a výchovné. Třetí kapitola se zaměřuje na konkrétní práci učitele s ilustrací v rámci rozvoje počáteční čtenářské dovednosti. Popisuje nejen postupy učitele – od výběru ilustrací až po jejich začlenění do výuky –, ale i specifické funkce ilustrace při podpoře čtenářských dovedností.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumném designu. Pro sběr dat byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů, jejichž otázky vycházely z teoretické části práce. Výzkum probíhal na prvním stupni základní školy a zahrnoval deset rozhovorů s učiteli 1.–3. ročníku. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, což vedlo k identifikaci čtyř kategorií, které byly následně interpretovány. Na základě těchto interpretací byly zodpovězeny výzkumné otázky a naplněny hlavní i vedlejší výzkumné cíle.

V návaznosti na výzkumné otázky a cíle bylo zjištěno, že učitelé zastávají pozitivní přístup k využívání ilustrace ve výuce. Při rozvoji počátečního čtení ji vnímají jako klíčový prvek naplňující mnoho funkcí. Její význam v kontextu rozvoje čtení spatřují již v předčtenářském období, kdy děti poprvé přicházejí do kontaktu s knihou ve formě předčítání rodičů. Hojné využití ilustrace nastává bezprostředně po nástupu do školy, kdy ji učitelé využívají jako oporu při rozvoji elementárních čtenářských dovedností. Ilustrace využívají již při vyvozování podoby jednotlivých písmen, i slov. Ilustrace plní také kompenzační funkci nedostatečně rozvinuté dovednosti čtení, kdy nahrazuje v textu slova, které by žáci ještě nedokázali přečíst. Učitelé tuto metodu popisují jako obrázkové čtení. Stejnou kompenzaci však poskytuje také žákům ve čtení slabším i v pozdějších fázích. I u starších žáků učitelé ilustrace používají. Její využívání zařazují například pro lepší

a hlubší porozumění textu. Před samotným čtením ji učitelé používají jako predikci obsahu, během čtení s ní propojují konkrétní části textu a po dočtení ji využívají jako kontrolu porozumění, k sestavení dějové linie a motivaci k diskusi. Celkově učitelé vnímají velmi pozitivně její motivační funkci, a to jak u čtení, tak i v jiných vyučovacích předmětech. Další z funkcí, pro kterou je ilustrace učiteli využívána je její názornost. Vizualizace učiva, které by pro žáky mohlo být příliš složité nebo abstraktní. Neposlední skupina funkcí, které práce s ilustrací naplňuje cílí na rozvoj vizuálních kompetencí, které jsou v dnešní době pro žáky nezbytné. Popsala jsem také širokou škálu vlivů, které ovlivňují práci s ilustrací během plánování i realizace. Tyto vlivy mohou pocházet z materiálních podmínek, podmínek výuky, kterým se učitel musí přizpůsobovat při zařazování práce s ilustrací, ale také od přístupu, názoru a zkušeností učitele.

V diplomové práci je uvedena také diskuse, které se zabývá komparací výzkumných zjištění s odbornou literaturou a poznatků z ní. Po ní následuje kapitola zmiňující limity výzkumu, které mohly mít vliv na výsledky výzkumného šetření.

Na závěr bych ráda zdůraznila, že ilustrace hraje klíčovou roli v rozvoji počáteční gramotnosti. Získaná zjištění mohou mít přesah do školní výuky a inspirovat učitele k širšímu využití ilustrací, nejen jako doplňkového prvku, ale jako plnohodnotného nástroje podpory učení. Pokud bych se tomuto tématu chtěla věnovat hlouběji, bylo by přínosné zkoumat také pohled samotných žáků – jejich preference a postoje by mohly poskytnout další argumenty pro zařazení ilustrací do výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Aguilera, D., & Palacios, F. J. (2018). Textbooks, Illustrations and Student Attitudes Towards Science: Teacher Perceptions, Experiences and Opinions. *Ensenanza de las Ciencias*, 36(3), 41–58. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2423>.

Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.

Aslan, C. (2010). An Analysis of Turkish and French Literature Textbooks' outer Structure and Visual Elements. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 880–889. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.120>.

Aygün, A., & Abaci, O. (2014). Examination of Illustrated Story Books Published between the Years of 2004-2013 for 4-8 Age Group Children in Terms of Illustration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 94–99. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.161>.

Bus, A. G. (2002). Joint Caregiver–Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, volume 1*. (s 179–191). The Guilford Press.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Student's Learning from Text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>.

Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*. 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>

Čeňková, J., & Tučková, K. (2012). *Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011)*. Ministerstvo kultury České republiky.

Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? : práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.

Elfmarková, D. (2019). Výtvarné zpracování učebnic počátečního čtení. *Výtvarná výchova*, 59(3–4), 6–20.

Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2011). Studying and Modifying Young Children's Visual Attention during Book Reading. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, volume 3*. (s 242–255). The Guilford Press.

- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada
- Havlíková, H. (2017). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník aktivit pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Hidayana, N. (2024). Cartoon Illustration in Teaching and Learning Research Statistics. *Selangor Business Review*, 9(1), 51–71.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Janko, T. (2012). Didaktický obraz ve školní výuce: žákovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. *Komenský*, 137(1), 26–30.
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Grada.
- Kůtová, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogium*, 4(1), 72–77.
- Lee, T. D., & Jones, M. G. (2017). Elementary Teachers' Selection and Use of Visual Models. *Journal of science education and technology*, 27(1), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9705-1>.
- Li, J. (2023). The Use of Colour in Illustration. *Communications in Humanities Research*, 16(1), 6–11. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/16/20230021>.
- Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 4, 318–327.
- Mišoviš, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2002) Literature-Based Instructions in the Early Years. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, volume 1*. (s 348–360). The Guilford Press.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, Praha.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>.
- Pešková, K. (2018). Dnešní učebnice pohledem výzkumníků a studentů učitelství. *Komenský*, 143(1), 25–30.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie intelligence*. Portál.

- Práger, L., Řeřicha, V. (2020). Temptations of the Didactic Illustration. *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 7(1), 12–20.
- Přidalová, D. (2024). Porozumět vizuální komunikaci se učíme celý život. *Učitel'ský měsíčník*, 5(11), 20–23.
- Puerta, J.G., Fages, E. (2010). Rethinking about the Values Transmission in Textbooks for Children by Means of Illustration. *Journal for Educators Teachers and Trainer*, 1(1), 14–19.
- Ramos, F. B., & Nunes, M. F. (2013). Effectiveness of Children's Literature Illustration in the Reading Process. *Educar em Revista*, 48, 251–263. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200015>.
- Reissner, M. (2015). *Ilustrace. Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Moravské zemské muzeum.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*, 58(3–4), 28–45.
- Shuhratovich, I. U. (2020). Illustration and the Influence of Illustrator on Children's Understanding of Fairy Tales and Works of Art in Books. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 3526–3533. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17051.08482>.
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2012). For Young Children, Pictures in Storybooks Are Rarely Worth a Thousand Words. *The reading Teacher*, 65(8), 539–549. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01080>.
- Silva, M.T. (2017). The Illustration of the Child Book and the Teacher Education: Contributions of a Collection. *Nuances-estudos sobre educacao*, 28(2), 135–152. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072>.
- Spousta, V. (2007). *Vizualizace, gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Masarykova Univerzita.
- Spousta, V. (2014). Dětskou tvořivostí k výchově uměním. *Komenský*, 138(4), 25–30.
- Stará, J., Chvál, M., & Starý, K. (2017). Role učebnic v primárním vzdělávání. *E-Pedagogium*, 17(4), 60–69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>.

- Sun, X. (2023). The Influence of Illustrations in Literary Texts on Children's Reading Comprehension. *Lecture notes in Education Psychology and Public Media*, 22(1), 204–212. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/22/20230311>.
- Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thanya, R., & Suganthan, C. (2023). The Importance of Graphic Novels as Motivating Reading Among Young Learners. *Exploring new horizons: multidisciplinary perspectives in research*, 2, 128–132. <https://doi.org/10-25215/9392917082.21>.
- Trahorsch, P. (2022). *Vizuálie v učebnicích geografie a vliv na dětská pojetí*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Vích, Z. (2004). *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Univerzita Hradec Králové.
- Yue, Q. (2023). The Use of Textbook Illustrations in Teaching English Reading in Junior Secondary School. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 3(4), 17–22. <https://doi.org/10.54691/fhss.v3i4.4726>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Grafické zobrazení výsledků.....	70
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Kategorie a subkategorie výzkumného řešení.....	50
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	A tak dále
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
aj.	A jiné
apod.	A podobně
atp.	A tak podobně
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
resp.	Respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPN	Státní pedagogické nakladatelství
tj.	To jest
tzv.	Takzvaný
zejm.	Zejména
ZV	Základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka tabulky kódů

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TABULKY KÓDŮ

	A	B	C	D	E
1	lokace	kategorie	subkategorie	kód	obsah
2	R1:1:33	práce učitele	podmínky výuky	logopedická třída	ilustraci používám docela dost, protože tady v té logopedické třídě je strašně potřeba názornosti
3	R1:1:34	práce učitele	materiální podmínky	vlastní materiály	mám i spoustu jakože obrázkového materiálu,
4	R1:1:35	práce učitele	materiální podmínky	digitální prostředky	tedka třeba co už máme i tu, já nevím, interaktivní tabuli
5	R1:1:35	práce učitele	podmínky výuky	vyučovací předměty	od češtiny, matiky, jo, tak prvouka, tam je to jasné
6	R1:1:36	funkce ilustrace	didaktická funkce	význam slov	když natrefíme na něco, co třeba těm děčkám není jasné... Tady je třeba fakt velký problém s významem slov.
7	R1:1:37	funkce ilustrace	didaktická funkce	význam slov	Tak když neví, co třeba to slovo znamená, nebo nějaká věc, jak vypadá, tak je tedka fajn, že člověk hned si najede na internet, ukáže jim to a že to hned jako vidí
8	R1:1:39	práce učitele	podmínky výuky	frekvence užití	takto to jakože používám fakt jakože docela často, de facto denně
9	R1:1:45	práce učitele	materiální podmínky	internet	něco si třeba stahují obrázky
10	R1:1:45	práce učitele	materiální podmínky	knihy	Tak to je různé. Něco je třeba z publikací
11	R1:1:45	práce učitele	materiální podmínky	vlastní ilustrace	něco si malují. Jo, je to prostě... Jako já teda výtvarně moc nadaná nejsem, ale takové ty jako jednoduché věci, tak to člověk jakože zvládá. No, a když si to člověk zalaminuje, tak to i delší dobu vydrží.
12	R1:2:16	práce učitele	podmínky výuky	fáze čtení	Tak my to máme vlastně většinou... Většinou možná až po čtení.
13	R1:2:16	kontext rozvoje čtení	vztah ke čtení	motivace	u té motivace je to třeba u těch, u těch dětí, pokud uděláme nějakou pohádku, ale pokud už tam natrefíme i na nějaké třeba ilustrace, nebo že je to z nějaké knížky
14	R1:2:18	práce učitele	materiální podmínky	dětská literatura	nebo že je to z nějaké knížky, tak já většinou ty jakoby dětské knížky tady mám,
15	R1:2:19	funkce ilustrace	výchovná funkce	ilustrátoři	zároveň třeba seznamuji s těmi ilustrátory. Jo, oni si nezapamatují třeba jména, jo, ale dělali jsme třeba i takovou výstavku knih, kdy jsme hledali třeba v těch knížkách a zjišťovali jsme, kdo má třeba i, nevím, stejné ilustrace, nebo jako tak podobné
16	R1:2:30	práce učitele	podmínky výuky	role ilustrace	jako co se týká toho čtení, tak tam to je jako jedno s druhým
17	R1:2:31	kontext rozvoje čtení	porozumění čtení	kontrola porozumění	My kolikrát děláme i to, že třeba nemám já ilustraci, ale že my si to, co čteme, třeba kreslíme. Jako kvůli pochopení textu.
18	R1:2:32	práce učitele	podmínky výuky	role ilustrace	Takže u toho čtení, jakoby tam to využíváme jakože docela dost a tam si to i bez toho jakože úplně tak nedovedu představit.
19	R1:2:33	práce učitele	podmínky výuky	časová náročnost	jako v těch, nevím, možná v jiných, v jiných jako předmětech, jo, tak tam už prostě na to není třeba tolik času.
20	R1:2:36	práce učitele	podmínky výuky	názornost	tam ten třeba názor. Nebo nějaké ty ilustrace fakt jako využívám třeba při vysvětlení, pokud to jde, ale samozřejmě. Tak při vysvětlení třeba nějaké té látky, gramatického jevu nebo v maticce při počítání
21	R1:2:39	práce učitele	podmínky výuky	zdržení	Ale potom už, err, člověk jako jak už to učivo jede dál, tak tam už se snaží od toho opouštět, upouštět, protože už by nás to zdržovalo
22	R1:2:48	kontext rozvoje čtení	porozumění čtení	propojení textu s ilustrací	Co nám říká konkrétně ta věta, a když neví a je tam ten obrázek, tak prostě navádím. Tak se na něj podívej, říkám, jestli tam třeba něco nenajdeš. To samé děláme i v těch slabikářích, že třeba přímo spojujeme tu větu s tou konkrétní věcí na tom obrázku
23	R1:2:5	práce učitele	materiální podmínky	učebnice	čteme z toho slabikáře, čítanky, a tam třeba k tomu textu konkrétní ilustrace jsou
24	R1:2:6	podoba ilustrace	ilustrace v učebnici	nespokojenost s učebnicí	Takže tam jakože zvlášť, ale nějak moc ne, pokud si nevytvořím nějaký pracovní list jako pro tu práci s textem, jo.
25	R1:2:8	práce učitele	podmínky výuky	téma	Ale je to i o d, já nevím, tématu. Jako tam to fakt jako záleží na tady těchto věcech
26	R1:3:10	funkce ilustrace	vizuální kompetence	orientace	a děláme to i třeba formou hádanek, jako „myslím si věc z toho obrázku“ a děti vlastně mají hádat, co. Takže toto si myslím, že jakože se dá použít na více věcí. A i jsou dobré obrázky. Třeba i tyto děti mají problémy s prostorovou orientací, takže třeba i tady v tomhle.
					Dneska jsme třeba četli jako jednoduchá věta v první třídě: „U lomu je les“. Jo, a oni si to přečtou. Slovo les, to znají, ale když se jich zeptám, kde ten les je, jako u čeho stojí, tak už třeba to slovo „lom“ už neví, co to je. Takže my si to třeba... já jsem jim to třeba vysvětlila, ukázala. Oni si to třeba i můžou nakreslit a potom jako s