



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Masmédia a rozvoj počátečního čtení u dětí předškolního věku

Vypracovala: Mgr. Zuzana Galatíková

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2016

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat za cenné rady a připomínky vedoucímu bakalářské práce Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph. D., dále prof. PhDr. Janu Jirákovi, Ph.D., PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D. za pomoc a rovněž své rodině za podporu. Zároveň bych chtěla poděkovat ředitelkám mateřských škol a ředitelce dětského centra, ve kterých proběhlo dotazníkové šetření za jeho zprostředkování. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat i své kamarádce, Alici Berounské za její podporu.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice dne 24. června 2016

Zuzana Galatíková

ANOTACE

Galatíková, Z.: Masmédia a rozvoj počátečního čtení u dětí předškolního věku

Bakalářská práce se zabývá zmapováním masmédií, především televizního vysílání a elektronických zařízení s internetem, v životě dětí předškolního věku a vztahem masmédií k rozvoji počátečního čtení. Teoretická část vychází z nastudované literatury k problematice předškolního dítěte, počátečního čtení a masmédií, výzkumná část se zabývá samostatným zkoumáním tohoto jevu ve společnosti, a to metodou dotazníkového šetření u rodičů předškolních dětí, dále strukturovaným rozhovorem s vybranými dětmi a strukturovaným rozhovorem s otevřenými otázkami s vybranými učitelkami mateřských škol. Cílem této práce je zjistit, jakou podobu má zájem dnešních předškolních dětí o knihu a v jaké míře upřednostňují televizi a elektronická zařízení s internetem před knihou a tištěnými médii, jak se rodiče věnují posilování vztahu ke knize a jak korigují pořady, které děti sledují.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, masmédia, počáteční čtení, kniha, televize, elektronické zařízení, tablet, počítač

ABSTRACT

Galatíková, Z.: Mass media and the development of pre-reading of pre-school children

This thesis maps mass media, especially television broadcasting and electronic devices with connection to the Internet, in the lives of pre-school children, and investigates the relationship between mass media and development of initial reading skills. The theoretical part analyses existing literature relevant to pre-school child development elementary reading and mass media, while the empirical research makes an independent investigation into this phenomenon in society using questionnaires for pre-school children's parents, structured interviews with selected children, and structured interviews with open-ended questions with selected pre-school teachers. The aim of this work is to determine today's pre-school children's interests in books compared with television and electronic devices with connection to the Internet, to look at how parents strengthen their children's relationships with books, and to identify methods for controlling the programmes that children watch.

Keywords: pre-school child, mass media, pre-reading, book, television, electronic devices, tablet, PC

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Dítě předškolního věku z hlediska psychického vývoje	8
2. Počáteční čtení a jeho rozvoj	10
2.1 Význam rodiny pro rozvoj čtení	13
2.2 Motivace ke čtení	14
2.3 Projekty podporující čtení	16
3. Role knihy životě předškolního dítěte	17
3.1 Pohádka jako základní literární žánr	17
3.2 Ostatní žánry	20
4. Média	21
4.1 Pozitivní a negativní vliv masmédií	22
4.2 Masmédia v současné rodině	24
4.2.1 Televize, internet a ostatní média	25
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	28
5. Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu	28
6. Charakteristika výzkumných metod	30
6.1 Standardizovaný dotazník	30
6.2 Strukturovaný rozhovor	31
6.3 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami	32
7. Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza	33
7.1 Dotazník pro rodiče a jeho vyhodnocení	33
7.2 Strukturovaný rozhovor s dětmi a jeho vyhodnocení	40
7.3 Strukturovaný rozhovor s učitelkami v MŠ a jeho vyhodnocení	42
SHRNUTÍ PROBLEMATIKY MASMÉDIÍ A ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
PŘÍLOHY	53
Příloha A – Dotazník pro rodiče	53
Příloha B – Strukturovaný rozhovor s dětmi	55
Příloha C – Strukturovaný rozhovor s učitelkami v MŠ	56

ÚVOD

Toto téma jsem vybrala, protože sleduji vzrůstající počet dětí u svých známých a také jejich chování v roli rodičů v návaznosti na masmédiá a čtení. Dalším důvodem pro zvolené téma je i můj kladný vztah k českému jazyku a literatuře, který bych ráda rozvíjela mezi dětmi vlastními i dětmi svých známých. Základní výzkumná otázka zní, jaké jsou zvyklosti dnešních dětí předškolního věku ve vztahu ke „čtení“, k televizi a elektronickým zařízením typu tablet, chytrý telefon a počítač apod.

Současná odborná literatura se příliš nevěnuje vlivu masmédií na vývoj dětského čtenářství zejména proto, že studie, které k této problematice vyšly, pocházejí především z 90. let 20. století, kdy problematika masmédií nebyla ještě zdaleka tak palčivá. Televize byla v té době dostupná ve většině domácností, převládalo ovšem vysílání veřejnoprávní televize a komerční televizní kanály se teprve začaly vyvíjet a pronikat na obrazovku českého publika. Naproti tomu stolní počítač se objevoval v domácnostech pouze výjimečně, děti ho směly užívat „za odměnu“ a většinou byla jejich manipulace s počítačem monitorována rodiči z důvodu dražších pořizovacích nákladů. V dnešních dnech je situace zcela odlišná – pouze malé procento domácností nevlastní televizi nebo nějaký druh počítače (stolní počítač, notebook, netbook, tablet, chytrý telefon atd.). Také přístup dětí k těmto spotřebičům není většinou příliš limitován. Rodiče používají tato zařízení pro krácení dětského volného času a nahrazují tak vlastní nedostatek času na péči o dítě.

Co se čtenářství týče, u předškolních dětí nemůžeme hovořit o četbě v pravém slova smyslu. Některé děti v předškolním ročníku již sice mohou zvládat některá písmenka, malé procento dokáže přečíst slovo nebo soubor slov, ale tento jev není předmětem našeho zájmu. Počátečním čtením rozumíme pro tuto práci prohlížení obrázkových knížek, podporu vztahu k tištěné knize, vyhledávání známých písmenek v textu atd. Dále se budeme zabývat tím, jak podnitit v dítěti vztah ke čtení, případně jak motivovat dítě, aby z vlastního zájmu sáhlo raději po knize než po ovladači k televizi či po chytrém telefonu svých rodičů.

Protože je naší cílovou skupinou dítě v předškolním věku, tedy ve věku 3 – 7 let, bude také náš výzkum zaměřen na děti navštěvující mateřskou školu, jejich rodiče a učitelky z těchto mateřských škol. Pro tuto práci použijeme kvantitativní výzkum formou dotazníků pro rodiče a dále výzkum formou strukturovaného rozhovoru s učitelkami vybraných mateřských škol a strukturovaného rozhovoru s několika vybranými dětmi. Dotazníkovou metodou zjistíme u rodičů, jak přistupují k četbě a předčítání, zda se těmto aktivitám věnují, zda podporují samostatnou „četbu“ svých dětí. Stejně tak by měly dotazníky zmapovat, kolik hodin v průměru tráví týdně dítě u televize či počítače a

podobných zařízení, co dítě sleduje, jestli rodiče sledují pořady s ním, zda o tématech společně hovoří a zda děti samy dovedou vybrat vhodné pořady, nebo jsou jim nápomocni rodiče. Také bychom chtěli zmapovat rodinnou situaci a celkové naladění rodiny na čtenářství a média. Protože výsledky dotazníku mohou být zkreslené z důvodu, že rodiče se budou chtít postavit v lepším světle, než ve skutečnosti jsou, doplníme dotazníkovou metodu i o rozhovory s vybranými dětmi a o rozhovory s několika učitelkami mateřských škol. Takto by měl být výzkum co nejobektivnější a měl by snížit míru nepravdivých odpovědí.

Dotazníky pro rodiče budou distribuovány jednak elektronicky přes e-mailové adresy, jednak budou k dispozici v tištěné formě ve třídách vybraných mateřských škol. Strukturovaný rozhovor s učitelkami mateřských škol bude sestaven a proveden na základě zjištěných výsledků a hypotéz vyplývajících z dotazníků pro rodiče. Pro rozhovory s dětmi vytipují učitelky několik vhodných dětí, které se zúčastní strukturovaného rozhovoru, který by měl upevnit a prohloubit zjištěné informace.

Součástí této práce bude i nastínění předpokládaného směřování rodin a mateřských škol k podpoře čtenářství a zájmu předškolního dítěte o knihu, a také vytvoření motivačního programu k podpoře čtení a využívání mediální výchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Dítě předškolního věku z hlediska psychického vývoje

Za dítě předškolního věku označujeme obvykle dítě, které nastoupí do mateřské školy, někdy je tak ovšem označováno dítě od narození do šesti let věku. Věkové rozpětí pro docházku do mateřské školy se může lišit, a to zásadně může ovlivnit cílovou skupinu této práce. Některé mateřské školy přijímají děti již od dvou let věku dítěte, některé děti opouštějí předškolní vzdělávání v sedmi letech. Pro náš výzkum v rámci této práce je relevantní skupina dětí ve věku od 3 do 7 let, a to děti, které navštěvují mateřskou školu.

Pro předškolní dítě jsou nejdůležitějšími dospělými osobami v jeho životě rodiče a pochopitelně i širší rodina, a dále učitelky v mateřské škole. Jsou to osoby, se kterými se setkává denně, a ty na něj denně působí, tvarují jeho osobnost, podněcují tvořivost a obecně celkovou jeho činnost. Dítě v tomto věku vnímá rodiče a učitelky jako své vzory, jejichž chování napodobuje zcela bezděčně.

V tomto období se dítě také nejvíce rozvíjí po všech osobnostních stránkách. Podle M. Hermana (2008) je období do šesti let věku tím nejdůležitějším obdobím v životě, kdy se formuje až 85% osobnosti. Vlivy prostředí, které na dítě působí, zásadně formují jeho budoucí vztahy k přírodě, k lidem, k sobě samému atd. Dítě je již vybaveno určitou zkušeností z kojeneckého a batolecího období, teď již samo chce utvářet své vlastní Já, svou identitu. Základním prostředkem poznání je hra, kterou v mladším školním věku nahrazuje řízené učení. Dítě se rozvíjí jak po tělesné stránce, tak po duševní. Pro tento rozvoj potřebuje vhodné podmínky a dostatek podnětů.

Dítě v předškolním období také zažívá rozvoj představivosti, někdy velmi barvitý, což si může dospělý člověk vyložit tak, že si dítě vymýšlí či lže. Dítě je ovšem přesvědčeno o pravdivosti svého prožitku, snu či představy a není tedy na místě ho za takovouto „lež“ trestat, protože není zatím schopno rozlišit realitu od vlastní představy. Jak uvádí M. Vágnerová (2000), dítě zaměňuje své reálné vzpomínky s nějakou fantazijní představou a celý zážitek se mu jeví jako skutečnost. M. Vágnerová (tamtéž) to popisuje pojmem „nepravé lži či konfabulace“. V pozdějším věku může trest z dětství snížit míru kreativity i schopnost vymýšlení různých způsobů řešení problémů. Pro emoční a sociální rozvoj dítěte je nutné bezpečné zázemí, stabilita a jistota, a to především v rodinném kruhu. Pokud se cítí dítě nejistě, přestává experimentovat, poznávat, zkoumat, důležitější je pro něj situace kolem vlastních pocitů nejistoty. V tomto období se také formují základy mezilidských vztahů v dospělosti. Proto je důležité zázemí v rodině, vztah matky a otce, který pro dítě představuje vzor. Zároveň je důležité, aby dospělí věnovali svým dětem

dostatek společně stráveného času, a tím měli možnost ovlivnit jejich hodnotový vývoj. Neméně významný je pro předškolní dítě pobyt ve společnosti vrstevníků, který mu pomáhá utvářet vlastní Já, schopnost chápat situaci z jiného úhlu pohledu, rozvíjet vlastní sebehodnocení a především vzájemnou komunikaci.

Rozvíjí se také řečová schopnost, od batolecí otázky „Co je to?“ přechází dítě k otázce „Proč?“, rozšiřuje se slovní zásoba, dochází k osvojování gramatických pravidel. Dítě je také schopno poslouchat delší dobu předčítaný text. Řeč je především dorozumívacím prostředkem a slouží k zařazení jedince do skupiny vrstevníků, případně dospělých. Podle M. Vágnerové (2000) velmi ovlivňuje komunikace v rodině i následný rozvoj řeči u dítěte. Rizikovou skupinou jsou rodiny ze sociálně slabší vrstvy, které používají řeč pouze k základní domluvě mezi členy domácnosti, ale již dále neprovokují řečovou aktivitu dítěte k vyprávění, k naslouchání a většinou také potlačují vlastní nápady či postupy při řešení úkolů dítěte svým autoritářským stylem výchovy.

2. Počáteční čtení a jeho rozvoj

Čtení a psaní představují klíčové dovednosti, pro jejichž rozvoj je rozhodující právě předškolní období. Jak uvádí Z. Matějček (in Beneš, Čeňková, Ernestová a kol., 2004), období od 3 let věku je nejvhodnější dobou, kdy začít právě s hlasitým předčítáním. Dítě dokáže naslouchat příběhu a i v obrázcích hledá symboliku a děj, ačkoli obrázek je pro dítě symbolem již od narození. V současné společnosti je čtení nenahraditelnou znalostí, bez které je následný život velmi ztížený a uzavírá většinu možností vzdělávání pro mladého člověka. Je tedy nasnadě tuto kompetenci rozvíjet co nejdříve, a to jak v rodině, tak na institucionální úrovni. Nejde pouze o čtení knih, ale obecně o dovednost číst. I u používání moderní techniky a internetu jako vzdělávací složky se bez čtení neobejdeme.

K rozvoji čtení dochází od nejujtějšího věku dítěte, kdy jsou mu předkládána různá lepoprela dřevěná, plyšová, látková, pískací atd., přes obrázkové knížky, kde se slova objevují pouze ojediněle, dítě pojmenovává, co vidí na obrázku, dále přes obrázkové encyklopedie a pohádkové příběhy, říkadla, kde textu postupně přibývá a dítě má možnost seznámit se s jednotlivými písmeny. O. Chaloupka (1995: 5) uvádí, že *„čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“* Dítě před zahájením školní docházky již většinou dokáže rozpoznat písmena a číslice, někdy i soubor písmen, např. rozezná napsané své jméno. Zvládnutí této dovednosti záleží na přístupu rodičů a pedagogů v mateřské škole. Zásadní vliv na rozvoj čtenářství má doba, kterou dítě může strávit s blízkou osobou při prohlížení obrázkové knížky, při večerním či popoledním předčítání či při vyprávění příběhů. V tomto období se od dítěte nevyžaduje, aby samostatně zvládalo dovednost čtení, výuka čtení probíhá až na základní škole. Řada odborných publikací se zvládáním této kompetence věnuje právě od počátku školní docházky a rozvoji počátečního čtení v předškolním věku není věnován dostatečný zájem. Jak uvádí V. Mertin (2003: 122), *„správná čtenářská zralost byla ve 30. letech 20. století stanovena na 6,5 let“*. Důvodem údajně byly nedostatečně vyvinuté příslušné percepčně-kognitivní funkce. Mateřská škola má plnit pouze přípravnou roli, na kterou naváže základní škola s výukou vlastní čtenářské dovednosti. Tomu odpovídají i cíle v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004: 16) jako *„osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka [...]“*. Dítě by mělo mít k dispozici nejen v mateřské škole, ale i v domácím prostředí množství věkově adekvátních materiálů, které si může prohlížet samo, případně které mu budou předčítat rodiče, starší sourozenci, prarodiče a učitelky. Zájem o psanou podobu jazyka pak lze podnítit nejen knihou, ale i dětským časopisem, pracovními listy a sešity, novinami i audiovizuální technikou.

Podle klinické praxe dětské neuroložky A. Dernerové dnešní děti nerozumějí mluvenému slovu. Za příčinu označila jednak vysoké procento dětí narozených s nízkou porodní vahou, s čímž může souviset i opožděný vývoj řeči, jednak přemíra techniky kolem dětí. V seznamu očekávaných výstupů v oblasti Jazyk a řeč Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004: 17) je toto porozumění slyšenému jedním z očekávaných výstupů. Dítě by mělo být schopno zachytit hlavní myšlenku vyprávěného příběhu, sledovat děj a zopakovat jeho fabuli. Za riziko, které ohrožuje docílení těchto výstupů, je přitom mimo jiné uvedeno i „časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.)“. To je faktor, na který se v této práci zaměříme.

V. Mertin (2003) dále uvádí, že k rozvoji čtenářství dochází již od nejútlejšího věku, jde o kontinuální proces a v této souvislosti hovoří o tzv. emergentní gramotnosti (v zahraniční literatuře „emergent reading, emergent literacy“). Nejde totiž pouze o písmena a slova, která dítě v předškolním věku dokáže přečíst, ale také piktogramy a symboly, které mají pro dítě často důležitý význam jako např. dopravní značka, symboly v obchodních centrech, v televizi apod. Je proto nutné v dětech tuto dovednost podporovat, a to nejen v mateřské škole, ale i v rodině. Čtení piktogramů pak může postavit silnou základnu pro pozdější učení se čtení.

Současně je velmi důležitý rozvoj fonemického uvědomění, kdy si dítě začíná uvědomovat, že slovo se skládá z jednotlivých fonémů (v dětské řeči bychom je mohli označit jako „písmenko“), což podstatně ovlivňuje i jeho schopnost naučit se číst. Mateřská škola pak může podporovat fonemické uvědomění různými jazykovými hrami jako např. slovní fotbal, hry s rýmy, rozpočítávání, hry na procvičování mluvidel atd.

Na dítě předškolního věku působí především rodina, jejímuž významu se budeme věnovat níže, a učitelky v mateřské škole. Vliv mateřské školy nastupuje s obdobím školní docházky, tedy cca od 3 let věku. Od té doby přejímá mateřská škola a její pedagogové zodpovědnost za většinu bdělého stavu dítěte, a tedy i za jeho naplnění. Dítě dokáže učitelku mateřské školy zařadit mezi své nejbližší osoby, což vyžaduje uznávání její autority autoritou rodičů. Úlohou mateřské školy je vzdělávat a připravovat předškolní dítě na další vzdělávání. Obecné cíle pak určuje Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy (2004) v pěti oblastech, konkrétní naplnění těchto oblastí je však v kompetenci jednotlivých mateřských škol a učitelek v jednotlivých třídách. Záleží na směřování mateřské školy, jak velký důraz bude kladen na oblast Dítě a jeho psychika a podoblast Jazyk a řeč, která se věnuje přípravě k dovednosti číst. Ačkoli nemusí být na tuto podoblast kladen exaktní důraz, zřejmě neexistuje mateřská škola, ve které by

neexistovala knihovna s pohádkami, obrázkovými knížkami, příběhy, říkadly atd. A zřejmě také neexistuje mateřská škola, ve které by učitelky programově nepředčítaly dětem a nevyprávěly pohádky. Úloha mateřské školy je v tomto období významná také proto, že dítě se fakticky poprvé setkává s kolektivem vrstevníků, se kterými má umět se domluvit, spolupracovat, vytvářet a komunikovat. Navíc navazuje nová dětská přátelství a setkává se se situacemi, které dosud nemusel zažít. A pokud se v rámci své návštěvy mateřské školy setkává poprvé s knihou, měl by mu být umožněn co nejpříjemnější kontakt s ní.

Podle Z. Matějčka (in Beneš, Čeňková, Ernestová a kol., 2004) je pro dítě ideální doba pro hlasité předčítání věk 3 let, kdy dítě samo dokáže najít v obrázcích symboliku, dokáže zachytit děj a především naslouchat příběhu. Toto období je tedy důležité jak pro rodinu, tak pro učitelky v mateřské škole.

V mateřské škole navíc mohou učitelky nejen předčítat, ale také uspořádat veletrh knih, kam každé dítě přinese svou oblíbenou knihu a má prostor popovídat o jejím ději, říct, co se mu líbilo zrovna na této knize, jaký je hlavní hrdina atd. Pokud knihu četlo více dětí, je možné, že se rozvine diskuze. Záleží pouze na komunikačním základu, který učitelky dovedou ve třídě připravit.

V souvislosti s dovedností číst a čtením je nutné zmínit se o možných poruchách. Jedná se o dyslexii, tedy o poruchu čtení. Ačkoli je možné dyslexii diagnostikovat až poté, co se dítě soustavně a programově učí číst text, vyvstává otázka, zda je možné jí předcházet. K diagnostice poruchy čtení může dojít nejdříve na konci první třídy, častěji však ve třídě druhé, případně třetí. Do té doby, tedy do doby, než je dítěti diagnostikována dyslexie, zažívá mnoho neúspěchů, které mohou negativně ovlivnit vztah ke škole i ke čtení. Proto otázka prevence poruch čtení získává významnou důležitost. Mateřská škola má za úkol sjednotit výchozí pozici žáka první třídy tak, aby jeho vzdělávání bylo od počátku na stejné úrovni jako u jeho spolužáků. Protože základní škola nemá tolik prostoru pro individuální přístup k dítěti a jeho případným poruchám, logicky vypadá řešení prevence těchto poruch jako jednodušší a efektivnější.

Dyslexie, jak uvádí O. Zelinková (2003), vstoupila ve známost z celé skupiny poruch učení nejdříve, protože nejzásadněji ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Postihuje rychlost čtení, správnost, techniku čtení a porozumění přečtenému.

Učitelky v mateřské škole by se měly zaměřit především na děti, které lze považovat za ohrožené. Za rizikový faktor můžeme považovat určitý typ rodinného zázemí, a to např. sociálně slabší rodiny. Může to být rodina, kde chybí nebo nedostačuje komunikace, kde není dítě vybízeno ke sdělování prožitků, pocitů, snů, přání atd., kde ani rodiče spolu příliš nekomunikují a také kde chybí interakce s knihou, ať již vzor předčítajícího či čtoucího rodiče, nebo absence knih jako takových. Dalším rizikovým

faktorem může být nižší intelektuální výbava dítěte i dítě se smyslovým handicapem. Podle O. Zelinkové (2003) může trénink fonemického uvědomění právě v tomto věku podporovat vývoj schopnosti číst a může zabránit následnému rozvoji poruchy. Proto je nutný individuální přístup k takovému dítěti a je nutné zajistit dostatek podnětných cvičení. M. Vágnerová (2000) k tomu uvádí, že právě na konci předškolního věku je součástí školní zralosti i zralost zrakového vnímání, které je klíčové pro učení se čtení a psaní.

Jako nápravný systém dyslexie se využívá reedukace, kdy dítě pokračuje po malých krůčcích od začátku zvládnutí techniky čtení a jednotlivé fáze si automatizuje a osvojuje.

2.1 Význam rodiny pro rozvoj čtení

Dítě do nástupu do mateřské školy ovlivňuje především rodina, nejvíce rodiče, prarodiče, případně sourozenci. Jak již bylo řečeno, k rozvoji emergentní gramotnosti, tedy i čtení, dochází již od narození, proto je vliv a vzor rodiny v tomto období nezastupitelný. Také M. Vágnerová (2000) a M. Herman (2008) apelují na význam učení nápodobou a identifikací. Platí to i pro vztah ke knize a čtení. V ideálním případě se dítě v rodině setkává s podněty ke čtení již od narození v podobě obrázkových knížek, leporel, říkanek, písniček, vypravování, předčítání a má tak možnost seznámit se se zvukovou stránkou jazyka. Zároveň by mělo přirozeně pozorovat své rodiče, jak sáhnou po knize jako po způsobu relaxace či získání nových informací. Dítě instinktivně přejímá vzor rodiče za svůj, rodič je pro něj autorita ve všech oblastech života, všechno, co rodič dělá, dítě považuje za následováníhodné. Postupně činnosti po rodičích napodobuje, samo si otevře knihu, „čte“ v ní, vymýšlí si text, který se může řídit např. obrázkem, který text doprovází, dítě rámcově obsah zná a ačkoli prstem ukazuje na řádky, „čte“ něco jiného.

U nejmladších dětí, které ještě mateřskou školu nenavštěvují, je patrný nejsilnější vliv matky či jiné pečující osoby, která s dítětem tráví převážnou většinu dne. Záleží tedy na jejím přístupu, jak představí svému dítěti knihu a čtení. Přínosné pro takto malé dítě může být i to, když mu předčítá otec, který tráví většinu dne v práci. Dítě si tak má možnost vytvořit jisté pouto i s druhým rodičem. Nemusí jít o hodinové předčítání, které malé děti nevydrží, může jít o 10 minut, které ale oba stráví spolu, jeden pro druhého.

O. Chaloupka (1995) uvádí, že je možné, že i dítě, které pochází z rodiny, kde bylo dost vhodných podnětů ke čtení, může čtení odmítat jako vzdor právě proti překultivovanému rodinnému prostředí. Dále také uvádí, že v tomto případě jde spíše o výjimky a že rodiče, kteří se dětem věnují po stránce čtení, dítě nasměrují směrem ke čtení. Za vhodné aktivity, vedoucí k podpoře čtení a kladnému vztahu ke knize, uvádí O.

Chaloupka (1995: 17) „*předčítání nebo vypravování pohádek a povídání o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky apod.*“. Uvádí, že dítě si při těchto činnostech hraje s vlastní fantazií a vytváří si vnitřní obrazy toho, co slyší. O. Chaloupka dále přiznává, že role rodiny je od 2. poloviny 20. století oslabována mnoha faktory, mezi které patří například rostoucí životní úroveň a s tím spojené životní nároky na rodiče, stoupající počet neúplných rodin a stres. Přesto je role rodiny stále nenahraditelná a pro dítě nejvíce ovlivňující.

Situace v rodině se skutečně změnila a v dnešní běžné rodině je minimum prostoru pro komunikaci dítěte s rodiči, a to pro komunikaci hlubokou, nikoli jen pro běžné provozní otázky. Stává se častým jevem, že každý člen domácnosti pracuje na vlastním koníčku ve vlastním koutku, rodina se mnohdy neschází ani na společnou večeři, ke vzájemné interakci dochází málo. Není nejspíš typickým obrázkem české rodiny večerní setkání u stolu, kde si všichni povídají, co ten den zažili, viděli, v čem uspěli a neuspěli, a kde si také navzájem naslouchají a dávají si zpětnou vazbu. Tuto úlohu ale nemůže nahradit ani mateřská škola s komunikačními kruhy. Jak již bylo uvedeno výše, funkce rodiny je i v tomto případě nenahraditelná.

2.2 Motivace ke čtení

Pokud se vrátíme zpátky ke čtení, nabízí se otázka, jak mohou rodiče své předškolní dítě ke „čtení“ motivovat? Především tím, že budou dítěti vzorem, že dítě bude mít příležitost je vidět s knihou v ruce. Měli by také věnovat čas hlasitému předčítání, z kterého si mohou vytvořit „hladivý rituál“, jak uvádí M. Herman (2008), tedy pravidelně se opakující příjemnou činnost, kdy dítě sdílí čas právě s nejbližší osobou, která je pro něj v tuto chvíli zcela otevřená. Dítě by mělo mít možnost rozšiřovat si vlastní knihovničku, a to nejen knižními dary od rodičů a příbuzných, ale i podle vlastního uvážení. Mělo by mít možnost listovat si a „číst“ v knížkách, kdy mu to bude příjemné, a proto by je mělo mít v dosahu a dostupné, mělo by mít šanci utvořit si k jednotlivým knihám vztah a třeba se i vracet k některým knížkám opakovaně. Zároveň by mělo rozhodovat o tom, kterou knížku či konkrétní pohádku si chce nechat předčíst. Tímto spolurozhodováním rodiče formují do budoucnosti samostatnost dítěte a jeho zodpovědnost za svá rozhodnutí.

Jak již bylo řečeno, čtení je jednou z nezákladnějších dovedností a v dnešním světě se bez čtení jedinec v dalším životě neobejde. To se ovšem týká především samotné dovednosti „číst“, nikoliv čtení pro radost a pro sebe. Čtení pro radost je tzv. nástavba nad povinnost. Kdo, co a jak tedy může motivovat předškolní dítě k tomu, aby se začalo více zajímat o „čtení“ jako o možný způsob trávení volného času?

- Rodiče – jak již bylo uvedeno, v tomto případě záleží především na vzoru, který je pro předškolní dítě v podobě rodičů tím nejzásadnějším; vhodné je i předčítání otcem, což pro dítě může znamenat zvláštní, netradiční prvek, neboť je převážně obklopeno ženami;
- učitel/ka v mateřské škole – další velmi důležitá osoba v tomto období pro dítě, která může svým přístupem podpořit zájem o „četbu“ konkrétní řízenou činností jako je např. předčítání před spaním, hra v roli, výstava oblíbených knih, loutkové divadlo, dramatizace pohádkových námětů atd.;
- prarodiče a další blízcí rodinní příslušníci – jsou dalšími důležitými lidmi v životě dítěte, jejichž názor a vzor je pro ně významný;
- pravidelnost – pokud se předčítání pravidelně opakuje a znamená pro dítě určitý rituál, stává se tak i přirozenou součástí jeho dne a pro dítě je pak „čtení“ přirozenou činností;
- vyprávění – nejen běžná každodenní komunikace, ale především vyprávění příběhů např. z vlastního života babičky, dědečka či rodičů, což rozvíjí především pozornost dítěte, schopnost naslouchat někomu jinému atd.;
- dramatizace, pantomima, loutkové divadlo s maňáskem – umožňuje lépe pochopit text, prožít ho, rozvíjí vyjadřovací schopnosti dítěte a jeho fantazii, dítě se může podílet na přípravě scény, kostýmů, dekorace, rekvizit, hudebním doprovodu, získává tak i schopnost spolupráce;
- návštěva knihovny – může dítěti ukázat jiný způsob získání knihy nebo časopisu;
- návštěva divadla – jedná se o jiný způsob ztvárnění známého námětu než klasické předčítání či televizní vysílání, pro dítě může ztraktivnit námět a podnítit jeho zájem o něj;
- beseda s autorem, ilustrátorem – přiblíží pohled autora samotnému dítěti a mohou tak ovlivnit jeho budoucí směřování a vztah ke knize a čtení, setkání se známou osobností je navíc velmi atraktivní;
- poslech audionahrávek – v mateřské škole může audionahrávka znamenat alternativu k hlasu učitelky, nahrávka může být více různorodá; dále při cestování v autě, kdy se jedná o vhodnější alternativu než sledování DVD;
- komiks – zejména bez textu může přilákat svým ilustrovaným podáním budoucí čtenáře.

Způsobů motivace ke „čtení“ tedy známe mnoho, další krok musí převzít už rodiče sami a pedagogové v mateřské škole.

2.3 Projekty podporující čtení

Nejen rodina a mateřská škola si uvědomuje důležitost čtení pro všestranný rozvoj dětské osobnosti. V online verzi se objevily projekty Celé Česko čte dětem, o. p. s. a Čtení pomáhá a další.

Projekt Celé Česko čte dětem¹ je určen jako vodítko pro rodiče i děti, kterým pomáhá orientovat se v nových knihách vhodných pro určité věkové kategorie, pořádá pravidelné soutěže, informuje o novinkách na knižním trhu pro děti a nabízí ke stažení i audioknihy. Také dává cenné rady rodičům, co při čtení dělat a čeho se naopak raději vyvarovat. Vybízí také organizace i jednotlivce k zapojení do různých aktivit, např. v rámci Týdne čtení dětem v ČR, Babička a dědeček do školky atd. Vychází z myšlenky Jima Trelease a jeho knihy *The Read-Aloud Handbook*, který klade důraz na předčítání dětem jako na cestu k získání lásky k literatuře.

Projekt Čtení pomáhá² je zaměřen na děti starší, které již samy čtou a mohou svou registrací a přečtením knihy pomoci některému charitativnímu projektu. Registrovaným čtenářům nabízí ke stažení přes 100 knih v každé věkové kategorii.

Existuje i řada dalších projektů, které nejsou primárně určeny pro podporu počátečního čtení, ale dávají si za úkol podpořit čtení mezi samotnými čtenáři jakéhokoli věku. Jmenujme zde např. ČTE_SY_RÁD³ čili ČTENářův SYmpatický RÁDce, který poradí s výběrem knihy pro zaryté nečtenáře i pro sečtělé, kteří už neví, co ještě přečíst, či kampaň na podporu čtení od Svazu českých knihkupců a nakladatelů, který pořádá autorská čtení a aktualizuje nabídku nově vydaných titulů.

Aktivity podobných sdružení a organizací jsou důležitou pomocí nejen pro rodiče, ale i pro pedagogy ve školách mateřských i základních. Na základě jejich doporučení mohou zájemci aktualizovat vlastní domácí či školní knihovny, připravit příjemné a vhodné překvapení pro děti v podobě knižního daru i rozšířit povědomí o současné literární tvorbě. Při výběru knihy pro děti je možné se řídit i jejich oceněním v různých soutěžích, ale zde záleží především na tom, aby byla kniha vhodná k hlasitému předčítání a byla pro malé dětské posluchače srozumitelná.

¹ <http://celeceskoctedetem.cz/>

² <http://www.ctenipomaha.cz/>

³ <http://www.ctesyrad.cz/>

3. Role knihy v životě předškolního dítěte

Je jistě beze sporu, že kniha pro dítě znamená od začátku života vždy něco nového. Přináší nové příběhy, pohádky, informace i zábavu. Dítě v předškolním věku si většinou knihu samo nekoupí, ale pokud má k tomu vhodné podmínky, může zjistit od svých kamarádů v mateřské škole, co se líbí jim, a požádat rodiče, aby mu takovou knihu koupili a předčítali. V tomto období je také dětmi nejvíce žádaným literárním žánrem pohádka. Dítě v ní hledá samo sebe, pravidla mezilidských vztahů i životní hodnoty. Proto se jí níže budeme více věnovat.

Podle J. Čeňkové (2006) má dětská literatura, resp. literatura pro děti a mládež čtyři funkce – poznávací, relaxační, didaktickou (výchovnou) a fantazijní. Jak J. Čeňková (2006: 12) uvádí, „*např. folklorní říkadlo je žánrem, který všechny funkce rovnoměrně naplňuje, cestopis se váže k poznávací a relaxační funkci, fantazijní a výchovná funkce je svázána s pohádkou, avšak nonsensová pohádka má i znaky poznávací [...]. Výraznější zastoupení má funkce didaktická, která se podílí na rozvoji a upevňování hodnotové orientace, emocionality, sociálních a jazykových dovedností.*“. Z toho je patrné, že kniha a současně s ní i literatura ovlivňují mnoho stránek dětské osobnosti.

Pokud dítě sáhne po knize, otevře ji a „čte“, pak se musí do takové činnosti ponořit aktivně. Již dvouleté batole je schopné obracet jednotlivé stránky papírové knihy, pokud se na tuto činnost soustředí. Předškolní dítě pak aktivně vnímá obrázky a podílí se na „čtení“ tím, že vymýšlí příběh, většinou pokaždé nový nebo alespoň trochu jiný, pozměněný.

Tvůrce dětské literatury se snaží přizpůsobit se jejímu čtenáři či posluchači tak, že píše pro dítě přijatelným jazykem a snaží se využít psychologii dítěte k tomu, aby ho upoutal a ke knize přilákal.

3.1 Pohádka jako základní literární žánr

Pohádky, dříve označované jako báchoroky, byly původně určeny pro dospělé a tradovaly se jako součást ústní lidové slovesnosti. Jejich děj byl mnohdy až brutální a rozhodně ne určený pro dětské posluchače, autor býval neznámý. Pozdějším vývojem a především autorskými přepisy a adaptacemi se stala pohádka žánrem dětským. V českém prostředí patří mezi nejznámější autory a sběratele pohádek Božena Němcová a Karel Jaromír Erben, mezi nejvýznamnější zahraniční autory můžeme jistě zařadit Hanse Christiana Andersena a bratry Grimmovy.

Klasické pohádky mají magickou moc. Dovedou v dítěti oživit fantazii tak silnou, že ta může oživit i stromy, dát řeč zvířatům a vykouzlit lesní víly na paloučku. Když dítě poslouchá či čte pohádku, je v jiném světě. Zvláště pokud jde o pohádku tradiční, kde

dobro vystupuje proti zlu a také nad zlem zvítězí, kde je od začátku jasné, kdo je dobrý a kdo špatný. Dítě se dokáže ztotožnit s hlavním hrdinou tak silně, že všechny jeho zážitky prožívá osobně, bojí se o něj, fandí mu v boji s nepřítelem, těší se z jeho úspěchů i ze zvládnutých soubojů, ať již fyzických s drakem, či psychických např. s vlastním svědomím.

Pohádka mnohostranně rozvíjí dětskou osobnost. Působí na všechny smysly. Nutí děti přemýšlet, převést slyšené slovo do konkrétního obrazu, a tím podporuje rozvoj fantazie. Jak uvádí M. Herman (2008: 161), „*pohádky jsou [...] jedním ze základních ložisek, která utvářejí naši psychiku do šesti let.*“ Tím jsou také pro psychický růst dítěte nenahraditelné. Pohádka ale především dokáže dítěti ukázat, jaký by svět měl být. A když mluvíme o pohádce, tak mluvíme o té psané, nikoli o zfilmovaném pohádkovém příběhu.

Co všechno ovlivňuje pohádka u dítěte?

- Fantazii – obrazové představy, které si dítě domýšlí v případě, že nemá jiný vizuální podklad;
- emoce – popisují témata, která se děti mohou bezprostředně týkat a na která hledají řešení, vidí, jak jejich hrdina musí překonat strach, zlost či úzkost, aby mohl být nakonec šťastný; dítě také může prožít negativní emoce (strach, nenávisť, zlost atd.), aniž by za ně bylo potrestáno;
- životní hodnoty – v klasických pohádkách jsou uplatňovány jasné principy a protiklady, které si dítě nenásilnou formou vštěpuje do podvědomí, např. dobro a zlo, pravda a lež, píle a lenost, odměna a trest atd.;
- mezilidské vztahy – pohádky ukazují, jak má dítě vztahy navazovat, pěstovat a pečovat o ně, např. o přátelství s kamarádem, který v nesnázích pomůže, ale také to, že ne vždy jsou vztahy harmonické, někdy jsou i falešné a zákeřné;
- řešení problémů – to, že dítě vidí, jak se jeho hrdina potýká s určitým problémem a jak ani jeho cesta ke štěstí není přímá a jednoduchá, nýbrž plná rozhodnutí a konfliktů, přispívá k vytvoření určitého přístupu k řešení problémů;
- trpělivost – v souvislosti s řešením problémů poznává dítě, že vše chce svůj čas a není dobré něco uspěchat či odbýt;
- naslouchání – už jenom samotná blízkost druhé osoby, která předčítá pohádky, je pro dítě významná; to, že vnímá předčítaný text a je schopné ho reprodukovat, ovlivňuje do budoucna i schopnost naslouchat druhým;
- sebehodnocení – dítě na základě pohádek může přejímat určité povědomí o vlastní osobě, může se srovnávat s hrdinou a říct si, že je přeci také takový, nebo takový by chtěl být; poznává sám sebe a svoji hodnotu;

- tvořivost – vyslechnutí pohádky u většiny dětí podpoří tvůrčí činnost, ať již výtvarnou, dramatickou či hudební a podporuje je k aktivitě obecně;
- a v neposlední řadě komunikační schopnosti – pohádky vybízejí samy ke spoustě otázek, které lze podpořit i ze strany dospělého; předčítání obohacuje slovní zásobu dítěte, formuje i jeho vyjadřování tím, jaký jazyk „autor“ pohádky použil.

Jak uvádí M. Černoušek (1990), klasické pohádky jsou nadčasové, platné již mnoho století. Zpodobňují různé problémy, které doba nemůže ovlivnit jako např. vztah k rodičům, sourozencům, potřeba lásky atd., se kterými se dítě může setkat a musí si s nimi poradit. Tím, že se dítě ztotožní s hrdinou pohádky, který často řeší podobný problém, vidí, že v tomto problému není osamoceno; i Popelka musí řešit závistivé sestry, nebo alespoň jednu, pocit, že ji nikdo nemá rád, že jí nikdo nerozumí. Už jen vědomí, že má situace dobrý konec, rozvíjí v dítěti zásadní pocit víry v dobro, víry v sebe sama. Téměř každá klasická pohádka končí tzv. happy-endem, nenechává zvítězit zlo a ukazuje tak dítěti, že řešení existuje. M. Černoušek (1990: 28) dodává, že *„pohádky jsou jedinečným průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození, přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity“*. Děti mají možnost při poslouchání a později čtení pohádek vidět, jak se formuje jejich hlavní hrdina, jak nabývá zkušeností, a jak často i zlá postava může po prožití trestu být napravena. I tato transformace se pochopitelně zapisuje do dětské duše a dítě se při setkání s podobnou situací nemusí nutně obávat, že se např. z jeho milované maminky stane zlá macecha jenom proto, že ji bolí zub a je na dítě nepřijemná. Klasické pohádky jsou také psány jazykem, který je dítěti blízký, dítě jim rozumí a pomáhají mu vyrovnat se s emočními problémy, se kterými se potýká, i se svou sociální úlohou. Jak uvádí M. Herman (2008: 163), *„díky pohádkám tak nacházejí (děti) důležité odpovědi na svoje otázky, které je znepokojují, se kterými si nevědí rady, nebo které je trápí.“* Mezi klasické pohádky řadí (Tamtéž: 167) *„Popelku, Červenou Karkulku, Šípkovou Růženku, Krásku a zvíře, O perníkové chaloupce, Zlatovlásku, Sněhurku, Žabího krále, O třech malých prasátkách, O Budulínkovi, O kohoutkovi a slepičce, O hloupém Honzovi [...]“*.

Poněkud jiná je situace u moderní autorské pohádky, která mění pravidla klasické pohádky. Autor se přiklání spíše ke skutečné realitě a mnohdy nechává vyhrát zlo nad dobrem, vnáší do pohádky netradiční náměty, postupy i jazykové prostředky. Také charakter postav není čistě daný, nadpřirozené bytosti „nevykonávají“ svou pohádkovou úlohu tak, jak je tomu u pohádek klasických, např. čert pomáhající ve mlýně a při výchově malého dítěte. Jde o matoucí jev pro děti, které se nemohou spolehnout na víru v dobro.

3.2 Ostatní žánry

Kromě pohádek se děti v předškolním věku setkávají i s jinými psanými i mluvenými literárními žánry. Mezi nejčastější patří ty drobné, např. říkadla, písničky, básničky, setkávají se i s komiksem, a to nejen v tištěné formě, ale také v animované formě v televizi. Dalšími lyrickými žánry, které protkávají život předškolních dětí, jsou ukolébavky, přísloví, koledy, hádanky, mezi epické pak patří pověsti, báje, bajky a povídky, jak uvádí J. Toman (1992). Dále také uvádí (1992: 54), že k dominantním žánrům předčtenářského období patří i „jednoduché příběhy z dětského života, uměleckonaučné knihy, dále knížky-hračky, leporela, obrázkové publikace, alba, omalovánky, loutkové hry“. Tyto žánry jsou dětskými čtenáři přijímány především poslechem, jsou veršované, a proto i lehce zapamatovatelné.

Oblíbeným zdrojem se stal časopis Sluníčko, který je určený dětem od 3 let a obsahuje kromě textů s tzv. malovaným čtením i básničky k doplnění rýmů, omalovánky, komiks s minimem textu i např. křížovku.

Mezi oblíbené žánry můžeme zařadit i výše zmíněný komiks. Ten může vycházet z různých tematických námětů, velmi často se setkáváme s komiksem s prvky science-fiction. Mnohé komiksové příběhy jsou vybaveny „bublinami“ s textem, který doplňuje kreslený příběh zejména o dialogy, ale existují také příběhy pro velmi malé děti, které text téměř neobsahují. Předškolní děti jsou již schopné díky svým řečovým a rozumovým schopnostem i takový příběh interpretovat a dosadit k němu vhodné dialogy. Jak uvádí J. Čeňková (2006), využití komiksu je posuzováno i jako jeden z vhodných prostředků pro reedukaci dyslexie u dětí i dospělých.

4. Média

Podle Akademického slovníku cizích slov (1998) zahrnuje termín informační médium v teorii komunikace tisk, rozhlas a televizi. V obecném významu médium znamená prostředek, zprostředkující činitel či prostředí. V dnešní době je jistě možné mezi média zařadit i internet, jako prostředek pro zábavu, komunikaci i získávání informací.

Jako masmédia jsou pak Akademickým slovníkem cizích slov (1998: 482) označovány „*prostředky masové informace a propagandy, informační a masová média*“.

Pro tuto práci se budeme zabývat především vlivem televizního vysílání a internetem právě pro jejich masové využívání v rodinách. Tisk, ačkoli se jedná o vývojově nejstarší masmédiu, ani rozhlas nejsou pro tuto práci relevantní, jejich vliv je v porovnání s televizním vysíláním a internetem zanedbatelný.

Vývoj televize a televizního vysílání spadá již do počátků 20. století, jak uvádí V. Maletínský na webové stránce Věda a technika mládeži⁴. Poprvé byl termín „televize“ použit již v roce 1900 na pařížské výstavě Expo. Následoval složitý vývoj vysílání přes vedení obrazu, poté i vedení zvuku až po přenos barevného obrazu. Československá veřejnost se poprvé seznámila s televizním vysíláním v rámci Pražského vzorkového veletrhu v září 1934. Samotné pravidelné zkušební vysílání Československé televize bylo zahájeno 1. května 1953, od konce roku 1958 již bylo vysílání každodenní. Od roku 1970 mohli sledovat diváci dva televizní programy a od roku 1973 i barevné televizní vysílání. V roce 1976 byl uveden na trh videorekordér, který umožňoval nahrávat televizní programy. V 90. letech 20. století probíhal rozvoj možnosti digitálního vysílání, přičemž v roce 1997 již byl navržen první set-top box, který umožňoval přijímat televizní záznam ve vysokém rozlišení. Také videorekordéry byly postupně nahrazeny DVD přehrávači, až byly v roce 2004 zcela vytlačeny z domácností. Ke slovu přišlo také televizní vysílání pro mobilní telefony, které pomocí internetu a WiFi sítí získalo oblibu. V současné době jsou dostupné televize s velkým množstvím multimediálních funkcí a propojené s internetem. Divák tak není odkázán jen na vysílání televizních stanic, ale sám může volit shlédnutý obsah a zábavu.

Vývoj internetu si prošel mnohem kratší cestou. Podle Wikipedie⁵ se v roce 1947 v souvislosti se Studenou válkou a hrozbou masivního ničení komunikační infrastruktury jadernými zbraněmi začala vyvíjet komunikační síť pro počítače. Od roku 1987 se používá pojem „Internet“, Česká republika se připojila oficiálně k internetu 13. února 1992 prostřednictvím Českého vysokého učení technického v Praze. V 90. letech 20. století také

⁴ <http://vtm.e15.cz/aktuality/televize-a-jeji-historie>

⁵ https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C4%9Bjiny_internetu

došlo k vzestupu elektronické pošty a webových stránek. V České republice probíhala od roku 1998 do roku 2008 každoroční kampaň Březen – měsíc Internetu. V souvislosti s rozvojem chytrých telefonů a poskytovatelů internetu je tento dnes běžně k dispozici téměř kdekoli.

4.1 Pozitivní a negativní vliv masmédií

Pokud budeme hovořit o masmédiích a jejich dopadu na předškolní děti, musíme se zamyslet nad tím, jakou funkci hrají v jejich životě. Nejedná se jistě jen o negativní dopad, ale zpřístupnění informací, které nám televize a internet umožňují, má i své klady.

Mezi zásadní pozitiva těchto nových masmédií můžeme zařadit přístupnost informací. Vzhledem k širokému obsahu, který nabízí např. internet, může i dítě předškolního věku jednoduše vyhledat video s návodem na přípravu různých kreativních aktivit, kdy vyhledávání je současně podpořeno i automatickou nabídkou dalších podobných aktivit, které jsou uživateli „nadhazovány“. Jistě můžeme považovat za velkou výhodu řadu vzdělávacích pořadů, které internet i televize předkládají pro různé věkové skupiny.

Pokud je práce s těmito médii řízena rodinnou či školní mediální výchovou, může i předškolní dítě z obou zdrojů získat maximum. Rodiče by tedy měli být odpovědní za výběr pořadů, které bude jejich dítě sledovat.

Zfilmování velkého množství námětů či konkrétních příběhů může mít kladný vliv na výběr četby u starších dětí, ale ve větší míře se podílí na situaci opačné – dítě, které zhlédne určitý příběh, již nemá potřebu, aby mu tento příběh byl předčítán či přečten, jednoduše přijme hotový materiál.

Je ovšem nemožné si myslet, že dítě bude šťastně vyrůstat bez televizního vysílání. Každé dítě se chce zapojit ke své skupině vrstevníků například tím, že se zapojí do hovoru či hry na téma nějakého televizního pořadu. Nezhlednutí pak může znamenat jeho handicap a vyřazení z kolektivu. Také rozmanitost vysílání nabízí nejen příběhy, ale i různé naučné pořady všech směrů. O Chaloupka (1995: 40) uvádí, že „*televize nejsou jen reklamy. Je tam i objektivní zpravodajství, besedy, jsou tam naučné pořady, zeměpisné, přírodopisné a historické snímky, objevuje se v ní i umění.*“ Jeho tvrzení ovšem opět vychází z doby, kdy byla v provozu pouze jedna komerční stanice, a to teprve prvním rokem. Přesto si uvědomuje, jakou sílu má právě televizní vysílání a jak silně a jakými prostředky dokáže dítě připoutat právě před obrazovku.

Nejen předškolní děti jsou přesyceny stimuly. Především předškolní děti jsou ale velmi citlivé na vnímání jakýchkoli podnětů, navíc se s některými z nich nedovedou

vyrovnat a nejsou schopné vytřídit vhodné od nevhodných. M. Herman (2008: 116) k tomu dodává, že „*neschopnost rozlišit vnitřní a vnější svět vede k tomu, že se dítě nedovede například ubránit tomu, co sleduje v televizi. Průměrné dítě vidí do svých 15 let asi 38000 vražd a 140000 násilných činů.*“ Takové množství již musí mít vliv na psychiku dítěte. Přitom rozlišování vnitřního a vnějšího světa spadá mezi třetí a pátý rok, kdy si dítě začne uvědomovat své vlastní Já.

Problémem také zůstává, proč vlastně děti skončí u televize, počítače či tabletu. Pro mnoho rodičů je totiž velmi pohodlné posadit dítě někam, kde jeho pozornost zaměstnává cokoli jiného než vlastní aktivita rodiče. A dítě se nechá vlákat do světa televizního vysílání velmi snadno, stejně tak i do lákavé hry, jejíž pravidla si nedokáže sice samo přečíst, ale ovládne je naprosto s přehledem i přes tento handicap dokonale. Dítě je ovšem se svým zážitkem opuštěno, většinou ho nemá s kým sdílet, s kým si o něm popovídat.

Mnozí rodiče vybavují dětské pokojíky televizí a počítačem. Pak je pro dítě mnohem pohodlnější zapnout tento přístroj a nechat na sebe pasivně působit již hotové podněty. Přitom právě pohodlnost a pasivita je negativní stránkou masmédií. Mozek dítěte se nemusí zapojit do činnosti s takovou intenzitou, jak by tomu bylo u čtení knihy. Také všudypřítomné televizní vysílání, byť je kulisou, dokáže podvědomě zaplnit mysl nejen dětí, ale i dospělých. Jak uvádí M. Herman (2008), v některých domácnostech je běžné, že se televize zapíná s příchodem domů a vypíná s odchodem do postele. Dítě je tak vystaveno pasivnímu působení i těch pořadů, na které se přímo nedívá, ale pouze periferně přihlíží.

Na používání moderní techniky také vzniká závislost. Pokud dítě používá například chytrý telefon či tablet pro hraní nějaké, často i destruktivní hry, kdy je nuceno zvládat vždy nové a nové překážky a zdolávat nástrahy příšer, láká ho na nová dobrodružství, a tím si ho připoutává i pro příští dny. Můžeme se tak setkat s dětmi, které jsou již v kočárku vybaveny nějakým chytrým přístrojem, ve kterém je jim naservírována zfilmovaná pohádka či jiný obsah. Již děti v předškolním věku dovedou intuitivně ovládat chytré telefony svých rodičů a nalézt v nich to, co chtějí. Rodiče jim také přístroje sami nabízejí, například pro krácení dlouhé cesty autem, čekání u lékaře atd. Tyto děti se s největší pravděpodobností zařadí mezi tzv. „*head-down-generation*“, což je nový pojem v oblasti adiktologie. Označuje generaci dnešních dospívajících, kteří již vlastní svůj osobní chytrý telefon a nepřetržitě ho sledují. Samozřejmě se skloněnou hlavou. I zde by mělo platit, že rodiče jsou ti, kteří nastavují limity a pravidla. Internet zprostředkovává nejen informace, ale také sociální vazby. Virtuální vztahy tak začínají negativně ovlivňovat ty skutečné.

Televizní vysílání ani internet příliš nepodporují vývoj řeči u malých dětí. Spíše naopak, slovní zásoba je spíše přizpůsobena na nižší úroveň, aby jí porozuměly i velmi malé děti a tím se rozšířil okruh diváků. Oproti tomu kniha rozvíjí jazyk tím, že si dítě může slovo „ohmatat“, může se k němu vracet, dokud jej nepochopí. Platí to i pro obrázkové knihy, kdy dítě rozvíjí svou slovní zásobu tím, že se ptá rodičů, prarodičů, sourozenců či učitelek. Jak uvádějí Comstock a Sharer (in K. Šed'ová, 2007: 27) fakt, že *„čtení je televizí z dětského denního rozvrhu skutečně vytlačováno, byl opakovaně výzkumně potvrzen. Zatímco ostatní dětské aktivity – jako jsou hra, setkání s vrstevníky, koníčky – děti kvůli televizi nevzdávají, čtení představuje v tomto ohledu výjimku“*. Tak jako se dítě učí zacházet s knihou nejprve od svých rodičů, stejně tak jsou to právě oni, kdo učí své dítě používat televizi a internet.

V rámci institucionální mediální výchovy je nově kladen větší důraz na problematiku bezpečnosti užívání médií. Děti jsou konfrontovány se situacemi, se kterými se při běžném používání mediální techniky mohou setkat a učí se tyto podněty zpracovat, vyhodnotit a využít ve vlastní prospěch.

V této práci se nebudeme zabývat sociálními sítěmi, které jsou i pro mnoho dětí nejsilnějšími komunikačními kanály. Tyto již ovšem vyžadují znalost čtení a bez ní nemusí znamenat pro děti předškolního věku větší riziko.

4.2 Masmédia v současné rodině

Média zaujímají v životě dětí, a to i těch v předškolním věku, velkou roli. Jedním z důvodů může být to, že rodiče na děti nemají jednoduše čas, protože současná doba je nutí více pracovat, chce po nich větší výkony a rodiče se vracejí z práce ve stavu, kdy potřebují tzv. „vypnout“ a získat čas pro sebe. Jistě tomu tak není ve všech rodinách, ale v mnohých domácnostech moderní technika nahrazuje přímý lidský kontakt a komunikaci. Ubývá společných akcí rodiny, každý ze členů rodiny se věnuje svým záležitostem, a protože děti potřebují podněty, je jim buď puštěna televize, nebo nabídnuta nějaká alternativa v podobě hry na chytrém telefonu nebo na počítači.

Jak uvádí ve své studii K. Šed'ová (2007), můžeme najít především dva podněty, proč rodiče nechávají své děti dívat se na televizi. Jedním z nich je právě potřeba získat čas pro sebe a pro činnosti v domácnosti, druhou je samotná potřeba dívat se na televizi. Právě rodiče jsou těmi, kteří televizi zapínají a vypínají a regulují tak čas dítěte strávený před obrazovkou. Televize a dnes již i internet v podobě chytrých telefonů a tabletu jsou přítomni v životě dítěte prakticky od narození a díky tomu utváří určitý vztah k masmédiím už v nejtětlejším věku.

Pro adekvátní vytvoření vztahu nejen k televizi je dobré vytvořit jasná pravidla, kdy se bude televize sledovat a kdy se vypíná. Rodiče by měli být ti, kteří regulují čas dítěte strávený ve společnosti médií. Aby se dítě mohlo zdravě vyvíjet, potřebuje srozumitelná pravidla a jasně dané limity. I v rámci rodiny by měla probíhat rodinná mediální výchova. K. Šed'ová (2007) označuje za často používané metody omezování přístupu k televizi, kdy rodič zapíná a vypíná televizi, vybírá program vhodný pro dítě, dále jako další metodu uvádí monitoring, při němž získává rodič průběžně přehled o tom, co dítě sleduje, dále spoludívání, které je prováděno tak, že se primárně dívá dítě na pořad pro něj určený, rodič se dívá s ním a tím má dokonalý přehled o shlédnutém obsahu, a jako poslední vhodnou metodu uvádí konverzaci u televize, kterou označuje za nejdůležitější způsob, jakým rodiče utvářejí vztah dítěte k televizi. K. Šed'ová (Tamtéž) také uvádí výběr vhodných programů podle kritérií rodičů, jejichž názor na televizní vysílání je v zásadě velmi negativní, ale v rámci uspokojení vlastních potřeb berou televizi na milost a svěřují jí své děti.

4.2.1 Televize, internet a ostatní média

Většina publikací, které se zabývají ať již okrajově tematikou vlivu televize na dítě a čtení, byla vydána v 90. letech minulého století a popisuje jinou situaci než tu dnešní. O. Chaloupka (1995) i M. Černoušek (1990) nevidí v televizi nebezpečného nepřítel. V době, kdy jejich texty vyšly, převažovalo vysílání veřejnoprávní televize, které mělo danou strukturu a jasná pravidla pro vysílání určitých typů programů. V dnešním televizním vysílání převažují programy komerčních televizních stanic, které jsou řízeny pouze tím, co divák chce a co jim přinese zisk. Struktura televizního programu je podřízena psychologickým výzkumům, co na koho a jak zapůsobí, co bude pro diváka nejatraktivnější a co ho přiměje, aby přešel zrovna na tento televizní kanál.

K tomuto tématu můžeme také přiřadit filmy a filmové příběhy na DVD a jiných mediálních nosičích, tedy takové, které předkládají dětskému divákovi již hotový produkt, především obrazového zaměření. Dítě si ovšem může pustit program také na počítači, tabletu či jiném elektronickém zařízení. Rozdíl mezi domácí nabídkou těchto nosičů a televizního vysílání oproti internetovému zdroji je v množství. Zatímco v televizi může sledovat dítě „pouze“ to, co mu program nabízí, stejně tak i počet DVD záleží na tom, kolik jich rodiče pořídí, internet je zdroj s neomezenými možnostmi.

Také J. Toman (1999) uvádí, že televize patří mezi nejpopulárnější volnočasové aktivity dětí a mládeže. I on upozorňuje na záporné i kladné stránky televizního diváctví u dětí. Mezi záporné řadí negativní vliv na psychické i tělesné zdraví, kdy sledování televize

ubírá čas tam, kde by mělo dítě sportovat, věnovat se přípravě do školy či spát, a také on zdůrazňuje potlačování fantazie dětí tím, že jsou jim předkládány již hotové podoby filmů, pohádek atd. Ke kladným stránkám ale zařazuje zvýšení zájmu o četbu shlédnutého zfilmovaného příběhu. To se ale týká především dětí školního věku.

Televizní vysílání předává informace především vizuální podobou, tedy zaměstnává především pravou mozkovou hemisféru. Zvukový doprovod je upozaděn na úkor obrazu. Jak uvádí M. Vágnerová (2000), protože se prezentovaný pořad podobá více realitě, dítě ho takto i vnímá a nedokáže rozlišit nuanci mezi ztvárněním „jen jako“ a skutečností, a přejímá viděné do svého repertoáru životních zkušeností, modelů chování. Televize nenutí dítě přemýšlet a dotvářet příběhy, nevybízí ho k aktivnímu přístupu k ději. Nepodporuje ani řečovou aktivitu, protože děj ubíhá danou rychlostí v daném momentu a dítě, pokud tento děj sleduje, nemůže zasáhnout vlastní otázkou či myšlenkou, neboť by mu utekly nové souvislosti. Příběhy se v televizi střídají ve velmi rychlém sledu, dítě předškolního věku nedokáže odlišit jednotlivé syžety od sebe, a ty mu splývají. Takové dítě má také tendenci identifikovat se s hlavním hrdinou a tím přebrat i jeho „zázračné funkce“, například síla při boji, znovuoživení atd. Pokud je dítě ovlivněno příběhem, často přenáší zhlédnuté situace do skutečnosti v domnění, že všechno může být stejné, jako tomu bylo i v případě televizního vysílání. Neuvědomuje si, že možnosti filmařů jsou v dnešní době téměř neomezené, jejich hrdinové – ti kladní i ti záporní – mohou takřka všechno, a snaží se pak takové situace i vlastnosti napodobit.

Také M. Vágnerová (2000) uvádí, že důležitý je i v tomto případě vzor rodiny pro vytvoření vztahu k televizi či jiné masmediální produkci. Pro dítě je významné, jaké pořady sledují rodiče a jaký postoj k určitým typům pořadů či konkrétním filmům zaujímají. Za důležitý faktor můžeme uvést také společné sledování televize s rodiči, kdy má dítě možnost zažít pocit spoluúčasti a následně se podělit o své zážitky ze zhlédnutého. Dítě má pocit bezpečí, protože je s rodiči. Pokud se navíc situace pravidelně opakuje, může se televize stát i silným opěrným bodem v jeho životě, protože to může být jediné místo, kde se sejde celá rodina.

V dnešní době mají děti přístup k zařízením s připojením na internet, ať se jedná o stolní počítač, notebook, chytrý telefon či tablet. Vlivu internetu nejen na psychiku dítěte se začíná věnovat větší pozornost především mezi dospívajícími dětmi, které jsou již schopné plně ovládat zařízení i orientovat se v nabídce internetu. Bohužel mají přístup k těmto zařízením i menší děti a v mnoha případech i děti předškolního věku.

Pokud zmiňujeme tisk určený pro děti, pak se to týká především dětských časopisů. Jedná se o periodické publikace, které ovšem nemají tak silné působení. K nejoblíbenějším časopisům pro děti můžeme zařadit časopisy Sluníčko, Mateřídouška,

Méd'a Pusík, Dáda, Medvídek Pú, Pastelka, Čtyřlístek a další např. z produkce Walta Disneye. S pedagogickým záměrem pak vycházejí pracovní listy pro předškolní děti, které se věnují soustavné přípravě pro vstup na základní školu.

Rozhlas v českém prostředí měl silnější pozici především v období po druhé světové válce, kdy i jeho programová nabídka pro děti byla mnohem širší. V současném vysílání můžeme najít např. četbu na pokračování, zpracování různých pohádek i příběhů s různými náměty. Vysílání pro děti se věnuje především Český rozhlas Dvojka každodenním vysíláním Klubu rádia Junior, večerní pohádkou Hajaja, o víkendu navíc populárně naučným pořadem Meteor a popolední pohádkou.

Vliv těchto médií však v dnešní době nemůžeme označit jako masový zejména proto, že jejich dřívější oblibu nahradila právě televize a internet.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v několika fázích v letech 2014 až 2016. První, přípravnou fází bylo nastudování odborné literatury k tématu, formulování výzkumné otázky a sestavení předběžného harmonogramu. Ve druhé fázi byla sbírána data z dotazníků od rodičů, která byla následně vyhodnocena a na jejichž základě byly ve třetí fázi přeformulovány a doplněny otázky pro rozhovory s dětmi a s učitelkami v mateřských školách. Ve druhé a třetí fázi vždy nejdříve proběhla pilotní studie na menším vzorku dotazovaných, abychom mohli vyloučit irelevantní otázky. Čtvrtá fáze se zabývala analýzou dat z rozhovorů a v poslední fázi pak došlo ke stanovení teorie.

Pro získání prvních informací byl rozeslán standardizovaný dotazník do pěti státních mateřských škol (2x Praha, 1x České Budějovice, 1x Český Krumlov, 1x Moravský Krumlov), dále byl dotazník distribuován v jednom dětském centru v Praze a dotazník v online verzi byl rozeslán na e-mailové adresy. Oslovením mateřských škol průřezově v různě velkých obcích by měla být zajištěna objektivita zkoumaného vzorku v této části výzkumu. Přidáním dětského centra, které se specializuje na vzdělávání předškolních dětí, byli do zkoumaného vzorku zařazeni i rodiče s alternativními výchovnými prvky, resp. s důrazem na vzdělávání svých dětí.

Pro uskutečnění třetí fáze byl vybrán vzorek pěti dětí, které navštěvují některá z oslovených zařízení, většinou na doporučení učitelek těchto mateřských škol. Rodiče dětí byli předem seznámeni s otázkami, které budou v průběhu rozhovoru pokládány, a měli možnost být po celou dobu rozhovoru přítomni. Toho všichni rodiče využili. Všichni rodiče také podepsali informovaný souhlas s provedením rozhovoru. Rozhovor se odehrával buď v domácím prostředí (u dvou případů), nebo na hřišti náležícím k mateřským školám. Dvě dotazované děti byly zpovídaný společně, šlo o kamarády a jejich rodiče tento postup sami doporučili vzhledem k vyjadřovacím schopnostem chlapce. Zvolením těchto míst bylo zajištěno známé prostředí pro dítě a odstraněny případné rušivé podmínky, které by mohly vzejít z prostředí neznámého. V jednom případě byla přítomnost rodiče nenahraditelná vzhledem k ne zcela dostatečně vyvinutým komunikačním schopnostem daného dítěte, matka někdy pomáhala „tlumočit“. Z důvodu zachování anonymity dětí byla jejich jména pro zveřejnění v této práci změněna.

Výběr učitelek pro strukturovaný rozhovor proběhl na základě doporučení ředitelek jednotlivých mateřských škol. S těmito učitelkami bylo provedeno několik setkání na půdě jejich mateřské školy, přímo při práci či bezprostředně po ukončení služby. Rozhovory pak proběhly právě po ukončení dopolední služby. Přítomností v mateřské škole bylo možné ověřit některé otázky v průběhu každodenní činnosti. Jednalo se převážně o učitelky s mnohaletou praxí v oboru od 20 do 42 let, vždy alespoň se střední pedagogickou školou, v jednom případě pak o učitelku s krátkou praxí, ale s vysokoškolským vzděláním v oboru a s velkým zaujetím pro práci s dětmi. Také v případě rozhovorů s učitelkami byla jejich jména pro tuto práci změněna.

6. Charakteristika výzkumných metod

Pro tuto práci bylo zvoleno kvantitativní výzkumné šetření, a to kombinace standardizovaného dotazníku a strukturovaného rozhovoru, a dále ověření formou kvalitativního strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Na základě analýzy dotazníku jsme získali množství informací, které byly pomocí strukturovaných rozhovorů upřesněny a snížily tak riziko zkreslených informací z dotazníkové fáze výzkumu. Strukturovaný rozhovor s učitelkami mateřské školy zde byl použit jako metoda explicitní triangulace, tzn. byl použit jako prostředek pro zvýšení věrohodnosti a zobecnitelnosti výzkumu. Rovněž přispěl k prohloubení informací od rodičů o informace z tzv. „druhé strany“.

Tento výzkum si kladl za cíl zmapování zvyklosti dnešních předškolních dětí, a to ve vztahu ke knize, resp. „čtení“, televizi a elektronickým zařízením typu chytrý telefon, tablet, počítač atd. Během studia odborné literatury k tématu se vynořily některé otázky, které v předchozích výzkumech nebyly zodpovězeny buď pro jiné zaměření výzkumu, kvůli jiné cílové skupině nebo kvůli neexistující problematice, neboť jak již bylo zmíněno v teoretické části, většina výzkumů, která se zabývá mediální konzumací dětí, pochází z 90. let 20. století, kdy pro běžného občana existovala pouze televize, případně počítač. Proto jsme se rozhodli pro zmapování současného stavu pomocí dotazníku, který pokryje širší veřejnost, a nastínili tak možné řešení problematiky v rámci mateřských škol i rodin.

6.1 Standardizovaný dotazník

Při vytváření dotazníku byla hlavním východiskem výzkumná otázka, tedy „Jaké jsou zvyklosti dnešních předškolních dětí ve vztahu ke knize, resp. „čtení“, televizi a elektronickým zařízením?“. Typ zvolených otázek se lišil od uzavřených (ano – ne), přes polouzavřené (více daných možností), až po otevřené, kdy forma odpovědi záležela přímo na respondentovi. Z hlediska funkčnosti pak byly použity otázky filtrační pro roztřídění respondentů do různých skupin i otázky kontrolní, které měly za úkol ověřit pravdivost předchozích výpovědí.

Původní verze dotazníku byla rozdělena na čtyři oddíly otázek, kdy se každá týkala jiné zkoumané oblasti – Vy a Vaše dítě, Vaše dítě a kniha, Vaše dítě a televize a Vaše dítě a elektronická zařízení. Toto rozdělení ovšem způsobilo, že dotazník byl příliš dlouhý. Také některé otázky v něm neměly opodstatnění, nebo nebyly pro práci relevantní, a byly po projednání vyřazeny. Po sestavení pracovní verze dotazníku byl tento předán několika rodičům, aby ověřili jeho možnou informační hodnotu.

Finální podoba dotazníku obsahuje celkem třicet otázek a je tematicky seřazen podle výše uvedených oblastí, nikoli však explicitně. Ačkoli bylo součástí tohoto výzkumu i zmapování doby, kterou dítě stráví ve společnosti knihy, resp. kdy „čte“, otázka v dotazníku nefigurovala, protože respondent, rodič, není schopen určit tento čas v době, kdy je dítě v mateřské škole.

Genderové zastoupení dětí nebylo pro tuto práci podstatné, pohlaví dítěte je zmiňováno u případů se zajímavým kontextem, např. u žánru knížky či typu sledovaného pořadu.

Náhodně vytipované mateřské školy byly navštíveny nebo osloveny pomocí rodičů, jejichž děti školu navštěvují. Po domluvě s ředitelkami škol byly distribuovány vytisknuté dotazníky do šaten školy, kde si je rodiče mohli sami vzít a vyplnit, např. v době čekání na dítě, učitelky ze tříd pak na přítomnost dotazníků v šatnách upozorňovaly. Výběr respondentů byl nahodilý, spíše podle zájmu rodičů o vyplnění dotazníku. Na vyplnění dotazníku měli respondenti nejméně jeden celý týden čas, odevzdávali ho třídní učitelce nebo zasílali elektronicky e-mailem. U některých respondentů, kteří byli přímo osloveni e-mailem, pak probíhal výběr na základě zjištění, zda jejich dítě odpovídá kritériím pro tento výzkum, tedy dítě je ve věku 3 – 7 let a navštěvuje mateřskou školu. Dětské centrum se zaměřením na vzdělávání dětí bylo osloveno na základě osobních kontaktů. I zde byli osloveni rodiče, jejichž děti splňují podmínky výzkumu, zde výběr prováděla recepční, která měla přehled o všech dětech, navštěvujících centrum.

6.2 Strukturovaný rozhovor

Sestavování otázek vycházelo především z analýzy dotazníkového šetření. Protože měly rozhovory s dětmi ověřit informace z dotazníků, otázky v rozhovoru byly velmi podobné, forma byla ovšem mluvená s ohledem na věk a schopnosti dotazovaných. Použity byly otázky otevřené. Vzhledem k tomu, že se jednalo o rozhovory s nezletilými, byl předem vyžádán u všech rodičů písemný informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro účely této práce. Rodiče byli přítomni po celou dobu vedení rozhovoru a někdy informace buď upřesnili, nebo i vyvrátili. Také doplnili biografické údaje o dítěti, které někteří z nich ještě nebyli schopni sami uvést, např. věk, délka sledování televize či používání počítače.

Výběr dětí probíhal většinou na základě doporučení učitelek z oslovených mateřských škol. Věková skladba dětí se pohybovala od necelých čtyř let po necelých šest let. Zastoupení dětí bylo opět provedeno ze spektra velké město – středně velké město –

malé město – vesnice, čímž by mělo být zajištěno získání informací od respondentů s různým zázemím.

Bylo nutné brát v úvahu jazykové a paměťové schopnosti dětí, kdy informace mohly být zkresleny. Otázky byly formulovány jasně a v co nejzákladnější formě krátkých otázek. V některých případech byly použity doplňující otázky, a to v případě, že dítě neporozumělo původní otázce a tyto doplňující otázky mohly umožnit lepšímu porozumění. Dotazované děti měly dostatek času na svou odpověď a pro lepší srozumitelnost byla většina jejich odpovědí zopakována.

Vzhledem k tomu, že v jednom případě byl použit i skupinový rozhovor se dvěma dětmi najednou, bylo nutné zajistit, aby obě děti měly možnost odpovědět na všechny otázky rovnoměrně. Pokud dotazovaní neodpověděli spontánně sami, byli vybídnuti k odpovědi jmenovitě.

Rozhovory se uskutečnili buď na půdě mateřské školy, nebo v některých případech v domácím prostředí, což mělo eliminovat stresové situace z neznámého prostředí.

6.3 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Cílem strukturovaného rozhovoru s učitelkami v mateřských školách bylo prohloubení informací, které jsme získali z dotazníkového šetření a z rozhovorů s dětmi. Vzhledem k tomu, že informace od dětí byly značně ovlivněny jejich komunikačními schopnostmi a dále i schopností zapamatovat si některé události a dokázat je interpretovat, bylo toto doplnění opravdu žádoucí.

Výběr učitelek pro uskutečnění rozhovoru proběhl na základě doporučení ředitelky oslovených mateřských škol, ve kterých probíhalo dotazníkové šetření a odkud pocházely i některé děti, se kterými byly provedeny rozhovory. S jednotlivými učitelkami byly rozhovory pořízeny přímo ve škole po ukončení denní služby. Návštěva ve školách probíhala opakovaně, buď v rámci studentské praxe, nebo po domluvě s ředitelkou přímo pro umožnění výzkumu. Výběr mateřských škol opět podléhal zastoupení z různě velkých měst, což mohlo dát očekávat rozdílným podmínkám, ať už finančním, či personálním. Většina učitelek měla mnoholetou praxi v oboru, což umožňovalo i posouzení problematiky z dlouhodobého hlediska.

Otázky pro tuto kvalitativní část výzkumu byly vybírány s důrazem na prohloubení informací z tzv. „druhé strany“. Vybrané základní otázky byly doplněny o sondážní podotázky a případně doplňovány o otázky ad hoc, pokud to bylo nutné.

7. Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

V této kapitole budou analyzovány postupně jednotlivé metody provedené ve výzkumné části této práce. Jejich výsledky budou shrnuty v samostatné kapitole na závěr této části.

7.1 Dotazník pro rodiče a jeho vyhodnocení

Dotazník byl distribuován do pěti mateřských škol, jednoho dětského centra a na e-mailové adresy. Výběr mateřských škol probíhal nahodile, v některých případech s pomocí rodičů, kdy byly osloveny ředitelky státních mateřských škol s žádostí o součinnost. Za jejich pomoci byly dotazníky rozdány mezi rodiče. Celkem bylo rozesláno cca 240 dotazníků do všech zmíněných mateřských škol, dětského centra a mezi ostatní kontakty. Vyplněných dotazníků se vrátilo 96, všechny byly pro výzkum relevantní.

Pro vyhodnocení byl použit primárně filtr, který zajistila otázka na dobu strávenou dítětem u televize. V některých případech bylo nutné tuto dobu zprůměrovat, protože rodiče uváděli rozpětí či varianty, např. pro případ nemoci, špatného počasí atd. Prvním rozřazením tak vznikly tři skupiny respondentů a jejich dětí, kdy první skupina sledovala televizi velmi málo (od 0 po 30 minut denně), druhá skupina dětí sledovala televizi středně dlouhou dobu (mezi 31 až 90 minutami denně) a třetí skupina sledovala televizi více než 91 minut denně.

Věk dětí, jejichž rodiče se do výzkumu zapojili, se pohyboval od 2,5 let až po 7 let. Všechny děti však navštěvovaly mateřskou školu, což byla podmínka pro tuto práci. Nejvíce byly zastoupeny děti čtyřleté (celkem 30 dětí), dále šestileté (25 dětí), pětileté (23 dětí), tříleté (14 dětí). Dvouleté a sedmileté děti byly zastoupeny vždy dvěma jedinci.

Mezi záliby dětí uvádějí jejich rodiče převážně sport a pohyb obecně, a to ve 48 případech. Někteří respondenti uvedli i konkrétní sporty, které děti provozují, jako např. lyže, fotbal, karate, tenis atd. Velký počet dětí preferuje plavání, které je uváděno zvlášť, a to u 23 respondentů, a jízda na kole, odstrkovadle či koloběžce ve 22 případech. Dalšími zálibami, které respondenti uvádějí u svých dětí nejčastěji, jsou výtvarné a tvořivé činnosti ve 40 případech, dále skládání stavebnic, především Lego či puzzle, a to ve 24 případech, k dalším oblíbeným činnostem patří knížky a „čtení“, procházky, běhání venku a na hřišti, tancování, zpívání a hudba a obecně hraní si. V jednotkových případech pak rodiče uvádějí i sledování televize, používání tabletu a počítače k hraní her, poslouchání audiopohádek a sledování videopohádek, ale také angličtinu, zvířata a přírodu. Poměrně oblíbenou činností u 10 dětí jsou i domácí práce a práce na zahradě. U chlapců se objevily mezi

zálibami i dopravní prostředky, např. auta, vláčky, stavební stroje, raketoplány. Jeden šestiletý chlapec navštěvuje dramatický kroužek.

Průměrný čas, který věnují děti v jednotlivých skupinách svým zálibám a který uvádějí jejich rodiče v dotazníku, se velmi liší podle toho, jak jsou tyto záliby specifikovány. Pokud rodiče udávají záliby v obecné rovině, např. sport, hraní si, kreslení atd., pak také čas, věnovaný těmto zálibám, dosahuje přibližně 20 hodin týdně, či je udáván jako „veškerý volný čas“. Pokud rodiče vypisují konkrétní záliby, např. fotbal, plavání, keramika, angličtina atd., pak je čas, strávený u zálib, výrazně kratší, cca 4 hodiny týdně. Proto nelze tuto otázku vyhodnotit spolehlivým způsobem. Přesto podle rozdělení dětí do skupin podle času stráveného sledováním televize vyplývá i rozdělení strávené zálibami, a to přesně v opačném směru. Čím méně času dítě tráví u televize, tím více času tráví ostatními zálibami.

Položili jsme si také otázku, zda a jak může souviset nejvyšší dosažené vzdělání rodičů s mírou sledování televize a používání elektronických zařízení u dětí. Všichni rodiče měli ukončené středoškolské vzdělání, buď střední s maturitou u 30 dotazovaných, nebo střední odborné učiliště u pěti dotazovaných. Tři oslovení rodiče dokončili vyšší odborné vzdělání. Nejvíce respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání, a to 57 z celkových 96 dotazovaných. Co se týká vlivu dosaženého vzdělání rodičů na sledování televize a používání elektronických zařízení jejich dětí, nebyla prokázána přímá souvztažnost. U čtyř případů, kdy rodina televizi vůbec nevlastnila, byli tři vysokoškolsky vzdělaní a jeden středoškolsky. Přesto více vysokoškolsky vzdělaných respondentů uvádí, že se jejich děti dívají na televizi nepravidelně, méně než 30 minut denně nebo vůbec, a elektronická zařízení zcela nepoužívají. I v případě první skupiny, tedy s nejnižší dobou sledování televize, se objevil případ vysokoškolsky vzdělaného rodiče, který nechává svou pětiletou dceru dívat se pravidelně na televizi a používat tablet zcela volně, a to několikrát týdně.

Ve druhé skupině se středně dlouhou dobou sledování televize se oproti tomu vyskytly tři případy, kdy dítě nesleduje televizi pravidelně a elektronické zařízení nepoužívá vůbec, ale také dva případy s pravidelným sledováním televize a zcela volným přístupem k elektronickému zařízení, a to šestiletá dívka několikrát týdně a čtyřletá dívka dokonce každý den.

Ve skupině s délkou denního sledování televize nad 90 minut se objevilo nejvíce případů, kdy děti měly volný přístup k elektronickým zařízením a denní konzumaci televize přesahující i 120 minut, a to u šesti případů, u nichž nejvyšší vzdělání rodičů bylo středoškolské s maturitou. I v této skupině byl přesto zaznamenán případ, že se dvou a půlletá dívka vysokoškolsky vzdělaných rodičů nedívá na televizi pravidelně, podle udané

doby sledování ale spadá do tohoto zařazení (udávaná doba 2 hodiny denně, nepravidelně). Přístup k elektronickým zařízením ovšem nemá.

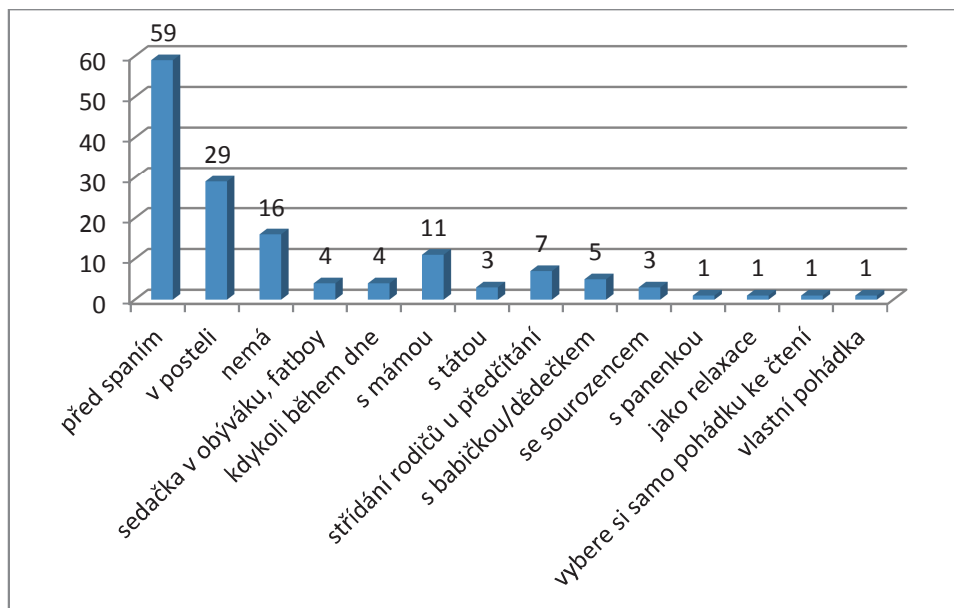
Ostatní odpovědi se nevymykaly předpokládanému režimu v dané skupině. Vzdělání rodičů tedy v obecnější rovině nehraje vliv na režim sledování televize a používání elektronických zařízení.

Jak již bylo řečeno, všechny děti oslovených rodičů navštěvují mateřskou školu. Většina z nich, a to 80, zůstává na spaní pravidelně, 3 nepravidelně a ostatních 13 nespí v mateřské škole nikdy. V 82 případech také rodiče uvádějí, že učitelky dětem před spaním předčítají, v pěti případech uvádějí, že učitelky pouštějí audionahrávku, v dalších pěti případech učitelky střídají čtení s pouštěním audionahrávek. Ve třech případech nebyla uvedena odpověď. U předčítání v průběhu dne si rodiče nebyli tolik jistí odpovědí, ve 22 případech odpověď buď chyběla zcela, nebo bylo uvedeno, že respondent neví. Přesto 30 dotazovaných uvedlo, že učitelka dětem předčítá i během dne, u dalších 30 případů bylo uvedeno, že předčítá nepravidelně. Posledních 14 rodičů uvedlo, že během dne učitelka nepředčítá.

Co se týká vztahu ke knize, je velmi příjemným zjištěním, že většina dětí má vlastní knihovničku (u 58 dětí), případně se o ni dělí se svými sourozenci (u dalších 34 dětí). Pouze čtyři děti nemají vlastní knihovnu. Vhodnou knížku si dovede vybrat k předčítání či ke koupi v obchodě 70 dětí, další čtyři dovedou vybrat knížku k předčítání, ale ne ke koupi. Z devatenácti dětí, které si nedovedou vybrat vhodnou knížku ani k předčítání, ani ke koupi, jsou zastoupeni 3 pětiletí a 3 šestiletí. Zde by se dalo předpokládat, že by už mohli sami dokázat vyhodnotit vhodnost knížky. Ve třech případech nebyla uvedena odpověď. Opět většina dětí vyžaduje samo předčítání, a to 68 z nich, dalších 27 nepravidelně a pouze jedna pětiletá dívka nevyžaduje předčítání. Její televizní konzumace dosahuje dvou hodin denně. V 87 případech předčítá matka, ve 45 případech otec, v 10 případech sourozenci a ve dvou případech babička nebo dědeček. Někteří respondenti uvádějí více možností.

Z tabulky 7.1.1 je patrné, že nejčastějšími rituály, které mají děti spojené s domácím předčítáním a „čtením“, je konkrétní doba, a to před spaním, dále konkrétní místo (v posteli), často je předčítání spjaté s osobou matky či se střídáním rodičů u předčítání. Šestnáct dětí nemá žádný rituál. Jeden pětiletý chlapec si vybere pravidelně sám pohádku k předčítání, jedna maminka jiného pětiletého chlapce zase vypráví vlastní „pohádku“ se zakomponováním toho, co ten den se synem dělali. V případě sedmiletého chlapce pak předčítá pravidelně babička od 14.00 do 15.00 hodin.

Tab. 7.1.1 Rituály spojené s předčítáním a se čtením (údaje uvedeny v kumulativních četnostech, $n_i = 96$)



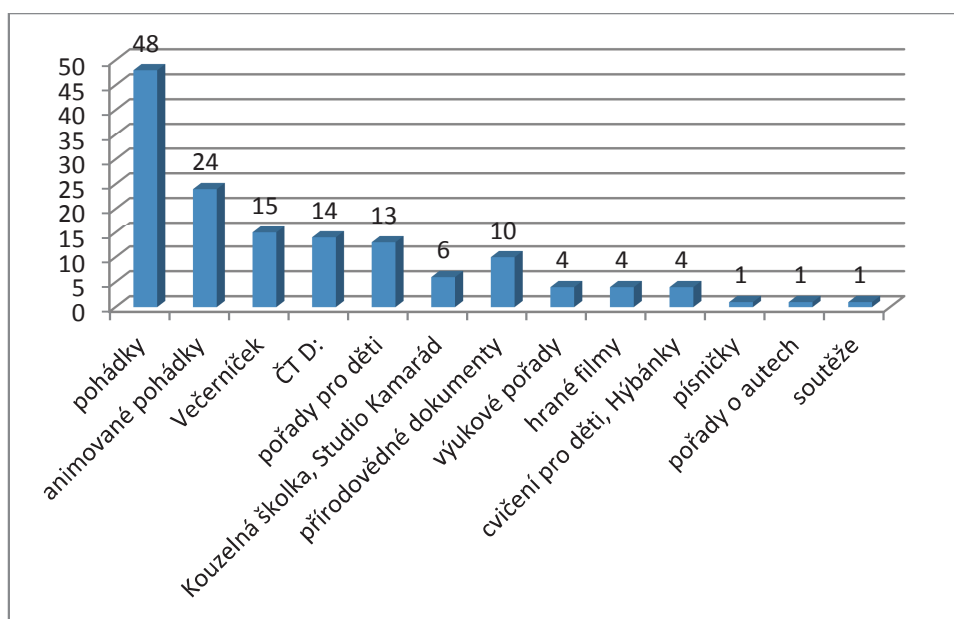
Mezi nejoblíbenější literární žánry dětí patří pohádka průřezově v jakémkoli věku, a to i u sedmiletých, u kterých bylo možno počítat s jinou žánrovou volbou. Dalšími oblíbenými žánry byly básničky a říkadla, příběhy a povídky, u mladších dětí také písničky. Jednotlivě pak rodiče uvádějí, že jejich děti se zabývají i dětskými encyklopediemi, pověstmi a bajkami, hádankami a obrázkovými knížkami. V případě jednoho šestiletého chlapce uvádí dotazovaný fantasy literaturu, konkrétně Letopisy Narnie, u jiné šestileté dívky je výběr literatury podřízen staršímu bratrovi a dívka tak naslouchá příběhům Doktora Proktora od Jo Nesbø. U dvou dvouletých dětí, které byly zařazeny do studie, se jako nejoblíbenější žánry objevily pohádky a říkadla. Rodiče tří dětí uvádějí, že jejich děti nepreferují žádný žánr, „čtou“ cokoli, ale musí je to především zajímat.

O rozřazení do tří skupin podle délky sledování televize jsme se již zmiňovali na začátku této kapitoly. Jedná se o prvotní rozdělení podle toho, zda děti sledují televizi minimálně (1. skupina v režimu 0 – 30 minut denně), středně dlouho (2. skupina v režimu 31 – 90 minut denně) či dlouho (3. skupina v režimu více než 91 minut denně). Přibližně 65% dětí sleduje televizi pravidelně každý den, 35% nepravidelně. Pokud bychom měli vyjádřit zastoupení jednotlivých skupin číselně, pak v první skupině s minimální televizní konzumací se objevilo 20 dětí, ve druhé skupině se středně dlouhou televizní konzumací 55 dětí a ve třetí skupině pak 21 dětí. Délka sledování televize se rovněž liší i v rámci jednotlivých skupin. U čtyř případů z první skupiny děti nesledovaly televizi vůbec buď proto, že rodiče televizi nevlastní, nebo proto, že rodiče dítěti brání ve sledování televize. Oproti tomu ve třetí skupině se objevil případ šestiletého chlapce, který sledoval televizi

průměrně tři hodiny denně. Průměrná doba sledování televize pak v jednotlivých skupinách vypadala tak, že v první skupině sledovaly děti televizi cca 23 minut denně, ve druhé cca 58 minut denně a ve třetí skupině cca 114 minut denně. Minimum času u televize pak bylo 0 minut, maximum oněch zmíněných 180 minut. Většina rodičů sleduje televizi s dítětem nepravidelně, a to v 63 případech, ve 23 případech sledují rodiče televizi s dítětem vždy a pouze v 9 případech rodiče televizi nesledují s dítětem vůbec. Jeden respondent na tuto a následující otázky k televiznímu sledování neodpověděl, protože televizi nevládní. Co se týká společného výběru televizních programů, které bude dítě sledovat, pak vždy vybírá 70 rodičů, nepravidelně 18 rodičů a 7 rodičů nechává výběr na dítěti. Velká část rodičů také hovoří o obsahu, který děti mohly shlédnout v televizi, a vysvětlují souvislosti s realitou. V 51 případech tak rodiče činní nepravidelně, resp. pokud se obsah či tematika objeví poprvé a dítě jí nerozumí, dále v 37 případech hovoří rodiče o shlédnutém obsahu vždy a v 7 případech rodiče s dětmi o televizním obsahu nehovoří.

Obsahovou skladbu televizního sledování pak dokládá tabulka 7.1.2.

Tab. 7.1.2 Přehled nejčastěji sledovaných televizních pořadů (údaje uvedeny v kumulativních četnostech, $n_i = 96$)

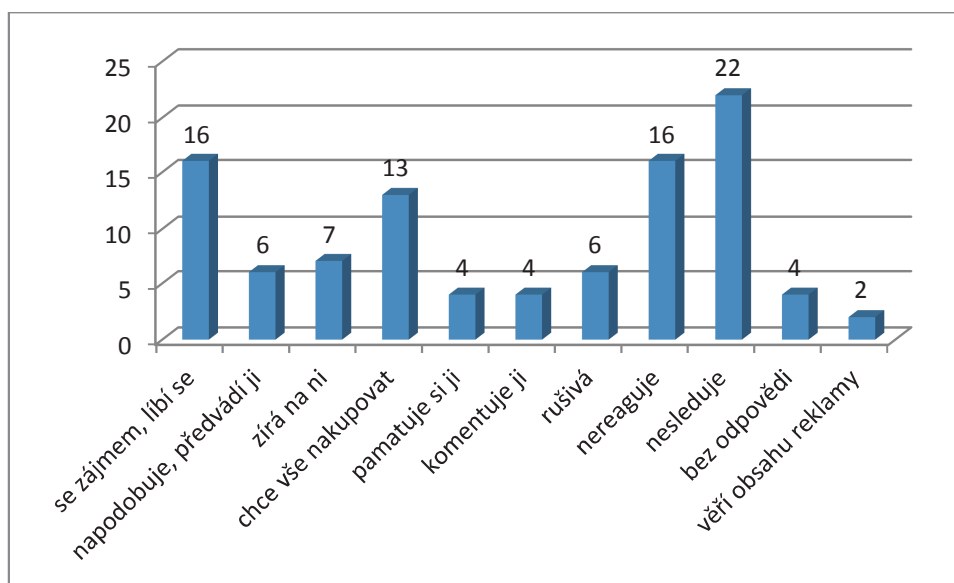


K nejsledovanějším televizním programům patří určitě pohádky, zde blíže nespecifikované, dále animované pohádky a Večerníček. Poměrně oblíbené jsou i přírodovědné pořady o zvířatech či přírodě obecně – šestiletá dívka sleduje s oblibou pořady rybáře Jakuba Vágnera. Různorodost sledování dětských televizních kanálů uvádějí rodiče explicitně pouze u ČT D:, ale v odpovědích se objevuje i placený program Minimax a vzdělávací program JIM JAM. Zajímavým zjištěním bylo sledování hraných filmů

z kategorie sci-fi šestiletým chlapcem – jeho maminka uvádí jako oblíbené filmy Letopisy Narnie, Harry Potter a Star Wars, u nichž bychom mohli předpokládat staršího diváka.

Zajímavé informace vyplynuly z otázky zaměřené na televizní reklamu. Přehled reakcí ukazuje tabulka 7.1.3. Jak je zřejmé, existují víceméně dva přístupy dětí, respektive rodičů, kdy jedna skupina reklamu nesleduje, protože ji má blokovanou, přepíná program, přeskakuje ji, sleduje televizní program bez reklam, např. ČT D; či na ni děti nereagují; druhá skupina dětí ji ale se zájmem sleduje, reklama se jim líbí, napodobují ji a komentují, zejména podle vzoru rodičů (např. „to je blbost“ po matce, „to je sranda“). Především reklamy na hračky vyvolávají u dětí reakce ve smyslu „to potřebuji, to chci, to musíme koupit“. U dvou chlapců (6 a 5,5 let) pak rodiče uvádějí, že jejich děti reklamě bezmezně věří.

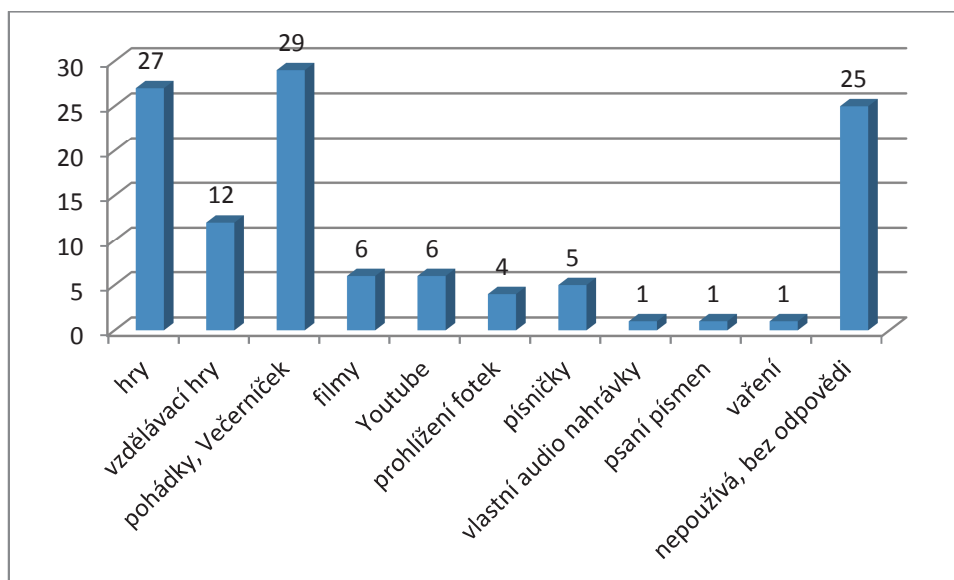
Tab. 7.1.3 Reakce na televizní reklamu (údaje uvedeny v kumulativních četnostech, $n_i = 96$)



Pro používání elektronických zařízení s internetem typu tablet, chytrý telefon a počítač platí podle dotazníkového šetření překvapivě podobná pravidla, jako pro sledování televize. Rodiče nechávají své děti používat tato zařízení opět v přibližně 65% a ve 35% jim jejich používání neumožňují. Rozdílná je ovšem četnost používání, kdy ze 68 případů s přístupem k elektronickému zařízení má pouze 11 dětí přístup volný (3 z nich každý den, 8 z nich několikrát týdně) a 57 dětí má přístup omezený převážně na používání několikrát týdně, často ale také jen jednou týdně či ještě méně. Všichni dotazovaní, kteří dětem umožňují manipulaci s elektronickým zařízením, především s tabletem a chytrým telefonem, pak mají přehled o tom, čím se jejich dítě při používání zabývá. Nejčastěji uvádějí sledování pohádek či Večerníčku a hraní her, mezi kterými se objevuje např.

pexeso, puzzle, Talking Tom Cat, ale také Minecraft. V případě používání aplikace Youtube chlapci s oblibou sledují videa různých dopravních prostředků, hasičských aut, zemědělské techniky i např. raketoplánů. Překvapivým zjištěním bylo používání programu na psaní písmen, a to u 3,5 letého chlapce. Podrobný přehled programů, které děti používají, je uveden v tabulce 7.1.4. Ačkoli rodiče mají přehled o tom, co jejich dítě na elektronickém zařízení používá, většina z nich s dětmi nehovoří o obsahu, se kterým by se mohly na internetu setkat. Někteří rodiče přímo uvádějí, že jsou na to děti ještě malé, někteří to odůvodňují tím, že právě mají přehled nad používanými programy a mají možnost zasáhnout v případě škodlivého obsahu. Proto také 74 dotazovaných nepoužívá funkci tzv. „rodičovské kontroly“ na televizi ani na elektronickém zařízení.

Tab. 7.1.4 Přehled používaných programů na elektronickém zařízení (údaje uvedeny v kumulativních četnostech, $n_i = 96$)



Pokud tedy máme shrnout výsledky z analýzy dat z dotazníkového šetření a zodpovědět nejen na základní výzkumnou otázku, ale i dílčí otázky, které jsme si stanovili, pak můžeme konstatovat, že většina dětí tráví sledováním televize čas v rozpětí od 31 do 90 minut denně, sledování je ve většině případů pravidelné a obsah sledovaného je spíše kontrolován a řízen rodiči, kteří vybírají programy, jež budou jejich děti sledovat. Také u používání především tabletu s internetem platí podobné výsledky. Děti mají většinou omezený přístup k zařízení, rodiče mají přehled o tom, čím se na něm dítě zrovna zabývá.

Co se týká podpory čtení ze strany rodičů a učitelek v mateřských školách, pak je zajištěna pravidelným předčítáním před spaním právě v mateřské škole a ve většině případů i předčítáním v domácím prostředí buď rodiči, sourozenci, nebo jinými osobami.

Většina dětí má také svou vlastní knihovnu, případně ji sdílí se svým sourozencem, a může ji za pomoci rodičů doplňovat. Se samotným předčítáním v rodinném prostředí také souvisí určité rituály, mezi něž patří nejčastěji předčítání večer před usnutím a v posteli.

7.2 Strukturovaný rozhovor s dětmi a jeho vyhodnocení

Rozhovor byl proveden s třemi chlapci a dvěma dívkami ve věkovém rozpětí necelé 4 roky až necelých 6 let. Lokální rozmístění dětí odpovídalo tak, že jedno dítě pocházelo z Prahy (Adam), jedno z Českého Krumlova (Pavčina), dvě z Moravského Krumlova (Matěj a Ivana) a jedno z Trnového Pole (Štěpán), vesnice ve znojemském okrese. V závorce jsou uvedena změněná jména, která budou dále sloužit k identifikaci dětí pro tento výzkum.

Ve třech případech probíhal rozhovor na půdě mateřské školy, než děti odešly domů, ve dvou případech přímo u dítěte doma. Alespoň jeden rodič byl přítomen po celou dobu rozhovoru a ve většině případů i lehce upravoval informace, které dítě uvedlo. Vzhledem k věku dětí byla přítomnost a doplňování informací rodičem nutností. Co se týká jednotlivých otázek a odpovědí, jejich získání nebylo vždy jednoduché, zejména u mladších dětí, odpovědi byly krátké a někdy bylo zřejmé, že děti nedokážou odpovědět podle pravdy. Původní záměr, tedy že rozhovor s dětmi veden v rámci kvalitativního výzkumu, byl přehodnocen i vzhledem k informacím, které byly získány během pilotního rozhovoru. Vyhodnocení rozhovoru tak podléhá spíše kvantitativním metodám, ovšem na menším vzorku respondentů.

Rozlišnost činností, které děti provozují v době, kdy nejsou ve školce, nebyla příliš kontroverzní, pouze Adam z Prahy uvedl jako běžné činnosti hraní na tabletu a na xboxu, ačkoli má tuto činnost svými rodiči omezenou pouze na víkend. Ostatní děti uvádějí klasické činnosti jako běhání venku, hraní si, malování, jízda na kole, koloběžce a bruslích, procházky se psem. Převažují tedy činnosti aktivní a venkovní.

Co se týká činností ve škole, všechny děti se shodují v tom, že si hrají, Adam se tam podle svých slov nudí, ale někdy říká učitelce, jakou činnost budou dělat, vlastními slovy „*my jim to dycky říkáme, co si máme zahrát*“. I zde je oblíbenou činností kooperativní hra s kamarády, případně i stavebnice nebo puzzle, u dívek malování.

Učitelky dětem předčítají pohádky, v domácím prostředí se střídá v předčítání matka či sourozenec. Oblíbenou četbou u všech dětí jsou pohádky, převážně klasické, uvádějí např. Červenou Karkulku, ale také Rumcajse, Krtečka či vílu Amálku. Z jiných žánrů se u respondentů objevují především básničky a písničky, Adam má pak básničky

z logopedie. Knihy si děti prohlížejí nejraději v doprovodu matky, a to večer před spaním, ale také během dne.

Na televizi se dívají všechny děti. V tomto případě nebyl zjišťován přesný čas, který stráví u televize, hlavním respondentem byly děti a jejich odpověď by v tomto směru mohla být velmi zkreslená. Všechny ale uvádějí, že se dívají ráno před odchodem do školky. Některé sledují i odpolední či večerní vysílání pro děti. U Ivanky, Matěje a Štěpána pak rodiče dodávali, že přes léto se na televizi v podstatě nestíhají dívat, protože „*to sou děcka furt venku*“, jak uvádí např. maminka Štěpána.

Mezi nejsledovanější pořady patří i zde pohádky a animované pohádky, u Adama např. Simpsonovi, Scooby-Doo a Ninjago, u Pavlíanky, Matěje a Ivanky Doktorka Plyšáková. Děti se podle svých slov většinou dívají s rodičem nebo se sourozencem, ale o shlédnutém s nimi příliš nemluví. Obsah shlédnutého je regulován rodiči, ale tato informace pochází právě od rodičů, děti uvádějí, že se mohou dívat, na co chtějí.

Na reklamu mají rozdílné názory, Adamovi a Ivance se nelíbí, Štěpán ví od rodičů, že co je v reklamě, se nekupuje. Pavlíance a Matějovi se líbí reklamy na hračky.

S používáním tabletu jsou obeznámeny čtyři děti kromě Štěpána, kdy mu matka tablet vůbec neposkytuje. Čas, strávený na tabletu, rodiče také regulují, např. Adam smí tablet používat „*každý pátek, když jsme doma*“. Spektrum aktivit na tabletu je široké, Ivanka hraje hry s písmeny a číslicemi, Matěj se dívá na pohádky a vymalovává si autíčka. Adam hraje Batmana a formule.

V souvislosti s dotazníkovým šetřením nejsou tyto informace příliš překvapivé. Děti se zabývají spíše činnostmi aktivní, venku, ale nevyhýbají se ani sledování televize a používání elektronických zařízení. Trochu odlišné odpovědi udával Adam, kdy k jeho zálibám mimo školní čas patří tablet a xbox, další činnosti neuvádí. Také při popisu Ninjago, které sleduje ráno před odchodem do školy, se zájmem hovoří o hlavním záporném hrdinovi a jeho destruktivních schopnostech. Hru Batman, které se věnuje Adam na x-boxu, řadí výrobce do kategorie akční. Také jeho chování a běžná hra ve škole se vyznačovala agresivními prvky. Je možné, že v tomto případě byl vliv médií silnější, než u jiných dětí, případně regulace sledování a hraní her rodiči nebylo tak důsledné, jak uvádí otec.

Můžeme tedy prohlásit, že i z výpovědí dětí vyplývá, že svůj volný čas tráví nejen u televize, ale že neváhají sáhnout i po knize, že o ní dovedou něco vypovědět v rámci svých komunikačních schopností, a že volný čas tráví také pohybem venku.

7.3 Strukturovaný rozhovor s otevřenými odpověďmi s učitelkami v MŠ a jeho vyhodnocení

Z hlavní výzkumné otázky, která provází všechny tři části výzkumu, tedy jaké jsou zvyklosti dnešních předškolních dětí ve vztahu ke „čtení“, k televizi a elektronickým zařízením, byly vyvozeny dílčí výzkumné otázky, které se specializovaly na tuto konkrétní skupinu dotazovaných. Jedná se především o to, jak učitelky v mateřských školách podporují právě rozvoj „čtení“ a vztah ke knize, jakým způsobem pojmají mediální výchovu a práci s médii v rámci své praxe.

Pro rozhovory byly vybrány učitelky oslovených mateřských škol na základě doporučení ředitelk. Vzhledem k tomu, že mateřské školy byly navštíveny opakovaně, bylo možné získat informace nejen díky rozhovoru s učitelkami, ale také doplnit tato interview pomocí pozorování dění ve třídě a ve škole obecně. Učitelky byly obeznámeny s tím, že pozorování bude součástí výzkumu kvůli seznámení se s chodem třídy a její organizací. Denní režim ale výzkumem narušený nebyl.

Pro tento výzkum byl proveden rozhovor s Věrou z mateřské školy v Praze 2, s Martou z Prahy 4, s Evou z Českých Budějovic, s Janou z Českého Krumlova a s Danielou z Moravského Krumlova. Jména dotazovaných jsou pro tuto práci změněna.

Na základě stanovených výzkumných otázek bylo předem připraveno osm specifických výzkumných otázek, z nichž některé byly doplněny o připravené sondážní otázky. V průběhu rozhovoru se ovšem vyskytly i případy, kdy bylo nutné odpovědi doplnit, a byly použity i další otázky. Celý rozhovor byl zakončen pak informacemi o osobě učitelky a o chodu třídy.

Rámcová analýza odpovědí učitelek rozřadila tyto do následujících kategorií: Podmínky školy, Přístup učitelek, Mediální výchova a Osobní postoj k problematice.

Pod kategorií Podmínky školy byly zařazeny takové podmínky, které umožňují podporovat jak kladný vztah ke čtení, tak i k mediální výchově, jedná se zde zejména o podmínky materiální. V rámci kategorie Přístup učitelky se projevují aktivity, které může učitelka ovlivnit vlastní volbou, případně aktivity, které jsou neobvyklé a rozvíjejí kladný vztah dětí ke čtení, resp. k médiím. Kategorie Mediální výchova je rozdělena na úroveň formální a neformální. U kategorie Osobní postoj k problematice je pak nastíněno zásadní stanovisko učitelky ke čtení a médiím obecně. Zobrazení kategorií pro jednotlivé případy pak představuje tabulka 7.3.1. Poté, co byly vytvořeny kategorie, bylo možné organizovat a vybírat jednotlivá důležitá data z výpovědí. V tabulce 7.3.1 tak vznikl přehled ke stanoveným kategoriím od všech respondentek. Je možné takto zachytit shody a rozdíly v rámci jednotlivých mateřských škol.

Tabulka 7.3.1 Tematické zobrazení dat z rozhovorů s učitelkami v mateřských školách

Kategorie/MŠ	Praha 2 - Věra	Praha 4 - Marta	České Budějovice - Eva	Český Krumlov - Jana	Mor. Krumlov - Daniela
Podmínky MŠ	<p>Praha 2 - Věra</p> <p>Knihovna ve třídě</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro děti omezené; - pro pedagogy skříňka ve třídě a v kanceláři; - možnost půjčovat knihy domů; - obsah dostačující; - pravidelně doplňována. <p>Počítač v kanceláři.</p>	<p>Praha 4 - Marta</p> <p>Knihovna ve třídě</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro děti volně; police; - v šatně pro čekající děti; - obsah dostačující; průběžně doplňována. <p>Počítač ve třídě. Dětský magnetofon.</p>	<p>České Budějovice - Eva</p> <p>Knihovna a „čtecí koutek“ ve třídě</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro děti volně obyčejné knihy; dražší knihy s dovolením; - obsah dostačující; průběžně doplňována. <p>Počítač v kanceláři. Televize ve třídě.</p>	<p>Český Krumlov - Jana</p> <p>Knihovna ve třídě</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro děti volně, dražší s dovolením; - pro rodiče odborná; obsah dostačující; doplňována průběžně. <p>Počítač v kanceláři. Zpětný projektor v jídelně.</p>	<p>Mor. Krumlov - Daniela</p> <p>Knihovna ve třídě</p> <ul style="list-style-type: none"> - pro děti volně; obsah dostačující; několikrát ročně doplňována. <p>Počítač jen v kanceláři. Od září interaktivní tabule ve třídě.</p>
Přístup učitelky	<p>Pravidelné předčítání</p> <ul style="list-style-type: none"> - před spaním; - na žádost dětí <p>Děti mají možnost volby předčítaného. Audio CD velmi málo. „Burzičky“ oblečení a knih.</p>	<p>Pravidelné předčítání</p> <ul style="list-style-type: none"> - před spaním; - na přání; - úvod k tématu. <p>Děti volí předčítané. Audio CD velmi málo. Naučné programy na počítači asi 1x týdně.</p>	<p>Pravidelné předčítání</p> <ul style="list-style-type: none"> - před spaním; - děti mají možnost vybírat předčítané. Audio CD výjimečně. Akce „Můj kamarád – kniha“. 	<p>Pravidelné předčítání</p> <ul style="list-style-type: none"> - před spaním; - během dne; - individuální předčítání denně. Audio CD cca 1x/měsíc Volba předčítaného. Tvorba vlastních knih. 	<p>Pravidelné předčítání</p> <ul style="list-style-type: none"> - před spaním; - během dne; - individuální předčítání denně. Audio CD cca 1x/měsíc Volba předčítaného. Tvorba vlastních knih.
Mediální výchova	<p>Formální neprobíhá. Neformální ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - nevhodný obsah; - základem je porozumění obsahu. 	<p>Formální neprobíhá. Neformální ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - výběr pořadů; - intenzita sledování. 	<p>Formální neprobíhá. Neformální ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - vhodný obsah; - pevná pravidla. 	<p>Formální neprobíhá. Neformální ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - malé děti 	<p>Formální neprobíhá. Neformální ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - příkladem; - spíš pozitivní přístup.
Osobní postoj k problematice	<p>Čtení podporuje prioritně. Média upozadňuje.</p>	<p>Čtení podporuje prioritně. Média podporuje jako součást života.</p>	<p>Čtení velmi podporuje. Média odsouvá na ZŠ, do MŠ nepatří.</p>	<p>Čtení velmi podporuje. Média upozadňuje, obrací pozornost na jiné činnosti.</p>	<p>Čtení staví na vysokou pozici. Médii se v praxi vyhýbá, ale uznává jejich užitečnost.</p>

Jak uvádějí všechny dotazované, knihovna s dětskou literaturou se nachází ve třídě, rozdíl v půjčování knih nejsou příliš zásadní. V případě, že se jednalo „o knížky obyčejné, tak ty si můžou půjčovat samy, ale ty dražší, jako encyklopedie, tak to se musí dovolit a musí vědět, jak s nima zacházet“, jak uvádí Eva z Českých Budějovic a přidávají se i ostatní. I v případě Marty z Prahy se jedná o volné půjčování zejména tzv. obyčejných knih, jako jsou lepoprela, obrázkové knihy s tvrdšími listy atd. Jana z Českého Krumlova dodává, že mají i společnou knihovnu pro rodiče s odbornou literaturou zaměřenou na výchovu dětí. A uvádí, že „to jsou přímo takový určitý rodiče, který jsou, který se pravidelně hlásí, abychom tu knihovnu na chodbě už zase obnovili. To jsou vybraný rodiče, to jsou pořád stejný lidé“. Všechny se pak shodují na tom, že děti příležitosti půjčovat si knížky na čtení využívají hojně, denně. Daniela z Moravského Krumlova zase odpovídá, že děti si knihy domů nepůjčují, „ale „píší“ doma své vlastní knihy, ty pak nosí do školky a ukazují si je navzájem. Nebo je předčítáme před spaním.“ Také dodává, že manipulace s knížkami, úklid knih do poliček, správné zacházení s knihou a prohlížení patří mezi velmi oblíbené činnosti. Věra z Prahy pak uvádí, že „si děti můžou půjčit knížku po dohodě rodičů s učitelkou domů s tím, že knížku nesmí zničit, ale nedělají to vůbec, protože ty rodiče většinou nejsou schopný s dětmi cokoli dělat a už vůbec ne číst“. Ve škole Marty funguje i „knihovna“ v šatně, kdy si mohou děti půjčit knížku během doby, kdy čekají například na ostatní děti, než se převléknou. Všechny oslovené také prohlašují obsah knihovny za dostačující a její doplňování za průběžné, ačkoli podněty k doplňování jsou rozličné. Eva například uvádí, že rozšiřování knihovního fondu se děje například podle témat, která se chystají probírat. Nabídku různých čtenářských klubů využívá škola Daniely a Marty, oblíbeným způsobem jsou i prodejci knih, kteří docházejí do škol Jany, Marty a Věry.

V souvislosti s vlastním přístupem učitelek ke čtení, všechny vyjadřují shodu v předčítání před odpoledním odpočinkem. Předčítají dětem každý den, ve výjimečných případech pouští nahrávky pohádek z audio CD. Další předčítání se děje i během dne na individuální či skupinové přání dětí nebo jako úvod do nového týdenního tématu jako u Marty a Evy. Daniela předčítá říkadla a básničky během ranních her, případně motivační říkadla během řízené činnosti.

Všechny oslovené učitelky umožňují dětem vybírat předčítaný text. Daniela uvádí, že děti většinou volí ty knížky, které přinesou ostatní děti z domu, ty, které si sami vytvořily. Jana čte dětem na pokračování, ale vždy přidává „i jednu pohádku povídanou. Většinou chtějí úplnou klasiku, Perníkovou chaloupku, to mají nejradši. Já si teda jako dost dovedu i vymejšlet a oni to strašně mají rádi, takový ty strašidelný pohádky, kdy se jako bojí a tak.“ Eva uvádí, že děti „si vybírají přímo celé knihy v době, kdy máme téma „Můj kamarád – kniha“ a děti si nosí z domova svoji nejoblíbenější knihu. Z nich si děláme výstavu a děti si

s nimi sami pracují, prohlíží, ukazují ostatním. To pak před spaním čteme každý den ukázkou z jiné knihy.“

Podpoře zájmu o knihu a „čtení“ se věnují všechny a důsledně. Eva říká, že *„prohlížíme knížky, pracujeme s encyklopedií, oni si nosí i své oblíbené knížky z domu. A v rámci ŠVP máme na knihu věnovaný celý blok. ... Ráda taky využívám veršované pohádky, děti je mají rády a dobře se je učí zpaměti, líp se jim zapamatují.“* Ve třídě také pořádají výstavu na téma „Moje nejoblíbenější kniha“, navštěvují divadlo a knihovnu a sami si dramatizují pohádky a příběhy. Také Věra podporuje dramatizaci pohádek, které zrovna čtou ve třídě, společně si prohlízejí pohádkové knihy a povídají si o nich. Pořádají také „burzičky“ pro děti a rodiče, kdy rodiče většinou vybírají oblečení a děti si vyberou knížku nebo hračku. Také její třída navštěvuje pravidelně dětská představení v divadle a jednou ročně knihovnu spojenou s přednáškou pro děti. Daniela za možné způsoby podpory čtení považuje *„volný přístup ke knížkám, často používáme encyklopedie, atlasy i časopisy pro děti. Taky navštěvujeme knihovnu, děti si vytváří svoje vlastní knížky, my jim s tím pomáháme. A třeba je taky necháme, když máme nějaký téma, třeba příroda, tak vyhledávají z knížek brouky nebo stromy nebo i počasí a tak. Taky pořádáme schůzky s autory knih nebo s ilustrátory, to většinou spolu s knihovnou.“* Také v její třídě se dramatizuje, ať již řízeně, či spontánně. Do městské knihovny chodí alespoň jednou ročně, kdy knihovnice připraví i zajímavou přednášku včetně prohlížení knih. Jana uvádí, že *„máme nový týpý, tak já si ty děti, který mají opravdu zájem, tak si je беру do týpý a normálně jim tam čtu. To máme takovej jako rituál. Čtení pohádek v týpý a jde se mnou ale jen ten, kdo chce. A pak samozřejmě v té hlavní činnosti, mám ráda ilustrace, takže si prohlížíme, mluvíme o tom ilustrátorovi, čteme.“* I Jana podporuje dramatizaci, *„hrajú jim pohádky pravidelně každé pátek, a pak máme Třída třídě a hrajeme si navzájem divadlo. ... Čtecí babičku bohužel nemáme, to dělám já. Já mám velikej klobouk a to oni už vědí, že bude pohádka. Sednu si a čtu.“* Ve třídě Marty je podporováno čtení *„tzv. nabídkovým stolem, kdy jeden den v týdnu jsou na něm jenom knížky, samozřejmě odpovídající věku dětí, ostatní dny tam jsou i hry, pexeso, skládačky, obrázky, ale vždycky aspoň jedna knížka. Taky po přečtení pohádky nebo příběhu děti kreslí to, co slyšely, a pak si z těch obrázků sešijí s naší pomocí knížku. A těm dětem, které projeví zájem, dáme na starost dětskou knihovničku a oni pak rovnají knížky nebo nám i hlásí, že je nějaká zničená, že má zničený obal a tak.“* Hrají loutkové divadlo a *„většinou kolem Vánoc k nám dorazí i studenti z pedáku a hrají divadlo přímo pro děti.“* Taky nabízí rodičům přehled dětské literatury a poskytují rady, jak postupovat při společném předčítání.

Pokud je použito audio CD, je to většinou v rámci výuky, nikoli jako náhrada za předčítání učitelkou před spaním. Jana říká, že *„během dne, pouštíme výuková cédéčka, to*

jsou cédéčka se zvuky různými, ptáčci a zvuky, jaký si vzpomeneš, vážnou hudbu pouštíme, já mám jógový cédéčka, který mají písničky, a podle těch třeba cvičíme. Ale abychom pouštěly pohádku během spaní z cédéček, velmi málokdy. Když my s kolegyňkou preferujeme to povídání a čtení“. Daniela uvádí, že audio CD pouští asi jednou měsíčně.

Vztah ke knize ovlivňuje také fakt, zda děti doma mají nebo nemají knihovnu, zda dokáží manipulovat s knihami. Věra uvádí, že *„se to pozná především podle nedostatečné slovní zásoby, neumí se vyjádřit, nezná pohádky. Nebo třeba zná jenom pohádky, které vidí v televizi. No, a ty jsou plné agresivity, nevhodné pro předškolní děti.“* Marta pak dodává, že *“děti jsou ke knížkám nevšímavé, ničí je, vůbec je nezajímá, co jim čteme, ani obrázky. A nedokážou odpovědět ani na otázky právě k tomu, co čteme, nebo třeba převyprávět nějaký příběh.“* Obecně pak uvádějí všechny nezájem o knihu jako takovou, neschopnost převyprávět příběh a špatnou slovní zásobu. Oproti tomu ale Daniela říká, že *„převažují ale děti, které doma knihovnu mají, dokážou s ní manipulovat. Máme i děti, které chodí s rodičema pravidelně do knihovny. Tyhle umí s knížkou dobře zacházet a poučují ostatní děti. A nosí do školky i ty půjčené knížky a ukazují jim je.“* Víceméně podobná odpověď je i na projev používání moderních technologií na chování dětí a jejich komunikaci. Mezi časté projevy patří neschopnost soustředit se, poruchy řeči, neschopnost naslouchat druhému. Eva s praxí v oboru dlouhou 35 let říká, že *„jestli můžu srovnat děti za tu dobu, co pracuju ve školce, mají teď skoro všechny nějakou vadu řeči, hůř se vyjadřují a třeba neumí ani vést správně dialog, skáčou si do řeči, neposlouchají se. Podle mě děti v tomhle věku potřebují komunikovat, mluvit o svých zážitcích a pocitech a to jim ten tablet opravdu nedá. Celkově se s dětmi málo mluví. Třeba mi řeknou, že jedou na výlet, ale když se jich pak ptám, tak zjišťuju, že ani neví kam, kdo tam s nima pojedou, jak pojedou nebo kdy.“* Daniela uvádí i špatný výběr námětových her jako *„střílečky a bojovky“*. Jana pak doplňuje i o nezájem o jakoukoli jinou činnost, než je sledování televize a hraní her.

Co se týká počítačového vybavení školy nebo třídy, možnost používání počítače dětmi je pouze ve třídě Marty, kdy *„předškolní děti si na něm s naší pomocí pouští naučné programy, třeba barvičky, tvary nebo zvířata a hudební nástroje, tak různě, ale výchovné. A je to jen výhradně u těch nejstarších, předškolních dětí. A asi jednou týdně.“* Ve škole Jany je pak v jídelně společný pro všechny třídy počítač, který používají výukově a někdy na pouštění pohádek, a zpětný projektor. Kontroverzně se k počítačovému vybavení staví Eva a Daniela. Eva uvádí, že *„já konkrétně nejsem příznivec těchto „vymožeností“ ve školce. Já si myslím, že mají dost času se s tím seznámit na základce. Radši si s dětma povídám a vyrábím a vymýšlím jiné aktivity, hlavně na venek. Ale někteří dostávají tablety i v tomhle věku k Vánocům. A pracují na nich sami, bez dozoru rodičů. No, nevim, to se mi nelíbí, nic to pak nerozvíví, slovní zásobu, souvislé vyjadřování a tak. Ale to je můj názor.“* Daniela není ve

svém názoru tak radikální, ale i přesto počítač ke své práci nepoužívá. *„Já osobně na něm nepracuju, ale ostatní kolegyně ano, třeba i denně. Ve třídě ho nemáme a ani nechceme. Proti počítačům nejsem, určitě je to dobrá věc a ty děcka to budou potřebovat, ale radši sáhnu po knížkách pro nápady, než abych si pustila počítač.“* Pokud už je při výuce použit soukromý tablet, třeba právě u kolegyně Daniely, která pouští dětem záznamy z webkamer, které sledují ptačí hnízda nebo kulturní památky v České republice. Používání moderních technologií, tedy např. počítače či tabletu, příliš nepodporuje žádná z oslovených. Daniela však uvádí, že do všech tříd v její škole budou od nového školního roku nainstalovány interaktivní tabule. Plánuje je používat jen na zpestření výuky, spíš velmi málo. Ve třídě Marty pak bývá jednou v týdnu *„na nabídkovém stole dětský magneták, oni si ho sami obsluhují, vkládají kazety, zapínají, vypínají, nahrávají si sami sebe, to je baví.“*

Formální mediální výchova neprobíhá v žádné z oslovených mateřských škol. To znamená, že není explicitně uvedena ve školním vzdělávacím programu. Přesto se mediální výchově učitelky věnují, ačkoli to samy takto nenazývají. Učitelky si s dětmi povídají o nástrahách a nebezpečích, které je mohou potkat v televizním vysílání a na internetu, případně i o vhodné délce konzumace těchto médií. Jana uvádí, že tuto problematiku zařazuje v případě, *„když na to přijde ve třídě řeč. Když jsem třeba zjistila, že jeden chlapeček pořád chodí ospalej, tak jsem se ptala tatínka. „No víte co, on hrál do půlnoci hry“, takže to si pak sedneme, to já hned chytnu za slovo a povídáme si o tom. A dozvíš se, který dítě veškerý čas tráví u televize, když přijde domů s rodičema a o sobotě a o neděli, který dítě má doma tablet, který už hraje hry. ... A ty děti ty tablety mají.“* Daniela zase poukazuje na problém doby, kdy *„dítě je vlastně zaměstnáno a nezlobí. A důsledky? To se pak promítá časem v chování dětí. Říkám dětem s počítačem a spíš s hrama, že když ublíží postava postavě, nic se neděje, hraje se dál, ale když ublížíme kamarádovi, tak se stane úraz, musíme volat sanitku. A taky o tom fyziologickým vlivu televize jakože pálení očí, bolení hlavy a zad.“* Ale jak sama dál uvádí, individuálně i kolektivně s dětmi hovoří o tom, co je možné na internetu najít, jaké informace přináší televize a jak se dá pozitivně využít možností médií. Eva se snaží apelovat přímo na rodiče, aby kontrolovali, na co se jejich děti dívají a zadali jim pevná pravidla pro sledování. Věra se snaží děti *„chránit před nevhodným obsahem, který můžou potkat v médiích, třeba že si povídáme o tom, na co se dívaly v televizi a proč by se na tu kterou věc neměly nebo měly dívat, hlavně se je snažíme upozornit na rozdíl mezi realitou a tím, co vidí v televizi nebo v počítači.“*

Pozorováním, jakožto doplněním výzkumné metody strukturovaného rozhovoru, bylo zjištěno, že z materiální stránky, tedy z kategorie Podmínky školy odpovídají informacím od respondentek. V některých případech se ale lišil samotný přístup učitelek. Zejména ve třídě Věry, která uvádí, že audio CD používají velmi málo, bylo toto použito

během obou návštěv. Patrně to souviselo právě s výzkumem, kdy Věra využila chvíle před odpočinkem k tomu, aby se věnovala volnému vyprávění o dětech. Neformální mediální výchova byla praktikována téměř při všech návštěvách alespoň okrajově, zejména při ranní volné hře, kdy si učitelky povídaly s dětmi o tom, co dělaly předcházející den. Někdy se tak dostaly i k tématu médií, a pokud k tomu byl vhodný prostor, určité zásady bezpečnosti sledování televize a používání počítačů zmínily. Také přístup ke čtení a podpora zájmu o knihy byli skutečné a opravdu každodenní.

Pro doplnění je uvedena tabulka s údaji o dotazovaných učitelkách. Jak je z ní patrné, většina respondentek měla mnohaletou praxi v oboru, pouze Jana se stala učitelkou v mateřské škole až po ukončení třetí rodičovské dovolené. Doporučení k rozhovoru od ředitelky však získala zejména díky svému bezprostřednímu přístupu k dětem. Součástí informací, které dotazované zodpověděly, byly i informace o denním řádu třídy a počtu dětí, které však u všech přibližně odpovídaly, takže pro práci nebyly relevantní a nejsou zahrnuty do analýzy.

Tab. 7.3.2 Osobní údaje o respondentkách (jména jsou změněna)

Jméno	Sídlo MŠ	Věk	Praxe	Vzdělání v oboru
Věra	Praha 2	60 let	20 let	SPgŠ Prevence patologických jevů (4 sem.) Speciální pedagogika (CŽV)
Marta	Praha 4	64 let	33 let	Střední pedagogické gymnázium
Eva	České Budějovice	58 let	35 let	Střední pedagogické gymnázium
Jana	Český Krumlov	46 let	4 roky	VŠ – Učitelství pro MŠ
Daniela	Moravský Krumlov	53 let	34 let	SPgŠ, VŠ – Učitelství pro MŠ

Pro tento výzkum byl vzorek naplněn a dílčí výzkumné otázky byly zodpovězeny. I na institucionální úrovni jsou zájem o knihu a podpora rozvoje „čtení“ prioritami. Učitelky se věnují podpoře čtení v rámci řízené činnosti i v době volné hry. Ačkoli všechny dotazované uvádějí, že formální mediální výchova v jejich mateřské škole neprobíhá, přesto ji dle informací od nich dělají. Právě to, co uvádějí jako neformální mediální výchova, tedy povídání si o tom, co děti mohou v televizi a v počítači vidět, co jim to může přinést, a naopak, co pro ně může být nebezpečné, jak pracovat se svými mediálními zážitky a zkušenostmi, je podstatou mediální výchovy.

SHRnutí PROBLEMATIKY MASMÉDIÍ A ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Základem této práce byla výzkumná otázka, jaké jsou zvyklosti dnešních předškolních dětí ve vztahu ke „čtení“, k televizi a k elektronickým zařízením typu chytrý telefon, tablet, počítač atd. V průběhu výzkumu vyvstalo několik dalších otázek, na které jsme se také pokusili odpovědět.

Po stanovení základní výzkumné otázky byla vyhledána a nastudována dostupná literatura k tomuto tématu a problematice. Vzhledem k tomu, že většina publikací pocházela z poloviny 90. let 20. století, kdy převážnou část vysílání obstarávala veřejnoprávní televize, později pak i první komerční televizní stanice a četnost počítačů v domácnostech nebyla zdaleka tak běžná jako v dnešní době, nebyl problematice médií a jejich případnému vlivu na vztah předškolních dětí ke knize a „čtení“ věnován takový prostor. Za posledních 20 let se situace ale změnila a počítač s internetem, případně jeho jiná forma, je běžnou součástí rodin. Média se stávají nedílnou společnicí v každodenním životě, ať již osobním, či pracovním, a pokud hovoříme o dětech, tak i školním.

V teoretické části byly tedy rozebrány oblasti kolem dítěte v předškolním věku a jeho psychickém vývoji, to, jaký má na dítě v tomto věku zásadní vliv rodina, ale také učitelky v mateřské škole, které s ním tráví převážnou část běžného dne. Dále byl nastíněn význam vzoru chování rodičů pro rozvoj jakékoli činnosti, nejen vztahu ke čtení, a formy motivace ke čtení, kterou by měli především zajistit rodiče, vzdělávací instituce, ale kterou podporují i projekty různého charakteru. V práci je obsažen i historický vývoj médií, zejména pak televizního vysílání a internetu. Současně byl nastíněn nejen negativní, ale i pozitivní vliv masmédií na dětského recipienta a role médií v dnešní rodině.

Ve výzkumné části jsme hledali odpověď na základní výzkumnou otázku, a to primárně kvantitativním výzkumem dotazníkovou metodou, a dále strukturovaným rozhovorem s dětmi a následně rozhovorem s učitelkami v mateřské škole. Rozložením recipientů z různě velkých obcí byla zajištěna zobecnitelnost výsledků na širší veřejnost. Pro zvýšení věrohodnosti analýzy dat z dotazníků byly použity právě rozhovory s uvedenými skupinami.

Z analýzy dat všech součástí výzkumu pak můžeme konstatovat, že většina dětí má vhodné podmínky pro rozvoj počátečního čtení a kladného vztahu ke knize. Zároveň nejsou tyto děti izolovány od médií, ačkoli limity jsou v rodinách nastaveny různě přísně. V rámci institucionálního vzdělávání pak probíhá řízená příprava orientovaná spíše právě

na dovednost číst a na kladný vztah ke knize. Hlavní cíl této práce byl tedy naplněn, a to v podobě výzkumné části.

V práci byly také uvedeny možné způsoby motivace a podpory počátečního čtení v rámci rodiny i mateřské školy. Existuje řada způsobů, jak podporovat tuto schopnost, a nejdůležitějším z nich je vzor.

Překvapivou pozici v této práci má také fenomén, se kterým jsme se při výzkumu setkali, a to mediální výchova. Zejména proto, že všechny dotazované učitelky uvádějí, že formální mediální výchova v jejich mateřské škole neprobíhá, přesto se jí ale ve své praxi zabývají. Bylo by proto jistě zajímavé zjistit, jakým způsobem je provozována mediální výchova v jiných mateřských školách a zaměřit se na její propagaci nejen mezi pedagogy, ale také mezi rodiče, kteří možná tápou v její aplikaci, v nastavení limitů a jejich důslednému dodržování.

Ačkoli jsme se pokusili zmapovat problematiku přístupu dnešních předškolních dětí k médiím a ke „čtení“ co nejobsáhlejším způsobem, přesto zůstává spousta oblastí, u kterých byl pouze poodhalen cípek z celé problematiky. Například právě aplikace mediální výchovy v rodině či zařazení používání tabletů přímo do výuky, provést longitudinální pozorování několika dětí s různými podmínkami v předškolním věku a jejich postupného dospívání, společně se zmapováním toho, jak se vyvíjí jejich vztah k médiím a knize s ohledem na to, jak jim tyto oblasti představovali jejich rodiče. Stálo by také určitě za samostatný výzkum zmapovat návyky týkající se médií a vztahu ke knize u dětí starších, tedy u dětí mladšího a středního školního věku, a u skupiny dnešních adolescentů bychom jistě dosáhli jiných výsledků, než u dětí předškolního věku. Možná bychom dosáhli i odlišných výsledků, kdyby byl místo rozhovoru s dětmi proveden rozhovor právě s jejich rodiči.

V problematice médií jde vývoj velmi rychle kupředu. Když vznikalo zadání této práce, maximálním výdobytkem doby byl mobilní telefon s internetem. Dnes už se takovému telefonu říká chytrý telefon. Tento pojem nebyl v roce 2014 obecně vůbec rozšířen. To dává předpoklad, abychom se domnívali, že za několik let bude situace opět jiná a bude jistě dobré ji zanalyzovat z pohledu nového. Z lékařského hlediska je pak možné zajímat se o to, jaký dopad má sledování televize a používání tabletů a chytrých telefonů na zdravotní stav dětí, včetně očních vad, vad správného držení těla atd.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENEŠ, P., ČEŇKOVÁ, J., ERNESTOVÁ, M. a kol. *Čtením ke vzdělání*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, s. r. o., 2004, ISBN 80-86320-36-7

ČEŇKOVÁ, J. A KOL. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-095-X

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990, ISBN 80-00-00060-1

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2

HERMAN, M. *Najděte si svého maršana*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, ISBN 978-80-7409-023-3

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1995, ISBN 80-85865-40-8

KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. A KOL. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. (dotisk). Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0607-9

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X

PASTOROVÁ, M., JIRÁK, J., PAVLIČÍKOVÁ, H. *Doporučené očekávané výstupy. Mediální výchova v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, ISBN 978-80-87000-76-2

ŠEĎOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-149-2

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1999, ISBN 80-7204-111-8

TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, ISBN 978-80-7394-038-6

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 1992, ISBN 80-7040-055-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-800-7

ČASOPISY

MACEK, P. Televizní vysílání pro děti a mládež – psychologický pohled. *Pedagogika* 3. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000, 3, str. 246 – 255. ISSN 3330-3815

ONLINE ODKAZY

Anonymous. Dějiny internetu. In: *cs.wikipedia.org*. [online]. Wikipedia [cit. 26. 4. 2016]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C4%Bjiny_internetu

Celé Česko čte dětem. [online]. Praha [cit. 14. 12. 2015]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

Čtenářův sympatický rádce. [online]. Brno, KISK FF MUNI [cit. 14. 12. 2015] Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz/>

Čtení pomáhá. [online]. [cit. 14. 12. 2015]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

MILETÍNSKÝ, V. Televize a její historie. In: *vtm.e15.cz*. [online]. Věda a technika mládeži [cit. 26. 4. 2016]. Dostupné z: <http://vtm.e15.cz/aktuality/televize-a-jeji-historie>

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro rodiče

1. Jak staré je Vaše dítě? _____
2. Vaše dítě je dívka chlapec
3. Jaké záliby má Vaše dítě? _____
4. Kolik hodin týdně se Vaše dítě zálibám věnuje? _____
5. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? _____
6. Zůstává Vaše dítě v mateřské škole na spaní? ano ne
7. Čte učitelka v mateřské škole před spaním? ano ne ne, použít dětem pohádky na CD
8. Čte učitelka během dne? ano ne nepravidelně
9. Jaká je nejoblíbenější čtená pohádka Vašeho dítěte? _____
10. Jaký žánr má Vaše dítě nejraději? (básničky, říkadla, pohádky, povídky, pověsti atd.) _____
11. Má Vaše dítě nějaký rituál spojený s předčítáním? (např. určité místo, určitý čas, čtení s konkrétní osobou) _____
12. Má Vaše dítě svou vlastní knihovnu? ano ne společnou se sourozenci
13. Dokáže si dítě vybrat samo vhodnou knížku k předčítání, v obchodě atd.? ano ne
14. Předčítáte svému dítěti Vy nebo někdo z rodiny? matka otec sourozenci
15. Vyžaduje si dítě předčítání samo? ano ne nepravidelně
16. Sleduje Vaše dítě televizi pravidelně každý den? ano ne
17. Jak dlouho? Přes týden _____ hod./denně O víkendu _____ hod./denně
18. Sledujete TV s dítětem? ano ne nepravidelně
19. Vybíráte společně programy, které bude sledovat? ano ne nepravidelně
20. Jaký typ pořadů převážně sleduje Vaše dítě? _____
21. Povídáte si se svým dítětem o shlédnutém obsahu? ano ne nepravidelně
22. Jaká je nejoblíbenější zfilmovaná pohádka Vašeho dítěte? _____

23. Jak Vaše dítě reaguje na reklamu v TV? _____
24. Používá Vaše dítě nějaké elektronické zařízení s internetem (tablet, počítač, chytrý telefon atd.)? ano ne (pokud je odpověď „ne“, přejděte k otázce č. 29)
25. Pokud ano, má k těmto zařízením přístup zcela volně omezeně
26. Jak často Vaše dítě používá takové zařízení? každý den několikrát týdně jednou za týden méně často vůbec
27. Máte přehled o tom, čím se Vaše dítě na takovém zařízení zabývá? ano
 ne
28. Jaký typ programů převážně používá Vaše dítě na elektronickém zařízení? (hry, vzdělávací, sledování filmů apod.) _____
29. Hovoříte spolu o obsahu, se kterým se Vaše dítě může setkat na internetu? ano
 ne
30. Používáte funkci tzv. „rodičovské kontroly“ na TV a PC? ano ne

Příloha B – Strukturovaný rozhovor s dětmi

1. Co tě baví dělat přes den, když nejsi ve školce? *(Rozvinout informaci doplňující otázkou)*
2. Co děláte oproti tomu jinak ve školce? *(Rozvinout informaci doplňující otázkou)*
 - Čte vám paní učitelka knížky? Jaké
 - A čte mamka nebo tat'ka (bráška/sestřička) doma?
 - Jakou máš oblíbenou knížku? *(Ukážeš mi ji? – v případě, že se rozhovor odehrává doma u dítěte)*
 - Co se ti na ní líbí?
 - Co třeba *(jiné žánry)* encyklopedie, básničky, hádanky, povídky?
 - Kde si doma nejraději prohlížíš knížky (mamka/tat'ka čte)?
3. Koukáš se na televizi?
 - Na co nejvíc?
 - A kdy nejvíc? *(Nabídnout např. ráno před odchodem do školky, po školce, večer před spaním, o víkendu)*
 - Díváš se na něco každý den?
 - A dívá se někdo s tebou? *(nabídnout – mamka, tat'ka, bráška/sestra)*
 - Co se ti líbí v televizi nejvíc? *(pokud tápe, nabídnout)*
 - Povídáš si o tom pak s mamkou/tat'kou?
 - Můžeš se dívat, na co chceš?
 - Víš, co je to reklama? Jak se ti líbí?
4. Má mamka nebo tat'ka počítač nebo telefon, pustí tě k němu?
 - A co na něm děláš?
 - Jak často ti to mamka/tat'ka půjčí?

Příloha C – Strukturovaný rozhovor s učitelkami v MŠ

1. Je ve Vaší třídě knihovna pro děti? (Je společná pro celou MŠ?)
 - Mohou si děti knížky samy půjčovat? Případně i domů? A dělají to?
 - Jaký ke knihovně mají děti přístup (omezeně, volně)?
 - Je, podle Vašeho názoru, obsah knihovny dostatečný?
 - Jakým způsobem je knihovna doplňována?
2. Jak často předčítáte dětem? Jak často používáte místo předčítání audio CD? (např. jen před spaním, čtení i během dne atd.)
 - Mají děti možnost volit, co se bude předčítat/pouštět?
 - Dá se rozpoznat dítě, které doma nemá knihovnu nebo nepracuje s knihami? Jakým způsobem?
3. Je ve třídě počítač nebo tablet? Případně jakým způsobem ho využíváte Vy nebo děti? Jak často?
4. Jakým způsobem podporujete „čtení“ a zájem o knihu u dětí a jakým způsobem používání moderních technologií?
5. Jak se promítá používání moderních technologií (chytrý telefon, tablet, počítač) na chování dětí a jak na jejich komunikaci?
6. Mluvíte Vy jako učitelka v MŠ s dětmi ve třídě o nebezpečích a nástrahách, které je mohou potkat v televizním vysílání a na internetu?
7. Jak probíhá ve Vaší třídě/školce mediální výchova?
8. Pořádá Vaše škola nebo třída nějaký veletrh oblíbených knih, chodíte s dětmi do divadla, hraje divadlo, navštěvujete městskou knihovnu, máte nějakou „čtecí babičku“ atd.?