

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra žurnalistiky

**VLIV MÉDIÍ NA DĚTI:
INTERNET A TELEVIZE**

*The influence of media on children:
internet and television*

Bakalářská práce

Klára ELGARTOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Renáta SEDLÁKOVÁ, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškerou literaturu i ostatní prameny, ze kterých jsem čerpala.

Text této práce obsahuje celkem 72 927 znaků (včetně mezer).

V Olomouci dne 20. 4. 2015

.....

Děkuji Mgr. Renátě Sedlákové, Ph.D. za vedení, připomínky a rady, které mi při zpracování bakalářské práce poskytla.

Abstrakt

Média, zejména pak internet a televize, jsou součástí našeho každodenní rutiny. Do značné míry determinují náš současný pohled na svět. Vzhledem k tomu, že značnou část televizního publika a internetových uživatelů tvoří děti a dospívající, je na místě domnívat se, že tato média mají jisté účinky i na tuto skupinu. Tato přehledová studie se snaží zjistit, do jaké míry ovlivňuje právě televize a internet zejména psychický vývoj dětí a dospívajících, případně pak další aspekty jejich života. Zjistili jsme, že televize i internet ovlivňují jak pozitivně, tak značnou měrou negativně psychický kognitivní vývoj dětí a následně také navazování vztahů dospívajících. Nicméně nelze říct, že by média měla přesný vliv na určité životní aspekty každého jedince. Konkrétní negativní dopady vždy závisí na řadě dalších proměnných.

Klíčová slova: televize, internet, děti, dospívající, vliv na děti, média

Abstract

The media and especially the internet and TV are part of our everyday routine. They determine to a large extent our current image of the world. Due to children and youth being a substantial part of the TV audience and internet users it can be assumed that these media affect this part of population. This survey study tries to find out to what extent does the TV and the internet affect in particular the psychic development of children and youth, optionally on other aspects of their lives. We found out that the TV and the internet affect psychic cognitive development of children and establishment of relationships of teenagers in a positive and significantly negative way. However it cannot be stated, that that the media would have an impact on certain aspects of the life of each individual. Specific negative impact always depends on many other variables.

Key words: television, internet, children, adolescents, impact on children, media

Obsah

Úvod	1
1. ELEKTRONICKÁ MÉDIA.....	3
1.1 Televize.....	5
1.2 Internet	7
2. DĚTSKÉ PUBLIKUM	9
2.1 Dětský divák a média.....	10
2.2 Volný čas dětí a média	12
3. VLIV TELEVIZE	14
3.1 Psychický vývoj	15
3.2 Násilí v televizních pořadech.....	18
4. VLIV INTERNETU	21
4.1 Virtuální prostředí, komunikace a vztahy online.....	22
4.2 Virtuální identita	24
4.3 Počítačové hry a psychické aspekty.....	26
4.4 Násilí v počítačových hrách.....	27
Závěr.....	31
Seznam zkratk	32
Seznam použité literatury.....	32
Seznam internetových zdrojů.....	35
Seznam příloh.....	36
Přílohy	36

Úvod

Lidé v minulosti neměli tušení o světě mimo místo, ve kterém žili. Svět byl pro ně obrovský a neprobádaný. Naproti tomu v dnešní době víme o světě takřka všechno. Není pro nás problémem zjistit, co se před pár minutami odehrálo na opačné straně zeměkoule. Na místě je tedy otázka, jak je něco takového možné. Odpověď je jednoduchá – náš svět se neustále zmenšuje, respektive zmenšuje se naše vnímání světa. To se změnilo do té míry, že dnes již nepovažujeme svět za něco velkého a neznámého, ale naopak. Vnímáme ho jako jednu velkou vesnici, globální vesnici. Považujeme sami sebe za světoobčany, ačkoliv jsme třeba nikdy neopustili rodnou zemi. Odpověď na otázku, kdo je za toto naše moderní vnímání světa zodpovědný, je samozřejmá. Jsou to média.

Právě média jsou tím hybatelem, který ze světa dělá jednu velkou vesnici. Nejen, že odstraňují prostorovou vzdálenost mezi lidmi, ale nechávají zaniknout také časový rozdíl mezi nimi. V důsledku toho vnímáme dění po celém světě jako něco, co se nás bezprostředně týká, máme pocit, že jsme součástí všeho. Zároveň mají média takřka neomezenou moc ovlivňovat naše životy. Informují veřejnost a podílí se tak na tvorbě veřejného mínění. Předkládají nám pouze určité informace, můžou tak zkreslit naše názory na svět. Upozorňují na možné trestné jednání, nebo jen nečinně přihlížejí. Můžou vyvolat paniku mezi občany, nebo ji naopak uklidnit. Z historie víme, že se mohou stát klíčovým prostředkem k politickým převratům, propagandě, tyranii, ale i demokracii.

Média ale nepůsobí pouze na společnost jako celek. Ovlivňují i člověka jako jedince. Jsou totiž součástí naší každodenní rutiny – od novin, přes internet a rádio, až ke knihám a televizním pořadům. Dnes vlastníme dokonce i chytré telefony, které v sobě snoubí všechny druhy médií od elektronických knih až po internet. Média jsou zkrátka všude kolem nás a jsou součástí našich životů, ať už se nám to líbí, nebo ne.

Jak už bylo řečeno, média nám předkládají jistý pohled na svět, který je pro nás pouze jakousi přenesenou zkušeností. Máme-li s daným problémem či situací osobní zkušenosti, nemělo by pro nás být těžké utvořit si na problematiku určitý vlastní názor. Pokud je pro nás ale přenesená zkušenost z médií jediným informačním zdrojem, může se stát, že tuto zkreslenou interpretaci reality pojmem za vlastní a ztotožníme se s ní. Stupeň odolnosti vůči tomuto mediálnímu tlaku má každý člověk odlišnou. Svou roli

v této oblasti hraje povaha, emoční inteligence a rozumová vyspělost člověka, ale i sociální zázemí a výchova. A právě z tohoto hlediska se zdá být potenciálně nejvíce ohrožená právě jedna skupina mediálních diváků – děti. Ty totiž postrádají rámec potřebných zkušeností, díky kterým by mohly správně interpretovat realitu od fikce vnímanou skrze média.

Předkládaná bakalářská práce se tedy zabývá právě problémem působení médií na dětského diváka, v otázkách působení internetu se pak jedná spíše o dospívajícího konzumenta. V pozdějším věku dítěte nastává kritické období dospívání, objevování sebe sama a vytváření vlastní osobnosti. Malé děti si formují vlastní názory na svět, interpretují chování svého okolí a učí se tak. Během této cesty hraje důležitou roli rodina dítěte, škola a samozřejmě vrstevníci. Dnes jsou ale v tomto procesu zastoupeny velkou měrou média, a to zejména ta elektronická. Doba, kdy děti trávily všechen volný čas venku s kamarády je dávno pryč. Stejně jako období, kdy byly děti ohroženy pouze nadměrným sledováním televize. Internet se stává dominantním a stále více ovlivňuje dětské publikum.

Cílem této přehledové studie je tedy vygenerování některých dostupných poznatků o vlivu internetu a televize na děti a dospívající na základě dostupné literatury. Následně je pak cílem podat ucelený přehled zjištěných informací. Především chceme zjistit, jak mohou zmiňovaná média determinovat psychický vývoj dětí, navazování vztahů a komunikaci.

V první části textu se zabýváme obecnou charakteristikou elektronických médií. V druhé kapitole je pozornost věnována dětskému publiku a otázce trávení volného času dětí ve vztahu k médiím. Následně se zaměříme na klíčovou oblast práce, možné sféry vlivu televize a internetu na děti. U obou médií sledujeme problematiku účinku na psychický kognitivní vývoj dítěte a případné vztahy se socializačními aspekty. V kontextu s internetem zmíníme otázku komunikace, vztahů a identity ve virtuálním světě, stejně jako problematiku násilných počítačových her. V části věnované televizi se zabýváme možným vlivem násilných motivů v pořadech na děti.

1. Elektronická média

Podle autorů Torontské školy byla každá vývojová etapa lidstva determinována určitým médiem. McLuhan tyto etapy rozdělil dle organizace lidských smyslů na preliterární (orální), literární (etapa písma) a elektronickou. S přechodem z jedné epochy do druhé šla ruka v ruce nutně i specifikace komunikace a způsobu myšlení tehdejších lidí. Orální etapa ucha, kdy člověk poznával svět skrze verbální dorozumívání se svým okolím, ustoupila etapě, kdy se do popředí dostalo lidské oko. Vynález knihtisku tak donutil člověka obrátit se k sobě samému, spoléhat na sebe a rozvíjet svou individualitu. Rozvoj civilizovaného světa má do jisté míry na svědomí právě vynález knihtisku. V poslední etapě vývoje společnosti dle McLuhana se nacházíme právě teď. Naší době vévodí elektronická média. Telegraf, rádio, telefon, fotografie a film zahájily v předminulém století elektronický věk. Následovaly je televize, mobilní telefony a internet, které nám natolik zasáhly do životů, že už si bez nich snad ani neumíme představit jediný den.

Elektronická média naprosto změnila význam komunikace. Jak uvádí Meyrowitz (2006: 43), elektronická média potlačila hranice a definice situací udržované fyzickým prostředím. Dnes je pro nás naprosto běžné komunikovat z našeho domu ve střední Evropě s přítelem, který se právě nachází v Jižní Americe. Můžeme s ním přímo telefonovat, nebo mu jen zanechat zprávu, kterou si dotyčný vyzvedne později, v jiném čase. Jednota místa a času už tedy není podmínkou pro komunikaci mezi lidmi.

Ale s příchodem elektronických médií se nezměnil pouze styl a význam interakcí mezi lidmi. Ruku v ruce s touto změnou jde také značná transformace sociálního a rodinného života. Minulé generace trávily většinu dne mimo domov, v práci, kde neměly kontrolu nad tím, co právě dělají a prožívají ostatní členové rodiny. Nevěděly, jestli jsou už děti doma ze školy, nebo co dostaly za známky. Doma si tedy při společném stolování nebo trávení volného večera všichni členové rodiny vykládali, co přes den zažili. Dnes už je takový model jen velmi zřídka k vidění. Společné večere z rodinného harmonogramu už téměř vymizely, rodiče si s dětmi nepovídají, mají s nimi totiž celodenní spojení přes mobilní telefony a internet. Každý člen rodiny si raději zvolí zábavu dle svého uvážení – mimo sportovní či jiné aktivity například sledování televize, brouzdání po internetu, komunikaci přes sociální sítě nebo hraní počítačových her.

Elektronická média mají tedy v životech nás všech velmi důležité místo, vzhledem k povaze této práce nás ale především zajímá, jak důležité je toto místo v životě dětí a dospívajících. Jak jsme již nastínili, děti 21. století jsou vychovávány v mediálním prostředí, ve kterém se stala myšlenka komunikační konvergence realitou. Před příchodem elektronických médií ale bylo dětství chápáno jako období nevinnosti a jakéhosi druhu společenské izolace. Jak připomíná Meyrowitz (2006: 187), svět dospělých a dětí byl striktně oddělován. Děti byly dospělými chráněny před těmi oblastmi dospělého života, které ve svém věku ještě nedokázaly rozumově zpracovat a uchopit, nebo které by je mohly potencionálně ohrožovat na psychickém či mravním vývoji. Témata jako například smrt, sex, náboženství, peníze, alkohol nebo drogy byla před dětmi tabuizována. Přesné osnovy školského strukturovaného systému určovaly, co může dítě v jakém věku znát a dělat. V posledních padesáti letech ale nastala citelná změna v představách o dětech a jejich rolích ve světě dospělých. Meyrowitz (2006: 187) v této souvislosti trefně poznamenal: „Dnešní děti jsou poněkud méně dětské.“ Děti se dnes dospělým podobají více, než by se mohlo zdát. Oblékají se podobně, mluví podobně. Trendem současné doby je vychovávat děti spíše jako „malé dospělé“. To má za následek skutečnost, že se ono zmíněné chápání dětství jako období něčeho, co má být chráněno a izolováno od vnějších problémů, téměř vytratilo. A co víc, nezměnil se pouze přístup k výchově dětí, změnila se i celková pozice dětí ve společenském a právním systému. Podle Meyrowitze (2006: 189) je právní definice dítěte nanejvýš zmatená, protože děti páchají čím dál více trestných činů, za které byli v minulosti zodpovědní primárně dospělí. V některých obzvláště vážných případech jsou tak mladiství souzeni jako dospělí. V dnešní době taky není výjimkou, když se dospívající obrátí na právníky s žádostí o pomoc při boji proti rodičům nebo pedagogům.

Jak jsme tedy nastínili výše, rodiče mají dnes tendence přistupovat k dětem jako k téměř sobě rovným mnohem dříve, než tomu bylo v minulosti zvykem. Do popředí se dostává individualita každého jedince, tedy i ta dětská. Proto není divu, že většina dnešních dětí má svůj vlastní nebo se sourozencem sdílený pokoj. Podle průzkumu společnosti Mediaresearch (Asociace televizních organizací, 2011 [online]), který byl proveden na vzorku 649 dětí ve věku od 4 do 14 let, je to až 92 % z nich (viz příloha, graf 1). Za jakousi samozřejmost pak můžeme považovat i vybavení těchto dětských pokojíčků, a to i z hlediska elektronických zařízení. Zhruba polovina dotazovaných dětí vlastní mobilní telefon, CD přehrávač, televizor a rádio. Necelých

40 % dětí má ve svém pokoji i počítač s připojením na internet. V dětských pokojíčkách si čím dál častěji nachází své místo i video nebo DVD přehrávače. Naopak walkman a discman se v konkurenci modernějších zařízení z pokojíčků pomalu vytrácí. Knihovnu s alespoň deseti knihami vyjma učebnic má ve svém pokojíčku umístěno 83% dětí, a to většinou už od útlého věku. Pokojíčky chlapců jsou z tohoto hlediska o něco lépe vybaveny než pokojíčky dívek. Oproti dívkám vlastní chlapci zejména více počítačů s připojením na internet, herních konzolí, DVD a videopřehrávačů. Celkově vybavenější jsou pak starší děti, v jejichž vlastnictví se nacházejí častěji MP3 a MP4 přehrávače, iPODy, tablety a mobilními telefony (Asociace televizních organizací, 2011 [online]). Pro srovnání, podle mediálního výzkumu ChildWise z roku 2009 (Livingstone: 2009), 79 % britských dětí mezi 7 a 16 lety má doma přístup k internetu a 77 % z nich má televizi přímo ve svém pokoji. Mobilní telefon vlastní 73 % dětí, 55 % z nich má svůj notebook nebo počítač a 69 % britských dětí vlastní DVD a MP3 přehrávač, nebo rádio.

1.1 Televize

Televize se už téměř od svého zrodu na začátku minulého století těší obrovské popularitě u diváků každého věku. Je bezesporu tím nejrozšířenějším elektronickým médiem, které užíváme dnes a denně.

Komerčně se začala televize využívat ve 20. – 30. letech minulého století. Pravidelné televizní vysílání pak bylo v České republice zahájeno v roce 1953 (Česká televize [online]). Od té doby prošel televizní přenos celou řadou významných změn ve světle technologického pokroku.

Domácnosti bez televize jsou dnes spíše světlou výjimkou, podle průzkumu U.S. Census Bureau připadalo v České republice v roce 1995 na tisíc obyvatel 406 televizorů. Před dvěma lety, v roce 2013, to už bylo podle Českého statistického úřadu 134 televizí na 100 domácností. Pro srovnání, v roce 1995 připadalo v sousedním Německu 550 televizí na tisíc obyvatel, na Britských ostrovech 612, ve Švýcarsku 461 a v USA dokonce 776. Ve Spojených státech amerických byla televize komercializována dříve než u nás, konkrétně v roce 1946, a její následné rozšíření mezi obyvatele bylo extrémně rychlé. V roce 1950 vlastnilo televizní přijímač zhruba

9 % tanních domácností. V následujících letech zažila televize opravdový rozmach, o pouhých pět let později už televizi vlastnilo 65 % amerických domovů. V průběhu let čísla neustále rostla, před třiceti lety už počet vlastníků televize přesáhl 98 % (Bushman, Huesmann; 2001: 224 – 225). Jak Bushman a Huesmann (2001: 225 – 226) trefně podotkli, v současné době je ve Spojených státech zřejmě více televizí než toalet.

V minulých dobách byl jakýmsi pomyslným srdcem rodinného života jídelní stůl, u kterého se pravidelně scházeli všichni členové rodiny. Jak již bylo výše zmíněno, při společné konzumaci jídla mezi sebou rodinní příslušníci konverzovali a udržovali tak společenské a rodinné vztahy. S příchodem televize se ale tato zvyklost změnila a do popředí se dostal jiný trend. Střed společenského života v rámci rodinného kruhu se začal přesouvat od jídelního stolu do obývacího pokoje, ve kterém byl zpravidla umístěn televizor. Trávení společného času tak vyplnilo sledování televize. Zpočátku vlastnila rodina většinou jen jeden televizní přijímač, jak je ale z výše uvedených statistik patrné, jejich počet v domácnostech v minulých letech rapidně stoupal. Ruku v ruce s rozvojem televizních stanic a jednotlivých programů šla totiž nutně i diverzifikace publika, každý člen domácnosti chtěl sledovat jiný pořad. Rodinám najednou jeden televizní přijímač nestačil. Z obývacích pokojů se tak televize dostaly i do ostatních obytných prostor dnešních domácností. Staly se běžnou součástí vybavení ložnic, pracovn, dětských pokojů a dokonce i v kuchyni si už našly své místo.

Vzhledem k povaze této práce se ale pozastavíme nad zmíněnými dětskými pokoji. Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, z výzkumu životního stylu dětí v České republice od společnosti Mediaresearch vyplynulo, že necelá polovina dětí ve věku od 4 do 14 let disponuje vlastním televizorem ve svém pokoji (Asociace televizních organizací, 2011 [online]). Z výzkumu je také patrná přímá úměra mezi přibývajícím věkem dětí a četností televizních přijímačů v dětských pokojích. Ve věkové skupině 4 až 6 let vlastnilo televizi 36 % dotázaných, ve skupině 7 až 9 let 49 %, mezi 10. a 12. rokem 52 % a od 13 do 14 let 57 % respondentů. Obdobné výzkumy byly uskutečněny například také ve Velké Británii a v USA. Pro porovnání s čísly zmíněné v souvislosti s naší zemí uvedeme některé jejich závěry. Podle Livingstone (2009) mělo před sedmi lety 77 % britských dětí televizi přímo ve svém pokoji. V Americe to bylo podle Strasburgera a Donnersteina (1999; 134 [online]) průměrně 39,5 % u dětí mezi 2 a 17 lety. I zde platí stoupající tendence vlastní televize s přibývajícím věkem dětí.

1.2 Internet

Internet byl celosvětově komercializován v roce 1995, rychle ale stihl proniknout do každodenního života lidí. Nejdříve to byl jeden stolní počítač s telefonním připojením na internet pro celou rodinu. Dnes už většina z nás disponuje rychlým mobilním připojením přímo v našich telefonech a osobních počítačích či laptotech. Podíváme se na konkrétní čísla.

Podle Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) vlastnilo v roce 2005 v České republice osobní počítač 1 231 800 domácností, což bylo 30% z jejich tehdejšího celkového počtu. O pět let později už to bylo 2 442 400, tedy přes 59% všech domácností v té době. Za toto krátké období se tedy počet domovů s počítačem téměř zdvojnásobil. Před dvěma lety už připadalo na 100 českých domácností 104 počítačů, přičemž jednoznačně více jich pak vlastnily rodiny s dětmi – na 100 domácností s dětmi připadlo 154 počítačů, kdežto na 100 bezdětných domovů jen 76 počítačů. Podobné je to i s připojením na internet přes počítač, ať už stolní nebo osobní. Ze statistik ČSÚ vyplývá, že v roce 2005 mělo připojení k internetu pouze 19,1% domácností, konkrétně 783 400. Za pět let se toto číslo zvýšilo na 2 305 500. 56% českých domovů tedy před pěti lety disponovalo možností surfování po internetu. Pro srovnání, v sousedním Německu se v roce 2005 k internetu připojovalo 61,6% domácností, v roce 2010 už 82,5%. Ve Švédsku bylo před deseti lety 72,5% domovů s přístupem k internetu, před pěti lety dokonce 88,3%. Přesuneme-li pozornost mimo evropský kontinent, konkrétně do Spojených států amerických (dále jen USA), zjistíme, že v roce 1997 vlastnilo počítač 36,6% všech amerických domácností, z toho bylo 51% rodin s dětmi ve věku šesti až sedmnácti let (Paik, 2001: 19). Jak je z čísel patrné, internet zažíval v uplynulých dvou desetiletích opravdový boom. Sice neznáme přesné aktuální údaje z uvedených zemí, ale vzhledem k vysoké životní úrovni tamních obyvatel můžeme předpokládat neustálý nárůst těchto údajů.

Stejně jako v minulosti rostl počet počítačů a přístupů k internetu po celém světě, zvýšil se samozřejmě také počet dětských uživatelů počítačů, potažmo internetu. Americký mediální výzkum U.S. Census Bureau Population Survey uvedl, že v roce 1997 se plných 20% tamních dětí připojovalo z domu k internetu. (Paik, 2001: 23) Zajímavé je, že ve zmíněném roce výrazně převyšoval počet připojených dětí (74,4%)

nad počtem připojených dospělých (47,1%), (Paik, 2001: 19). Podle statistik Jupiter Communications bylo v průběhu roku 1998 online zhruba 8,4 milionu dětí a teenagerů ve věku od pěti do dvanácti let. Tato věková kategorie tak tvořila druhou nejrychleji rostoucí skupinu na internetu (Paik, 2001: 23).

Ukázalo se, že důležitou roli v této oblasti hrálo v té době vzdělání rodičů. Děti, jejichž rodiče měli vysokoškolské vzdělání, měli několikanásobně větší možnost přístupu k počítači a internetu. Uvážíme-li finanční náročnost počítačového vybavení a internetového připojení, můžeme předpokládat, že v současné době bude situace podobná – rodiče s vysokoškolským vzděláním se většinou nacházejí v lepší ekonomické situaci.

2. Dětské publikum

Pro účel této práce je nezbytné si uvědomit, že děti jako příjemci či adresáti mediální komunikace jsou specifickou skupinou diváků. Na dětské publikum nelze nahlížet optikou, kterou zkoumáme publikum dospělé, neboť schopnosti a vědomosti dítěte jsou oproti dospělému člověku značně omezené.

Svět malého dítěte je zpočátku jeho života omezen pouze na jeho nejbližší okolí, to znamená na jeho primární rodinu, matku, otce, případně sourozence, a na domov, ve kterém žije. Zkušenost či povědomí o okolním světě získává dítě právě skrze své primární okolí. Rodina podává dítěti určitou zprostředkovanou informaci, na základě které se poté dítě snaží interpretovat svět. Tento proces je prvotním stavebním kamenem v procesu socializace, ke kterému se pak vracíme téměř celý život. S narůstajícím věkem dítěte roste i jeho touha po novém poznání a po dalších informacích o světě. V minulosti bylo toto další objevování světa primárně vymezeno hlavně tím, kde dítě žilo, kam mohlo s dovolením rodičů chodit a s kým se mohlo stýkat.

Domov, ve kterém dítě vyrůstá, je podle Meyrowitze (2006: 195) často líčen jako ochranné a výchovné prostředí. Nicméně domov v moderní společnosti přirovnává Meyrowitz k jakési izolační cele, do které jsou uzavřeny matky, potažmo ženy, i děti, a stojí tak mimo vnější svět. Také zastánci tradiční funkce domova přiznávají, že moderní pojetí domova má určité omezující prvky. Dítě sice totiž není úplně odtrženo od informací o světě vně svého domova, ale informace, které získává, jsou většinou filtrovány dospělými rodinnými příslušníky, kteří mají do vnějšího světa volný přístup. Jak tedy tvrdí Ritschie a Koller, „domov je malým světem dítěte a rodina slouží jako obrazovka předvádějící kulturu společnosti, která vybírá pouze části, jež považuje za hodné pozornosti,“ (Meyrowitz 2006: 195). Děti se snaží zachytit všechny poznatky o okolním světě, proto není divu, že případné návštěvy přicházející zvenčí domova vnímají velmi ostražitě a zároveň užasle. Tito hosté pro ně totiž představují jakési informační kanály přinášející nové podněty ze světa mimo domov. Dětské povědomí o světě za hranicemi rodiny a domova se tak rozšiřuje.

Ve světle elektronických médií ale tento princip nabývá zcela jiný rozměr. Domov už není základem všech dětských zkušeností, rodina již nemá všemocný informační vliv na dítě. Dříve mohli rodiče určovat pohled dětí na život tím, že relativně

snadno ovlivňovali přísun informací k dětem. Ať už tím, že s dětmi hovořili pouze o věcech, o kterých dle jejich úsudku děti ve svém věku mohly být zpraveny, četli jim přípustné knihy, nebo tím, že si rozmýšleli, který host fyzicky vstoupí do domova dítěte a poskytne mu tak nový obzor pojmů a názorů. V dnešním elektronickém věku ale musí rodiče bojovat s nespočtem jiných kanálů, které dítěti přinášejí nové představy a ideje o vnějším světě. Nad hosty, kteří dnes vstupují do dětského světa virtuálně, skrz televizi a internet, mají rodiče malou přímou kontrolu.

2.1 Dětský divák a média

Schopnost dětí porozumět médiím je omezená. Při zkoumání vnímání elektronických médií dětmi je nutno brát v úvahu jejich věk. Myšlení dětí ale není podle Jeana Piageta „horší než myšlení dospělých, ale strukturálně odlišné“ (in Meyrowitz, 2006: 197). V různém věku jsou děti schopny vnímat různé podněty, a to v závislosti na stupni jejich kognitivního vývoje. Z výzkumů na toto téma plynou následující poznatky.

Následných několik věkových kategorizací dítěte se vztahuje primárně na vnímání jediného média, a to televize. Vzhledem k tomu, že užívání internetu vyžaduje určitou míru kognitivních i fyzických schopností a dovedností, budeme o něm hovořit až v souvislosti s pozdějším věkovým limitem.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006: 33) nedokážou úplně malé děti, přibližně do pěti měsíců věku, věnovat téměř žádnou pozornost vzdáleným statickým předmětům, tedy v našem případě televizní obrazovce. Pohyby na ní sice děti zaznamenají a zaujmou je, vzhledem k nedostatečně vyvinutým percepčním orgánům jim ale nevěnují delší pozornost. Naproti tomu Vlastník uvádí, že „tříměsíční děti dokáží věnovat obrazovce pozornost pouze krátkodobě – po třech minutách jsou již zřejmé projevy únavy“ (Vlastník 2005: 33). Půlroční dítě pak podle Vlastníka (tamtéž) dokáže vnímat televizi už více než čtvrt hodiny, pokud ovšem neupoutá jeho pozornost nějaký jiný podnět. Japonský průzkum založený na sledování pohybů očí prokázal, že děti do dvanácti měsíců věku udrží pozornost na televizi pouze díky vizuálním změnám obrazu (tamtéž). Přibližně v témže věku dosáhne dítě stejné ostrosti vidění jako dospělí jedinci (Langmeier, Krejčířová, 2006: 33). Z toho je patrné, že děti do jednoho roku nejsou schopny rozpoznávat v televizi konkrétní dění. Jejich zájem zůstává zatím pouze

u vizuální a audiální složky. Až okolo třinácti měsíců „začínají děti chápat obsah a smysl pozorovaného dění“ (Vlastník 2005: 33). Věnují pozornost dospělým postavám a napodobují jejich chování (např. tleskání či nakládání s hračkou).

Do tří let života jsou děti schopny porozumět obsahu televizního vysílání, v tomto období už také mívají oblíbený televizní program. Většinou se jedná o kreslené programy s rychlou proměnou obrazu, nebo o naučné pořady a hry. Mezi třetím a pátým rokem života stále není dětské vnímání televizní reality dokonalé. Takto malé děti nevnímají filmy a pořady jako celek, zajímají se o detaily a jednotliviny, které zatím nedokáží zpracovat v souvislostech (Vlastník 2005: 33). Těžko rozlišují zásadní informace od nedůležitých, mají také problém „odlišit motivy od důsledků, příčiny od účinků a fantazii od skutečnosti“ (Meyrowitz, 2006: 197). V tomto věku je už také patrná jistá fascinace televizním násilím, které je často doprovázeno rychlou sekvencí obrazů, výrazným hudebním doprovodem a nezvyklými zvukovými i vizuálními efekty. Dítě je do děje silně vtáhnuto, projevuje se to hlasitými výkřiky a poznámkami, výraznou emotivní mimikou a gestikou (Vlastník, 2005: 33). Velká část předškolních dětí je už také schopna rozlišit reklamy od běžného vysílání, ačkoliv tento rozdíl nejsou schopny zachytit slovy. Tři čtvrtiny dvou až tříletých dětí chápe smysl reklamy, je schopna určit konkrétní reklamou proklamovaný výrobek na vizualizační pomůcce (Meyrowitz, 2006: 199). V dnešní době se v tomto období děti také seznamují s počítačem či tabletem, jsou již schopné na nich hrát jednoduché hry. Neumí sice tato zařízení plně ovládat, chápou ale podstatu lehké hry a jejího ovládnutí. Rozvíjí se tak jejich kognitivní i motorické schopnosti.

Mezi šestým a osmým rokem již dítě částečně chápe děj filmu, stále je však přítomna fascinace detaily. To je patrné hlavně při snaze o převyprávění děje filmu. Dítě se snaží o chronologické řazení událostí na obrazovce a také o předvídní vývoje příběhu. Zaměřuje se na podstatné aspekty děje, zároveň je jím naprosto pohlceno. Hlavní a vedlejší dějovou linii je dítě schopno rozlišit až přibližně od devíti let. V té době již dokáže dítě chápat obsah sledovaného komplexněji, stále se ale zaměřuje na detailní prvky. V těchto letech také začínají chlapi skrývat své emoce před dívkami, ty je naopak dávají více najevo (Vlastník, 2005: 34).

Děti musejí „dosáhnout jedenácti až dvanácti let, aby se jejich vnímání televize přiblížilo recepci dospělých“ (Meyrowitz, 2006: 197). Teprve tehdy se děti zbavují fascinací detaily a jsou schopny plně vnímat hlavní dějovou linku. Přesto ještě neumějí

rozlišit prostorovou a časovou nezávislost obrazu na realitě. Od tohoto věku až do dospělosti vzrůstá schopnost pochopit děj filmu a utvořit si na shlédnutou realitu vlastní názor. Vzhledem k nadcházející pubescenci začíná dítě upřednostňovat jiné televizní pořady než doposud. Kvůli stále sociální kontrole se stávají některé „zapovězené“ filmy atraktivnějšími, a to zejména při tvoření vztahů mezi vrstevníky (Vlastník, 2005: 34).

2.2 Volný čas dětí a média

Volný čas je široký pojem, pro každého je obsahem tohoto slovního spojení něco jiného. Někdo ve volném čase sportuje, jiný zahradničí nebo čte knihy. Volný čas lze definovat několika způsoby, vzhledem k tomu, že se jedná o interdisciplinární předmět zkoumání.

Dle Hofbauera je to „čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život“ (Hofbauer, 2004: 13). Hájek a spol. definuje volný čas jako čas, který jedinec nevěnuje práci nebo škole (Hájek a spol., 2008: 11). Pro účel této práce je zvláště tato definice volného času důležitá, neboť úzce souvisí s mediální konzumací. Ať už je to sledování televize, surfování na internetu, čtení novin nebo hraní počítačových her. Jedno mají tyto aktivity společné, odehrávají se v našem volném čase, pro naši potřebu tedy ve volném čase dětí.

Výsledky Výzkumu životního stylu dětí v České republice z roku 2010 ukazují, že celková doba, kterou děti tráví v průběhu dne ve společnosti médií, se příliš nemění. V porovnání s výsledky z roku 2008 ale došlo k poklesu doby, kterou děti během dne tráví poslechem hudby, četbou knih a sledováním videa. Oproti tomu internet používají děti daleko častěji, než v uplynulých letech, a zároveň se mu věnují prokazatelně delší dobu. Sledování televize pak zůstává zhruba na stejné úrovni jako v roce 2008, průměrně stráví děti sledováním televize necelé dvě hodiny denně. Výzkum dále ukázal, že s přibývajícím věkem dávají děti přednost jiným médiím před televizí. Proti tomuto trendu ovšem hovoří skutečnost, že z pohledu celkové sledovanosti se mladší děti ve věku od 4 do 9 let dívají na televizi v průběhu dne nepatrně kratší dobu, než děti ve věku 10 až 14 let.

Zároveň z tohoto průzkumu vyplynulo, že rodiče se snaží mít více pod kontrolou mediální konzumaci svých dětí. Z výsledků je patrné, že rodiče téměř poloviny (49 %) dotazovaných dětí monitorují čas, který jejich potomci stráví denně u televize. O trochu více (53 %) drží dohled nad tím, co za pořady jejich dětí v televizi sledují. 44 % rodičů sleduje, kolik času tráví děti během dne na internetu, a u necelých dvou pětin dětí je kontrolována i doba strávená hraním počítačových her. Hlídní dětí a jejich činnosti na internetu je ale věnována stále větší pozornost, od roku 2008 vrostl podíl kontrolovaných online dětí nejvíce v porovnání s ostatními médii. Ve srovnání s ostatními evropskými státy jsou ale čeští rodiče v kontrole mediální konzumace dětí stále pozadu.

Jedním z nejčastějších způsobů trávení volného času je pro děti podle výzkumu LSS Děti sledování televize, pozadu nezůstává už ale ani internet. Jak již bylo řečeno, průměrné dítě dnes sleduje televizní obrazovkou zhruba dvě hodiny denně. Děti si televizi pouští nejčastěji samy nebo společně se sourozenci, velmi často mají také možnost ji sledovat přímo ve svém pokoji. Malé děti do deseti let se na televizi dívají, pokud se chtějí zabavit nebo prožít napětí, děti ve starším školním věku využívají televizi často jako prostředek odpočinku a zábavy, popřípadě hledají-li aktuální informace. K poslednímu zmíněnému účelu je však poslední dobou více využíván internet a to i mezi dětmi. Internet představuje snadný zdroj poznání a rozšiřování znalostí. V kombinaci s počítačovými hrami je internet často diskutovaným tématem mezi dnešními dětmi.

3. Vliv televize

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách této práce, televize je u dětí snad tím nejoblíbenějším a zároveň nejpřístupnějším médiem vůbec. Doprovází děti od velmi brzkého věku, dokonce jak poznamenal Meyrowitz, „televize provází děti kolem celého světa dříve, než smějí sami přejít ulici“ (Meyrowitz, 2006: 196).

V době, kdy ale televize nebyla každodenní součástí života dospělých i dětí, hrál stejně významnou roli, jako dnes televize, tisk. Ten tvoří prostor, ve kterém mohou dospělí komunikovat navzájem mezi sebou, aniž by hrozilo, že jejich interakci vyslechnou také děti. Složitost kódu knih a tisku všeobecně totiž znemožňuje pochopení komunikované informace dětmi. Malé děti neumějí číst, starší tuto dovednost už sice ovládají, postrádají však potřebné kompetence a spektrum informací o okolním světě, které jsou potřebné ke správné interpretaci a následnému pochopení daného kódu. Tato určitá izolace dětského a dospělého informačního světa měla v minulosti i svá důležitá pozitiva, a to v podobě dětských knih. Ty předkládají dětem pouze ty informace, které můžou dle dospělých ve svém věku znát a chápat. Prostřednictvím tohoto specifického druhu média tak dospělí rozšiřovali na základě věkového limitu spektrum informací, které se k dětskému publiku skrz dětskou literaturu dostalo. Dovoľovali tak dětem nahlížet do světa dospělých a třídit jednotlivé myšlenky a názory do uceleného pohledu na lidský svět. Díky tomu byly děti drženy stranou od nevhodných téma, jako například smrt, sex, náboženství, drogy a násilí.

Naproti tomu v televizi nenajdeme žádný ekvivalent dětské literatury. Televize k nám promlouvá pouze jedním komplexním kódem, který je přístupný všem, tedy i dětem. Meyrowitz (2006: 197) tuto myšlenku formuje tvrzením, že televize mluví lidským hlasem. Tak, jak dětské knihy v minulosti seznamovaly dětské publikum s idealizovaným pohledem na svět dospělých, tak televize seznamuje děti s dehonestující podobou dospělých a nápodobou je tak učí promiskuitě, alkoholismu, kriminalitě a násilí.

Lidé všeho věku mají tendenci sledovat stejné pořady, zejména pak děti upřednostňují pořady zaměřené na dospělé. Podle některých průzkumů dokonce neplní podvečerní rodinné programy a dětské pořady svou roli, protože děti sice tyto přístupné sekvence sledují, ale zůstávají pak ještě dlouho do noci vzhůru, aby mohly sledovat pořady určené primárně pro dospělé publikum. Meyrowitz (2006: 199) uvádí, že podle

odhadů sleduje televizi po jedenácté hodině večerní pět až šest milionů dětí mladších dvanácti let. Do půlnoci zůstávají u televizních obrazovek pak ještě dva miliony dětí. Děti totiž nechtějí sledovat pouze pořady jim určené. Podle průzkumů se dnes děti dokonce předhánějí v tom, kdo unikl rodičovské kontrole a sledoval méně vhodný pořad. Televize zkrátka nedokáže vytvořit oddělený informační systém, jaký dokázaly vytvořit tisk a dětská literatura. Neexistuje žádná televize pouze pro děti. Ať už před obrazovkou sedí dítě nebo dospělý jedinec, televize promlouvá na své publikum pouze jedním kódem.

Sledování televize je zároveň mnohem méně náročné z hlediska psychologických procesů než čtení knih, protože k němu není zapotřebí velkých kognitivních schopností. Aby si dítě mohlo přečíst knihu, musí se nejdříve naučit číst. To se většinou naučí až na základní škole, tedy kolem šestého až sedmého roku. Naproti tomu pro sledování televize nepotřebuje žádnou speciální schopnost. Proto nejsou výjimkou i dvouletí televizní diváci. Děti mezi dvěma až pěti lety stráví velmi málo času díváním se na písmena v knize, ale v posledních letech stráví 25 až 32 hodin týdně sledováním televize (Meyrowitz 2006: 198).

Již od počátku komerčního užívání televize je velmi diskutovaným tématem jak mezi experty, tak mezi širokou veřejností, otázka vlivu televize na děti. Ať už se to týká psychologických aspektů, socializačních procesů nebo jejich fyzického vývoje. V následující části práce se pokusíme shrnout některé dostupné poznatky týkající se této otázky.

3.1 Psychický vývoj

Otázka, jestli a jak televize ovlivňuje psychologický vývoj dětí, je diskutovaná už od chvíle, kdy se toto médium stalo každodenní součástí lidských životů. Psychologové na tuto otázku ale stále neznají přesnou odpověď. Na jedné straně televizi připisujeme vytváření pasivního intelektu společně se snižováním schopnosti představovat si, nemluvě o negativním vlivu na dětský vývoj v souvislosti s pozorovaným násilím. Této části se budeme věnovat v pozdější části. Na straně druhé je patrná snaha vyzdvihnout edukativní vliv televize a skutečnost, že podporuje kreativní myšlení dětí. Pokud televize opravdu má nějaké účinky na dětský psychologický vývoj, měli bychom pochopit,

jaké. Samozřejmě tato oblast úzce souvisí s následující kapitolou vlivu televizního násilí na děti, proto se tyto části práce do jisté míry prolínají.

Dětský psychický vývoj je složitý zákonitý proces, který v sobě zahrnuje posloupnost na sebe navazujících fází a procesů, které jsou neměnné. Tento vývoj představuje jakousi postupnou změnu od základní k dokonalejším úrovním lidské psychiky. Psychický vývoj dítěte je nezvratný, ačkoliv tento proces může být negativně narušen nemocí či úrazem. Zároveň je to proces nutně individuální a značně specifický, neboť je výrazně ovlivněn prostředím, ve kterém dítě žije a vyrůstá, rodinou a jejím socioekonomickým zázemím. Mezi faktory, které mohou psychický vývoj dítěte ovlivnit, patří dnes také média, v tomto případě se nám jedná konkrétně o televizi.

Psychický vývoj dítěte je do jisté míry postaven na procesu učení se novým schopnostem a dovednostem. Moderní psychologie rozlišuje několik různých druhů učení. Pro naše účely je ale důležité zmínit jeden z těchto principů, a to konkrétně učení observační. Langmeier a Krejčířová (2006) definují toto učení jako učení nápodobou. Jedná se o jednoduchý model, kdy se pozorováním chování ostatních lidí a jeho následnou projekcí dítě učí modelům chování a jednání.

Jinými slovy lze tedy říci, že dítě se nápodobou učí chování, které vidá v televizi. Dle Huesmanna (2001: 236) vede dětské sledování televize k vytváření scénářů kognitivního charakteru, které pak dítě využívá jako modelové příklady pro své chování, a to i v pozdějším věku. Již z tohoto tvrzení lze tedy usoudit, že televize může mít na dětský kognitivní vývoj velký vliv, protože ho může ovlivnit jak pozitivně, tak negativně. Do jaké míry ale bude dítě napodobovat vnímané šablony chování, to záleží na mnoha různých faktorech. Pokud si dítě oblíbí určitou postavu, kterou je zvyklé vidat na televizní obrazovce, začne se ztotožňovat s charakterem chování této postavy, s jejími postoji, hodnotami a názory. V reálných životních situacích pak může dítě jednání své oblíbené postavy napodobovat, nebo alespoň reagovat tak, jak by dle jeho uvážení tato postava reagovala. Zároveň roste pravděpodobnost, že bude dítě napodobovat určité scénáře chování, za které byl jeho oblíbenec v televizním pořadu pochválen či odměněn. Obdobně se instinktivně bude snažit vyvarovat jednání, které jeho hrdinovi přineslo utrpení či jinou zkázu (Huesmann, Bushmana, 2001: 236 – 238).

V závislosti na uvedených zjištěních lze říct, že televizní pořady fungují pro dětské publikum jako jakési vzorce chování, podle kterých se dítě učí řešit různé sociální role a situace. Televize tak pro dítě představuje určitý návod, jak se vypořádat s mezilidskými vztahy v reálném životě. Pokud se pak tento přejatý model chování v realitě ujme, dítě si jej osvojí a opakuje jej v podobných životních situacích.

Dalším důležitým prvkem v rámci dětského psychického vývoje je i vývoj představivosti a kreativního myšlení. Podle Piageta (1972) se představivost a fantazie významně podílí na celkovém kognitivním a sociálním vývoji dítěte, Dansky (1980) a Fisher (1992) dokonce tvrdí, že děti, které si jako malé často hrály ve svých představách, jsou později v dospělosti schopny kreativnějšího myšlení (in Singer & Singer, 2001: 122). Imaginace a fantazijní hry se vyvíjí spolu s dítětem, začínají se objevovat již kolem prvního roku a zhruba v sedmi letech postupně upadají. Naopak kreativita se zhruba v tomto věku začíná vyvíjet a tento proces ustane až dospělosti (tamtéž).

Výzkumy možného vlivu televize na imaginaci a kreativitu dětí odhalily dva různé závěry. První skupina autorů tvrdí, že televize dětskou fantazii podporuje a do jisté míry vytváří, opozitní skupina připisuje televizi destruktivní vliv na schopnost dítěte představovat si a kreativně myslet (Valkenburg, 2001: 123). V nadcházející části srovnáme oba protichůdné pohledy.

Zastánci kladného vlivu televize na vývoj dětské imaginace tvrdí, že sledování televize děti stimuluje, obohacuje soubor nápadů, ze kterého děti čerpají, když si vymýšlejí hry a postavy. Příběhy, které děti v televizi sledují a jednotlivé postavy, se kterými se děti ztotožňují, pronikají do dětského vědomí a následně se jim zpětně promítají a podle této teorie tak zlepšují nejen kvalitu, ale také kvantitu dětských imaginárních her. Uznáváme sice, že děti zahrnují televizní obsah do své fantazie, nicméně to nutně neznamená, že by právě proto měla být jejich fantazie nápaditější a originálnější. Faktem zůstává, že zatím nemáme k dispozici žádný empirický důkaz, který by přímo potvrdil tuto teorii. Na základě některých studií ¹ můžeme zatím pouze říct, že sledování televize je s imaginacními hrami pozitivně spojeno (Valkenburg, 2001: 124).

¹ Shmukler, 1981; Singer, & Singer, 1976, 1981; Childs, 1979; Peterson, Peterson, & Caroll, 1987; Wade, 1971; Zuckerman, Singer, & Singer, 1980 (Valkenburg, 2001: 124).

Naprostá většina studií², která byla v minulosti provedena a která zkoumala souvislosti mezi sledováním televize a kognitivním vývojem dětí a jejich imaginací, však potvrdila, že sledování televize má na dětskou imaginaci a kreativní myšlení negativní vliv. Již na počátku komerčního využívání televize americké studie³ potvrdily, že sledování televize vede u dětské populace k redukci času, kdy si děti spolu aktivně hrají, vymýšlejí si imaginární přátele a role a tím rozvíjejí své kreativní chování a podporují svůj kognitivní vývoj. Čas strávený před televizní obrazovkou není pro děti z tohoto pohledu zvláště přínosný, nestimuluje děti z hlediska jejich imaginace jako například čtení knih. Pozdější navazující studie⁴ poukázaly na skutečnost, že děti, které jsou často vystaveny televiznímu násilí, provozují méně často kreativní aktivity a hry s vrstevníky. Série experimentálních výzkumů⁵ dokonce upozornily, že přílišné sledování násilných pořadů dětské imaginaci a kreativitu přímo brání. Tím je do jisté míry ohrožena kognitivní stránka psychického vývoje dětí.

Televizní vysílání sice dává prostor i pro dětské pořady, které mají za úkol dětského televizního diváka nejen bavit a zaujmout, ale také vzdělávat a přinášet mu pozitivní rozvoj kognitivních dovedností. Jak už ale bylo výše v této kapitole zmíněno, děti mají tendenci sledovat pořady, které pro ně nejsou přímo určené. Pokud nad konzumací televizního obsahu nedoruší kontrolu rodiče dítěte, pak je dítě vystaveno v daleko větší míře pořadům a obsahům, které pro jeho pozitivní psychický vývoj určené nejsou, dokonce jej mohou narušit.

3.2 Násilí v televizních pořadech

Děti se vždy zajímaly o vzrušující, a zvláště pak o násilné pohádky a příběhy. S příchodem masmédií, speciálně pak s televizí a následně internetem, se rapidně zvýšilo množství násilného obsahu, který děti každý den konzumují. V souvislosti s touto skutečností je na místě ptát se, jestli množství tohoto násilného obsahu má

² Valkenburg & van der Voort, 1994; Harrison & Williams, 1986; Childs, 1979; Furu, 1971; Signer et al., 1984; Wade, 1971; Greenfield & Beagles-Ros, 1988; Kerns, 1981; Meiline, 1976 (Valkenburg, 2001: 124 - 125).

³ Maccoby, 1951; Schramm, Lyle, & Parker, 1961 (Valkenburg, 2001: 124).

⁴ Shmukler, 1981; D. G. Singer & Singer, 1976; Singer et al., 1984a (Valkenburg, 2001: 124).

⁵ Huston-Stein, Fox, Greer, Watkins, & Whitaker, 1981; Noble, 1970, 1973 (Valkenburg, 2001: 124).

nějaký negativní dopad na dětského diváka. Názory na tuto otázku se liší, převažuje však názor, že násilí v televizi děti negativně ovlivňuje. Některé potencionálně negativní účinky televizního násilí na děti v následující části zmíníme.

Podle Huesmanna a Bushmana (2001: 236 – 239) lze identifikovat šest psychologických procesů, které jsou skrze konzumaci násilného televizního obsahu ovlivnitelné. V závislosti na nich je pak možné vnímat modifikaci chování diváka, v našem případě dítěte. Mezi těchto šest psychologických procesů řadí Bushmann a Huesmann tyto: observační učení chování, scénářů, přesvědčení a postojů, emoční desenzitizaci, kognitivní procesy odůvodnění, kognitivní puzení a priming, vzrušení a přenos excitace.

Observační učení scénářů a určitého typu chování jsme již v této kapitole zmiňovali, nicméně krátce se k tomuto tématu v souvislosti s televizním násilím ještě vrátíme. Výše zmíněné informace platí i v této souvislosti – děti se skrze televizní obrazovku učí řešit různé situace, se kterými se v průběhu socializačního procesu setkají. Je-li tedy například v televizi násilné chování prezentováno jako obranná strategie nebo oprávněné jednání vedoucí ke správnému východisku z dané situace, dítě se tyto šablony chování učí a považuje je za správné. V reálném životě se pak uchyluje k řešení obdobných situací v tomto duchu. V souvislosti s observačním učením pak zmiňují Bushman a Huesmann (2001: 238) také kognitivní desenzitizaci vůči násilným aspektům. V praxi se tento jev vyznačuje tím, že s určitou mírou sledovaného realistického násilí v televizních pořadech začnou být děti, ale i dospělí diváci, k násilí otupěli, zvyknou si na něj. V důsledku toho pak jedinci, kteří tíhnou k agresivním sklonům, nevnímají svou vlastní agresivitu jako něco nepřijatelného či vymykajícího se.

V souvislosti s televizním násilím promítajícím se do chování dětí v reálných situacích zmíníme tzv. teorii katarze. Podle této teorie funguje pasivní sledování násilí a agresivních projevů v televizi jako hromosvod pro agresivní pocity diváka. Sledování násilných scén by tak podle teorie katarze mělo diváka uvolnit a zbavit potřeby projevovat své agresivní nálady (Vlastník, 2005: 66). Pro potvrzení této teorie ovšem nemáme k dispozici žádné důkazy.

Podobně jako s kognitivní desenzitizací je to i s desenzitizací emoční, kde se opět projevuje přivyknutí, neboli habituace, na přílišnou konzumaci násilného obsahu (Bushman a Huesmann, 2001: 238). Všeobecně, setkává-li se jedinec s určitými podněty příliš často a dlouhodobě, ztratí vůči těmto podnětům emoční citlivost a přivykne si na

ně. Stejně je to i s dítětem a násilím v televizi. Děti, které intenzivně sledují násilné scény v televizních pořadech, se stávají vůči násilí tolerantní, a to nejen na obrazovkách, ale i v reálném životě. Můžou pak mít problémy v reálných situacích rozlišit, kde se nachází hranice mezi přirozeně ventilovanou agresí a záměrným násilím. Ignorance násilného chování ale není problémem pouze u dětského publika. Stejně tak dospělý divák je vůči násilí otupělý. Vlastník (2005: 36) v této souvislosti zmiňuje každodenní televizní zprávy, které jsou tradičně plné násilného obsahu. Ten už dnes vnímá dospělé publikum jako součást každodenní rutiny.

V této souvislosti považujeme za důležité zmínit také sérii výzkumů, které byly v minulosti uskutečněny a které se zaměřovaly na krátkodobé účinky násilných mediálních obsahů na děti. První z této řady byl známý experiment Alberta Bandury s panenkou Bo-Bo⁶. Bandura tak chtěl zjistit, jestli má sledování násilného chování nějaký vliv na dětské chování. V rámci tohoto experimentu sledovala první skupina dětí film, ve kterém se dětské herci chovali agresivně k nafukovací panence. Druhá skupina dětí také sledovala film, ale v tomto chyběly násilné scény vůči panence. Poslední skupina dětí nesledovala vůbec žádný film. V další části experimentu pak byly děti ze všech tří skupin vyzvány, aby si mezi sebou hrály v místnosti, kde se nacházela stejná panenka, jako ve filmu. Bandura tak zjistil, že děti z první skupiny se k panence chovaly násilněji, než děti z ostatních dvou skupin, které nebyly ovlivněny shlédnutým násilím. Z tohoto výzkumu je patrná relativně jednoduchá ovlivnitelnost dětské agresivity. Podobných experimentů, které porovnávaly chování několika skupin dětí v závislosti na předchozím sledování agresivního a násilného jednání, bylo poté uskutečněno několik. Výsledky těchto výzkumů se shodovaly v tom, že potvrzují vliv násilných pořadů na dětské chování, ale pouze z krátkodobého hlediska. Výzkum dlouhodobý v tomto ohledu není prokazatelný (Jiráček, 2005: 13 – 20).

⁶ Výzkum je všeobecně znám pod názvem Bo-Bo Doll

4. Vliv internetu

Internet je velmi obsáhlým zdrojem zábavy, který dnešním dětem pomáhá překonat nudu. Internet otevírá dětem prakticky celý svět, stává se pro ně zdrojem poučení a nových informací, ke kterým by se jinak možná ani nedostaly. Boří bariéry mezi světem dospělých a dětí, z dětí se stávají malí dospělí ještě daleko před prahem plnoletosti. Internet jim také umožňuje rychlou a dostupnou komunikaci, která nevyžaduje jednotu místa a času. Mohou tak komunikovat nejen se svými vrstevníky, ale prostřednictvím moderních sociálních sítí také například i se svými idoly a celebritami, se kterými by se jinak nemohly dostat do kontaktu. Virtuální prostředí také poskytuje prostředí bez zábran, jakými je svázán reálný svět. Děti zde mohou být, čím nebo kým chtějí. Prostřednictvím internetu mohou navštívit místa, která v reálném světě vůbec neexistují.

Všechna tato pozitiva internetu ale velmi lehce přechází k jeho negativním aspektům. Internet pohlcuje čas, aniž by si to jeho uživatelé, především děti, uvědomovali. Velké množství dětí tak před monitorem tráví příliš mnoho času a jsou odtrženi od reálného světa. Na tuhle skutečnost potom navazují problémy se sociální a verbální komunikací, popřípadě se socializací. Počítač a internet odnaučil dnešní děti číst, ztratily zájem o knihy, přijdou jim nudné a nezajímavé. Virtuální prostředí umožňuje dětem vytvářet virtuální skupiny s vrstevníky, ve kterých nemusejí řešit konflikty. Tímto způsobem nerozvíjí svou sociální inteligenci a znemožňují si tak navazování vztahů v reálném světě. Bezpochyby negativní vliv má dlouhé sezení u počítače také na fyzický stav dětí, ať už se jedná o destruktivní vývoj páteře, zhoršení zraku, bolesti hlavy nebo obezitu vlivem nedostatku pohybu. Děti, které tráví příliš mnoho času na internetu mohou mít také problém s odlišováním reality od fikce. Informace, ke kterým se dostávají, totiž pouze přebírají, chybí jim kritický nadhled a pochopení podstaty informace. Dalším důležitým a často diskutovaným aspektem internetu jsou počítačové hry, mnohdy násilného charakteru, které často vyvolávají závislost. V neposlední řadě představuje internet riziko kyberšikany a kybergroomingu.

Podle Subrahmanyama a spol. (2001: 87) jsou dnešní děti více vzdělané v oblasti počítačových technologií než jejich rodiče. Dokonce i malé dítě může dnes mít více znalostí a zkušeností s prací na počítači, než někteří dospělí. Příčinou této skutečnosti je fakt, že děti tráví na počítači a internetu více času než jejich rodiče. Ve

srovnání s dívkami jsou stále většími konzumenty internetu chlapci, ačkoliv možnosti přístupu k němu mají obě pohlaví zhruba stejný.

4.1 Virtuální prostředí, komunikace a vztahy online

V souvislosti s internetem je jedním z nejčastěji zkoumaných a popisovaných jevů skutečnost, že se jedná o prostředí bez zábran⁷. V takovém světě mají lidé, ať už dospělí nebo děti, méně zábran než v reálných životech. Podle Joinsona (1998) lze identifikovat „absenci úzkosti ze sociálních situací a ztrátu obav z odhalení sebe sama“ (in Šmahel: 2003; 13). Na internetu lidem například nezáleží na názorech ostatních komunikačních partnerů tolik, jako v komunikaci face to face. Pro představu tzv. flaming, zkráceně agresivní slovní napadnutí, se ve virtuálním prostředí stává až čtyřikrát častějším jevem než v reálném životě (tamtéž).

Specifika virtuálního světa lze rozdělit na jisté fenomény, které působí na uživatele internetu, pro naše účely děti a adolescenty. Nemůžeme tvrdit, že tyto fenomény působí vždy a stejně na celou uživatelskou skupinu. Na některé jedince působí některé fenomény více a jiné méně. Šmahel (2003: 23) mezi tyto fenomény řadí následující prvky. V první řadě je to větší otevřenost, protože na internetu mizí bariéry, adolescenti jsou výřečnější a odvážnější. V souvislosti s větší mírou otevřenosti lze zmínit redukci úzkosti, kdy jsou potlačeny nebo úplně mizí komplexy a obavy. V prostředí internetu je patrná také absence sankcí, ať už ze strany vrstevníků nebo rodičů. Děti a dospívající nemají strach z trestu, který by postihl jejich jednání, jaké rozvíjejí na internetu, v reálném světě. V souvislosti s touto skutečností Šmahel zmiňuje také téma sexuality a sexuálního podtextu. Narážky na sex jsou podle jeho výzkumu mezi dospívajícími na internetu velmi časté a dívky tuto skutečnost přijímají jako součást virtuální komunikace. Zároveň si také uvědomují, že partner, se kterým na internetu komunikují, nemusí být ve skutečnosti ten, za kterého se vydává. Pro virtuální svět je totiž specifická také relativně jednoduchá možnost měnit svou identitu, lhát a přetvařovat se.

⁷ Můžeme se setkat také s termínem „disinhibované prostředí“ nebo „disinhibice“ podle překladu z anglického „disinhibited environment“ nebo „disinhibited behavior“ (Vybíral: 2002).

Virtuální prostředí je pro děti a dospívající dle Šmahelova (2003: 89) výzkumu atraktivním a moderním prostředím pro navazování nových vztahů, ať už přátelských, nebo později i milostných či pracovních. V tomto světě se pohybuje obrovské množství uživatelů, tedy potencionálních partnerů či přátel, kteří jsou otevření komunikaci, zatímco v reálném životě tomu tak mnohdy není. Adolescenti si tak touto cestou rozšiřují seznam potencionálních vztahů, které pěstují z pohodlí domova, aniž by museli opustit svůj pokoj. Zároveň tyto vztahy mohou navazovat s lidmi z jiných částí světa, což je pro mladé a dospívající lidi velmi lákavé. Získávání nových přátel a poznávání nových lidí definují někteří autoři (Macek, 1999) jako přímé vývojové potřeby adolescentů (in Šmahel: 2003; 89). A navazování nových přátelství je v prostředí internetu díky jeho povaze rychlé a jednoduché, zatímco oslovení potencionálního partnera či přítele se v reálném světě zdá mnohem složitější. Příležitost k seznámení se s novými lidmi zde zároveň dostávají také sociálně handicapovaní jedinci, kterým tvorba vztahů v realitě dělá problémy. V online světě mizí strach z oslovení, nesmělost a úzkost, nebo dokonce i fyzická neatraktivita.

Dospívající se v tomto prostředí učí komunikovat a vyjadřovat své pocity, touhy a potřeby. V online světě objevují i svou sexualitu, popřípadě získávají své první sexuální zkušenosti, i když nepřímé. Takzvaný cybersex patří mezi mladými uživateli internetu k populární zábavě. Mluví mezi sebou otevřeně o intimitách, rozvíjí svou fantazii. Rodiče adolescentů provozující cybersex se na tuto skutečnost dívají z různých úhlů pohledu, záleží na systému jejich hodnot. „Někteří mohou tvrdit, že je to věc nepřírozená, uměla a povrchní, jiní, že dospívající budou experimentovat se sexem bez ohledu na to, co dospělí říkají, a není tedy důvod zakazovat jim tento dosti bezpečný způsob pátrání a objevování vlastní sexuality,“ (Šmahel, 2003: 52, 91).

Vztahy na internetu však mladiství uživatelé definují jako nereálné a neplnohodnotné, s reálným přátelstvím neporovnatelné. Vzniká tak určitá ambivalence – virtuální vztah sice do určité míry je přátelství, avšak z pohledu reálného prostředí zároveň není. Tyto vztahy jsou většinou povrchní a krátkodobé, stávají se jen iluzí skutečného přátelství. Ve skutečnosti se jedná spíše o soustavu představ a fantazií. Tuto skutečnost si adolescenti většinou uvědomují, proto existuje-li ve virtuálním vztahu potenciál pro navázání plnohodnotného fungujícího reálného vztahu, snaží se této možnosti využít. Přenos virtuálního vztahu do reality však není jednoduchý proces a nezřídka končí deziluzí, alespoň z prvního setkání (Šmahel, 2003: 92 - 95).

Virtuální vztahy postrádají oproti reálným vztahům určitou kontinuitu. Ze vztahu online můžeme velice snadno odejít, když se nám něco přestane líbit. Přesně tyto tendence se ve virtuálním prostředí dle Šmahela (2003: 47) často projevují. Z virtuálního vztahu jednoduše utečeme, v reálném světě bychom byli s největší pravděpodobností nuceni setrvat. Útěk se tak stává hlavní strategií řešení problémů ve virtuální komunikaci. Tento negativní naučený komunikační jev se pak promítá i do reálného světa, kdy se snažíme ze vztahů, které pro nás nejsou příjemné, jednoduše utéct.

Otázkou také zůstává, zda má vliv na přátelské vztahy mezi dětmi, dospívajícími a jejich vrstevníky, také časté hraní interaktivních her. V této souvislosti můžeme mluvit o tzv. elektronickém přátelství, tedy o přátelství s počítačem, které děti navazují častěji a snadněji, než přátelství se svými spolužáky či vrstevníky. Ač bychom předpokládali opak, výzkumy toto tvrzení nepotvrzují. „Chlapci, kteří hrají počítačové hry častěji, se častěji vídají s kamarády mimo školu“ (in Singer a Singer; Colwell, Grady, & Rhaiti, 2001: 86).

4.2 Virtuální identita

Pro ujasnění tématu této podkapitoly je ze začátku nutné vymezit pojem identita, abychom s ní mohli dále pracovat ve spojení s virtuálním světem, tedy s virtuální realitou. Adams (1998) vymezuje psychologické pojetí identity jako kontinuální prožívání totožnosti sebe sama, jeho ztotožnění se s životními rolami a prožíváním příslušnosti k větším či menším společenským skupinám (in Šmahel: 2003; 37). Při formování identity je důležitá aktivní role jedince, protože identita je něco, co si musí člověk vybojovat a získat. V opačném případě by identita byla pouze falešná, s pasivně přejatými názory, systémy hodnot a cílů. V dnešním postmoderním světě se člověku naskýtá mnoho příležitostí, jak se svou získanou a poznanou identitou experimentovat, jak nabývat zcela jiných identit a opět se vracet k té původní. Jednou z možností, jak tohoto docílit, je právě komunikace prostřednictvím elektronických médií.

V prostředí této elektronické komunikace hovoříme o identitě jako o virtuální. Můžeme ji definovat jako identitu, kterou přiřazujeme naší virtuální reprezentaci, tedy jak vidíme sami sebe v prostředí bez zábrán, na internetu. Virtuální osobností

překonáváme své sociální role určené reálným světem a stáváme se tím, s čím bychom se v reálném životě nemohli třeba ani setkat. Virtuální identita se tak stává jakýmsi úzkým výčtem více nebo méně vědomých aspektů naší osobnosti.

Abychom pochopili chování, které děti a dospívající pěstují na internetu, musíme nejdříve identifikovat jejich motivy a potřeby. Dle Sulera (2001; in Šmahel, 2003: 50) je jedním ze základních úkolů dětí a zvláště pak dospívajících vypořádání se s otázkou vlastní identity. Mladí lidé si kladou otázky jako například: Kdo jsem? Jaké chci mít v životě vztahy? Čemu věřím? Co chci dělat ve svém životě? Ve virtuálním světě se pak na tyto otázky nevědomky snaží najít odpovědi. Hledají své vlastní já, svou identitu, a posléze s ní experimentují. Komunikace online v této věci představuje takřka neomezené možnosti. Pro dospívajícího člověka je důležitý pocit integrity, pocit sounáležitosti a uznání vrstevníky. Proto navazují dospívající přes internet nové vztahy a přátelství, snaží se najít skupiny, do kterých by se mohli začlenit. Jedná se o součást zkoumání nové identity. Tráví-li adolescenti mnoho času komunikací na internetu, jejich virtuální sociální dovednosti se zlepšují. To se pak může v ideálním případě promítat i do reálného života. Navíc se učí komunikovat s lidmi různých věkových či kulturních skupin. Vztahy, které na internetu děti a dospívající navazují, mají jeden společný prvek – jsou separovány od rodičů a jejich kontroly. Dospívající touží po nezávislosti, chtějí mít nad svým jednáním plnou kontrolu, dělat věci podle sebe. Nechtějí se přitom zodpovídat rodičům, ačkoliv jsou na nich stále nejen ekonomicky závislí. Virtuální prostředí pro ně představuje kombinaci obou těchto protichůdných stavů – mohou navazovat nové vztahy a dělat si zjednodušeně řečeno, co se jim líbí, a zároveň u toho jsou v bezpečí domova.

Na základě svého výzkumu dospívajících identifikoval Šmahel (2003: 53) několik důvodů pro změny identity ve virtuálním prostředí. Dospívající mění svou virtuální identitu, aby účastníci skupiny, které je členem, neznali určité rysy jeho chování či názory, nebo pokud se jednoduše stydí. Zároveň mu změna virtuální identity umožňuje plně se identifikovat se svým aktuálním konkrétním pocitem či náladou. Může tak zvýraznit určitý rys své osobnosti, na základě čehož pak vytvoří novou virtuální identitu pro reprezentaci sebe sama. Adolescenti mění svou online identitu často pouze pro pobavení, pro odreagování nebo kvůli zesměšnění někoho. Děje se tak z toho důvodu, že ve virtuálním světě je všechno jen jako, experimentování s osobnostní identitou je zde bezpečné, na rozdíl od reálného světa. Na internetu je pro dětské a

dospívající uživatele jednoduché stát se na chvíli například opačným pohlavím, pobavit se a zase se vrátit do skutečnosti. V realitě takové možnosti nejsou.

Děti se již od malička snaží upoutat pozornost svého okolí, především svých vrstevníků. Ve starším věku je pak pro ně uznání kamarádů ještě důležitější. Proto se snaží stát oblíbencem skupiny a kolektivu, chtějí být vtipní, zábavní, atraktivní a všeobecně uznávaní. Jedinci, kteří těchto kvalit v reálném životě nedosahují, se jich snaží docílit ve virtuálním světě a to právě změnou identity.

Dospívající si může myslet, že se ve virtuálním světě stává jakýmsi novým člověkem. Cítí svobodu, nezávislost, může shodit své masky, které mu byly nasazeny společností v průběhu reálného života. Dostává možnost v tomto online prostředí projevit sebe sama, vyjadřovat vlastní názory a pocity bez strachu z odmítnutí nebo trestu v realitě. Podle Šmahela (2003: 61) dochází v tomto směru k paradoxu, že virtuální já se stává subjektivně opravdovějším než já reálné. Děti a dospívající se na internetu ale spíše stávají obětí svých nevědomých tendencí, kompenzují nedostatky reálného života, ať už se to týká vzhledu a fyzických aspektů, problémů v komunikaci a navazování vztahů nebo zařazení do sociálních skupin.

4.3 Počítačové hry a psychické aspekty

Jak už jsme výše uvedli, důležitou součástí internetového světa jsou počítačové hry. Mezi dětmi jsou velmi oblíbené a to už od nízkého věku. V současné době rozlišujeme dva typy tohoto druhu zábavy – samostatné herní konzole či videohry a počítačové hry, které lze hrát pouze na počítači. Abychom si toto názvosloví ulehčili, používáme pro oba tyto typy her jeden název, interaktivní hry. Z průzkumů vyplývá, že tyto hry jsou tím neoblíbenějším a nejvyužívanějším způsobem trávení času na počítači a internetu a to nejen mezi dětmi a mládeží, ale dokonce i mezi dospělými. Co se ale dětí týče, ve frekvenci hraní interaktivních her mají jednoznačně navrch chlapci nad dívkami (Subrahmanyam a spol. 2001: 82).

Podíváme se, jak konkrétně mohou počítačové hry ovlivňovat vývoj některých psychických aspektů. Nejoblíbenějším typem interaktivních her jsou akční. Tyto hry obsahují prvky (například prostorovost, dynamičnost, současně probíhající děj na odlišných místech), které vedou k rozvoji schopnosti zpracovávat informace. Tento

soubor schopností do jisté míry utváří počítačovou gramotnost, což dětem umožňuje rychlé ovládnutí základních počítačových dovedností. Specialisti, kteří se problematikou počítačových her a jejich vlivu na vývoj kognitivních schopností dětí zabývali, zjistili, že hraní her na počítači spolehlivě zlepšuje prostorový výkon (předvídání cíle, převrácení prostorové cesty) ve srovnání s praxí na počítačově upravené slovní hře. Podle Okagakiho a Frensche (1994) dokonce konkrétní počítačová hra, Tetris, ve které je po hráči vyžadováno rychlé přetočení a co nejpřesnější umístění jednoho ze sedmi různě tvarovaných bloků, významně zlepšuje schopnost a rychlost prostorové mentální vizualizace mladých lidí.

Další vlastností, které můžeme interaktivním hrám připsat, je určitá míra ikonického myšlení. Jinými slovy hry dávají větší prostor obrazu před slovy. Další studie pak objevuje jinou roli interaktivních her – rozvoj strategií pro sledování událostí na různých místech na obrazovce. Vědci zjistili, že v úkolu, kde se může objevit postava na jednom ze dvou míst, měli hráči experti daleko rychlejší reakční dobu než nováčci. Pět hodin hraní akčních počítačových nebo video her zlepšilo strategii sledování souběžných událostí na více místech najednou.

Většina výzkumů o vlivu interaktivních her na kognitivní procesy posuzovala pouze krátkodobé účinky her a v kontrastu této skutečnosti víme velmi málo o souhrnném vlivu těchto her. V roce 1998 Greenfield naznačil, že počítačové hry a jim odpovídající rozvoj souvisejících schopností mohou hrát roli v nedávném dramatickém nárůstu inteligenčního skóre populace, ke kterému došlo v minulých letech, kdy se rozvíjela počítačová technologie a stala se světovým fenoménem.

Málo toho ale víme o dlouhodobých vlivech, které může mít nadměrné hraní interaktivních her na děti. Podle Subrahmanyama a spol. (2001: 86) má každá aktivita, kterou dítě provozuje častěji na úkor jiných volnočasových aktivit, negativní dopad na sociální a vzdělávací rozvoj dítěte.

4.4 Násilí v počítačových hrách

Na internetu se mohou děti setkat s velkým množstvím aktuálních fotografií, které znázorňují extrémní násilí ze světa, ve kterém vyrůstají. Některá videa znázorňují mučící scény na zvířatech či lidech, nebo dokonce vraždy. Počítačové hry přímo nutí

hráče „... k aktivní simulaci zmrzačení nepřátel“ (Groebel: 2001; 256). Internet se zároveň stal hlavní platformou pro šíření pornografie, a to také dětské, myšlenek násilných a náboženských sekt, a v neposlední řadě teroristických organizací. Stejně jako násilí zobrazované v televizních pořadech ovlivňuje dětské diváky, násilí pozorované na internetu, nebo dokonce vykonávané prostřednictvím počítačových her, má na děti stejný, ne-li mohutnější dopad.

Na každého jedince má ale prožívání a sledování násilných aspektů jiný vliv. Faktorů, které toto ovlivňují účinky tohoto násilí, je několik. Primární příčiny agresivního chování dětí musíme hledat přímo v jejich rodinách. Sociální a ekonomické zabezpečení rodiny, ve které dítě vyrůstá, je v tomto ohledu také důležitým faktorem, stejně jako pohlaví samotného dítěte. Chlapci všeobecně tíhnou k projevům násilného chování více než dívky. Záleží ale samozřejmě také na samotném inteligenčním kvocientu konkrétního dítěte, stejně tak na míře agresivních predispozic, která se u každého z nás liší. Posledním důležitým aspektem jsou samozřejmě vrstevníci a dětský kolektiv, kterého je dítě součástí.

Otázka působení agresivních prvků v počítačových hrách na děti a dospívající je významná hlavně v kontextu násilných incidentů, ke kterým v minulosti došlo. Příkladem může být masakr z americké střední školy z dubna 1999, kdy dva chlapci zastřelili několik svých spolužáků. Tato tragédie zvýraznila v té době právě roli videoher a násilí v nich, protože střelci byli popisováni jako závislí na násilných počítačových a videohrách (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross: 2001; 83). Vzhledem k tomu se problematika násilí a agresivity v interaktivních hrách stává výrazným problémem dnešní doby a to nejen pro rodiče malých i starších dětí. V této sekci se tedy budeme zabývat souvislostí mezi interaktivními hrami, internetem a násilným jednáním dětí.

Edukativní hry rozvíjí prosociální chování hráčů, potažmo tedy dětí. Například, když hráči spolupracují a sdílejí s ostatními strategie, získané vědomosti či bonusy, jsou za své chování odměněni. V jiných typech her jsou hráči odměněni za agresivní chování či dokonce zabíjení a jiné násilné činy v rámci soutěživosti. Bohužel tyto typy her jsou dnes komerčně naprosto rozšířeny a stávají se tak dostupnou platformou zábavy pro děti i teenagery. Násilí je dnes součástí téměř každé počítačové hry. V minulosti tomu tak nebylo, první komerčně rozšířená video hra, Pong, nebyla agresivní, ani nepodněcovala hráče k násilnému chování v průběhu hry. Agrese v počítačových a videohrách začala

až s příchodem druhé generace interaktivních her. Hry typu Breakout nebo Pac-Man sice ještě neobsahovaly přímou agresi vůči lidským bytostem, ale objevovalo se již násilné chování vůči zvířatům a také destruktivní chování všeobecně. Ale násilí zaměřené na člověka se v interaktivních hrách objevilo až u třetí generace těchto her. První násilné jednání proti počítačově ztvárněné lidské bytosti bylo zaznamenáno ve hře The Empire Strikes Back. Pozdější hry, Super Mario Brothers, Mortal Kombat nebo Doom a Duke Nukem, pak udělali z agrese a boje něco více osobního. Tyto, dá se říct už novodobé akční hry, byly přímo vystavěny na agresivním chování, násilí, boji a zabíjení postav protihráče. V těchto hrách nově zobrazovaný přímý boj mezi dvěma nebo více postavami na úzce vymezené ploše herního pole tak determinoval další vývoj moderních interaktivních her, protože tento scénář se s určitými obměnami používá dodnes. Odhaduje se, že zhruba 80 % interaktivních her včetně oblíbených konzolí Nintendo má agresi a násilí jako své hlavní téma. Dalším alarmujícím prvkem je skutečnost, že polovina oblíbených dětských počítačových her obsahuje tyto násilné prvky (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross: 2001; 83 – 85). Pokud vezmeme na mysli tuto skutečnost a spojíme ji se zjištěním výše uvedeným, tedy kolik času tráví děti denně či týdně před monitory počítačů, musí nutně vyvstávat důležitá otázka. Ovlivňují tyto násilné hry děti, které je hrají? A jestli ano, do jaké míry?

V rámci tohoto tématu můžeme identifikovat dvě zásadní otázky. První z nich je, jestli hraní násilných počítačových her a videoher může negativně ovlivnit chování dětí v jakýchkoliv životních situacích. V závislosti na výzkumech, které byly v minulosti provedeny v souvislosti s potencionálními účinky násilí a agrese zobrazované v televizních pořadech, můžeme předpokládat, že tyto výsledky mohou platit i pro interaktivní hry. Rozdíl mezi násilným chováním, které děti vidají v televizi, a které je součástí velkého množství počítačových her, je patrný. Při sledování televize jsou děti pouhými diváky konzumující agresi televizních postav. Kdežto v počítačových hrách a videohrách hráči, tedy v našem případě děti, násilí přímo vytvářejí a mají tak k němu daleko blíže, protože jej pouze nepozorují. V minulosti byl proveden nespočet výzkumů na téma vlivu agrese v počítačových hrách na děti⁸. Právě tyto a podobné výzkumy prokázaly, že hraní násilných interaktivních her, dokonce i na krátkou dobu, vede ke vzrůstající agresi ve volných aspektech dítěte, k nepřátelským až agresivním

⁸ Cooper & Mackie, 1986; Irwin & Gross, 1995; Schutte, Malouff, Post-Gorden, & Rodasta, 1988; Silvern & Williamson, 1987

odpovědím na nejednoznačné otevřené otázky, a dokonce k větší míře agresivity v myšlenkách a touhách dítěte. Tyto důsledky mají ale společný fakt, jedná se o krátkodobé efekty. Studie na téma vztahu mezi kvantitou hraní počítačových her a agresivním jednáním jsou ovšem neurčité. Například Fling a spol. (1992) našli pozitivní korelaci mezi kvantitou hraní interaktivních her a agresí zaznamenanou samotnými hráči, stejně jako učiteli 6. až 12. tříd. Naproti tomu Wiegman a van Schie (1997) dospěli k opačnému výsledku. Zaznamenávali mimoškolní aktivity respondentů, kterými byly děti ve věku 10 až 14 let, na denní bázi po dobu jednoho týdne. Nenalezli žádný vztah mezi množstvím času stráveného hraním počítačových her a následným násilným chováním mezi vrstevníky. V závislosti na tomto zjištění předložili názor, že kritickou proměnnou jsou v tomto případě jednotlivé preference dětí k hraní agresivních interaktivních her. Děti, které měly takové hry v oblibě, byly svými spolužáky a kamarády hodnoceny jako více agresivní (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross: 2001; 85 – 86).

Druhou důležitou otázkou tohoto tématu je, zda vystavení agresí a násilnému jednání v interaktivních hrách může mít na děti znecitlivující efekt vůči vnímání násilí. Ačkoliv takový efekt byl již v minulosti prokázán v souvislosti s televizí (Rule & Ferguson, 1986), na počítačové hry se musíme podívat odděleně. Zásadním problémem je ignorance rodičů vůči této problematice. Průzkum z roku 1994 ukázal, že pouhých 5 % rodičů ze zkoumaného vzorku znalo název v té době nejoblíbenější násilné počítačové hry, kterou rádo hrálo bezmála 80 % tehdejších dětí (Oldberg, 1998). Oldberg také poukázal na rostoucí trend marketingu násilí na děti. Hry s agresivní tematikou jsou často medializovány ve formách reklam, v televizi dnes už dokonce existují samostatné pořady zaměřené přímo na tematiku počítačových her, v obchodech nalezneme hračky na motivy postav z těchto her (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross: 2001; 87).

Dalším důležitým aspektem působení násilných motivů v interaktivních hrách na děti, je vliv na jejich prosociální chování. Studií na toto téma sice není mnoho, nicméně prokázaly, že hraní násilných počítačových her vede k méně uvědomělému prosociálnímu chování⁹ (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Gross: 2001; 87).

⁹ Chambers & Ascione, 1987; Wiegman & van Schie, 1998

Závěr

Záměrem této přehledové statě bylo zmapování některých dostupných informací týkajících se potencionálního vlivu elektronických médií, konkrétně televize a internetu, na vývoj dětí a dospívajících a to na základě dostupné odborné literatury. Především jsme se zaměřili na to, jakým způsobem mohou televize a internet a témata v nich prezentovaná determinovat psychický kognitivní vývoj dítěte a u dospívajících navazování mezilidských vztahů.

Na základě zmiňované literatury jsme zjistili, že sledování televize skutečně může dětského diváka ovlivňovat. Tento možný vliv je ale do jisté míry závislý na množství jiných okolností, které také determinují vývoj osobnosti dítěte. Nelze tak s přesností tvrdit, jestli sledování určitých televizních pořadů má na každého člena dětského publika ten stejný vliv. Jiné účinky mají na dítě pořady se zábavním a edukativním potenciálem, a jinak na dětského diváka působí pořady, ve kterých je hlavní nebo i vedlejší tematikou násilí a agrese zaměřená na mezilidské vztahy. Sledování násilných a nevhodných pořadů může tedy negativně krátkodobě ovlivnit vývoj dětských kognitivních dovedností a rozvoj imaginace a kreativního myšlení dítěte. Za obzvláště důležité považujeme zjištění, že děti se z televizních obrazovek nápodobou učí technikám sociálního jednání a řešení problémových situací. Nesprávný vzor v tomto případě znamená špatný úsudek a chování i v budoucnosti.

V souvislosti s používáním internetu považujeme za významný nález skutečnost, že děti a dospívající navazují ve virtuálním světě vztahy a citové vazby častěji a snadněji, než se tomu děje v reálném životě. Virtuální komunikace tak významně ovlivňuje proces socializace mladých lidí a jejich schopnost navazování reálných mezilidských vztahů. Co se týká počítačových her a násilných prvků, které jsou často jejich hlavní tematikou, jsou naše poznatky obdobné jako v případě televizního násilí. Zmíněné studie prokázaly negativní vliv na dětské kognitivní funkce, ale pouze v krátkodobém měřítku.

Při uvažování o negativním dopadu mediální konzumace na děti musíme mít na paměti skutečnost, že na dítě v průběhu jeho psychického i sociálního vývoje působí nespočet různých faktorů, které se v konečném důsledku všechny dohromady podílejí na vytváření osobnosti každého dítěte. Televizi a internetu tak nelze připisovat veškeré negativní aspekty, které může vývoj dítěte vykazovat.

Seznam zkratk

ČSÚ – Český statistický úřad

USA – Spojené státy americké

Použitá literatura

BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 199 s. ISBN 80-858-5011-7.

BUSHMAN, Brad J. – HUESMANN, L. Rowell. *Effects of Televised Violence on Aggression*. In Handbook of children and the Media. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. Kapitola 11, s. 223-253.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

GROEBEL, Jo. *Media violence in cross-cultural perspective: a global study on children's media behavior and some educational implications*. In Handbook of children and the Media. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. Kapitola 12, s. 255 – 269

GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. 1. vyd. Ostrava: Gruber-TDP, 1993, 104 p. ISBN 80-856-2410-9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Děti, mládež a volný čas*. 2. Aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada), sv. 3. ISBN 978-802-4714-240.

KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v e-komunikaci*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, 98 s. Sociálně-ekologická edice, sv. 3. ISBN 978-808-5783-780.

LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIVINGSTONE, Sonia M a Leslie HADDON. *Kids online: opportunities and risks for children*. Portland, OR: Policy Press, 2009, xix, 272 p. ISBN 978-184-7424-389.

LIVINGSTONE, Sonia M, Jiřina PÁVKOVÁ. *Children and the Internet: great expectations, challenging realities*. Malden, MA: Polity, 2009, x, 301 p. ISBN 07-456-3195-9.

MANDER, Jerry. *Čtyři důvody pro zrušení televize*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 355 s. Sociálně-ekologická edice, sv. 3. ISBN 80-723-9063-5.

MEYROWITZ, Joshua. *Všude a nikde: Vliv elektronických médií na sociální chování*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2006. 341 s. ISBN 80-246-0905-3.

PAIK, Haejung. *The History of Children's Use of Electronic Media*. In Handbook of children and the Media. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. Kapitola 1, s. 7-29.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Leslie HADDON. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 62 s. Psychologická setkávání, sv. 6. ISBN 80-717-8084-7.

SINGER, Dorothy G., SINGER, Jerome L. *Handbook of children and the Media*. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. 765 s. ISBN 0-7619-1955-4.

SUBRAHMANYAM, Kaveri a KRAUT, Robert a GREENFIELD, Patricia a GROSS, Elisheva. *New Forms Of Electronic Media: The Impact Of Interactive Games And The Internet On Cognition, Socialization, And Behavior*. In Handbook of children and the Media. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. Kapitola 4, s. 73 – 101

ŠMAHEL, David a Leslie HADDON. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Vyd. 4. Praha: Triton, 2003, 158 s. Psychologická setkávání, sv. 6. ISBN 80-725-4360-1.

VALKENBURG, Patti M. *Television And The Child's Developing Imagination*. In Handbook of children and the Media. 2. vydání. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. Kapitola 6, s. 121 - 135

VLASTNÍK, Jiří. *Televizní násilí a zákon: Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. 1. vydání. Olomouc: Votobia, 2005. 249 s. ISBN 80-7220-245-6.

VYBÍRAL, Zbyněk a Leslie HADDON. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-717-8291-2.

Použité internetové zdroje

ČESKÁ TELEVIZE. Česká televize [online]. [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/historie/televizni-technika/technicky-vyvoj-televize-v-datech-a-souvislostech/>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Český statistický úřad [online]. [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/domacnosti_a_jednotlivci
Rodiče více hlídají čas svých dětí trávený u televize a internetu: Tisková zpráva. In: Mediaresearch [online]. 2010 [cit. 2015-02-11]. Dostupné z: <http://pro-media.peoplemetry.cz/2010/05/03/rodice-vice-hlidaji-cas-svych-deti-traveny-u-televize-a-internetu/>

ASOCIACE TELEVIZNÍCH ORGANIZACÍ. Denní průměr doby trávené sledováním TV (ATS) v roce 2010 [online]. c2010 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: http://img7.ceskatelevize.cz/boss/image/contents/sledovanost/divchovani/2010_dospe_ats.pdf.

ASOCIACE TELEVIZNÍCH ORGANIZACÍ. Dětské pokojíčky – prostředí pro mediální rozvoj[online]. c2011 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.ato.cz/aktuality/aktuality/detske-pokojicky-prostredi-pro-medialni-rozvoj>.

ASOCIACE TELEVIZNÍCH ORGANIZACÍ. Rodiče více hlídají čas svých dětí trávený u televize a internetu [online]. c2010 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.ato.cz/aktuality/aktuality/rodice-vice-hlidaji-cas-svych-deti-traveny-u-televize-ainternetu>.

Seznam příloh

Graf 1:

Dětské pokojíčky dle věku dětí a počtu sourozenců (ATO – MEDIARESEARCH)

Graf 2:

Mediální vybavenost pokojíčků podle věku dětí(ATO – MEDIARESEARCH)

Graf 3:

Podíl médií na celkové mediální konzumaci dětí (ATO – MEDIARESEARCH)

Graf 4:

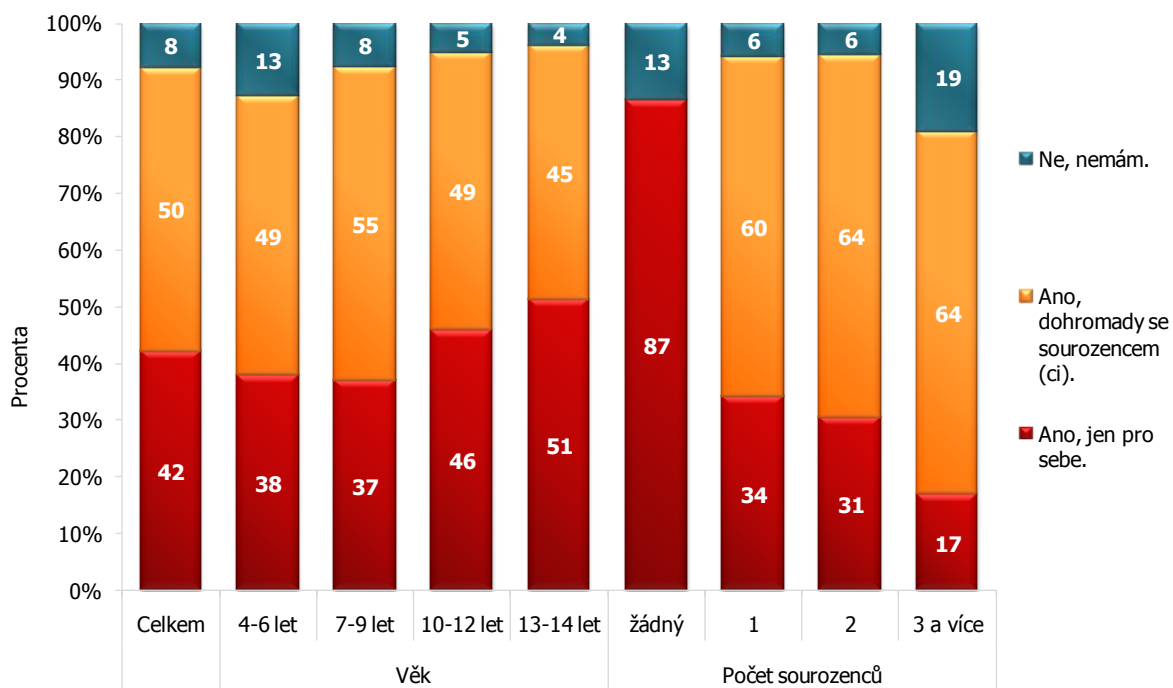
Procento dětí kontrolovaných rodiči v oblasti mediální konzumace (ATO – MEDIARESEARCH)

Graf 5:

Vývoj průměrně stráveného času s TV (ATS) u dětí (ATO – MEDIARESEARCH)

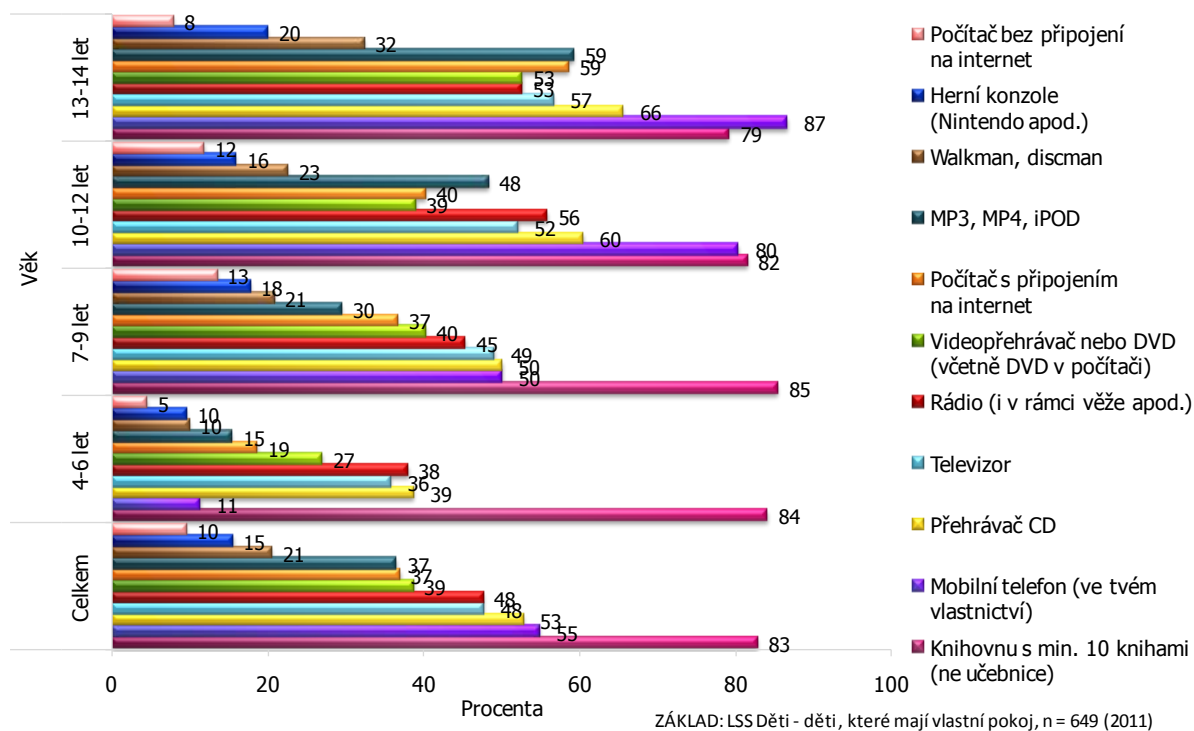
Přílohy

Graf 1:

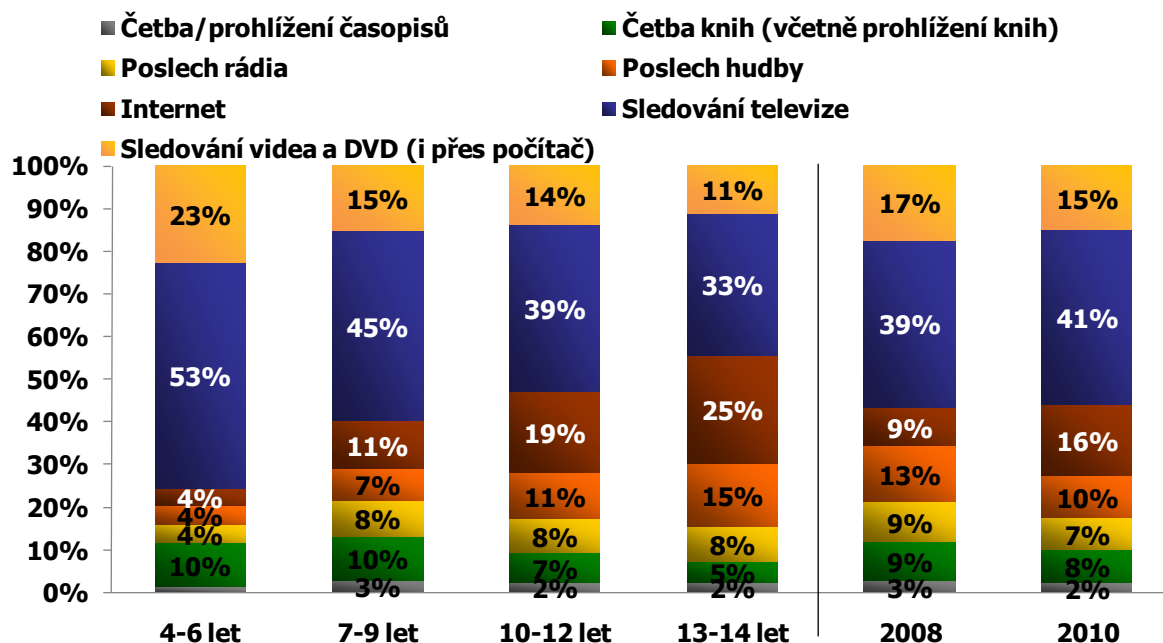


ZÁKLAD: LSS Děti 2011, n = 730

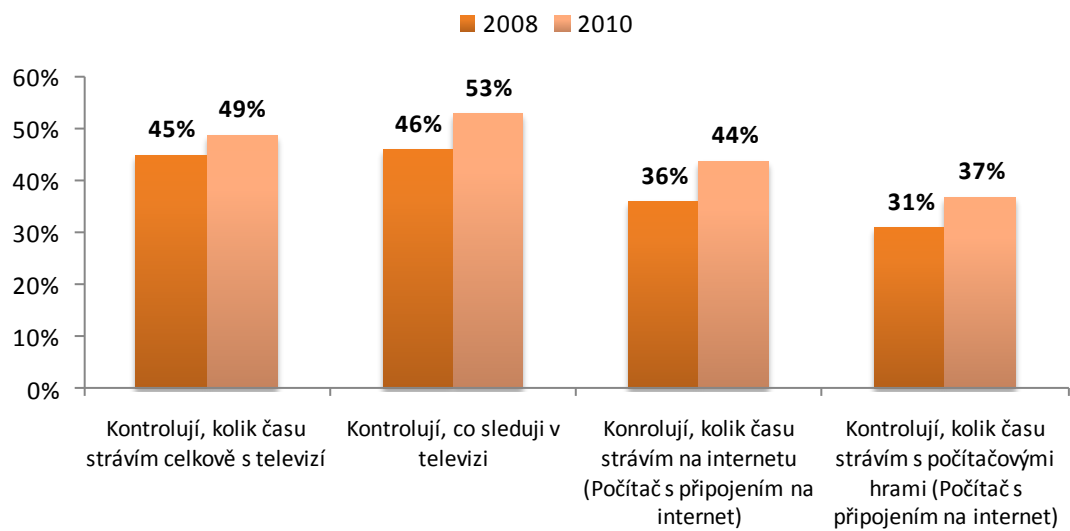
Graf 2:



Graf 3:



Graf 4:



Graf 5:

