

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mediální činnosti v mateřské škole

Media activities in the kindergarten

Barbora Rázková

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Mediální činnosti v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11.4. 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za to, jakým způsobem se ujala vedení mé práce, za její čas, přínosné rady, doporučení a možnost častých konzultací. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům a vedení mateřské školy Harmonie v Rokycanech, za jejich přínos pro výzkumnou část této bakalářské práce. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mi během celého studia byla oporou.

ABSTRAKT

Bakalářská práce sleduje způsoby realizace mediální výchovy a vybraných mediálních činností ve vybrané mateřské škole. Teoretická část shrnuje klíčová témata vztahující se k médiím a mediálním činnostem, vysvětluje základní pojmy, vliv médií a věnuje se i komunikaci dětí v předškolním věku společně s analýzou Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vzhledem k mediální výchově a mediálních činností v mateřské škole.

Praktická část je založena na případové studii vybrané mateřské školy, kde uplatňují metody pozorování a rozhovor s dětmi, dotazník pro rodiče a pedagogy, kteří ve vybrané mateřské škole pracují. V závěru se věnují analýze materiálů v dané mateřské škole, jako jsou knihy, časopisy a další artefakty, které se vztahují k tématu práce.

Cílem této práce bylo popsat, jakým způsobem a jak často pracují pedagogové ve vybrané mateřské škole s médii, a zjistit vztah dětí a jejich rodičů k jednotlivým médiím. Na základě těchto výsledků následně navrhnout vhodné mediální činnosti pro děti předškolního věku, které by rozvíjely jejich mediální gramotnost, realizovat je ve vybrané mateřské škole a reflektovat je, konkrétně: zjistit, jak dokážou děti s jednotlivými médii pracovat, kolik informací z nich načerpají a které patří mezi jejich oblíbené.

Výsledky výzkumu prokázaly, že rodiče a jejich děti dnes tíhnou spíše k audiovizuálním médiím, nicméně i přes to, že jsou tato média pro děti velmi atraktivní, je v některých rodinách zachován pozitivní vztah ke knihám a ke čtenářství. Z vyhodnocení lekcí, které děti označovaly za oblíbené, se prokázalo, že děti z rodin, kde jsou samy rodiče aktivními čtenáři a dítě je tak podporováno ke vztahu k četbě, projevují větší zájem o aktivity spojené s knihami. Naopak děti, jejichž rodiče nejsou aktivními čtenáři, projevily zájem o aktivity s audiovizuálními médii.

KLÍČOVÁ SLOVA

mediální gramotnost, děti a média, vliv médií, reklama, předškolní vzdělávání, mediální činnosti

ABSTRACT

The bachelor's thesis monitors the ways of implementing media education and activities in a selected kindergarten. The theoretical part summarizes key topics related to the media and media activities. It also explains the basic concepts, the influence of the media and deals with the analysis of communication of preschool children together with the analysis of the Framework Educational Programme for Preschool Education with respect to media education.

The practical part is based on a case study of a selected kindergarten, where I apply the methods of observation and interview with children, a questionnaire for parents and teachers who work in the selected kindergarten. At the end I analyze the materials in the kindergarten, such as books, magazines and other artifacts that relate to the topic of the work.

The aim of this work is to describe in which way and how often teachers in a selected kindergarten work with the media, and to find out the relationship of children and their parents to individual media. Based on these results, I design appropriate media activities for preschool children that would develop their media literacy. Then I implemented the media activities in a selected kindergarten and reflect on them. These activities appeared as suitable on presumption that we will focus on media education and media activities with children in more detail before the implementation.

The research was of great benefit mainly because it brought not only to teachers but also to parents a closer insight at the way in which media education is implemented. It also brought a number of possibilities for bringing the media world closer to children.

KEYWORDS

media literacy, children and the media, media influence, advertisement, preschool education

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 MÉDIA, MASMÉDIA A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST	8
1.1 CO JSOU TO MÉDIA A MASMÉDIA	8
1.2 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST	8
1.3 TYPY MÉDIÍ	9
1.3.1 <i>Tištěná média</i>	9
1.3.2 <i>Elektronická média</i>	10
2 VLIV MÉDIÍ	12
2.1 REKLAMA JAKO NEDÍLNÁ SOUČÁST MÉDIÍ	14
2.2 RIZIKA INTERNETU A INTERNETOVÁ BEZPEČNOST	16
3 POZITIVNÍ VLIV (NEJEN) DĚTSKÉ KNIHY	18
3.1 PODPORA A ROZVÍJENÍ ČTENÍ U DĚTÍ	19
4 DĚTI A KOMUNIKACE – VÝVOJOVÉ OBDOBÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
5 ANALÝZA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A ČINNOSTÍ	23
5.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	23
5.2 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	25
5.2.1 <i>Dítě a jeho tělo</i>	25
5.2.2 <i>Dítě a jeho psychika</i>	26
5.2.3 <i>Dítě a společnost</i>	28
5.2.4 <i>Dítě a svět</i>	28
6 VYBRANÉ MEDIÁLNÍ ČINNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
6.1 MLUVÍME OBRAZY A NASLOUCHÁME OBRAZŮM	30
6.2 KOMENTOVANÉ SLEDOVÁNÍ DĚTSKÝCH POŘADŮ, PROHLÍŽENÍ ČASOPISŮ	31
6.3 VÍM O TOM VŠECHNO?	34
6.4 OZVUČENÁ POHÁDKA	35
6.5 VYTVOŘENÍ AUDIO POHÁDKY, KRÁTKÉHO FILMU A ČASOPISU	36
PRAKTICKÁ ČÁST	39
7 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	39

8 METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	39
9 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU A ROZHOVORŮ RODIČŮ, UČITELŮ A DĚTÍ Z MŠ HARMONIE .	40
10 PŘÍPRAVA LEKCÍ PRO PRÁCI S JEDNOTLIVÝMI MÉDII, JEJICH REALIZACE A REFLEXE	46
10.1 LEKCE 1: PRÁCE S PŘÍBĚHOVOU PRÓZOU (TIŠTĚNOU KNIHOU)	46
10.1.1 <i>Reflexe první lekce</i>	50
10.2 LEKCE 2: PRÁCE S ENCYKLOPEDIÍ	52
10.2.1 <i>Reflexe druhé lekce</i>	53
10.3 LEKCE 3: PRÁCE S AUDIONAHRÁVKOU	54
10.3.1 <i>Reflexe třetí lekce</i>	55
10.4 LEKCE 4: PRÁCE S VIDEOUKÁZKOU	58
10.4.1 <i>Reflexe čtvrté lekce</i>	58
10.5 LEKCE 5: OPAKOVACÍ LEKCE, VYHODNOCENÍ	60
10.5.1 <i>Reflexe páté lekce</i>	61
DISKUZE.....	64
ZÁVĚR.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	71

Úvod

V dnešní době se s tématem médií a především jejich vlivem setkáváme čím dál častěji. Média patří neodmyslitelně k našim životům. Někdo si může mylně vykládat, že s médii přicházejí děti do bližšího kontaktu až při nástupu do základních škol a snaží se své dítě ochránit před negativním působením médií. To však přichází do kontaktu s médii od počátku svého narození a je téměř nemožné se vlivům médií vyhýbat. Musíme také brát v úvahu obrovské možnosti médií, které se nabízejí pro pozitivní ovlivnění rozvoje dítěte. Věřím, že pokud jsou v rodině, ale i mateřské škole dobře nastaveny společná pravidla a dětem je dán prostor pro prozkoumání jednotlivých typů médií, jejich dopad nemusí být vždy negativní.

Cílem této práce je popsat, jakým způsobem a jak často pracují pedagogové ve vybrané mateřské škole s médii, a zjistit vztah dětí a jejich rodičů k jednotlivým médiím. Na základě těchto výsledků následně navrhnout vhodné mediální činnosti pro děti předškolního věku, které by rozvíjely jejich mediální gramotnost, realizovat ve vybrané mateřské škole a reflektovat je.

Práce se sestává ze dvou částí, teoretické a praktické, které však nejsou striktně odděleny, naopak se vzájemně prolínají. V první kapitole se pokusím vymezit základní pojmy vztahující se k médiím a jednotlivým typům médií. Ve druhé kapitole se věnuji vlivům médií, reklamě a také zmiňuji některé z rizik internetu. Třetí kapitolu jsem věnovala pozitivnímu vlivu dětské knihy a jakým způsobem můžeme podporovat děti k četbě a aktivitám spojených se čtenářstvím. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na vývojový pohled komunikace dětí v předškolním období. V páté kapitole se pokusím analyzovat Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vzhledem k tématu mediálních činností a v šesté lekci představím několik vybraných mediálních činností.

V praktické části jsem se zabývala případovou studií mateřské školy Harmonie v Rokycanech, konkrétně třídy Šikulků, kterou navštěvují děti ve věku 4-6 let. Tato část je obohacena o skutečné příklady a autentické výpovědi mých respondentů a zároveň pro tuto část mé práce připravený integrovaný blok lekcí s jednotlivými typy médií.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Média, masmédia a mediální gramotnost

1.1 Co jsou to média a masmédia

Média můžeme označit jako sdělovací prostředek, přímo určený pro komunikaci lidí. Právě mediální komunikace je v dnešní moderní společnosti klíčová a díky ní, je čím dál většimu okruhu lidí umožněn přístup k mnohým zážitkům a možnostem.

Chudý (2020, s. 53) definuje médium jako „prostředí možností, které se díky němu otevírají (ať už jde o uspokojení přání a tužeb nebo ne): co je v možnostech média, je totéž jako způsob jeho užití (coby instrumentu), a to s ohledem na funkce, které zvolíme (komunikace, záznam, manipulace atd.).“

Do médií patří televize, rozhlas, časopisy, noviny a internet. V současnosti chápeme médium především jako masově sdělovací prostředek, tedy masmédia. Tento pojem používáme pro označení prostředku, který zasahuje velké množství příjemců (Nünning a kol, 2006) a publikum... Masmédií je tedy rozhlas, televize, knihy, noviny a internet s velkým dopadem ve společnosti.

Jiráková a Burton (2001, s.140-143) vymezili základní funkce médií jako: zábavní, informační, kulturní, sociální a politická funkce.

Kdyby zmizela, nic by nezůstalo stejné. Náš způsob zábavy by se změnil. Nemohli bychom sledovat sportovní tým v novinách, dívat se na televizi ani si jít užít do kina. Nemohli bychom na večírcích ani pro uvolnění poslouchat hudební nahrávky. Naše chápání politiky i celého světa, který nás obklopuje, by se změnilo. Bez televize, nahrané hudby, filmů, rozhlasu a internetu bychom měli velký díl času ve vlastních rukou... (Croteau a Hoynes, 2000, s. 6, in Jiráková, Köpplová, 2007).

1.2 Mediální gramotnost

„Mediální gramotností se zpravidla rozumí soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje.“ (Jiráková, Mičienko, 2007, s.9)

Mediálně gramotný člověk podle Valenty (2016) chápe, na jakém principu média fungují a proč tomu tak je. Je schopen vnímat zprávy, zábavu, rozeznat reklamu a příliš média nepřeceňovat, ale ani nepodceňovat. Drží si zdravý kritický přístup k tomu, co mu média říkají. To úzce souvisí s mediální výchovou. Mediální výchova je podle Valenty (2016) vhodnou oblastí pro rozvoj kritického myšlení dětí. Díky mediálním obsahům se tak většinou dostanou k širším společenským otázkám a problémům.

Valenta (2016, s. 19) vymezil několik vrstev mediální gramotnosti:

- **Funkční**, která si zakládá na schopnosti orientování se v nabídce médií, využívání médií k vlastní komunikaci a jejich celkovému ovládní;
- **Sociální**, která slouží k navazování a udržování vztahů, komunikaci s jinými lidmi, vzájemné inspiraci;

Občanskou, díky které mediálně gramotný člověk skrze média usiluje o eliminování nespravedlností, angažuje se ve společenských tématech a pořádá občanské akce.

1.3 Typy médií

1.3.1 Tištěná média

Noviny

Noviny jsou periodické tiskoviny, které vycházejí pravidelně v krátkých intervalech a to jako denní tisk nebo týdeníky. Dříve noviny sloužily jako komunikační prostředek určený ke skupinové komunikaci – např. mezi stoupenci jedné politické ideje, obchodníky či vědci. (Jirák, Köpplová, 2007)

Dnes noviny zprostředkovávají aktuální zprávy a události z nejrůznějších oblastí, a to hlavně z oblasti politiky, sportu, hospodářství, kultury a společnosti. Reklama a inzeráty, které se v tisku objevují přispívají z velké části na jejich financování.

Bulvární tisk jsou neseriózní noviny, které cílí na skupinu nenáročných čtenářů. Neobsahují mnoho textu, ověřených a pravdivých informací a zaměřují se spíše na vyvolání senzace a pozornosti čtenářů.

Časopis

Časopis je taktéž periodická publikace, avšak nevychází tak často, jako noviny. Jsou cíleně zaměřené na užší skupinu čtenářů. Od novin se liší z pravidla větším počtem stran, lepší grafickou úpravou, ale i vyšší cenou. Vycházejí časopisy školní, pro děti, pro mládež, lifestyle časopisy pro ženy a pro muže, hobby časopisy, časopisy o historii a kultuře, časopisy o technice atd. Dětské časopisy se svým přístupem k dění ve společnosti, v přírodě (i svým vzhledem) přibližují knize a plní funkci pravidelné stimulace, zpevnování, vedoucí ke kulturní orientaci (Opravilová, 1984, in Laufková, 2020), nedá se jim upřít jejich aktuálnost a individuální adresnost, protože navazují přímý dialog se čtenářem a znásobují individuální prožitek. U dětí předškolního věku hraje důležitou roli motorická komponenta – dítě z časopisu může vystřihovat, dolepovat, sestavovat, kreslit – tak plní funkci objevnou a experimentující. Dítě se jeho prostřednictvím seznamuje s rozdílným výtvarným výrazem (Opravilová, 1984, in Laufková, 2020).

Dnešní doba však díky vyspělosti internetu a množství elektronických publikací nemusí být vždy pro vydavatelství tištěných časopisů příznivá.

Kniha

„Kniha byla po dlouhá staletí primárním nástrojem komunikace“ (Bergmann, 2013, s. 81). Je také jedním z nejstarších prostředků pro uchovávání informací. Zprostředkovává nám jak vědecké a naučné informace, tak kulturní a zábavné. Kniha rozvíjí naši fantazii, slovní zásobu, ale také zlepšuje gramatické znalosti.

1.3.2 Elektronická média

Rozhlas

Rozhlas je telekomunikační zařízení pro šíření jednosměrného veřejně přístupného zvuku z vysílače k mnoha přijímačům. V začátcích jeho vysílání se rozhlas „zdál být spíše technologií hledající využití, než aby reagoval na poptávku po nové službě či novém obsahu.“ (McQuail, 1999, s. 39)

Rozhlas se dnes šíří i pomocí internetu. Rozhlasové vysílání může přímo cílit na konkrétní skupiny posluchačů, nebo nabízí pestrou škálu pořadů, aby zaujal co nejširší spektrum

posluchačů. U nás se můžeme setkat například s Českým rozhlasem, který spadá pod veřejnoprávní služby, ze soukromých rozhlasových stanic např. Evropa 2, Rádio Impuls..., nebo například nezisková křesťanská stanice Rádio Proglas.

Klíčovou vlastností rozhlasu je vytváření si vlastních představ a obrazů právě při jeho poslechu. Rozhlas pak doplňují CD nosiče a dříve i gramofonové desky a magnetofonové pásky.

Televize

Televize je jednosměrné telekomunikační zařízení s plošným audiovizuálním vysíláním. Vysílání rozdělujeme na státní, veřejnoprávní a soukromé. Oproti jiným komunikačním technologiím vznikla televize (společně s rozhlasem) bez definování přenášeného obsahu. Obsahy si tak musela vypůjčit od dosavadních médií – „a jejich nejoblíbenější obsahy jsou proto odvozené: filmy, hudba, příběhy, zpravodajství i sport.“ (McQuail, 1999, s. 39)

Postupně se televize stala součástí všech domácností je tak významným zdrojem informací a zábavy. Televize nám otevřela nepředstavitelné šance k rozšíření naší kultury. Žánrová inovace televize je založena na schopnosti přímého sledování a přenášení událostí ve chvíli, kdy se dějí (McQuail, 1999).

V poslední době však často hovoříme o tom, zda nám televize a její vysílání nepřináší více negativ než pozitiv, zejména v ohledu pro děti a mládež, jelikož televize může zpětně působit na ideály a hodnoty společnosti.

Internet

Internet a jeho pomocná zařízení jsou celosvětovým systémem propojených počítačových sítí a slouží primárně ke komunikaci, šíření informací, obchodu, množství webových stránek a sociálních sítí apod. Podle Bergmanna (2013) přejímá internet roli nástroje komunikace po tištěných knihách, stává se preferovanou alternativou k tradičním způsobům komunikace. Nachází se tak v současné době tzv. remediaci, tj. „procesu, v němž jsou starší média nahrazována médii novějšími a dokonalejšími“ (Piorecký, 2010, in Bergmann, 2013, s. 82) a zároveň informační revoluce, kdy jsme svědky události nástupu nového typu média. Trávníček (2011) ještě zmiňuje jako revoluci proces tzv. digitalizace, která se týká převodu

knih, dokumentů, zvukových a obrazových nahrávek do digitální podoby. Právě tato digitalizace umožňuje tzv. informační explozi.

Internet se v současné době stal neodmyslitelnou součástí našich životů. Často může mít vliv na sociální chování jeho uživatele.

2 Vliv médií

Jak jsem již zmiňovala, média se stala neodmyslitelnou součástí našich každodenních životů. Běžně začínáme den například sledováním zpráv v televizi, rádiu či na internetu. V průběhu dne komunikujeme prostřednictvím mobilních telefonů, nebo se s různými médii setkáváme i v práci, běžně například s počítačem. Ale lze vůbec zjistit, jaký reálný vliv na nás média opravdu mají?

Podle Jiráka a Köpplové (2007, s. 151) není zcela jasné, čím média mohou ovlivňovat jednotlivce i společnost a jaké povahy toto působení je. Je to dáno především rozdílným pohledem na média a mediální komunikaci a také tím, že se jedná o stále se rozvíjející a proměňující systém, který je ovlivněný společenskými, ekonomickými, ale i technologickými podmínkami a možnostmi.

„Média jsou společenskou institucí natolik významnou a natolik provázanou s dalšími institucemi, že jejich podíl na stavu společnosti či rozpoložení jedince prakticky není možné od společnosti izolovat a zkoumat samostatně.“ (Jirák, Köpplová, 2007, s. 152)

Podle Jiráka (2007, s. 22) nás média ovlivňují svojí samotnou existencí, bez ohledu na jejich obsah. Média nám totiž mohou strukturovat například časový rozvrh dne a týdne, díky tomu, že noviny vycházejí v určitou dobu, časopisy v určitý den a televizní pořady v určitý čas. Podobně média ovlivňují uspořádání prostoru, ve kterém se pohybujeme. Tiskoviny mají v domácnostech i v zaměstnání své místo, televizor je v pokoji umístěn tak, aby na něj bylo vidět z co nejvíce bodů, počítač je naopak umístěn tak, abychom měli při jeho používání dostatek soukromí. Naše užívání médií má sklon například i k ritualizaci, kdy například čteme noviny a časopisy v určitou dobu a za určitých okolností (při cestě do práce v MHD, o pracovní přestávce, večer po návratu domů apod.).

Kolem médií se také vytváří i oblast mediální etikety. „Má-li hostitel posadit návštěvu ke stolu v místnosti, kde je televizor, zpravidla ji usadí tak, aby nebyla zády k obrazovce. Jako by bylo neslušné odepřít hostu možnost stát se divákem, i když je přístroj vypnutý... Naproti tomu sezení před monitorem počítače je záležitostí vysloveně intimní a dívat se někomu přes rameno je vskutku nevychované“ (Jirák, 2007, s. 23).

Užívání médií také ovlivňuje mezilidské a pracovní vztahy. Podle Jiráka a Köpplové (2007) vznikají při komunikaci za účasti masových médií sociální vztahy zcela odlišné povahy. Například zprostředkovatel/podavatel mediovaného sdělení nemá s publikem a příjemci žádný bezprostřední, hmatatelný kontakt a „nevidí“ jejich reakce. „Příjemci přitom na sdělení, jemuž jsou vystaveni, nepochybně reagují – křičí na obrazovku, fandí útočícímu fotbalistovi, hádají se s politikem, propěvují si melodii s rozhlasem, umiňují si, že napíší šéfredaktorovi listu dopis, upozorňují na zajímavý kuchařský recept v časopise apod.“ (Jirák, Köpplová, 2007, s. 36)

Často se můžeme setkat s obavou z vlivu mediálního obsahu a jeho důsledky na psychiku a chování jedinců. Nejčastěji zaznívají obavy z rizika oslabení či zániku národních kultur, primitivizace národního jazyka, manipulace a také riziko nápodoby vzorů chování, které média nabízejí.

Z pohledu dětí předškolního věku se hovoří o tom, že televizní obrazovka utlumuje hravou tvořivost dítěte i jeho fantazii, což se projevuje negativně na jeho vývoji (Lepilová, 2014).

„Všechna moderní média jsou pro dítě velmi lákavá možností buď pasivního sledování, například televize nebo internetového vysílání, nebo naopak svou vysoce interaktivní povahou, kdy dítě může například v počítačové hře ovlivňovat vývoj událostí a stávat se přímým účastníkem děje.“ (Prázová a kol., 2014, s. 102) To však může zcela nahrazovat osobní komunikaci a mít negativní vliv na vztah dítěte k četbě.

Mertin (2010) zmiňuje, že přes naši snahu chránit dítě před negativním vlivem médií musíme také brát v úvahu jejich obrovské možnosti, které se nabízejí pro pozitivní ovlivnění rozvoje dítěte. Dítě se díky moderním médiím snadno dostane k mnoha důležitým informacím a znalostem, jsou mu zprostředkovány pozitivní příklady, socializační vzory, prožitky a emoce, ke kterým se jinak ve svém životě nemusí dostat. Mertin (2010) uvádí, že často

zmiňujeme, jak média vedou k pasivitě a nenabízejí autentické zážitky, a tím jsou lepší skutečné zážitky a bezprostřední vztahy s živými lidmi. To nelze vyloučit a nezbývá nic jiného, než souhlasit, avšak pro mnohé děti by to znamenalo, že „zůstanou v některých oblastech zcela bez zkušeností, protože odpovídající zážitky jim v běžném životě nejsou umožněny.“ (Mertin, 2010. s. 214)

2.1 Reklama jako nedílná součást médií

„Slovo reklama pochází z latiny (re-clamo = vyvolávat, křičet, často za účelem přilákat pozornost). Označovalo vyvolávání trhovců nabízejících své zboží a snažící se odlákat zákazníky od konkurencí“ (Köppl, 2007, s. 243). Co nás ale napadne dnes, když se řekne reklama?

Dnes se setkáváme převážně se spoty oddělující nebo přerušující pořady v televizi, billboardy u silnic, barevné inzeráty v časopisech a novinách, reklamní letáky ve schránkách, firemní značky na mantinelech stadionů nebo na dresech sportovců či nákupním košíku... Tyto reklamní sdělení se snaží lidem, které oslovují nabídnout či přímo vnutit, aby používali jejich výrobky, drželi se určité značky šamponu nebo vyzkoušeli jinou, využívali služeb oné cestovní kanceláře, aby třídili odpad, volili tu či onu politickou stranu apod. Základem reklamy jsou jasně daná sdělení a správná volba komunikačních kanálů, která uvedená sdělení doručí zvolené cílové skupině, u které je největší pravděpodobnost, že se zachovají přesně podle přání zadavatele reklamy (Köppl, 2007).

Podle Köppla (2007) se reklama snaží ovlivnit naše chování tak, abychom se rozhodli pro určitý životní styl a s ním spojený výrobek či službu. Z hlediska toho, v jaké oblasti života společnosti se uplatňuje, se rozlišuje reklama **komerční**, **politická** a **sociální**. Komerční druh reklamy je nejčastější a jejím cílem je upozornit veřejnost na určitý výrobek nebo službu s cílem podpořit nákup či investici. Politická reklama má za účel prezentovat politické strany či jejich postoje. Sociální reklama se snaží upozornit na nějaký společenský problém a tím změnit postoje či chování veřejnosti v nějaké oblasti.

Všechny typy reklam využívají stejné nosiče (billboardy, televizní spoty, letáky...), mají podobné funkce a používají podobné nebo dokonce stejné postupy. „Vzájemná vazba mezi reklamou a médii je klíčová pro fungování nejen reklamního, ale i mediálního trhu, protože

příjmy z reklamy jsou klíčovým zdrojem financování médií (s výjimkou veřejnoprávních médií)“ (Köppl, 2007, s. 243)

Köppl (2007) rozděluje reklamu podle funkce do čtyř skupin:

- **Informativní reklama**, která nás informuje o nových výrobcích, hledá nové zákazníky pro stávající výrobek, představuje nové užité vlastnosti produktu, vytváří jeho image;
- **Přesvědčovací reklama**, která sděluje důvody pro výběr daného produktu, přesvědčuje o důvodech pro změnu výrobku nebo služby;
- **Srovnávací reklama**, která nás přesvědčuje o výhodách produktu nebo služby v porovnání s konkurencí;
- **Dlouhodobá reklama**, která připomíná zákazníkům, že daný produkt mohou potřebovat v budoucnu.

Podle Valenty (2016) se názory na funkci reklamy různí. Podle zastánců reklamy přispívá ke zvyšování životního standartu, činí zboží dostupným pro čím dál širší okruh zákazníků a také stabilizuje trh práce.

Pro reklamu je příznačné, že má sklony k idealizaci a zjednodušení. Produkty, které nabízí, nemají žádné stinné stránky, jsou kvalitní, neporouchají se... Stálá snaha o upoutání pozornosti vede k opakovaným jednoduchým a nápadným motivům. „Reklama navíc pracuje se stereotypem – zjednodušeným soudem o chování lidí, lidských povahách, vlastnostech národů či etnik (Köppl, 2007, s. 244).

Nelze vyloučit, že zvláště u nedospělých, teprve zrajících příjemců může reklama vyvolat nepřiměřené očekávání ohledně zlepšení kvality života spojené s nabídkou daného produktu. Proto je důležité si osvojit kritický odstup a alespoň základní představu o tom, jakých prostředků reklama využívá, jak se na nás snaží zapůsobit.

Děti a mládež bývají označováni za snadno zneužitelnou skupinu spotřebitelů reklamy, protože nemají dostatečné životní zkušenosti, jsou citlivé na podněty emocionální povahy a mohou tak zaměňovat fikci s realitou. Děti často odvozují své sebehodnocení mnohem více ze styku s vrstevníky, než ze styku s rodiči, proto jsou mnohdy schopné zbožňovat nějakou

hračku nebo nosit určitý styl oblečení proto, aby nabily jistoty, že zapadají do určité skupiny a jsou její součástí. (Vysekalová, 2004)

Podle Vysekalové (2007) reklama mnohdy budí dojem, že svého štěstí můžeme dosáhnout díky nákupnímu jednání. Lidé tím tak mohou přicházet o své vlastní „skutečné“ štěstí, viz. „šťastné rodinky“ jásající a usmívající se po požití jogurtu s těmi největšími kousky ovoce, či polévky ze sáčku „jako od maminky“. Často je do reklamy vnesena určitá odměna (tři jogurty v ceně dvou, 20 % mléka navíc za stejnou cenu...), populární jsou také různé sběratelské kartičky, drobné hračky pro děti apod. Často ale reklama pracuje s psychologickou odměnou (s tímto saponátem budete konečně dobrá hospodyně, dobrá máma pozná zdravou snídani atd.). Reklama dále pracuje i s trestem (má motivovat skrytým nebezpečím, které bude následovat, pokud si zákazník produkt nekoupí), apeluje na sdílené hodnoty, s nimiž lze většinou souhlasit (penzijní pojištění apod.), se ztotožněním a nápodobou známých osobností a celebrit, splněnými touhami (které se nám v běžném životě nemusí vyplnit, symbolicky je může uspokojit daný produkt), se sociálními potřebami, ale také s provokací (šokující, překvapivá, virální reklama) (Valenta, 2016).

2.2 Rizika internetu a internetová bezpečnost

Do nebezpečí, jemuž jsou často vystaveny děti na internetu patří různé formy psychického násilí, šikany a obtěžování. Svoboda internetu a možnost otevřeně zveřejňovat své názory vede některé netolerantní či nevyrovnané jedince k tomu, že zneužívají internet k pomluvám, šíření nenávisti, obtěžování atd. (Valenta, 2016)

Podle průzkumu Palackého univerzity v Olomouci a organizace Bezpečný internet (2013) se české děti na internetu nechovají příliš bezpečně. Většina zveřejní své jméno a příjmení, datum narození, e-mail, ale i svoji fotografii. Přes polovinu dětí by poslalo své jméno a třetina dětí i fotografii obličeje lidem, které nikdy nepotkaly. Výzkumníci uvádějí, že 53 % dětí komunikuje přes internet s neznámými lidmi, 44 % bylo „kamarádem“ z internetu požádáno o schůzku a 49 % dětí na ni skutečně šlo. Z toho plyne, že děti si sice některá rizika internetu uvědomují, ale příliš jich nedbají. Valenta uvádí, že často převládne zvědavost,

potřeba mít kamaráda, lásku, vztah atd., takže roli zde hrají sociální potřeby. Bohužel většina dětí si neuvědomuje, že data, která na internetu zveřejňují, jsou lehce zneužitelná.

Děti se nejčastěji mohou setkat s těmito hlavními riziky: Poskytování osobních údajů (vytváření falešných identit, šikana, obtěžování...), netolerance, rasismus, extremismus a hate speech (nenávistné výroky, diskriminace...), závislost (na online hrách, hazardních hrách, online komunikaci...), kyberšikana (zastrašování, vydírání, urážení...), setkání s neznámou osobou (vydávání se za někoho jiného za účelem krádeže, obtěžování, vydírání či sexuálního zneužití...).

Iniciativa zodpovedne.sk vytvořila ve spolupráci s odborníky na internetovou kriminalitu a bezpečnost s pedagogy sérii vzdělávacích spotů, které je možné najít v několika jazycích na webových stránkách ovce.sk. Každý díl série se zabývá jedním rizikem internetu a jednoduchou a srozumitelnou formou dětem napoví, jak se před těmito riziky chránit.

3 Pozitivní vliv (nejen) dětské knihy

„Knihy jsou pro lidi tím, čím jsou pro ptáky křídla.“ – John Ruskin

Kniha je podle Opravilové (1984) pro dítě jedna z možností jak poznávat a prozkoumávat svět kolem sebe i sebe samotných, jak objevovat krásu mateřského jazyka, jak rozšířit svoji aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvinout fantazii a estetické cítění. Bez citového zaujetí nevznikne žádný zájem ani motivace. „Kniha je pro dítě zdroj citových zážitků, a proto k ní mají kladný a často dokonce vřelý vztah.“ (Opravilová, 1984, s.4)

Právě díky přirozené zvědavosti dětí je pro ně kniha obohacením o nové zkušenosti, obraznost, nevšednost a fantazii, které odpovídají jeho potřebám.

V literatuře pro děti se objevují zejména dvě mravní kategorie – dobro, které se prezentuje jako základní lidská povinnost, a zlo, které se trestá, je to něco co nám škodí. Rodiče a učitelé jsou pak při vhodném působení schopni ovlivnit pomocí literatury mravní postoje a přesvědčení dítěte, přispívají k utváření jeho mravního jednání a vědomí. (Opravilová, 1984)

Kniha má také podle Opravilové (1984) několik výchovných funkcí: poznávací, ideologickou, etickovýchovnou, terapeutickou... „Teprve souhrn působnosti těchto funkcí ve vzájemných vazbách zajišťuje vliv knihy na osobnost dítěte, na prohloubení jeho poznávacích a rozumových schopností, posílení vzdělávání a sebevzdělávání a uspokojení touhy po poznání.“ (Opravilová, 1984, s.6)

Výchova dítěte prostřednictvím literatury je podle Opravilové (1984, s. 10) „dlouhodobý proces pozvolného působení rozličných faktorů, jejichž moc i hranice musíme znát.“

Dítě si v knihách hledá nejen své přátele, ale i své vzory a modely jednání. Dobrodružství, které prožívá literární hrdina, si dítě často přejímá do své vlastní hry.

Již od prvního roku dítěte můžeme formovat jeho budoucí vztah ke knihám. Říkaneky, popěvky, slovní a pohybové hříčky a básničky nám přináší první předpoklady pro práci s knihou. Rozvíjí fonemický sluch dětí a schopnost verbální komunikace. Při spojení s rytmem dokážou dítě uklidnit, zaujmout a pomáhají vytvářet pohybové stereotypy. Druhý rok života dítěte už nám přináší počátek péče o výběr literatury pro děti a to prostřednictvím

obrázků v knížce, vyprávěním nebo předčítáním. Více se jednotlivým vývojovým obdobím a komunikaci dětí budu věnovat v následující kapitole.

Při volbě knihy se orientujeme na věk dětí, jeho zájmy nebo žánrové dělení. Později nastupuje období, kdy dítě řeč využívá jako prostředek hry. Samo rozvíjí hru hláskami, básničkami, přednesem dramaturgizuje jednotlivé postavy... Po druhém roku života nastává období otázek, označování a pojmenovávání. Zde má důležité slovo kniha, díky tomu, že dětem představuje předměty a jevy okolí, učí děti názvům věcí a jejich druhovému zařazení. Kniha může zavést děti na místa, kam se ve skutečnosti dostat nemohou – do vesmíru, mezi kosmonauty, do nejrůznějších koutů a zemí světa, do továren apod. Kniha dítěti může zprostředkovat i odpovědi na otázky, kterým se rodiče mnohdy vyhýbají nebo nesdělují přímo – například jak přišlo na svět, co se vlastně stane, než dostane sourozence apod. (Opravilová, 1984)

„V každém období života dítěte by měla být knižní nabídka pro dítě natolik pestrá, aby pokryla jeho zájem o uměleckou podobu toho, co samo každodenně pocítuje a společně s moderním hrdinou prožívalo současnost, aby se v ní odrazila dětská přání, starosti i jeho vlastní problémy, které s mohou zdát dospělým jako malicherné, ale dítě je prožívá velmi intenzivně.“ (Opravilová, 1984, s. 13)

Dítě si pomocí knihy dokáže najít svoji individualitu, vzor pro konkrétní postoj nebo jednání, které mu dospělí často podávají v příliš obecné podobě.

3.1 Podpora a rozvíjení čtení u dětí

Výzkumy čtenářství dětí ale i dospělých prokazují, že rodina a její klima mají zásadní vliv na to, zda se člověk stane aktivním čtenářem. Především v předškolním a mladším školním věku dětí mají rodiče rozhodující vliv na to, čemu se dítě věnuje v průběhu dne a mohou tak ovlivnit i to, jak se bude dítě zabývat aktivitami spojenými s knihou a čtením. (Prázová a kol., 2014)

V dnešní době je volný čas dětí ze strany některých rodičů mnohem cíleněji organizován, než tomu bylo v minulosti. „Děti kromě každodenní přípravy do školy často navštěvují různé kroužky, učí se jazyky, sportují. Průzkum ale ukázal, že časté navštěvování kroužků není

v rozporu s časem věnovaným četbě knih.“ (Prázová a kol., 2014, s. 102) Děti, které tráví volný čas aktivně, jsou silnějšími čtenáři a častějšími návštěvníky knihoven. To by však kvůli příznivému vývoji čtenářství nemělo vést k zahlcování dítěte aktivitami a kroužky v čase mimo školu.

Největší část svého volného času tráví dnes děti u televize, což často odráží obraz jejich rodičů. S rostoucím věkem přibývá věnovaný čas internetu, který je zčásti spojen i s přípravou do školy. Podle Prázové a kol. (2014) mají chlapci intenzivní zájem o hraní počítačových her a dívky více preferují komunikaci na sociálních sítích. Rodiče by se tedy měli snažit jít příkladem pro své děti a ukázat jim, jak lze trávit volný čas účelně a hodnotně. Pro dítě je inspirativní, když vidí své rodiče číst, a vnímá tak jejich pozitivní vztah k četbě. Tentýž vliv mohou mít starší sourozenci. Pokud chceme dětem dopřát potěšení z četby, měli bychom jim dopřát klid, vytvořit příjemný a intimní čtenářský prostor, kde nebudou během své četby rušeni. O to bychom se měli snažit jak v prostorách mateřské školy, tak v domácím prostředí. Je důležité během denního režimu vytvořit pro dítě čas, kdy se čtení může věnovat. Osvědčené jsou každodenní čtecí rituály, například večer před spaním, o víkendu po obědě apod. (Prázová a kol., 2014)

Podpora dětského čtení ze strany rodičů by měla podle Prázové a kol. (2014) začít již v raném věku dítěte, především společným čtením a předčítáním s rodiči, prarodiči, sourozenci... Společné čtení, vyprávění nad obrázky nebo vyprávění různých příběhů, zpěv i recitace básniček a říkadel jsou nenásilnou a přirozenou podporou budoucího aktivního čtenáře. Je důležité nabídnout dětem knihy, které jsou pro ně snadno použitelné. Začínající čtenáři dávají přednost knihám s více obrázky a menším rozsahem textu, zvláštní skupinou zde mohou být i komiksy, které vítají všechny kategorie (nejen) dětských čtenářů a mezi nimiž lze najít i kvalitnější tituly.

Současné výzkumy potvrzují, že ženy jsou aktivnějšími čtenářkami než muži, přitom velký vliv na pozitivní vztah dítěte ke čtení mají právě otcové a to jak v případě předčítání, tak jako motivační příklad čtoucího rodiče. (Prázová s kol., 2014) Součástí čtenářsky podnětného rodinného prostředí je domácí knihovna a samozřejmě i dětská knihovnička. Jakákoliv přítomnost knih v domácnosti, která dokazuje, že čtení je nedílnou součástí rodiny podněcuje čtenářské chování u dětí.

Další způsob, jak prohloubit u dětí jejich zájem k četbě, je například společný nákup knih v knihkupectví či vypůjčení knih v knihovně. Děti se tak ocitnou uprostřed fascinujícího světa knih, naučí se v něm orientovat a následně si své knihy vybírat.

Úkolem mateřské školy je podle Mertina (2010) vytvoření základu, na kterém první třída základní školy může lépe stavět vlastní čtenářské dovednosti. Významným vzorem pro děti nejen v oblasti čtenářství je právě pedagog, který může poskytnout efektivní vzor k nápodobě. Z možných činností v mateřských školách, které podporují zájem předškolních dětí o knihu a čtenářství, můžeme vybrat, např. návštěvy v MŠ rodičů či prarodičů za účelem předčítání; pravidelné hovory o knihách – dítě si přinese do školky svoji oblíbenou knihu; vyprávění si o knihách, které čtou děti doma; exkurze do knihovny; knižní dárky při příležitosti narozenin či odchodu dětí z mateřské školy; informace pro rodiče o knížkách, které se ve školce čtou; knihy a časopisy a další tiskoviny jsou dětem volně k dispozici.

4 Děti a komunikace – vývojové období dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 let. Konec tohoto období však není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku Vágnerová (2000) popisuje jako postupné uvolňování vázanosti na rodinu a dítě uplatňuje schopnost prosadit se ve skupině svých vrstevníků. Děti v tomto věku jsou velmi zvědavé, plní energie a nadšení. Do všeho, co je zaujme, se pouští naplno. Během tohoto období se rozvíjejí motorické schopnosti, kreativita a fantazie, výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže je dítě schopno se postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Touží po vlastní nezávislosti, i když mají potřebu se často ujišťovat, že jim někdo dospělý v případě potřeby pomůže. (Eileen Allen, Marotz, 2005)

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují jak v obsahu, tak i ve formě. Děti rozvíjí tyto kompetence především při komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky. „Otázky typu „proč“ mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. i dětského slovníku, ale i pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň se naučí užívat i příslušné slovní výrazy.“ (Vágnerová, 2000, s. 114)

Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí, případně starších dětí, se kterými žijí a komunikují. Nápodoba řeči má však selektivní charakter. Předškolní děti nenapodobují vše, co slyší, ale zapamatují si vždy jen určitou část sdělení. Často jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo nebo známá slova v nové podobě. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později souvětích. (Vágnerová, 2000)

Z hlediska vývoje řeči a jazyka děti v předškolním věku mluví o nepřítomných lidech, předmětech a událostech, které se neodehrávají bezprostředně: „Kája má na zahradě velkou skluzavku.“, mluví o tom, co dělají druzí: „Táta seká trávu.“, kladou stále více otázek, organizují chování druhých lidí: „Budeme skákat do vody, ty první.“, recitují říkanky, zpívají písničky. Dokážou pozorně poslouchat pohádky a příběhy přiměřené jejich věku, vyprávění případně komentují, zvláště pokud se vyprávění týká domova a rodinných událostí. Rády se dívají do knížek a předstírají, že je „čtou“, nebo vysvětlují, co se odehrává

na obrázcích. Chvillemi si přirozeně hrají ve skupině ostatních dětí, začínají si hrát kooperativně (Eileen Allen, Marotz, 2005).

5 Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z hlediska mediální výchovy a činností

„Pro děti jsou média přirozeným světem, velmi výrazně je začínají vnímat a trávit s nimi více času již kolem druhého roku života. Je proto trochu škoda, že naši odborníci nevčlenili mediální výchovu jako téma již do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.“ (Valenta, 2016, s. 21)

Prostor pro mediálně-pedagogické aktivity v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) však je. Níže uvedená analýza vychází ze současně platného RVP PV z ledna 2018 (Valenta, 2016, z něhož vycházím, měl k dispozici RVP PV platného v roce 2015).

5.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují ve vzdělávání cílovou kategorii, která je vyjádřena v podobě činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, tedy předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj a uplatnění jedince. Pro předškolní vzdělávání jsou vymezeny kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2018).

Předpokládá se, že dítě předškolního věku dosahuje těchto klíčových kompetencí (vzhledem ke čtenářství a mediálním činnostem):

- Kompetence k učení – „soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů; má 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; klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem

něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí“ (RVP PV, 2018, s. 11)

- Kompetence k řešení problémů – „řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost“ (RVP PV, 2018, s. 11)
- Komunikativní kompetence – „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.); domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci; ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní; průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím; dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.“ (RVP PV, 2018, s. 12)
- Sociální a personální kompetence – „chová se při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout; napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí“ (RVP PV, 2018, s. 12)
- Činnosti s občanské kompetence – „má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat; zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřeně aktuálnímu dění“ (RVP PV, 2018, s. 13)

5.2 Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání je RVP PV rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, tj. Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika; Dítě a ten druhý; Dítě a společnost; Dítě a svět. Každá z těchto vzdělávacích oblastí obsahuje vzájemně prolínající se kategorie, a to **dílčí cíle**, které udávají, co by měl pedagog u dítěte během vzdělávání sledovat a podporovat; **vzdělávací nabídka**, která slouží jako soubor praktických a intelektových činností a příležitostí, které vedou k naplňování cílů; **očekávané výstupy**, které popisují, co je pro dítě v dané úrovni vzdělávání dosažitelné, a **rizika**, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů. Díky vzájemné provázanosti těchto oblastí, je pak nutné v praxi propojovat jednotlivé oblasti mezi sebou (RVP PV 2018).

Očekávané výstupy jsou dle RVP PV (2018) dílčí výstupy vzdělávání. Jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí: oblast biologická (Dítě a jeho tělo), oblast psychologická (Dítě a jeho psychika), oblast interpersonální (Dítě a ten druhý), oblast sociálně-kulturní (Dítě a společnost), oblast environmentální (Dítě a svět). Jedná se o vzájemné propojení schopností, dovedností, poznatků a postojů, které jsou dítětem prakticky využitelné. Jsou formulovány pro období, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání, a tudíž jsou to výstupy, které dítě zpravidla dokáže. Ovšem každé dítě jich dosáhne v jiné míře, které odpovídá svým individuálním potřebám a možnostem. Každý učitel sleduje proces osvojování a měl by z tohoto souboru způsobilostí vycházet při plánování ve své praxi (RVP PV, 2018).

Ke čtenářství a mediálním činnostem se vztahují očekávané výstupy převážně z oblastí Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a společnost a Dítě a svět. Analýza nezahrnuje oblast Dítě a ten druhý, v očekávaných výstupech se sice setkáváme s prvky komunikace, ale nejsou konkretizovány vzhledem k médiím.

5.2.1 Dítě a jeho tělo

V oblasti biologické je záměrem stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu a rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu. (RVP PV, 2018). Dítě vzhledem k tématu čtenářství a mediálním činnostem na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- „vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)“ (RVP PV, 2018, s.16)
- „ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)“ (RVP PV, 2018, s. 16)

5.2.2 Dítě a jeho psychika

Dítě a jeho psychika je oblast psychologická. Záměrem pedagoga je podpora dítěte v psychické zdatnosti a budování celkové psychické pohody. Dalším pedagogickým cílem je rozvoj intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů, citů, sebepojetí a sebevyjádření aj. Tato vzdělávací oblast je velmi rozsáhlá, a tak se rozděluje na tři podkategorie: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebeobjevování, city a vůle (RVP PV, 2018). Pro čtenářství je tato oblast stěžejní převážně v rozvoji řeči, emočním vývoji a rozvoji myšlenkových operací. Dítě vzhledem ke čtenářství a mediálnímu činnostem na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- „vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity ve vhodně zformulovaných větách; vést rozhovor; porozumět slyšenému; učit se nová slova a aktivně je používat; sledovat očima zleva doprava; poznat některá písmena a čísla; sluchově rozlišovat začáteční a koncové hlásky ve větách; sledovat a vyprávět příběh; popsat situaci; odpovídat, slovně reagovat, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu“ (RVP PV, 2018, s. 18).
- „vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat; záměrně se soustředit na činnost; přemýšlet, vyjádřit své úvahy; poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno; myslet kreativně, předkládat „nápad“; vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (RVP PV, 2018, s. 20).

V této vzdělávací oblasti je v podoblasti Jazyk a řeč formulováno, že dítě by mělo projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film a užívat telefon.

Dále je pedagogům navrhováno vybízet v rámci rozvoje řečových a komunikativních dovedností k činnostem a příležitostem seznamující děti s různými sdělovacími prostředky – noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika. Mezi uvedenými typy převládají média tištěná, „autoři zjevně předpokládají, že v knihách a časopisech se děti spíše než v jiných médiích setkají s bohatostí a vytríbeností jazyka.“ (Valenta, 2016, s. 21)

Tištěná média jsou však pro děti z hlediska tištěné řeči těžce přístupná. Přístup k informacím obsažených v knihách, časopisech a novinách vyžaduje řadu specifických dovedností, konkrétně vše, co se označuje souhrnně jako schopnost čtení. Těmito dovednostmi ale dítě předškolního věku nedisponuje, a proto jsou pro něj přístupnější vizuální a audiovizuální média, jako je televize, tablet či telefon. „Televize doslova otevírá dětem brány do světa, který je jim v tištěné formě prozatím zapovězen. Přitom sama užívá jazyk v různých formách a slouží dětem jako jazykový vzor.“ (Valenta, 2016, s. 22) Proto je velmi důležité zvážit, jaké audiovizuální obsahy pedagog při rozvoji řečových dovedností užívá. Nesmíme opomenout na fakt, že dítě sleduje televizi i v čase stráveném mimo školu (viz rizika dané vzdělávací oblasti uvedená v RVP PV).

Práce s médii je dále uvedena v podoblasti Poznávací schopnosti, funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, ve které by měla směřovat k podpoře osvojování si poznatků. K tomu je vhodné využívat encyklopedie, tematicky zaměřené časopisy, dokumentární filmy a jiný mediální obsah, který pedagog uzná za vhodný a užitečný vzhledem k výukovému cíli.

Rozvoj kognitivních funkcí mohou podpořit také audiovizuální prostředky, například tablety. Dnes se s jejich využíváním můžeme setkat v nejedné mateřské škole. Pro tablety se vyvíjí velké množství různých vzdělávacích aplikací. Najdeme například aplikace pro třídění a přiřazování, rozvoj sluchového vnímání, stimulaci pravé a levé hemisféry a jejich spolupráce, aplikace pro trénink paměti atd. Dokonce i pexesa, bludiště a různé přiřazovačky apod. si našly svou cestu na monitory přenosných zařízení, kde své rozvojové funkce plní stále spolehlivě. „Didaktické přínosy těchto her je možné navodit i s využitím „tradičních technologií“, s tužkou a papírem. Ty umožňují osobní interakci s učitelem či ostatními spolužáky, zpětná vazba přichází od skutečných lidí a není pouze zprostředkována neosobním médiem.“ (Valenta, 2016, s. 82)

Je jasné, že audiovizuální média jako interaktivní tabule, tablety a počítače mohou zprostředkovat atraktivní formy vzdělávání, ale je třeba brát jejich užívání s rozmyslem a hlavně s vědomím jejich potenciálů a limitů. Žádný technický prostředek nenahradí interakci mezi lidmi, která je pro výchovný a vzdělávací proces nezbytná. (Valenta, 2016)

5.2.3 Dítě a společnost

Dítě a společnost je oblast sociálně-kulturní. Záměrem pedagoga je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění. Dále pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření a společenské pohody ve svém sociálním prostředí (RVP PV, 2018).

V této oblasti se setkáváme s tématem médií pouze jako s rizikem, přitom tato oblast skrývá řadu míst, kde se využití médií přímo nabízí. Tato vzdělávací oblast má seznámit dítě se světem dospělých, kultury a umění. „Média nejenže poskytují informace o světě, kultuře a umění, ve skutečnosti jsou sama kulturou, uměním a světem, ve kterém žijeme.“ (Valenta, 2016, s. 23)

5.2.4 Dítě a svět

V environmentální oblasti je záměrem založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí (RVP PV, 2018). Dítě vzhledem ke čtenářství a mediálnímu činnostem na konci předškolního období má:

- „povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte“ (RVP PV, 2018, s. 29)

V této vzdělávací oblasti se téma médií objevuje v několika dílčích cílech „seznamování se s místem a prostředím, ve kterém žije“, „vytváření si elementárního povědomí o širším

přírodním, kulturním i technickém prostředí“ a „poznávání jiných kultur“. Děti informace o těchto tématech čerpají přirozeně z médií a učitel je může za tímto účelem cíleně využívat.

Valenta (2016) doporučuje si s dětmi vyrobit kameru obscuru z krabice od bot nebo prototyp telefonu z kelímků od jogurtu a provázku. Díky těmto pomůckám lze dětem snadno přiblížit a vysvětlit jejich princip fungování.

Média zviditelňují sociální role, vzory, hodnoty a normy, vyjadřují se k nim, stavějí je do různých kontextů a někdy je zpochybňují. Pokud si děti mají utvořit základní představu o světě lidí, nejspíše bude tato představa vždy ovlivněna tím, co se děti dozívají z médií. Proto je vhodné, aby byly do výuky společnosti začleňovány aktivity zaměřené na analýzu mediálních obrazů jednotlivých témat (Valenta, 2016). Je třeba děti seznamovat ale i s hudebními, literárními nebo filmovými díly, kde děti učíme posuzovat jejich estetickou a uměleckou kvalitu, tříbit tak jejich umělecký cit a vkus. S tím se pojí i aktivity pro vlastní mediální tvorbu. Děti mohou „zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy“ nejen pomocí běžných výtvarných technik, ale také pomocí audiovizuálních médií jako jsou telefony a tablety, které jsou dnes běžně vybaveny kamerami a mikrofony ke snímání obrazu a zvuku. Dobře dostupné jsou potom různé aplikace na úpravu fotek a videí. Děti tak mohou vytvářet vlastní fotodokumentaci, kombinovat je klasickými výtvarnými technikami a tím se učí vyjadřovat více prostředky, přičemž si osvojují funkce a ovládání mediálních technologií. (Valenta, 2016)

Využívání komunikačních médií je součástí klíčové komunikativní kompetence i vybraných očekávaných výstupů a učiva. Vychází se zde z předpokladu, že na konci předškolního vzdělávání dítě ovládá řeč, komunikuje bez problémů s okolím, ale také dokáže ovládat informativní a komunikační prostředky, jako jsou knihy, počítače, audiovizuální média nebo telefon (Valenta, 2016).

„Je samozřejmé, že mediálně zprostředkované informace a poznatky by měly být vyváženy poznáváním na základě vlastních zkušeností. Mediální aktivity by neměly zabírat více než 20% výukového času.“ (Valenta, 2016, s. 25)

6 Vybrané mediální činnosti v mateřské škole

6.1 Mluvíme obrazy a nasloucháme obrazům

Média na nás působí především skrze emoce a obrazy (tím myslíme i obrazy vzniklé v mysli na základě mluveného nebo zpívaného textu). (Brom, Kellerová, 2016)

Vzdělávací cíl: Vědomé vyjadřování informace neverbálně a naopak pochopení neverbálně sdělené informace

Zařazení do RVP PV: Touto aktivitou u dítěte kromě jiného rozvíjíme:

- **Kompetence komunikativní:**

- Dokáže se vyjadřovat, sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).
- Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci.

- **Kompetence k učení:**

- Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá přitom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů

Pracujeme zejména se vzdělávací oblastí Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie a myšlenkové operace.

Pomůcky: kreslicí potřeby a papír.

Bylo, nebylo. V jednom království se ztratila slova. Lidé spolu chtěli mluvit, ale bez slov se jen marně snažili. Žil s nimi ale jeden velmi chytrý člověk. Chtěl lidem pomoci. Jak by se jen mohli domluvit? Dostal nápad.

Co myslíte, děti? Co ho asi mohlo napadnout? Dokážeme se nějak domluvit beze slov?

Pokusme se vyjádřit: Chceme jít na procházku.

- 1) Nejprve se pokusíme „mluvit“ pohybem.
- 2) Poté si vezmeme papír a pastelky a pokusíme se nakreslit obrázek, kterým ostatním řekneme, že chceme jít na procházku.

Pak si s dětmi sedneme do kroužku a společně o práci diskutujeme – *Co jsem vlastně nakreslil? Bylo pro mne těžké vyjadřovat se beze slov?*

- 3) Dalším úkolem může být znázornění sdělení (jak pantomimou, tak kreslením) – *Potřebuji jíst. Jsem nemocný. Nechci být rušen. Potřebuji pomoc při hledání cesty ve městě...*

Děti si samy mohou zvolit, jaké sdělení a jakým způsobem ho chtějí vyjádřit. Poté ho v kroužku představí a ostatní se pokoušejí sdělení pochopit.

Jiná možnost zadání:

Bylo, nebylo jedno malé království. A bylo to moc zvláštní království. Lidé tam totiž k sobě neuměli být vůbec slušní. Dělali si samé nepravosti. Křičeli na sebe, neuměli dokonce ani slušně mluvit! Dovedete si to představit? Jak to tam asi vypadalo?

Jednou letěla kolem stará moudrá čarodějnice a zhrozila se. „Tak to ne, to já takhle nenechám!“ řekla si a začala čarovat: „Abraka dabra, čáry máry, ať jsou z ošklivých slov cary. Ende le bende le, myše pyše, ať jsou všichni pořád tiše.“ A ticho opravdu nastalo.

Jenže co teď? Lidé se přeci potřebují domlouvat. Co myslíte, jde se nějak domluvit beze slov?...

Šlo by nějak přesvědčit čarodějnici, aby lidem vrátila jejich řeč? – Děti si uvědomí, že asi tím, že se k sobě budou chovat slušně. A můžeme slušnost nějakým způsobem zavést? – Samozřejmě, budeme dodržovat společná pravidla. Pokud máme ve třídě společná pravidla, zopakujeme si je. Pokud ne, je to příležitost je vyvodit. (Brom, Kellerová, 2016)

6.2 Komentované sledování dětských pořadů, prohlížení časopisů

Pokud chceme, aby se dítě stalo rozumně kriticky myslícím a samostatně se rozhodujícím člověkem, musíme mu tedy dovolit, aby o televizních pořadech, reklamách a dalších mediálních produktech přemýšlelo a rozhodovalo opravdu samo. Vyhneme se proto jakékoli kritice a odsuzování pořadů, hudby atd. bez jasně sdělených důvodů. V mateřské ale i základní škole děti často probírají televizní programy minulých dnů, počítačové hry i internetová videa. Ti nejmladší ještě většinou očekávají názor a reakci učitele. Toho můžeme využít a s dětmi jejich pořady sledovat nebo poslouchat jejich oblíbenou hudbu. (Brom, Kellerová, 2016)

Vzdělávací cíl: Naučit děti koncentrovat myšlení a soustředit se

Zařazení do RVP PV: Touto aktivitou u dítěte kromě jiného rozvíjíme:

- **Kompetence k učení:**

- Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něj děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.

- **Kompetence komunikativní:**

- Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.

- **Činnostní a občanská kompetence:**

- Má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat.

Pracujeme zejména se vzdělávací oblastí Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč a sebepojetí, city a vůle.

1) **Komentované sledování dětských pořadů**

Jako příklad zvolíme legendárního Toma a Jerryho. Děti, a někdy i dospělí, se u sledování tohoto seriálu často dobře baví, ale netuší, že obě strany (dítě – dospělý) vidí něco úplně jiného. (Brom, Kellerová, 2016)

Dospělý vidí bláznivý příběh, o kterém ví, že to co se v něm odehrává, je výmysl a přehánění, ví, že jde o animovanou grotesku, která nemá s realitou co dočinění. Dítě ale vnímá to samé zcela jinak. Snadno podlehne iluzi, kdy se Tom v jednom záběru rozplácne na placku, ale v dalším záběru už je naprosto v pořádku a nic mu není. Pro dítě to s jeho snivým vědomím až tak absurdní není. Nedostatek zkušeností nahrazuje fantazií. (Brom, Kellerová, 2016)

S dětmi si tedy pustíme epizodu tohoto seriálu, pokud možno na přehrávači, který nám umožní děj pozastavovat. Děj necháme běžet a do scény, kdy se stane něco, co by v reálném životě mohlo být nebezpečné, ale v seriálu to vyústí do komické situace bez následků. Příklad: hrdina si vyrazí zuby a ony posléze s klapáním zalezou zpět do úst, hrdina dostane palicí do hlavy, otřepe se a jde klidně dál... V tuto chvíli je důležité děj zastavit a zeptat se:

„Co se v tomto okamžiku přihodilo?“ Necháme děti vyjádřit, abychom zjistili, jak reálně danou situaci vnímají. Navážeme otázkami: „Co se bude dít dál? Připadá ti to veselé? Mohlo by se něco takového přihodit i ve skutečnosti? Bylo by to potom veselé? Už jsi něco podobného zažil i ve skutečnosti?“

Vyražené zuby nebo rány do hlavy jsou veselé jen za podmínky, kdy divák nevidí, co se děje dál. S dětmi bychom si tedy připomněli, že po ráně do zubů teče krev, pláčeme, následuje cesta do nemocnice, naše maminka je smutná... Působením na emoce dítěte přispějeme k zapamatování si dané situace mnohem lépe než planým kritizováním a zákazy. (Brom, Kellerová, 2016)

A otázka pro děti na závěr: „Co jsi sledováním tohoto pořadu získal/a?“

2) Komentované listování dětskými časopisy

Dlouhodobým sledováním časopisů můžeme potvrdit, že z nich postupně mizí psaný text a přibývá obrázků. Časopisy už mnohdy nejsou na čtení, jako spíše k prolistování obrázky, které jsou doplněné krátkými texty. Při tom všem je nám zde často vnucována reklama.

I během nesoustředěného listování časopisem může přítomná reklama naše podvědomí oslovit, aniž bychom si to uvědomovali.

Poprosíme děti, aby si přinesly z domova jejich oblíbený časopis, nebo využijeme časopisy, které máme k dispozici ve školce, či zakoupíme nové. Stačí jich jen několik. Sedneme si s dětmi do kroužku, listujeme a hledáme.

Otevíráme časopis pro předškolní děti a dohodneme se s dětmi, že za každou stránku, kde nám někdo něco nabízí ke koupi, uděláme jednu čárku/puntík. U každé stránky se ptáme: „Je tato stránka pro pobavení? Je na této stránce reklama?“ Krátce si s dětmi o stránce povídáme, děti se rozhodnou a případně udělají puntík. Takto pokračujeme dál, většinou to lze snadno poznat.

Brom a Kellerová (2016) upozorňují, že mnohdy se setkáváme s reklamou, která se vydává za zábavu, necháme ale děti, aby k tomuto poznání dospěly samy.

Ve výsledku s dětmi zjistíme, že většinou (nejen) v dětských časopisech reklama obsahuje zhruba polovinu celkových stran časopisu. Údaje si s dětmi můžeme graficky znázornit na velké tabuli.

6.3 Vím o tom všechno?

„Média selektují, něco vypustí, něco jiného zdůrazní a spoustu detailů se z nich nedozvíme. Vytváříme si tak názor na základě neúplných informací.“ (Brom, Kelllerová, 2016. s. 148)

Proto bychom si měli vždy hledat další zdroje, doplňující informace a snažit se tak vytvořit co nejúplnější obrázek. (Brom, Kelllerová, 2016)

Vzdělávací cíl: Naučit děti rozhodovat se až na základě získaných informací.

Zařazení do RVP PV: Touto aktivitou u dítěte kromě jiného rozvíjíme:

- **Kompetence k učení:**

- Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje.

- **Kompetence sociální a prosociální:**

- Samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.

- **Kompetence k řešení problému:**

- Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje. Spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady). Využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.

- **Kompetence komunikativní:**

- Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.

Pracujeme zejména se vzdělávací oblastí Dítě a společnost, Dítě a svět, Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle a myšlenkové operace.

Pomůcky: Košík, šátek, libovolný poškozený předmět či hračka

Do herny přineseme košík zakrytý šátkem. V košíku je uložený například rozbitý a neumytý porcelánový hrnek, který je už na první pohled odpudivý. To však děti netuší. Posadíme se s dětmi do kruhu, řekneme, že máme pro děti jeden skvělý výrobek ke koupi a nikdo jiný takový výrobek nemá. Dále popíšeme další vlastnosti výrobku, například: *„Je barevný s obrázkem, také je to věc, která zažila spoustu dobrodružství a mnozí si ji pochvalovali. Kdo by o ní měl zájem? A co mi za ní dáte? Mám totiž jen jednu a dostat ji může jen jeden z vás.“* Pedagog tak využívá prodejní trik, kde vzbuzuje dojem exkluzivity výrobku a pocitu, že je nedostatkový. Děti nám mohou nabízet jejich soukromé hračky, že až přijde maminka, tak určitě zaplatí atd. Pedagog poté vybere jednoho „šťastného“ kupce. Po odhalení předmětu se děti mohou domáhat toho, že to je podvod a lež. Probereme tedy s nimi slovo po slovu, které jsme řekli a děti po chvíli zjistí, že ke lži ani podvodu zde opravdu nedošlo, jen jsme neřekli o výrobku vše. Pedagog také dětem připomene, že se ani neptaly v jakém stavu výrobek je. Zkusíme tedy tuhle hru znovu. Tentokrát však do zakrytého košíku chováme hezkou a nerozbitou hračku. Děti se nyní poučí a budou pokládat zásadní otázky jako: *„Co to vlastně je? K čemu to je? Jak je to staré? Je to v pořádku?...“*

Znovu zde platí, že zkušenost spojenou s emocí si děti snáze zapamatují. Pokud se „spálí“ v bezpečném prostředí mateřské školy, je větší pravděpodobnost, že se tomu vyhnou ve skutečném životě. (Brom, Kellerová, 2016)

6.4 Ozvučená pohádka

V úvodní motivaci si s dětmi povídáme o filmech a hudbě v pohádkách. Ta plní v médiích důležitou roli, zvýrazňuje a doplňuje atmosféru situace, působí na naše emoce, v reklamě má roli povzbuzení a podpoření prezentovaného výrobku či služby. (Kocourková, 2019)

Můžeme si vybrat nějakou filmovou či pohádkovou melodii, ve které můžeme dobře drammatizovat emoce, různé kontrastní motivy.

Vzdělávací cíl: Směřovat pozornost dětí na hudební stránku v médiích, vyjádřit zvuky různými prostředky

Zařazení do RVP PV: Touto aktivitou u dítěte kromě jiného rozvíjíme:

- **Kompetence komunikativní:**
 - Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- **Kompetence k řešení problému:**
 - Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje. Spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady). Využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.

Pracujeme zejména se vzdělávací oblastí Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč.

Pomůcky: Jakékoli předměty, které vydávají zvuky, Orffovy nástroje.

Děti dostanou k dispozici jakékoli předměty či nástroje, které vydávají různé zvuky. Začneme vyprávět pohádku (ideálně takovou, kterou děti znají) a děti se pokouší ji ozvučit. Můžeme dětem pomoci, vést je a ujasnit si, kdy mají šustit (vítr, jemný déšť, krůčky...), kdy bouchat (bouřka, boj...) apod. Zde je důležité si s dětmi dohodnout na určitých pravidlech a věnovat chvíli nácviku. Poté můžeme celou pohádku společně s ozvučením nahrát a dětem pak zpětně pustit (Kocourková, 2019).

6.5 Vytvoření audio pohádky, krátkého filmu a časopisu

Vzdělávací cíl: Děti se seznamují s ovládáním a funkcemi informativních a komunikativních prostředků

Zařazení do RVP PV: Touto aktivitou u dítěte kromě jiného rozvíjíme:

- **Kompetence k učení:**
 - Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- **Kompetence k řešení problému:**
 - Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje. Spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací,

hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady). Využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.

- **Kompetence komunikativní:**

- Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
- Dokáže využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).

- **Sociální a personální kompetence:**

- Dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje

Pracujeme zejména se vzdělávací oblastí Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie a myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůle, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost.

Pomůcky: diktafon, jakékoli předměty, které vydávají různé zvuky pro ozvučení pohádky, kreslicí potřeby, postavy maňásků a potřebné rekvizity pro tvorbu filmu, fotoaparát či mobilní telefon s fotoaparátem, fotografie dětí ze školních akcí, básničky, písničky a jiné ilustrace do časopisu.

1) Tvorba audio pohádky

S dětmi můžeme společně vybrat nějakou kratší pohádku, kterou dobře znají a společně si ji zopakujeme. Děti se poté snaží vlastními slovy pohádku převyprávět. Můžeme určit jednotlivé role nebo se mohou střídat po větách. Pohádku nahráváme na diktafon. Zpětně k ní můžeme přidat hudbu a ozvučit ji jako v předchozí aktivitě. Pak si pohádku pustíme, povídáme si s dětmi, jak se cítily, jak se jim aktivita líbila, můžeme navázat rozhovorem o tom, zda poslouchají audio pohádky doma nebo už slyšely nějakou v rozhlase. Během poslechu naší pohádky mohou kreslit jednotlivé ilustrace z děje.

2) Tvorba krátkého filmu

Vytvořit film můžeme s dětmi na základě předchozí práce s knihou či pohádkou. Jako příklad bych zde vybrala pro naši tvorbu pohádku „O řepě“, která nám díky tomu, že je krátká a děti ji dobře znají, poslouží skvěle. Přesto, že v pohádce nejspíše nebude dostatek rolí pro všechny děti, vysvětlíme si s dětmi, že pro vznik filmu jsou důležití například i osvětlovači, zvukaři, režisér a kameraman. Nejdříve si děti společně připraví jeviště a potřebné rekvizity (nakreslit semínko, řepu, případně další kulisy jako domeček, strom, pole apod., vše vystříhnout...). Poté se skupince dětí rozdělí role a každý má svého maňáska (dědeček, babka, vnučka, vnuk, pes, kočka, myš...), po jedné postavě vždy vystupují na jeviště a pomalu převádí pohyb postavy. Je důležitá vzájemná komunikace a spolupráce dětí, protože přitom kameraman, který má telefon s fotoaparátem na stativu opakovaně tiskne tlačítko fotoaparátu a pořizuje tak jednotlivé fotky. Ty nakonec spojíme do jednoho videa a vznikne nám tak pohyblivý film. V další části úpravy filmu můžeme přidat ozvučení, vlastní zazpívanou či zahraniční písničku, básničku apod.

3) Tvorba časopisu

Této činnosti předchází povídání si o tom, co to časopis je, kdo ho vytváří, co obsahuje, kde se dá koupit či půjčit, jaké časopisy děti znají a mají rádi. Můžeme navázat aktivitou 6.2 komentované prohlížení časopisu.

Cílem je zahrát si na redakci a vytvořit náš vlastní školkový časopis. Ideálně vytváříme části časopisu přibližně jednou za 3 měsíce, abychom na konci školního roku měli časopis hotový.

Děti se na jeho tvorbě aktivně podílejí, nejdříve se pokusí navrhnout obálku. Můžeme pracovat s klasickými výtvarnými technikami s kombinací fotografií, digitální úpravy v programech Canva, Sketches apod. Následně vždy za dané období zaznamenáváme do časopisu různé akce školy (Strašidýlkové tvoření, Vánoční besídka, Masopustní rej, Velikonoční dopoledne s tatínky, Pálení čarodějnic, Kolojízda s dětmi a rodiči, Školka v přírodě apod.), školní aktivity (plavání, inline i lední bruslení...), ale i různé aktuality ze života školky, básničky, písničky, pohádky, obrázky a výtvořky dětí. Na konci školního roku může být časopis publikován jak v tištěné podobě, tak online na webu školy.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo:

- a) popsat, jakým způsobem a jak často pracují pedagogové ve vybrané mateřské škole s médii;
- b) zjistit vztah dětí k jednotlivým médiím;
- c) zjistit vztah rodičů k médiím a jak je využívají se svými předškolními dětmi;
- d) na základě těchto výsledků navrhnout vhodné mediální činnosti pro děti předškolního věku, které by rozvíjely jejich mediální gramotnost, poté činnosti realizovat a reflektovat, konkrétně: zjistit, jak dokážou děti s jednotlivými médii pracovat, kolik informací z nich načerpají a které patří mezi jejich oblíbené.

8 Metodologie praktické části

Vzhledem ke stanovenému cíli jsem si záměrně vybrala mateřskou školu, kde jsem mohla výzkum realizovat i s ohledem na mimořádná opatření v souvislosti s COVID-19. Praktickou část své práce jsem pojala jako případovou studii této soukromé mateřské školy Harmonie v Rokycanech (město s cca 15 tis. obyvateli), konkrétně jsem se zaměřila na třídu Šikulků, do které dochází děti ve věku 4–6 let. Mateřská škola je rodinného typu se sportovním zaměřením, má dlouholetou tradici a nabízí nadstandartní služby a aktivity pro děti, ale i rodiče.

K naplnění první a třetí části cíle jsem jako metody sběru dat volila online dotazník pro rodiče dětí dané třídy a dotazník pro učitelky MŠ. Pro vytvoření dotazníků jsem použila platformu Google formuláře. Z 15 dotazovaných rodičů (dětí vybrané třídy Šikulků) odpovídalo 12, nejčastěji ve věku 31–40 let s maturitním a vysokoškolským vzděláním. Dále byly dotazované 3 učitelky ve věku 26–38 let, všechny s vysokoškolským vzděláním, dvě z toho z oboru Učitelství pro mateřské školy. Praxe učitelek se pohybuje v rozmezí od 5 do 10 let. Tuto metodu jsem doplnila ještě pozorováním v dané mateřské škole (pravidelně do školy docházím 2-3x týdně po dobu 4-8 hodin).

K zajištění druhého cíle jsem využila metodu skupinového rozhovoru s dětmi.

Ke splnění čtvrtého dílčího cíle jsem využila metodu zúčastněného pozorování a realizaci předem promyšlených a následně reflektovaných lekcí.

Rozhovor jsem vedla s 15 dětmi, ale díky současné koronavirové situaci byly jednotlivé lekce realizovány se skupinou 5 dětí, které byly ochotné se zapojit.

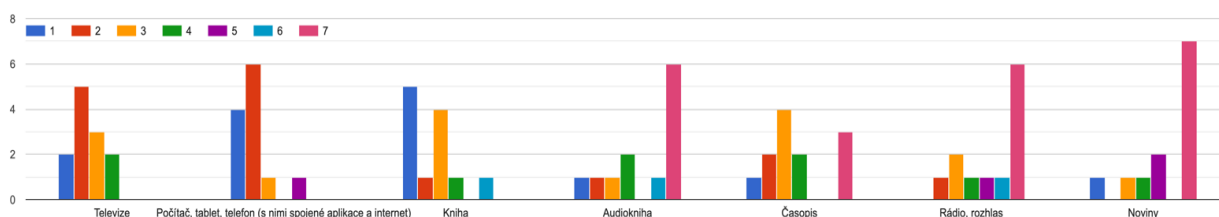
9 Výsledky dotazníku a rozhovorů rodičů, učitelů a dětí z MŠ Harmonie

Jaké média a jak často dopřávají dětem rodiče?

Dotazované děti pracují na denní bázi nejčastěji s časopisy, knihou, televizí a tabletem. Nejvíce času za den stráví děti s televizí, kde sledují různé pohádky (1–2 hodiny denně) nebo tabletem, kde hrají různé hry, spojovačky, pexeso apod. (30 minut – 1 hodina). Všechny děti umí s tímto zařízením zacházet a samostatně ho ovládat, dokonce některé děti mají svůj vlastní tablet či telefon.

Když dojde na knihu, bývá to ve většině případů až večer, kdy se dětem čte před spánkem, obvykle rodiče uvádějí zhruba 30 minut. Nejčastěji čtou dětem maminky, avšak v některých rodinách se rodiče ob den střídají, případně čtou i starší sourozenci. Na otázku, zda preferují čtení z knihy či vyprávění, mi děti odpověděly, že mají raději čtení z knihy, protože mohou pozorovat ilustrace. Průměrně v dotazovaných rodinách vlastní celkově cca 80–500 knih.

Jaké médium upřednostňuje vaše dítě? (oznámkuje od 1 do 7, kdy 1 je nejvíce preferované)



Graf 1 – média, která děti podle rodičů upřednostňují

Většina rodičů vybírá a dohlíží na obsah, který mohou děti v televizi sledovat. Nejčastěji k přehrání pohádek, pořadů a písniček pro děti používají platformu Youtube. Pokud jde ale

o dětské kanály (ČtD, Cocomelon TV, JimJam, Minimax...), nemají potřebu kontrolovat či nějakým způsobem obsah redukovat.

Děti doplňovali vyjádření rodičů následovně:

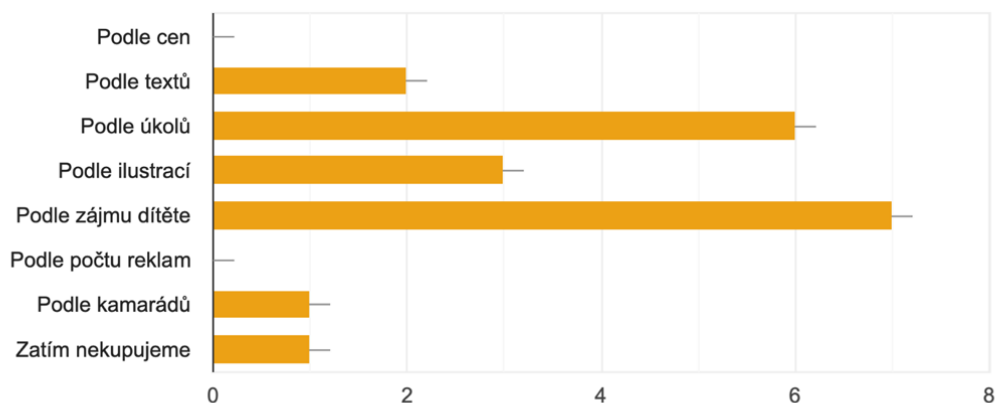
„Já se koukám na pohádky a maminka na film, jinak se maminka na pohádky nedívá, protože ještě spí.“

„Dívám se na mašinku Tomáše, koukají se se mnou máma, táta i sestra.“

„Já koukám na prasátko Pepu, dívá se se mnou brácha. Táta se dívá na fotbal a máma na zprávy.“

Výběr časopisu rodiče taktéž nechávají převážně na dětech. Dalším důležitým kritériem při výběru časopisů jsou pro ně vhodné úkoly a ilustrace. Děti v časopisech nejvíce vyhledávají ilustrace a obrázky či úkoly, které si mohou vymalovat. Nejčastěji rodiče uváděli, že kupují časopisy *Sluníčko*, *Puntík*, *Šikulka* a *Dráček*.

Podle jakého kritéria vybíráte dítěti časopis?



Graf 2 - kritéria rodičů pro výběr dětského časopisu

Které postavy z pohádek děti znají?

Podle rodičů děti znají jak klasické pohádkové a večerníčkové postavy, jako je Červená Karkulka, Jeníček a Mařenka, Bob a Bobek, Štaflík a Špagetka, Popelka, Sněhurka, Rákosníček, Krtek, Pat a Mat, Maxipes Fík (často spojené s televizním Večerníčkem, dá se tedy usuzovat, že děti ho před spaním sledují), tak novodobé postavy z pohádek jako je Elsa,

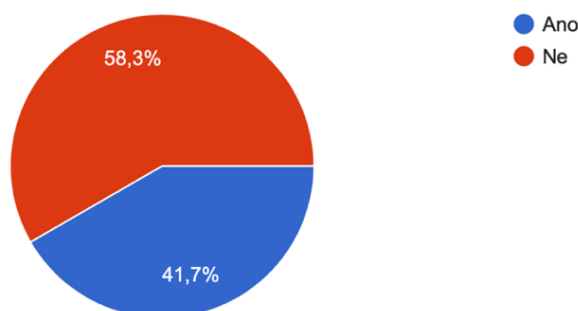
Anna a Olaf (Ledové království), Tom a Jerry, Králíček Bing, Tlapková patrola, Máša a medvěd, Víla Zvonilka (animované filmy od Walta Disneyho), Auta a Letadla (též od Walta Disneyho), Prasátko Pepa... Všechny tyto odpovědi svědčí však o tom, že děti jmenovaly zejména filmové či televizní postavy – případně postavy, které kromě knižní předlohy mají i televizní či digitální zpracování.

Děti měly z počátku trochu potíže mi na tuto otázku odpovědět, protože si nebyly jisté, co je to vlastně pohádková postava. Dokázaly mi vyjmenovat spoustu názvů pohádek, na které se rády dívají, ale občas z toho nedokázaly vydělit danou konkrétní postavu, která se v pohádce objevuje. Nejčastěji děti jmenovaly Červenou Karkulku, Jeníčka a Mařenku, Elsu a Annu, Tlapkovou patrolu, Šmoulové a Méd'a Pú.

Mluví rodiče s dětmi o reklamě?

Většina rodičů s dětmi o reklamě nemluví a většina dětí nevěděla, co to reklama vlastně je, nedokázaly to popsat, např. *Reklama je to, že se to chvilku přepne, líbí se mi, protože jsou hezký.* nebo *To je to, že nedávají pohádky, že je ještě před pohádkou ta reklama, třeba tam ukazují ten vysavač placatej, co doma máme.* Některé děti vnímají reklamy jako legrační, magické, poutavé, občas napodobují, co v reklamě vidí nebo slyší. Většina dětí však vnímá reklamu spíše negativně a podrážděně (*To je, když někdo musí mít to, co v ní je, nesnáším reklamy*), reklama je zdržuje a samy je umí na televizi přeskočit, např. *Jo, to je, že jí můžeme přeskočit, aby už dávali pohádku, nelíbí se mi.*

Mluvíte s dětmi o reklamě?



Graf 3 - mluví rodiče s dětmi o reklamě?

Jaká média jsou dětmi nejvíce oblíbená a proč?

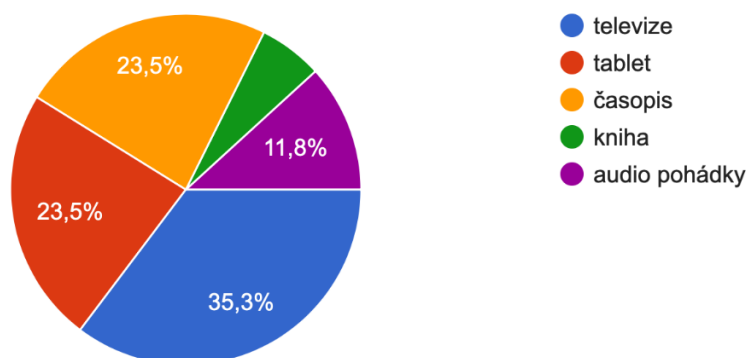
Polovina dotazovaných dětí upřednostňuje sledování pohádek v televizi („*Mám ráda něco z televize.*“). Třetina dětí upřednostňuje tablet, na kterém mohou hrát hry či se dívat na pohádky dle vlastního výběru, a třetina dětí ráda pracuje s časopisem, kde mohou vybarvovat omalovánky, bludiště, plnit hádanky a křížovky, např.

„Mam rád to vybarvování v časopise, protože za to dostanu tablet.“

„Mám ráda malování v časopise.“

„Mám nejradši ty hádanky a úkoly v knížce, když je děláme s mámou.“

Jaká média jsou dětmi nejvíce oblíbená?



Graf 3 - dětmi oblíbená média

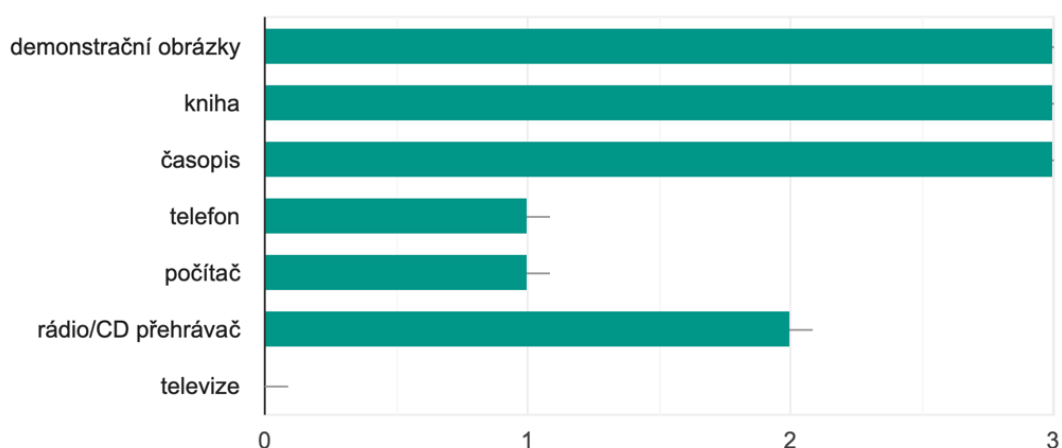
S jakými médii a moderními technologiemi a jak často pracují pedagogové v MŠ?

Nejčastěji pedagogové pracují s demonstračními obrázky, knihou a časopisy. Časté je využívání rádia pro přehrání audio pohádek a písniček. Telefon využívají v případě, když chybí obrazový materiál, pro reálnější ukázkou, při poznávání zvuků přírody, hudebních nástrojů apod. Zřídka používají počítač pro ukázkou krátkého videa. Televizi pedagogové odmítají a projektor nevyužívají. Podle nich není televize pro práci v MŠ důležitá a do školky nepatří, což ilustruje např. tento výrok pedagoga:

„Pracovala jsem ve školce, kde jsme měli každý pátek odpoledne tzv. minikino a dětem se promítala pohádka na plátno. Většinu dětí to po deseti minutách přestalo bavit. Šlo o dvoujazyčnou školku, záměrem bylo umožnit dětem naslouchat si cizí jazyk skrze pohádku. Za mě osobně zbytečnost, nevidím důvod, proč by se ve školce měly koukat na televizi, ať je myšlenka sebelepší.“

Nejraději pedagogové dětem čtou nebo vypráví. Rádi při tom pracují s intonací a různou nápodobou hlasů, doplňují o vlastní věty. Nebrání se ale ani poslechu audio pohádek, které jsou pro děti poutavé i díky zvukovým efektům na pozadí a příběh tak umocní. Rozvíjí tak u dětí i dovednost aktivního naslouchání.

S jakými médii a moderními technologiemi s dětmi pracujete?



Graf 4 - s jakými médii pedagogové pracují?

Jakým způsobem využívají média ve volné hře dětí?

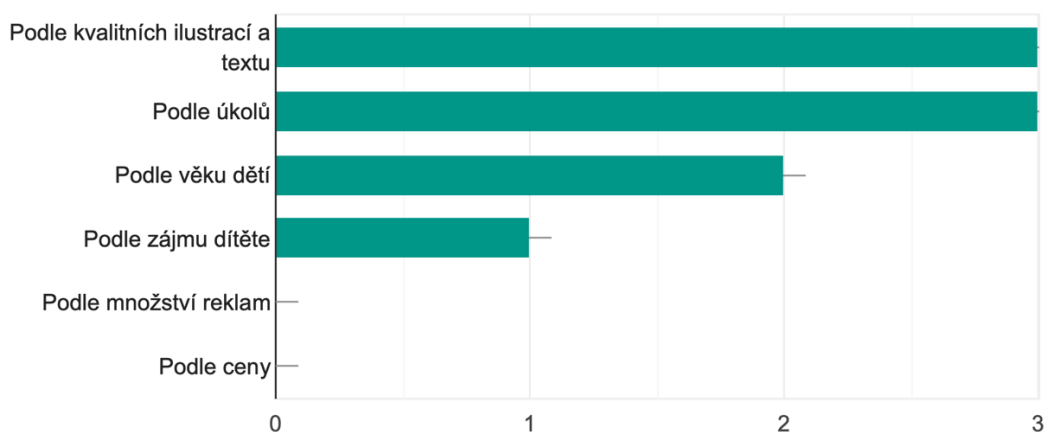
Často děti vyplňují čas prohlížením knih – například při čekání na příchod rodiče po obědě. Také je ve třídě Šikulů zvykem, že když se děti nasvačí a umyjí, mohou si vybrat knihu z knihovny a samy či s kamarádem si ji prohlížet, než se ostatní děti nasvačí. O to mají děti velký zájem, hlavně když přibude nová kniha k aktuálnímu tématu apod. Protože jsou v této třídě starší děti, mají s „tetou“ domluvu, že se po obědě nejdříve čte nebo pustí audio

pohádka, chvíli se odpočívá na lehátkách a na posledních cca 30 minut odpočinku si děti mohou na lehátkách prohlížet knihy nebo časopisy. Během této doby si také bere pedagog děti na individuální práci s pracovními listy apod. Časopisy pak mají zde spíše jako tvořivý materiál, ze kterých vystřihují, lepí obrázky, vymalovávají apod.

Jaká jsou kritéria pedagogů pro výběr knih a časopisů pro děti?

Pedagogové vybírají knihy a časopisy především podle věku a zájmu dětí. Dbají na kvalitní ilustrace a text, zajímavé úkoly a nápaditost. Literaturu vybírají podle aktuálního tématu a nejčastěji pracují s naučnou literaturou, encyklopediemi, dětskou poezií a prózou.

Jaká jsou vaše kritéria pro výběr knih a časopisů pro děti?



Graf 5 - kritéria pedagogů pro výběr dětského časopisu

Jakým způsobem vybízí pedagogové v MŠ k práci s kvalitní dětskou literaturou?

Nejvíce se pedagogové shodly důležitosti zútlunění čtenářského koutku, kde by se pravidelně nabídka knih obměňovala a děti by zde měly klid na relaxaci a prohlížení knih. Dále také zájem pedagoga, který by si sám vzal knihu, a začal ji číst, ukázal dětem, co se dá s knihou dělat, sdílel prohlížení a čtení s dětmi – byl by tedy pro děti vhodným vzorem. Dětem můžou být udělovány například týdenní služby knihovníků, kteří se o knihy starají,

kontrolují, zda je dávají ostatní na své místo, mohou přinést vlastní knihu na ukázkou dětem apod.

10 Příprava lekcí pro práci s jednotlivými médii, jejich realizace a reflexe

Na základě cíle práce – zjistit, jak dokážou děti s jednotlivými médii pracovat, kolik informací z nich načerpají a které patří mezi jejich oblíbené – jsem navrhla celkem 5 lekcí v integrovaném bloku, které propojovalo jednotící téma savců, konkrétně jsem vybrala velryby.

Vybrala jsem si 5 médií, s nimiž jsem pracovala:

- a) příběhová próza pro děti;
- b) naučný text v encyklopedii;
- c) naučný audio text;
- d) audio pohádka a
- e) naučná video ukázka.

Celý týden jsme společně s dětmi zaznamenávali získané informace z jednotlivých lekcí do myšlenkové mapy (viz příloha – obrázek 5), na níž jsme v závěrečné lekci, která se věnovala opakování, testování znalostí dětí a zjišťování oblíbenosti jednotlivých médií, porovnávaly, ze kterého média jsme se dozvěděli nejvíce informací.

10.1 Lekce 1: Práce s příběhovou prózou (tištěnou knihou)

Věk dětí ve skupině: 4–6 let

Počet dětí ve skupině: 5

Časová dotace lekce: 45 minut

Pomůcky: Kniha a plyšová hračka Gerdy, bubínek, šátek, přehrávač, obrázek souhvězdí velryby, obrázky jednotlivých ilustrací pro chronologické řazení děje, projektor, omalovánky ilustrací

Cíl: Děti při odpovídání na mé otázky využívají vlastních zkušeností i informací z textu, usuzují z přečitaného textu a předvídají z ilustrací.

Rozvoj klíčových oblastí čtenářské pregramotnosti (dále „ČPG“):

Rozvoj řeči: převyprávění děje kapitol, poslech

Předpoklady pro čtení a psaní: chronologické řazení děje, grafomotorika – omalovánky, pracovní listy, výtvarné činnosti

Porozumění – čtenářské strategie: Propojování, usuzování a předvídání, hodnocení, shrnování

Vztah ke čtení: spolupráce s rodiči – plyšovou Gerdu si děti mohou půjčit přes noc domů, aby Gerdě dělaly společnost

Obrázek 1 - obal knihy Gerda, příběh velryby



Gerda, příběh velryby¹

Anotace knihy: Příběh vypráví o malé velrybě Gerdě, které se přihodí něco neočekávaného – přijde o své rodiče a bratra. Gerda tak zůstane sama. Bloudí oceánem, až nakonec potkává nové přátele, od kterých se Gerda dozví vždy něco nového. Jednoho dne se ale Gerda od

¹ MACHO, Adrián a Peter KAVECKÝ. *Gerda: Příběh velryby*. Přeložila Katarína BELEJOVÁ. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-1906-8.

starého narvala dozví něco překvapivého – její bratr Lars by přeci jen mohl být na živu. Gerda se ho tedy vydá hledat.

Tato kniha vyniká ilustracemi, které jsou mnohdy významnější než samotný text.

1.+ 2. + 3. kapitola

- **Činnost před čtením:** Nejprve dětem povyprávím, že ke mně doplul až z oceánu vzácný host, který by tu s námi rád strávil týden, jestli odhadnou, kdo to je. Poté jim ukážu plyšovou velrybu a vyzvu je, aby jí vymyslely vhodné jméno. Svěřím se jim, že mi Gerda pověděla, jaké má trápení, že se jí přihodilo něco nečekaného, že něco hledá a cítí se velice osamocená. Co myslíte, že se *Gerdě přihodilo?*
- **Činnosti po čtení:** Klademe otázky: *Co myslíte, že se stalo a proč? (ilustrace rybáře), Co byste dělaly v situaci velryby Gerdy vy? Co vám pomáhá, když jste smutní?*
- **Navazující aktivita:**
- Děti si po jednom berou plyšovou Gerdu do náruče a mohou jí něco povědět, povzbudit ji (*neboj se, určitě svou rodinu najdeš, neztrácej naději, potkáš spoustu kamarádů, nebud' smutná....*).

4. + 5. kapitola

- **Činnost v průběhu čtení:** kladení otázek: *Co myslíte, poradily jí kosatky dobře?*
- **Činnost po čtení:** kladení otázek: *Jak se do moře ten nepořádek a harampádí dostal? Co můžeme udělat proto, aby se odpadky do moře nedostávaly?*
- **Navazující aktivita:**
- Rytmické a prostorové cítění – „rybičky v oceánu“ běhají po místnosti podle tempa bubínku nebo zvonkohry, jakmile bubínek přestane, vyhlásíme -> štronzo (= slovní pokyn, když ho děti uslyší, zastaví a nemohou se hýbat)
- Relaxační cvičení – velryba spokojeně odpočívá v oceánu, mořské proudy ji převalují a hladí po těle – děti leží na zemi, za zvuku šumění vln učitelka děti hladí jemným modrým šátkem, který představuje mořské proudy...

6. + 7. kapitola

- **Činnost v průběhu čtení:** Klademe otázky: *Koho si děti myslíte, že Gerda teď potká?*
- **Činnost po čtení:** Klademe otázky: *Už jste někdy překonaly svůj strach? Pustily se někdy do něčeho, z čeho jste měly zpočátku obavy?*

8. kapitola

- **Činnost po čtení:** Klademe otázky: *Znáš nějaké souhvězdí? Už jste nějaké viděly? Jaké?* Objasníme si, co je to souhvězdí – pokud bychom je spojili čarami, vzniknou nám různé obrazce – ukážeme si souhvězdí velryby, hádáme, co je asi ocas, kde má ploutve a hlavu...
- **Navazující aktivita:**
- Předvádění/dramatizace – připomeneme si prostřednictvím dramatizace, koho už Gerda potkala – velryby, rybáře, racky, tučňáky, chobotnici, medvěda, rybičky atd.

9.+10.+11.+12. kapitola

- **Činnost v průběhu čtení:** kladení otázek: *Myslely jste si někdy, že jste se ztratily? Co myslíte, mohl to být Gerdy bratr, o kom narval vyprávěl?*
- **Činnost po čtení:** kladení otázek: *Co pro vás znamená domov? Čím je pro vás takový domov, jak vypadá...?*
- *Líbil se vám tento příběh? Co si z tohoto příběhu můžeme odnést? Myslíte, že se tohle může stát i nám, lidem?*
- **Navazující aktivita:**
- *Koho všeho Gerda za svou cestu potkala?* – chronologické řazení děje podle obrázků jednotlivých zvířat, případně ilustrací v knize
- Projekce barev moře po místnosti, děti mohou vlastním tělem tvořit stíny ryb, žraloků... (navazujeme na poslední kapitoly, kde se Gerda ocitne v jeskyni, kde se díky dopadajícím paprskům vytvářejí po stěnách jeskyně barevné útvary a obrazy)
- Další individuální dobrovolná činnost: Omalovánka velryby z knihy „Gerda, příběh velryby“

10.1.1 Reflexe první lekce

Tato lekce děti opravdu zaujala a dokázaly se vžít do trápení, které Gerdu provázelo. Během čtení se občas doptávaly na formulace v knize (například nevěděly, co znamená slovo „mír“). Při manipulaci s plyšovou Gerdou jsem se obávala, že děti začnou říkat, že to není pravá velryba, není živá apod. K mému překvapení se stal pravý opak. Braly si ji do náruče a navzájem si při předávání říkaly „*opatrně, ať ji něco neuděláš, vždyť je živá; už jí dej Teto do vody*“ (do vody = mísa s modrým šátkem). Děti projevovaly empatii a Gerdu ve svých náručích konejšily slovy „*Neměj strach, nebuď smutná, tvoje rodiče se asi vrátí, třeba najdeš nové kamarády*“. Některé děti nevěděly, jak by mohly Gerdu povzbudit, a potřebovaly trochu napovědět.

Děti odpovídaly smysluplně na otázky během čtení i po něm. Proložení čtení pohybovými aktivitami bylo opravdu potřeba k udržení jejich pozornosti a pro děti to bylo zábavné zpestření, které se však vztahovalo k textu. Nejvíce je bavilo „šimrání“ vodními proudy (šátkem) a dramatizace jednotlivých postav, které se v knize objevili. Děti nezapomněly ani na rybáře a samy navrhly hru „na rybičky a rybáře“. Myslím si, že přidání ještě jedné pohybové nebo jiné činnosti, popřípadě změně organizace by celkovému dojmu z této aktivity prospělo.

Poslední kapitoly (9.–12. kapitola) byla pro děti náročná na udržení pozornosti. Myslím si, že to bylo především z důvodu absence relaxačního cvičení po hře na „rybičky a rybáře“, která vzešla z iniciativy dětí.

Děti nevěděly, co je souhvězdí, a to i přes to, že se v této třídě již téma „Vesmír“ probíralo. Řekla bych, že je to pro děti velmi abstraktní pojem a i celkové chápání vesmíru, planet a hvězd je pro ně těžké. Souhvězdí Velryby tak děti přejmenovaly na „suhvězdí Žirafy“, kterou jim toto souhvězdí připomínalo mnohem více. Odpovědi dětí na otázku, co pro ně znamená domov a čím pro ně takový domov je, mi všechny děti dokázaly říct jen to, že to je jejich dům. Myslím, že jejich materiální pojetí vychází z formulace mé otázky a absence hlubšího pohledu na toto téma vzhledem k jejich věku.

Na konci aktivity jsme měli do myšlenkové mapy zaznamenat, jaké informace jsme se z příběhu dozvěděli. Pro děti bylo zpočátku těžké vyvodit vhodné a klíčové informace, ale po pár příkladech z mé strany začaly samy informace vyvozovat, například: „*Velryby jsou savci, loví je rybáři, známe Souhvězdí Velryby a Velké medvědice, velryby často plují přes celý oceánský svět...*“. Nalistovala jsem vždy konkrétní ilustraci, a zeptala se dětí, co jsme zde se dozvěděli. Takto jsme společně prošli celou knihu a dětem to pomohlo si vzpomenout na určité informace z jednotlivých kapitol.



Obrázek 2 - lekce s knihou



Obrázek 3 - navazující aktivita při práci s knihou



10.2 Lekce 2: Práce s encyklopedií

Věk dětí ve skupině: 4–6 let

Počet dětí ve skupině: 5

Časová dotace lekce: 30 minut

Pomůcky: Vybrané encyklopedie, záložky

Cíl: Děti dokážou najít požadované informace, na základě zjištěných informací dokážou vyvodit klíčové informace, které následně prezentují

Rozvoj klíčových oblastí ČPG:

Rozvoj řeči: aktivní – prezentuje své poznatky

Předpoklady pro čtení a psaní: orientace v knize

Porozumění – čtenářské strategie: Propojování, shrnování

Vztah ke čtení: vzdělávací působení, motivace – zájem o obsah

Sedíme s dětmi v kroužku a poté, co se přivítáme, prozradím, že Gerdě se včerejší den s dětmi moc líbil a ráda by s nimi do konce týdne prožila další dobrodružství a také je něco o velrybách naučila. Doprostřed kruhu položím několik encyklopedií a zeptám se dětí, zda ví, o jakou knihu se jedná a jak se s ní zachází. Předtím, než si vše společně povíme, by Gerda chtěla, aby děti zkusily najít různé informace a obrázky o velrybách samy. Děti rozdělím do několika skupinek, každá z nich bude mít svoje barevné lepičkové záložky. Úkolem dětí je projít pečlivě danou encyklopedii a založit si stránky, kde si myslí, že se dozvíme něco o velrybách. Mezitím společně s kolegyní mezi skupinkami dětí procházíme, a pokud už děti našly, co potřebovaly, přečteme jim, jaké informace se zde můžeme dozvědět. Následně ony samy vyhodnocují, na kolik jsou jim tyto informace užitečné.

Poté budou mít děti za úkol informace, které našly, prezentovat před ostatními. Můžeme pak společně porovnávat jednotlivé informace, ve které encyklopedii jsme se toho dozvěděli nejvíce, a která se jim nejvíce líbila a proč.

10.2.1 Reflexe druhé lekce

Děti dokázaly na začátku aktivity rozpoznat, že se jedná o knihy o zvířatech, ale nevěděly, co to vlastně encyklopedie je (některé děti říkaly, že takové slovo ještě nikdy neslyšely), neznaly tedy pojmenování tohoto literárního žánru. Proto jsme si museli vysvětlit, co je to za druh knih. Řekli jsme si, že v nich najdeme mnoho informací, a že existují encyklopedie řazené podle abecedy anebo tematicky, jako například tyto o zvířatech. Encyklopedie se nám snaží přiblížit daný předmět hlouběji a podrobněji, většinou jsou doplněné o ilustrace, fotky, mapy, přehledy či grafy.

Domnívám se, že děti tato aktivita zaujala především díky tomu, že pracovaly samy ve skupinkách, a díky tomu nabyly i pocitu zodpovědnosti. Řekla bych, že se děti s encyklopedií setkávají daleko méně než s klasickými příběhovými knížkami. Odhaduji, že to může být tím, že ne v každé domácnosti jsou encyklopedie součástí dětské knihovny. V mateřské škole mohou být encyklopedie zase považovány za dražší knihy (výjimkou dětských leporelových encyklopedií), při kterých je důležité opatrné zacházení, a tím občas pedagogové mohou tyto knihy nevědomě opomínat, a dětem tím pozbývá šance se s nimi seznámit.

Při druhé lekci bylo nutné dětem občas připomínat, že hledají pouze ty stránky, které by se mohly týkat velryb. Někdy se děti u nějakého jiného zvířete na obrázku zapomněly, chtěly si zrovna prohlédnout i něco jiného, což je v pořádku, ale z důvodu času jsem dětem občas musela znovu připomenout zadání. Pro příště bych děti seznámila s encyklopediemi ještě před realizací aktivity, abych je naučila jak se v encyklopediích orientovat, mohly si ji v klidu prohlédnout a zeptat se na to, co je zrovna zajímavá.

Ke konci aktivity měly děti za úkol prezentovat zapamatované informace, což se ukázalo jako problémové a děti si vzhledem k množství knih nezapamatovaly vše. Společně se nám ale podařilo zjištěné informace vyvodit, například: „*Velryby neumí dýchat pod vodou, nadechují se na hladině, dokážou na dlouhou dobu zadržet dech* (děti společně začaly zkoušet, na jak dlouho také dokážou zadržet dech); *velryby rodí živé mládě, které krmí mlékem; díky svým smyslům – echolokaci* (echo = ozvěna, lokace = určení místa) *dokážou poznat velikost, tvar i vzdálenost daného objektu; velryby jsou největší živočichové...*“. Nakonec jsme několik informací zaznamenaly do myšlenkové mapy, kde vždy u jedné

informace děláme puntík, aby je děti následně mohly spočítat a později porovnat, ve které lekci jsme se toho dozvěděli nejvíce.

10.3 Lekce 3: Práce s audionahrávkou

Věk dětí ve skupině: 4–6 let

Počet dětí ve skupině: 5

Časová dotace lekce: 40 minut

Pomůcky: přehrávač, nahrávka zvuku velryb, vlastní audio nahrávka textu o velrybách, kreslicí potřeby, audio pohádka „Kolébá se velryba“

Cíl: Děti dokážou vizualizovat jednu informaci pomocí sluchové paměti

Rozvoj klíčových oblastí ČPG:

Rozvoj řeči: pasivní – poslech, rozlišování zvuků

Předpoklady pro čtení a psaní: práce s piktogramy

Porozumění – čtenářské strategie: vizualizace, shrnování

Vztah ke čtení: vytvoření vlastní „encyklopedie“

Aktivita před puštěním audionahrávky:

Ráno se opět scházíme s Gerdou v kroužku, přivítáme se a krátce si zopakujeme uplynulé lekce a informace, které již o velrybách víme.

Aktivita s audionahrávkou - Zpěv velryb:

Dětem pustím nahrávku zvuku velryb (<https://www.youtube.com/watch?v=WabT1L-nN-E>) a nechám je odhadovat, co to asi může být za zvuk. Nechám kolovat po kruhu i zvukovou encyklopedii se zvuky moře. Gerda dětem chtěla ukázat, jak to vypadá, když si mezi velrybami zpívají.

Naučné informace o velrybách:

V druhé fázi mám pro děti připravenou vlastní nahrávku audio textu se zajímavostmi o velrybách

(<https://drive.google.com/file/d/1Jm9bbkNhSpwSQhE3iHBHbVc0KgLf2h3F/view>),

kteou jsem sestavila a nahrála pro účely této bakalářské práce². Děti si nahrávku poslechnou a vyberou si 1 informaci, kterou si zapamatovaly, a chtějí ji graficky zaznamenat na papír. Nakonec celou nahrávku pustíme znovu, děti si tak ověří zaznamenané informace, dokreslí pomocí piktogramů, co potřebují.

Reflexe této aktivity: Pustíme se do vyhodnocení v kruhu a podíváme se, jaké informace kdo zaznamenal, a doplníme je informacemi, které nám z nahrávky ještě chybí. Díky vizuálnímu zpracování nám obrázky, které děti nakreslily mohou sloužit jako naše vlastní „encyklopedie“ bez textu.

Návazná aktivita při odpoledním odpočinku: Dětem pustím audio verzi pohádky z divadla Alfa „Kolébá se velryba“ o dvou velrybou spolknutých námořnicích. Pohádka svým tématem předchází práci s naučným videem s názvem „Co kdyby vás spolkla velryba“.

(<https://www.youtube.com/watch?v=cfRwHf6MZos&list=PLmgPczHq9aWNk5xwBbTGIRi3-NrNnUdhH&index=5> od 6:02)

10.3.1 Reflexe třetí lekce

Při této lekci se dětem velmi líbily jednotlivé audio nahrávky. Ukázka „zpěvu“ velryb byla pro děti legrační, smály se u ní; u naučného textu o velrybách se dětem zdály zjištěné informace zajímavé, řekla bych, že díky tomu, že byly připodobněny reálným předmětům,

² Text nahrávky:

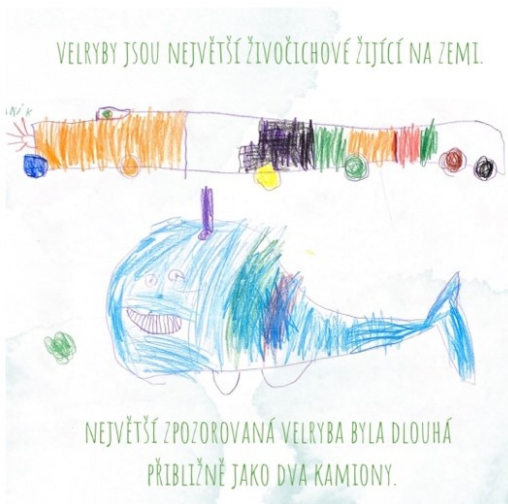
- Velryba je mořský savec z řádu kytovci. Patří mezi největší živočichy žijící na Zemi.
- Největší zpozorovaná velryba byla dlouhá přibližně jako dva kamiony s váhou přesahující 180 tun, což je například těžší, než raketoplán.
- Velryby nepřijímají zvuk jenom zvukovodem, ale i kůží. Je to, jako kdybyste místo ušima poslouchali i svojí rukou nebo nohou.
- Velryby mají největší tlamu ze zvířecí říše. Když ji naplno otevrou, mohlo by do ní zaparkovat i větší auto.
- Přesto, že mají tak velkou tlamu, živí se těmi nejmenšími živočichy v oceánu – planktonem a obzvláště drobnými koryši.

které děti znají ze svých zkušeností, například: „*Je dlouhá jako dva kamiony, ...je to jako bychom cítili rukou či nohou, do její tlamy by se vešlo větší auto*“ apod. Po poslechu audio pohádky „Kolébá se velryba“ vyžadovaly další audiopohádku. Z reakce dětí soudím, že poslech mluveného slova je pro děti příjemný, ale přesto pro ně není tak atraktivní jako jiná média (více u reflexe 10.5).

Děti se jednotlivě hlásily, kterou informaci si vybraly a chtějí znázornit. Většina dětí ale nevěděla, jak nakreslit velrybu. Vzali jsme si tedy na pomoc encyklopedie, se kterými jsme minulý den pracovali, a nechali si z nich před sebou obrázky jako předlohu. Všechny děti dokázaly samostatně znázornit vybrané informace, kromě jednoho dítěte, které nevědělo, jak znázornit informaci „Velryby nepřijímají zvuk jenom zvukovodem, ale i kůží. Je to, jako kdybyste místo ušima poslouchali i svojí rukou nebo nohou.“, a proto jsem mu musela napovědět, jakým způsobem to může zaznamenat – „*Čím slyšíme my, lidé? Ano ušima – ty můžeš nakreslit. Velryby to mají tak, že dokážou poslouchat celým svým tělem, třeba jako bychom my slyšeli rukou nebo nohou, tak ty můžeš také nakreslit.*“ Dítě pak hned napadlo svou dlaň a chodidlo obkreslit.

Poté si děti v kruhu vytáhly vždy jeden obrázek, ze kterého musely „vyčíst“ zaznamenanou informaci. To pro děti nebylo nijak zvlášť obtížné. Společně jsme u toho zaznamenávali nové informace do myšlenkové mapy. Poté jsem obrázky dětí naskenovala, vložila k nim text, vytiskla a s dětmi jsme je sešili dohromady, a vytvořili tak naši společnou „mini encyklopedii“ o velrybách, ze které děti měly velkou radost (viz příloha – obrázek 4).

Obrázek 4 - vzniklá obrázková encyklopedie



10.4 Lekce 4: Práce s videoukázkou

Věk dětí ve skupině: 4–6 let

Počet dětí ve skupině: 5

Časová dotace lekce: 20 minut

Pomůcky: Video ukázka

Cíl: Děti vyhodnocují získané informace a ověřují jejich pravdivost

Aktivita před videoukázkou:

Po ranním pozdravení s Gerdou si připomeneme příběh o dvou velrybou spolknutých námořnících, který děti minulý den po obědě poslouchaly. Gerda má na děti otázku – může nás tedy velryba opravdu spolknout?

Aktivita s videoukázkou:

Teď se podíváme společně na krátký dokument, který nám vysvětlí, „Co by se stalo, kdyby nás spolkla velryba“ (<https://www.youtube.com/watch?v=S28efRsFx9w>). Uvidíme v jednom záběru potápěče, kteří jsou jen několik metrů od gigantických lovicích velryb, a nechybělo moc, aby se stali jejich obědem. Ve videu nám bude objasněno, co by se stalo, kdyby velryba potápěče spolkla, a hlavně, jestli je to vůbec možné.

Reflexe videoukázky:

Poté s dětmi probereme, co jsme se ve videu dozvěděli, zapíšeme si naše poznatky do myšlenkové mapy.

Následná aktivita v návaznosti na videoukázku: Můžeme navázat i na to, že bychom si vždy měli různé informace nejdříve ověřit a nevěřit hned každé „báchorce“ či příběhu, který někde slyšíme. Pokusit se od dětí zjistit, zda ví, kde je vhodné si informace ověřovat (v odborných knihách a webech, encyklopediích, v knihovnách...).

10.4.1 Reflexe čtvrté lekce

Děti se na tuto lekci opravdu těšily. Před spuštěním videa děti přesvědčeně tvrdily, že nás velryba může spolknout, protože má opravdu velkou tlamu. Po přehrání video ukázky chtěly,

abych ji pustila znovu – „Já bych se na to podíval klidně stokrát!“, zaznělo od jednoho dítěte a ostatní děti souhlasně přikyvovaly. Slíbila jsem jim, že si video na konci můžeme pustit ještě jednou. Zeptala jsem se dětí, zda jsme se dozvěděli z videa něco nového. Odpověděli, že ano, že nás velryba – konkrétně plejtvák, spolknout nemůže, jelikož jeho úzkým hltanem může projít věc pouze ve velikosti pomeranče. Tento fakt děti velmi překvapil. Poté jsem se vrátila k historce, která je ve videu zmíněna. Jedná se o příběh muže, který v 19. století přežil spolknutí velrybou a dokázal ve velrybím žaludku vydržet 36 hodin, než byla velryba ulovena a on vysvobozen. Tento příběh je však ve videu vyvrácen z toho důvodu, že by se člověk (za předpokladu, že by se dostal až do žaludku velryby) udusil a poté by na tělo člověka začaly působit i žaludeční kyseliny. Obrátila jsem se tedy na děti s otázkou, zda můžeme považovat tento příběh za pravdivý. Překvapilo mě, že všechny děti odpověděly ano. Když jsem se jich zeptala, proč si to myslí, odpověděly mi, že je to proto, že to bylo na fotkách, které viděly ve videu. Pustila jsem tedy dětem znovu konkrétní část videa, ve které je vysvětleno, že by člověk přežít nemohl. Zeptala jsem se dětí znovu a děti usoudily, že příběh pravdivý být nemůže. Domnívám se, že na děti při prvním přehrávání videa působila především vizuální stránka ukázky a až poté vnímaly, co nám ve videu vlastně říkají. Myslím, že děti věří zejména tomu, co je vizuálně zobrazeno, například právě fotografie. Ve videu při vyprávění příběhu byly použité kreslené ilustrace a pouze jediná fotografie, na které byla vyobrazena skupinka mužů stojících na vyvržené velrybě. Možnost, že by tato fotografie nepatřila k tomuto příběhu, již však děti nezjišťují.

Při zaznamenání jediné zjištěné informace – podle dětí pouze to, že nás plejtvák spolknout nemůže, bylo vidět jisté zklamání, že se zde o velrybách nedozvěděly zdaleka tolik, jako v jiných lekcích. Přesto pro ně tato aktivita byla velmi atraktivní (více v reflexi 10.5).

10.5 Lekce 5: Opakovací lekce, vyhodnocení

Věk dětí ve skupině: 4–6 let

Počet dětí ve skupině: 5

Časová dotace lekce: 20 minut

Pomůcky: Obrázky představující jednotlivá média, se kterými jsme pracovali, kuličky

Cíl: Děti poskytnou zpětnou vazbu, hodnotí jednotlivé lekce, odpovídají na znalostní otázky

Během celého týdne necháme použitá média a obrázky z jednotlivých lekcí vystavená, aby si je děti připomínaly. Tento den si společně připomeneme každou lekci, zopakujeme si, co vše jsme se nejen od Gerdy dozvěděly.

Dětem položím 5 znalostních otázek a prostřednictvím technik formativního hodnocení ověřím základní znalosti o velrybách, které by děti měly vědět.

Zadání úkolu zaměřeného na znalosti: Děti sedí v řadě vedle sebe, otázky jsou dichotomické, tedy formulovány tak, aby se na ně dalo odpovědět pouze ANO, nebo NE. Pokud odpověď na otázku bude ANO (pravda), děti ukáží palec nahoru, pokud bude odpověď NE (lež), ukáží palec dolů.

Znalostní otázky:

- 1) Velryby jsou savci
- 2) Největší zpozorovaná velryba byla dlouhá jako dva kamiony
- 3) Mláďata velryb se líhnou z vajíček
- 4) Velryby mohou dýchat pod vodou
- 5) Velryby nemají uši

Zadání úkolu zaměřeného na zhodnocení typů médií: V rámci závěrečného hodnocení mám vytvořené obrázky, které představují zástupce jednoho média, se kterým jsme pracovali. Děti se teď musí rozmyslet, ve které lekci se toho dozvěděli nejvíce, a co se jim nejvíce líbilo a proč. Poté připlnou svůj kuliček k vybranému obrázku znázorňujícímu danou lekci, kterou si vybraly.

10.5.1 Reflexe páté lekce

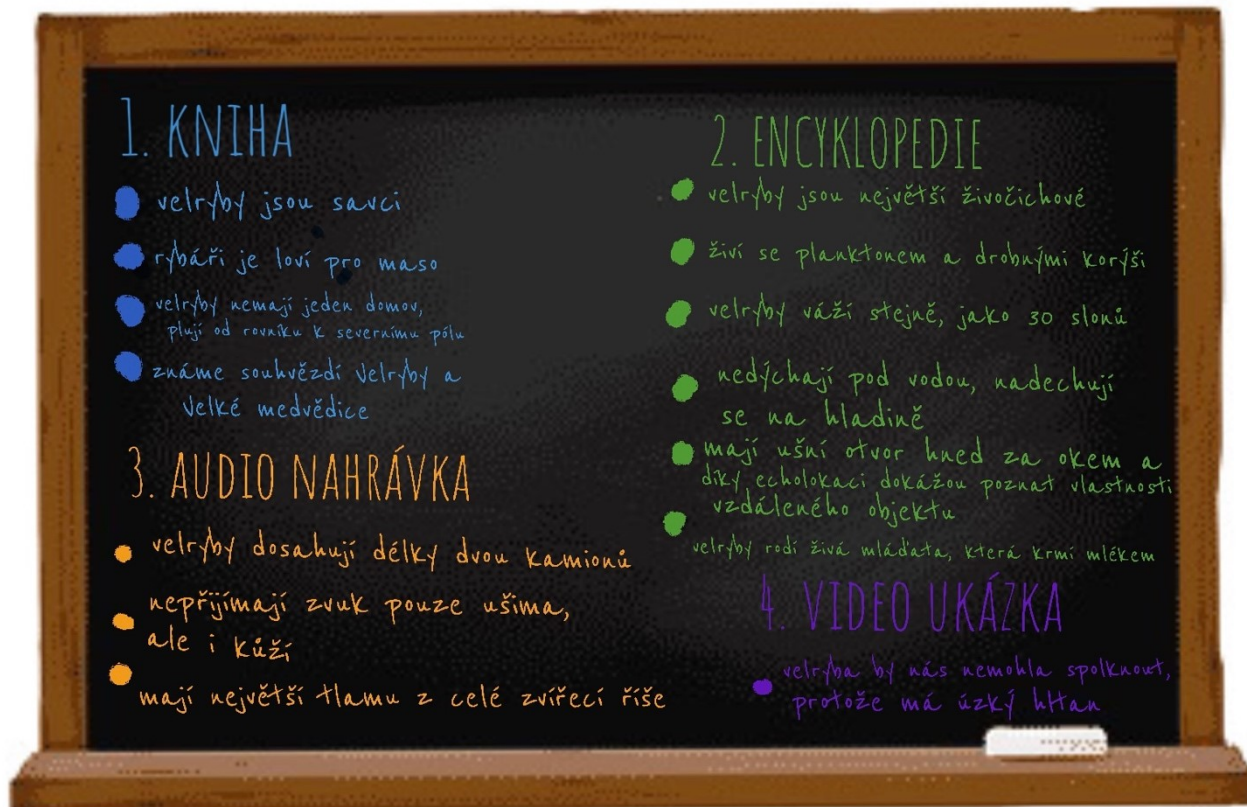
Při formativním hodnocení měly děti zpočátku tendenci pozorovat ostatní děti a jejich odpověď, a případně tak svoji odpověď měnit. To se ale stalo pouze u první otázky, kdy jsem děti upozornila, aby zkusily odpovídat opravdu samy za sebe a dívaly se především na mě. U první otázky odpověděly dvě děti špatně. Odůvodnily svou odpověď tím, že velryby nejsou savci, protože mají úzký hltan. Znovu jsme si tedy vysvětlili, že savci jsou proto, že jsou po narození kojeni mlékem od matky. Druhá otázka byla všemi dětmi zodpovězena správně. Na otázku, jestli se velrybí mláďata líhnou z vajíček, nejdříve všechny děti odpověděly správně, ale po chvíli jedno dítě svou odpověď změnilo. Ostatní děti začaly vysvětlovat, že se rodí živé mládě a je to podobné jako u nás lidí. Na čtvrtou otázku, zda velryby mohou dýchat pod vodou, shodně všechny děti odpověděly, že ne, tedy správně. Poslední otázka byla však pro děti velmi problematická. Všechny znaly správnou odpověď, ale nastal zde problém při ukázání správného gesta. Všechny děti po výroku „velryby nemají uši“ ukázaly palec nahoru. To by znamenalo odpověď ano – je to pravda. Zde ale měly děti ukázat palec dolů – je to lež. Myslím, že jsem zvolila špatnou formulaci této otázky a pro děti byla pak odpověď matoucí. Chtěly odpovědět ve smyslu „ano, mají uši“, a tak ukazovaly palec nahoru. Příště bych tento výrok formulovala otázkou „*Mají velryby uši?*“

Znalostní otázky prostřednictvím formativního hodnocení se dětem velmi líbily a požadovaly další. Velmi rychle si odpovídání touto formou osvojily a řekla bych, že to pro ně byla zábavnější forma hodnocení než společné vyhodnocování znalostí v kroužku. Při zhodnocení jednotlivých lekcí a typů médií jsme společně spočítaly, že při lekci s encyklopediemi jsme se toho dozvěděli nejvíce.

Děti pak měly hodnotit lekci, která se jim líbila nejvíce a proč. Každé dítě mělo umístit jeden kolíček k obrázku znázorňujícímu lekci, která se mu nejvíce líbila. Jedno dítě zhodnotilo práci s knihou jako jeho nejoblíbenější, protože se mu líbila plyšová Gerda, obrázky v knížce a to, že jsme si hráli na rybičky. Dvě děti se shodly, že jejich nejoblíbenější lekce byla ta, při které jsme pracovali s encyklopediemi. Zdůvodnily to tím, že si v nich mohly listovat, prohlížet, lepit k nalezeným informacím záložky a dozvěděly se nové věci. Zbylé dvě děti označily jako jejich nejoblíbenější lekci s naučnou videoukázkou, a to proto, že se na to mohly dívat (viz příloha – obrázek 6). Myslím si, že zde převládla atraktivita

audiovizuálního média proto, že jsou zvyklé média tohoto typu často využívat a tato lekce pro ně byla více pohodlná. Žádné dítě nevybralo lekci s audio nahrávkou. Domnívám se, že to je absencí vizuálního zobrazení. Děti mají rády obrázky jak v knížkách a časopisech, tak v televizi, kde se jejich oblíbené obrázky dokonce pohybují a tím mají pro děti přidáno na hodnotě, lépe si je zapamatují nebo mohou lépe porozumět. Domnívám se, že výsledky výběru oblíbených lekcí – médií, jsou ovlivněny tím, s jakými médii se děti doma nejčastěji setkávají. Děti, které označily za oblíbenou lekci práci s knihou a encyklopediemi, jsou aktivnějšími čtenáři (vyvozují na základě odpovědí jejich rodičů a počtu přečtených knih v rámci projektu Celé Česko čte dětem, který ve vybrané MŠ několik let probíhá). Děti, které označily za jejich oblíbenou lekci práci s video ukázkou, jsou méně aktivními čtenáři a doma často používají své vlastní audiovizuální média, jako je telefon či tablet (opět vyvozují na základě rozhovoru s danými dětmi).

Obrázek 5 - myšlenková mapa



Obrázek 6 - vyhodnocení dětmi nejoblíbenější lekce



Diskuze

V této kapitole se pokusím porovnat výsledky své práce s již existujícími výzkumy na podobné téma a konkretizovat limity své práce a problémy, s nimiž jsem se při realizaci teoretické i praktické části potýkala.

Z výsledků dotazníku pro rodiče je patrné, že rodiče s dětmi pracují spíše s audiovizuálními médii a práce s knihou pokryje pouze čas strávený při četbě před spaním. Častěji čtou matky než otcové, což se potvrdilo výsledky výzkumu Prázové a kol. (2014), který uvádí, že 54 % matek čte několikrát do týdne. Čtenářské návyky rodičů jsou pro děti důležitou součástí ve vývoji a upevnování postojů ke čtením a knihám. Z výzkumu Prázové a kol. (2014) dále vyplývá, že méně nadšenými čtenáři jsou chlapci, a to se přenáší i do dospělosti, kdy čte více matek než otců. Na vyšší intenzitu předčítání má vliv především vzdělání matky, zatímco u otce má vzdělání vliv pouze malý. (Prázová a kol., 2014)

V MŠ Harmonie, kde byl výzkum realizován, učitelky rády dětem předčítají. V knihovně se objevují kvalitní tituly, avšak je zde prostor pro vylepšení. – například méně knih s dětskou poezií, v dětské knihovničce se často objevují knihy s velkým množstvím textu a jsou vhodné spíše ke společnému předčítání. Proto bych doporučila zařazovat do dětské knihovny ještě navíc obrázkové knihy a encyklopedie, lepoprela, různé interaktivní knihy, při kterých dítě není vázáno na pomoc a přítomnost učitelky.

Podle mého názoru by rodiče mělo zajímat, co jejich děti sledují, případně jaké hry hrají, aby měli přehled o jejich mediálních činnostech a mohli s dětmi sdílet tyto zkušenosti. Neměli bychom však dětem kritizovat jejich výběr pořadu nebo hry bez naší předchozí zkušenosti s daným pořadem. Děti uvítají, pokud uvidí náš zájem sledovat jejich vybraný pořad s nimi, či si zahrát společně vybranou hru. Je to pro nás příležitost shlédnout pořad společně a u toho vést s dítětem diskuzi o vhodnosti daného pořadu a co si z daného pořadu vlastně můžeme odnést. Řekla bych, že rodič by měl vytvořit určitou nabídku obsahu, ze kterého si dítě může vybrat, co by chtělo sledovat, či jakou hru si zahrát. Tím se vyvarujeme nevhodnému výběru mediálního obsahu a dítě zároveň bude mít pocit, že má možnost rozhodnout o svém výběru. Podle výsledků mého výzkumu mají rodiče tendence kontrolovat, co jejich děti sledují v případě, že jde o přehrávání pohádek, například na platformě Youtube, avšak pokud jde o dětské televizní kanály, nemají potřebu obsah

kontrolovat. Bohužel fakt, že existuje nespočet televizních kanálů určených primárně dětem, ale neznamená, že všechny kanály obsahují vhodné pořady pro děti.

Zaujalo mě, že rodiče, ale ani pedagogové při výběru časopisu neberou ohled na počet reklam, které v poslední době v časopisech zastávají téměř polovinu jeho obsahu. V mateřské škole Harmonie, která byla předmětem mé případové studie, jsem se však setkala jen s kvalitními časopisy, které škola pravidelně dokupuje. Jednalo se především o časopisy Hrana, Puntík, Raketa, Předškolák aj. Více než 58 % rodičů však s dětmi o reklamě, ať už v časopise nebo televizi, nemluví. Děti jsou snadným cílem reklamy, jelikož jejich vývojová úroveň postrádá kritické myšlení. Děti vidí svět zjednodušeně, nemají důvod médiím nevěřit. „Mezi druhým a třetím rokem života jsou děti schopny zaregistrovat reklamu v televizi. Ve třech letech už v supermarketech sahají po známých značkách a kolem čtvrtého roku si vytváří preference k určitým výrobkům či značkám,“ říká dětská psycholožka PhDr. Klára Janečková³. Americká studie ukázala, že děti již v předškolním věku se naučily obsah reklamních spotů už po několika málo uvedeních a vůči výrobku zaujímají kladný postoj – považují ho za dobrý a vybírají si jej (Spitzer, 2014). Dále podle Spitzera (2014) dítě při nástupu do školy zná více než 200 značek, respektive jejich výrobky.

Podle Valenty (2016) může být představa dětí o světě lidí ovlivněna tím, co se dozvídají z médií. Pokud bychom se zaměřili například na role v rodině – jak jsou maminky a tatínkové nejčastěji vykreslováni v reklamách? Odpovídá to představě a zkušenosti dětí? Podobá se to jejich zkušenosti z domova? V tom spočívá nebezpečí těchto mediálních reprezentací. Jestliže si je osvojíme jako přirozený obsah sociálních rolí, budeme jednání nastavené v reklamě očekávat od reálných lidí (Valenta, 2016). Proto si myslím, že doba předškolního věku je vhodná pro vystavění základů mediální výchovy, na kterých děti mohou v dalších stupních vzdělávání stavět. Avšak dětem je potřeba ukázat nástrahy médií nejen v prostředí mateřské školy, ale především doma, protože rodina je pro nás primární prostředí, kde se učíme.

³ *Mediaguru*. [online]. 2012, č. 3 [cit. 11.4.2021]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2012/03/reklama-pro-deti-eticke-dilema-pro-marketyry/>

Po realizaci mých pěti lekcí, kdy každá lekce byla zaměřená na práci s jiným typem médií, jsem dospěla k závěru, že by bylo mnohem účinnější, pokud bych se mediální výchově ve vybrané třídě věnovala ještě před realizací těchto lekcí. Děti by si tak osvojily způsob zacházení s jednotlivými médii, mohli bychom si vymezit společná pravidla, pomalu se učit v mediálním světě orientovat atd.

Z důvodu nepříznivé situace s COVID–19 jsem lekce uskutečnila pouze s pěti dětmi. Nejprínosnějším z hlediska počtu informací, které jsme se dozvěděli, byla práce s encyklopedií. Tu označily 2 z 5 dětí jako jejich nejoblíbenější. Další dvě děti označily jako nejoblíbenější lekci práci s videoukázkou, i přes to, že jsme se dozvěděli pouze jednu informaci. Poslední dítě označilo jako nejoblíbenější lekci s knihou – příběhovou prózou. Domnívám se, že výsledky by mohly být rozdílné při realizaci lekcí s větším počtem dětí.

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem a jak často pracují pedagogové v MŠ Harmonie s médii, jaký je vztah dětí ze třídy Šikulků a jejich rodičů k jednotlivým médiím a na základě těchto výsledků se pokusit navrhnout vhodné mediální činnosti, které jsem následně ve vybrané třídě realizovala. Řekla bych, že cíl se mi podařilo dle svých očekávání splnit.

Psaním teoretické části bakalářské práce jsem si prohloubila poznatky o vlivu médií, který nemusí být vždy negativní, ale i o možných rizicích, které jsou s vlivem médií spjaty, o způsobech podpoření čtenářství u dětí a pozitivním vlivu dětské knihy. Dále jsem si prohloubila poznatky ohledně kritického myšlení a využívání čtenářských strategií při práci s dětmi v MŠ. Nejvíce mě obohatilo prostudování dostupné literatury a metodiky k mediálním činnostem, kde jsem načerpala mnoho inspirace k realizaci mediálních aktivit pro svoji budoucí praxi.

V praktické části bakalářské práce jsem se metodou zúčastněného pozorování a metodou dotazníkového šetření snažila zjistit vztah rodičů, dětí a pedagogů k jednotlivým médiím, a na základě těchto výsledků navrhnout integrovaný blok mediálních činností. Jeho realizací jsem si uvědomila, že je potřeba v oblasti mediální výchovy jít více do hloubky, a realizaci by tak mělo předcházet celkové uvedení dětí do mediálního světa a jejich seznámení s jednotlivými médii podrobněji, protože děti neměli v této oblasti příliš zkušeností.

Z dotazníkového šetření je patrné, že rodiče a jejich děti dnes tíhnou spíše k audiovizuálním médiím, nicméně i přes to, že jsou tato média pro děti velmi atraktivní, je v některých rodinách zachován pozitivní vztah ke knihám a ke čtenářství. Z vyhodnocení lekcí, které děti označovaly za oblíbené, se prokázalo, že děti z rodin, kde jsou sami rodiče aktivními čtenáři, a dítě je tak podporováno ke vztahu k četbě, projevují větší zájem o aktivity spojené s knihami. Naopak děti, jejichž rodiče nejsou aktivními čtenáři, projevily zájem o aktivity s audiovizuálními médii.

Bohužel s absencí samostatného tématu mediální výchovy a rozvojem mediálních činností v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (tj. explicitně vyjmenovány očekávané výstupy směřující k rozvoji mediální gramotnosti), se sice s prvky mediální

výchovy v předškolním vzdělávání setkáváme, ale možná ne v takové míře, v jaké by bylo potřeba. Záleží tedy, jakým způsobem se toho ujmou pedagogové. Podle pedagogů ve vybrané mateřské škole existuje k rozvoji mediální gramotnosti v mateřské škole jen málo vhodných materiálů a zdrojů, ze kterých by mohli čerpat inspiraci.

Výsledky šetření jsou přínosnou zpětnou vazbou nejen pro rodiče, ale i pedagogy, kteří mohou se získanými daty dále pracovat. Věřím, že nejen výsledky šetření, ale i celá tato práce bude pedagogům ve vybrané mateřské škole inspirací pro práci s rozmanitými typy médií. Zaměřit se mohou i na prostorové nedostatky (např. čtenářského koutku) a aktivněji se podílet na výběru knih a časopisů do dětské knihovny.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

BERGAMNN, Ivona. Elektrifikace literatury: Co se stane, když zapojíme knihu do sítě? In Zuzana VYSKOČILOVÁ (Ed.). *Literatura a média: sborník přednášek pro doktorandský seminář Ústavu bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích* (s. 81–120). České Budějovice: Ve spolupráci s Filozofickou fakultou Jihočeské univerzity vydalo nakl. Tomáš Halama, 2013. ISBN 978-80-87082-29-4.

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

BURTON, Graeme. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-67-6.

CHUDÝ, Tomáš. „Médium“: koncept a dějiny. In MÜLLER, Richard a Tomáš CHUDÝ. *Za obrysy média: literatura a medialita* (s. 31–58). Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2020. ISBN 978-80-246-4688-6.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-287-4.

KOCOURKOVÁ, Vladimíra. *Podpora mediální gramotnosti dětí předškolního věku; Metodický portál pro pedagogy mateřských škol*. Opava. 2019. ISBN 978-80-7510-396-3

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

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole*. [online]. Praha: Charles University, Faculty of Education Press, 2020. ISBN 978-80-7603-203-3 . Dostupné z:

<<http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly/>>

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
- NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ & Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.
- SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, Petr, Zdeněk BROM a Irena KELLEROVÁ. *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe, [2016]. ISBN 978-80-7496-222-6.
- VYSEKALOVÁ, Jitka. *Psychologie reklamy: nové trendy a poznatky*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2196-5.
- WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana, HARAZINOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha. 2019. ISBN 978-80-7603-123-4

VYSEKALOVÁ, Jitka. *Psychologie spotřebitele: jak zákazníci nakupují*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0393-9.

Seznam příloh

Seznam obrázků

Obrázek 1 - obal knihy Gerda, příběh velryby	47
Obrázek 2 - lekce s knihou	51
Obrázek 3 - navazující aktivita při práci s knihou.....	51
Obrázek 4 - vzniklá obrázková encyklopedie.....	57
Obrázek 5 - myšlenková mapa	62
Obrázek 6 - vyhodnocení dětmi nejoblíbenější lekce.....	63

Seznam grafů

Graf 1 – média, která děti podle rodičů upřednostňují	40
Graf 2 - kritéria rodičů pro výběr dětského časopisu	41
Graf 3 - dětmi oblíbená média.....	43
Graf 4 - s jakými médii pedagogové pracují?.....	44
Graf 5 - kritéria pedagogů pro výběr dětského časopisu	45