

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Barbora Klímová

**Mediální výchova v systému předškolního
vzdělávání v České republice**

Diplomová práce

Praha 2010

Autorka práce: **Bc. Barbora Klímová**

Vedoucí práce: **Mgr. Radim Wolák**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **červen 2010**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

KLÍMOVÁ, Barbora. *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2010. 110 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák

Anotace

Diplomová práce zkoumá potřebu a možnosti hlubšího a obsáhlejšího zařazení mediální výchovy do systému předškolního vzdělávání. Stěžejní kapitoly první části se snaží postihnout vzrůstající význam předškolního vzdělávání v jednadvacátém století, sílí potřebu zvyšování mediální gramotnosti skrze mediální výchovu a postihuje vývojová specifika dětí předškolního věku. Druhá, praktická část, se zabývá názory rodičů, pedagogů a ostatních odborníků na tuto problematiku a pokouší se na jejich základě obhájit, že zavedení mediální výchovy do mateřských škol je potřebné a žádané. Závěr práce obsahuje pohled samotných předškoláků na média, na jejich nejoblíbenější televizní pořady, jejich způsob sledování médií.

Annotation

The thesis explores the need for inclusion of deeper and more comprehensive media education in the system of preschool learning. The main chapters of the first part endeavour to depict a recent growth of importance of the preschool education in the 21st century. Recently, there has been a strong need for rise of a media literacy by mens of preschool education. The chapter itself also focuses on development abilities of children in the preschool age. The second part, which is a practical research, analyzes opinions of parents, teachers and other specialits for this problematic. The aim is to prove that the media education, or training, is very needful and desired in nursery schools.

The conclusion of the thesis is aimed at attitudes of preschool children to the subject of media, their favourite serials and their way of percieving media.

Klíčová slova

Mediální výchova, předškolní vzdělávání, děti a reklama, děti a televize, mediální gramotnost, děti a média, RVP-PV

Keywords

Media education, preprimary education, children and advertisement, children and television, media literacy, children and media, RVP-PV

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Rozsah práce je 142 284 znaků s mezerami (bez příloh a anotací).
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 20. 5. 2010

Barbora Klímová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své rodině za dlouhodobou podporu v době mého studia, především pak děkuji svému příteli, který mi byl oporou a inspirací nejen v době mého studia, ale i při tvorbě této práce.

Dále bych chtěla poděkovat pedagožkám MŠ Na Smetance za vstřícný přístup při řešení mého výzkumu a také za jejich jedinečný přístup k dětem.

Především bych však chtěla velice poděkovat svému vedoucímu práce Mgr. Radimu Wolákovi za laskavé vedení, důvěru, cenné připomínky, inspiraci, a podporu.

Obsah

OBSAH	3
PŘEDMLUVA	5
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
1.1 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	9
1.1.1 <i>Výchova</i>	9
1.1.2 <i>Médium</i>	10
1.1.3 <i>Mediální výchova</i>	11
1.1.4 <i>Klíčové kompetence</i>	11
1.2 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST	12
1.3 PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.3.1 <i>Význam předškolního vzdělávání</i>	17
2 CO JE MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	24
2.1 HISTORIE A VZNIK	25
2.2 SOUČASNÁ PRAXE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY U NÁS A VE SVĚTĚ	28
2.2.1 <i>Proč potřebujeme mediální výchovu</i>	28
2.2.2 <i>Cíle mediální výchovy</i>	31
3 PEDAGOGIKA MÉDIÍ	33
3.1 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST RVP.....	36
3.1.1 <i>Komparace jednotlivých RVP v oblasti mediální výchovy</i>	37
3.1.2 <i>Mediální výchova v předškolním vzdělávání v ČR</i>	37
3.1.3 <i>Mediální výchova v předškolním vzdělávání ve světě</i>	39
4 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	43
4.1 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	48
4.2 PŘEDŠKOLNÍ DĚTI A MÉDIA.....	49
4.2.1 <i>Představy a rizika případného neblahého vlivu médií na děti</i>	50
5 VÝZKUM POTŘEBY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	57
5.1 NÁSTIN ZKOUMANÉHO PROBLÉMU	58
5.2 NÁZORY ODBORNÍKŮ - PSYCHOLOGOVÉ, UČITELÉ, TEORETICI MÉDIÍ	58
5.3 NÁZORY RODIČŮ	61
5.4 VYSVĚTLENÍ A ROZBOR ZÍSKANÝCH INFORMACÍ	62
5.5 VÝCHODISKA A ZÁVĚRY ZE ZKOUMÁNÍ	64
6 POHLEDY DĚTÍ	65
6.1 NÁZORY DĚTÍ NA MÉDIA A MEDIÁLNÍ VÝCHOVU.....	66
6.2 NÁVRH TEMATICKÉHO PLÁNU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	70
ZÁVĚR	71
POUŽITÁ LITERATURA	74
SEZNAM PŘÍLOH	79
PŘÍLOHY	80

Motto:

„Všechno, co opravdu potřebuju znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole. Tohle jsem se tam naučil:

O všechno se rozděl.

Hraj fér.

Nikoho nebij.

Vracej věci tam, kde jsi je našel.

Uklízej po sobě.

Neber si nic, co ti nepatří.

Když někomu ublížíš, řekni, promiň.

Před jídlem si umyj ruce.

Splachuj.

Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře.

Žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.

Každý den odpoledne si zdřímni.

Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytň někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě.

Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku – kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.

Zlaté rybičky, křečci a bílé myšky a dokonce i to semínko v kelímku – všichni umřou.

My také.

A nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil – největší slovo ze všech – DÍVEJ SE.

Všechno, co potřebujete znát, tam někde je. Slušnost, láska a základy hygieny.

Ekologie, politika, rovnost a rozumný život.

Vyberte si kterékoliv z těch pravidel a řekněte to složitými dospělými výrazy a vztáhněte si na to svůj život v rodině nebo práci, na svou vládu nebo svůj svět a uvidíte, že to platí, je to jasné a sedí to. A představte si, oč lepší by byl svět, kdybychom si všichni – na celém světě – každý den ve tři odpoledne dali koláček a mléko a pak si lehli a zdřímli si s polštářkem pod hlavou. Nebo kdyby základní politikou všech vlád bylo vždycky vracet věci nazpátek a uklízet po sobě.

A stále ještě platí – bez ohledu na to, kolik vám je let -, že když vyrazíte do světa, nejlepší je chytit někoho za ruku a držet se pohromadě. “

(Robert Fulghum, „Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce“)

Předmluva

Pro téma své diplomové práce jsem sloučila dva své hlavní životní zájmy. Od raného mládí různými způsoby tíhnu k výchově jako fenoménu lidského života, dříve spíše prakticky, v roli trenérky, instruktorky, či hlavní vedoucí na dětských táborech, později teoreticky za pomoci odborné literatury pedagogické či psychologické. Od určité doby se druhým, neméně fascinujícím zájmem stala média. Média patří v civilizovaném světě k lidskému životu naprosto neoddělitelně. Člověk se s nimi setkává každý den. Masová média jeho život obohacují, ovlivňují, někdy i řídí, média člověka baví, informují, ale i ochuzují. I z médií se stal fenomén. Studium médií, masové komunikace a kultury v celém jejím kontextu je stejně fascinující jako varovné. K tradičním a novým médiím se přidávají média síťová a člověk se s nimi setkává ve stále ranějším věku. Rozhodujícím faktorem pro výběr tématu bylo setkání s předmětem Mediální gramotnost a mediální výchova na fakultě sociálních věd. Stačilo, aby se poznání z tohoto předmětu sloučilo s mými dlouholetými zkušenostmi chůvy a s jedním zážitkem z dětského kresleného seriálu a bylo rozhodnuto.

Jako chůva dvou malých dětí (obě předškolního věku) jsem se každý den setkávala s tím, jak moc jsou děti ovlivněné a ovlivnitelné médii, převážně pak televizí, ačkoliv jsou doma od mala vedeny k tomu, že jsou v životě důležitější věci než pohádka v televizi. Obě děti byly od malinka vedeny více ke hraní, kreslení a k četbě knih, a pokud nebylo venku vyloženo špatné počasí, do parku se šlo každý den. Ale s nástupem dětí do mateřské školy začal být znát vliv ostatních dětí. Televize, a především hračky ukazované v reklamách, začaly být stěžejním tématem každodenního dohadování a vysvětlování, proč je lepší jít do parku, než sedět u televize. Děti jsou to chytré, tedy většinou nakonec vyhrál park, ale nemohla jsem si nevšimnout, že pokud by bylo dítě skutečně zcela odstřiženo od televizního vysílání (a jiných mediálních obsahů), mělo by to daleko větší dopad na jeho sociální postavení, než kdyby mu bylo zpřístupněno, a nakonec by mu to více uškodilo, než prospělo. V dnešní době se vlivu mediálních obsahů nevyhneme, tedy je, dle mého názoru, rozumnější dětem tento obsah sice předkládat, ale v rozumné míře, a tyto obsahy plánovitě vysvětlovat. Co je rozumná míra a jak bychom to měli s dětmi probírat? Vysvětlení bude jedním z cílů této práce.

Není to tak dávno, co nám ke schopnosti – být gramotný – stačilo umět číst, psát a počítat. Na počátku jedenadvacátého století se gramotnost ustavuje jako základna, z níž pramení mnoho různých odvětví. Jednou z těchto gramotností je i gramotnost mediální. A právě ze setkání s předmětem, který se touto gramotností primárně zabývá, vyplynulo téma mé diplomové práce: **Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice.**

Jak už jsem zmínila výše, člověk se s médii setkává (téměř) každý den a setkává se s nimi už v dětském věku. Není neobvyklé, že čtyřleté dítě umí užívat počítač, že umí ovládat mobilní telefon, nebo si umí samo pustit pohádku na DVD přehrávači. Stejnou, a možná i daleko větší měrou se člověk setkává s produkty mediálního průmyslu, s produkty reklamního průmyslu a marketingová oddělení po celém světě moc dobře vědí, že čím dříve se jim podaří člověka „lapit“, tím věrnějšího zákazníka si z něho mohou vychovat.

Ve své práci budu vycházet z předpokladu, že čím dříve se jedinec naučí účelně média využívat, tím lépe jim porozumí, bude je umět lépe ovládat a tím méně pro něj budou tato média nebezpečná. Protože děti se stávají konzumenty médií již ve velmi útlém věku, ne až s nástupem povinné školní docházky. Dnešní doba je velmi rychlá a rodiče malých dětí bývají velmi zaneprázdnění. Tito rodiče nemají příliš mnoho času sledovat spolu se svými dětmi mediální obsahy, natož jim je vysvětlovat, a tedy vycházím z předpokladu, že by byli rádi, aby děti dokázaly rozlišit alespoň základní rozdíly mezi těmito obsahy, a ocenili by proto mediální výchovu již v předškolním vzdělávání. Není neobvyklé, že si děti pouští televizi samy, zejména pak o víkendech, a rodiče jsou rádi, že dítě nezlobí a oni si mohou trochu přispat. Zajímalo by mně tedy, zda rodiče toto skutečně praktikují, nebo je to jen uměle rozšířený mýtus, a pakliže se to skutečně děje, zda ví, co jejich dítě v tyto ranní hodiny sleduje. Osobně jsem byla jednou přítomna situaci, kdy dítě mých známých, kterému bylo tehdy asi pět let, přišlo v sobotu ráno do obýváku, kde jsem náhodou přespávala, a pustilo si kreslený seriál. A k mému úžasu se z obrazovky ozvalo: „...lidská krev chutná nejlépe s příměsí děsu...“. Ano, bylo to v sobotu ráno a ano, byl to kreslený seriál, který byl v televizním programu označen jako dětský. Měli by mít tvůrci a vysílatelé povinnost takové seriály nějak speciálně označovat? A kde je kritérium pro to, který pořad je vhodný a který už není? I na takovou otázku se pokusím odpovědět ve své práci.

Úvod

Cílem této práce je přiblížit možnosti zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání, rozebrat schopnosti předškolních dětí vnímat a chápat mediální obsahy, potvrdit předpoklad, že rodiče předškolních dětí, stejně jako odborníci z řad pedagogů, psychologů a mediálních teoretiků by zavedení mediální výchovy, v podobě úměrné věku těchto předškoláků, do předškolního vzdělávání doporučili. Děti se nestávají konzumenty médií až nástupem do školy, ba naopak. Děti se s médii setkávají v podstatě již od narození a konzumace mediálních obsahů se již neomezuje pouze na dětské pořady, ale rozšiřuje se i na pořady, nad jejichž vhodností se pozastaví i leckterý dospělý. Minimálně zvýšení povědomí o této problematice, stejně jako společenská diskuze na téma mediální gramotnosti a mediální výchovy pro předškolní děti je více než nutná a dokonce žádaná.

Práce se sestává ze dvou částí, teoretické a praktické, které však nejsou striktně odděleny, naopak se vzájemně prolínají. Teoretická část je obohacena o některé skutečné příklady vzešlé z mého výzkumu a naopak praktická část potvrzuje mnoho z teoretických hypotéz uvedených v části první.

V první kapitole se pokusím vymezit některé základní pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní. Termíny jako médium, výchova či vzdělávání jsou pojmy, se kterými se sice často setkáváme, avšak jejich význam není vždy zcela jednoznačný, nebo existuje tolik teorií, jež ho opisují, že je jeho pojetí pro užití v této práci příliš široké. Pokusím se tedy vymezit každý jednotlivý termín natolik úzce, aby byl pro práci jasně uchopitelný a pomohl tak čtenáři lépe se v práci zorientovat.

V druhé kapitole se budu hlouběji věnovat fenoménu mediální výchovy. Pro celkové pochopení je třeba ji nastínit v historickém kontextu, formálně zmapovat její vznik a vývoj a její současnou praxi v České republice i ve světě. Pokusím se ukázat jak rozvinutá je především ve Velké Británii a jak rychle se začíná objevovat téměř na všech stupních vyššího vzdělávání v České republice. Zajímavé bude především porovnat, jak je v preprimárním vzdělávání v zahraničí zahrnována a v českém opomíjena.

Třetí kapitola popíše, jak se mediální výchova stala v České republice vzdělávacím tématem, jak a od kdy začala být tématem různých projektů, studií a konferencí. Vysvětlím, proč byla zahrnuta do Rámcových vzdělávacích programů

a tyto programy následně mezi sebou porovnáám v ohledu na různé stupně vzdělávání. V rámci této kapitoly také popíšu, jakým způsobem je zahrnována do preprimárního vzdělávání v zahraničí. Budu se zabývat existencí různých vzdělávacích internetových stránek pro předškolní děti, možnostmi a snahami jejich převzetí a úpravou pro české prostředí.

Čtvrtá kapitola rozebere do hloubky specifika skupiny, již se tato práce primárně zabývá. Děti předškolního věku jsou významnou skupinou naší společnosti nejen vzhledem k jejímu nárůstu v posledních letech. Je to právě toto období, které formuje lidskou osobnost a právě v tomto období získává osobnost člověka veškeré základy pro své další bytí. V této kapitole se pokusím uvést základní statistické údaje o zkoumané skupině, popíšu vývojové předpoklady a pokusím se postihnout, jak se změnilo nároky na tuto věkovou skupinu v posledních dvaceti letech. Shrnu, jaká média děti nejvíce sledují a zda je struktura běžného dne nějak navázána na jejich obsah. V jedné z podkapitol se budu blíže věnovat představám a rizikům neblahého vlivu médií na tyto děti s malým pohledem do historie a vyberu některé možné aspekty, které by mohly tuto rozšířenou „teorii neblahého vlivu“ podpořit. Z důvodů, které budou popsány dále, se budu detailněji zabývat dvěma často diskutovanými tématy, a to tématy: „děti a televize“ a „děti a reklama“. Zdají se mi zajímavá zejména proto, že televize je stále dětmi nejsledovanější médium a reklama, která je svázána převážně s televizí, je předmětem mnoha diskuzí a v různých studiích se ukazuje, že správně cílená reklama na děti je obrovským hnacím motorem pro zvyšování konzumerismu ve společnosti. Ukazuje se také, že děti někdy ovlivňují až osmdesát procent nákupních rozhodnutí v rodině a osobně se mi zdá toto číslo tak vysoké, že považuji za nutné to ve své práci zmínit.

Pátá a šestá kapitola spadá do, již zmiňované, praktické části. Tyto dvě kapitoly tvoří výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením mezi rodiči předškoláků. Dále v nich budou uvedeny názory odborníků z řad pedagogů, psychologů a mediálních teoretiků na téma této práce. Bude v ní vysvětleno, co mně vedlo k výzkumu právě tohoto tématu a právě tímto způsobem. Pro zajímavost se pokusím vyzpovídat v této otázce i samotné děti.

1 Vymezení základních pojmů

Na počátku je třeba vymezit si základní pojmy, o něž se budu v průběhu práce opírat a které se budou prolínat celým textem. Vymezuji všechny následující pojmy na základě odborné literatury tak, jak jsou všeobecně chápány, a zužuji je na definice, které jsou svým pojetím pro tuto práci klíčové. Do pojetí těchto termínů vnáším svůj vlastní osobní pohled, který je ovlivněn mou životní filosofií a tím, co mi pro jejich pochopení přineslo mé studium. Jsou tedy definovány právě tak, jak je třeba jim rozumět právě v tomto textu, aniž bych chtěla záměrně opomíjet i jejich další významy. Tato práce se nezabývá spekulacemi pojmů, či polemikou, který z historických výkladů pojmů jako médium, gramotnost, výchova apod. je lepší, či horší. Vymezuje je způsobem, který nejlépe napomůže vysvětlení zkoumaného problému.

1.1 Mediální výchova

1.1.1 Výchova

Pojem výchova a jeho vymezení je, zvláště v pedagogických kruzích, stále předmětem mnoha diskuzí. Tento pojem se reformuluje na základě různých paradigmat a náhledů, jako proces vnější nebo proces vnitřní, již od počátku 20. století. Na rozdíl od socializace¹, která je nezáměrná, je výchova vymezována jako záměrné, plánovité a všestranné působení na různé složky osobnosti jedince s cílem je změnit. Toto záměrné působení může být jednak uvědomělé, jednak nevědomé. Bude-li rodič, nebo jiný vychovatel, dítěti například vysvětlovat, že polévka se musí nechat nejprve trochu vystydnout, aby se člověk nespálil, působí na něj s úmyslem změnit jeho chování tak, aby k tomuto zranění nedošlo. Působí na něj záměrně a tím ho vychovává. Uvidí-li dítě, že rodič fouká na lžici plnou horké polévky před každým vložením lžice do úst, i tehdy je dítě rodičem vychováváno. Toto je výchova nezáměrná. V každém případě tedy jde o utváření a formování osobnosti.

¹ Socializace je určitý proces osvojování lidských hodnot, norem chování a jednání, jde o proces včleňování se do společnosti. Rozdíl mezi socializací a výchovou spočívá zpravidla v záměrnosti výchovy. „Socializace je vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, determinovaný masmédiem, ale i příslušností k různým skupinám pracovním, zájmovým a dalším.“ (Nakonečný, 1999: 57)

„*Pojem výchova chápeme jako určitý druh sociální činnosti. Jejím podstatným znakem je záměrně a cílevědomě působit na osobnost a dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání.*“ (Skalková, 2007)

1.1.2 Médium

Důležité je jistě i vymezení ne vždy jednoznačného pojmu médium. Slovo médium pochází z latiny a znamená střed, nebo prostředník. Podle slovníku cizích slov (Klimeš, 1987: 437) je médium „*zprostředkující prostředí, zprostředkující činitel, prostřednictví*“. Existuje mnoho teorií a různých vymezení tohoto pojmu. Médium může být tedy cokoli, jak píše Reifová (2004: 139-140), mohou to být v širokém smyslu i „*peníze, čas, doprava, elektrina, resp. všechny prostředky či prostředníci styku jedné entity s jinou, (...) vše, co je schopno na sebe poutat význam, který je m. přenášen a na základě užívání sdíleného -> kódu mu obě strany zprostředkovaného styku rozumí*“. Médium může být například obývaný prostor bytu zrovna v tu chvíli, kdy mluví rodiče s dětmi, stejně tak jako CD nosič, nebo filmový pásek s nějakým obsahem (i bez něj).

„*Za primární médium se považuje přirozený jazyk a prostředky neverbální komunikace (mimika, gesta, postoje těla apod.). Za sekundární média bývají považovány technické prostředky, které pomáhají řeči překonávat vzdálenost místa a času (dopis a pošta, telefon, telegraf apod.). V obou případech se jedná o média podporující komunikaci mezi dvěma lidmi nebo v malé skupince. Jsou ale média, která umožňují zcela odlišný typ komunikace - komunikaci z jednoho místa produkce k nespočetné skupině příjemců. Těmto terciálním médiím se často říká **masová média**. Ta bývají nejčastěji ztotožňována s **tiskem, rozhlasem a televizí**. Uvažuje se i o existenci *kvadrálních* médií, jež využívají primárních médií a kombinují v sobě možnosti médií sekundárních a terciálních - tato média (umožněná digitalizací informací a vyskytující se například v prostředí internetu) se někdy označují jako **síťová média**.*“²

Cílem této práce však není, jak již bylo uvedeno dříve, spekulovat nad mnoha vymezeními tohoto pojmu, či se je pokoušet nově definovat. Pro účel této práce budu

² JIRÁK, Jan. Metodický portál, Články: „Proč potřebujeme mediální výchovu“ [online]. 30. 04. 2006.[cit.11. 04. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>>.

nadále používat výraz médium ve významu, jež byl definován výše, teda jako terciální, masová média, jako: soubor veřejných komunikačních prostředků masové či mediální komunikace omezený na knihy, tištěná periodika, film, rádio, televizi, počítač (respektive internet). Použiji-li jej v této práci jinak, bude toto vysvětleno a zdůvodněno.

1.1.3 Mediální výchova

Mediální výchova je určitou cestou k získávání kompetence, jakou je mediální gramotnost³. Učí jedince pochopit fungování médií a mediálních institucí ve společnosti, vychovává jej ke kritickému myšlení, vede jej k osvojení pravidel veřejné komunikace, argumentace, k uvědomění si možnosti svobodného projevu a vyjádření svých názorů. Učí jej využívat média nejen jako zdroj informací, ale i jako zdroj kvalitní zábavy. Mediální výchova může pomoci najít jedinci správnou cestu výběru právě těch médií a mediálních obsahů, které jsou pro něj přínosná a obohacují ho, vyhne se tak tomu, že bude manipulován a ochuzován. „*Mediální výchova není důležitá, je naprosto nutná. Znamená rozdíl mezi tím, zda jsou děti nástrojem masových médií, nebo zda jsou masová média nástrojem dětí.*“⁴

Sousloví mediální výchova bychom tedy mohli vymezit jako určitý druh sociální činnosti, při níž záměrně působíme na jedince s cílem jej poučit o médiích a pomocí médií a získat skrze ni novou kompetenci zvanou mediální gramotnost.

Detailněji se k mediální výchově dostaneme v kapitole 2.

1.1.4 Klíčové kompetence

Tento pojem jsem zařadila zejména proto, že je mnohokrát zmíněn v Rámcovém vzdělávacím programu⁵, pro tuto práci je důležitý, stejně jako je důležitý pro pochopení jednotlivých dílčích kapitol. „*Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory*

³ Podrobněji bude vysvětleno v kapitole 1.2.

⁴ ELLERBEE, Linda. Introducing Your Child to the Arts: Media Literacy. *Education.com : Bringing learning to life* [online]. 2009, [cit. 2010-05-19]. Dostupný z WWW: <http://www.education.com/reference/article/Ref_Introducing_Media/>.

⁵ Bude vysvětleno v kapitole 1.3.

předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společnosti přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. (...) Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.“ (Smolíková et al., 2006: 11)

1.2 Mediální gramotnost

Slovo gramotnost si mnoho lidí stále vysvětluje pouze jako schopnost číst a psát. V dobách Marie Terezie to v podstatě tuto schopnost vystihovalo, k plné gramotnosti stačilo trivium, tedy umění číst, psát a počítat. Tato triáda stačila k plné gramotnosti ještě téměř celé dvacáté století. V jednadvacátém století však pouze s touto trojicí neuspějeme. „*Gramotností dneška myslíme soubor znalostí a dovedností, které by měl mít každý občan. Ne proto, aby byl na trhu práce zvýhodněn, ale aby na tomto trhu nebyl znevýhodněn.*“ (Sporková, 2006: 16). Nemluvíme tedy již jen o jedné gramotnosti, ale o několika gramotnostech, které by měl člověk ovládat. Těmi gramotnostmi jsou například: finanční, nebo ekonomická gramotnost, jazyková gramotnost, občanská gramotnost, gramotnost pro udržitelnost rozvoje, čtenářská gramotnost a v neposlední řadě gramotnost informační nebo mediální. Jak můžeme vidět, trivium se v moderní době poněkud rozrostlo a hlavně se rozšířilo pole, ve kterém je možné tyto gramotnosti vnímat.

Schopnost počítání se nově formulovala jako finanční, či ekonomická gramotnost, která již nezahrnuje pouhé „kupecké“ počty, ale zastřešuje vědomosti o finančním trhu, o produktech, o tom jak funguje ekonomika, co je mzda, jak se platí daně, proč je platíme, kam tyto peníze jdou, jak s penězi hospodařit atp.

Schopnost čtení se rozvinula v systém zkoumání a ustavování gramotnosti čtenářské. Už nám nestačí pouze umět přečíst jednotlivá slova, či věty. Čtenářská gramotnost je o schopnosti čteným textům rozumět, je o umění používat texty a jejich významy v sociální komunikaci, a v sociálních interakcích. Čtenářsky gramotný člověk umí texty kriticky hodnotit, vyvozovat z nich důsledky a texty, a četbu vůbec, používá ke svému rozvoji, k potěšení i poučení.

Čtenářská gramotnost se velice úzce pojí s gramotností mediální. I mediální gramotnost je vlastně „o čtení“, nemusí se však nutně jednat o text lineární⁶. V mediální gramotnosti se pojí jak schopnost čtení, tak schopnost psaní a zároveň se rozvíjí o další hodnoty a schopnosti. Mediálně gramotný člověk je schopen si vybírat z mediálních obsahů ty, které mu mohou být nějakým způsobem prospěšné a je schopen je kriticky hodnotit. Umí si vybírat z nabízených informací, je schopen porovnat několik zdrojů a na jejich základě si utvořit vlastní názor na věc. Nepřejímá nekriticky to, co mu média předkládají a umí si informace vyhledávat aktivně sám. Svůj čas si plánuje na základě jiných kritérií než je programová nabídka v televizi. Mediálně gramotný člověk se umí zamýšlet nad předkládanými mediálními obsahy a dokáže odhalovat a identifikovat například užívání mýtů, stereotypních vzorců ve zpravodajství a tím je schopen předcházet tomu, aby přijal sdělení zcela bezmyšlenkovitě a byl tak médií manipulován. Mediálně gramotný člověk si uvědomuje, že realita zobrazovaná v médiích není reálná, že jsou to konstruovaná sdělení, utvářená i za jinými účely než je informovat, případně pobavit společnost. Mediálně gramotný člověk chápe význam reklamy, chápe význam umístování reklamních bloků právě před ty které pořady a umí v tištěných médiích rozlišit relevantní informace v článcích od textů inzertní povahy. Takový člověk chápe, že prezentovaná sdělení jsou ovlivňována technickými možnostmi a zároveň omezeními jednotlivých médií a proto se jejich interpretace může v jednotlivých médiích různit.

Mediální gramotnost je tedy nová kompetence získávaná skrze mediální výchovu a pomáhá jedinci umět se orientovat v dnešním informačně přesyceném prostředí, vychovává z něho uvědomělého konzumenta a pomáhá mu chápat všechny aspekty médií od informačního přes zábavní až po estetický.

⁶ V této práci se nechci zabývat hloubkovým rozbořem smyslu a rozdílů lineárních textů. Avšak je rozhodně důležité zde tento pojem alespoň zmínit. Lineárními texty jsou zde myšleny veškeré klasické texty v knihách, později v tištěných periodících, letácích atp. a jsou tedy typicky chápány jako uzavřené a ukončené, jdoucí od začátku do konce „po jedné lince“. V různých kulturách je směr lineárního textu při čtení různý, v evropské kultuře se čte zpravidla z levého horního rohu do pravého spodního rohu. V dnešní době síťových médií a především tedy internetu se nově setkáváme s pojmem hypertext, což je něco, co lze považovat za více než (lineární) text. Jsou to zpravidla texty odkazující na texty další, které nás nutí opustit myšlení lineární, historické, procesuální a naopak začít myslet „texty prostorově, síťově a návazně“. Hypertext je tedy, dalo by se říci, jakási nadstavba známého pojmu „intertextualita“, který je jedním z klíčových pojmů literární vědy.

1.3 Preprimární vzdělávání

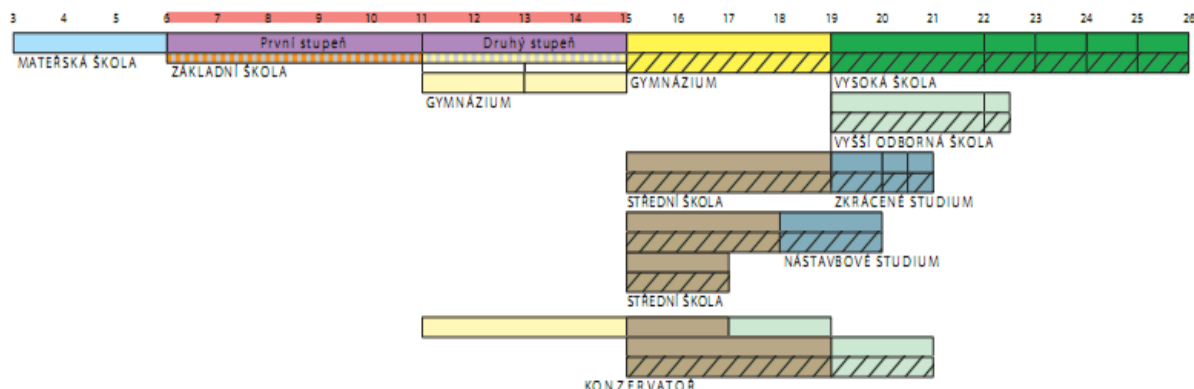
Dalo by se říci, že systém vzdělávání v České republice zná úplně každý. Každý člověk žijící v České republice se s ním setkává od útlého dětství. Přesto cítím potřebu uvést zde alespoň stručně jeho organizaci. Jedním z důvodů je fakt, že lidé se sice v tomto systému pohybují, ale jeho strukturu a fungování si málokdy uvědomují (ostatně jako spoustu věcí, které nám přijdou „samozřejmé“). Uvádím jej zde pak především proto, aby byla má práce ucelená a komplexní, a čtenář měl možnost, si uspořádání vzdělávacího systému uvědomit dříve, než pokročí v textu dále. Pro další čtení je tedy třeba, aby měl čtenář jasnou představu o jeho rozdělení a mohl se tak lépe orientovat.

Vzdělávání v České republice je rozděleno na preprimární, primární, sekundární, postsekundární neterciární a terciární, přičemž jeho další rozdělení můžeme vidět v tabulce č. 1 a jeho strukturu na obrázku č. 1.

Tab. č. 1 – Vzdělávací soustava České republiky

preprimární vzdělávání		mateřská škola
primární vzdělávání		základní škola (1. stupeň)
sekundární vzdělávání	nižší všeobecné	základní škola (2. stupeň), gymnázium
	nižší odborné	např. konzervatoř
	vyšší všeobecné	gymnázium
	vyšší odborné	střední odborná š., učiliště, konzervatoř
postsekundární neterciární		nástavbové studium, zkrácené studium
terciární vzdělávání		vyšší odborná škola, vysoká škola

Obr. č. 1 – Organizace vzdělávací soustavy České republiky (Eurybase, 2007/08: 17)



V systému českého školství existují ještě školy umělecké a jazykové, tyto však žáci navštěvují většinou paralelně k výše zmíněnému, ve svém volném čase, stojí tedy spíše mimo tento základní systém.

Preprimární vzdělávání tedy stojí na úplném počátku systematického vzdělávání, probíhá v mateřských školách, jejichž zřizovatelem je ve většině případů⁷ obec, popřípadě více obcí. Do roku 2005 se mateřské školy řadily do předškolních zařízení, poté byly zařazeny, díky Novému školskému zákonu s platností od ledna 2005, mezi školy na úroveň škol základních, středních atp. V rámci preprimárního vzdělávání existuje ještě jedna instituce zajišťující péči předškolních dětí a tou jsou jesle. Jesle jsou institucí, která zajišťuje péči dětem do tří let věku. Spadá do oblasti působení Ministerstva zdravotnictví, a i přes svůj neopomenutelný význam, ji nebudu pro účely této práce zohledňovat.

Vzhledem k výše uvedenému bude tedy lepší používat specifitější termín, který bude i lépe vystihovat účely práce, a tedy namísto termínu preprimární vzdělávání, budu dále užívat termín **předškolní vzdělávání**, přičemž věk dětí bude vymezen věkovou hranicí od tří do šesti let⁸. „*Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.*“ (Smolíková et al., 2006: 5)

⁷ Zřizovatelem může být i fyzická osoba popřípadě osoba právnická, jedná-li se například o mateřské školy soukromé.

⁸ Přičemž tři roky jsou běžný a minimální věk, ve kterém může dítě nastoupit do mateřské školy a šest let věku je minimální věk pro vstup do první třídy základní školy, není-li dítě mimořádně nadané, nebo naopak jistým způsobem zaostalé, tedy je to věková hranice pro odchod z mateřské školy. Upřesňuje to i Školský zákon. „**§ 34 Organizace předškolního vzdělávání (1) Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.**“ (Zákon č. 561/2004, Sb.)

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli: „*orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí. Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu.*“ (Smolíková et al., 2006: 7)

I v definici tohoto zásadního dokumentu můžeme vidět jasnou tendenci posilování významu předškolního vzdělávání v dnešní době. Společnost chápe, že je třeba být společností vzdělanou a snaží se zdůraznit tento význam již v samotných počátcích vzdělávací soustavy.

„*Reakcí na potřebu závazného a zároveň pružného pedagogického materiálu pro předškolní vzdělávání*“, která přišla po roce 1989, „*bylo v roce 2001 vytvoření Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Ten byl na základě zkušeností z praxe aktualizován a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. byl vydán opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program⁹ pro předškolní vzdělávání s účinností od 1. 3. 2005. Všechny mateřské školy na jeho základě vypracovaly vlastní školní vzdělávací program a začaly podle něj pracovat povinně od 1. 9. 2007.*“ (Eurybase, 2007/08: 51)

Předškolní vzdělávání je tedy počátečním prvkem ve vzdělávací školské soustavě, probíhá v mateřských školách a řídí se dle vlastních vypracovaných vzdělávacích programů vytvořených na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Obsah tohoto Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP-PV) bude blíže popsán v kapitole 3 a budou v ní též blíže rozepsány jednotlivé vzdělávací oblasti.

⁹ Rámcový vzdělávací program byl vytvořen v souladu s principy tzv. kurikulární politiky. Tyto principy byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR v tzv. Bílé knize a jsou zakotveny v zákoně o veškerém vzdělávání. Na jejich základě byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Kurikulární dokumenty jsou na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). (Smolíková et al., 2006: 5)

1.3.1 Význam předškolního vzdělávání

„První roky života předurčují do značné míry rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli. Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení. Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci.“ (Kotásek et al., 2001: 45)

Jak můžeme číst výše, za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají především rodiče. Ne vždy má však dítě štěstí, aby žilo v podnětném prostředí, které by stimulovalo jeho vývoj, ne vždy jsou rodiče schopni, nebo ochotni dítě učit, motivovat, nebo podporovat. Každé dítě má právo učit se a vzdělávat a proto je existence předškolního vzdělávání důležitá, neboť pomáhá vyrovnávat šance pro všechny. *„Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě - třeba i daleko později - zhodnotí a najdou své uplatnění.“* (Smolíková et al., 2006: 7) Předškolní vzdělávání by mělo doplňovat výchovu rodinnou a mělo by poskytovat dostatek podnětů k jeho aktivnímu vývoji a k učení. Mělo by být pro dítě příjemnou a milou zkušeností, dobrým základem pro život a další vzdělávání, mělo by cestu životní i vzdělávací dítěti usnadnit. (Smolíková et al., 2006)

Náhled na dítě a jeho potřeby se měnil v průběhu let již od pravěku. Vývoj, který byl dlouhodobý a složitý, bral dítě zpočátku jako bezprávného jedince, potom jako miniaturu dospělého a až posléze začalo být vnímáno se svými specifickými zvláštnostmi. (Šmelová, 2004: 25) Stejně tak i předškolní vzdělávání či jeho význam se, jako mnoho pedagogických problémů, různě měnil v průběhu let.

Jan Amos Komenský

Neopomenutelné dokumenty, které jsou v mnohém velmi aktuální i dnes, a které vyzdvihují význam tohoto vzdělávání, jsou spisy Jana Amose Komenského, Didaktika Česká a Informatorium školy mateřské. Tyto stěžejní spisy dokládají, že důležitost vzdělání a výchovy už ve velmi raném věku není novodobým výdobytkem, ba naopak, velká spousta moudrosti, obsažená v těchto dokumentech dokládá, že Komenský byl vskutku velký myslitel a i v dnešní době je jejich obsah široce platný. Didaktiku věnoval, mimo jiné, i samotným dětem: „*Komu se tuto poslouží pomocmi těmi? (...) Dítkám samým, aby bez nesnadnosti, bez tesknosti, bez práce, bez tlučení, jako skrze hru a kratochvíl, vedeni byli až k vrchům umění a moudrosti, nýbrž do nebe k Bohu.*¹⁰“ (Komenský, 1913: 40) A ačkoliv je dnes do pedagogiky vneseno mnoho nových vědeckých poznatků s ohledem na přínos psychologie, neurologie, sociologie a dalších věd, stále platí Komenského „škola hrou“.

Jak už bylo napsáno výše, je pravda, že ne vše, co Komenský píše ve svých knihách, je stoprocentně platné a dnes již díky genetice a dalším vědám víme, že člověk se rodí s určitými dispozicemi, s určitými genetickými předpoklady, přesto je ve slovech z Didaktiky něco, o čem lze přemýšlet i dnes: „*(...) má-li člověk člověkem býti, něco uměti a rozuměti učiti se musí; proto že my již na svět se rodiče mysl s sebou jako prázdnou tabuli toliko (jakž Aristoteles říkával), přinášíme, na niž nic psáno není, psáti se teprv, co potřeba, musí.*“ (Komenský, 1913: 96) Následně pak ve svém spisu Komenský pomocí několika příkladů vysvětluje, proč je třeba začít už ve velmi raném věku. „*Ovšem pak proto mládež do umění hned časně zavozovati sluší, že tu v prvním věku nejsnadnější k tomu přístup. (...) Nebo to všech přirozených věcí povaha, že se za mláďa a za nova snadně ohýbají a formují, jak kdo chce; zastaralé pak a zatvrdlé formovati se nedají. Vosk neb gyps za měkka se do všech forem velmi hladce líti neb rukama táhnouti a formovati dá; zatvrdne-li, nedá se žádným způsobem formovati, jen se drobí a tře. Již pak oznámeno, že mozek lidský právě jako vosk jest, na němž všechny viděné, slyšené, makané etc. věci nejinak, než jako přitisknutá na vosku pečeť, se vyobrazují; a ten v pravdě za mladu vlhký a měkký k přijímání pečeti způsobný jest, dále potom vysychá a zatvrdá, na němž rýpati*

¹⁰ „Discipulorum, ut sine difficultate, taedio, clamoribus et plagis, quasi per ludum et iocum ad fastigia scientiarum duci queant.

neb tlačiti že nesnadno a nehladko přichází, samo zkušené ukazuje.“ (Komenský, 1913: 104) Velmi to připomíná přísloví, „Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš“, které připomíná dokonce i sám Komenský „*Čemu se nenaučí Janíček, nenaučí se Jan.*“ (Komenský, 1913: 106)¹¹

Komenského Didaktika je vpravdě velmi moderní učebnicí, nebo příručkou, ve které vyzdvihuje nejen význam učení, ale dokládá i samotný význam škol a mluví o důvodech, proč by děti měly být vyučovány právě společně ve školách. Nejen že jeho pojetí „školy hrou“ se užívá čím dál častěji, ale svou modernost dokládá i tím, pro koho by měla, dle jeho názoru, škola být. „*Školy pak býti mají nejen pro některou bohatší a přednější, ale pro všecku, urozenou i neurozenou, bohatou i chudou, obojího pohlaví mládež.*“ A dále dokládá, že se všichni lidé rodí se stejným cílem, tedy být lidmi rozumnými, obrazem Božím, protože nikdo z nás nezná pravý důvod své přítomnosti na zemi. (Komenský, 1913: 116)¹²

Informatorium školy mateřské je pak spisem, který je stále citován i do dnešních dob, protože jeho význam je svým způsobem do dnes nepřekonan. Je pravdou, že jako důvod a smysl učení je pro Komenského hlavně cíl zalíbit se Bohu a být spokojený po smrti v Království nebeském. Dětem byly vštěpovány myšlenky, nad kterými bychom se v dnešní době jistě minimálně pozastavili (jako například u odpovědi na otázku, kterou doporučuje klást Komenský dětem kolem čtyř let věku před počátkem učení katechismu - „*Co pak Bůh říká, když ho kdo neposlouchá? aneb neposlouchá táty a mámy?*“ a odpověď dítěte by měla znít „*Zabije ho.*“ (Komenský: 1913: 616)), ale musíme si při čtení uvědomit, v jaké době psal a tvořil, a že obava z Božího trestu byla všudypřítomná vzhledem k náboženskému citění té doby. Ve své podstatě jsou obsažené myšlenky opravdu použitelné a používané i dnes. Na samém počátku této knihy dává „*Moudré povědění: Nej přednější stráž lidského pokolení v kolíbce jest, protože na začátku záleží všecko, k dobrému i zlému; kam co jíti začne, tam jde, za hlavou tělo, za ojem vůz. A nejsnáze jest začítí na počátku, jinde těžko.*“ (Komenský, 1913: 459)

¹¹ Příkladů a Komenského „důkazů“ o tom, jak důležité je začít ve velmi raném věku je prosycena celá kapitola VII. Didaktiky, která má název „*Že cvičení lidí v mladosti nejlepší jest, nýbrž v mladosti toliko býti můž.*“

¹² Opravdu moderní byl i v tom, že nechtěl v žádném případě odrazovat od učení ženy. Na stránkách Didaktiky vysvětluje, že jsou si všichni rovni a naopak větší nebezpečí viděl v nevzdělaných ženách, než v ženách vzdělaných.

Informatorium školy mateřské je ucelenou příručkou především pro rodiče, kde Komenský vysvětluje a dokládá důležitost a potřebu vzdělání a vzdělávání již od útlého věku a podrobně popisuje, co by dítě v tom kterém věku mělo umět, jak by mělo být vzděláváno a k čemu a kým vedeno. Je si velmi dobře vědom toho, že ne všichni rodičové jsou s to vést dítě k poznání, což dokládá: *„Ale že pak rodičové k tomu, aby dítky své zdárně cvičili, často jsou nezpůsobilí buď pro neumění a hloupost, že sami vycvičení nejsou (...), buď pro nedbalství a lhostejnost (...), buď pro choulostivost (...), buď pro zaměstknání přílišná při obchodu a živnosti a neb v obecních úřadích, (jako králové, páni, úředné osoby, kupci sem tam jezdicí etc. a k dítkám svým stačovati nemohoucí);“* a dále vyzdvihuje potřebu osob k tomu určených, tedy učitelů a vzdělavců, kteří nahradí tuto rodičovskou nedostatečnost - *„tou příčinou začat jest hned od starodávna obyčej ten, aby osobám k tomu vybraným, pobožným, vážným, rozumným mnohých rodičů dítky svěřovány a k cvičení oddávány byly.“* (Komenský, 1913: 110)

Komenský omezuje věk školy mateřské od narození do šestého roku věku a vysvětluje, proč tomu tak je. Je ovšem pravda, že mateřskou školu nepopisuje jako institucionální vzdělávání, ale jako školu - vzdělávání, které by mělo probíhat doma za dohledu rodičů (vzdělaných), nebo chůvy, vychovatelů, pakliže jsou k tomu rodiče nezpůsobilí.

Různé předškolní instituce

Historicky byly vznikající předškolní instituce nazývány různě. Podle Šmelové (2004: 25) to byly různé opatrovny, útulky, azyly atp. V počátcích jejich existence ještě nebyl název ustálen a ujednocen. Jednalo se tak především o 1) opatrovny – které plnily zejména funkci sociální a byly zřizovány v místech, kde se výrazně projevovala potřeba zajistit dohled dětem zaměstnaných matek, dále to byly 2) dětské zahrádky – ty patřily k institucím výchovným a 3) mateřské školy – které plnily výchovnou funkci, podporovaly a doplňovaly výchovu rodinnou a připravovaly děti na vstup do školy.

Mezi první zmínky o podobných opatrovnách patří poznámka Matěje Červeky v Aktech Jednoty bratrské z roku 1566: *„Nad to výš jsou připsáni ti, kteříž nejsou v katalogu žáků, nic se od nich neběře, ale na žádost rodičů tak jdou při jiných starších, aby doma nehráli a rodičům na péči nebyli. A ti pro věk ještě se nic*

neučí, ale k větší jsou překážce.“ To však nebyla instituce vzdělávací, spíše to byla tedy opatrovna, kam rodiče své děti na čas „odkládali“. (Šmelová, 2004: 26) Dále se výchovou dětí do šesti let zabýval již zmíněný J. A. Komenský na přelomu 16. a 17. století. V 18. století se zabýval výchovou od raného dětství Jean Jacques Rousseau, který vlastní představu objasňoval mimo jiné ve svých spisech „Rozprava o politické ekonomii“ a „Úvahy o polské vládě“.

Potřeba zakládání institucí pro předškolní děti vznikla s rozvojem průmyslové velkovýroby a zapojení levné pracovní síly žen a starších dětí. Prvenství v zakládání institucí pro předškolní děti drží Angličan Robert Owen, který na počátku 19. století založil v New Lanarku Institut pro výchovu charakteru a její součástí byla dětská škola zajišťující péči dětem do šesti let. Kladl důraz na výchovu ke kolektivismu a výchovu mravní v ateistickém pojetí. Výchova podle něj měla být hlavně záležitostí společnosti, čímž značně podcenil význam rodiny. Ve Francii měla předškolní zařízení předchůdce v tzv. školách pletení. Starší děti se zde učily plést a mladší si hrály pod dohledem vychovatelek. Mezi průkopníky předškolních zařízení patřil farář Fridrich Oberlin, který tyto instituce nepovažoval za charitativní zařízení, ale chtěl, aby plnily i funkci výchovnou. Zaměření výchovy bylo na oblast mravní, náboženskou, intelektuální a pracovní. Dalšími osobnostmi, které se zabývaly vznikem takových institucí, byly markýza de Pastoret, baron Jan Cochin, Marie Pape-Carpentierová, Paulina von Lippe Detmold, Fridrich W. A. Fröbel, Tereza Brunswick-Korompová, Anna Süssová, Ida Jarníková a další. (Šmelová, 2004)

1939 – 1945 II. světová válka

V období 2. světové války utrhly české mateřské školy stejnou ránu jako ostatní zbytek školství a jejich význam v českých zemích rapidně poklesl. *„Održením pohraničních území od Československa zaniklo více jak 50% českých státních mateřských škol a téměř 92% mateřských škol „Matice školské“.* Uzavírány byly i mateřské školy spolkové a tovární. *Finanční prostředky určené pro české mateřské školy byly použity pro rozvoj německých mateřských škol, které byly přepychově zařizovány, s cílem zvýšit zájem ze strany českých rodičů ochotných germanizovat své děti. Byly zakládány tzv. žňové útulky, v nichž mělo být postaráno o děti rodičů zaměstnaných v podnicích důležitých pro německé okupanty. Řada žňových útulků byla ponechána jako celoroční zařízení. Toto řešení bylo následně*

bráno jako laciná náhrada finančně náročnějších mateřských škol.“ (Šmelová, 2006: 59)

1945 – 1989 období plné zvrátů

Období po roce 1945 bylo obdobím velmi intenzivního nárůstu mateřských škol a od května 1945 do roku 1948 se jejich počet v českých zemích zčtyřnásobil, na Slovensku více než zpětínásobil. Velmi chyběly jakékoliv dokumenty, které by přinesly cíl a systém do předškolního vzdělávání a tak vydalo v roce 1945 Ministerstvo školství „Prozatímní pracovní program pro mateřské školy“, který vycházel z osnov z roku 1938 a dále vyšel spis Jarmily Šukalové „Mateřská škola“, který učitelkám předkládal náměty pro jejich práci s dětmi.

V roce 1948 zaznamenaly mateřské školy dopad tehdejšího vládnoucího režimu a po vydání „Pracovního programu pro mateřské školy“ se musely orientovat na nový cíl, tedy „*formovat a vychovávat dítě v uvědomělého občana oddaného socialismu*“. V programu byl užíván například pojem „zaměstnání“ (bez jakéhokoliv dalšího vymezení) a posílil tak zejména kolektivní řízené činnosti. Po roce 1948 začaly do systému pronikat zkušenosti práce sovětských dětských sadů a další činnost byla na dlouhá léta silně ovlivněna sovětskou pedagogikou.

Po roce 1953 byly vydány osnovy pro předškolní vzdělávání, které byly závaznou normou, která určovala, co vše musí dítě v daném období zvládnout, jaké poznatky, dovednosti a návyky musí umět. Došlo k posílení didaktické funkce, učitelky se soustředily především na rozumovou složku a byl zcela opomenut význam hry, často docházelo k přetěžování dětí.

Další léta až do roku 1989 byla věnována především hlavnímu cíli, a to výchově lidí schopných obstát v socialistické společnosti, lidí všestranně rozvinutých, schopných budovat socialismus, bránit vlast, aby mohla v klidu pokračovat ve vývoji komunistické společnosti. (Šmelová, 2004) Osobně jsem předškolní výchovu před rokem 1989 zažila a nemám na ni úplně dobré vzpomínky. Pamatuji si, že jsem se některých učitelek i bála. Při hovorech s mými vrstevníky jsme mnohokrát došli k tomu, že to, co si pamatujeme z mateřské školy je, že jsme všichni vyráběli náhrdelníky ze suchých těstovin na MDŽ, tvořili jsme mávátka do prvomájového průvodu a byli jsme nuceni vypít spousty mléka. Individualita se nepodporovala, bílá tílka a modré nebo červené trenýrky dobře symbolizují přístup

k tehdejšímu vzdělávání. S dnešním pojetím předškolního vzdělávání se tento přístup nepotkává téměř v ničem.

Změny po roce 1989

Po sametové revoluci v roce 1989 a dále pak v návaznosti na společensko-politické změny se mateřské školy zorientovaly ve směru od kolektivně stanovených cílů zaměřených na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole zpět k dítěti a k jeho specifickým citovým, socializačním a vzdělávacím potřebám. Mateřské školy se více otevřely rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do výchovně vzdělávacího působení. V dnešním pojetí mateřské školy „*se nacházíme v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace.*“ Péče o dítě, o jeho rozvoj, rozvoj jeho dispozic a možností je základem, přičemž „*každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání.*“ (Koťátková, 2008: 83, 86)

Vzdělávání v mateřské škole skutečně stojí za to označit za samostatné a významné období v sociálním vývoji dítěte. Bude-li se takto brát, může se tím předejít různým potížím, které, ačkoliv se projeví už během docházky do školky, se berou vážně až ve škole, kde mohou být pak příčinou vzniku specifických poruch chování a učení. Často se problémy, které způsobují tyto poruchy, podceňují.

„*Právě sociální zkušenosti, které dítě získá ve školce, určují v budoucnosti jeho vztah a roli ve skupině. S dětmi, které měly potíže už ve školce a už ve školce měly roli outsiderů, se tento problém táhne jako červená nit celým jejich životem. Roli outsiderů mají většinou i ve škole. S tím spojené potíže kladou na dítě takové nároky, že se ani nemůže soustředit. Na příkladu „školní kariéry“ je zřejmé, jak jsou pro budoucí život důležité základy položené ve školce. Jak důležité jsou první zkušenosti a jaké mohou mít důsledky, se ukazuje v různých životních oblastech.*“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993: 49,50)

Předškolní vzdělávání a jeho význam se v průběhu let velmi výrazně měnil v ohledu na politické či náboženské dění, ale jak je patrné, jeho důležitost, zejména pak na počátku 21. století, v době formulací nových pohledů na vzdělávání, stále stoupá a jeho kvalita se zlepšuje.

2 Co je mediální výchova

Mediální výchova je především cestou. Cestou k získání kompetence zvané mediální gramotnost. Jak už bylo řečeno dříve, mediální výchovu bychom mohli vymezit jako určitý druh sociální činnosti, při níž záměrně působíme na jedince s cílem jej poučit o médiích, o jejich fungování a pomoci mu na této cestě novou kompetenci – mediální gramotnost - získat.

Mediální výchova¹³ pomáhá jedinci především pochopit, jak média fungují ve své vlastní podstatě. Je třeba si uvědomit, že média nejsou zrcadlem skutečnosti ani žitého světa, a že cokoli se v médiích kdy objevilo, objevuje, či objeví, prošlo výběrem, zpracováním a bylo „orámováno“ funkčními specifiky jednotlivých médií, vnějšími vlivy a osobními omezeními jednotlivých profesí nacházející se v tomto zpracovatelském procesu. *„Žádná z etap zpracování mediální informace není oproštěna od postupů výběru a zestručnění. Novinář tu nehraje roli kronikáře, ale především interpreta. Zásadní roli v procesu mediální komunikace hraje publikum, které nelze považovat za unifikovanou masu. Proces interpretace mediovaného sdělení je u každého jedince ovlivněn konkrétními zkušenostmi a okolnostmi jeho života.“* (Bína, 2005: 21)

Mediální obsahy je též potřeba brát jako výsledek činnosti mediálních organizací, které jsou ve své podstatě ekonomickými podniky, tedy jsou to organizace fungující a tvořící za účelem zisku. Podle Jiráka (Brychta, In Strategie, 2007:18¹⁴) by poznáním plynoucím z mediální výchovy mělo být to, *„že média představují významné sekundární, zprostředkované poznání, které stále více konkuruje poznání primárnímu a které významným způsobem pracuje se stereotypy“.*

¹³ Někdy lze také nalézt pojmy jako mediální pedagogika, či mediální didaktika. *„Mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování, jak jich využívat v procesu učení žáků, aby se dosáhlo jejich optimalizace. Mediální pedagogika (...) činí předmětem analýzy vlastní média a jejich používání. Obojí ovšem velmi těsně souvisí, často se vzájemně prolíná.“* (Skalková, 2007: 253)

¹⁴ Jedná se o článek s názvem „Média pro žáky základních škol“, autora Jana Brychty. Profesor Jirák se v textu k této otázce vyjadřuje.

2.1 Historie a vznik

Budeme-li brát vývoj chronologicky, vychází mediální výchova podle Bíny (2005 : 18) z katechismu, „*který uplatňoval tzv. autoritativně normativní směr, projevující se zákazy určitých mediálních obsahů či cenzurou*“. Jako první pokus o „mediální výchovu“ bychom mohli též brát Platónovu Republiku, kde autor varuje před dopadem divadla na řeckou mládež. Ovšem zřejmě prvním, kdo skutečně uvažoval o používání novin ve škole, byl dle všeho, Jan Amos Komenský. Komenský považoval noviny za důležitý a významný zdroj poučení. Požadoval, aby se čtení novin stalo součástí výuky. Komenský byl současně prvním autorem, který se pokusil o výklad mechanismu působení médií ve společnosti. Ve svém Labyrintu světa přirovnává novináře (tedy šířitele zpráv) k pištcům, kteří lákají lidi na různé melodie. (Jirák, 2009) Tvrdil, že by měli žáci číst noviny alespoň hodinu týdně. „*Komenský první mezi učiteli ocenil výchovný význam novin. Ve „Škole pansofické“ vyslovil požadavek, aby ve školách byly žákům vykládány noviny.*“ (Butter, 1928: 1) Rozsáhlejší úvahy o mediální výchově se však objevují až ve století dvacátém. Tyto úvahy začaly u zavádění obsahu novin jako součásti vyučované látky a to především jako zdroj nových informací. Na sklonku „*20. let 20. století, se zvláště v německém prostředí začaly množit požadavky na to, aby byl nejen obsah médií (novin) zařazen do výuky, ale aby se součástí všeobecného vzdělávání stalo i základní poučení o procesu mediální produkce (vliv německého sociálněvědního prostředí dokládá rubrika Noviny ve škole, kterou vedl časopis Duch médií¹⁵ vycházející v Československu na přelomu 20. a 30. let 20. století.*“ (Mičienka, Jirák, 2007: 10)

Duch novin

Jak uvádí Jirák a Köpplová (2007: 25), studium médií začalo v českém prostředí zhruba ve stejné době a na stejném základě jako ve světě. O nutnosti rozvoje oboru, pro který byl zvolen pojem „novinověda“, uvažují na přelomu dvacátých a třicátých let představitelé brněnské sociologie, jako například Arnošt I. Bláha. Úvahy jsou uveřejňovány v odborném časopise „Duch novin“, jehož redaktory byli Oskar Butter

¹⁵ Nejedná se o časopis Duch médií, ale o níže zmiňovaný časopis „Duch novin“. V době, kdy tento časopis vycházel, ještě nelze hovořit o „médiích“ jak je pojímá například tato práce. V této době se sice již v českých zemích „rozbíhalo“ rozhlasové vysílání (18. 5. 1923 – začátek prvního pravidelného vysílání, kbelský vysílač společnosti Radiojournal), ale název časopisu je s určitostí „Duch novin“, v knize zřejmě došlo k chybě v tisku.

a Věnceslav Švihovský. Tato novinověda by mohla být považována za jakéhosi prapředka dnešní mediální výchovy. Duch novin se totiž profiloval (a měl to také uvedeno v záhlaví listu), jako odborný časopis zabývající se studiem novin, péčí o novinářství a uměním čísti noviny. První číslo „Ducha novin“ vyšlo v Praze 25. ledna 1928 a v úvodním článku píše Oskar Butter mimo jiné: *„V organisaci kulturní práce československé chybí dosud organisovaná péče o novinářství. V národě, jehož novodobá kulturní, politická a hospodářská vyspělost, předpoklady jeho obnovené samostatnosti, ba tato samostatnost sama jsou do velké míry ovocem působení tisku ve všech jeho vrstvách, v národě, jehož chloubou jsou jeho velcí novináři jako Havlíček, nevěnuje se dosud přiměřená péče novinářství, tím méně péče organisovaná, soustavná, vědomá cíle. O novinářstvo a jeho stavovské zájmy pečují odborové organisace. Pro vzdělání novinářstva bude otevřena na jaře 1928 vysoká škola. O studium novin a o novinářství jako soubor funkcí novin neprojevuje se dosud u nás význačnější zájem. A přece jsou noviny tak důležitou složkou moderní civilizace, že bez nich jest téměř nemyslitelna. Jest kulturní povinností věnovat organisovanou péči studiu novin jako nejdůležitějšího nástroje civilizace a jako zrcadla civilizace. Usiluje-li moderní lidstvo po stránce organizační o demokracii, musí výchova k demokracii pečovat o to, aby se předního prostředku demokratické výchovy, novin, nezneužívalo při řízení veřejného mínění; pečovat o to, aby k obecnému vzdělání jak osob, jež mají účast na tvoření veřejného mínění (politiků, žurnalistů, hospodářských činitelů, úředníků), tak každého občana vůbec náležela znalost, jakými zákony se noviny řídí a jak se jimi působí na veřejné mínění.“* Ačkoliv je v časopisu „Duch novin“ spousta dalších, velice zajímavých věcí a dokonce bych se nebála říci, že by mohla sloužit jako učebnice žurnalistiky, myslím si, že tento začátek plně vystihuje i cíle dnešní mediální výchovy a pokud bychom na místo slova „noviny“ dosadili „médiá“, mohli bychom jej obsahově nezměněný publikovat i dnes.

Mezi zahraniční příspěvky ke zvýšení mediální gramotnosti patří například i kniha vydaná roku 1933, „Culture and environment: The training of critical awariness“, autorů Franka Raymonda Leavise a Denise Thomsona. Autoři se v ní zabývají prvními systematickými návrhy mediálního vzdělávání. Na počátku těchto snah byla zdůrazňována především ochranná funkce mediálního vzdělávání. (Buckingham, 2003)

Dalším významným impulzem pro rozvoj mediální výchovy byla snaha vyrovnat se se špatnou zkušeností z druhé světové války, tedy s nebývalým úspěchem propagandy šířené říšským ministrem Josephem Goebbelsem. V poválečném Německu tak probíhalo „kritické čtení novin“ a tvořilo tak součást projektu denacifikace. (Mičienka, Jiráček, 2007)

Druhá vlna potřeby zavedení mediální výchovy v podobě, v jaké ji více méně známe dnes, byla v 50. a 60. letech komercializace médií, převážně pak televize, v USA a její pronikání „do evropského prostředí od sklonku 70. let. Americké výzkumy ze 60. let 20. století naznačily, že nastupující generaci dělá stále větší potíže rozoznat v televizním vysílání zpravodajskou informaci od reklamního sdělení a údajům ze zpráv přikládá stejnou váhu jako údajům z reklamy.“ (Mičienka, Jiráček, 2007: 10) V Evropě se pak vyvíjela mediální výchova pomaleji, zejména pak díky téměř výlučnému monopolu státních a veřejnoprávních médií.

V Evropě se pak nejvíce rozvíjela mediální výchova ve Velké Británii od počátku 90. let. Dnes je mediální výchova zařazena do vzdělávací soustavy v zemích Evropské unie, ve Spojených státech, na Novém Zélandu a v Austrálii. (Mičienka, Jiráček, 2007)

V mnoha zemích jsou také vydávány různé studie o vlivu médií na děti a mládež, jsou publikovány knihy a vznikají různé specializované weby.¹⁶

V České republice se podpora mediální gramotnosti začala systematicky objevovat až na konci 90. let 20. století. Vzhledem k dědictví komunistického režimu zde najednou byla generace lidí, která neměla na co navázat, sama nebyla mediálně gramotná a ustavování nové vzdělávací oblasti tak pro ni bylo mnohem obtížnější. Po pádu železné opony sice začalo téma mediální výchovy pronikat do diskuzí odborné veřejnosti, avšak například proti Velké Británii nebo Spojeným státům americkým se u nás začala systematicky tvořit nová mediálně gramotná generace až se zanesením mediální výchovy do Rámcového vzdělávacího programu, kam byla pro základní školství a gymnázia jako průřezové téma zanesena v roce 2007.

¹⁶ O všem uvedeném se ještě budu v práci dále zmiňovat.

2.2 Současná praxe mediální výchovy u nás a ve světě

Jak jsem již uvedla výše, mediální výchova je dnes zařazena do vzdělávací soustavy v zemích Evropské unie, ve Spojených státech, na Novém Zélandu, v Austrálii. Obecně můžeme říci, že ve výuce a v zavádění mediální výchovy do škol jsou nejdále země anglosaské, kde diskuze o potřebě mediální výchovy začaly již v osmdesátých letech minulého století. Dalo by se tedy konstatovat, že ve světě se mediální výchova praktikuje a vyučuje déle, tedy je Česká republika ve vývoji pozadu. Opak je však pravdou. Ano, existuje zde určitý, stále dost patrný deficit těch několika let, kdy mediální výchova vyučována nebyla, ale díky odborníkům, kteří se této problematice intenzivně věnují, doháníme svět vpravdě mílovými kroky.

2.2.1 Proč potřebujeme mediální výchovu

Potřeba mediální výchovy je, nejen podle mého názoru, více než patrná. Dokazují to četné studie, které se touto problematikou zabývají. Odborníků, kteří se k tomuto tématu vyjadřují je více v zahraničí, než v České republice, tato skutečnost je však poznamenána dlouhou dobou „vakua“, které zde bylo přítomno vzhledem k nepříznivé politické situaci. V západních zemích začala být tedy tato problematika zkoumána dříve než u nás, vycházela z aktuální potřeby, která se v českých zemích projevila daleko později. Autoři, kteří prosazují tuto potřebu mediální výchovy jsou například: David Buckingham (britský profesor Londýnské univerzity), Andrew Hart (britský mediální pedagog), Sonia Livingstone (britská profesorka psychologie, šéfka oddělení pro média a komunikaci v Oxfordu), W. James Potter (americký mediální pedagog, profesor oddělení komunikace, kalifornská univerzita), z českých autorů pak: Jan Jiráček (profesor FSV UK, mediální teoretik), Radim Wolák (mediální teoretik specializující se na mediální výchovu), Daniel Bína (pedagog, autor specializující se na zakomponování mediální výchovy do českého jazyka a literatury) a další¹⁷.

¹⁷ Autorů, zabývajících se potřebou mediální výchovy, je pochopitelně mnohem více, vybrala jsem pouze několik autorů pro ilustraci. Jsou to však odborníci, kteří se řadí mezi ty nejvýznamnější.

Žijeme v mediálně plně saturované společnosti, s médii, chtě nechtě, žijeme a potkáváme se s nimi každý den od probuzení až po usnutí. Rádía hrají v každém nákupním centru, reklama se na nás valí ze všech stran, podle televizního programu si mnozí z nás strukturují a plánují svůj čas a bez internetu by se mnoho lidí vůbec neobešlo. Už nežijeme své životy lineárně, ocitli jsme se na síti, a to doslova. Každý den jsme svědky upadající úrovně mediálních obsahů. Zpravodajství již zdaleka není jen informačním prostředkem, jeho bulvarizace je zjevná už i ve veřejnoprávním vysílání. Množství informací, jimiž jsme denně zahlcováni, čím dál tím více ztrácí na kvalitě na úkor kvantity a není neobvyklé, že tvůrci internetového zpravodajství opomíjejí taková základní pravopisná pravidla, jakými jsou shoda přísudku s podmětem, tvrdá a měkká i ve vyjmenovaných slovech, či si zkrátka v textu třikrát spletou název instituce, o které informují.¹⁸

Četné studie dokazují, že vliv médií na lidské životy je reálný. Podle Jiráka a Köpplové (2009: 355), můžeme tento vliv pozorovat „*na mikroúrovni, tedy u jedince či malé skupiny, nebo na mikroúrovni, tedy v rovině celé společnosti, její kultury, institucí nebo u jejích podstatných segmentů.*“ Mezi autory, zabývající se negativním vlivem médií na společnost, jedince, politiku a jiné, se řadí například: Edward Herman, Noam Chomsky, Walter Lippmann, Jürgen Habermas, Neil Postman, James Potter a mnoho dalších.

Tedy, (nejen podle mého názoru) je potřeba bránit se takovýmto negativním vlivům. Vždyť budeme-li se ocitat ve stále stejném opakování týchž chyb, v témže informačním balastu, začneme jej přijímat jako reálný, běžný a kultura naší

¹⁸ Měla-li bych zde vypsát všechny takové případy, se kterými jsem se kdy setkala, vydalo by to jistě na samostatnou diplomovou práci. Pro ilustraci uvádím několik případů. Na internetovém serveru Novinky.cz byl na podzim roku 2009 uveden článek s názvem „Bývalý děkan a proděkan z Plzně dostali výpověď“. V článku pojednávajícím výhradně o děkanovi a proděkanovi, tedy o dvou jedincích mužského rodu, se vyskytlo souvětí: „*Hlavním důvodem je plagiátorská aféra, poškodily dobrou pověst školy, přitom měly dbát jejího dobrého jména, uvedl Pospíšil.*“ V tomto případě byl zřejmě autor v diskuzi pod článkem na hrubou chybu upozorněn, neboť druhý den byla chyba odstraněna. Taková věc však bývá spíše výjimkou. (Bývalý děkan a proděkan z Plzně dostali výpověď. *Novinky.cz* [online]. 2010, 12:30 [cit. 2009-10-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/domaci/181941-byvaly-dekan-a-prodekan-z-plzne-dostali-vypoved.html>>.) Další „zajímavou“ chybou je jiný článek na témže serveru, kde herečka Issová obhazuje, proč vystoupila v kontroverzním videoklipu. Mimo jiné se v článku píše: „*Issová také ujistila čtenáře, že svoji babičku ráda, byť už je po smrti.*“ Vynecháním slovesa se z věty stalo velmi morbidní konstatování. (Issová s Mádlem: Jsme teď dva nejdůležitější pitomci v zemi a to je podstatný. *Novinky.cz* [online]. 30. 4. 2010, 13:26 [cit. 2010-05-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/domaci/199009-issova-s-madlem-jsme-ted-dva-nejdulezitejsi-pitomci-v-zemi-a-to-je-podstatny.html>>.) Další ukázky viz příloha č. 7.

společnosti bude ve velmi vážné krizi¹⁹. „*Média nejenže vstupují do našeho sociálně komunikačního „života“, ale vstupují do něho aktivně: ovlivňují (mají vliv na) chování jedince a společnosti, životní styl a v tom nejširším slova smyslu kvalitu života vůbec. Tento jejich „aktivní vstup“ umožňuje prostor pro záměrné ovlivňování, které může být společensky žádoucí a potřebné, ale i manipulativní.*“ (Frank, Jirásková, 2008: 9)

Proto je třeba mediální výchovy. Je třeba nebýt pasivním konzumentem, ale aktivním příjemcem, který si chce a umí vybrat z nabízených mediálních obsahů. Proto je třeba se bavit už s malými dětmi o tom, co vidí v televizi, co slyší v rádiu. Jak to dělat? Frank a Jirásková (2008: 10), (Verner, 2007; Schallenbergerová, 2007) přisuzují mediální výchově dvě roviny.

Znalostní rovinu mediální výchovy, která přináší informace a poznatky o fungování a společenské roli současných médií, o jejich historii, o základních principech, na nichž média fungují a znalosti z oblasti jejich technologie. Druhou rovinou je rovina dovednostní, která vede jedince k aktivnímu, sebevědomému a nezávislému zapojení do mediální komunikace, učí ho s nimi pracovat. Dovednostní rovina vtahuje jedince přímo „do centra dění“. Bína (2005: 21) také uvádí dva typy výuky mediální výchovy, a to „dovednostní („dělání“ médií neboli „média hrou“) a kritické (analyzování obsahu médií a poučení o jejich chování)“. Dva základní postupy uvádí také Mičienka a Jiráček (2007: 12) a pojmenovávají je jako 1. kritickou interpretaci reálně existujících médií a 2. vlastní mediální produkci.

Všechny výše zmíněné mají stejný základ. V první řadě je třeba umět na média kriticky nahlížet. Je třeba si uvědomit, že nejsou zrcadlem světa, že mají za sebou určitý vývoj, že vznik jednoho média je podmíněn vznikem jiného, tedy že je třeba pochopit pozadí médií v plné komplexitě a kontextu minulosti, abychom jim mohli rozumět v přítomnosti. V řadě druhé nám pro pochopení celku dobře poslouží

¹⁹ Nikdo by si asi nepřál dopadnout jako Britové, slovy uznávaného autora Benjamina Kurase: „George Orwell byl anglický revolucionář 17. století. To se od jednoho školáka druhého stupně dověděla sondáž britského rádia Classic FM zkoumající úroveň vzdělání u anglických teenagerů ve státních školách. Od dalších se dozvěděla, že William Shakespeare byl hudební skladatel. Dvě třetiny z nich nedokázaly jmenovat hudebního skladatele žádného. Dvě třetiny nepoznaly na fotografii cello, tři čtvrtiny lesní roh, tři čtvrtiny housle, polovina trubku. Mnozí žáci nedokázali vyjmenovat žádného anglického krále, neznali jména Winston Churchill či Oliver Cromwell (Cromwell, Orwell, vždyť je to jedno). (...) Jak se mladí Britové do takové kulturní pouště dostali? Šlo to rychle a dvěma zbraněmi. Jednou je neutuchající kulometná palba debilních televizních programů (...) druhou je vytrvalá demolice školství (...).“ (Kuras, 2003: 13)

dovednostní část, tedy taková, ve které je možnost zkusit si mediální obsahy tvořit „v reálu“. Druhou zmiňovanou složkou je metoda používaná převážně v angloamerických zemích, tzv. metoda „learning by doing“, tedy učení skrze vlastní tvorbu. Žáci, nebo jedinci procházející mediální výchovou, si tak mohou sami zkusit vytvořit nějaká mediální sdělení a sestavit vlastní mediální produkci. Taková metoda pak zahrnuje například vytváření vlastního školního časopisu, psaní vlastních příspěvků, fotografování, provozování školního rozhlasu, vytváření školních internetových stránek atp. Takováto metoda přiměje žáky se zamýšlet aktivně nad tím, jak sdělení podat, komu bude primárně určené, jak je budou recipienti chápat a tedy jim pomáhá pochopit mediální produkci i z té „druhé strany“.

Je velmi žádoucí tyto dvě složky vhodně kombinovat, neboť se mohou vzájemně doplňovat a vytvořit tak komplexní představu o fungování mediálního prostoru. Problémem složky dovednostní někdy bývá nedostatečné technické vybavení jednotlivých škol.

2.2.2 Cíle mediální výchovy

V nejobecnějším pojetí bychom mohli cíle výchovy definovat jako ucelenou, konkrétní představu vlastností, které jsou žádoucí a mají být výchovou dosaženy. Je to jakýsi ideál, k jehož naplnění směřujeme. Cíle mohou být individuální, nebo obecné a osvojujeme si skrze ně vědomosti, potřeby a dovednosti spjaté s oborem, ve kterém výchova probíhá. Cíl výchovného působení je jedním „z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení. Může být rozložen do řady dílčích cílů, které jsou kulturně a historicky proměnlivé.“ Cíl výchovy je pak „v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 29) Cíle výuky vymezují účel a záměr výuky, výstupy a výsledky. Charakterizovat můžeme cíle v podobě dosahovaných kompetencí jednotlivých žáků, tyto cíle pak zahrnují hodnoty, postoje, praktické dovednosti a produktivní činnosti, poznatky a porozumění.

Cíle mediální výchovy jsou tedy spjaty s představou takového ideálu, kdy každý jedinec bude maximálně mediálně gramotný. Cílem je tedy vzdělání v oblasti médií a mediálních obsahů, jejich dopadů a fungování.

Podle Jiráka (2006) se jakýmsi přelomovým textem, pro vytyčení cílů mediální výchovy, stal Primary Media Education: A Curriculum Statement vydaný v

roce 1991, zveřejněný Britským filmovým institutem. Je v něm jasně postulována potřeba a nutnost mediálního vzdělání a to jako součásti mediální výchovy, jejímž základním východiskem je to, že sdělení není možné oddělit od média. „*Člověk nemůže pochopit smysl příběhu či informativního sdělení, tím méně ho ocenit či kritizovat, pokud neví něco o médiu, jehož prostřednictvím se k němu sdělení dostalo...*“²⁰

Hlavní cíle mediální výchovy pak tedy podle Jiráka (2006) jsou:

- **přiblížit, jak fungují mediální texty;**
- **vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;**
- **vyložit, jak fungují mediální organizace;**
- **popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí a dodává jim význam.**

K dosažení těchto cílů vede mnoho cest. Je třeba si uvědomit mnoho specifik, která jsou médiu nabízena. Lze zkoumat například, jak fungují média, proč nabízejí to, co nabízejí, jak s tím lidé nakládají, jaká je role médií v životě, vliv médií na život, historie médií a média v historii. Dále je možné rozdělit zkoumání na jednotlivé okruhy jako: Zpravodajství - jak vznikají zprávy, subjektivita x objektivita. Média a zábava - obsahy v médiích, snaha o udržení pozornosti, reality show, infotainment. Média a politika - vztah médií a politiky, volby, výzkumy veřejného mínění, média jako prostor veřejné diskuze, propaganda. Média a marketing - ekonomická podstata fungování médií, vztah média – reklama, cena reklamy, měření sledovanosti, co je reklama, přesvědčovací techniky, tvorba reklamy, reklama skrytá, podprahová, product placement aj.. Jako samostatná, a zároveň všudypřítomná, by měla být oblast zabývající se regulací a samoregulací médií, legislativou, etikou, kodexy atp. (Mičienka, Jiráček, 2007)

²⁰ JIRÁK, Jan. Metodický portál, Články: „Proč potřebujeme mediální výchovu“ [online]. 30. 04. 2006.[cit.11. 04. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>>.

3 Pedagogika médií

Jedním z důvodů, proč jsem začala psát diplomovou práci na toto téma byla skutečnost, že v České republice téměř neexistují studie, které by se plánovitě zabývaly vlivem médií na předškolní děti, nebo by se ve svých zkoumáních zaměřovaly právě na tuto věkovou skupinu a výzkumy tak jednoznačně vymezovaly. Většina existujících studií se zaměřuje na děti v systému sekundárního a terciárního vzdělávání, velká část se zaměřuje na školáky v systému primárního vzdělávání. Pakliže se tato skupina předškolních dětí v rámci nějaké studie objeví, jedná se o sloučení dětí z preprimárního a primárního vzdělávání, respektive dětí ve věku čtyři až sedm let. Proč se studie nezaměřují na skupinu předškoláků a proč zde není potřeba (nebo tato potřeba není znatelná) zrovna takto zranitelnou skupinu přímo sledovat? Můžeme se jen dohadovat, případně provést na toto téma samostatný výzkum. Dle mého názoru, který jsem již uvedla i dříve, je velmi důležité začít se vzděláváním dětí v oblasti médií co nejdříve. Děti předškolního věku nejsou o nic méně zranitelnou skupinou než například teenageři. Také se s médii setkávají velmi často a to dokonce někdy i „proti své vůli“²¹.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V rámci kulikulární politiky byl vytvořen i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP-PV). Vymezuje především pravidla, která se vztahují na veškeré probíhající pedagogické činnosti v předškolních zařízeních, vymezuje podmínky a požadavky pro toto vzdělávání a dělá je závaznými. Dále stanovuje a vymezuje vzdělanostní základ a vytváří podmínky pro realizaci vlastních školních vzdělávacích programů²². Dále stanovuje vzdělávací oblasti, které napomáhají k tvorbě ŠVP a dosahování jednotlivých cílů, tyto oblasti jsou však vymezeny opět jen obecně, rámcově.

Důležité je také zmínit fakt, že současná vzdělávací politika naší země „*vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na*

²¹ Toto tvrzení nemá být expresivním vyjádřením osobního názoru, není jednoznačně deklarovaným faktem. Jeho význam vysvětlím dále, stejně jako to, že jej lze více méně doložit na základě výsledků výzkumného projektu doktorky Kláry Šedové.

²² Školní vzdělávací program (ŠVP) si může každá škola, tedy i ta mateřská, vytvořit dle svého zaměření, může si stanovovat vlastní cíle a výuku rozložit dle svého uvážení, avšak v rámci daného RVP. Tyto ŠVP tak nahradily dlouho používané školní osnovy, které byly neměnné a musely se dle nich řídit všechny školy bez výjimky.

svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu.“ (Smolíková et al., 2006: 7)

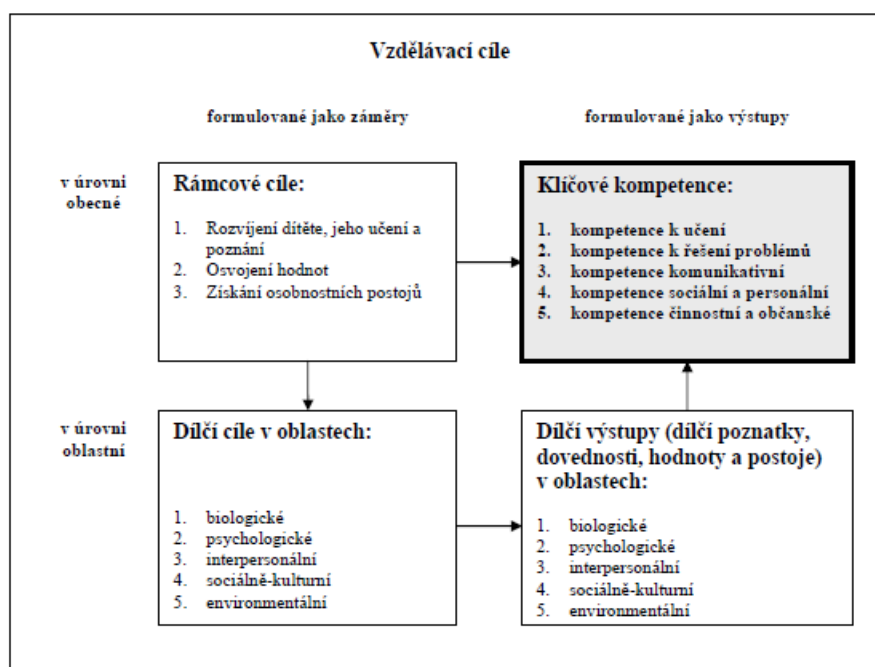
RVP-PV musí akceptovat přirozená vývojová specifika dětí a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání, umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností, schopností a potřeb, **zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v této etapě**, definovat kvalitu tohoto vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet, zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami, vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé MŠ, umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním a místním podmínkám, možnostem a potřebám, poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.

Předškolní vzdělávání, a celá jeho koncepce, se orientuje na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Znovu musím na tomto místě podotknout, že předškolní vzdělávání má pro život člověka obrovský význam. Potvrzuje to i Smolíková et al. (2006: 7), když tvrdí, že *„poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě - třeba i daleko později - zhodnotí a najdou své uplatnění.“*

Jako další, důležitou částí, která stojí za zmínku a uvedení, jsou cíle předškolního vzdělávání. RVP-PV pracuje se čtyřmi specifickými kategoriemi a těmi jsou:

- 1) „**rámcové cíle** - vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- 2) **klíčové kompetence** - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- 3) **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- 4) **dílčí výstupy** - *dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají*“ (Smolíková et al., 2006: 10)

Obr. č. 2 – Systém vzdělávacích cílů (Smolíková et al., 2006: 10)²³



²³ „Legenda: Obecné **záměry** vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů**, **výstupy** pak v podobě **klíčových kompetencí**. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu **cílů dílčích**. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování **dílčích kompetencí**, které jsou základem pro postupné budování **kompetencí klíčových**.“ (Smolíková et al., 2006: 10)

3.1 Mediální výchova jako součást RVP

Mediální výchova byla jako součást Rámcového vzdělávacího programu zanesena jako tzv. průřezové téma a to zejména na základě potřeby definované v rámci nové školské reformy, která měla vymezit a reflektovat nové potřeby moderního člověka. *„Dnešní vzdělávání se musí přizpůsobit potřebám člověka 21. století – potřebě zvládat informační explozi, orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, žít bez problémů v multikulturní společnosti, dorozumět se v prostoru EU, být připraven na řešení praktických situací různého druhu atd. Proto se hlavním cílem vzdělávání stává rozvoj těch životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové - např. umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Nabytí těchto dovedností by se pak mělo projevit v produktivitě práce, v zaměstnanosti a v konkurenceschopnosti na evropském trhu práce. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na vzdělávání. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti.“²⁴*

Průřezové téma

Lze říci, že kapitola s názvem „průřezová témata“, stanovuje povinnou část vzdělávacího obsahu. Stanovené vzdělávací cíle a očekávané přínosy těchto témat k rozvoji osobnosti žáků jsou natolik specifické, že nebyly zařazeny jako součást jednotlivých vzdělávacích oborů (Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Dějepis atd.), jsou však uvedeny samostatně.²⁵

„Průřezová témata reprezentují v RVP (...) okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí (...) vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem (...) vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka

²⁴ Nejčastěji pokládané dotazy ke školské reformě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2010-05-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/skolskareforma/dotazy>>

²⁵ I. Průřezová témata - jejich smysl a místo v ŠVP. *Www.metodiky.cz* [online], [cit. 2010-05-18]. Dostupný z WWW: <http://www.metodiky.cz/download/vmegs_I_ukazka.pdf>.

především v oblasti postojů a hodnot. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.“ (Jeřábek, Tupý, 2007: 90)

Mediální výchova je jedním z takových průřezových témat. Jednoduše řečeno, mediální výchova může být vyučována například v rámci českého jazyka a literatury - čtení novin a sledování stylistických odlišností, v rámci dějepisu – informování o vzniku jednotlivých médií a jejich historického vlivu na tu kterou dobu atd.

3.1.1 Komparace jednotlivých RVP v oblasti mediální výchovy

Při formování prvotního plánu této práce, jsem považovala za důležité, udělat komparaci jednotlivých RVP v průřezovém tématu - mediální výchova. Jak jsem však postupovala ve zkoumání této oblasti, shledala jsem, že by komparace těchto dokumentů byla sice zajímavá, avšak pro zaměření této práce by nebyla příliš přínosná. Mediální výchova jako průřezové téma je jednoznačně definována ve dvou dokumentech, a to RVP G (pro gymnaziální vzdělávání) a RVP ZV (pro základní vzdělávání). V RVP-PV je zohledněna v několika málo bodech, definována, či systematicky popsána není, porovnání by tedy pro tuto práci nebylo přínosem. Body v RVP-PV, ačkoliv jich není mnoho, zohledním a proberu v další kapitole. Texty obou výše zmíněných jsem však pro zajímavost a možnost vhledu, uvedla v příloze.²⁶

3.1.2 Mediální výchova v předškolním vzdělávání v ČR

Mediální výchova v českém předškolním vzdělávání zavedena není. Nemůžeme však říci, že by byla v RVP-PV zcela opominuta. Existuje v něm několik malých zmínek o tom, že by mělo mezi dílčími klíčovými kompetencemi dítě ovládat i některé prvky z výchovy mediální. Smolíková et al. (2006) hovoří o kompetencích, kterými by mělo dítě oplývat při odchodu z mateřské školy.

²⁶ Oba texty průřezového tématu mediální výchova, je možno nalézt v příloze č. 3 a v příloze č. 4. Některé jejich části budou inspirací pro strukturu kapitoly 6.2.

V rámci kompetence k učení má mít dítě „*elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije.*“ (2006: 12) Z toho tedy vyplývá, že by mělo mít i základní poznatky týkající se médií. Média a mediální obsahy spoluvytvářejí takové prostředí, ve kterém dítě žije, tedy by mělo být již od počátku, byť elementárně, informováno o existenci médií a jejich fungování. V rámci kompetence komunikativní uvádí, že dítě „*dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).*“ (2006: 13) Znamená to tedy, že v RVP-PV již existuje takový prostor, který by měl být využit k získávání poznatků a znalostí z oblasti týkající se informačních a komunikačních prostředků. V praxi se však ukazuje, že například z obavy o nesprávné vykládání „látky“ o médiích, pedagožky tuto část spíše obcházejí a kladou důraz spíše na jiné věci.²⁷ V oblasti nazvané „*Dítě a jeho psychika*“, by měl pedagog nabídnout dítěti „*činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika.*“ (2006: 19) Dítě by pak na důkaz zvládnutí této oblasti mělo, mimo jiné, „*projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon*“ (2006: 20)

V RVP-PV jsou též zdůrazněna, (být nepřímo), i některá rizika spojená s mediální tematikou. Mezi nimi lze najít například potřebu dávat pozor na komunikačně chudé prostředí omezující běžnou komunikaci, „*časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.)*“, nebo „*omezený přístup ke knížkám*“. Můžeme v něm též nalézt zmínku o potřebě „*vytváření základů pro práci s informacemi*“. (2006: 20) Pedagog tedy dítěti nabízí různé „*činnosti zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.)*“. (2006: 21)

Prostor, pro vytvoření v ŠVP části obsahující mediální výchovu, tedy vidět můžeme. Částečně a okrajově je zde naznačena určitá potřeba se takovýmto věcem věnovat, ale systematické vedení, či systematický plán takové výuky zcela chybí²⁸.

²⁷ Viz praktická část práce.

²⁸ Další podrobnosti viz praktická část práce.

Na existujícím Metodickém portálu²⁹ pro RVP, kde pedagogové sdílejí své nápady a metodické plány hodin, a mohou zde nalézt opravdu mnoho inspirace, můžeme najít oddíl pro matematickou, přírodovědnou nebo finanční gramotnost, mediální zde však chybí. Nemá-li pedagog možnost najít nějaký metodický materiál s nápady ohledně mediální výchovy, nemůžeme předpokládat, že bude mít zájem se této oblasti věnovat. Zvláště pokud on sám není mediálně gramotný.³⁰

3.1.3 Mediální výchova v předškolním vzdělávání ve světě

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, nějakým, byť nepatrným, způsobem, je cesta mediální výchovy v předškolním vzdělávání v České republice naznačena. Zda existuje nějaká vůle, či šance k zařazení mediální výchovy hlubším, systematictější způsobem, se pokusím rozebrat detailněji, na základě rozhovoru s doktorkou Kateřinou Smolíkovou, v praktické části této práce.

Jinak je tomu však, na rozdíl od českého prostředí, v zahraničí, kde je mediální výchova nejen přítomna v předškolním vzdělávání, ale existuje mnoho publikací, odborných článků a internetových stránek, které se touto tematikou zabývají. Jsou určeny jak pro děti, tak i pro rodiče a v neposlední řadě též pro pedagogy. Neboť není cílem této práce zmapovat existenci všech takových knih a internetových stránek, uvedu zde jen některé pro ilustraci a evaluaci, zda by něco podobného mohlo být aplikováno v českém prostředí, případně, zda již něco takového probíhá.

TV Smarts: Preschool Media Literacy

TV Smarts – mediální výchova, je aktivitou americké „School of Communications and Theater“ a má na svých stránkách³¹ soubor tří krátkých videí, která jsou určená k podpoře kritického smýšlení o médiích. Tato tři videa nesou název³²: **1) Jak to dělají, že všechny věci vypadají tak báječně?** (Video je určeno dětem mezi osmi a jedenácti lety.), **2) Předškolní mediální výchova** (Video s podtitulem – „O čem celá ta televize je?“, je určeno dětem od pěti do sedmi let.) a dále **3) Proč se díváte?** (Proč se lidé dívají na televizi?, je podtitul videa, určeného pro „náctileté“, ve věku dvanáct až sedmnáct let).

²⁹ Dostupný online na <http://rvp.cz/>.

³⁰ Na základě skutečností uvedených v této kapitole, vidím veliký potenciál pro další zkoumání této oblasti.

³¹ Dostupné na <http://mediaeducationlab.com/tv-smarts-preschool-media-literacy>.

³² Dostupné na <http://mediaeducationlab.com/tv-smarts-kids>.

Video určené předškolním dětem, vysvětluje zábavnou a hravou formou, „o čem celá ta televize vlastně je“, respektive se snaží dětem vysvětlit, s jakou formou obsahů se můžeme v televizi potkat. Dvě ženy, muž, slonice a kocour, jsou průvodci tímto vzdělávacím minipřehledem a v úvodu radí dětem: „Představte si, že je vaše televize stvořená z červených, zelených a modrých kostek na hraní. Červené kostky představují tu část televize, kde můžeme najít smyšlené pořady, jako třeba komedie, dobrodružné filmy nebo kreslené pohádky. Zelené kostky představují tu část televize, která nám ukazuje pořady o skutečných lidech a o věcech, které se skutečně staly. Jako například pořady o sportu, dokumenty o zvířatech a dalších věcech. A pak jsou tu modré kostky. Ty představují všechny televizní reklamy. Určitě to znáte. Můžou nám nabízet různé věci, hračky, jídlo a tak dále.“ Postavička slonice potom vysvětluje: „Takže umět poznat, na jakou část se v televizi zrovna díváme, znamená „zapnout náš TV Smarts³³“. Dostane odpověď, že je to jedna z cest, a pokud bude chtít, může se dozvědět ještě další možnosti.

V desetiminutovém videu se děti ještě dozví o zábavných pořadech, které nejsou skutečné, ale vytvořené pouze pro zábavu, což tedy znamená, že ne vše, co vidíme v animovaných pohádkách, bychom měli napodobovat. Dozví se, že existují zprávy, které nás mají informovat o skutečných událostech, které se staly, o tom, že například někde sněží, nebo jaké existují nové vědecké objevy. Dozví se i to, co znamená reklama, k čemu v televizi slouží, a že jejím cílem je něco nám prodat.

Tento způsob referování o médiu – televizi je nenáročný, pokouší se podněcovat dětskou zvědavost, nenásilnou formou, úměrnou věku předškoláků, je seznamuje s hlavními rozdíly jednotlivých typů pořadů. Dvě zvířecí postavičky jsou pro děti jistě lákavé a přibližují je diskutovanému tématu zejména proto, že se ptají stejně, jako malé děti. Je to vlastně taková „mediální výchova pro předškoláky v kostce“.

Je jistě k zamyšlení, že se o televizních pořadech děti seznamují opět právě skrze takový pořad. Avšak je to, podle mého názoru, skvělý počín, který může pomoci rodičům, pomoci pedagogům a může zároveň děti poučit. Vytvořit takový pořad v České republice by rozhodně nebylo na škodu. Takovéto pořady v českém prostředí nenajdeme.

³³ Smart znamená v překladu bystrý, nebo chytrý. Výraz – TV Smarts – se těžko jednoznačně překládá do češtiny. Můžeme si jej však představit jako „televizní důvtip“, je-li dítě „TV Smart“, má vlastně jakýsi základ mediální gramotnosti, je tak, úměrně svému věku, mediálně gramotné.

Názory na mediální výchovu pro předškolní děti

V zahraničí, jak jsem již uvedla výše, se problematikou mediální výchovy skutečně zabývají nepoměrně více než u nás. Avšak s předškoláky mají větší problém, než se staršími dětmi. V jednom z článků³⁴, kde mimo jiné autorka popisuje situaci, kde se tříletá dívka dožaduje, aby její oblíbená pohádková postava přišla na její narozeninovou party, například píše: „(...) převážná většina strategií a materiálů o mediální výchově, je vytvořena pro studenty středního a vyššího školství, velmi zřídka pro děti na základní škole. Málokdy jsou pak tyto zdroje přizpůsobeny potřebám předškoláků. Takže mámino úsilí může skvěle fungovat na čtvrtáčích, ale její dovednosti tyhle věci vysvětlit, jsou mimo dosah chápání její tříleté dcery.“ Všeobecně je však více v zahraničí, než u nás, chápána potřeba mediálního vzdělávání, a to nejen pro tuto věkovou skupinu³⁵.

Kromě specializovaných webových stránek, jako je například: Media Smart³⁶ - koncept, zabývající se převážně reklamou a vysvětlováním jejího působení, Center for Media Literacy³⁷ – zabývající se mediální gramotností obecně, nebo Children Now³⁸ - stránky orientující na problémy týkající se dětí obecně, avšak zahrnující i mediální témata, existují i různé publikace zabývající se touto tematikou. V zahraničí, opět více než u nás, vychází knihy³⁹ rozebírající vliv, internetu a digitálních médií obecně, vliv televize, rádia, sociálních médií, reklamy atd., na děti všech věkových kategorií. Mimo jiné však vznikají i publikace pro děti, které jim mají svět médií přiblížit, nebo jim mají pomoci vysvětlit některé problémy s tím spojené. Jednou z takových publikací je i kniha „Teddy's TV Troubles“.

Tato kniha autorky Joanne Cantor, Ph.D., má být pomocníkem rodičům a dětem v otázce dětských úzkostí a strachu vyvolaného například televizí. Je to obrázková kniha s malým množstvím textu, která je zároveň knihou pohádkovou, knihou kterou lze číst dítěti před spaním a tzv. „aktivity“ knihou, tedy jakýmsi

³⁴ ROGOW, Faith. ABC's of Media Literacy: What Can Pre-Schoolers Learn?. *Center for Media Literacy* [online]. 2002, [cit. 2010-05-18]. Dostupný z WWW: <http://www.medialit.org/reading_room/article566.html>.

³⁵ Článek je natolik zajímavý, že jsem jej vložila jako přílohu č. 5.

³⁶ Dostupné na www.mediasmart.org.uk

³⁷ Dostupné na <http://www.medialit.org/>

³⁸ Dostupný na http://www.childrennow.org/index.php/learn/talking_with_kids/

³⁹ Několik takových titulů uvádím v příloze č. 6.

návodem k určité činnosti.⁴⁰ Kniha je takovou prvotní „učebnicí“ mediální výchovy pro rodiče a malé děti, na jejímž konci se může rodič dočíst několik rad. Mezi nimi i to, že občas, když jsou děti vystrašené, je pouhá slova neutěší. To nejlepší, co mohou pro svoje dítě udělat, je zapojit je do uklidňující a pohodové aktivity, kterou si mohou užít spolu.

Nevidím tuto knihu přehnaně, jako nějaký „extra skvělý“ počin. Jistě je to poznamenáno i jinou kulturou, v Americe je tento styl „práce“ s dětmi běžný, tedy pouhý překlad pro českého prostředí by asi nestačil, ale pěkné ilustrace spolu s dobrou myšlenkou, nabízí příležitost pro rozvinutí prvních debat o tom, s čím se může člověk v médiích setkat.

Obr. č. 3 – Ukázka ilustrace z knihy „Teddy’s TV Troubles“ (Cantor, 2004)



Teddy Bear was scared.
Something he had seen on TV left him jittery and jumpy.

⁴⁰ Ve zkratce je příběh založen na tom, že malý medvěd viděl v televizi něco, co jej vystrašilo, nechtěl být tedy sám a potřeboval utěšit. Maminka se ho zeptala, co ho vystrašilo a medvídek to nebyl schopen vysvětlit. Matka si ho tedy vzala na klín a řekla mu, že je ráda, že jí takovou věc řekl, protože ona moc dobře ví, že v televizi může být hodně strašidelných věcí. Vyprávěla mu tedy příběh o tom, že jí se, když byla malá, stalo něco podobného. Pak požádala medvěda, aby to, co ho vystrašilo, nakreslil. Následuje několik aktivit, které mohou rodiče s dětmi dělat. Kniha končí krátkým příběhem na dobrou noc.

4 Děti předškolního věku

Období, nazývané jako předškolní věk, je vymezeno spodní věkovou hranicí tří let, která bývá považována jako vhodný a adekvátní věk pro nástup do mateřské školy a horní hranicí věku šesti let, která je adekvátní hranicí pro vstup do školy, tedy odchod ze školy mateřské. Předškolní věk provází zejména vývoj psychických a motorických schopností, které jsou stále složitější a náročnější. Například stále složitější je řeč, která se začíná podobat řeči dospělých.

„Předškolní věk je charakteristický tím, že jsou děti postupně seznamovány s řadou omezení vztahujících se na jejich – ještě nedávno nespoutané – chování. Od dvouletého dítěte málokdo očekává, že bude způsobně zdravit, tříletým dětem už maminky vyčítají, když zapomenou. Dvouleté děti běžně používají fyzické násilí jako prostředek řešení sporů o hračky, u tříletých je toto chování již vnímáno faux pas. Toto „šněrování“ do pravidel není pro děti nijak bezbolestné.“ (Šed'ová, 2007: 70)

Děti v tomto věku jsou zranitelné, mohou být snadněji ovlivnitelné a protože jsou na počátku svého vývoje, velmi snadno se učí. Návyky získané v tomto období si pak většinou s sebou nesou po celý zbytek života. Je to čas, kdy silné citové zážitky zůstanou v paměti uloženy až do dospělosti. (Třesohlavá, 1990) Tedy i negativní zážitky spojené s médii mohou mít, nějakým způsobem, vliv na život.

Dnešní česká společnost je převážně pedocentrická⁴¹, tento pedocentrismus však není extrémní, rozhodně se nedá říci, že dosahuje takové liberálnosti jako například ve spojených státech. Můžeme říci, že zde ve výchově stále převažuje „zdravý rozum“ a děti jsou stále vychovávány spíše k tradičním hodnotám.

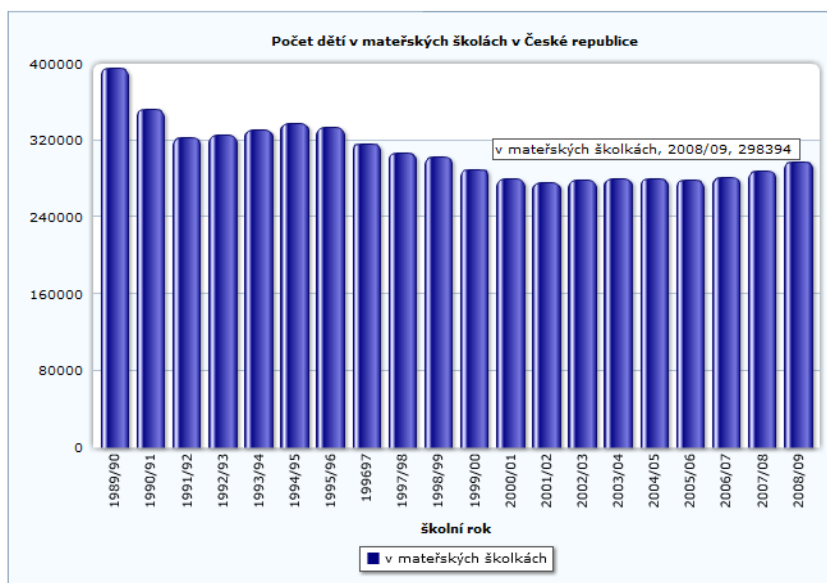
Hlavním zdrojem učení je v tomto období hra. Hra funguje, mimo jiné, jako skvělý socializační mechanismus, Podle Larzelerea a Bretta (2003, In Šed'ová, 2007), *„posiluje hra rovněž mechanismus zpevnování. Čím více si rodiče hrají se svými předškolními dětmi, tím méně jim děti odmítají poslušnost.“*

⁴¹ Pedocentrická, orientovaná na dítě, jeho potřeby a zájmy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 162)

Statistické údaje

V roce 2008⁴², na počátku měsíce července, bylo v České republice 384 726 dětí předškolního věku. Tvořily tak 3,7 % z celkové populace. Z tohoto počtu dětí, které lze označit za předškoláky, jich mateřské školy ve školním roce 2008 / 2009 navštěvovalo celých 298 394 (viz. Obrázek č. 2).

Obr. č. 4 – Počet dětí v mateřských školách v České republice mezi lety 1989 - 2009⁴³



Co by měl předškolák zvládnout

Jak už bylo napsáno výše, předškolní věk provází zejména další vývoj psychických a motorických schopností. Dítě má za sebou velmi důležitou životní etapu, ve které docházelo k velmi nápadným změnám, dítě se takřikajíc vyvíjelo „přímo před očima“. Naučilo se chodit a pohybovat se po způsobu dospělých. Umí běhat stejně dobře po rovině jako po nerovném terénu a padá jen zřídka, dokonce už zvládne chodit po schodech nahoru i dolů bez držení. Dítě v předškolním věku hravě zvládne seskok z nízké lavičky, zvládne stát déle na jedné noze, skáče, hopsá a ve čtyřech, pěti letech umí házet míč po způsobu dospělých. Motorický vývoj by se tak dal označit za proces stálého zdokonalování s celkovou větší elegancí pohybů.

⁴² V době vzniku této práce nebyla novější data k dispozici.

⁴³ Dostupné na *Český statistický úřad* [online]. 2009 [cit. 2010-05-20]. Česká republika od roku 1989 v číslech. Dostupné z WWW: <http://czso.cz/csu/dyngrafy.nsf/graf/cr_od_roku_1989_skolky>.

Předškolní dítě se už zvládne samo najíst, zvládne se samo svléci a obléci (příčemž správné kousky oblečení mu připravují dospělí), obouvá si boty a zkouší i zavázat tkaničku. V oblasti hygieny už je také vcelku samostatné, umí si umýt ruce, při toaletě už potřebuje pomoci je málo a pod dohledem se může i samo koupat.

Zdokonaluje se i řeč. Ačkoliv je výslovnost tříletého dítěte ještě nedokonalá a některé hlásky vyslovuje nepřesně, nebo je zaměňuje, ve čtyřech a pěti letech se pomalu zdokonaluje a tak zvaná „dětská patlavost“ vymizí před začátkem školní docházky buď úplně, nebo se upraví během prvního roku na ní. Slovní zásoba tříletého dítěte je zhruba 1000 slov a tvoří věty převážně jednoduché. Při vstupu do školy, tedy při odchodu z mateřské školy by měla slovní zásoba takového dítěte obsahovat zhruba 2,5 tisíce slov. Dítě díky tomuto zdokonalování buduje lépe své sociální vazby, a protože již „vyrůstá“ z rodinného rámce, buduje tyto vztahy už velmi často se svými vrstevníky nad rámec tohoto úzkého rodinného kruhu. Tříleté dítě už umí nějaké říkanky, jejichž počet s věkem narůstá. Předškoláci už vydrží delší čas naslouchat příběhům a povídkám, a to i v dětském kolektivu.

V tomto období dítě tíhne spíše k rodiči opačného pohlaví, v pozdějším věku naopak k rodiči stejného pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Pavlas, Vašutová, 1999; Vágnerová, 2005)

Před vstupem do školy

Jak se mění společnost, mění se i nároky, které jsou na ni obecně kladeny. Doba je stále rychlejší a nároky na jednotlivce se zvyšují. Dovednosti, které jsou v dnešní době od dětí vyžadovány při zápisu k povinné školní docházce se velice liší od těch, které byly od dětí vyžadovány například před dvaceti lety.

Před dvaceti lety bylo dítě u zápisu požádáno o přednes básně nebo písničky a byli to spíše rodiče, kdo referoval o jeho schopnostech. Většinou pedagožka (častěji než pedagog) se zeptala, zda se dítě do školy těší, rodiče podepsali potřebné dokumenty a dítě bylo do školy zapsáno.

V dnešní době již během předškolní docházky dochází ze strany pedagogického sboru mateřských škol k pozorování dětí a dostatečně dopředu většina školek informuje rodiče, vidí-li nějaký nedostatek, či opoždění ve vývoji nutných schopností a dovedností. Děti též plní tzv. testy školní zralosti. Školní zralost, jak ji definuje

Langmeier a Krejčířová (2006: 107) je „*takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

- 1) *je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2) *je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3) *je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařízení.“*

Důležitý je tedy fyzický vývoj a zralost, percepční a kognitivní zralost a sociální, emocionální a motivační zralost.

Pro posuzování školní zralosti se pak používají specifické metody, mezi něž například patří: kresba lidské postavy (s přesně určenými detaily), napodobení psacího písma, obkreslení skupiny bodů, zkouška laterality (kterému z párových orgánů dává dítě přednost), poznávání geometrických tvarů zrakem a hmatem, pojmenování odstínů barev, schopnost orientace ve dnech v týdnu a v ročních obdobích, schopnost tvorby synonym, homonym a antonym, schopnost množstevního, pojmového rozlišení (krátký x dlouhý, menší x větší, hodně x málo atd.) a další. (Bednářová, Šmardová, 2007; Klenková, Kolbábková, 2003)

Před dvaceti lety byla návštěva pedagogicko-psychologické výhradně „výsadou“ dětí s nějakým problémem a byla dostupná jen velmi těžko. Dnes ji navštěvují rodiče běžně, ať už mají nějaký problém, či potřebují pouze poradit. Vzhledem k možnostem na trhu existují i poradny soukromé, tedy rodiče mají velkou možnost výběru. Taková pedagogicko-psychologická poradna může dítě pro školní docházku nedoporučit, respektive může navrhnout odklad docházky po diagnostice schopností dítěte v testech školní zralosti.

Volnočasové aktivity dětí

Dnešní předškolní děti tráví čas obecně více organizovaně, než tomu bylo dříve. Jak jsem již uvedla výše, společnost nás neustále tlačí k lepším výsledkům a tedy i od dětí vyžadujeme maximalistický přístup. Není výjimkou, že mají děti nějaký kroužek každý den. Už málokdy potkáme na sídlišti skupinky hrajících si dětí, které jen tak jezdí na kole, skáčou přes švihadlo, nebo si malují křídou na chodník. To je obrázek, který platil tak před dvaceti lety. To byla „norma“. Každý, kdo měl nějaký

kroužek byl „to šikovné dítě“ a pokud navštěvoval kroužků více, byl považován za extrémně šikovné a schopné dítě. V dnešní době je naopak normální, že má dítě více kroužků, čas má organizován podle přesně daného harmonogramu a účast v takových kroužcích začíná již v mateřské škole. (Hodgkinson, 2009) Není výjimkou, že rodiče si vybírají školku pro své dítě právě na základě kroužků, které instituce nabízí. Děti se tak mohou účastnit kurzů keramiky, počítačů, tanečních kroužků, kurzů angličtiny, němčiny atp.

Dítě je tedy směřováno k určitému harmonogramu, který mu většinou nedává příliš prostoru pro vlastní spontánní zábavu. Dítě může být, při přílišné „koníčkové“ zátěži unavené, může mít pak tedy větší tendenci k hledání „jednoduché a nenáročné“ zábavy a volí televizní program.

Vychovávající osoby

S vnímáním a přijímáním požadavků „nové“ doby, přibývá rodin, kde s výchovou potomků pomáhají nejen prarodiče, ale i chůvy. V dnešní době bývá obvyklé, že v rodině pracují oba rodiče, protože to buď vyžaduje ekonomická situace, nebo proto, že chtějí naplňovat své životní cíle skrze zaměstnání. V případě, že rodina netrpí hmotnou nouzí a do práce chodí žena i muž zejména proto, aby budovali svou kariéru, není neobvyklé, že do rodinného prostředí přichází chůva. V dřívějších dobách plnili tuto druhotnou výchovnou roli prarodiče, avšak v dnešní době mají i starší lidé své plány a představy, které si chtějí splnit. Chtějí cestovat, pracují do mnohem vyššího věku než dříve, protože v tom nacházejí naplnění, (a ne proto, že musí), nebo začínají studovat, protože jim to dřívější politická situace neumožnila. „Nefungují“ tedy jako výchovný element tolik, jako dříve.

Pokud je dítě vychovááno jak rodiči, tak mateřskou školou, chůvou a běžně se setkává při různých příležitostech s prarodiči, může pak snáze nastat situace, kdy se výchovné cíle třísťí a dítě to může mást. Rodiče mohou mít s dětmi nastaven určitý plán, například sledování televize, ovšem v době jejich nepřítomnosti může chůva dovolit sledování v jiný čas, nebo jinak dlouhou dobu, prarodiče si chtějí vnoučata užít, proto televizi zakážou úplně. Primárně by se měla rodina tedy sladit nejen v obecných výchovných tendencích („žádné sladké před večerí“), ale měla by se sladit i v ohledu na užívání médií.

4.1 Pohled vývojové psychologie

Důležité jsou i další věci, které by dítě mělo v tomto věku zvládnout. „Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. Třileté dítě zpravidla zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Rychle rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí (většinou účelem, materiálem, tvarem).“ Umí také částečně počítat v malých číslech, začíná chápat „co je více a co méně“. „Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006: 89)

Kognitivní vývoj: „Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předponové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předchozím stádiu předponovém užívalo slov, nebo jiných symbolů jako podpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006: 90)

„Děti ve věku od 3 do 6 let se nacházejí ve vývojovém období, v němž se utvářejí sociální schopnosti a dovednosti, a proto doporučujeme provádět po celou dobu docházky do školky preventivní opatření. Proč bychom měli s pomocí čekat, až dítě zakopne, když lze počínající obtíže celkem snadno a rychle odstranit už v předškolním věku.“ (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993:52)

Existuje mnoho rozšířených mýtů o tom, co dítě zaručeně ovlivňuje. Mezi věci, o kterých se mluví v souvislosti s ovlivňováním dětí, jsou média. Zda tomu tak je, či nikoliv rozeberu v další kapitole.

Mezi další elementy, které mají na dítě prokazatelně vliv, jsou v tomto období členové nejbližší rodiny, kamarádi ve školce a učitelky, na něž dítě může vzpomínat celý život (ať už v dobrém, nebo špatném). Dítě je ovlivněno na celý život prokazatelně i „mimoškolními“ aktivitami jako sport, hra na hudební nástroj, nebo učení se cizímu jazyku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dítě v období předškolního věku prochází dvěma „krizovými“ momenty: 1) tři roky věku – odpoutávání od matky, 2) šest let věku – nástup do školy. Tyto dva momenty nezřídka zasáhnou do, jinak i, klidného chodu domácnosti.

*„Nesporné však zůstává, že v tomto období potřebuje dítě **pomoc a podporu** dospělého. proto další zásadní otázka směřuje k úvahám, v čem tato pomoc spočívá.“*
„Prostřednictvím předškolní výchovné instituce lze přípravu dítěte na život usměrnit a cestu k dospělosti urychlit, poznatky rozšiřovat.“ (Kolláriková, Pupala, 2001: 124, 127)

4.2 Předškolní děti a média

Na základě různých studií, například od MillwardBrown z roku 2010 pro Disney Channel se dozvídáme, že stále nejsledovanějším dětským médiem, je televize. Od tohoto faktu se odvíjí i způsob konzumace ostatních médií, dokonce i struktura dne v návaznosti na její sledování.

Není neobvyklé, že dítě s televizí vstává, snídá u ní, obědvá, odpoledne se dívá na oblíbený dětský pořad a večer se může za odměnu, když je hodné, dívat na Večerníček. To potvrzuje i Petra: *„Je pravda, že když Péťa vstane, to je hlavně o víkendu, tak se přijde zeptat, jestli si může pustit pohádku. S manželem nemáme nic proti, jsme rádi, aspoň si trochu přispíme. Když se nějak vzbudím, tak udělám snídani a tu Péťa taky jí u televize, padá to do něj líp. No pak se televize vypíná. K obědu je to totéž, moc tam toho nedávaj, ale Péťa zírá a k tomu jí. Večer pak sledujeme všichni Večerníček. To děláme každý den, pokud to vyjde, tak se tam sejdem celá rodina.“* Potvrzuje to i rozsáhlý a velmi komplexní výzkum Kláry Šed'ové. Mapuje míru konzumace médií u dětí předškolního věku. (Šed'ová, 2007)

To je ovšem pouze televize. Předškoláci se v dnešní době naprosto běžně setkávají s počítačem, umí ovládat mobilní telefony, dále i tzv. „smartphony“, vše dělají s naprostou samozřejmostí. Můžeme se domnívat, že skutečnost, že děti s těmito médii vyrůstají, je umí užívat nejen v daleko mladším věku, ale užívají tato média i daleko intuitivněji.

4.2.1 Představy a rizika případného neblahého vlivu médií na děti

Přestavy o rizicích a neblahém vlivu médií na děti nejsou ničím novým, stejně jako nejsou ničím novým studie o nich. Již ve 20. letech dvacátého století probíhaly soustavnější empirické výzkumy sponzorované tzv. Payneovým fondem, jež se zabývaly především hledáním vlivu filmu a kinematografie na děti. Byly to první pokusy o to, prokázat neblahý vliv kinematografie na dětské diváky. Jedná se o třináct studií, které vyšly ve Spojených státech amerických pod názvem „Film a mládež“. Posláním toho fondu bylo zjistit, jaký vliv má na děti a mládež návštěva biografů a sledování filmů. Předpokládalo se, že tento vliv je špatný. *„Výsledkem byl soubor poznatků, které dokládaly, že dopad filmů na dětské filmové diváky má mnoho podob od učení se a ovlivňování postojů přes vyvolávání emocionálních reakcí po vliv na chování.“* (Jiráček, Köpplová, 2009: 221)

Existuje obecně rozšířený názor, že vliv médií na děti je špatný. To jsou však z velké části pouze dohady. Existuje jen velmi málo studií, které by explicitně dokládaly, že tomu tak skutečně je. Studií, které na toto téma proběhlo, je nespočetně mnoho. Nějakými dílčími částmi k tomu, že je vliv médií na jedince negativní, více méně každá, dochází. Ale relevantně se o žádnou opřít nemůžeme.

Mnohdy se vliv médií připisuje tomu, že se chlapci chtějí více prát, nebo že si hrají na „hrůzné scény“ z krvavých filmů a u zpravodajství se zajímají hlavně o to, že někde hoří, někde se válčí atp. To však nemusí být pouze vlivem sledovaného obsahu. Šedřová k tomu říká: *„Záliba ve zbraních, příbězích a hrách s násilnou tematikou je přítom u předškoláků – chlapců – běžná. Bývá vykládána jako způsob, jakým děti redukuje svoji úzkost z okolního, nepředvídatelného a neovladatelného světa. Chlapci ve své hře, která je pro ně zároveň realitou, dokážou přemoci lupiče, spoutat zloděje, odvrátit jakékoliv nebezpečí, které by jim a jejich blízkým mohlo hrozit. (...) Televizní obsahy přecházejí do dětských her a žijí v nich vlastním životem, režisérem se od této chvíle stává samo dítě.“* (Šedřová, 2007: 71) Dokládá to například i výpověď chlapců z mého výzkumu, kteří při odpovědích na otázku: „Co se třeba říká ve zprávách?“⁴⁴, často odpovídali: „Když některý lidi se jim to nelíbí a zapalují silnice.“; „Nebo když někde hoří.“; „Nebo když někdo podpaluje barák.“

Je pravdou, že se v návaznosti na sledované obsahy, v případě předškolních dětí, které ještě nejsou samy schopny všechny podobné „televizní zážitky“ zpracovat,

⁴⁴ Míňeno v televizních zprávách.

u nich poté mohou vyskytnout špatné sny, „noční můry“. Pokud dítěti nikdo v této záležitosti nepomůže, nikdo s ním situaci neprobere, ani mu ji nevysvětlí, může se takovýto nezpracovaný zážitek, například o hořících domech, rozvinout i v dětskou depresi.

Děti, média a jazyk

Další oblastí, kde mají média, dle odborníků prokazatelně, negativní dopad na děti je oblast jazyková. Děti mají rok od roku stále větší problémy s výslovností, objevuje se častěji tzv. patlavost, děti jsou čím dál hůře jazykově vybaveny, mají opožděný vývoj řeči. K tomuto tématu se vyjádřila Libuše Hadrabová, učitelka ZŠ Bítovská z Prahy 4 a Hana Kutálková z Asociace klinických logopedů ČR v Událostech⁴⁵ České televize, v reportáži, která se zabývala právě přibýváním logopedických vad u dětí. V reportáži bylo uvedeno, že k zápisům do prvních tříd chodí čím dál více dětí, které neumějí pořádně mluvit a podle logopedů má nějakou vadu řeči každé páté z nich. Mají mnohem horší slovní zásobu než předškoláci v dřívějších letech a málokteré z nich dokáže odvyprávět nějaký příběh. Do školy by přitom měly nastupovat jen ty, které už mluví dobře a maximálně neumějí vyslovovat správně jednu hlásku. Libuše Hadrabová k tomu dodává: „*Dříve to bylo to R, Ř, L, v poslední době se objevuje i Š třeba.*“. Údajně rodiče spoléhají na to, že patlavost, tedy porucha výslovnosti jednoduše zmizí a k logopedovi tedy zamíří až po zápisu do 1. třídy.

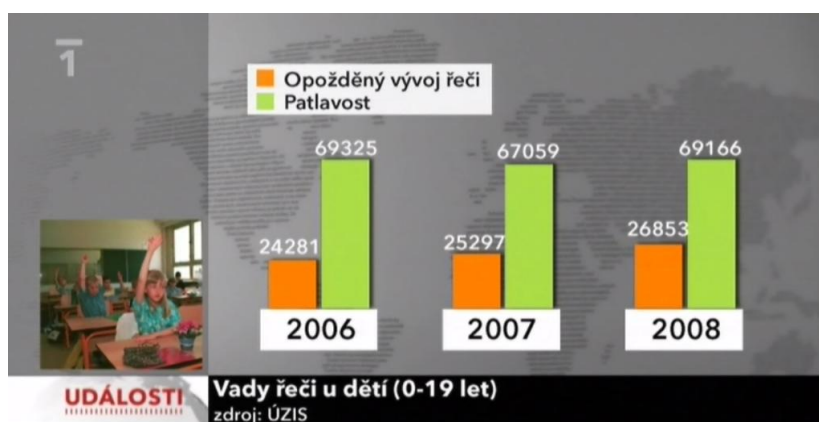
Co je ovšem pro tuto práci opravdu důležité, že se podle učitelů vady řeči objevují stále víc hlavně kvůli tomu, že rodiče mají na děti méně času a méně s nimi i mluví. To potvrzují i logopedové. Děti jsou podle nich i pasivnější, protože už předškoláci vysedávají dlouho před počítačem nebo televizí. K tomu se vyjadřuje Hana Kutálková: „*Takže ty děti, sice slyší, ale neposlouchají, nenaslouchají. A dívají se, ale nevidí. Nevidí rozdíly, nevidí detaily...*“ Studentka logopedie, Pavla Rypáčková, k tomu při rozhovoru dodává: „*Je to tak. Je potvrzené, že celkově se v populaci tyhle vady rozšiřují. Objevují se stále častěji u většího počtu dětí, ve větším rozsahu a v kombinacích. Je to opravdu tím, že děti nikdo nenutí komunikovat aktivně – mluvit -, ale jen pasivně - poslouchat, dívat se, hrát hry. Je to zřejmě také*

⁴⁵ Události, 30. 1. 2010 v 19:00, Ivan Lukáš, Česká televize

*tím, že jsou víc samy než mezi jinými dětmi, lidmi.*⁴⁶“ Potvrzuje to také pedagožka s jedenatřicetiletou praxí v předškolním vzdělávání, Eva Vaňková, která tento fakt zmiňuje u možných negativních vlivů médií na děti. „*Negativní vliv mohou mít média, zejména televize, na produktivní řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Výslovnost dětí se neustále zhoršuje.*“⁴⁷“

Na obrázku č. 3 pak můžeme vidět nárůst zhoršení opožděného vývoje řeči mezi lety 2006 – 2008.

Obr. č. 5 – Vady řeči u dětí (Události, Česká televize)



Ovšem není se, dle mého názoru, čemu divit. Tráví-li dítě před televizí, nebo u rádia větší množství času, v mnohých případech neslyší krásný a kultivovaný český jazyk. Zvláště u televize je situace násobena využíváním obrazů, namísto jazykového popisu. V mediálních obsazích je užívání češtiny, a jazyka obecně, v mnoha případech naprosto nesprávné, především moderátoři komerčních médií se k jazyku chovají hůře než macešsky. Televizní (i rozhlasový) jazyk se najednou stává jazykem od češtiny zcela odlišným. Ano, toto tvrzení je trochu nadsazené, ale to, že moderátoři neumí správně skloňovat, nepoužívají střední rod, nesprávně používají číslovky a v mnohých případech mají i špatnou výslovnost, je fakt. Stačí si občas pustit nejsledovanější televizní zpravodajství. Nemůžeme se tedy divit, že v kombinaci špatné mediální zkušenosti z jazykové oblasti a velké časové vytíženosti rodičů, se pak dětem zhoršuje vývoj řeči a celkové komunikační dovednosti.

⁴⁶ Odpověď čerpána z přímého rozhovoru.

⁴⁷ Odpověď čerpána z přímého rozhovoru.

Mateřská škola, děti a počítače

Děti se v tomto věku, setkávají také s počítačem. Toto setkání nemusí probíhat přímo v rodině, v rámci rozvíjení nových gramotností, jsou, od roku 2007, počítače dodávány do mateřských škol: „Na základě dohody s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zahájila v roce 2002 firma IBM v České republice celosvětový projekt *KidSmart Early Learning Program*, který se zaměřuje na podporu rozvoje a vzdělávání dětí předškolního věku prostřednictvím počítačů. Je realizován ve dvou úrovních – vzdělávání učitelů a podpora výchovných programů pro děti. Projekt byl oficiálně představen v březnu 2003 a v roce 2007 bylo vybaveno více než 260 počítačovými stanicemi 129 mateřských škol ve všech krajích České republiky. Součástí projektu je webová stránka s užitečnými informacemi pro učitele i pro rodiče (<http://www.kidsmartearlylearning.org/>).“ (Eurybase, 2007/2008: 60)

Jakým způsobem jsou děti schopné s počítačem zacházet, myslím tím z té technické stránky, bohužel nelze zjistit. Respektive při bádání o takovéto schopnosti jsem nenarazila na žádný výzkum, či studii, která by to vysvětlovala.

Děti a televize

Co se týče předškoláků, jsou zde dvě, dle mého názoru naprosto zásadní, oblasti mediálních obsahů, které mají dopad právě na tuto „cílovou skupinu“. Nejvíce předškoláky zasahuje televize a reklama. V zásadě jsou to dvě kompletně provázané oblasti, které v té správné kooperaci a konzumované míře vychovávají z dětí oddané konzumenty čehokoliv. Televize je médium, se kterým se chtě nechtě dítě setkává ve většině případů nejčastěji.⁴⁸ „Podle posledního výzkumu Millward Brown nazvaného Děti a média se v Česku na televizi denně dívá 696 tisíc dětí ve věku 4 až 14 let. Ještě před dvěma lety se na televizi denně dívalo 813 tisíc dětí, před pěti lety dokonce 960 tisíc dětí a před devíti lety to pak bylo 1100 tisíc nezletilých ve věku 4 až 14 let. Denně si tak televizor zapne přibližně 67 procent ze všech dětí oproti 74,1 procenta dospělých (v kategorii 15+). Dnešní děti stráví u televize průměrně necelé

⁴⁸ Ačkoliv v České republice téměř neexistují studie týkající se mediálního vzdělávání, či „mediální konzumace“ předškolních dětí, přeci je zde jedna poměrně zásadní studie, která se věnuje právě konzumování obsahů zprostředkovaných televizní obrazovkou a nabízí vzhled do této problematiky velmi zajímavým způsobem. Jedná se o studii Kláry Šedové - Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví. Její studie je skutečně propracovaná a zdálo se mi tedy zbytečné, provádět stejný výzkum dvakrát. Avšak díky mému výzkumu k této diplomové práci se implicitně potvrdilo mnoho z výzkumu doktorky Šedové.

dvě hodiny denně, dospělí pak 3,5 hodiny.“ (Wolde in Strategie, 2009) Ovšem i z tohoto výzkumu vidíme, že vymezení skupiny předškolních dětí zde chybí.

Děti se mnohdy dívají na televizi řízeně, často aniž by samy chtěly. Jak jsem již uvedla výše, dívají dost často tak trochu „proti své vůli“. Hrají v tom významnou roli rodičovské potřeby.

„Rodičovské potřeby představují v kontextu této práce zcela zásadní a klíčovou kategorii. V průběhu analýzy dat se stále jasněji ukazovala souvislost mezi dětským sledováním televize a potřebami dospělých osob v rodině. Rodiče často používají televizi s ohledem na určité specifické cíle. Některé tyto cíle se vztahují k dítěti samotnému, respektive k rodičovské manipulaci s ním. Televize tak může sloužit jako prostředek, jak udržet dítě na lůžku v době nemoci (...). Dalším obvyklým použitím tohoto druhu je například „televizní stravování“ – děti, které nerady jedí, se podle matek u televize uklidní a snáze se nají.“ „Rodičovské potřeby tedy tvoří hlavní determinující faktor sledování televize u předškoláků. Přitom je třeba zdůraznit, že primárním cílem zde není naplnit potřeby vztahující se k dětem, nýbrž potřeby vztahující se k dospělým, k rodičům. Ve vztahu k množství dětského času u televize lze říci, že čím silněji rodiče tyto své potřeby vyjadřují, tím více času děti u televize stráví.“ (Šeďová, 2007: 63, 65)

Spolu s televizním sledováním, jde ruku v ruce i obdivování televizních hrdinů. Zřejmě v nedohlednu je doba, kdy byly dětskými idoly pouze princezny, rytíři, baletky a vojáci, partyzáni, poměrně neškodný komixový superman a jiní. Všichni výše uvedení se stávali idoly zejména pro svůj charakter, talent, schopnosti. Často byl tím vyvoleným idolem otec, starší bratr, sportovní vzor. Dnes bývá důvod výběru takového idolu ipodpořená dobře vypracovanou marketingovou kampaní. V rámci všech svých výzkumů navázaných na tuto práci, jsem byla dotázána, jestli se mi líbí Hannah Montana⁴⁹. Byla jsem zdiskreditována svou

⁴⁹ Miley v televizi hraje teenagerku Miley Stewartovou odkudsi z vesnice v Tennessee, jež vede dvojitý život. Přes den je hodnou dceruškou a vzornou školačkou, večer je popovou hvězdou jménem Hannah Montana. Poselství se tu sděluje zhruba tolik, že „když budeš hodné, normální děvče a budeš se hezky snažit, budeš taky slavná a úspěšná a budeš mít to nejlepší z obou světů“. Rčení s „oběma světy“ je také sloganem úvodní znělky příslušného televizního seriálu. Tato kombinace je ďábelsky úspěšná. Hannah je dost cool, aby se líbila děvkám, a Miley je dost spořádaná, aby neděsila maminky a jejich peněženky. (Deyl, 2010: 33)

neznalostí. Je jí sedmnáct let, nedokázala zatím „nic než hrát v seriálu“, a zbožňují ji miliony holčiček po celém světě. A to i těch předškolních.

Děti a reklama

Tato kapitola by svým významem obsáhla vlastní diplomovou práci. Toto téma není v České republice zatím tolik diskutované, jako je tomu například v USA. Existuje paragraf ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., který říká: „**§ 32 Zákaz činnosti a propagace politických stran a hnutí, zákaz reklamy (2)** *Ve školách a školských zařízeních není povolena reklama, která je v rozporu s cíli a obsahem vzdělávání, a reklama a prodej výrobků ohrožujících zdraví, psychický nebo morální vývoj dětí, žáků a studentů nebo přímo ohrožující či poškozujících životní prostředí.*“

V marketingových výzkumech, respektive v reklamních kampaních, neexistuje samostatná oblast, či kategorie, která by byla mířena přímo na děti, respektive by se vymezovala jako „reklama pro děti“. Existují oblasti, jako jsou například potraviny, dětské pleny, oblečení, které mohou být mířeny na dětské potřeby. Nejsou však směřovány přímo na kategorii dětského konzumenta.

Jde však spíše o to, že ještě v tomto nepostoupili čeští marketéři, než o neschopnost těchto dětí vnímat značku. „*Předškolní děti (3–6 let). V tomto období dochází k uvědomování si značek dítětem a zároveň se jeho spotřeba rozšiřuje na další kategorie (sladkosti, sportovní potřeby, fastfood, časopisy). V pozdějším předškolním věku již dítě poměrně dobře formuluje svá přání, často ovlivňuje výběr. Poslední slovo při výběru mají obvykle ještě rodiče, ovlivnění internetem, WOM, reklamou a cenou výrobku.*“⁵⁰

Podle Petry Průšové (Strnad, In Strategie, 2010) ovlivňují někdy děti „až osmdesát procent nákupních rozhodnutí. Není to ovšem tak, že by to byly hlavní decision makeři. Uvědomte si také, že v České republice je víc než padesát procent rodin rozvedených, to pak mají děti vliv ještě větší. Když je rodič sám, dítě mu dělá de facto partnera. (...) Děti (...) nedělají rozhodnutí, řeknou názor a podpoří ho argumenty. To ale platí i v úplných rodinách, nejen v rozvedených. Děti minimálně mluví do toho, kde trávit volný čas, co koupit k jídlu, kam jet na dovolenou. (...) Rodiče jsou daleko víc otevření tomu dělat dětem radost, dítě je dnes mnohem více v

⁵⁰ ŠILEROVÁ, Lenka. Děti ve středu zájmu marketérů. *Strategie.cz* [online]. 5. 11. 2008, „ [cit. 2010-05-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.strategie.cz/scripts/detail.php?id=387796>>.

centru pozornosti. (...) Můj tříletý vnuk má například jasno v tom, jaký má rád jogurt či sýr, nic jiného mu nechutná, a tak se ani nic jiného nekupuje. Takže vidíte, že dítě neovlivňuje jen typicky dětské kategorie zboží a služeb.“

Šilerová (In Strategie, 2008) potvrzuje něco podobného. „*Děti zároveň výrazně ovlivňují to, co bude koupeno. Týká se to primárně kategorie sladkostí (sušenky, čokolády), ale i například nealkoholických nápojů a mléčných výrobků (6 % dětí si kupuje mléčné výrobky samo), u 28 % je sice kupuje rodič, ale zcela podle přání dítěte, a v 58 % rodič alespoň přihlíží k přání dítěte. Více než 60 % rodičů minimálně bere v potaz názor dítěte také při nákupu drobné elektroniky, u drogistických potřeb je to téměř polovina rodičů.“*

V 60. letech minulého století provedla americká učitelka Jane Eliot velmi zajímavý projekt, který měl pomoci dětem ve třetí třídě pochopit co je diskriminace, co znamená a jak se jí mohou vyvarovat. Tento projekt se dnes jmenuje „*The class divided*“. Jedná se o skutečný „pokus“ provedený během dvou dnů na malé skupině žáků a týká se „pouze“ diskriminace. Mně projekt velmi oslovil nejen osobně, ale i profesně. Ačkoliv se netýká médií, reklamy, nebo podobně, je na něm velice dobře vidět, jak jednoduché je ovlivnit malé dítě, potažmo skupinu dětí, která se jinak jeví jako velmi schopná, bystrá a inteligentní.⁵¹ Reklama může ovlivňovat mnoho „dospělých“ rozhodnutí. Lidé si kvůli reklamě kupují „správné“ jogurty, nejlepší čokoládu, vybírají podle ní prášek na praní i půjčku v bance. Není tedy žádným způsobem možné, aby neovlivňovala jednu z nejzranitelnějších věkových skupin. Bude-li však tato skupina správným způsobem o takových věcech poučena, její ovlivňování bude mnohem těžší.

⁵¹ Dostupné na <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/>.

5 Výzkum potřeby mediální výchovy v mateřských školách

Jako výzkumnou metodu pro účely této práce jsem zvolila kombinovanou metodu dvou různých, a to dotazníkové šetření pomocí papírových dotazníků⁵² a metodu CAWI, Computer Assisted Web Interviewing. Obě metody obsahovaly identický soubor otázek a možností odpovědí, pouze u některých otázek bylo možné identifikovat nepatrné odchylky u odpovědí a to v závislosti na možnostech a specifikách obou metod. Dotazovaní, kteří vyplňovali dotazník v papírové podobě, se měli v několika případech potřebu „dovyjádřit“ mimo zadaný prostor pro odpověď. Na druhou stranu ti, kteří vyplňovali dotazník v elektronické podobě, sice neměli možnost vyjádřit se ke každé otázce mimo vyhrazený prostor bezprostředně, avšak byl jim ponechán prostor v závěru dotazníku, kde mohli zanechat jakoukoliv poznámku, či vzkaz, případně se u vybraných otázek mohli rozepsat do pole označeného „jiné“ v případě, že jim nevyhovovala ani jedna z nabídnutých variant (tuto možnost měli i respondenti u papírových dotazníků).

Výzkum byl cílen na rodiče předškolních dětí, které dosáhly věku tří let a nepřesáhly věk šesti let (včetně posledního dne před sedmými narozeninami). Jako minimální vzorek pro zkoumání jsem si na počátku zvolila padesát respondentů, tento počet se mi podařilo o něco málo překročit a to zejména díky metodě CAWI, výsledný vzorek tedy čítá padesát devět dotázaných. Ráda bych ovšem zdůraznila, že tento výzkum už od počátku neměl ambice na to, být reprezentativním výzkumem. Od počátku byl plánován spíše jako jakási explorativní sonda pro potřeby diplomové práce, která má ukázat, jak by mohly vypadat výsledky, byl-li by proveden na reprezentativním vzorku populace. Je třeba mít toto na paměti zvláště tehdy, kdy užívám spojení jako – prokázalo se, je zřejmé, výzkum dokazuje a jiné. Nic z tohoto ovšem neubírá výzkumu na zajímavosti a dokážu si velmi dobře představit, že po menších úpravách by na reprezentativním vzorku prokázal velmi mnoho zajímavých, užitečných a potřebných věcí, stejně jako to prokázal na zkoumaném vzorku devětapadesáti dotázaných.

⁵² Viz příloha č. 9.

Výzkum probíhal v termínu od 25. 2. do 11. 4. 2010. Proběhl mezi rodiči v Mateřské škole Na Smetance, v přípravné skupině Sportovního klubu moderní gymnastiky Máj České Budějovice (papírová verze dotazníků) a mezi internetovou populací rodičů předškoláků (metoda CAWI) a to především na dvou specializovaných portálech – MimiBazar.cz a BabyOnline.cz. Elektronický dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google Documents a byl umístěn na speciální webové stránky <http://sites.google.com/site/dpmedialnivychova/>. Na tyto stránky jsem vložila kód pro sledování a pomocí aplikace Google Analytics jsem měla možnost monitorovat, kolik na tyto stránky přišlo unikátních uživatelů, kolikrát byly stránky zobrazeny, z jakých oblastí byli lidé, kteří se na tento web proklikli atp. Google Analytics poskytuje přehled o provozu na webových stránkách a za pomoci různých funkcí je možno tento provoz detailně analyzovat. Díky tomuto kroku se ukázalo několik velice zajímavých informací nad rámec uvažovaného výsledku.

U odborníků jsem provedla osobní nestandardizované rozhovory, na jejichž základě jsem vybrala několik zajímavých částí a ty popíšu v kapitole 5.2.

5.1 Nástin zkoumaného problému

Ve výzkumu mi jde především o to, zjistit, jaký názor mají rodiče a odborníci na zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání a co si myslí o vlivu médií na děti. V dotazníku jsem se pokusila postihnout všechny varianty, zjišťovala jsem především znalost pojmů mediální výchova a mediální gramotnost a způsob konzumace mediálních obsahů jejich dětí. U odborníků mně zajímalo, zda se během své praxe potkali s nutností řešit nějaké otázky ohledně médií, zda mají přehled o tom, co děti sledují a zda v rámci ŠVP nějakým způsobem mediální výchovu „učí“.

5.2 Názory odborníků - psychologové, učitelé, teoretici médií

Při přípravě této diplomové práce, jsem byla rozhodnuta zeptat se teoretiků médií, zda by byli pro zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání a proč. Při procesu zpracování jsem však došla na základě literatury a běžných hovorů s takovými lidmi (odborníky) k závěru, že by takový výzkum nemělo smysl dělat, neboť, převážně na základě zmíněné literatury mohu s jistotou tvrdit, že z těchto řad zanívá téměř v devadesáti procentech jasný souhlas.

Jako nedostatek této kapitoly beru nepřítomnost názorů z rozhovorů s psychology, pro velkou vytíženost těchto lidí není přítomen jasný výsledek, avšak

v celé práci se snažím zohledňovat názory psychologů prezentované v odborné literatuře.

Jako velice zajímavý a přínosný naopak vidím výsledek zkoumání mezi pedagogy, respektive pedagožkami.

Dotazovány byly:

- 1) Mgr. Marie Nečasová – vystudovala pedagogický obor specializovaný na předškolní vzdělávání, momentálně pracuje jako vychovatelka. Praxe 4 roky.
- 2) Lucie Trávníčková – učitelka v mateřské škole, učí anglický jazyk. Praxe 12 let.
- 3) Mgr. Eva Vaňková – učitelka v mateřské škole, vede pedagogickou praxi od roku 1993. Praxe 31 let.
- 4) PhDr. Kateřina Smolíková – pracuje ve VÚP jako metodička pro předškolní vzdělávání a stála u vzniku nové koncepce předškolního vzdělávání.

1) Byla byste pro zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání?

Marie: „U předškoláků ano, i když si moc nedokážu představit, jak moc by konkrétně "přednášení" historie vzniku medií mohlo být přizpůsobeno dětem předškolního věku. Na to bych počkala až a základní školu a nemotala bych jim hlavičky. Zůstala bych v přítomnosti a spíš se zaměřila na to, jak to mají aktuálně ony a co je na tom asi tak dobré a co ne. Vše by muselo být formou hry a hlavně pak taky příkladným užíváním všech medií v mateřské škole učitelkami = mít dobrý vzor a příklad. Jenže jenom mateřská škola tohle nezpraví. Hlavní vliv by v tomto ohledu měla mít vždy především rodina a prostředí, kterým je dítě obklopeno.“

Eva: „Mediální výchova je v předškolním vzdělávání vlastně částečně obsažena, i když v rámci vzdělávacím programu není vymezena, pojmenována. Částečně prolíná do výchov (...) jako např. environmentální výchova, multikulturní výchova, prevence sociálně patologických jevů i ve výchově k udržitelnému rozvoji. Podle mého názoru, by ale vymezení mediální výchovy nebylo na škodu.“

Lucie: „Nedokážu si moc představit, o čem by to bylo, nebo jak by to probíhalo. Nevím.“ (Vysvětlila jsem, jakým způsobem by mohlo probíhat například „povídání o televizi“) „No, musel by asi někdo trochu proškolit učitelky, ale byla bych určitě pro. Myslím, že je to potřeba takové věci řešit.“

Doktorka Smolíková je více méně proti jakémukoliv zavádění nebo definování mediální výchovy v předškolním vzdělávání. Tuto vzdělávací funkci, mediální výchovu, vidí zejména v rodině.⁵³

O: Z výsledků mého výzkumu vychází, že by většina rodičů byla pro zavedení mediální výchovy do předškolní výchovy. Samozřejmě upraveným a vhodným způsobem. Co na to říkáte?

KS: *„Řekla bych, že se tím, svým způsobem, chtějí zbavit zodpovědnosti.“*

O: Co když to není o zbavování se odpovědnosti, co když je to o tom, že sami nejsou mediálně gramotní a tedy neví, jakým způsobem svým dětem tyto věci vysvětlovat?

KS: *„To bych neřekla. Já si myslím, že v dnešní době je mediálně gramotný úplně každý, s médii se všichni denně setkáváme.“*

Na argument, že existují studie, které říkají něco jiného, paní doktorka reagovala:

Bylo by skvělé, kdyby se o tom s dětmi bavily učitelky, určitě by věděly jak. Jenže, není to povinné vzdělávání, takže mediální výchovu zvlášť definovat není třeba. Ale pokud by šlo o podporu toho, že by si o těchto věcech učitelky s dětmi více povídaly, to by bylo dobré. Ale je na každém pedagogovi, jakým způsobem povede svůj program.

2) Jaký myslíte, že mají média vliv na děti? Dobrý, nebo špatný? Případně v čem?

Marie: *„Negativní (u TV a PC her – pozn. autorky) ve smyslu sledování a hraní nereálných bojových her a násilných filmů. Děti jsou tím "posedlé" a kreslí pak "krvavé" a agresivní obrázky namísto scén z běžného života - hlavně kluci. Pozitivní, pokud je rodiči s médii, ve výchově a vzdělávání jejich dětí, nakládáno rozumně, mohou se vhodnými pořady pro ně určenými (...) vzdělávat, rozšiřovat svůj obzor, získávat pozitivní morální hodnoty, třeba z pohádek atd.“*

Eva: *„Tak pozitivní asi v tom, že si děti mohou osvojit mnoho praktických dovedností, dobré užívání médií může vést k rozvoji intelektu, (...) mohou pomoci k učení. Získávají určitě i elementární poznatky o znakových systémech a vytváří si díky nim základy pro práci s informacemi. „Negativní vliv mohou mít média, zejména televize, na produktivní řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Výslovnost dětí se neustále zhoršuje. Ovlivňují negativně určitě i kognitivní aktivity, omezují tvořivost a fantazii.“*

⁵³ O: znamená otázku autorky, KS: znamená Kateřina Smolíková.

Z dalšího rozhovoru jsem se dozvěděla, že učitelky vědí, na co se jejich svěřenci dívají, Eva Vaňková jmenovala pořady „Kobra 11, Faktor Strachu a seriály typu Velmi křehké vztahy“. Učitelky, které učí, se shodly na tom, že v určité modifikované podobě pro předškoláky, by pro zavedení mediální výchovy byly, obavy však plynou z toho, kdo by proškolil je, tedy pedagogy. Lucie k tomu říká: *„Víte, já bych to ty děti klidně učila, jenže jak mám vědět, že to, co jim říkám o médiích, je pravda? Mně v tom nikdo neškolil a nechci jim plést hlavy. Takže občas na to přijde řeč, ale spíše se věnujeme jiným věcem.“*

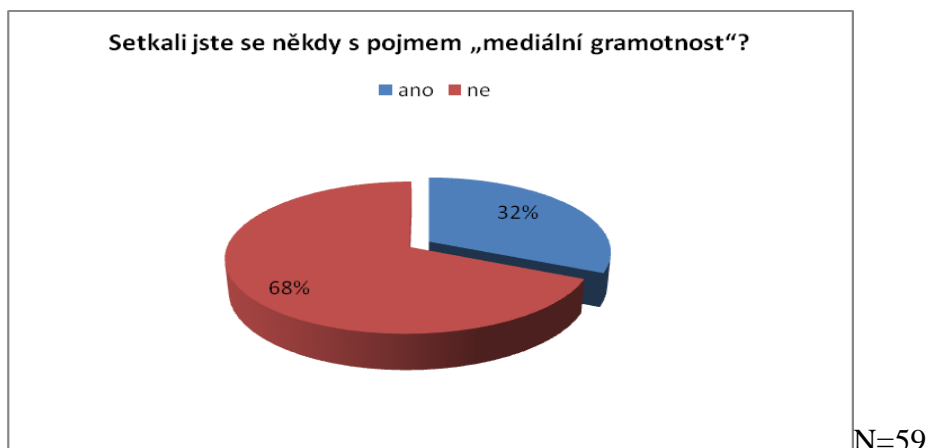
Kladně se k zavedení mediální výchovy vyjadřuje i Neuss (Šed'ová, In Pedagogika, 2004: 27) *„proto požaduje mediální výchovu už na úrovni mateřských škol. Argumentuje tím, že dnešní děti vyrůstají s médii a vychovatelé přitom nejsou s to vžít se do pocitů, které děti při mediální konzumaci zažívají. Dokonce i pořady speciálně navržené pro děti se mohou stát zdrojem obav a negativních emocí. Proto je důležité dát dětem příležitost, aby mohly své mediální zkušenosti aktivně zpracovávat. V mateřské škole je přitom nutné transformovat mediální problematiku do podoby symbolických forem, jimiž si děti osvojují svět (hra, kreslení, rozhovor, fantazírování...)“*

5.3 Názory rodičů

Názory rodičů na zavedení mediální výchovy byly vesměs pozitivní, tedy většina by byla pro zavedení tohoto mediálního okruhu. Zajímavé bylo sledovat, jak se díky tomuto tématu začíná rozvíjet debata na mnoha stranách. Rodiče toto téma hodně zajímalo, potvrdily to i možnosti elektronického dotazníku. Díky sledovanému kódu jsem zjistila, že „proklikovost“, tedy akt obsahující klik na daný odkaz (zejména v odkazu umístěném na mimibazar.cz), je mnohonásobně vyšší, než finálně vyplněné dotazníky. Může to tedy dokazovat skutečnost, že lidé sice nechtěli příliš vyplňovat, (poměrně dlouhý) dotazník, ale téma je zaujalo natolik, že provedli „akci“, na odkaz klikli a strávili na stránce s dotazníkem určitý čas.

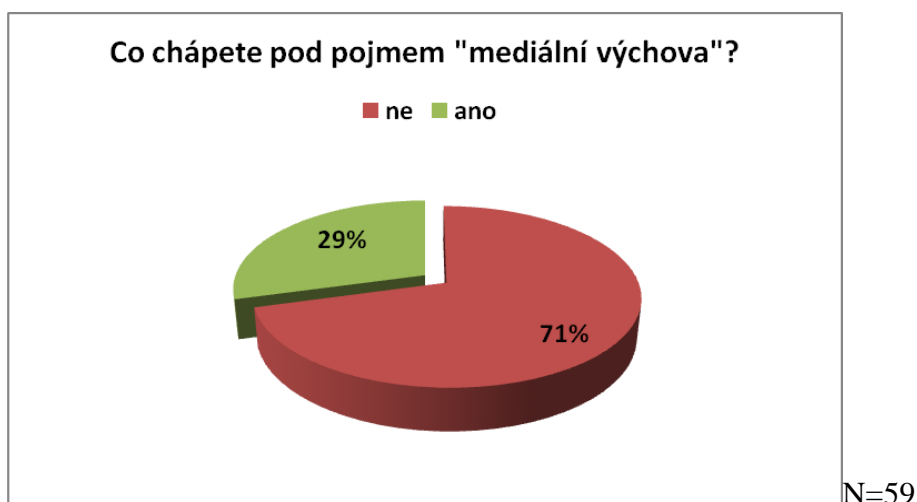
5.4 Vysvětlení a rozbor získaných informací

V první části mého dotazníku, jsem se chtěla dozvědět, zda se respondenti již někdy setkali s termínem mediální gramotnost a i v případě, že ano, i v případě opačném mně zajímalo, co si pod tímto pojmem představují.



Často se objevovala odpověď „Nevím“, „Nemám tušení“. Tato otázka byla otevřená. Z ostatních odpovědí výběrem: „Přehled o médiích - TV, rádio, internet.“, „Schopnost rozeznat pravdivost informací, schopnost rozeznat co je a co není reklama a její vliv.“, „Schopnost rozpoznat v médiích objektivní skutečnost od mediální zkratky, zkreslené informace nebo dokonce lži.“

Další otázkou jsem zjišťovala, zda respondenti znají sousloví mediální výchova. Ze vzorku dotázaných, se pouze tři respondenti s tímto termínem setkali.



Z nejčastějších odpovědí pak: „Jak média využívat, jejich klady a zápory.“, „Naučit se chápat základní postupy a triky, jakých se v médiích používá, chceme-li dosáhnout určitého efektu.“, „Starší syn jí má jako volitelný předmět ve škole. Píše články, fotí, učí se dělat titulky, práce s PC.“

Na rozdíl od toho, co řekly děti, nebo jaký je obecný trend sledování televize, rodiče v dotazníku deklarují, že jejich dítě se na televizi dívá denně maximálně dvě hodiny. Počítač pak používají, ve většině případů, maximálně patnáct minut. Ani u této otázky bych netvrdila, že se odpovědi dětí a rodičů shodovaly.⁵⁴

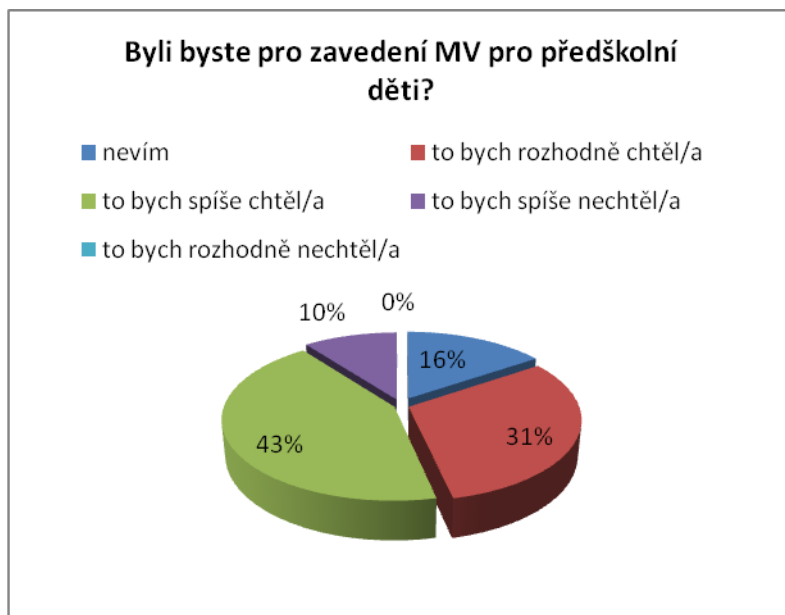
Nejdůležitější je však pro mou práci otázka týkající se zavedení mediální výchovy do předškolní výchovy.

Chtěli byste, aby byla mediální výchova zavedena i do předškolního vzdělávání, pokud by Vaše dítě, (v základech přiměřených jejich věku) učila:

- a) rozlišovat co je a co není reklama
- b) jak fungují média ve společnosti
- c) jak pochopit a kriticky zhodnotit – „co se píše v novinách“, „co říkají v televizi“ atd.
- d) osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace – „umět správně mluvit“
- e) umět a chtít si ověřovat si co nejdůkladněji veškeré informace (= ne vše, co říkají v televizi je pravda)
- f) využívat média jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času
- g) získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec
- h) uvědomit si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů, názorů

Většina rodičů, by byla pro zavedení.

⁵⁴ Je však opět třeba zdůraznit, že dotazované děti nebyly nutně potomky dotazovaných rodičů. Sledovala jsem spíše trend, než skutečné „napárování“ rodič-potomek.



5.5 Východiska a závěry ze zkoumání

Výzkum prokázal, že lidé (dotazovaní) nemají celkově příliš velké povědomí o termínech jako je „mediální gramotnost“ a „mediální výchova“. Pokud termín slyšeli, tak spíše povrchně, lépe dokážou popsat mediální gramotnost.

Rodiče obecně deklarují, že jejich dítě se na televizi nedívá nijak dlouho, stejně tak, že dítě užívá počítač, bez internetu, ale jen ve velmi krátké době. Děti (výsledky uvedu dále), tento názor na množství času stráveného konzumací mediálních obsahů s rodiči nesdílí. Potvrdil se i trend, že lidé obecně vnímají pořady pro „dospělé“ (horory, thrillery, detektivky), jako nevhodné pro děti, ale vzhledem k absenci klasifikace audiovizuálních obsahů podle evropských norem, se na tyto pořady děti stejně dívají.

Stejně tak se i potvrdilo, že dokumenty, vzdělávací pořady a podobně, vnímají rodiče jako mnohem vhodnější, připisují jim veskrze pozitivní hodnocení.

Co však vyšlo jako nejdůležitější z tohoto výzkumu, že by většina rodičů, celých 74%, což je více než dvě třetiny, byla pro zavedení hlubšího a obsáhlejšího pojetí mediální výchovy.

6 Pohledy dětí

Pro co nejobektivnější pohled na zkoumaný problém, také ze zvědavosti a s obrovskou mírou osobního zájmu jsem se rozhodla, nechat promluvit i tu „druhou stranu“, tedy samotné děti. Na počátku této kapitoly chci rozhodně zdůraznit fakt, že zkoumaný vzorek není v žádném případě reprezentativní. Rozhovor probíhal s devatenácti dětmi v omezené době, (zejména proto, aby nebyl narušen přirozený běh školky a pečlivě naplánovaný program), což jsem však věděla pouze já a přítomná pedagožka. Dětem byl dán dostatečný prostor pro vyjádření se k jednotlivým otázkám. Přiznávám, že některé odpovědi mohou být ovlivněny tím, že se děti nejen rády předvádějí, ale také se rády předhánějí, tedy se na výsledku mohl podepsat fakt, že odpovídaly všechny najednou, respektive se vzájemně slyšely a mohly jistým způsobem soutěžit. Například při otázce na přítomnost počítače v domácnosti tak nejsem schopna odhadnout, nakolik je uváděný počet tří až čtyř počítačů na domácnost odpovídající skutečností, a nakolik je výsledkem vzájemného dětského soutěžení. Rozhovor s dětmi probíhal v uvolněné atmosféře uprostřed třídy na zemi, na koberci a z jejich reakcí bylo poznat, že zejména první část je velice bavila. Zájem o mediální tematiku je tak, dle proběhlého rozhovoru, značný. Je evidentní, že již v tomto předškolním věku jsou děti značnými konzumenty médií, a na rozdíl od rodičů deklarovaných tvrzení, je konzumují mnohem častěji a obsahově méně omezeně.

Co se týče specifikace skupiny, jednalo se o devatenáct dětí čtvrté třídy, tedy třídy, kterou navštěvují zejména děti jdoucí po letních prázdninách do první třídy základní školy. Ve skupině byly tři pětileté děti, patnáct šestiletých a jedno sedmileté dítě. Gendrově byla skupina vyvážená, dívek bylo zhruba stejně jako chlapců. První

polovinu rozhovoru, se zapojovaly všechny děti s výjimkou jednoho chlapce, v druhé polovině zájem částečně opadl a k otázkám se vyjadřovaly zhruba dvě třetiny dětí.

6.1 Názory dětí na média a mediální výchovu

Abych děti přesvědčila, že se mohou vyjadřovat ke všem otázkám, jak samy chtějí, definovala jsem pro začátek tři základní pravidla.

- 1) Žádná odpověď není špatná.
- 2) Zajímá mě úplně všechno, co si myslíte.
- 3) To, co si tady řekneme, napíšu jen do své práce, nikomu jinému to povídat nebudu.

Otázky⁵⁵ jsem orientačně rozdělila do několika sekcí: a) úvodní blok, b) televize, c) počítač, d) print a rádio, e) reklama, f) závěrečný blok, které na sebe v mnohém navazovaly.

V úvodním bloku jsem se děti ptala na obecnější otázky týkající se médií a zjišťovala, nakolik znají pojem „médiium“ a zda mají přehled o vzniku jednotlivých mediotypů.

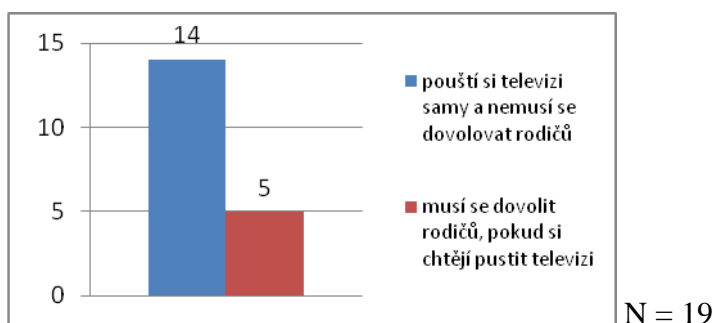
Při otázce, zda vědí, co znamená slovo médium / média se mi dostalo negativní odpovědi. Ovšem při modifikaci otázky, zda už někdy slyšely, že „to říkali v médiích, psali to v médiích“, byla odpověď téměř jednohlasně pozitivní. Mohli bychom tedy konstatovat, že děti se o médiích dovídají primárně z médií, neboť při běžné konverzaci řekne člověk spíše „psali to v novinách, říkali to v televizi, slyšela jsem to v rádiu“. Média však referují jiným jazykem. Referují-li o nějaké události a pomáhají si odkazem na jiný informační zdroj, využijí k tomu nejčastěji právě onen pojem médium spíše, než jeho konkretizaci.⁵⁶ Při odpovědi jsem nebyla příliš překvapena, byla to věc, kterou bylo možné očekávat. Při dotazu, co může být tedy médium, když například televize takovým médium je. Správně učily noviny,

⁵⁵ Seznam všech plánovaných otázek se nachází v příloze č. 8. Přitom je třeba vzít na vědomí, že otázky nebyly položeny doslovně, jak jsou napsány, ale byly mírně modifikovány v ohledu na věk dětí, momentální situaci ve skupině a situační kontext.

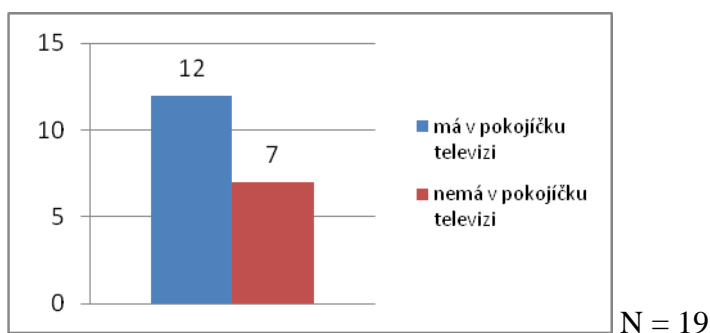
⁵⁶ Jako příklad mohu například uvést: Události, ČT1, 11. 5. 2010, „Česká policie začala spolupracovat s médii při hledání zmizelých dětí“.

vyslovily slovo rádio a zmínily i mobilní telefon. Dotazovaná skupina mně překvapila hned při další položené otázce, kdy byla celá schopna sborově správně určit vznik jednotlivých médií, respektive pořadí jejich vzniku. Na výběr měly děti ze čtyř médií – televize, počítač, rádio a noviny a jejich pořadí určily zcela bez chyby. Bohužel nebyl prostor na to zjišťovat, odkud takovou informaci mají, či jak se o vzniku médií dozvěděly, případně od koho⁵⁷. Při dotazu, zda znají tato média, či se s nimi někdy setkaly, odpověděly všechny souhlasně křikem.

Ve druhém bloku jsem se zaměřila na televizi. Vzhledem k publikovaným studiím a výzkumům, které říkají, že televize je dětmi stále nejsledovanějším médiem, nebylo překvapením, že kolem televizních pořadů se strhla největší vlna diskuzí. Všechny děti bez výjimky na televizi koukají. Jen jeden chlapec explicitně vyslovil, že se dívá pouze o víkendu, ostatní děti se dívají nějakým způsobem každý den. Na rozdíl od odpovědí rodičů, kteří v naprosté většině deklarují, že jejich dítě se vždy musí zeptat dospělého, pokud si chce pustit televizi, u těchto dětí vyšlo najevo, že si všech čtrnáct dětí z devatenácti může pustit televizi, aniž by k tomu potřebovalo souhlas někoho dospělého.

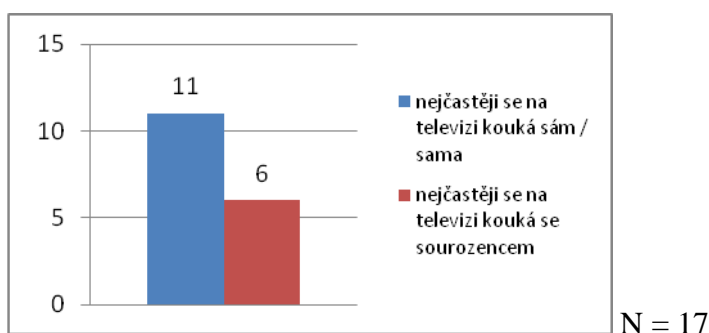


Tento fakt může být ovlivněn mimo jiné skutečností, že dvě třetiny dotázaných dětí mají televizi v dětském pokoji. Televize je tedy přístupnější a možnost kontroly ze strany rodičů se tak může snižovat.



⁵⁷ Je to jedna z mnoha zajímavých věcí, pro které by stálo za to udělat hlubší výzkum této problematiky.

Toto potvrzuje například i výzkum z roku 2008 agentury Mediaresearch⁵⁸, která zjistila, že více než jedna třetina dětí⁵⁹ ve věku 4 – 6 let má v pokojíčku televizor. V průměru pak mají tyto děti v pokoji vedle televize ještě další dva mediální předměty (CD přehrávač, počítač, rádio, iPod aj.). Řešitelé pak tvrdí, že díky této „bedroom culture“⁶⁰ roste individualizace dětí, roste mediální konzumace v průměru zhruba o dvacet minut a ubývá tak společně stráveného času s rodiči. Z tohoto výzkumu je také patrné, že děti se na televizi dívají buď samy, nebo se sourozencem. I z mého dotazu, který byl obdobný, vyšlo, že se děti dívají nejčastěji samy nebo se sourozencem.



Jako nejzajímavější a zároveň nejvíce znepokojivý se mi jeví výsledek diskuze nad nejoblíbenějšími a nejvíce sledovanými pořady. V první fázi na pořady přišla řeč již v úvodu, kdy několik dětí na otázku „Koukáte se každý den?“ odpovědělo, že ano a jmenovalo pořad, který sledují. V druhé fázi na ně přišla řeč při přímém dotazu na nejoblíbenější, nebo nejsledovanější pořad. Vedle běžných dětských pořadů jakými jsou například Večerníček, nebo animované pohádky z dílny Walta Disneyho se jako nejsledovanější pořad jeví Faktor strachu. Faktor strachu, v USA jedna z neúspěšnějších „adrenalinových show“ vysílaná pod názvem Fear Factor běží v České republice na kanálu Prima COOL a to každý všední den v 19:25, jeho repríza druhý den v 15:00 a ještě v sobotu ve 12:20. Pořad je založen na jednoduchém systému, kde šest lidí (tři ženy, tři muži) plní extrémní úkoly a vítěz může odejít s 50.000 dolary. Extrémní úkoly, které mnohdy přinutí dospělého diváka přepnout program, jsou v každém díle jiné, přičemž být přivázan pod vodní hladinou k těžkému závaží je tou lepší variantou extrému. Častější jsou pak úkoly, ve kterých

⁵⁸ Tento výzkum byl proveden na vzorku 800 dětí ve věku 4 – 14 let a kladl si za cíl zmapovat životní styl a mediální chování českých dětí.

⁵⁹ N = 693 dětí, které mají vlastní pokoj

⁶⁰ Výraz „bedroom culture“ můžeme přeložit jako „pokojíčková kultura“, „kultura pokojíčku“. Vystihuje skutečnost, že děti tráví dobrovolně čím dál tím více času ve vlastním pokoji. Nic jim tam nechybí, jsou obklopeny moderní technikou, přestávají trávit čas s rodiči.

si člověk musí nechat pokrýt tělo včelím rojem, musí strávit čtyři minuty v korytě, kde je čtyřista živých krys, lezou po něm často masožraví červi, ropuchy nebo pavouci, musí plavat v akváriu plném piraní a malých aligátorů. Nezřídka musí soutěžící přenést v ústech z místa na místo mrtvé krysy, živé žížaly, škorpióny, pijavice nebo červy. Dalším úkolem bývá velmi často pojídání rozličných věcí, soutěžící tak musí sníst například býčí varlata, živé slimáky, kravský mozek, oči, prasečí dělohu, africké pavouky, živý hmyz, vařené kachní vejce s napůl vyvinutým embryem a zapít to pak mohou koktejlem z rozmixované krysy nebo z červů⁶¹.

Osobně mi to nepřipadá jako vhodný pořad pro jakéhokoliv diváka, natož pro dítě a ještě ke všemu dítě v předškolním věku. Děti, které tento pořad sledují nebylo málo, z celku to bylo zhruba polovina. Děti samy dokázaly o pořadu spontánně mluvit, pamatovaly si detaily a dokázaly některé scény popsat. Z odpovědí o pořadu například: „*A včera tam dělali, jako že vzali kachní vajíčko, to rozmixovali, pak to museli vypít, zmáčknout takovej čudlík a vystřelilo je to.*“; „*Jedí tam šváby.*“; „*Taky tam jedli šneky.*“. Na otázku zda je takový pořad baví a proč, byla nejčastější odpověď: „*Je to dobrý.*“ a „*Je to nechutný.*“. Všechny děti, které pořad sledují, jsou přesvědčeny, že je správné, aby se na něj koukaly. Pokud je dítě proti takovému pořadu, nedívá se na něj, například protože: „*Mojí mamince se to nelíbí.*“ Funguje zde tedy jakýsi „rodičovský filtr“. Mezi další oblíbené pořady patří například: Večerníček, pohádka o Kocouru Mikešovi, Kouzelná školka, Malá mořská víla Ariel, O Sněhurce, Batman, Ironman a Simpsonovi. Simpsonovi jsou další pořad, který není primárně určen pro tuto věkovou skupinu, a přesto jej tato skupina sleduje. Je sice animovaný, je však plný situačního humoru navázaného na kontext americké kultury, často reaguje na politickou situaci a často se v něm objevují prvky násilí, tedy fakt, že se v něm objevují děti, neznamená, že jej děti mohou chápat. Není výjimkou, že jsou v každé sérii speciální čarodějnické díly, které jsou plné strašidelných scén s upíry a mimozemšťany, je v nich mnoho krve a násilí. (V jednom z dílů například otec bije baseballovou pálkou do koberce, ve kterém jsou schovány obě děti, matka přijde s brokovnicí a otce zastřelí. Z jeho krve, která vystříkne na zeď, je pak utvořen název speciálního dílu.).

⁶¹ Informace o pořadu Faktor strachu - *Prima Cool* [online]. 2009 [cit. 2010-05-11]. O seriálu faktor strachu. Dostupné z WWW: <<http://www.prima-cool.cz/porad/faktor-strachu>>.

Ačkoliv se mezi reakcemi na tento pořad objevila i věta: „*Mamka říká, že je to blbost.*“, i přesto je to zřejmě pořad přítomný v běžném dětském repertoáru.

To potvrzuje v rozhovoru o své tříleté dceři i Lenka: „*Na Simpsonovi kouká večer. Na dva díly po sobě. (S úsměvem a značnou ironií dodává:) Je to moc výchovné pro ty děti, říkáme si to s Tomem každý večer, jestli je to úplně dobrý nápad, ale má je moc ráda.*“ „Problém“ tohoto seriálu tkví nejen v jeho vysílacím čase, ale také v jeho podobě. Kdo by považoval za zcela nevhodný animovaný seriál, pojednávající o běžné americké rodině s třemi malými dětmi?

Při hovoru o televizi mně zajímalo, zda rodiče dětem obsah vysílání vysvětlují, nebo zda se mají děti tendenci ptát. Z odpovědí vyplynulo, že tomu ve většině případů skutečně je. Neměla jsem možnost zjistit, zda s dětmi rodiče sedí a vysvětlují jim co se na obrazovce odehrává, ale pokud se dítě zeptá, rodiče většinou ochotně vše vysvětlí. Jedna z dívek tak říká: „*Já když třeba řeknou, že to není spravedlivý, tak já se dycky zeptám mámy - co není spravedlivý?*“ (A ona Ti to vysvětlí?) „*No. Že třeba jak Mikeš pomohl Hůle.*“ Druhé děvče dodává: „*Já když něčemu nerozumím, tak se zeptám taky rodičů. (...) Někdy slovíčko nebo i příběh.*“ A chlapec se připojuje: „*Mně to dycky řekne, když se koukám s mamkou na zprávy, tak mi to řekne.*“ Je tedy vidět, že nějaká mediální výchova, plánovitě vysvětlování ze strany rodičů, svým způsobem, spontánně probíhá.

6.2 Návrh tematického plánu pro předškolní vzdělávání

V ohledu na zkušenost, kterou jsem prošla při tvorbě této práce a při vlastním výzkumu, považuji tvorbu tematického plánu za důležitou, avšak velmi náročnou. Návrh by měl být, v tomto „unikátním“ případě hodně specializovaný, musel by být do detailu probrán nejen s pedagogy, ale i s psychology a pochopitelně by musel být vytvořen ve spolupráci s odborníky na mediální teorii. Vytvořit plán pro předškoláky by tedy byl, podle mého názoru, nelehký úkol. Navrhovala bych do takové tvorby zapojit i rodiče.

Co se tematiky týče, rozhodně by bylo potřeba poučit děti a specifických jednotlivých médií, povídat si s nimi na denní bázi o tom, co sledují a jaké počítačové hry hrají, s jakými se setkávají časopisy. Tato tematika by děti určitě bavila, je pro ně jistě zajímavá zejména z toho důvodu, že s médii setkávají. Mohou se tedy relevantně zapojit do debaty a to posléze může vyvolávat častější rozhovory na toto téma v domácím prostředí.

Závěr

Cílem této práce bylo především zmapovat možnosti zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání. Tento cíl, jsem splnila dle svých nejlepších schopností, pokusila jsem se na problém nahlédnout ze všech důležitých stran. Protože mně tvorba této práce velice bavila, snažila jsem se neustále šířit povědomí o tomto tématu, a ačkoliv předané ani získané povědomí není měřitelné, jsem přesvědčená, že se mi podařilo v maximální možné míře rozvinout ve svém blízkém okolí debatu na téma média a děti v předškolním věku.

Na základě poznatků získaných z rozhovorů s odborníky, rodiči i dětmi shledávám, že téměř všichni bez výjimky by pro takové zavedení byli, všichni se však shodují na tom, že by musela být co nejpečlivěji formulována a dětem co nejcitlivěji předávána.

V práci se mi nepodařilo splnit jednu, byť malou, dílčí výzkumnou část, a to osobní rozhovor s odborníkem – psychologem, zejména pak proto, že jsem chtěla poskytnout osobní názory odborníků ze všech tří stěžejních oborů, které jsou pro toto téma významné.

Na základě zkoumání odborné literatury, se mi podařilo podpořit přesvědčení, že média na děti mají prokazatelný vliv, zejména v případech, kdy není dítě v konzumaci médií příliš omezováno. Má-li dítě doma stanovena určitá pravidla pro užívání médií a má-li zároveň možnost jiné náplně volného času, nemá moc velkou potřebu se sledování médií dožadovat.

V České republice se o tomto tématu, oproti zahraničí, stále hovoří velmi málo. Zejména anglosaské země jsou v diskuzích o mediální gramotnosti pro předškoláky daleko aktivnější, a jejich bádání je v tomto ohledu, na mnohem systematičtější cestě. A je to velká škoda, neboť schopných odborníků na toto téma je v České republice dost.

Vidím v tomto tématu opravdu velký potenciál pro další bádání a osobně se budu snažit, aby se povědomí o něm šířilo dále. Je třeba zahájit intenzivnější debatu o mediální gramotnosti, protože je to v dnešní době jedna z nejdůležitějších kompetencí pro plnohodnotný život v moderní společnosti.

Má práce možná přinesla více otázek než odpovědí, ale tak by to asi, u výzkumné práce, mělo být.

Summary

The aim of this thesis was to map out the possibility of introducing media education in preschool education. This objective, I have fulfilled according to my best ability, I tried to look at the problem from all relevant sides. This work was for me very interesting, that is why I kept trying to spread awareness about this issue. I believe that I have succeeded as much as possible to develop the discussion on media and children preschoolers.

Based on findings from interviewing experts, parents and children I have found out, that almost everyone without exception would like to have media education at the nursery garden. All of them agreed that the best way to do it, is to formulate it and bring to children carefully in the most sensitive way.

Based on the literature research, I was able to support the belief that the media on children have a huge impact, especially in cases where a child is consuming media and there is no restriction.

This topic is less discussed, compared to abroad, in the Czech Republic. Especially Anglo-Saxon countries are in discussions about media literacy for preschool children far more active, and their research is discussed much better, in more systematic way.

I see in this theme a really big potential for further research, and personally, I will try to spread awareness about it further. Here should begin an intensive debate on media literacy, because it is one of the most important skills for a valuable life in the modern society in these days.

My work may have brought more questions than answers. But I believe, that this is the way it should be.

Seznam tabulek a obrázků

Tab. č. 1 – Vzdělávací soustava České republiky (strana 14)

Obr. č. 1 – Organizace vzdělávací soustavy České republiky (strana 15)

Obr. č. 2 – Systém vzdělávacích cílů (strana 35)

Obr. č. 3 – Ukázka ilustrace z knihy „Teddy’s TV Troubles“ (strana 42)

**Obr. č. 4 – Počet dětí v mateřských školách v České republice mezi lety 1989 –
2009 (strana 44)**

Obr. č. 5 – Vady řeči u dětí (strana 52)

Použitá literatura

Monografie:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 95 s. ISBN 978-80-251-1829-0

BÍNA, Daniel. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. 111 s. ISBN 80-7178-484-2 2. vydání

BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. 1st pub. Cambridge: Polity Press, 2003. ISBN 0745628303.

BUTTER, Oskar. *Duch novin: Studium novin, péče o novinářství, umění čísti noviny*. 25. 1. 1928, Číslo 1., s. 1-3.

Česko. Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, 2004, 190, č. 561, s. 10262-10324

DeFLEUR, Melvin; BALL-ROKEACHOVÁ, Sandra. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1996. 363 s. ISBN 80-7184-420-9

DEYL, Daniel. *Hannah Montana: Disneyho zlatá holčička. Strategie*. 8. 3. 2010, 10, s. 32-33.

DOLANSKÁ, Jiřina. *Jak ochránit předškolní dítě před sexuálním zneužitím (pracovní materiály k seminářům)*. Praha: Elektra, Centrum pomoci ženám zneužitým v dětství, 2002. 49 s. ISBN 80-903097-2-0

FRANK, Tomáš; JIRÁSKOVÁ, Věra. *K mediální výchově*. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008. 120 s. ISBN 978-80-904187-4-5

FULGHUM, Robert. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole: neobyčejné přemýšlení o obyčejných věcech*. Praha: Argo, 1996. 159 s. ISBN 80-7203-028-0

HAEFELE, Bettina; WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. 58 s. ISBN 80-85282-57-7

HODGKINSON, Tom. *Líný rodič: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. Brno: Jota, 2009. 246 s.

- JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Praha: Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-287-4
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6
- KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN 80-239-0082-X
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1987. ISBN (Váz.): 56 Kčs
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7
- KOMENSKÝ, Jan Ámos. *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského, svazek IV. Didaktika česká (Didactica magna), Informatorium školy mateřské (Schola infantiae)*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, (KVAČALA Jan, NOVÁK Jan V.), 1913. 641 s.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5
- McLUHAN, Marshall. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2000. 424 s. ISBN 978-80-7217-128-6
- McLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím*. Praha: Odeon, 1991. 350 s. ISBN 80-207-0296-2
- McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2009. 639 s. ISBN 978-80-7367-574-5
- MIČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. 295 s. ISBN 978-80-7367-315-4
- MIČIENKA, Marek. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. 218 s. ISBN 80-239-6762-2
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. 288s. ISBN 80-200-0690-7

- NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4
- OBST, Otto. *Pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 49 s. ISBN 80-244-0162-2
- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV : metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. 48 s. ISBN 80-87000-10-2
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2007. 481 s. ISBN 80-7367-047-X
- PŘIKRYLOVÁ, Gabriela. *Pedagogická evaluace v každodenní praxi pedagoga předškolního vzdělávání: praktické ukázky z naplňování rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Kroměříž: Plus, c2003-c2004. 2sv. (37, 32 1.). ISBN 978-80-87165-00-3
- REIFOVÁ, Irena a kol. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7
- SCHALLENBERGEROVÁ, Martina. *Média, mediální výchova a mediální gramotnost*. In BÍNA, Daniel; NIKLESOVÁ, Eva. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 118 s. ISBN 978-80-7394-059-1.
- SINGER, Dorothy G. and Jerome. *Handbook of children and the media*. California: Sage Publications, Inc., 2001. 767 s. ISBN 0-7619-1955-4
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- SPORKOVÁ, J. B. *Moderní strategie rozvoje a řízení lidských zdrojů*. Praha: VŠJAK, 2006. 63 s.
- STRACHOTA, Karel; VALŮCH, Jaroslav. *Být v obraze (mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků)*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007. 195 s. ISBN 978-80-86961-35-4
- ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7315-149-2
- ŠEĐOVÁ, Klára. *Televize v rodinách předškoláků*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM]*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

ŠEĎOVÁ, Klára Média jako pedagogické téma: In *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta, UK, 2004. s. 15.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn, Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola, Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-3

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6.

VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. Praha: SPL – Práce, 2007. 106 s.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s.

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>>.

KOTÁSEK, Jiří, et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. 2005 [cit. 2009-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/7>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2005 [cit. 2009-06-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/51>>.

JIRÁK, Jan. Metodický portál, Články: „Mediální studia a předmět jejich zájmu“ [online]. 30. 04. 2006.[cit.11. 04. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/542/MEDIALNI-STUDIA-A-PREDMET-JEJICH-ZAJMU.html>>.

STRNAD, Zdeněk. Petra Průšová: „Značkové děti internetové generace si hrají jinak.“. *Strategie.cz : Brána do světa médií, marketingu a reklamy* [online]. 2010, [cit. 2010-04-17]. Dostupný z WWW: <<http://www.strategie.cz/scripts/detail.php?id=471826>>.

JIRÁK, Jan. Metodický portál, Články: „Proč potřebujeme mediální výchovu“ [online]. 30. 04. 2006.[cit.11. 04. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html>>.

Vláda České republiky [online]. 7.4.1999 [cit. 2010-04-24]. USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 7. dubna 1999 č. 277 ke Koncepci resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2002. Dostupné z WWW: <http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/152A5E598082E06AC12571B6006C0637>.

WOLDE, Štěpán. Děti televizi sledují „nějak jinak“. *Strategie.cz: Brána do světa médií, marketingu a reklamy* [online]. 27.7.2009, [cit. 2010-01-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.strategie.cz/scripts/detail.php?id=437133>>.

ŠILEROVÁ, Lenka. Děti ve středu zájmu marketérů. *Strategie.cz: Brána do světa médií, marketingu a reklamy* [online]. 5. 11. 2008, [cit. 2010-05-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.strategie.cz/scripts/detail.php?id=387796>>.

MillwardBrown. *Slideshare : present yourself* [online]. 4. 3. 2010 [cit. 2010-05-20]. Millward Brown - děti a TV reklama. Dostupné z WWW: <<http://www.slideshare.net/PanMediaWestern/millward-brown-dti-a-tv-reklama>>.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Usnesení vlády České republiky ze dne 7. dubna 1999 č. 277 (text)**
- Příloha č. 2: Článek z iHNed.cz o rizicích spojených se sledováním televize (text)**
- Příloha č. 3: Mediální výchova jako průřezové téma pro RVP ZV (text)**
- Příloha č. 4: Mediální výchova jako průřezové téma pro RVP G (text)**
- Příloha č. 5: ABC mediální gramotnosti: Co se mohou předškoláci naučit? (text)**
- Příloha č. 6: Vzorek zahraničních knih, zabývajících se problematikou dětí a médií. (text)**
- Příloha č. 7: Ukázky chyb v internetovém zpravodajském deníku. (obrázek)**
- Příloha č. 8: Seznam plánovaných otázek pro děti v MŠ Na Smetance. (Pro potřeby kapitoly 6) (text)**
- Příloha č. 9: Dotazník k výzkumu, předložený rodičům. (text)**

Přílohy

Příloha č. 1: Usnesení vlády České republiky ze dne 7. dubna 1999 č. 277 (text)

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY



USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY

ze dne 7. dubna 1999 č. 277

ke Koncepci resortu Ministerstva školství, mládeže
a tělovýchovy do roku 2002

V l á d a

I. b e r e n a v ě d o m í Koncepci resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2002 obsaženou v části III a IV předloženého materiálu (dále jen “Koncepce”) upravenou podle připomínek vlády;

II. s c h v a l u j e Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády obsažené v Koncepci;

III. p o v ě ř u j e předsedu vlády předložit Koncepci upravenou podle bodu IV/1a tohoto usnesení předsedovi Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky a předsedkyni Senátu Parlamentu České republiky pro informaci příslušných výborů Parlamentu České republiky;

IV. u k l á d á

1. ministru školství, mládeže a tělovýchovy

a) zpracovat do Koncepce připomínky vlády,

b) předložit do 31. května 1999 k veřejné diskusi dokument Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice,

c) zpracovat v roce 2000 na základě vyhodnocení výsledků veřejné diskuse podle bodu IV/1b tohoto usnesení Národní program rozvoje vzdělávání v České republice,

2. členům vlády spolupracovat s ministrem školství, mládeže a tělovýchovy při plnění úkolů stanovených v Koncepci upravené podle bodu IV/1a tohoto usnesení.

Provedou:

členové vlády

Předseda vlády

Ing. Miloš Z e m a n , v. r. (Vláda České republiky, 1999: usnesení č. 277)

Příloha č. 2: Článek z iHNed.cz o rizicích spojených se sledováním televize (text)

Necháte-li malé děti příliš koukat na televizi, ponesou následky i po letech

Dlouhodobá studie, která probíhala v Kanadě, ukázala, že příliš mnoho času tráveného u televize v útlém věku mívá dlouhodobé následky. Děti mají později potíže s nadváhou a učením.

Malé děti, jimž rodiče umožnili hledět na obrazovku víc než dvě hodiny denně, měly jako desetileté častěji tendenci k nedostatku pohybu, trpěly nadváhou, byly pasivní ve vyučování a zvláště velké problémy jim dělala matematika. Informuje o tom ve svém nejnovějším vydání americký odborný časopis *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*.

„Rané dětství je rozhodující doba pro vývoj mozku a vzniku postojů," vysvětlila autorka studie Linda Paganiová z Montrealské univerzity. Společně s kolegy z univerzitních center v kanadském Sainte Justine a v americkém státě Michigan vědkyně sledovala život 1314 dětí. Jejich rodiče přitom měli za úkol zaznamenávat do deníků čas, který jejich děti stráví u televize. "Konzumaci" televize zaznamenávali od 29. do 53. měsíce života svých dětí. To odpovídá zhruba věku dva a půl až čtyři a půl roku. O dalších několik let později požádali vědci učitele pokusných osob, jimž mezitím bylo deset let, o podrobnou zprávu o jejich chování a výkonech ve škole. Ze studie vyplynulo, že děti, které ve sledovaném věku proseděly u televize víc než dvě hodiny denně, se jako žáci ve třídě v průměru o sedm procent méně často hlásily a za svými spolužáky zaostávaly hlavně v matematice. Obzvláště nápadné pak bylo, že televizní povaleči měli více problémů se svými spolužáky. Častěji byli odmítáni, vystaveni posměchu nebo dokonce fyzickým útokům. Kromě toho byli tito žáci o 13 procent méně aktivní o víkendech a méně sportovali. Naopak o deset procent údajně víc mlsali mezi hlavními jídly a jejich hmotnost byla o pět procent vyšší než u žáků, kteří se před léty na televizi tolik nedívali.

Necháte-li malé děti příliš koukat na televizi, ponesou následky i po letech. *iHNed.cz* : online zprávy *hospodářských novin* [online]. 4. 5. 2010, 12:25, [cit. 2010-05-12]. Dostupný z WWW: <<http://digiweb.ihned.cz/c1-43120160-nechate-li-male-deti-prilis-koukat-na-televizi-ponesou-nasledky-i-po-letech>>.

Příloha č. 3: Mediální výchova jako průřezové téma pro RVP ZV (text)**MEDIÁLNÍ VÝCHOVA****Charakteristika průřezového tématu**

Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médií nabízena, mají nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.

Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, zejména tím, že média, jako sociální instituce, se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém měřítku. Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.). Propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace. V rámci vzdělávací oblasti Informační a komunikační

technologie se pak jedná o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdroje informací. Pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí a utváření návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje. Vztah ke vzdělávací oblasti Umění a kultura je založen na vnímání specifické „řeči“ znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinací, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- ⌚ přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace
 - ⌚ umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
 - ⌚ učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času
 - ⌚ umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů
 - ⌚ vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvl. zpravodajských)
 - ⌚ umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu)
 - ⌚ vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě)
 - ⌚ vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci
 - ⌚ rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu
 - ⌚ přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu
- ⌚ přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- ⌚ rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení
- ⌚ vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění
- ⌚ rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci

⌚ napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace

Tematické okruhy průřezového tématu

Mediální výchova na úrovni základního vzdělávání obsahuje základní poznatky a dovednosti týkající se médií a mediální komunikace. Tematické okruhy mediální výchovy se člení na tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností.

Tematické okruhy receptivních činností:

- ⌚ **kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; identifikování základních orientačních prvků v textu
- ⌚ **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem; hlavní rysy reprezentativnosti (rozlišení reality od médií zobrazovaných stereotypů, jako reprezentace reality); vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících ze znalosti problematiky a nezaujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; identifikace zjednodušení mediovaných sdělení, opakované užívání prostředků (ve zpravodajství, reklamě i zábavě)
- ⌚ **stavba mediálních sdělení** – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství (zpravodajství jako vyprávění, sestavování příspěvků podle kritérií); principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, pozitivní principy (význam a užitečnost), zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost); příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (například skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)
- ⌚ **vnímání autora mediálních sdělení** – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu

⌚ **fungování a vliv médií ve společnosti** – organizace a postavení médií ve společnosti; faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne, na rejstřík konverzačních témat, na postoje a chování; role médií v politickém životě (předvolební kampaně a jejich význam); vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti) ; role médií v politických změnách

Tematické okruhy produktivních činností:

- ⌚ **tvorba mediálního sdělení** – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení
- ⌚ **práce v realizačním týmu** – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>>. s. 101 - 103

Příloha č. 4: Mediální výchova jako průřezové téma pro RVP G (text)

Mediální výchova

Charakteristika průřezového tématu

Zařazení průřezového tématu Mediální výchova do RVP G vychází z toho, jakou povahu má současná společnost. Klíčovým jevem současnosti je obohacení života o proces „medializace“, tedy o skutečnost, že velká většina informací je zprostředkována masovými médii, jejichž produkce má svou vlastní logiku, své zákonitosti – a ty je třeba znát a rozeznávat. V úhrnu všech komunikačních aktivit neustále vzrůstá podíl těch, jež jsou stimulovány, vynucovány a zajišťovány moderními zprostředkujícími technologiemi – jinými slovy, že neustále stoupá účast jednotlivců i skupin na mediální komunikaci. Poznávání světa i rozhodování v rozmanitých životních situacích od intimního života až po volební chování se děje – mimo jiné – pod jistým vlivem sdělení, která nabízejí tzv. masová média. Tato média jsou ale zároveň součástí globalizující se ekonomiky, jejímž podstatným rysem je masový důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost – rysy příznačné pro tzv. masovou společnost. To je trend, který s sebou přináší řadu výhod a obohacení, ale i velké množství rizik (od možné ztráty orientace ve společnosti a v jejích normách a hodnotách až po izolaci a možnost sociopatologického chování). Současná společnost proto vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v mediální nabídce (od produktů „tradičních“ masových médií po možnosti „nových“ síťových médií). Tento požadavek je natolik silný a významný, že zvládnutí mediální nabídky se stává kompetencí svého druhu. Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“. Proto se soustavná příprava na „život s médii“ – tedy mediální výchova – stává samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech. Současný člověk musí být vybaven poznatky a dovednostmi, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat jí.

Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.

Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.

Koncepce mediální výchovy se tedy opírá o představu mediální gramotnosti jako souboru dovedností a vědomostí nutných pro orientaci v nepřehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí (znakové, resp. symbolické) prostředí, v němž se současný člověk pohybuje. Mediální výchova by měla vést na jedné straně k obohacení života výchovou k racionálnímu a hodnotnému využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje. Měla by pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady:

- posílení vědomí vlastní jedinečnosti;
- udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích;
- včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy;
- kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.

Mediální výchova zahrnuje dvě základní oblasti:

- vědomostní
 - o společenskovední – nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti a jejich dějinách – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí význam médií pro život společnosti, zjistí, jakou roli média sehrávají v každodenním životě (organizují rytmus dne, nabízejí vzory chování, odrážejí vztahy nadřazenosti a podřazenosti apod.) i v historicky vypjatých okamžicích (není náhodou, že zlomové okamžiky nejmodernějších českých dějin se vztahují k „bojům o rozhlas“, vždyť rozhlas je rychle reagující, obecně dostupné médium);
 - o mediovědní – nabízí základní poznatky o médiích samotných a jejich chování, poskytuje postupy pro kritický přístup k mediální produkci – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí „mediální logiku“ promítající se do mediálních produktů (pravidelnost a předvídatelnost zpravodajství, stereotypní vnímání menšin, orientaci na spotřební chování, podporu ekonomického úspěchu apod.);
- dovednostní – umožňuje vlastní mediální produkci – jejím přínosem je to, že žáci vlastní prací poznají, za jakých okolností mediální produkce vzniká, čím je podmiňována a omezována, jakou roli hraje orientace na vzbuzení zájmu, jakou roli hraje potřeba fungujícího týmu apod.

Průřezové téma svým věcným obsahem souvisí především s těmi vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu, tedy především se vzdělávacími obory: Občanský a společenskovední základ, Český jazyk a literatura, Dějepis.

Občanský a společenskovední základ

Mediální výchova přináší žákům především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci (význam médií a „medializace“, funkce veřejného prostoru, rizika mediální manipulace), o moci a její demokratické kontrole (představy o společenské úloze žurnalistiky – „čtvrtý stav“, „hlídací pes demokracie“ apod.), o veřejnosti a veřejném mínění (zvláště postavení výzkumů veřejného mínění v mediální produkci). Dále jim nabízí představu o současných trendech v mediální produkci podmíněných masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu (depolitizace politických témat, zezábavňování, zestejňování).

Český jazyk a literatura

Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu přisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž „uměle“ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov „podnikatel“, „tunelování“ či „technoparty“ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypech a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.

Dějepis

Mediální výchova poskytuje žákům poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderníchspolečností, o institucích, na nichž tyto společnosti stojí, o vzniku a vývoji veřejné sféry. Poukaz na vnímání prostředků veřejné komunikace (obavy i naděje, které vyvolávalo každé „nové“ médium v dějinách lidské komunikace) umožňuje strukturovat a obohatit uvažování o současné situaci. Zvláštní téma představuje role médií ve vypjatých dějinných okamžicích (noviny v roce 1848, rozhlas v květnu 1945 a srpnu 1968 apod.). Samostatnou část představují dějiny technických prostředků rozšiřujících možnosti komunikace.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu);
- posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti;
- uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech);

- rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení;
- zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem;
- vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí;
- získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřazenosti a podřízenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy;
- podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.);
- získat základní představu o práci v jednotlivých „tradičních“ i „nových“ médiích;
- osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů: vzhledem k tomu, že snaha o uplatnění ve sféře veřejné (resp. mediální) komunikace je v postindustriální (resp. „informační“) společnosti stále častější;
- posílit představu o profesích, které se v této oblasti uplatňují, a zvýšit možnost poučeného rozhodování při volbě povolání či dalšího studia;
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě;
- podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. rozhodování v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského;
- naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů;
- získat představu o roli médií v jednotlivých typech společnosti a různých historických kontextech;
- pochopit podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvl. integrační a globalizační procesy, a vnímat, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i v dlouhodobém směřování společnosti.

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Mediální výchovy zahrnují složku vědomostní a dovednostní. Tyto složky se vzájemně doplňují a prolínají a tvoří fakticky jeden celek.

MÉDIA A MEDIÁLNÍ PRODUKCE (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace)

- vývoj médií od knihtisku po internet, vznik a typy masových médií (tisk, rozhlas, televize)

- vnější vlivy na chování médií: institucionální (mediální legislativa), regulace, neformální (nátlak, lobbying, vlivové agentury, public relations apod.)
- financování médií (reklama, poplatky, efektivita realizovaná standardizací)
- profesně etické kodexy
- lidé v médiích a jejich práce (novináři, baviči, herci, manažeři)
- jaká máme práva ve vztahu k médiím (právo na opravu a právo na odpověď)
- organizace práce v médiích: jak vzniká zpráva, jak vzniká zábavní pořad, práce v redakci, výrobní štáb
- práce v produkčním týmu „školního média“ (tištěné periodikum, rozhlasové či televizní vysílání, internetové periodikum), rozbor školní produkce z hlediska dodržování dohodnutých zásad a pravidel („třídní mediální ombudsman“)
- příprava vlastních materiálů psaných i nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru a multimediálních technologií)
- komunikace a spolupráce v týmu (stanovení časového harmonogramu, rozdělení úkolů a odpovědnosti, otázka autorství a dopracování materiálů s ohledem na celek)

MEDIÁLNÍ PRODUKTY A JEJICH VÝZNAMY

(citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí)

- kategorie mediálních produktů (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní vysílání, internetové stránky), formy mediálních sdělení (zpravodajství, komentář, dokument, seriál, poradna, fotoromán apod.), vzájemné inspirace mezi médii
- rozbor aktuálního zpravodajství, kritéria pro výběr zpráv (důležitost pro život, aktuálnost, negativita, blízkost, jednoduchost, jednoznačnost, přítomnost prominentní osoby, možnost trvání v čase)
- vztah mezi mediálními produkty a skutečností (mediální „reprezentace“ skutečnosti, vztah zpravodajství a skutečnosti, vztah fikce a skutečnosti, „hra“ se skutečností, relevance a věrohodnost informačních zdrojů a informací)
- výrazové prostředky (kódy a konvence) typické pro konkrétní média: obrazové, zvukové a jazykové prostředky, sekundární kódy charakterizující jednotlivá média (obálky časopisů pro děti a mládež, znělky v rozhlase a televizi)
- stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudku ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech
- hodnoty a životní styly nabízené/nenabízené mediálními produkty a jejich konkrétní předvedení

- mediální produkce pro mládež (společný rozbor tisku z hlediska prezentace mezigeneračních vztahů, intimních vztahů, představ o žádoucí/nežádoucí budoucnosti)
- reklama a její výrazové prostředky, kritický přístup k reklamě, rozbor reklamy z hlediska použité strategie (úspěch ve společnosti, získání obdivu, výzvy k identifikaci)
- příprava „ideálního“ časopisu pro mládež (co v reálných časopisech žáci považují za zajímavé a co v nich postrádají)
- příprava reklamní kampaně výstižně propagující školu
- příprava příspěvku na stejné téma do různých typů reálných novin či časopisů
- příprava televizního vystoupení založeného na textu z denního tisku (rozdíl mezi psaným a mluveným projevem)

UŽIVATELÉ

(vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům)

- co je veřejnost, publikum, občané, uživatelé, konzumenti
- jak vzniká čtenářská/posluchačská/divácká skupina, co je cílová skupina
- média pro vybrané skupiny (pro mládež, pro ženy, pro zájmové skupiny)
- jak se měří a popisuje publikum (náklad, čtenost, sledovanost, podíl na trhu)
- co je aktivní publikum, „sémantická moc“ publika (volnost vyložit si sdělení po svém)
- návyky při konzumaci médií (strukturace dne podle médií – čtení novin či časopisu, sledování televize, „boj o dálkové ovládání“, uspořádání nábytku vzhledem k televizi apod.)
- sledování a popis návyků při užívání médií v rodině/třídě/skupině a jejich rozbor
- ohlasy čtenářů/diváků/posluchačů na pořad, formulace názorů, napsání souhlasné či nesouhlasné reakce

ÚČINKY MEDIÁLNÍ PRODUKCE A VLIV MÉDIÍ

(aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí)

- vliv médií na uspořádání každodenního života (od denního rytmu přes rozestavení nábytku po výběr konverzačních témat)
- předpokládané či skutečné vlivy některých mediálních obsahů na vnitřní rozpoložení jedince (násilí, pornografie)
- vlivy celospolečenské a kulturní (vliv na jazykovou kulturu, sdílené společenské hodnoty, stabilitu společnosti, sport apod.)
- činnost „mediální poradny“ (jak rozpoznat návyky mediální konzumace a jak je měnit)

- příprava televizní či rozhlasové diskuse na téma „vliv médií“ (vliv násilných obsahů, vliv médií na rodinný život, vliv médií na podobu sportu apod.)

ROLE MÉDIÍ V MODERNÍCH DĚJINÁCH

(vědomí postavení médií ve společnosti)

- čím se liší postavení člověka v tradiční a moderní společnosti: význam knihtisku, význam vysílání, význam digitalizace, kontinuální využívání tradičních a digitálních médií
- co to je masová společnost (masová kultura, masová komunikace), význam northcliffovské revoluce
- moderní společnost a svoboda projevu: zda mohou být média nezávislá a odpovědná
- kdy vzniká bulvár a kde se toto označení vzalo
- jak společnost komunikovala: od posunků přes řeč, písmo, tisk a vysílání k internetu
- která média se v současnosti podílejí na formování našich představ o dění ve světě a proč
- média a dějiny: proč se agresor snaží obsadit redakce, proč se v nepřehledných, zlomových okamžicích uplatňuje rozhlas
- role médií v dějinách obce

Příloha č. 5: ABC mediální gramotnosti: Co se mohou předškoláci naučit? (text)**ABC's of Media Literacy: What Can Pre-Schoolers Learn?****By Faith Rogow, PhD****Introduction**

Three-year-old Hannah looks up from the television and announces that she wants to invite Cassie the youngest dragon from Sesame Workshop's cartoon, *Dragon Tales*) to her upcoming birthday party. Her mother, a teacher recently trained in media literacy, tries out all her best strategies to convince Hannah that Cassie isn't real, but no matter what she does, Hannah doesn't seem to understand.

That's because the vast majority of media literacy materials and strategies have been designed for middle and high schoolers and, more infrequently, elementary level students. Rarely are those resources developmentally appropriate for preschoolers. So mom's efforts might have worked wonderfully for her fourth graders, but they demanded skills that were developmentally beyond the reach of her three-year-old daughter.

The common concept of media literacy as the ability to analyze, access, and produce media seems completely out of reach for preschoolers. For example, while we reasonably expect thirteen year olds to be able to look at news with a critical eye, many people don't want three-year-olds to watch the news at all, let alone analyze it. And we rightly hesitate to place expensive media equipment in hands that have only recently graduated from using a sippy cup.

So if preschoolers can't analyze or produce media, and it is inappropriate for them to have access to things we know they can't understand, what might media literacy mean in the context of early childhood education? Formal research on the teaching of media literacy to preschoolers is almost non-existent, so no one can yet suggest a definitive answer. However, what we know about print literacy might suggest some initial strategies.

We don't expect preschoolers to be able to understand the nuances of Shakespeare or write an essay. We do expect that if we start them with simpler building blocks they will someday master these skills. So we introduce toddlers to the alphabet and read aloud their favorite books and offer crayons. By themselves, none of these things enables junior to analyze Macbeth or write a sonnet, but they provide the foundation on which more complex skills are built. So what do we do for young children if we want them to become fluent in non-print media? Is there an "ABCs" of media literacy?

Media-Inspired Materialism

It might seem natural to start our quest for an answer by trying to solve common media-related problems, such as the in-store-"I-want-it-now" whine sparked by something the child (or the child's friend) has seen on TV. We can engage older children in a discussion about why they want something and how companies whose job it is to sell things might have influenced their desires. But preschoolers are not capable of the abstract thought necessary to comprehend motive. In other words, they won't be able to understand that people who produce their favorite TV programs or websites or videos may be trying to sell them something. This inability to understand motive is one of the reasons that preschoolers often don't distinguish between "programs" and "commercials."

It also means we must temper our expectations that preschoolers can be taught to resist commercial messages. For example, very young children tend to focus on one thing at a time and they don't always make links between things that adults see as related. So we can show a young child the contrast between an actual toy and the version shown on TV, and they will probably understand the differences as they relate to that toy, but they may not apply what they learned to the next appealing thing they see on TV.

We can also introduce youngsters to the concept of advertising by playing the "What are they trying to sell?" game whenever commercials come on. See who can be first to guess what the ad is for. The game is not only fun; it will help young children learn to distinguish between different kinds of programming.

However, because media literacy that centers on consumer education ultimately requires understanding the motives of media sponsors, it isn't the best approach for early childhood audiences.

Real of Pretend

Another common issue that tends to de-rail early media literacy lessons is the "it isn't real" syndrome. Whether it is trying to explain to Johnny that he can't copy his favorite wrestling hero and body slam his little sister because in real life people get hurt, or Hannah's mom trying to explain why Cassie won't show up at her daughter's birthday party, parents of preschoolers are destined to fail if they base their strategy on trying to get their child to understand that what they see on the screen isn't real. It's not that preschoolers don't understand the difference between "real" and "pretend"; it's that they define "real" differently from adults. That definition takes two forms. The first relies on the concrete. If they can see it, or touch it, it is "real". So to a preschooler, Barney the dinosaur, who they see on TV several times a week, is "real", while their Great Aunt Zoe, who sends birthday cards from another state but never actually visits, is not "real."

The second definition has to do with emotional attachment - what adults would likely label "realistic" rather than "real". If a character's experiences ring true to a child - if they relate to the character emotionally - they will see the character as real. So rather than trying to convince a child that a dinosaur can't really talk or that Elmo only lives on screen and can't come over for a play date, it is more productive to discuss with them which of the character's experiences or feelings seem real to them. Rather than trying to convince children who are copying inappropriate behavior that their actions have consequences that media ignore, simply set boundaries. Just as toddlers learn that there are things they can do at home that they can't do at preschool or at grandma's, they can understand that some things are just for TV or the computer.

So if neither commercials nor "real vs. pretend" are appropriate starting points for an early childhood media literacy curriculum, what is? I suggest that there are three areas with which we might begin:

1. Identifying Storytellers

Knowing the perspective and motive of media makers is essential to being able to analyze media's messages, but preschoolers aren't developmentally capable of mastering such knowledge. What they can do, however, is answer the question: "Who is telling this 'story'?"

The answer to that question will vary according to developmental stage and literacy level. At the most basic level, preschoolers are likely to identify a character they can see or one who is the center of the action. In a television program like *Theodore Tugboat*, for example, they would tend to name Theodore as the storyteller. A slightly older child might notice that the show also has an on-screen narrator who voices all the characters in the story. A six year old can understand that the narrator is the storyteller. By the time a child is eight they can begin to understand things they can't see. This ability allows them to understand that a TV show has writers and that writers are the storytellers. By middle school, children can understand that what writers write is shaped by the people who pay the bills. They should be able to name producers and sponsors as storytellers.

These stages can be applied to nearly any medium. In the case of a babysitter reading aloud a book, the youngest children will identify the babysitter as the storyteller because she is most immediate and concrete. Slightly older children might identify one of the characters in the book. Elementary school students might look on the book jacket for the names of the author and illustrator. And the most media literate students would add the publisher to the list of storytellers.

It is important to note that all these are correct. The different answers represent different levels of sophistication in understanding. In doing media literacy education with preschoolers, the idea is not necessarily to nudge them towards the next most sophisticated level of understanding. That will come naturally as their cognitive abilities develop provided they continue to ask the question. So media literacy education for preschoolers starts with getting them in the habit of asking the question, "Who is the storyteller?"

2. Understanding Stories

One of the most traditional ways to analyze or reflect on stories is simply to talk about them. Like adults, preschoolers make their own meaning from what they see, read, and hear, so asking them to re-tell a story is more than a way to check comprehension. What they choose to focus on tells us a lot about who they are and what is on their minds. Re-telling stories also places children in the role of storyteller, giving them a taste of making, not just consuming, media.

By asking children questions about what they see and genuinely listening to their answers we encourage the habit of thinking and talking about media. The goal is not to replace conversation with a quiz; asking preschoolers to re-tell media stories is not primarily about checking for accuracy (or more precisely, our vision of what is accurate). Rather, the purpose is to provide children with an opportunity to practice talking about what they see and hear.

3. Learning the Language

As authors use words, film and video makers use shots. Zooms and close-ups and fades are the ABCs of image-based media. Just like emerging print readers begin to identify letters and sight words, emerging image readers can begin to identify shots. Even preschoolers can learn that when King Friday (the reigning monarch in Mister Rogers' Neighborhood's Land of Make Believe) fills the screen we call that a close-up and when we can see the whole castle we are looking at a wide shot. They can also begin to understand perspective. If they see their favorite dragon flying in the sky and the next shot looks down at houses on the ground, they understand that the second shot is from the dragon's point of view. This can eventually help them learn to better identify who is telling the story.

Though we don't want to make every TV viewing session into a formal lesson, occasionally naming shots can help preschoolers develop a vocabulary they can use to talk about video. It can also help them understand that someone is making choices about which shots to use and give them a sense that the pictures they see are constructed.

In addition to naming shots we can help preschoolers become aware of the constructed nature of what they see by helping them notice the things in the background that make up the set. Keep crayons and paper handy to let them practice drawing their own "sets". They might draw a favorite show or something familiar like the place they sleep. In either case, adults can enhance the learning by prompting children to include details that would help a viewer know that the picture was of their bedroom and not someone else's bedroom (or that the dog in their picture was Clifford and not Blue).

Finally, the language of television includes not only pictures, but also sound. For preschoolers, this may be the easiest part of media language to understand. Asking how music makes them feel or inviting them to dance and pointing out that they move or feel differently when they hear different kinds of music, or playing sound games (listening for sound effects, listening to sounds with eyes closed and guessing what makes the sound, imitating sounds or voices, etc.) can help young viewers see that media storytellers use sound to help tell their stories and that the sounds they choose influence what we feel.

Some people will see the suggestion to include media literacy in early childhood education as anachronistic because they believe that young children should not be watching television or using computers at all. While that belief is based on genuine concern for children's well-being, it is based more on inference than actual research and it begs the pedagogical issue of how to develop literacy skills without exposing people to the materials we hope they will learn to "read."

We don't wait until children are capable of deciphering the intricacies of a Toni Morrison novel before introducing them to the alphabet. It makes no more sense to wait until children are developmentally able to fully comprehend media messages before introducing them to media literacy skills. To the contrary, if we see media literacy as vital to life in the "Digital Age," then we should begin the acquisition of that literacy as early as possible.

Author:

Faith Rogow, Ph.D, founding national president of the Alliance for a Media Literate America (www.AMLAinfo.org), is an educational consultant specializing in children's educational media and diversity issues.

Příloha č. 6: Vzorek zahraničních knih, zabývajících se problematikou dětí a médií. (text)

„Advertising to children“ – M. C. Macklin, L. Carlson, 1999

„Born to buy“ – J. Schor, 2004

„Brandchild“ – M. Lindström, P. B. Seybold, 2004

„Children and the internet“ – S. Livingstone, 2009

„Children and the media“ – E. E. Dennis, E. C. Pease, 1996

„Children and their changing media environment“ – S. Livingstone, M. Bovill, 2001

„Children, adolescents, and media violence“ – S. J. Kirsh, 2006

„Children, adolescents, and the media“ – V. C. Strasburger, B. J. Wilson, A. B. Jordan, 2008

„Kids and media in America“ – D. F. Roberts, U. G. Foehr, 2004

„Teaching the media“ – A. Hart, 1998

„Television and child development“ – J. P. van Evra, 2004

„Television and the American family“ – J. Bryant, J. A. Bryant, 2001

„The 11 myths of media violence“ – W. James Potter, 2003

„Young people and new media“ – S. M. Livingstone, 2002

A mnoho dalších.

Příloha č. 7: Ukázky chyb v internetovém zpravodajském deníku. (obrázek)

-1-

Z projektu Studentské volby se po Rathově výzvě odhlásila čtvrtina škol | Domaci.iHNed.cz - - Mozilla Firefox

Soubor Úpravy Zobrazení Historie Záložky Nástroje Nápověda

http://domaci.iHNed.cz/c1-42866690-z-projektu-studentske-volby-se-po-rathove-vyzve-odhlasila-ctvrtina-skol

Posli motýla a vyhraž notebook na F... x Z projektu Studentské volby se p... x M* Dalibor Balšínek: Internet je médiu... x Faceb

zveřejněn až po sněmovním hlasování.

Zákaz politické reklamy na školách

Hejtman Středočeského kraje před několika týdny rozeslal ředitelům všem krajů na území kraj dopis, ve kterém je varuje před možným porušením školského zákona. Ten v prostorách škol zakazuje jakoukoli politickou reklamu. Rath také připomněl, že za dodržování legislativy nese osobní odpovědnost ředitel školy. Přímo ale ředitelům zapojení do akce nezakázal.

Člověk v tísni se hájí, že o propagaci politických stran nejde. "Na školách neprobíhá propagace žádných politických stran, pouze projektu jako takového," dodala Čabáková.

Ministerstvo školství ale preventivně stáhlo svou záštitu, kterou mnoho institucí chápe jako oficiální doporučení. "V současné vyhozené politické situaci není možné vyloučit ani napadení projektu a zejména jeho výsledků některým z neúspěšných volebních subjektů po skutečných volbách," stojí v prohlášení resortu školství a Asociace krajů.

Zapojení jednotlivých škol je podle Člověka v tísni dobrovolné. Podobné iniciativy probíhají údajně například v Polsku, Německu, Velké Británii, USA nebo Kanadě.

STUDENTSKÉ VOLBY 2010
TVŮJ NÁZOR TVŮJ HLAS
Volte politické strany kandidující do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR
www.jeden svet nas skolach.cz/volby

-2-

teď dva nejdůležitější pitomci v zemi a to je podstatný – Novinky.cz - Mozilla Firefox

ni Historie Záložky Nástroje Nápověda

http://www.novinky.cz/domaci/199009-issova-s-madlem-jsme-tes-dva-nejdulezitejsi-pitomci

STUDENTSKÉ VOLBY: Výsledky Gym... x Išsová s Mádlem: Jsme teď dva n...

Klip proti levice - Přemluv bábu

„Otázka zní, kdo má právo se k politice vyjadřovat? Myslím, že právo mají všichni, kterých se politika týká. Máte-li názor opačný, žijete ve špatné době a ve špatném režimu. V režimu, který se my snažíme chránit,“ uvedl mimo jiné Mádla.

Oba herci také natočení klipu obhajovali tím, že politická angažovanost v totalitě je podle nich jistě věcí negativní, ovšem politická angažovanost v demokracii je pouze známka toho, že dotyčným není daná situace lhostejná.

Išsová také ujistila čtenáře, že svoji babičku ráda, byť už je po smrti. Její matku prý její vnoučata oslovují „bábo!“.

Nad dotazem, jestli si uvědomuje, že bude jednou stará, ošklivá a bude všude překážet, se Išsová podivila. „Sakra! S tím jsem vůbec nepočítala! Víte to určitě?“ odpověděla s ironií herečka.

Jim, Novinky

DeeDee Casting
Nabízíme širokou da modelek, modelů, re herců, casting.

Vyjimečné byty
Exkluzivní sousedstvi na panorama Pražsk hradu.

Amatérské divác

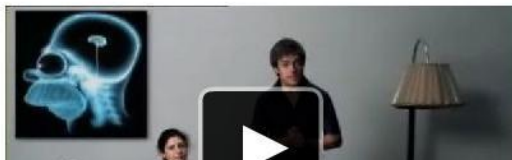
-3-

Podle Mádl se množily velmi negativní reakce především krátce po zveřejnění spotu, v současnosti ale podle svých slov zaznamenává spíše kladný postoj okolí. „Nepřekvapil nás charakter reakcí, spíše jejich množství. První dny po spuštění Bábý přišla vlna ultranegativních reakcí, teď už dostávám reakce především kladné. Zajímavé je, že devět z deseti kladných reakcí dostávám od starších lidí,“ uvedl během chatu Mádl.



Oba herci několikrát vysvětlovali, co je k natočení provokativního videa vedlo. Volič ČSSD se například ptal z jakého postu si dovolují kritizovat či právo lidem, kteří celý život dřeli.

„Dovolujeme si kritizovat z postu občanského, máte na to právo stejně jako my. Nikomu právo volit neupíráme, video je, doporučením, provokací v kombinaci ironie a seriózních argumnetů. Těžíme tak z demokracie, kterou vy svou volbou, podle nás, můžete ohrozit,“ odpověděli herci.

**-4-**

Vladka Erbová dvě hodiny obsluhovala v kavárně hosty
FOTO: Michaela Feuerreislová

"Naštěstí pán, jehož auto jsem nabourala, byl strašně v pohodě a netrval na přivolání policie. Jen jsme auta nafotili pro pojišťovnu a já rychle pospíchala na akci," prozradila Novinkám Erbová.

I když škodovka poškozeného moc nepřipomínala po "útoky" Erbové auto, oprava by se měla vejít do sto tisíc korun, tedy do částky, kdy se policie k autonehodě přivolávat nemusí.

Erbová nakonec akci stihla a servírku dělala opravdu zodpovědně. Z každé prodané kávy šlo na nadaci Rakovina věc veřejná deset korun.

Gabriela Wolfová, [Novinky](#)

Příloha č. 8: Seznam plánovaných otázek pro děti. (Pro potřeby kapitoly 6)**(text)****Důležité je, že ne všechny otázky byly položeny.****ŽÁDNÁ ODPOVĚĎ NENÍ ŠPATNÁ!****ZAJÍMÁ MNĚ ÚPLNĚ VŠECHNO, CO SI MYSLÍTE!****TO, CO SI TADY ŘEKNEME, NAPÍŠU JEN DO SVÉ PRÁCE, NIKOMU
JINÉMU TO POVÍDAT NEBUDU!****ZAČÁTEK**

1 a Víte, co jsou to média?

1 b Co vzniklo nejdřív? Televize, počítač, rádio nebo noviny?

1 c Mají média na děti / lidi dobrý nebo špatný vliv?

1 d Když zlobíte, zakazují vám rodiče televizi nebo počítač?

1 e Vadí vám to? Byl by nějaký jiný zákaz lepší? A proč?

TELEVIZE

2 a Koukáte se na televizi? Jak často?

2 b Na které pořady nejvíc koukáte? Na jaké programy?

2 c Kolik z vás kouká na televizní pořady pro děti (Kouzelnou školku)?

2 d Jaké existují televizní programy? Znáte nějaké?

2 e Máte televizi v pokojíčku?

2 f Pouštíte si televizi vždycky samy?

2 g Musíte se dovolit rodičů?

2 h S kým koukáte na televizi?

2 ch Povídali jste si o tom někdy, co tam vidíte? Co tam dávají?

2 i Koukají vaši rodiče na zprávy v televizi? A víte proč? Ptáte se
jich na to?

2 j Báli jste se už někdy něčeho v televizi? Čeho? A pomohli vám s tím rodiče?

PC

3 a Používáte doma počítač? (Notebook, PC, playstation, x-box)

3 b Co na něm děláte?

3 c A co hraje?

3 d A co internet?

3 e Jak dlouho sedíte u počítače?

3 f Co všechno na pc umíte?

PRINT a RÁDIO

4 a Kupují vám rodiče nějaké časopisy? Jaké?

4 b Čtete si před spaním pohádky?

4 c A kdo vám čte nejčastěji?

4 d Čtete každý den?

4 e Posloucháte rádio?

REKLAMA

5 a Víte, co je to reklama?

5 b Kde se můžeme s reklamou potkat?

5 c Proč reklamy běží v televizi?

5 d Jak poznáte v televizi, že to, co tam zrovna běží, je reklama?

- 5 e Chtěli jste někdy hračku, nebo něco jiného, co jste viděli v reklamě?
- 5 f Koupili vám ji rodiče?
- 5 g Myslíte si, že věci, které vidíte v reklamě, jsou lepší než ty, co se tam neobjevují? Proč?
- 5 h Vzpomněly byste si na nějakou reklamu?
- 6 ch Znáte nějaké značky?

KONEC

- 6 a Chtěli byste se o takových věcech, o kterých jsme si tady dnes povídali, povídat třeba častěji i jindy ve školce?
- 6 Kdybyste se měli rozhodnout, jestli byste si chtěli ve školce povídat spíš o tom, jak správně zacházet s penězi, nebo o médiích, co byste si vybrali?
- 6 Myslíte si, že je důležité, aby děti a lidé rozuměli tomu, co jim média říkají?
- 6 Proč?

Příloha č. 9: Dotazník k výzkumu, předložený rodičům. (text)

Vážení rodiče,

dostal se vám do ruky dotazník, který má zmapovat informovanost o mediální gramotnosti a o tom, jakým způsobem a jak často konzumují média děti v předškolním věku od tří do šesti let. Vyplněním tohoto dotazníku také napomůžete rozvoji mediální gramotnosti v České republice. Tento dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze k vypracování mé diplomové práce na téma: **Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice**. Jeho vyplnění Vám zabere jen pár minut, a proto doufám, že Vás neodradí jeho zdánlivá délka a budete mít chuť pomoci mi s výzkumem něčeho, co je v západních zemích celkem běžné, ale u nás, v České republice zatím téměř neprobádané. Po vyplnění jej, prosím, odevzdejte zpět tomu, kdo vám jej předal. Pokud by Vám více vyhovovalo vyplnění elektronickou cestou, kontaktujte mě, prosím, na adrese medialni.vychova.dp@gmail.com.

Pokud by Vás toto téma zaujalo natolik, že byste se chtěli zúčastnit ještě další části mého výzkumu, která půjde více do hloubky, neváhejte mě kontaktovat buď na uvedeném e-mailu, nebo na telefonním čísle 777 887 213.

Předem velice děkuji za pomoc,

Bc. Barbora Klímová

studentka Fakulty sociálních věd, Univerzity Karlovy

obor: Mediální studia

POZNÁMKA : Budete-li mít potřebu jakkoliv se vyjádřit mimo nabízené odpovědi, vepisujte poznámky

kamkoliv do dotazníku. Budete-li mít jakékoliv dotazy, neváhejte mě kontaktovat na uvedené e-mailové adrese. Děkuji