

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Děti předškolního věku a role médií v jejich životě**

Preschool children and the role of the media in their lives

Bc. Anežka Běťáková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Děti předškolního věku a role médií v jejich životě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 4. 12. 2023

Anežka Běťáková

Mé obrovské díky patří především PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a především za velmi lidský, laskavý přístup, vstřícnost a velkou trpělivost. Vděčná jsem také za svoji skvělou rodinu, která mi umožnila vzdělání a po celou dobu studia jsem u ní nacházela podporu a pochopení. Tato práce by nemohla vzniknout bez účastníků výzkumu, proto děkuji také paní učitelkám z mateřské školy za spolupráci a cenné rady. V neposlední řadě děkuji i všem rodičům a dětem, kteří se výzkumného šetření účastnili.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou využívání médií a multimédií dětmi předškolního věku, ale i jejich rodiči. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zakládá na studiu odborné literatury a je rozdělena do pěti hlavních kapitol. V těchto kapitolách se věnuji charakteristice předškolního dítěte ve vztahu k tématu. Popisuji oblast médií a multimédií a zabývám se tím, jak média působí na děti předškolního věku a v čem spočívá úloha rodičů při práci dětí předškolního věku s multimédií. Poslední kapitola, která se zabývá gramotností, je rozdělena do dvou podkapitol, které se věnují čtenářské gramotnosti a pregramotnosti a multimediální gramotnosti. V praktické části jsem realizovala dotazníkové šetření směřované k rodičům a také polostrukturované rozhovory s dětmi předškolního věku. Prostřednictvím tohoto výzkumného šetření jsem měla za cíl zjistit, jak děti předškolního věku v současné době svět médií vnímají. Zaměřila jsem se také na to, v jaké míře jsou multimédia dnešními rodinami využívána v porovnání s dalšími médii nebo jinými volnočasovými aktivitami a jak rodiče k využívání multimédií dětmi přistupují. Dílčím cílem praktické části bylo také vytvořit, v praxi realizovat a následně evaluovat lekce s dětskou knihou, která tematizuje problematiku multimédií, s využitím čtenářských strategií. I přesto, že se při realizaci objevily drobné nedostatky, popsané v evaluaci lekcí, mohou připravené lekce sloužit předškolním pedagogům jako inspirace k tomu, jak do předškolního vzdělávání zahrnout téma multimédií.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dítě předškolního věku, gramotnost, čtenářská gramotnost a pregramotnost, mediální gramotnost a mediální výchova, média a multimédia, děti a média

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the issue of use of media and multimedia by preschool children, and their parents. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part is based on the study of literature and is divided into five main chapters. In these chapters, I discuss the characteristics of the preschool child in relation to the topic. I describe the field of media and multimedia and look at how media affect preschool children and what the role of parents is in the work of preschoolers with multimedia. The last chapter, which deals with literacy, is divided into two subchapters, which address reading literacy and preliteracy and multimedia literacy. In the practical part, I implemented a questionnaire survey directed to parents and also semi-structured interviews with preschool children. Through this research investigation I aimed to find out how preschool children currently perceive the media world. I also focused on the extent to which multimedia is used by today's families compared to other media or other leisure activities and how parents approach the use of multimedia by children. A sub-objective of the practical part was also to create, put into practice and then evaluate the lessons with a children book that addresses the issue of multimedia, with using reading strategies. Although there were minor shortcomings in the implementation, described in the evaluation of the lessons, the prepared lessons can serve as inspiration for preschool teachers on how to include the topic of multimedia in preschool education.

## **KEYWORDS**

preschool child, literacy, reading literacy and preliteracy, media literacy and media education, media and multimedia, children and media

## Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
I Teoretická část.....	10
1 Charakteristika dítěte předškolního věku ve vztahu k tématu práce .....	10
1.1 Kognitivní vývoj.....	10
1.2 Vývoj řeči a komunikace .....	13
1.3 Sociální a emoční vývoj.....	14
1.4 Motorický vývoj .....	15
1.5 Shrnutí.....	16
2 Charakteristika médií a multimédií .....	17
2.1 Klasifikace médií .....	18
2.2 Masová média a masová komunikace .....	20
2.3 Multimédia a nová média.....	22
2.4 Shrnutí.....	22
3 Děti a média.....	23
3.1 Vlivy médií na děti předškolního věku.....	23
3.2 Děti a televize .....	27
3.3 Shrnutí.....	29
4 Úloha rodičů při práci s médii u dětí předškolního věku .....	30
4.1 Televize v rodině .....	31
4.2 Shrnutí.....	32
5 Gramotnost .....	33
5.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	34
5.2 Mediální gramotnost a mediální výchova.....	45
5.3 Shrnutí.....	50

II Praktická část .....	51
6 Cíle výzkumu.....	51
7 Etika výzkumu.....	52
8 Formulace hypotéz vztahujících se k dotazníku šetření .....	52
9 Formulace výzkumných otázek vztahujících se ke kvalitativní části výzkumu (rozhovorům s dětmi) .....	53
10 Metodologie výzkumu.....	53
10.1 Popis realizace výzkumu .....	54
10.2 Charakteristika dotazníku.....	55
10.3 Charakteristika respondentů dotazníku .....	55
10.4 Charakteristika rozhovoru s dětmi předškolního věku.....	57
10.5 Charakteristika výzkumného vzorku pro rozhovor .....	58
11 Výsledky dotazníkového šetření.....	59
12 Vyhodnocení formulovaných hypotéz.....	67
13 Výsledky polostrukturovaného rozhovoru s předškolními dětmi.....	69
14 Lekce pro práci s knihou .....	73
14.1 Charakteristika a realizace čtenářských lekcí.....	73
14.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro realizaci čtenářských lekcí.....	73
14.3 Návrh lekce .....	74
14.4 Evaluace navržené lekce .....	87
Diskuse a limity práce .....	94
Závěr.....	97
Seznam odborné literatury:.....	100
Monografie .....	100
Internetové zdroje .....	102

Seznam příloh.....	107
--------------------	-----



## Úvod a cíl práce

At' se okolo sebe kdekoliv rozhlédneme, na mnoha místech uvidíme i ty nejmenší děti, které jsou pohlceny některým z digitálních médií. Do kadeřnického salónu přichází chlapec s tatínkem, který mu ihned podá svůj mobilní telefon a chlapec si samostatně dovede najít videa, které poté sleduje. Děti předškolního věku dostanou k Vánocům tablet a netrvá více než několik málo týdnů, aby si výborně osvojily dovednost ho ovládat bez pomoci dospělého. Maminka s dcerou, které cestují vlakem, nekoukají z okna a nepovídají si o rozmanitých výhledech, ale obě jsou zcela pohlceny sledováním svých multimediálních zařízení. To je pouze několik reálných příkladů, které mě vedou k zamyšlení se nad rolí médií v životě současných dětí. Tyto pozorované situace se také staly inspirací pro výběr tématu mé diplomové práce.

Média se nepopíratelně stala součástí našich životů a v určitých ohledech nám bez pochyb přinášejí mnoho pozitiv, výhod a příležitostí. Téma médií a jejich role v životech dětí předškolního věku se stává stále aktuálnějším a důležitějším ve světě narůstající dostupnosti různých elektronických zařízení a obsahu, ke kterému mají tyto děti přístup. Díky médiím jsou nám zprostředkovány informace, můžeme se vidět s člověkem na druhém konci světa nebo čerpat užitečnou inspiraci apod. Jsou zde však také negativa a rizika, která s sebou média přinášejí. Předškolní věk je velmi senzitivní fáze vývoje člověka. V tomto období dochází k formování osobnosti jedince mimo jiné také prostřednictvím socializace. Děti přejímají vzorce chování a hodnoty, které jim my dospělí ukazujeme a tím je pak ovlivněn celý jejich život.

Ze své zkušenosti také vím, že mnoho rodičů často přenechává svoji rodičovskou roli multimédiím. Na tuto problematiku se zaměřím v kvantitativní části dotazníkového šetření. A protože úkolem předškolní výchovy je mimo jiné doplňovat výchovu rodinnou a také připravovat děti pro život v současném světě, chtěla bych touto prací apelovat na to, že je vhodné o multimédiích, jejich možnostech využití, ale také jejich rizicích, mluvit již s předškolními dětmi a připravovat je na život v mediálním světě. Proto je také dílčím cílem této práce vytvořit pro předškolní pedagogy inspirující materiál, který bude v rámci předškolního vzdělávání otevírat téma multimédií.

Byla bych moc ráda, abychom jako společnost dokázali k multimediálním technologiím přistupovat kriticky a využívali je k našemu prospěchu. Abychom si uvědomovali, jaká rizika s sebou média přináší a dovedli dětem také ukazovat reálný svět, který můžeme zažít i bez upínání se k mediálnímu světu.

Aneb jak vždycky říká můj tatínek: „Oheň je dobrý sluha, ale špatný pán.“ A to samé bychom mohli říci o multimédiích.

**Cílem** mé diplomové práce je zjistit, jak děti předškolního věku v současné době svět médií vnímají a v jaké míře jsou média dětmi a jejich rodiči využívána. Zaměřím se také na to, k jakým účelům jsou v dnešních rodinách multimediální zařízení využívána a zda se rodiče snaží uchránit děti před riziky, která s sebou tato zařízení přinášejí. Dílčím cílem této diplomové práce je vytvořit návrh lekce pro práci s dětským literárním textem, jehož námět bude zaměřený na téma médií.

## **I Teoretická část**

### **1 Charakteristika dítěte předškolního věku ve vztahu k tématu práce**

Za předškolní věk může být v širším slova smyslu považováno období od narození až po vstup do školy. Langmeier a Krejčířová (2006) ale toto pojetí považují za příliš široké a upozorňují na některá úskalí. Nelze srovnávat vývojové potřeby dětí v prvních šesti letech a přehlížet významné rozdíly, které lze pozorovat mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života. V užším smyslu slova je toto období označeno jako „věk mateřské školy“, ale ani z tohoto pohledu není možné ho posuzovat, a to z toho důvodu, že základem stále zůstává rodinná výchova a také pro to, že mnoho dětí mateřskou školu nenavštěvuje (s výjimkou posledního povinného předškolního roku).

Vágnerová (2005) termínem předškolní věk označuje období, které začíná ve 3 letech a končí mezi 6. a 7. rokem. Jeho trvání je dáno nejen fyzickým věkem, ale především sociálně, vstupem na základní školu.

Podle Mertina a Gillernové (2015) je již od nepaměti prvním rokem života dítěte, včetně předškolního období, prisuzován v oblasti psychologie velký formativní význam. Z celého života jedince probíhá vývoj právě v tomto období nejdynamičtěji a vlivy prostředí zde mají velké následky. Je to období, ve kterém je dítě obzvláště otevřené pro rozvoj jeho osobnosti a ve kterém dochází k intenzivním procesům zrání a učení. Proto je velmi důležité využít tuto fázi k co největšímu možnému rozvoji dítěte.

Pro účely této diplomové práce se bude termínem předškolní věk rozumět období mezi 3. rokem dítěte a zahájením školní docházky.

#### **1.1 Kognitivní vývoj**

V předškolním věku se oproti předchozím obdobím mění způsob poznávání. Dítě v tomto období zaměřuje poznávání na nejbližší svět a pravidla, která se v něm uplatňují. J. Piaget, který se zabýval vývojem lidského myšlení, označil toto stádium za období

názorného, intuitivního myšlení. Vyznačuje se tím, že nerespektuje zákony logiky, a je tedy nepřesné a má různá omezení (Vágnerová, 2005).

Předchozí fáze předpojmového či symbolického myšlení se vyznačovala tím, že dítě užívalo slov a jiných symbolů jako předpojmů, které již z části směřují k obecnosti, ale stále jsou závislé na individuálních předmětech. V období myšlení názorného neboli intuitivního je usuzování dítěte stále vázáno na to, co vidí a vidělo. Pokrok lze pozorovat v tom, že dítě je schopné přemýšlet v celostních pojmech založených na základě významných podobností. Umí vyvozovat závěry, které jsou ale zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení je v této fázi prelogické neboli předoperační, protože doposud nepostupuje dle logických operací a je stále úzce vázáno na vlastní činnost dítěte (Langmeier, 2006).

Vágnerová (2005) uvádí čtyři znaky typické pro způsob uvažování dítěte v předškolním období a čtyři způsoby, jakými informace zpracovává:

1. **Centrace** – ulpívání na jednom nápadném znaku, který dítě vidí ze svého pohledu jako důležitý.
2. **Egocentrismus** – předškolní dítě neumí posuzovat situaci z více pohledů, proto ulpívá na subjektivním názoru a přehlíží jiné.
3. **Fenomenismus** – podstata věcí je zaměňována za viditelné znaky, pro dítě je svět takový, jaký ho vidí.
4. **Presentismus** – v danou chvíli se dítě dokáže soustředit jen na bezprostřední okolí, a to ho naplňuje jistotou, neumí přemýšlet v souvislostech a spojovat minulost, přítomnost a budoucnost.
5. **Magičnost** – předškolní dítě ještě nedokáže rozlišit, co je skutečnost a co je fantazie, proto jeho interpretace okolního dění může být zkreslená.
6. **Animismus neboli antropomorfismus** – dítě přisuzuje lidské vlastnosti i neživým věcem, a tak si pomáhá světu lépe porozumět.
7. **Arteficialismus** – je to způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa, někdo jej vytvořil.
8. **Absolutismus** – dítě předškolního věku je přesvědčené o tom, že veškeré poznání má konečnou platnost, je to dáno potřebou jistoty.

### 1.1.1 Zrakové vnímání a paměť

Zrak nám zprostředkovává poznávání hmotného světa a je také prostředkem komunikace. Dítě se zdokonaluje ve zrakovém rozlišování, které úzce souvisí se schopností třídění, polohou předmětu a uvědomováním si částí celku. Vnímání dítěte se zaměřuje spíše na celek než na detail. Odehrává se také rozvoj zrakové paměti. To, jak konkrétně si dítě zapamatovává zrakově vnímané objekty, má velký vliv pro jeho myšlení. V této oblasti rozvíjí pedagog především: „*vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání částí a celku, oční pohyby, zrakovou paměť*“ (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 15).

### 1.1.2 Sluchové vnímání a paměť

„*Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení*“ (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 40). V předškolním věku se zdokonaluje vnímání figury a pozadí – dítě zaměří pozornost a vyčlení některý ze zvuků v pozadí. S rozvojem koncentrace pozornosti souvisí také rozvoj záměrného naslouchání – dítě naslouchá písním, říkadlům, okolo třetího roku by mělo dokázat naslouchat krátkým pohádkám či příběhům s jednoduchým dějem. Dochází také k rozvoji sluchové analýzy a syntézy – dítě starší čtyř let by mělo dokázat rozlišit jednotlivá slova a později také slabiky. Okolo pátého roku dítě vyčleňuje ze slov jednotlivé hlásky, nejprve počáteční a poté také koncové. S výslovností souvisí rozvoj sluchové diferenciacce – dítě by mělo dokázat odlišit jednotlivé hlásky (krátké dlouhé samohlásky, sykavky, měkké a tvrdé souhlásky apod.) – to je důležité pro budoucí čtení a psaní. Rozvíjí se také vnímání rytmu a sluchová paměť (Bednářová a Šmardová, 2005).

### 1.1.3 Vnímání prostoru

V tomto věku je pro orientaci v prostoru charakteristická egocentrická představa – děti mají tendenci velikost nejbližších objektů přeceňovat, a naopak podceňovat u objektů vzdálených. Nejdříve zvládnou bez problémů diferencovat polohy nahoře a dole (Vágnerová, 2005). Později dítě chápe a následně také začne aktivně využívat pojmy vpředu, vzadu a vpravo, vlevo (okolo pátého roku – souvislost s dozráváním lateralizace). Důležitou roli při rozvoji vnímání prostoru a prostorových představ hraje také pohyb, díky kterému spolu se zrakovým a sluchovým vnímáním dítě lépe odhaduje vzdálenost a získává představu o velikosti objektů (Bednářová a Šmardová, 2008).

#### 1.1.4 Vnímání času

Nazírání na svět ovlivňuje prezentismus, dítě předškolního věku se koncentruje především na přítomnost, vnímá aktuální dění a zcela se ponoří do činnosti či události, kterou naplno prožívá. Měření času předškolního dítěte je ovlivněno egocentrismem a názorovým konkretismem. V důsledku toho dítě posuzuje čas prostřednictvím opakujících se činností, jevů a událostí, obzvláště pokud jsou pro něj subjektivně významné (Vágnerová, 2005). Bednářová a Šmardová zmiňují, že *„uvědomování si jednotlivých časových úseků je velice subjektivní, zkreslené, závislé na prožívání aktuální situace. Čím je časový úsek delší, např. střídání ročních období, tím je pro dítě obtížnější vytvořit si představu trvání daného úseku“* (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 25).

## 1.2 Vývoj řeči a komunikace

Období do šesti až sedmi let je pro rozvoj řeči zásadní a nejintenzivněji se odehrává do tří až čtyř let věku dítěte. *„Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení (kolem dvou let se řeč a myšlení začínají prolínat, vzájemně se ovlivňují a podmiňují, řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbální)“* (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 28). Osvojování jazyka zahrnuje postupné utváření jazykových a komunikačních kompetencí. Jazykové kompetence můžeme označit za soubor znalostí o určitém jazyce – dítě se učí jednotlivým slovům a gramatická pravidla daného jazyka. Komunikační kompetence je soubor dovedností, díky kterým dokážeme jednotlivá slova a gramatiku používat k určitým účelům dorozumívání (Průcha, Košťátková, 2013). Progres lze v tomto věku pozorovat v oblasti výslovnosti, ve větné stavbě – zvětšuje se rozsah i složitost projevu, a roste také zájem o řeč – dítě tříleté a čtyřleté již dokáže vyslechnout krátkou pohádku (Langmeier a Krejčířová, 2006). Tento raný vývoj řeči je ovlivněn a podmíněn sociálním prostředím ve kterém dítě vyrůstá a vnímáním a motorikou dítěte. Vliv na rozvoj řeči má samozřejmě sluch, ale svou důležitou roli zde hraje i zrak, prostřednictvím kterého dítě odezírá pohyby rtů nebo neverbální komunikaci. Nezastupitelný podíl má i vyžívání hrubé a jemné motoriky. Také sociální prostředí hraje významnou roli při rozvoji této oblasti, záleží zde na dostatku

stimulujících podnětů nebo např. také na výchovném stylu rodičů (Bednářová a Šmardová, 2008).

V komunikačním projevu některých předškolních dětí lze pozorovat určité formální nedostatky. Jedná se zejména o nedostatky ve výslovnosti, kdy dítě některé z hlásek komolí nebo je nahrazuje jinými. Příčina těchto nedostatků spočívá v nezralosti motoriky mluvidel, nezralost sluchové diferenciaci nebo se mohou objevovat také v důsledku nedostatečné jazykové zkušenosti (Vágnerová, 2005). Kořátková (2014) poukazuje na to, že pokud s námi dítě hovoří, měli bychom jeho řečovému projevu věnovat pozornost a trpělivost a nesnažit se jeho sdělení komunikovat za něj nebo vyhovět jeho přání ještě dříve, než se vyjádří.

### **1.3 Sociální a emoční vývoj**

*„Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity); zároveň jsou zdrojem sociálního učení (osvojování sociálních dovedností)“* (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 54). Největší význam při sociálním učení má nápodoba a následné upevňování daného způsobu chování. Dospělí jsou pro dítě vzorem chování a v závislosti na tomto faktu by své chování a jednání měli přizpůsobovat, aby byli pro děti dobrým vzorem. Důležité je také pojmenovávat a pozitivně hodnotit „správné chování“, na základě toho dochází k jeho zpevňování (Bednářová a Šmardová, 2008).

Šulová (2010) uvádí, že se v tomto období formují základní citové projevy. Dítě předškolního věku prožívá velmi intenzivně, ale zároveň proměnlivě a krátkodobě. Začíná se učit své citové projevy ovládat a dovedou zaujmou kritické stanovisko i ke svému chování, za něco se zlobit sami na sebe nebo se litovat. V rámci kooperace s vrstevníky se rozvíjí spolupráce a prosociální chování, ale také soupeřivost. Autorka zdůrazňuje to, že v tomto věku jsou budovány základy chování a prožívání a je velmi podstatné, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaká pozornost je věnována jeho emocionálním projevům a jakými modely chování je dítě obklopeno. Na základě toho se vytváří základy pro kvalitu pozdějších mezilidských vztahů.

V rámci socializace dochází v předškolním období k rozvoji ve třech rovinách:

1. **Vývoj sociální reaktivity** – rozvíjí se velká škála emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším sociálním okolí.
2. **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – dítě se učí, jaké chování a jednání je společností akceptováno.
3. **Osvojování si sociálních rolí** – v souvislosti s věkem, pohlavím, společenským postavením apod. dochází k osvojování si takových postojů a vzorců chování, které jsou od jedince společností očekávány (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V socializačním procesu dítěte hraje nezastupitelnou roli také hra. Je jednou ze základních potřeb dítěte každého věku ve všech kulturách a společnostech. Má smysl sama o sobě a souvisí s fantazijními, tvůrčími, uměleckými schopnostmi a také se svobodou člověka. Dítě prostřednictvím hry může překonat události, které ještě nedokáže rozumově pochopit. Smysl hry je spatřován také v osvojování si dovedností, které jsou přínosné pro život. Skrze hru může dítě obnovit své síly, uvolnit se či překonat sociální nároky. V symbolické hře si může dítě vyzkoušet různé role, a tak posílit vývoj porozumění sociálním rolím a jejich pravidlům (Langmeier a Krejčířová, 2006). „*Fantazie mu dopomůže k divadelnímu prostoru i k potřebným rekvizitám, avšak může pracovat jenom s tím, co člověk před tím vnímal, prožíval a poznával. Tady si můžeme ověřit, že malý předškoláček už má docela slušnou zásobu informací o světě kolem. Něco má z rodiny, něco z mateřské školy, něco z televize, něco zaslechne nebo zahlédne na ulici, na výletě, ve vlaku*“ (Matějček, 2005, s. 154–155).

## 1.4 Motorický vývoj

V předškolním věku se významně rozvíjí tělesná aktivita, hrubá motorika, obratnost a zdokonaluje se pohyblivost a obratnost dítěte – skákání, lezení, prolézání, běhání či hry s míčem. Rozvíjí se také jemná motorika, v rámci které se zdokonaluje přesnost a obratnost. Dítě pracuje s mozaikami, skládkami, stavebnicemi, zaměstnáno je různými rukodělnými činnostmi (lepení, stříhání, modelování, zatloukání apod.), zlepšuje se také v oblasti



sebeobsluhy či hygieny (zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, čištění zubů apod.). S tím je v souvislosti také rozvoj hmatového vnímání (Bednářová a Šmardová, 2008).

V tomto období dochází také k vyhranění laterality. Okolo čtvrtého roku dítě začne používat jednu ruku více, jako aktivnější a obratnější. Mezi pátým a sedmým rokem se dominance jedné z horních končetin začne zřetelně projevovat a vyhraňovat. Pro budoucí čtení a psaní je důležitá zejména lateralita oka a ruky. Povědomí o tom, která ze stran (levá či pravá) je dítětem preferována, je důležité pro zahájení záměrných grafomotorických cvičení. I v oblasti grafomotoriky lze pozorovat značný rozvoj. Dítě trénuje špetkový úchop a vedeme ho také ke správnému postavení ruky při kreslení a psaní, uvolnění ruky a dobrému držení těla.

## **1.5 Shrnutí**

V první kapitole této diplomové práce jsem se věnovala charakteristice dítěte předškolního věku v rámci spojitosti se zvoleným tématem. Z textu lze posoudit, že tato oblast se prolíná mnoha složkami vývoje dítěte. Dítě předškolního věku je nadmíru senzitivní na podněty, které k němu z okolí přicházejí, je velmi vnímavé a otevřené k rozvoji své osobnosti. Důležité tedy je tento fakt si uvědomit a dle toho konat při rozvoji čtenářské a mediální gramotnosti, ale samozřejmě také při každém jiném působení na dítě.

## 2 Charakteristika médií a multimédií

Na pojem média lze pohlížet z mnoha hledisek a hodnotit je podle nejrůznějších kritérií. V dnešní společnosti si pod pojmem média představíme televizi, rozhlas, tisk či média, která jsou založena na zpracování a přenosu dat. Avšak význam tohoto pojmu je ve skutečnosti rozsáhlejší. Jeho význam pochází z latinského slova „medium“ a lze jej přeložit jako prostředek, prostředník, zprostředkující činitel. Vystihuje tedy to, co něco zprostředkovává nebo zajišťuje. Můžeme tak označit technologie, které zajišťují produkci, přenos a příjem sdělení nebo osoby, které mediální obsah vytváří, ale o médiích hovoříme také v případě, že je někomu zprostředkováno nějaké sdělení. Tehdy mluvíme o médiu komunikačním. Komunikaci zprostředkovává mnoho nejrůznějších médií, bez kterých by byla nemožná. V tomto obecném pojetí je za médium možné považovat i přirozený jazyk neboli kódy, které při komunikaci používáme. I když podle Bíny (2005) je zavádějící a nevhodné nahlížet na jazyk pouze jako na médium, ale naopak je potřeba zohledňovat také jeho další dílčí hlediska.

Šmíd (1995, s. 30) definuje média ve dvou rovinách. V obecné rovině označuje médium za zprostředkujícího činitele či zprostředkující prostředí. V rovině komunikační řadí mezi média „*vše, co umožňuje komunikaci, vše, co slouží jako prostředek k uchování a přenosu sdělení v prostoru a čase. Médium je schopné přenosu kódů komunikačními kanály.*“

Činnost médií je podmíněna řadou faktorů, jejich podoba je udávána jednotlivci, strukturami či pracovníky dané organizace i konkurencí v dané oblasti. Média jsou součástí společnosti kulturního klima, ve kterém se pohybují a také v tomto vztahu dochází k vzájemnému ovlivnění a formování. „*Celý mediální průmysl má své charakteristické rysy ekonomické (týkající se produkce a distribuce zboží), politické (týkající se výkonu a distribuce moci a procesů společenské regulace) a kulturní (týkající se produkce, výměny a reprodukce společensky sdílených významů)*“ (Jiráková a Köpplová, 2007, s. 83).

## 2.1 Klasifikace médií

Existuje mnoho možností, podle kterých lze média klasifikovat. V současné literatuře můžeme nalézt řadu hledisek klasifikace, podle kterých autoři média rozdělují. V této kapitole uvedu několik z mnoha možných členění, které se zakládají na různých teoriích.

### 2.1.1 Dle technických kritérií

Jirák a Köpplová (2007) uvádějí rozdělení na **primární** komunikační média a **sekundární** média. Jako primární komunikační média označují kódy neboli systém souvisejících znaků a pravidel pro jejich využívání, které zprostředkovávají sdělení mezi účastníky komunikace. Sekundární média vznikala na základě potřeby zaznamenat sdělení a přenášet jej v co nejkratším čase, na větší vzdálenost a co největšímu počtu osob či skupin. Jsou to například obrázky, písmo a později tisk, signály, mechanické, analogové či digitální nahrávání, přenosová vysílací technika nebo počítačové komunikační sítě.

Schellmann (2004) řadí mezi primární média gestiku (pohyby a držení těla), mimiku (výraz obličeje), emoce (smích, pláč), zvuky (vzdychání, mlaskání, chichotání, ...) a mluvenou řeč. Jako sekundární média uvádí raná sekundární média: optická telegrafie, megafon, znamení (např. ohněm a kouřem) a sekundární média založená na obrazu, písmu a literatuře (tiskoviny, dopisy, knihy, noviny, časopisy, fotografie apod.). Dále toto dělení rozšiřuje o **terciální** média, do kterých řadí raná terciální média: kabelový a dálkový přenos, přenos po kabelových drátech, telegrafii, telefon apod. A mladší terciální média: gramofonové desky, zvukový film, magnetofonové pásky, rozhlas, televize, videokazeta, zvukový film apod.

### 2.1.2 Dle typu společenských vztahů

Další dělení médií se řídí tím, jaký typ společenských vztahů podporují či vytvářejí. Zde rozlišujeme média **interpersonální** a **masová**. Mezi interpersonální média lze zařadit například telefon, e-maily nebo dopisy. Jsou to média, která slouží ke komunikaci mezi dvěma lidmi a umožňují existenci či utváření sociálních vztahů. Na druhé straně masová média, která zprostředkovávají komunikaci celospolečenskou, tedy komunikaci mezi zdrojem neboli vysílatelem a velkým počtem příjemců, kteří se mezi sebou neznají nebo mají slabé sociální vazby, a tvoří tedy „masu“. Taková média jedinci pomáhají najít jeho

místo ve světě a ve společnosti vytvářejí nové sociální vazby a upevňují skupinovou identitu. Do této kategorie řadíme např. knihy, časopisy, noviny, rozhlasové a televizní vysílání, filmy, nahrávky a také ekvivalenty těchto médií v prostoru internetu (Jirák a Köpplová, 2007).

S ohledem na velikost publika, které má být mediálním obsahem osloveno, vymezuje Schellmann (2004) čtyři základní **formy komunikace**, k nimž se média vztahují. Včetně komunikace interpersonální a masové zmiňuje také komunikaci v malé skupině a komunikaci v organizaci. V malé skupině mají média umožnit interakci mezi více osobami, jejímž cílem je obvykle dojít k nějakému rozhodnutí. Jako příklad lze uvést práci v týmu v oblasti projektového managementu nebo využívání softwaru pro skupinovou práci. Komunikace v organizaci představuje velké kooperativní sítě uvnitř institucí, které zahrnují všechna hlediska interpersonální a skupinové komunikace.

### 2.1.3 Dle smyslu vnímání

Média lze třídit také podle dalšího hlediska, kterým je smysl lidského vnímání. Tedy zda dané médium vnímáme **zrakem** (tisk či knihy), **sluchem** (rozhlas), **hmatem** (Braillovo písmo) nebo **více smysly** najednou, například sluch a zrak (televizní vysílání, film) (Jirák a Köpplová, 2007).

### 2.1.4 Dle úlohy v komunikačním procesu

Média můžeme dělit na přenosová a transportní média a média sloužící k ukládání a fixování dat. Podle toho, zda vzájemná lidská komunikace, kterou je potřeba nějakým způsobem transportovat je přenesena pomocí magnetických vln nebo pomocí nosičů s delší životností. Nejpřirozenějším přenosovým a transportním médiem je lidská řeč a dalšími mohou být např. telefon, rozhlas, internet, televize. Mezi média sloužící k ukládání a fixování dat lze zařadit databanky, online systémy, fotografie, obrazy, videokazety, filmy, zvukové, obrazové a multimediální CD apod (Schellmann, 2004).

### 2.1.5 Dle počtu užitých mediálních prvků

Při dělení dle tohoto kritéria lze rozlišit tři typy médií, a to **monomédia**, **duální média** a **multimédia**. Pokud je obsaženo pouze jedno médium, kterým je např. zvuk, obraz nebo text, hovoříme o monomédiích. To může být např. audio CD nebo kniha, která obsahuje

pouze text. Jsou to média, která působí pouze na jeden lidský smysl. Duální média tvoří spojení mezi dvěma mediálními poli, a dosahují tak nové kvality užívání médií. Jako příklad jsou uvedeny audiovizuální prostředky. U multimédií se spojuje více mediálních prvků, které jsou založeny na společné digitální bázi. Multimédia se zpravidla vyznačují spojením tří znaků. Multimodalitou, tzn. působí najednou na více smyslů. Integrací, tzn. že jednotlivé prvky jsou na společné digitální bázi, a lze tak vytvářet různé kombinace. A interaktivitou, kdy je uživatel veden přes zadávací mechanismy (např. klávesnice nebo touchscreen) formou dialogu a informace může být vyvolána či zpracována podle individuálních potřeb.

### 2.1.6 Dle míry participace

McLuhan (1991, s. 33) pracuje s teorií, že média lze rozdělit podle toho, k jaké míře participace a doplnění posluchače vedou. Rozlišuje média na **horká**, mezi která řadí např. film nebo rozhlas, a **chladná**, kterými může být např. telefon nebo televize. *„Horké médium je extenzí jediného smyslu pomocí „vysoké definice“. Vysoká definice je stav naplněnosti daty. Fotografie je vizuálně „vysokodefiniční“. Karikatura je „nízkodefiniční“, prostě proto, že je v ní velmi málo vizuálních definic. Telefon je chladné médium, nízkodefiniční, protože ucho dostává jen skrovné množství informací. Na druhé straně horká média nemusí být posluchači v takové míře zaplňována či doplňována. Pro horká média je tedy charakteristická nízká participace, zatímco chladná média vedou posluchače k vysoké míře participace a doplnění.“*

## 2.2 Masová média a masová komunikace

Masová média neboli masmédia představují nejdůležitější nástroj pro motivaci či uvedení do pohybu velkého počtu osob. Rozumíme jimi taková média, která jsou užívána v procesu masové komunikace. Označit tak lze technický prostředek, komunikační kanál, ale i sociální instituce a organizace masové komunikace. Rozlišujeme **média tištěná** (časopisy, noviny, ...) a **média elektronická** (rozhlas, film, televize či jiné obrazové a zvukové záznamy) (McQuail, 1999).

Masová média jsou také zprostředkovatelem zábavy, organizují a určují způsob trávení volného času a v současné společnosti mají zásadní a stále stoupající význam. To může být

vysvětleno tím, že jsou zdrojem moci, a tedy potenciálním prostředkem vlivu. Prostředím, kde se na různých úrovních odehrává mnoho událostí z veřejného života. Jsou také zdrojem toho, jak si můžeme vykládat a představovat sociální realitu. Fungují jako klíč k vystupování na veřejnosti a vytvářejí hranici toho, co je považováno za veřejně akceptovatelnou podobu normality (McQuail, 1999).

Podle Bíny jsou tato média rozdílná od jiných médií nejen tím, že mají charakter převážně kvantitativní (jsou zaměřena na více příjemců) a pracují s oblíbenými tématy, ale především tím, „že proces celého jejich fungování ve společnosti má specifickou strukturu: převahu ekonomického (či průmyslového) modelu, potlačení autora (či: významu autorství), neoddělitelnost od společných, resp. společenských zájmů a strategií, faktickou (nikoli proklamovanou!) absenci kategorie individuálního adresáta v celém modelu a v neposlední (první?) řadě neustálý skrytý manipulační, kontrolní či organizační tlak na členy společnosti.“ (Bína, 2005, s. 8).

Pojem masová komunikace se objevil ve 30. letech 20. století a lze ji definovat takto: „jedna z rovin sociální komunikace, vyznačující se tím, že se veškeré komunikační aktivity dějí v institucionalizované podobě, tedy pomocí a prostřednictvím masových médií.“ (Reifová, 2004, s. 100). Prostřednictvím masové komunikace dochází k přenosu informací, který probíhá ve veřejném prostoru a je nejčastěji zprostředkován profesionálními komunikátory, jako jsou novináři, producenti apod. Informace jsou předkládány širokému publiku, tzv. „masovým příjemcům“, kteří mají pasivní úlohu.

Michael Kunczik (1995) definuje kritéria procesu masové komunikace:

1. Materiál vytvořený prvotně ke krátkodobému užití (zábava, zprávy).
2. Produkují jej formální organizace, které využívají vyspělé technologie.
3. Využívána je také rozmanitá mediační technika.
4. Sdělení je směřováno velkému počtu příjemců, kteří zůstávají pro masového komunikátora v anonymitě.
5. Obsah je veřejný, bez omezení přístupu.
6. Působí jednosměrně. Nelze tedy zaměnit pozici komunikátora a recipienta.
7. Vztah mezi recipientem a komunikátorem je asymetrický a nepřímý.
8. Produkce obsahu má povahu periodickou a je nabízena průběžně.

## 2.3 Multimédia a nová média

Za multimédiem je všeobecně považováno sloučení různých audiovizuálních médií v jednom mediálním prostředí s určitým komunikačním cílem. Ke spojení dochází již u klasických audiovizuálních médií, jako je např. film, ale teprve propojení jednotlivých médií a jejich zobrazení na obrazovce, které prostřednictvím interakce působí na pozorovatele, můžeme označit za revoluci v médiích. Mezi média, která lze kombinovat, patří grafika, text, fotografie, řeč, film, animace, soundefekty nebo hudba.

Šmíd (1995, s. 32) definuje pojem multimédia takto: *„Integrace většího počtu dosud známých médií (tisk, rozhlas, televize, film, zvukové a obrazové záznamy) v jednom uživatelském prostředí; výrobek nebo služba, jež umožňují uchovávání a přenos informace jak vizuální – texty, grafika, statické i pohyblivé obrazy, tak auditivní – zvuky, mluvená řeč, hudba; svoji povahou bývají většinou interaktivní.“*

V současné době se můžeme setkat také s pojmem nová média nebo také počítačová a digitální média. Za ty je možno považovat technologie, které rozšiřují vlastnosti televize a telefonu – videokamery, videorekordéry, teletext, videotelefon nebo také v menší míře počítačové hry. Stále se ale objevují nové formy nových médií, která jsou založena na počítačových technologiích – CD-ROM, GSM, WWW, ICQ apod.

## 2.4 Shrnutí

Mým cílem v této kapitole bylo stručně charakterizovat pojmy. Aby bylo v dalších kapitolách lépe pochopitelné, co je jednotlivými pojmy zamýšleno, rozdělila a definovala jsem jednotlivá média a odlišila pojmy „média“ a „multimédia“. V následujícím textu propojím dvě předchozí kapitoly a budu se věnovat tomu, jak různí autoři nahlíží na vztah předškolních dětí a médií.

### 3 Děti a média

Dnešní mediální svět, který nabízí cenné a významné podněty, je velmi přitažlivý, a to nejen pro děti předškolního věku. Současná média velmi dobře reagují na potřeby dětí, nabízejí jim podněty, které jsou jednoduché a jednoznačné, bez přílišných detailů, a také barevné, proměnlivé a pohyblivé. Všechny tyto lákavé aspekty v sobě skrývá televize, která je pro děti velmi přitažlivá a mohou u ní trávit hodiny. Stejně je tomu tak při manipulaci s počítačem. Média tištěná již vyžadují určitou úroveň jazykové dovednosti a soustředění, tudíž bývá nezbytná pomoc a spolupráce rodičů (Mertin a Gillernová, 2015).

Vztah mezi médii a dětmi může mít různou podobu:

- Děti jako objekt zájmu médií – média se vztahují k dětem.
- Děti jako uživatelé médií – média hovoří k dětem.
- Děti jako tvůrci mediálního obsahu – děti se projevují prostřednictvím médií.

#### 3.1 Vlivy médií na děti předškolního věku

Média a především televize mají vedle rodiny a školy největší vliv na vývoj dítěte a jeho socializaci. Ač se objevuje mnoho aspektů, díky kterým působí média na děti negativním vlivem, je třeba konstatovat, že nabízejí také řadu možností, jak je využít ve prospěch rozvoje dítěte. Skrz média je dítěti zprostředkováno mnoho důležitých informací, znalostí, socializačních vzorů, emocí nebo pozitivních příkladů, se kterými by se v životě třeba vůbec nemuselo setkat. Mohou poskytovat také radost, potěšení, pocit úspěchu či uvolnění. Naopak ale působí jednostranně a děti vedou k pasivnímu konzumu. Děti, které tráví příliš mnoho času sledováním televize, nedostatečně rozvíjejí další potřebné dovednosti – pohybové, manuální a sociální. Média nabízejí již hotové a dokonalé tvary, a proto příliš nerozvíjejí vlastní tvořivost a fantazii. Pokud chceme děti ochránit od negativních vlivů médií, Mertin a Gillernová (2015) nastiňují dvě možnosti. Jako méně doporučený způsob zmiňují odstranit z dosahu dítěte nevhodné podněty. Význam této formy by ale odezněl při prvních krocích z rodinného prostředí mezi vrstevníky, do mateřské školy a zejména později do školy základní. Jako více funkční se proto jeví druhý způsob, který spočívá v utváření a posilování mediálních dovedností dítěte tak, aby postupně samo přebíralo zodpovědnost



za svá rozhodnutí. Jako doporučení, která umocňují příznivý vliv médií na děti předškolního věku, uvádějí:

- Učit dítě rozčlenit pozornost mezi různé druhy médií – časopisy, knihy, televize, počítač, rozhlas, ...
- Nechávat knihy a časopisy volně tak, aby byly dítěti snadno k dispozici a mohlo v nich listovat, prohlížet si a popř. iniciovat společné čtení a povídání nad obrázky.
- Neumísťovat televizi do pokoje předškolního dítěte.
- Televizi nezapínat, pokud ji nikdo nesleduje.
- Redukovat sledování televize, videí a využívání dalších médií ve prospěch možností pro rozvoj dalších dovedností dítěte.
- Účastnit se sledování televize a konzumace dalších médií s dítětem.
- Hovořit s dítětem o sledovaných pořadech, čtených knihách.

Shodný názor na vliv médií na děti má také Langmeier (2006), který zdůrazňuje, že televize nepřináší společnosti pouze nepříznivé vlivy a že nepůsobí na psychický vývoj jedince pouze negativně, ale poskytuje řadu informací, které pokud jsou vhodně zařazeny a komentovány, přispívají k mentálnímu rozhledu dítěte. Je potřeba dbát na přiměřenost. Následně je možné, aby prostřednictvím televize docházelo k obohacení života, rozšíření obzorů a získání nových poznatků a využít ji také k relaxaci a zábavě. Poukazuje ale na nebezpečí násilí v médiích a negativní vliv na psychický vývoj předškolního dítěte. Toto období je velmi senzitivní, dítě nedokáže rozlišit umělý a skutečný svět. Média však mohou vývoj ovlivnit i nepřímo tím, že je omezena emoční komunikace v rodině.

Helus (2009) hovoří o znacích, které jsou charakteristické pro současné dětství. Vyplývají z poměrů dnešní společnosti, do které se děti rodí a ve které vyrůstají. Jedním z těchto znaků je také dětství medializované. V otázce vlivu médií na děti shodně s předchozími zmiňovanými autory uvádí, že na média nelze pohlížet pouze jako na negativně působící, ale lze je uchopit i jako obohacení života. S pomocí médií se nám např. přibližují vzdálené končiny světa, získáváme globální souvislosti, relativizuje se význam prostoru a času. Z druhého pohledu je ale potřeba upozornit na to, že komunikační

a informační technologie poskytují i pestré možnosti zábavy, které posilují nežádoucí postoje a sklony. Vzniká závislost, která může způsobovat, že se oslabí vnímavost jedince k tomu, co lze nazvat jako „život z první ruky“ a co je podstatné pro morální rozhodování a jeho způsobilost obstát před člověkem tváří v tvář, v dobrém i zlém. Tyto nežádoucí vlivy nemají zneplatnit vlivy, které vnímáme jako pozitivní, ale nesmí být opomenuty, a to z toho důvodu, že za jistých okolností mohou vážně ohrozit rozvoj osobnosti dítěte. Multimédia u dětí silně ovlivňují jejich zájmy, vzory, chování, hodnotové systémy, postoje i názory a skladbu dne. Na jedné straně jsou závislí konzumenti čehokoli multimediálního, kteří si vybírají nejnebezpečnější nabídky a posléze zcela ztrácejí schopnost kritického výběru. Na straně druhé jsou pak ti, kteří z multimediální nabídky vybírají podle svého kritéria hodnoty odpovídající jejich životnímu vkusu a rozvojovým životním cílům. Až teprve v tomto druhém případě může plně docházet k pozitivnímu ovlivnění.

*„K srdci bychom si měli vzít názor doktora Michaela Riche, který je pediatrem a ředitelem Centra pro vliv médií na dětské zdraví v Dětské nemocnici v Bostonu. Říká: „Využití technologií je dnes již natolik všudypřítomné, že bychom se měli přestat dohadovat o tom, zda je dobré či špatné. Musíme je prostě přijmout jako běžnou součást života dětí. Je pro ně stejně samozřejmé jako dýchání.“ Studie pochopitelně potvrdila i takové již opakovaně ověřené pravdy, jako že děti, které s medií tráví nejvíce času, mají větší problémy s prospěchem, že čím vyšší je vzdělání rodičů, tím nižší je zjištěný čas trávený u televize nebo u počítače, nebo že je dobré dětem pro užívání technologií stanovit (a dodržovat) pravidla. Bylo zjištěno, že 7 z 10 dětí má ve svém pokoji televizi a třetina též přístup do internetu“ (Brdička, 2011).*

Tím, jak působí média na jedince, se zabývají i Jirák a Köpplová (2015), kteří je rozčlenili do několika oblastí:

- **Působení kognitivního neboli poznávacího charakteru** – zahrnuje schopnost médií poskytovat podněty, prostřednictvím kterých dochází k záměrnému i nezáměrnému učení a získávání nových poznatků.
- **Ovlivňují postoje** – mediální obsah vytváří nové postoje, rozvíjí a formuje postoje a názory již existující a usměrňuje dosud nevyhraněné.

- **Ovlivnění emocí** – média mohou vyvolat v různé míře citové reakce od slabších jako je nuda, smutek, dojetí až po silnější, jako je slast, strach, děs, panika či zuřivost.
- **Vliv na chování jedinců** – média působí na chování jedince k okolí, komunikační, spotřebitelské chování, dochází i k napodobování chování.
- **Vyvolávání fyziologických reakcí** – zrychlení nebo zpomalení dechu či tepu, zvýšení/snížení krevního tlaku, uvolnění/napětí svalů apod.

Wolfová (2020) ve své publikaci pracuje s pojmem „hyperpozornost“. Uvádí, že problémem současného prostředí je neustálý přísun nových smyslových podnětů. Necháváme se okolním prostředím vyrušovat a naše pozornost je ustavičně přesouvána od jednoho digitálního zařízení k druhému. V důsledku toho, že vidíme a slyšíme příliš mnoho, se kvalita pozornosti při vnímání zrakových a sluchových podnětů zhoršuje. A také čím více digitálních zařízení využíváme, tím se vytváří závislost na delší době používání digitálních zdrojů zábavy, informací a rozptýlení. Hyperpozornost označuje autorka za jeden z neodvratných vedlejších produktů těchto vlivů. Popisuje několik nových fenoménů, kterých si lze všimnout u dětí. Jedním z nich je, že digitální monitor nabízí dětem oslnující možnosti, kterými jsou nejprve zcela zaplaveny, poté si na ně zvyknou a následně se stávají stále závislejšími na nepřetržité smyslové stimulaci. Pokud děti o tyto neustálé podněty přijdou, reagují zdánlivě nepřekonatelnou znuřeností. Nuda je samozřejmě v určitém pohledu žádoucí – je jakýmsi hnacím motorem k tvořivosti, vytváření vlastních forem zábavy či legrace. Ovšem nuda nepřirozená, kulturně vyvolaná, která souvisí s digitální stimulací, může mít za následek to, že znuřené děti natolik znečitliví, že nemají zájem získávat a zkoumat zážitky ze skutečného světa. Oproti tomu ale autorka nachází také pozitivní hledisko tohoto problému. „*Rostoucí schopnost digitálně vychovaných mladých lidí vyrovnat se, alespoň za určitých okolností, s přesouváním pozornosti napříč několika proudy informací, aniž přitom podají nižší výkon*“ (Wolfová, 2020, s. 123). Při zvládnutí vícero zdrojů informací současně dnešní děti získávají dovednost, která bude pro budoucí zaměstnání čím dál důležitější.

### 3.2 Děti a televize

*„Před obrazovkou ztrácí člověk sám sebe v tisících příběhů, které se mu zdají zajímavější, šťastnější, správnější – a nakonec i skutečnější než ten jeho vlastní. Zejména dětem, které se teprve učí odlišovat skutečnost od televizního obrazu, hrozí, že si vytvoří falešný obraz světa, kterého se budou později jen těžko zbavovat. Před televizorem zakrňuje jedna z nejkrásnějších schopností, která ke svému rozvoji potřebuje ticho a klid: tvořivá představivost. A nemá zde místo snění ani poezie“ (Říčan, Pithartová, 1995, s. 30).*

Mičienka a Jiráček (2007) označují televizi jako médium, které je ke konzumaci nejméně náročné. Televize je médium multimodální, které působí na více smyslů a spojuje více mediálních prvků – zvuk a obraz. Z hlediska intelektuálního úsilí se jeví náročnější média, která jsou založena na psaném slovu a je zapotřebí využít dovednosti porozumění psanému textu.

Ze všech masových médií má v našich životech právě televize dominantní postavení, a to z toho důvodu, že jejím sledováním tráví lidé enormní množství času a je důležitou součástí rodinného života lidí na celém světě. Televizi lze z jistého pohledu vnímat jako médium rodinné a prorodinné, a to z toho důvodu, že členové rodin se často na televizi dívají společně. Děti přicházejí s televizí do kontaktu velmi časně, seznamují se s ní téměř okamžitě po narození v rodinném prostředí. Šed'ová zmiňuje výsledky kvalitativního pozorování Lemishové, která popsala, jak se děti od útlého věku seznamují s televizí. Okolo šestého až desátého měsíce již děti stáčí pohled k obrazovce a reagují na některé zvuky z televize. Kolem roku a půl se začíná objevovat imitací chování – napodobují např. pohyb nebo zpěv a přibližně ve dvou letech dokážou sledovat půlhodinové pořady. Přibližně ve třetím roce věku věnuje dítě televizi poměrně stabilní množství času a má vytvořený specifický divácký styl, který si vytvořil na základě vzoru rodinného prostředí (Lemish, 1987 cit. dle Šed'ová, 2007).

Labischová cituje Buermanna, který poukazuje na skutečnost, že média stále více pronikají z tradičního umístění až do ložnic a dětských pokojů, a stále více se tak rozšiřují do životního prostoru dětí (Buermann, 2009 cit. dle Labischová, 2013).

Pokoje dětí v dnešní společnosti by bylo možné nazvat pokoji „multimediálními“. Podle šetření Mediasearch, které bylo uskutečněno v roce 2010, vyplývá, že se v pokojích dětí

a mladistvých nachází knihovna v 84 %, mobilní telefon v 60 %, přehrávač CD v 51 %, televize v 50 %, počítač s připojením na internet ve 41 % a ve 31 % videopřehrávač. V roce 2010 děti ve věku 4–14 let sledovaly denně v průměru 84 minut televizi, 31 minut DVD a video, ale pouhých 16 minut denně věnovaly knihám (Moravec, 2010). Nejnovější výsledky nemáme k dispozici.

Rodiče stále ve větší míře přenechávají svou rodičovskou roli televizi, která dítě zabaví a společnému rozhovoru je věnováno o to méně času. Ve velkém množství rodin se tak děti dívají na televizi několik hodin denně a jsou vystaveny značnému množství krutosti. Následující problém je sledován také v tom, že pokud má dítě přístup k velkému množství programů a přepínáním mezi nimi, podněcuje se tendence k nesoustředěnému a hyperaktivnímu jednání a myšlení. *„Televize poskytuje oproti běžným podnětům z prostředí jiný typ stimulace – podněty se zde rychle střídají, přitom samy přitahují pozornost dítěte a vedou k celkově nadměrné stimulaci. To vše může pravděpodobně zapříčinit zkrácení rozsahu pozornosti u dítěte ... časté sledování televize omezuje rozvoj verbálních schopností i vývoj fantazie a tvořivosti dětí. Příběhy čtené, podávané verbálně, totiž ponechávají více prostoru pro aktivní fantazijní dotváření“* (Langmeier, 2006, s. 303).

Helus (2009) poukazuje na některé negativní vlivy působící na řeč, pozornost a hodnotovou orientaci. Pozornost dětí může být narušena tím, že dnešní komerčně úspěšné pořady pro děti se zakládají na dramatických dějových zvratech jejichž interval mnohdy nepřesahuje 35 sekund. Pokud je dítě často vystavováno takovýmto pořadům, nutně dochází ke ztrátě schopnosti koncentrovat se na události, které tento dramatický chvat postrádají. Těmi mohou být například výuka ve škole, vyprávění nebo dlouhodobé zájmové činnosti. Děti neocení hodnotu autentických osobních zážitků, ztrácejí citlivost a zájem o reálné prožitky, které pro ně představují něco banálního. Dochází k narušení vývoje v oblasti osobní identity a oslabuje se smysl pro pravdu a ryzost vlastního života. Neblahý vliv mají média i na rozvoj řeči. Ta se omezuje na odposlouchané, primitivní obraty. Je potlačena schopnost vyprávět, hovořit v rozvinutých větách, naslouchat názorům a vyprávěním druhých nebo argumentovat a přijímat argumenty.

### **3.3 Shrnutí**

Velmi mě oslovila myšlenka, že není podstatné diskutovat o tom, zda jsou technologie pozitivní či negativní, ale přijmout je jako součást dnešního moderního světa. Média jsou již v dnešní společnosti tak rozšířená a do našeho světa patří, že bychom se neměli snažit je dětem odpírat a zakazovat, ale spíše se zaměřit na to, jak média dětem přiblížit a jak s nimi pracovat, tak aby nebyl ohrožen rozvoj dítěte, ale naopak byla využívána tak, aby rozvoj podporovala. Pedagogové by měli umět média a technologie uchopit tak, aby působila pozitivním vlivem. Také by si měli uvědomovat úskalí a negativa, která v sobě média skrývají, a přizpůsobovat výchovné působení tak, aby děti s těmito riziky seznamovali, a mohli je naučit média používat v oblastech, ve kterých jsou nám ku prospěchu.

## 4 Úloha rodičů při práci s médii u dětí předškolního věku

Role rodičů by měla spočívat ve sledování obsahu, na který se děti dívají, o sledovaných pořadech s dětmi diskutovat, podporovat tak sociálně přínosné aktivity a omezit či zcela eliminovat aktivity nevhodné, včetně pasivního konzumu nevhodných televizních pořadů. Skutečnost je ale spíše taková, že s dětmi pořady sleduje méně než polovina rodičů (Langmeier, 2006).

Šedřová (2007) avšak také poukazuje na to, že právě tento způsob společné konzumace médií je vhodnější než samostatné sledování pořadů dětmi. Významně se tím snižuje riziko možného negativního působení televize na dětského diváka. Komentáře rodičů a společné rozhovory nad sledovanými pořady vedou navíc k lepšímu pochopení toho, na co se dítě dívá.

Mertin a Gillernová (2015, s. 218) shodně s předchozí autorkou pozitivně hodnotí společné sledování pořadů rodičů s dětmi. *„Společné sledování filmu rodiči a dětmi je podstatnou okolností rozhodnutí, zda film je pro dítě (ne)vhodný. Pokud se ve filmu objeví jednání, chování, které přesahuje chápání, emoční nebo sociální zralost dítěte či jeho zkušenosti, rodiče nu je mohou vysvětlit, uvést na pravou míru. Podobně pokud se objeví nevhodné scény a situace, rodiče je mohou komentovat, odsoudit, podrobněji vysvětlit, uvést do souvislostí s tím, kdy je určité jednání vhodné a kdy nikoli apod. Obohacením rozvoje dítěte i vzájemných vztahů rodičů a děti jsou společné zážitky, obohacení slovníku, prožívání kladných i záporných emocí nebo jen relaxace a odpočinek. Uvádějí několik hledisek, na základě kterých můžeme posuzovat intenzitu a míru jejich možného působení:*

- vulgárnosti;
- kouření, užívání drog, konzumování alkoholu;
- násilí vůči lidem, zvířatům či věcem;
- situace, které mohou vyvolávat strach úzkost nebo nejistotu;
- sexuální chování;
- diskriminace proti skupinám lidí související s barvou pleti, věkem, pohlavím, sexuální orientací apod., od mírné ironie až k výsměchu či útoku;
- vyznění a náročnost díla na emocionální, sociální a kognitivní zralost dítěte.

Šeďová (2007) zmiňuje termín „rodinná mediální výchova“. Pojímá ji jako uvědomovanou rodičovskou výchovnou práci, která je vedena jistým pedagogickým záměrem. Cítuje Hoganovou, která vymezuje rodinnou mediální výchovu jako proces směřující k tomu, aby dítě dokázalo média konzumovat kriticky, selektivně a s poučením. Rodinná mediální výchova by měla zahrnovat:

1. redukování času stráveného s médii;
2. volbu hodnotných programů;
3. být v omezování času a výběru pořadů pro dítě příkladem
4. společnou konzumaci médií, komunikaci o sledovaném a zvyšování mediální gramotnosti;
5. vytvoření vhodného mediálního prostoru (Hoganová, 2001 cit. dle Šeďová, 2007).

#### **4.1 Televize v rodině**

V současné době je televize téměř v každé rodině a není vzácností, že v mnoha rodinách je televizí i více. Televizní vysílání nahradilo fenomén rozhlasových přijímačů a v rodinách je televize často zapnuta jako permanentní kulisa, bez ohledu na to, zda se někdo dívá či ne. (Mertin a Gillernová, 2015)

Ve věku primární socializace je vliv rodiny jako socializačního činitele nejvýznamnější. Rodiče do určité míry usilují o to mít kontrolu nad všemi vlivy, které k dítěti přicházejí. V prostředí rodiny a za přítomnosti rodičů se odehrává také televizní konzumace, a je tak podřízena rodinným normám. Šeďová (2007) zmiňuje teorii dvoustupňové komunikace, podle které jsou sdělení masových médií filtrována skrze tzv. názorového vůdce, kterým je myšlena osobně známá autorita. V případě předškolního dítěte je takovou osobou rodič, který je prostředníkem mezi televizí a dítětem.

Šeďová (2007) označuje televizi za médium prorodinné a rodinné, a to z toho důvodu, že nejčastější konzumace televize je kolektivní, kdy rodina sleduje obrazovku společně. Televize je zahrnuta do dění a vztahů v rodině a je využívána v návaznosti na rodinných návycích, potřebách a cílech. V dimenzi strukturální je užívána v každodenním chodu



domácnosti jako vždy dostupná zábava, zvuková kulisa, prostředek k rozvržení činností nebo času apod. V dimenzi vztahové zahrnuje zdroje témat k rozhovoru, způsob k navázání konverzace či naopak způsob, jak se konverzaci vyhnout nebo zdroj modelů pro sociální učení apod. Dítě se v rodině učí tomu, jak se dívat na televizi. K socializaci této rané konzumaci dochází ve větší míře nevědomě a nezáměrně. Přibližně ve třech letech věku má již dítě zformovaný jistý divácký styl vytvořený prostřednictvím interakce s rodinným prostředím, zvyklostmi ostatních členů rodiny a zavedenými pravidly k užívání televize. Jsou to právě rodiče, kdo nejvýrazněji působí na podobu dětské televizní konzumace a tím také vymezují její budoucí podobu. Výzkumy ukazují, že rodiče si uvědomují odpovědnost k dětské televizní konzumaci a usilují o její usměrňování prostřednictvím pravidel. Pravidla mohou být časová – ta která regulují čas strávený u obrazovky nebo obsahová – regulují vhodné a nevhodné sledované pořady. Utváření dětského diváckého stylu ovšem není determinováno pouze výchovou rodičů, ale také působením dalších čtyř faktorů:

1. Kulturní a společenské faktory, které zahrnují dostupnost a kvalitu programů nebo pořadů.
2. Situační vlivy, mezi které náleží například čas, nálada či přítomnost jiných osob.
3. Vlastnosti domácnosti, do kterých bychom mohli zařadit množství času, který rodiče tráví sledováním obrazovky, socioekonomický status rodiny, četnost komunikace v rodině apod.
4. Vlastnosti dítěte, jako je například tendence ke sledování obrazovky nebo věk.

## 4.2 Shrnutí

Mnoho autorů se shodne v názoru, že úloha rodičů při konzumaci médií dětmi raného věku má velký význam. Jako vhodnější se jeví společná konzumaci médií rodičů s dětmi nežli pouze využít médium jako zábavu pro dítě a ponechat ho napospas mediálnímu světu. Nejen že mohou rodiče při společné konzumaci médií s dětmi hovořit a diskutovat o tom, co viděli nebo slyšeli nebo vysvětlit dětem pro ně zatím skryté a nepochopitelné významy, ale obohacující je jistě také společně strávený čas. Rodič je jakýmsi prostředníkem mezi dítětem a médii – dítě se od rodiče učí, jak s médii pracovat a jak a k čemu je využívat.

## 5 Gramotnost

Pojetí gramotnosti dříve zahrnovalo pouze dovednost číst a psát a počítat. V souvislosti s tím, že se společnost rozvíjela a více vzdělávala, byly tyto dovednosti považovány za samozřejmé a tento termín se rozšířil do různých oblastí a získával nové významy. Slovo „gramotnost“ se dnes používá, pokud potřebujeme být struční, ale zároveň chceme vystihnout, že v uvedené oblasti není potřebné znát pouze jednotlivé pojmy, ale zejména porozumět jejich obsahu, prakticky je v životě využít a chápat je v souvislostech. Není tedy nijak překvapivé, že se dnes gramotnosti objevují i v oblastech vzdělávání (Altmanová, 2010).

*„V současnosti pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit jak mezi kulturami, tak v čase: nároky na gramotnost v době Marie Terezie byly jiné než požadavky dnešní. Ačkoli bylo pojmání gramotnosti po staletí založeno právě jen na dovednosti číst a psát, nejnověji se použití termínu gramotnost rozšířilo na řadu jiných základních dovedností“* (Košťálová, 2010, s. 14).

Šmejkalová a kol. (2021) zmiňují, že ani v současném celosvětovém pojetí nepanuje shoda v jediném vymezení funkční gramotnosti, ale definice se mohou také lišit v závislosti na to, z jaké oblasti je nahlížena. Dle současného chápání je součástí funkční gramotnosti především gramotnost čtenářská, matematická a přírodovědná. Dále je v tomto článku zmíněn také pojem jazyková gramotnost. Pro tento pojem v souvislosti s českým jazykem jako jazykem mateřským, ale doposud nebylo provedeno důsledné vymezení. Autoři to přisuzují skutečnosti, že markantní vliv na konceptualizaci vzdělávacích cílů mají výzkumy PISA, které se zabývají výhradně gramotností čtenářskou a gramotností jazykovou explicitně nevyčleňují, ale pojmají ji jako součást a podmínku pro gramotnost čtenářskou.

Na následujících stranách se budu věnovat gramotnostem, které souvisí s tématem této diplomové práce. Jsou jimi čtenářská gramotnost a pregramotnost a následně mediální gramotnost.

## 5.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Jedním z předpokladů k rozvíjení dalších gramotností je čtení. Jeho prostřednictvím získáváme, třídíme, porovnáváme informace a vyvozujeme z nich závěry tak, abychom je mohli dále využívat. Čtenářská gramotnost ovšem nezahrnuje pouze tuto dovednost. Pokud bychom čtenému nerozuměli, nechápali jeho obsah a nedokázali o čteném vyprávět, nepřinášelo by nám radost a ani bychom nevěděli, proč se mu máme učit (Tomášková, 2015). Jak píše Matějček (2000, s. 5): „*Umět číst je jen první předpoklad a předstupeň čtenářství.*“ Proto je potřeba rozvíjet další složky čtenářské gramotnosti, které jsou potřebné pro to, abychom se mohli skrze čtení rozvíjet.

To co, proč a jak čteme, mění způsob myšlení. Kvalita čtení je ale nejen známkou kvality myšlení, ale také nejznámějším způsobem vývoje zcela nových cest v evoluci mozku našeho druhu. Mozky mladých čtenářů se neustále vyvíjejí. Jejich pozornost neustále zaplavují a rozptylují podněty, a to vede k tomu, že samotný základ jejich schopnosti při čtení analogicky vyvozovat a dedukovat se bude vyvíjet čím dál méně. Gramotnost nemá původ v přírodě, nýbrž v kultuře. Na základě tohoto faktu tedy vyvozujeme, že čtecí dráha se vyvíjí na základě přírodních a environmentálních faktorů, tedy i médiích, prostřednictvím kterých rozvíjíme svoji schopnost číst (Wolfová, 2020).

Tomášková (2015, s. 9) charakterizuje čtenářskou gramotnost jako „*jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.*“

Dle Laufkové (2020, s. 9) čtenářská gramotnost „*tkví v celkové kultivaci člověka, v rozšiřování znalostí, v pěstování postojů a hodnot, vztahu ke knize, ke čtení, které přináší radost a umožňuje sdílení čtenářských zážitků a zkušeností. Čtenářská gramotnost je prostředkem vzdělávání a informovanosti člověka a má význam pro celoživotní učení.*“

Košťálová (2010, s. 14) uvádí tuto definici: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“

Na základě těchto vybraných definic od různých autorů lze říci, že čtenářská gramotnost je jednou z nejdůležitějších gramotností, která je rozvíjena po celý život člověka. Skrze

čtenářskou gramotnost je člověku umožněno rozvíjet se, vzdělávat a zdokonalovat další gramotnosti.

V následujících bodech uvedu několik rovin čtenářské gramotnosti, které uvádějí např. Altmanová (2010), Košťálová (2010) či Tomášková (2015):

1. Vztah ke čtení – vlastní potřeba čtení a potěšení z četby je jedním z předpokladů rozvoje čtenářské gramotnosti. Utváří se již od útlého věku a velkou roli zde hraje vzor rodičů, kteří mohou svým kladným přístupem k četbě dítě motivovat. Přínosné je také společné čtení, při kterém se buduje citová vazba a pouto mezi rodičem a dítětem.
2. Doslovné porozumění – čtenářská gramotnost je založena na dovednosti dekódovat psané texty a porozumět čtenému se zapojením dosavadních zkušeností a znalostí.
3. Vysuzování a hodnocení – dokázat kriticky hodnotit přečtené texty a vyvozovat z nich závěry.
4. Metakognice – zvládnout reflektovat záměr vlastního čtení a ve shodě s ním vybírat texty a styl čtení, sledovat a hodnotit vlastní porozumění čteného.
5. Sdílení – umět sdílet a porovnávat své pochopení, porozumění a prožitky s ostatními čtenáři.
6. Aplikace – využívat četbu k seberozvoji a umět ji v životě využít.

Dle Mertina (2015) je v současném pojetí na osvojování si čtení pohlíženo jako na kontinuální proces, který se začíná rozvíjet již bezprostředně po narození. V odborné literatuře můžeme nalézt také termíny „emergentní, vynořující se, dětská gramotnost“. Dle tohoto pojetí se jedinec neučí číst až s nástupem do základního vzdělávání. Základy pro tuto dovednost jsou budovány již mnohem dříve, kdy se děti učí mluvit a porozumět.

Předškolní vzdělávání hraje v rozvoji čtenářské gramotnosti velmi důležitou a nezastupitelnou úlohu. Avšak děti předškolního věku prozatím neovládají dovednost plynulého čtení, proto hovoříme spíše o čtenářské pregramotnosti. *„Cílem předškolního vzdělávání je rozvinutí předpokladů pro čtení a podpora dítěte v přijetí čtení jako okna*

*k dalšímu vzdělávání a k jeho rozvoji*“ (Tomášková, 2015, s. 26). V tomto věku u dětí zdokonalujeme dovednosti, schopnosti a vědomosti, které při samotném čtení budou potřebovat. Soustředíme se např. na rozvoj smyslového vnímání, sluchové a zrakové analýzy a syntézy, orientace v čase a prostoru, pravolevé orientace, hrubé a jemné motoriky, soustředěnosti, paměti, myšlení, koncentrace pozornosti, komunikačních schopností, řeči, kresby, představivosti, fantazie. Období do šesti let je rozhodující pro to, jak se jedinec bude dále vyvíjet, včetně vztahu k četbě. Proto by v rámci předškolního vzdělávání neměla chybět práce s knihou. *„Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby správným směrem rozvíjela budoucího čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení“* (Tomášková, 2015, s. 20). Za nejefektivnější metodu podpory čtenářství v předškolním období považuje Mertin (2015) předčítání. Prostřednictvím předčítání se dítě přirozeně učí principům čtení, získává ke čtení motivaci a prožívá radost z této činnosti. Jako podstatné také považuje volit takové knihy a jiné texty k předčítání, které vycházejí ze zájmu dětí. Shodně se k tématu předčítání vyjadřuje i Matějček (2000), který označuje předčítání za neúčinnější prostředek podněcující zájem o čtení.

K tomu, aby se dítě mohlo později v rámci školní docházky stát čtenářem, by ho měla mateřská škola postupně vést, tj. rozvíjet:

- porozumění obsahu slov a jak je používat;
- osvojení si dostatečné slovní zásoby;
- vnímání, že jsou slova tvořena hláskami;
- získávání povědomí o písmu, osvojování si směru čtení zleva doprava a shora dolů a objevit, že slova se dají napsat i vyslovit;
- objevování toho, že text může mít různé formy – příběh, zpráva, symbol;
- přijít nato, že čtení nám přináší zábavu a informace (Rybářová, 2019).

Na základě čtenářské gramotnosti, která byla definována výše, lze vyčlenit čtenářskou pregramotnost, která je rozvíjena právě v předškolním věku dítěte, v období, na které se tato diplomová práce zaměřuje. Někteří autoři uvádí také pojem „předčtenářská gramotnost“, ale pro účely této práce bude používán pojem „čtenářská pregramotnost“. Tento pojem volím z toho důvodu, že se ztotožňuji s názorem, že tento pojem vhodněji poukazuje na fázi, ve

které dochází k rozvoji oblastí, které předcházejí rozvoji čtenářské gramotnosti. V následujících odstavcích uvedu několik definic čtenářské pregramotnosti.

Čtenářská pregramotnost je „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kropáčková et al., 2014, s. 493).

Švejdová (2019, s. 5) definuje čtenářskou pregramotnost jako „*soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu.*“ V oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti si pedagog klade cíle, které autorka rozděluje do dvou rovin. V první rovině jde o cíle vztahově postojevé a ve druhé rovině o cíle dovednostní.

1. Rovina vztahově postojevá zahrnuje vytváření postojů a pozitivního vztahu ke čtení, podporu dítěte naučit se číst a psát a představovat mu knihy a písma jako svět poznání a dobrodružství. Pedagog tedy dětem představuje čtení jako zábavnou činnost, která se pojí s pozitivními zážitky a děti při ní mají možnost prožít úspěch při „čtení“ (přečíst své jméno, obrázkové čtení, piktogramy apod.)
2. Rovina dovedností spočívá v osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, které jsou potřebné k učení čtení a psaní a schopností porozumět příběhům, ale i jiným textům. Pedagog využívá vhodné příležitosti k jejich rozvíjení nejen v rámci řízených činností, ale v průběhu celého vzdělávacího procesu. Zařazuje také specifické metody a čtenářské strategie. V další podkapitole se těmito strategiím budu krátce věnovat.

### **5.1.1 Čtenářské strategie**

K tomu, aby se dítě stalo opravdovým čtenářem, je zapotřebí, aby dokázalo o čteném či předčítaném přemýšlet a podstatě textu porozumět. U dětí je potřeba, aby k textu přistupovaly aktivně – při čtení si vybavily podobnou situaci z vlastního života nebo si představily scénu děje apod. Proto je důležité, aby předškolní pedagogové sledovali, jak děti předčítanému rozumí. Pomáhat jim do děje proniknout a vysvětlovat výrazy a situace

v textu, které jsou pro děti nepochopitelné, vhodně příběh přerušovat s dětmi o něm hovořit a klást jim podnětné otázky. Aby byly otázky směřující k textu vhodně zvolené, je potřebné mít povědomí o tom, jaké strategie porozumění textu lze využít a jak s nimi pracovat. V odborné literatuře jsou tyto postupy označovány jako „čtenářské strategie“ (Wildová et al., 2019). Koželuhová definuje čtenářské strategie jako „*promyšlený postup, jak dosáhnout úplného porozumění textu*“ (Koželuhová, 2022, s.13). Zmiňuje dva způsoby, kterými můžeme dětem pomoci, aby textu porozuměly – modelování a scaffolding.

Prostřednictvím **modelování** dětem pedagog či rodič přibližuje to, jak on sám o textu přemýšlí, jak se získanými informacemi pracuje a čeho si všímá. Při rozhovoru o příběhu se děti doptáváme např. otázkami „Proč? Proč si to myslíš? Jak jsi na to přišel?“.

Druhým způsobem je **scaffolding**. Tento termín v překladu znamená „lešení“, které je vystavováno do výšky, do které je potřeba. Toto přirovnání nás odkazuje k tomu, že v tomto případě při porozumění textu dítě dostane takovou pomoc, jakou právě v dané situaci potřebuje. Důležité je s postupně rozvíjejícími schopnostmi dítěte poskytovanou oporu umenšovat, až nakonec s přibývajícím zkušenostmi nebude potřebná. Jak postupný proces scaffoldingu probíhá v praxi, ilustruje Wildová et al. (2019):

1. Pedagog používá strategii a dítě naslouchá – „modeluje“, tj. říká o čem při čtení textu přemýšlí a jaké vidí souvislosti apod.
2. Pedagog používá strategii a dítě se připojuje – pedagog pokládá otázky, které jsou dítěti oporou pro přemýšlení o textu a odhalování toho, co je důležité pro pochopení.
3. Dítě používá strategii, učitel pomáhá – pedagog klade doplňující otázky prostřednictvím kterých zjišťuje úroveň porozumění a popř. dopomáhá k jeho prohloubení.
4. Dítě používá strategii a pedagog dítě pouze sleduje.

Při volbě strategií je důležitá jejich vhodnost z hlediska pedagogických zásad pro práci s dětmi předškolního věku. Základní strategií, která je pro předškolní věk vhodná, je strategie kladení otázek. Tato základní strategie je důležitá pro strategie následující, za pomoci kterých děti lépe textu porozumí. Koželuhová (2022), Laufková a Goldmannová

(2020) či Wildová et al. (2019) uvádějí čtenářské strategie vhodné pro práci s předškolními dětmi, které budou pro lepší přehlednost rozčleněny do následující tabulky 1:

Tabulka 1: Čtenářské strategie vhodné pro práci s dětmi předškolního věku

Název čtenářské strategie	V čem strategie spočívá
<b>Kladení otázek</b>	<p>Podpora základního porozumění textu.</p> <p>Při četbě děti povzbuzovat ke kladení otázek, doptávání se na to, čemu nerozumí nebo pokud je něco upoutá.</p> <p>U dětí předškolního věku klade otázky především pedagog.</p>
<b>Propojování (hledání souvislostí)</b>	<p>Pomáhá dítěti vybavovat si vlastní zkušenosti a dovednosti nebo znalosti z jiného příběhu a propojovat je se čteným textem.</p> <p>Využití otázek před, při a po skončení čtení.</p> <p>Využití tzv. „startérů“ – začátky vět, které děti doplňují.</p> <p>Motivuje dítě k naslouchání příběhu skrz souvislost vlastní zkušenosti s novou informací.</p>
<b>Vizualizace</b>	<p>Aktivizace smyslových představ na základě informací z textu.</p> <p>Představit si jako voní, chutná, vypadá, zní apod.</p> <p>Využití např. různých obrázků, předmětů nebo modelů, které dětem dopomohou k vytvoření představ.</p>
<b>Předvídání</b>	<p>Odhadování dalšího vývoje příběhu – jak to bude dál.</p>



	<p>Podle názvu nebo obrázku z knihy předvídáme, o čem kniha bude.</p> <p>Předvídání z obrázků před čtením děti motivuje snahou zjistit, do jaké míry se jejich odhad shoduje s textem.</p> <p>Není důležité, zda je odhad totožný s textem.</p>
<b>Usuzování</b>	<p>Odhalování souvislostí a skrytých významů.</p> <p>Pedagog kladením otázek dopomáhá dětem, aby skrze vlastní přemýšlení nad textem dokázaly odhalit skryté skutečnosti.</p> <p>Jde o vynesení přesného logicky správného úsudku.</p>
<b>Hodnocení</b>	<p>Zaujmutí hodnotícího postoje.</p> <p>Pomocí otázek jsou děti vedeny k tomu, aby hlouběji přemýšlely o příčinách a důsledcích chování apod.</p>
<b>Shrnování</b>	<p>Shrnutí veškerých zjištěných informací a vyjádření hlavního děje příběhu.</p> <p>Pedagog dítěti dopomáhá formou nedokončených vět a grafických záznamů.</p>

(Zdroj: autorka práce)

### 5.1.2 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Stejně tak jako u mediální gramotnosti, ani pojem čtenářská pregramotnost nebo čtenářská gramotnost se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) přímo neobjevuje. Avšak můžeme v tomto dokumentu nalézt výstupy, které s rozvojem čtenářské pregramotnosti úzce souvisí.

Rybářová (2018) se v rámci projektu Evropské unie zabývala tím, které požadavky uváděné v Rámcovém vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání a došla k tomuto

závěru: „RVP PV vymezuje jednotlivé složky, chybí v podstatě jen požadavky na využívání čtenářských strategií jako podpory rozvoje porozumění u dětí a rozvoj kritického myšlení, přesto při celkovém pohledu se takto formulované cíle jeví jako nedostatečné, zejména pro svou roztržitost a neprovázanost.“

V následujícím textu se budu věnovat vymezení částí RVP PV, které souvisejí s problematikou čtenářské pregramotnosti.

Jak uvádí např. Zdrubecká (2018) v kategorii klíčových kompetencí, je možné dohledat úzké souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti ve všech oblastech. Především se k této problematice vztahuje oblast kompetencí komunikativních:

- V oblasti **kompetencí k učení** se souvislost objevuje např. v těchto bodech: dítě si všímá souvislostí, pozoruje, zkoumá, objevuje, experimentuje a při tom používá jednoduché symboly, znaky a pojmy; získanou zkušenost dokáže uplatnit; má elementární poznatky o světě; klade otázky a hledá na ně odpovědi, všímá si okolního dění a chce mu porozumět; dokáže se radovat z vlastního úspěchu; soustředí se na činnost.
- V oblasti **kompetencí k řešení problémů** lze zmínit např. tyto body: dítě se snaží samostatně řešit problémy na které stačí; při řešení problémů využívá svou dosavadní zkušenost, fantazii a představivost; nebojí se dělat chyby; dokáže rozlišit funkční a nefunkční řešení.
- Oblast **kompetencí komunikativních** zahrnuje např. tyto body: dítě ovládá řeč a dokáže hovořit ve vhodně zformulovaných větách; samostatně zvládá vyjádřit své myšlenky, otázky, odpovědi i sdělení a vést smysluplný dialog; rozumí významu některých symbolů; komunikuje s dětmi i dospělými, ovládá dovednosti, které předchází čtení a psaní; aktivně používá svou slovní zásobu a rozšiřuje ji; využívá běžné informativní a komunikativní prostředky (knihy, encyklopedie, počítač apod.); ví, že se lidé dorozumívají různými jazyky.
- **Kompetence sociální a personální** obsahují např. tyto body: dítě dokáže vyjádřit svůj názor; ve skupině se dokáže prosadit i podřídít a spolupracovat; respektuje lidskou jedinečnost a odlišnost.

V **kompetencích činnostních a občanských** lze dohledat tyto očekávané výstupy: dítě se učí organizovat, plánovat, řídit a vyhodnocovat své činnosti; má smysl pro povinnost ve hře učení i práci; aktivně se zajímá o dění v okolí; účastní se vytváření a dodržování pravidel společného soužití; je si vědomo svých práv i práv druhých (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Na rozvoj čtenářské pregramotnosti je, ač implicitně, kladen důraz také v pěti vzdělávacích oblastech, z nichž každá zahrnuje tři vzájemně propojené kategorie – dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.

### **Dítě a jeho tělo**

Jak zmiňují Laufková a Goldmannová (2020) z této oblasti je pro budoucí čtení a psaní velmi důležitý rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinace oko-ruka a rozvoj smyslového vnímání. V nabídce činností se jedná zejména o tyto aktivity: manipulační činnosti, činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují, dechová a relaxační cvičení, psychomotorické hry, grafické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry. Jako očekávané výstupy je uvedeno, že dítě zvládá prostorovou orientaci, dokáže koordinovat lokomoci a další pohyby těla, napodobí jednoduchý pohyb dle vzoru, vnímá a rozlišuje všemi smysly, ovládá koordinaci ruky a oka, ovládá jemnou motoriku (manipulovat s běžnými předměty, hračkami, výtvarnými pomůckami aj.) (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

### **Dítě a jeho psychika**

Tato vzdělávací oblast je v RVP PV rozdělena do tří podoblastí. První z nich, která je nazvána „**jazyk a řeč**“ se vztahuje k rozvoji čtenářské pregramotnosti v největší míře. „*rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021,

s 17). Ve vzdělávací nabídce jsou zmíněny např. tyto činnosti: řečové, sluchové, rytmické, vokální nebo hry se slovy; skupinové konverzace a diskuse, komentování aktivit a zážitků nebo jejich vyprávění; dramatizace, zpěv, recitace, přednes; grafické napodobování tvarů, symbolů, písmen nebo čísel; prohlížení knížek, poslech vyprávěných či čtených příběhů a pohádek nebo sledování jejich divadelního a filmového zpracování; činnosti a hry ve kterých dítě poznává a rozlišuje zvuky či užívá gesta.

V podoblasti „**Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**“ pedagog podporuje rozvoj pozornosti, paměti fantazie a představivosti, tvořivosti; vede dítě k zájmu o učení a dalším intelektuálním činnostem; posiluje přirozené poznávací city (např. zvědavost, radost z objevování apod.); podporuje vytváření základů pro práci s informacemi a osvojování si elementárních poznatků o znakových systémech (abeceda, čísla) a jejich funkci. V očekávaných výstupech této podoblasti je zmíněno, že na konci předškolního období dítě zpravidla dokáže: *„učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit; přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje; zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité; vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušenosti k učení; chápat prostorové a elementární pojmy a orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase; řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“; nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným; vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 20).

Podoblast „**Sebepojetí, city, vůle**“ zahrnuje tyto dílčí vzdělávací cíle, které se pojí se čtenářskou pregramotností: rozvoj schopností, dovedností a poznatků, které umožňují dítěti vyjádřit jeho získané domy, prožitky a emoce; poznávání sebe sama a rozvoj pozitivního vztahu k sobě. Tyto cíle mohou být rozvíjeny prostřednictvím spontánních her; činností, které zajišťují spokojenost a radost; činnosti ve kterých se může dítě samo vyjadřovat, rozhodovat, sebehodnotit či obhajovat vlastní názory.

### **Dítě a ten druhý**

V této oblasti se k rozvíjení čtenářské pregramotnosti vztahuje především seznamování dětí s pravidly chování k druhým, vytváření prosociálních postojů (tolerance, respekt apod.), rozvoj komunikativních a interaktivních dovedností verbálních i neverbálních a rozvoj

kooperativních dovedností. Pedagog může dítěti nabízet sociální a interaktivní hry či jiné kooperativní činnosti, verbální i neverbální komunikační aktivity, společné povídání, sdílení a aktivní naslouchání, četbu, poslech pohádek či příběhu nebo jejich vyprávění. Na úrovni očekávaných výstupů jde především o to, že dítě dokáže spolupracovat s ostatními a dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

### **Dítě a společnost**

V další uvedené oblasti pedagog u dětí rozvíjí základně kulturně společenské postoje, návyky a dovednosti; vytváření povědomí o mezilidských morálních hodnotách; seznamuje je se světem lidí, umění a kultury; podporuje osvojování si základních poznatků o místě ve kterém žijí a také vytváření povědomí o existenci odlišných národností a kultur; rozvíjí společenský a estetický vkus. Tyto cíle může pedagog rozvíjet prostřednictvím různorodých skupinových aktivit a společenských her; tvůrčích dramatických, hudebních, výtvarných, literárních činností apod. nebo těchto činností receptivních (poslech pohádek, hudby nebo veršů, sledování dramatických scének apod.); návštěv uměleckých a kulturních míst.

### **Dítě a svět**

Tato oblast zahrnuje v rámci dílčích vzdělávacích cílů poznávání místa, ve kterém dítě žije, ale také poznávání odlišných míst a kultur. Ve vzdělávací nabídce je zmíněno např. *„přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety; práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií; kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování); seznamování dítěte s elementárními dětskými srozumitelnými reáliemi o naší republice; pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s.28).

## 5.2 Mediální gramotnost a mediální výchova

Záměr současných médií již není předávat podstatné informace pro náš každodenní život, ale spíše prostřednictvím zábavného obsahu upoutat diváka a prodat jej reklamním agenturám. Jako obrana proti této skutečnosti může být poučení o principu fungování současných médií, kritickému myšlení o médiích a jejich funkci = zvýšit obecnou mediální gramotnost (Bína, 2016).

Aby působila média na osobnost a vývoj dětí pozitivním vlivem, je zapotřebí specifického edukačního působení – mediální, multimedialní výchovy. Pozitivní efekt této výchovy spočívá například v rozšiřování poznatků, v hlubším pochopení významu mezilidské tolerance, pěstování vztahu ke zvířatům a přírodě, akceptování rovnosti pohlaví apod. Záleží ale na tom, zda je dítě ponecháno napospas konzumní nabídce médií, nebo je citlivě vedeno, je v něm probouzen kritický odstup, hodnotící a reflektující postoj a zároveň ponechán prostor pro možnost volby a rozhodování (Helus, 2009).

Mediální výchova si klade za cíl rozvíjet u jedince mediální gramotnost. Definice pro mediální gramotnost můžeme v literatuře nalézt mnoho. Například Valenta a kol. (2016, s. 11), který se zabývá mediálními činnostmi v předškolním věku, uvádí, že gramotnost obecně je „soubor nějakých kompetencí, které umožňují člověku fungovat „nezávisle na společnosti“. V případě mediální gramotnosti jde tedy o fungování nezávislé na médiích. Mediálně gramotný člověk rozumí tomu, jak média fungují, a důvodům, proč tak fungují. Je schopen vnímat zprávy, reklamu i zábavu v tomto kontextu, příliš média nepřeceňovat, ale ani nepodceňovat. Má zdravý odstup a špetku opatrné nedůvěry v to, co mu média říkají.“

Bína (2005, s. 20) definuje mediální gramotnost jako sérii komunikačních kompetencí, „které zahrnují schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech. Nezáleží tedy na tom, zda se jedná o informace v tištěné, elektronické nebo digitální podobě a zda je získáváme z novin, rozhlasu, televize nebo Internetu. Mediálně gramotný člověk je schopen maximálně využívat dostupná média pro své vzdělání, osobní rozvoj a uspokojování potřeb.“ Uvádí, že je potřeba založit ji na porozumění tomu, jak média fungují. Dnes se stává příprava na život s médii součástí všeobecného vzdělávání. Je uskutečňována ve dvou typech, které se navzájem doplňují:

1. Dovednostní – děti se učí ve smyslu „learning by doing“. Samy se podílejí na tvorbě různého mediálního obsahu. Např. vydávání školního časopisu, provozování školního rozhlasu nebo školního televizního vysílání, tvorba školních internetových stránek apod. Získávají tak poznatky o principech fungování různých médií.
2. Kritický – spočívá v analýze a interpretaci mediálních sdělení. Např. rozbor reklamy, zpravodajství nebo pořadů konzumní zábavy. Prostřednictvím kritického přístupu je mediálně gramotný jedinec schopný rozpoznat potenciální propagační a manipulační techniky.

Další z možných definic je dle Mičienky a Jiráka (2007, s. 9) „*Mediální gramotností se zpravidla rozumí soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje.*“ Mediální gramotnost je tedy tvořena:

1. Poznatky k získání kritického odstupu od médií a umožňujícími maximální využití potenciálu médií.
2. Dovednostmi umožňujícími mít kritický odstup a kontrolu nad vlastním využíváním médií.

### **5.2.1 Mediální výchova v RVP PV**

Ačkoliv Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) přímo nezahrnuje mediální výchovu, při bližším prostudování dokumentu je možné najít části, které poskytují prostor pro aktivity, které povedou k rozvoji mediální gramotnosti.

V kategorii klíčových kompetencí, které představují „*výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 9), lze dohledat zmínku o médiích v úrovni kompetencí komunikativních. „*Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 12).

V tomto bodu vidí Valenta jako problematické termíny „informativní“ a „komunikativní, které podle něj označují spíše hodnotící vztah. „*Informativní schůzka je*

*ta, na které zaznělo mnoho důležitých informací, komunikativní osoba je ta, která často a efektivně komunikuje*“ (Valenta, 2016, s. 21). Vhodnější by bylo použití adjektiv „informační“ a „komunikační“, která určují účelovost (určeno k informování/komunikování).

## **Dítě a jeho psychika**

V této vzdělávací oblasti lze nalézt v první podoblasti **Jazyk a řeč** jako jeden bod ze vzdělávací nabídky „*činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 18). Očekávaný výstup v této oblasti je formulován takto: „*projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 18). Rizika dle RVP PV mohou spočívat v obsahově a časově nepřiměřeném používání audiovizuální či počítačové techniky a nabídce nevhodně zvolených programů.

Valenta (2016) si všímá toho, že mezi uvedenými příklady dominují média tištěná. Přisuzuje to skutečnosti, že zjevně autoři předpokládají, že v časopisech a knihách se děti setkají s vytríbeným a bohatým jazykem spíše než v jiných druzích médií. Ovšem k získávání informací z tištěných médií je potřebné ovládat řadu specifických dovedností pro schopnost čtení. Tyto dovednosti si děti osvojují až v rámci základního vzdělávání, a tak jsou pro předškolní děti tištěná média zatím těžce přístupná. Snadněji dostupná jsou pro ně média vizuální a audiovizuální, která před diváka nekladou tolik bariér. Např. televize, smartphony, tablety apod. Prostřednictvím televizní obrazovky lze dětem také zprostředkovat užívání jazyka v různých formách a poskytnout jazykový vzor. Je ale potřeba zvážit vhodnost audiovizuálních obsahů vzhledem k rozvíjeným oblastem.

Tomášková (2015) upozorňuje ovšem na to, že sledování televizní obrazovky v rámci předškolního vzdělávání je potřeba zařazovat s rozvahou. Děti jsou při sledování televize pasivní a nedochází k takovému rozvoji v oblasti představivosti a fantazie, slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Avšak pokud sledování televize zvolíme, měl by vždy být přítomen pedagog, který bude sledovaný pořad vhodně komentovat a vysvětlovat dětem pojmy a situace, které pro ně nejsou pochopitelné. Po shlédnutí pořadu je vhodné s dětmi o tom, co viděly hovořit.



V druhé podoblasti **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace** se také objevuje jeden ze vzdělávacích cílů, který lze zařadit do souvislosti s mediální výchovou. Je jím podpora v osvojování si poznatků a „*vytváření základů pro práci s informacemi*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 19).

Jak uvádí Valenta (2016) také k rozvoji kognitivních funkcí lze využít nejen encyklopedií, dokumentárních filmů nebo dalšího mediálního obsahu vhodného k naplnění vzdělávacího cíle, ale také interaktivní audiovizuální prostředky, jako jsou např. tablety. Existuje mnoho aplikací, které rozvíjejí paměť, sluchové a zrakové schopnosti, tvořivost apod. Ovšem nesou také svá rizika, proto je nutné volit vzdělávací nabídku tak, aby děti nebyly zahlcovány podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat.

Mertin a Gillernová (2015, s. 216) se v souvislosti s možnými riziky v této oblasti zamýšlí nad spoluprací rodiny a školy: „*Učitelky mateřských škol jsou tím vyzývány, aby o těchto rizicích uvažovaly a zároveň promýšlely, jak využít působení mediálního světa ve prospěch rozvoje dětí. Lze předpokládat, že i v této oblasti mohou rodiče očekávat radu učitelky, je totiž důležité, aby působili v souladu s předškolním zařízením.*“

### **Dítě a společnost**

Téma médií je zahrnuto také v této další vzdělávací oblasti. Ale jak zmiňuje Valenta (2016), bohužel pouze v oblasti rizik, která jsou formulována takto: „*nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvorného, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů apod.) včetně nevhodných vzorů v médiích*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021 s. 27).

Přitom je v této oblasti řada míst, kde se přímo nabízí využití médií. Nejenže nám média zprostředkovávají informace o kultuře, umění a světě (prostřednictvím internetu nebo televize se můžeme přenést např. do Louvru a prohlížet si obrazy visící na stěně). V tomto pozoruje Valenta (2016) nesporný přínos médií. Ve skutečnosti také média kulturu, umění a svět, ve kterém žijeme, sama představují. Nabízejí se také aktivity pro vlastní mediální

tvorbu. Děti mohou zachycovat skutečnosti ze svého okolí prostřednictvím audiovizuální techniky. Dnes jsou již smartphony a tablety standardně vybaveny kamerami a mikrofony, a lze je tak využít k fotodokumentaci různých obrazů.

### **Dítě a svět**

I v poslední vzdělávací oblasti, která je obsažena v RVP PV, lze nalézt několik bodů, které souvisejí s tématem médií. Jsou formulována jako dílčí vzdělávací cíle: „*seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu*“, „*vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách*“ a „*poznávání jiných kultur*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021 s. 27).

Děti přirozeně získávají informace o těchto tématech z různých typů médií a pedagogové mohou za tímto účelem média cíleně využívat. Také média samotná jsou zajímavou technologickou oblastí, která je pro děti poutavá. Z různých věcí, které jsou nám běžně k dispozici, lze vyrobit prototyp mediálních zařízení, např. telefon z plastového kelímku a provázku nebo fotoaparát z krabice od bot. Prostřednictvím těchto pomůcek můžeme dětem srozumitelně vysvětlit, jak některé základní fyzikální principy fungují. Děti se tak mohou s technologiemi seznámit, poznat, jak pracují a uvažovat nad úlohou vědy a techniky ve společnosti a tím, jak jsou lidmi využívány (Valenta, 2016).

#### **5.2.2 Dětská literatura s tématem médií**

V rámci této kapitoly bych chtěla také zmínit knihy určené pro dětského čtenáře, které média a práci s nimi tematizují. Lze vyhledat mnoho dětských knih, které se věnují tématu multimédií z pohledu seznamování dětí s jednotlivými médii a jejich částmi nebo s tím, jaké jsou jejich funkce, k čemu nám slouží a jak s nimi pracovat. Takovou knihou může být například publikace *Hustej internet* od Eckertové a Seifertové (2014), která se zabývá riziky virtuálního světa a bezpečností využívání internetu. Kniha *Jak fungují počítače* od Fritha a Dickinsonové (2017) zábavně představuje dětem svět počítačů. Dále také vyšla série čtyř dětských knih s názvem *Hello Ruby* od Liukasové (2017, 2019, 2022), které seznamují děti se světem technologií. K těmto publikacím byla vytvořena také online podpora v podobě

webových stránek <https://helloruby-pro-skoly.cz/>, na kterých lze nalézt různé lekce a metodiky k digitálnímu vzdělávání. Také knihy od Růžičky *Víš jak se co dělá* (2019) a *Jak se dělá umění* (2020) obsahují kapitoly, které se věnují fungování internetu, výrobě počítačové hry, vzniku filmu nebo animovaného filmu.

Druhou možností, jak v rámci dětské literatury děti s médii seznamovat, je prostřednictvím příběhů, ve kterých se vyskytuje používání jednotlivých médií. Takovýchto knih ale není mnoho. Problematikou bezpečného chování na internetu ve vztahu k nejmenším čtenářům se zabývá kniha s názvem *On-line zoo* od Drobné (2019) nebo také jedna kapitola z knihy od Petra Stoličného (2017) s názvem *Dobrý den, opičko – Veselé pohádky o slušném chování*. Kniha *Flouk a Lila* od Dvořákové (2015) je pohádkový příběh, ve kterém se přáteli stanou kouzelný kocour a počítačová myš. Rožnovská (2015) napsala knihu s názvem *Mobilmánie v pohádkové říši*, která pojí pohádkový svět se světem technologií. Jako poslední bych chtěla zmínit knihu od Březinové (2012), která nese název *Natálčin andulák*. Příběh je o malé Natálce, která touží získat svůj vlastní mobilní telefon. Tuto knihu jsem vybrala jako podklad k praktické části této diplomové práce.

### 5.3 Shrnutí

V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala problematice gramotnosti. Jak bylo již na začátku kapitoly zmíněno, nepanuje v současné společnosti shoda v jednoznačném vymezení a klasifikaci gramotností. Blíže jsem se zaměřila na gramotnosti, které souvisejí s tématem této práce, tedy na gramotnost čtenářskou, se kterou souvisí čtenářská pregramotnost, jenž je bližší předškolnímu vzdělávání a na gramotnost mediální. Následně jsem prostudovala Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) s cílem nalézt oblasti, které souvisí právě s těmito gramotnostmi. V poslední podkapitole jsem shrnula vybrané dětské knihy, které souvisí s tématem práce.

## II Praktická část

Praktická část předkládané diplomové práce je zaměřena na problematiku využívání médií především dětmi předškolního věku, ale také jejich rodiči. Výzkumné šetření je orientováno na zjištění míry využívání médií ať už tištěných, či médií digitálních neboli multimédií. V rámci realizovaného rozhovoru s předškolními dětmi a dotazníkového šetření pro rodiče těchto dětí se zaměřím na to, jak děti předškolního věku vnímají roli médií a v jaké míře jsou média dětmi a jejich rodiči využívána. Na základě studia odborné literatury, získaných výsledků z dotazníkového šetření mezi rodiči a rozhovory s dětmi, vytvořím návrhy dvou čtenářských lekcí pro práci s knihou, které budou realizovány ve vybrané mateřské škole a následně evaluovány.

### 6 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zaměřit se na problematiku stále častějšího využívání multimédií dnešní společností na úkor jiných volnočasových aktivit, především činností s knihou a jinými tištěnými médii. Jak vyplývá z teoretické části, mnoho autorů jako např. Mertin a Gillernová (2015), Langmeier (2006) či Helus (2009) jsou ve shodě s tím tvrzením, že současná média mohou mít na děti jak pozitivní, ale tak i negativní vliv. Při jejich využívání je samozřejmě více žádoucí ovlivnění pozitivní, avšak k tomu je potřebné média správně uchopit a z pozice rodičů nebo také učitelů vědět, jak s nimi pracovat a jak děti od negativních vlivů ochránit. Mnoho autorů např. Šedřová (2007) nebo Mičienka a Jiráček (2007) zaměřuje pozornost na využívání televize dětmi a jejich rodiči, ale jsou zde také ostatní média (např. chytré mobilní telefony, tablety či počítače), které se v současné době objevují v rukách předškolních dětí. Z těchto teoretických východisek vyplývá hlavní cíl výzkumu této diplomové práce. Prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření aplikovaného na rodičích a jejich dětech jsem se zaměřila na otázku, jak děti předškolního věku v současné době svět médií vnímají a v jaké míře jsou média dětmi a jejich rodiči využívána. Zjišťovala jsem také to, k jakým účelům jsou v dnešních rodinách multimediální zařízení využívána a zda si jsou rodiče vědomi rizik, která s sebou tato zařízení přinášejí.

Dílčím cílem této diplomové práce je vytvořit návrh lekce pro práci s dětskou knihou, jejíž námět je zaměřený na téma multimédií. Zpracovaný návrh obsahuje dvě lekce realizované během dvou dní, ve kterých pracuji s literárním textem s využitím čtenářských strategií.

## **7 Etika výzkumu**

Všechna data, která byla během výzkumného šetření shromážděna, byla zcela anonymní. V rámci dotazníkového šetření byli v úvodním odstavci (viz příloha č. 3) rodiče seznámeni s tím, že účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a anonymní. Dalšího výzkumného šetření se účastnily také nezletilé děti, proto byly jejich rodičům předány k podpisu informované souhlasy s konáním rozhovorů a pořízením audio (viz příloha č. 1) a video záznamů (viz příloha č. 2). Z důvodu zachování anonymity osob, které se výzkumu účastnily, není v této práci uvedena ani přesná lokalizace a název mateřské školy ve které se výzkumné šetření uskutečnilo. Při nakládání s osobními údaji jsem postupovala dle nařízení Evropské Unie č. 2016/679 a zákona č. 110/2019 Sb. - o zpracování osobních údajů.

## **8 Formulace hypotéz vztahujících se k dotazníku šetření**

Formulované hypotézy vychází z předpokladu, že v současné době děti předškolního věku ve volném čase využívají častěji multimédia v porovnání s ostatními médii a jinými aktivitami. Předpokládám také, že k této realitě dochází mimo jiné z toho důvodu, že čím dál častěji rodiče přenechávají médiím část své rodičovské role a využívají média především k zabavení dítěte. Plně si však neuvědomují rizika, která mediální svět přináší. Domnívám se ale, že ve společném volném čase převládají spíše jiné rodinné aktivity než využívání multimédií. Na základě těchto předpokladů jsem stanovila následující hypotézy:

**1H Většina dětí předškolního věku má alespoň jedno vlastní multimediální zařízení.**

**2H Většina dětí předškolního věku využívá multimédia každý den.**

**3H Většina rodičů omezuje práci s multimédii, pokud jsou v blízkosti dětí.**

**4H Více než polovina rodičů kontroluje, jaký mediální obsah jejich děti předškolního věku sledují.**

**5H Nejčastějším způsobem, jak rodiče korigují využívání multimédií jejich předškolními dětmi, je prostřednictvím časového omezení.**

**6H Rodiče se svými předškolními dětmi ve společném volném čase volí spíše jiné aktivity než využívání multimédií.**

**7H Děti tráví čas s multimédií spíše samy než společně s rodiči.**

## **9 Formulace výzkumných otázek vztahujících se ke kvalitativní části výzkumu (rozhovorům s dětmi)**

Pro kvalitativní část mého šetření, které se zaměřilo na dětské respondenty, jsem si stanovila pět výzkumných otázek:

- 1. Ke kterým médiím mají děti přístup?**
- 2. Jak často mají děti k médiím přístup?**
- 3. Jak děti popisují svůj vztah k médiím – co je nejvíce baví a proč?**
- 4. Jaký mají děti přístup ke knihám?**
- 5. Jakým způsobem děti vnímají používání médií v rodině?**

## **10 Metodologie výzkumu**

K dosažení cíle této diplomové práce jsem zvolila smíšený design výzkumného šetření, který propojuje kvalitativní a kvantitativní metody výzkumu. Aby byla zvýšena pravděpodobnost získání validních dat, využila jsem dva způsoby triangulace, a to jak na úrovni výběru metod pro sběr dat, tak triangulaci ze strany výběru respondentů. Triangulace byla v tomto výzkumu využita z toho důvodu, že výzkumné šetření cílí na úzké spektrum respondentů pouze v rámci jedné konkrétní vybrané mateřské školy. Prostřednictvím triangulace bude možno získat data od dvou různých skupin respondentů, tedy od rodičů a jejich předškolních dětí. A také kombinovat metodu dotazníkového šetření, polostrukturovaného rozhovoru a realizaci navržených čtenářských lekcí.

V první části výzkumu, která má kvantitativní charakter, jsem využila metodu dotazníkového šetření, které bylo směřováno k rodičům předškolních dětí. Druhá, kvalitativní část výzkumu, se zakládá na polostrukturovaných rozhovorech s dětmi předškolního věku a na dvou vytvořených a následně realizovaných čtenářských lekcích s využitím literárního textu (literatura pro děti) na téma médií s využitím čtenářských strategií.

## **10.1 Popis realizace výzkumu**

První snaha o realizaci výzkumného šetření započala v roce 2023 na začátku měsíce června. Zvolila jsem mateřskou školu, která se nachází v obci s 1500 obyvateli. V obci je zřízen také azylový dům pro ženy a matky s dětmi, ze kterého většina dětí navštěvuje právě tuto mateřskou školu. Na konci měsíce května jsem uskutečnila telefonický hovor, prostřednictvím kterého jsem žádala paní zástupkyni ředitele pro mateřskou školu, zda by bylo možné v mateřské škole realizovat výzkum. Na začátku dalšího měsíce bylo do mateřské školy distribuováno v papírové formě 50 dotazníků pro rodiče a také informované souhlasy k rozhovoru s jejich dětmi. Po třech týdnech, které byly vyhrazeny pro návrat dotazníků, se mi vrátily pouze 4 vyplněné dotazníky a 3 informované souhlasy. Na základě neúspěšné realizace první části výzkumu v této mateřské škole nebylo možné pokračovat s dalším výzkumem.

Po neúspěšné realizaci výzkumu v mateřské škole, která se nachází v obci s menším počtem obyvatel, jsem se rozhodla pro opakovanou realizaci výzkumu hledat mateřskou školu, která se bude nacházet v obci s větším počtem obyvatel.

Sběr dat a realizace opakovaného výzkumu probíhala v průběhu měsíce září a října roku 2023. K uskutečnění výzkumného šetření jsem zvolila běžnou mateřskou školu, která se nachází v krajském městě s přibližně 100 000 obyvateli v klidné části nedaleko centra. Tuto mateřskou školu jsem zvolila na základě znalosti personálu. V mateřské škole je celkem pět tříd rozdělených dle věku. Realizace výzkumu probíhala ve dvou třídách s věkově nejstaršími dětmi. V měsíci září bylo do mateřské školy distribuováno v papírové formě 50 dotazníků pro rodiče. Lhůta pro návratnost byla stanovena na jeden měsíc a vrátilo se 35 vyplněných dotazníků. Návratnost tedy činila 70 %. Na základě úspěšnosti v první části výzkumu byla na konci měsíce října provedena druhá část výzkumu. V průběhu dvou dnů

jsem zrealizovala navržené lekce pro práci s dětskou knihou s tématem médií s využitím čtenářských strategií a uskutečnila jsem polostrukturované rozhovory s dětmi.

## **10.2 Charakteristika dotazníku**

Ke získání dat pro první, kvantitativní, část výzkumu jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, které bylo směřováno k rodičům předškolních dětí. Dotazník obsahuje soubor 20 otázek (viz příloha č. 3). Cílem je prostřednictvím těchto otázek zjistit, jaký mají rodiče k médiím postoj, v jaké míře jsou v rodinách média využívána, zda mají rodiče kontrolu nad využíváním médií jejich dětmi a jestli ve volném čase převažuje u rodičů a jejich dětí využívání médií nad jinými volnočasovými aktivitami. V dotazníku se objevují otázky otevřené, polouzavřené i uzavřené.

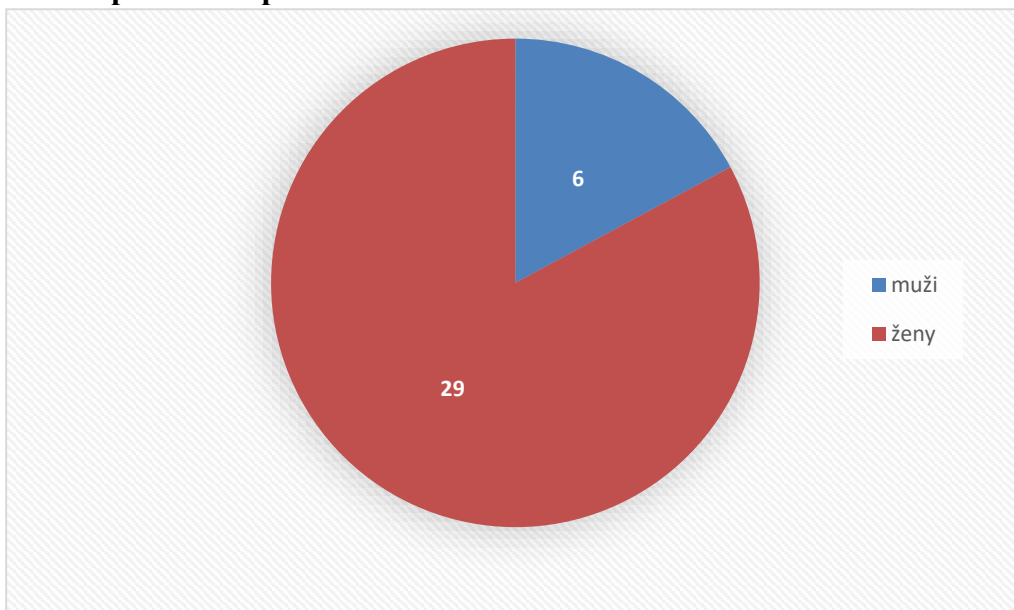
V následujících kapitolách budou data získaná z odpovědí respondentů zpracována, komentována a popřípadě pro lepší přehlednost zpracována do pomocných grafů. Na základě odpovědí respondentů budou také potvrzeny nebo vyvráceny stanovené hypotézy.

## **10.3 Charakteristika respondentů dotazníku**

Dotazníkové šetření bylo směřováno k rodičům, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, která byla vybrána k realizaci výzkumu. V závěru dotazníku byly položeny 3 identifikační otázky, které byly zaměřené na pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Z grafu číslo 1 lze vyčíst, že výzkumu se účastnily především ženy (29 respondentek) a v menší míře muži (6 respondentů).



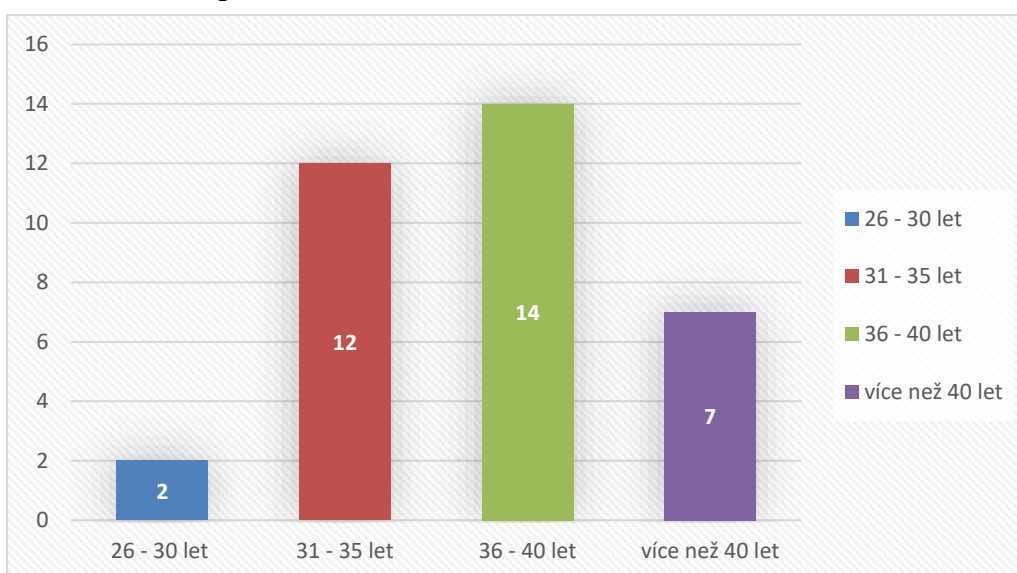
**Graf 1: pohlaví respondentů**



(zdroj: autorka práce)

Jak ukazuje graf číslo 2, na dotazníkovém šetření se podíleli respondenti, kterým bylo mezi 26 lety až více než 40 lety. Nejvíce respondentů bylo ve věkové kategorii 36–40 let (14 respondentů) a 31–35 let (12 respondentů).

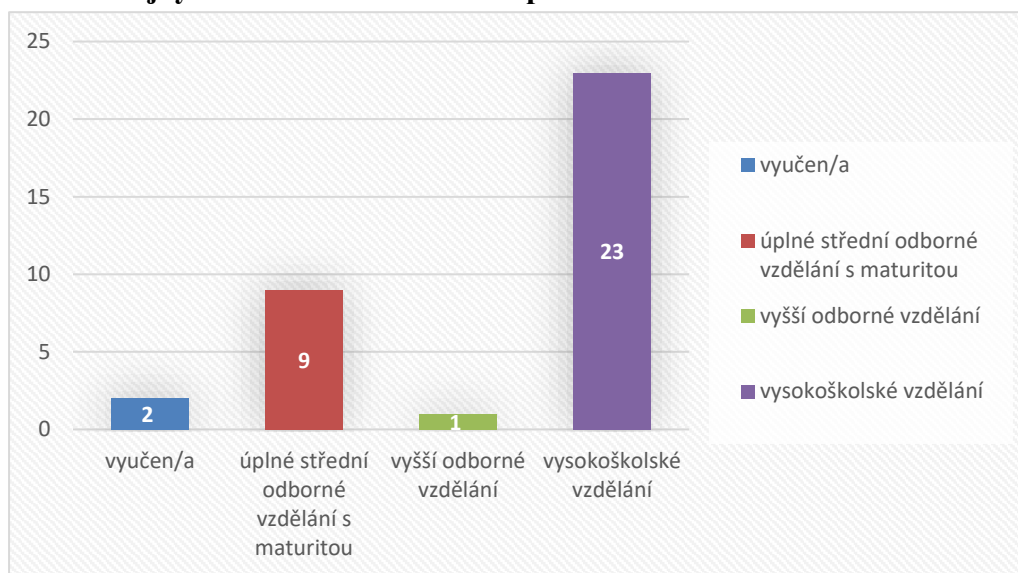
**Graf 2: Věk respondentů**



(zdroj: autorka práce)

Poslední identifikační otázka se zaměřovala na zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů. Graf číslo 3 nám jasně ukazuje, že se dotazníkového šetření v největší míře zúčastnili respondenti s vysokoškolským vzděláním (23 respondentů) a respondenti s úplným středním odborným vzděláním s maturitou (9 respondentů).

**Graf 3: nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**



(zdroj: autorka práce)

## 10.4 Charakteristika rozhovoru s dětmi předškolního věku

Ve druhé části výzkumu, tentokrát kvalitativního výzkumného šetření, jsem pro získání dat zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů. Před uskutečněním rozhovorů jsem sestavila soubor 14 otázek (viz příloha č. 4), prostřednictvím kterých jsem chtěla zjistit, zda mají děti předškolního věku k multimédiím volný přístup, k jakým činnostem a jak často multimédia využívají a jak nahlíží na využívání multimédií svými rodiči. Dále mě také zajímalo, v jaké míře jsou v rodinách dětí využívány knihy a zda děti chodí do knihovny. Otázky sloužily jako osnova, avšak během rozhovorů byly otázky a průběh rozhovoru podřízen konkrétním odpovědím dítěte. Měnilo se tak pořadí otázek a některé otázky byly dle potřeby přidávány nebo vynechány. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala mezi 7–10 minutami.

Rozhovory s dětmi jsem uskutečnila po dvou dnech, ve kterých byly realizované lekce pro práci s knihou. Tento postup jsem zvolila z toho důvodu, aby měly děti před rozhovorem možnost mě částečně poznat, seznámit se se mnou a v rozhovorech byly více otevřené a nebály se se mnou hovořit.

Na základě informovaných souhlasů, které byly uděleny rodiči dětí, byly rozhovory s dětmi zaznamenány na diktafon. Audiozáznamy slouží pouze k výzkumným účelům této diplomové práce a po obhajobě budou smazány.

### **10.5 Charakteristika výzkumného vzorku pro rozhovor**

Polostrukturovaných rozhovorů se účastnily děti předškolního věku z jedné záměrně vybrané mateřské školy. Celkový počet tvořilo 10 dětí, z toho 3 chlapci a 7 dívek. Věk dětí, které se zúčastnily rozhovoru, byl v rozmezí 5–6 let.

## 11 Výsledky dotazníkového šetření

V této kapitole vyhodnotím výsledky dotazníkového šetření, dle odpovědí na předložený dotazník (viz příloha č. 3), které jsem získala od rodičů předškolních dětí.

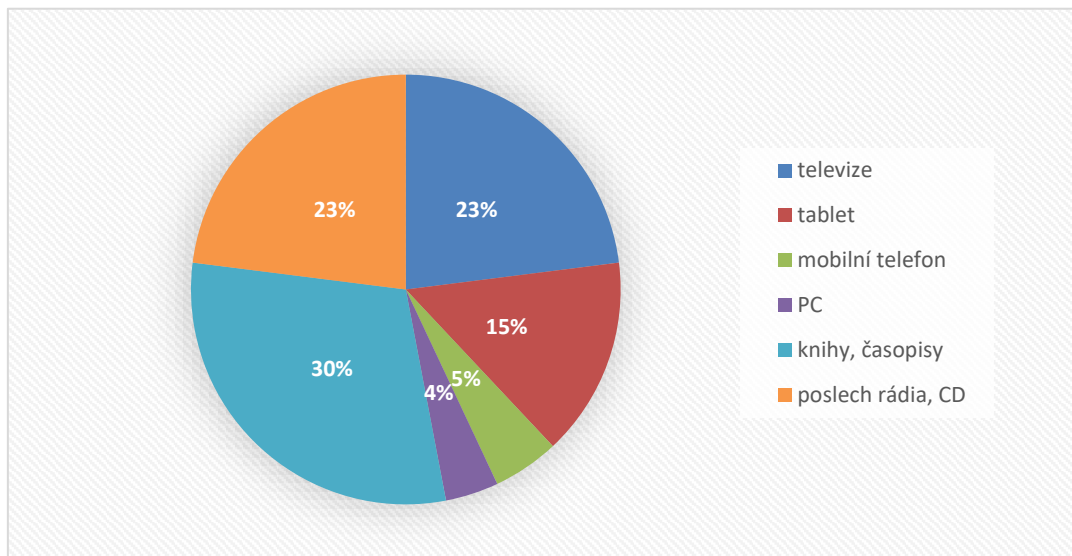
### *Otázka č. 1 – Jaký je Váš postoj k využívání multimédií dětmi v předškolním věku?*

Rodiče měli možnost vybrat ze třech nabízených možností – negativní, neutrální, kladný postoj, nebo uvést odpověď svými vlastními slovy. Nejméně rodičů, a to konkrétně 9 % označilo možnost postoje kladného. Neutrální postoj zvolilo 17 % rodičů. 34 % rodičů označilo postoj negativní a nejvíce pak byla rodiči označována poslední možnost vlastní odpovědi. V té většina rodičů svůj postoj k využívání multimédií předškolními dětmi popisovala v tom smyslu, že multimédia jsou součástí dnešního světa a děti by se s nimi měly seznamovat, ale v rámci časové a obsahové regulace.

### *Otázka č. 2 – Jaký typ médií Vaše dítě používá nejčastěji.*

Jak vyplývá z grafu číslo 4, většina dětí předškolního věku upřednostňuje prohlížení knih a časopisů před používáním multimediálních zařízení. Nejvíce rodičů označilo možnost „knihy a časopisy“ (30 %), jako druhé nejčastěji využívané médium zvolili rodiče poslech CD a rádia (23 %) a také sledování televize (23 %). Nejméně využívaným multimédiem je počítač (4 %).

**Graf 4: nejčastěji používaná média**



(zdroj: autorka práce)

***Otázka č. 3 – Má Vaše dítě k multimediálním zařízením volný přístup?***

Rodiče měli možnost zvolit odpověď ano, či ne. Pokud zvolili možnost ano, měli uvést ke kterým zařízením konkrétně. 71 % rodičů uvedlo, že jejich dítě předškolního věku k multimediálním zařízením volný přístup nemá. Ostatní rodiče (29 %), kteří označili ano, uváděli jako konkrétní zařízení televizi, tablet a v jenom případě také mobilní telefon.

***Otázka č. 4 – Má Vaše dítě v pokoji vlastní televizi nebo počítač?***

Na tuto otázku většina rodičů (89 %) odpověděla, že jejich předškolní dítě v pokoji vlastní televizi ani počítač nemá. Pouze 6 % rodičů odpovědělo, že jejich dítě předškolního věku má v pokoji televizi a 3 % počítač.

***Otázka č. 5 – Má Vaše dítě vlastní multimediální zařízení?***

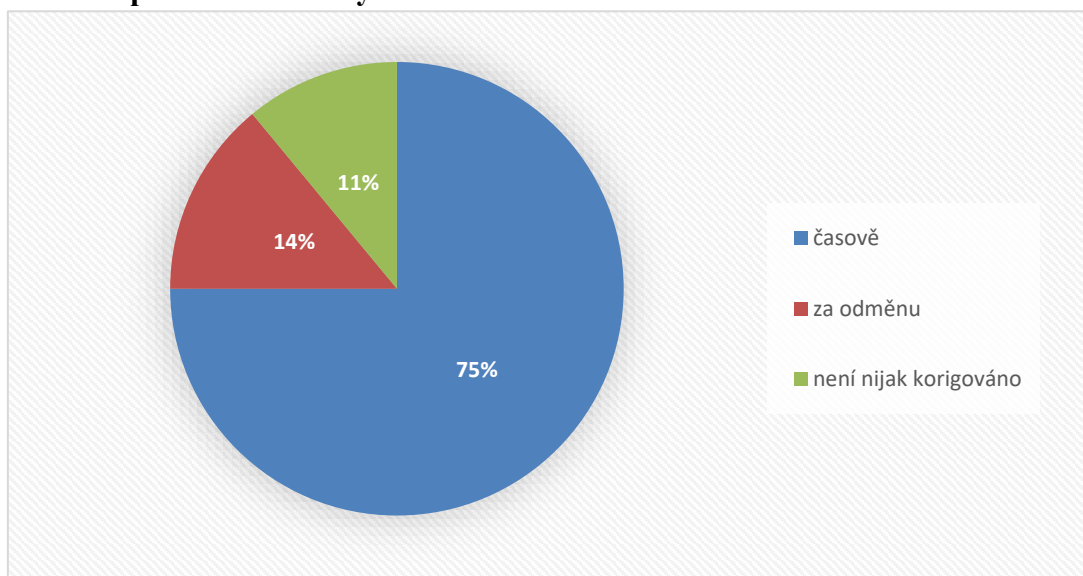
Prostřednictvím této otázky bylo mým cílem zjistit, zda děti předškolního věku disponují vlastním multimediálním zařízením. Z odpovědí rodičů vyplývá, že většina předškolních dětí svá vlastní multimediální zařízení nemá, odpovědělo tak 77 %

dotazovaných. Zbylé procento rodičů (23 %), kteří odpověděli, že jejich předškolní děti mají vlastní zařízení, uváděli, že se jedná zejména o televizi nebo tablet.

#### ***Otázka č. 6 – Jakým způsobem korigujete využívání multimédií dětmi?***

Tato otázka se zaměřovala na zjištění nejčastějšího způsobu, kterým rodiče omezují využívání multimediálních zařízení jejich předškolními dětmi. Jak vyplývá z grafu číslo 5, nejčastější způsobem, kterým rodiče korigují využívání multimédií, je omezení časové (75 %). Pouze 11 % rodičů odpovědělo, že využívání multimédií dětmi nijak neomezují.

**Graf 5: způsob omezení využívání multimédií**

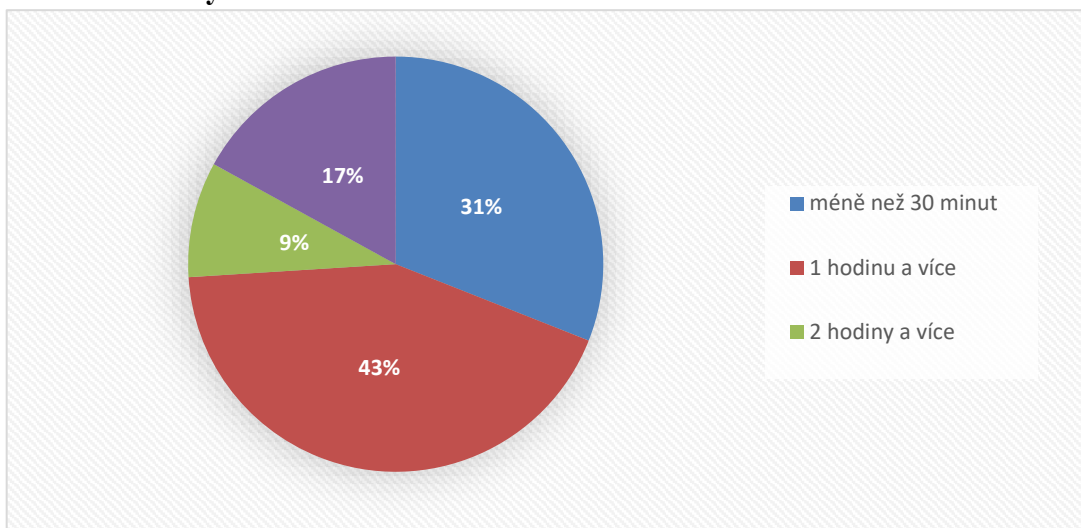


(zdroj: autorka práce)

#### ***Otázka č. 7 – Kolik průměrně času denně stráví Vaše dítě využíváním multimédií?***

Graf číslo 6 nám jasně ukazuje, že většina dětí předškolního věku využívá multimédia každý den. Ve 43 % se objevuje využívání multimédií více než 1 hodinu denně, ve 31 % méně než jednu hodinu a nejméně rodičů (9 %) označilo 2 hodiny a více. Pouze 17 % rodičů zodpovědělo, že jejich předškolní děti multimédia nevyužívají každý den.

**Graf 6: doba využívání multimédií**

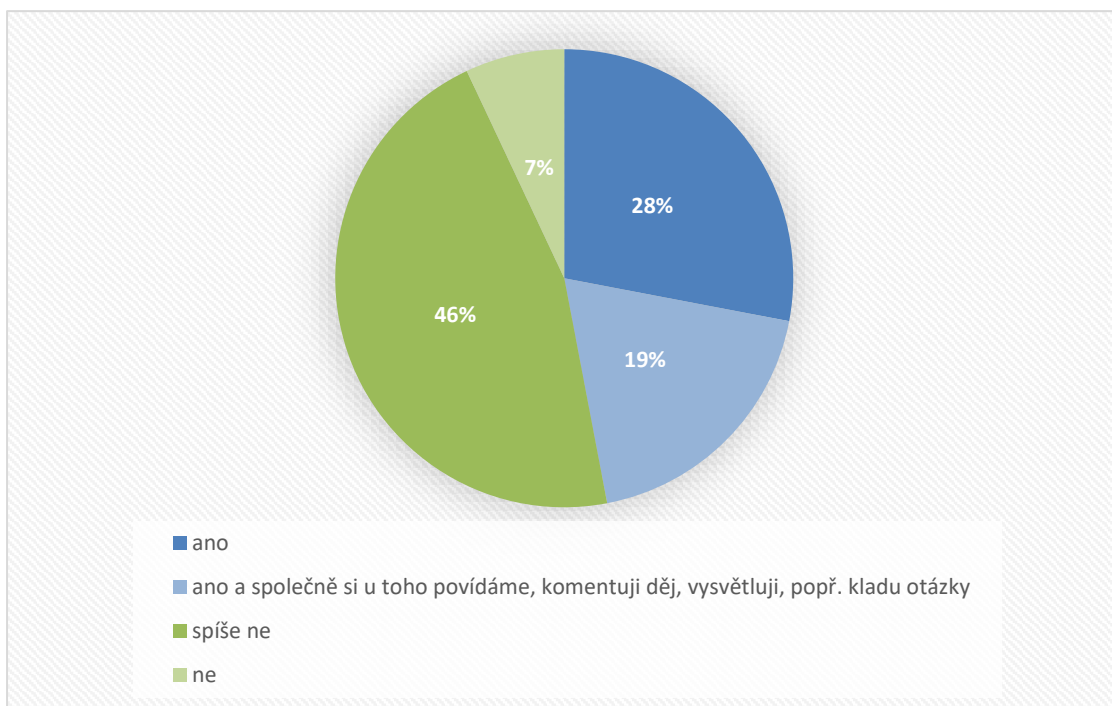


(zdroj: autorka práce)

***Otázka č. 8 – Trávíte čas u multimédií společně s dítětem?***

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, zda děti předškolního věku využívají a sledují multimedia spíše sami bez rodičů, nebo zda jsou rodiče přítomni. A pokud přítomni jsou, tak zda se jedná o pasivní sledování, či využívání multimédií s dítětem, nebo zda rodiče aktivně vstupují do sledovaných pořadů či do jiných činností s multimédií, a komentují, vysvětlují nebo kladou doplňující otázky. Na grafu číslo 7 můžeme pozorovat, že ani jeden přístup zcela nepřevládá, spíše je to vyrovnané. 47 % rodičů je přítomno při využívání multimédií jejich předškolními dětmi. Z toho ale pouze 19 % rodičů aktivně vstupuje do sledování multimédií či jiných činností s nimi. Oproti tomu celkem 53 % rodičů zodpovědělo, že nejsou nebo spíše nejsou přítomni při využívání multimédií jejich dětmi.

**Graf 7: společné využívání multimédií dětmi a rodiči**



(zdroj: autorka práce)

***Otázka č. 9 – Vybíráte, jaké pořady bude Vaše dítě sledovat?***

Tato otázka zjišťovala, zda mají rodiče kontrolu nad tím, jaké pořady jejich předškolní děti v televizi nebo na jiných multimediálních zařízeních sledují a prostřednictvím jakého kritéria pořady volí. Z odpovědí jasně vyplývá, že většina rodičů svým dětem vybírá pořady. 83 % rodičů v dotazníku uvedlo, že vybírají pořady, které budou jejich děti sledovat. Při výběru pořadů je pro rodiče nejčastěji rozhodující zájem dětí, vhodnost pořadu dle věkové kategorie, obsah pořadu, vzdělávací prvky a vkusnost. Pouze 17 % rodičů označilo, že volbu pořadů přenechávají na dítěti.

***Otázka č. 10 – Kontrolujete, jaké jsou aktivity Vašeho dítěte na multimediálních zařízeních (co sleduje, jaké hry hraje, jaké internetové stránky navštěvuje apod.)?***

Prostřednictvím této otázky jsem se snažila zjistit, zda využívají děti předškolního věku multimediální zařízení bez kontroly rodičů, nebo zda rodiče mají dohled nad aktivitami dětí

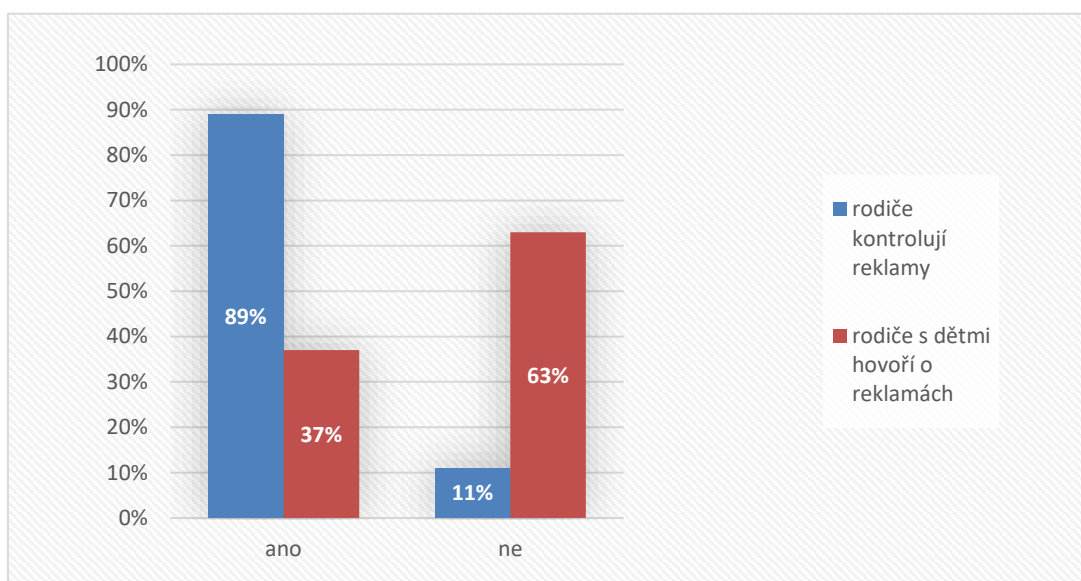


na multimediálních zařízeních. Z odpovědí rodičů je patrné, že převaha rodičů (89 %) má zájem o to kontrolovat, k čemu jejich děti předškolního věku multimédia využívají. Záporně odpovědělo pouze 11 % rodičů.

***Otázka č. 11 a č. 12 – Kontrolujete při sledování multimédií, jakým reklamám je Vaše dítě vystaveno, Hovoříte s dětmi o tom, jaká jsou rizika reklamy a s jakým cílem je reklama vysílána?***

Tyto dvě otázky byly zaměřené na problematiku reklam. Zajímalo mě, zda si rodiče uvědomují rizika reklam a jestli děti poučují o tom, za jakým cílem je reklama vysílána. Jak je patrné z grafu číslo 8, z odpovědí rodičů vyplynulo, že ze strany rodičů sice probíhá kontrola reklam, kterým jsou jejich děti vystaveny (odpovědělo tak 89 % dotazovaných), ale již pouze malé procento rodičů (37 %) s dětmi hovoří o tom, jaká rizika s sebou reklamy přináší.

**Graf 8: Kontrola sledovaných reklam**

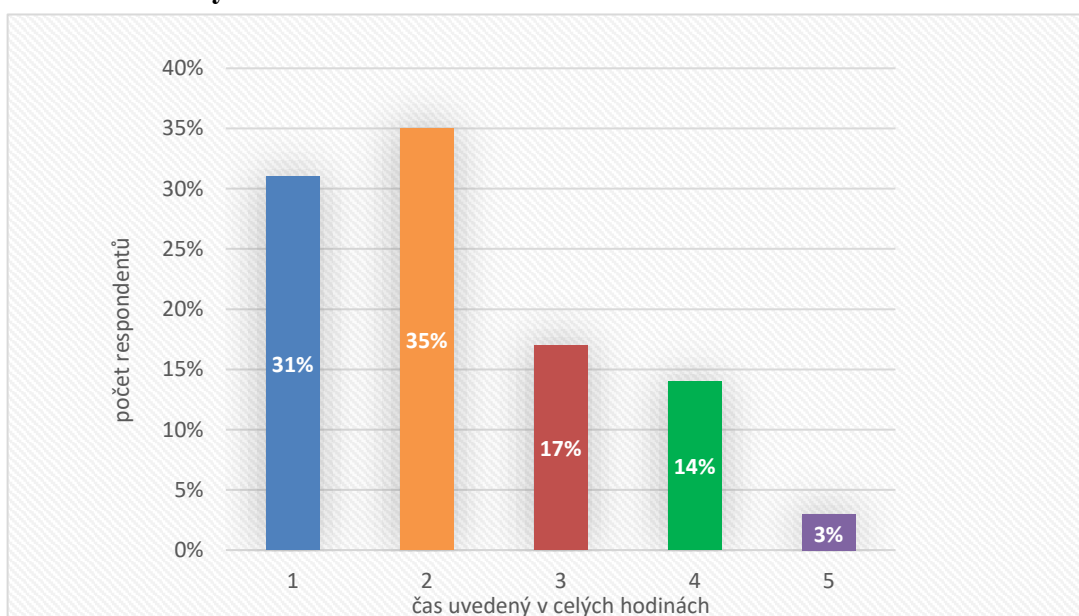


(zdroj: autorka práce)

**Otázky č. 13 a č. 14 – Omezujete Vy sami využívání multimédií v přítomnosti Vašeho dítěte, Kolik průměrně času denně Vy sami strávíte využíváním multimediálních zařízení ve volném čase.**

Cílem těchto dvou otázek bylo zaměřit se na využívání multimédií rodiči předškolních dětí ve volném čase. Zjišťovala jsem, zda rodiče cíleně omezují používání multimédií v přítomnosti svých dětí a v další otázce také na to, kolik průměrně času denně využívají multimédia. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že větší část dotazovaných rodičů, konkrétně 71 %, v přítomnosti svých předškolních dětí omezuje využívání multimediálních zařízení. Průměrný čas, po který dotazovaní rodiče využívají multimediální zařízení, je 2,2 hodiny denně. Z grafu číslo 9 můžeme vyčíst, že nejkratší doba využívání multimediálních zařízení, kterou rodiče uvedli, byla 1 hodina. Jako nejdelší čas bylo v jedné odpovědi uvedeno 5 hodin.

**Graf 9: doba využívání multimédií rodiči**



(zdroj: autorka práce)

**Otázka č. 15 – Jaké aktivity s dětmi upřednostňujete ve společném volném čase?**

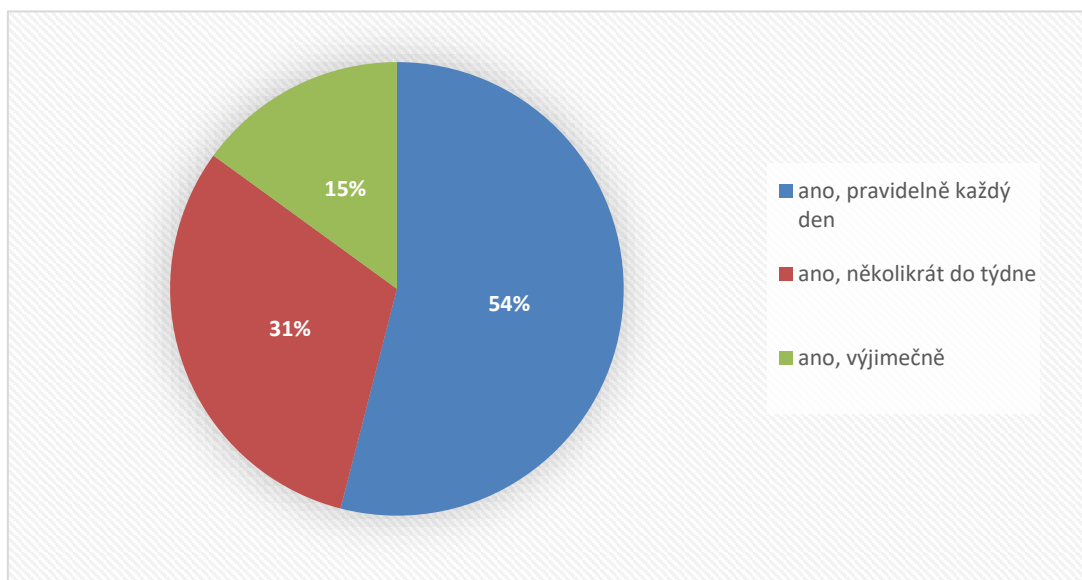
V této otázce měli respondenti možnost volby ze dvou uzavřených odpovědí nebo mohli vypsát jiné konkrétní aktivity. Nejméně respondentů (14 %) zvolilo jako odpověď „sledování filmů/seriálů/pořadů/pohádek apod.“. O několik respondentů více (23 %) ...

uvedlo, že upřednostňují spíše „*práci s knihami nebo časopisy*“. Nejvíce respondentů (63 %) si vybralo možnost vlastní odpovědi. Nejčastěji rodiče zmiňovali venkovní a sportovní aktivity nebo společenské hry a někteří potom rukodělné činnosti nebo hry s dětskými hračkami.

#### ***Otázky č. 16 a č. 17 – Chodíte s dětmi do knihovny, Čtete svému dítěti knihy?***

Prostřednictvím těchto dvou otázek jsem chtěla zjistit, v jaké míře se v dnešních rodinách objevuje práce s tištěnými médii. V jedné z otázek jsem se rodičů ptala, zda s dětmi navštěvují knihovnu. Na tuto otázku neměla ani jedna z nabízených odpovědí výraznou převahu. 57 % rodičů odpovědělo, že s dětmi knihovnu navštěvují. O něco méně rodičů (43 %) pak uvedlo, že knihovnu s dětmi nenavštěvují. Z příloženého grafu číslo 10 vyplývá, že stále mnoho rodičů svým dětem předškolního věku čte knihy. Více jak polovina rodičů čte dětem knihy každý den a něco méně rodičů (31 %) alespoň několikrát do týdne. Žádný rodič v dotazníku nezvolil odpověď, která by vypovídala, že svým dětem nečte vůbec.

**Graf 10: čtení knih dětem**



(zdroj: autorka práce)

## 12 Vyhodnocení formulovaných hypotéz

V realizovaném kvantitativním výzkumu jsem stanovila celkem sedm následujících hypotéz. V následujících odstavcích vyhodnotím, zda se tyto mnou stanovené hypotézy na základě dotazníkového šetření potvrdily či nikoliv.

První hypotéza **„Většina dětí předškolního věku má alespoň jedno vlastní multimediální zařízení“** se nepotvrdila. Na otázku, zda mají děti vlastní multimediální zařízení, odpovědělo kladně pouze 23 % rodičů. 77 % rodičů odpovědělo, že jejich dítě vlastní multimédium nemá.

Druhá hypotéza **„Většina dětí předškolního věku využívá multimédia každý den“** se potvrdila. Na otázku, prostřednictvím které jsem se rodičů ptala, kolik průměrně času denně jejich děti stráví využíváním multimediálních zařízení, odpovědělo pouze 17 % respondentů, že jejich dítě multimédia nevyužívá každý den. Největší počet respondentů zodpovědělo, že jejich dítě využívá denně multimédia v průměru 1 hodinu a více (ale méně než 2 hodiny).

Třetí hypotéza **„Většina rodičů omezuje práci s multimédií, pokud jsou v blízkosti dětí“** se potvrdila. Na otázku, zda rodiče omezují využívání multimédií v přítomnosti svých dětí, zodpověděla většina rodičů (71 %) kladně.

Čtvrtá hypotéza **„Více než polovina rodičů kontroluje, jaký mediální obsah jejich dětí předškolního věku sledují“** se potvrdila. K této hypotéze se v dotazníku vztahovalo hned několik otázek. První otázka zjišťovala, zda rodiče vybírají pořady, které jejich děti sledují. Na tuto otázku odpovědělo 83 %, kladně. Prostřednictvím další otázky jsem se rodičů ptala, zda kontrolují, jaké jsou aktivity jejich dětí na multimediálních zařízeních. I na tuto otázku odpověděla většina rodičů (89 %) kladně. Následovala otázka, která měla za cíl zjistit, zda rodiče kontrolují, jaké reklamy jejich děti sledují. Přesto, že rozdíl mezi počtem odpovědí nebyl tak výrazný, jako tomu bylo u předchozích otázek, převládaly opět odpovědi kladné (60 % rodičů).

Pátá hypotéza „**Nejčastějším způsobem, jak rodiče korigují využívání multimédií jejich předškolními dětmi, je prostřednictvím časového omezení**“ se potvrdila. Jako odpověď na otázku, která se ptala na způsob korigování využíváním multimédií, označil největší počet rodičů (69 %) možnost „časově“.

Šestá hypotéza „**Rodiče se svými předškolními dětmi ve společném volném čase volí spíše jiné aktivity než využívání multimédií**“ byla také potvrzena. Prostřednictvím jedné z otázek jsem se rodičů ptala, jaké aktivity s dětmi upřednostňují ve volném čase. Pouze 14 % rodičů uvedlo aktivity s multimédií.

Sedmá hypotéza „**Děti tráví čas s multimédií spíše samy než společně s rodiči**“ se opět potvrdila. V jedné z otázek jsem se rodičů ptala, zda tráví čas u multimédií společně s dětmi. Ačkoliv nebyla ani u jedné odpovědi výrazná převaha rodičů, kteří ji zvolili, mírně převládaly odpovědi, ve kterých bylo uvedeno, že čas u multimédií s dětmi netráví nebo spíše netráví.

### 13 Výsledky polostrukturovaného rozhovoru s předškolními dětmi

V této kapitole se vrátím k pěti následujícím výzkumným otázkám, které byly formulované ke kvalitativní části výzkumného šetření. V následujícím textu shrnu výsledky realizovaných polostrukturovaných rozhovorů s dětmi předškolního věku jako odpovědi k jednotlivým výzkumným otázkám.

#### Výzkumná otázka č. 1: **Ke kterým médiím mají děti přístup?**

Z realizovaných rozhovorů vyplynulo, že všechny děti, které se výzkumu účastnily, mají k některému z multimédií přístup, ať už je multimédium jejich vlastní, nebo si jej půjčují od dospělých nebo sourozenců. Většina dotazovaných dětí zodpověděla, že má vlastní multimediální zařízení (nejčastěji tablet nebo mobilní telefon), popřípadě, že se o zařízení dělí se sourozenci. Jedno z dětí uvedlo, že mobilní telefon používá pouze na volání v případě, že rodiče jsou mimo domov „*Mám svůj mobilní telefon, když jsem sama doma a mamka a taťka jsou spolu někde pryč, tak vždycky mi třeba zavolaj a já nemusím bát, že tam nemám kredit. A až budu mít kredit, tak já zase můžu volat*“. Děti, které vlastní multimédium nemají, mají možnost půjčit si jej od rodičů (nejčastěji mobilní telefon). Televize se přímo v dětských pokojích objevuje, ale spíše zřídka. Tato skutečnost byla zjištěna u méně než poloviny dětských respondentů. Kromě jednoho dotazovaného dítěte ale všichni zodpověděly, že se televize nachází jinde v domácnosti, nejhojněji v obývacím pokoji nebo také v ložnici rodičů či pracovně. Děti si umí televizi samy zapnout a volit programy nebo aplikace, na které se chtějí dívat „*Máčkneš na to a potom tam a potom se ti to tam načte a můžeš si tam něco pustit*“; „*Tu si mohu sám zapnout, ale v obejváku ne, tu si může jenom moje mamka*“; „*Když se mi třeba něco nelíbí, tak si přepnu na Děčko, nebo jutubičko a tam si něco najdu*“. Jako nejméně využívaná média děti uváděly počítač a rádio. Jedno z dětí mi sdělilo, že se na počítači kouká na stažené filmy nebo někdy na YouTube videa, a jiné z dětí, že se občas přes počítač kouká na fotky. Poslech rádia uvedlo jedno dítě jako aktivitu před spaním.

## Výzkumná otázka č. 2: **Jak často mají děti k médiím přístup?**

Jako nejčastěji využívané multimédium děti zmiňovaly tablet a televizi. Při rozhovorech se ukázalo, že většina dětí používá multimédia každý den, nejčastěji po návratu domů ze školky nebo večer před spaním. Dvě děti zmínily, že pokud jim rodiče půjčí tablet nebo mobilní telefon, je to většinou při cestování „*Ano mamka má tablet a mobil, tatka má mobil a někdy mi je půjčují a mohu se dívat na tablet, když jedeme k moři, třeba se dívám na videa nebo na pohádky*“; „*Mamka mi dá tablet, když jedeme někam autem, třeba na chalupu, k babičce, třeba k moři, tak se dívám na pohádky, abych mamku neotravovala*“. Pouze dvě děti ze všech dotazovaných mohou využívat tablet, mobil nebo televizi bez zeptání se rodičů. Ostatní děti se před použitím multimédií ptají rodičů nebo mají vyhrazený čas, ve kterém mohou multimédia používat.

## Výzkumná otázka č. 3: **Jak děti popisují svůj vztah k médiím – co je nejvíce baví a proč?**

Jako nejoblíbenější a nejzábavnější aktivity, které multimédia nabízejí, byly u dětí hry, videa a pohádky. Jako konkrétní hry děti uváděly Minecraft, abecedu, hry s míčkem, skákací hry, pečení. Na videa se děti dívají nejčastěji přes server YouTube. Chlapci uváděli videa s auty, Minecraft, LEGO City nebo LEGO Ninjago. Dívky sledují videa, kde jsou panenky, Barbie, LEGO Friends či Lollipopz. Ostatní děti uváděly také například poslech dětských písniček na YouTube, dělání poznámek, počítání na kalkulačce, focení, malování, koukání na fotky. V televizi děti nejčastěji sledují program Děčko, streamovací službu Netflix nebo již stažené pohádky a videa. V odpovědích na otázku, co nejraději děti dělají doma ve volném čase, převládaly spíše jiné aktivity než používání multimédií či sledování televize, např. malování, stavebnice, venkovní aktivity, hry apod. Děti jsem se také zeptala, zda by si dokázaly představit, že by doma neměly žádné multimédium. Pouze dvě děti uvedly, že by jim to nevadilo a místo toho by si buď malovaly, nebo šly ven. Ostatní odpovědi byly takové, že žádnému z dětí by se to nelíbilo „*Nelíbilo by se mi to, protože by tam bylo ticho a neměl bych se na co dívat*“; „*Moje mamka by nemohla pracovat a já bych se nemohla koukat na ty videa a hrát hry*“; „*Já bych to udělala, že bychom to všechno znovu koupili*“; „*Nejvíc by mě mrzelo, že bych neviděl žádné pohádky*“; „*Sice mám doma hračky, ale s televizí je to lepší*“.

#### Výzkumná otázka č. 4: **Jaký mají děti přístup ke knihám?**

Z rozhovorů se ukázalo, že všechny děti mají povědomí o tom, co je knihovna a že se v ní půjčují knihy. Více než polovina dětí navštívila jednou nebo vícekrát knihovnu a přibližně polovina dětí si v knihovně pravidelně půjčuje knihy. Do knihovny děti nejčastěji chodí s rodiči. Tři děti uvedly, že v knihovně byly jen jednou s paní učitelkou. Avšak všechny děti mají knihovnu s dětskými knihami doma. Dozvěděla jsem se, že knihy dětem čtou nejčastěji rodiče, a to zejména večer před spaním. Každé z dětí má alespoň jednu oblíbenou dětskou knihu. Nejčastěji děti zmiňovaly knihy s tématem večerníčků, zvířat, knihy s klasickými pohádkami a jedno z dětí uvedlo knihu o Harry Potterovi.

#### Výzkumná otázka č. 5: **Jakým způsobem děti vnímají používání médií v rodině?**

Z vedených rozhovorů je zjevné, že děti si velmi pozorně všímají toho, jak a k čemu dospělí multimédia využívají. Všechny děti uvedly, že jejich rodiče mají mobil, na kterém píšou zprávy, volají, koukají se na videa, fotí, hrají hry nebo jsou aktivní na sociálních sítích. Jedno z dětí uvedlo velmi pestrou škálu konkrétních činností „*Koukají se na fotky a dávají písničky do auta, píšou si a volají, fotí se nebo se koukáme spolu na TikTok a na fotky*“. Méně dětí uvedlo, že rodiče mají počítač, který používají výhradně k práci „*Můj táta má počítač v práci a něco na něm pracuje*“; „*Maminka má počítač a něco tam píše*“; „*... má i počítač, ale dlouho na něm už nepočítala*“. Od jednoho z dětí jsem se dozvěděla, že jeden z rodičů má tablet „*... a má taky tablet. Objednává na něm věci různé a prohlíží si internet. Ale až budu větší, tak mi ten tablet mamka dá a bude můj*“. Od dětí jsem také zjišťovala, zda pokud se rodiče dívají na televizi sami, zda děti mají povědomí o tom, na jaké pořady se dívají. Některé děti odpověděly, že pokud se rodiče dívají na televizi, tak je to většinou společně s dětmi. Další děti uvedly například zprávy a dvě z dětí mi odpověděly konkrétní žánry, které nejsou vhodné pro děti: „*Na nějaký akční filmy, policajty a na nějaký vraždy nebo něco*“; „*Kouká na horory třeba*“.

Pokud z rozhovoru vyplynulo, že jsou v rodině multimédia využívána často, ať už rodiči, nebo dětmi, zeptala jsem se dětí, zda by byly rády, aby si s nimi rodiče častěji hráli např. místo sledování televize nebo používání mobilu či tabletu. Všechny tyto dotazované děti (méně než čtvrtina) mi sdělily odpověď, která nějakým způsobem naznačovala, že jejich rodiče s médii tráví více času, než by si děti přály, a byly by raději, kdyby více času věnovali



jiným společným aktivitám. Výpověď jednoho z dětí byla: *„Byla bych raději, kdyby si se mnou někdy táta hrál, nikdy si se mnou nehraje“*.

Společné sledování filmů či pořadů se v rodinách respondentů také objevuje. Jak vyplynulo z odpovědí poloviny dětí, pokud se dívají na média společně s rodiči, preferovány jsou převážně rodinné filmy nebo pohádky. Přesto dle získaných dat děti více konzumují média samostatně.

## **14 Lekce pro práci s knihou**

### **14.1 Charakteristika a realizace čtenářských lekcí**

Před samotným zpracováním návrhu práce s knihou bylo zapotřebí zvolit knihu, která bude sloužit jako podklad ke zpracování návrhu. Vybraným literárním dílem je kniha od Ivony Březinové s názvem Natálčin andulák. Následně jsem vypracovala návrhy lekcí pro práci s vybranou knihou s využitím čtenářských strategií. Návrhy jsou rozděleny do dvou lekcí k realizaci ve dvou dnech a jsou k nim také zpracovány výchovně vzdělávací cíle. Každá lekce obsahuje tři části – činnosti před čtením, při čtení a po čtení. Lekce jsou zpracované pro práci s dětmi ve věku 5–6 let.

Navržené lekce pro práci s dětskou knihou jsem v praxi zrealizovala v průběhu dvou dnů ve vybrané mateřské škole. První den jsem do mateřské školy přišla brzy ráno, abych měla možnost se s dětmi seznámit a prohlédnout si třídu, ve které bude realizace výzkumu probíhat. Během řízených činností následovala realizace navržených lekcí. V roli pozorovatele se zúčastnila také paní učitelka, která sledovala průběh lekcí a zapisovala si postřehy a připomínky. Po skončení práce s dětmi jsme s paní učitelkou provedly evaluaci zrealizovaných lekcí.

### **14.2 Charakteristika výzkumného vzorku pro realizaci čtenářských lekcí**

Realizace dvou navržených lekcí pro práci s knihou v praxi proběhla v rámci dvou navazujících dnů ve vybrané mateřské škole, ve třídě s nejstaršími dětmi. Zapsaných dětí je ve třídě celkem 25, ale z důvodu konání jiné školní akce se výzkumu zúčastnilo pouze 13 dětí ve věku od 5 do 6 let. Z toho bylo 7 dívek a 6 chlapců.

## 14.3 Návrh lekce

Obr. 1 Natálčin andulák



(Zdroj: kniha Natálčin andulák)

### Práce s knihou

# NATÁLČIN ANDULÁK

Ivona Březinová

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Natálčin andulák*. Druhé vydání. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Praha: Meander, 2018. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-7558-066-5.

**Anotace** Holčička Natálka má maminku, která velmi ráda telefonuje. Přes samé telefonování ale nemá na Natálku čas a ta se cítí být osamocená. Také by si moc přála telefon, aby slyšela ty úžasné věci, které povídá. Jednoho dne, když jde Natálka spát, uslyší vyzvánět telefon. Ale není to vyzváněcí melodie, kterou zná z maminičina nebo tatínkova mobilu. Zvuk přichází od otevřeného okna a Natálku překvapí, jak se mobil do jejího pokoje dostal. Když se jde k oknu blíže podívat, zjistí, že melodii nevydává mobilní telefon, ale něco zcela jiného.

**Cílová skupina:** 5-6 let

## Výchovné a vzdělávací cíle

Tabulka 2: Výchovné a vzdělávací cíle

<i>Vzdělávací oblast</i>	<b>Dílčí cíle (co učitel podporuje)</b>	<b>Očekávané výstupy (co dítě dokáže)</b>
<i>Dítě a jeho tělo</i>	Rozvoj a užívání smyslů – hmatu, sluchu (sluchová paměť a sluchová analýza).	Dítě rozezná pomocí hmatu daný předmět od ostatních předmětů. Zahraje melodii na některý z Orffových nástrojů. Rozezná jednotlivé zvuky, zapamatuje si zvuk a přiřadí ho k obrázku.
<i>Dítě a jeho psychika</i>	Rozvoj řeči a jazykových dovedností (vnímání, naslouchání, porozumění, vyjadřování). Rozvoj komunikativních dovedností. Rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. Rozvoj paměti a pozornosti, představivosti, fantazie a tvořivého myšlení. Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit.	Dítě naslouchá čtenému textu a porozumí mu. Sdělí své zkušenosti, myšlenky a úvahy. Poznává mobilní telefon, vyjmenuje některé možnosti, k čemu ho lze využít.
<i>Dítě a ten druhý</i>	Rozvoj interaktivních a kooperativních dovedností.	Dítě se aktivně zapojuje při spolupráci ve skupině.
<i>Dítě a společnost</i>	Rozvoj společenského a estetického vkusu. Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách.	Dítě pozoruje ilustrace v knize. Dodržuje pravidla činností při spolupráci s ostatními dětmi. Dramaticky ztvární telefonujícího člověka.
<i>Dítě a svět</i>	Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. Vytváření povědomí o přírodním a kulturním i technickém prostředí.	Dítě pozná zvuky z okolí. Poznává mobilní telefon.

(Zdroj: autorka práce)

# 1. LEKCE

## A) Činnosti před čtením (fáze evokace)

### 1. Úvodní báseň

- Pomůcky: báseň vytištěná nebo přepsaná na papíře
- Dětem přečteme úvodní báseň z knihy (knihu jim však prozatím neukazujeme)

*„Kdyby se mobility  
najednou vybily,  
trošičku bychom se  
na ně snad zlobili.*

*Ale už za chvíli  
bychom se ztišili  
a saze slyšeli,*

*jak vítr ševelí...“ (Březinová, 2018, s. 3)*

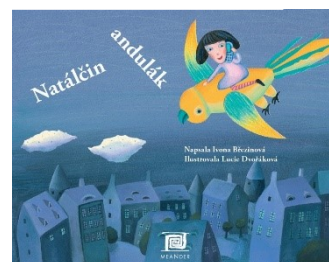
### Činnost k textu (čtenářské strategie předvídání a vizualizace)

- Na vybrané místo ve třídě (na stolečku, v kruhu na koberci, na lavičce, ...) umístíme několik různých knih (ideálně takové knihy, které nebudou děti mást při výběru související knihy s básní) a také knihu se kterou budeme pracovat – Natálčin andulák. Děti budou po přečtení básničky podle informací, které z ní získaly, hledat knihu, ze které by mohla být.

### *Ilustrace na hlavní straně knihy*

- Pomůcky: 3–4 knihy ze kterých budou děti vybírat (různé + knihu *Natálčín andulák*), interaktivní tabule, ilustrace z úvodní strany na interaktivní tabuli (pokud interaktivní tabule není k dispozici, lze ilustraci např. vytisknout ve větším formátu).

Obr. 2 Obal knihy



(Zdroj: kniha *Natálčín andulák*)

- Dětem necháme čas na to, aby si mohly knihy prohlížet a přemýšlet o tom, s jakou knihou báseň souvisí. Děti knihy pouze prohlížejí a nikam je nenosí.
- Po vyhrazeném čase si s dětmi sedneme do kruhu a dáme jim prostor pro to, aby nám řekly, jakou knihu zvolily a proč.
- Poté odhalíme knihu, ze které byla báseň přečtena, a společně se zadíváme na úvodní stranu (protože je kniha menšího formátu, můžeme dětem ilustraci z úvodní strany promítnout na interaktivní tabuli, pokud je k dispozici).

Otázky k ilustraci (čtenářská strategie předvídání):

- o Co na obrázku vidíte?
- o O čem myslíte, že kniha bude? Co si myslíte, že se v příběhu bude odehrávat? (Nápady dětí zaznamenáváme na interaktivní tabuli nebo velký papír).

### *Název knihy*

- Následně přečteme název knihy „*Natálčín andulák*“ a opět dětem klademe otázky

Otázky k názvu knihy (čtenářská strategie předvídání):

- o Jaké postavy myslíte, že budou v příběhu vystupovat? (postavy, které děti zmiňují zaznamenáváme na interaktivní tabuli nebo na velký papír).

## B) Činnosti při čtení ( fáze uvědomění si informací)

### *Maminka telefonuje*

- Čtený text:

*„Natálka seděla v pokoji na koberci, chovala plyšovou ovečku a dívala se, jak si maminka povídá s mobilním telefonem. „Ano? Opravdu? Ale to je úúúžasně! Řeknu ti...“ „Mami...“ ozvala se Natálka nesměle. „Neruš, Naty, nevidíš, že telefonuju?“ Vlastně bylo docela legrační maminku při telefonování pozorovat.*

*Jak zaujatě poslouchala. Přikyvovala hlavou. Vrtěla hlavou. Občas se na něco dychtivě zeptala. Každou chvíli se hlasitě rozesmála“ (Březinová, 2018, s. 5).*

#### Otázky k textu (čtenářská strategie shrnování):

- o Co dělala maminka?
- o Viděly jste někdy také někoho, jak telefonuje? Co takový telefonující člověk dělá? Pojd'me si to zkusit.

### *Jak vypadá člověk, který telefonuje*

- Pomůcky: krabička s obrázkem mobilu pro každé dítě.
- Dramatické ztvárnění situace při telefonování.
- S dětmi se rozmístíme po prostoru, dáme každému „mobil“ a vybídneme je k tomu, aby se pokusily ztvárnit osobu, která telefonuje. Děti se mohou volně pohybovat a dělat různá gesta. Zda budou moci i mluvit nebo budeme jednat pouze pantomimicky záleží na velikosti skupiny dětí a na našem rozhodnutí.
- Dramatizaci můžeme následně rozvést a obměňovat tím, že určíme emoci volajícího př. radost, smutek, vztek, ... („Jak asi vypadá člověk, který telefonuje a má radost?“ apod.).

### *Já chci také mobil*

- Čtený text:

*„Ale hlavně si vůbec nevšimla, že Natálka mezitím přestěhovala celou čokoládu z barevného obalu do svého břicha“ (Březinová, 2018, s. 7).*

Otázka k textu (čtenářské strategie usuzování):

- o Co to znamená, že přestěhovala celou čokoládu do břicha?

- Čtený text:

*„Konečně maminku povídání přešlo a telefon položila. Když si všimla Natálčiny čokoládové pusy a prázdného papíru, zamračila se. Už už chtěla něco říct, ale Natálka byla tentokrát rychlejší.*

*„Mami, já bych taky chtěla mobil“ (Březinová, 2018, s. 7).*

Otázky k textu (čtenářské strategie usuzování a propojování na úrovni „já-text“):

- o Proč by Natálka také ráda měla mobil?
- o Chtěly byste vy také mobil? A proč?

- Čtený text:

*„Nejlíp z čokolády, vid’? Zamračila se maminka ještě víc.*

*„Ne z čokolády,“ ujišťovala Natálka horlivě maminku. „Opravdickej. Taky bych chtěla slyšet ty úúúžasný věci, co vypráví“ (Březinová, 2018, s. 7).*

Otázky k textu (čtenářská strategie propojování na úrovni „já-text“):

- o Co si myslíte, jaké úžasné věci může mobil vyprávět? A vypráví vlastně mobil nebo něco jiného/někdo jiný?
- o Jak telefon funguje, co na něm můžeme dělat? -> také už jste někdy používaly mobil? Co jste s ním dělaly?



### *Jak vypadá mobil* (čtenářské strategie vizualizace a propojování na úrovni „já-text“)

- Pomůcky: mobilní telefon (tlačítkový, aby byl pro děti lépe rozeznatelný) a další různé pro děti známé předměty dle uvážení a možností (např. kapesníčky, kelímek, kostku, klíče, autíčko aj.), látku na překrytí předmětů.
- Na koberec umístíme několik různých předmětů a také mobilní telefon. Všechny předměty překryjeme látkou, tak aby nebyly vidět.
- Děti jeden po druhém hledají pouze pomocí hmatu mobilní telefon.
- Hovoříme s dětmi o tom, jak mobilní telefon poznaly, podle jakých znaků.

### C) Činnosti po čtení (fáze reflexe)

#### Čtenářská strategie shrnování

- Navážeme na činnosti před čtením a na interaktivní tabuli si promítneme zaznamenané nápady dětí – o čem jsme si mysleli že příběh bude a jaké postavy v něm budou vystupovat.
- Přečteme dětem jejich odhady, které jsme zaznamenali před čtením a společně vedeme s dětmi diskusi o tom, zda se naše odhady shodovaly se čteným příběhem. Všimáme si toho, v čem byly naše odhady shodné a v čem se od příběhu lišily, zpřesňujeme.
- Otázky k lekci:
  - o Je něco, co vás na příběhu překvapilo?

### D) Navazující aktivity

- Děti nakreslí, jak si myslí, že by vypadala Natálka, která dostala mobilní telefon, takový jako má maminka.
- Procházka s mapou v chytrém mobilním telefonu: do telefonu si stáhneme některou aplikaci s mapou a použijeme ji při pobytu venku. S dětmi procházíme místem v okolí MŠ a díváme se s dětmi do mapy, upřesňujeme si kudy jdeme, na křižovatce se rozhodujeme, kam odbočíme, všimáme si jak je co v mapě zobrazeno. Děti tak

seznamujeme s možnostmi, k čemu můžeme mobilní telefon využít. Tuto aktivitu můžeme dále rozvést a navázat na ní v poznávání dalších technologií.

## 2. LEKCE

### A) Činnosti před čtením ( fáze evokace)

*Zvuky* (čtenářské strategie vizualizace, propojování na úrovni „já-svět okolo nás“)

- Pomůcky: nahrávky zvuků, obálky s piktogramy (množství podle počtu skupin)
- Pro děti si připravíme několik nahrávek s 6 různými zvuky (např. tramvaj, mobilní vyzvánění, ptačí zpěv, troubení auta, déšť a bouřka, bubnování, zvuk rolničky apod.). Ke každému zvuku budeme mít v obálce piktogram.
- Děti rozdělíme do skupin po 4-6 a do každé skupiny dáme jednu obálku s piktogramy.
- Postupně pouštíme zvuky a dětem necháme čas, aby ve skupinách diskutovaly o tom, jaký piktogram ke zvuku přiřadí. Děti vytváří z piktogramů řadu, tak jak slyší zvuky za sebou.
- Po přehrání všech zvuků si s dětmi zvuky pustíme jednotlivě ještě jednou. U každého zvuku se pozastavíme a společně reflektujeme, zda jsme zvuk poznali a správně přiřadili k piktogramu.
- Otázky:
  - o Poznaly jste, k jakému obrázku zvuk patří?
  - o Podle čeho jste to poznaly?
  - o Setkaly jste se někdy s tímto zvukem? Kdy, kde?
- Krátce se s dětmi zamyslíme nad tím, kde všude zvuky můžeme slyšet a k čemu nám slouží.

### B) Činnosti při čtení ( fáze uvědomění si informací)

*Mobil* (čtenářské strategie předvídání, usuzování)

- Stručně si s dětmi shrneme, o čem byl text z minulé lekce, a pokračujeme ve čtení na straně 8.

- Čtený text:

*„Mobil dostaneš, až budeš větší,“ prohlásila maminka a zahrála Natálku do koupelny a pak do postele“ (Březinová, 2018, s. 8).*

Otázky k textu (čtenářské strategie hodnocení, usuzování a propojování na úrovni „já-text“):

- o Proč si myslíte, že maminka Natálce řekla, že mobil dostane až bude větší?
- o Co si o tom myslíte vy? Daly byste Natálce mobil?

*Mobilní vyzvánění* (čtenářské strategie vizualizace, předvídání)

- Pomůcky: Orffovy nástroje
- Čtený text:

*„Řekneš mi pohádku?“ „Dneska ne, Natálko, mám práci.“ „A táta?“ „Ten z práce ještě ani nepřišel. Spi.“ Natálka zavřela oči a umiňovala si, že dokud se táta nevrátí z práce, neusne. Ve vedlejším pokoji zazvonil mobil. Maminka řekla haló a rozesmála se. Natálka si představovala, jak máma pokyvuje hlavou a jak vrtí hlavou, a usnula. Pak mobil zazvonil znovu. Ale nebyla to maminčina vyzváněcí melodie. Ani tátova. Natálka se v posteli zavrtěla a zamumlala: „Volá mobil. Asi něco chce. Zvedni ho.“ Jenže mobil nikdo nezvedal. Chvíli se sice zdálo, že vyzvánění utichlo, ale za maličkou chvíli se ozvalo znovu. Natálka se rozespale posadila na posteli. Dveře do vedlejšího pokoje byly zavřené a za nimi se líně válelo ticho. Jen v Natálčině pokoji znělo zvonění“ (Březinová, 2018, s. 8, 9, 11).*

Otázky k textu:

- o Co to mohlo v Natálčině pokoji zvonit?
- o Jak zvonění asi mohlo znít? Napadá vás nějaká melodie?
- Do prostoru umístíme Orffovy nástroje a děti mohou jednotlivě přijít, vybrat si nějaký z nástrojů a zahrát melodii, dle jejich nápadu.

### Co to vyzvání (čtenářské strategie vizualizace a předvídání)

- Pomůcky: přístupné místo na parapetu, předměty, které budou moci děti použít k aktivitě
- Čtený text:

*„Počkej, malej, já tě zvednu. Budeme si povídat. Ale už nekřič,“ zamumlala. ... Někde u okna se schovával mobil, který tence vyzváněl vánoční melodii o rolničkách. To Natálku nepřekvapilo. Na ulici a v tramvaji už slyšela spousty mobilů. Které zpívaly o rolničkách uprostřed léta. Natálku překvapila jiná věc. Jak se mobil dostal na její okno? Tiše vstala a opatrně nakoukla za záclonu. „Páni!“ Na parapetu okna neležel mobilní telefon“ (Březinová, 2018, s. 11).*

Otázky k textu:

- o Co bylo na parapetu místo mobilního telefonu?
- o Co tedy mohlo vyzvánět jako mobil?
- Na okenním parapetu ve třídě připravíme místo a děti budou mít za úkol nalézt ve třídě nějaký předmět, který by mohl na okně vyzvánět. Tento předmět vzít a umístit ho na parapet ve třídě.

### Andulák

- Čtený text:

*„Na parapetu okna seděl maličký žlutý ptáček se zeleným bříškem a zpíval melodii o rolničkách úplně stejně, jako to dělají mobilní telefony, když si chtějí povídat. Natálka si nejdřív myslela, že spí. Dokonce se na sebe začala i zlobit, že usnula, ačkoli si slíbila, že neusne, dokud se táta nevrátí z práce. Jenže pak se žlutý ptáček pohnul. Zatřepal křídly a sedl si na Natálčino rameno. „Ahoj,“ zašeptala Natálka bez pohnutí. Už věděla, že nespí, a bála se, že by ptáček mohl uletět, kdyby ho poplašila. „Jsi kouzelný?“ Asi nebyl. Kdyby byl kouzelný, určitě by teď na Natálku promluvil lidskou řečí. To kouzelní ptáci přece dělají. Tenhle jí jen tiše seděl na levém rameni a pak zase*

*spustil rolničky. Jakoby nic. Rolničky, rolničky, kdopak vám dal hlas? Kašpárek maličký... Natálka znala slova téhle písničky. Ohlédla se po Kašpárkovi, který visel na zdi nad její postelí. Že by on ptáčka očaroval? Ale Kašpárek jen visel na nitích a tvářil se jako hloupá loutka, která o ničem neví. Natálka proto raději opatrně natáhla pravou ruku a jemně strčila do okna, aby se zavřelo. Aby ptáček neuletěl. Polekaně zatřepal křídly a zamířil ke stropu. Ale když se Natálka uvelebila v křesle, po chvíli si jí znovu sedl na rameno. Tak spolu usnuli. „Bud' tu, až se probudím. Budeme si pak povídat,“ zaprosila ještě Natálka šeptem, než se bez polštáře a deky propadla do hlubokého spánku.“ (Březinová, 2018, s. 12, 13, 15)*

### C) Činnosti po čtení (fáze reflexe)

Použité strategie shrnování, propojování na úrovni „já-svět okolo nás“

- „Když jsme se dozvěděli, co se na parapetu okna ukrývalo, pojďme se teď podívat na náš parapet -> myslel si někdo také, že to bude andulka?“
- „Ještě před tím, než jsme si dnes začali číst z knihy, pouštěli jsme si různé zvuky a k nim přiřazovali obrázky. Natálka, když usínala, tak v pokoji také slyšela zvuky. Pojďme si teď lehnout na koberec, zkusíme zavřít oči a být úplně potichu. Zaposlouchejte se jaké zvuky uslyšíte.“ Následně s dětmi hovoříme o tom, jaké zvuky jsme slyšeli.
- Dokončení příběhu
- Otázky:
  - o Jak si myslíš, že by příběh mohl pokračovat?
  - o Jak bys chtěl/a aby příběh pokračoval?
  - o Co se ti na příběhu nejvíce líbilo?

### D) Navazující činnosti

- Navázat na téma knihy a v rámci mediální gramotnosti představit dětem médium – mobilní telefon (lze pokračovat i s jinými médii – tablet, televize apod.). Na

konkrétních předmětech ilustrovat, jak telefon vypadal dříve a jak dnes, jaké jsou rozdíly, jaké funkce umí, k čemu nám slouží apod.

- Pozvat někoho, kdo doma chová andulky nebo kdo pořádá přírodovědné programy pro MŠ, aby nám přišel andulky ukázat a seznámit nás s nimi.
- Pracovní činnost “Moje andulka“: děti tvoří ptáčka andulku za pomoci barevných peříček nalepovaných na papírovou šablonu.
- Hudební činnost – zvuky – v příběhu andulák zpíval melodii mobilního telefonu, jak by to mohlo vypadat, kdyby zpíval zvuk mixéru, jedoucího auta, deště, větru, ...
- Převyprávění příběhu pomocí obrázků z knihy.
- Tvorba obrázkového leporela ke knize – děti nakreslí obrázky podle děje ze kterých vytvoříme leporelo.

## 14.4 Evaluace navržené lekce

V této podkapitole zhodnotím realizaci práce s knihou v mateřské škole. Budou zde zahrnuty mé osobní postřehy a také postřehy paní učitelky, se kterou jsme společně vedly rozhovor a hodnotily průběh lekcí. Do evaluace zahrnu reflektivní metodu 3Z za pomoci které shrnu, co z navržené lekce je na základě realizace vhodné zavést, co zachovat a co naopak zrušit nebo obměnit.

### 14.4.1 Lekce 1

První den jsem do třídy přišla o něco dříve, abych se mohla alespoň částečně seznámit s dětmi, se kterými budu pracovat, a také aby ony mohly poznat mě. Děti mě přijaly vřele, po příchodu do třídy si se mnou začaly povídat a byly zvědavé, co jsem jim přinesla a co společně zažijeme.

Při aktivitě ve fázi evokace jsem dětem četla úvodní básničku z knihy a podle ní měly děti ze čtyřech odlišných dětských knih poznat, z jaké knihy básnička je. Děti správně určily knihu *Natálčin andulák*. Dětem jsem kladla doplňující otázky a snažila jsem se je navést k tomu, aby mi řekly, podle čeho knihu poznaly. Měla jsem také nakopírovanou ilustraci z úvodní knihy, aby si mohly všechny děti obal knihy detailně prohlédnout. Z následujícího záznamu můžeme sledovat, jak děti detailně pozorovaly obal knihy a hledaly souvislosti, které by bylo možné propojit s přečtenou básničkou.

D1: „*Protože tady volá.*“

Já: „*Aha, a v té básničce bylo něco o volání.*“

D1: „*Joo. Tam bylo o mobilu a s tím se volá.*“

D2: „*Néé. O větru tam bylo.*“

Já: „*A proč si myslíš, že když tam bylo něco o větru, že je to z této knížky?*“

D2: „*Protože tady jsou takové bílé. Takové mraky.*“

D3: „*A tady je modré.*“

D4: „*To je moře.*“

D3: „*Néé. To je nebe.*“



D4: „*Já už vím. Protože ta básnička byla krátká a tady je málo písmenek.*“ (krátký název knihy)

Poté jsme si s dětmi zapsali do myšlenkové mapy (velkoformátový papír s ilustrací z obálky knihy), o čem by kniha mohla být. Děti měly mnoho nápadů, které vyvozovaly z přečtené básničky a z ilustrace na obálce knihy. Při této aktivitě chtěly všechny děti sdělit svůj nápad, a tak bylo nutné, aby se nepřekřikovaly, určit, kdo bude mluvit. Dala jsem jim tedy do rukou knihu, kterou si postupně posílaly.

Následoval čtený text z knihy, na který navazovalo dramatické ztvárnění telefonujícího člověka. Děti projevíly velké nadšení z kartonových mobilních telefonů. Myslím, že to byla velmi vhodně zvolená pomůcka, která děti nadchla k činnosti a zároveň souvisela s tématem, které je v knize stěžejní. Při dramatizaci děti zprvu nevěděly, co mají dělat a čekaly. Až poté, když jsem já začala s kartonovým telefonem v ruce vytáčet číslo a telefonovat, přidaly se také. Obměna dramatizace s použitím různých emocí volajícího byla pro děti příliš náročná na pochopení a také časově už bychom ji nezvládli, proto jsem tuto aktivitu nakonec vynechala. Jinak bych ale hodnotila aktivitu jako vhodně zvolenou, i kvůli tomu, že následovala po dlouhém úseku, po který děti seděly na koberci a při této aktivitě se mohly volně pohybovat.

Při vysvětlení metafory „přestěhovala celou čokoládu do břicha“ děti ihned správně usuzovaly, že to znamená, že Natálka celou čokoládu snědla.

V dalším čteném textu jsem se zaměřila na část, kdy Natálka žádá maminku, aby také mohla mít mobil. V tomto úryvku bylo mým cílem otevřít hlavní téma knihy a prostřednictvím hlavní hrdinky ho propojit s osobními zkušenostmi dětí. Zeptala jsem se dětí, proč by Natálka chtěla také mobil a v rozhovoru jsem navázala otázkou, zda by ony mobil také chtěly.

D1: „*Ona chtěla být jako maminka.*“

D2: „*Chtěla se taky smát a slyšet ty úžasné věci co mobil vypráví.*“

Já: „*A chtěly byste vy děti také mobil?*“

D3: „*Joo.*“

D4: „*Já bych si přála mobil od Ježíška.*“

D5: „*Mně půjčuje mobil táta.*“

Já: „*A co byste s takovým mobilem dělaly?*“

D3: „*Hrála bych hry.*“

D6: „*Já bych zavolala babičce. Babička mi také někdy zavolá, když si půjčím mobil od maminky*“

V této názorné ukázce z realizované lekce je krásně pozorovatelné, jak děti propojují souvislost se čteným textem a také s vlastní zkušeností, tj. uplatňují čtenářskou strategii propojování na úrovni já – text. Zároveň lze z ukázky také pozorovat, že s multimédiem, konkrétně mobilním telefonem, mají děti již osobní zkušenost a vědí, k čemu slouží, popř. jaké jsou některé jeho funkce.

V další aktivitě děti měly pomocí hmatu najít mobilní telefon mezi ostatními předměty. Tato aktivita byla pro děti zábavná. Ač se mi zprvu zdálo, že než se všichni po jednom vystřídají, neudrží pozornost, tak se všechny děti dokázaly soustředit až do konce. Sledovaly, zda ostatní děti mobil najdou, a hodnotily průběh „*To bylo lehké*“; „*Ten mobil tam snad není...*“. V průběhu činnosti spontánně vznikla obměna aktivity na těžší úroveň, kdy jsem dětem mobil ukryla pod látkou do kelímku nebo pod kapesníčky. Když se všechny děti vystřídaly, ptala jsem se, podle čeho mobil poznaly, podle jakých znaků zjistily, že je zrovna tohle mobilní telefon. Chtěla jsem tím zjistit co děti o mobilním telefonu vědí a zda umí poznat jeho specifika. Děti odpovídaly, že je telefon placatý nebo že má tlačítka. Porovnávaly jej také s ostatními předměty ukrytými pod látkou, např. upozorňovaly na to, že mobil na rozdíl od papírových kapesníčků v obalu nešustí.

V této lekci se dětem nejvíce líbila aktivita, při které jsme dramatizovali volajícího člověka „*Mně se to moc líbilo, jak jsme měli ty mobily a volali jsme s nimi*“; „*To mě se taky nejvíce líbilo, ty telefony, a můžeme si ho nechat?*“. Některé děti zmínily také aktivitu, při které pomocí hmatu hledaly mezi ostatními předměty mobilní telefon. Když jsem se děti zeptala, zda se dozvěděly něco nového, vracely se ke čtenému textu „*Že maminka v pohádce také telefonuje*“; „*Ehm no, že ta knížka se jmenuje Natálčin andulák a že to je o volání*“.

## Metoda 3Z

### **Zachovat**

- Úvodní báseň
- Ilustrace z hlavní strany knihy – myšlenková mapa
- Vysvětlení metonymie v textu
- Hmatová aktivita – jak vypadá mobil
- Shrnutí lekce ve fázi reflexe

### **Zavést**

- Když děti sdělují své nápady, o čem by mohla kniha být, dát jim knihu, aby si ji posílaly.
- Hmatová aktivita – přidat obměny (těžší úroveň)

### **Zrušit**

- Činnosti před čtením – moc dlouhé, nutno zkrátit podle toho, jak vyplyne při realizaci (zvolit buď delší povídání o tématu knihy, příběhu nebo postavách nebo zahrnout všechny tyto otázky, ale tolik je nerozvádět, aby tato aktivita nebyla tak časově náročná)
- Dramatizace telefonujícího člověka – obměny

### **14.4.2 Lekce 2**

Lekci jsme začali aktivitou ve fázi evokace, ve které děti přiřazovaly obrázky ke slyšeným zvukům. Samotná aktivita byla vhodně zvolená a děti bavila. Pro děti bylo ale složité pochopit, jak mají obrázky skládat za sebou, a tak bylo během nutné dát jim pomůcku. Ve třídě jsem si vypůjčila plastové tyče ze stavebnice, které jsem dala do každé skupiny a posloužily jako pomůcka, aby děti lépe pochopily, že mají obrázky skládat vedle sebe do řady. Skoro všechny zvuky děti poznaly a nebylo pro ně příliš těžké přiřadit je k příslušným obrázkům. Pouze u zvuku tramvaje a auta v některých skupinách obrázky zaměnily. Zvuky jsme tedy zopakovali a hovořili jsme o tom, co slyšíme, proč auta troubí nebo tramvaje cinkají a také jsme se dostali k dalším výstražným zvukům, jako např. houkání hasičského

auta nebo záchranky. Pro příště bych připravila méně zvuků (místo připravených 7 zvuků, by stačily 3–4), aktivita byla pro děti již příliš dlouhá.

Při čteném textu jsem se dětí zeptala, zda by Natálce mobil daly nebo ne a popřípadě proč. V odpovědích děti uplatňovaly strategie propojování na úrovni „já – text“, vracely se k příběhu, který jsme si četli předchozí den, a zmiňovaly osobní zkušenost „*Protože by ho mohla rozbit*“; „*Mohla by tam namačkat něco špatného*“; „*Protože by byla šťastná*“; „*Protože by ho moc chtěla, jako má maminka, ten mobil*“.

V další připravené aktivitě si děti za pomoci Orffových nástrojů vyzkoušely vymyslet melodii mobilního telefonu, kterou slyšela Natálka ve svém pokoji. Tuto aktivitu si děti moc užily. Z pěnového puzzle jsme udělali malé pódium, na kterém se děti postupně vystřídaly jako herci a ostatní byly v roli diváků.

Ve čteném úryvku z příběhu byla metafora, kterou děti neporozuměly. Bylo tedy nutné vysvětlit, proč se v textu píše o oknu s široce otevřenýma očima.

Po čteném textu měly děti ve třídě najít a přinést na parapet ve třídě předměty, které mohly na Natálčině parapetu vyzvánět. Zprvu děti obcházely třídu a dívaly se co by na parapet umístily, ale po chvíli ve třídě braly jakékoliv předměty (LEGO, míč, košíček, látka apod.). Zkoušely, jaký zvuk vydávají, a umisťovaly je na parapet. Aktivita nás tak dovedla ke krátkému povídání o tom, že vlastně skoro všechno na světě vytváří nějaký zvuk.

Následoval další čtený text z knihy, ve kterém jsme se dozvěděli, co vyzvánělo na parapetu v Natálčině pokoji. První větu čteného textu jsem přečetla pouze po „*maličký*“ a zeptala jsem se dětí, co malého mohlo na parapetu sedět. Děti uplatnily strategii propojování a na základě ilustrace z obálky a ilustrací v knize správně předpokládaly, že to bude ptáček. „*Já vím, to byl ptáček.*“ „*Tam byl papoušek.*“ Nikdo si však nepropojil podle názvu, že se bude jednat o andulku. Dále jsem se dětí ptala, jak je možné, že ptáček zpíval. Děti si opět propojovaly znalosti plynoucí ze své předešlé zkušenosti a z jiných příběhů.

D1: „*Protože to tak v pohádkách bývá.*“

D2: „*Ptáček, který je kouzelný, tak mluví.*“

D3: „*Já znám takového ptáčka, že když třeba telefon zpívá nějakou písničku, tak to opakuje.*“

D2: „*To je papoušek.*“

D4: „*Když někdo řekne tohle, třeba „Haló“, tak on to umí zopakovat „Haló haló haló, haha.*“

Činnosti ve fázi reflexe byly pro děti už příliš dlouhé. Z této fáze bych již vyřadila aktivitu, při které jsme s dětmi relaxovali na koberci a poslouchali zvuky z okolí. Pro děti to byl velmi dlouhý časový úsek, ve kterém byly aktivity spíše klidové, poslouchací a povídací. Chyběla činnost, při které by děti mohly být pohybově aktivní.

Při zhodnocení druhé lekce mi děti sdělovaly, že nejvíce se jim líbily dvě aktivity. Některé děti zmiňovaly, že nejvíce se jim líbilo to, když jsme si zahráli na malé divadlo a zkoušely za pomoci Orffových nástrojů zazvonit, jako vyzvánění mobilního telefonu „*Mně se líbilo, jak jsem hrál na ty nástroje, ale chtěl jsem si to zahrát ještě jednou a už jsem nemohl*“. Ostatní děti uváděly také aktivitu, při které přinášely věci na parapet a zkoušely, jaké zvuky tyto předměty mohou vydávat. Od dětí jsem se také dozvěděla, že úryvek z knihy, který jsme během dvou lekcí přečetly se jim líbil a moc by je zajímalo, jak to dopadne. Na konci této druhé lekce jsme totiž přišli na zjištění, že maminka ještě neví, že má Natálka v pokoji ptáčka. S dětmi jsem se domluvila, že na nástěnku v šatně vyvěsím obrázek knihy, kterou jsme četli, aby si mohly s rodiči knihu půjčit nebo koupit a společně si jí dočíst. Děti byly tímto nápadem nadšené.

### Metoda 3Z

#### **Zachovat**

- Dali bychom Natálce mobil?
- Mobilní vyzvánění s Orffovými nástroji
- Co zvonilo na parapetu
- Čtené texty

#### **Zavést**

- Zvuky – dát dětem pomůcku, podle které budou skládat do řady obrázky
- Vysvětlení metafor

- Zapojit více pohybových aktivit

### **Zrušit**

- Zvuky – nutné poupravit (přehrát méně zvuků)
- Relaxační aktivitu s posloucháním

## Diskuse a limity práce

Tato práce otevírá velmi aktuální téma současné doby. Tím, že se multimédia dostávají do rukou k využívání čím dál tím mladší generace, vznikají otázky a témata, které je a bude vhodné řešit tak, jak budou média do života společnosti čím dál více vstupovat. Tato práce jistě nepokryje problematiku celistvě, to ani není jejím cílem. Výzkumným cílem bylo zaměřit se na to, jakou roli mají média v životě dnešních dětí předškolního věku. Blíže jsem se zabývala především tím, jak děti předškolního věku média vnímají, v jaké míře jsou média dětmi využívána, jak vnímají využívání médií v rodinách, ale také na to, jakým způsobem k využívání médií přistupují jejich rodiče.

K vypracování praktické části diplomové práce jsem zvolila smíšený design výzkumného šetření. Kvantitativní část se zakládá na dotazníkovém šetření, ke kterému jsem si jako skupinu respondentů zvolila rodiče dětí předškolního věku vybrané mateřské školy. V rámci kvalitativního šetření jsem provedla polostrukturované rozhovory s dětmi předškolního věku dříve zmiňovaných rodičů a také navrhla, v praxi realizovala a následně evaluovala dvě čtenářské lekce, které jsou založeny na literárním díle, tematizujícím vliv médií na životy lidí, určeném dětskému čtenáři, a při kterých bylo využito čtenářských strategií.

V teoretické části jsem uvedla několik doporučení, které mohou dle Mertin a Gillernové (2015) dopomoci k tomu, aby média na děti působila pozitivním vlivem. Mezi tato doporučení řadí např. rozdělení pozornosti mezi více druhů médií; iniciovat společné čtení či prohlížení knih; neumisťovat televizi do dětského pokoje. Pokud se podíváme na výsledky z realizovaného výzkumu k této diplomové práci, zjistíme optimistický závěr. Jak vyplývá z dat získaných od dětí, tak i od jejich rodičů, škála aktivit, které byly zmíněny, byla opravdu široká, ať už se jednalo o práci s různými médii (knihy, časopisy, rádio apod.), nebo jiné volnočasové aktivity. Společné čtení rodičů s dětmi se objevuje skoro u všech respondentů, a to především ve večerních hodinách. Televizní obrazovka se v pokojích dnešních předškolních dětí objevuje velmi zřídka, tuto skutečnost uvedlo pouze 6 % dotazovaných rodičů. Dalšími doporučeními, která Mertin a Gillernová (2015) popisují, jsou účast rodičů při konzumaci médií dětmi a rozhovory s dětmi o mediálním obsahu, který konzumovaly. V těchto ohledech se bohužel získaná data s doporučeními rozcházejí. Zjistila jsem, že děti

po většinu času konzumují média samostatně a s rodiči o sledovaném obsahu nehovoří. Šed'ová (2007) ve své publikaci, ve které se věnuje rodinné mediální výchově, uvádí, že je při sledování televize mimo jiné důležité volit hodnotné programy a vytvořit vhodný mediální prostor. Ze získaných dat vyplynulo, že některé děti jsou vystavovány sledování televizního obsahu, který je určený dospělému konzumentovi (horory, detektivky nebo akční filmy). To vnímám jako jedno z alarmujících zjištění. S ohledem na vývojová specifika dětí předškolní věku může být sledování takovýchto žánrů nebo jiných nevhodných pořadů pro děti v tomto věku velmi rizikové (např. po stránce psychického či sociálního vývoje).

Při výzkumném šetření bylo využito triangulace, která měla zajistit spolehlivost získaných dat. Ve většině zkoumaných otázek se odpovědi obou zkoumaných skupin (rodiče a jejich děti předškolního věku) vzájemně potvrzují. Avšak v rámci jedné otázky se data získaná od rodičů a jejich dětí neshodují. Konkrétně na otázku, zda mají děti nějaké vlastní multimediální zařízení, odpověděla většina rodičů, že nemají. Z dat získaných od dětí v rámci realizovaných rozhovorů však vyplývá, že vlastní multimédium má většina dětí. Tato neshoda může být vysvětlena tím, že výzkumný vzorek u rozhovorů s dětmi čítal podstatně méně respondentů než u dotazníkového šetření. Nebo možná i tím, že děti neporozuměly tomu, že se ptám pouze na multimédium, které je jejich vlastní, a zahrnovaly i multimédia, která si mohou od někoho půjčit.

Uvědomuji si, že z výsledků výzkumu, které ho se účastnilo v dotazníkovém šetření 35 rodičů a při rozhovorech 10 dětí se při tak malém počtu respondentů příliš nedají vyvozovat obecné závěry. I tak byla tato práce pro mě samotnou velkým přínosem, a to jak pro roli rodiče, tak ale i pro roli pedagoga v předškolním vzdělávání.

Jedním z limitů práce byla také prvotní neúspěšnost realizace výzkumného šetření. Jako první jsem zvolila mateřskou školu v obci s menším počtem obyvatel, ve které ale byla návratnost dotazníků od rodičů tak nízká, že nebylo možné s výzkumem dále pokračovat. Druhý pokus o realizaci v mateřské škole v krajském městě byl již úspěšný, a mohla jsem tak po návratu dotazníků od rodičů pokračovat s dalšími plánovanými částmi výzkumného šetření.

Ze svých zkušeností, které jsem během realizace výzkumu získala, musím konstatovat, že ač jsem dospěla k mnoha zajímavým a jistě přínosným zjištěním, téma práce jsem pojala



široce a v případných navazujících výzkumech by bylo možné zkoumaný problém ještě podrobněji rozpracovat. Během výzkumného šetření pro mě bylo obtížné soustředit se hlouběji na specifický zkoumaný problém a hledat pro něj řešení. Nerozvíjela jsem tedy detailně jednotlivé otázky, jelikož nebylo možné s ohledem na rozsah práce vše detailně obsáhnout.

Z odpovědí rodičů i dětí vyplynulo, že děti v předškolním věku tráví čas u médií spíše samy než společně s rodiči. Pokud bych v budoucnu realizovala další výzkum, který se bude tématem médií zabývat, velmi zajímavé by bylo zaměřit se na to, jaký má tato skutečnost vliv na budoucí vnímání či konzumování médií dětmi. Bylo by také možné zacílit výzkum na porovnání jednotlivých aspektů u dívek a chlapců. Při realizovaných čtenářských lekcí se ukázalo, že téma médií děti zajímá a jsou otevřené se o tomto tématu dozvídat nové informace. Přínosné by jistě bylo vytvoření integrovaného bloku, jehož vzdělávací cíle by zahrnovaly rozvoj v oblasti mediální gramotnosti v předškolním vzdělávání. Jak je uvedeno v teoretické části, dle Valenty (2016) lze v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání sice nalézt oblasti, které s mediální výchovou úzce souvisejí, avšak přímo tuto oblast vzdělávání nezahrnuje. Dle mého názoru by bylo žádoucí se na rozvoj mediální gramotnosti více zaměřit již ve vzdělávacích programech předškolního vzdělávání. Jak vyplývá i z výsledků realizovaného výzkumného šetření, tak média jsou v hojně míře využívána i touto věkovou skupinou. S tímto názorem vyvstává další inspirace pro pokračující výzkum v této oblasti, a to směrem k četnosti výskytu mediální výchovy v současných mateřských školách. V rámci dotazníkového šetření či rozhovorů s pedagogy mateřských škol zjišťovat, jak a v jaké míře je do předškolního vzdělávání mediální výchova zařazována.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsem se zabývala otázkou, jakou roli mají média u dnešních dětí předškolního věku. Práci jsem rozdělila na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se na základě studia současné odborné literatury dozvěděla mnoho užitečných informací, které mi pomohly ke zorientování se v dané problematice. Prozkoumala a klasifikovala jsem média a ujasnila jsem si pojmy s tímto tématem související. Dále jsem zjišťovala, jak současní autoři pohlížejí na využívání médií dětmi, a jaký na ně mají média vliv. Studovala jsem také to, jak je v odborné literatuře řešena role rodičů při využívání médií dětmi. A protože jsem se v rámci diplomové práce zabývala i tím, jak děti rozvíjet v povědomí o pozitivěch a rizicích multimédií, zařadila jsem také kapitolu o gramotnosti. V oblasti gramotnosti jsem se zaměřila především na čtenářskou pregramotnost a gramotnost a mediální gramotnost.

V praktické části jsem nejprve popsala metody, které byly využity pro získání dat, seznámila jsem potenciální čtenáře s průběhem realizace výzkumu. Vymezila jsem cíle práce a v návaznosti na nich stanovila hypotézy, které se vztahují k dotazníkovému šetření s rodiči a výzkumné otázky na které jsem hledala odpovědi prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dětmi předškolního věku. Jak je patrné z předchozí věty, ke získání dat jsem zvolila smíšený design. Abych při výzkumném šetření získala data, která budou co nejvíce validní, využila jsem triangulace. Součástí této části bylo také navržení, realizace a následná evaluace dvou čtenářských lekcí s využitím dětské literatury na téma multimédií.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak děti předškolního věku v současné době vnímají svět médií a v jaké míře jsou média dětmi a jejich rodiči využívána. Na základě sedmi stanovených hypotéz se potvrdilo, že většina dětí předškolního věku využívá multimediální zařízení každý den, a to především samostatně bez přítomnosti dospělého. Nejčastěji v rozmezí 1–2 hodin. Toto zjištění potvrzují také data získaná z rozhovorů s dětmi. Z odpovědí jsem zjistila, že nejčastěji děti využívají multimediální zařízení po návratu z mateřské školy, a to především tablet nebo televizi (jako nejméně využívaná média byl zmiňován počítač a rádio). Nejoblíbenějšími aktivitami dětí na multimediálních zařízeních je hraní her, sledování pohádek nebo jiných videí. Potvrzeno bylo také to, že

většina rodičů omezuje práci s multimédií, pokud jsou přítomné děti. Z odpovědí dětí lze usoudit, že vnímají, jaká multimediální zařízení jejich rodiče využívají a k čemu. Ovšem znepokojivým zjištěním, které jsem získala, bylo, že děti jsou vystavovány nevhodným televizním pořadům, které jsou určené pro dospělé. Ač z výzkumného šetření vyplývá, že jsou multimedia dětmi dnes hojně využívána, ve volném čase stále převládají jiné aktivity než právě konzumace multimédií. Jako společné rodinné volnočasové aktivity uváděli rodiče nejčastěji pobyt venku. Děti si nejraději malují nebo hrají s hračkami. Také tištěná média mají v životech dnešních dětí stále své místo. Všechny dotazované děti mají doma knihovnu s dětskými knihami. Knihy čtou dětem nejčastěji rodiče večer před spaním. Na základě jedné z hypotéz se také potvrdilo, že většina rodičů kontroluje, jaký mediální obsah jejich děti předškolního věku konzumují. Činí tak prostřednictvím výběru pořadů, které jejich děti sledují a kontrolou aktivit na multimediálních zařízeních.

Ze sedmi stanovených hypotéz se nepotvrdila pouze jedna, a to hypotéza č. 1 „Většina dětí předškolního věku má alespoň jedno vlastní multimediální zařízení“. To mě vede k určitému optimismu při přemýšlení o této problematice. Jsem ráda, že ostatní mnou stanovené hypotézy, zejména s ohledem na roli rodičů při práci dětí s multimédií, byly potvrzeny. Ovšem je nutné zamyslet se nad získanými daty, které souvisejí s ostatními odpověďmi a rozhovory, které zvláště u odpovědí na čas strávený u médií zase tak optimistické nebyly.

Dílčím cílem práce bylo vytvořit návrhy dvou čtenářských lekcí, při kterých bude využito čtenářských strategií a které budou tematizovat problematiku multimédií. Jako podklad pro zpracování jsem vybrala dětskou knihu s názvem *Natálčin Andulák*, kterou napsala Ivona Březinová. Čtenářské lekce byly realizovány v mateřské škole se skupinou 13 dětí ve věku 5–6 let a následně evaluovány. I přesto, že se při realizaci objevily drobné nedostatky, popsané v evaluaci lekcí, mohou připravené lekce sloužit předškolním pedagogům jako inspirace k tomu, jak do předškolního vzdělávání zahrnout téma multimédií.

Při psaní této práce jsem si uvědomila, že téma médií je v současné době opravdu významné, nabývá čím dál větší aktuálnosti v návaznosti na to, jak se k nám média dostávají blíže a jejich četnost se zvyšuje. Tím, že dnes můžeme využít média v mnoha oblastech (k

práci, zábavě, studiu, komunikaci apod.) a v budoucnu se možnosti jejich využití jistě ještě mnohonásobí, je opravdu důležité současné děti s mediálním světem seznamovat, ale i konfrontovat.

## Seznam odborné literatury:

### Monografie

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BAJČAN, Roman. *Techniky public relations, aneb, Jak pracovat s médii*. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-096-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2008. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788025118290

BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0743-6.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Přeložil Štěpánka KUDRNÁČOVÁ, přeložil Milan ŠMÍD. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa; základní duševní potřeby dítěte; dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Odeon, 1991. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0296-2.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.

MATEJČEK, Z. Malí čtenáři. *Informatorium 3–8*, roč. 7, č. 8. Praha: Portál, 2000. S. 5.  
ISSN 1210-7506.

MERTIN, Václav. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.

MORAVEC, V.: Rozmanitost světa médií jako jedna z podmínek pro vznik nových forem šikany. In *Proměny šikany ve světě nových médií*. Vyd. 1. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-858-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

REIFOVÁ, Irena. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7.

ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-084-7.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-149-2.

SCHELLMANN, Bernhard. *Média: základní pojmy, návrhy, výroba*. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0.

ŠMÍD, Milan. *Stručný slovník elektronických médií*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-142-0.

ŠULOVÁ, Lenka. Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VALENTA, Petr, Zdeněk BROM a Irena KELLEROVÁ. *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-222-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložil Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

ZDRUBECKÁ, Michaela. *Práce s knihou v mateřské škole formou nedokončených příběhů*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Veronika Laufková.

### **Internetové zdroje**

BRDIČKA, Bořivoj. *Vliv technologií na děti prudce roste*. Metodický portál: Články [online]. 28. 02. 2011. [cit. 2023-03-29]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/11103/VLIV-TECHNOLOGII-NA-DETI-PRUDCE-ROSTE.html>

BŘEZINOVÁ, Ivona. Ukázka čtenářské lekce. In: *kniznistezka.cz* [online]. 2019 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://kniznistezka.cz/wp-content/uploads/2019/11/Nat%C3%A1l%C4%8Din-andul%C3%A1k.pdf>

KOCOURKOVÁ, Vladimíra. *Podpora mediální gramotnosti dětí předškolního věku*. Metodický materiál pro pedagogy mateřských škol. [online] Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2019 [cit. 2023-09-02]. ISBN 978-80-7510-396-3. Dostupné z: [file:///F:/VS%20UK/DIPLOMKA/Methodika\\_media\\_V\\_MS.pdf](file:///F:/VS%20UK/DIPLOMKA/Methodika_media_V_MS.pdf)

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KOŽELUHOVÁ, Eva, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Jolana RONKOVÁ. *Čteme s dětmi* [online]. [cit. 2023-09-06]. Dostupné z: <https://www.ctemesdetmi.cz/>

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace* [online]. 2014, [cit. 2023-05-05]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy* [online]. Ostrava, 2013. [cit. 2023-04-14]. ISBN 978-80-7464-418-4. Dostupné z: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgleclefindmkaj/https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF\\_Labischova\\_Didaktika.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgleclefindmkaj/https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Labischova_Didaktika.pdf)

LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3-6 let* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2020. [cit. 2023-04-14]. ISBN 978-80-7050-733-9. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1jrcVsCTNWzYqhShRisYnj531Cb8UE9re/view>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2023-05-15]. ISBN 978-80-7603-202-6. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>



RYBÁROVÁ, E. Rozvíjíme čtenářskou pregramotnosti v mateřské škole. In NÁDVORNÍKOVÁ, H. SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. VÍTEČKOVÁ, M. a kol. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme... Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. [cit. 2023-05-01]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z:

[http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika\\_cenarske\\_pregramotnosti.pdf](http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_cenarske_pregramotnosti.pdf)

RYBÁROVÁ, E. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]. 2018. [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

ŠMEJKALOVÁ, Martina, Nad'a VONDROVÁ, Irena SMETÁČKOVÁ a Martin CHVÁL. *Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti* [online]. *Pedagogika*, roč. 71, č. 2, (2021), s. 159–176. [cit. 2023-06-16]. DOI: 10.14712/23362189.2021.1944. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1944>

ŠVEJDOVÁ, Hana Čtenářská pregramotnost a její cíle v praxi mateřských škol. In: *Čteme si, hrajeme si, poznáváme... Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. [cit. 2023-04-14]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z:

[http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika\\_cenarske\\_pregramotnosti.pdf](http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_cenarske_pregramotnosti.pdf)

WILDOVÁ, Radka, Věra VYKOUKALOVÁ, Eva RYBÁROVÁ, Jolana RONKOVÁ a Radka HARAZINOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií. Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovi, 2019. [cit. 2023-05-01]. ISBN 978-80-7603-123-4. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-cenarske-strategie\\_print.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-cenarske-strategie_print.pdf)

### **Dětská literatura se zaměřením na problematiku médií**

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Natálčin andulák*. Druhé vydání. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Praha: Meander, 2018. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-7558-066-5.

DROBNA, Didi a Achmed ABDEL-SALAM. *On-line zoo*. 2. vydání. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o., 2019. CZ.NIC. ISBN 978-80-88168-47-8.

DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Flouk a Lila: dobrodružství z mrakodrapu*. Ilustroval Kateřina HIKADOVÁ. Brno: Host, 2015. ISBN 978-80-7491-505-5.

ECKERTOVÁ, Lenka. *Hustej internet*. Ilustrovala Lucie SEIFERTOVÁ. Praha: Petr Prchal, 2014. ISBN 978-80-87003-39-8.

FRITH, Alex a Rosie DICKINS. *Jak fungují počítače*. Ilustroval Colin KING, přeložil Jaroslav KUČERA. Praha: Svojtka & Co., 2017. Podívej se pod okénko. ISBN 978-80-256-1905-6.

LIUKAS, Linda. *Hello Ruby, Dobrodružné programování*. Přeložil Jana MANDELÍKOVÁ. Praha: Dynastie, 2022. ISBN 978-80-907648-4-2.

LIUKAS, Linda. *Hello Ruby, Velká kniha do nitra počítače*. Přeložil Jana MANDELÍKOVÁ. Praha: Dynastie, 2019. ISBN 978-80-905803-9-8.

LIUKAS, Linda. *Hello Ruby, výprava do internetu*. Přeložil Jana MANDELÍKOVÁ. Praha: Dynastie, 2019. ISBN 978-80-907648-0-4.

LIUKAS, Linda. *Hello Ruby, Robot jde do školy*. Přeložil Ondřej NOVÁK. Praha: Dynastie, 2017. ISBN 978-80-905803-4-3.

ROŽNOVSKÁ, Lenka. *Mobilmánie v pohádkové říši*. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Grada – Bambook, 2015. ISBN 978-80-247-5346-1.

RŮŽIČKA, Oldřich. *Viš, jak se co dělá?*. 2. vydání. Ilustroval Alexandra MÁJOVÁ. Praha: Albatros, [2019]. Dětská knihovnička. ISBN 978-80-00-05387-5.

RŮŽIČKA, Oldřich a Alexandra MÁJOVÁ. *Jak se dělá umění*. Praha: Albatros, 2020. ISBN 978-80-00-05792-7.

STOLIČNÝ, Peter. *Dobrý den, opičko: veselé pohádky o slušném chování*. Ilustroval Sabína LIPTÁKOVÁ. Praha: Fortuna Libri, 2017. ISBN 978-80-7546-103-2.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas s rozhovorem a audiozáznamem

Příloha 2 – Informovaný souhlas s videozáznamem

Příloha 3 – Dotazník pro rodiče

Příloha 4 – Osnova k polostrukturovanému rozhovoru s dětmi

## Příloha 1 – Informovaný souhlas s rozhovorem a audiozáznamem

Dobrý den,

Jsem studentkou magisterského oboru Pedagogika předškolního věku na Univerzitě Karlově v Praze a chtěla bych Vás touto cestou požádat o souhlas s rozhovorem s Vaším dítětem a pořízením jeho audiozáznamu.

Rozhovor bude sloužit k získání údajů do praktické části mé diplomové práce, která nese název „Děti předškolního věku a role médií v jejich životě“. Samotný audiozáznam bude pořízen pouze pro účely diplomové práce, nebude dále poskytnut třetím osobám a po obhajobě budou veškeré audiozáznamy smazány. V diplomové práci nebude uvedeno konkrétní jméno Vašeho dítěte, ani jiné osobní údaje.

Za udělení souhlasu Vám předem velmi děkuji.

Anežka Běťáková

---

Souhlasím s konáním rozhovoru a s pořízením audiozáznamu mého dítěte pro potřeby výzkumu do diplomové práce.

Jméno a příjmení dítěte .....

Jméno a příjmení rodiče/zákonného zástupce.....

V ..... dne .....

Podpis rodiče/zákonného zástupce .....

### Příloha 3 – Informovaný souhlas s videozáznamem

Dobrý den,

Jsem studentkou magisterského oboru Pedagogika předškolního věku na Univerzitě Karlově v Praze a chtěla bych Vás touto cestou požádat o souhlas s pořízením videozáznamu Vašeho dítětem. Videozáznam bude pořízen v rámci realizace praktické činnosti při činnosti s knihou.

Videozáznam bude sloužit pouze jako podklad pro zpracování diplomové práce, která nese název „Děti předškolního věku a role médií v jejich životě“. Videozáznam nebude poskytován třetím osobám a po obhajobě práce bude smazán. Při zpracovávání výsledků nebudou v diplomové práci uvedeny žádné osobní údaje.

Za udělení souhlasu Vám předem velmi děkuji.

Anežka Běťáková

---

Souhlasím s pořízením videozáznamu mého dítěte pro potřeby výzkumu do diplomové práce.

Jméno a příjmení dítěte .....

Jméno a příjmení rodiče/zákonného zástupce.....

V ..... dne .....

Podpis rodiče/zákonného zástupce .....

## DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI:

Vážení respondenti, vážené respondentky,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro výzkum mé diplomové práce, která nese název „Děti předškolního věku a role médií v jejich životě“. Cílem výzkumu bude zjistit, jak děti předškolního věku vnímají roli médií, jaký na ně média mají vliv a v jaké míře jsou média dětmi a jejich rodiči využívána.

Účast ve výzkumu je dobrovolná a zcela anonymní.

U každé otázky prosím zakroužkujte pouze jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak.

Předem velmi děkuji za Vaši spolupráci.

Anežka Běřáková, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

---

V dotazníku je využíván pojem „multimédia“, kterými jsou pro účely této diplomové práce myšleny technologie, které slučují různá audiovizuální média v jednom mediálním prostředí. Konkrétně je tímto myšlen např. chytrý mobilní telefon, tablet, počítač nebo televize.

### **1. Jaký je Váš postoj k využívání multimédií dětmi v předškolním věku?**

- a) Můj postoj je negativní. Děti v předškolním věku by multimédia využívat neměly.
- b) Můj postoj je neutrální. Rozhodnutí nechávám na dětech nebo o této problematice nepřemýšlím.
- c) Můj postoj k multimédiím je kladný. Děti v používání těchto technologií podporuji.

d) Jiná odpověď (uved'te):

.....  
.....

**2. Jaký typ médií Vaše dítě používá nejčastěji? (možnost více odpovědí)**

- a) Televize
- b) Tablet
- c) Mobilní telefon
- d) PC
- e) Knihy, časopisy
- f) Poslech CD, rádia
- g) Jiné (uved'te):

.....  
.....

**3. Má Vaše dítě k multimediálním zařízením volný přístup?**

a) Ano

Pokud ano, tak ke kterým konkrétně (uved'te):

.....  
.....

b) Ne

**4. Má Vaše dítě v pokoji vlastní TV nebo počítač?**

a) Ano, TV

b) Ano, počítač



c) Ano, TV i počítač

d) Ne

**5. Má Vaše dítě vlastní multimediální zařízení?**

a) Ano

Pokud ano, tak které? (uved'te):

.....  
.....

b) Ne

**6. Jakým způsobem korigujete využívání multimédií Vašimi dětmi?**

a) Časově

b) Za odměnu

c) Není nijak korigováno

d) Jiná odpověď (uved'te):

.....  
.....

**7. Kolik průměrně času denně stráví Vaše dítě využíváním multimédií?**

a) Méně než 30 minut

b) 1 hodinu a více

c) 2 hodiny a více

d) Multimédia nevyužívá každý den

**8. Trávíte čas u multimédií společně s dítětem?**

- a) Ano
- b) Ano a společně si u toho povídáme, komentuji děj a vysvětluji, popř. kladu otázky
- c) Spíše ne
- d) Ne

**9. Vybíráte, jaké pořady bude Vaše dítě sledovat?**

- a) Ano

Pokud ano, tak podle čeho?

.....  
.....

- b) Ne, nechávám volbu výběru na dítěti

**10. Kontrolujete, jaké jsou aktivity Vašeho dítěte na multimediálních zařízeních (co sleduje, jaké hry hraje, jaké internetové stránky navštěvuje apod.)?**

- a) Ano
- b) Ne

**11. Kontrolujete při sledování multimédií, jaké reklamy Vaše dítě sleduje?**

- a) Ano

Pokud ano, tak jakým způsobem kontrola probíhá?

.....  
.....

- b) Ne

12. **Hovoříte s dětmi o tom, jaká jsou rizika reklamy a s jakým cílem je reklama vysílána?**

a) Ano

Pokud ano, tak jakým způsobem:

.....  
.....

b) Ne

13. **Omezujete Vy sami využívání médií v přítomnosti Vašeho dítěte?**

a) Ano

b) Ne

14. **Kolik průměrně času denně Vy sami strávíte využíváním mediálních zařízení ve volném čase?**

Svoji odpověď napište prosím v celých hodinách:

.....  
.....

15. **Jaké aktivity s dětmi upřednostňujete ve společném volném čase?**

a) Práci s knihami/časopisy

b) Sledování filmů/seriálů/pořadů/pohádek apod.

c) Jiné aktivity

Prosím vypište, které konkrétně:

.....  
.....

**16. Chodíte s dětmi do knihovny?**

- a) Ano
- b) Ne

**17. Čtete svému dítěti knihy?**

- a) Ano, pravidelně každý den
- b) Ano, několikrát do týdne
- c) Ano, výjimečně
- d) Ne

**18. Jaké je Vaše pohlaví?**

- a) Žena
- b) Muž

**19. Jaký je Váš věk?**

- a) méně než 20 let
- b) 20–25 let
- c) 26–30 let
- d) 31–35 let
- e) 36–40 let
- f) Více než 40 let

**20. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- a) Základní vzdělání
- b) Vyučen/a
- c) Úplné střední odborné s maturitou
- d) Vyšší odborné vzdělání
- e) Vysokoškolské vzdělání

#### Příloha 4 – Osnova k polostrukturovanému rozhovoru s dětmi

1. Máš svůj mobil/tablet/ PC?
2. Půjčují ti rodiče někdy svůj mobil, PC, tablet? A kdy třeba?
3. Co tě na tabletu/mobilu/PC baví nejvíc (hraní her, sledování videí, focení, ...)?
4. Jak asi často mobil/tablet/PC používáš? (každý den/ když přijdeš ze školky/ jen o víkendech/ ráno...)
5. Pokud si můžeš vybrat co bys chtěl(a) dělat, raději si prohlížíš knihu/časopis nebo se koukáš na nějaký film/videoa nebo hraješ hry?
6. Byl(a) jsi někdy v knihovně?
7. Čte ti někdo knihy? A kdo? A pokud ano, tak kdy/kde?
8. Máš svoji oblíbenou knihu? Jakou?
9. Máš ve svém pokoji televizi? Pokud ne, tak máte doma televizi v nějakém jiném pokoji?
  - 9.1. Umíš si sám/sama zapnout televizi a pustit si na ní to co zrovna chceš?
  - 9.2. Pokud si chceš pustit televizi, musíš se zeptat rodičů?
  - 9.3. Díváš se na pořady v TV sám nebo společně s rodiči?
  - 9.4. Povídáš si s rodiči o tom, co jsi v TV viděl/a?
10. Používají tvoji rodiče mobil, tablet, PC dívají se na TV?
11. Víš, co tvoji rodiče na mobilu/tabletu/PC dělají, na jaké pořady se dívají?
12. Byl(a) bys někdy raději, kdyby si s tebou rodiče místo sledování TV nebo mobilu hráli?
13. Dokázal(a) by sis představit, že doma nebudete mít TV, PC, tablet, mobil? Líbilo by se ti to? Co bys dělal(a)?