

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Ivana Kleslo

Vliv médií na dětskou mysl

Červen 2018

vedoucí práce: Maiello Giuseppe Doc.,Ph.D.

OBSAH

OBSAH	2
ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1 TRADIČNÍ A NOVÁ MÉDIA	5
1.1 Televize jako tradiční masmédiu.....	8
1.2 Internet jako digitální svět	10
1.3 Tradiční vs. nová média.....	11
1.4 Média užívaná dětmi	12
2 ONTOGENEZE ČLOVĚKA	15
2.1 Pojetí normality	15
2.2 Vliv dědičnosti na individuální vývoj	17
2.3 Environmentální vývojové vlivy	19
2.4 Způsoby realizace psychického vývoje	20
2.5 Rodina jako primární socializační činitel	22
2.6 Socializační vlivy vrstevnické skupiny	24
2.7 Socializační vlivy školy.....	26
3 VLIV MÉDIÍ NA ONTOGENEZI V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	29
3.1 Rizika a příležitosti spojené s užíváním tradičních a nových médií.....	31
3.2 Média a děti v domácím prostředí	35
3.3 Média a individuální vývoj.....	38
3.4 Média, antisociální a prosociální chování	41
PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
4 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47

6	VÝZKUMNÉ METODY A SBĚR DAT	51
6.1	Výsledky analýzy dat.....	52
6.1.1	DVO 1: <i>Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu?</i>	52
6.1.2	DVO 2: <i>Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu?</i>	57
6.1.3	DVO 3: <i>Jaký obsah dětí mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu?</i>	61
6.1.4	Shrnutí výsledků.....	66
7	DISKUZE.....	71
8	ZÁVĚR.....	73
	LITERATURA.....	76
	PŘÍLOHY.....	82
	Seznam kategorií (výstup otevřeného kódování)	82

ÚVOD

Předkládaná práce se zaměřuje na problematiku vlivu médií na dětskou psychiku, čímž je myšlena ontogeneze (individuální vývoj) s důrazem na myšlení, prožívání a chování. Média jsou samozřejmě součástí životů lidí v tzv. západní společnosti a jejich vliv si nelze odmyslet, což platí i tehdy, pokud se někdo např. konzumaci mediálního obsahu vyhýbá. Je totiž nejen pravděpodobné, že se k němu mediální produkce dostane zprostředkovaně (např. od jiného člověka), ale nelze opomíjet ani skutečnost, že média jsou společností jako celkem utvářena a zpětně ji formují.

Mediální vlivy lze obecně dělit na pozitivní a negativní, záleží vždy na aplikované normě. Za zvlášť zranitelnou skupinu je možné považovat děti, neboť tyto nemusejí např. být připraveny na stresující mediální obsahy, některé obsahy mohou být vývojově nevhodné (např. by mohly akcelerovat sexuální vývoj), rizikové (např. podněcovat děti k rizikovému chování) nebo nebezpečné (např. přímé ohrožení zdraví dětí). Z hlediska příležitostí či benefitů je možné uvažovat např. o informační, edukační či zábavní hodnotě mediálních obsahů. Rizikový ovšem nemusí být pouze obsah, neboť se ukazuje, že škodlivá je i nadměrná konzumace věkově přiměřeného mediálního obsahu nebo obecně nadměrný čas trávený v přítomnosti médií, která mohou plnit např. roli kulisy.

Předkládaná práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část sestává ze tří kapitol, přičemž v první kapitole jsou ve stručnosti popsána tzv. tradiční a nová média. Druhá kapitola se zabývá ontogenezí s důrazem na socializační vlivy rodiny, vrstevnické skupiny a školy. Tématem třetí kapitoly je vliv médií na ontogenezi v mladším školním věku. Prezentovaná jsou vybrané problémy, neboť vzhledem k výrazně interdisciplinární povaze problematiky není možné obsáhnout ani výčet všech výzkumných témat. Nicméně řadu navazujících poznatků je možné dohledat v použité literatuře, čerpáno je z tuzemské i zahraniční odborné literatury.

Cílem praktické části práce je prostřednictvím individuálních rozhovorů a skupinové diskuze zjistit, do jaké míry ovlivňuje televize a internet myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku. Praktická část má tedy kvalitativní charakter, což je vzhledem k populaci, na niž se práce zaměřuje, logickým metodologickým krokem. Přesto lze reflektovat určité metodologické slabiny provedeného šetření, tyto jsou reflektovány v samostatné kapitole Diskuze. Vyvozena jsou rovněž doporučení pro možný navazující výzkum.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ A NOVÁ MÉDIA

Masová média lze chápat jako komunikační prostředky užívané hromadně, proto je také Halada, Osvaldová et al.¹ definují jako „*souhrn médií užívaných v procesu masové komunikace.*“ Masovostí komunikace je míněno především velké množství jejich recipientů a atribut veřejné dostupnosti.² Masová média umožňují překračovat časový a prostorový rámec, jejich obsahy mohou být sdíleny kolektivně.³ Tvůrci masové komunikace jsou tradičně speciální (profesionální) organizace, cíleno je na početné, anonymní a prostorově rozptýlené (dispersní) publikum, přičemž přenos sdělení je rychlý a využívány jsou informační prostředky a technologie, díky kterým je produkován vysoký počet identických kopií komuniké.⁴

Uvedené vymezení masové komunikace lze považovat za klasické, masová média byla tradičně chápána jako jednostranné komunikační prostředky, neboť koncoví uživatelé televize, rádia či tiskovin byli z hlediska komunikační role příjemci, pouze výjimečně odesílateli informací (např. formou dopisů do redakce nebo telefonováním do živého vysílání). S nástupem internetu a jeho postupným vývojem se nicméně nejen stírá hranice mezi příjemci a odesílateli, ale také přestává platit, že komunikováno je paralelně totéž sdělení. Zejména v oblasti marketingové komunikace jsou využívány různé formy individualizace sdělení.

Zároveň je ovšem nutné rozlišovat mezi masovou elektronickou komunikací, jejímž příkladem jsou ekvivalenty tištěných masových médií (např. Hospodářské noviny a jejich digitální verze Ihned.cz), a určitou formou interpersonální komunikace zprostředkovanou v rámci masového média, jako je tomu např. v diskuzích pod články zpravodajských webů.

Jirák

a Köpplová⁵ vysvětlují, že při komunikaci za účasti masových médií vznikají sociální vztahy

¹ HALADA, Jan, OSVALDOVÁ, Barbora, eds. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 146. ISBN 978-80246-3752-5.

² VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 625. ISBN 978-1-4338-1944-5.

³ DONSBACH, Wolfgang, ed. *The concise encyclopedia of communication*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015, s. 343. ISBN 978-1-118-78930-8.

⁴ URBAN, Lukáš, DUBSKÝ, Josef a MURDZA, Karol. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, s. 30. ISBN 978-80-247-3563-4.

⁵ JIRÁK, Jan a KÖPPOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015, s. 36-39. ISBN 978-80-262-0743-6.

zcela odlišné povahy, než jaké se utvářejí v komunikaci interpersonální. Autoři v tomto ohledu vymezují čtyři hlavní rozdíly:

- Institucionální rozdíl;
- Speciální výrobní a distribuční technologie;
- Potenciální záběr, dostupnost a charakter publika;
- Mediální sdělení je produktem.

Masová komunikace je zaměřena na deindividualizované, popřípadě na blíže určené (ale stále neindividualizované) „cílové skupiny“, tedy fakticky segmenty publika definované nějakými sdílenými charakteristikami, typicky sociodemografickými, politickým postojem, životním stylem apod. Příjemci nicméně tento neosobní charakter mediální komunikace v několika rovinách potlačují, a tak si mediální tváře např. personalizují, utváří k nim důvěrně neformální vztah s doprovodnými pocity klamně intimity.⁶ Deindividuace bývá nicméně popisována také jako psychologický jev zakoušený jednotlivými příjemci masové komunikace, neboť ti jsou častokrát prostorově rozptýleni a nekomunikují tváří v tvář či ve stejném časovém rámci. Brewer⁷ chápe tento druh deindividuace jako ztrátu či potlačení vlastní individuality a jedinečnosti, což může podle některých badatelů souviset např. s omezenou schopností sebevyjádření na jedné straně nebo extrémními projevy na straně druhé. Impulzivní nebo pro jedince netypické chování pod vlivem deindividuace bylo zkoumáno klasiky sociální psychologie (např. P. Zimbardo).

Speciální výrobní a distribuční technologie do značné míry určují charakter této komunikace a způsobují, že sdělení se stávají trvalými a opakovatelnými, což v každodenní přímé mezilidské komunikaci není možné. Původci mediální komunikace se mnohdy její asymetrickou povahu snaží zastít tím, že se pokoušejí publikum přesvědčit o interpersonálním charakteru masové komunikace (kladou důraz na údajný podíl příjemců na konečném sdělení, vytvářejí zvláštní relace s možnými vstupy publika apod.).⁸ Se zvláštním charakterem výrobních a distribučních technologií souvisí také např. rozličná věrnost či intenzita reprodukce nebo zdravotní a ergonomická hlediska. Kupříkladu v případě práce s informačními a komunikačními technologiemi (ICT) odborníci kladou důraz na

⁶ JIRÁK, Jan a KÖPPOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 36. ISBN 978-80-262-0743-6.

⁷ BREWER, Gayle. *Media psychology*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2011, s. 90-91. ISBN 978-0230279209.

⁸ JIRÁK, Jan a KÖPPOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 37. ISBN 978-80-262-0743-6.

ergonomické a hygienické zásady. Na straně druhé mohou producenti mediálních sdělení tato strukturovat tak, že se spekuluje o jejich závislostním potenciálu.⁹

Mediální komunikace má velký potenciální záběr a dostupnost, neboť řada médií působí celostátně nebo dokonce celosvětově. Události odehrávající se v nějakém konkrétním kulturním, národním, regionálním, lokálním, situačním nebo jiném kontextu, jsou mediálně zpracovány

a tohoto kontextu zbaveny (dekontextualizovány). Sdělení pak vstupují do kontextů nových (příjemcových), v nichž jsou realizována bez povědomí (nebo pouze s dílčím povědomím) o kontextu původním.¹⁰ McQuail¹¹ výslovně uvádí dekontextualizaci v souvislosti s mediální globalizací, což je termín odrážející nárůst počtu globálních mediálních firem, zvyšující se podobnost mediálních systémů v jednotlivých státech, obdobné zpravodajské informace po celém světě, možnost volit mediální obsahy původem z jiných zemí, kulturní homogenizaci či nastolování typicky západní kultury se současným potlačením národních suverenit. Na jiném místě¹² tentýž autor upozorňuje, že bez původního kontextu mohou být informace zavádějící, chybně interpretované nebo nepoužitelné.

Z výše uvedeného je patrné, že masová komunikace je z velké části prostředkem dosažení zisku. Nepřekvapí proto, že tematické dělení masmediálních obsahů (pro děti, muže, motoristy apod.), o němž referují Jiráček a Köpplová¹³, vlastně odpovídá marketingové segmentaci. Produktem pak může být samotný obsah masové komunikace, ale i pouze některé její části ve smyslu reklamních bloků apod. Masová komunikace je často součástí každodenního života, a proto ji mohou lidé konzumovat bezděčně, nahodile, případně používat některé masmediální obsahy jako zvukovou nebo jinou kulisu, zatímco vykonávají jiné činnosti.

Vliv médií je analyzován na různých úrovních, od poznatků o vlivu na uspořádání a vliv společnosti po vliv na jednotlivce a jejich postoje, emoce a další osobnostní charakteristiky. Odborníci¹⁴ upozorňují, že náhodný nebo neselektivní příjem masmediálních informací může

⁹ BLINKA, Lukáš, ed. *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. s. 11-20. ISBN 978-80-210-7975-5.

¹⁰ JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 38. ISBN 978-80-262-0743-6.

¹¹ MCQUAIL, Denis. *Mcquail's mass communication theory*. Vyd. 6. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2010, s. 267. ISBN 9781849202923.

¹² Tamtéž, s. 390.

¹³ JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 38-39. ISBN 978-80-262-0743-6.

¹⁴ FISKEOVÁ, Susan T., Daniel Todd. GILBERT, Gardner. LINDZEY, Arthur E. JONGSMA, eds. *Handbook of social psychology*. Vyd. 5. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010, s. 1322-1323. ISBN 978-0-470-13747-5.

např. formovat politické vědomosti lidí. Obdobně se uvažuje také o vlivu jiných mediálních sdělení, a proto se jednotlivci¹⁵ nebo i různá odborná sdružení¹⁶ vyjadřují nejen k ergonomickým a hygienickým zásadám užívání ICT, ale také k pravidlům volby obsahu, délky projekce apod. Masová komunikace je součástí předmětu studia mnoha vědních oborů, jako jsou mediální studia, sociologie, sociální psychologie, mediální psychologie, politologie, veřejné zdraví a mnohé další.

1.1 Televize jako tradiční masmédiium

Televize je „*audiovizuální masové médium umožňující přenos obrazové a zvukové informace*.“¹⁷ Od dalších audiovizuálních médií, jako jsou film, domácí video nebo internet, se odlišuje rozdílnou distribucí sdělení (televizním kanálem s přenosem v reálném čase), odlišnou situací konzumace tohoto média a u filmu i odlišnými možnostmi reprodukce obrazové reality.¹⁸ Televize a rozhlas se v průběhu minulého století staly nedílnou součástí každodenního života tak velkého množství lidí, že jejich rozmach dal vzniknout nové – masové – kultuře vyznačující se mj. průmyslovou výrobou, komercializací a masovou spotřebou.¹⁹

Televize i rozhlas vykazují určitou hybridní formu, neboť obě média na sebe berou některé funkce tisku. V televizi lze sledovat žurnalistické a publicistické obsahy, jde o médium podílející se na veřejném a politickém životě a současně jsou zde budovány určité umělecké obsahy.²⁰

Zatímco tiskoviny se dlouhodobě z formálního hlediska příliš nemění (stále je používán papír, obdobné formáty, písma, grafika a fotografie, obdobné distribuční kanály), televize se během posledních desetiletí poměrně dynamicky proměňovala. V tomto smyslu je televizí nicméně míněno nikoli masové médium jako takové, ale spíše technický systém. Tato dvě vymezení televize jsou spolu ale spjatá, neboť např. pokročilejší televizní multiplex umožňuje vysílat ve

¹⁵ SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Vyd. 2. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

¹⁶ MCCLAFFERTYOVÁ, Hilary. *Integrative pediatrics: art, science, and clinical application*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017, s. 389. ISBN 978-1138196070.

¹⁷ HALADA, Jan, OSVALDOVÁ, Barbora, eds. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 244. ISBN 978-80246-3752-5.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 59-60. ISBN 978-80-262-0743-6.

²⁰ BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 18. ISBN 978-80-247-3028-8.

vyšší obrazové a zvukové kvalitě, umožňuje přijímat větší množství televizních kanálů s různými obsahy apod.

Televize a rozhlas se na rozdíl od tisku neustavovala jako výraz nebo nástroj společenské změny, byla spíše technologickým pokrokem, jehož sociální, kulturní i estetická pozice se postupně formovala. Zprvu byla televize pojímána jako „rozhlas s obrazem“ – zpočátku byly přejímány rozhlasové obsahy, jako např. seriály či soutěže.²¹ Během 80. let minulého století proběhla v západní Evropě deregulace televizního vysílání, což v důsledku znamenalo prudký rozvoj soukromých televizních stanic. Jedním z projevů komercializace televizního vysílání je přejímání různých televizních formátů.²² Tyto jsou např. nabízeny jako různé licence (např. licence na tzv. reality show pořady typu Big Brother) nebo je distribuován hotový produkt, který bývá dle potřeby opatřen překladem. Opomíjet ovšem nelze ani původní tvorbu nebo jiné formy spolupráce mezi mediálními společnostmi.

Televize je některými autory stále považována za základní masové médium²³, přestože v posledních letech se hovoří o poklesu jejího významu.²⁴ Jelikož televizi lze stále považovat za integrální součást životů většiny lidí, její vliv na diváky je neoddiskutovatelný. Urban, Dubský a Murdza²⁵ dělí televizní účinky na diváka na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní bývají řazeny vlivy relaxační, informační a terapeutické. Příklady negativních účinků jsou torzovitost informací a jejich rychlý sled, manipulativní potenciál nebo určitá apatie v důsledku velkého množství informací. Specifičtěji se studují např. korelace mezi konzumací televizních obsahů a nárůstem agresivity, zhoršením slovní komunikace, negativním fyziologickými pochody nebo motivačními deficity.

²¹ BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 18. ISBN 978-80-247-3028-8.

²² DONSBACH, Wolfgang, ed. *The concise encyclopedia of communication*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015, s. 616. ISBN 978-1-118-78930-8.

²³ DILL-SHACKLEFORDOVÁ, Karen, ed. *The Oxford handbook of media psychology*. New York: Oxford University Press, 2013, s. 22. ISBN 978-0-19-539880-9.

²⁴ DONSBACH, Wolfgang, ed. *The concise encyclopedia of communication*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015, s. 616. ISBN 978-1-118-78930-8.

²⁵ URBAN, Lukáš, DUBSKÝ, Josef a MURDZA, Karol. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 102-104. ISBN 978-80-247-3563-4.

1.2 Internet jako digitální svět

Internet je „celosvětový systém propojení počítačových sítí typu internet poskytující účastníkům celou škálu služeb...“²⁶ Zatímco v případě televize lze uvažovat několik základních služeb, jako jsou plošné vysílání a video na vyžádání²⁷, internet nabízí širokou škálu služeb, a proto je obtížně uchopitelný jako jedno ucelené médium. Problémem při definování internetu jako masového média je např. i skutečnost, že nemá jasný institucionální status (není vlastněn, uceleně kontrolován či organizován).²⁸ Proto různí autoři²⁹ chápou internet spíše jako specifické (technologické) prostředí či kontext, v němž lze využívat různé služby nebo konzumovat různé produkty.

Halada, Osvaldová et al.³⁰ vyjmenovávají následující příklady internetových služeb: www, e-mail, přenos souborů (protokol FTP), vzdálená správa, chat, telekonference nebo videokonference. Internetové služby lze dělit např. na základě toho, zda nesou spíše znaky masové komunikace (např. zpravodajské servery) nebo mají blíže komunikaci soukromé a interpersonální (např. videohovor prostřednictvím Skype).³¹ Při zohlednění možností interakce mezi původcem a příjemcem komunikačních obsahů na internetu (respektive mezi masovou a interpersonální komunikací) je třeba zmínit dvě základní fáze vývoje internetu.

Odborníci na nová média diferencují mezi Webem 1.0 a Webem 2.0, přičemž druhý termín se vztahuje k internetovým médiím, která se objevila po roce 2000.³² Web 2.0 je charakteristický právě možnostmi interakce a větším podílem konzumentů na obsahu. Mnohdy je to sám uživatel, kdo rozhoduje o tom, zda bude k internetovým službám přistupovat jako k tradičním masovým médiím, nebo bude naopak interagovat, usilovat o individualizaci obsahu apod. Příkladem jsou možnosti chování na největším internetovém serveru pro sdílení videa YouTube. Zde mohou diváci pasivně konzumovat jednotlivá videa s tím, že případnou

²⁶ HALADA, Jan, OSVALDOVÁ, Barbora, eds. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 114-115. ISBN 978-80246-3752-5.

²⁷ Abstrahováno je zde od funkcí chytrých (tzv. smart) televizí.

²⁸ MCQUAIL, Denis. *Mcquail's mass communication theory*. Vyd. 6. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2010, s. 53. ISBN 9781849202923.

²⁹ BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 18. ISBN 978-80-247-3028-8.

³⁰ HALADA, Jan, OSVALDOVÁ, Barbora, eds. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 114-115. ISBN 978-80246-3752-5.

³¹ BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 18. ISBN 978-80-247-3028-8.

³² GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 17. ISBN 978-80-247-3921-2.

individualizaci (např. to, jaká videa bude systém uživateli nabízet) ponechají na poskytovateli služeb (vlastníkem je společnost Google), nebo mohou aktivně volit videa s určitým tematickým obsahem, dávat autorům videí zpětnou vazbu nebo publikovat vlastní videa. Vzhledem k těmto a dalším možnostem komunikace na YouTube lze tuto platformu současně považovat za sociální síť.

Subrahmanyam a Šmahel³³ rozlišují mezi online aplikacemi a digitálními kontexty. Děti a adolescenti mohou na internetu využívat např. sociální sítě (typickými zástupci jsou Instagram a Facebook), blogy, (např. blogy na zpravodajských webech), audio či videohovory (např. prostřednictvím Skype nebo Viberu), sledovat video na vyžádání, hrát videohry aj.

Mnohdy je prostředkem k využití nejpoblárnějších internetových služeb jedno přenosné zařízení, tzv. chytrý mobilní telefon nebo tablet. Uživatelé mohou volně přecházet mezi různými internetovými službami či produkty nebo je používají současně (tzv. multitasking). Hovoří-li se dnes např. o hraní videoher, častokrát jde o aktivitu více či méně spjatou s internetem. Existují např. videohry, které bez připojení k internetu nelze hrát, respektive připojení k internetu a interakce s ostatními hráči je jedním z principů hry (např. hry typu MMORPG), zároveň jsou však dostupné hry pro jednoho hráče, při jejichž hraní je využití internetu minimální, ale lze je na internetu např. zakoupit nebo rozšířit. Subrahmanyam a Šmahel³⁴ píš o digitálních světech jakožto vývojových kontextech a analyzují jejich vliv na různé oblasti ontogeneze – např. identitu, intimitu, morálku, osobní pohodu nebo zdraví.

1.3 Tradiční vs. nová média

Ačkoli někteří autoři, jako např. Vysekalová et al.³⁵ nebo Frey³⁶, diferencují mezi tradičními a novými médii jednoduše podle toho, zda ne/ jsou digitální, z hlediska mediálních studií je možné problematiku rozpracovat podrobněji. Důvodem pro podrobnější zpracování tématu je i to, že klasický rozhlas nebo televize mají své digitální formy (např. DAB nebo DVB-T),

³³ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 4-13. ISBN 978-1-4419-6277-5.

³⁴ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 1-231. ISBN 978-1-4419-6277-5.

³⁵ VVYSEKALOVÁ, Jitka, ed. *Emoce v marketingu: jak oslovit srdce zákazníka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 72. ISBN 978-80-247-4843-6.

³⁶ FREY, Petr. *Marketingová komunikace: nové trendy 3.0*. Vyd. 3. Praha: Management Press, 2011. s. 8. ISBN 978-80-7261-237-6.

přičemž pro koncového uživatele může být formát prakticky stejný, jako v případě analogového vysílání.

Podle McQuaila³⁷ je rysem nových médií nejen digitalizace veškerých mediálních aspektů, ale také nárůst interaktivity, interkonektivity, mobility, úpravy publikací, jiné role publikovaného obsahu, pojetí médií jako vstupních bran a fragmentace či rozostření původně dobře definovaného konceptu médií. Na jiném místě autor³⁸ popisuje následující typy nových médií:

- Interpersonálně komunikační – autor sem řadí např. e-mail nebo mobilní telefonii;
- Interaktivně herní – videohry na počítačích, herních konzolích aj. Dále sem patří produkty zaměřené na virtuální realitu;
- Média zaměřená na vyhledávání informací – nejvýznamnějším příkladem je World Wide Web;
- Kolektivně participační média – patří sem např. internetové sociální sítě;
- Substituty vysílání – možnost stahovat (download) nebo jinak konzumovat obsah, který byl v dřívější době vysílán formou klasické televize nebo rádia.

Pro nová média je typické, že mnohá z nich již nejsou nová ve smyslu aktuálnosti uvedení na trh. Tento jev souvisí jednak s rychlým technologickým pokrokem, společenskými trendy a také se zjednodušující povahou dichotomie tradiční vs. nová média. Příkladem společenského trendu může být výrazná akcentace tzv. rozšířené reality na úkor reality virtuální bez ohledu na technickou náročnost těchto technologií.

1.4 Média užívaná dětmi

Sigmundová et al.³⁹ mezi lety 2002 a 2014 vyhodnocovali čas trávený sledováním obrazovek u dětí ve věku 11, 13 a 15 let. Děti sledované v roce 2014 vykazovaly až dvakrát větší pravděpodobnost, že budou trávit přiměřené množství času sledováním televize. Naproti tomu došlo k nárůstu užívání počítačů. V současné době je důležité zohlednit rozšíření mobilních

³⁷ MCQUAIL, Denis. *Mcquail's mass communication theory*. Vyd. 6. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2010, s. 150. ISBN 9781849202923.

³⁸ MCQUAIL, Denis. *Mcquail's mass communication theory*. Vyd. 6. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2010, s. 154. ISBN 9781849202923.

³⁹ SIGMUNDOVÁ, Dagmar, ed. Trends in Screen Time Behaviours in Czech Schoolchildren between 2002 and 2014: HBSC Study. *Central European journal of public health*, 2017, 25: S15.

zařízení s připojením k internetu, kdy děti (pokud jim rodiče takové zařízení s připojením k internetu obstarají) mohou konzumovat digitální obsah např. ve škole nebo městské hromadné dopravě.

Ze závěrů mezinárodního projektu EU Kids Online za rok 2014 vyplývá, že české děti užívají často internet a ve srovnání s dětmi z ostatních evropských zemí jsou vystaveny vyššímu množství rizik. Nicméně z hlediska kompetencí disponují české děti průměrnou mírou digitální gramotnosti a umějí se s riziky vcelku vyrovnat nebo jim předcházet.⁴⁰ Zdá se tedy, že různé socializační vlivy, které budou podrobněji popsány v následující kapitole (vlivy rodiny, školy aj.), jsou v ČR v oblasti mediálních rizik prospěšné a efektivní.

V rámci EU Kids Online bylo uvedeno, že nejčastěji děti navštěvovaly profily na sociálních sítích (63 %), sledovaly videa (59 %), posílaly instantní zprávy (49 %), používaly internet za účele studia nebo plnění domácích úkolů (33 %), stahovaly hudbu a filmy (24 %), sdílely fotografie nebo jiný materiál (20 %), sledovaly zprávy nebo navštívily zpravodajské weby (18 %) nebo navštěvovaly chatovací místnosti (18 %). Autoři shrnují, že děti nejčastěji používají sociální sítě, píšou krátké (instantní) zprávy, sledují video nebo hrají videohry.⁴¹ Záleží ovšem na konkrétní užívaných službách, typech videoher, konzumovaném obsahu a také s kým děti online interagují. Navíc oblíbenost různých médií se poměrně rychle mění, čehož důkazem mohou být např. výkyvy v oblíbenosti sociální sítě Snapchat.

Jedna z nejaktuálnějších studií, kterou vydal britský regulátor Ofcom koncem roku 2017, uvádí, že klasické televizní vysílání zůstává nejdůležitější součástí dětských konzumních zvyků, přičemž mladší děti televizi preferují více. Stabilní nárůst ve sledovanosti zažívá YouTube, který začíná být populární u velmi malých dětí. Jelikož děti tíhnou k užívání nejnovějších digitálních médií, je zde riziko, že jejich rodiče budou zaostávat ve vědomostech o legalitě nebo bezpečnostních rizicích. Novější on-line reklamy jsou z pohledu dětí hůře rozeznatelné.⁴²

Jedním z metodologických problémů při zkoumání užívání nových médií může být jejich bezhraničnost – různé verze téže hry mohou být dostupné např. na herních konzolích,

⁴⁰ Czech Republic. In: *London School of Economics* [online]. London: LSE, 2017, 2017 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/Czech%20Republic.aspx>

⁴¹ EU Kids Online: Executive Summary. In: *London School of Economics* [online]. London: LSE, 2014, 2014 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/60512/1/EU%20Kids%20online%20III%20.pdf>

⁴² Studie Ofcom Děti a rodiče: využití médií. In: *Děti a média* [online]. 2018: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, 2018 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/2875/studie-ofcom-deti-a-rodice-vyuziti-medii.htm>

osobních počítačích, přenosných zařízeních (tabletech, mobilních telefonech) a děti mohou sledovat např. na YouTube ostatní hráče, jak tuto hru hrají (tzv. let's playe). Setkat se s danou hrou mohou při komunikaci se spolužáky nebo např. i v rámci klasického televizního vysílání, které nabízí programy zaměřené na hráče videoher.

2 ONTOGENEZE ČLOVĚKA

Ontogeneze je označení pro individuální původ a vývoj od oplodnění po smrt.⁴³ Stěžejní disciplínou zaměřenou na osobnostní vývoj člověka je vývojová psychologie. Podle Vágnerové⁴⁴ psychický vývoj zahrnuje následující dílčí oblasti, které jsou ve vzájemné interakci:

- Biosociální vývoj – tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené. Může jít např. o specifický vliv rané stimulace na rozvoj určitých oblastí mozku;
- Vývoj kognitivních funkcí – jde o vývoj veškerých procesů a kompetencí, které souvisejí s poznáváním ve smyslu zpracování a využívání informací;
- Vývoj motivačně emoční složky – zahrnuje proměny emočního prožívání, emoční regulace a významu jednotlivých potřeb;
- Psychosociální vývoj (socializace) – proměny osobnostních a sociálních charakteristik, jako jsou sociální role nebo kvalita mezilidských vztahů.

Jelikož individuální vývoj se prolíná např. s vývojem druhovým (fylogenezí), je ovlivňován sociokulturními vlivy nebo má genetický základ, relevantní jsou poznatky z řady dalších oborů, jako je evoluční biologie, antropologie nebo genetika.

2.1 Pojetí normality

V rámci individuálního vývoje je nutno rozlišovat mezi normativními a nenormativními jevy. Při stanovování vývojové normy mohou být aplikovány různé typy normy. Vágnerová⁴⁵ uvádí pět základních přístupů ke stanovování normality:

1. Statistický – norma je odvozena od četnosti nebo intenzity posuzovaných jevů v populaci. Rozlišují se hodnoty průměrné, od průměru vzdálené a extrémní. Teoreticky je hranice široké normy vymezena dvěma směrodatnými odchylkami od průměru;

⁴³ VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 733. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 11. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. s. 19-24. ISBN 978-80-262-0696-5.

2. Sociokulturní – normálnost je odvozována od norem a očekávání daných společností. Normální je tedy běžné, konvenující představám o plnění určité sociální role nebo chování, které by bylo v dané situaci vhodné. Vzhledem k existenci generačně, profesně, etnicky a jinak vymezených skupin lze hovořit o dílčích skupinových normách;
3. Mediální – normální je to, co je mediálně opakovaně prezentováno jako žádoucí nebo standardní. Asymetrické informace o společenském dění mohou mít dopad např. na postoje k násilí;
4. Vývojový – širší norma může být aplikována např. u dětí nebo seniorů, kdy mohou být jako normální hodnoceny jevy, které se jinde klasifikují jako odchylky;
5. Subjektivní – při stanovování normy je rozhodující názor jednice odvozený od jeho vlastních normativních kritérií.

Každý z uvedených přístupů má své limity. Média např. mohou v zájmu dosažení zisku prezentovat jako normální jev, kdy děti konzumují mediální obsah mnoho hodin denně. Pokud by takovému mediálnímu tlaku podlehla větší část populace, pak by např. zdravotní důsledky související s mnohahodinovým sledováním televize byly v populaci četné, tedy statisticky normální. Je tedy zřejmé, že jednotlivá pojetí normy mohou být i v konfliktu.

Blatný et al.⁴⁶ referují o normativních vlivech ovlivněných věkem, které jsou tvořeny biologickými a environmentálními vlivy. Tyto vlivy souvisejí s chronologickým věkem člověka, v rámci dané kultury se objevují u mnoha osob, přibližně ve stejném věku, délka jejich trvání bývá podobná a nesou přibližně stejné doprovodné události. Patří sem i události spojené s procesem socializace, jako je např. vstup do základní školy. Tyto vlivy lze odlišit od normativních vlivů daných historií, jejichž podmínění bývá vysvětlováno příslušností k věkové kohortě, která je tvořena lidmi narozenými v průběhu úzce vymezeného časového období. Jako příklady lze uvést epidemie nebo období hospodářského růstu. Nenormativní vlivy životních událostí jsou na rozdíl od normativních vlivů jedinečné, charakteristické pro konkrétního člověka. Mají hlavní podíl na různorodosti lidského vývoje a jde např. o nemoc nebo rozvod.

⁴⁶ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 45. ISBN 978-80-246-3462-3.

V rámci nenormativního vývoje se pozornost vědců výrazně soustředila na negativní jevy, které Thorová⁴⁷ dělí na nestandardní typy vývoje a vývojové poruchy:

- Nestandardní typy vývoje:
 - ♦ Opožděný (zpomalený, retardovaný) vývoj – opoždění může být dočasné nebo trvalé;
 - ♦ Regresivní vývoj – objevují se způsoby a chování typické pro ranější vývojové stádium;
 - ♦ Stagnující vývoj – nepostupující vývoj;
 - ♦ Zrychlený nerovnoměrný vývoj – nemusí být vždy znakem nadání nebo dobrého prospívání;
 - ♦ Disharmonický vývoj osobnosti – celková osobnost bývá nevyzrálá ve složce emoční a sociální, psychické funkce bývají nedostatečně integrované.
- Poruchy vývoje:
 - ♦ Specifické a pervazivní vývojové poruchy s počátkem v dětství – např. vývojové poruchy řeči nebo specifické poruchy učení;
 - ♦ Patologické poruchy typické pro stáří, demence.

Různé nenormativní vlivy bývají dávány do souvislosti s užíváním médií a konzumací digitálního obsahu. Prakticky nikdy ovšem není referováno o přímé kauzální souvislosti, neboť jak vysvětluje Vágnerová⁴⁸, individuální vývoj je výslednicí interakce vrozených dispozic a komplexu různých environmentálních vlivů.

2.2 Vliv dědičnosti na individuální vývoj

Genetické dispozice vytvářejí předpoklady pro rozvoj různých psychických vlastností a také tempo zrání. Genetické informace jsou zakódovány v genech, které jsou lokalizovány v chromozomech. Platí, že žádný gen se neprojeví izolovaně, ale vždy v interakci s jiným genem. Variabilita dědičných předpokladů potomků je vždy ovlivněna partnerskou volbou rodičů, která může nést rysy pozitivní selektivity (např. lidé si zvolí životního partnera

⁴⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 48-49. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 12. ISBN 978-80-246-2153-1.

s podobnou úrovní rozumové vyspělosti) a negativní selektivity (např. lidé zvolí partnera s klidnějším temperamentem).⁴⁹

Při zohledňování vrozených dispozic ovšem není koncept dědičnosti vyčerpávající, neboť jak upozorňují Blatný et al.⁵⁰, existuje určitý rozdíl mezi hereditou (dědičností) a heritabilitou (dědivostí). Heritabilita představuje rozsah, v němž jsou individuální rozdíly v pozorovatelných vlastnostech způsobeny rozdílností genů lidí uvnitř dané populace. Má-li heritabilita např. hodnotu 60 %, pak to znamená, že 60 % populačních rozdílů je způsobeno genetickými vlivy a dalších 40 % lze vysvětlit vlivy enviromentálními. Heredita je označením pro přenášení druhových vlastností z rodičovské generace na potomky.

V sociálních a lékařských vědách je dlouhodobě věnována pozornost podílu biologické a sociální determinace. Nativismus představuje směr vyzdvihující vlivy genetické, zastánci empiristických teorií pak chápou jako stěžejní vlivy prostředí.⁵¹ Nicméně uvedené dělení má spíše historickou hodnotu, jelikož v současné době žádný seriózní vědec nemůže zpochybňovat existenci zrání nebo důležitost učení v individuálním vývoji.

Podíl heritability a vlivů prostředí na vzniku určité osobnostní charakteristiky může být různý, v závislosti na povaze této vlastnosti. Lidé se liší v míře, v jaké se jejich genetické dispozice mohou projevit. Tyto limity se označují jako reakční norma genotypu a určují maximální dosažitelnou úroveň příslušné vlastnosti, bude-li prostředí působit optimálně. Zároveň platí, že tytéž podněty nepůsobí na různě disponované jedince stejně.⁵² Pokud by někdo uvažoval např. o maximální přípustné době trávené konzumací mediálních obsahů, pak by musel být zohledněn nejen konkrétní genotyp daného člověka, ale také vývojové stádium, v němž se aktuálně nachází, jeho konkrétní životní situace (zda např. neprochází nenormativní životní událostí, kvalita edukačního působení rodiny a školy) nebo zda jeho vývoj např. neprobíhá nestandardně. V tomto smyslu jsou obecná doporučení (viz např. dále doporučení Americké pediatrické asociace) vždy limitována odlišnostmi mezi jednotlivými lidmi a celkově lze konstatovat, že nejlépe vyhovují jedincům průměrným.

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 12-13. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁰ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. s. 103. ISBN 978-80-247-3434-7.

⁵¹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 54. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 14-15. ISBN 978-80-246-2153-1.

2.3 Environmentální vývojové vlivy

Osobnostní vývoj stimulují a modifikují veškeré složky prostředí, i když v nestejně míře a rozdílným způsobem. Např. na kognitivní vývoj má významný vliv materiální prostředí, zejména míra jeho stability, strukturovanosti a předvídatelnosti.⁵³ Důležitost různých environmentálních vlivů je dána biologicky podmíněnými citlivými obdobími. Nolen-Hoeksema et al.⁵⁴ zmiňují např. první rok života jako citlivé období pro vytváření těsných mezilidských vztahů, nebo předškolní věk jako citlivé období pro intelektový vývoj a osvojení jazyka.

Podle Sobotkové a Dittrichové⁵⁵ dospělí např. spontánně zdraví malé dítě pokyvováním hlavy a zvýrazňováním mimických projevů, díky čemuž si dítě obličej dospělého více všímá. Výzkumy kontaktu mezi rodiči a malými dětmi ukázaly, že toto chování je nejen spontánní, ale také nevědomé a intuitivní, a proto se hovoří o intuitivním rodičovství.

V případě chování výše uvedeného typu lze uvažovat o evoluční podmíněnosti určitých prvků vztahu mezi dospělým a dítětem. Ovšem v oblasti médií a digitálních technologií, které se v lidské společnosti objevily před desítkami let, lze pouze stěží předpokládat evolučně podmíněné výchovné praktiky, neboť evoluce (fylogeneze) takto rychle neprobíhá. Tedy zatímco rodič může být geneticky připraven na to, jak se chovat k novorozenci či kojenci, těžko může být stejným způsobem disponován k tomu, jak např. stanovovat výchovná pravidla pro konzumaci digitálního obsahu.

Vnější prostředí je možné dle Bronfenbrennera dělit podle míry a bezprostřednosti působení na jedince:⁵⁶

- Makrosystém – společenské názory, hodnoty, zvyky a pravidla, která souhrnně tvoří historicky danou kulturu. Obecné sociokulturní vlivy působí na všechny členy společnosti. Děti čerpají zkušenost z aktuálního sociálního kontextu, např. prostředí malého města nebo sídliště;

⁵³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 16. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁴ NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. s. 97. ISBN 978-80-262-0083-3.

⁵⁵ SOBOTKOVÁ, Daniela a DITTRICHOVÁ, Jaroslava. *Vývoj a výchova děťátka do dvou let: psychomotorický vývoj*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 29. ISBN 978-80-247-3304-3.

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 16-17. ISBN 978-80-246-2153-1.

- Exosystém – tvořen institucemi nebo skupinami, s nimiž ovšem jedinec nemusí být v přímém kontaktu. Exosystém může jedince ovlivňovat nepřímo, když je např. rodinný člen institucionalizován;
- Mezosystém – postihuje vztahy mezi mikrosystémy, např. může být důležitý vztah rodiny a školy;
- Mikrosystém – vykazuje bezprostřední působení. Tvoří jej lidé, s nimiž je dítě v osobním kontaktu, přičemž největší význam mají malé sociální skupiny, které jsou charakteristické přímým kontaktem všech členů.

S ohledem na výše uvedené pojetí normality je možné uvažovat různé normy na úrovni různých systémů – rodina (mikrosystém) např. může považovat za normální jednání, které je z hlediska komunity (exosystém) nepřijatelné a z hlediska celé společnosti (makrosystém) dokonce patologické. Zda dítě přijme veškeré způsoby chování, s nimiž je konfrontováno v původní rodině, záleží na způsobech realizace psychického vývoje.

2.4 Způsoby realizace psychického vývoje

Základními vývojovými procesy jsou zrání a učení. Podle Vágnerové⁵⁷ je zrání předurčeno genetickým programem a projevuje se zákonitou posloupností změn. Zrání je podmínkou dosažení vnitřní připravenosti k rozvoji určitých osobnostních charakteristik a v tomto smyslu vymezuje možnosti působení učení. Thorová⁵⁸ věnuje pozornost fyziologickému růstu, který má výraznou genetickou komponentu. Lze uvažovat určité důležité určité vlivy prostředí (např. výživa) na tělesný růst, společenské vlivy jej však ovlivňují minimálně. S postupným stárnutím organismu dochází k involuci, tj. souboru příznaků spojených s postupným úbytkem fyzických i duševních funkcí.

Výše již byly zmíněny určité životní události s možným pozitivním i negativním dopadem. V průběhu více či méně ohraničených životních situací dochází k různým typům učení. Učební procesy lze dělit podle různých kritérií. Helus⁵⁹ referuje např. o následujících učebních (socializačních) procesech:

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 21-22. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 28. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁵⁹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. s. 137-170. ISBN 978-80-247-4674-6.

1. Raná symbiotická vazba – mezi dítětem a primární pečující osobou vzniká citové připoutání, jehož neúspěšné formování může mít za následek např. opakovanou snahu se připoutat nebo rezignaci na vývoj a apatii;
2. Zvnitřňování na základě identifikace – kolem 2. roku života dítě naráží na korekce ze strany okolí a přetváří požadavky vyjadřované druhými v příkazy, které se postupně stávají vnitřním principem, jehož působení je nezávislé na okolí. Identifikací mohou být přejímány také např. postoje nebo sociální role;
3. Učení zpevněním – prostřednictvím emocionálně vegetativního učení (klasického podmiňování) se jedinec učí spojovat s určitými podněty (osobami, událostmi, situacemi) vlastní vegetativní reakce (např. pocení, nevolnost) nebo emoce. Instrumentálním (operantním) podmiňováním se utváří chování, které směřuje k dosažení nějakého cíle. Instrumentálním podmiňováním, jehož součástí jsou posílení a tresty, se utvářejí také např. motorické dovednosti nebo myšlenkové pochody;
4. Kognitivně sociální učení – objevuje se bez přímého zpevnění či trestu. Mechanismem působení je pozorování druhých a jejich důsledků chování. Důležité je, zda je pozorovaná osoba (model) atraktivní, dotýčný k ní má citovou vazbu nebo prezentuje chování, jímž je možné kompenzovat vlastní nedostatek či odreagovat vnitřní napětí;
5. Socializační autoregulace – jedinec se stává aktérem vlastní socializace, vlastním úsilím se vymaňuje z tlaku okolí a řídí vlastní chování, jednání a uvažování.

Socializační autoregulace může být mechanismem resilience, což je jev odkazující na prospívání navzdory nepříznivým okolnostem. Resilience je studována na úrovni rodin, jednotlivců, komunit i celých národů. Z hlediska individuálního zvyšují podle Thorové⁶⁰ pravděpodobnost resilience:

- Určité osobnostní charakteristiky – např. vědomí vlastních kompetencí (self-efficacy), tj. subjektivní představa o vlastních schopnostech řídit svůj život;
- Emoční a motivační faktory – např. vyhýbání se zprávám s emočně negativním či katastrofickým obsahem;
- Kognitivní proměnné – např. vysoká inteligence;

⁶⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 41. ISBN 978-80-262-0714-6.

- Komunitní vlivy – např. tematicky zaměřená komunikace na internetu umožňující sdílení informací, emocí a vyživující podpůrných skupinových vlivů;
- Vzdělávací vlivy – např. přístup k relevantním informacím.

Vzhledem k charakteru masmédií lze prakticky stále konzumovat informace s negativním nebo katastrofickým obsahem, dostupné jsou však i jiné škodlivé informace. Současně je možné na internetu vyhledávat relevantní odborné informace, které člověku mohou pomoci. Tedy již jen na základě zhodnocení těchto příkladů lze říci, že média a digitální svět skýtají z hlediska resilience a učení pozitivní i negativní možnosti.

2.5 Rodina jako primární socializační činitel

Primární rodina v dětství představuje základní skupinu, v níž se odehrává individuální vývoj dítěte. Rodina svým výchovně vzdělávacím působením vytváří podmínky pro zrání a učení dítěte. Vývoj je realizován v reciproční interakci, což podle Blatného et al.⁶¹ znamená, že jedinci i prostředí se mění na základě vzájemných vztahů. Tedy hovoří-li se např. o dysfunkční rodině, která neplní své funkce a děti jsou špatně adaptovány, a priori nelze např. tvrdit, že toto je důsledkem pouze výchovné nekompetentnosti rodičů, kteří výchovně selhali apod.

Dítě může na svět přicházet nejen s resilientními, ale také s vulnerabilními vlastnostmi, což jsou podle Heluse⁶² takové individuální charakteristiky, které jedince v sociálním prostředí znevýhodňují. Autor uvádí např. obtížný temperament, který se u dítěte projevuje tím, že jeho rytmy jsou nepravidelné. Spánek i vztah k jídlu pak vykazují četné výkyvy (např. se v noci probouzí, nabízené jídlo odmítá, ale vzápětí jej opět požaduje), obtížně se přizpůsobuje novým situacím, jeho celkové emoční ladění je spíše negativní a vývoj probíhá disharmonicky.

Takové vrozené charakteristiky mohou mít významný dopad na to, jakým způsobem je dítě rodiči vychováváno, jaké k němu mají postoje nebo kolik času mu jsou schopni věnovat. Gillernová et al.⁶³ pojednávají o čtyřech základních stylech výchovy v rodině, které jsou odrazem hodnotového systému rodičů. Kombinací různé míry a druhu požadavků kladených

⁶¹ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. s. 194. ISBN 978-80-247-3434-7.

⁶² HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. s. 115. ISBN 978-80-247-4674-6.

⁶³ GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s. 123-124. ISBN 978-80-247-2798-1.

a citlivosti vůči dítěti vznikají následující výchovné styly:

- Autoritářský – rodiče jsou nároční, kontrolující a z hlediska emočního odmítající, neboť příliš nerespektují potřeby a přání dítěte a mají sklon využívat „silové“ výchovné prostředky, jako jsou např. tresty;
- Autoritativně vzájemný – zahrnuje rovněž působení náročných a kontrolujících rodičů, avšak tito jsou laskaví a akceptují potřeby dítěte. Výchově převažuje diskuze a společně vytvořená pravidla, jejichž plnění je rodiči důsledně kontrolováno;
- Zanedbávající – lhostejnost rodičů k dítěti, minimální nebo nulové nároky na dítě, někdy se ze strany rodičů objevuje citový chlad nebo dokonce odmítání dítěte;
- Shovívavý – rodiče dítě přijímají, vyjadřují mu emoční podporu a porozumění, ale na dítě jsou současně kladeny jen malé či žádné požadavky, což souvisí s nepříliš jasným vymezením výchovných hranic.

Koncept výchovných stylů obsahuje premisu určité stability v čase a v různých situacích. Tak lze např. očekávat, že shovívaví rodiče budou svým dětem povolovat konzumaci mediálního obsahu dle přání dětí, nebudou jim např. stanovovat časové limity nebo omezovat obsah dle věkových doporučení.

Výchovné styly byly hojně zkoumány s ohledem na prospívání dětí. Např. Langmeier a Krejčířová⁶⁴ uváděli, že autoritativně vzájemný výchovný styl (jimi označovaný jako demokratický) je obecně považován za nejpriznivější pro zdravý vývoj dětí, neboť se opírá více o vysvětlení a diskuzi než o tresty, ponechává dítěti přiměřenou volnost, přitom klade nezbytné výchovné hranice. Podobně se vyjadřují také autoři aktuálnějších monografií, jako např. Dvořáková et al.⁶⁵

Výše bylo uvedeno, že typ výchovného stylu vychází z hodnotového založení rodičů. Výzkumně bylo prokázáno, že jedním z prediktorů hodnotové hierarchie rodičů je jejich socioekonomický status. VandenBos et al.⁶⁶ definují socioekonomický status (dále SES) jako pozici jedince nebo skupiny na socioekonomické škále, která je dána kombinací sociální a

⁶⁴ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. s. 269. ISBN 80-247-1284-9.

⁶⁵ DVOŘÁKOVÁ, Markéta, ed. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. s. 38. ISBN 978-80-247-5039-2.

⁶⁶ VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 1003. ISBN 978-1-4338-1944-5.

ekonomických proměnných, jako jsou výše příjmů, typ a výše vzdělávání, prestiž povolání, místo bydliště a (v některých společnostech) také etnický původ nebo náboženské vyznání. Podle Bornsteina et al.⁶⁷ rodiče s nižším SES vykazují sníženou důvěru ve vlastní schopnost ovlivnit vývoj svých dětí. Tato snížená sebedůvěra se promítá do výchovné praxe. V rodinách s vyšším SES se relativně častěji vyskytuje demokratický výchovný styl, zatímco rodiče s nízkým SES častěji praktikují výchovu autoritářskou. SES koreluje nejen s výchovnými styly, ale jak upozorňuje Helus⁶⁸, s celou řadou dalších ukazatelů mal/adaptace, jako jsou osobnostní rysy, výkonnost, kariérní sebeprosazení, životní úspěšnost a také úspěšnost školní. Mezi další proměnné, které mohou spoluurčovat charakter výchovného působení, patří např. počet členů rodiny, rodinná koheze nebo zátěžové situace v rodině, jako je péče o nemocného člena. Tyto a další proměnné jsou mimo rámec textu a odkazy na ně lze nalézt v použité literatuře.

2.6 Socializační vlivy vrstevnické skupiny

Vrstevnickou skupinu je možné chápat jako skupinu osob, které s daným jedincem sdílejí jednu nebo více charakteristik, jako např. věk, SES nebo vzdělání. Jedinci ve vrstevnické skupině typicky interagují jeden s druhým na symetrické úrovni a působí na sebe vrstevnickým tlakem, což se projevuje ve sdílení postojů, emocí a projevů chování. Ačkoli děti se do prvních výraznějších interakcí s vrstevníky dostávají kolem 2 let věku, opravdové vrstevnické skupiny typicky vznikají v 5 letech a později.⁶⁹

V průběhu běžného vývoje vrstevnická skupina představuje podobně jako rodina skupinu referenční, tj. skupinu, s níž se jedinec identifikuje. Sedláčková⁷⁰ píše o možných negativních efektech vrstevnického tlaku, jako když např. skupina vrstevníků přiměje jedince, aby šikanoval slabšího člena. Nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním z nějakého důvodu nepříjemné, ruší je, nebo nedokáží dostat jejich požadavků. Již v roce 1955 psal Cohen o určité anomické formě frustrace mladistvých, kteří v důsledku školní neúspěšnosti vyhledávají vrstevníky z nižších socioekonomických vrstev a společně pak jednají

⁶⁷ BORNSTEIN, Marc H., ed. *Handbook of parenting: Volume 2 Biology and ecology of parenting*. Vyd. 2. London: Psychology Press, 2012, s. 237. ISBN 978-0415648233.

⁶⁸ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. s. 241. ISBN 978-80-247-4674-6.

⁶⁹ VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 773. ISBN 978-1-4338-1944-5.

⁷⁰ SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. s. 64. ISBN 978-80-247-2685-4.

deviantně.⁷¹ S ohledem na aktuálně platnou Mezinárodní klasifikaci nemocí by se pravděpodobně hovořilo o socializované poruše chování.

Nejčastěji bývá uváděno, že vrstevnická skupina nabývá důležitosti v období dospívání, jehož počátek zhruba odpovídá staršímu školnímu věku. Takto se vyjadřuje např. Vágnerová⁷², podle níže vrstevnická skupina pro dospívajícího představuje oporu v procesu utváření individuální identity. Dospívající se může definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou. Vrstevníci zároveň uspokojují potřebu stimulace, smysluplného učení aj.

Čemu se ovšem Vágnerová nevěnuje, je vliv skupinové identity (nebo vrstevnických vztahů obecně) v digitálním světě. Howeová et al.⁷³ konstatují, že jedním z nejčastějších mechanismů, jímž vrstevnické skupiny působí na své členy, je srovnávání se. Nejedná se o mechanismus specifický, neboť jedinec se může srovnávat např. s mladšími osobami, dospělými autoritami apod., avšak ve vrstevnických skupinách se tento jev objevuje velmi často.

Níže budou popsány určité poznatky o tendencích lidí k specifické sebe prezentaci v digitálních kontextech, s čímž následně souvisí i změny v interindividuálním srovnání. Obecně ale síla vrstevnického vlivu se odvíjí od celé řady proměnných. Ne každý se s vrstevníky srovnává stejně často a stejně intenzivně. Podle Nielsen Sobotkové et al.⁷⁴ vrstevnický tlak představuje subjektivně vnímaný vliv skupiny na jedince, avšak konformita je již dispozicí, která podmiňuje podlehnutí tomuto tlaku. Podle některých studií může být vrstevnická konformita lepším prediktorem určitého chování než samotný vrstevnický tlak.

V tomto smyslu může být vhodné strukturovat preventivní působení tak, aby se jedinec naučil samostatně a kriticky rozhodovat. Obecná i specifická prevence rizikového chování je součástí výchovy v rodině, ale také působení školy.

⁷¹ TURNER, Bryan S., ed. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge England: Cambridge University Press, 2006, s. 137. ISBN 9780511371455.

⁷² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 423. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁷³ HOWEOVÁ, Christine, ed. *Peer groups and children's development*. Malden, MA.: Wiley-Blackwell, 2010. Understanding children's worlds, s. 8-9. ISBN 978-1-4051-7945-4.

⁷⁴ NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika, ed. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 108. ISBN 978-80-247-4042-3.

2.7 Socializační vlivy školy

Škola bývá spolu s rodinou a vrstevnickou skupinou uváděna jako nejdůležitější vývojový kontext.⁷⁵ Již výše bylo naznačeno, že školní úspěšnost může být rozhodující nejen pro sebedůvěru a vrstevnické přijetí, ale také pro další životní směřování.⁷⁶ V roce 2018 je v ČR zavedeno povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky do základní školy, tedy lze o normativním zahájení školní docházky hovořit cca od 5 let věku.⁷⁷ Kromě vrstevníků se ve škole děti a žáci setkávají především s pedagogickými pracovníky. Gillernová et al.⁷⁸ uvádějí, že důležitost školy pro socializaci je dána především jejím dlouhodobým a systematickým působením. Škola klade na žáky požadavky a očekává přizpůsobení se pravidlům.

Na rozdíl od vrstevnické skupiny bývá řada těchto pravidel explicitních, bývají dána školním řádem a častokrát bývají utvářena individuálně i pro danou třídu. Celkový rámec školní edukace je v ČR dán systémem kurikulárních dokumentů, Národním programem vzdělávání, rámcovými vzdělávacími programy a školními vzdělávacími programy. Zde jsou uvedeny zásady, obsahy, cíle a další atributy vzdělávání, které přímo či nepřímo souvisejí s novými i tradičními médii. Jedlička et al.⁷⁹ uvádějí, že škola není pokračovatelkou výchovy v rodině, ale prostředím, kde jsou rozvíjeny občanské návyky, žáci jsou připravováni na zvládnutí širokých společenských nároků a požadavků. Funkce školy je nejen výchovná, ale také edukační, ochranná, kvalifikační aj. Mnohé školské obsahy jsou přímo upraveny pro socializační působení.

Tak např. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání⁸⁰ uvádí, že učitel dítěti nabízí mj. činnosti zaměřené utváření pojmů a osvojování poznatků prostřednictvím médií. Na jiném místě je uvedeno, že záměry učitele ohrožují např. nevhodné vzory v médiích.

⁷⁵ NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika, ed. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 95. ISBN 978-80-247-4042-3.

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 255. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁷⁷ Existují výjimky, jako je tomu např. v případě individuálního vzdělávání.

⁷⁸ GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. s.17-18. ISBN 978-80-247-2798-1.

⁷⁹ JEDLIČKA, Richard, ed. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. s. 43-44. ISBN 978-80-247-5447-5.

⁸⁰ SPLAVCOVÁ, Hana a Jaroslava VATALOVÁ, eds. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁸¹ zahrnuje mediální výchovu jako tzv. průřezové téma. Jedná se o téma obsahující základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii, cílem je vybavit žáky základní úrovní mediální gramotnosti. Mediální výchova má mít úzké vazby na vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura.

Předpokládá se, že mediální výchova přispěje k rozvoji osobnosti žáka např. v následujících oblastech:⁸²

- Schopnost se úspěšně a samostatně zapojit do mediální komunikace;
- Analytický přístup k mediálním obsahům a kritický odstup od nich;
- Využití médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času;
- Získání představy o roli médií v klíčových společenských situacích, vytvoření představy o roli médií v každodenním životě v regionu i lokalitě;
- Využití vlastních schopností v týmové práci i redakčním kolektivu;
- Citlivost vůči stereotypům a předsudkům v médiích.

Rámcový vzdělávací program se podobně jako jiné kurikulární dokumenty nebo další školské dokumenty věnuje také rizikovým aspektům médií. Např. ve vzdělávací oblasti Výchova ke zdraví je „nebezpečný internet“ uveden jako příklad autodestruktivních závislostí.⁸³ Edukační působení se ovšem odvíjí i od zralosti či stupně vývoje žáků. Nelze např. očekávat, že by předškolní děti byly schopny reflektovat většinu rizik spojených s internetem. S tím souvisí i dělení na nespecifickou a specifickou prevenci. Nespecifická prevence se zaměřuje na rozvíjení takových charakteristik, které umožňují svému nositeli předcházet rizikovým jevům, nemocem apod. Příkladem nespecifické prevence může být posilování sebedůvěry. Dále vhodné rozlišovat prevenci dle toho, jakou míru rizika určitého negativního jevu cílová populace vykazuje. Kalina et al.⁸⁴ v tomto smyslu rozlišují mezi specifickou primární prevencí – specializace na určité rizikové chování (např. škodlivé užívání médií) a

⁸¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

⁸² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

⁸³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

⁸⁴ KALINA, Kamil, ed. *Klinická adiktologie*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 262-264. ISBN 978-80-247-4331-8.

všeobecnou primární prevencí, zaměřenou na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělení na více či méně rizikové skupiny. Indikovaná prevence pak cílí na ohrožené skupiny a může na ni bezprostředně navazovat intervence či léčba.

Socializační efektivitu školního působení ovšem primárně neurčuje národní či regionální vzdělávací politika. Podle Thorové⁸⁵ je významným faktorem akademické úspěšnosti dítěte kvalita školy. Významnější vliv na úspěšnost žáků má třída než celá škola, ovšem větší třídy (25 a více žáků) skýtají vyšší riziko neúspěšnosti.

⁸⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 203. ISBN 978-80-262-0714-6.

3 VLIV MÉDIÍ NA ONTOGENEZI V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Mladší školní věk odborníci vymezují jako životní období, které trvá od 6 do 11-12 let.⁸⁶ Ke konci mladšího školního věku, tj. cca od 11 let věku, dochází podle Langmeiera a Krejčířové⁸⁷ k vývojovým změnám, které signalizují začátek dospívání. Autoři hovoří o fázi prepuberty či první pubertální fázi jakožto první etapě delšího období pubescence, které trvá od 11 do 15 let věku. Mladšímu školnímu věku pak předchází věk předškolní, který v českých periodizacích obvykle navazuje na období batolete. Uvedené periodizace mají nejen psychologický, ale také společenský základ, neboť perioda mladšího školního věku přibližně odpovídá prvnímu stupni základní školy. Existují však i jiná vymezení, která uvádějí Vágnerová⁸⁸ nebo Blatný et al.⁸⁹

Mladší školní věk je podle H. Eriksona⁹⁰ obdobím psychosociálního konfliktu mezi snaživostí (příčinností) a inferioritou (pocitů méněcennosti). Dítě usiluje o dobrý výkon, který by měl potvrzovat jeho kvality a jehož prostřednictvím se uplatňuje a prosazuje. V tomto období se rozvíjejí kognitivní schopnosti a dítě získává vztah k povinnostem – z hlediska osobnostních rysů se rozvíjí jeho svědomitost. Školní výkonnost může významně ovlivnit sebehodnocení dítěte.

Piaget jako první systematicky popsal charakteristiky myšlení dítěte mladšího školního věku, jako jsou reverzibilita (vratnost – dítě se např. vrátí na počátek myšlenkové úvahy), pochopení principu konzervace (uvědomuje si stálost některých vlastností, jako např. hmotnosti nebo množství), klasifikace (např. hierarchické klasifikace), schopnost induktivní logiky (ovšem deduktivní logika je obtížnější a zlepšuje se a v další vývojové periodě), schopnost seriality (např. seřadí předměty podle nějaké obecné vlastnosti), tranzitivní inference (vytváření nových logických závěrů) a decentrace (dítě má schopnost zaujmout více perspektiv).⁹¹ Na

⁸⁶ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 19. ISBN 978-80-246-3462-3.

⁸⁷ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. s. 148. ISBN 80-247-1284-9.

⁸⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 255. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁸⁹ BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 19. ISBN 978-80-246-3462-3.

⁹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 42. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁹¹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 405-406. ISBN 978-80-262-0714-6.

základě porozumění kognitivnímu vývoji dětí mladšího školního věku lze např. navrhovat vzdělávací cíle dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Z hlediska socializačního podle Vágnerové rodina stále představuje základní sociální a emoční zázemí a svými nároky např. na školní výkon ovlivňuje i uplatnění dítěte mimo rodinu. Jedním z důležitých momentů jsou rodinné rituály, který se účastní všichni členové. Rodiče mohou být nejen reálným modelem pro učení a nápodobu, ale i ideálem. Dospělí mívají v tomto věku automaticky zakotvenou formální autoritu, které děti většinou bez výhrad akceptují.⁹² V tomto smyslu je např. direktivně určovaný výběr mediálního obsahu, způsob jeho konzumace nebo její režimové aspekty výchovně vcelku jednoduchou záležitostí (alespoň u většiny dětí).

Již v průběhu mladšího školního věku se podle Thorové⁹³ formují první skupinové identity – děti vytváření skupiny, spolky, sdílejí tajemství, ovšem tato uskupení nemívají dlouhého trvání. Vágnerová⁹⁴ zdůrazňuje význam konformity – děti se nechtějí v ničem odlišovat, ovšem objevuje se potřeba genderové diferenciaci. Zároveň podle Vágnerové platí, že mladší školáci interpretují většinu norem egocentricky, z hlediska morálního se chtějí vyhnout trestu nebo dosáhnout odměny. Dokáží však diferencovat význam norem dle sociálního kontextu, a když normy porušují, spíše je tomu tak ve vztahu k vrstevníkům.⁹⁵ S tím mohou souviset různé formy ostrakismu, které v závažných případech ústí do šikany.

Postavení v kolektivu vrstevníků se v daném věku ukazuje jako velmi důležitý faktor v rozvoji seberegulačních schopností. Lerner et al.⁹⁶ vysvětlují, že sociální postavení ve skupině vrstevníků může být kritické s ohledem na fungování hypotalamo-hypofyzární osy, která má zcela zásadní vliv na prožívání a zvládání stresujících podnětů. Vágnerová⁹⁷ se ke schopnosti seberegulace u mladších školáků vyjadřuje vcelku skepticky, když uvádí, že malí

⁹² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 267-271. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁹³ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. s. 409. ISBN 978-80-262-0714-6.

⁹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 295. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 301. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁹⁶ LERNER, Richard M., ed. *Handbook of child psychology and developmental science*. Vyd. 7. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2015, s. 120. ISBN 978-1-118-95387-7.

⁹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. s. 301. ISBN 978-80-246-2153-1.

školači nedokáží odložit aktuální uspokojení, popřípadě se ho vzdát, když je to vzhledem k situaci nevhodné.

3.1 Rizika a příležitosti spojené s užíváním tradičních a nových médií

Celkově se tedy zdá, že v mladším školním věku je stále značně důležité výchovné vedení dětí dospělými, především rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky. Toto se týká také předcházení rizik spojených s užíváním tradičních i nových médií. Ševčíková et al.⁹⁸ ovšem nabízejí i hledisko, kde dítě může vystupovat v také v roli pachatele, tj. původce rizika směrem k jinému dítěti. Takové pojetí se logicky vztahuje k médiím novým. Autoři uvádějí klasifikaci rizik pro dětské uživatele internetu dle Livingstona a Haddona.

Tabulka 1 Klasifikace rizik pro dětské uživatele nových médií

Typ rizika	Obsah: dítě jako příjemce	Kontakt: dítě jako účastník	Počínání: dítě jako „pachatel“
Komerce	reklama, spam, nabádání k financování	získávání a uchovávání osobních údajů	gambling, nelegální stahování, hacking
Násilí	násilí, nenávistný či děsivý obsah	oběť kyberšikany, online obtěžování, pronásledování	pachatel kyberšikany, online obtěžování či pronásledování
Sexualita	pornografie a jiných sexuálně zraňujících obsah	setkávání se s neznámými lidmi, sexuální zneužívání	vytváření a nahrávání pornografických materiálů
Hodnoty	rasistické a jiné zkreslené, zavádějící informace či rady (např. drogy)	sebepoškozování, přesvědčování a manipulace ze strany druhých	poskytování (zavádějících) rad např. ohledně hubnutí nebo

⁹⁸ SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 10-11. ISBN 978-80-210-7527-6.

			sebevraždy
--	--	--	------------

Zdroj: SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 10. ISBN 978-80-210-7527-6.

Uvedený výčet rozhodně není vyčerpávající. Např. v oblasti sexuality lze uvažovat o narušení formování sexuální identity⁹⁹, v rámci kyberšikany je možné rozlišovat více typů apod. Z vývojového hlediska je důležité, zda děti výrazně užívají digitální média již od raného věku. Podle Americké pediatrické akademie (dále Akademie) jsou děti ve věku 0 až 5 let, jejichž rodiče nekontrolují užívání médií, vystaveny četným rizikům:¹⁰⁰

- Obezita – již v předškolním věku je možné pozorovat korelace mezi těžkým užíváním médií a zvýšením BMI, což může indikovat zvýšené riziko obezity v pozdějším věku. Jedna z nedávných studií prokázala, že každá hodina navíc během týdne, kdy dítě sleduje média, souvisela se zvýšením BMI. Předpokládá se, že příčinou je sledování reklam zahrnujících jídlo a také stravování se během sledování televize, neboť děti ztrácejí citlivost k signalizaci nasycení;
- Spánek – delší čas trávený sledováním médií a přítomnost televize, počítače nebo mobilního zařízení v ložnici souvisí s kratším spánkem dítěte. Rizikové je sledovat média před spaním, neboť tato působí ve smyslu nabuzení (arousal) a potlačení produkce hormonu melatoninu;
- Vývoj dítěte – nadměrné sledování televize podle populačních studií souvisí s kognitivními, jazykovými a sociálně-emočními vývojovými opožděními. Dále je předpokládáno snížení výchovné interakce mezi rodičem a dítětem a také horší fungování rodin, kde je standardem vysoká míra užívání médií. Roli mediátorů mohou plnit kompetentní rodiče, důležitý je také druh konzumovaného obsahu nebo charakteristiky samotného dítěte (např. obtížný temperament zvyšuje riziko nadměrného užívání médií).

Obdobná rizika Akademie¹⁰¹ identifikovala u dětí školního věku. Kvalita a délka spánku je jedním z faktorů školní úspěšnosti, a proto nepřekvapí, že děti nadměrně užívající média vykazují relativně zhoršené školní výsledky. Dále se uvažuje škodlivé užívání internetu a

⁹⁹ PETER, Jochen, VALKENBURG, Patti M. Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 2016, 53.4-5: s. 509-531.

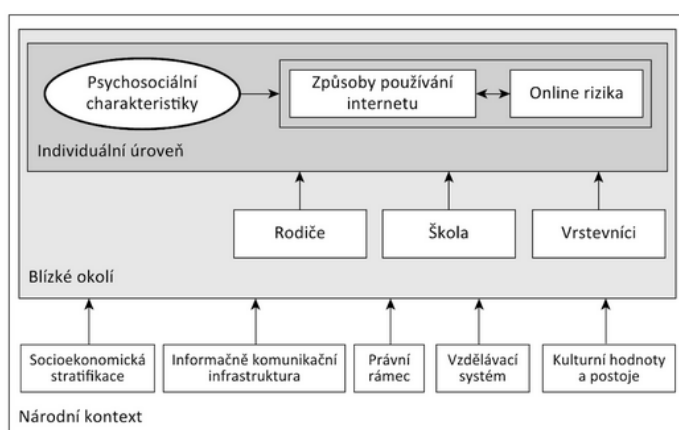
¹⁰⁰ Media and Young Minds. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2591. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2591>

¹⁰¹ Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2592. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2592>

videoher s dopadem např. na kvalitu vztahů v „reálném“ světě. Další rizika představuje zdravotní chování mládeže, konkrétně zvýšené riziko konzumace alkoholu, tabáku nebo jiných substancí a příliš brzkého počátku sexuálního života. Nadměrné užívání internetu je asociováno se zvýšeným rizikem deprese a sníženou životní spokojeností.

U tradičních médií, jako je např. televize, bylo mnoho pozornosti věnováno výzkumu observačního učení. Zřejmě nejčastěji v tomto ohledu bývají citovány výzkumu observačního učení se agresí. Nolen-Hoeksema et al.¹⁰² referují o výzkumech A. Bandury, který prokázal, že děti si agresivní chování vůči nafukovacímu panákovu osvojily, pokud předtím sledovaly podobné chování vzoru. Později Bandura popsál důležitost kognitivních schopností v procesu observačního učení – učící se osoba musí věnovat pozornost chování vzoru a registrovat jeho důsledky, musí si zapamatovat, co viděla, napodobit pozorované chování a mít motivaci k napodobení daného chování. Ani děti tedy nečinnými příjemci okolních podnětů. Podle meta-analýzy televizního násilí a antisociálního chování 217 různých studií lze účinky různých formátů seřadit sestupně: animované a kreslené filmy (koeficient účinku 1,21), ukázky násilného chování, které se podobaly experimentům A. Bandury s nafukovacími panáky (1,14), pornografie a erotika (0,94), sporty (0,87), akční, dobrodružné a krimi pořady (0,69), zpravodajství (0,51), westerny (0,39). Vliv může mít přenos nabuzení, tzv. transfer excitace (pornografie), sporty jsou význačné a jsou samy o sobě diskutabilní kategorií, násilné filmy vyvolávají u příjemců řadu obav, a proto se zřejmě umístily nížko. Ovšem uspokojivé vysvětlení, proč jsou animované filmy na předním místě, se neobjevilo.¹⁰³

Tabulka 2 Mediální vlivy dle modelu EU Kids Online



¹⁰² NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. s. 302-303. ISBN 978-80-262-0083-3.

¹⁰³ GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 44. ISBN 978-80-247-3921-2.

Zdroj: SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 11. ISBN 978-80-210-7527-6.

Model EU Kids Online, který se zaměřuje na vliv nových médií na děti, počítá s širší paletou vlivů působících na jedince. Aplikován je zde výše uvedený Bronfenbrennerův model. Autoři vycházejí z premisy, že na úrovni dítěte způsoby užívání internetu těsně souvisejí se samotnými riziky. Způsob užívání internetu je zároveň určován jeho psychosociálními charakteristikami

a blízké okolí (např. rodina, vrstevníci a škola) dále usměřují přístup k internetu, čas trávený online a také aktivity, do nichž se dítě online zapojuje.¹⁰⁴ Rovněž tento model potvrzuje, že v oblasti mediálního vlivu nelze počítat s jednoduchou kauzalitou nebo působením ve stylu „všechno nebo nic“.

Jiráček a Köpplová¹⁰⁵ vysvětlují, že v mnohosti teorií a hypotéz o působení médií na společnost i jednotlivce lze vysledovat některé trvalejší parametry, podle nichž je možné charakterizovat jednotlivé typy vlivů a účinků:

1. Časový rozměr – bezprostřednost a krátkodobost nebo naopak postupné prosazování změny a její trvání v čase;
2. Směr působení – zda je dopad působení vyvolán přímo podnětem z médií, či zda působil nepřímo, např. byl zprostředkován jinou osobou, popř. se projevil nějaké další vlivy a okolnosti;
3. Intencionalita – zda šlo o mediální působení záměrné (plánované např. televizní společnosti), nebo nezáměrné (spontánní, bezděčné);
4. Povaha účinku – např. antisociální vs. prosociální chování;
5. Cílová populace – na kom je efekt pozorován;
6. Intenzita – např. míra agrese.

Např. s ohledem na povahu účinku lze uvažovat nejen dopady na chování dětí, ale také na jejich prožívání, myšlení, další učení aj. Aronson, Wilson a Akert¹⁰⁶ referují o

¹⁰⁴ SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 11. ISBN 978-80-210-7527-6.

¹⁰⁵ JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. s. 311. ISBN 978-80-262-0743-6.

¹⁰⁶ ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Boston: Pearson, 2016, s. 395. ISBN 978-0-13-393654-4.

experimentálních důkazech observačního učení se agresi. Mediální prezentace agresivního jednání podle většiny studií zvyšuje frekvenci agresivního chování, agresivních emocí a hostilných myšlenek. Existují však i experimentální závěry, podle kterých má sledování agrese v médiích na diváky minimální nebo nulový dopad. Giles¹⁰⁷ pak referuje o různých typech agrese, která je v souvislosti s konzumací mediálních obsahů zkoumána. Časový rozměr působení médií pak může mít různá měřítka, např. Krčmářová a Vacková¹⁰⁸ s odkazem na Vygotského kulturněhistorickou teorii předpokládají, že média ovlivňují lidský vývoj na ontogenetické i fylogenetické úrovni.

Opomíjet ovšem nelze ani pozitiva či příležitosti, které užívání médií skýtá. Ševčíková et al.¹⁰⁹ píše o tom, že děti např. užívají internet pro práci do školy, hrají hry, sledují videa, získávají informace, komunikují, poslouchají hudbu nebo tvoří (např. blogy). Specifičtější jsou média zkoumána např. s ohledem na rozvoj konkrétních schopností, jako jsou prostorové schopnosti nebo matematické dovednosti¹¹⁰, nebo jako didaktické prostředky.¹¹¹

3.2 Média a děti v domácím prostředí

Z výše uvedeného je zřejmé, že rodiče jsou v mladším školním věku primárními autoritami, které ovlivňují užívání médií dětmi. Je tedy logické, že různé odborné organizace včetně Akademie doporučují kontrolovat a limitovat užívání médií od raného věku. Mezi nejdůležitější zásady patří:¹¹²

- Do 18. až 24. měsíců věku se zcela vyhnout užívání digitálních médií, výjimku představují videorozhovory;
- Pokud se rodiče přesto rozhodnou dětem digitální média představit, měli by volit nejen kvalitní videa a pečlivě vybírat program, ale také zajistit, aby děti nesledovaly média o samotě;

¹⁰⁷ GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 45. ISBN 978-80-247-3921-2.

¹⁰⁸ KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ. *Dítě předškolního a mladšího školního věku a internet*. In: KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Lenka VELIČKOVÁ HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika* [online]. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 13-30. [cit. 2018-05-14]. ISBN 978-80-904920-3-5. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378730032.pdf>

¹⁰⁹ SEVČIKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 10-11. ISBN 978-80-210-7527-6.

¹¹⁰ CASTELLAROVÁ, Elena Núñez, ed. Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: A study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers & Education*, 2015, 85: s. 123-133.

¹¹¹ CLARK, Douglas B., TANNER-SMITHOVÁ, Emily E., KILLINGSWORTH, Stephen S. Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 2016, 86.1: s. 79-122.

¹¹² Media and Young Minds. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2591. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2591>

- Pro děti ve věku 1 až 5 let věku by měl platit limit 1 hodina denně (kvalitních médií), přičemž rodiče by měli dětem pomáhat s porozuměním mediálnímu obsahu a s jeho aplikací;
- Rizikové jsou příliš rychlé programy, násilné programy, aplikace s množstvím rušivých podnětů;
- Média by neměla být jediným prostředkem, jak dítě utišit;
- V ložnici by neměla být televize a minimálně 1 hodinu před spaním by děti neměly konzumovat žádný digitální obsah.

O tom, jak proměnlivé je pojetí normality, svědčí skutečnost, že ještě v nedávné době Akademie nejmladším dětem nedoporučovala žádná digitální média, tedy ani videorozhovory (např. prostřednictvím aplikací FaceTime, Skype nebo Viber). Rodičům starších dětí Akademie¹¹³ doporučuje zavést rodinný mediální plán a pravidelně ho revidovat. Tento by měl např. zahrnovat typ a způsob užívání médií, denní časové i obsahové limity, podporovat tělesnou aktivitu a přiměřený spánek, garantovat rodinný čas bez médií (např. společnou večeři) a zajišťovat dostatek komunikace ohledně médií nejen s dětmi, ale i dalšími zainteresovanými osobami, jako je širší rodina nebo pedagogičtí pracovníci.

Lemishová¹¹⁴ se domnívá, že rodiče prostřednictvím výchovných stylů zprostředkovávají dítěti mediální obsahy. Nezákladněji je možné rozlišovat mezi restriktivním zprostředkováním (rodiče ovlivňují konzumovaný obsah, dobu sledování, zda dítě sleduje za odměnu apod.) a instruktivním zprostředkováním (do jaké míry rodiče intervenují ohledně zpracování konzumovaného obsahu – konverzací, vysvětlením, hodnotovými soudy apod.). Vliv mohou mít ale také např. reakce starších sourozenců, kteří se dané aktivity účastní. Zvláštní pozornost by měla být věnována zprostředkování mediálních obsahů, které v dítěti vyvolávají strach – rizikové je např. mediálně indukovaný strach zlehčovat, ujišťovat dítě, že „o nic nejde“ nebo mu sdělovat, že je příliš mladé na to, aby sledovalo takový obsah.

¹¹³ Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2592. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2592>

¹¹⁴ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 22-33. ISBN 9781118786772.

Existují sociokulturně proměnlivá citlivá témata, které souvisejí např. s přírodními katastrofami, terorismem, etnickými konflikty, válkami apod. Jednotlivé národní státy se liší ovšem

i v běžných epidemiologických ukazatelích, jako je čas trávený konzumací mediálního obsahu. Podle Bocana et al.¹¹⁵ u českých dětí mezi 10 a 15 lety postupně narůstá čas trávený na internetu ve všední den i o víkend. Autoři si také všimli, že děti, které referovaly o tom, že na internetu jsou denně maximálně půl hodiny, současně uvedly, že u televize tráví do 30 minut denně a naopak.

Zdá se, že u českých dětí tedy existují určité vzorce chování, kde konzumace tradičních médií může pozitivně korelovat s konzumací médií nových. Bocan et al.¹¹⁶ se také pokusili zjistit, jak čeští rodiče praktikují restriktivní zprostředkování mediálního obsahu. Nejmladší děti (od 6 let věku) byly relativně často kontrolovány, na druhém stupni základní školy se toto již u poloviny respondentů neprokázalo. Zatímco žákům prvních ročníků rodiče pořady alespoň občas doporučovali, u adolescentů již jen cca v polovině případů. Nejčastěji v tomto smyslu doporučovali rodiče s vysokoškolským vzděláním. Celkové zákazy televize nebyly zdaleka dlouhodobé, třetina nejmladších dětí se s tímto výchovným opatřením vůbec nesetkala. Podobně jako v případě televize tomu bylo i se zákazem připojení k internetu.

SES dle výše uvedených zjištění mohl být důležitou proměnou, určující charakter restriktivního i instruktivního zprostředkování mediálního vlivu. Z hlediska dětí mladšího školního věku se ovšem zdá, že jejich věk, pohlaví nebo SES určují v menší míře to, zda např. podlehnou komerčním sdělením. Strasburger, Wilsonová a Jordanová¹¹⁷ referují o studii dětí ve věku 8-10 let, které často sledovaly televizní reklamy. Tyto děti byly v důsledku sledování výrazněji materialistické, než vrstevníci, kteří sledovali televizní reklamy zřídka. Věkové, socioekonomické nebo genderové proměnné přitom nehrály roli.

¹¹⁵ BOCAN, Mirosla, ed. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 2. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. s. 39-42. ISBN 978-80-87449-24-0.

¹¹⁶ BOCAN, Mirosla, ed. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 2. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. s. 42. ISBN 978-80-87449-24-0.

¹¹⁷ STRASBURGER, Victor C., Barbara J. WILSONOVÁ a Amy B. JORDANOVÁ. *Children, adolescents, and the media*. Vyd. 3. Los Angeles: SAGE, 2014, s. 67-73. ISBN 978-1412999267

3.3 Média a individuální vývoj

V rámci mediálního vlivu na individuální vývoj jsou studovány různé běžné i odchylné jevy. Lemishová¹¹⁸ se zaměřuje na pozornostní aspekty sledování médií. Jedna výzkumná větev děti staví do role pasivních příjemců, kdy jsou zdůrazňovány formální audiovizuální aspekty médií (pohyby kamery, efekty apod.) a není předpokládána vnitřní motivace ke sledování. Tento přístup není empiricky podložený, jeho zastánci média často prezentují jako „drogy“ apod. Naproti tomu výzkumy aktivní (záměrné) pozornosti věnované médií předpokládají, že děti jsou od určitého věku schopny aktivně vybírat obsah, přičemž volba obsahu se odvíjí např. od existujících kognitivních schémat nebo dřívějších zkušeností.

Užitečné je v této souvislosti rozlišení mezi přímým sledováním médií a sledováním médií v situaci, kdy tato plní roli jakési kulisy (např. děti si dělají domácí úkoly, přičemž je puštěná televize). V případě médií „na pozadí“ by bylo možné uvažovat o bezděčné pozornosti, případně o různých rušivých vlivech, jako problém s distribucí pozornosti, pokud dítě zrovna vykonává nějakou mentálně náročnou činnost. Blumberg, Brooksová et al.¹¹⁹ upozorňují, že v případě médií na pozadí jsou děti často vystavovány nevhodnému obsahu. Obecně ovšem platí, že malé děti nevěnují médiím na pozadí prakticky žádnou pozornost. Ačkoli existují určité studie, prokazující nevhodnost televize na pozadí, opomíjet nelze dopady takového mediálního působení na rodiče a jejich interakci s dětmi. Lemishová et al.¹²⁰ uvádějí, že jako kulisu mívají televizi častěji pouštěnou rodiny s jedním rodičem, rodiny s jedináčky a nízkopříjmové rodiny.

Pokud jde o vývoj diváckých (nebo obecně konzumních) preferencí – malé děti (např. batolata) volí především pořady vyvinuté pro ně (např. Teletubbies). Později se začínají objevovat např. genderově podmíněné preference. V mladším školním věku jsou již děti schopny experimentovat s celou škálou mediálních obsahů, bez ohledu na jejich věkové určení. Postupně se utváří individuální mediální vkus.¹²¹ Pestré žánry se objevují v oblasti

¹¹⁸ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 45-. ISBN 9781118786772.

¹¹⁹ BLUMBERG, Fran a Patricia BROOKSPOVÁ, eds. *Cognitive development in digital contexts*. San Diego, CA: Elsevier/Academic Press, an imprint of Elsevier, 2017, s. 64-65. ISBN 9780128094815.

¹²⁰ LEMISHOVÁ, Dafna, ed. *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2013, s. 300. ISBN 9780415783682.

¹²¹ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 51-53. ISBN 9781118786772.

videoherního průmyslu. Obecně ovšem podle Blumberga, Brooksové et al.¹²² platí, že v současné době videohry velmi často zahrnují prvek akčnosti či akce a většina hráčů se tedy věnuje (alespoň zčásti) akčním hrám. Základní rozdělení žánrů videoher, o němž referují např. Ševčíková et al.¹²³, do určité míry přestává být relevantní. Výrazným trendem jsou online videohry, kde hráč hraje spolu s dalšími lidmi, ČR je s 60 % mladých hráčů online her na druhém místě v Evropě. V podstatě pro všechny hry platí, že o něco méně hrají pouze děti ve věku 9 let, od 10 do 16 let jsou rozdíly minimální.

Podle Aronsona, Wilsona a Akerta¹²⁴ má hraní násilných videoher výraznější dopad na konzumenta než v případě sledování televizního obsahu. Hry, které přímo odměňují agresí, mohou výrazněji zvyšovat hostilitu, agresivní myšlenky, výskyt agresivního chování. Nicméně efekt mohou mít i prosociální hry, což bude popsáno níže. Zásadní může být vývoj schopnosti rozlišovat mezi fantazií a realitou. Dle Lamishové¹²⁵ lze za citlivé období pro rozvoj této schopnosti považovat věk kolem 8 let. Děti se učí rozlišovat, do jaké míry je mediálně prezentovaný svět: uměle vytvořený (začínají chápat, že veškerý televizní obsah je do určité míry konstrukcí), pravděpodobný apod. Důležitá je také schopnost rozlišování mezi žánry – např. mezi programy „pro děti“ a „pro dospělé“.

Zkomplikovat rozlišování mezi realitou a fikcí mohou dětem např. internetové prezentace erotického nebo dokonce pornografického materiálu. Subrahmanyam a Šmahel¹²⁶ hovoří o prozkoumávání sexuality u adolescentů, ovšem u dětí mladšího školního věku může být situace více ohrožující, matoucí apod. Ačkoli jsou na internetu dostupné zdravotně relevantní informace, které mohou přispět např. k prevenci sexuálně přenosných chorob, nezmínit nelze všemožná negativa. Tato jsou dle výše uvedených autorů značně odvislá od národního kontextu, např. údaje získané v liberálním Nizozemí nelze aplikovat na puritánštější země.

¹²² BLUMBERG, Fran a Patricia BROOKSPOVÁ, eds. *Cognitive development in digital contexts*. San Diego, CA: Elsevier/Academic Press, an imprint of Elsevier, 2017, s. 138. ISBN 9780128094815.

¹²³ SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 26-27. ISBN 978-80-210-7527-6.

¹²⁴ ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Boston: Pearson, 2016, s. 395. ISBN 978-0-13-393654-4.

¹²⁵ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 51-52. ISBN 9781118786772.

¹²⁶ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 54. ISBN 978-1-4419-6277-5.

Z extrémních, např. feministických pozic, může být pornografie považována za zneužívání žen a nástroj k uchování mužské nadřazenosti.¹²⁷

Souvisejícím tématem je mediální prezentace určitého ideálu lidského těla. Giles¹²⁸ se zabýval studii mediálního vlivu na tělesný ideál a poruchy příjmu potravy. Proměnlivá prezentace tělesného ideálu podle různých studií přispívá k nespokojenosti s vlastním tělem, touze po dokonalé postavě, která může být naplňována maladaptivně, jako např. nadměrným hladověním, užíváním anabolických steroidů apod. Rizikové i podpurné mohou být různé komunity – např. lidé mohou v určitých komunitách sdílet preventivní postupy, ale také se mohou podporovat v sebedestruktivním chování.

Problematikou souvislostí mezi nadváhou, obezitou, fyzickou aktivitou a časem tráveným digitálními médii se zabývali např. Sigmund et al.¹²⁹, přičemž autoři zaměřili svou pozornost na čas trávený sledováním televize a používáním počítače. Data byla sbírána v ČR mezi lety 2002 a 2014 s tím, že do studie byly zahrnuty děti ve věku 10,5-16,5 let. Pokud děti a dospívající užívali tato média v průměru více než 2 hodiny denně, bylo jejich užívání hodnoceno jako excesivní. Autoři ve sledovaných letech zaregistrovali významný nárůst nadváhy nebo obezity u adolescentních chlapců i dívek. U chlapců byl zaznamenán výrazný nárůst času tráveného před obrazovkou během všedních dnů i o víkendech.

Je logické, že nadměrné užívání většiny médií se projeví např. v poklesu času, který je tráven fyzickou aktivitou. Proto se uvažuje o souvislostech mezi nadměrným užíváním médií a obezitou, byť určité druhy médií, jako např. určité aplikace rozšířené reality nebo virtuální reality, mohou zahrnovat dostatek pohybu. Hovoří-li se tedy o nadměrném užívání médií, vždy by mělo být posuzováno více hledisek než jen množství času. Podle Blinky et al.¹³⁰ lze podezření na závislost na internetu nebo na hraní videoher vyjádřit při rostoucí toleranci, excesivním užíváním, abstinenčních příznacích a negativních následcích v životě postiženého, což nemusí být pouze redukce volnočasových aktivit, ale také zanedbávání povinností aj.

¹²⁷ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 51-114. ISBN 9781118786772.

¹²⁸ GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 69-79. ISBN 978-80-247-3921-2.

¹²⁹ SIGMUND, Erik, et al. Temporal trends in overweight and obesity, physical activity and screen time among Czech adolescents from 2002 to 2014: A national health behaviour in school-aged children study. *International journal of environmental research and public health*, 2015, 12.9: s. 11848-11868.

¹³⁰ BLINKA, Lukáš, ed. *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. s. 32-33. ISBN 978-80-210-7975-5.

Existují různé teorie závislosti, přičemž např. v případě závislosti na počítačových hrách se uvažuje výrazný účinek okamžité odměny, kterou videohry poskytují. Jak uvádějí Zimbardo a Coulombeová¹³¹, v typických videohrách hráč dostává pravidelně virtuální odměny, často po dosažení určité úrovně apod. Tento rozvrh odměn přesně odpovídá principu operantního podmiňování, které bylo nejpůvodněji ověřováno na zvířatech. Jeden z problémů může představovat nevědomí, že ve skutečném životě není všechno tak jednoznačně předestřené a přehledně srovnané, jako tomu bývá ve videohrách. Ševčíková et al.¹³² upozorňují na morální paniku, která kolem problematického užívání internetu a videoher vznikla. Podle autorů je neadekvátní, neboť problematické užívání či dokonce závislost se týkají poměrně malého počtu dětí a dospívajících.

Chování, které je ve hře odměňováno, lze kategorizovat např. z hlediska morálního. Existují např. i videohry, které cíleně odměňují různé formy antisociálního chování. Takové hry lze z hlediska morálního vývoje považovat za nevhodné, alespoň pokud se jedná o dětské konzumenty. Nicméně v řadě her, kde lze finální cíle chápat prosociálně, bývá prostředkem k jejich dosažení agrese.

3.4 Média, antisociální a prosociální chování

Podle Lemishové¹³³ jsou média primárním zdrojem pro vývoj morálního usuzování, neboť prezentují všemožné příběhy lidského jednání. Od cca 7 let věku se děti stávají ve svém morálním usuzování méně závislými na dospělých a jsou např. schopny posoudit totéž chování různě v závislosti na motivaci aktéra. Díky velmi pestrým možnostem interakce internet podle Subrahmanyam a Šmahela¹³⁴ skýtá různé všemožné výzvy pro uživatele, aby se chovali eticky. V tomto smyslu je důležitá internetová anonymita, respektive pocit anonymity na internetu.

¹³¹ ZIMBARDO, Philip G. a COULOMBEOVÁ, Nikita D. *Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2017. s. 80-81. ISBN 978-80-247-5797-1.

¹³² SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 49. ISBN 978-80-210-7527-6.

¹³³ LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, s. 57. ISBN 9781118786772.

¹³⁴ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 104. ISBN 978-1-4419-6277-5.

Nutil¹³⁵ vysvětluje, že iluze anonymity, tedy zakrytí osobní identity, obecně usnadňuje hostilní, impulzivní a agresivní chování. Důležitými faktory tohoto jevu je deindividuace, která byla popsána v první kapitole textu. Relevantní je dále vizuální, emoční a fyzická oddělenost od těch, s nimiž uživatelé nových médií přicházejí do kontaktu. Deindividuaci může podporovat i vnímaná velikost skupiny, která také do určité míry anonymizuje, neboť ve větší skupině se člověk stává obtížně identifikovatelným.

Z morálního hlediska může být problematické také uvádění nepřesných informací na internetu. V určitých případech takové jednání splňuje kritéria trestných činů. Subrahmanyam a Šmahel¹³⁶ referují např. o nepravdivých údajích týkajících se věku uživatele, což je poměrně běžný jev. Vždy ovšem bude záležet na sociálním kontextu, neboť je např. rozdíl, zda někdo uvede o rok vyšší věk, aby se pouze zaregistroval na Facebooku, nebo zadá nepravdivý údaj o vlastním věku, aby si např. nakoupil zákonem regulované návykové látky.

Existují výzkumy prokazující pozitivní korelace mezi online a offline nemorálním jednáním, tj. pokud je dotyčný ochoten akceptovat určité nemorální jednání mimo internet, je předpoklad, že toto bude činit také online. Lhaní a předstírání také do určité míry souvisí se slabšími sociálními dovednostmi dětí, nižším sebedůvěrou, vyšší mírou sociální úzkosti a vyšší tendencí k agresivnímu jednání. Vyšší míra takového nemorálního jednání by pro rodiče, učitele nebo jiné dospělé měla být signálem psychologických problémů, které dítě prožívá.¹³⁷ Uvažovat lze např. o poruše chování, kompenzaci nespokojenosti v jedné nebo více životních oblastí (např. ve vrstevnických vztazích), nadměrné snaze upoutat na sebe pozornost aj.

Již výše byly uvedeny různé souvislosti mezi konzumací mediálního obsahu a agresí. Mimo výše uvedených příčin (odměňování agresivního chování, observační učení) agresivního chování v důsledku užívání médií Aronson, Wilson a Akert¹³⁸ uvádějí psychologické nabuzení vzrušení (nabuzení, aktivaci) a priming existujících agresivních myšlenek a očekávání. Média rovněž prezentují různé scénáře sociálně akceptovaného jednání. Dle

¹³⁵ NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2018. s. 56-58. ISBN 978-80-271-0716-2.

¹³⁶ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 107. ISBN 978-1-4419-6277-5.

¹³⁷ SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011, s. 107-108. ISBN 978-1-4419-6277-5.

¹³⁸ ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Boston: Pearson, 2016, s. 396-397. ISBN 978-0-13-393654-4.

VandenBose et al.¹³⁹ priming představuje jev, kdy expozice určitého podnětu facilituje nebo inhibuje jeho zpracování v budoucnosti, k čemuž může docházet i ne zcela uvědomovaně.

Problém je, že díky nerealističnosti různých mediálních obsahů mohou být jako sociálně akceptovatelné v nadsázce prezentovány nevhodné způsoby jednání, jako např. nepřiměřená sebeobrana nebo pomsta. Videohry jsou proto opatřeny věkovými doporučeními, tzv. PEGI hodnocením, které určuje nejnižší přípustný věk, od kterého je možné danou hru hrát. Obdobná hodnocení jsou dostupná také pro televizní pořady. Vyhodnocování škodlivosti tohoto tradičního média i rozhlasu je v kompetenci Rady pro rozhlasové a televizní vysílání.

Dalšími antisociálními jevy na internetu jsou plagiátorství, softwarové pirátství, politický extremismus, podvody a manipulace (náboženské sekty, nabádání k sebepoškození apod.). Lze předpokládat, že v rámci digitální gramotnosti jsou děti vedeny k tomu, které internetové zdroje mohou používat, jaká existují práva na užívání a šíření apod. Celkově bude nejspíš v mladším školním věku také vzhledem ke školnímu kurikulu plagiátorství pouze okrajovým jevem.

Podle Krále je v oblasti stahování rizikové stahování např. pomocí filesharingových (sdílecích) serverů (např. Ulož.to). Na těchto serverech jsou soubory většinou volně k dispozici, byť bezplatné sdílení bývá omezeno. Z hlediska legálnosti obsahu jsou dalšími rizikovými oblastmi internetu např. Peer-to-Peer sítě.¹⁴⁰ Zmínit je potřeba i rizika související se škodlivým software, jako jsou např. počítačové viry.

Giles¹⁴¹ odkazuje na případy, kdy někteří lidé, jako např. političtí extremisté nebo pedofilové, vytvářejí trh pro specifické typy mediálních obsahů. Pro děti je obzvláště rizikové osobní setkávání s lidmi, s nimiž se seznámily na internetu. Podle Ševčíkové et al.¹⁴² sice např. komunikace s neznámými lidmi může v určitých případech skýtat pozitiva, jako např. rozšíření sociální okruhu jedince, vyšší sociální oporu nebo zlepšení životní spokojenosti, návazná setkání v realitě ovšem mohou ústit v sexuální či fyzické napadení. V ČR jsou známé osvětové projekty mediální společnosti Seznam, které nesou název Seznam se bezpečně.

¹³⁹ VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015, s. 833. ISBN 978-1-4338-1944-5.

¹⁴⁰ KRÁL, Mojmír. *Bezpečný internet: chraňte sebe i svůj počítač*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. s. 19-20. ISBN 978-80-247-5453-6.

¹⁴¹ GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. s. 11. ISBN 978-80-247-3921-2.

¹⁴² SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 75. ISBN 978-80-210-7527-6.

Do kategorie prosociálního chování na internetu lze zařadit různé svépomocné skupiny, diskuzní fóra apod. Tyto skupiny mohou pomoci s různými onemocněními, poruchami nebo mohou pomoci také s řešením praktických záležitostí (např. právní rady, rady v oblasti výchovy apod.). V současné době je nicméně situace komplikovanější, neboť na internetu se šíří poměrně velké množství nepravd a zavádějících informací. Někteří autoři, jako např. Nutil¹⁴³, proto hovoří o postpravdivém světě, který je charakteristický zmatením pojmů. Situace se řeší na národní i mezinárodní úrovni. V ČR bylo zřízeno Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám, s ohledem na koncept tzv. hybridní války a hybridních hrozeb jsou zainteresovány např. i orgány Evropské unie nebo Severoatlantické aliance.

Jinou formou prosociálního jednání na internetu jsou např. různé sbírky (tzv. crowdfunding). Jedná se o hromadný a prostřednictvím nových médií (např. i mobilních aplikací) realizovaný způsob financování, který může podporovat i společensky prospěšné projekty. Další významnou formou prosociálního jednání na internetu je dobrovolnictví. Jako prosociální lze chápat také některé formy občanské angažovanosti, jako např. když se děti a dospívající učí participovat na společenské diskuzi, kontrole dodržování demokratických principů, zákonů apod.

¹⁴³ NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2018. s. 16. ISBN 978-80-271-0716-2.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem praktické části práce je zjistit, do jaké míry ovlivňuje televize a internet myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku.

Kvantitativní výzkumy dětí tohoto věku mají jistá omezení, která se odvíjejí mimo jiné od vývojové úrovně poznávacích schopností. Nelze proto např. očekávat, že by žáci prvních ročníků základních škol byli schopni zobecňovat své chování natolik, aby samostatně vyplňovali standardizované dotazníky nebo škály. Jednou z možností, jak posuzovat vliv médií na vývoj dětí tohoto věku, je využívat určité ukazatele, jako např. sledovat školní klasifikaci, výkonnost prostřednictvím standardizovaných testů poznávacích schopností nebo zkoumat zdravotní stav. Při dlouhodobějším pozorování dětí je možné využívat údaje např. od zákonných zástupců nebo učitelů.

Pokud výzkumník nerezignuje na subjektivní vyjádření samotných dětí, může využít také kvalitativní výzkum. Jednou z výhod kvalitativního přístupu je, že může postihnout zkoumaný jev v širších souvislostech, v případě vlivu médií na děti např. zjistit určitý motivační vzorec, určitou posloupnost emocí apod. Kvalitativní přístup byl v případě níže prezentovaného výzkumu zvolen z několika důvodů – u mladších dětí by dotazníky ve formě sebevýpovědi byly pravděpodobně nevhodné, zařazení jiných kvantitativních metod by bylo organizačně a časově náročné (např. dlouhodobé sledování prospěchu dětí rozdělených do skupin podle toho, kolik času užíváním kterých médií tráví), kvalitativní přístup umožní nahlédnout širší souvislosti nebo kontext.

Na základě takto stanoveného výzkumného cíle byla vyvozena hlavní výzkumná otázka: Jak ovlivňuje televize a internet myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku? Tato výzkumná otázka byla s ohledem na poznatky prezentované v teoretické části práce doplněna o následující dílčí výzkumné otázky:

- Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu? (DVO 1)
- Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu? (DVO 2)

- Jaký obsah děti mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu? (DVO 3)

Technika sběru, analýzy a interpretace dat bude popsána níže, nejprve bude ale pozornost věnována souboru respondentů.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Informanti byli vybráni prostřednictvím záměrného výběru. Chráska k tomuto výběru uvádí, že o zařazení prvku zde nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby, přičemž záměrný výběr může být realizován anketně, výběrem „průměrných jednotek“ a kvótně.¹⁴⁴ V předmětném výzkumu byla využita anketní forma, tj. jedinci byli do výzkumu zařazení na základě vlastního rozhodnutí. Vzhledem k nezletilosti dětí bylo nezbytné získat informovaný souhlas zákonných zástupců. Tito byli v informovaném souhlasu seznámeni s cíli výzkumu, použitou metodou, předpokládaným průběhem a závěrem. Zároveň byli zákonní zástupci (dále rodiče) dětí ujištěni, že veškerá data budou anonymizována, tedy na základě údajů uvedených ve finální práci nebude možné nikoho z respondentů identifikovat.

Dva z rodičů se zeptali, zda budou data archivována a jak dlouho. Ačkoli nebylo v plánu archivovat např. audionahrávku, někdy bývají např. kompletní přepisy rozhovorů zařazeny do příloh práce apod. Tito rodiče požadovali, aby nebyl zveřejněn kompletní přepis rozhovorů a zároveň upozornili, že pokud by tak bylo učiněno, bylo by nutné podrobněji prostudovat aktuálně účinné Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů, tzv. GDPR). Na základě těchto okolností bylo následně přistoupeno k nezveřejňování přepisu rozhovorů.

Je zřejmé, že výběr informantů se řídil předem danými kritérii, a sice věkem (mladší školní věk byl vymezen v teoretické části práce jako období od 6 do 11 až 12 let věku) a sledováním televize, respektive užíváním internetu. V průběhu května a června 2018 bylo osloveno celkem 16 rodičů potenciálních účastníků, z nichž se podařilo získat souhlas 7 osob, jejichž děti byly následně zařazeny do výzkumu. Níže jsou formou krátkých kazuistik představeni informanti a jejich rodiny. Informanti B, C a D se osobně znají, ovšem nelze říci, že by byli přátelé. Informanti pocházejí z různorodých rodin, co se týče socioekonomického statusu a dalších ukazatelů. Informanti se také liší co do školního prospívání. Zastoupeny jsou dívky i chlapci.

¹⁴⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. s. 19. ISBN 978-80-247-5326-3.

Informant A

Chlapec ve věku 10 let a 3 měsíce, aktuálně je žákem 4. ročníku základní školy (ZŠ) a jeho prospěch je výborný až chvalitebný (v pololetí 4. ročníku klasifikován chvalitebnými z českého jazyka a matematiky). Zdravotní stav chlapce je výborný, bez chronických chorob nebo rizik, ve škole prakticky neabsentuje. Ve třídě má několik kamarádů, ale stýká se také s kamarády z turistického kroužku, do kterého chodí dvakrát týdně. Informant A má velmi rád počítačové hry, v průměru věnuje hraní videoher minimálně hodinu, rodiče se snaží tento čas omezovat. Informovaný souhlas podepsala matka, která pracuje jako státní úřednice, má maturitu. Chlapcův otec pracuje jako řidič městské hromadné dopravy. Informant A je jedináček.

Informant B

Hoch ve věku 8 let a 1 měsíc a je žákem 2. ročníku ZŠ. Chlapec byl v pololetí ročníku klasifikován dobrou z českého jazyka, a proto matka požádala školu o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (vyšetření nebylo v době realizace výzkumu kompletní). Chlapec trpí astmatem a jeho absence v prvním pololetí ročníku dosáhla cca 50 hodin. Sociální začlenění hochu matka popisuje jako bezproblémové s tím, že občas dostává poznámky za vyrušování v hodinách. Matka, profesí prodavačka, považuje svého syna za „experta“ na digitálních technologiích. Podle jejího názoru syn těmto zařízením „rozumí“ lépe než většina rodiny a tráví s nimi také hodně času. Také informant B je jedináček. Rodiče chlapce jsou rozvedeni, otec (profesí řidič) se s chlapcem pravidelně stýká, ale dle matky jej příliš podporuje v hraní videoher. Informant B není zapsán do žádného kroužku ani sportovního oddílu.

Informant C

Žák 3. ročníku, který má 10 let a 5 měsíců. Hoch měl vyřízen odklad povinné školní docházky o jeden rok z důvodu opoždění řečového vývoje. Aktuálně je stále v péči logopeda, péče žádného jiného specialisty neprobíhá, respektive je veden ve speciálně pedagogickém centru. Podle matky, která podepsala informovaný souhlas, musí mít její syn ve škole podpůrná opatření, neboť opoždění řeči se promítá do různých oblastí výuky. Informant C byl v pololetí klasifikován třemi dobrými (matematika, český jazyk, prvouka). Absence byla v řádu nízkých desítek hodin. Se začleněním do třídního kolektivu má určité obtíže, respektive se baví s jedním spolužákem, kterého považuje za nejlepšího kamaráda. Ve volném čase rád využívá

digitální technologie, matka s ní trénuje logopedická cvičení také na tabletu, nicméně celkový čas se mu snaží limitovat. Informant pochází z úplné rodiny, má starší sestru (té je 13 let), s níž sdílí dětský pokoj. Matka je zaměstnána jako vysokoškolská pedagožka, otec pracuje jako živnostník.

Informantka D

Dívka ve věku 11 let a 4 měsíce, která je žákyní 5. ročníku. Prospěchově je na tom dívka výborně, klasifikována byla v pololetí výbornými. Podle matky, která podepsala informovaný souhlas, je ovšem pro školu nedostatečně motivována, raději se věnuje času trávenému s přenosnými zařízeními (mobilním telefonem, tabletem). Nízká studijní motivace je podle matky důvodem, proč rodina neuvažuje o přestupu dívky na víceleté gymnázium. Ve volném čase hraje informantka na klavír, ovšem i zde podle matky ztrácí motivace a rodina řeší dilema, zda pokračovat v externí motivaci k docházce a domácímu procvičování. Informantka má ve třídě kamarády, ve škole nikterak neporušuje školní řád, doma – pokud není nucena do studijních aktivit – je výchovně taktéž dobře zvladatelná. Matka vylučuje rizikové chování, jako např. členství v nějaké partě nebo záškoláctví, o čemž svědčí také minimální absence v prvním pololetí ročníku. Zdraví má dívka výborné, s ničím se neléčí. Dívka má staršího polovlastního bratra z otcova prvního manželství. Bratrovi je 22 let a stýká se informantkou sporadicky, již se osamostatnil a při zaměstnání studuje vysokou školu. Také oba rodiče dívky jsou vysokoškoláci – matka pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná v oblasti vzdělávání dospělých, otec podniká v oboru finančního poradenství. Celkový čas trávený užíváním digitálních technologií je podle rodičů problémem, dle vyjádření matky nejsou schopni tento čas „uhlídat“.

Informantka E

Dívka navštěvuje 2. ročník ZŠ a je jí 8 let a 1 měsíc. S prospěchem ani chováním nemá informantka obtíže, ve volném čase dělá atletiku a hraje na flétnu. Podle matky, která podepsala informovaný souhlas, ráda tráví volný čas např. sledováním videí na YouTube, nicméně v rodině jsou jasně daná pravidla ohledně užívání médií. Z hlediska zdraví dívka nevykazuje žádné obtíže, trpívá na běžné nemoci a absence ve škole je tím pádem běžná. Dívka je dobře sociálně začleněná a dobře vychází také se svým mladším bratrem, kterému jsou 3 roky. Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a pracují na manažerských pozicích ve výrobě.

Informantka F

Dívka rovněž navštěvuje 2. ročník ZŠ, je jí 9 let a 3 měsíce. Podle otce, který podepsal informovaný souhlas, tráví dívka mnoho času sledováním televize a používáním různých digitálních médií. Dívka pochází z početné rodiny, kde v tomto ohledu zřejmě nejsou jasně stanovena pravidla a díky starším sourozencům (celkem je v rodině 5 sourozenců) se snadno dostane do kontaktu i s mediálními obsahy, které jsou primárně určeny pro starší děti, dospívající nebo dokonce dospělé. Rodiče, oba pracující v dělnických profesích a s učňovským vzděláním, se snaží své děti výchovně kontrolovat, ovšem přiznávají, že vzhledem k vlastnímu časovému vytížení a početnosti rodiny je to obtížné. Dívka opakuje 2. ročník, jelikož v minulém roce nezvládla český jazyk a matematiku. Ve škole má zajištěno doučování, matka ale neví, zda je toto realizováno na základě podpůrného opatření vyplývajícího z doporučení školského poradenského zařízení, z nějakého projektu apod. V kolektivu je podle otce dobře začleněná, nemá nijak organizovaný volný čas, absence ve škole dle dostupných informací v normálu.

Informantka G

Dívka má 10 let a 8 měsíců a je žákyní 4. ročníku ZŠ. Informovaný souhlas podepsala matka, která vypověděla, že prospěch dívky je průměrný (konkrétně uvedla 5 chvalitebných v pololetí 4. ročníku, což podle matky odpovídá průměru třídy), její motivace pro školní výuku je matkou hodnocena jako nízká, musí být motivována k plnění domácích úkolů apod. Matka (samoživitelka, otec se o dceru nezajímá, pouze platí výživné) dceru, která je jedináček, k přípravě na vyučování motivuje prostřednictvím různých zakázů, z nichž primární jsou zakazy mobilního telefonu, televize a tabletu. Daří-li se dívce plnit požadavky matky, pak dle sdělení matky užívá tato média „až příliš“. Ve volném čase také ráda chodí ven se spolužačkami ze třídy. Matka uvádí, že dívka má diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu (ADHD), ale toto dále nespecifikovala. Absence ve škole neběžná. Organizovanou volnočasovou aktivitu dívka nemá.

6 VÝZKUMNÉ METODY A SBĚR DAT

Jak již bylo uvedeno výše, předkládaný výzkum je kvalitativního charakteru. Použity byly dvě výzkumné metody, a sice ohnisková skupina a individuální polostrukturovaný rozhovor.

Ohnisková skupina (někdy též označována jako fokusová, angl. focus group) se podle Gulové, Šípa et al. liší od skupinového rozhovoru, neboť zahrnuje interakci mezi účastníky a výzkumník zde namísto tazatele působí spíše v roli moderátora. Autoři považují za nejvýznamnější moment ohniskové skupiny skupinovou dynamiku, jejímž prostřednictvím mohou být např. otevřena vybraná témata. Existují ovšem intimní témata, jejichž zkoumání je ve skupině nevhodné.¹⁴⁵ Proto byla jako druhá (doplňující) výzkumná metoda zvolena metoda individuálního polostrukturovaného interview. Individuální rozhovory probíhaly po skončení samotné ohniskové skupiny.

Ohnisková skupina byla realizována během jednoho odpoledního setkání a trvala cca 2 hodiny, přičemž byly zařazeny 2 přestávky, během nichž se mohli informanti a jejich rodiče občerstvit. Samotná ohnisková skupina ovšem probíhala bez účasti rodičů. Při realizaci ohniskové skupiny byl dodržován postup, který prezentuje Miovský. Průběh ohniskové skupiny se dle Miovského dělí do několika fází a řídí se určitými pravidly.¹⁴⁶

Následné individuální rozhovory vyplývaly z poznámek výzkumníka, které byly zaznamenány v průběhu ohniskové skupiny. Cílem individuálních rozhovorů vesměs bylo podrobnější zmapování sdělených myšlenek, názorů, pocitů a chování. Některé důležité informace v průběhu ohniskové skupiny nemusely zaznít z výše uvedeného důvodu (intimní téma), ale uvažovat lze i o jiných příčinách – např. skupinová dynamika a diskuze mohou způsobit, že někteří informanti se prosazují na úkor jiných, dojde k rychlé změně tématu a moderátor (výzkumník) již vyhodnotí, že „vracet se“, by bylo z hlediska celé skupiny kontraproduktivní apod.

V rámci individuálních rozhovorů, které trvaly v průměru cca 10 minut s každým informantem, byly nejčastěji používány otevřené otázky, jejich smyslem bylo objasnění nebo rozvedení informací z ohniskové skupiny. Jako příklady těchto otázek lze uvést následující:

¹⁴⁵ GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim, eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. s. 66-67. ISBN 978-80-247-4368-4.

¹⁴⁶ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. s. 183-ISBN 80-247-1362-4.

„Co konkrétně jsi myslel/a tím, když jsi zmínil/a...?“, „Jak obvykle prožíváš, když...?“, „Jak na tebe působí...?“

Součástí procesu zpracování dat byl přepis rozhovorů a označení významových celků pomocí kódů. V tomto případě lze hovořit o otevřeném kódování, což je proces kvalitativní analýzy dat, který podle Gulové, Šípa et al. odhaluje kategorie.¹⁴⁷

6.1 Výsledky analýzy dat

Na základě analýz ohniskové skupiny a individuálních rozhovorů vyvstaly níže popsané kategorie a subkategorie, které jsou sepsány samostatně pro každou z dílčích výzkumných otázek. Úryvky jsou zapsány foneticky, v případě názvů nebo určitých termínů jsou v prvním pádu jednotného čísla uvedeny v poznámkách pod čarou.

6.1.1 DVO 1: *Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu?*

Podmíněná úzkost, obezřetnost a relaxace na internetu (kategorie 1.1)

Neurčitý pocit ohrožení na internetu (podkategorie 1.1.1)

Pokud byla v rámci ohniskové skupiny řešena rizika spojená s užíváním internetu, vícekrát se objevovalo téma úzkosti. Dotazované děti častokrát ventilovaly pocity neurčitých obav, nejistoty a refletovaly, že vlastně nevědí, co všechno negativního by se jim v souvislosti s užíváním internetu mohlo přihodit. Úzkost je pojata jako nepříjemná emoce, která nemá na rozdíl od strachu konkrétní objekt.

„Podle mě je těch nebezpečných věcí na internetu moc... možná aji nekonečně... to **nikdy nemůžeš vědět**, co nějaké hekr¹⁴⁸ vymyslel.“ (IA)¹⁴⁹

„...tadyk od toho máš antiviry nebo jiný programy, ale ty se stejně musíš aktualizovat nebo kupovat... **a stejně se může objevit něco**, co ten antivir nezachytí...“ (IC)

„Pokud si člověk dává pozor... já nevím, nekliká na spamy¹⁵⁰... neinstaluje se pirátský hry... tak **by měl být docela v bezpečí, myslím**.“ (ID)

¹⁴⁷ GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim, eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. s. 50. ISBN 978-80-247-4368-4.

¹⁴⁸ Hacker.

¹⁴⁹ Informant A, analogicky IB = informant B, IC = informant C atd.

¹⁵⁰ Nevyžádaná pošta.

Uvolnění ve stavu „flow“ (podkategorie 1.1.2)

Ačkoli se tato úzkost ukázala u informantů být obecnou (generalizovanou) a pojila se s ní určitá obezřetnost, jejímž projevem byl např. zájem o pravidelnou aktualizaci bezpečnostního software nebo vyhýbání se rizikovým hypertextovým odkazům, v určitých situacích se informanti cítili uvolnění a oprostění od jakýchkoliv negativních emocí, což dalo vzniknout této podkategorii.

*„...když já hraju... tak mi čas utíká hrozně rychle... musí mě to bavit, **potom nepřemýšlím o ničem, sem úplně v pohodě a hraju, dokud můžu.**“ (IG)*

*„Na internetu, ale hlavně při hraní her... je to takové dobré, **nemyslím na školu ani na nic ostatního.**“ (IC)*

*„...když už něco řeším, je to ve hře...jako součást té hry, třeba mise... může být náročná... **někdy se jakoby ponořím do toho... nevnímám.**“ (IA)*

*„...máma říká, že když hraju hry, tak to vypadá, že jsem hluchej a **že nic nevnímám**... taky se rozčílí, že musí něco opakovat nebo tak.“ (IB)*

Možnost přenosu do offline světa (podkategorie 1.1.3)

Jedna informantka (G) hovořila o možnosti přenosu neurčitého pocitu ohrožení do offline světa. Někteří další informanti tuto osobní zkušenost nepotvrdili, ale přijali, že je to možné.

*„...když se třeba dívám na nějaká videa o bezpečnosti... Seznam se bezpečně jsem viděla... nevím teď, kterej díl... nebo mi někdo napíše na fejsu¹⁵¹, že se šíří nějakej virus a nemám přijímat, já nevím, zprávy nebo na něco klikat třeba... potom, i když nejsem na mobilu... mě napadne, co když někdo vymýšlí různý cestičky i mimo mobily... **asi se i pak dýl nebo víc bojím.**“ (IG)*

Strach z konfrontace s vybranými online riziky (kategorie 1.2)

Při cílenější diskuzi na téma rizik se již někteří informanti rozpovídali a hovořili specifičtěji o tom, co by jim mohlo hrozit apod.

Strach z počítačových virů a jiného malware (podkategorie 1.2.1)

Strach z počítačových virů a jiného škodlivého software již má objekt, byť se třeba u informantů některé obavy nezakládají na skutečnosti nebo jsou nerealistické. O existenci škodlivého software věděli všichni informanti, nikdo z nich tuto hrozbu nebagatelizoval.

*„...kamarád mně říkal o viru... že existuje vir, co ti zablokuje počítač a taky zničí harddisk... **to by mě asi táta zabil, kdybych rozbil počítač.**“ (IA)*

*„...četla jsem, že jednomu klukovi prej, po viru... zablikaly v pokojíku žárovky... vyhodilo to pojistky... a z počítače litaly jiskry... tak to **tě může možná zabít nebo nevím.**“ (ID)*

*„...taky jsem na jútubu viděl vyděrače, co se vydávají za policajty... **zabolkuje ti to počítač**... když nezaplatiš v eurech nebo bitcoinech¹⁵², **tak ti to zničí taky počítač**... můžeš tam mít třeba něco důležitýho... táta mi říkal, že jednou ztratil tak fotky nebo i jiný věci.“ (IB)*

¹⁵¹ Facebook.

¹⁵² Bitcoin.

Strach ze zneužití (podkategorie 1.2.2)

Strach ze zneužití se ve výpovědích informantů objevoval v různých formách, konkrétně šlo o strach z fyzického (sexuálního) zneužití, vydírání a kyberšikanu a strach z manipulativního jednání.

*„...prostě si musíš dávat pozor, protože nikdy nevíš, kdo se schovává za avatarem... kdo ti píše... lepší je na to nereagovat... máma mi taky prohlíží... kontroluje mě... **aby se mi něco nestalo.**“ (IE)*

*„...maminka mi říká, že **nemám nikomu na internetu věřit**, že se tam může... třeba schovávat **nějakej pedofil, úchyl...** nebo že třeba mě tam **může někdo vylákat ven.**“ (IF)*

*„...mně i psali různí kluci... nebo možná i staří chlapi... na instáči¹⁵³... at' mu prý pošlu víc fotek... že si můžeme vyměňovat fotky... porovnat filtry a vybrat každý pak líp... jaký filtr je nejlepší... říkala jsem to mámě... no, **jasně že jsem měla strach.**“ (IG)*

*„V majnkraftu¹⁵⁴ mi říkal jeden... že když nepřestanu, **že si mě najde**... že to umí podle ip adresy... nahlásil jsem ho adminovi a řekl jsem to mamce... mamka říkala, at' to rači nehraju už... ale na jiným serveru to nebylo.“ (IB)*

Strach z podvodu (podkategorie 1.2.3)

Strach byl vyčleněn jako samostatná podkategorie, protože informanti věnovali v rámci ohniskové skupiny i individuálních rozhovorů více pozornosti možnosti, že by byli na internetu okradeni, respektive že by byli elektronicky okradeni jejich rodiče.

*„...já mám zakázáno na internetu nakupovat, protože ještě nemám 18 let... taky i dospělýho tam můžou okrást... třeba když platiš kreditkou, tak oni ti z toho vysajou peníze... **já možná nebudu nikdy na internetu rači platit kreditkou.**“ (IA)*

*„...máma říkala, že je lepší žádnou kartu nemít, že nejlepší je mít peníze v bance a vybírat třeba z bankomatu... že kartu může třeba někdo opsat... že na internetu nesmím nikdy psát nic, co je u ní na kartě... jednou jsem si kupoval tanky... mamka nevěděla, že to stojí tolik peněz a pak jsem měl zaracha... **nesmím nic kupovat na internetu** a ani nemám kartu, ani peníze.“ (IB)*

*„... když máš ajped¹⁵⁵, tak jako se ti nic nestane... když máš android, tak seš nahrenej a pořád tě někdo šmíruje a také třeba okrádá... oni přes tebe můžou těžít bitcoiny, takže... tě vlastně okrádají, protože ti to žere víc elektriky a tvoji rodiče pak víc platí... V Appstoru¹⁵⁶ nemáš žádněj bordel... tam když si něco koupíš, tak nemáš vira, ale **já si vždycky kupuju jenom s tátou, teda táta kupuje mně třeba nějakou hru, ale kupovali tu logopedii, ta stála stovku asi.**“ (IC)*

Strach z ublížení jinému (podkategorie 1.2.4)

Všechny dívky a jeden chlapec (informant C) reflektovali, že jejich vlastní verbální agrese může někoho poškodit, způsobit mu nepříjemné pocity apod. Objevovaly se také zmínky o tom, že agrese by mohla vyvolat protireakci. Informant C hovořil o specifickém přístupu k uživatelům opačného pohlaví, informantka G např. o vlastní přikřejší reaktivitě vůči mladším uživatelům internetu.

¹⁵³ Instagram.

¹⁵⁴ Minecraft.

¹⁵⁵ Apple iPad.

¹⁵⁶ Apple Appstore.

„...**promlouvat, nadávat a ubližovat druhým na internetu je hloupé**... ten druhý může být třeba slabý a může to brát moc vážně... nemusí na to tak snadno zapomenout... já se hádala jednou nebo nevím, **už to nedělám**.“ (IE)

„...hodně lidí hejtují... taky třeba můj starší brácha je hadač... říká maminka... že se pořád na internetu s někým hádá... jedna má kamarádka brečela, když jí napsal někdo, že je tlustá... ale **třeba na internetu se odpojiš a už se neomluvíš**.“ (IF)

„...na instáči máš spoustu hejtovacích komentářů třeba... hodně často ale je to závist... já sleduju třeba Veroniku Kopřivovou a tam mívá hodně takových komentů... podle mě je nejlepší na to nereagovat... já jenom když je někde něco blbýho, tak napíšu, ale... **nenadávám**... možná jenom malým děckám napíšu, že se maj uklidnit... **nevím, mohl by brečet... nadávat mně zase, nahlásit to**.“ (IG)

„...já už jsem nahlásil něco... bylo to asi proti zákonu... nevím, co to bylo... ale třeba když někomu nadáváš, dostateš taky banána¹⁵⁷... **holkám se vůbec nenadávám**.“ (IC)

Strach ze závislosti (podkategorie 1.2.5)

Strach ze závislosti na internetu byl u většiny informantů založen na nerealistických představách o tom, jakou mají behaviorální závislosti povahu. S ohledem na údaje od rodičů (viz např. informantku G) se zdá, že někteří informanti popírají možnost, že by mohli mít problém s nadužíváním médií.

„...když je někdo závislej na hraní her nebo na internetu, tak bez toho nemůže žít, v noci se třeba potí... **třeba může umřít bez toho**.“ (IA)

„...můžeš být závislej na tom, ale **pokud děláš jiný věci**... třeba sportuješ, chodíš do školy učíš se a tak... **tak ti to nehrozí**.“ (IB)

„...**Epl¹⁵⁸ zabráni tomu**... bude v ajpedu sledování... a ty budeš vědět, jestli seš závislej nebo ne... tak se můžeš bránit.“ (IC)

„...hodně lidí kvůli tomu nedokončilo školu třeba vysokou nebo středi... **možná kvůli tomu brali i drogy**... mně máma i táta říkají, že u toho moc sedím, že můžu být závislá... **já si ale dávám pozor**... prostě když už je toho moc, tak to vypnu nebo položím mobil na stůl.“ (ID)

„Můj brácha je závislej na hraní, je to pro něj droga... **sleduje tam taky porno... a to je ještě horší jako droga**...“ (IF)

„...**já závislá být nemůžu**, protože... pořád na to mám zákaz... třeba nemůžu na mobil, tablet...ani se dívat na telku třeba.“ (IG)

Spoléhání na autoritu dospělého (kategorie 1.3)

Vzhledem k věku informantů není překvapivé, že pokud jde o rizika související s užíváním médií, do značné míry spoléhají na autoritu dospělých. Jelikož je ovšem informovanost zúčastněných dětí dílčí a také vzhledem k určité idealizaci vlastních rodičů, objevuje se zde představa onnipotentního rodiče, který je schopen čelit všem (nebo alespoň většině) rizik.

Obraz onnipotentního rodiče (podkategorie 1.3.1)

Rodič se často objevoval jako znalec a proponent bezpečnostních opatření, jakožto ten, který vždy vyřeší bezpečností nebo jiné riziko spojené s užíváním médií. Je nicméně otázkou, do

¹⁵⁷ Ban = zákaz přístupu.

¹⁵⁸ Apple.

jaké míry rodiče např. nechtějí děti zatěžovat starostmi ve smyslu, že 100% bezpečnost není nikdy dosažena apod. U chlapců také probíhal jev, který by v rámci skupinové dynamiky bylo možné označit jako „předhánění se, či otec tomu nejvíce rozumí“. Rodiče byli prezentováni jako garanti bezpečnosti, řešitelé softwarových i hardwarových problémů nebo např. vymahatelé práv.

„...můj táta rozumí počítačům a když něco potřebuju... prostě to vyřeší... třeba kdyby byl v počítači virus... tak by ho odinstaloval antivirákem¹⁵⁹.“ (IA)

„můj táta taky, rozumí to nejvíce možná... jednou se nám možná i do počítače někdo vloupal... táta to odstranil, zastavil, zablokoval.“ (IC)

„oba rodiče...moje máma tomu rozumí, táta i programuje, tak může třeba naprogramovat nějaký program, co nám pomůže se bránit... ale používáme normálně antiviráky.“ (IC)

„mně rodiče řekli, že mám dodržovat jejich pravidla... ochranu... a pak je všechno v pořádku a nic mi nehrozí.“ (IE)

Prevence jako záležitost pro autority (podkategorie 1.3.2)

Pokud jde o prevenci rizik spojených s užíváním médií, informanti vesměs spoléhali na dospělé autority, tj. především na vlastní rodiče a učitele ve škole. Chyběly zde zmínky o vlastní iniciativě v této oblasti ve smyslu sebevzdělávání apod.

„Všechno, co k tomu potřebuju vědět, mi řeknou rodiče... Učí mě, na co si dávat pozor... jo, ve škole se taky o tom bavíme, ale spíš nás učí učitelé.“ (IE)

„Hlavně máma a táta mi s tím pomůže, kdyby nevěděl... můžu třeba se zeptat ve škole.“ (IA)

„Já s tátou nebydlím... pomáhá mi máma... když jsem u táty, taky mi třeba řekne, na co si dávat pozor... ve škole se učíme něco jinýho.“ (IB)

„...bavila jsem se o tom taky s nevlastním bráchou... on studuje něco s počítači a může mít třeba i pomost s instalováním... máma i táta vědí o problémech na internetu... já sama si o tom nic nečtu... ve škole nám těž něco říkali.“ (ID)

Televize jako více méně neškodné médium (kategorie 1.4)

V rámci ohniskové skupiny i polostrukturovaných rozhovorů informanti reflektovali specifická i nesespecifická rizika spojená s užíváním internetu (popř. užíváním digitálních médií), ovšem pokud jde o sledování televize, vyjadřovali se o této až na jednu výjimku jako o bezrizikové.

„Koukáním na televizi se nic nestane... nemůžu tady být ničím napadenej, nakaženej... prostě se jen dívám a kdykoliv chci, tak přepnu program nebo televizi vypnu.“ (IA)

„Je rozdíl mezi klasickou televizí a třeba epl televizí nebo netflixem¹⁶⁰... klasická je horší... ale jinak je to stejný... protože se ti vlastně nemůže nic stát, můžou tě bolet oči třeba jenom...“ (IC)

„Na televizi se dívám každý den a nevšimla jsem si ničeho, co by mě mohlo nějak ohrozit... dívám se třeba se ségrama a s bráchama... bavíme se o tom... je to jen zábava... někdy taky třeba zprávy, to mě ale nebaví.“ (IF)

¹⁵⁹ Antivirový program.

¹⁶⁰ Netflix.

Jednosměrnost komunikace jako garance bezpečí (podkategorie 1.4.1)

Když byly rozhovory vedeny směrem k zdůvodnění, na základě čeho informanti vnímají televizi jako bezpečnou, nejčastěji se objevovala argumentace jednosměrností komunikace.

*„Každý nebo vlastně nikdo, kdo se dívá na televizi... se **nemůže nijak s bavit s těmi druhými... prostě jen koukáš a nikdo nemluví přímo s tebou, nic ti neposílá a tak.**“ (IG)*

*„Můj brácha třeba měl placený televize... třeba měl obbod¹⁶¹ televizi a taky ejčbíou gou¹⁶² nebo něco ještě... my jsme se na to dívali s ním a... i když to bylo třeba pro starší... nic mi to neudělalo, nebylo tam nic tak moc hroznýho, jenom nějaký rvačky třeba nebo vraždy, ale to ve filmech bývá... **jen jsem na to koukala, nic víc.**“ (IF)*

*„Pokud máš televizi epl a netflix, ty seš pánem televize... vybereš si film... vybereš si seriál, nesleduješ reklamy, **nic tě neotravuje.**“ (IC)*

Omezený obsah jako faktor neškodnosti (podkategorie 1.4.2)

Informanti se také domnívali, že bezpečnost sledování televize je dána relativně omezeným množstvím obsahu. Doplnkově se někteří informanti vyjadřovali o možnostech rodičovské kontroly a prolínání klasické televize s internetem a ostatními médii.

*„Při koukání na televizi si nemůžeš moc vybírat... teda normální televize, ne ten netflix... prostě se podíváš na televizní program, jaký jsou tam programy... no a **nic tam není většinou... takže se ti nemůže nic moc stát... na internetu můžeš najít i věci hnusný třeba... to v televizi není.**“ (IA)*

*„**Na internetu jsem viděl věci, jaký jsem v televizi neviděl** a nikdy jsem na televizi neviděl viry.“ (IB)*

*„Já se na televizi dívám na internetu, když se mi nechce do obýváku, tak se dívám v pokojíku na tabletu... a to je pak televize a internet v jednom... ale **kdybych se dívala jen na televizi, tak je to úplně bezpečný.**“ (ID)*

*„**I kdyby v televizi bylo něco škodlivého, existují rodičovské zámky... tak je možný zamknout třeba televizi, aby to malé děti neviděly.**“ (IC)*

Povědomí o kontrolních mechanismech (podkategorie 1.4.3)

V rozhovorech se ukázalo, že informanti většinou měli povědomí o určitých kontrolních mechanismech, které jsou státem nebo jinými institucemi uplatňovány.

*„Pokud bude v televizi **něco špatného... třeba nějaká škodlivá nebo sprostá reklama... prostě to zakážou.**“ (IA)*

*„Na jūtubu jsem viděl spoustu zakázaných reklam... **takže je to určitě pravda, že to hlídají... kdo nevím... asi poslanci a tak.**“ (IB)*

*„Na epl tíví ani **nemůže být nic škodlivého**, epl to hlídá přísně... možná na androidích televizích nebo na samsunzích s tím jejich systémem... tam to prej může být nebezpečný.“ (IC)*

*„Mně máma říkala, že **dřív byla v televizi hvězdička** nebo čtvereček... že to bylo tam, kde je napsáno třeba prima a že to znamenalo, že se na ten pořad nesmí dívat děti... **dnes nevím... asi to není.**“ (ID)*

6.1.2 DVO 2: *Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu?*

Videohry - primárně zábava, někdy edukace (kategorie 2.1)

¹⁶¹ OBBOD.

¹⁶² HBO Go.

Informanti vnímají videohry primárně jako zdroj zábavy a poměrně zřetelně se při analýze dat objevilo oddělování zábavy a edukace. Hry, které jsou podle informantů primárně edukativní, nejsou ve srovnání s ostatními zábavné. Zároveň ovšem informanti hovořili o zkušenostech, které mají z edukativními částmi „běžných“ videoher.

Existují primárně výukové hry, ale ve srovnání s ostatními jsou nudné (podkategorie 2.1.1)

Na názvy videoher, které jsou podle informantů primárně edukativní, si informanti nevzpomněli. Nicméně samotný fakt, že většinou měli představu protikladu nezábavných edukativních a zábavných ostatních her, je zajímavý. Výjimečně se objevoval názor, že obě funkce videoher (edukace i zábava) mohou být spojeny v jedné videohře. Také se jednou objevil názor, že při hraní se může dotyčný sekundárně učit cizímu jazyku.

„Ty hry, co já hraju, jsou nejvíc hustý... asi se nic nenaučím... učím se ale ve škole...učím se s mámou, tak to nevadí... takový učební hry já nehraju.“ (IA)

„Já jsem zkoušela na hraní hudby garážband¹⁶³, ale to nemůže nahradit piáno nebo klavír... spoustu aplikací a her máš ale jenom v angličtině...a já myslím, že díky tomu tu angličtinu umím líp... nehraju ale vyložené hry, abych se učila.“ (ID)

„Takové ty hry, jak musíš něco vyřešit, mě nebaví... jsou i hry jenom na učení... tak nemají třeba tak dobrou grafiku... dělali jsme je ve škole a nebavilo mě to.“ (IG)

„Na jútubu máš letspleje, kde se můžeš... z toho hraní naučit spoustu věcí... a ty hry jsou taky zábava...“ (IE)

„Já se na tabletu učím jiný věci než do školy...budu toho tak umět víc.“ (IB)

Minihry, easter-eggy, dílčí části a modifikace jako forma edukace (podkategorie 2.1.2)

Informanti dále sdělovali své zkušenosti s edukativními částmi videoher. Šlo např. o minihry (části videoher, které působí jako samostatné hry), easter-eggy (různá „překvapení“ a vitpy od vývojářů) nebo dílčí část her, jako např. edukativní mise nebo vzdělávací prvky v herních příbězích. Dvakrát se objevil též názor, že běžné hry je možné upravovat (modifikovat, tzv. mody) za účelem zvýšení jejich edukačního potenciálu.

„Můžeš hrát třeba minihry... já jsem hrál spousty minihry v konzolových hrách... to sou vlastně takový malý zábavný hry... ne, nemusí to být přímo mise... a v těch minihrách se můžeš dozvědět třeba něco o historii... ale to samý platí o těch misích třeba v jiných hrách... když máš štěstí, najdeš ve hře ístreg... když nevíš, co to je, tak si to zadáš do internetu... dozvíš se třeba, že to je vitp, ale musíš si k tomu něco ještě přečíst, abys to pochopil... no a samozřejmě mody, že... nebo v majnkraftu máš redstoun¹⁶⁴, s tím se dá dělat milion takových věcí.“ (IC)

„Můj brácha hrál Wotko¹⁶⁵... a tam je spousta tanků válečných... a máš tam třeba napsaný, o co ten tank umí, kdo ho vyrobil, kolik se do něj vleze vojáků a kam až dostřeli nebo já nevím... ale když chceš, můžeš si to tam přečíst.“ (ID)

¹⁶³ Garage Band.

¹⁶⁴ Redstone.

¹⁶⁵ World of Tanks.

„Viděla jsem letspleje... no zkrátka když chceš, najdeš si i v té normální hře věci, ze kterých se můžeš něco přiučit... Jirka Král, Batrix a další... na těch kanálech najdeš, co se můžeš ve hrách, když chceš naučit... nebo použiješ třeba nějaký mody.“ (IE)

Digitální a televizní obsah jako impuls k dalšímu studiu (kategorie 2.2)

Již výše byla zmíněna zkušenost, kdy informant na základě nějakého sdělení ve hře (tzv. easter-eggu) vyhledával další informace na internetu. Tato podkategorie ovšem byla vyčleněna jako samostatná, neboť digitální obsah jako impuls nebo inspirace k dalšímu sebevzdělávání se objevil ve více výpovědích. Kromě digitálního obsahu informanti hovořili také o tom, že inspirativní pro mě může být sledování určitých televizních pořadů.

Edukativní potenciál sociálních sítí (podkategorie 2.2.1)

V případě sociálních sítí, jako jsou Facebook nebo Instagram, se v datech objevovaly dva způsoby, jak se informanti inspirují či motivují ke vzdělávání. Jednak mohou sledovat samotný edukativní obsah (např. edukativní účet na Instagramu, který zobrazuje infografiku), dále se dozvídají určité informace přímo v interakci s jinými uživateli a na základě těchto informací jednají (např. vyhledávají další související informace), přemýšlejí (např. uvažují o tom, s čím daná informace souvisí) nebo něco prožívají. Někteří informanti využívají také komunikační aplikace, jako např. Messenger nebo WhatsApp, prostřednictvím kterých přijímají zprávy s možným edukačním potenciálem.

„...no poslal mi kamarád na wotsapu¹⁶⁶ zprávu, kde byl odkaz na film... já jsem si to vyhledal a četl... třeba i něco zajímavého... třeba jak ten film točili... pokračování transformerů.“ (IA)

„...já si čtu, co mě zajímá... můžu na to narazit na fejsu, může mi to někdo poslat... jsou to třeba i věci, který bych někdy mohla využít ve škole... já nevím, třeba informace, co se jak jmenuje, kde to leží a tak.“ (ID)

„...fejs je sice od třinácti, ale já tam účet dávno mám... kamarádky mají taky... taky instagram mám... někdy se třeba podívám na gūglu¹⁶⁷ na něco, co najdu... nebo co mi pošle někdo... jestli to není fejk.“ (IF)

„Můj táta používá twitr¹⁶⁸ a tam jenom čte, on tam nic nepíše... jsou tam účty všechny možný... třeba mi řekne, co kdo vynalez... co kdo chystá... no já twitr nemám, ale až budu větší, tak ho budu taky tak používat.“ (IC)

„...na instagramu máš spoustu účtů, třeba se můžeš dozvědět věci, který použiješ v prvoce nebo jinde... kde třeba je nějaký město, nějaká pláž... a taky jsou tam účty, který zveřejňují jenom takový jako informace, takový psaní.“ (IG)

Inspirativní televizní obsah (podkategorie 2.2.2)

Informanti dále vypovídali o inspirativním televizním obsahu, kdy je sledování určitých pořadů motivuje např. ke čtení nebo jinému vzdělávání. Objevovaly se zmínky o sledování válečných, přírodovědných a videoherních pořadů. V tomto případě se inspirativní působení

¹⁶⁶ WhatsApp.

¹⁶⁷ Google.

¹⁶⁸ Twitter.

televizního obsahu prolínalo s působením komerčním, kdy televize – ani ne formou cílené reklamy – ale spíš product placementem nebo jinou formou prezentace motivovala informanty k nákupnímu chování.

„Já se dívám v televizi na Riplej¹⁶⁹... třeba tam vidím nějakou novou hru... tak se jdu podívat na jútub... pak třeba si stáhnu tu hru v epstóru nebo jinde... nebo mi ji táta koupí... táta se snaží, aby ty hry byly i k něčemu dobrý... abych se něco naučil.“ (IC)

„Já se taky dívám na riplej... a na jiný pořady... je dobrý třeba se dozvědět o grafických kartách, procesorech... co potřebuješ na počítač, aby utáhl nové hry... já bych chtěl novou grafiku a taky bych chtěl Iksbox x¹⁷⁰... to je nejvýkonnější konzole na světě.“ (IA)

„V televizi mě baví válka a hry... někdy se díváme na zvířata...“ (IB)

„Když se s mamkou nebo tatínkou díváme na telku... jsou tam třeba zvířátka, o kterých si pak čteme... mám encyklopedii, je tam moc zvířat.“ (IE)

Edukativní mobilní aplikace (kategorie 2.3)

Již výše bylo uvedeno, že informant C se svojí matkou používá mobilní aplikaci s logopedickými cvičeními. Z ohniskové skupiny a individuálních rozhovorů postupně vyplynulo, že někteří informanti používají další edukativní mobilní aplikace, konkrétně aplikace zaměřené na procvičování aritmetiky a cizích jazyků. Vymyká se právě informant C, který používal více druhů edukativních aplikací.

Matematické aplikace (podkategorie 2.3.1)

Matematické (hlavně aritmetické) aplikace jsou v softwarové výbavě informantů poměrně běžné, ovšem nelze říci, že by se některý z informantů vyjadřoval o těchto aplikacích nadšeně, že by zmiňovali jejich časté užívání apod. Také se objevila zmínka o omezení volné verze, kdy by bylo k zpřístupnění dalších úrovní zapotřebí aplikaci koupit nebo pravidelně platit předplatné.

„Já mám na king of mat nebo tak nějak se to jmenuje... tam pokračuješ v úrovních tak, že počítáš příklady... a nemusíš psát výsledky, ale vždycky jenom vybereš ze čtyř možností... je tam sčítání, odčítání, dělení a další... je to na čas a díky tomu jsem rychlej.“ (IC)

„Taky jsem měla nebo mám na tabletu takovou matiku... procvičovala jsem si tam malou násobilku a dělení... v poslední době jsem to nedělala ale.“ (ID)

„Mám na tabletu matiku, nebaví mě.“ (IG)

„Mám takovou aplikaci a v té je víc her nebo programů... je tam taky matika... můžeš si vybrat, co budeš dělat... ale už to mám hotový a další se musí koupit, tak to nehraju.“ (IA)

¹⁶⁹ Re-play.

¹⁷⁰ Xbox X.

Jazykové aplikace (podkategorie 2.3.2)

Také jazykové aplikace jsou mezi informanty poměrně běžné. Z dostupných sdělení se jeví, že informanti k nim mají pozitivnější vztah než k aplikacím matematickým a využívají je především k procvičování nebo učení se novým slovíčkům, gramatika byla ve výpovědích upozaděna.

„Mám na ajpedu Duolingo¹⁷¹, Memrajs¹⁷²... mám tam pak nějaký slovníky... mám tak taky nějaký kapičky... to se učíš cizí jazyky takovými kapičkama... nějak drops se to jmenuje... hlavně se učím slovíčka anglický v těch aplikacích.“ (IC)

„Brácha mi nainstaloval taky Memrajs... nějakou angličtinu tam dělám... je to zadarmo a to je dobrý, že se nemusí platit.“ (ID)

„...moc mě to neba... ale tak dělala jsem Duolingo, protože tam je angličtina.“ (IF)

„...dělal jsem nějaké kartičky do angličtiny... rači hraju hry ale.“ (IA)

„...duolingo je podobný... nebo ty slovíčka jsou podobný v tajnykards nebo tak nějak... znám to... dělал jsem to na angličtinu.“ (IB)

Reedukační aplikace (podkategorie 2.3.3)

Přímo se reedukační (či terapeutická) aplikace objevila pouze u informanta C, který takto trénuje logopedická cvičení. Dál informantka G uváděla, že měla na tabletu nainstalovanou nějakou aplikaci zaměřenou na rozvoj pozornosti (dívka má dle matky diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu).

„Dělám logopedii na ajpedu... už umím dobře vyslovovat... máma říkala, že už to ani nepotřebuju, ale občas... špatně vyslovím nějaké písmenko nebo větu, tak pro jistotu... už mě to ale nebaví... je to pořád stejný, pořád dokola.“ (IC)

„Měla jsem od psychologa doporučenou všímavost... byla to apka¹⁷³ na soustředění... byla tam taková mistička a vždycky to zazvonilo... já jsem seděla a meditovala... měla jsem to osum týdnů a potom už mě to nebavilo.“ (IG)

6.1.3 DVO 3: *Jaký obsah děti mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu?*

Videohry (kategorie 3.1)

Na prvním místě chlapci zmiňovali hraní videoher, dívky v tomto byly zdrženlivější a v jejich případě je nejoblíbenějším digitálním obsahem (respektive službou) komunikace prostřednictvím sociálních sítí a komunikátorů. V případě videoher se ve výpovědích objevilo nejvíce příčin, respektive důvodů, proč si jednotlivé hry volí. Rodiče informantů v tomto ohledu sehrávali spíše restriktivní úlohu, tj. byli primárně těmi, kdo určité hry zakazovali.

¹⁷¹ Duolingo.

¹⁷² Memrise.

¹⁷³ Aplikace.

Vliv vrstevnické skupiny (podkategorie 3.1.1)

Pokud jde o výběr videoher, informanti se se svými vrstevníky často ovlivňují.

„...**mně třeba Honza poradil, at' vyzkouším Roblox**¹⁷⁴... od té doby ho hraju.“ (IA)

„...**jo, ve třídě jsme se hodně bavili o Pabž**¹⁷⁵, to je hra podobná jako Fortnajt¹⁷⁶... říkali mi o ní spolužáci... ale já řači hraju Fortnajt.“ (IC)

„...**hraju s klukama Majnkraft**... stavíme spolu... ale děláme tam aji jiný věci... jo, s klukama **ze třídy**.“ (IB)

„**s holkama jsme hráli Kendykraš**¹⁷⁷... pak i jiné hry... ted' už toto miň.“ (ID)

Vliv youtuberů (podkategorie 3.1.2)

Informanti se často také inspirují na portálu YouTube, případně vliv streamerů (podkategorie je z tohoto hlediska pojmenována nepřesně).

„**na jútubu jsem asi před rokem viděl Fortnajt**... hraju ho... je to vynikající hra... dá se hrát na počítači i na ajpedu.“ (IC)

„**sleduju Jirku Krále**, vždycky něco komentuje, **zkouší taky nové hry**... líbí se mi to.“ (IB)

„...**já se dívám aji na twič**... tam jsou různí strímeři... **ukazujou pařby**.“ (IA)

Vliv pořadů v televizi (podkategorie 3.1.3)

Výše již byl zmíněn pořad Re-play, dále byl jedenkrát zmíněn již nevysílaný pořad Aliho part'áci a také pořady blíže nespecifikované. Re-play byl zmiňován výše při citování informanta C.

„...**když ještě běželi Aliho part'áci na Primě**, to byla stranda... a nový hry.“ (IA)

„...**občas něco vidím v televizi**... ani nevím, jestli to potom vyzkouším... hru, no.“ (ID)

Restrikce ze strany rodičů (podkategorie 3.1.4)

Výše bylo uváděno spoléhání na autoritu dospělých a také citace ilustrativních výroků, které platí i pro tuto podkategorii.

Sourozenci (podkategorie 3.1.5)

„**jo... třeba starší brácha mi instaloval hry**.“ (ID)

„**normálně díky tomu, že nás je doma víc**... tak si vyměňujeme hry.“ (IF)

Sociální síť a komunikátory (kategorie 3.2)

Pokud jde o užívání sociálních sítí a komunikátorů, informanti zmiňovali všemožné důvody, např. pragmatické sdělování informací, sdílení pocitů nebo zábavu. Veskrze byli jako příjemci

¹⁷⁴ Roblox.

¹⁷⁵ PUBG – PlayerUnknown's Battlegrounds.

¹⁷⁶ Candy Crush Saga.

¹⁷⁷ Fortnite.

nebo komunikační partneři uvádění vrstevníci, ovšem v určitých případech, jako např. věkové omezení na sociální síti Facebook, rodiče vystupovali v roli restriktivních autorit.

Vliv vrstevníků (podkategorie 3.2.1)

Zdá se, že ve skupině informantů má primární vliv na tom, jaký komunikační nástroj nebo sociální síť použijí, skupina kamarádů a vrstevníků.

*„...já si prostě píšu s kamarády **Telegramem**¹⁷⁸... domlouváme se.“ (IF)*

*„...mám taky **Telegram**... už jsem se ptala třeba na **domácí úkoly do školy**... spolužačky.“ (IE)*

*„...používám **Mesendžr**¹⁷⁹... bavíme se o všem, když **jdu ven**, **co je nového**... **taky o klucích** a tak.“ (IG)*

*„...já používám **Snepčet**¹⁸⁰ **ještě**, protože tam **mám nějaký lidi známý**.“ (IA)*

Restrikce rodičů (podkategorie 3.2.2)

Rodiče vystupují jako restriktivní faktor a do určité míry ovlivňují, jakou sociální síť nebo komunikátor zúčastněné děti použijí. Vícekrát byla patrná určitá benevolence rodičů.

*„...**naši to ví**... **že nemůžu na Fejs třeba**... **že je od třinácti**... **ale tak když to mají kamarádky**, **tak mi to povolili**... **ale jinak se snaží hlídat mně**, **co tam dělám** a tak... **a kdybych si vytvořila profil jinde**, **musím jim to říct**.“ (IF)*

*„**máma mi pomáhá**... **ptá se mě** a když zjistí, **že jsem něco nedodržela**, **tak mi to zakáže**... **nebo kdyby bylo něco nebezpečného**.“ (IG)*

*„**Mně rodiče omezují hlavně videohry**... **ale taky i tyto věci**.“ (IA)*

Video na YouTube (kategorie 3.3)

O pravidelném sledování videí na YouTube se vyjadřovali zúčastněné dívky i chlapci. V odpovědích týkajících se toho, na základě čeho si informanti videa volí, upřednostňují je atd., dominovalo doporučování samotným rozhraním a také vliv vrstevníků.

Doporučovaná videa (podkategorie 3.3.1)

V určitém ohledu pasivní přístup, kdy portál YouTube na základě předchozích aktivit uživatelům nabízí sledování videí, se zdál být mezi informanty poměrně běžný.

*„...od to doby, **co hraju Roblox**, **tak se dívám taky na letspleje**... **nabízí mi to samo nové kanály** a tak.“ (IA)*

*„...**hodně se dívám na videa s Fortnite**, **takže ano**... **potom už třeba nic nevyhledávám** a **jsem na oblíbeném kanále**, **nebo klikám na doporučené**.“ (IC)*

*„...**Jú tub ti vytvoří nabídku**, **taky na té hlavní stránce**... **prostě když přijdeš**... **tak si vybereš videa podle toho**, **na co ses dívala předtím**.“ (IE)*

¹⁷⁸ Telegram.

¹⁷⁹ Facebook Messenger.

¹⁸⁰ Snapchat.

Vliv vrstevníků a sourozenců (podkategorie 3.3.2)

Jelikož např. vzájemné informování o videohrách a jejich sledování na YouTube jsou propojené jevy, je zřejmé, že informanti vypovídali také o tom, jak na základě doporučení od kamarádů sledovali videa na YouTube. Nemuselo jít ovšem pouze o herní videa, ale také např. různá zábavná videa, jako jsou žertíky (tzv. pranky) nebo sociální experimenty. Patrný je také vliv sourozenců, především pak starších sourozenců.

*„...jo, dozvěděla jsem se od známých třeba o **Exploitedovi**¹⁸¹... on dělal zajímavý sociální experimenty, kdy se třeba převlíkl za mimino, nějak vlezl do kočárku a pak je do zoo nebo kam.“ (ID)*

*„...můj brácha sleduje **Fetyho**¹⁸², já ho nemám ráda... sledovala jsem chvilku tu **Sáru**, jeho přítelkyni... sranďa byl **Metadon s Míšou** a ta jejich potrhlá máma... **Míša** pořád jede... ale **taky jsem tak přišla na písničky**, mám ráda **Slzu** a další.“ (IF)*

Akční filmy a dokumenty v televizi (kategorie 3.4)

Už výše bylo popsáno, že informant B rád v televizi sleduje rád obsah s válečným námětem. Postupně se ukázalo, že jde v podstatě o jakýkoliv akční film, kde se objevují střelné zbraně. Také u ostatních chlapců byl patrně sklon k akčním filmům nebo dokumentům s obdobnou tematikou. Dotazované dívky tuto tematiku nepreferovaly. Jako důvody volby tohoto obsahu chlapci uváděli opět vliv vrstevníků a sourozenců, prosté vystavení a také trailery na YouTube.

*„...baví mě, **kde je akce, roboti a tak**... baví mě **Transformeři**...baví mě **Evendžři**¹⁸³ a podobné.“ (IA)*

*„...já mám rád **Spajdrmena, Betmena**¹⁸⁴... **taky třeba o vojácích pořady**... jak přežít v džungli třeba.“ (IB)*

*„...díval jsem se **na kravmagu**... díval jsem se na box...**Kličko když boxoval** s tím černochem.“ (IC)*

Prosté vystavení (podkategorie 3.4.1)

Dostupnost daného programu v nabídce či televizním programu, případně vliv spolužáků a sourozenců.

Vliv vrstevníků a sourozenců (podkategorie 3.4.2)

Tato podkategorie se neliší od výše uvedené podkategorie 3.3.2.

Trailery na YouTube (podkategorie 3.4.3)

Trailery jsou upoutávky na filmy, přičemž tři informanti explicitně zmiňovali vliv upoutávek z YouTube.

¹⁸¹ Exploited.

¹⁸² Fatty Pillow.

¹⁸³ Avengers.

¹⁸⁴ Spiderman, Batman.

...Na Jútubu je spousta trailerů... jsou tam třeba i žebříčky... těch trailerů je třeba víc druhů...třeba tři pro jeden film.“ (IA)

Animované filmy v televizi (kategorie 3.5)

Dotazované dívky preferovaly v televizi spíše animované filmy, ovšem tyto mají v oblibě také někteří z chlapců. Jako příčiny volby těchto obsahů uváděli informanti prosté vystavení.

Prosté vystavení (podkategorie 3.5.1)

Prosté vystavení je vlivem nabídky televizních kanálů, bylo popsáno výše.

„Když dávají Simpsonovy, vždycky se ráda dívám... už ani nevím, jak jsem se k tomu dostala, asi jsem to prostě viděla v televizi.“ (IE)

„... někdy jen tak čiluju u televize... pak třeba dávaj nějakou seroš... já nevím, Sponžboba¹⁸⁵ jsem sledovala.“ (IG)

Vliv spolužáků a sourozenců (podkategorie 3.5.2)

Tato podkategorie je v principu obsahově stejná jako obdobné předchozí podkategorie, kde spolužáci a sourozenci byli inspirací pro konzumaci určitých mediálních obsahů.

Reklamy v televizi (kategorie 3.6)

Je pozoruhodné, že informanti vypovídali o tom, jak je baví některé komerční pasáže v televizi, ani ne tak product placement nebo jiné druhy propagace, ale přímo reklamní bloky, respektive části těchto bloků.

„Líbí se mně některé reklamy na auta... třeba na Audi nebo Béemwé.“ (IB)

„Když je upoutávka na film, co bude v kině...pustím si to na Jútubu.“ (IA)

„Zajímají mě takové ty **bjúty**¹⁸⁶ věci... takže když je v televizi reklama třeba na nějakou kosmetiku... podívám se třeba... jestli to třeba měla ve videjích nějaká bloggerka a tak.“ (IF)

Vliv spolužáků (podkategorie 3.6.1)

Zdá se, že některé reklamy v televizi mají virální potenciál, informanti si o nich povídají a potom je vyhledávají na internetu.

„Když třeba mi řeknou holky, že viděly nějakou hustou reklamou... třeba... já nevím, na kolu... tak se **hned připojím přes mobil a podívám se na to na Jútubu a třeba to i sdílím.**“ (IG)

„Viděl jsem v televizi reklamy na hry... mám pocit, že Kleš of klens¹⁸⁷ to bylo...jsem na to čuměl... protože v televizi moc reklamy na hry nebývají, ale říkal mi o tom už někdo ve třídě předtím.“ (IA)

„Jak byla ta reklama na Kofolu... ten pes... fofola... to jsem sledovala na Jútubu...ve škole každej říkal, jestli si dáš Fofolu“ (IF)

¹⁸⁵ Sponge Bob.

¹⁸⁶ Beauty téma – kosmetika, způsoby líčení apod.

¹⁸⁷ Clash of Clans.

Zábava, hudba, prosté vystavení (podkategorie 3.6.2)

Dalšími udávanými důvody, proč informanti s oblibou sledují televizní reklamy, byla zábava (ironizace), hudba v reklamách nebo prostě to, že jsou reklamy v televizi vysílány.

*„...v televizi třeba běží nějaká reklama... nejvíc mě baví **nové písničky, které objevuju pomocí reklam...** použiju Šazam¹⁸⁸ na mobilu.. no a pak si tu písničku pustím na Jútubu... to je asi jedinej důvod, proč mě reklamy zajímají... Objevila jsem třeba písničku Dis World¹⁸⁹ v nějaké reklamě...“ (IE)*

*„**normálně třeba si děláme srandu** z toho... sedíme všichni před televizí... smějeme se tomu, jak jsou ty reklamy... blbě no.“ (IF)*

*„Srandovní jsou ty reklamy třeba... nevím... třeba na... já nechci být sprostý... jak to říct... **je spousta trapných reklam, které jsou ale zároveň k smíchu...**“ (IA)*

6.1.4 Shrnutí výsledků

Před realizací samotného výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka a jí poplatné dílčí výzkumné otázky. Níže budou prezentována výzkumná zjištění týkající se dílčích výzkumných otázek, k hlavní výzkumné otázce bude sdělení v kapitole Závěr.

Při snaze o aplikaci axiálního kódování, které by pomohlo odhalit příčiny a důsledky, se ukázalo, že ačkoli byly po realizaci ohniskové skupiny využity individuální polostrukturované rozhovory, zřejmě nedošlo k teoretické saturaci (teoretickému nasycení). Problémem bylo také to, že děti si poměrně často ve svých výpovědích protiřečily a odpovědi i po dotazech podrobněji nerozvedly. Důsledkem bylo, že se při analýze dat nepodařilo nalézt potřebné vztahy mezi daty, a proto jsou výsledky prezentovány pouze na úrovni výsledků otevřeného kódování. Příčiny tohoto metodologického nedostatku jsou řešeny v kapitole Diskuze.

DVO 1: Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu?

Informanti zprvu hovořili o podmíněné úzkosti a obezřetnosti, kterou prožívají a projevují v online prostředí. Únikem z tohoto negativního prožitku pro některé z nich byl stav flow, při němž děti vykazovali nejen určitou relaxaci, ale také např. pozměněné vnímání plynutí času. Stav flow se u respondentů objevoval pouze při hraní videoher. Jedna informantka připustila možnost, že úzkost a obezřetnost navozená v online prostředí by se v jejím životě mohla přenášet také do offline světa.

Když byla diskuze v ohniskové skupině svedena k tématu specifických rizik, jednotliví informanti vyjadřovali různou míru obav, tedy strachu. Objevoval se strach z počítačových

¹⁸⁸ Shazam.

¹⁸⁹ This World.

virů

a jiného malware, strach ze zneužití druhým člověkem (např. sexuálního, kyberšikany nebo manipulativního jednání). Informanti byli většinou obeznámeni s možnostmi phishingu, tj. různých forem zneužití platebních údajů. Všechny dívky a jeden chlapec pak reflektovali, že za určitých okolností by mohli sami někomu na internetu ublížit, přičemž obavy měly různý charakter, hovořit by bylo možné o prekonvenční morálce (obava z trestu), konvenční morálce (snaha být hodným dítětem), ale i vyšších stádiích, uplatnění genderově podmíněné etiky (k dívkám se chlapci chovají jinak než k příslušníkům mužského pohlaví), případně o reflexi toho, že pokud je někomu ublíženo na internetu, již nemusí být možné řešit, protože druhý se může z internetu odpojit apod. Strach z behaviorální závislosti, která se pojí s užíváním digitálních médií, byl u většiny informantů založen na nerealistických představách o podstatě tohoto druhu závislosti (např. hovořili o smrti, což je teoreticky možné, ale z hlediska pravděpodobnosti velmi málo pravděpodobné a výrazně pravděpodobnější jsou jiná rizika).

Zúčastněné děti v oblasti bezpečného užívání médií spoléhaly na autoritu dospělého, a pokud jde o rizika spojená s užíváním, dokonce lze říci, že častokrát vykazovaly až omnipotentní pojetí schopností vlastních rodičů. Nejenže přecenění schopností vlastních rodičů může vést k podcenění rizik, ale uvažovat lze také např. o tom, že pokud děti věří, že rodiče za ně jakýkoliv problém související s užíváním digitálních médií vyřeší, pak mohou být samy nedostatečně motivovány k prevenci nebo řešení těchto problémů. Obdobně se některé děti vyjadřovaly také o pedagogických pracovnících. Tento jev může souviset např. s nedostatečnou schopností seberegulace, o níž bylo psáno v teoretické části.

Televize, ačkoli se dlouhodobě řeší její rizikovost např. s ohledem na prezentaci agresivního jednání, byla v očích zúčastněných více méně neškodným médiem. Tradičně uváděná rizika, spojená se sledováním televize, informanti prakticky neuváděli. Názor na bezpečnost sledování televize zdůvodňovali jednosměrností komunikace, omezením druhu i kvantity obsahu

a měli také určité povědomí o kontrolních mechanismech, byť např. Radu pro rozhlasové a televizní vysílání nikdo neuvedl.

Některá rizika informanti vůbec nereflektovali, např. nehovořili o komerčních rizicích. Alarmující je, že dva účastníci (informantka a chlapec) mají osobní negativní zkušenost s obtěžováním, respektive s vyhrožováním fyzickým násilím.

DVO 2: Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu

Zúčastnění v první řadě hovořili o videohrách jako o zábavě, která může mít i prvky edukace. Názor, že zábavná a edukativní funkce může být ve videohrách v rovnováze, se objevoval pouze výjimečně. Informanti vesměs zastávali názor, že existují primárně výukové hry, ovšem tyto nejsou ve srovnání s ostatními zábavné. Jednou se objevil názor, že při hraní určitých videoher se může hráč zlepšovat v cizí řeči. Jiný chlapec hovořil o tom, že prostřednictvím digitálních médií se naučí jiným dovednostem, než jakým se učí ve škole, tedy v důsledku toho bude umět více, než kdyby se zaměřoval pouze na školní kurikulum. Ovšem jak bude patrné dále, v navazujících částech výzkumu se ukázalo, že někteří z informantů využívají digitální technologie i k procvičování učiva, které znají ze školy.

Digitální i televizní obsah někteří z informantů využívají jako inspiraci k dalšímu studiu, kdy např. děti sledují přírodovědný dokument a následně čtou o obsahu v knize. Tento jev se může týkat sociálních sítí, ale také televizního obsahu, kde dochází k značnému prolnutí s komercí a motivací k nákupnímu chování, konkrétně např. nákupem videoher nebo počítačového hardware.

Jeden z informantů využívá mobilní aplikaci určenou k nácviku správné výslovnosti. Někteří z informantů využívají také matematické mobilní aplikace, které slouží především k procvičování aritmetiky. Objevily se také zmínky o jazykových aplikacích a jedna z informantek v minulosti využívala aplikaci k nácviku všímavosti (mindfulness).

Celkově lze říci, že informanti hovořili poměrně málo o edukačních příležitostech, které digitální média nabízejí. Důraz byl kladen na aritmetiku a cizí jazyky. Neobjevovalo se zde např. programování pro děti (např. jazyk Scratch), programování hraček (např. Lego Boost), psaní blogů aj. příležitosti, které digitální média nabízejí. Někteří informanti také vypovídali o tom, že jsou omezeni zpoplatněním některých edukativních aplikací.

DVO 3: Jaký obsah dětí mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu?

Chlapci primárně uváděli hraní videoher, dívky byly v tomto ohledu zdrženlivější a v jejich případě byla nejoblíbenější komunikace s využitím sociálních sítí a komunikátorů, jako jsou WhatsApp nebo Facebook Messenger.

Pokud jde o videohry, jak již bylo řečeno, tyto uspokojují u informantů především funkci zábavy, ovšem pokud jde o preference, patrný je socializační vliv vrstevnické skupiny a médií, konkrétně pak významných youtuberů, jako je např. Jirka Král. Respondenti se také ohledně výběru videoher inspirují v televizi nebo od sourozenců. Ačkoli rodiče dle výpovědí uplatňují rodičovskou kontrolu, pokud jde o videohry, zdá se, rodiče plní spíše restriktivní funkci. Obdobné motivační mechanismy byly identifikovány také u dívek v případě využívání sociálních sítí a komunikátorů, významný vliv opět měla vrstevnická skupina (zřejmě vliv vrstevnické konformity) a sourozenci. Instruktivní zprostředkování, které bylo řešeno v teoretické části, se zdá být opomíjeno.

V případě videí na internetu většinou informanti hovořili o tom, že využívají portál YouTube, přičemž volí podle svých zájmů a následně jsou částečně již „ve vleku“ doporučených videí, což odráží jistou pasivitu či odevzdanost. Opomenout nelze ale ani vliv vrstevníků a sourozenců, kteří různé typy videí doporučují. Vedle herních videí šlo např. o sociální experimenty nebo hudební videa.

Další oblíbenou kategorií videoobsahu byly akční filmy a dokumenty, o kterých referovali chlapci. Tito zmiňovali filmy sci-fi, filmové adaptace amerických komiksů, filmy s bojovými uměními aj. Výsadou dívek byly spíše animované filmy, nicméně i někteří z chlapců tyto filmy rádi sledují. Jako hlavní důvody volby animovaných filmů respondenti uváděli prosté vystavení vlivem nabídky televizních kanálů a vliv spolužáků či sourozenců. Možná překvapivě se zde neobjevoval např. vliv rodičů, kdy by tito kupříkladu zvolili nějaký rodinný film při návštěvě kina. Je nutno upozornit na studii agresivního chování, která byla uvedena v teoretické části práce a spojovala observační učení se agresí se sledováním animovaných filmů.

Dalším zajímavým zjištěním je, že informanti jako oblíbené uvedly samotné reklamy v televizi, aniž by jakkoliv reflektovali dopad na vlastní chování, myšlení a prožívání. Některé reklamy se stávají virálními, děti si o nich říkají např. ve škole, opakují některé hlášky apod. Tento jev by mohl naznačovat např. poměrně velkou ovlivnitelnost dětí reklamami. Ovšem děti uváděly, že reklamy v televizi sledují nejen pro zábavu, ale také je zajímá hudba nebo prostě nepřepnou televizní kanál, když běží reklamní blok.

Celkově je možné konstatovat, že informanti hovořili o sledování rozličného mediálního obsahu, přičemž často nebyla dodržována věková doporučení. Rodiče v určitém ohledu vystupovali restriktivně, ovšem nezdálo, že by bylo pravidlem, že by např. nabízeli vhodné mediální

alternativy nebo s dětmi o mediálním obsahu více diskutovali. Je možné, že „vrstevnická norma“ toho, co je vhodné mediálně konzumovat, bývá často v pomyslném konflikt s „rodinnou normou“. Pokud jde o obsah televizní, značný dopad na zařazení děti měl komerční obsah, který na ně působil nejen ve smyslu nákupního chování, ale také pro ně představoval zdroj zábavy nebo hudby. Také lze registrovat určitou pasivitu v přijímání obsahů, které televize vysílá bez ohledu na to, že jde např. o komerční bloky.

7 DISKUZE

Ohnisková skupina a individuální rozhovory byly realizovány se sedmi informanty mladšího školního věku. Dívky a chlapci podali poměrně velké množství informací, které byly zaznamenány a následně zpracovány a analyzovány. Prostřednictvím otevřeného kódování se podařilo vytvořit poměrně hodně kategorií a podkategorií, nicméně při snaze o aplikaci axiálního kódování (případně následně selektivní kódování), které by lépe odhalilo příčiny a následky jevů, se ukázalo, že pravděpodobně nedošlo k teoretickému nasycení. Problémem bylo také to, že děti si – ačkoli byly dotazovány také individuálně – poměrně často protiřečily nebo nijak blíže určité jevy nevysvětlily. Pokud by byl v rámci zakotvené teorie vytvořen tzv. paradigmatický model, pravděpodobně by neodpovídal zkoumaným jevům, respektive by byl neúplný.

Na základě toho, kolik času bylo věnováno ohniskové skupině a individuálním rozhovorům, se lze domnívat, že problém s teoretickým nasycením není dán jen použitými metodami nebo způsobem kladení otázek, ale kvalitativní přístup zde pravděpodobně naráží na vývojová specifika mladšího školního věku, která v kvantitativním výzkumu problematizují např. vyplňování dotazníků. Zdá se, že děti – byť bylo v ohniskové skupině uplatňováno moderování

a fungovala určitá skupinová dynamika – samy o sobě nenahlédnou vlastní chování, myšlení a prožívání tak, aby bylo plně dosaženo výzkumného cíle.

Řešením by mohly být např. navazující rozhovory s rodiči, kteří by uvedli širší kontext, k některým jevům by podali podrobnější informace, sdělili by svůj názor na rozpory ve výpovědích dětí apod. Nabízí se ale také např. rozhovory s učiteli, kteří by mohli specifičtěji posuzovat, vliv médií na školní prospívání. Jinou možností by bylo dlouhodobé pozorování dětí nebo např. posouzení vlivu nějaké intervence, jako např. dopadu důsledně uplatňovaného mediálního plánu.

Ačkoli tedy bylo na výzkumné otázky odpovězeno, výstupy jsou do určité míry limitovány. Nicméně i tak mohou být inspirací k dalším výzkumům. Kromě výše uvedených postupů, na základě kterých by bylo možné dosáhnout teoretické saturace či triangulovat data, se lze např. ptát, zda rodiče ve snaze o výchovné vedení dětí v oblasti užívání médií některé oblasti výrazněji neopomíjejí (např. komerci a věková doporučení u televizních obsahů) a jiné příliš neakcentují (např. riziko tělesného zneužití). Dále si lze položit otázku, proč zúčastněné děti

např. poměrně zevrubně hovořili o rizicích digitálních médií (byť někdy měly nerealistické představy, což ovšem nemusí být nenormální jev), ale v případě klasické televize její možné negativní působení prakticky vyloučily. Zatímco socializační vliv vrstevnické skupiny byl v odpovědích dětí poměrně markantní, velmi málo se děti vyjadřovaly ohledně socializačního vlivu školy. Je možné, že vrstevnická norma utvářená vlivem konformity převažovala nad socializační funkcí rodiny, která mohla např. již rezignovat na kontrolu konzumovaného obsahu. Řešením by mohla být spolupráce mezi rodiči, aby např. limity byly v rodinách dětí, které navštěvují jednu školní třídu, nastaveny podobně.

Pokud by se některé z výstupů praktické části potvrdily, mohly by být využity např. v rámci selektivní primární prevence. Tedy pokud by se např. v navazujícím kvantitativním výzkumu potvrdilo, že české děti mladšího školního věku zvýšeně podléhají komerčním prezentacím a tento jev nereflektují, mohly by školy, rodiny nebo jiné instituce cílit tímto směrem. Je např. známo, že youtubeři do svých videí zahrnují množství komerčních produktů, ovšem toto děti – ačkoli dle svých výpovědí často sledují YouTube – prakticky neuvědly.

Určitým problémem výzkumu médií může být vzájemná provázanost jednotlivých médií, kdy děti např. něco zaregistrují v televizním vysílání, hovoří o tom se svými vrstevníky, návazně sledují videa na internetu atd. Výzkumy, jejichž výstupy by bylo možné zobecnit, tedy stojí před úkolem kontrolovat celou řadu proměnných. Jinou výzvu představuje velmi rychle se měnící mediální prostředí. Pokud by např. určité videohry měly specifické účinky na chování, prožívání a myšlení dětí, pak po jejich identifikaci a návrzích opatření již daná hra nemusí být populární. V rozhovorech byla zmiňována např. videohra Fortnite, která v době výzkumu nebyla na trhu ještě ani rok.

8 ZÁVĚR

Předkládaná práce se zabývala problematikou vlivu médií na děti mladšího školního věku. V teoretické části byla popsána tzv. tradiční a nová média a také byly uvedeny výstupy kvantitativních šetření užívání médií dětmi. Individuální vývoj (ontogeneze) byl popsán v druhé kapitole, přičemž pozornost byla věnována pojetí normality, vývojovým vlivům a socializačním činitelům. Ukazuje se, že s užíváním médií v mladším školním věku se pojí různá rizika, ale také příležitosti. O tom, jaké důsledky převáží, rozhoduje ve vzájemné interakci celá řada proměnných, odborníci např. doporučují, aby rodiče dětí mladšího školního věku dodržovali určité zásady užívání médií, aby školy věnovaly dostatek prostoru prevenci apod.

Cílem praktické části práce bylo zjistit, do jaké míry ovlivňuje televize a internet myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku. Na základě takto vymezeného výzkumného cíle byla formulována hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňuje televize a internet myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku?* Tato výzkumná otázka byla rozpracována do dílčích výzkumných otázek: *Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu?, Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu?, Jaký obsah děti mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu?*

Výzkumný soubor sestával ze sedmi informantů, tří chlapců a čtyř dívek. Informanti měli 8-11 let, popsáni byli v krátkých kazuistikách. Jejich zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas s tím, že děti budou absolvovat ohniskovou skupinu a následně individuální rozhovory. Data byla zaznamenána do audio nahrávek, přepsána, zpracována a následně smazána, neboť dva z rodičů argumentovali obecným nařízením o ochraně osobních údajů (tzv. GDPR) a nutnosti dalšího ověřování legálnosti případného zveřejnění přepisů ohniskové skupiny a rozhovorů.

Data byla analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. Vytvořeny byly kategorie a podkategorie, jako příklady jednotlivých relevantních odpovědí jsou uvedeny některé doslovné citace, což pro výše uvedené rodiče nepředstavovalo problém. Po zevrubnější

analýze dat vyšlo najevo, že ačkoli byly realizovány individuální rozhovory a ohnisková skupina, ve výpovědích existují určité rozpory a děti na určité otázky neodpovídaly natolik obsažně, aby bylo možné pokračovat dalším kódováním a vytvořit paradigmatický model. Příčiny tohoto jevu jsou podrobněji diskutovány v předchozí kapitole.

Nicméně navzdory uvedenému metodologickému nedostatku je možné říci, že výzkumného cíle bylo dosaženo. Zjednodušeně je možné říci, že internet a televize ovlivňují myšlení, prožívání a chování zúčastněných dětí mladšího školního věku v mnoha rovinách, pozitivně i negativně. Rizika spojená s užíváním digitálních médií děti poměrně dobře reflektují, ovšem pokud jde o prevenci či případné řešení těchto rizik, značně spoléhají na dospělou autoritu. Rizika související se sledováním televize zúčastněné děti spíše podceňovaly a bylo patrné, že na ně poměrně značně působí např. komerční obsah. Pokud jde o preference mediálního obsahu, tyto se příliš neodlišovaly od výzkumu uvedeného v teoretické části, za překvapivou by mohla být považována obliba reklam, což souvisí s předchozím souvětím. V oblasti příležitostí digitálních médií a televize děti hovořily o užší výseči možností. Některé příležitosti, které se aktuálně objevují v odborné literatuře, jako např. programování pro děti, vůbec nezmiňovaly. Pozornost by měla být věnována socializačním vlivům rodiny, který se ve výpovědích dětí ukázal být nevyrovnaný – rodiče častokrát plnili restriktivní roli, někdy ze svých požadavků ustupovali, ale nezdálo se, že by častěji nabízeli alternativy k nevhodnému obsahu nebo např. o některých mediálních obsazích s dětmi diskutovali. Je otázkou, zda např. rodiče vědí, že určité mediální obsahy (např. animovaný seriál Simpsonovi) mohou být pro děti nevhodné. V závěru výzkumné části jsou jednotlivá zjištění prezentována podrobněji.

Předložený výzkum je možné použít jako východisko pro výzkumy navazující, přičemž bylo navrženo několik postupů, jakým směrem by se kvalitativní i kvantitativní navazující šetření mohla ubírat. Z hlediska praktického uplatnění zjištěných poznatků by dále bylo možné uvažovat např. o využití v oblasti selektivní prevence, doporučit by bylo možné také spolupráci mezi rodiči dětí, aby dodržování pravidel v jedné rodině nebylo sabotováno situací, kdy jsou rodiče jiného dítěte (např. spolužáka) benevolentní.

LITERATURA

ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Boston: Pearson, 2016. ISBN 978-0-13-393654-4.

BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 439 s. ISBN 978-80-247-3028-8.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLINKA, Lukáš, ed. *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální síť: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. 198 s. ISBN 978-80-210-7975-5.

BLUMBERG, Fran a Patricia BROOKSPOVÁ, eds. *Cognitive development in digital contexts*. San Diego, CA: Elsevier/Academic Press, an imprint of Elsevier, 2017. ISBN 9780128094815.

BOCAN, Miroslav, ed. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 2. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0.

BORNSTEIN, Marc H., ed. *Handbook of parenting: Volume 2 Biology and ecology of parenting*. Vyd. 2. London: Psychology Press, 2012. ISBN 978-0415648233.

BREWER, Gayle. *Media psychology*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2011. ISBN 978-0230279209.

CASTELLAROVÁ, Elena Núñez, ed. Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: A study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers & Education*, 2015, 85: s. 123-133.

CLARK, Douglas B., TANNER-SMITHOVÁ, Emily E., KILLINGSWORTH, Stephen S. Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 2016, 86.1: s. 79-122.

- Czech Republic. In: *London School of Economics* [online]. London: LSE, 2017, 2017 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z:
<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/Czech%20Republic.aspx>
- DILL-SHACKLEFORDOVÁ, Karen, ed. *The Oxford handbook of media psychology*. New York: Oxford University Press, 2013. ISBN 978-0-19-539880-9.
- DONSBACH, Wolfgang, ed. *The concise encyclopedia of communication*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015. ISBN 978-1-118-78930-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, ed. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. 246 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
- EU Kids Online: Executive Summary. In: *London School of Economics* [online]. London: LSE, 2014, 2014 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z:
<http://eprints.lse.ac.uk/60512/1/EU%20Kids%20online%20III%20.pdf>
- FISKEOVÁ, Susan T., Daniel Todd. GILBERT, Gardner. LINDZEY, Arthur E. JONGSMA, eds. *Handbook of social psychology*. Vyd. 5. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010. ISBN 978-0-470-13747-5.
- FREY, Petr. *Marketingová komunikace: nové trendy 3.0*. Vyd. 3. Praha: Management Press, 2011. 203 s. ISBN 978-80-7261-237-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 185 s. ISBN 978-80-247-3921-2.
- GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim, eds. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HALADA, Jan, OSVALDOVÁ, Barbora, eds. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3752-5.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2015. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

HOWEOVÁ, Christine, ed. *Peer groups and children's development*. Malden, MA.: Wiley-Blackwell, 2010. Understanding children's worlds. ISBN 978-1-4051-7945-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, ed. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 390 s. ISBN 978-80-262-0743-6.

KALINA, Kamil, ed. *Klinická adiktologie*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. 696 s. ISBN 978-80-247-4331-8.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEMISHOVÁ, Dafna. *Children and media: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015. ISBN 9781118786772.

LEMISHOVÁ, Dafna, ed. *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2013. ISBN 9780415783682.

LERNER, Richard M., ed. *Handbook of child psychology and developmental science*. Vyd. 7. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2015. ISBN 978-1-118-95387-7.

KRÁL, Mojmír. *Bezpečný internet: chraňte sebe i svůj počítač*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 183 s. ISBN 978-80-247-5453-6.

KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ. *Dítě předškolního a mladšího školního věku a internet*. In: KRČMÁŘOVÁ, Barbora, Kristýna VACKOVÁ, Lenka VELIČKOVÁ HULANOVÁ, Aneta LANGROVÁ, Barbora MALÍKOVÁ a Peter PORUBSKÝ. *Děti a online rizika* [online]. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 13-30. [cit. 2018-05-14]. ISBN 978-80-904920-3-5. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378730032.pdf>

Media and Young Minds. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2591. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2591>

MCCLAFFERTYOVÁ, Hilary. *Integrative pediatrics: art, science, and clinical application*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017. ISBN 978-1138196070.

MCQUAIL, Denis. *Mcquail's mass communication theory*. Vyd. 6. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2010. ISBN 9781849202923.

Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics* [online]. 2016, 138(5) [cit. 2018-05-14]. DOI: 10.1542/peds.2016-2592. ISSN 0031-4005. Dostupné z: <http://pediatrics.aappublications.org/lookup/doi/10.1542/peds.2016-2592>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika, ed. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.

NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2018. 189 s. ISBN 978-80-271-0716-2.

PETER, Jochen, VALKENBURG, Patti M. Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 2016, 53.4-5: s. 509-531.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SIGMUND, Erik, ed. Temporal trends in overweight and obesity, physical activity and screen time among Czech adolescents from 2002 to 2014: A national health behaviour in school-aged children study. *International journal of environmental research and public health*, 2015, 12.9: s. 11848-11868.

SIGMUNDOVÁ, Dagmar, ed. Trends in Screen Time Behaviours in Czech Schoolchildren between 2002 and 2014: HBSC Study. *Central European journal of public health*, 2017, 25: S15.

SOBOTKOVÁ, Daniela a DITTRICHOVÁ, Jaroslava. *Vývoj a výchova děťátka do dvou let: psychomotorický vývoj*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 165 s. ISBN 978-80-247-3304-3.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Vyd. 2. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jaroslava VATALOVÁ, eds. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-05-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

STRASBURGER, Victor C., Barbara J. WILSONOVÁ a Amy B. JORDANOVÁ. *Children, adolescents, and the media*. Vyd. 3. Los Angeles: SAGE, 2014. ISBN 978-1412999267.

Studie Ofcom Děti a rodiče: využití médií. In: *Děti a média* [online]. 2018: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, 2018 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/2875/studie-ofcom-deti-a-rodice-vyuziti-medii.htm>

SUBRAHMANYAM, Kaveri a David ŠMAHEL. *Digital youth: the role of media in development*. New York: Springer, 2011. ISBN 978-1-4419-6277-5.

SEVČÍKOVÁ, Anna, ed. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 183 s. ISBN 978-80-210-7527-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TURNER, Bryan S., ed. *The Cambridge dictionary of sociology*. Cambridge England: Cambridge University Press, 2006. ISBN 9780511371455.

URBAN, Lukáš, DUBSKÝ, Josef a MURDZA, Karol. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3563-4.

VANDENBOS, Gary R., ed. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. ISBN 978-1-4338-1944-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VVYSEKALOVÁ, Jitka, ed. *Emoce v marketingu: jak oslovit srdce zákazníka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 289 s. ISBN 978-80-247-4843-6.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK, eds. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZIMBARDO, Philip G. a COULOMBEOVÁ, Nikita D. *Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2017. 280 s. ISBN 978-80-247-5797-1.

PŘÍLOHY

Seznam kategorií (výstup otevřeného kódování)

DVO 1: Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají rizika spojená s užíváním televize a internetu?

- **Podmíněná úzkost, obezřetnost a relaxace na internetu (kategorie 1.1)**
 - ♦ Neurčitý pocit ohrožení na internetu (podkategorie 1.1.1)
 - ♦ Uvolnění ve stavu „flow“ (podkategorie 1.1.2)
 - ♦ Možnost přenosu do offline světa (podkategorie 1.1.3)
- **Strach z konfrontace s vybranými online riziky (kategorie 1.2)**
 - ♦ Strach z počítačových virů a jiného malware (podkategorie 1.2.1)
 - ♦ Strach ze zneužití (podkategorie 1.2.2)
 - ♦ Strach z podvodu (podkategorie 1.2.3)
 - ♦ Strach z ublížení jinému (podkategorie 1.2.4)
 - ♦ Strach ze závislosti (podkategorie 1.2.5)
- **Spoléhání na autoritu dospělého (kategorie 1.3)**
 - ♦ Obraz onnipotentního rodiče (podkategorie 1.3.1)
 - ♦ Prevence jako záležitost pro autority (podkategorie 1.3.2)
- **Televize jako více méně neškodné médium (kategorie 1.4)**
 - ♦ Jednosměrnost komunikace jako garance bezpečí (podkategorie 1.4.1)
 - ♦ Omezený obsah jako faktor neškodnosti (podkategorie 1.4.2)
 - ♦ Povědomí o kontrolních mechanismech (podkategorie 1.4.3)

DVO 2: Jaký vliv na myšlení, prožívání a chování dětí mladšího školního věku mají příležitosti spojené s užíváním televize a internetu?

- **Videohry - primárně zábava, někdy edukace (kategorie 2.1)**
 - ♦ Existují primárně výukové hry, ale ve srovnání s ostatními jsou nudné (podkategorie 2.1.1)
 - ♦ Minihry, easter-eggy, dílčí části a modifikace jako forma edukace (podkategorie 2.1.2)

- **Digitální a televizní obsah jako impuls k dalšímu studiu (kategorie 2.2)**
 - ♦ Edukativní potenciál sociálních sítí (podkategorie 2.2.1)
 - ♦ Inspirativní televizní obsah (podkategorie 2.2.2)
- **Edukativní mobilní aplikace (kategorie 2.3)**
 - ♦ Matematické aplikace (podkategorie 2.3.1)
 - ♦ Jazykové aplikace (podkategorie 2.3.2)
 - ♦ Reedukační aplikace (podkategorie 2.3.3)

DVO 3: Jaký obsah děti mladšího školního věku v televizi a na internetu preferují a z jakého důvodu?

- **Videohry (kategorie 3.1)**
 - ♦ Vliv vrstevnické skupiny (podkategorie 3.1.1)
 - ♦ Vliv youtuberů (podkategorie 3.1.2)
 - ♦ Vliv pořadů v televizi (podkategorie 3.1.3)
 - ♦ Restrikce ze strany rodičů (podkategorie 3.1.4)
 - ♦ Sourozenci (podkategorie 3.1.5)
- **Sociální sítě a komunikátory (kategorie 3.2)**
 - ♦ Vliv vrstevníků (podkategorie 3.2.1)
 - ♦ Restrikce rodičů (podkategorie 3.2.2)
- **Videa na YouTube (kategorie 3.3)**
 - ♦ Doporučovaná videa (podkategorie 3.3.1)
 - ♦ Vliv vrstevníků a sourozenců (podkategorie 3.3.2)
- **Akční filmy a dokumenty v televizi (kategorie 3.4)**
 - ♦ Prosté vystavení (podkategorie 3.4.1)
 - ♦ Vliv vrstevníků a sourozenců (podkategorie 3.4.2)
 - ♦ Trailery na YouTube (podkategorie 3.4.3)
- **Animované filmy v televizi (kategorie 3.5)**

- ♦ Prosté vystavení (podkategorie 3.5.1)
- ♦ Vliv spolužáků a sourozenců (podkategorie 3.5.2)
- **Reklamy v televizi (kategorie 3.6)**
 - ♦ Vliv spolužáků (podkategorie 3.6.1)
 - ♦ Zábava, hudba, prosté vystavení (podkategorie 3.6.2)