

SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT AND VISUAL LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Beáta Pošteková¹

Abstrakt

Učiteľ pri práci so žiakmi v triede musí myslieť na jej celý charakter. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú rôzne ťažkosti ovplyvňujúce ich študijný úspech. Úloha učiteľov je pri znižovaní problémov veľmi dôležitá. Vizuálna gramotnosť je v dnešnej vizuálne orientovanej spoločnosti, kde obrázky a vizuálne médiá zohrávajú kľúčovú úlohu v komunikácii, vzdelávaní, marketingu a rôznych odvetviach, nevyhnutná. Zvyšovaním vizuálnej gramotnosti sa človek dokáže lepšie orientovať vo veľkom množstve vizuálnych informácií, s ktorými sa stretáva. Naším cieľom bolo uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka šiestimi žiakmi primárneho vzdelávania, z toho traja boli zo sociálneho znevýhodneného prostredia, a ich výsledky vzájomne porovnať a navrhnúť prípadné riešenia.

Kľúčové slová

sociálne znevýhodnené prostredie, vizuálna gramotnosť, primárne vzdelávanie

Abstract

When working with pupils in the classroom, the teacher must think of the whole character of the class. Pupils from socially disadvantaged backgrounds have various difficulties affecting their academic success. The role of teachers is very important in reducing the problems. Visual literacy is essential in today's visually oriented society where images and visual media play a key role in communication, education, marketing and various industries. By increasing visual literacy, a person is better able to navigate the large

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

amount of visual information he or she encounters. Our aim was to carry out image analysis and interpretation by six primary school pupils, three of whom were from socially disadvantaged backgrounds, and to compare their results with each other and suggest possible solutions.

Keywords

socially disadvantaged environment, visual literacy, primary education

ÚVOD

Gramotnosť považujeme za dôležitý aspekt v celkovom rozvoji, pretože funkčná gramotnosť je základom všetkých foriem úspechu nielen v škole, ale aj v živote. Gramotnosť so sebou nesie širokospektrálny význam a odráža sa v kompetenciách jedinca. Od moderných ľudí sa očakáva všeobecný rozhľad. Dôležitá je citlivosť vizuálneho vnímania a úroveň schopnosti pochopiť obsah daného obrazu. Ak vo verbálnom jazyku využívame na rozvoj gramotnosti písmená a slová, vo vizuálnom jazyku sú to obrazy. Vizuálna gramotnosť zahŕňa rozvoj zručností potrebných na to, aby ste boli schopní interpretovať obsah vizuálnych obrazov, a tak dokázali vizualizovať, vizuálne komunikovať, čítať a interpretovať. Je nutné, aby učitelia vytvárali pozitívny vzťah žiakom už od predprimárneho vzdelávania. Žiaci budú pripravení nielen na vyššie ročníky, ale i na život. Získanými zručnosťami dokážu lepšie rozlišovať medzi dobrými a zlými vplyvmi či nebudú ovplyvňované rôznymi aspektami. Cieľom výskumu je uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka žiakmi primárneho a ich výsledky vzájomne porovnať.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie sa často skloňuje nielen v spoločnosti, ale najmä v školskom prostredí.

Podľa Bočkovej a Klenkovej (In Němec, Vojtová, 2009) medzi osoby zo sociálne znevýhodneného prostredia radíme azylantov, národnostné menšiny, rómske etnikum a tiež jedincov zo sociálne slabého a chudobného prostredia. Za sociálne znevýhodnené prostredie sa považujeme prostredie, ktoré môže v rôznej miere znevýhodňovať dieťa alebo žiaka v jeho ideálnom rozvoji na základe jedného alebo viacerých už existujúcich nevhodných alebo nedostatočne aktívnych prvkov (Šuhajdová, 2016). Klein a kol. (2012) vymedzili kritéria pre definovanie sociálne znevýhodneného prostredia, pričom prostredie musí spĺňať aspoň 3 z nižšie uvedených kritérií, a to (1) prostredie, v ktorom dieťa žije, neplní základné funkcie ako je ekonomická, socializačná, výchovná a iné; (2) zákonný

zástupcovia či rodičia dieťaťa majú nedostatočné vzdelanie (neukončená základná škola pri oboch zástupcoch); (3) prostredie sa vyznačuje chudobou alebo hmotnou núdzou; (4) nedostatočné hygienické a bytové podmienky; (5) sociálne vylúčenie či exklúzia rodiny dieťaťa v majoritnej spoločnosti.

§ 2 Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov na účely tohto zákona sa rozumie „dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“ (Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z. z.).

Podľa Džuka a Kovalčíkovej (2014) môžeme za sociálne znevýhodnené prostredie označiť také prostredie, ktoré znemožňuje žiakovi dostupnosť zdrojov spoločnosti zo sociálnych dôvodov, a teda najmä zo strany vychovávajúcich osôb. Šafránková a Kocourková (2013) ku aspektu nízkeho socioekonomického statusu rodiny pridávajú aj bežné prostredie, ktoré nevykazuje nízky socioekonomický status, ale však nedostatočne stimuluje žiaka, a tak vedie k neefektívnej socializácii dieťaťa.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia disponujú poruchami správania už v ranom veku. So zvyšujúcimi sa nárokmi sa zvyšujú aj prejavy správania sa. Žiaci majú problémy s komunikáciou vo všetkých rovinách, chýba im slovná zásoba a správne základy gramatiky. Zároveň sa u nich môžu rozvíjať poruchy pozornosti či nesprávna výslovnosť alebo celkovo nezvládnutý komunikačný proces (Bočková, Klenková 2009 In Němec, Vojtová, 2009).

Absentujúca podpora a neuskutočnená intervencia negatívne vplyvajú na vzdelanosť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento fakt sa ďalej odráža v ich živote, a to v ich pracovnom uplatnení či celkovo nízkej kvalite života. Sociálne znevýhodnenie sa prenáša z generácie na generáciu a negatívne ovplyvňuje životy rodín aj ich potomkov (Němec, Vojtová, 2009). Škola je podľa Němca a Vojtovej (2009) prostredím, ktoré dokáže pôsobiť preventívne a zároveň zakročiť pri istých rizikách. V školskom prostredí sa žiaci socializujú, začleňujú sa do určitej spoločnosti. Dochádza tu ku socializačným procesom na vertikálnej i horizontálnej úrovni. Prevencia má za účel zamedziť vylučovaniu jedincov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo vzdelania, ale práve naopak pomáhať všetkým k rozvoju kvalifikačnej aj sociálnej oblasti života. Podľa Minářovej (In Němec, Vojtová, 2009) učiteľ dokáže ovplyvňovať alebo zvyšovať úspech vo vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Napríklad v komunikácii musí cielene, neustále a hlavne premyslene rozvíjať snahu žiakov smerom k aktivite a kreativite. Celkové osvojenie učiva je potrebné spojiť s nejakou osobnou väzbou či prežívaním žiaka.

Dáta zverejnené OECD v roku 2005 ukazujú, že ľudia s dosiahnutým stredoškolským vzdelaním v rámci OECD vedú do istej miery socioekonomicky komfortný život (Němec, Vojtová, 2009). Výsledky štúdie PISA ukazujú, že žiaci na Slovensku majú nižšiu úroveň vzdelania, ako je priemer OECD. Vychádza to zo sociálno-ekonomickej situácie rodiny.

Slovensko patrí medzi krajiny s podpriemernými výsledkami v testovaní, avšak tieto výsledky, najmä pri hodnotení matematickej a prírodovednej gramotnosti, sú výrazne ovplyvnené sociálnym zázemím rodín žiakov. V porovnaní s priemerom 34 krajín OECD dosahujú žiaci s najnižším sociálno-ekonomickým postavením oveľa horšie výsledky, ako by mali. Túto skutočnosť ešte umocňujú štúdie (ide o Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; Smith, Hart, Blane, Gillis, Hawthorne 1997; Halsey, Heath, Ridge 1980), ktoré preukázali súvislosť medzi študijným úspechom dieťaťa a zlou sociálnou či ekonomickou situáciou jeho rodiny (Niklová, 2020).

Vizuálna gramotnosť a zrakové (vizuálne) vnímanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

John Debes, zakladajúci člen Medzinárodnej asociácie vizuálnej gramotnosti, prvýkrát použil výraz „vizuálna gramotnosť“ v roku 1969. Vizuálnu gramotnosť považuje za súbor vizuálnych zručností, ktoré možno získať prostredníctvom zraku spolu s ďalšími zmyslovými skúsenosťami a ich integráciou. Rozvoj týchto zručností je základom ľudského učenia. Keď sú rozvinuté, poskytujú vizuálnemu človeku schopnosť rozlišovať a chápať viditeľné deje, predmety a symboly, s ktorými sa stretáva vo svojom okolí, či už ide o prírodné alebo človekom vytvorené objekty. Vďaka tvorivému využívaniu týchto kompetencií môže komunikovať s ľuďmi (Debes, 1969).

Stokes (2002) uviedla, že existujú dva hlavné prístupy k osvojovaniu si zručností v oblasti vizuálnej gramotnosti. Prvým prístupom si žiaci precvičujú analytické postupy s cieľom rozvíjať svoju schopnosť dekodovať alebo čítať vizuálne vstupy. Druhý prístup zahŕňa nácvik kódovania alebo písania vizuálnych podnetov na komunikačné účely. Helmholtz (1925) tvrdil, že to, čo vnímame, je výsledkom nespracovaných zmyslových informácií, vizuálnych spomienok a mentálnych procesov. Preto čím viac vizuálnych spomienok človek má, tým jasnejšie bude vnímať. Lester (2017) pokračoval v tejto myšlienkovvej línii a tvrdil, že analýza vizuálnych vnemov vytvára zapamätateľný zážitok a umožňuje človeku internalizovať poučenie z vizuálu. Preto možno vizuálnu analýzu považovať za základnú zručnosť aj za metódu učenia (Guinibert, 2020).

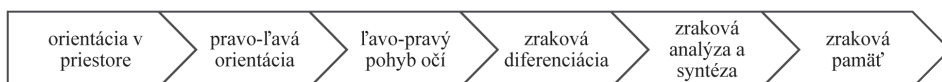
Vzhľadom na digitálny kontext Lackovic (2020) vysvetľuje, ako znaky vytvárajú význam pre ľudskú myseľ a analyticky sa spájajú do súvislosti s digitálnou fotografiou. Lackovicom (2020) navrhovaná semiotická analýza zdôrazňuje symbolickú prepojenosť medzi vnímaním, materialitou, abstraktnými pojmami, myslením a vedomosťami. Ďalej zdôrazňuje vizuálny jazyk, ktorý je štruktúrovaný a dá sa spracovať podobným spôsobom ako iné jazykové formy.

Súčasná teória vizuálnej gramotnosti sa vzťahuje najmä na vizuálnu gramotnosť kompetencie (reagovanie na vizuálne obrazy a vytváranie vizuálnych obrazov) v digitálnom prostredí, pričom sa zdôrazňuje používanie digitálnych médií, digitálnych obrazov, digitálnych symbolov, digitálnych správ a iných digitálnych vizuálnych komunikačných nástrojov. Strazdina (2021) uskutočnila výskum, informácie získané v rámci výskumu prispievajú k novým poznatkom v chápaní konceptu vizuálnej gramotnosti u študentov

posledného ročníka fotografického štúdia dizajnu (budúcich mediálnych profesionálov) na Škole umenia a médií v Rige. Mnohí respondenti nepoznali koncept ani terminológiu, čo poukazuje na to, že koncept vizuálnej gramotnosti je v rámci vzdelávacieho výskumu nový. V časti vizuálnej analýzy vyplýva hlavný záver, a to, že digitálna fotografia je sama o sebe skôr vizuálnym posolstvom než ilustráciou k textu a vizuálna gramotnosť by pomohla orientovať sa v komplexnosti fotografického významu lepšie (Strazdina, 2021).

V súčasnosti žijeme informačnom prostredí presýtenom vizuálnymi obrazmi a vzdelávacími materiálmi. Vo vizuálnom prostredí vizuálne spektrá súťažia o pozornosť, takisto i u žiakov vo všetkých typoch učebných zdrojov od tradičných učebníc až po najnovšie vzdelávacie technológie obsahujúce ilustrácie (Duchak, 2014). Aby mohli žiaci vnímať a analyzovať obraz, mali by byť schopní pochopiť cieľ a ovládať techniky. Úspešné „čítanie“ si vyžaduje určité zručnosti. Je nevyhnutným, aby si žiaci rozvíjali všeobecné zručnosti v oblasti vizuálnej gramotnosti tak, aby si vedeli poradiť s grafikou, ale okrem toho sa musia naučiť aj o konkrétnych typoch obrázkov, ktoré patria do konkrétnej (Baker, 2012). Zrakové vnímanie dieťaťa alebo žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia sa počas diagnostického a stimulačného procesu skúma z mnohých rovín:

Graf 1 Vizuálne vnímanie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia v procese diagnostiky (BEDNÁŘOVÁ, J. & ŠMARDOVÁ, V., 2007)



Problémy zrakového vnímania, ktoré sa vyznačujú nedostatočnou schopnosťou prijímať, spracovávať a uchovávať informácie z prostredia, sa často vyskytujú u žiakov zo sociálne znevýhodnených rodín. Ich myšlienky sú preto bezvýznamné. Videnie žiakov je neúplné a skreslené, čo má nepriaznivý vplyv na ich myslenie, vnímanie okolia a vnímanie abstraktných symbolov a obrazov. Táto porucha zraku sa v triede prejavuje ako ťažkosti s čítaním a písaním (počítaním). Problém nie je v oku ako orgáne, ale v niektorých mechanizmoch, ktoré zaznamenávajú, analyzujú a uchovávajú vizuálne informácie (Hlebová, 2018). Ďalším problémom je, že napriek tomu, že naši žiaci sú konzumenti médií, ktorí majú ľahký prístup k vizuálne stimulujúcim médiám, sociálnym sieťam zameraným na fotografie a sofistikovaným hrám, nemajú dostatočnú vizuálnu gramotnosť. Okrem toho im chýba vizuálny jazyk nevyhnutný pre neverbálnu komunikáciu. Hoci dokážu skúmať a chápať obrázky, nie sú schopní analyzovať alebo vytvárať vlastné obrazy a súvislosti (Metros, 2008).

Žiaci si môžu osvojovať vedomosti a schopnosti používania zložiek a princípov výtvarného jazyka vo svojich výtvarných dielach prostredníctvom aktivizujúcich a stimulujúcich techník, a to zapojením sa do skúmania výtvarného jazyka prostredníctvom aktívnych tvorivých činností zameraných na prácu s výtvarným dielom. Stávajú vizuálne gramotnými,

keď majú vedomosti a zručnosti potrebné na pochopenie vizuálnych informácií a ich uplatnenie pri komunikácii vo svojom okolí (Pondelíková, 2018). Učitelia sú zodpovední za to, aby žiakom pomohli „dávať zmysel“ vizuálnym obrazom, s ktorými sa stretávajú. V dôsledku vplyvu médií a vizuálnej kultúry sme nútení rozvíjať vizuálnu gramotnosť, talent špecializovaný na vizuálne porozumenie. Vo svete, ktorý je preplnený obrazmi všetkých typov a funkcií, sa to stáva kľúčovou zložkou nášho fungovania. Človek v súvislosti s touto zručnosťou vykazuje aj prirodzený spôsob aktívneho prijímania vizuálnych informácií, ktoré využíva na hodnotenie prostredia okolo seba. Túto metódu možno označiť ako vizuálne myslenie. Vizuálne myslenie pre ľudí prirodzenejším ako myslenie lineárne, a to myslenie v pojmoch. Pre žiakov mladšieho školského veku je to ideálna metóda získavania vedomostí namiesto čítania textu. Žiak má možnosť budovať si množstvo kompetencií prostredníctvom interpretácie vizuálnej zložky na základe nápaditého skúmania a praktických skúseností. Patrí k nim nápadité a tvorivé myslenie, ako aj ústna a písomná komunikácia (Grešová, 2015).

Od detstva máme schopnosť vidieť veci vizuálne. Preto je veľmi dôležité, aby učitelia túto schopnosť rozvíjali do takej miery, aby žiaci dokázali pochopiť a porozumieť myšlienkam a posolstvám, ktoré sa tieto obrázky snažia vyjadriť. Je veľmi dôležité vedieť, ako interpretovať vizuálne informácie. Aby sme sa nestali obeťami vlastných objavov, je potrebné naučiť žiakov interpretovať a vytvárať vizuálne predstavy (Kennedy, 2018).

Výskum vizuálnej gramotnosti na primárnom stupni vzdelávania

K výberu správnej metodiky kladenia otázok pre daný výskum použijeme klasifikáciu od Gavoru (2003). Produktívnymi, otvorenými, otázkami sa od žiakov požaduje reprodukcia či aplikácia vedomostí, zameriavame sa nimi na tvorivosť, predstavivosť a interpretáciu. Hodnotiace otázky sú otvorené a prostredníctvom nich sa od žiakov očakáva prezentácia ich názorov, predstáv, postojov a hodnotení. Pri kladení otázok sa opierame o Bloomovu taxonómiu. Otázky formulujeme od najjednoduchších až po najzložitejšie v uvažovaní žiaka. Otázky sú jasne formulované, logicky usporiadané a sú vypracované na základe naštudovanej odbornej literatúry o vizuálnej gramatike (Šupšáková, 2015). Ide o kvalitatívny výskum, ktorého sa zúčastnilo šesť žiakov základných škôl. Učiteľ by mal do procesu rozvíjania zapojiť všetkých žiakov zaujímavou a kreatívnou formou v oblasti umenia, ale i zároveň by ich mal motivovať k umeniu a tvorivosti. Hlavným cieľom bolo uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka tromi žiakmi prvej skupiny a tromi žiakmi druhej skupiny (žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia), ich výsledky vzájomne porovnať a navrhnúť konkrétne odporúčania.

Metodika výskumu bola nasledovná, a to po preštudovaní relevantnej literatúry sme vybrali obrázok, vypracovali sme otázky na analýzu a interpretáciu obrázka, ich správnosť pred výskumom overili najskôr u dvoch respondentov, pripravili sme materiálne pomôcky, navštívili sme oslovené školy, uskutočnili výskum so šiestimi žiakmi rozdelených do dvoch skupín s každým samostatne (výskum sme so súhlasom každého zúčastneného nahrávali), získaný materiál sme spracovali (prácu s obrázkom a výpovede žiakov prepísali), odpovede rozdělili do tabuliek, obodovali a vyhodnotili v nasledujúcich tabuľkách č. 2 a 3.

Vo výskume sme si stanovili nasledovnú výskumnú otázku:

1. O koľkonásobne lepšie výsledky budú mať žiaci prvej skupiny ako žiaci z druhej skupiny?

Pri analyzovaní sme vizuál (Obrázok 1) každému žiakovi vytlačili a doniesli kancelárske potreby. Rozbor obrázku sme uskutočňovali a postupovali podľa nasledovnej tabuľky:

Tab. 1 Verbálny a vizuálny jazyk (Gero, Š. 2004)

Verbálny jazyk	Vizuálny jazyk
Samohlásky.	Línie, škvrna, hmota.
Spoluhlásky.	Tvar, svetlo, farba, materiál.
Slabiky.	Spojenie línie a škvrny do tvaru, zmysluplné priradenie farby k škvrne, povrchu k hmote.
Slová.	Výtvarné vyjadrenie predmetov a živých bytostí.
Vety.	Naratívne výtvarné zobrazenia, uzavreté výtvarné celky.

Do výskumnej sondy sme vybrali zo žiakov tretieho a štvrtého ročníka v dvoch základných školách v Žilinskom kraji Slovenskej republiky situovaných v meste a na dedine. Počet všetkých žiakov bol 83. Finálne sme vybrali troch náhodných žiakov a troch žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Žiaci boli vopred oboznámení s výskumom, dobrovoľne súhlasili s nahrávaním ich interpretácie a analýzy obrázku. Pred samotným výskumom sme sa najskôr so žiakmi individuálne zoznámili a vytvorili sme pre každého aktivity na prelomenie ľadov. V prvej skupine boli nasledovní žiaci:

- I. Žiačka B., má 10 rokov a navštevuje štvrtý ročník. Býva v meste a má dvoch súrodencov. Obľubuje kreslenie na tablete, pomáha svojim bratom s učením a matke s varením. Známkou z výtvarnej výchovy má 1.
- II. Druhou žiačkou bola A., má 8 rokov a navštevuje tretí ročník. Býva na dedine a nemá žiadnych súrodencov. K jej záľubám patrí hra na počítači, mobile a hranie sa s kamarátkami. Výtvarnú výchovu má celkom rada a je ohodnotená známkou 1.
- III. Posledným žiakom bol J., má 9 rokov a navštevuje tretí ročník. Býva na dedine a má dvoch súrodencov. Jeho záľubami sú futbal, čítanie kníh a veľmi rád vo voľnom čase kreslí. Známkou z výtvarnej výchovy je 1.

Charakteristika žiakov druhej skupiny je nasledovná:

- I. Prvou žiačkou výskumu bola K., má 9 rokov, navštevuje štvrtý ročník. Býva na dedine, má jedného súrodenca. Jej záľuby sú chodenie von so psom a pozeranie televízie. Rada kreslí a z výtvarnej výchovy má známkou 1. Je žiačkou zo sociálne znevýhodneného prostredia, hmotná núdza.
- II. Žiak P. bol žiakom tretieho ročníka, má 8 rokov. Býva v meste, nemá súrodencov. Má jedného kamaráta, s ktorým chodí rád von a veľa času venuje hre na telefóne. Známkou z výtvarnej výchovy má 1. Je žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, hmotná núdza.

III. Posledným žiakom bol D. štvrtého ročníka, má 8 súrodencov a býva v meste. Má 9 rokov. Jeho záľubou je spánok. Obľubuje vyfarbovanie obrázkov. Z výtvarnej výchovy má známku 1. Je žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, nedostatočné hygienické a bytové podmienky.

Obr. 1 (Šupšáková, autorská fotografia, 2021)



Analýza a interpretácia výsledkov

Prvým krokom pri výskume bola analýza obrázku spolu so žiakmi. Žiak analyzoval a interpretoval samostatne, dostal vlastný obrázok a materiálne pomôcky, do ktorého mohol ľubovoľne znázorňovať líniu, tvar, farebnosť, svetlo, tieň, kontrast, dynamiku a rytmus. Každému sme priradili príslušné číslo podľa poradia, v ktorom prebiehal výskum. Pri analýze a interpretácii sme využili nahrávanie so súhlasom každého. Pri uskutočňovaní sme u žiakov podporovali motiváciu.

Prvá skupina interpretovala a analyzovala obrázok v priemere 23:00 minút a druhá skupina v priemere 19:00. Bližšie bodové hodnotenie za analýzu a interpretáciu sa nachádza v tabuľkách č. 2.

Tab. 2 Hodnotenie výsledkov interpretácie obrázku (zdroj vlastný)

Otázky	Počet získaných maximálnych bodov	Počet bodov 1. skupina SPOLU	Počet bodov 2. skupina SPOLU
1. Opíš, na čo sa pozeráš?	5	14	8
2. Aká je forma obrázku?	2	4	2
3. Kto tam je?	3	9	4
4. Kde to je?	3	9	9
5. Kto to vytvoril?	5	2	0
6. Kam idú ľudia?	5	15	10
7. Aký pohyb vykonávajú ľudia?	2	6	2
8. Prečo nevidíme ľuďom do tváre?	5	6	1
9. Čo je na obrázku najmenšie a čo najväčšie?	10	30	11
10. Aké symboly vidíš?	5	8	5
11. Nad čím premýšľajú títo traja ľudia?	10	10	3
12. Aké pocity v tebe vyvoláva?	10	5	5
13. Čo pre teba obrázok znamená?	15	5	0
14. Čo sa ti páči a nepáči?	10	10	8
15. Aký je nadpis a príbeh obrázku?	10	10	7
Počet bodov spolu:	100	143	75

Predkladané otázky v tabuľke č. 2 sme sa postupne anonymne pýtali každého jedného žiaka v obidvoch skupinách, teda dokopy na každú otázku sme vždy dostali šesť odpovedí (tie sme rozdelili na dve samostatné skupiny), metodicky sme postupovali od č. 1 až 15 od jednoduchších po náročnejšie. Otázky sme si vopred pripravili a analýzu a interpretáciu obrázku sme si pred samotným výskumom odskúšali.

Na základe zistených výsledkov analýzy a interpretácie môžeme skonštatovať, že lepšie dosiahnuté výsledky získali žiaci z prvej skupiny v počte bodov 143, druhá skupina získala 75 bodov (počet bodov spolu reflektuje výsledok všetkých žiakov spolu za danú skupinu). Prvá skupina bola pri analýze citlivejšia, línie zaznačili viac, tvary vedeli pomenovať, a to kruh (hlava), štvorec (dlažba, okno) a obdĺžnik (dlažba, fotografie). Farby, ktoré označili

boli modrá (nebo), čierna (panel), červená (kabát) a sivá (dlažba). Svetlú časť určili ako nebo a tmavú časť ako fotky. Kontrast spojili s karovanou košelou (čierna a červená), fotkou medzi osobou a cestou (čierna a červená) a medzi železnými schodmi a budovou. Dynamiku po vysvetlení určili na dlažbe, prechode vo fotografii a hnedom kabáte. Rytmus určili čiarami na železných schodoch. Napríklad, ďalší zo skupiny znázornili línie v každej časti obrázka, geometrické tvary ako štvorec (budova, okná, dlažba), kruh (taška, hlavy, bodka na písmene, ruksak), trojuholník (železné schody, ruksak, taška), obdĺžnik (fotografie, dlažba, panel, kanál, budovy) a farby ako červená (kabát), žltá (taška), modrá (obloha), sivá (podlaha), hnedá (kabát), čierna (nohavice). Svetlo určili na nebi a tieň v strede obrázka. Pri kontraste sa zamerali na detaily ako človek (čierna a biela), dlažba (sivá a biela), tieň a dlažba (tmavo sivá a sivá). Dynamiku určili pri kabáte (červená), košeli (červená), ruksaku (červená), taške (žltá) a šatke (červená). Určili i pohyb ľudí, viac Tabuľka č. 3.

Druhá skupina Obrázok analyzovala stručnejšie, línie jednoducho zvýraznili, geometrické tvary ako obdĺžnik (panel) a kocku (štvorec, a to okno), farebne rozlíšili len čiernu (nohavice, zábradlie, panel) a sivú farbu (dlažba), na obrázok napísali na hornú časť svetlo (nebo) a na dolnú tma (tieň). Kontrastom znázornili nebo spolu s fotkami a budovu spolu s fotkami. Dynamiku zvýraznili po vysvetlení významu – tašku. Rytmus označili ako schody a budovu, na obrázku nevideli žiaden pohyb.

Tab. 3 Porovnanie interpretácie medzi žiakmi (Zdroj vlastný)

Otázky	Odpoveď 1. skupina	Odpoveď 2. skupina
1. Opíš, na čo sa pozeráš?	obrázok, dievča, chalan, budova, ľudia, oblečenie, ujo, ruksak, taška, na ľudí a oblečenie	ujo, taška, tety, topánka
2. Aká je forma obrázku?	fotka, fotografia	fotografia
3. Kto tam je?	traja chalani, ruksak, čapica, taška, chalan ruksak a taška, teta s ruksakom, ujo s čiapkou	ujo a tety
4. Kde to je?	mesto, New York	Žilina
5. Kto to vytvoril?	niekto, niekto	neviem
6. Kam idú ľudia?	na nákup, domov	z obchodu a do školy
7. Aký pohyb vykonávajú ľudia?	vykonávajú pohyb, kráčajú	kráčajú
8. Prečo nevidíme ľuďom do tváre?	idú dopredu, sú otočení	aby sme im nevideli
9. Čo je na obrázku najmenšie a čo najväčšie?	taška, budovy, papier, rúško, peniaze, sáčok, fotografie, ujo	peniaze, nebo
10. Aké symboly vidíš?	ruksaky, cigareta, ľudia na fotkách	chrbát
11. Nad čím premýšľajú títo traja ľudia?	fotografie, nad fotkami	nad vecou
12. Aké pocity v tebe vyvoláva?	0, dobré	dobré
13. Čo pre teba obrázok znamená?	0, myšlienka o ľuďoch	0
14. Čo sa ti páči a nepáči?	fotografie, budovy, ujo, budovy	chrbát, dedko
15. Aký je nadpis a príbeh obrázku?	nadpis, ľudia idú do obchodu, oblečenie, ľudia idú do baru z cirkusu	ľudia, ujo z obchodu, chlapci zo školy

Z predkladaných odpovedí žiakov sme vybrali len niektoré na demonštráciu. Tabuľka č. 3 reprodukuje odpovede, za ktoré žiaci dostávali body, viď: tabuľka č. 2 (napr. otázka č. 3 Kto tam je? a to nasledovne – skupina č. 1 odpovedala „traja chalani, ruksak, čapica,

taška, chalan ruksak a taška, teta s ruksakom, ujo s čiapkou“ dosiahli za danú otázku 9 bodov, skupina č. 2 odpovedala „ujo a tety“ dosiahli za danú otázku 4 body). Každý žiak mohol dosiahnuť maximálny počet bodov, a to 100. Podľa odpovedí prvá skupina dosiahla dokopy 143 bodov (úspešnosť po zaokrúhlení na desatinné číslo 47,67%) z 300 a druhá skupina 75 bodov (úspešnosť 25%) z možných 300 bodov. A teda, odpoveďou na prvú výskumnú otázku je, že výsledky prvej skupiny boli po zaokrúhlení 1,91 násobne lepšie ako výsledky druhej.

DISKUSIA A ODPORÚČANIE PRE PRAX

V rámci porovnania žiakov pri analýze a interpretácii môžeme konštatovať, že druhá skupina mala výsledky na nižšej úrovni. Oceňujeme na nich ich zmysel najst'v obrázku aj malé detaily a určitú prejavenu citovosť. Nepochybujeme o ich vedomostiach, je potrebné myslieť aj na sociálne hodnoty žiakov. Prvá skupina odpovedala na priemernej až nadpriemernej úrovni, hodnotia to výsledky z tabuliek pri analýze aj interpretácii. Žiaci boli kreatívni, komunikatívni, iniciatívni a trpezlivejší. Vytvorili si k obrázku pozitívny postoj a úprimne ich zaujímal. Snažili sa v ňom hľadať posolstvo, myšlienku a výpovednú hodnotu. Celkové výsledky môžu byť ovplyvnené rôznymi faktormi, napríklad vzťahom žiakov k výtvarnej výchove či voľným časom, ktorý venujú kreslením či aktuálnym prežívaním. Medzi limity práce patrí fakt, že výskumníci nemali so žiakmi vytvorený dlhodobý a dôverný vzťah, čo mohlo ovplyvniť i odpovede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, napr. chýbal očný kontakt, žiaci hovorili tichšie, odpovedali jednoslovné či nezrozumiteľné. Pri výskume odporúčame, ak ho nebudú uskutočňovať učitelia alebo vychovávatelia, ktorí dôverne poznajú žiakov, ich prítomnosť a výskum uskutočniť na vyššej vzorke. Deficit vnímame i v nedostatočne rozpracovanej metodike interpretácie a analýzy umeleckých diel v primárnom vzdelávaní. Prácu s vizuálnou gramotnosťou môžeme využiť nielen v bežnom živote, no najmä v školskom prostredí i mimo výtvarnej výchovy, navrhujeme preto vytvoriť pre budúcu prax konkrétnu metodickú príručku s univerzálnym použitím pre všetkých učiteľov na danom stupni vzdelávania.

Na základe našich pozorovaní pri interpretácii práce dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa musia zohľadniť jeho osobitné skúsenosti a okolnosti, navrhujeme niekoľko odporúčaní pre učiteľov do pedagogickej praxe:

1. je nutné zistiť, či žiak pochopil obrázku a celkovému kontextu;
2. žiaka je nutné poznať, aby sme, resp. učiteľ vedel správne zohľadniť kultúrne pozadie, často umelecké prejavy môžu odrážať osobné a kultúrne skúsenosti;
3. začať jednoduchšími obrázkami alebo dať žiakovi na výber z viacerých;
4. pozorujeme i neverbálnu komunikáciu žiaka, ktorými tiež vyjadruje svoje emócie (ak je učiteľ citlivý pozorovateľ, vie, kedy je žiak spokojný a je ochotný spolupracovať);
5. dajme žiakov viac času a buďte dostatočne trpezliví;
6. vykonávajte interpretáciu častejšie, zapisujte si pokroky a využívajte prvky motivácie a pochvaly.

Vizuálna gramotnosť, interpretácia či analýza si pre pedagogickú prax najmä žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje empatiu, otvorenosť a ochotu pochopiť špecifické perspektívy a okolnosti, ktoré sú relevantné pre vlastnú osobnú skúsenosť. Je veľmi dôležité pristupovať spolu so žiakmi k umeleckým dielam s rešpektom, zvedavosťou a úprimnou túžbou po nových vedomostiach.

ZÁVER

Vo výskume sme sa venovali žiakom primárneho vzdelávania, ktorých sme rozdelili na dve skupiny. Pri výskume vizuálnej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania sme vykonávali analýzu a interpretáciu obrázku, bez ktorých by sme nemohli dosiahnuť relevantné výsledky. Výsledky druhej skupiny, žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, boli na nižšej úrovni. Učiteľ by sa mal prostredníctvom vizuálnej gramotnosti u žiakov snažiť rozvíjať kompetencie, a to kreativitu, spoluprácu, kritické myslenie, komunikáciu. Samozrejme, aj ich charakterové vlastnosti, a to vytrvalosť, vodcovstvo, zvedavosť, sociálne a kultúrne povedomie, iniciatívu či prispôsobivosť, ktoré môžu napomáhať pri rozvíjaní sociálnych faktorov. Zistili sme, že žiaci prvej skupiny radi a ľahšie vytvárali a zdieľali príbehy o skúmanom obrázku v porovnaní so žiakmi druhej skupiny, aj keď sa ich dopytovali na rôzne vizuálne prvky. Napríklad pri diskusii o farbách začal jeden žiak z prvej skupiny hovoriť o pridaní ďalších iných vizuálnych prvkov, no žiaci z druhej skupiny boli pri opisoch veľmi konkrétni a nevytvárali medzi prvkami z obrázka väčšie súvislosti. Zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami, ktoré naznačujú, že žiaci radi rozvíjajú súvislosti medzi umením a vlastnými životnými skúsenosťami (Lopatovska, 2016) a vytvárajú rôzne iné príbehy o tom, čo vidia (Yenawine, 2003, s. 11). Šupšáková, Belešová, Szentesiová (2016) tvrdia, že vzhľadom na to, že sa nik vizuálne gramotný nerodí, je rovnako treba v rámci vyučovacích hodín upevňovať u žiakov (1) kriticky myslieť, (2) komunikáciu obsahov, (3) vedieť pozorovať, dedukovať i objavovať príbehy a (4) vytvárať významy. Na základe týchto zistení odporúčame, aby učitelia viac vytvárali priestor na diskusiu a interpretáciu v celom edukačnom procese či ponúkali žiakom dostatok príležitostí na vyjadrenie.

Literatúra

BAKER, F. W. *Media Literacy in the K–12 Classroom*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012. ISBN 978-1-56484-307-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. & ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-266-0658-1.

DEBES, J. The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*. 1969, vol. 14, no. 8, p. 25–27.

DUCHAK, O. Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. 2014, vol. 6, no. 2, p. 41–48.

DUNCAN, G. J., BROOKS-GUNN, J. B., & KLEBANOV, P. K. Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child development*. 1994, vol. 65, no. 2, p. 296–318.

DŽUKA, J., & KOVALČÍKOVÁ, I. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. *Československá psychologie*. 2014, roč. 52, č. 4, s. 366–377.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

GERO, Š. Interpretácia výtvarného diela. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B. & (Eds.), *Vizuálna kultúra a umenie v škole: nové myšlienky a prístupy* Bratislava: Digit, 2004, s. 41.

GREŠOVÁ, J. Interpretácia ilustrácie ako efektívny spôsob učenia sa prostredníctvom obrazov. *Edukácia*. 2015, roč. 1, č. 2, s. 71–79. ISSN: 1339-8725.

GUINIBERT, M. Learn from your environment: A visual literacy learning model. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020, vol. 36, no. 4, p. 173–188.

HALSEY, A. H., HEAT, A. F., & RIDGE J. M. *Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1980.

HELMHOLTZ, H. *Treatise on physiological optics. III. The perceptions of vision*. America: New York, 1925.

HLEBOVÁ, B. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. ISBN 978-80-555-2089-6.

KENNEDY, B. *Visual Literacy*. Toledo Museum of Art. [online]. 2018. Accessed 28th May 2023. Available from: http://www.toledomuseum.org/wordpress/wp-content/uploads/VISLIT_Brian_Keynote.pdf.

KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., & ŠILONOVÁ, V. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma education Fund, 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.

LACKOVIC, N. Thinking with Digital Images in the Post-Truth Era: A Method in Critical Media Literacy. *Postdigital Science and Education*. 2020, 2, p. 442–462.

LESTER, S. Reconciling activity-based descriptions of competence with professional work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2017, vol. 7, no. 4, ISSN 2042-3896.

LOPATOVSKA, I. Engaging young children in visual literacy instruction. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. 2016, vol. 53, no. 1, p. 1–5.

METROS, S. E. The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology*. 2008, 47, p. 102–109.

NĚMEC, J., & VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4.

NIKLOVÁ, M. Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Manažment školy v praxi*. 2020, č. 1.

PONDELÍKOVÁ, R. Pre deti je dôležitá aj vizuálna gramotnosť. *Národná osвета*. 2018, č. 2, s. 16–34.

SMITH, G. D., HART, C., BLANE, D., GILLS, C., & HAWTHORNE, V. Lifetime socioeconomic position and mortality: prospective observational study. *BMJ*. 1997, vol. 314, no. 7080, p. 547–552.

STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 2002, vol. 1, no. 1, p. 10–19.

STRAZDINA, E. *Visual literacy in the context of digital education transformation*. Human, Technologies and Quality of Education, 2021, p. 1041–1055.

ŠAFRÁNKOVÁ, A., & KOCOURKOVÁ, V. The teacher's role in the reflection of social disadvantage. *E-Pedagogium*. 2013, 4, p. 7–23.

ŠUHAJDOVÁ, I. Sociálně znevýhodňující prostředí. In: LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 438–453.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun EU, 2015.

ŠUPŠÁKOVÁ, B., BELEŠOVÁ, M., & SZENTESIOVÁ, L. *Slovo a obraz v komunikácii. Komunikačné dimenzie slova a obrazu v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzitná knižnica Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2016.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. Obr. 1 autorská fotografia, 2021.

YENAWINE, P. Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education*. 2003, vol. 56, no. 1, p. 6–12.

Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z. z.). [online]. Accessed 4th June 2023. <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

Author

Mgr. Beáta Pošteková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
beata.postekova@gmail.com