

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Vendula Matúšová

Názory žáků a učitelů primární školy na brutalitu a jiné formy násilí
v médiích

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeným pramenům literatury.

V Olomouci

.....

Vendula Matúšová

Děkuji Doc. PaedDr. Miluše Raškové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi při zpracování diplomové práce poskytla. Dále děkuji svým přátelům, rodině za podporu při psaní této diplomové práce a zvláště děkuji Andreji Matúšové za pomoc při vyhodnocování výsledků.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Agrese a násilí.....	8
1.1 Druhy agrese	11
2 Aspekty vývojové psychologie.....	13
2.1 Vymezení a charakteristika jednotlivých etap vývoje dítě	13
2.2 Vnímání médií v jednotlivých etapách vývoje	18
3 Socializace.....	21
3.1 Zásady socializace médií	21
4 Vnímání reality a fikce	24
5 Média.....	27
5.1 Klasifikace médií	28
5.1.1 Klasická (tištěná) média.....	29
5.1.2 Elektronická média	31
5.1.3 Nová média	32
6 Násilí v médiích	35
7 Dětské publikum	37
8 Vliv médií.....	39
8.1 Vliv mediálního násilí.....	39
9 Prevence.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
10 Výzkumné šetření	43
10.1 Výzkumný problém	43
10.2 Metody výzkumu	44
10.3 Výzkumný soubor.....	45
10.4 Průběh výzkumu	45

10.5 Zpracování výsledků výzkumu	45
10.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	46
10.6.1 Vyhodnocení dotazníků žáků.....	46
10.7 Závěr z výzkumného šetření	60
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	62
SEZNAM GRAFŮ	67
SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69
ANOTACE	

ÚVOD

Svět kolem nás se neustále vyvíjí. Životní tempo se zrychluje a nároky na životní úroveň jsou vyšší. V tomto světě jsou nedílnou součástí společnosti média. Tyto média nám nejen usnadňují práci a komunikaci, ale stále více se dávají do souvislosti s negativním vlivem na naši osobnost. Především za rizikovou skupinu jsou považovány děti, které se na médiích stávají čím dál víc závislejší. Důkazem jsou články a knihy zabývající se touto problematikou. Zadáte-li například do vyhledávače google hesla „agrese, média, děti“ vyjede vám velké množství článků týkající se rostoucí brutality dětí, kterou autoři přičítají i vlivu médií.

Mým podnětem pro vybrání si tématu zabývající se názory žáků a učitelů na brutalitu a jiné formy násilí v médiích byla přednáška uskutečněná v druhém ročníku mého studia na Pedagogické fakultě, která se věnovala množství násilí v dětských pořadech a možným důsledkům u dětí způsobenou přílišnou konzumací. Děti už netráví svůj čas jen u televize, ale stále častěji vysedávají u počítačů a hrají různé hry, sledují seriály, apod. Svět, který nám zprostředkovávají média, se stává realističtější. Filmy už nejsou promítány jen ve 2D (dvojměrné) projekci, ale i v 3D (trojměrné) projekci, kde obraz je skutečnější realitě.

Práce na tomto tématu pro mě nebyla jednoduchá. První problém se vyskytl při posuzování názorů na násilí v médiích. Nemohla jsem si být jistá, které pořady dítě zná. Z toho důvodu jsem se musela zaměřit na konkrétní pořad a situaci, kde se násilí vyskytuje. To mi ale znemožnilo získat názory i na jiné formy násilí. Dalším problémem pro mě byla dostupnost literatury. U nás se toto téma teprve dostává do popředí a literatura týkající se tohoto tématu se k nám ze zahraničí dostává až v posledních letech.

Hlavním cílem této práce je podat zprávu o stavu problematiky týkající se vlivu medií na jedince. Dílčí cílem práce zpracovat analýzu faktorů hrající roli při působení médií. Dalším dílčím cílem je seznámit s možnými preventivními opatřeními před negativním vlivem médií.

Práce je rozdělená na dvě části teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývám vymezením brutality a agrese a možné příčiny vzniku. V dalších kapitoly jsou věnovány psychologii dítěte (vývoj, vnímání, socializace), která souvisí s vlivem médií na jejich osobnost. Kapitola číslo pět je zaměřena na media samotná. V předposledních kapitolách se věnuji násilí v mediálním obsahu, dětskému publiku a vlivu médií na jedince a poslední kapitola je zaměřena na mediální výchovu a preventivní opatření proti negativnímu vlivu médiím.

V praktické části se věnuji rozlišování reality a fikce u žáků pomocí názorů na konkrétní násilí v médiích. Doplněním k této části je průzkum u učitelů zkoumaných žáků zabývajících se možnými preventivními opatřeními proti negativnímu působení médií.

Přínos práce vidím v přiblížení myšlení žáků a v seznámení veřejnosti s možnými nebezpečími ve vývoji jedince při nadměrném používání médií.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Agrese a násilí

V této kapitole se budeme zabývat pojmem agrese, který s brutalitou souvisí. Popíšeme si nejdůležitější teorie vzniku agrese a představíme si některé její kvalifikace. Teoriím agrese a kvalifikacím se budeme věnovat stručně, protože tyto teorie skoro nesouvisí s médií a jejím vlivem, přesto je budeme potřebovat, abychom si mohli definovat agresi, násilí a jejich vzájemný vztah a uměli rozlišovat základní pojmy, které budeme v této práci používat. Nejdřív si ale definujeme pojem brutalita.

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2000, s. 81) vysvětluje **brutalitu** jako „*hrubost, surovost, drsnost*“, které v nás můžou vzbudit mezní situace (např. válečné). Dále se může objevit u duševně nemocné osoby s omezenou schopností ovládnání nebo výjimečně u dlouhodobě ponižované osoby. Podle Rottera (*Pornografie a brutalita: proti důstojnosti člověka*. [online]. [2014-04-14].) právně je vymezena jako:

1. Násilné jednání proti lidem.
2. Násilné činnosti, které jsou prováděny „*krutě*“, nebo „*jinak nelidským způsobem*“.
3. Násilí, které je zlehčováno nebo oslavováno.

Příklady brutality můžeme najít spousty. Jsou to nejen případy pocházející z minulosti, ale tyto případy se vyskytují i v dnešní době. Neustále vycházejí články o surovosti a bezohlednosti vrahů a násilníků a stále častěji se v nich objevují případy agresivního chování dětí, udivující širokou veřejnost vykonanými brutálními činy.

V článku z roku 2012 (Chaloupská, M. *Brutalita dětí prudce stoupá, oběti napadají často jen kvůli zábavě*, online, 24. 1. 2012, 2014-04-14) je uvedeno, že vzrůstající brutalita u dětí je způsobena především špatnými vzory a nadměrným násilím v médiích. Podle tohoto článku se už nejedná jen o pouhou fyzickou brutalitu, ale stále více se začíná vyskytovat i brutalita psychická.

Poznatky o brutalitě, které jsme si výše uvedli, nám dokládají její úzký vztah s agresí. Otázkou však zůstává, co považujeme za agresivní chování, proto si ho pojďme vymežit.

Agrese je přirozenou součástí chování. Bývá předmětem diskusí a součástí filmů, her a knih. Není ji jednoduché vymezit, protože se potýká s terminologickou nejasností a nepřesností. Agrese podle Martínka (2009, s. 9) „zahrnuje široké spektrum projevů“ Podle Höschla: „*Všeobecné přijatelná definice agrese neexistuje.*“ (In: Suchý, 2007, s. 25)

Podle Lovaše (2008) lze agresi nejjednodušeji definovat jako chování se záměrem ublížit. Neznamena to plánovat a přemýšlet nad tím, jak někoho můžeme zranit nebo poškodit. „*Agrese je chování, které má za následek ublížení, poškození, nebo k němu vede, směřuje.*“ (Tamtéž, s. 267) Není důležité, jakou podobu získávají následky agresivního chování. Může jít o zranění, způsobení fyzické bolesti, ale i o poškození majetku, nebo o urážení, zesměšňování, aj. Důležitým znakem je její cílevědomý ráz. Za agresi nemůže považovat náhodné ublížení, které bylo způsobeno neopatrností. V některých případech ani úmyslné ublížení nemusí být agresi, příkladem může být bolestivý zákrok lékaře. V tomto případě se snaží lékař zachránit život, i když způsobí bolest nemocnému. Z tohoto důvodu je dalším důležitým znakem úmysl.

V odborné literatuře můžeme najít více pojmů, které s agresi souvisí. Podle Fischera a Škody (2009) **agresivita** (z latinského slova *agressivus* – útočný) vyjadřuje sklon k útočnému a agresivnímu chování. Určitou mírou agresivity, je vybaven každý člověk, protože jinak by nepřežil ve společnosti. Často nás vnější okolnosti vybízejí k použití agresivity ve svém chování (např. profesním životě). U každého člověka je míra agresivity jiná. (Martínek, *Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny?* online, © 2011–2014, aktualizováno: 10. 4. 2014, cit. 2014-04-16)

Agrese (z latinského slova *agressio* – výpad, útok) znamená reálný projev agresivního jednání. (Fischer a Škoda, 2009) Podle Martínka (*Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny?* Online, © 2011–2014, aktualizováno: 10. 4. 2014, cit. 2014-04-16) se pokládáme agresi za nepřijatelnou, ale i ta „*může mít do určité míry i pozitivní náboj.*“ Jako příklad uvádí agresi ve sportu, nebo agresi matky, která brání své dítě. Dále se můžeme setkat s pojmem násilí, který někdy bývá zaměňován s pojmem agrese. **Násilí** (violence) se ale používá pouze pro lidské jednání a chování. Na pojem násilí můžeme ještě narazit ve spojitosti s médii. V tomto spojení se násilí používá pro brutální a drastické výjevy, které bývají součástí her a filmů. (Hartl a Hartlová, 2000) **Hostilitou** označujeme nepřátelský postoj vůči sobě nebo okolí. Podle Ondruškové (2006) hostilita může být jedna z příčin agrese, ale nemusí mít s ní spojitost. Hostilní jedinci mohou mít nepříjemné vystupování, které nemusí souviset s agresi.

V mnohých odborných publikacích je vznesena otázka, zda je agresivita vrozená. Podle Suchého (2007) byli o tom na začátku výzkumů agresivního chování odborníci přesvědčeni. V roce 1966 uveřejnil Konrand Lorenz teorii v knize „Takzvané zlo“, kde tvrdí: „*Agrese je důsledkem vrozených, genetických faktorů, které vyvolávají nepřátelské reakce proti druhým.*“ (In: tamtéž, s. 26) Podle této teorie (Lorenz In: Fromm, 2007) je lidská agresivita pudem, který se sám plní energií bez ohledu na vnější okolnosti. Energie se hromadí, dokud se jí není dost, pak nastane výbuch i bez vnějšího podnětu, ale člověk i zvíře si převážně nalézají podněty, které energii uvolní (např. hledá podnět ve sportu). Podle Řičana (1995) je důležité pro člověka usměrňovat energii pomocí podnětů, protože nám zvyšuje schopnost zabíjet. Důvodem je, že obranný instinkt nestihne proti agresi zareagovat včas. Tato Lorenzova teorie je příkladem tzv. **hydraulického modelu**, který je společný i pro Freudův model agrese. Zásadní rozdíl mezi Lorenzovou a Freudovou teorií vidíme v Freudově zdroji energie sloužící smrti. To znamená, že člověk je ovládán podněty, které slouží k destrukci druhých, nebo sebe sama. (Fromm, 2007)

Další teorie vzniku agrese se zabývá vztahem mezi frustrací a agresí, která byla rozpracovaná výzkumníky z Yaleké univerzity Dollardem, L. Doobem, N. Millerem, O. H. Mowrerem a R. R. Searssem Yaleké univerzity v roce 1939. Podle Dollarda a kol., „*je agrese vždy důsledkem frustrace, přitom zároveň existence frustrace vždy vede k nějaké formě agrese*“ (In: Lovaš, 2008, s. 270). Tuto teorii upravil v roce 1941 N. Miller, který tvrdí, že „*je agrese jednou z možných reakcí na frustraci, avšak ne nevyhnutnou*“ (In: tamtéž, s. 271) Problémem těchto teorií je mnohoznačnost pojmosloví, která se týče hlavně pojmu frustrace.

A. Bandura se domníval, že agresivní chování se učíme. Tuto teorii mu potvrdily výzkumy, které provedl. Podle těchto výzkumů se děti učí agresivnímu chování pozorováním a nápodobou dospělých. (In: tamtéž) Učit se agresivnímu chování nemusíme jen zprostředkovaně (nápodobou), ale i na základě vlastních zkušeností, podle kterých zjišťujeme, že se agrese vyplácí. Jako příklad si můžeme uvést získání předmětu, po kterém toužíme. (Řičan, 1995) Důležitou úlohu sehrávají při učení důsledky i chování (odměna, trest). Další faktorem k použití pozorovaného chování je podnět. Podle Bandury je agrese podněcovaná averzivními zkušenostmi, např. frustrací, bolestí, útokem. (In: Lovaš, 2008)

Každá tato teorie vzniku agrese je zaměřena na jednu oblast vlivů, proto se nabízí otázka, zda je kombinací vlivů. Např. Suchý (2007) se domnívá, že ano. Dokazuje to Wendtovým (In: Nakonečný, 1997a) stanovením faktorů agrese.

1.1 Druhy agrese

Jak už jsme si v úvodu kapitoly řekli, přijatelná definice agrese neexistuje, proto se nemůžeme divit, že stejný problém nastává taky u klasifikace agrese. Na její třídění jinak nahlíží lékařství, psychologie i sociologie. Rozlišuje její různé typy a druhy podle více znaků.

Podle formy můžeme rozeznat například agresi **fyzickou** a **verbální** nebo agresi **přímou** a **nepřímou**, kde záleží na způsobu ubližování. (Lovaš, 2008) Jinak dělí agresi Nakonečný (1997a) v „Encyklopedii obecné psychologie,“ a to na zlobnou (afektivní) a instrumentální.

Zlobná agrese „je reakcí na frustraci a je doprovázena pocity vzteku, nenávisti a postoji nepřátelství.“ (Tamtéž, s. 9) Zaměřuje se na poškozování a její počátek je zřejmě v pudu. Reakce na podnět nebývá zpravidla plánována, ale je podnětována vyprovokovaným tlakem ublížit.

Instrumentální agrese „vystupuje bez uvedených pocitů a postojů jako naučená sociální technika.“ (Tamtéž, s. 9) Příklad této agrese můžeme najít ve sportu (např. ve fotbale, kde hráč, pokud nemůže jinak, ublíží, za účelem získání míče). Tato agrese pouze vytváří tlak na objekt, ale není ovlivněná zlostí ani vyvolaná nepatřičným chováním budoucí oběti.

Podle směřování rozlišujeme **autoagresi**, která je zaměřena na sebe (např. pokus o sebevraždu, sebeobviňování, trestání sebe sama), a **heteroagresi**, která se zaměřuje na ostatní osoby (za extrémní případ této agrese se považuje vražda).

Podle Fromma (2007) rozlišujeme agresi benigní a maligní. **Agrese benigní** není spontánní (reaguje na určitý podnět), má obranný charakter a snaží se odstranit nebezpečí, a to buď zneškodněním jeho příčiny, nebo úplným zničením. Do této agrese Fromm zařazuje **pseudoagresi**, pod tou rozumí „*agresivní činy, jejichž cílem není způsobit nějakou škodu, ale které ji způsobit mohou.*“ (Tamtéž, s. 191). Příkladem této agrese je *neúmyslná agrese* a *hravá agrese*, ta je určena k procvičování dovedností.

Na rozdíl od benigní agrese neznamená **maligní agrese** obranu proti nebezpečí, ale destruktivitu a krutost. Podle Fromma (2007) poskytují jen potěšení a ubližují nejen napadenému, ale i samotnému agresorovi.

V roce 1957 uveřejnili A. H. Buss a A. Durkee (In: Nakonečný, 1997b, s. 207) tento „katalog agresivního chování:“

1. **napadnutí** – fyzické násilí, útok;
2. **nepřímá agrese** – intriky, pomlouvání;

3. **popudlivost** – pohotovost k afektivní explozi;
4. **negativismus** – oponování;
5. **nevole, resentment** – nenávisť, nevraživost, závistivost;
6. **podezřívání** – projekce nepřátelství na druhé;
7. **verbální agrese** – nadávky, rozkazování, znevažování jiných, ponoukání k agresi, odmítání podřídit se, popírání práv druhých, svalování viny, domáhání se vlastnictví, vyhrožování, pomluvy, aj.

Jinou klasifikaci uvedli v roce 1992 Tewes a Wildgrube (In: tamtéž, s. 204), ve které rozlišovali:

1. **zlostnou agresi** - vyjádření nevole, odplata;
2. **instrumentální agresi** - obranná agrese, agrese dosažení (vítězství);
3. **spontánní agresi** - slast z boje, sadismus.

Podle Kerna a kol. (2006, s. 69) třídíme agresivní chování následovně:

1. **mentální** - omezené na oblast představ (např. vymyšlení nešťastných náhod);
2. **verbální** - zraňování slovy (např. nadávání, urážky, aj.)
3. **neverbální** – mimické útoky, gesta;
4. **grafické** – zobrazením (např. čmárání na školní lavice)
5. **útočné** – přímé tělesné napadení.

Existují i další klasifikace agrese, ale domnívám se, že pro rozpoznání různých druhů agrese v médiích nám bude stačit tento základní výčet.

2 Aspekty vývojové psychologie

Vnímání dítěte je v každém věku jiné. To hraje důležitou roli při porozumění mediálnímu obsahu, proto musíme brát v úvahu různé vývojové aspekty v jednotlivých etapách vývoje. Z tohoto důvodu se v této kapitole zaměříme na vymezení a charakteristiku jednotlivých vývojových etap dítěte. Dále se pokusíme zodpovědět otázky týkající se dětského vnímání mediálního obsahu.

2.1 Vymezení a charakteristika jednotlivých etap vývoje dítěte

Snahy o rozdělení lidského života do vývojových etap nacházíme už v dávné minulosti. Tyto vývojové periodizace zcela nejsou shodné. Pro srovnání si můžeme uvést A. Hallera (profesor anatomie v 19. Století) a M. Skořepu (1928). A. Haller se na rozdíl od M. Skořepy ve svém členění zaměřuje jen na vnější faktory. M. Skořepa už bere v potaz i endokrinní kritéria. My si uvedeme stručný přehled podle Vágnerové (2012). Z důvodu zaměření práce se nebudeme zabývat všemi etapami, ale jen vývojem dětí předškolního a školního věku. Ani vývoj v jednotlivých obdobích si nebudeme uvádět komplexně, zaměříme se zejména na aspekty vývoje, které souvisí se sledovaným jevem.

Předškolní věk

Předškolní období začíná třetím rokem a obvykle končí šestým rokem života. V této fázi využívá dítě pro zpracování informací a poznávání fantazii a intuitivní uvažování. Své představy přizpůsobuje podle dosavadních poznatků. Využití fantazie můžeme vidět při popisu nějaké události, kdy předškolní děti jsou lehce strženy nejen fantazií, ale i emocemi. Výsledkem se stává upravený a až vymyšlený děj události. (Doc. PhDr. Čačka, 2000) Podle Piageta (In: Vágnerová, 2012) je to **období názorného, intuitivního myšlení**. Dítě se snaží intuitivně pochopit pravidla nejbližšího okolí. Jeho myšlení je nepřesné, neboť zatím nerespektuje pravidla logiky, to se pak odráží v jeho výběru a ve zpracování informací. Pro pochopení myšlení dítěte v tomto období si uvedme některé znaky, které jsou pro toto uvažování charakteristické:

1. **Centrace** – sklon dítěte setrvávat na jednom nápadném znaku, který pokládá za zásadní, z tohoto důvodu přehlíží méně výrazné znaky, i když jsou obvykle významnější. Centrace souvisí s **kognitivním egocentrismem**, kdy dítě díky preferování vlastního názoru zkresluje úsudky druhých.
2. **Fenomenismus** – dítě se zaměřuje na nějaký obraz reality, kterého se není schopno ve svých úvahách vzdát. Představu světa spojuje většinou se zjevnými znaky, proto odmítá například informaci, že velryba není ryba. Ve spojitosti s fenomenismem můžeme mluvit o prezentismu, kdy dítě se váže na přítomnost a současnou podobu světa.
3. **Magičnost** – dítě si pomáhá při objasnění chodu světa fantazií, a proto dochází v jeho poznání ke zkreslení.
4. **Absolutismus** – pěkný příklad tohoto znaku nám představuje Vágnerová (2012), kde předškolní chlapec reaguje na reklamu vychvalující zubní pastu, přesto ji chlapec odmítl použít, jelikož v minulé reklamě říkali, že nejlepší je pasta jiná. Chlapec byl přesvědčen o jednoznačné a definitivní platnosti poznatku.

V této fázi vývoje je pozornost dítěte ještě stále bezděčná. Podle pana Doc. PhDr. Čačky (2000) měli bychom její stabilitu a záměrnost rozvíjet, např. sledováním televize nebo konstruktivní hrou. U sledování televize ale upozorňuje na to, že pro správný duševní rozvoj, je důležité si s dětmi o pořadech promluvit. Podle Teyschla a Bruneckého (1973) s rozvojem pozornosti se zvyšuje schopnost bezděčného zapamatování. Silné zážitky z tohoto období však mohou být v lidské mysli uchovány natrvalo. V tomto období můžeme narazit i na úmyslné zapamatování, které se váže zájmy dítěte (např. při hrách s pravidly).

Jejich vnímání času je stále nepřesné. Dokážou se orientovat v denním čase, přesto jim dělá problémy používání názvů měsíců, ročních období, protože je zatím nechápu. Problém jim dělá i osvojení si časových vztahů, které souvisí události minulých a budoucích. Podle Kurice a kol.: „*Správné vnímání času předpokládá vysokou formu abstrakce.*“ (1986, s. 138) Schopnost abstraktního myšlení se postupně zdokonaluje ve školním věku dítěte.

Školní věk

Školní věk lze charakterizovat období, kdy dítě navštěvuje základní školu. Vágnerová (2012) dělí toto období na tři etapy:

1. **Raný školní věk** - začíná kolem šestého roku a končí sedmým rokem.

2. **Střední školní věk** – období začíná devátým rokem života a končí mezi jedenáctým a dvanáctým rokem.

3. **Starší školní věk** – období trvá přibližně do 15 let.

Dítě přechází od vnímání konkrétních předmětů k vnímání všeobecnému, kdy začíná rozumět abstraktním jevům¹. Jeho vnímání přestává mít náhodný charakter a zaměřuje se na poznání podstatných vlastností předmětů a jevů. (Teyschl a Brunecký, 1973) Podle Vágnerové (2012, s. 266) se myšlení mladších žáků „řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznané reality.“ Přeměna myšlení však probíhá postupně. Piaget (In: tamtéž) označil toto období za **fázi konkrétních logických operací**. V této době mladší školák už dokáže přemýšlet o něčem konkrétním, pokud objekt sám zná, i když není aktuálně přítomen. Jeho myšlení je vázáno na realitu. Nejraději mladší školák vychází při poznání z vlastní zkušenosti. Podle Piageta (In: tamtéž) konkrétní logické myšlení vystihují tyto znaky:

1. **Decentrace** – dítě sleduje při posuzování dané skutečnosti více hledisek. Bere na vědomí různé vztahy a souvislosti. Neváže se na nápadné znaky, které nebyli pro porozumění dané situaci podstatné. Opouští vázanost na jedno hledisko poznané skutečnosti. Podle Vágnerové (Tamtéž, s. 268) mu tato schopnost dovoluje „*vidět svět očima někoho jiného.*“

2. **Konzervace** - dítě si uvědomuje stálost určitých objektů, jejich rysů nebo vlastnost množin. Z toho důvodu je dítě schopné chápat i stálost podstaty určitého objektu nebo množiny objektů, přestože se změní jejich vnější podoba. Podle Vágnerové: „*Porozumění vzájemných vztahů mezi jednotlivými stavy vede ke změně v hodnocení reality.*“ (Tamtéž, s. 269) Je jedno, zda jsou jablka v řadě nebo v míse, ve které to vypadá, jak jsou jablka pohromadě, že je jich méně. Pro dítě jsou to stále stejná jablka se stejným počtem. Dětské myšlení přijímá schopnost proměnlivosti jako základní znak reality, a to je příznačná vlastnost ve fázi konkrétních logických operací.

3. **Reverzibilita** – znamená vratnost, která je důležitou složkou proměnlivosti. Děti už chápou, že změníme situaci, pokud něco uděláme. Ale začínají si být i vědomi možnosti vrácení situace do původního stavu. Změnu situace nechápou jako neměnné konečné řešení. Z mísy si vezmeme například dvě jablka, v té pak zůstane určité množství jablek. Děti chápou, že pokud bychom jablka vrátili do mísy, bude v míse stejné množství jablek jako

¹ Pro přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu je podle Kurica a kol. (1986) důležitý rozvoj řeči.

na začátku. V souvislosti reverzibilitou můžeme mluvit o **reciprocitě** (oboustrannost), která nám ukazuje dva úhly pohledu na určitou skutečnost. Vágnerová (Tamtéž, s. 270) uvádí příklad: „*Jestliže má čokoláda cenu deseti korun, je možné za deset korun koupit čokoládu.*“ Děti rozumí i mechanismu kompenzace, kdy například voda v široké sklenici dosahuje, než když bylo v původní užší sklenici.

Pozornost se stává trvalejší, i když zpočátku musí být někým podněcována. Později dítě dokáže svou pozornost ovládat i bez pomoci dospělého. Od sedmi do deseti let trvá jeho soustředění pozornosti na méně zajímavou činnost nanejvýš 20 až 30 minut. Kolem jedenáctého roku jsou schopni vykonávat nezáživnou činnost až 40 minut. (Doc. PhDr. Čačka, 1994) Paměť v tomto věku je spojena s vnímáním, proto pro dítě je důležitá názorná ukázka. (Teyschl a Brunecký, 1973) Na začátku tohoto období je paměť převážně bezděčná, proto si pamatuje jen to, co ho zajímá. Dítě z této fáze přechází k mechanickému osvojování. Toto stádium osvojování je důležitým předstupněm k rozvoji logické paměti, která se dostává do popředí ve starším školním věku. To je dáno tím, že dítě dosud nemá v zásobě dostatečné množství slov a představ, ty si dají do souvislosti s dříve s naučeným. Při spojování souvislostí zpočátku potřebují pomoc dospělého. (Doc. PhDr. Čačka, 2000) V mladším školním věku dokáže dítě rozlišovat skutečnost od fantazie, přesto považuje za podstatné to, co mu vyhovuje. Zpočátku uvěří snadno všemu, co mu sdělí rodiče nebo učitel. Kolem desátého roku však začíná být kritický ke své vlastní práci, k rodičům i učitel. (Teyschl a Brunecký, 1973)

Kolem osmého roku dítě zpřesňuje chápání času, proto dovedou seřazovat různé události podle toho, v jaké časové posloupnosti k nim došlo (rozumí pojmu dříve a později). Dále začíná rozpoznávat délku trvání nějaké události, která se odehrává v čase. Tuto zkušenost přizpůsobují subjektivní prožitku související s délkou trvání této události, např. cesta do školy. (Vágnerová, 2012)

Mezi pátým až sedmým rokem se rozvíjí zraková percepce, která zlepšuje vidění na blízko. Umožňuje to dítěti lépe rozlišit detaily. Pro šestileté dítě je ještě namáhavé sledovat drobné písmena a obrázky, proto neudrží dlouho pozornost (souvisí to s neustálou nutností ovládat akomodaci čočky). Důležitou součástí zrakové percepce je vizuální zraková percepce. Ta jim umožňuje vnímat správně pořadí. (Tamtéž)

Příznačný rysem tohoto období, kdy dítě vyžaduje sociální kontakt, je sdružování se do skupin. Dítě už není tolik závislý na rodičích, ale stále více váže na své vrstevníky.

To se projevuje hlavně ve věku devíti až desíti let, kdy má dítě potřebu se sdružovat a zapojovat se do společných činností. (Kuric a kol., 1986) V tomto období dochází k odlišnostem mezi chlapci dívkami. Podle pana Doc. PhDr. Čačky (1994, s. 86) se odlišnosti objevují ve specifických formách „*sebeprosazování, síly, odvahy a zpravidla lepšího ovládní citových projevů u chlapců, a naopak větší včítivosti, úzkostnosti, smyslu pro pořádek a závislosti u dívek.*“ Dívky mají lepší dovednost ve slovní formulaci problémů a vyjadřování, zatímco chlapci mají lepší schopnost řešit nonverbální, prostorové, eventuálně i matematické úlohy.

Na začátku mladšího školního věku dochází k rozvoji mravních postojů dítěte. Pokrok se objevuje především v hodnocení činů a jejich úmyslů. (Doc. PhDr. Čačka, 1994) Je to díky zlepšení souhře a diferenciaci emočního a rozumového hodnocení v různých situacích.² Dítě má však na začátku s tímto propojením ještě problémy, proto si například myslí, že pokud něco získá násilím, bude šťastný, i když ví, že se ubližovat nemá. (Vágnerová, 2012) Podle pana Doc. PhDr. Čačky (1994) dělíme morální uvažování u dítěte školního věku na heteronomní a autonomní. Charakteristickým rysem **heteronomní morálky** je převaha *akomodace*, která je určena příkazy a zákazy dospělých. Podle Piageta (In: tamtéž, s. 74) tuto fázi označujeme jako období „*mravního násilí*“, neboť je spojena s hrozbou sankcí. Kolem sedmi a až osmi let dítě přechází na **morálku autonomní**. V této době už samo začíná hodnotit správnost a nesprávnost jednání a přizpůsobuje své jednání okolí. Podle pana Doc. PhDr. Čačky (1994) převažuje v autonomní morálce *asimilace*. Piaget (In: Tamtéž, s. 74) označuje toto období i jako fázi „*součinnosti a spolupráce.*“ V jedenácti až dvanácti letech začíná dítě brát v úvahu i vnitřní motivy jednání. Další klasifikaci mravního vývoje uvádí Kohlberg, který rozlišuje na **předkonvenční** (respektování autorit, řízení se následky), **konvenční** (snaha naplnit sociální očekávání) a **postkonvenční** (posuzování správnosti jednání) úroveň morálky. (PhDr. Čačky, 1994) Do konvenční úrovně se podle Kohlberga dostáváme ve třinácti až čtrnácti letech. Tuto klasifikaci založil na Piagetovské teorii kognitivního vývoje, ta podle Kohlberga předchází mravnímu vývoji. Některé předpoklady této klasifikace zpochybňuje jeho studentka Gilliganová, která bere v úvahu rozdíly mezi dívkami a chlapci. (*Mravní vývoj: Lawrence Kohlberg*, online, © 2005 — 2014, cit. 2014-05-20)

² Souvisí to s rozvojem některých poznávacích procesů.

My si uvedeme ještě klasifikaci Bulla (In: Doc. PhDr. Čačka (1994, s. 74), která se zaměřuje na pohnutky jednání:

Anómie - příjemnost a nepříjemnost,

Heteronomie – odměna a trest,

Socionómie – ohled na mínění vrstevníků,

Autonómie – vnitřní přesvědčení jedince o správnosti

Podle Busse (*Intelligence a morální vývoj*, online, © 2005 — 2014, cit. 2014-05-20) hraje ve vývoji morálního usuzování předvídání důsledků, morální učení, řešení konfliktů, dosahování dohody a věrohodnost.

2.2 Vnímání médií v jednotlivých etapách vývoje

O roli vývojové psychologie ve vnímání mediálního obsahu se zmiňuje D. Giles (2012), který se snaží odpovědět na otázku, zda je důležité ve vnímání médií rozlišovat realitu a fikci. Podle dosavadních poznatků se rozlišení reality od fikce považuje za důležitou dovednost, proto i podporuje většinu představ o škodlivých účincích médií. (Tamtéž, 2012) Otázkou nastává, kdy u dítěte dochází k rozlišování reality a fikce. Z tohoto důvodu se podíváme, jak dítě vnímá mediální obsah v různých stádiích vývoje.

Ve věku tří až pěti let nedokáže dítě řadit jednotlivé scény filmu za sebou, protože má problém s prostorovými a časovými skoky ve filmu. Jednotlivé scény vnímá jako nezávislé epizody seriálu, protože pro něho jsou důležité vedlejší prvky, které nejsou podstatné pro pochopení podstaty filmu. Dítě z toho důvodu scény neřadí správně ani je nespojuje do souvislostí. Pro lepší porozumění potřebuje při sledování televize pokládat otázky, mluvit, smát se a pohybovat se. (Neuss, *Filmwahrnehmung von Vorschulkindern*, online, cit. 2014-05-20) Podle Vlastníka: „značná pozornost je věnována televiznímu násilí (nejčastěji v kreslených filmech), neboť je obvykle doprovází rychlá akce, hudba, zvukové efekty, proměny scén.“³ (2005, s. 33) Podle poznatků Suchého (2007) dítě ve čtyřech letech může napodobit aktivity, které viděl v televizi. Vlastník (2005) uvádí případ s čtyřletým chlapcem.

³ To doložil psycholog již svým výzkumem R. Zazzo (1949).

Ten skočil po vzoru filmového Batmana z okna⁴. Scény dítě hlavně napodobuje, když televize vystupuje v domácnosti jako „třetí dospělý,“ nebo tyto scény sleduje dítě opakovaně.

Chronologického řazení shlédnutých scén jsou schopny šestileté až osmileté děti. V této době přechází dítě z názorného myšlení do stádia konkrétních logických operací, a to mu umožňuje řadit scény posloupně za sebou. (Suchý, 2007) Dokazuje to výzkum, který provedl Bearison s kolegy (In: Giles, 2012), ten koresponduje s Piagetovými teoriemi kognitivního vývoje. V sedmi letech věnuje dítě větší pozornost tomu, co sleduje, přesto už není tolik strhováno dějem. Jeho prožívání filmu se odráží v pocení, zapomenutí na čas a okolí, v kousání rtů nebo nehtů, apod. (Vlastník, 2005) Své divácké zážitky rád probírá s ostatními, zvláště s dospělými. (Suchý, 2007)

Od devíti eventuálně deseti let dítě celkově lépe chápe film. Dítě už je schopno rozlišit do určité míry realitu a fikci, oddělit dějové linie (hlavní od vedlejší), přesto je stále zaměřeno na detaily. Dokonce podle Suchého (2007) od desátého roku se rozvíjí koncept smrti. V této době dochází i k rozdílnostem v chování mezi chlapci a dívkami. Chlapci, kteří jsou stydlivější, začínají skrývat, především před dívkami, své pocity.

Podle Piagetovského stádia formálních operací je dítě zcela schopno abstraktního myšlení v jedenácti letech. Dochází k rozvoji schopnosti zachovat si odstup od děje a vystihnout podstatné prvky příběhu (u vyprávění příběhu filmu se už nezaměřuje na detaily)⁵. V tomto období dítěte, kdy děti začínají být zcela závislé na kolektivu a plně využívají sociálních sítí, můžou média sehrát velkou roli při budování sociální pozice (např. v partě). Podle Hníkové (In: Suchý, 2007) Nemožnost sledovat stejné relace, které sledují spolužáci, mohou vyvolat v dítěti pocit méněcennosti.

Suchý (2007) upozorňuje na to, že děti nesledují pořady nepřetržitě, jelikož schopnost soustředění se vyvíjí stejně jako zbývající složky osobnosti. Často televize slouží dětem jako kulisa při různých činnostech.

Podle Vlastníka: „*schopnost porozumět a distancovat se od televizního vysílání je nutné odlišit od schopnosti rozlišovat mezi televizní realitou a skutečností (jakkoli jde o související a do jisté míry překrývající se oblasti).*“ (2005, s. 35) Neboť hrozí, že bude považovat mediální realitu za skutečný obraz světa, to může mít neblahé důsledky při socializačním procesu, kde bude hrát tato realita roli nápodoby.

⁴ Dítě ještě nedokáže rozlišit realitu a fikci.

⁵ Podle Vlastníka (2005) se tato schopnost dotváří až v průběhu dospívání.

V této kapitole jsme si shrnuli základní poznatky z vývojové psychologie. Ráda bych se v tuto chvíli ještě vrátila k využívání sociálních sítí dětmi. Problematika nebezpečí sociálních sítí sice není tématem této práce ani nesouvisí s vnímáním televizního obsahu, ale při zmínce sociálních sítí, chci poukázat na to, že například profil na facebooku může mít dítě od 13 let, ale stačí označit „správný“ rok narození a může mít profil i dítě mladší. (Tichá, *Facebook není jen kamarád. Naučte děti používat sociální sítě*, online, © 1999–2014, cit. 2014-05-25) Dokazují to data poskytující facebookem a statistika Českého statistického úřadu (ČSÚ), podle nich bylo koncem roku 2012 v České republice 419418 obyvatel ve věku 16 až a19 let, z toho údajně má 600 000 lidí profil na facebooku. (Dočekal, *Dítě a sociální sítě: zákazy nic neřeší, založte mu radši účet sami*, online, © 1998 – 2014, cit. 2014-05-25,)

3 Socializace

V této kapitole se budeme zabývat vymezením pojmu socializace, která hraje důležitou roli v procesu, kdy se člověk stává společenskou bytostí. (Dunovský In: Šeďová, 2007) Především se zaměříme na postavení médií v procesu socializace.

Termín socializace označuje základní proces, kdy dochází k transformaci osobnosti díky vlivu různých vnějších podnětů. (Kot'a In: Šeďová, 2007) Jedinec v socializačním procesu se sjednocuje do určitých společenských skupin, osvojuje si jejich normy a hodnoty. (Vlastník, 2005) Tento proces probíhá celý život a úzce souvisí s pojmem výchova. (Šeďová, 2007) K socializaci dochází za pomoci sociálního učení. Pan Prof.PhDr.Rudolf Kohoutek,Csc. (*Socializace člověka*, online, 2009, cit. 2014-05-26) uvádí tyto formy sociálního učení:

1. **Napodobování** (imitací) - učíme se tím, že pozorujeme chování a jednání jiných osob. (Šeďová, 2007)
2. **Identifikace** (ztotožnění) - člověk přebírá chování, postoje a vlastnosti jiné osoby tím, že se s ní identifikuje a napodobuje ji. Osoba se stává jeho vzorem. (Tamtéž)
3. **Posilování** (zpevňování) – může být kladné nebo záporné, např. pomocí odměny nebo trestu. (Tamtéž)

Podle Vlastníka (2005) hraje v sociálním učení ještě důležitou roli **internalizace** (zvnitřnění).

3.1 Zásady socializace médií

Socializace médii má svá specifika, které je odlišují od ostatních činitelů:

- 1) je anonymní a částečně jednosměrná,
- 2) nabídka mediálního obsahu je široká, ale její kontrolovatelnost je nízká.

(Vávra, „*Když můžeš dělat, co se ti líbí, je to ideální situace*“: *Socializace médii na příkladu rubriky „Láska, sex a trápení“ v časopise Bravo*, online, 2009, cit. 2014-05-27,,)

Nápodoba

A. Bandura provedl experiment, kdy byl dětem promítán film s násilným chováním na panence. Děti byly rozdělené do tří skupin. První skupina byla při sledování filmu odměněna, druhá skupina byla pokárána a třetí skupina nebyla ani odměněna, ani potrestána. První a druhá skupina poté toto chování opakovala na panence, kterou dostaly. (Šed'ová, 2007) Podle Suchého (2007) můžeme nalézt analogii v agresivních počítačových hrách, kde hráči získávají odměny (např. body) za splnění úkolů, přestože podotýká, že to spíše souvisí s instrumentálním učením.

Pokud chceme objevit souvislost mezi pozorováním vzoru a jeho nápodobou, musíme brát v úvahu individualitu každého jedince a četnost socializačních faktorů, protože každá osobnost vnímá a prožívá stejné podněty jinak, proto je významným procesem sociálního učení zvnitřnění⁶. V televizním vysílání hledá jedinec pomocí nápodoby návod k řešení různých životních situací. Učení nápodobou zahrnuje v sobě i sociální hledisko, kdy jedinci umožňuje navázat vztah s jeho vrstevníky. To můžeme vidět například při hrách dětí. (Vlastník, 2005)

Identifikace

Důležitou roli v identifikaci hraje citová vazba k osobě, se kterou se chceme ztotožnit. Osoba se snaží zachovat v dané situaci úplně stejně, jak bys choval podle ní její vzor. (Šed'ová, 2007) D. Fleur (In: Vlastník, 2005) začlenil tento proces identifikace do mediálního kontextu, ve kterých rozlišuje několik stádií. Příkladem tohoto chování může být dítě, které se ztotožní se svým hrdinou a chce být jako on. Po zhlédnutí filmů s podobnou tematikou dochází k přesvědčení, že může vyřešit problémy stejným způsobem jako jeho hrdina. Tento způsob jednání považuje jedinec za normální, i když to může být agresivní chování. (Tamtéž)

⁶ Zvnitřnění je podmíněno biologicky a je vázané na dosavadní zkušenosti.

Posilnění

Suchý (2007) uvádí, že televizní vysílání posiluje stávající jednání a chování jedince. Pořady s pozitivní tematikou můžou upevnit prosociální chování dětí, zatímco negativní násilné pořady obdobně zvyšují asociální chování. Podle něho z jedince s prosociálním chováním neučiníme asociála, proto patří do rizikové skupiny děti, u nichž se objevuje již sklon k agresivnímu chování.

Dokonce jedna studie dokázala, že prosociální chování má delší efekt působení než chování asociální. (Hearold In: Gilles 2012) Otázkou zůstává, zda tento dlouhodobější efekt nebyl způsoben větší konzumací prosociálních pořadů, neboť pozdější studie tvrdí, že účinky vlivu na chování jsou u prosociálních a asociálních pořadů téměř stejná. (Gilles, 2012)

Podle Šed'ové (2007) typickým rysem televizní socializace je, že vysílání není zaměřené na konkrétní diváckou skupinu, proto děti můžou zhlédnout pořady, které nejsou primárně určeny pro jejich věkovou skupinu. Na rozdíl od dospělých jsou děti ve spojitosti s médií zranitelnější, protože děti nemají s reálným světem ještě tolik zkušeností. Nedokážou například pochopit ironii. (Krčmářová a Vacková, 2012) Z toho důvodu máme na děti nahlížet jako na specifické publikum, které může být jednodušeji ovlivněno negativními vlivy médií.

4 Vnímání reality a fikce

Problematika vnímání reality a fikce je podle většiny studií důležitá, neboť jak už jsme si uvedli v kapitole 2, děti jsou považovány za zranitelné, jelikož pro nedostatek zkušeností nedokážou správně interpretovat obsah v médiích. Pro děti ale znamenají média hlavní zdroj informací o okolním světě. Podle Murdzy (2011, s. 167) však média přispívají „*konstrukci a dekonstrukci*“ reality. Vlastník (2005) uvádí, že na utváření mediální reality má vliv řada faktorů, např. cenzura, technická vybavenost, apod.

K pochopení této problematiky budeme potřebovat si vymezit pojmy realita, mediální realita a fikce. Dále se podíváme na princip výjimečnosti hrající roli ve vnímání reality a možný důsledek dopadu mediální reality na jedince. Ještě si představíme některé studie zaměřené na děti, které byly v souvislosti s vnímáním reality a fikce v médiích provedeny.

Realita (z latinského slova *realis* - skutečný) je vše, s čím se setkáme ve svém každodenním životě. Slovo „*reálné*“ nám představuje věci, které skutečně existují, a můžeme se o nich přesvědčit svými smysly - čichem, hmatem, sluchem, zrakem a chutí. (Murdza, 2011)

Mediální realita je obraz reality vyskytující se v médiích, např. v televizi, ve filmu, na internetu apod. (Tamtéž)

Fikce (z latinského slova *fiction* – vymyšlené) je opakem reality. Do tohoto pojmu zahrnujeme vše, co není skutečné. (Tamtéž)

Podle Vlastníka (2005, s. 38) snahou každého člověka je stát se výjimečným. Bohužel je rozdíl mezi hledáním výjimečnosti ve své vlastní osobnosti a přirovnáváním se modelům, které se vyskytují v televizním vysílání. Typické modely sloužící nám jako příklad výjimečnosti najdeme především v reklamách. Tyto modely se však snaží z důvodu komercializace „*o odosobnění lidské individuality*“, to má dopad na popření skutečného života, který je nahrazován mediální realitou. U dětí to vede zejména k pocitům méněcennosti. Ty si pak přejí nosit stejné oblečení jako je v reklamě, mluvit jako modelové apod. Giles (2012) tvrdí, že do reklam jsou záměrně obsazeni především atraktivní jedinci, neboť mají „*pozitivní*“ vliv na naše ideální já. Nejenže v reklamách vystupují ideální muži nebo ženy, ale cílovou skupinou jsou především jednoduše zmanipulovatelné děti, proto státy

usilují o snížení vlivu reklamy na děti pomocí právních úprav. (*Děti a reklama*, online, cit. 2014-05-28)

Ve filmovém světě nebo i ve světě reklamy vystupují konkrétní typy postav (např. zloděj, úspěšný manažer, vrah, milénka), které mají za následek odcizení se od skutečného světa. Je to dáno tím, že jsou tyto postavy představovány jako zcela výjimečné bytosti, které ke svému životu nikoho nepotřebují, eventuálně ostatní využívají jen jako prostředek k dosažení jejich cílů. Jedinci pak přistupují k ostatním podle vzorů těchto filmových postav, kdy nejednají s nimi jako s rovnými, ale berou je jako věci. To znamená, že nepřemýšlí nad tím, co vnímá, prožívá, cítí ten druhý. (Vlastník, 2005) U dětí to pak může mít důsledek zkresleného vnímání, kdy přestávají rozlišovat, co je a co není špatné v sociálním chování. (Arthur R. Timme In: tamtéž) Domnívám se, že příkladem tohoto jevu mohou být jedinci, kteří se nezajímají o to, co se děje kolem (např. když na někoho útočí), jelikož jich se to osobně netýká a nemá to vliv na dosažení jejich cílů.

Murda (2011) poukazuje na to, že žádný film nemůžeme považovat za reálný. Film může vypadat realisticky nebo nám může představit realitu, ale stále to bude jenom film. Otázkou zůstává, zda tyto filmy jsou pokládány za realitu, která existuje ve skutečném životě. Na tuto otázku odpovídá ve své publikaci Vlastník (2005) představující nám americký výzkum z roku 1967, kde bylo doloženo, že se mnoho diváků na filmy dívá, jako by přímo souvisely s jejich životem. Na to poukazuje i Woolleyová s kolegy (In: Giles, 2012). Můžeme to vidět na příkladu, který uvádí Giles (2012), kde i dospělí posílají dopisy fiktivním osobám z televize.

Pan Prof. Dr. Dolker (*Medien und Wirklichkeit*, online, 2014-06-02) tvrdí, že si nemůžeme být jistí realitou a fikcí ani u reality show, neboť díky scénáři je skutečnost přetvořena a my nevíme, co je u účastníků těchto soutěží hrané a co skutečné. Jak to teprve musí těžké rozlišit pro dětské diváky?

Podle výzkumů Skolnicové a Bloom (In: Giles, 2012) jsou šestileté děti již schopny odlišovat dva fiktivní světy, a dokonce dokážou podle jiných studií zpracovat symboly a různé vrstvy fikce. Ukazují to nám při hře, kde jsou schopny přepínat mezi jednotlivými rolami jednotlivých postav a přitom si je neplést. (Tamtéž)

V šesti letech věří děti všemu, co vidí. Podle Vlastníka (2005) jsou nejvíc znepokojené, když sledují v televizi skutečné obrazy mrtvých těl, zakrvácených zraněných, zoufalých obětí,

neboť děti sledující opakovaně stejné záběry, si myslí, že se děje všechno neustále i ve skutečnosti. Děti však zatím nevnímají důsledky neštěstí ani na ně tolik nepůsobí zřícení budovy nebo hlasy komentářů, kteří oznamují neštěstí.

Děti mezi sedmi až dvanácti lety lepší pochopení pro tyto záběry. Rozumějí tomu, že v záběrech zemřeli nevinní lidé. Především jsou citlivé, když vidí zraněné děti nebo jejich rodiče, neboť to dávají do souvislostí s vlastní rodinou. V této době však ještě nechápou teroristické útoky ani podobná témata.

Od třinácti let se bojí též skutečnosti jako děti mladšího věku, ale navíc mají strach z toho, jaký mají význam teroristické a jiné útoky pro jejich budoucnost.

Giles (2012) nám ve své publikaci představuje jednu studii, ve které dospěli k závěrům, že děti věří kresleným filmům do deseti let. Tyto výsledky můžeme srovnat s indickou studií (In: Vlastník 2005), podle níž věří děti až do šestnácti let, že jsou animované postavy skutečné.

5 Média

Média hrají důležitou roli v každodenním životě dnešního člověka. Nabízejí nám nejen zábavu, vzdělání, ale usnadňují i vzájemnou komunikaci. Na trhu se stále objevují modernější nebo nové komunikační prostředky, že ani nestíháme si uvědomovat jejich vybavenost. Pojem média se běžně využívá komunikaci, přesto podle Schellmanna a kol. (2004) není tak jednoduše tento pojem uchopitelný, proto se v užívání tohoto pojmu vyskytuje řada nepřesností. Například můžeme mít na mysli technologie, které souvisí s produkcí a přenosem a s příjmem sdělení (např. rozhlas, televize, aj.) nebo může představovat lidi, kteří stojí za produkcí mediálních obsahů. (Jirák a Köppllová, 2003) Z toho důvodu se podívejme blíže na původ slova médium, a jak budeme chápat pojem média v této práci. Dále se zaměříme v této kapitole na pojmy související s masovou komunikací a uvedeme si některé klasifikace médií.

Slovo „médium“ pochází z latinského slova „medium“, které v překladu znamená „nacházející se uprostřed“, „střední“. Podle Wiegerlinga (In: Schellmann a kol., 2004, s. 10) souvisí užití pojmu *„s myšlenkou zprostředkování, s myšlenkou soustředění, s myšlenkou nosiče duchovního výrazu, odpoutávajícího se od místa a času.“*

V nejširším slova smyslu podle Jiráka a Köppllové (2013, s. 18) rozumíme pod pojmem média: *„všechny komunikační prostředky, které má člověk k dispozici, aby mohl navázat kontakt s druhými lidmi“*. My budeme pojmem média označovat všechny technologie a nástroje sloužící k šíření a uchování sdělení.

Masová média (masmédia)

Masová média mají důležitou roli v sociální komunikaci. Mluví se o nich jako o „masových“, neboť zprostředkovávají informace široké veřejnosti (masám). Informace můžou být reprodukován pomocí různých forem (např. televize, noviny, filmy, internet, videohry, rádio). Dříve se užívalo označení hromadné sdělovací prostředky. (Anthony Giddens, 2013)

Podle Jiráka a Köpllové (2009) mají tyto společné znaky:

1. Jsou dostupné a využívány velkým počtem uživatelů.
2. Poskytují uživatelům různé obsahy, které mají nejčastěji, podle Palána: „*bavit, informovat, vychovávat, přesvědčovat a vzdělávat*“. (*Hromadné sdělovací prostředky (masmédia)*, online, cit. 2014-05-28)
3. Obsahy jsou nabízeny průběžně nebo pravidelně.
4. Samotná existence těchto forem komunikace je podmíněna zájmem a potřebami uživatelů.

Podle Krouželové (*Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) je kromě obsahu mediální informace taky důležitý její mediální styl (forma). Jinak budeme přijímat tu samou informaci z televize, rádia nebo z tisku.

Masová komunikace – souvisí s masovými médii. Geber (In: McQuail, 2007, s. 31) tvrdí, že je to „*sociální interakce prostřednictvím sdělení*“. Jiráka a Köpllová (2009, s. 24) rozlišují mediální a masovou komunikaci. Podle nich se na masové komunikaci podílejí „*masová*“ média, které jsou určeny široké veřejnosti, zatímco na **mediální komunikaci** se účastní „*jakákoli*“ média.

5.1 Klasifikace médií

Média můžeme rozdělit podle různých kritérií například podle úlohy v komunikačním procesu, podle stupně zveřejnění, apod. My si uvedeme třídění podle technických kritérií a zaměříme se především na klasifikaci masových médiích.

Podle technický kritérií rozeznáváme média:

1. **Primární média** - příjemce ani vysílač nepoužívají k zprostředkování komunikace technické prostředky. Ke komunikaci využívají například pohyby těla, řeč, vůně, apod. (Shellmann a kol. 2004)
2. **Sekundární média** - technické prostředky využívá k předání sdělení pouze vysílač, příjemce si vystačí bez nich. Mohou to být například dopisy, fotografie, noviny, apod. (Tamtéž)

3. **Terciální média** – příjemce i vysílač využívání ke zprostředkování komunikace technické prostředky, protože i k příjmu sdělení potřebuje příjemce techniku. Příkladem může být televize, telefon, rozhlas, aj. (Tamtéž)

Klasifikace masových médií

Masová média můžeme dělit podle financování nebo podle technologické náročnosti. Podle financování rozlišuje média:

1. **Veřejnoprávní** – cílem těchto médií je poskytování služeb široké veřejnosti a jejich sdělení by z toho důvodu měla být různorodá podporující integraci. (Pospíšil, 2011) Povinnosti mají definované právních předpisech a hlavní příjem pochází především z veřejných peněz (jsou podporované státem). Mezi tyto média patří Česká televize, Český rozhlas a Česká tisková kancelář. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02)

2. **Soukromá** – finanční prostředky získávají zejména z prodeje reklamního prostoru, ve kterém inzerenti představují svůj produkt. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) Podle Pospíšila (2011, s. 27) důležitou podmínkou pro fungování těchto médií je „*dostatečná sledovanost, poslechovost, čtenost, či návštěvnost stránek.*“ Do těchto médií zařazujeme soukromé televizní televize (např. prima, nova, aj.), soukromá rádia a tištěná média.

Masovým médiím rozdělené podle technologické náročnosti se budeme věnovat v dalších oddílech. Podle tohoto rozdělení rozlišujeme **klasická (tištěná) média** a **elektronická média**. Především se zaměříme na elektronická média, kde se budeme věnovat televizi, internetu a počítačovým hrám.

5.1.1 Klasická (tištěná) média

Mezi tato média patří noviny, plakáty, časopisy, billboardy, aj. Pluskalová (2013) ve své kvalifikační práci uvádí, že často za klasická média se považuje pouze periodický tisk. Podle Krouželové (*Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) je tisk

nejdostupnějším masovým médiem, ale dokonce i důležitým pedagogickým prostředkem. Jako základní výrazové prostředky využívá **slovo** a **statický obraz**. Tisku můžeme rozlišovat podle různých hledisek, například podle obsahu je dělíme na seriózní nebo bulvární tisk, podle frekvence na měsíčníky, deníky, apod.

Velký význam pro vývoj těchto médií měl vynález knihtisku, který usnadnil práci, ale dalo by říct, že už se formoval v dřívější době. Podle McQuila (2007) ovlivnil tisk i obsah, ten byl směřován k světskému obyvatelstvu. Po vzniku knihtisku se začaly objevovat první letáky, pamflety nebo ručně psané noviny. K rozvoji tisku přispěl i vznik pošty. To umožnilo dál šířit sdělení. (Jirák a Köplová, 2009)

První periodické **noviny** vznikly až o dvě stě let později po vynálezu knihtisku⁷. K masovému šíření novin přispěl vývoj metod tisku a zlevnění papíru. K tomu došlo až po roce 1830. (Pospíšil, 2011) Jejich hlavním cílem je zprostředkovat nejaktuálnější informace z rozmanitých oblastí široké veřejnosti. (Shellmann a kol. 2004)

Do tištěných médiích patří i **časopisy**. Ty nevycházejí tak často jako noviny. Informace v nich jsou méně aktuální. V článcích se obvykle vyskytují podrobnější informace více zaměřené na souvislosti. Jejich grafická úprava je atraktivnější. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02)

Většina zdrojů uvádí, že tištěná média jsou na ústupu. S vývojem technologií (elektronické čtečky, tablety) začínají vycházet noviny a časopisy v digitalizované podobě. Většina těchto tištěných médií se zaměřuje i na online aktivity, které umožňují lepší kontakt s veřejností. Podle Hanáka (*Média: Je libo tištěná, nebo elektronická?*, online, 2005, cit. 2014-06-05) je rozdíl mezi elektronickými a tištěnými články především v četnosti komentářů. Články v tištěné podobě jsou na rozdíl od článků elektronické podobě omezeny jen na určitý počet komentářů, ve kterých chybí určitá „*názorová pestrost*“, neboť je komentují jedni a ti samí komentátoři. Dále uvádí jako poznatek, že články v tištěné podobě se díky editorům vyskytují většinou bez gramatických a stylizačních chyb.

⁷ První noviny vyšly v roce 1605 v Antverpách v Holandsku. Vydavatelem Belgičan Abraham Verhoeven. (Verner, 2007)

5.1.2 Elektronická média

Do těchto médií zařazujeme rozhlas, televizi, telefon, video, elektronická pošta, počítač, internet aj. My se v této podkapitole zaměříme především na televizi. Budeme se i zabývat internetem a počítačovými hrami, které patří pro své specifické vlastnosti do skupiny nových médií. Těmto médiím věnujeme samostatnou podkapitolu.

Rozhlas je masmédiem, kterému slouží ke komunikaci jako prostředek slovo a hudba. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) Podle této definice můžeme tvrdit, že rozhlas je akustickým prostředkem využívající všech podob zvuku. Za jeho výhodu můžeme považovat přinášení aktuálních informací. Dále se snaží rozhlas na nás působit v oblasti zábavy a komentování. Jeho nejvýznamnější metody jsou podle Krouželové (*Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) třídění obsahu a argumentaci.

Televize a film

Televize se vyskytuje v dnešní době skoro v každé domácnosti. Mohou na nich sledovat velké množství televizních pořadů od pohádek, dokumentů až po akční filmy. Často ani rodiče nevědí, které pořady jejich děti sledují. V některých domácnostech slouží televize i jako zvuková kulisa při různých činnostech. Dokonce film už není jen výsadou kin, televizních stanic, ale rozvojem internetu můžete ho sledovat online na streamech.

Televize se zařazuje k audiovizuálním médiím a hraje důležitou roli v sociálním působení. Uspokojuje některé sociální potřeby člověka zejména v oblasti zábavy a objevuje se u ní výchovné působení, které nám umožňuje nepřímý kontakt s kulturou (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) Dále nám poskytuje aktuální informace stejně jako rozhlas. Podle Shellmanna a kol. (2004) má řadu předností, např. dynamický obraz. Toto médium bývá často nazýváno „médium 20. století“ (Burkart In: tamtéž)

Komunikačními prostředky televize jsou slovo, hudba a pohyblivý obraz. Díky propojení těchto složek je televize velmi účinným komunikačním prostředkem. Přenosy v televizním

vysílání mohou probíhat naživo nebo se mohou vysílat z filmových či magnetických pásků. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02)

Podle Pospíšila (2011) patří audiovizuální komunikace mezi nejúčinnější formy komunikace, protože zkombinování zvuku a obrazu má zesilující efekt na příjemce. Dokazují to i provedené výzkumy.

S myšlenkou přenosu obrazu přišel skotský hodinář Alexander Bain v roce 1843. K prvnímu televiznímu vysílání došlo až v roce 1927. V roce 1930 byl přenášén i s obrazem zvuk. U nás došlo k prvnímu československému vysílání až po druhé světové válce v roce 1948. Do roku 1953 se vysílalo tři dny v týdnu a postupně se začal vysílací čas prodlužovat. V roce 1958 mohli diváci televizní vysílání sledovat každý den. (Maletínský, *Televize a její historie*, online, cit. 2014-06-02)

Film se vyznačuje dominancí obrazu. Přináší nám emoce a jiný pohled na realitu. Ve společnosti se stal příčinou některých problémů, především v oblasti mravního a výchovného působení na jedince. Přínos filmu můžeme vidět v přiblížení společensky významných témat. Diskutovanou otázkou týkající se filmu je přemíra násilí, pornografie a morální zlo. Jeho komunikačními prostředky jsou mluvené slovo, pohyblivý obraz, hudba, neverbální zvuky. Filmy můžeme třídit podle různých hledisek například podle obsahu, techniky, žánrů apod. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02) První film byl promítán na plátno v roce 1895 v Paříži bratřími Lumierovými.

5.1.3 Nová média

Podle McQuiala: „*Termínem „nová elektronická média“ se rozumí soubor inovací soustředěných kolem systému, jehož podstatou je vizuální zobrazovací jednotka (televizní obrazovka) spojená s počítačovou sítí.*“ (2007, s. 41)

Do těchto médií můžeme zařadit například počítač, digitální fotoaparát, tablet, mobil, internet aj. Hlavní odlišnosti od „starých médií“ nacházíme v těchto znacích: decentralizace (výběr obsahu nezávisí už jen na komunikátorovi), vysoké kapacita (umožňuje větší přenos dat), interaktivita (příjemce si může vybírat obsah, odpovídat na něho nebo i měnit, apod.) a flexibilita ve formy, obsahu a užití. (Tamtéž)

Internet a počítačové hry

Každý den využívá internet milióny lidí, ať už hledají informace, které potřebují k práci nebo hledají uvolnění a zábavu po náročném dni. Děti tráví čas na sociálních sítích, hrají hry, navazují přátelství. Internet a počítačové hry hrají často velkou roli v životě dětí, proto si je pojdme představit.

Internet má podobné funkce jako elektronická média, ale navíc jsou jeho funkce spojené s interaktivitou. Nebezpečí internetu a dalších nových médií můžeme nacházet zejména ve svobodě přístupu a v možnosti zveřejnit jakékoliv sdělení. V internetu jako masmédiu má řadu výhod, mezi které můžeme počítat nezávislost na místě a čase, finanční nenáročnost, aktuálnost a sdělení může být uskutečňováno pomocí obrazu, zvuku a textu. (Krouželová, *Příručka mediální výchovy*, online, 2010, cit. 2014-06-02)

V roce 1969 byl vytvořen program Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA)⁸, jehož úkolem bylo propojení armády s univerzitní laboratoří. Ti se věnovali výzkumu, který měl zajistit rychlý přenos informací bez možné kontroly člověkem. Původně byl tento projekt nazýván jako DARPA Internet, později se začalo užívat označení Internet.⁹ (Schroeder In: Hulanová, 2012) U nás docházelo k prvním pokusům k připojení k internetové síti pomocí linek telefonních sítí až roku 1991. Oficiální připojení bylo u nás uskutečněno 13. Února 1992. (Tamtéž)

Počítačová hra je typ interaktivního softwaru, který má základ ve virtuálním světě, do kterého vcházíme pomocí herních konzolí. Cílem hráčů je plnit různé úkoly (např. sbírat předměty, bojovat s nepřáteli apod.) Prostřednictvím těchto her můžeme poznávat reálné a nereálné světy. Pojem počítačová hra má více významů. Může označovat i činnost jedince ve virtuálním světě. Podle zaměření může sloužit k odreagování, zábavě i k rozvoji osobnosti. (Dostál. *Výukový software a didaktické počítačové hry - nástroje moderního vzdělávání*. Journal of Technology and Information Education., online, Olomouc: Univerzita Palackého,

⁸ Do roku 1972 byl označován jako ARPA. Tato agentura byla založena americkým ministerstvem obrany pro vývoj nových vojenských technologií. (Příspěvatelé Wikipedie, *DARPA*, online, Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2013, Datum poslední revize 31. 07. 2013, 19:09 UTC, citováno 2014-06-10)

⁹ Slovo internet skládá z latinského předpony inter (mezi) a z anglického slova net (sít').

2009, cit 2014-06-10, č. 1. ISSN 1803-537X.) Za předchůdce počítačových her můžeme považovat videohry. První videohru představili světu Bill Arrison a Bill Rusley v roce 1967.

S pojmem internet má spojitost i pojem sociální (sít'ová) média. Nepatří tam jen již zmiňované virtuální herní světy, ale i sociální sítě, blogy aj. S vývojem sociálních médií se dostává do popředí internetová kriminalita, kterou zpracovala ve své publikaci Lenka Hulánová „Internetová kriminalita páchaná na dětech“. My se však touto problematikou nebudeme zabývat.

6 Násilí v médiích

Dříve se násilí vyskytovalo pouze v akčních filmech. Dnes už tomu tak není, neboť prvky násilí se vyskytují v podstatě ve všech žánrech. Podle provedených studií se v dětských pořadech vyskytuje až 70% násilných prvků. (*Jaké animované programy děti nejvíc baví? Přece ty, v nichž není násilí*, In: Novinky.cz, online, 8. 4.2011, 2014-06-15) Vlastník (2005, s. 45) tvrdí, že násilí v pořadech je „*intenzivnější, drastičtější, realističtější a lépe propracované, zároveň je často spojováno s humorným nadlehčením.*“

Tyto násilné prvky vidíme v televizi stále více. Bylo zjištěno, že především míra násilí v amerických pořadech je vyšší než v pořadech evropských. Americká produkce, kterou je český trh zahlcován, užívá násilí například ve prospěch pozitivních hodnot mnohem častěji než v produkci evropských zemí, kde násilí páchají především záporní hrdinové. Kladní hrdinové podle studií v amerických pořadech nebývají svými činy znepokojeni tak, jak hrdinové z pořadů evropských. (Tamtéž)

V žádných výzkumech ale nebyl objeven vztah mezi násilím a popularitou filmů. Tyto výsledky, kde diváci nevybírají pořady podle množství násilí, uvádí například Diener a Defeur (Vlastník, 2005) nebo i výzkum Andrewa Weaver. Dokonce bylo zjištěno, že děti mají raději pořady, kde je méně násilí. Důležitou roli pro ně v těchto pořadech hrálo ztotožnění se s hrdinou. (*Jaké animované programy děti nejvíc baví? Přece ty, v nichž není násilí*, In: Novinky.cz, online, 8. 4.2011, 2014-06-15)

Diváka přitahují výrazné momenty nejen ve filmu, ale i reklamě. K tomu se využívají speciální efekty, kdy často technika nahrazuje obsah. Bez rychlé akce, střihu a násilí by film vytvářel u diváka dojem, že je neúplný. Podle výzkumů mohou tyto efekty způsobit hyperaktivitu u dětí. Dalším podmínkou charakteristickou pro sledování násilných pořadů je, že pomáhají navázat na prožívanou úzkost a zapomenout na pravou příčinu úzkosti. (Vlastník, 2005)

Televizní společnosti využívají i jiné principy při tvorbě pořadů, aby upoutali pozornost diváka, a jsou to tyto (Tamtéž, s. 59):

1. Válka,
2. násilí,
3. objektivní události (nehody, data),
4. věci (např. auta),

5. výrazné osobnosti,
6. diktatura,
7. povrchnost,
8. verbální vyjádření,
9. prožívání konfliktu,
10. touha,
11. konkurence,
12. silně zaměřené postoje (ambice, ziskuchtivost),
13. projev citu (např. pláč),
14. smrt.

Na obrazovce spolu s násilím bývá často zobrazována vulgarita, dokonce se tento motiv vyskytuje i v pohádkách. Pro vystižení charakteru postav je však důležité, aby hovořili jazykem, který typický pro jejich sociální původ (vyjádření emocí, vzdělání, postavení apod.). (*Děti a vulgarita*. In: Děti a média, online, cit. 2014-06-17)

7 Dětské publikum

Publikum hraje velkou roli při tvorbě mediálního obsahu. Mediální instituce právě proto provádí studie chování diváků za vidinou velkých zisků, neboť záleží na především na publiku, který pořad si zvolí. Z toho důvodu taky získává produkce od nich informace, zpětnou vazbu a hodnocení jejich tvorby. My se zaměříme na základní třídění publika a především na dětského diváka. Dále si uvedeme si, kolik hodin denně podle výzkumů tráví dětský divák u televize a kolik je doporučovaná doba sledování televize lékaři.

Jak už jsme si uvedli v kapitole 3, média hrají důležitou roli v procesu socializace. Každý jedinec konzumující mediální obsah je jiný. Záleží na jeho preferencích, zálibách apod. Rozlišujeme mezi aktivní a pasivní publikum.

Hlavními znaky **aktivního publika** je volba a odolnost. To znamená, že dokáže odolávat mediálnímu obsahu a udržet si odstup od mediální reality a samotných médií. (Urban, 2011)

Pasivní publikum není tak odolné, jak aktivní publikum. Jeho výběr obsahu je méně náročné. Toto publikum hledá v médiích zejména zábavu a lépe se dá zmanipulovat, proto toto publikum media více zneužívají (Tamtéž)

Podle Šed'ové (2007) je důležité pro popis dětského publika se zaměřit na sledované pořady a dobu strávenou u televize. My se nejprve zaměříme na sledované pořady. Můžeme říct, že děti si můžou z dětských pořadů v televizi vybírat. Děti ale sledují i pořady, které nejsou primárně určeny pro ně. Jak už jsem se zmínila v kapitole 3, je to dáno tím, že v televizi není zacílena na jedno publikum. Šed'ová (2007) rozděluje sledované pořady do několika skupin:

1. **Pořady základní skupiny** – jsou určeny prvotně pro děti a pokládají se za kvalitní pořady (např. kouzelná školka, kostičky, aj.).
2. **Rozšiřující pořady** - jsou prvotně určené dětem, ale rodiče je tolik neschvalují, jak pořady základní skupiny (např. Tom a Jerry, aj.).
3. **Pořady přechodného typu** – jsou určeny pro dospělé, ale rodiče jejich sledování tolerují, nebo dokonce schvalují (např. dokumenty, StarDance, aj.)
4. **Kontroverzní pořady** – jsou určeny pro děti, ale rodiče je považují za nevhodné
5. **Zapovězené pořady** – pořady určené pro dospělé, které mají děti zakázány.

Podle tohoto rozdělení zjišťujeme, že ne všechny pořady, i když jsou určeny dětem, jsou schválené rodiči. Co by měl tudíž obsahovat pořad pro děti, aby měl i nějakou výchovnou funkci? Například Katharine Reschke (In: NOLTE, *Vielfalt für junges Publikum Zu whig*. In: www.focus.de, online, 17. 02. 2012, 10:33., cit. 2014-06-21) uvádí, že pořady určené pro děti by měly být zábavné a vzrušující s nějakým závažným tématem, které by podporovaly myšlení a umožnily rozvoj jedince.

Podle průzkumuů z roku 2012, který byl proveden pro organizaci ATO (Asociace televizní organizace), bylo zjištěno, že děti tráví u médií v průměru 4 hodin denně. Z toho nejvíce času věnují sledování televize. Výzkumným vzorkem byly děti od 4 – 14 let. Podle amerických pediatrů by se doba strávená dětmi u médií měla omezit. Například sledování televize doporučují omezit na 1 - 2 hodiny denně. (*TZ Děti věnují médiím v průměru čtyři hodiny denně*, In: mediaresearch, online, 25. 10. 2012, 2014-06-21)

8 Vliv médií

V únoru u nás na českém trhu byla uvedena kniha Spitzera Manfreda „Digitální demence“¹⁰, ve které nás Spitzer varuje před účinky médií. Podle něho člověk, který je obkloповán moderními technologiemi, přestává vykonávat duševní práci, neboť co dříve zvládl sám, dnes za něho vykonají počítače, mobily aj. Před digitální demencí varovali i vědci z jižní Koreje, kde řeší problém závislosti na médiích už od konce 90. let. (In: Kolbaba, *Jak z nás digitální média dělají blbé a ještě blbější*, online, 12.6.2014, cit. 2014 – 06 – 23)

Průzkumy Joan Andersonové a Robina Wilkinsové dokazují, že nadměrná konzumace médií způsobuje poruchy mluvení, čtení a psaní. Například sledování televize má u dětí neblahý vliv i na představivost. Děti si už nemusí tvořit obrazy různých míst a událostí, neboť jim je televize předkládá na stříbrném podnose. Tuto schopnost vytváření obrazů v mysli naopak posiluje a povzbuzuje vyprávění a čtení knih. (*Děti a vliv médií* In: www.celeceskoctedetem.cz, online, 2014-06-23)

Problémy způsobeny nadměrným používáním médií mohou nastat i v jiných sférách vývoje. Dokazují to například výsledky univerzity v Indianě, kde zjistili, že děti, které nepíšou rukou, ale místo toho využívají k psaní klávesnici, mají problémy s rozpoznáním tvarů písmem a s rozvojem motoriky. Na rozdíl od psaného projevu ručně, můžou kdykoliv nepodařený text na klávesnici smazat, ale to má negativní vliv i na naše myšlení, neboť nemusí předem uvažovat nad tím, co píšou. (Komůrková, *Pište rukou. Posílíte paměť a zároveň relaxujete*, In: [ona idnes](http://ona.idnes.cz), online, 8. 2. 2014, cit. 2014-06-23)

Giles (2012, s. 69) poukazuje i na vliv „určitých tělesných typů“ v médiích, ke kterým se snažíme přiblížit. To může mít za následek nespokojenost s vlastním tělem nebo poruchy příjmu potravy.

8.1 Vliv mediálního násilí

Pravděpodobně nejvíce výzkumů zabývajících se účinky médií souvisí s vlivem médií na chování jedince. Už od padesátých let 20. století přicházeli výzkumníci experimenty věnující se účinkům mediálního násilí. Podle Suchého (2007, s. 62), ale ne každé násilí může mít

¹⁰ Ve světě vyšla poprvé v roce 2012.

negativní účinky. Nebezpečné je především násilí pro dětského diváka „*samoúčelné a zlehčující*“. Pod tímto si můžeme představit násilí, které není spojováno s bolestí nebo souvisí s obrannou.

Výzkumy zabývající se násilím v médiích dokázali, že zobrazené násilí v médiích může zvyšovat strach jedince z možných útoků. To dokládá i Gebner a Gross. (In: Blažek, 1995) Podle nich má divák pak sklon vnímat svět jako nebezpečné místo. Dále zvyšuje násilí v médiích desintizaci (bezcitný postoj k násilí a snížení pomoci oběti násilí) a touhu sám být účastněn násilí. (Vlastník, 2005).

Podle Suchého: „*Přímou příčinnou souvislost mezi násilím a skutečným násilím lze vyloučit*“ (2008, s. 65) To dokazuje například výzkum Woodové a jejích kolegů (In: Gilles, 2012), ten dokládá, že mediální násilí může zvýšit hladiny agresivity u agresivních jedinců.

Diskutovaným problematikou související s mediálním násilím je zkoušení si násilných činů po zhlédnutí v televizních pořadech i ve skutečném životě. V tomto procesu se projevuje již zmiňované učení nápodobou. Dalším problémem je, že násilí v médiích agresivním jedincům poskytuje návod, jak spáchat trestný čin. Podle psychologů děti jsou přitahovány technikami pachatelů v médiích a samy sebe představují jako za šikovnější pachatele těchto činů, že si ani neuvědomují pointu filmu, ve které byl pachatel usvědčen. (Vlastník, 2005)

Mediální násilí neobsahují jenom televizní pořady, ale také počítačové hry. Podle Langrové (2012) může mít hra pozitivní vliv i negativní vliv na jedince. Ve své studii nám představuje průzkumy Colea a Griffithse, podle níž byly MMORPG¹¹ (Massively multiplayer online role-playing games) mají pozitivní) shledány sociálně interaktivní (uzavírají za účelem hry spojení s jinými hráči) Langrová nás ukazuje i jiné výzkumy, ve kterých varují před sociální izolovaností hráčů. Tyto online hry můžou mít ale i pozitivní dopad například na vzdělání, neboť se v ní hráči mohou naučit spolupráci a organizaci. Studie nám naznačují i negativní vliv her. Mezi negativní důsledky řadí výzkumníci závislost rizika závislosti, zvyšování agresivního chování, vliv na sebevědomí jedince a sociální rozvoj dítěte.

Podle Šmahla (2003) máme každý v herním prostředí a v prostředí internetu vytvořenou **virtuální identitu**. Důležitým hlediskem pro vytvoření této identity je určitá fragmentace osobnosti, ta však méně podporuje flexibilitu osobnosti ve skutečném světě, proto se například útek před vážným rozhovorem stává hlavním řešením při překonání problému.

¹¹ MMORPG hry – jsou online hry, kterou hrají najednou velké množství hráčů. Příkladem může být hra Warcraft.

9 Prevence

Typický rysem dnešní společnosti je její medializace, pod níž se rozumí skutečnost, že stále více je komunikace zprostředkovává médii. Jak už jsme si řekli, média hrají důležitou roli v procesu v socializace, ve kterém ovlivňují chování jedince, jeho životní styl, apod. S vývojem médií se utváří i nová kompetence - mediální gramotnost. Kompetence definována především ve Směrnici Evropského parlamentu 2007/65/ES v článku 37, podle kterého se říká: „*Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své škodlivým nebo urážlivým obsahem.*“ Tato kompetence je zakotvena i ve školského dokumentu RVP (Rámcový vzdělávací program), kde se stala součástí doplňujícího vzdělávací oboru Filmová/audiovizuální výchova a průřezového tématu Mediální výchova. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013)*),online, 2013, cit. 2014-06-23)

Ve vzdělávací oboru **Filmová/audiovizuální výchova** je kladen důraz především rozvoj vnímání. Pomocí tohoto vzdělávacího oboru se učí lépe porozumět jednotlivým filmovým/audiovizuálním sdělení. Mezi očekávané výstupy patří slovní vyjádření děje filmu, vyjádření svého názoru na film a zaujetí stanoviska k jednání jednotlivých postav. (Tamtéž)

Cílem **mediální výchovy** je vybavit žáka mediální gramotností. Žák by měl především schopný analyzovat a posoudit obsah jednotlivých sdělení. Dál se dokázat orientovat mediálním obsahu a být si z něho schopný vybírat odpovídající média jako prostředky sloužící pro naplnění nejrůznějších potřeb. (Tamtéž) Podle Verner (2007, s. 94) by měla mediální výchova i sloužit „*ke snížení rizik, jež nám mediální produkce představuje.*“

Nejčastější prevencí v rodinách je především omezování k přístupu k médiím, jsou však i jiné možnosti, jak uchránit děti před vlivem médií. Jednou z možností je mluvit s dětmi o sledovaných pořadech. Toto tvrzení podporuje Rogge (In: Blažek, 2005, s. 173), který říká: „*Je třeba, aby dospělí klidně a jasně řekli, co si myslí o programech nebo scénách, které se jim nelíbí. To dětem usnadní hledání vlastního názoru. A pak musejí formulovat kritické výhrady tak, aby děti nezraňovali.*“ Mladším dětem, aby lépe porozuměli médiím, je

například vhodné vysvětlit situace, motivy jednání nebo neznámá slova ve filmu. Starší děti, které už rozlišují vnímání reality a fikce, můžou s námi vymýšlet, jak by dopadl příběh ve skutečnosti.

Říčan (1933) ve své publikaci dává učitelům tyto rady, jak zabránit negativnímu působení médií:

1. informovat rodiče o možných důsledcích médií a dát jim možné doporučení, jak se negativním vlivům médií bráni.
2. Využívat techniku, jen tam, kde je to funkční.
3. Mluvit s žáky o tom, co viděli.
4. Vyjadřovat své postoje k mediálnímu obsahu
5. Demaskovat (to znamená, například hovořit tricích používající při natáčení)
6. Konfrontovat mediální obsah s realitou.

II PRAKTICKÁ ČÁST

10 Výzkumné šetření

V teoretické části jsme si shrnuli dosavadní poznatky týkající se mediálního vlivu zaměřené na děti předškolního a školního věku. V této části se zabývám výzkumným šetřením týkající se rozlišování reality a fikce v mediálním obsahu žáky. Tento výzkum byl doplněn průzkum u učitelů zkoumaných žáků, ve kterém jsem se zabývala preventivními opatřeními proti negativnímu vlivu médií. Výzkum jsem provedla a sestavila na základě prostudované literatury. Výzkumné šetření bylo prováděno kvantitativně orientovanou metodou.

Cílem výzkumu je přiblížit myšlení žáků a seznámit s názory žáků na násilí představované v médiích. Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, jaké preventivní opatření se využívají proti negativnímu vlivu médií, agresi a násilí.

10.1 Výzkumný problém

Nejdříve ve výzkumu byl stanoven výzkumný problém pomocí výzkumných otázek. Po stanovení problémů byl určen typ výzkumného problému, pomocí kterého byly vybrány metody výzkumu. V tomto výzkumném šetření byly použity při formulacích otázek deskriptivní typy výzkumných problémů. Při výzkumu těchto problémů byla použita metoda dotazníků.

Výzkumný problém u žáků:

1. Jak rozlišují žáci realitu a fikci?

Ve studiích, které byly provedeny, bylo zjištěno, že děti do určitého věku nedokážou rozlišit realitu od fikce. To podle většiny výzkumníků hraje, jak už bylo uvedeno v teoretické části, důležitou roli při vlivu médií. Děti do určitého věku nerozumí médiím natolik, aby poznaly, že to, co vidí ve filmu, ve skutečnosti není možné. (Giles, 2012)

Odpovědi na tento výzkumný problém byly zjišťovány pomocí promítnuté scény z filmu „Sám doma 2: Ztracen New Yorku“. Byla záměrně násilná vybrána scéna z filmu určeného pro děti (ukázka popsána v podkapitole 10. 3).

2. Jaké pořady žáci 1. Stupně vyhledávají v médiích?

Podle studií žáci vyhledávají zejména pořady, ve kterých je humor, rychlá akce, střih, a speciální efekty. (Vlastník, 2005)

Výzkumný problém u učitelů:

1. Jaké preventivní aktivity uplatňují učitelé proti násilí v televizních pořadech a počítačových hrách?

Podle průzkumů tráví čím dál více svůj čas konzumací mediálního obsahu. Součástí RVP je průřezové téma mediální výchova, jehož cílem je i omezit možná rizika související s mediálním obsahem.

2. Jaké preventivní opatření uplatňují proti agresi a agresivitě?

Jak už jsem uvedla v teoretické části, agrese a agresivita souvisí s nadměrnou konzumací násilného obsahu v médiích. Z toho důvodu se zabýváme i preventivními opatřeními proti agresivitě a agresivnímu chování.

10.2 Metody výzkumu

K výzkumnému šetření jsem využila metody dotazníku u obou zkoumaných skupin. Dotazníky byly sestaveny pomocí prostudované literatury. Vstupní části dotazníků se respondent seznamuje s pokyny potřebné k vyplnění dotazníků. V druhé část se skládá z uzavřených, otevřených a škálových otázek. První otázky souvisí faktografickými údaji (věk, pohlaví, třída) a další jsou zaměřeny na zjišťování názorů a postojů. V dotaznících žáci i učitelé odpovídali na otázky, které souviseli se scénou z filmu „Sám doma 2: Ztracen New Yorku“. Tato ukázka byla žákům a učitelům promítnutá před vyplňováním dotazníků.

Scéna z filmu „Sám doma 2: Ztracen New Yorku“ – hlavní dětská postava Kevin hází ve filmu cihly po dvou zlodějích, aby zabránila vyloupení hračkárství. Kevinovi se podaří několikrát zasáhnout cihlou jednoho ze zlodějů. Zobrazované násilí je ale zlehčováno, neboť následky po zásahu cihlou jsou menší než ve skutečném životě. Cílem této ukázky je pobavit diváky pomocí násilí.

10.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán záměrným výběrem a byl tvořen žáky ve věku 10 – 12 let. U výběru byl brán zřetel zejména na psychický vývoj jedince. Podle poznatků, již uvedené v teoretické části, žáci ve věku devíti let posuzují správnost a nesprávnost jednání a začínají rozlišovat realitu od fikce. Tento soubor tvořilo celkově 80 respondentů. Dívek bylo z toho 39 a chlapců 41.

10.4 Průběh výzkumu

Výzkum byl zrealizován na čtyřech základních školách ve 4. a 5. třídách. Žákům a učitelům byly nejdříve mnou udělené instrukce související s vyplňováním dotazníků. Následně jim byla puštěna ukázka filmu, po které začali vyplňovat dotazníky. Vyplňování dotazníků trvalo asi 15 – 20 minut.

10.5 Zpracování výsledků výzkumu

Získané údaje byly uspořádány a zpracovány do tabulek. Poté byly vyhodnocovány matematicko-statistickými postupy, pomocí absolutních, relativních a středních hodnot.

10.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu

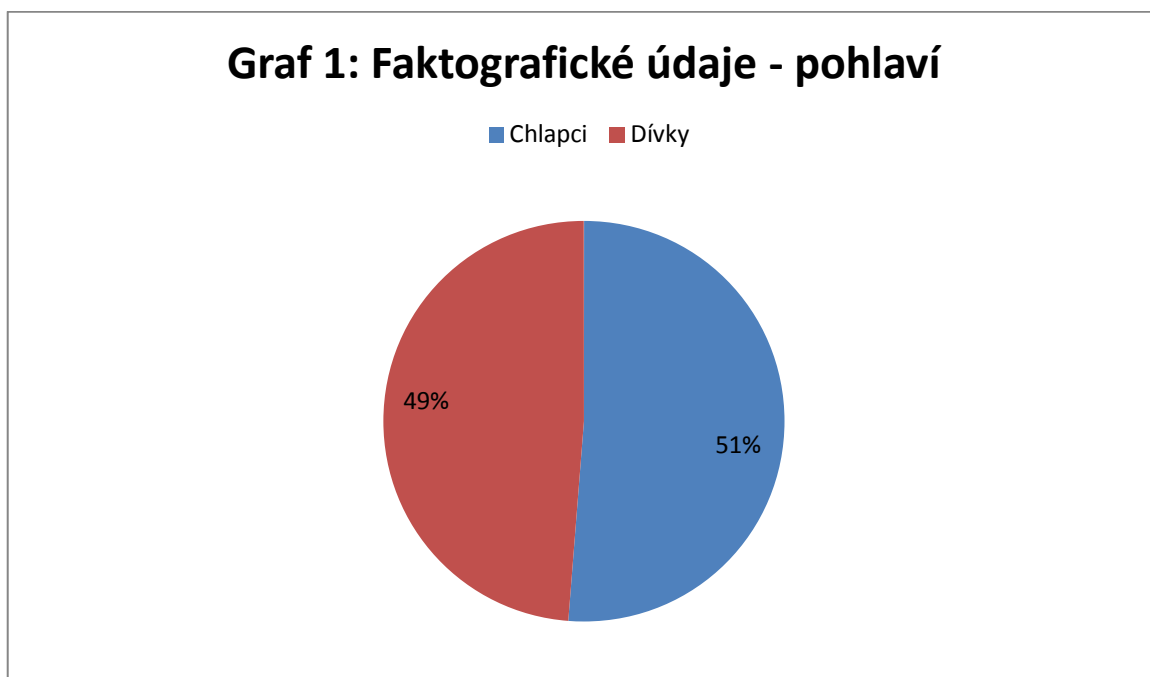
V této části se budeme zabývat výsledky výzkumného šetření. Tyto výsledky jsou zaznamenány do tabulek a grafů.

10.6.1 Vyhodnocení dotazníků žáků

Tabulka 1: Základní faktografické údaje

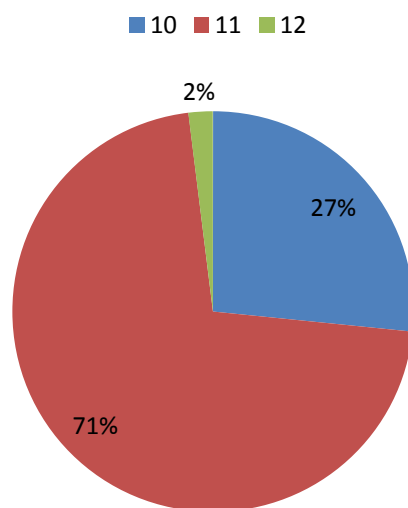
		Celkem	
		počet	podíl
Pohlaví	Chlapci	41	51,3%
	Dívky	39	48,8%
Věk	10	19	23,8%
	11	51	63,8%
	12	10	12,5%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 2: Faktografické údaje - věk



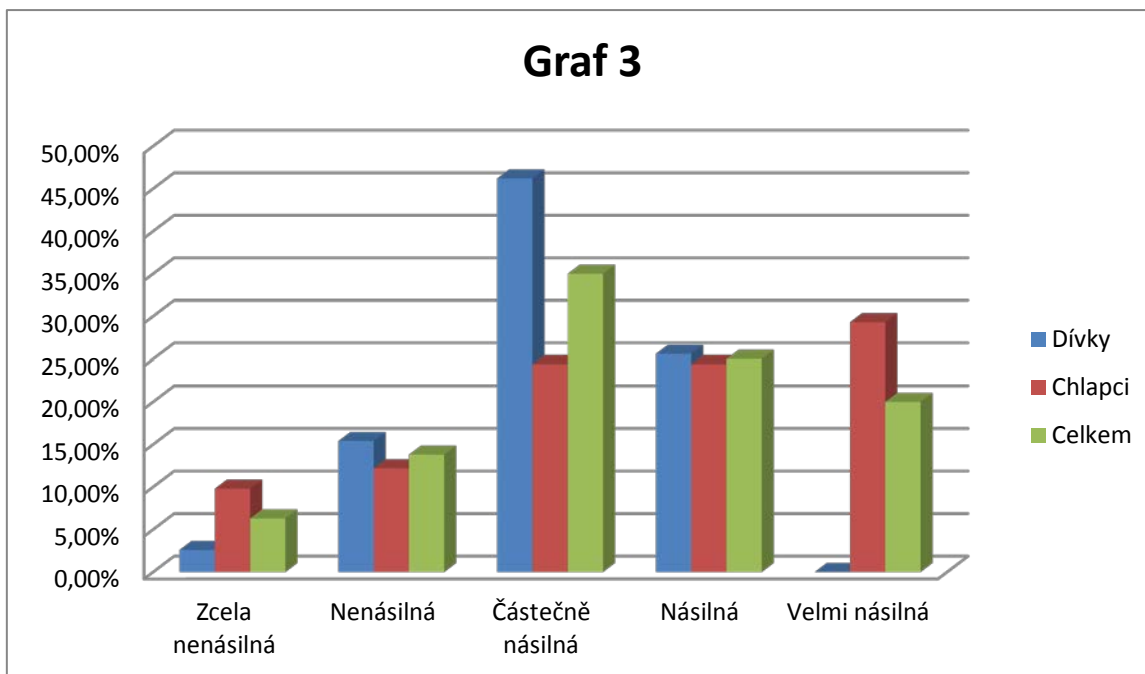
Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Položka 4: Ohodnot', jak ti připadala scéna, kterou jsi viděl v ukázce.

Tabulka 2

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Zcela nenásilná	1	2,6%	4	9,8%	5	6,3%
Nenásilná	6	15,4%	5	12,2%	11	13,8%
Částečně násilná	18	46,2%	10	24,4%	28	35%
Násilná	10	25,6%	10	24,4%	20	25%
Velmi násilná	4	10,6%	12	29,3%	16	20%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

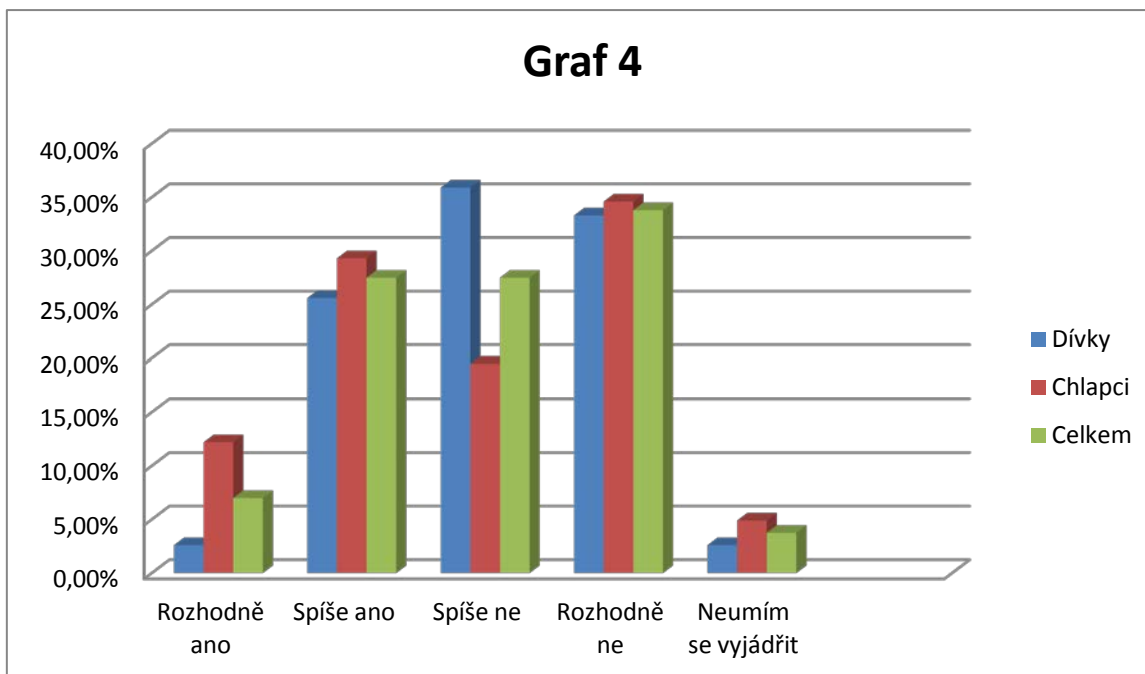
Shrnutí: Z položky můžeme sledovat, jak žáci výše uvedenou scénu považují za násilnou. Zajímavé jsou výsledky, ve kterých jich 13,8 % žáků považuje za nenásilnou.

Položka 5: Myslíš si, že bylo správné, když Kevin házel cihly po lidech?

Tabulka 3:

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Rozhodně ano	1	2,6%	5	12,2%	6	7,0%
Spíše ano	10	25,6%	12	29,3%	22	27,5%
Spíše ne	14	35,9%	8	19,5%	22	27,5%
Rozhodně ne	13	33,3%	14	34,6%	27	33,8%
Neumím se vyjádřit	1	2,6%	2	4,9%	3	3,75%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Shrnutí: Z celkových výsledků je zřejmé, že žákům se jednání Kevina rozhodně nezdá správné. Správností jednání si nejsou jisté zejména dívky. Z toho 19,5% chlapců ho považují za spíše správné a 7 % za správné.

Žáci, kteří odpověděli na otázku ANO, uvádějí jako nejčastější (63,4 %) odpověď, že Kevin se bránil, protože mu zloději chtěli ublížit. Jako další častý důvod byl uveden, že ti, na které utočil byli zloději (21,3%) a byli zlí (14,3%).

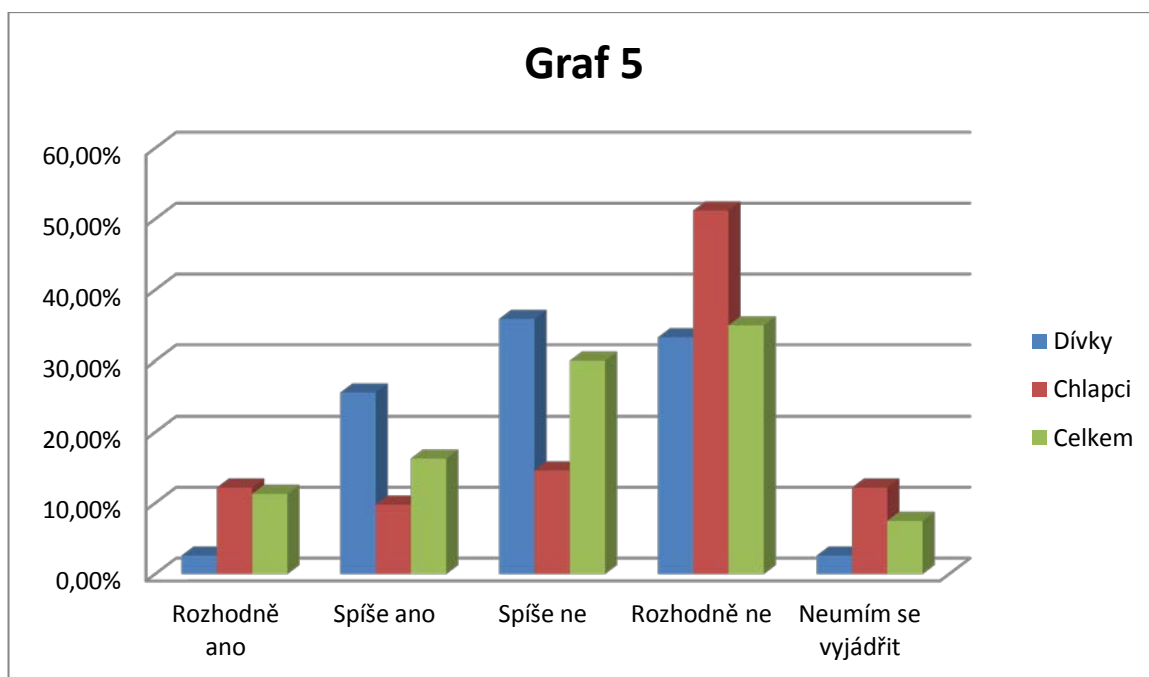
Žáci, kteří odpověděli na otázku NE, uvádějí, že to není správné, protože by hozením cihly mohl někomu ublížit (49%). Dalších 24,4% žáků tvrdí, že by hozením mohl Kevin zloděje dokonce zabít. Někteří ze zkoumaných si uvědomují nesprávnost činu, ale musel se bránit (6,12%).

Položka 8: Vadilo ti, když Kevin házel cihly v ukázce?

Tabulka 4:

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Rozhodně ano	4	10,3%	5	12,2%	9	11,3%
Spíše ano	9	23,1%	4	9,8%	13	16,3%
Spíše ne	18	46,2%	6	14,6%	24	30%
Rozhodně ne	7	18%	21	51,2%	28	35%
Neumím se vyjádřit	1	2,3%	5	12,2%	6	7,5%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Shrnutí: Z výsledků je patrné, že házení cihel po lidech jim nevadí. Házení cihel rozhodně nevadí chlapcům. Z toho 23,7% dívek uvádí, že jim toto jednání vadí. Žáci, kteří odpověděli na otázku ano, uváděli jako nejčastější odpověď, že jim vadilo z toho důvodu, protože Kevin způsobil zranění zlodějům (47,6%). Další důvod podle žáků byl, že to byla násilná ukázka (14,3%). Ostatní odpovědi byly na stejné úrovni. Uvedu některé pro představu:

- Je to špatné.
- Odnesl to jen jeden.
- Nemá se to dělat.
- Malé děti by to mohly zopakovat.
-

Žáci, kteří odpověděli na otázku NE, uváděli jako nejčastější důvod (20,1%), že to byl jenom film a v tom to není skutečné. Podle dalších žáků bylo násilí zobrazované v ukázce zábavné (20, 8%) a chytré (1, 9%). Dalším časté důvody byly:

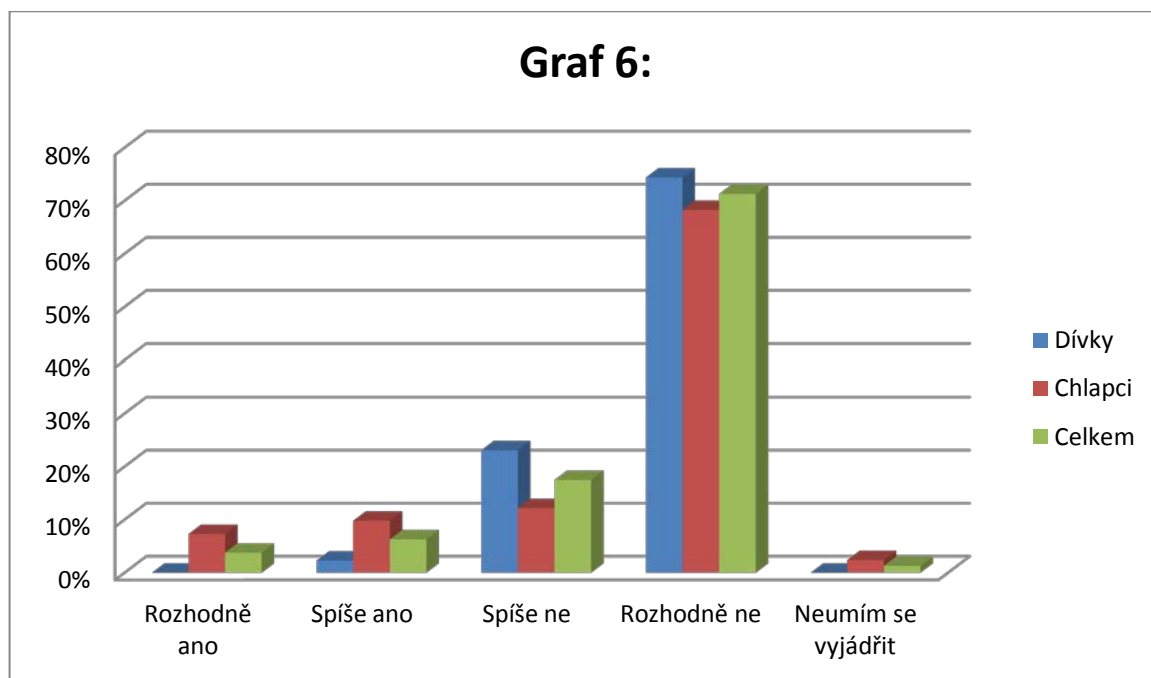
- Bránil se (17%).
- Byli zlí (7, 5%).
- Zasloužili si to (5,7%).

Položka 11: Hodil bys ty sám po někom cihlu ve skutečném životě?

Tabulka 5:

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Rozhodně ano	0	0%	3	7,3%	3	3,8%
Spíše ano	1	2,3%	4	9,8%	5	6,3%
Spíše ne	9	23,1%	5	12,2%	14	17,5%
Rozhodně ne	29	74,4%	28	68,3%	57	71,3%
Neumím se vyjádřit	0	0%	1	2,4%	1	1,3%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

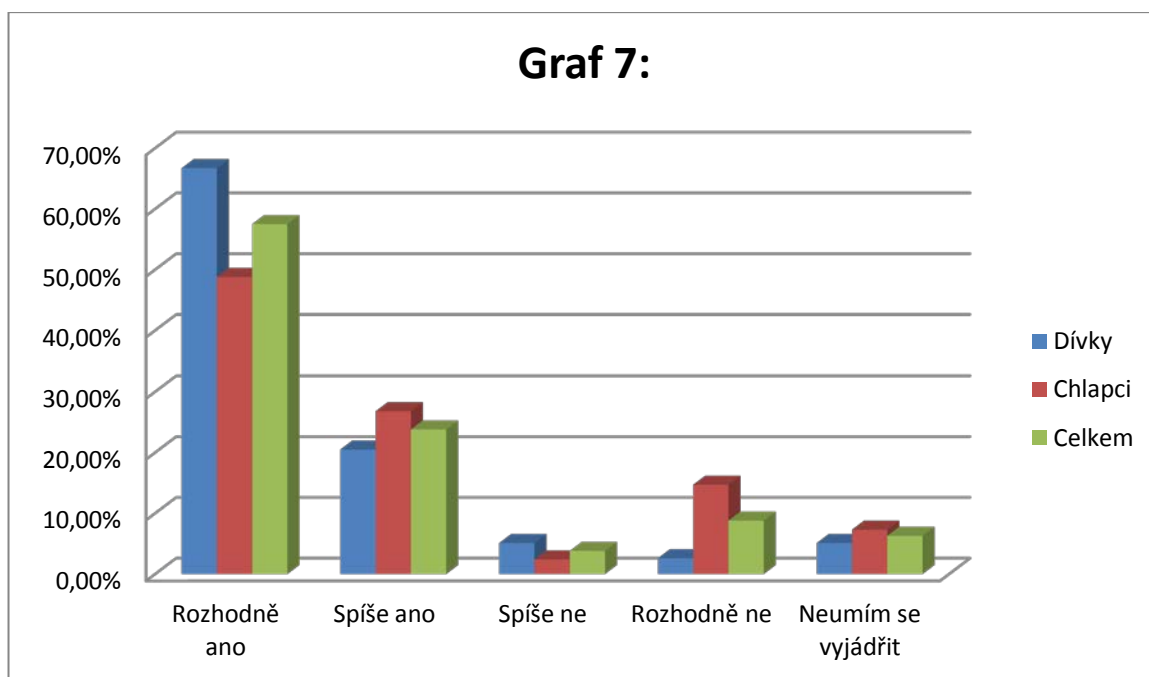
Shrnutí: Podle výsledků by 71,3% žáků by cihlu po nikom neházelo. Z toho 17,5% žáků si není úplně jistá.

Položka 12: Vadilo by ti, kdybys viděl, jak někdo hází po někom cihly ve skutečném životě?

Tabulka 6

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Rozhodně ano	26	66,7%	20	48,8%	46	57,5%
Spíše ano	8	20,5%	11	26,8%	19	23,8%
Spíše ne	2	5,1%	1	2,4%	3	3,8%
Rozhodně ne	1	2,6%	6	14,7%	7	8,8%
Neumím se vyjádřit	2	5,1%	3	7,3%	5	6,3%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Shrnutí: 57,5% žáků uvádí, že rozhodně jim to vadilo, kdyby viděli házet po někom cihly. Podle těchto výsledků by to především vadilo dívkám.

Jako nejčastější důvod žáci uvádí, že by jim to vadilo z toho důvodu, protože by tím mohli útočníci někomu ublížit (52,4%) nebo dokonce někoho tím i zabít (19,05%). Dalším důvodem žáků bylo, že to není správné (3,17%). Jeden respondent uvádí, ale že by to pochopil u člověka, kterému by hrozilo nebezpečné.

Dva, co zakroužkovali v dotazníku NE, uvádí jako důvod, že to není jejich starost. Další odpovědi na otázku byly tyto:

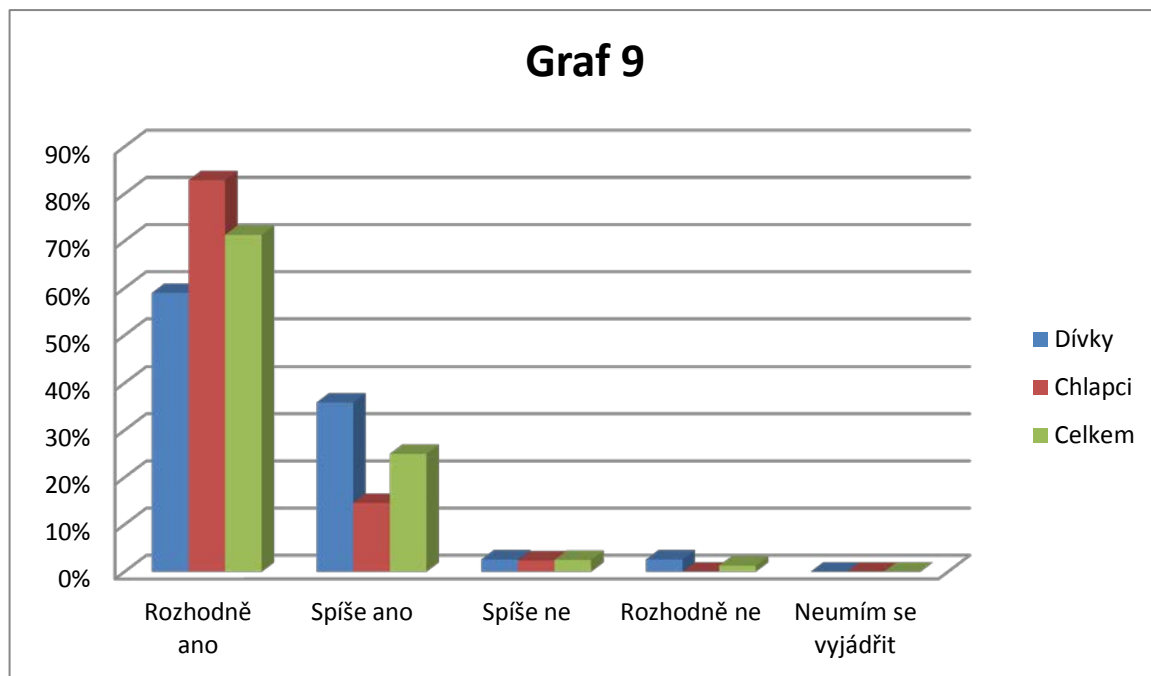
- Byla by to zábava.
- Zasloužili by si to.
- Měli by důvod.

Položka15: Myslíš si, že zranění po hození cihly je ve skutečném životě větší?

Tabulka 7

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Rozhodně ano	23	59%	34	82,9%	57	71,3%
Spíše ano	14	35,9%	6	14,6%	20	25%
Spíše ne	1	2,6%	1	2,4%	2	2,5%
Rozhodně ne	1	2,6%	0	0%	1	1,3%
Neumím se vyjádřit	0	0%	0	0%	0	0%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

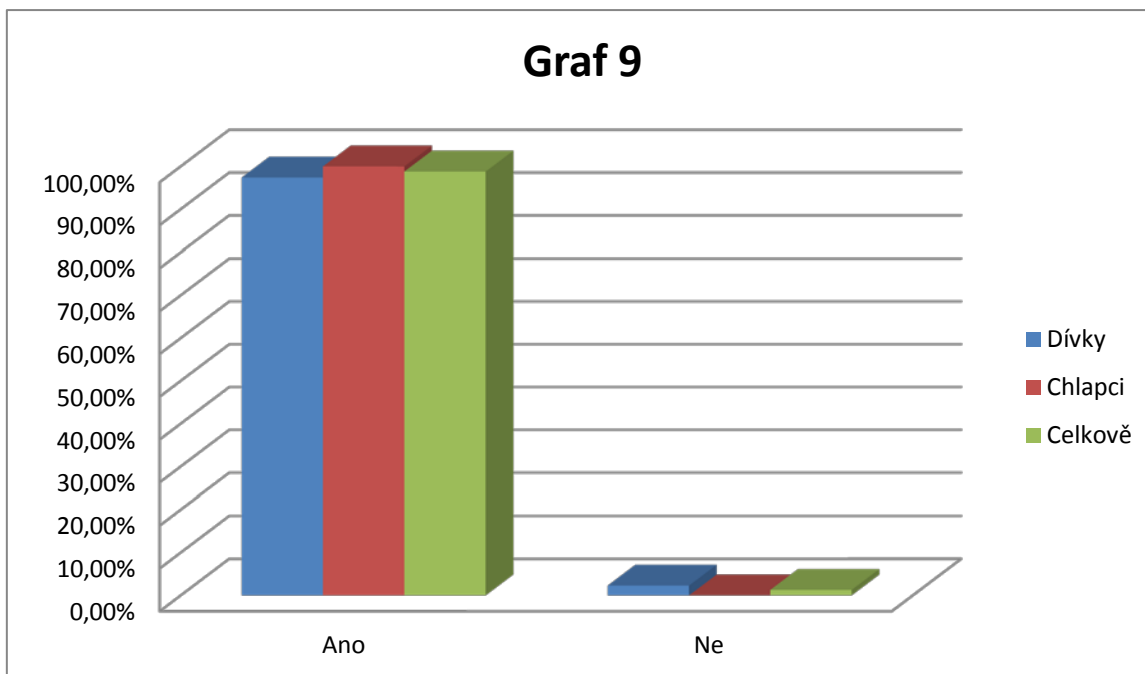
Shrnutí: Z těchto výsledků je zřejmé, že si žáci uvědomují skutečnou realitu, která je rozdílná od filmové. Přesto z toho 25% žáků si není ještě docela jisto. Podle těchto výsledků váhají nad možnými následky dívky.

Položka 16: Máte doma televizi?

Tabulka 8

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Ano	38	97,4%	41	100%	79	98,8%
Ne	1	2,3%	0	0%	1	1,3%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

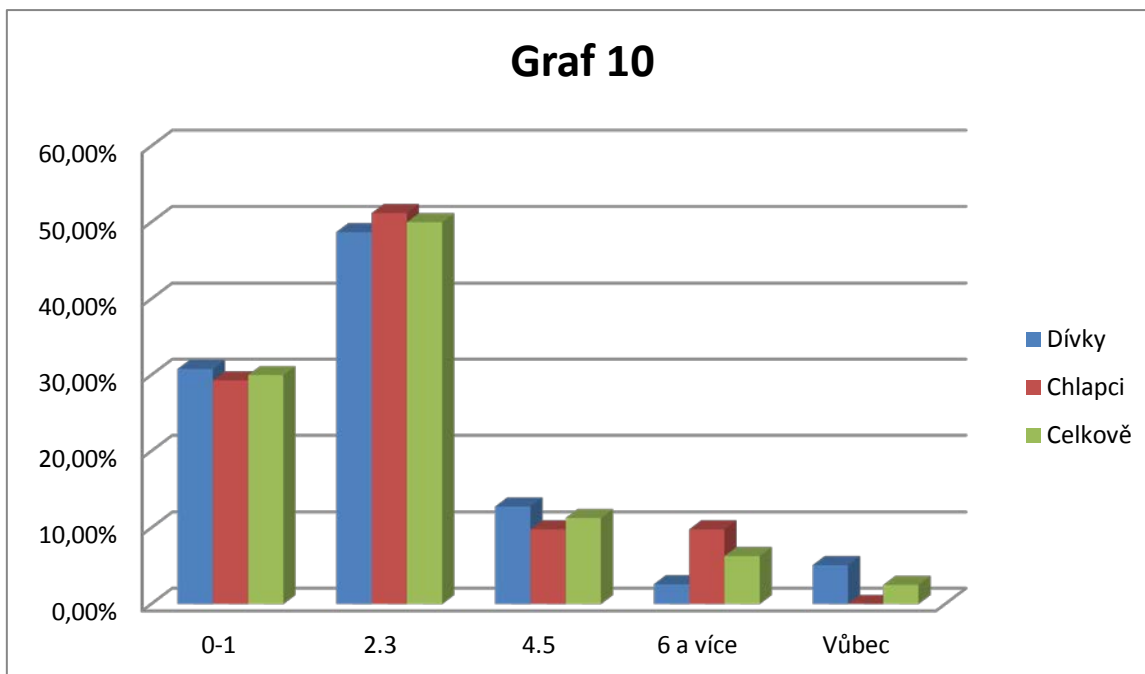
Shrnutí: Z grafu vyplývá, že televize skoro v každé domácnosti.

Položka 17: Uveď, kolik hodin sleduješ televizi.

Tabulka 9

	Dívky		Chlapci		Celkem	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
0-1	12	30,8%	12	29,3%	24	30%
2-3	19	48,7%	21	51,2%	40	50%
4-5	5	12,8%	4	9,8%	9	11,3%
6 a více	1	2,6%	4	9,8%	5	6,3%
Vůbec	2	5,1%	0	0%	2	2,5%

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

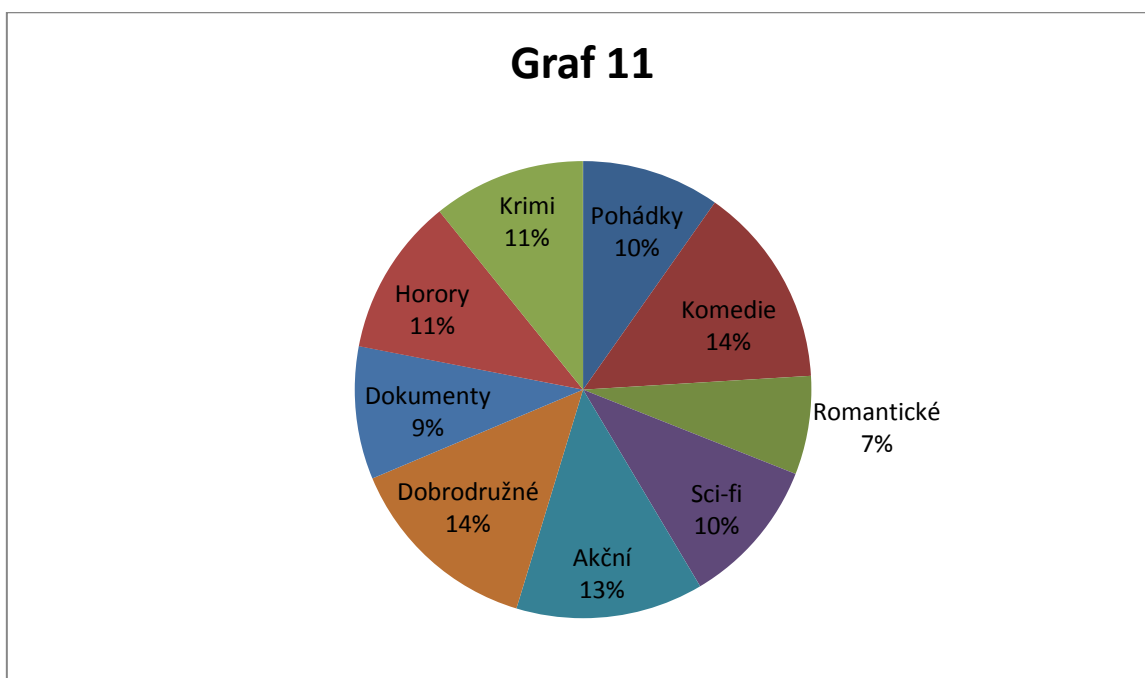
Položka 18: Rozhodni, jaká je tvá oblíbenost televizních pořadů na stupnici o 1 (nejméně oblíbený) do 5 (nejvíce oblíbený).

Shrnutí: Podle těchto výsledků vyplývá, že většina žáků sleduje televizi 2-3 hodiny denně. Z toho 30% žáků sledují televizi až 1 hodiny. Sledování televize dívkami a je chlapci je zastoupeno rovnoměrně.

Tabulka 10

	Oblíbenost
Pohádky	2,8
Komedie	4,1
Romantické	2,0
Sci-fi	3
Akční	3,8
Dobrodružné	4
Dokumenty	2,7
Horory	3,2
Krimi	3,1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Shrnutí: Podle toho grafu patří mezi oblíbené komedie, dobrodružné a akční filmy. Nejméně oblíbené jsou u žáků romantické filmy.

Položka 19: Napiš svůj nejoblíbenější pořad, a proč se ti líbí.

V této části analyzuji nejčastěji zmiňované pořady:

Simpsonovi – hlavní důvod, proč tento pořad sledují, že se jim zdá zábavný. Je to animovaný pořad určený pro dospělé, ve kterém se objevují násilné až brutální scény. Hlavní postavu tohoto filmu je pětičlenná rodina Simpsonových.

Ordinace v růžové zahradě – pořad z nemocničního prostředí, zabývající se vztahy mezi doktory a pacient.

Ulice – žákům se líbí příběhy ze života postav. Seriál, který je vysílán každý, vypráví příběhy z každodenních životů hrdinů.

Futurama – animovaný seriál podobný Simpsonovým.

Hvězdná brána – v tomto pořadu se líbí žákům akčnost.

Kobra 11 – akční seriál z prostředí dálniční policie, ve kterém řeší hlavní hrdinové zločiny.

Re-play – pořad zabývající novinkami v herním světě.

Vampire diaries – seriál s velkým množstvím násilí.

10.6.2 Vyhodnocení dotazníků učitelů

Dotazník učitelů byl doplňkem výzkumnému šetření žáků. Protože byli výzkumným vzorkem jen čtyři učitelé, shrnu poznatky do jednoho odstavce. Učitelé ukázkou, kterou jsem promítala žákům, považovali za násilnou. Tuto ukázkou by nevyužili v prevenci. Jako důvod především uváděli, že žákům může sloužit tato ukáзка jako návod k páchání násilí. Jako další důvod uváděli zkreslení situace.

Učitelé s dětmi řeší násilí v médiích a počítačových hrách tím, že si s žáky o násilí povídají. Rodiče podle těchto výsledků o násilí v médiích informují a dávají jim možné doporučení preventivních opatření, ale uvádějí, že nejdřív se musí projevit negativní vliv médií v chování žáka.

10.7 Závěr z výzkumného šetření

Podle dosažených výsledků můžeme říct, že žáci začínají v tomto věku rozlišovat realitu od fikce. Uvědomují si, že realita ve filmu není skutečná. Žáci už chápou i možné následky násilných činů ve skutečném životě.

Podle výsledků druhé části dotazníku, můžeme potvrdit teorii, že žáci vyhledávají pořady, kde je humor, akce, střih, napětí apod.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se seznámili se základními poznatky o mediálním vlivu. Definovali jsme si agresi, představili si vývojové aspekty hrající roli při chápání mediálního obsahu. Dále jsme se seznámili s preventivními opatřeními.

Součástí práce byl i výzkum zaměřen na rozlišování reality od fikce. Ten byl uskutečněn pomocí názorů na násilí v konkrétní ukázce. Díky názorům žáků 4. a 5. tříd na násilí, jsme si mohli přiblížit myšlení žáků. Ve výzkumu bylo zjištěno, že žáci dokážou rozlišit fikci ve filmu, chápat v něm souvislosti a posoudit jednání jedince.

Cíle, které jsem si stanovila ve výzkumu, se mi podařilo splnit. Bohužel názory byly zaměřené pouze na jeden jev médiích, proto bych doporučovala se v dalším výzkumném šetření se zaměřit i na názory z jiných oblastí a využít ve v nich i metodu interview. Tyto výsledky nám můžou sloužit při postupu u sestavování preventivních opatření.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 199 s. Studie; Sv. 10. ISBN 80-85850-11-7.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum & Hroch, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- Děti a reklama*. In: Děti a média [online]. [cit. 2014-05-28]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/1450/deti-a-reklama.htm>
- Děti a vliv médií* In: www.celeceskoctedetem.cz [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/579/rodicum/deti-a-vliv-medii/>
- Děti a vulgarita*. In: Děti a média [online]. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/1449/deti-a-vulgarita.htm>
- DOČEKAL, Daniel. *Dítě a sociální síť: zákazy nic neřeší, založte mu radši účet sami*. In: Lupa.cz [online]. © 1998 – 2014 [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/dite-a-socialni-site-zakazy-nic-neresi-zalozte-mu-radsi-ucet-sami/>
- DOLKER, Christian. *Medien und Wirklichkeit* [online]. [cit. 2014-06-02]. Dostupné z: http://www.mpfs.de/fileadmin/Infoset_neu/Infoset_Wirklichkeit.pdf
- DOSTÁL, Jiří. *Výukový software a didaktické počítačové hry - nástroje moderního vzdělávání*. Journal of Technology and Information Education. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009 [cit. 2014-06-10].č. 1. ISSN 1803-537X. Dostupné z: http://www.jtie.upol.cz/clanky_1_2009/dostal.pdf
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 218 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Aurora, 2007. 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

- GILES, David. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 185 s. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3921-2.
- HANÁK, David. *Média: Je libo tištěná, nebo elektronická?*. [online]. 2005 [cit. 2014-06-05]. Dostupné z: <http://eportal.parlamentnilisty.cz/Articles/221-media-je-libo-tistena-nebo-elektronicka-.aspx>
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- Intelligence a morální vývoj* [online]. © 2005 — 2014 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25280>
- CHALOUPSKÁ, Markéta. *Brutalita dětí prudce stoupá, oběti napadají často jen kvůli zábavě*. Lidovky [online]. 24. 1. 2012 [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/brutalita-deti-prudce-stoupa-obeti-napadaji-casto-jen-kvuli-zabave-10h-/zpravy-domov.aspx?c=A120123_203821_ln_domov_mev
- Jaké animované programy děti nejvíc baví? Přece ty, v nichž není násilí*. In: Novinky.cz. [online]. 8. 4.2011 [2014-06-15]. Dostupné z: (*Jaké animované programy děti nejvíc baví? Přece ty, v nichž není násilí*, In: Novinky.cz, online, 8. 4.2011, 2014-06-15)
- JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 413 s. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN 80-7178-697-7.
- JIRÁK, Jan a kol. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání)*. 1. vyd. Praha: Powerprint, 2013. 187 s. ISBN 978-80-87415-70-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Socializace člověka*. [online]. 2009. [cit. 2014-05-26]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>
- Kolbaba, *Jak z nás digitální média dělají blbé a ještě blbější*, online, 12.6.2014, cit. 2014 – 06 – 23)
- KOMŮRKOVÁ, Kristýna. *Pište rukou. Posílíte paměť a zároveň relaxujete* In: ona idnes [online]. 8. 2. 214 [2014-06-23]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/psani-rukou-chi-/zdravi.aspx?c=A140207_123152_zdravi_pet
- KROUŽELOVÁ, Dana. *Průručka mediální výchovy*. [online]. Koalice nevladek Pardubicka, o. s [cit. 2014-06-02]. Dostupné z: http://www.mediasetbox.cz/data/_text/000004/prirucka-medialni-vychovy.pdf
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie: Vysokoškol. učeb. pro stud. filoz. a ped. fak. stud. oborů učít. a stud. oboru psychol.* 1. vyd. Praha, 1986.

- LANGROVÁ, Aneta . Která realita je pravá? In: *Děti a online rizika: sborník studií*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. 178 s. ISBN 978-80-904920-2-8.
- LOVAŠ, Ladislav. 2008. Agrese. In: VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, s. 267-283. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MALETÍNSKÝ, Václav. *Televize a její historie*. [online]. [cit. 2014-06-02]. Dostupné z: <http://vtm.e15.cz/aktuality/televize-a-jeji-historie>
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a šikana u dětí: Mohou za to média, rodičovská výchova, nebo geny?*In: Šance dětem [online]. © 2011–2014, aktualizováno: 10. 4. 2014 [cit. 2014-04-16]. Dostupné z:<http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/agrese-a-sikana-u-deti-mohou-za-to-media-rodicovska-vychova-nebo-geny-69.html>
- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. 447 s. ISBN 978-80-7367-338-3.
- Mravní vývoj: Lawrence Kohlberg* In: Portál [online]. © 2005 — 2014 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=1552>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd, v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. Agrese. In: *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997. s. 201-218 . ISBN 80-200-0592-7.
- NEUSS, Norbert. *Filmwahrnehmung von Vorschulkindern*.In: medienkompetenz.katolisch.de [online]. [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://medienkompetenz.katholisch.de/Medienwelten/KinderMedien/FilmwahrnehmungbeiVorschulkindern.aspx>
- NOLTE, Anja. *Vielfalt für junges Publikum Zu whig*. In: www.focus.de. [online]. 17.02.2012, 10:33. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: http://www.focus.de/familie/kinderspiele/medien/zuwenig-vielfalt-fuer-junges-publikum-kinderfilme_id_2436784.html
- ONDRUŠKOVÁ, Elena. Agresia a agresivita. In: *Sociální psychologie*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2006, s. 74 – 80. ISBN 80-89185-22-3.
- PALÁN, Zdeněk. *Hromadné sdělovací prostředky (masmédia)*. Andromedia.cz [online]. [cit. 2014-05-28]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/hromadne-sdelovaci-prostredky-masmedia>
- PLUSKALOVÁ, Daniela. *Vliv médií na děti a jejich vývoj*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

POSPÍŠIL, Jan. *Jak na média*. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. 119 s. ISBN 978-80-7402-071-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 142 s. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z WWW:< <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>>.

Přispěvatelé Wikipedie, *DARPA* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2013, Datum poslední revize 31.07.2013, 19:09 UTC, [cit. 2014-06-10] Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=DARPA&oldid=10596563>

RYBIČKOVÁ, Michaela a SEKULOVÁ, Kateřina. *Co jsou sociální média?*In: *socialnimediaevyuce.webnode.cz*. [online]. © 2011[2014-06-10]. Dostupné z: <http://socialnimediaevyuce.webnode.cz/co-jsou-socialni-media/>.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Krotíme obrazovku: Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.

SCHELLMANN, Bernhard et al. *Média: základní pojmy, návrhy, výroba*. Vyd. 1. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. 482 s. ISBN 80-86706-06-0.

Směrnice Evropského parlamentu a rady 207/65/ES. In: *Úřední věstník Evropské unie*. 2007. s. L332/31. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF>

SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo - mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2007. 168 s. Psyché; sv. č. 49. ISBN 978-80-7254-926-9.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7315-149-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. Vývojová periodizace. In: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, S. 18-31. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMAHEL, David. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. V Praze: Triton, 2003. 158 s. Psychologická setkávání; sv. 6. ISBN 80-7254-360-1.

ŠULLA, Petr. *Historie herních počítačů*. In: www.fi.muni.cz. [online] 2000. [2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2000/xsulla.html>

TEYSCHL, Otakar a BRUNECKÝ, Zdeněk. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. 3., zčásti přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1973. 263 s. Pyramida.

- TICHÁ, E. *Facebook není jen kamarád. Naučte děti používat sociální sítě*. In: Ona iDnes [online]. © 1999–2014 cit. [2014-05-25]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/facebook-neni-jen-kamarad-naucte-deti-pouzivat-socialni-site-prd-/deti.aspx?c=A110104_171413_deti_abr
- TZ Děti věnují médiím v průměru čtyři hodiny denně*. In: mediaresearch [online]. 25. 10. 2012 [2014-06-21]. Dostupné z: <http://www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne>.
- URBAN, Lukáš, DUBSKÝ, Josef a MURDZA, Karol. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 230 s. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3563-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁVRA, M., „*Když můžeš dělat, co se ti líbí, je to ideální situace*“: *Socializace médií na příkladu rubriky „Láska, sex a trápení“ v časopise Bravo*. [online]. 2009 [cit. 2014-05-27]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=397&lst=103>
- VERNER, Pavel a BEZCHLEBOVÁ, Mária. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007. 106 s. ISBN 978-80-7361-042-5.
- VLASTNÍK, Jiří. *Televizní násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. V Olomouci: Votobia, 2005. 248 s. ISBN 80-7220-245-6.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.....	46
Graf 2.....	47
Graf 3.....	48
Graf 4.....	49
Graf 5.....	50
Graf 6.....	52
Graf 7.....	53
Graf 8.....	56
Graf 9.....	57
Graf 10.....	58
Graf 11.....	59

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.....	46
Tabulka 2.....	47
Tabulka 4.....	48
Tabulka 5	50
Tabulka 6.....	53
Tabulka 7.....	55
Tabulka 8.....	56
Tabulka 9.....	57
Tabulka 10.....	58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro žáky	I
Příloha B : Dotazník pro učitele	V

Příloha A

Dotazník pro žáky

Dobrý den,

jmenuji se Vendula Matúšová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prosím o vyplnění dotazníku, který slouží k výzkumným účelům. Dotazník je zcela anonymní.

Vždy vyber jednu odpověď na otázku a zakroužkuj, pokud není uvedeno jinak.

1. Třída: _____

2. Věk: _____

3. Pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

4. Ohodnot', jak ti připadala scéna, kterou jsi viděl v ukázce. (Čím vyšší číslo, tím je pro tebe scéna násilnější).

Zcela nenásilná 1 2 3 4 5 velmi násilná

5. Myslíš si, že bylo správné, když Kevin (postava dítěte) házel cihly po lidech?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

6. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku ANO, napiš, proč to bylo podle tebe správné.

7. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku NE, napiš, proč to podle tebe nebylo správné.

8. Vadilo ti, když Kevin házel cihly v ukázce?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

9. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku ANO, napiš, proč by ti to vadilo.

10. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku NE, napiš, proč by ti to nevadilo.

11. Hodil bys ty sám po někom cihlu ve skutečném životě?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

12. Vadilo by ti, kdybys viděl, jak někdo hází po někom cihly ve skutečném životě?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

13. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku ANO, napiš, proč by ti to vadilo.

14. Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku NE, napiš, proč by ti to nevadilo.

15. Myslíš si, že zranění po hození cihly je ve skutečném životě větší?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

16. Máte doma televizi?

- a) ano
- b) ne

17. Uved', kolik hodin denně sleduješ televizi.

- a) 0 – 1
- b) 2 - 3
- c) 4 - 5
- d) 6 a více
- e) vůbec

18. Rozhodni, jaká je tvá oblíbenost televizních pořadů na stupnici od 1 (nejméně oblíbený) do 5 (nejvíce oblíbený). V každém řádku zakroužkuj jednu odpověď'.

pohádky	1	2	3	4	5
komedie	1	2	3	4	5
romantické	1	2	3	4	5
sci-fi	1	2	3	4	5
akční	1	2	3	4	5
dobrodružné	1	2	3	4	5
dokumenty	1	2	3	4	5
horory	1	2	3	4	5
krimi	1	2	3	4	5

19. Napiš tvůj neoblíbenější pořad, a proč se ti líbí.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha B

Dotazník pro učitele

Dobrý den,

jmenuji se Vendula Matúšová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prosím o vyplnění dotazníku, který slouží k výzkumným účelům. Dotazník je zcela anonymní.

Vždy vyberte jednu odpověď na otázku podle typu možnosti a zakroužkujte, pokud není uvedeno jinak.

1. Ohodnoťte, jak Vám připadala scéna, kterou jste viděl v ukázce. (Čím větší číslo, tím je scéna násilnější).

Zcela nenásilná 1 2 3 4 5 velmi násilná

2. Je tato ukázka z filmu didakticky vhodná pro děti?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

3. Pokud jste napsal ANO na předchozí otázku, napište důvod, proč je ukázka didakticky vhodná pro děti.

4. Pokud jste napsal NE na předchozí otázku, napište důvod, proč není ukázka didakticky vhodná pro děti.

5. Využil byste tuto ukázku z filmu ve škole jako prevenci?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

6. Napište, pokud jste odpověděli na předchozí otázku ANO, jak byste tuto ukázku z filmu využili v prevenci.

7. Napište, pokud jste odpověděli na předchozí otázku NE, proč byste tuto ukázku jako prevenci nevyužili.

8. Mluvíte s dětmi ve škole o televizních pořadech a počítačových hrách?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

9. Řešíte s dětmi ve škole násilí vyskytující se v televizních pořadech a v počítačových hrách?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

10. Pokud jste odpověděli na předchozí otázku ANO, napište, jaký způsobem to s dětmi řešíte.

11. Informujete rodiče o násilí a v televizních pořadech a v počítačových hrách a jejich vlivu na děti?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

12. Dáváte rodičům doporučení, jak dítě uchránit před negativním vlivem médií?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

13. Hledáte s rodiči další možnosti, jak děti uchránit před negativním vlivem medií?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- e) rozhodně ne
- d) neumím se vyjádřit

Děkuji za vyplnění dotazníku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vendula Matúšová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Rok obhajoby	2014

Název práce:	Názory žáků a učitelů primární školy na brutalitu a jiné formy násilí v médiích
Název v angličtině:	Opinions of teachers and pupils from the primary school of a brutality and other forms of violence in the media
Anotace práce:	Práce je zaměřena na rozlišení reality a fikce žáky. Posuzuje jejich vnímání při kontaktu s mediálním obsahem. Dále se zabývá médii samotnými a jejich vlivu na děti. Věnuje se důsledkům negativního vlivu a nabízí možné preventivní opatření. V praktické části zjišťuje názory žáků na násilí v médiích a jejich rozlišení reality od fikce. Tyto názory jsou doplněné o názory učitelů, které jsou zaměřené na preventivní opatření proti negativnímu vlivu médií.
Klíčová slova:	Agrese, ontogeneze, socializace, děti, média, vliv médií, televize, internet, prevence.
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on distinction of reality and fiction by pupils. This thesis assesses their perception at work with multimedia. Further on concentrate on media and their influence on pupils. It devotes effect of negative influence and offer some preventative measure. Research part take of opinions by pupils on violence in media and their contradistinction reality from fiction. These opinions are supplemented by teachers,

	which are focused on preventative measure versus negative influence of media.
Klíčová slova v angličtině:	Aggression, ontogeny, socialization, pupils, media, influence of media, internet, prevention.
Přílohy vázané v práci:	Příloha A - Dotazník pro žáky Příloha B - Dotazník pro učitele
Rozsah práce:	69 s.
Jazyk práce:	Čeština