

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

**VLIV MÉDIÍ
NA ROZVOJ DÍTĚTE
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Jaroslava Siládiová

Psychologie se zaměřením na vzdělávání (2009-12)

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň, duben 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 7. dubna 2012

.....
Jaroslava Siládiová

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této bakalářské práce, PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D., za pomoc, podnětné nápady a obrovskou oporu ve chvílích nejistoty a tápání. Naši spolupráci jsem vnímala velice pozitivně a společně strávené chvíle pro mne byly vždy přínosné, nejen co se tématu této práce týče.

Dále mé velké díky patří Mgr. Kateřině Filkové, která mi byla průvodkyní v oblasti předškolní pedagogiky, pomohla mi při přípravě i realizaci výzkumu a obohatila mne o důležité poznatky nejen v oblasti vlivu médií na dítě předškolního věku

V neposlední řadě směřuji své poděkování i dětem, s nimiž jsem vedla rozhovory, a bez nichž by tato práce vůbec nevznikla.

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Média.....	10
1.1 Pojem média	10
1.2 Klasifikace médií.....	10
1.2.1 Komunikační médium	11
1.2.2 Primární a sekundární komunikační média	12
1.2.3 Interpersonální a masová média	13
1.3 Mediální produkt a produkce.....	15
1.3.1 Mediální produkt	15
1.3.2 Mediální produkce	16
1.4 Média a kultura.....	17
1.5 Publikum.....	17
1.5.1 Typy publika.....	19
1.6 Média a jednotlivec	20
1.7 Vliv médií.....	21
1.7.1 Názorová rozdílnost.....	21
1.7.2 Rozdílná terminologie	22
1.7.3 Vznik představ o vlivu médií.....	23
1.7.4 Jednostranný či vzájemný vliv?.....	23
1.7.5 Typy účinků dle J. Jiráka a B. Köpplové (2007).....	24
1.7.6 Působení vybraných typů mediálních obsahů.....	28
1.8 Vliv médií na dětského diváka, zejména diváka předškolního věku.....	31
1.8.1 Vývojové hledisko diváctví	31
1.8.2 Doba strávená před televizí	32
1.8.3 Rizika spojená s nadměrným sledováním televize	33

1.8.4	Kontrola, regulace a prevence dětského diváctví	34
2	Předškolní věk	37
2.1	Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku	38
2.2	Piagetova periodizace kognitivního vývoje dítěte	39
2.3	Faktory duševního vývoje dle J. Piageta (2010).....	41
2.4	Hra v předškolním věku	42
2.4.1	Teorie hry.....	44
2.4.2	Klasifikace her	44
2.5	Socializace dítěte předškolního věku	47
2.5.1	Role rodičů v procesu socializace.....	47
2.5.2	Role vrstevníků v procesu socializace	48
2.5.3	Komunikace v procesu socializace	49
2.5.4	Další vlivy v procesu socializace.....	49
2.6	Verbální schopnosti v předškolním věku	50
2.7	Freudův pohled na předškolní věk.....	52
3	Dítě předškolního věku a média	53
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	57
1	Projekt výzkumu	57
2	Popis výzkumných metod, popis průběhu a etap výzkumu	58
2.1	Rozhovor	58
2.1.2	Charakteristika zkoumaného vzorku	61
2.2	Dotazník.....	63
3	Kvantitativní a kvalitativní analýza výsledků	65
	Resumé	91
	Resumé	92
	Závěr.....	93
	Seznam literatury.....	95

Seznam příloh.....	98
III. PŘÍLOHY.....	99

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybírala velmi dlouhou dobu, a když už jsem měla nástin, zvažovala jsem, kam přesně bych danou problematiku měla směřovat. Nakonec jsem se rozhodla pro téma „*Vliv médií na rozvoj dítěte předškolního věku*“. Toto téma je mi blízké z mnoha důvodů. Za prvé, jsem zároveň studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy a této profesi bych se ráda v budoucnu věnovala. Za druhé, již delší dobu sleduji mediální produkci, pro děti obzvláště, a nestačím se divit, co všechno dnešní malí diváci prostřednictvím médií zažijí, vidí, a o co všechno také kvůli tomu přicházejí. K tomuto tématu mě také vedly zkušenosti s učením v mateřské škole, kde jsem se prostřednictvím vyprávění dětí téměř denně setkávala s „dětskými“ televizními seriály či filmy a nejnovějšími počítačovými hrami. Bohužel jsem příliš neslyšela o sportovních aktivitách, o zajímavé knížce, kterou s rodiči zrovna čtou či o společných rodinných výletech, které prožily. Zato znám hodně „bojovníků“, „nepřátel“ a „kouzelníků“, kteří si pohrávají s lidskými životy, jako by byly obnovitelné. Proto jsem se rozhodla, že bych práci, kterou bych měla zakončit studium na této fakultě, měla směřovat tam, kde je to stále více aktuální a diskutovanější. Média jsou totiž součástí našeho života, jsme nuceni s nimi žít a využívat je, ale jaký vliv mají obsahy sdělení, které jsou nám nabízeny, a my je tak ochotně přijímáme, právě na děti ve věku, kdy se formuje jejich osobnost, sebepojetí, morální hodnoty a náhled na okolní svět? Prozatím netvrdím, že média děti ovlivňují negativně či pozitivně a není ani účelem této práce na tuto otázku odpovědět. Chtěla bych se raději orientovat na to, v čem se tento vliv projevuje, jaká média v tom sehrávají úhlavní roli.

První velkou kapitolou této bakalářské práce jsou média. Snažila jsem se o definování a klasifikaci médií. Dále jsem nahlédla do fungování mediální produkce i propojení mezi médií a kulturou. K médiím neodmyslitelně patří publikum, kterému jsem také věnovala pozornost. Poslední dvě podkapitoly jsou zaměřeny na samotný vliv médií, a to jak obecně, tak přímo na dítě předškolního věku. Podotýkám, že jsem dané téma zařadila až na konec kapitoly médií, aby bylo zajištěno lepší provázání těchto dvou témat, tzn. médií a předškolního období. Informace, které zde zazní, byly získány prostudováním knihy českých autorů, J. Jiráka a B. Köpplové, *Média a společnost*. Tato publikace informuje o daném tématu, dle mého názoru, nejpřehledněji a nejuceleněji, proto tvoří základ celé první kapitoly teoretické části.

Druhá kapitola teoretické části je věnována přímo předškolnímu věku v mnoha jeho aspektech. Ve vývoji poznávacích procesů jsem vycházela především z teorie Jeana Piageta. Neodmyslitelnou součástí tohoto věkového období je hra, která je popsána v následné kapitole. Lidé procházejí procesem socializace celý život, základy jsou kladeny již od narození, ale jedním z nejdůležitějších období v tomto životním úkolu je opět doba před zahájením povinné školní docházky, a proto se socializaci předškolního dítěte zabývám i já. Menší kapitolou je i verbální vývoj a Freudův pohled na předškolní věk. Protože jsem získala informace nejen o médiích, ale i o tomto vývojovém období, domnívám se, že je vhodné všechna zjištění na závěr shrnout v resumé o vlivu médií na dítě od tří do šesti let. V praktické části této bakalářské práce seznamuji čtenáře nejen s metodologií, kterou jsem při sběru dat použila, ale i s průběhem a etapami provedeného výzkumu. Pro ověření mých tvrzení jsem zvolila dvě výzkumné metody, kvalitativní ve formě rozhovorů s dětmi a kvantitativní v podobě dotazníkového šetření do řad rodičů předškoláků. V praktické části je dále obsažena kvalitativní a kvantitativní analýza výsledků a shrnutí celého výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Média

1.1 Pojem média

Média jsou běžnou součástí našeho života. Zároveň jsou aktuálním tématem dnešní doby, stejně jako jejich vliv na osobnost diváka. Touto problematikou se zabývají odborníci z různých oborů (psychologie, sociologie, pedagogika ad.), ale zatím to vypadá, že co člověk, to jiný názor. Ovšem, abychom si takový názor mohli udělat, je potřeba podívat se na celou situaci od začátku, proto je na úvod této práce žádoucí vymezit základní pojem, a tím jsou **média** (*medium*). J. Jiráček a B. Köpplová nabízejí v knize Média a společnost (2007) několik možných definic tohoto pojmu.

První z možných definic je tato: Média jsou „... *velice složitý a v čase se proměňující sociálněkomunikační jev, podmíněný dobovou situací společenskou, technickou, politickou i kulturní.*“ (Jiráček a Köpplová, 2007, s. 21) Souhrnně lze média označit jako sociální systémy a technické prostředky umožňující hromadnou komunikaci.

V dnešní době se pod termínem média skrývá **tisk** (*press*), **rozhlas** (*radio*), **televize** (*television*), či média založená na digitálním zpracování a přenosu dat, tzv. **nová média** (*new media*). Avšak původní a mnohem starší význam slova pochází z latiny a můžeme jej přeložit jako prostředek, prostředník nebo zprostředkující činitel. Právě pro význam tohoto termínu, mluvíme o médiích jak v humanitních, tak přírodovědných oborech. V neposlední řadě jsou média vnímána i jako zboží, které reaguje na poptávku na trhu. Pak je možné, chápat je i jako výpověď o dané společnosti. Média tedy nelze omezit pouze na účastníky mezilidské, sociální komunikace. Jsou zároveň i technologiemi, které zajišťují produkci, její přenos a následný příjem sdělení. (Jiráček a Köpplová, 2007)

1.2 Klasifikace médií

Média lze rozdělit do několika kategorií. V následujících podkapitolách jsou nastíněny odlišnosti mezi mediální a interpersonální komunikací, primárními a sekundárními médii a důvody jejich vývoje, na závěr pak odlišnosti mezi médii

interpersonálními a masovými. Tyto rozdílnosti uvádí např. J. Jiráček a B. Köpplová, U. Buermann či anglická verze internetové serveru wikipedia.org.

1.2.1 Komunikační médium

V oborech věnujících se mezilidské komunikaci se hovoří o tzv. **komunikačním médiu** (*communication media*) zprostředkovávajícím někomu nějaké sdělení. Ve vymezení typologie mezilidské komunikace se setkáme i s termínem **mediální komunikace** (*media communication*), jež spadá pod celospolečenskou komunikaci, založenou na volně dostupných komunikačních procesech. Je vymezena dvěma modely - přenosovým a kulturním. (Jiráček a Köpplová, 2007)

Přenosový model, jak jej roku 1956 popsal George Gerbner, spočívá v tom, že:

*„Někdo
vnímá nějakou událost
a reaguje na ni
v nějaké situaci
pomocí nějakých prostředků,
aby nabídl materiály
v nějaké podobě,
v nějakém kontextu,
s nějakým obsahem
a s nějakými důsledky.“*

(Jiráček a Köpplová, 2007, s. 49)

Z tohoto modelu vyplývá, že se počítá s příjemcem a jeho individualitou, jeho začleněním se do kulturního prostředí i s jeho možnostmi. (Jiráček a Köpplová, 2007)

Kulturní model, podle J. Jiráčka a B. Köpplové, už zahrnuje celou společnost jako takovou a soustředí se na propojení vztahu mezi procesy sociální komunikace a společné identity publika (společnosti), protože publikum pojímá jako součást jedné kultury a podle toho pak volí způsob sdělování informací.

Podstatou mediální komunikace je zprostředkování, čili mediace něčeho někomu.

V procesu mediace vstupuje mezi dvě strany nějaký zprostředkovatel. Jako důležité zde vyplývá spíše to, co se zprostředkovává, než zprostředkovatel sám (médiá). Mediální komunikace nám umožňuje střídat se s informacemi z celého světa, a aby nám bylo sdělení bližší, zajišťují jej známé osoby stírající anonymitu a jednostrannost mediální komunikace (moderátoři, reportéři). Média vnesla do komunikace jako takové mnoho změn. Neznamená to, že by se komunikovalo více či méně, změnila se jen forma a kvalita. Posun ve formě je patrný u tzv. emotikonů. U. Buermann definuje emotikony takto: „*Emotikony jsou symboly, které jsou sestavovány z písmenných a především interpunkčních znaků a které mají do sterilního a strojového textu vnést emocionální složku.*“ (Buermann, 2009, s. 110) Veřejnosti jsou známé například tyto značky: :-) / :-(jako „smajlíci“. (Buermann, 2009; Kristová, 2011)

Stále častěji se do celospolečenské komunikace dostávají interpersonální prvky, jako například dialog či oslovení. Ačkoliv **interpersonální komunikace** (*interpersonal communication*) se od té mediální ve většině případů liší, například není institucionalizovaná. Dále se mediální komunikace odlišuje tím, že je zajišťována speciálními technologiemi a díky tomu je zaručena její trvalost a opakovatelnost, což se o mezilidské komunikaci, probíhající tváří v tvář, říci nedá. Různost spočívá i v potencionálním záběru a dostupnosti. J. Jiráček a B. Köpplová tuto dostupnost vysvětlují následovně: „*Interpersonální komunikace je zakotvena v čase a prostoru, zatímco mediální komunikace dokáže překonávat bariéru prostoru a času.*“ (Jiráček a Köpplová, 2007, s. 37)

1.2.2 Primární a sekundární komunikační média

Primárním komunikačním médiem, které zprostředkovává sdělení mezi účastníky komunikace, je **řeč**. Mluvený projev je založen na tom, že oba účastníci komunikace se ve stejnou dobu nacházejí na stejném místě. Tato primární média již nedostačovala nárokům vyvíjející se společnosti a vzdálenosti, která se mezi lidmi stále zvětšovala. Zároveň byla vystupňována touha veřejnosti po vědění a úbytek schopnosti vzpomínání. Proto byla potřeba překonávat tyto překážky pomocí tzv. **sekundárních médií**. (Jiráček a Köpplová, 2007)

Prvky této druhotné komunikace můžeme spatřovat již v pravěku, a to na nástěnných malbách, o něco později v kouřových signálech a praporech, dále v písmu (a jeho zprostředkování posly), tisku, kódování (nejdříve mechanickém, později analogovém, dnes již digitalizovaném) a v dnešní době ještě v bližších přenosových a vysílacích technikách nebo počítačových komunikačních sítích.

V historii vzniku médií nelze opomenout ani vznik maleb, z nich inspirovaných fotografií a na ně navazující filmovou tvorbu. Dokonce reprodukce řeči má svůj původ ve vzniku gramodesky a později magnetofonové pásky. Zásadním objevem pro setření závislosti vzdálenosti na době doručení bylo objevení elektřiny. Všechny tyto technické pokroky vznikaly z narůstající potřeby veřejnosti o co nejvěrnější sdělování vlastních zkušeností. (Jirák a Köpplová, 2007; Buermann, 2009)

1.2.3 Interpersonální a masová média

Pokud bychom chtěli mluvit o médiích jakožto o celospolečenské instituci podporující společenské vztahy, měli bychom si je vymežit opět na média interpersonální a masová. Interpersonální média (e-mailové vzkazy, telefon, telegraf, chat, Skype apod.) fungují v tomto případě jako prostředník pro komunikaci dvou jedinečných individuí. Na rozdíl od toho média masová (časopisy, noviny, knihy, televize, rozhlas, CD, DVD, internet) jsou směřována od jednoho zdroje k vícero příjemců neboli k mase (publiku). I tato forma médií však lidi spojuje, a to vytvářením nových společenských vazeb a v utvrzování společenské identity. (Jirák a Köpplová, 2007)

Masová média vnímáme smysly jak odděleně, tak současně. Dle tohoto principu je J. Jirák a B. Köpplová (2007) dělí na ta, která se obracejí na příjemcův:

- **sluch** (rozhlas, telefonát)
- **zrak** (knihy, noviny, časopisy, dopisy)
- **hmat** (Braillovo písmo)
- **více smyslů najednou** (televize)

Později dělí masová média i na:

- periodický tisk (noviny, časopisy pro veřejnost)
- rozhlasové vysílání
- televizní vysílání
- internet

Anglický server wikipedia.org vyčleňuje a zároveň i definuje následujících sedm kategorií masmédií v pořadí jejich uvedení:¹

1. tisk: knihy, pamflety, noviny, časopis (konec 15. století)
2. nahrávky: gramofonové desky, magnetické pásky, kazety, CD, DVD (konec 19. století)
3. kino (cca 1900)
4. rádio (cca 1910)
5. televize (cca 1950)
6. internet (cca 1990)
7. mobilní telefony (cca 2000)

Knihy jsou sbírkou listů papírů, pergamenů nebo jiných materiálů potištěných textem. Kniha je zároveň literární dílo. Kniha produkovaná v elektronické podobě je známá jako e-book.

Časopisy jsou pravidelné publikace obsahující mnoho článků. Časopis je financován většinou reklamou a/nebo nákupem čtenářů. Obvykle je vydáván týdně, ob týden, měsíčně nebo čtvrtletně. Časopisy jsou řazeny do dvou kategorií, spotřebitelské a obchodní.

Noviny jsou publikací obsahující zprávy, informace, reklamy. Obvykle jsou tištěny denně nebo týdně. První noviny byly vtištěny roku 1605.

Televize² je definována jako telekomunikační médium umožňující vysílání a přijímání pohyblivých obrazů, které mohou být monochromatické (černobílé) nebo barevné a doprovázené zvukem. Termín televize vznikl sloučením dvou slov, řeckého (*tele*) a latinského (*visio*). Televize nejdříve sloužila jako zdroj reklam, zábavy a zpráv. Později zprostředkovala přenos z videokazet, DVD a v dnešní době je možné sledovat televizi i přes internet (Internet Television).

¹ Mass media. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 4 December 2011 at 03:42. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Mass_media>.

² Television. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 14 November 2011 at 03:37. [cit. 2011-12-09]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Television>>.

Film je původně prostředkem k nahrávání a přehrávání pohyblivých obrazů. Filmy jsou vyráběny natáčením na kameru, úpravou pomocí animace a dalších speciálních technik.

Videohry jsou počítačově ovládané hry, kde monitor nebo televize vystupuje jako hlavní zpětná vazba.

Internet a mobilní telefony jsou považovány za nová (digitální) média. Rádio a televize jsou označovány jako rozhlasové a televizní vysílání.

Shrnutí

Jak jsme se dozvěděli, média lze třídit do mnoha kategorií a podle mnoha měřítek. Pro většinovou společnost jsou nejznámější média masová, s nimiž se také denně setkává. K masovým médiím, tedy nejvyšší příčce ve vývoji médií, vedla dlouhá cesta, na jejímž počátku stála a stále stojí řeč. Až narůstající potřeba lidí komunikovat na delší vzdálenosti dala vzniknout řadě dalších a čím dál tím více vyspělejších technologických prostředků mediace sdělení. Právě kvůli množství těchto zprostředkovatelů není snadné nalézt jejich ucelený výčet. Snad nejlépe o tom informuje anglický internetový server www.wikipedia.org, která zároveň uvádí i definice jednotlivých typů.

1.3 Mediální produkt a produkce

Produkce mediálních produktů je velice flexibilní nárokům dnešní společnosti, protože právě podle přání většiny mediální produkty vznikají. Tato činnost je rovnocennou součástí průmyslu a jako taková je místem střetu mnoha názorů. J. Jiráková a B. Köpplová v knize *Média a společnost* z roku 2007 (novější verze z roku 2009) zaměřují svou pozornost na oba tyto termíny, jež vysvětlují, třídí a osvětlují vnitřní a vnější faktory jejich vzniku.

1.3.1 Mediální produkt

J. Jiráková a B. Köpplová definují mediální produkty takto: „*Mediálním produktem rozumíme to, co je uživateli nabídnuto jako jednorázově zveřejněný či opakovaně zveřejňovaný celek, popř. součásti tohoto celku, pokud jsou identifikovatelné.*“ (Jiráková a Köpplová, 2007, s. 249). Jako produkty médií jsou uváděny: televizní pořady a filmy, čísla novin či časopisů, rozhlasová a televizní vysílání, internetové portály a mediální projekty typu reklamních nebo politických kampaní, ale také pouze tiskové zprávy nebo

samostatné skladby na hudební nahrávce. Tyto produkty mohou být podmíněny přímým nákupem i obecně dostupné. (Jirák a Köpplová, 2007)

Obsah mediálních produktů je odrazem preferencí publika a postojů celé společnosti, ale i odrazem postojů výrobců. Mezi faktory, které jej ovlivňují, lze zařadit například zvyklosti daného prostředí, etiku mediálních pracovníků, jejich odpovědnost a pravomoci. Mediální produkty lze třídit například dle komunikačního média, jež je přenáší (televize, internet, tisk, rozhlas) nebo podle toho, zda komunikační cíl chce dosáhnout poskytnutí informací, pobavit či přesvědčit diváky. Výsledek práce všech složek podílejících se na tvorbě mediálních produktů můžeme vnímat v rovině kulturní (kulturní prostředí), institucionální (spolupráce médií a dalších sociálních institucí), organizační (uspořádání a činnost mediálních organizací), individuální (práce jednotlivých lidí) a v rovině odvětví („nastavení“ celého mediálního odvětví). (Jirák a Köpplová, 2007; Kristová, 2011)

1.3.2 Mediální produkce

Mediální produkce má své charakteristické rysy kulturní, ekonomické a politické. Kulturní rovina se týká výroby, reprodukce a výměny významů sdílených společností. Ekonomická se zabývá produkcí a distribucí zboží. V politické rovině se mediální produkce zabývá vykonáváním a rozdělováním moci a dále procesem společenské regulace. Konečnou podobu udávají médiím režiséři, novináři, redaktoři a další lidé podílející se na procesu vzniku mediální produkce, jakožto významného průmyslového odvětví (Kristová, 2011)

V současnosti jsou média závislá na dvou hlavních faktorech, vnějších a vnitřních. Jako vnější faktory můžeme uvést vztah společnosti k médiím a stav ekonomiky. Vnitřní faktory tvoří samotní mediální pracovníci, struktura mediální organizace, způsoby financování a vlastnické vztahy. Jako **komercializace médií** bývá označován současný trend přesouvání médií do podnikatelské sféry, kde je hlavním cílem zhodnocení investic, vytváření produktů a zisk bez dalších nákladů. Zisky přicházejí převážně z reklam, prodeje vysílacího času a tiskové plochy inzerentům. To ovlivňuje obsah mediálních sdělení, neboť je potřeba, aby recipient byl zaujat. Další možnou cestou k příjmům je ustálený způsob výroby, v tomto případě mediální průmysl. (Jirák a Köpplová, 2007; Kristová, 2011)

Shrnutí

Mediálním produktem můžeme nazývat většinu informací, s nimiž přijdeme do kontaktu prostřednictvím čtení, poslechu či zhlédnutí. Podobu těchto produktů neurčují pouze ti, co je vytvářejí, ale i ekonomické, politické a společenské podmínky jejich vzniku. Většině podniků, které se zaslouhují o komercializaci médií, jde převážně o čistý zisk a na základě tohoto principu své produkty vytvářejí.

1.4 Média a kultura

Spojením médií a kultury vznikl nový fenomén – **masová kultura**. Masová kultura ovlivňuje lid ve smyslu intelektuálním, volnočasovém, zábavném i estetickém. Navíc jsou shodné informace poskytovány velkému počtu příjemců najednou. Právě proto jsou média považována za nedílnou součást rozvoje masové kultury. J. Jiráková a B. Köpplová na to však oponují: *„Současně jsou právě pro tuto svou schopnost kritizována, neboť jejich působením se oslabují tradiční kulturní projevy a masovým charakterem výroby mediálních sdělení (od filmů, přes hudební nahrávky a televizní pořady po denní tisk) se potlačují estetické nároky elitněuměleckých počinů a podporuje se (bezmyšlenkovitá) spotřeba masově produkováného, unifikovaného zboží.“* (Jiráková a Köpplová, 2007, s. 57)

Dalším příkladem, jak média ovlivňují kulturu a rodiny v ní žijící, je typický obraz většiny domácností, v nichž televize zaujímá výsadní postavení a je jí přizpůsoben nejen denní řád, ale i prostor samotný. Většina obývacích místností vychází z polohy televize, k níž je poté dotvářen zbytek místnosti. Tak se také dostal televizor do vícera místností a známkou postavení není už jen, jestli rodina televizi vlastní, ale kolik jich je a jaké pořady má předplacené. Tatam jsou rodinné večery strávené bez televize, už se však nesetkáváme ani s rodinnými večery strávenými společně u televize. (Jiráková a Köpplová, 2007; Buermann, 2009)

1.5 Publikum

V následující kapitole se seznámíme s příjemci mediovaného sdělení, tedy s publikem, které, stejně jako samotná média, procházelo svým vývojem od individuálního čtenáře po masové publikum. Diváky můžeme vnímat jako pasivní, tak aktivní příjemce. O tomto tématu opět podrobněji informují především autoři J. Jiráková a B. Köpplová.

U zmíněných autorů můžeme naléznout tuto charakteristiku publika: „*Publikum je označení pro institucionalizovaného kolektivního uživatele či příjemce nějakého sdělení.*“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 87) V našem případě hovoříme o sdělení mediálního charakteru. K definování tohoto pojmu předcházela dlouhý proces, protože publikum nebylo vždy vnímáno tímto způsobem. Začalo se o něm hovořit v antice. Tímto termínem se označovali lidé, kteří se hromadně a současně scházeli v amfiteátrech ke zhlédnutí antického divadla. Za publikum lze však uvažovat i pravěké předky naslouchající vyprávění u ohně. (Jirák a Köpplová, 2007)

V 15. století, s vynálezem knihtisku, se vykonstruoval další typ publika - čtenáři. Čtenáře však nelze pojímat jako masové publikum dnešní doby, k tomu mu stále chyběla velikost („masovost“) a tzv. periodicita masové nabídky. Až sociální, hospodářské a politické změny v Evropě mezi 16. a 18. stoletím, a to hlavně snaha států o konkurenceschopnost, vedla ke vzniku tzv. veřejnosti, která se skládala z řad diskutujícího měšťanstva snažícího se o prosazení změn. Mezi nárůstem počtu čtenářů a již zmíněné veřejnosti lze spatřovat jistou souvislost, protože právě v knihách, časopisech a letácích se veřejnost dočítala odpovědi na své otázky. Jak řekl roku 1966 Engelsing: „*Jako ryba potřebuje pro svůj život vodu, tak potřebovala počínaje osvícenectvím evropská kultura všeobecné a veřejné publikum.*“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 91) V dnešní době je veřejnost a její mínění neodlučitelnou součástí médií, neboť média toto mínění formují. Média se stala běžnou součástí života našich domácností, J. Jirák a B. Köpplová mluví dokonce o tom, že média naše životy organizují. (Jirák a Köpplová, 2007)

Členem **masového publika**, tedy heterogenní množiny příjemců, se může stát každý, nikomu není toto právo odepřeno. Jediným společným prvkem této množiny jsou právě média, kterým jsou příjemci vystaveni. Masové publikum ale nelze označovat jako skupinu, protože ta je definována vnitřní strukturovaností, hierarchií či společnými zážitky a rituály. (Jirák a Köpplová, 2007)

Ve druhé polovině 20. století si vědci kladli otázku, proč lidé média tolik sledují a zda-li média užívají k uspokojení svých nezjevných potřeb. McQuail, Blumer a Brown definovali roku 1972 čtyři skupiny potřeb, které jsou médiu syceny (teorie užití a uspokojení). Jedná se o pocit rozptýlení, posílení osobních vztahů, subvence vědomí vlastní totožnosti a kontrolu či ověření vlastních úsudků o světě. (Jirák a Köpplová, 2007)

Média nám předkládají relativně celistvý obraz o světě a jeho hodnotách, nejedná se však o realitu jako takovou, ale o **mediální realitu**. U mediální reality je předpokládána i určitá objektivita, kterou J. Jirák a B. Köpplová vykládají takto:

„Objektivitou se rozumí zvláštní forma mediální činnosti a zvláštní postoj k úloze shromažďovat, zpracovávat a rozšiřovat informace.“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 127) Prakticky se jedná o to, aby si každý příjemce mediálních sdělení mohl tyto informace vyhledat a přesvědčit se o jejich věrohodnosti a zároveň, aby obsah takových sdělení byl co nejvíce neutrální a přesný. Na charakteru konečného obsahu sdělení se podílejí různé vlivy. Může se jednat o odraz postojů samotných výrobců, preference publika či celé společnosti nebo je sdělení formováno za účelem předem daného vlivu na publikum. (Jirák a Köpplová, 2007)

1.5.1 Typy publika

Publikum může vzniknout dvěma způsoby. Buď vzniká na popud samotných lidí, kteří svým potenciálem nějaké médium osloví, nebo se na základě nabídky kolem médií nové publikum vytvoří. Druhá skupina, tedy **iniciované publikum**, je definováno jako takové, které je a) vymezeno mediálním produktem (film nebo časopis), b) vymezeno daným typem produktu (publikum časopisů o koních), c) vymezeno charakteristickými sociografickými rysy (věkem, pohlavím, příjmy či životním stylem). (Jirák a Köpplová, 2007)

Jak se uvádí v knize Média a společnost, je neoddiskutovatelný fakt, že ve vztahu publikum - média, sehrávají právě média hlavní roli. Rozdíl je pouze v přístupu médií k publiku, zda-li své diváky pojímá pasivně, či aktivně. **Pasivní typ** diváka je prakticky pouze příjemce mediovaných sdělení, který není s médií ve vzájemné interakci. Jedná se o tzv. cílovou skupinu. Oproti tomu **aktivní publikum** se svým zacházením s médií podílí na vytváření kulturního, symbolického smysluplného prostředí. O aktivní publikum se zajímal také F. A. Biocca, který roku 1988 sestavil přehled různých koncepcí předpokládané aktivity publika.³ Za prvé je to publikum, které si vybírá, tedy selektuje mediální nabídku. Jakožto pozitivní je v této koncepci chápána slabší sledovanost médií než náruživá. Z druhé je to publikum jednající záměrně, které si účelově vybírá takový obsah sdělení, který sympatizuje s jejich vnímáním světa. Za třetí se jako aktivní publikum vnímá to, jenž je resistantní vůči ovlivnění a nenechá se ovlivňovat všudypřítomnou reklamou. Za čtvrté mluví o interaktivním a kritickém publiku, které s informacemi jemu sdělenými dále pracuje a vyvozuje si z nich vlastní názory. (Jirák a Köpplová, 2007)

U. Buermann (2009) poukazuje na zajímavý posun v aktivitě diváka a tvrdí,

³ Uvedeny jsou pouze ty typy publika, které jsou pro tuto práci stěžejní.

že dnešní divák je povětšinou pasivním příjemcem mediovaných obsahů a bez ohledu na to, zda jsou tyto obsahy pravdivé či nikoliv, jedná se o formu manipulace. Příjemci, zejména ti mladší, jsou pohodlní a podléhají nudě. U. Buermann navíc dodává, že: „*Neuspokojená potřeba vlastního aktivního konání, která je základem nudy, proto nikdy nemůže být uspokojena spotřebou.*“ (Buermann, 2009, s. 32) Zároveň uvádí, že divákova snaha o aktivitu ještě úplně nevyprchala. Projevuje se v přepínání kanálů, které samotní „přepínači“ vnímají i jako projev moci. Dále je to individuální sestavování programu pomocí DVD či MP3, ale i moderní trend digitálního vysílání, díky němuž má uživatel možnost svobodně se rozhodnout, co, kdy a kde bude sledovat. Další snahou o aktivní participaci procesu mediace je interakce umožněná přímým zasahováním do děje například hlasováním, zveřejňováním názorů k danému tématu. Málokdo si však uvědomuje, že interakce je umožněna jen do takové míry, do jaké si to sama média přejí.

Shrnutí

Bez publika by celý proces mediace neměl žádný smysl, protože právě ono udává, kam bude směřovat současný trend ve vysílání informací a zprostředkování zábavy masové společnosti. Ale ani na publikum se nelze dívat pouze jako na pasivní příjemce. Mnoho diváků dokáže vycítit rozdíl mezi kvalitním a nekvalitním zdrojem a podle toho s informacemi nakládat. Zajímavá je McQuailova, Blumerová a Brownova teorie užití a uspokojení, které se soustřeďuje na potřeby, jež jsou médií syceny. Není to totiž jen potřeba rozptýlení, jak by se mohli mnozí domýšlet, ale také potřeba nalezení se ve světě a potvrzení názoru, který samotný divák zastává. Jinými slovy, média slouží i jako prostředek socializace jedince.

1.6 Média a jednatel

Problematiku propojení médií s jednotlivcem vystihují J. Jiráček a B. Köpplová takto: „*Aby se jednatel mohl stát součástí publika, musí mít dostatečné vzdělání, aby mohl mediovaná sdělení dekódovat a interpretovat.*“ (Jiráček a Köpplová, 2007, s. 97) Autoři citace mluví v souvislosti s tímto o tzv. **mediální gramotnosti**, ke které se lidé propracovávali od prvotního čtení, následného chápání obrazů, dále pochopení vztahu mezi napsaným či mluveným slovem a naposled od chápání procesů stojících za mediovaným sdělením. Za určité vzdělání je tak v dnešní době považováno i porozumění tomuto procesu.

V konzumaci médií hrají také roli čas a peníze. Z hlediska času nejde pouze o to, nakolik nás jednotlivá média zaměstnávají a na které smysly působí, ale záleží také na mobilitě, tedy možnosti přijímat média v různých prostředích a situacích. Role peněz je různá dle každého média zvlášť, některá kladou vyšší, některá pak nižší nároky na finanční situaci příjemce. Příjemce není ovlivňován pouze povahou daných médií, ale zároveň společenskými silami, a jak J. Jiráček s Köpplovou citují McQuaila: „Právě tyto síly, spíše než média, určují to, zda se ocitneme v atomizovaném a nepřátelském světě, nebo ne.“ (Jiráček a Köpplová, 2007, s. 99)

1.7 Vliv médií

Tato a následující kapitola (1.8) podávají souhrnný pohled na vliv médií na diváka, a to především na diváka předškolního věku. K této tematice se vyjadřují mnozí odborníci. Já zde čerpám z knih Média a společnost (J. Jiráček a B. Köpplová), Mediální zlo – mýtus nebo realita (A. Suchý), Krotíme obrazovku (P. Říčan a D. Pithartová) a z knihy německého autora Jak přežít s médii (U. Buermann). Ačkoliv je tato problematika aktuální již delší dobu, stále se odborná, ani laická společnost názorově nesjednotila. Rozdílnosti panují dokonce i v terminologii. Největší pozornost je věnována diváctví dětí v předškolním věku, možným následkům a tím pádem i rizikům či možnostem prevence a regulace.

1.7.1 Názorová rozdílnost

Autoři knihy Média a společnost uvádějí, že o vlivu médií se často hovoří, není však stále prokázána přímá souvislost, neboť se stále neví, čím nás média ovlivňují a jaké povahy tento vliv je. Nelze totiž oddělit působení médií a působení kultury, která nás taktéž obklopuje a formuje naše osobnosti. Naopak Adam Suchý ve své knize Mediální zlo – mýtus nebo realita tvrdí, že z více než 3000 výzkumů na toto téma vyplynulo, že existuje souvislost mezi násilím prezentovaným v televizi a následným agresivním chováním dětí. Jako důkaz uvádí následující statistiku: „Údaje pro Českou republiku říkají, že dnešní třináctileté dítě vidělo asi 52 tisíc vražd, znásilnění, ozbrojených loupeží a přepadení, přičemž „průměrné dítě stráví nejméně 25 hodin týdně před obrazovkou.“ (Suchý, 2007, s. 13) Zároveň však přiznává, že výzkumy mediálního vlivu se potýkají s určitými problémy. Jedním z faktorů, který znesnadňuje výzkum v této oblasti, je velice rychlá změna v programové skladbě. Proto výzkumy, které jsou z nedávné doby, dnes nemusí být

vůbec aktuální. Mediální obsahy stárnou stejně rychle jako zprávy, které je popisují. S tím také souvisí měnící se vkus diváků. V neposlední řadě jde i o individualitu osobnosti, její věk, dispoziční výbavu, temperament, stávající postoje, motivaci, příslušnost k sociální skupině, ekonomickou pozici, vzdělání, výchovu a rodinné prostředí a celkově fyzikální faktory prostředí (hluk, přeplněné prostory), předchozí zkušenosti a v neposlední řadě i zájmy a momentální rozpoložení. Je možné také uvažovat o genderovém faktoru. V Čechách je problém i ve skromném počtu odborných studií, a ačkoliv dnešním trendem je globalizace, a to i médií, ne všechny poznatky lze aplikovat na české diváky, kteří jsou stále o krok pozadu kvůli informační cenzuře ze strany bývalého komunistického režimu. Nelze opomenout ani fakt, že experimenty a výzkumy jako takové se dějí převážně v laboratorních nikoli reálných a přirozených podmínkách. V nepřirozených podmínkách je nejčastěji promítán film s prvky násilí či snímky se zvyšujícími se stupni agresivity. Následně je přímo či nepřímo pozorováno chování experimentální skupiny, spontánní reakce, fyziologické projevy, introspektivní výpovědi, v dětském případě je sledována volná hra. Dalším problémem je také nedostatek longitudinálních výzkumů.⁴ (Jiráková a Köpplová, 2007; Buermann, 2009; Suchý, 2007)

Závěrem všech těchto nesnází, s nimiž se výzkum vlivu médií na chování recipientů potýká, je stanovisko, že názory na tuto problematiku se různí, některé proudy hovoří o jistém negativním přímém vlivu, jiné uznávají možnost vstupu dalších proměnných, jsou ale i takové, které negativní působení odmítají a zastávají dokonce stanovisko, že média mohou jedince podporovat a vést k lepšímu prosociálnímu chování.

1.7.2 Rozdílná terminologie

Odlišnosti se nevyskytují jen v názorech, ale také v termínech, které se v souvislosti s danou problematikou používají. V anglosaské literatuře se můžeme setkat s těmito pojmy: *impact* (dopad), *influence* (vliv), *effect* (účinek). Anglický výraz *impact* bychom mohli přeložit jak jako vliv, tak účinek (médií). *Influence* se používá pro dlouhodobější vliv médií jako takových, tak obsahů, které sdělují, a to z hlediska kulturního rámce myšlení. *Effect* je míněn jako behaviorální reakce na určité obsahy

⁴„Snad nejvýznamnější z nich je Canterwallova studie o kanadském městečku Notel (název psychologů), kde obyvatelé získali televizní signál až v roce 1973. Ve srovnání se dvěma podobnými skupinami obyvatel, které měly televizi již delší dobu, byl po dobu dvou let sledován stupeň objektivně měřené agresivity (včetně bití, postrkování, kousání). U dětí z kontrolních skupin se stupeň fyzické agresivity významně nezměnil, u dětí z městečka Notel za dva roky po zavedení televize vzrostl o 160 procent.“ (Suchý, 2007, s. 46)

nabízené médií (např. výsledek voleb v souvislosti s propagací v médiích). Tento účinek nelze nevyhnutelně spojovat s nabídkou či záměrem médií nějakým způsobem na publikum zapůsobit, protože se zde objevují další faktory jako momentální rozpoložení, očekávání, zkušenosti apod. (Jirák a Köpplová, 2007)

1.7.3 Vznik představ o vlivu médií

Představy o vlivu médií se formují již v 15. století, kdy byl vynalezen knihtisk. Je však možné, že zrod těchto myšlenek spadá už i do dřívější doby, protože jak píše J. Jirák s B. Köpplovou (2007), již Sokrates byl nařčen z kažení mládeže. Existuje také pravděpodobnost, že o vlivu a účincích médiích se začalo více spekulovat až na počátku 20. století, kdy se rozvinulo systematické empirické bádání mediálního působení a jeho účinků. „*Obecně vzato platí, že jakýkoliv pokus o kontrolu či ovládnutí médií (ať už na sebe bere podporu regulace, cenzury, či naopak cenzury médi) je nepochybně výrazem víry ve vliv médií.*“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 154)

Snad nejvýrazněji se snaha o kontrolu a korekci médií objevuje v cenzuře, která se podle doby svého vzniku liší na cenzuru preventivní a následnou. Tento způsob kontroly se objevuje zvláště v nedemokratických režimech vlády, a to zároveň jako prostředek prosazení určité ideologie, tak i způsob předcházení narušování této ideologie. Tato praxe fungovala i v Československé republice mezi lety 1948 až 1989. Za snahu o cenzuru lze považovat i žádost sepsanou roku 1994 předními českými spisovateli a umělci, s níž se obrátili na poslance Parlamentu ČR a v níž žádali o zákaz prodeje a půjčování jakýchkoliv nosičů informací dětem a mládeži, které ohrožují jejich zdravý vývoj. Dále vyžadovali, aby byla účinným způsobem regulována veřejná prezentace brutality, zejména v televizi a kinech. O dosažení společenské kontroly prostřednictvím médií usiluje také propaganda. V dnešní době se v tomto směru uplatňuje především reklama, ať už spotřebitelská, politická či mravní. (Jirák a Köpplová, 2007; Říčan a Pithartová, 1995)

1.7.4 Jednostranný či vzájemný vliv?

J. Jirák a B. Köpplová (2007) mluví o vzájemném ovlivňování, protože se nejedná pouze o média, která by ovlivňovala publikum, ale roli hrají také diváci, jejichž požadavky a nároky média plní. Z toho vyplývá i další úvaha, tedy že publikum vlastně ovlivňuje samo sebe prostřednictvím médií. O předpokládaných účincích médií na populaci

se uvažuje ve dvou rovinách, v rovině kultivační a v rovině etnografické. Kultivační model vychází z procesu podnět - reakce. A. Suchý o tomto modelu mluví jako o teorii magické střely a zařazuje jej do období první světové války, kdy veřejnost uvažovala o médiích jako o neomezené moci, hlavně v souvislosti s válečnou propagandou. Tento model je přímý ve vymezení vztahu mezi obsahy jednotlivých typů medií a změnami, které tyto obsahy způsobují. Oproti tomu etnografický model, dle A. Suchého autitudinální model přihlížející i k osobě příjemce, popisuje tento vztah jako interaktivní (stimul – organismus – reakce). V rámci organismu uvažoval navíc autitudinální model i modifikace ovlivněné výchovou, nikoli pouze vrozenou charakteristiku. Obě tyto teorie se shodují v tom, že mezi médiem a divákem nepanuje rovnocenný vztah, média jsou stále výš. (Jiráková a Köpplová, 2007; Suchý, 2007)

1.7.5 Typy účinků dle J. Jiráka a B. Köpplové (2007)

Autoři charakterizují jednotlivé typy účinků podle trvalejších obecných parametrů, jimiž jsou:

1. Časový rozměr – krátkodobé a dlouhodobé účinky

Někdy se také mluví o bezprostředních účincích, které jsou nejčastěji i pomíjivé emocionální či fyziologické reakce. Dlouhodobé a trvalejší účinky se většinou týkají témat, která jsou momentálně významná pro danou společnost a jejichž pomíjivost je zapříčiněna až změnou těchto témat. Existují ale také účinky, které jsou velmi trvalé, to můžeme spatřovat například v začleňování jedince do dané společnosti pomocí medií, která představují různé životní role a vzory chování pro řešení problémových situací a socializace je proces dlouhodobý, prakticky celoživotní.

2. Přímé a zprostředkované účinky⁵

Teorie přímého vlivu je záležitostí spíše dřívějších názorů vlivu medií na diváka. Zároveň se přímý vliv dává do souvislosti s propagandistickými úmysly. A. Suchý (2007) označuje jako nejpropracovanější teorii přímého

⁵ A. Suchý (2007) slučuje krátkodobé a přímé účinky do jedné teorie. Do druhé pak spojuje vlivy nepřímé a dlouhodobé.

vlivu teorii selektivního vlivu, která mezi mediální obsah a jeho příjemce začleňovala individuální odlišnost (výchova, učení, motivace, instinkty a postoje) i sociální (členství v sociálních kategoriích) a také sociální vztahy (k rodině, přátelům, spolužákům). Tomu dnes nejvíce odpovídá teorie nepřímého účinku, která staví na faktu, že následky mediálních sdělení působí zprostředkovaně, dopady jsou nepřímé, působí s časovým odstupem a v souvislosti s dalšími faktory. A. Suchý také doplňuje, že tento model se zaměřuje především na proces socializace. V úvahách, zda jsou média pro začleňování se do společnosti spíše hrozbou či tento proces posilují, se názory opět rozcházejí.

3. Plánované a neplánové účinky

J. Jiráková a B. Köpplová uvádějí, že nárůst vlivu mediální komunikace s sebou nese i snahu mocenských elit ovlivnit postoje a chování jednotlivců i celých skupin právě pomocí médií. Tento trend se označuje jako „persvaze“. McGuire mluví o záměrných a nezáměrných účincích. Jako záměrné zmiňuje tyto: *„účinky reklamy na spotřebitelské chování, účinky volebních kampaní na volební chování, účinky osvětových a sociálních kampaní na chování jednotlivců a na zvýšení solidárního jednání ve společnosti, účinky propagandy na ideologii, účinky mediálních rituálů na sociální kontrolu.“* (Jiráková a Köpplová, 2007, s. 175) Jakožto nezáměrné účinky uvádí: agresivní chování jako odezvu na mediální násilí, dále konstrukci reality na základě mediálních výjevů, vliv erotických a sexuálních obsahů na postoje a jednání a nakonec nepřímý vliv mediální produkce na kognitivní činnost, životní styl a preference.

V souvislosti s možnými účinky médií hovoří J. Jiráková a B. Köpplová (2007) také o povaze těchto účinků, resp. o povaze reakcí na mediální produkci. Jsou to tyto účinky:

1. Kognitivní (poznávací): Média využívají tohoto typu jak záměrně, tak nezáměrně, když nabízejí představy či poznatky, které je možné si zapamatovat a později si je vybavit. *„Na půdorysu bezděčného učení (nezáměrných kognitivních účinků) zakládá řada kritiků svoje výhrady vůči působení médií (zvláště televize), neboť poukazují na to, že uživatel média je v nezáměrném procesu poznávání*

pasivní, a tedy bezbranný.“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 177) P. Řičan a D. Pithartová (1995) dodávají, že divák, který nevnímá, že se něco učí, není vůči obsahu kritický, a tudíž ho ani nevyhodnocuje a nezpracovává.

2. **Postojové:** Oblast vlivu médií na utváření, posilování a kultivovanost postojů je vcelku prozkoumanou oblastí. Vliv je nejvíce patrný ve zmíněném posilování již existujících postojů, a to ve všeobecném náhledu na svět, i v utváření politické orientace.
3. **Citové:** Existují empirické důkazy toho, že mediální obsahy mohou v lidech budit různě silné citové odezvy, od smutku po nudu, od strachu ke slasti.
4. **Fyziologické:** Jedná se o mimovolní fyziologické reakce organismu, jako jsou například: zvýšení krevního tlaku, zrychlení srdečního tepu, zrychlení dýchání, pocení dlaní, ale také naopak zpomalení srdečního tepu a uvolnění svalů.
5. **Behaviorální:** Také setkání se s novým mediálním obsahem může v příjemci vyvolat potřebu změnit své dosavadní chování.
6. **Konstruktivní a destruktivní:** Tyto účinky stojí relativně zvlášť, ale přesto jsou ve vnímání mediálních vlivů důležité. Média totiž mohou podporovat pozitivní hodnotový systém společnosti, ale tyto hodnoty také mohou zpochybňovat. Nehledě na to, že mohou podporovat i hodnoty, které v dané společnosti pozitivně vnímány nejsou, jako například násilné řešení konfliktů.

Samostatnou kapitolou je také intenzita účinků. Zde se názory rozcházejí dvěma směry. Jeden tvrdí, že média jsou silný a mocný faktor, druhý zas, že je to faktor slabý.

Ovšem vliv médií můžeme posuzovat i dle úrovně, na které se projevují a zde je třeba zásadně odlišit mikroúroveň (jednotlivec) a makroúroveň (sociální skupiny a celá společnost):

1. **Úroveň jednotlivce:** Zde se média projevují různými reakcemi, a to například fyziologickou, postojovou či citovou. Jedinec také může reagovat na přímé, jednorázové, krátkodobé, ale i nepřímé, opakované a déletrvající vystavení se působení médií. Jeho postoje, názory a zvyky se tak mohou měnit, stejně jako hodnocení vlastního postavení, zdraví, životního stylu nebo spotřeby. Média mohou

na jednotlivce také působit dle jeho aktuálního rozpoložení nebo způsobu zpracovávání informací.

2. Úroveň sociálních skupin: Jeden příklad za všechny - mládež a její podléhání módním trendům.
3. Úroveň společnosti: V této rovině působí média ve sféře sociální, ekonomické, politické (způsob zpracování a rozprostření moci), ale také kulturní a vzdělávací. Co se délky vlivu týče, ve společnosti a jejích změnách, je třeba dlouhodobějšího a zpravidla také nepřímého vlivu.

Na závěr podkapitoly věnované typům účinků médií uvedu některé z často připomínaných účinků, o nichž opět informují J. Jiráček s B. Köpplovou (2007), ačkoliv tato oblast je mnohem širší:

1. **Zesilující** účinek se projevuje ve zvýšení důležitosti tématu, o němž média aktuálně společnost informují.
2. **Potvrzující** účinek nastává ve chvíli, kdy člověk přijme za pravdu něco, o čem si myslí, že by tak mohlo být a média mu jeho hypotézu potvrdí.
3. **Zpětný** účinek můžeme pozorovat v situacích, kdy jsou média přítomna nějaké veřejné akci. Lidé zúčastňující se této akce si jsou této přítomnosti vědomi a podle toho mění své chování, ať už se projevy tohoto chování zeslabují či zesilují.
4. **Znecitlivění** neboli habitualizace je dalším předpokládaným účinkem médií. V literatuře se můžeme setkat i s označením snížení kontroly, normativním hodnocením násilí, návykem nebo desenzitizací. U tohoto typu stále nebyla s jistotou prokázána platnost. A. Suchý (2007) doplňuje: Jedná se o domněnku, že je-li divák opětovně vystavován působení určitých mediálních obsahů, zvykne si na ně, a to, co považoval dříve za tabu, bude nyní považovat za automatickou součást života. Není však objasněno, zda toto znecitlivění může vyvolat posun v chování k agresivním projevům.
5. **Trivializace** je snaha médií o připoutání publika na úkor zlehčení a redukce vážných témat. Typické je to hlavně pro televizi.

6. **Nastolování agendy (agenda-setting)** řeší otázku, proč jsou některá témata diskutována více, jiná méně a některá dokonce vůbec a co způsobuje vnímání některých témat jako závažnějších než jiných. Významná role je v tomto případě prisuzována médiím, která některá témata řeší a jiná nikoli a informují, ačkoliv nepřímo, diváky o tom, co je preferovanější například tím, v jakém sledu dané informace podávají a jak do hloubky se jim věnují.
7. **Katarze** je termín, který se poprvé objevil v antickém divadle jako moment očištění, dnes je užíván ve smyslu „citového uvolnění“. *„Někteří autoři se domnívají, že např. násilné obsahy přinášejí výrazné uvolnění napětí, jež by se za jistých okolností mohlo projevit násilným jednáním v reálném životě. Potrestání násilí by například mělo navodit pocit pozitivního zadostiučinění.“* (Jirák a Köpplová, 2007, s. 183) A. Suchý (2007) píše, že agrese může být díky sledování násilných scén, ať už v televizi nebo v počítačových hrách, vybíjena fantazijně. Ale zároveň uvádí, že S. Fechtbach, dlouhodobý zastánce této teorie, přehodnotil vlastní výsledky a označil všechny katarzní teze za vyvrácené.
8. **Nápodoba** je dalším velice často diskutovaným předpokládaným účinkem prezentace mediálních obsahů. Varování přichází převážně v souvislosti s negativními výjevy sociálně nežádoucího chování a jednání. V tomto případě je třeba myslet na dispozice daného jedince, který by se tímto chováním mohl inspirovat ve vlastním životě.⁶

1.7.6 Působení vybraných typů mediálních obsahů

Těchto typů je nepřehledné množství, já zde uvedu pouze tři z nich, a to násilné, sexuálně explicitní, zneklidňující a odpuzující obsahy.

Téma možného negativního přenosu **násilných obsahů** bylo řešeno už při vynalezení periodického tisku a je aktuální stále. Ovšem vývoj mediálních studií razantně odlišuje mediální obsahy jako takové a diváky s jejich vnímáním těchto obsahů. George Gerbner

⁶ „Téměř notoricky známý je Bandurův a Waltersův experiment z roku 1973 s velkou panenkou „Bobo“, kterou herec na plátně před experimentální skupinou dětí z mateřské školy bil a kopal. Na základě pozorování bylo zjištěno, že když děti dostaly po zhlédnutí snímku příležitost si s panenkou hrát, chovaly se k ní stejně agresivně. Když byl herec za agresivní chování odměněn, napodobovaly jeho jednání ještě častěji.“ (Suchý, 2007, s. 44)

se svým týmem se zaměřuje na násilí prezentované televizi⁷, ale také na videokazetách a nyní i v počítačových hrách. Na základě pozorování vytvořili způsob, jak násilná data vyhodnocovat a nazvali jej systémová analýza sdělení. Tento systém vyhodnocuje samotný násilný čin a jeho druh, násilníka i oběť a způsob znázornění. Lidé zabývající se touto problematikou doplnili tento systém ještě o kontext násilného činu. Divák je v tomto procesu vnímán ve dvou rovinách, a to jako divák aktivní, nebo divák pasivní. Na základě rozdílné psychické a sociální vybavenosti reagují lidé na stejná sdělení různými způsoby. (Suchý, 2007)

Příčinami existence mediálního násilí se zabýval i teoretik masové komunikace Michael Kunczik a zjistil, že násilí se objevuje v médiích tak často například proto, že dokáže v relativně krátkém časovém úseku vytvořit napínavou dějovou posloupnost. Dalším důvodem je také to, že když se ve filmu vyskytuje násilná scéna, diváky to k obrazovce o to více připoutá, a proto může být zařazena i reklama. Je pak větší pravděpodobnost, že divák od televize neodejde, nebo se k ní opět vrátí. A z reklamy jsou média živa. V neposlední řadě je násilí zařazováno i kvůli divákům samotným a jejich dočasnému opomenutí vlastních problémů a snahy je vyřešit. A. Suchý ale také konstatuje, že důvodem může být i jednoduchost, s níž člověk televizi využívá, protože k tomu, aby ji zapnul, nepotřebuje ani číst, ani psát. Problémem je v tomto případě určení již nebezpečné míry. (Jirák a Köpplová, 2007; Suchý, 2007)

Podrobnější analýza prokázala, že násilné obsahy prezentované médiu mohou mít za určitých okolností negativní dopad na jejich příjemce. Tato možnost se pak zvyšuje u dětí, a to za následujících pěti podmínek, které roku 1998 definoval Federman:

1. *„násilník je prezentován jako přitažlivá osoba;*
2. *násilí je prezentováno jako ospravedlnitelné;*
3. *násilí není nijak potrestáno (odporem, kritikou ani trestem);*
4. *pro oběti má násilné jednání minimální důsledky;*

⁷ Mojmir Svoboda a kol. provedl výzkum v domácím prostředí a 14 dní po sobě sledoval pořady České televize, které jsou určené pro děti a mládež. Rozdělil je dle mnoha parametrů a zjistil, že co se frekvence týče, převládaly pořady české a slovenské produkce. Nejčastěji se jako forma násilí objevovala brachiální agrese a hostilní násilí. Hostilita byla ale nejčastěji prezentována zahraničními pořady. Výzkum paradoxně prokázal, že násilí se více objevovalo v pořadech pro nejmenší děti, ačkoliv mělo jemnější podobu. Dále bylo zjištěno, že tendencí dětských pořadů je násilí zlehčovat. (Suchý, 2007)

5. *násilí je prezentováno tak, že divákovi připadá realistické.*“ (Jirák a Köpplová, 2007, s. 189)

Podobný názor zastává i psycholog Pavel Říčan, který se tomuto tématu věnoval na semináři Bílého kruhu bezpečí v říjnu 1994 a vycházel tak z myšlenek Marshalla McLuhana. P. Říčan médiím přisuzuje až neomezený potenciál, co se vlivu na jejich příjemce týče. Opačný názor zastává v tomto případě filozof Václav Bělohradský, který není zastáncem regulace televizního obsahu a prohlašuje, že strach z negativního vlivu televize na děti je jen ideologickým prostředkem k odpoutání pozornosti od důležitějších problémů. (Suchý, 2004)

Jako o dalším možném negativním účinku se hovoří o neskrývaném prezentování **sexuálních aktivit**. To může mít za sekundární následek zvyšování výskytu těhotenství u nezletilých dívek nebo šíření pohlavních chorob, dokonce i smrtelné nemoci AIDS. V tomto případě mluvíme převážně o pornografii. P. Hartl a H. Hartlová ji definují jako „*text, či vizuální výtvar obscénního charakteru, jehož jediným účelem je vyvolat sexuální vzrušení.*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 415) I v tomto případě je však nutné brát v potaz kontext, v němž jsou erotické obsahy prezentovány. A. Suchý mluví v souvislosti s vystavováním dětských diváků pornografickým obsahů o znečitlivění (desenzitizaci) ve vztahu k ženám, které jsou v těchto případech často objektem manipulace. Objevuje se i názor, že pornografie může působit jako prevence poruch v preferenci sexuálních objektů (pedofilie). Ani v tomto případě není snadné určit únosnou hranici vystavování lidské nahoty, která je přirozeností každého z nás a není pravdou, že by zakazování tématu a vzbuzování představy nahoty a sexuality jako něco nečistého, dítěti prospívalo. Věkovou hranici sledovanosti by měl určovat někdo, kdo má estetické a mravní cítění a zkušenost s prací s dětmi. V Německu je pro tento případ sestaven tým odborníků. (Suchý, 2007; Říčan a Pithartová, 1995)

Horrory a některé thrillery jsou řazeny mezi **obsahy zneklidňující a odpuzující** a jejich negativní vliv je možné vnímat například ve ztotožnění se s postavami. K této problematice byly prováděny výzkumy a ty prokázaly, že vliv těchto obsahů

je většinou dočasný. Zároveň však uvádějí, že toto prostředí je pro diváky stále lákavé a vyhledávané, čehož média využívají.⁸ (Suchý, 2007; Říčan a Pithartová, 1995)

1.8 Vliv médií na dětského diváka, zejména diváka předškolního věku

Ne vždy byla média určena i dětem, přednostně byla k užitku dospělé části populace, která dle svého uvážení buď umožnila, nebo neumožnila přístup i svým potomkům. Až nyní se děti a mládež dostávají do zorného pole mediálních producentů víc a víc. Zároveň se ve světě médií orientují malí diváci mnohem lépe a rychleji než rodiče samotní. (Buermann, 2009)

1.8.1 Vývojové hledisko diváctví

Pokud se chceme podrobněji podívat na vliv médií na dětského diváka (podle P. Hartla a H. Hartlové (2010) je to období od narození do 15 let), je třeba zohlednit stanovisko vývojové psychologie, protože rozhodujícím faktorem pro vnímání televize a médií obecně je právě věk dítěte a s tím související vývojové aspekty, které se spolupodílí na vytváření **divácké gramotnosti** (*viewing literacy*), jejíž součástí je například úroveň mentálních schopností, rozvoj kritického myšlení nebo vývoj osobnosti. Podle Patricie Greenfieldové jsou tyto a mnohé další faktory zabezpečením „**soudného diváctví**“.⁸ (Suchý, 2007)

Až od třetího roku života je možné přemýšlet o samostatném využívání médií. Období konce třetího roku je totiž ukončením procesu separace a počátku dlouhodobějšího procesu individualizace, tedy období vlastního uvědomění a s tím souvisejícího prvního vzdoru, díky němuž se vytváří „já“. Blažek toto tvrzení doplňuje: „*Třileté, až pětileté děti mají vnímání filmu zaměřeno na jednotlivosti. Mohou věrně reprodukovat detaily, často se jim ale do vyprávění mísí vlastní zkušenosti. Nejvíce je zajímají jednotlivé scény, do kterých si mohou promítat svou osobní zkušenost. S věkem stoupá schopnost participace na ději, která se projevuje poznámkami, výkřiky, mimikou, gesty a fyziologickými projevy.*“ (Suchý, 2007, s. 35) Je tedy velmi pravděpodobné, že právě v tomto věku se objeví imitace mediálních obsahů. Imitace neboli nápodoba chování a jednání je pro tento věk naprosto

⁸ „*Naše dvě největší televizní stanice ČT1 i Nova tak odvysílaly ve svých hlavních zpravodajských relacích 4. ledna 2004 zprávu, že tři chlapci z Brna ve věku třinácti let si na svém stejně starém kamarádovi zkoušeli scény z hororu, který předtím viděli na videu. Chlapec utrpěl velmi vážná a mnohačetná poranění nožem.*“ (Suchý, 2007, s. 38)

typická a objevuje se i v prvních dětských hrách. Děti napodobují nejvíce osoby, s nimiž jsou v nejbližším kontaktu. Ve většině případů tuto roli zastupují rodiče, ale televize se v dnešních domácnostech stává tzv. třetím dospělým, a tak mohou i obstojně se vyvíjející děti sledující nevhodné scény, opakovat zobrazované aktivity. (Suchý, 2007)

V nastávajících věkových etapách je velice důležité, aby rodiče s dětmi o zhlédnutých obsazích mluvili, protože až od devíti let je dítě schopné film komplexně pochopit. To je důležité zejména u fenoménu smrti vyskytujícím se v televizi i v počítačových hrách, neboť až kolem desátého roku je dítě schopné plně pochopit lidskou smrtelnost. S dalším postupem věku se televize stává i součástí sociálního začlenění mezi referenční skupinu. (Suchý, 2007)

A až od jedenácti let je dětský divák schopen postihnout podstatu příběhu, a tím pádem se nad ním i s odstupem zamyslet. Přesto jsou děti mladší dvanácti let považovány za rizikovou diváckou skupinu.⁹ Stejně tak se jako rizikové jeví děti, jejichž predispozice mohou ovlivňovat výběr pasivních forem odpočinku a času stráveného před televizí a následného vyhledávání násilných pořadů či her. V druhém případě lze uvažovat efekt zpětné vazby. Nemůžeme opomenout ale ani vliv neuspořádaného rodinného prostředí a zanedbávání. (Suchý, 2007)

1.8.2 Doba strávená před televizí

Dalším faktorem, který by se při posuzování vlivu médií na dětského příjemce měl zohledňovat, je tzv. **fragmentární diváctví**, tedy diskontinualita dětské sledovanosti. Celkově je čas strávený před televizí další možnou příčinou zvyšování pravděpodobnosti vystavování se negativním expozicím. Adam A. Suchý shrnuje většinové vymezení nadměrné konzumace třemi a více hodinami strávenými denně před televizí. P. Říčan vymezuje rozumnou dobu strávenou před televizí věkem diváků, doporučuje však nejvýše pět hodin týdně. Zároveň tvrdí, že čím méně budou děti na sledování televize zvyklé, tím lépe se sledovanost reguluje i později. Také upozorňuje, že rodiče by své děti nikdy neměli volat k televizi, jsou-li zaujaty hrou. (Suchý, 2007; Říčan a Pithartová, 1995)

⁹ Stejný názor zastává i skupina psychologů a psychiatrů, do jejichž řad byl směřován výzkum z roku 1990, který se tázal na význam přikládání užívání médií při prvotní exploraci dětských a dospívajících klientů. (Suchý, 2007)

1.8.3 Rizika spojená s nadměrným sledováním televize

Nadměrné sledování televizního násilí s sebou nese celou řadu již prokázaných nebo alespoň nevyvrácených následků a vedlejších efektů, jako zhoršení školních výsledků u dětí se započatou školní docházkou, poruchy spánku, přecitlivělost i emocionální labilitu, poruchy sociální přizpůsobivosti. (Suchý, 2007)

Zajímavé je také zjištění, že dětská diváci nacházejí v médiích poučení o životě a příjem mediálních obsahů v nich formuje očekávání a aspirace. Objevuje se i názor, že rodiče, kteří v dětství sledovali velmi násilně podbarvené scény, využívali ve výchově vlastních potomků tělesné tresty. Opět se hovoří o určité desenzitizaci vůči násilí mající za následek slabší fyziologické reakce a větší toleranci vůči agresivitě. Tento názor zastává i The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry a dodává, že děti, které jsou příliš vystaveny násilným televizním aktům, berou surové jednání jako způsob řešení problémů, a proto jej napodobují a identifikují se s agresory. Zároveň však Ivo Čermák tvrdí, že lidé sledující násilné scény více jak tři hodiny denně přeceňují pravděpodobnost stát se obětí násilí a jsou tedy k lidem více nedůvěřiví. (Suchý, 2007)

P. Říčan poukazuje nejen na komplikace psychického a sociálního charakteru, ale také zdravotního, protože tím, že dítě tráví většinu svého času před televizí, je mu znemožňován dostatečný pohyb na čerstvém vzduchu, pojídá nezdravá jídla a přibývá na váze, navíc je vystavováno škodlivému záření, kazí si oči, křiví páteř a narušuje homeostázi vnitřního systému prudkými výkyvy adrenalinu. Nadměrná televizní sledovanost může v dětech vyvolat i zkreslený a ochuzený obraz světa, mohou častěji podléhat reklamním trikům a domnívat se, že ráj je na prodej. (Suchý, 2007; Říčan a Pithartová, 1995)

A. Suchý shrnuje definici rizikového dětského diváka takto: *„...je mladší dvanácti let, sleduje televizi tři a více hodin denně, mezi jeho oblíbené pořady patří akční, násilné a hororové filmy, které zobrazují především nebezpečné televizní násilí tak, jak bylo definováno výše (tedy samoúčelné, bagatelizující, legitimizované jako sebeobrana či běžná strategie chování, vytržené z kontextu či adorované), nežije ve spořádaném sociálním prostředí a je vybaven silnější dispozicí k agresivnímu chování. Tuto skupinu nelze omezit pouze na mužské pohlaví.“* (Suchý, 2007, s. 66)

1.8.4 Kontrola, regulace a prevence dětského diváctví

Naskytá se otázka, jaké jsou v dané problematice možnosti kontroly, regulace a prevence. Jedním ze způsobů je technické zabezpečení v podobě **V-Chipu** (Violence Chip), neboli čip proti násilí, jehož využívají převážně rodiče ke kontrole sledovanosti televize svými dětmi, a který funguje na principu blokování programů, jež rodič neuzná za vhodné. Při přepnutí na nějaký takový program se televize automaticky vypne a při snaze o opětovné zapnutí je přístup již odepřen („Temper“) ¹⁰.

Na úrovni administrativní je to etický kodex, který funguje například ve Velké Británii či varování ve stylu hvězdičky objevující se v rohu obrazovky. Základem však je harmonické a fungující rodinné prostředí, v němž mají rodiče o volbě pořadů svých dětí přehled, na některé z nich se dokonce i společně dívají a následně o nich hovoří. Zároveň mu však neodpírají možnost média sledovat a nevyčleňují jej tak z vrstevnické skupiny. (Suchý, 2007)

Také APA ¹¹ (American Psychological Association) vymezuje jako jednu z možností, jak zabránit nárůstu dětské agresivity, snahu odvádět pozornost dětí od sledování přemíry násilí v televizi („*Try to keep your children from seeing too much violence in the media*“) APA tvrdí, že studia prokázala negativní vliv přílišné sledovanosti násilí v televizi a videohrách na dítě. Rodiče nabádá k větší kontrole množství násilí, které jejich děti v televizi vidí a předkládá i následující rady:

- omezit sledování televize na jednu až dvě hodiny denně
- ujistit se, že s jistotou vědí, co televize vysílá, na které filmy se děti dívají a jaké typy videoher hrají
- mluvit s dětmi o násilí, s nímž se v televizi, filmech a videohrách setkávají
- pomoci jim rozumět jak bolestný může skutečný život být a jak vážné následky může násilné chování přinášet
- rozebrat s nimi způsoby, jak řešit problémy bez použití násilí

¹⁰ V-chip. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 7 November 2011 at 18:55. [cit. 2011-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/V-chip>>.

¹¹ Raising children to resist violence : What you can do. In *Raising children to resist violence: What you can do* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2011 [cit. 2011-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.apa.org/helpcenter/resist-violence.aspx>>.

- pomoci dětem násilí se postavit a uvědomit si, že stojí mnohem více kuráže násilí nepodlehnout, než se mu poddat

P. Říčan (1995) k tomuto tématu přidává, že zodpovědnost za zdravý vývoj dětí mají nejen rodiče, ale i učitelé, kteří by měli společně zajistit, aby se děti (žáci) dívaly na to, co jim prospívá, aby si televizní program vybíraly správně a aby byly děti vedeny ke kritickému a inteligentnímu diváctví. K takzvanému ovládnutí televize je potřeba naučit děti programy si umět vybírat, dokázat televizi vypínat, vysvětlovat zejména mladším dětem škodlivost mediálního násilí, reklam, pornografie. Rodiče by neměli příliš zakazovat, ale můžou nastat situace, kdy je potřeba uplatnit rodičovskou autoritu, a to nesmlouvavě. Zároveň by děti měly být informované, vědomy si nevhodnosti daného obsahu a schopné jej odmítat, aniž by poškodily své postavení ve vrstevnické skupině.

V časopise *Pedagogika* se v roce 2000 objevil článek o specifikách televizního vysílání pro děti a mládež zaměřený, mimo jiné, i na pořady pro děti mezi třetím a šestým rokem života, tedy děti předškolní. Toto vývojové období je charakterizováno snahou o nalezení nějakého životního motta či poselství, které buď přetrvává, anebo je vyvráceno. Předškolní děti touží vědět, že svět, v němž žijí, je bezpečný, lidé, které mají rády, je také milují a jejich chování je pro ně předvídatelné a logické. M. Vágnerová (1996) tvrdí, že základem jistot je pro dítě to, co je mu předkládáno vizuálně. Televize má o to větší vliv, protože dítě ještě nedovede rozlišit, zdali to, co je mu prezentováno, je realita, nebo pouhá fikce. V tomto období je snad nejdůležitější, aby to, co dítě zhlédne, bylo dále rozebráno, ideálně ve stejnou dobu a s dospělou osobou. Z toho vyplývá první pravidlo televizního vysílání pro děti: programy by měly být vysílány tehdy, kdy mohou být přítomni jak děti, tak jejich rodiče. Nezastupitelné místo mají v životě předškoláka pohádky, ať už hrané nebo animované, nejlépe však s minimem dialogů či úplně bez nich, jednoduchou strukturou, jasně danou charakteristikou postav, reálnými fakty a pointou šťastného konce. Jako nevyhovující jsou uváděny animované pohádky, kde je násilí podáváno humornou formou, scény mají příliš rychlý spád a děj téměř chybí. V televizích by se měly objevovat také aktivizující pořady nabízející podněty k činnostem, a to v krátkých časových úsecích (10-15 min). Měly by být zařazovány činnosti pohybové (tanec, cvičení), zpěv, kreslení a jiné hry. Tyto aktivity předškolák neprovozuje k dosažení nějakého vyššího cíle, jsou pro něj cílem samotné. Nejlepší by bylo, kdyby se i rodiče zapojili do některých z činností a spolupodíleli se tak na rozvoji svých dětí. Barevnost, magičnost a dynamika, to jsou charakteristiky vysílání pro děti, které vycházejí nejen

z obsahu pořadů, ale i z prostředí, v němž se odehrávají, vysílacích časů, prostoru pro seberealizaci a aktivitu a v neposlední řadě i z moderátorů, kteří mají být dětem dobrým vzorem pro nápodobu. (Macek, 2000)

Anglicky psaný internetový server wikipedia.org informuje i o pozitivním efektu televize na děti. Děti mohou prostřednictvím televize objevovat nové možnosti, televize je učí a ukazuje jim místa, která by si nedokázala ani představit. Důležitý je ovšem výběr správných a užitečných programů, například dokumentů určených pro děti.¹²

Shrnutí

Problematika vlivu médií na diváky, především ty dětské, je stále otevřené téma. Setkáváme se s názorovou rozdílností, ale přesto je častější záporné stanovisko, tedy že média ovlivňují dětské diváky spíše negativně nebo alespoň nikterak razantně nepomáhají k jejich přirozenému a perspektivnímu vývoji. Touto otázkou se zabýval především A. Suchý, který se také přiklání spíše k zápornému vlivu médií. Trochu v opozici, ale spíše na neutrální půdě, stojí autoři J. Jiráček a B. Köpplová, kteří jakožto odborníci na média jako taková, nevnímají jejich působení za tak významný faktor v nepříznivém vývoji dítěte. P. Říčan však došel ještě dále, protože nezkoumal pouze stávající situaci a nevyhodnocoval rizika či zisky mediální produkce, ale přímo sepsal rady pro rodiče a pedagogy, jak děti naučit rozumnému diváctví, také vyslovil doporučení, kolik času by dítě před televizí mělo trávit. Z textu také vyplývá, že tato tematika není aktuální pouze u nás, ale v celém světě se odborníci snaží najít východisko z mediální reality a života v ní. Právě předškolní věk je pro nadměrné a nepřiměřené diváctví velmi rizikovým, protože právě v této době jsou děti nejvíce schopny imitace a nedokážou jasně rozlišovat mezi dobrými a špatnými vzory nápodoby. Mohou si tak vytvářet realitu, která není skutečná.

¹² Social aspects of television. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 6 December 2011 at 09:05. [cit. 2011-12-09]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Social_aspects_of_television>.

2 Předškolní věk

Druhá část této teoretické části popisuje možné aspekty vývoje dítěte předškolního věku, a to v oblasti poznávacích procesů a kognitivního vývoje jako takového, socializace, verbálních schopností, vlivu pohádky, jakožto nejdůležitější činnosti tohoto období a hry. Vývojové etapy vycházejí převážně z J. Piagetovy periodizace, dále z Vágnerové a zahrnut je i Freudův pohled na toto věkové období a změny v něm se odehrávající. Zdrojem pro sepsání této části byly především knihy Vývojová psychologie (M. Vágnerová), Dětská klinická psychologie (P. Říčan, D. Krejčířová), Cesta životem (P. Říčan), Psychologie osobnosti (P. Říčan), Psychologie pro učitelky mateřské školy (V. Mertin, I. Gillernová), Psychologie dítěte (J. Piaget) ad.

Předškolní věk je v literatuře vymezován především věkem od tří do šesti let (M. Vágnerová, P. Říčan, Z. Matějček). Avšak dovršení šestého roku automaticky neznamená opuštění tohoto důležitého vývojového období. Za právoplatné ukončení je považován až vstup do první třídy a tím začínající nová etapa, a to mladší školní věk. Předškolní období je charakterizováno mnohými zásadními změnami, přestože tyto změny neprobíhají tak rychle jako do tří let věku dítěte. Nejedná se pouze o změny fyzické, jejichž rozbor by v této problematice nebyl přínosný, ale je bohatý i na změny psychické a sociální, kterým bude v této kapitole věnována veškerá pozornost. Významný je v tomto období pokrok v myšlení, které je sice ještě prelogické a egocentrické, ale již mnohem vyspělejší, ovlivněné zvědavostí, aktivitou, rozvojem a zdokonalováním řeči. Avšak zásadní význam hraje socializace. P. Říčan (2006) hovoří o období, kdy se kladou základy socializace. Zde přispívá dětská hra plná fantazijních představ, ale také snahy ztvárnit co nejautentičtěji životní role, s nimiž se v životě setkávají. Díky rodinné a školní výchově, srovnáváním sebe sama s dalšími dětmi a komunikaci s okolím získává dítě základní morální hodnoty, emancipuje se, seznamuje se s kulturními nároky společnosti a vytváří si svůj vlastní pohled na svět. To vše dítě poznává prostřednictvím činností, stimulace, aktivity a především projevováním zájmu. (Helus, 2004; Matějček, 2007; Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

2.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

Poznávací procesy procházejí, stejně jako všechno ostatní, také svým vývojem. A předškolní věk je plný mezníků, které je potřeba, aby dítě úspěšně zvládlo. O tom pojednává M. Vágnerová ve své Vývojové psychologii. Ale již J. Piaget se zabýval myšlenkovými pochody dětí a myšlení v předškolním období označil jako názorné intuitivní myšlení, které je nepřesné, neflexibilní a prelogické, tzn. nezakládající se na logických základech. Více se o jeho teorii dozvíme v další podkapitole.

M. Vágnerová (1999) vymezuje čtyři typické znaky poznávacích procesů předškolních dětí. Jsou jimi egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus.

Egocentrismus, nebo jak uvádí P. Říčan (2006) kognitivní egocentrismus je již vyvinutější než v batolecím období. Dítě už nepředpokládá, že je středem veškerého dění, avšak stále ulpívá na subjektivním pohledu zkrslujícím jeho úsudky a znepřesňujícím jeho další poznání. Možná nedorozumění si pak nevysvětlí logicky, ale na základě subjektivního uspokojení. S tím souvisí i neschopnost potlačit ty informace, které jsou nepodstatné, a zaměřit se na ty významné, dítě si tak vytváří pseudopojmy. Z. Helus (2009) mluví o impresivním vnímání způsobeném nevyzrálostí frontálního laloku. Dětský egocentrismus je však způsoben i potřebou řádu, potřebou orientovat se v prostředí, v němž dítě žije.

Fenomenismus znamená zaměňování podstaty věcí za jejich zjevné znaky. Na těchto stavech, vlastnostech a fenoménech pak myšlení ulpívá. V důsledku tohoto jevu může docházet k transdukci, tedy záměně příčiny za následek či spojování naprosto nezávislých událostí.

S fenomenismem je spojen i **prezentismus**, tedy zaměřenost na nejbližší svět, vazba na přítomnost, která dítě opět naplňuje pocitem jistoty. Nedokáže přemýšlet o tom, co bylo nebo co nastane za delší dobu. Žije jen aktuální situací a velice krátkou budoucností. Z tohoto důvodu také dítě nedokáže plně pochopit smrt a její nezvratnosti, přestože o smrti děti často přemýšlejí a i se s ní setkávají.

Magičnost, jinými slovy fantazie, je neoddiskutovatelnou součástí života malých dětí, Z. Matějček (Říčan, 2006) dokonce mluví o „kouzelném světě předškoláka“. A. Plháková definuje fantazii následovně: „*Fantazie je děj, jehož výsledkem jsou představy, jež nejsou pouhou reprodukcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco pozměněného, něco nového.*“ (Plháková, 2008, s. 233) Právě fantazie podněcuje v dětech

zájem o pohádky a pohádková vyprávění. Zároveň má harmonizující účinek a nastoluje citovou a rozumovou rovnováhu, Piagetovu asimilaci. Jako další důkazy magického myšlení lze uvést projevy jako animismus, antropomorfismus či artificialismu. Přestože dítě již jasně diferencuje mezi živým a neživým, stále přisuzuje neživým živé vlastnosti, zvířatům a věcem lidské charakteristiky a jevy vnějšího svět si vysvětluje činností nějakých osob.

Definitivní platnost dětského myšlení je označován jako **absolutismus**. Dítě nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů, a proto pro něj může například změna tvaru určité věci znamenat i změnu množství, které daná věc obsahuje. Podle M. Vágnerové (1999) s absolutismem souvisí i neschopnost systematicky si prohlížet jednu věc po druhé (systematická aktivní explorace). Celek tak nevnímají jako soubor jednotlivých detailů, a tudíž nevnímají ani vztahy v celku panující. Z. Matějček (2007) však doplňuje, že předškolní dítě, na rozdíl od batolete, již nezajímají jen celé věci, ale i jejich části, proto má takovou zálibu v rozkládání (analýza), ačkoliv ještě není schopno i opětovnému sestavení (syntéza).

Také Vygotsky věnoval, mimo jiné, pozornost tomuto tématu a upozorňoval, že děti bychom měli ze zóny aktuálního vývoje posouvat do zóny proximálního vývoje, tedy stimulovat je, dávat jim úkoly, které zvládnou, ale nejsou pro ně příliš jednoduché a tím podporovat jejich inteligenci, kterou, dle P. Říčana (2006), lze již v předškolním věku měřit. (Podroužek, 2011)

2.2 Piagetova periodizace kognitivního vývoje dítěte

Jean Piaget (1896-1980) byl švýcarským biologem a vývojovým psychologem, založil ženevskou psychologickou školu a genetickou epistemologii, tedy teorii kognitivního vývoje založenou na studiu a periodizaci poznávacích procesů. Piagetovy teorie jsou podloženy jím provedenými pokusy s dětmi v oblasti kognitivního vývoje. (Podroužek, 2011)

J. Piaget v knize Psychologie dítěte (Piaget a Inhelderová, 2010) a Psychologie inteligence (Piaget, 1999) rozdělil vývoj myšlení do následujících pěti, resp. šesti stádií, která jsou doplněna přednáškami z vývojové psychologie L. Novotné (2010).

Jako nejranější označil myšlení **autistické**, které není ještě samostatným stádiem. Autistické myšlení má konkrétní ráz, je jednoduché, preverbální (předřečové) a spjaté

s očekáváním.

Jako první stádium tak označuje **senzomotorické** myšlení, které dítě používá přibližně do dvou let věku. V tomto období dítě hodně experimentuje, jak s předměty (manipuluje jimi), tak se sebou samým, a tím si osvojuje senzorické a motorické dovednosti. Praktickým vykonáváním činností se učí myslet.

Mezi druhým a třetím rokem si dítě osvojuje **symbolické** (předpojmové) myšlení, které je již založeno na používání řeči jako prostředku komunikace, avšak slova, která dítě používá, jsou stále velmi konkrétní, proto je J. Piaget označoval jako *předpojmy*. Má bohatou fantazii a místo logických vztahů dává přednost magičnosti. Můžeme zde pozorovat elementární chápání analýzy a syntézy, a to například při manipulaci s předměty, které nejdříve dítě poskládá a následně boří, což mu vyvolává větší potěšení. Stále však nepostupuje při řešení problému deduktivně, ale analogicky. J. Piaget tuto fázi srovnává s filmovým pásem, kde sice vidíme všechny obrázky, jak jdou za sebou, ale celek ještě netvoří, nedošlo k transdukcii, jak tento proces pojmenoval Stern. Na konci tohoto období dochází ke „Kopernikovské revoluci“, a tedy uvědomění si, že dítě není středem pozornosti, že jsou zde i jiní lidé (decentrace).

Předškolák, v Piagetově periodizaci, prochází ve věku od čtyř do šesti let, stádiem **názorného** myšlení (usuzování). V tomto období již dochází k postupné koordinaci představových vztahů, čímž je pokládán základ pro vznik myšlenkových operací a dedukci, ačkoliv inteligence je v tomto období ještě stále prelogická. Ženevská škola věnovala tomuto období nemalou pozornost a provedla několik pokusu.¹³ Jedním z nejznámější je pokus s dvěma, resp. třemi lahvemi a korálky.¹⁴ Tento experiment jen demonstruje, že dětské názorné myšlení je fenomenistické, egocentrické a stále nedospívá ke zvratnosti.

Od vstupu do školy až do nástupu puberty praktikuje dítě myšlení **konkrétní**, které již prodělalo obrovský posun, používá analýzu a syntézu, ale stále ještě pod představou konkrétních věcí. Inteligence v tomto období prudce roste díky stimulaci školou.

Od jedenácti let výše je myšlení **formálně logické**. Toto myšlení se rozvíjí během

¹³ J. Piaget tvrdil, že již od čtyř let lze provádět s dětmi pokusy v oblasti vývoje myšlení prostřednictvím manipulace s předměty. (Piaget, 1998)

¹⁴ Při tomto pokusu dávalo dítě do dvou naprosto identických lahví stejný počet korálků. Na otázku, ve které lahvi je více korálků, odpovědělo, že je v obou stejně. Když se před jeho očima přesypaly korálky z jedné z lahví do lahve třetí, která již měla jiné rozměry, odpovídalo dítě, že v každé lahvi je odlišný počet korálků. Pokud byla lahev vyšší, tvrdilo, že jich je tam více. Pokud byla lahev tenčí, myslelo si, že jich je tam méně. (Piaget, 1998)

adolescence a opírá se o vysoce abstraktní pojmy, díky kterým se rozvíjí kreativita a nápaditost.

2.3 Faktory duševního vývoje dle J. Piageta (2010)

Duševní vývoj probíhá postupně a zahrnuje celostní struktury, které se vzájemně integrují. Tento vývoj probíhá také v ustáleném pořadí, odlišnosti nastávají jen ve věku, v němž k jednotlivým etapám dochází, a to kvůli vlivu inteligence daného jedince nebo povahy sociálního prostředí. Tyto faktory pak mohou způsobit zrychlení či zpomalení nástupu daného období. J. Piaget vyčleňuje v knize Psychologie dítěte (Piaget a Inhelderová, 2010) čtyři hlavní faktory příznačné pro duševní vývoj. Jsou jimi organistický růst, učení a zkušenosti získané činností s předměty, sociální interakce a přenos a vnitřní mechanismus daného jedince.

Pod **organistickým růstem** je myšleno zrání komplexu nervové soustavy a endokrinního systému, toto zrání probíhá po celou dobu duševního růstu. Dříve bylo toto hledisko považováno za hlavního činitele vývoje duševna, dnes však ustupuje do pozadí vlivu sociálního prostředí.

Učení a zkušenosti získané při manipulaci s předměty utváří logicko-matematické struktury, které dále strukturují dedukci.

Socializace, nebo jinými slovy sociální interakce a přenos, je oboustranný proces, protože jedinec se na ní zároveň může podílet i ji přijímat.

Završením celé operace je **vnitřní mechanismus** nastolující rovnováhu, a to retroaktivními i anticipačními činnostmi. Tyto zmíněné čtyři faktory jsou v interakci, doplňují se, navazují na sebe a vzájemně se ovlivňují. Nelze proto jeden z nich považovat za významnější než ty ostatní nebo některý z nich posuzovat jako nepříliš důležitý. Všechny mají podle J. Piageta na vývoj duševna stejný vliv.

Shrnutí

Kognitivní a i samotný duševní vývoj, ať už podle J. Piageta či M. Vágnerové, je doprovázen charakteristickými rysy, které jsou typické právě pro toto období. Předškolákův svět je opředen fantazií, hrou a životem v přítomnosti. Myšlení již prošlo určitým vývojem, ale ještě stále není dostatečně vyzrálé na konkrétní či dokonce abstraktní operace. Naopak je potřeba zaměřovat se na názornou ukázkou veškerých činností, které chceme s dětmi procvičit. Právě subjektivní prožitky vnímají děti v tomto období

nejintenzivněji a nejvíce se jim vstíjí do paměti. I tak se ale ještě jeho pozornost zaměřuje na nedůležité detaily. A právě to mu znesnadňuje nazírat na věci komplexně a pochopit jejich podstatu. Jeho poznávací procesy jsou však velmi absorpční a zájem o poznání a naučení se něčemu novému je neutuchající. Právě toho by se mělo využít.

2.4 Hra v předškolním věku

Tato kapitola informuje v krátkosti o teoriích, typech a přístupech k hrovým činnostem. Hra a předškolní věk k sobě neoddiskutovatelně patří. Snad právě proto je hra pro předškolní věk velmi detailně zpracována, a to jak teoreticky, tak prakticky ve formě bohaté literatury se spoustou nových nápadů či oživení těch starších, ale osvědčených her. V dnešní době je také velkým trendem akceptace volné hry v prostředí mateřské školy.

P. Říčan (2006) tvrdí, že děti předškolního věku by měly mít den vyplněný hrou. Zastoupení této činnosti převládá nad ostatními a už v žádném věkovém období mu nebude věnováno tolik prostoru a času. Ani dříve, než dovršilo přibližně tři let, tedy v Piagetově senzomotorickém období, nelze mluvit o klasické hře, dítě spíš tělesně experimentovalo, opakovalo to, co ho zaujalo a realizovalo se tak činem samotným. Podle Z. Kollárikové (2001) je hra nejlepším způsobem, jak se připravit na všechno to, co bude jako dospělý člověk v životě potřebovat a uplatňovat. Měla tím na mysli dovednosti a schopnosti jak fyzické, tak kognitivní a sociální.

Prostřednictvím hry se osobnost vyvíjí ve všech ohledech, a proto je nesmírně důležité, aby jí byl věnován maximální čas, především hře **spontánní** (volné), do níž se dítě vžívá naplno, je doprovázena i afektivními projevy a jen nerado je z ní vyrušováno. Prostřednictvím hry se dítě realizuje, projevuje svůj názor na svět, kterému mnohdy nerozumí a odžívá si konflikty, s nimiž se v realitě nedokáže samo vyrovnat. Proto je možné chápat hrovou činnost jako uspokojení dětské potřeby nastolit si vnitřní řád a vymanit se tak z chaosu, v němž žije. I ve hře je možné sledovat vývoj, D. Kutálková (2010) popisuje, že dítě ze hry „s něčím“ přechází ve hru „na něco“. (Říčan, 2006; Novotná, 2010; Koťátková, 2005)

Hra je ovlivňována mnoha faktory, zejména však prostředím, v němž jedinec vyrůstá, které jej obklopuje. Právě zde hledá prvotní náměty, až později s postupem věku přechází k fantazijním představám, které podporují rozvoj tvořivosti a hrám námětovým, které také procházejí procesem zdokonalování prostřednictvím komplexnějšího myšlení

a rozvoje komunikačních a sociálních dovedností. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

Hra dítěti přináší uspokojení potřeby konstruovat, která se s věkem vyvíjí. Zpočátku dítě tvoří jen proto, že mu samotná činnost přináší prožitek, postupně se zdokonaluje, přistupuje již s jasným cílem, který se ale ještě může v průběhu měnit. Ve finální podobě má potřebu nás o svém výtvoru informovat a pochlubit se jím. Dítěti by měl být ponechán také dostatečný prostor pro spontánní pohyb, který je mu přirozený a rozvíjí ho všestranně. Z toho důvodu by předškolní děti neměly být jednostranně zatěžovány a připravovány jen na jediný sport. S. Kořátková (2005) dále poukazuje na potřebu předškolního dítěte ztvárňovat motivy z dětské literatury a médií, ovšem toto neprobíhá zcela shodně. V případě, že jedinec vnímá čtený text, má, na základě své vyspělosti, dostatek prostoru pro vlastní představy. A tím, že jednotlivé příběhy opakovaně vyžaduje, sžívá se s hlavními postavami, fixuje si vhodné a nevhodné chování a buduje tak svou sociální identitu. Aktivní naslouchání, tedy proces, v němž dítě nejdříve naslouchá, myslí, snaží se porozumět, vytváří si vlastní představy a projevy chování si zapamatovává, má tím pádem výchovný účinek. Naopak mediální produkce neposkytuje téměř žádný prostor pro vytvoření vlastní představy ani pochopení struktury a pointy příběhu, která je mnohdy zatlačována samotným zobrazením, které upoutává veškerou divákovu pozornost a naplno jej zaměstnává. Nezbyvá mu tak čas na vlastní myšlenkové pochody. Ve snaze se vyrovnat se zhlédnutým obsahem přistupuje dítě ke hře, v níž opakuje viděné scény. *„Neustálá aktivizace pozornosti v mediálních příbězích vede právě k povýšení jednotlivých motivů a jejich částí (těch, které obsahují nejdramatičtější situace) nad celek a ty můžeme posléze pozorovat v dětské hře.“* (Kořátková, 2005, s. 38) Podobný názor zastává i P. Říčan, který poukazuje na zvyšující se varování nejen psychologů, ale i samotných pedagogů na násilí ukazované v televizi. *„Tato škodlivost je prokázána dokonce bezpečněji než škodlivost tabákového kouře pro lidské plíce. Skutečnost, že násilí není v televizi v zájmu dětí regulováno tak jako pornografie, svědčí o slabosti naší demokracie vůči zájmům „kečupového byznysu“.* (Říčan, 2006, s. 128) S. Kořátková doporučuje, že rodiče by proto měli pečlivě vnímat, na co se jejich děti dívají. (Novotná, 2010; Kořátková, 2005)

Na terapeutické účinky upozorňoval již S. Freud, později M. Kleinová, Axlineová nebo manželé Tauschovi. Hra slouží jako hlavní prostředek psychoterapie v předškolním věku. P. Říčan v tomto případě hovoří o přírodním léku, tedy o přirozeném naplnění funkce hry. (Říčan, 2006; Kořátková, 2005)

2.4.1 Teorie hry

V polovině 19. století se začal přikládat velký vliv na vzdělání a výchovu a této tematice se věnovali nejen pedagogové, ale také psychologové a filozofové. Vzniklo tak mnoho teorií vysvětlujících hru jako takovou. Švýcarský filozof Karl Gross analyzoval společné prvky zvířecí a dětské hry a zjistil, že mláďata lidská i zvířecí si prostřednictvím hry procvičují instinkty, které budou v budoucnu potřebovat. Je to tedy **nácvik dovedností**, v němž by rodiče i pedagogové měli jedince podporovat. Americký psycholog, Stanley Hall, byl zastáncem tzv. **rekapitulační teorie**, která tvrdí, že dítě si ve hře opakuje činnosti svých předků a opakuje tak vývoj lidstva přes jednodušší ke složitějším hrám. **Teorii přebytečné energie** pak zastával anglický filozof a psycholog Hubert Spencer. Vysvětloval ji tím, že dítě má v sobě přebytek energie, kterou právě hrou uvolňuje. Sigmund Freud tvrdil, že hra je projekcí toho, co dítě nemůže dělat a tím, že si to odžije ve hře, dojde ke katarzi od sociálně nepřijatelných tendencí. S. Kořátková (2005) poukazuje na to, že v současnosti se Freudova **analytická teorie** projevuje u dětí, které si hrají na motivy televize, kterým nerozumějí, a tak je přijímají jako hotová fakta. Mnohdy je to může zneklidňovat a ve hře si pak nastolují situace, které je vzniklého napětí mají zbavit. V 50. a 60. letech 20. století zastával sovětský psycholog Rubinstajn názor, že hra je odrazem skutečnosti, která je ale modifikována vývojovým stádiem jedince. J. Piaget dával do souvislosti hru a rozvoj myšlení s inteligencí dítěte a tvrdil, že hra má jasnou biologickou funkci. Podobně jako vývoj inteligence rozlišil i stádia vývoje hry na senzomotorickou a symbolickou. V **senzomotorické** hře jsou kořeny rozvoje struktur myšlenkových operací. **Symbolická** hra je už vrcholem dětské hry, protože už dokáže aktivně pracovat s fantazií a symboly, lépe si vybavuje z paměti a v neposlední řadě je ovlivňována i stálým zdokonalováním řeči. Hra je tak projevem intelektuálního vývoje. Fink uzavírá tím, že hra má svůj význam sama o sobě. Dalšími teoretiky hry byli například Claparede s derivační teorií, Dogall s instinktivní teorií či Bühler s teorií hedonistickou. (Novotná, 2010; Kořátková, 2005)

2.4.2 Klasifikace her

Téměř každý, kdo se věnoval studiu dětské hry, vytvořil vlastní systém dělení. Tyto systémy se víceméně podstatou shodují, jsou jen pod jinými názvy.

E. Opravilová (2004) vyčleňuje typy her následovně:

- Podle **schopností**, které hry rozvíjejí, je můžeme rozdělit na *smyslové, pohybové a intelektuální*.
- Dále dělí hry podle **typu činnosti**, na který jsou zrovna zaměřeny, a to na hry *napodobující, konstruuující a dramatizující*.
- Podle **místa** se hry dělí na realizované v *exteriéru* či *interiéru*.
- Podle **počtu hráčů** se nabízí dělení na hry *individuální, skupinové a párové*.
- Hry se liší i podle **věku**, proto se vymezují hry *kojenecké, batolecí, předškolní* a hrají si svým způsobem i *dospělí*. Samozřejmě přechody mezi těmito typy nejsou ostré, spíše pozvolné a mnozí se ke hrám z dřívějších vývojových období mohou vracet.
- Z hlediska **genderu** můžeme odlišovat i hry *chlapecké a dívčí*, ale dnes můžeme pozorovat čím dál větší univerzálnost her, co se pohlaví týče.
- Z hlediska **rozvoje poznání** se jedná o těchto pět typů her:
 - *senzorické* hry, převažující v batolecím věku, jsou zaměřeny na rozvoj smyslového vnímání prostřednictvím manipulace s předměty
 - *volní* hry podporují myšlení formou řešení problému, jsou to různé hlavolamy, puzzle nebo hádanky.
 - *didaktické* hry mají přesnou metodiku a pomůcky
 - *námětové a dramatizující* zpracovávají danou životní situaci či literární téma
 - *konstruktivní* (stavebnice, i hra s přírodním materiálem) a *kombinační* jsou pro děti důležité hlavně z hlediska rozvoje prostorové orientace a nácviku jemné motoriky
- Podle **organizačního hlediska** se dříve hry dělily na volné a hry s pravidly. Nyní používáme jiné termíny a mluvíme tak o hrách *didaktických* či řízených a *volné* hře.

Roger Caillois (Opravilová, 2004) rozdělil hry podle chování při hře na:

- **agonální** hry (agon = řec. zápas) – tento typ her je založen na soutěživosti, jsou v něm využívány závody a cílem je vyhrát na základě zdatnosti a obratnosti. Je třeba dbát na to, aby se při takových hrách zdravá soutěživost nezvrhla k agresivitě a snaze vyhrát za každou cenu.
- **aleatorické** hry (alea = řec. kostka) – jinými slovy hry s pravidly, které jsou závislé na náhodě. Můžeme jmenovat např. kostky, karty, šachy nebo PC hry.
- **mimikrické** hry – můžeme je označit také jako hry napodobivé, v nichž se stírá rozdíl mezi realitou a fikcí. Dítě se vžívá do vlastního světa, a to třeba při hře s loutkami, panenkami, při hraní rolí nebo při převlékání do kostýmů.
- **vertigonální** hry – tyto hry vychází z fyzického prožitku vychýlení, ztráty rovnováhy, pocitu závratí. Tento pocit děti prožívají na houpačkách, při lezení na stromy, na kolotočích apod. Někteří lidé i v dospělosti vyhledávají takový způsob zábavy, a to v podobě adrenalinových sportů.

S. Kořátková (2005) se zmiňuje ještě o hrách **strukturálních**, do nichž spadají i hry počítačové, které jsou pro děti lákavé především proto, že mohou samy zasahovat do děje. I zde se často sžívají s hlavním hrdinou. Problémové u toho typu her je, že si pak děti nemusí umět hrát s ostatními a celkově se jim hůře navazují kontakty. Ovšem existují i takové programy, které rozvíjejí kognitivní schopnosti, stimulují děti se speciálními poruchami učení a mohou sloužit i jako prostředek pro uvolnění a relaxaci.

Shrnutí

Hra je pro dítě nejdůležitější a vlastně i jedinou činností v předškolním věku, proto jí musí být věnována maximální pozornost. Problém v dnešní době nastává ve vhodnosti a prospěšnosti některých her. Některé děti dokonce postrádají schopnost si hrát se svými vrstevníky a raději tráví čas individuálně s televizí či počítačem. Právě zde je zapotřebí vhodná prevence a dobrý vzor. Hra totiž neplní jen relaxační funkci, je prostředkem k učení, stimuluje smysly, zdokonaluje dovednosti a trénuje schopnost koncentrace. Pro dítě je hra spontánní činností a jako taková by měla i zůstat.

Právě spontánní hry¹⁵ jsou pro dítě nejpřínosnější, protože v nich dítě odhaluje, na co myslí, čím se trápí nebo naopak, co mu dělá radost. Z takových náznaků, které nám dítě ukazuje, bychom měli při výchově i práci s ním vycházet. V dnešní době se již setkáváme především s novými publikacemi, které o hře informují vcelku souhlasně. Ale i přesto existuje mnoho dělení a typů her. Základní však je, co děti nejvíce baví, a to je ryze individuální. Některé děti jsou příznivci vertigonálních her, některé zas mimikrických. Děti by měly mít zkušenost se všemi možnými typy her, aby měly možnost zvolit si, jaké jsou pro ně nejlepší.

2.5 Socializace dítěte předškolního věku

Každá lidská bytost musela projít jistým vývojem, nemíním tím pouze vývoj fyzický a psychický, ale také sociální. Cílem sociálního vývoje je socializovaný jedinec se zvnitřněnými mravními a etickými stanovisky. Avšak cesta k tomuto ideálu je dlouhá a ve své podstatě nikdy nekončí. O socializaci dítěte usilujeme již od raného věku, podílejí se na ní mnohé faktory, jako například rodina, školské instituce či vrstevnická skupina (kamarádi). Hovoří se však i o vlivech, které působí jen tak mimochodem, často i nezáměrně, a přesto mohou formovat dítě více než dobře mířené rady. Řeč je například o médiích. Tato kapitola shrnuje základní faktory, které se na socializaci podílejí, a to především z pohledu tří odborníků, M. Vágnerové, P. Říčana a D. Kutálkové.

Socializace je tedy proces, při němž se z biologické bytosti stává bytost sociální, jež se aktivně podílí na společenském a kulturním životě. Začleňování jedince do společnosti probíhající prostřednictvím přijímání rolí, norem chování, osvojování návyků a dovedností, počíná již v raném dětství, dokonce již batolata navazují kontakty se svými vrstevníky. Předškolní věk je však podle E. Eriksona (Vágnerová, 1999) nejen věkem iniciativy, ale i obdobím anticipace rolí rodičů a dalších dospělých, což je jeden ze zásadních prostředků socializace, stejně jako vztahy s vrstevnickou skupinou (eventuelně se sourozenci), prostředí mateřské školy a hra. (Holeček a Miňhová a Prunner, 2007)

2.5.1 Role rodičů v procesu socializace

Předškolák se novým normám chování učí především identifikací a nápodobou svých rodičů, popřípadě dalších dospělých, s nimiž je ve styku. Ti hrají v životě malého

¹⁵ V mateřských školách nazývané volné hry.

dítěte zásadní roli, jsou pro něj vzorem a ideálem, jemuž by se rády vyrovnaly. Proto je napodobují, hrají si na ně a tím zvnitřňují přípustné a nepřípustné formy chování.¹⁶ To vše je posilováno pozitivní zpětnou vazbou a kladným hodnocením ze strany rodičů. Takový přístup uspokojuje potřebu seberealizace, posiluje pocit sebeúcty a sebejistoty. Naopak nepřátelská rodinná atmosféra, nedostatečný zájem a nevhodný sociální vzor jsou stimuly k uzavření do sebe, přilnutí k jiné autoritě a nepochopení smyslu slušného a morálního chování. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

Předškolní dítě je ve stádiu heteronomní morálky, která je formována autoritami a dítě už nejedná v rozporu s pravidly danými společností ani za nepřítomnosti této autority. Kohlberg proto toto období vývoje morálky označuje jako premorální. Jako negativní vliv je brán i rozvod rodičů, který dítě často vnímá egocentricky a dává si jej proto za vinu. Aby opět připoutalo pozornost, může se chovat regresivně. P. Říčan také hovoří o zvýšené přecitlivělosti, která ovlivňuje svědomí. Svědomí pak může být příliš silné a dítě se naopak začne chovat pasivně, uzavírá se a je neprůbojně. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

Rodiče nejsou pro své děti pouze vzorem morálního chování, ale také představiteli mužské a ženské role. Dítě již od čtyř let vnímá, že je mužského či ženského pohlaví a tento fakt je neměnný. V moderních rodinách může být typicky ženské a typicky mužské chování a vystupování stíráno a nemusí to způsobovat problém, ale jsou i takové děti, které to může mást. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

2.5.2 Role vrstevníků v procesu socializace

Během předškolních let se uvolňuje vazba dítěte na rodinu a dospělé a centrum zájmu se přesouvá k vrstevnické skupině. Díky vrstevníkům se předškolák učí prosociálním postojům a odnaučuje se dětskému egocentrismu. Kamarádství posiluje vztah pro spravedlnost. Kamaráda si předškolní dítě vybírá na základě podobnosti činností, nikoliv názorů. Výběr kamaráda je dále ovlivněn pohlavím (většinou stejné), zevnějškem (většinou atraktivní), vlastnictvím zajímavého předmětu a chováním. Pro děti je přitažlivější přátelské a optimistické chování než agresivní. S vrstevníky se dítě setkává zejména v mateřské škole, kde je v interakci i s učitelkou, tedy první autoritou zastupující instituci. Učitelka by děti v mateřské škole měla podporovat v samostatném řešení

¹⁶ Pokud hovoříme o hře, jedná se v tomto případě o hru rolovou, v níž se výrazně projevuje schopnost symbolizace.

konfliktních situací a tím je učit prosociálnímu chování. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006; Hoskovcová, 2006)

S. Hoskovcová (2006), stejně jako M. Vágnerová (1999) či P. Říčan (2006), tvrdí, že na socializaci se významně podílejí i sourozenci. Jejich vztah je diagonální a velmi silný. Starší sourozenec si osvojuje roli vůdce, mladší sourozenec se za pomoci staršího vyvíjí rychleji v mnoha ohledech.

2.5.3 Komunikace v procesu socializace

Na socializaci se dále promítají vlivy rozvoje komunikačních dovedností. Předškolní dítě již dokáže rozlišit způsob komunikace podle toho, s kým mluví. U dospělých či starších se vyjadřuje zdvořileji, ale zároveň očekává, že mu partner hned porozumí. S vrstevníky přejde dialog často v monolog. Malým dětem více vysvětlují. V komunikaci je stále zřejmý egocentrismus, projevující se předpokladem, že dotyčná osoba má ty samé informace a zkušenosti jako samotné dítě, a proto není potřeba jí více informovat. P. Říčan to označuje jako egocentrickou řeč. Předškolák prozatím nezvládá dílčí komunikační dovednosti, jako například věnovat pozornost sdělení druhých osob a porozumět mu. Stále se mohou objevovat i formální nedostatky, jako dětská dyslálie či patlavost způsobená nezralostí motoriky mluvidel, nerozvinutostí sluchové diferenciaci, nedostatečnou jazykovou zkušeností či malou korekcí chyb od dospělých. (Vágnerová, 1999; Říčan, 2006)

2.5.4 Další vlivy v procesu socializace

Celý proces socializace je zároveň procesem vývoje svědomí, které u předškoláka funguje jako autoregulační mechanismus. Svědomí je v tomto období vázáno na aktuální situaci, je rigidní a egocentrické, tzn. že si správnost a nesprávnost nějakého chování nebo činu vysvětluje podle toho, zda se mu to aktuálně hodí nebo nehodí do rámce vlastního chování. P. Říčan (2006) dodává, že vývoj dětského svědomí nepodpoříme fyzickými tresty, ale odměnou ve formě laskavého chování a trestem ve formě odepření takového chování. Nejlepší je ale identifikační model, a to i v situacích, které jako výchovné vůbec nevnímáme. (Vágnerová, 1999)

Začleňováním do společnosti se rozvíjí i další sociální dovednosti, jako prosociální chování, o němž už byla řeč, dále empatie, altruismus a kontrola agresivního chování. Tyto dovednosti ještě nejsou úplně vyzrálé, ale můžeme pozorovat jistý posun od

předchozích vývojových stádií. Například agresivní projevy se z fyzických stávají verbálními. (Vágnerová, 1999)

Shrnutí

Na socializaci se podílí nejvíce rodina, která působí na jedince již od jeho narození. Po rodině nastupuje škola a autorita učitelů, ta je však brzy zastíněna vlivem vrstevníků, jimž se chce jedinec vyrovnat, i když s nimi nemusí zprvu sympatizovat. Pro dítě není lehké najít cestu životem, mnozí ji nenaleznou ani v dospělosti, proto zkouší různé způsoby chování a čeká na reakce okolí. Právě tím se učí. Zajímavé je, že mnozí autoři se dnes zaměřují na sourozenecké vztahy z hlediska formování osobnosti. Hodně se také hovoří o vlivu médií, která v některých rodinách vystupují v pozici tzv. třetího dospělého. Domnívám se, že to je oblast, na kterou by se odborná veřejnost měla zaměřit, přestože prokázat vliv mediálních obsahů na rozvoj jedince je běh na dlouhou trať.

2.6 Verbální schopnosti v předškolním věku

Komunikační dovednosti jsou na úrovni poznávacích procesů. Postupem času se zdokonalují, a to jak ve formě (v podobě zpřesňování výslovnosti), tak v obsahu (ve formě rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby). Tento vývoj se opírá o komunikaci s dospělými a vrstevníky, z části jej ovlivňují i média. Přesto média příliš vývoji řeči nepřispívají, děti se totiž dívají, ale neposlouchají. D. Kutálková (2010) tvrdí, že tráví-li děti před obrazovkami více jak 20 minut denně a navíc bez dozoru rodičů, stává se jejich slovní zásoba chudší a pasivnější. Často neumí vyjádřit své myšlenky a pomáhají si různými gesty nebo grimasami. D. Kutálková dodává: „*Hry televizních dětí jsou námětově chudé, stereotypní a bez fantazie.*“ (Kutálková, 2010, s. 43) I. Gillernová a V. Mertin (2010) navíc dodávají, že děti preferující televizi, mají často opožděný vývoj řeči. Souvislost může být v tom, že čím více času stráví dítě před televizí, tím méně času zbývá rodičům na domácí čtení. Ale zároveň je třeba říci, že pokud rodiče s dětmi obrazovku sledují, vysvětlují jim případné nejasnosti a poskytují ochranu a bezpečí, když se děti něčeho zaleknou, učí děti televizi vypínat a kultivují tak jejich diváctví, může být i televize nejen pro rozvoj řeči přínosná. (Kutálková, 2010)

Rozvoj verbálních schopností je založen především na principu nápodoby. Nápodoba ale nemusí být vždy jen pozitivní, děti často mohou pochyťovat i vady řeči, jako například koktavost. Lákavá jsou pro ně i slova s pejorativním nádechem. Na takové

výrazy by nemělo okolí nijak výrazně reagovat a razantně je zakazovat, účelnější je dítěti vysvětlit, že takové slovo není slušné a lze nahradit přijatelnějším označením. Rozhodně by se užívání takových výrazů mělo v rodině korigovat, protože zdrojem nápodoby jsou pro děti především dospělí a další osoby žijící v jeho okolí. Dále si děti zapamatují lépe především slova, která jsou nová, ale zároveň jsou v kontextu, kterému rozumějí. Dříve chápou předškolní děti příslovce místa, protože se lépe orientují v prostorovém schématu, až později chápou a správně používají příslovce času. (Vágnerová, 1999; Kutálková, 2010)

V mladším předškolním věku ještě nemají děti rozvinuto jazykové cítění, a proto dělají často ve svém projevu gramatické chyby. Od čtvrtého roku se sice délka jejich souvislého projevu prodlužuje, ale stále se setkáváme s mnoha, často úsměvnými, nedostatky v podobě agramatismů. Rodiče si často dělají starosti, že i přes intenzivní trénink správné výslovnosti, jejich děti stále neumí přesně vyslovit všechny hlásky. Do posledního roku před zahájením školní docházky na to mají nárok. Hlásky by se měly procvičovat nenásilně, hrovými slovními aktivitami, poslechem pohádek a jejich reprodukcí, doptáváním se na úseky z příběhu. Pokud však poslední rok před školou ještě neformuluje všechny hlásky správně a není viditelný pokrok, je nejvyšší čas pro zahájení soustavných logopedických návštěv. (Vágnerová, 1999; Kutálková, 2010)

U předškolních dětí se setkáváme s tzv. **egocentrickou řečí**, která postupně přechází v řeč vnitřní. Prostřednictvím egocentrické řeči dítě vyjadřuje své pocity a reguluje své chování. Zároveň slouží jako prostředek myšlení, protože různé činnosti jsou v tomto období doprovázeny komentářem. Hlavním cílem při rozvoji řeči předškolního dítěte je samostatnost projevu a obohacování aktivní slovní zásoby. (Vágnerová, 1999; Kutálková, 2010)

Shrnutí

V kapitole o verbálních schopnostech dítěte je opět zmíněn vliv médií. Vracím se k němu, protože se často dává do souvislosti se stávající zhoršenou výslovností dětí předškolního a mnohdy i mladšího školního věku. Existuje názor, že dítě sice slyší dobrý mluvní vzor, ale nakládá s ním pouze pasivně. Aktivní komunikace mu chybí. Nedostatečně se hlasově rozvíjí, neučí se básničky ani písničky, nekomunikuje v celých větách apod. Přitom řeč, jako základní dorozumívací prostředek, ale i facilitátor myšlení, je pro dítě stěžejní.

2.7 Freudův pohled na předškolní věk

Dle Freuda prochází dítě do nástupu do školy třemi stádii psychosexuálního vývoje: orální, anální a falické. V **orálním stádiu** zastávají erotogenní zónu ústa a rty, toto období trvá přibližně do jednoho roku. V **análním stádiu**, tedy v batolecím období, je to řiť. Ve **falické** jsou to genitálie. Falické stádium umístil Freud právě do předškolního věku. (Říčan a Krejčířová, 2006; Říčan, 2010)

První vlna zájmu o pohlavní orgány nastává již v prvním roce života dítěte, na čas ji ale opouští a vrací se k ní zase zhruba po třetím roce. Nyní již dítě neexperimentuje pouze s vlastním tělem, ale může projevovat zájem i o druhé pohlaví, známé jsou tzv. hry na doktora. Dítě se v tomto období zajímá o anatomické pohlavní rozdíly i o sexuální akt a je poučováno o slušném a neslušném chování týkajícím se této oblasti. Rodiče mohou mnohdy nepřiměřenými zákazy dítě přesvědčit, že celé téma sexuality je tabu. (Říčan a Krejčířová, 2006; Říčan, 2010)

Název falické stádium odvodil Freud z řeckého fallos. Toto slovo označuje většinou pohlavní úd. Ne každý souhlasí s Freudovou teorií, ale vliv represivní výchovy u pozdějších neurotických pacientů je hůře popiratelný. Freud ve své teorii o falickém stádiu uvažuje i o dalším konfliktu, a to o tzv. oidipovském komplexu.¹⁷ Celý konflikt spočívá v tom, že dítě miluje rodiče opačného pohlaví a ze závidí, vůči rodiči stejného pohlaví, se stane nenávisť, ale zároveň i strach. Protože, ač svého otce nenávidí, tak jej i miluje a uvědomuje si, že jeho myšlenky jsou špatné. Takové myšlenky předpokládá rovněž u opačného pohlaví a domnívá se, že ženy byly za takové smýšlení potrestány v podobě kastrace. Malý chlapec pocítuje strach z kastrace, tedy kastrační komplex.¹⁸ Řešení problému spočívá v potlačení, resp. vytěsnění sexuální touhy po matce do nevědomí a identifikaci s otcem. Freud věnoval svou pozornost i malým dívkám, u nichž předpokládal, že nenávidí svou matku, protože je vina za jejich absenci penisu. Otce naopak zbožňují. Avšak i u děvčat se tento konflikt vyřeší tím, že k otci sice stále vzhlížejí, ale s matkou se identifikují. C. G. Jung později mluvil v tomto případě o Elektřině komplexu. (Říčan a Krejčířová, 2006; Říčan, 2010)

Počátkem školní docházky vstupuje, podle S. Freuda, dítě do dalšího stádia psychosexuálního vývoje – tím je stádium latentní, kde myšlenky z falického stádia dítě

¹⁷ Oidipovi, královskému synovi, byla věštěna neblahá budoucnost - měl zabít svého otce, a proto jej ještě jako malé dítě poslali na jiný královský dvůr. Osud tomu ale tak chtěla a Oidipus se stejně do svého rodného města vrátil, za manželku si vzal svou pravou matku a nevěda, že vraždí svého otce, krále zabil.

¹⁸ Dříve byli chlapci za masturbaci zastrášováni kastrací.

opouštějí a vracejí se až v období nástupu puberty, tedy v genitálním stádium. (Říčan a Krejčířová, 2006; Říčan, 2010)

Dnes je tato Freudova teorie překonána, protože samotná sexuální ale i celková rodinná výchova se velmi změnila a jádrem pozdějších problémů, které mají svůj původ v dětství, je spíš chladná a nedostatečná výchova. (Říčan a Krejčířová, 2006; Říčan, 2010)

3 Dítě předškolního věku a média

Na závěr teoretické části je zařazeno shrnutí kapitoly médií a kategorie předškolního věku. Vlivu médií již byla kapitola věnována, ale tím, že jsme se již seznámili i s daným věkovým obdobím, domnívám se, že je vhodné uvést závěrečné shrnutí.

Média jsou pro děti lákavá, protože reagují na dětské potřeby. Dítě si jako objekt zájmu vybírá v první řadě televizi, která mu nabízí podnětnou jednoduchost a jednoznačnost, pohyblivost a proměnlivost, barevnost a to vše v lákavých příbězích. Za televizí následuje počítač a počítačové hry, které se děti předškolního věku učí velice brzy ovládat. Až na třetím místě jsou média v tištěné podobě. Pozice vyplývá z potřeby pomoci další osoby, nutnosti se soustředit a také dostatečného rozvoje jazykových a percepčních schopností. (Gillernová a Mertin, 2010)

Neměla by se zdůrazňovat pouze negativní stránka médií, protože podle V. Mertina a I. Gillernové převažuje spíše ta pozitivní. Pro děti představují média neskutečné možnosti, jak se setkat s věcmi, s nimiž by se v běžném životě nikdy nesetkaly. Snadno jsou jim zprostředkovány nové znalosti, pozitivní příklady, důležité informace, socializační vzory. Navíc jim přináší radost, potěšení a možnost odpočinku. Z. Helus (2004) navíc dodává, že média ukazují dětem rovnost pohlaví, pozitivní vztah ke zvířatům a význam mezilidské tolerance. Helus také tvrdí, že pozitivní vliv médií není automatický, ale je výsledkem edukačního procesu, který nazýváme multimedialní (mediální) výchova. Na druhé straně existuje pravděpodobnost, že média mohou dětem způsobit až šok, protože na informace, s nimiž se setkají, nemusí být ještě dostatečně vyzrálé. J. Kocourková (Říčan a Krejčířová, 2006) dokonce uvádí, že spouštěcím faktorem obsedantně-kompulzivních poruch chování mohou být masmediální zážitky násilí, katastrof či neobvyklých nákaz. (Helus, 2004; Říčan a Krejčířová, 2006; Gillernová a Mertin, 2010)

Další negativní působení médií můžeme spatřovat například na narušení pozornosti.

Děti jsou z televize a počítačových her zvyklé na krátké intervaly mezi jednotlivými scénami. Tak to ale v životě nefunguje a dítě pak může mít problémy soustředit se delší dobu na hru nebo výklad. Dalším možným negativním důsledkem je potlačení potřeby autentických zážitků. Dítě si vše odžije uměle přes své hrdiny a to mu stačí. Novým termínem je tzv. karikované dětství, k němuž nadměrná sledovanost televize přispívá. Jedná se o prezentaci dětí jako šašků, zlobivců, samolibých jedinců apod. Dítě nabývá dojem, že takové chování je normální, a tak se posléze dostává do konfrontace s rodiči a dalšími autoritami. Dítě však neví, jaké chování je správné, je nejisté a nemá pocit vlastní důležitosti. (Helus, 2004)

Dítě můžeme před mediálním světem chránit různými způsoby. Asi tím nejjednodušším, ale zároveň i nejméně efektivním je vyloučit z jeho okolí všechny nevhodné podněty. Avšak až dítě přijde do kolektivu vrstevníků, bude mít značné problémy se začleněním a snaha vše dohnat bude mít možná ještě horší následky než pozvolné seznamování se a hodnocení kvality médií od dřívějšího věku. (Gillernová a Mertin, 2010)

Ze stran učitelek v mateřské škole by rodičům měly být poskytovány rady ohledně výběru mediálních obsahů. Měla by to být spíše doporučení, protože ve výsledku stejně pouze rodiče rozhodnou, co dítěti umožní a co ne. Při výběru vhodných pořadů je dobré reflektovat oblasti, které rodiče pokládají za neméně vhodné, až ohrožující, jako např. prezentace násilí, vyvolávání strachu a úzkosti, diskriminace, konzumace drog a alkoholu, nahotu a sex nebo vulgarismy. Mohlo by se zdát, že rozhodující je také věk. Ale každé dítě prochází individuálním vývojem, a je tedy opět pouze na rodiči, jak vyspělost svého dítěte stanoví. Jak již bylo zmíněno, jako neefektivní způsob prevence se jeví zákaz styku s médii. Děti bychom měli vést raději k rozumnému diváctví, k vytváření divácké gramotnosti a to bez kontaktu s médii bohužel nejde. (Gillernová a Mertin, 2010)

Jako zásadní se zde jeví společné sledování televize. Děti jsou totiž přes obrazovku mnohdy vystaveny scénám, kterým nerozumí. Rodič by tu měl být od toho, aby dítěti nejasnosti objasnil, vše uvedl na pravou míru a zhodnotil, zda je takový pořad vhodný či nikoliv. Pokud totiž dítě něčemu nerozumí, může to mít dvojí následek. Buď na to zapomene, nebo naopak relativně nedůležitou událost pojme jako zásadní a může se podle jejího vzoru chovat i ve svém vlastním životě. (Gillernová a Mertin, 2010)

Média často hájí sama sebe, že nejsou pro děti negativním zdrojem, ale měla by se raději zaměřovat na to, co udělat pro maximální pozitivní vliv na jedince. Mertin

a Gillernová (2010) uvádějí následující možnosti, jak zesílit pozitivní vliv médií na předškolní dítě:

1. Měli bychom děti seznámit s rozmanitými druhy médií a naučit je rozdělovat mezi ně pozornost rovnoměrně.
2. Knihy a časopisy by měly být dětem volně dostupné, aby měly kdykoliv možnost do nich nahlédnout.
3. Do dětského pokoje předškoláka by televize skutečně patřit neměla.
4. Televize by v rodině neměla plnit funkci kulisy, tedy nezapínat ji, pokud ji zrovna někdo nesleduje.
5. Rozvoji dalších dovedností by mělo sledování médií (televize, video, počítač) ustupovat.
6. Pokusit se být přítomni při trávení času s médii.
7. Reflektovat to, co dítě vidělo, s čím se setkalo, ať už v jakékoliv podobě médií.

Jak již bylo zmíněno, dalším možným způsobem prevence je mediální výchova, která je běžnou součástí základního i středoškolského vzdělávání, ale v prostředí mateřských škol stále nemá své místo. Z. Gálová (Mašek a Sloboda a Zikmundová, 2009) realizovala program určený pro mediální výchovu na jedné z plzeňských mateřských škol. Jako argumenty, proč s mediální výchovou začít již v předškolním věku uvádí tyto:

1. Přestože je stále v procesu socializace vyzdvihována rodina, čím dál tím více narůstá na důležitosti právě mateřská škola. Je to převážně z časové tísně rodičů. Právě proto je vhodné v tomto prostředí pokládat první základy mediální gramotnosti.
2. V předškolním věku nemá dítě ještě přesně vytvořené měřítko pro rozlišení skutečnosti a fikce, a proto může vnímat neutrální informace jako zásadní a tak se i následně chovat.

3. Mediální výchova reaguje na aktuální dění, které je typické tím, že média jsou běžnou součástí dětí již od narození, a proto by se nemělo otálet, co se preventivních opatření týče.
4. I mediální výchovu lze pojmout hravou formou, která je pro děti předškolního věku nejvhodnější.

Shrnutí

Média jsou neoddiskutovatelnou součástí života každého z nás, nevyjímaje děti. Nelze je od jejich vlivu separovat, ale lze je naučit, jak média zdravě konzumovat a využívat je pro svůj prospěch. Každé dítě je velice individuální, a proto nelze zatím s určitostí tvrdit, zda média mají pozitivní či negativní vliv na rozvoj osobnosti. Lze však tvrdit, že média jedince ovlivňují, a to již od raného věku. Názory odborníků se v tomto případě často rozcházejí, ačkoliv častěji se v odborné literatuře, zvláště pak té pedagogické, setkáme s názorem, že média působí na vývoj nepříznivě a jejich využívání by se mělo co nejvíce snižovat nebo alespoň usměrňovat. Bohužel nabídka, jak v takových případech postupovat, většinou chybí. V tom vidím nedostatek současné propracovanosti, nebo spíše nepropracovanosti tohoto tématu v oblasti předškolního věku a předškolního vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Projekt výzkumu

Tématem této práce je problematika vlivu médií na rozvoj dítěte předškolního věku. Je velice složité a dlouhodobé zjišťovat, jak přesně média na lidskou psychiku působí, natož pak na psychiku dítěte předškolního věku. Proto byla pro výzkum, podložený dotazníkovým šetřením do řad rodičů, zvolena užší oblast této problematiky. Jak vyplývá z teoretické části této práce, v literatuře se nejčastěji píše o vlivu televize a převládají spíše negativní názory v otázce jejího působení na dětskou psychiku. Dále se hovoří o hře jako o hlavní činnosti v předškolním věku.

V návaznosti na tato zjištění byly předloženy následující otázky:

- 1. Která média mají největší vliv na rozvoj dítěte předškolního věku?**
- 2. Jakou roli hraje televize v životě dětí předškolního věku?**
- 3. Ovlivňují média hru, prostřednictvím které se dítě rozvíjí?**

Pro ověření jsou stanoveny následující předpoklady:

- 1. Nejzásadnější vliv na rozvoj dítěte předškolního věku má televize.**
- 2. Televize má sice významné postavení v životě předškoláků, ale děti se stále více věnují hře.**
- 3. Hra je ovlivněna médii prostřednictvím hraček, s nimiž si děti hrají.**

Cílem tohoto výzkumu bylo ověření tvrzení na základě dotazníkového šetření do řad rodičů dětí předškolního věku a doplnění zjištěných informací na základě individuálních rozhovorů se sedmi dětmi z mateřské školy.

2 Popis výzkumných metod, popis průběhu a etap výzkumu

2.1 Rozhovor

Jako kvalitativní metoda byl zvolen rozhovor. J. J. Ferjenčík tvrdí, že: „*Rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.*“ (Ferjenčík, 2010, s. 171). V tomto případě byla zvolena forma strukturovaného rozhovoru, který probíhal neformálně v prostředí mateřské školy, kam dotazované děti docházejí a tamní prostředí dobře znají. Zároveň se jednalo o rozhovor výzkumný, jehož cílem bylo získání informací. Takový rozhovor můžeme označit také jako interview. Pro děti byly předem připravené otázky, které byly jak otevřené, tedy bez ohraničení odpovědí, tak uzavřené, které jsou podle J. Ferjenčíka věcnější a získáme jimi více informací v kratším časovém období. Dopředu připravené otázky nazýváme otázky primární, ty mohou být doplněny dalšími, sekundárními otázkami („probing“) Rozhovory byly vedeny s dětmi z Mateřské školy v Mariánských Lázních, od jejichž rodičů jsem získala písemný souhlas o účasti na výzkumu a natáčení¹⁹. (Ferjenčík, 2010)

První fáze započala skupinovým rozhovorem s deseti dětmi, avšak bylo zjištěno, že když jsou děti pohromadě a mají odpovídat na stejné otázky, často se napodobují a opakuji a není tak zaručena validita výsledků. Proto byly posléze raději zvoleny individuální rozhovory se sedmi dětmi. V tomto vzorku bylo šest dívek a jeden chlapec ve věku od čtyř a půl do šesti let a čtyř měsíců. Všechny děti docházejí do stejné třídy (Krtecci), která je věkově heterogenní a výuka zde probíhá s prvky Montessori výchovy.

První den v mateřské škole byl zdokumentován „komunitní kruh“, ve kterém paní učitelka uvádí děti do tématu „Pohádka“. Je to úvodní motivace, na níž jsme se předem domluvily. Dohodly jsme se, že bude lepší, když budou děti s mou návštěvou počítat a budou i příslušně naladěny. Učitelka se dětí zeptala: „*Kde všude můžeme najít pohádku?*“, „*Kde se pohádka může skrývat?*“ Děti odpovídaly: U stolu., V pohádkové říši (2x)., V knížce (3x), U dětí., Doma., V divadle (2x)., Venku. (2x), Ve vodě, V televizi. Tomuto tématu již byly ve třídě věnovány předchozí dny, a proto děti znaly různé

¹⁹ viz. Příloha č. 1

odpovědi.

Poté jsem se začlenila do kruhu a seznámila děti s tím, co budu dělat, tzn. že si s některými z nich budu povídat. Děti se velice těšily.

Další den začalo natáčení skupinového rozhovoru, který, jak již bylo zmíněno, nebyl dostatečně vypovídající. Proto bylo zapotřebí se do školky ještě vrátit a dotočit na kameru přibližně desetiminutové individuální rozhovory. Děti však měly také důležitý úkol, a to vybrat si předmět (hračku či jiné věci), který mají ve třídě nejraději a ten mít na rozhovor připravený.

K rozhovoru s dětmi byly připraveny následující primární otázky:

1. Co děláš, když přijdeš domů ze školky
2. Kolik času trávíš sledováním televize?
3. Vybíráš si pořady, na které se díváš, sám/sama?
4. S kým televizi sleduješ?
5. Máš oblíbeného hrdinu, postavu a jaká to je?
6. Máš v televizi raději kreslené nebo hrané filmy?
7. Je něco, čemu v televizi nerozumíš?
8. Zakazují ti někdy rodiče sledovat nějaké pořady v televizi?
9. Díváš se po Večerníčku ještě na nějaké pořady v televizi?
10. Líbí se ti televizní reklamy?
11. Čtou ti rodiče z knížky?
12. Máš radši pohádky z knížky nebo v televizi?
13. Na co si nejčastěji (nejraději) hraješ?
14. Hraješ počítačové hry?
15. Jaké tři hračky si nejvíc přeješ?

16. Co sis s sebou přinesl /a?

Snahou bylo pokládat tyto otázky ve výše zmíněném pořadí, ale zároveň respektovat především děti samotné a to, o čem chtějí mluvit více a méně. Proto na některé otázky někdy ani nedošlo a naopak některá témata byla rozebrána více než jiná.

Hračku nebo jiný oblíbený předmět ze třídy si děti měly přinést nejen jako podporu, aby nebyly tolik nervózní a měly si s čím během dotazování hrát, ale také pro představu o tom, co mají ve třídě rády a s čím si rády hrají. Vyjma jednoho případu jsem se na ni zeptala až na konci našeho povídání, abych situaci na závěr odlehčila a tento způsob se mi osvědčil. Pouze v jednom případě jsem s ní začala, protože dítě bylo evidentně velmi nervózní.

Po zvládnutí všech sedmi rozhovorů přišla na řadu další fáze, a to doslovný přepis²⁰. Z analýzy výpovědí vznikly jednotlivé celky, a ty byly následně rozděleny dvěma fázemi kódování do následujících kategorií:

1. Hračka
2. Kniha
3. Volný čas
4. Televize
5. Počítač a počítačové hry
6. Reklama
7. Hrdina
8. Přání.

Některé kategorie byly dále děleny:

1. kategorii „Hračka“ jsem dále rozdělila na:
 - a) Co si přinesly děti s sebou?
 - b) S čím si hrají doma (ve školce), popř. na co si hrají?

²⁰ viz. Příloha č. 2

4. kategorii „Televize“ jsem rozdělila na:

- a) Frekvence sledování televize?
- b) Přístup rodičů ke sledování televize (zapínání TV, zákazy, společné sledování)?
- c) Srozumitelnost
- d) Kreslená vs. hraná pohádka
- e) Večerní sledování (po Večerníčku)
- f) Únava
- g) Programy, na které se děti dívají

Protože nebyl jako výzkumná metoda využit pouze kvalitativní výzkum, ale i kvantitativní způsob - forma dotazníku pro rodiče dětí předškolního věku, kde byli rodiče dotazováni na podobné otázky jako děti. Především se ve většině případů zjištění potvrdila v obou formách průzkumu, že většina zjištění z individuálních rozhovorů je zařazena do vyhodnocení výsledků z dotazníkového šetření. Důvodem je také větší přehlednost a návaznost.

2.1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Krátké seznámení s dětmi na základě informací poskytnutých jejich paní učitelkou Mgr. K. Filkovou.

Viktorie S. – věk 4 a půl roku. V. vyrůstá v úplné rodině s jedním mladším sourozencem. V rodině panuje klidná atmosféra, rodiče jsou pro ni podnětní a velmi se o ni zajímají. V. je na svůj věk velmi psychicky i sociálně vyspělá. Často si hraje na princeznu a vše, co k tomu patří. Má dobré vyjadřovací schopnosti, jak v plynulosti řeči, tak ve slovní zásobě. Ve skupině se chová přátelsky, hraje si spíše v dívčím kolektivu. Prozatím se u ní neobjevily žádné aktivity, v nichž by výrazně vynikala či byla naopak podprůměrná.

Veronika – věk 4 roky a 11 měsíců. Veronika pochází z neúplné rodiny se střídavou péčí. Žije s matkou a starším bratrem (7 let). Rodiče se o Veroniku dobře starají, podporují její talent a celkově na ni působí velmi pěkně. Na svůj věk je vyspělá jak

ve fyzické, tak psychické stránce. Je aktivní, pozorná, všímavá, hovorná, kamarádká. Mezi její nejoblíbenější aktivity patří zpěv, malování, pohybové činnosti a vyrábění. Ve všech těchto oblastech vyniká i nad staršími dětmi. Oblíbila si paní učitelky, kterým je tak trochu velkou pomocnicí, chce vše dělat přesně dle jejich zadání. Ve třídě má nejlepší kamarádku, s níž tráví většinu času a her. Mimo MŠ dochází na kroužek ZUMBY, miluje hokej.

Natálie D. – věk 5 let a 3 měsíce. Natálka vyrůstá v úplné rodině s matkou, otcem a starším bratrem (7 let), který má ADHD a dochází do praktické školy. Rodina se jí vzhledem k více náročnému bratrovi až tolik nevěnuje, je tedy velmi samostatná a někdy zarputilá. Hůře se začleňuje do větší skupiny, tíhne spíše k jednotlivcům. Ve vyjadřování má stále u některých hlásek problémy, dochází na logopedii. Ráda zpívá, tancuje a dělá výtvarné práce, u kterých i vydrží déle. Občas jí dělá problémy mluvit před větší skupinou dětí. Ráda si hraje na princeznu. V kolektivu ji děti do hry moc často neberou, někdy nedokáže řešit problémy v klidu. V roli předškoláka ráda plní úkoly, ale pracuje hlavně samostatně. Nerada chodí domů ze školky – zde cítí větší volnost a zájem.

Nikola – 5 let a 3 měsíce. Nikola žije v úplné, fungující rodině, která ji podporuje, věnuje se jejím koníčkům a celkově aktivně stimuluje její aktivity. Rodina je sportovně založenou rodinou a často cestuje. N. je aktivní až hyperaktivní, nejraději se kamarádí s chlapci a vybírá si i chlapecké hry a činnosti. Ráda něco vytváří, plní úkoly pro předškoláky, počítá a kreslí. Je nadaná a šikovná. Velmi dobře komunikuje s dospělými, je smělá a ničeho se nebojí. K mladším je empatická a sama často pomáhá při oblékání apod. Vyjadřování má bez problémů, úměrné věku. Někdy má sklony neříct pravdu a nechá se strhnout ostatními chlapci. U dětí je oblíbená, ráda pomáhá učitelkám.

Viktorie V. – 5 let a 4 měsíce. Žije ve společné domácnosti s babičkou a matkou. Rodina je sice úplná, ale otce vidá jen o víkendech, protože pracuje v SRN. Matka se jí věnuje, dochází na kroužek Cvičení a Gymnastika. Je veselá, někdy až velmi aktivní, když je se svým kamarádem J., ráda skládá, vyrábí a moc pěkně maluje. Je hodně precizní a na svůj věk vyspělá. Jdou jí matematické představy, jazykové rozbory slov a celkově na svůj věk je dost šikovná. V kolektivu je velmi oblíbená hlavně u předškolních dětí. Navazuje dobře kontakty i s dospělými. Má ráda paní učitelky a snaží se pomáhat. Vyniká

ve všem, co ji baví. Ráda si hraje na princezny, se svým kamarádem v kuchyňce nebo kreslí. Hlázky R, Ř jí ještě nejdou vyslovovat.

Natálie B. – věk 5 let a 10 měsíců. Natálka má odklad školní docházky. Vyrůstá v úplné rodině s matkou, otcem a starší sestrou (7,5 let). Působí na svůj věk velmi nezrale i podle chování a vystupování. Používá pouze jednočlenné věty, bez zvrtných zájmen a skloňování. Do loňského školního roku vůbec nemluvila. Její matka se mladší dceři zřejmě nevěnovala tolik, jako starší talentované a šikovné sestře. Vyjadřování jí dělá stále problém, je citlivá ke svým hračkám. Kamarády moc nevyhledává, hraje si spíše sama. Ve školce jí to baví a má ráda paní učitelky. Patří do kroužku předškoláků, ale sama se na to tolik necítí. S dětmi má občas konflikty, je tvrdohlavá. Mezi aktivity, které ji baví, patří kreslení, Montessori pomůcky a hra v kuchyňce. Prozatím v těchto činnostech moc nevyvíká, ale snaží se.

Lukáš – 6 let a 4 měsíce. Lukáš má odklad školní docházky. Žije v málo fungující rodině s dalšími třemi sourozenci (o rok mladší sestra, o pět let mladší sestra, o rok starší bratr). Rodina je nepodnětná, spíše problémová. O děti se v primárních potřebách stará, ale co se týká vzdělání a výchovy v předškolním věku, tak větší úlohu zde hraje mateřská škola. U L. byla před 2 lety diagnostikována LMD. S matkou ovšem bez spolupráce. L. přišel do této třídy až letos se svou mladší sestrou. Ta mu dělá psychickou oporu, většinu věcí řeší a říká přes ni. Je ve vyjadřování velmi nejistý a stydlivý. S kamarády ovšem při hrách velmi aktivní a živý. Ve skupině je nejstarší, ale nepůsobí vůdčím typem. S dětmi někdy řeší vzniklé problémy a hádky i fyzicky. Jeho oblíbenou činností je pohybová aktivita, sport, běh. Nyní si začal i více kreslit, ale nevydrží moc dlouhou dobu. Ve vyslovování má ještě u některých hlásek problémy, proto dochází na logopedii. O svou mladší sestru se pěkně stará a chrání ji. Má tendenci brát si přízeň druhých formou dárků – rozdává bonbony, žvýkačky apod. Nerozlišuje základní barvy, matematické představy 0-10 mu také ještě dělají problémy. Je na něj spolehnutí a je empatický k problémům, rád pomáhá i s náročnějšími úkoly učitelkám.

2.2 Dotazník

Jako kvantitativní výzkumná metoda posloužilo dotazníkové šetření. J. Ferjenčík uvádí, že „*Dotazník v jeho základní podobě není nic jiného než standardizované interview předložené v písemné podobě.*“ (Ferjenčík, 2010, s. 183) Mezi výhody dotazníku patří

časová a finanční úspora a větší možnost kvantifikace dat. Jako nevýhodu uvádí J. Ferjenčík např. to, že naše zformulování otázky nemusí být pro všechny jasně srozumitelné. Tomuto bylo předejito provedením předvýzkumu pomocí pěti dotazníků předaných rodičům v mém okolí, jejichž děti jsou těsně za hranicí předškolního věku. (Ferjenčík, 2010)

Mezi školkami a mezi rodiči dětí předškolního věku v mém okolí bylo rozmnoženo 250 výtisků mnou sestaveného dotazníku²¹ s 12 otázkami, které byly formulovány jako otevřené i uzavřené. Přesto měli rodiče u každé otázky dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru.

Zpět jsem obdržela 82 vyplněných dotazníků. Věk dětí, jejichž rodiče dotazníky vyplnili, se pohyboval mezi dvěma a půl až šesti a půl lety. U ženského pohlaví mezi třemi až šesti a u mužského mezi dvěma a půl až šesti a půl lety. Ženské pohlaví bylo zastoupeno ve 35 dotaznících, mužské ve zbylých 47 dotaznících.

²¹ viz. Příloha č. 3

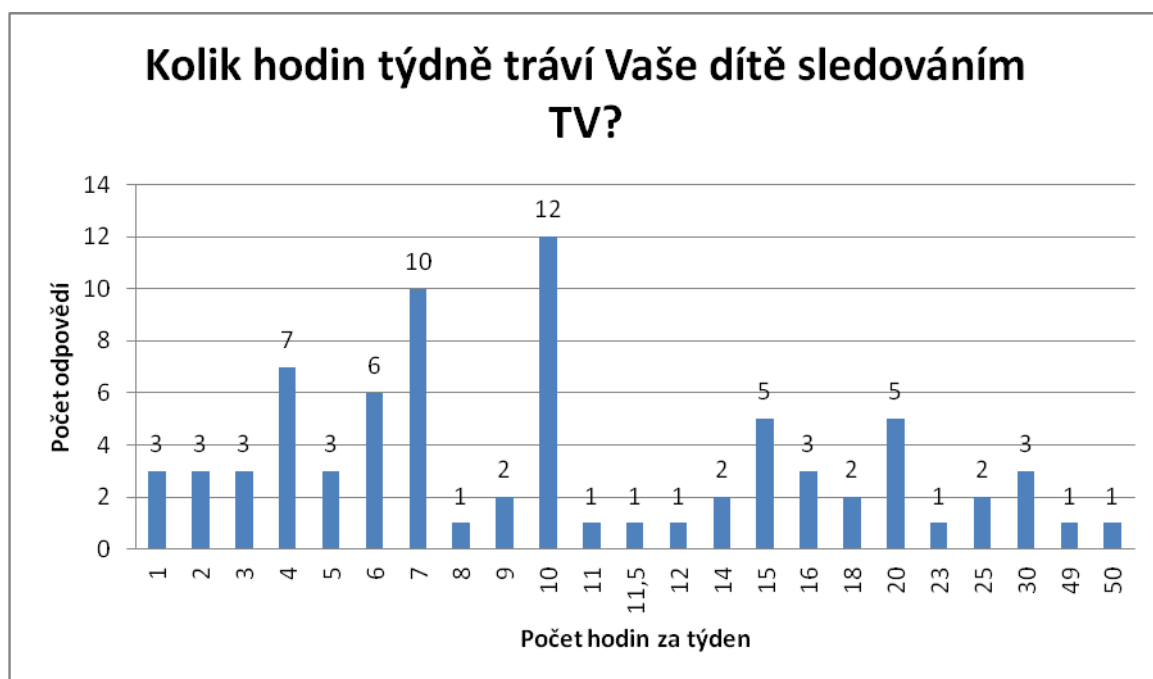
3 Kvantitativní a kvalitativní analýza výsledků

Jak již bylo zmíněno, při analýze výsledků je postupováno po jednotlivých otázkách dotazníku. Tento postup je zvolen především pro větší přehlednost a návaznost zjištěných informací. Následuje seznam otázek v mnou vytvořeném dotazníku i s jejich vyhodnocením.

1. Pohlaví a věk Vašeho dítěte.

První otázka je již shrnuta v seznámení s dotazníkovou metodou.

2. Kolik hodin týdně tráví Vaše dítě sledováním TV?



Obrázek č. 1

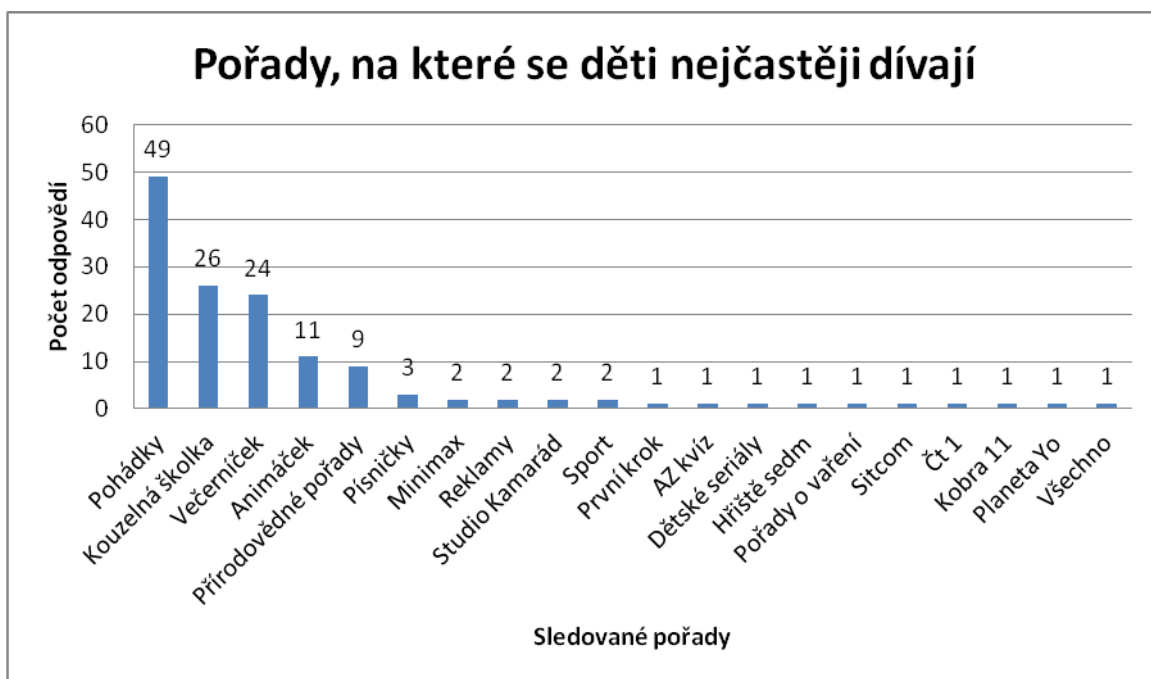
Ze sebraného vzorku respondentů odpovědělo nejčastěji, tedy 12 rodičů (14,6 %), že jejich děti sledují televizi 10 hodin týdně. Druhou nejčastější hodnotou, kterou uvedlo sedm rodičů (12,2 %) bylo 7 hodin týdně. Třetí v pořadí byly čtyři hodiny týdně, tuto dobu uvedlo sedm rodičů (8,5 %). Průměrná hodnota týdenního sledování televize u dětí, jejichž rodiče vyplnili tuto otázku, vychází 11 hodin týdně.

A. Suchý určuje jako nadměrné diváctví dobu přesahující tři a více hodin denně, tedy více jak 21 hodin týdně. P. Říčan je ještě opatrnější a doporučuje maximálně pět hodin týdně. Dle názoru A. Suchého nebylo tedy zjištěno nadměrné diváctví,

avšak kdybychom se řídili doporučením P. Říčana, byla by doporučovaná doba strávená před televizní obrazovkou více jak dvakrát překročena. Pokud bychom šli střední cestou mezi názory P. Říčana a A. Suchého, dostali bychom číslo 13 a v tom případě by doba, kterou dotazovaní rodiče uvedli jako počet hodin, které jejich děti tráví týdně sledování obrazovky, byla v normě.

Samozřejmě nelze s jistotou tvrdit, že rodiče odpovídali zcela přesně a pár hodin si neodečetli, ale vzhledem k tomu, že 11 hodin týdně, tedy přibližně jeden a půl hodiny denně je doba, která je uvěřitelná, předpokládám, že výsledky průzkumu jsou validní. Tento názor je rovněž podložen odpověďmi samotných dětí, které se ve většině případů dívají ve všedních dnech na televizi večer či ráno před odchodem do školky a jen občas i odpoledne.

3. Na co se Vaše dítě nejčastěji v TV dívá?

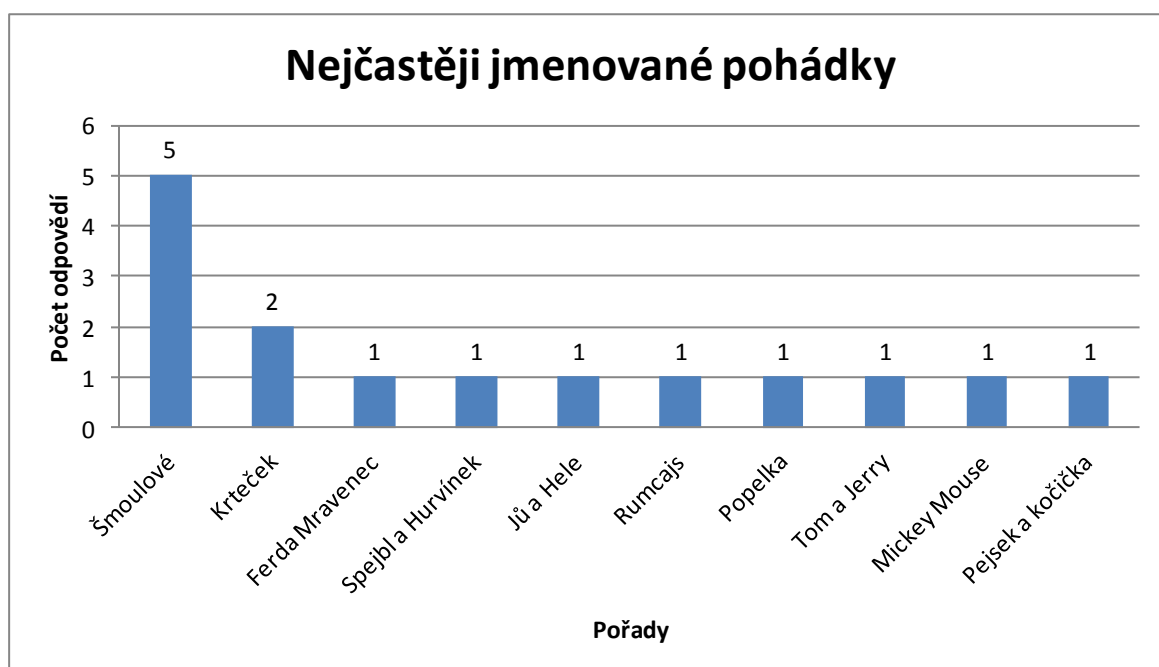


Obrázek č. 2

Záměrem je zjistit, zda se děti dívají na pořady určené dětem, nebo sledují i pořady určené dospělým (zprávy, filmy pro starší věkovou skupinu, vědomostní soutěže, které nejsou primárně určené pro děti, dokumenty o přírodě apod.)

Nejčastější odpovědi na zadanou otázku byly pohádky (59,8 %), a to nikterak nekonkretizované. Dále dětské pořady, jako Kouzelná školka (31,7 %), Večerníček (29,3 %) a Animáček (13,4 %). Častěji se také objevily různé přírodovědné pořady (cca 11 %). Tato skladba nejčastěji zmiňovaných pořadů svědčí o tom, že děti skutečně tráví čas

u televize s pohádkou. Tedy s typem programu, který je pro ně nejvhodnějším, a který je primárně pro ně určený. Můžeme se setkat s názorem, že děti vysedávají před brutálními scénami a pořady, které pro jejich věkovou skupinu nejsou vhodné. V tomto průzkumu se tento názor nepotvrdil. Už se však hůře posuzuje kvalita daných pohádek (obrázek níže), protože právě většina rodičů neuvedla, o které pohádky se přímo jedná, ačkoliv v pozdějších otázkách se zmiňují např. o oblíbených postavičkách a hrdinech z televize typu Spiderman či Transformers, kteří by rozhodně neměli dětem sloužit jakožto vzor chování, právě kvůli převaze agresivity či nevybíravému slovníku. V rozhovorech čtyři děti tvrdily, že se dívají na Večerníček, dvě zmínily Šmouly, dvě Kouzelnou školku, dále Animáček, Disney a Planetu Yo.



Obrázek č. 3

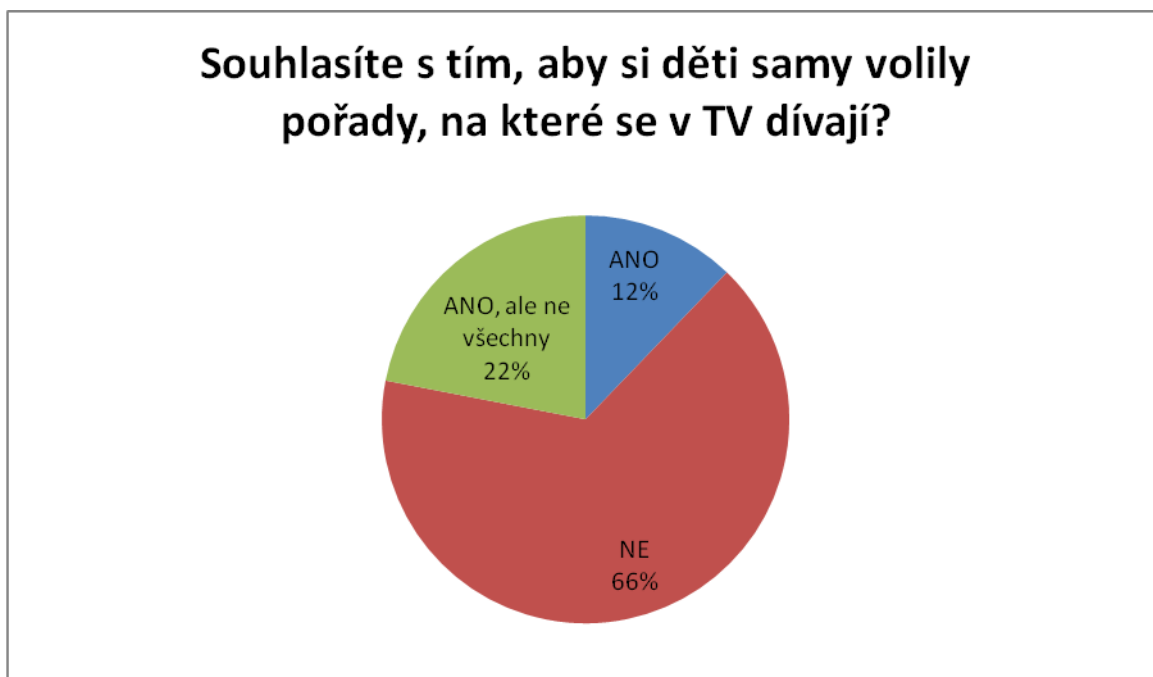
Nejčastěji jmenovanou pohádkou, na kterou se dívají děti respondentů, jsou Šmoulové (6,1 %). Šmoulové jsou opět trendem, který se po nějaké době vrátil. Zmínily je i dvě děti v individuálních rozhovorech a často byly zmiňovány i v kolektivním rozhovoru. Dívky často obdivují jednu z postav – Šmoulinku, pro její šaty („*Mně se líbí na Šmoulince, jak má krásný šaty.*“). Naopak fenomén dřívější doby – Krteček se umístil sice na druhém místě, ale prakticky byl zmíněn pouze dvakrát. Přesto jej však později rodiče jmenovali jako další oblíbenou postavu (u dívek čtyřikrát, u chlapců jednou). Zdá se, že Šmoulové jsou pro děti nyní hlavním pořadem, protože často v televizi setkáváme s jejich reklamní propagací (Kinder vajíčka se Šmouly, film Šmoulové 3D či

kartičky se Šmouly, které se mohly sbírat při nákupu v síti řetězců obchodu Albert). Pořady, které si děti vybírají, jsou velmi ovlivněny programovou nabídkou našich televizních stanic, protože děti zmiňovaly pořady, které naše televize vysílá. Z toho vyplývá, že výběr je limitován především denní nabídkou.

Při individuálních rozhovorech se sedmi dětmi jsem se ptala, mimo jiné, na srozumitelnost pořadů. Původním předpokladem bylo, že jsou pro děti matoucí filmy pro dospělé všeobecně, ale z průzkumu vyplynulo, že pro děti jsou nesrozumitelné, a to doslova, převážně filmy v cizím jazyce. („*Já nerozumím třeba filmu. Třeba je ten film anglicky nebo rusky nebo už nevím.*“)

V souvislosti s pohádkou byl pokládán další dotaz, a to zda děti vyhledávají raději hrané či kreslené pohádky. Pět dětí odpovědělo, že má radši hranou pohádku. Snad je to tím, že v dnešní „animované“ době začínají být kvalitní hrané pohádky již trochu raritou.

4. Souhlasíte s tím, aby si děti samy volily pořady, na které se v TV dívají?



Obrázek č. 4

V literatuře, i v reálném životě, se setkáme s tím, že děti by rády koukaly na pořady, které pro ně nejsou vhodné. Otázkou tedy je, zda rodiče korigují výběr pořadů či nikoliv. Většina odpovědí (66 %) je v této otázce negativní, tzn., že rodiče nesouhlasí s tím, aby si děti samy volily pořady, na které se v televizi dívají. Přesto však v individuálních rozhovorech s dětmi pět dětí ze sedmi odpovědělo, že si televizi samy zapínají i vypínají („*Já si to tam zapnu a přepínám*“). Rodiče zasahují, jen když si děti

neví rady nebo vypínají televizi před spaním („*Po večerníčku je ještě jedna pohádka a potom to vypne máma.*“). Čtyři děti také zmínily, že rodiče jim v TV žádné pořady nezakazují („*Oni mi nezakazují. Jenom když zlobím, tak mi zakazují. Nic mi nezakazují.*“). Tato rozporuplnost vychází pravděpodobně z toho, že děti se již s pravidelností dívají na nějaké pořady, které mají povolené a rodiče je tím pádem nijak v jejich sledování neomezují.

5. Sledujete pořady, na které se Vaše dítě dívá, spolu s ním?



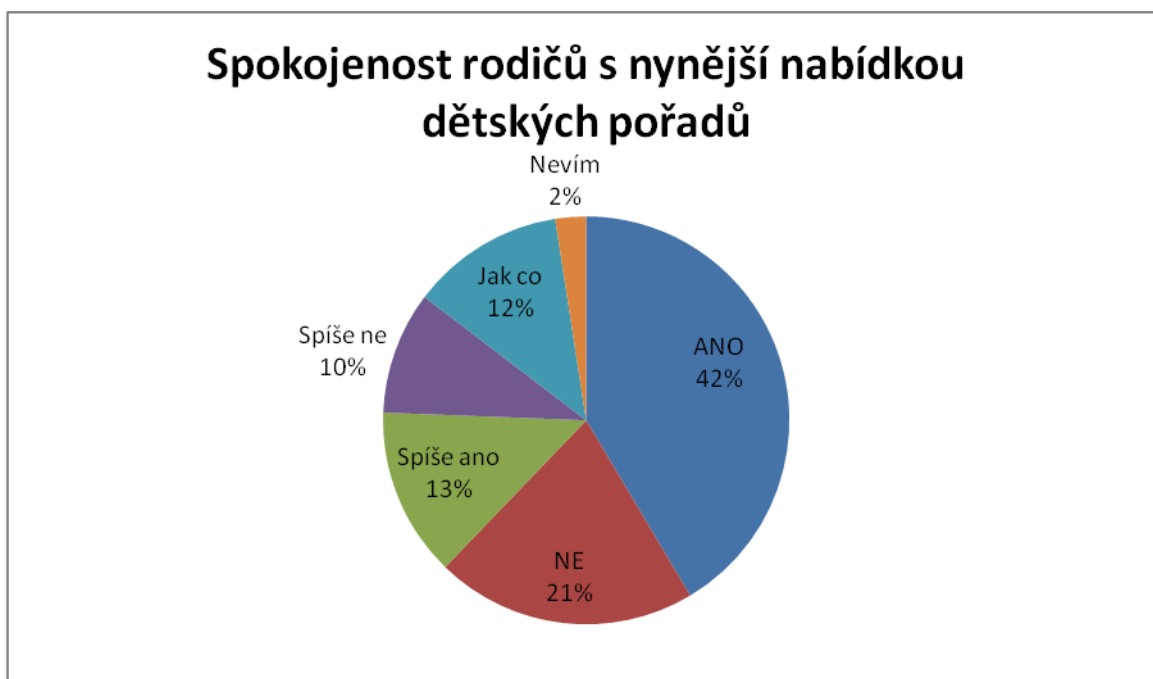
Obrázek č. 5

Matějček často uvádí, že rodiče by se s dětmi měli na TV dívat, vysvětlovat čemu děti nerozumí a vypínat televizi, pokud uznají za vhodné. Také tím získávají přehled, co se jejich dětem líbí, jaké mají zájmy, čeho se naopak bojí apod. Mají společné zážitky a tráví spolu čas (byť před televizní obrazovkou).

Z průzkumu vyplynulo, že většina rodičů (49 %) se spolu s dětmi na televizi dívá občas a záleží také na programu. 37 % rodičů uvedlo, že se na televizi s dětmi dívá pravidelně, 7 % spíše ano a 6% rodičů se s dětmi na televizi nedívá vůbec. V rozhovorech s dětmi jsem toto zjištění potvrdila. Ve většině případů je to sice starší sourozenec, ale ani rodiče nezůstávají úplně pozadu a občas si najdou chvíli se s dětmi na televizi dívat. Setkala jsem se však i s odpovědí, že se dítě dívá na televizi převážně samo („*Sama a máma si jde lehnout.*“). Rodiče také často v poslední otázce dotazníku, kde jim byl ponechán prostor pro volnou odpověď ohledně vlivu médií na rozvoj dítěte předškolního

věku, zmiňovali, že je podstatné dětem to, co se na obrazovce děje vysvětlovat („...záleží na rodičích jak to vše dítěti podají, vysvětlí.“) Zde je tedy Matějčkovo doporučení dodrženo. Naskytá se vysvětlení, že rodiče si jsou v dnešní době vědomi rizik, která média obnáší, a proto se více zajímají o to, čemu své děti vystavují.

6. Jste spokojen/na s nynější nabídkou dětských pořadů a filmů?



Obrázek č. 6

Východiskem pro tuto otázkou byly televizní reklamy, které nějakou dobu běžely na našich stanicích. Jednalo se o tři příběhy – „Metro“, „Půlnoc“ a „Oslava“.²² Je zajímavé zjistit, zda rodiče skutečně vnímají, co jejich děti sledují, a zda si na to vytváří svůj názor.

Z vyhodnocení této otázky vyplynulo, že 42 % rodičů je nespokojeno nabídkou dětských pořadů spokojeno. 21 % je nespokojeno, 13 % spíše spokojeno, 10% spíše nespokojeno. U 12 % rodičů záleží na typu pořadu a 2 % nedokázala tuto problematiku posoudit. Jako kladné odpovědi mohou uvést např. tyto: „*Jde o úhel pohledu. Jako rodič mám možnost vyloučit pořad, který mi připadá nevhodný. Tedy ano, jsem spokojen.*“; „*Ano, dnes je mnoho zajímavých programů.*“; „*Ano, je velký výběr.*“; „*V podstatě ano, ze současné produkce lze vybrat kvalitní pořady. Jazykové pořady pro děti z české TV poslední dobou mizí, proto vybírám i starší tvorbu na DVD (př. Muzzy in Gondoland,*

²² PERGLEROVÁ, Jana. Varovné klipy ukazují rodičům šokující projevy dětí ovlivněných televzí. *Novinky.cz* [online]. 2011[cit. 2012-04-03]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/243399-varovne-klipy-ukazuji-rodicum-sokujici-projevy-deti-ovlivnenych-televizi.html>

BBC).“

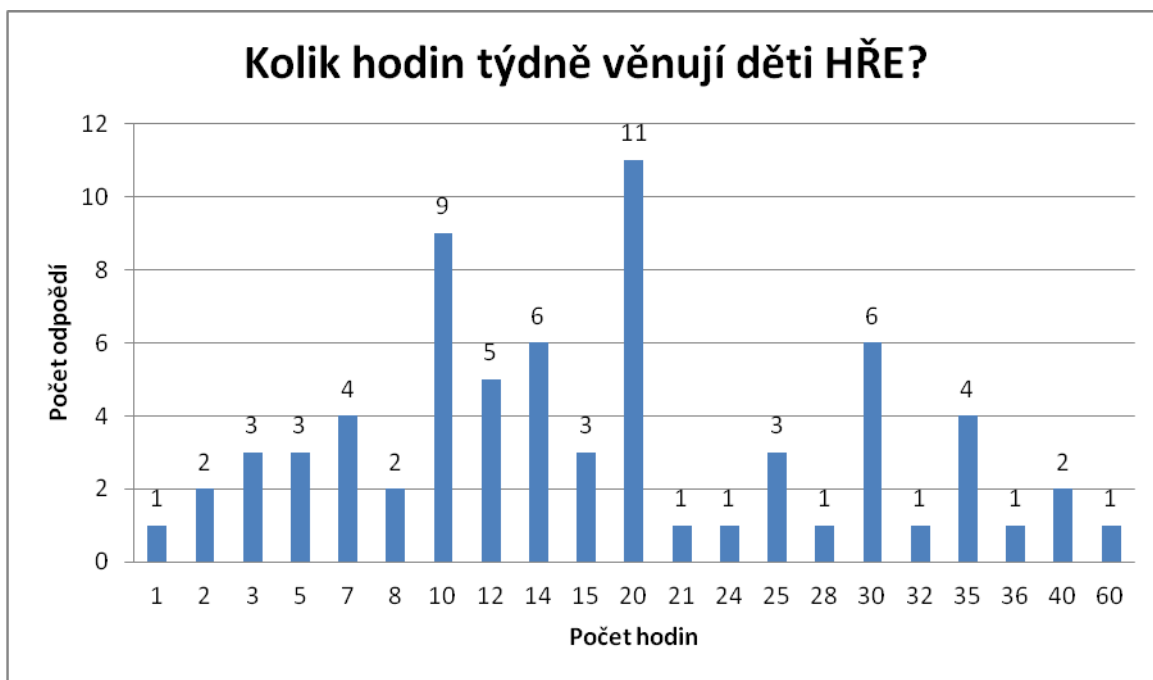
Tyto výpovědi poukazují na to, že rodiče si v dnešní době cení především velkého výběru pořadů. Naopak rodiče, kteří nejsou s nabídkou dětských pořadů spokojeni, u této otázky například tvrdí: „*Chybí víc českých pořadů pro děti.*“; „*Spíše ne. Mohlo by dětských filmů a programů být více.*“; „*Ne, jedná se o masáž společnosti s dalším spojením následného byznysu.*“; „*Rok od roku horší.*“; „*Některé pohádky nejsou pro děti vhodné, raději pouštím vlastní.*“; „*Ne, moc násilí.*“ K tématice vhodnosti dětských pořadů se rodiče vyjadřovali i v poslední otázce („*Váš názor k tematice vlivu médií na rozvoj dětí předškolního věku.*“). Tam můžeme vybrat kupříkladu tyto odpovědi: „*Špatný, samé nevhodné pořady – kde se jen bojuje a samá krev, málo dětských pořadů.*“; „*Když se nevráždí nebo nesouloží, tak tam vlastně nic není. Pro děti je velmi málo vhodných pořadů.*“; „*...protože i v odpoledních hodinách dávají pořady, které nejsou vhodné, aby sledovali.*“; „*Na děti je málo vyhraněného času a nemyslím si, že média mají kladný vliv. Vždyť všude slyšíme, že se střílí, vraždí atp. Pokud už něco pro děti je, je to v pozdní hodině. A děti by měly mít nějaký režim a ne večer v 19:00-20:00 a déle koukat na pořady byť určené jim.*“; „*Špatné pořady, špatný čas vysílání.*“; „*Proto si myslím, že ne všechny pořady, co v dnešní době vysílá TV jsou zcela vhodné pro děti.*“; „*Myslím si, že pro děti jsou vhodnější klasické pohádky než pohádky typu Bakugan apod., plné násilí i neslušných výrazů, slov i chování...*“

Rodičům tedy chybí české pořady a vhodné dětské pořady obecně. Dále jim nevyhovuje vysílací doba dětských pořadů a agresivita, s níž se děti na televizních obrazovkách setkávají.

7. Kolik hodin týdně věnuje Vaše dítě následujícím aktivitám?

Záměrně jsem neoddělovala zážitky, které dětem zprostředkovávají média a zážitky, při nichž by jim média „překážela“. Myslím si, že se v tomto rozdělení (i když dítě nemusí vykonávat všechny vypsání aktivity) projeví, jak tráví děti svůj volný čas v rozložení dne či týdne. Co převládá – konzumace médií či přirozený pobyt v přírodě, kresba apod.?

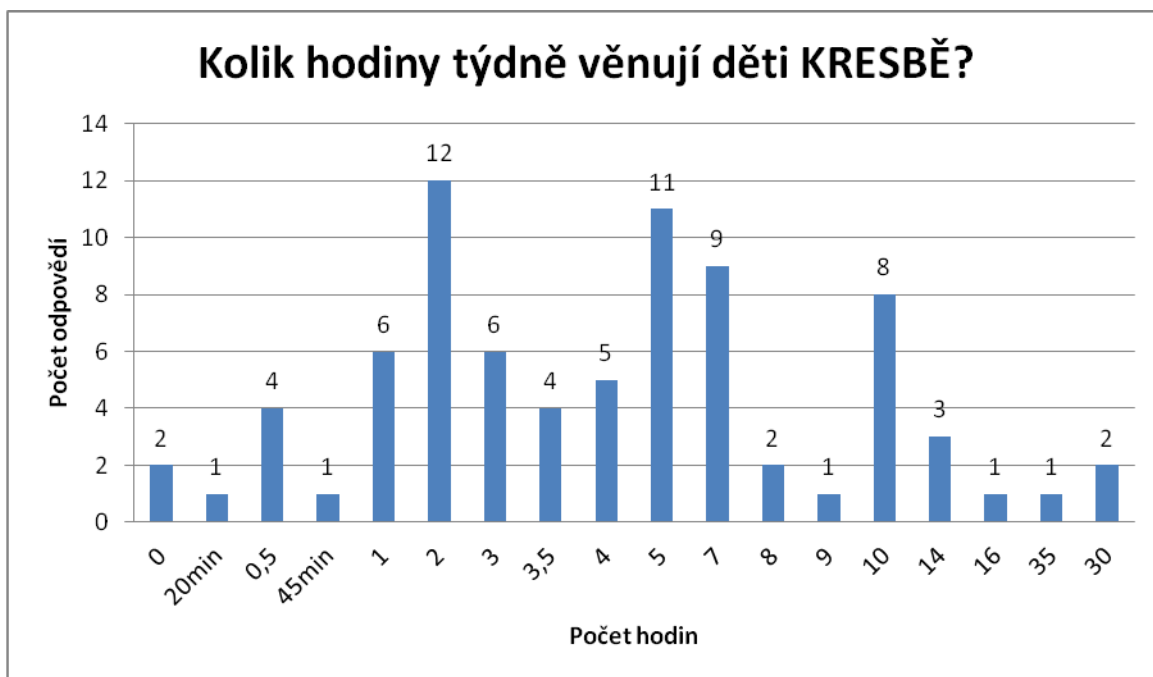
a. **HRA**



Obrázek č. 7

V průměru věnují děti hře přibližně **18 hodin týdně**.

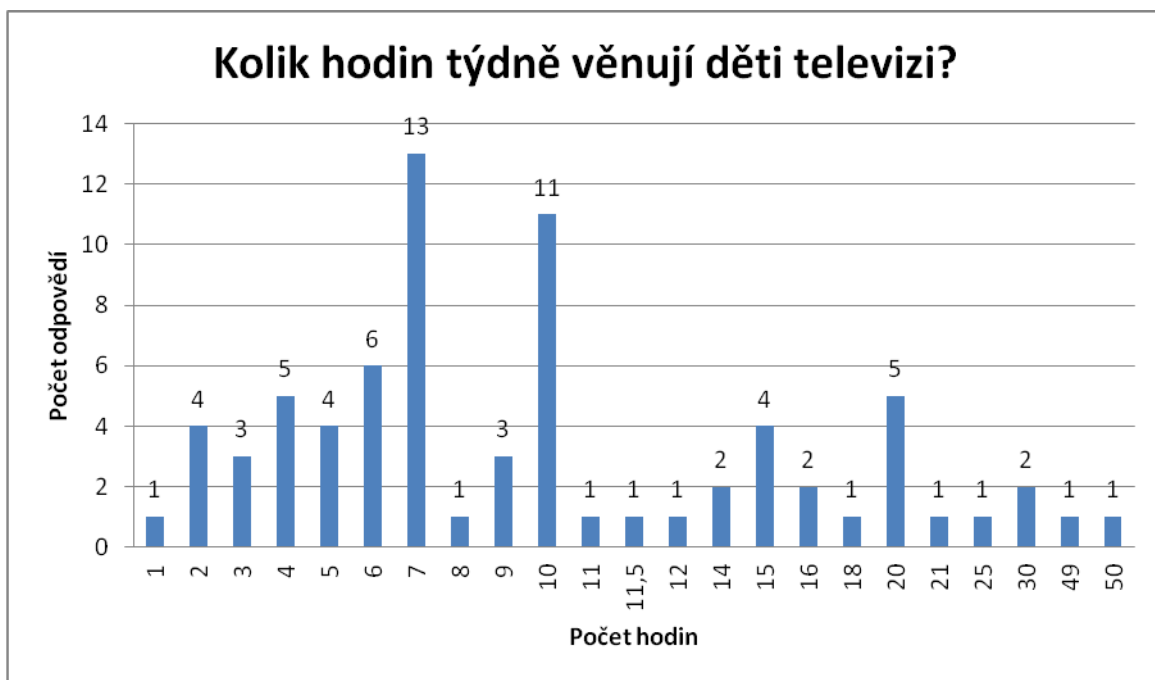
b. **KRESBA**



Obrázek č. 8

V průměru věnují děti kresbě **2,2 hodiny týdně**.

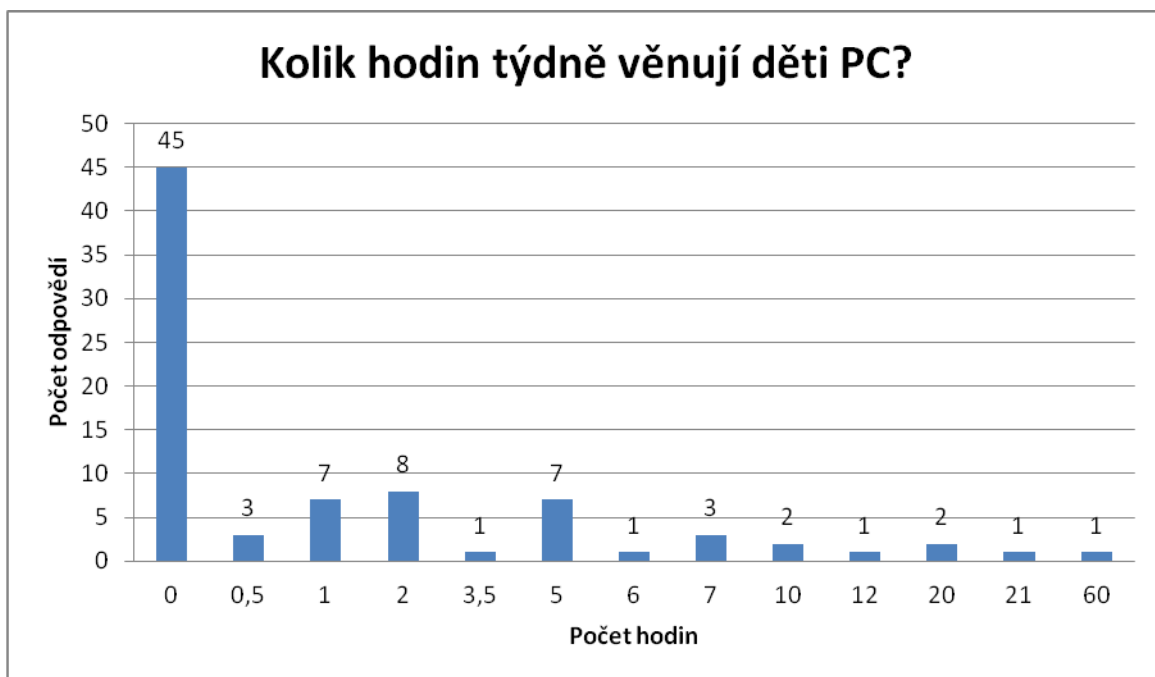
c. TV



Obrázek č. 9

V průměru věnují děti sledování televize **10,8 hodin týdně**.

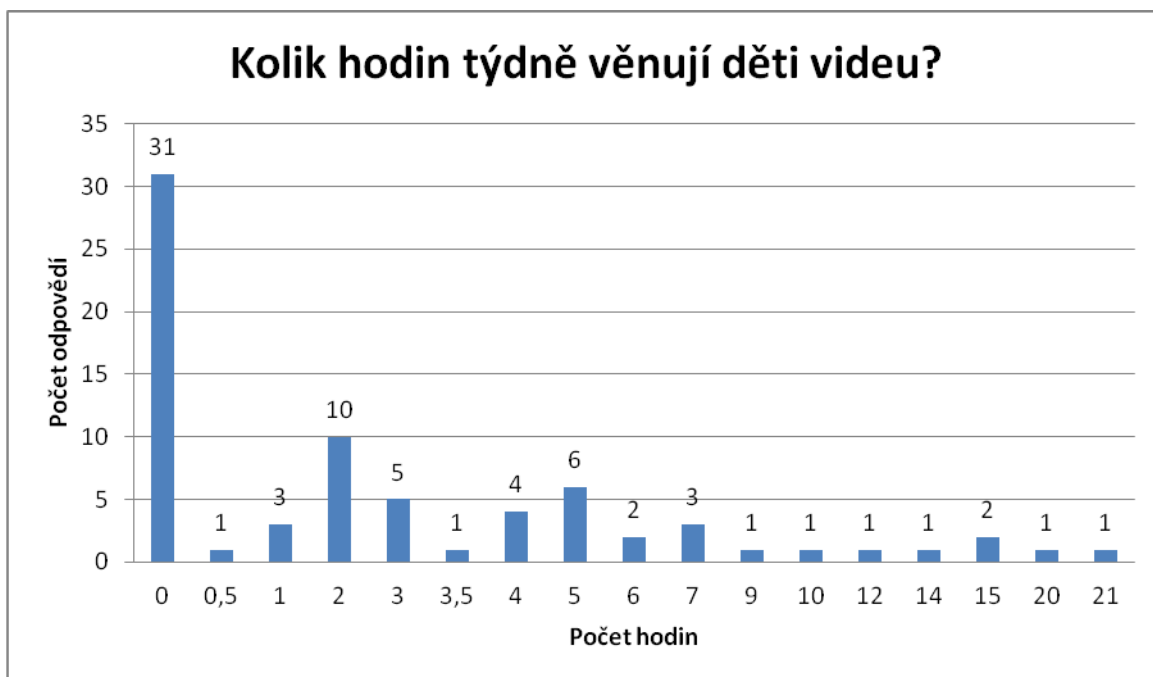
d. PC



Obrázek č. 10

V průměru věnují děti počítači přibližně **3 hodiny týdně**.

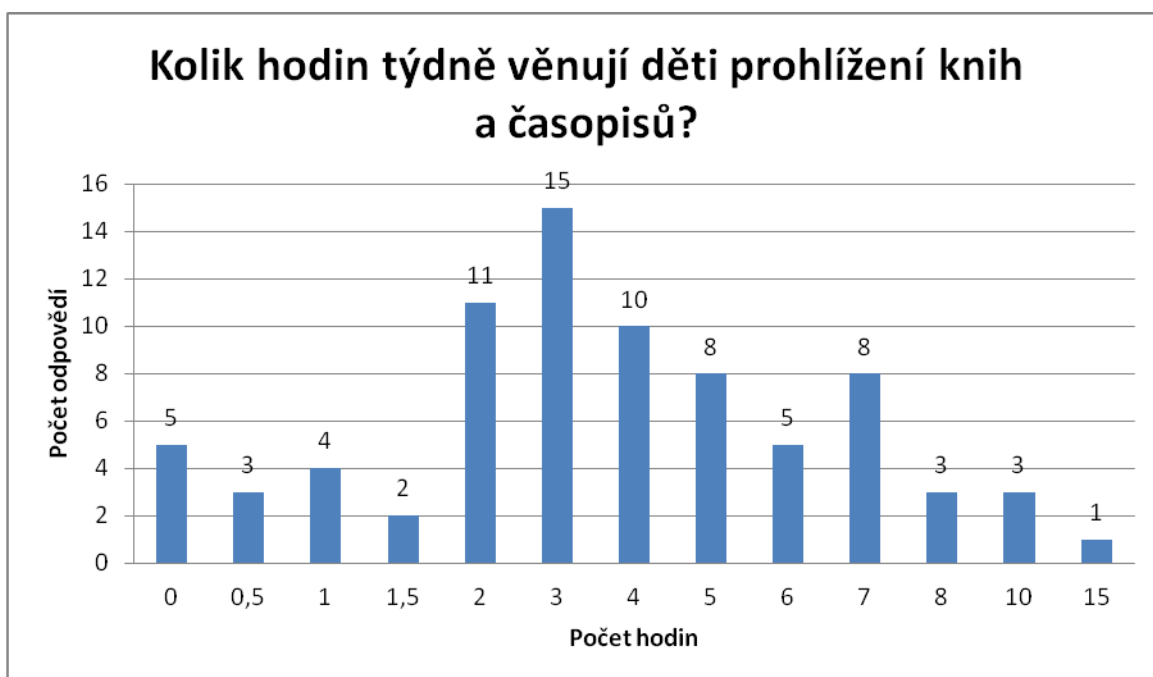
e. VIDEO



Obrázek č. 11

Průměrně věnují děti videu **2,7 hodin týdně**.

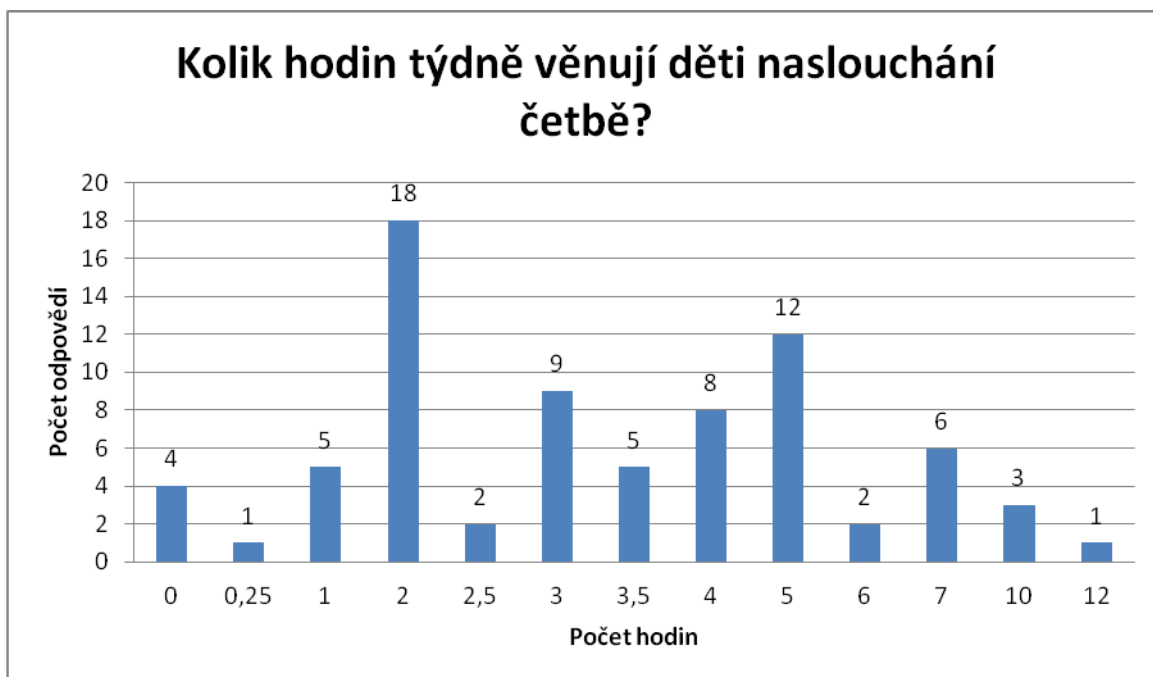
f. PROHLÍŽENÍ KNIH A ČASOPISŮ



Obrázek č. 12

Průměrně věnují děti přibližně **4 hodiny týdně** prohlížení knih a časopisů.

g. NASLOUCHÁNÍ ČETBĚ

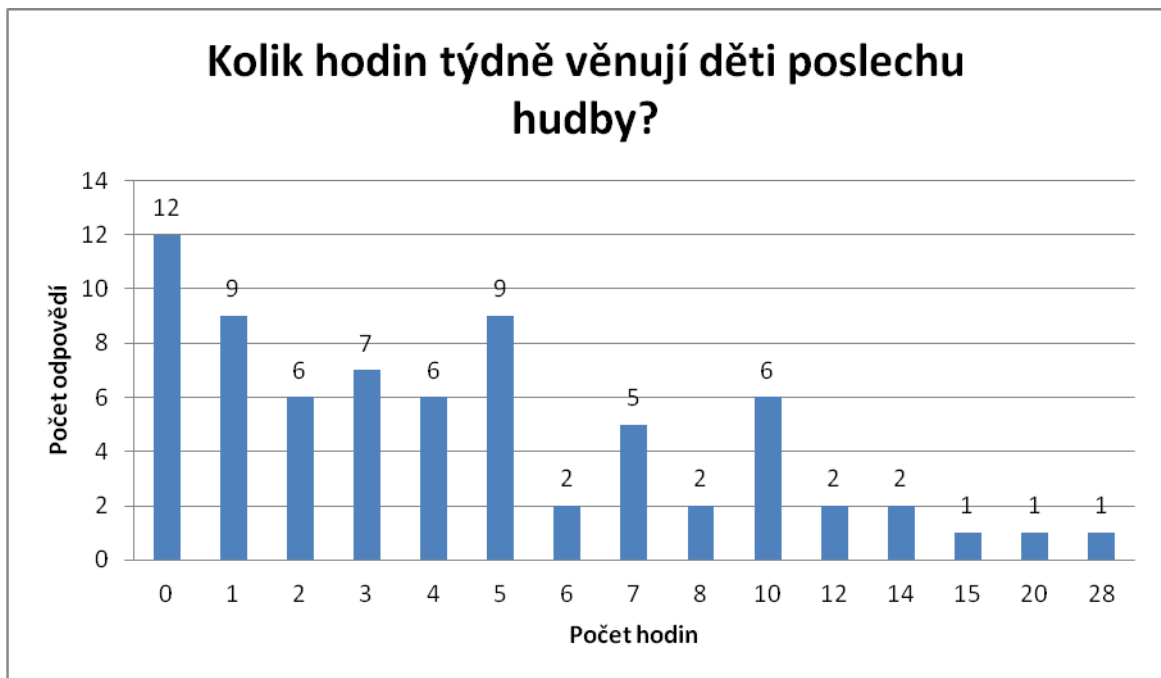


Obrázek č. 13

Děti naslouchají četbě průměrně **3,7 hodin týdně**.

K individuálnímu rozhovoru si knihu přinesly dvě děti. Celkově projevovaly kladný vztah ke knihám. Jedna dívka na otázku, zda má doma hodně knížek, odpověděla: „*Jo, tisíc. Ani nemůžeme s tatínkou poznat, která to je.*“. Přesto čtyři děti v rozhovoru uvedly, že mají radši pohádky v televizi než v knize. Pravidelně čtou rodiče pouze dvěma dětem a jedna z nich zároveň uvedla, že má radši pohádky v knížce („*Protože pak bysme to DVDčko museli vypínat, vyndavat.*“). Jen jedna dívka uvedla, že chodí do knihovny.

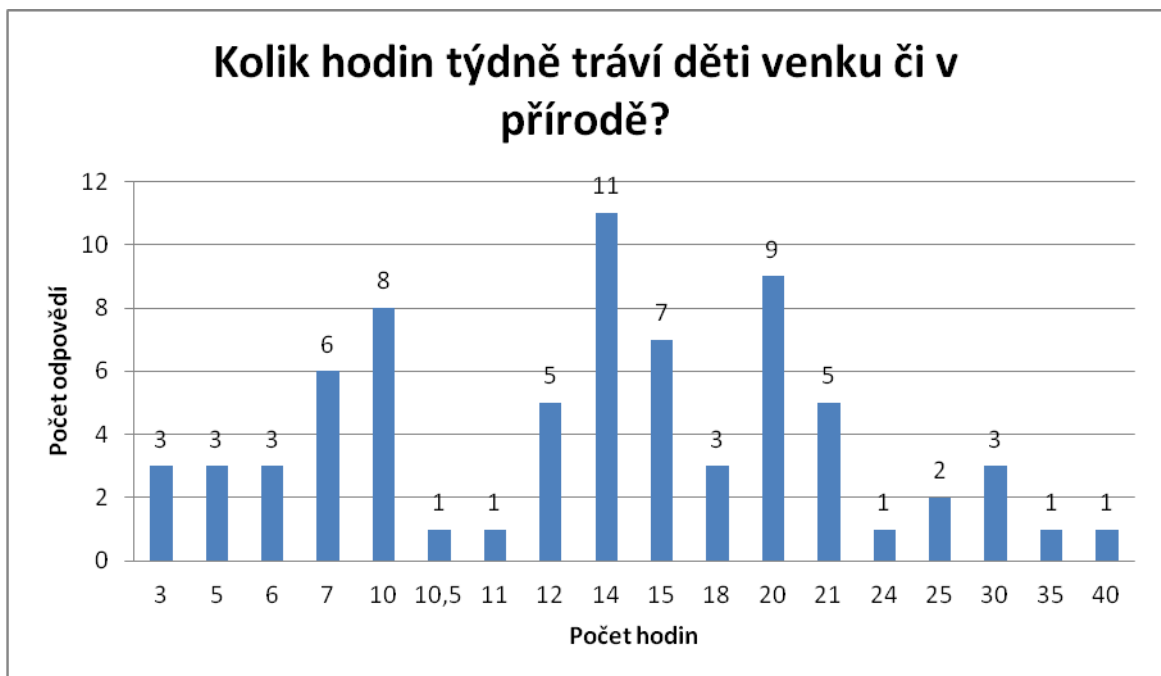
h. POSLECH HUDBY (i při další činnosti)



Obrázek č. 14

Děti naslouchají hudbě průměrně **4,9 hodin týdně**.

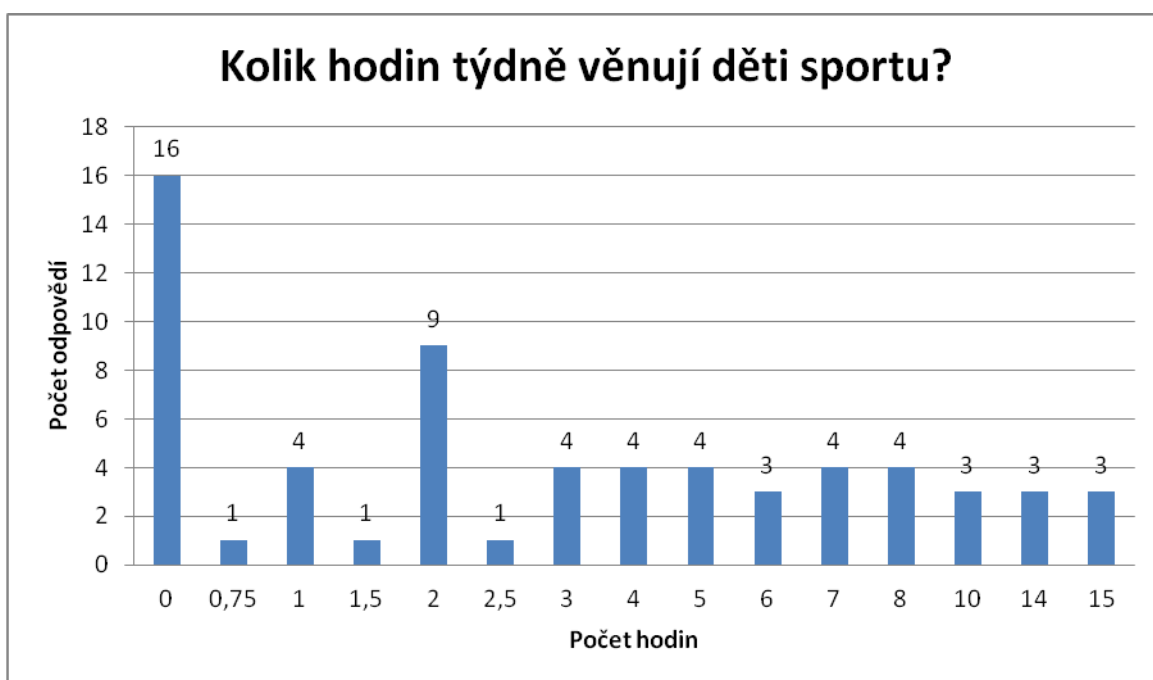
i. POBYT VENKU, V PŘÍRODĚ



Obrázek č. 15

Děti tráví venku či v přírodě v průměru **14,8 hodin týdně**.

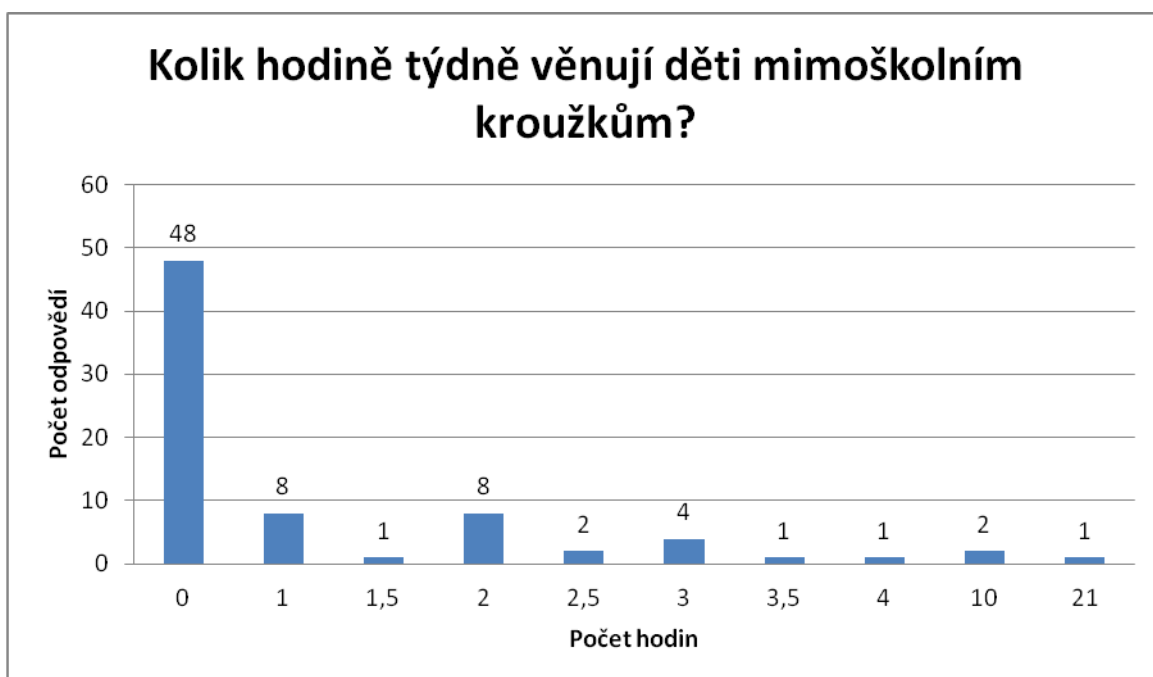
j. SPORT



Obrázek č. 16

Průměrně věnují děti sportu **4,2 hodiny týdně**.

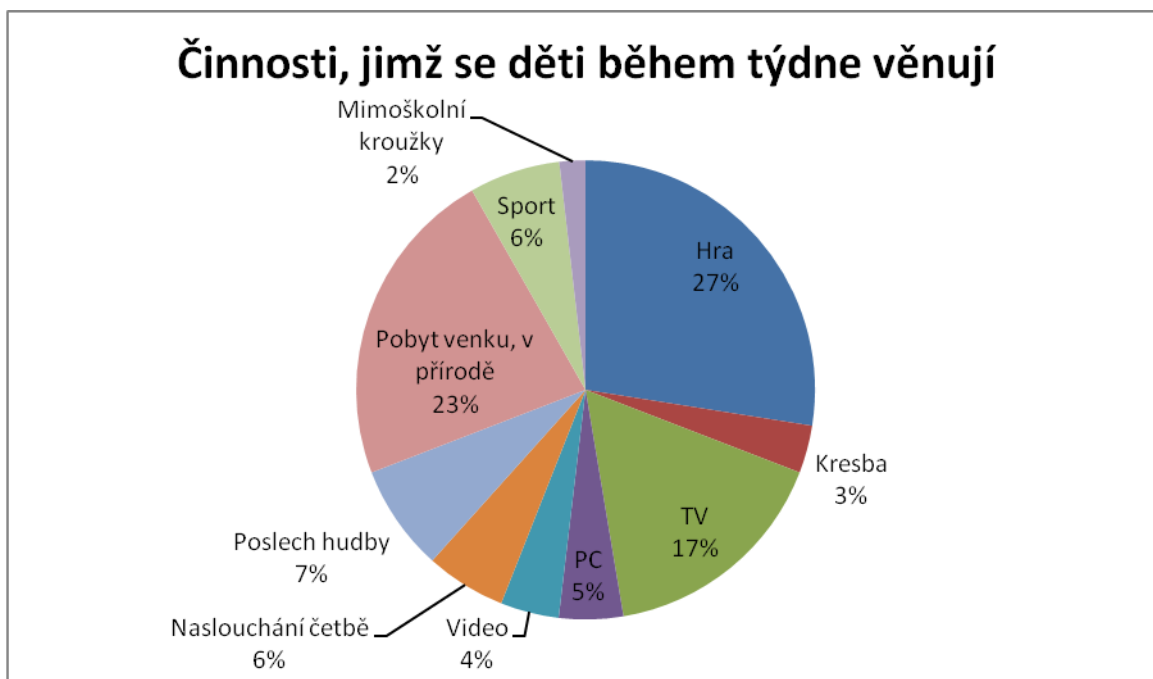
k. MIMOŠKOLNÍ KROUŽKY (pokud některé navštěvuje)



Obrázek č. 17

Děti věnují přibližně **1,2 hodiny** mimoškolním kroužkům.

JAKÁ ČINNOST PŘEVLÁDÁ?



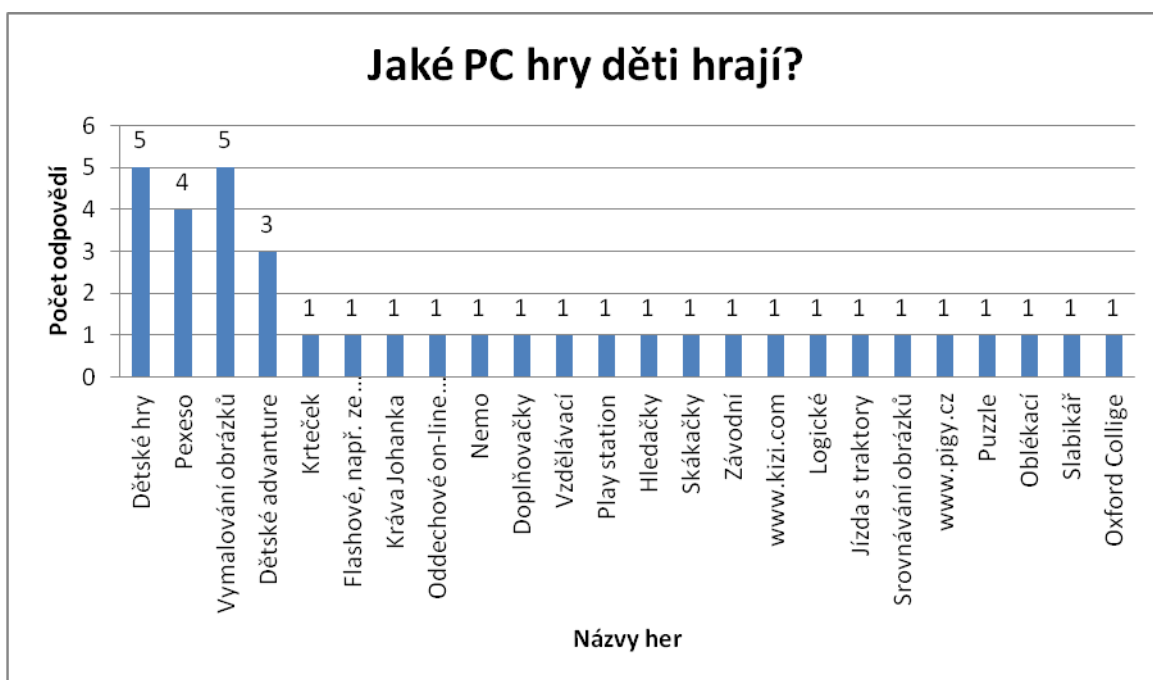
Obrázek č. 18

Po zanesení všech dat z předešlých grafů do kruhového diagramu bylo zjištěno, že v týdnu se děti nejvíce věnují hře (28 %), dále pobytu venku a v přírodě (23 %) a sledování televize (17 %). Další aktivity byly zastoupeny v menší míře. Předškolní věk je dobou, kdy má dítě trávit většinu svého dne hrou a tento předpoklad se potvrdil i při výzkumu v řadách samotných dětí, které pětkrát ze sedmi dotazovaných uvedly, že po příchodu domů si hrají. Pouze jedno dítě se zmínilo o sledování televize po příchodu domů („*Já se dívám jen pořad na televizi.*“). Děti zřejmě zmiňovaly to, co dělají bezprostředně po příchodu domů a televizi mají často puštěnou jako kulisu a nemusí ji ani vnímat, protože při dalším doptání vždy zazněla, ať už ji sledují v ranních, odpoledních či večerních hodinách. Dále se zmiňovaly o poslechu hudby, resp. rádia („*Že tam hrajou pěkný písničky.*“), o sportu („*Já si ráda skáču na trampolíně.*“) nebo kresbě.

8. Hraje Vaše dítě počítačové hry? Pokud ano, jaké a kolik času jim týdně přibližně věnuje?



Obrázek č. 19



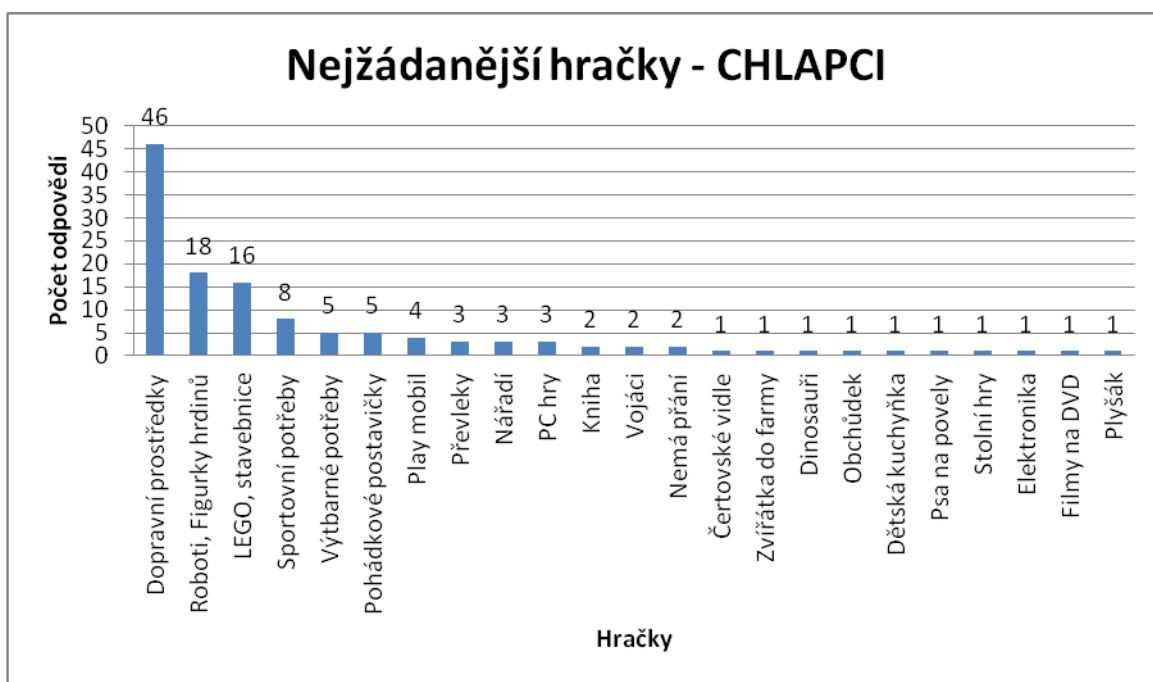
Obrázek č. 20

Počítačové hry hraje 44 % dětí dotazovaných rodičů. Nejčastěji uváděli rodiče hry dětské, dále vymalování obrázků, pexeso a tzv. dětské adventure, tedy dětské dobrodružné počítačové hry. Doba hraní počítačových her se shoduje s dobou, kterou děti tráví u PC, tedy v průměru 3 hodiny týdně. Z odpovědí mé výzkumné skupiny vyplývá, že většina dětí

se s počítačem doma setkává (některé rodiny jich mají i více), ale hry na něm spíš nehrají, než hrají. („Maminky, jenže já tam nic nehraju. Jenom brácha, protože ten tam má nějaký hokej. Já ještě nic. Už ho umím hrát, ale já budu mít svoje hry. Protože pak se bráchovi zkazí oči, protože on pořád chce hrát na počítači. Pak bude slepej.“) Z těchto nezávisle sebraných tvrzení usuzují, že, přestože rodiče uvedli celkem velké procento dětí, které počítačové hry hrají, nejedná se většinou o žádné agresivní a násilné hry. Naopak předkládají dětem takové hry a počítač dětem slouží v takové podobě, že je vzdělává a pomáhá při dalším rozumovém rozvoji.

9. Jaké 3 hračky si Vaše dítě nejvíce přeje?

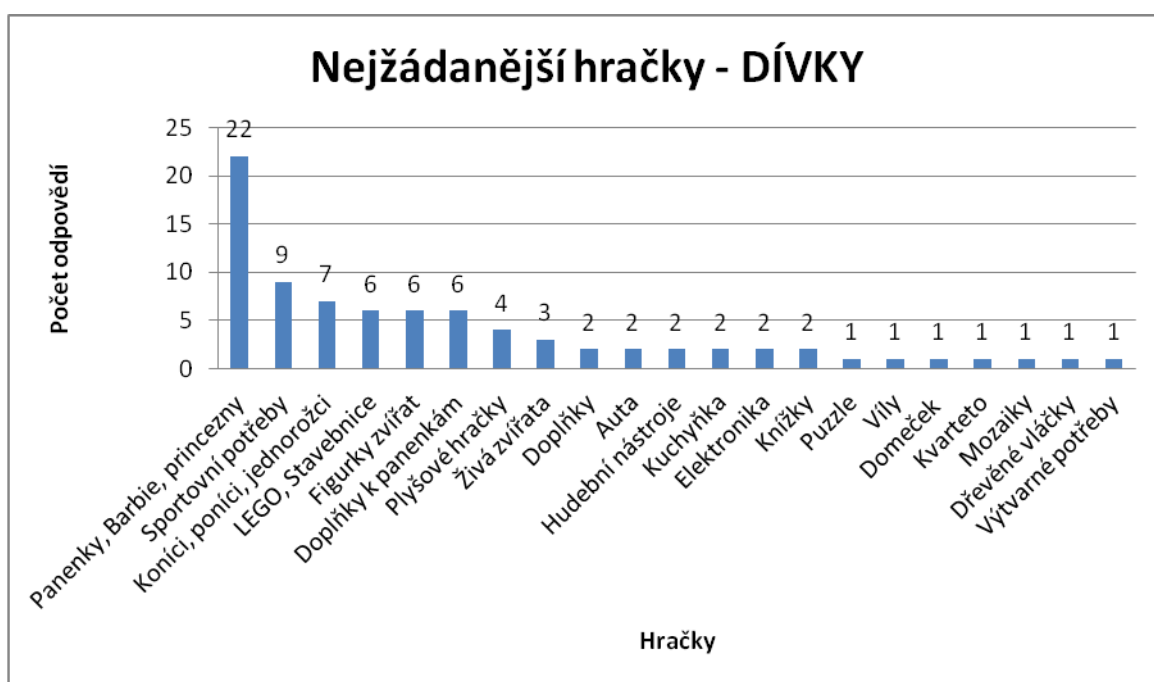
To, jaké hračky si děti přejí, záleží v dnešní době právě na tzv. mediální masáži. Svůj díl sehrávají právě reklamy určené pro děti (hlavně před Vánoci). Vyhodnocení této otázky je rozděleno na dvě kategorie, tedy na chlapce a dívky, protože přestože je v dnešní době snah o stírání genderu i v mateřské škole, domnívám se, že na hračkách si pohlavní rozdílnost stále projevuje a nebylo by proto validní porovnávat zastoupení hraček v nepoměrném zastoupení dívek a chlapců, jejichž rodiče na dotazník odpovídali.



Obrázek č. 21

97,9 % rodičů uvedlo, že jejich synové si nejčastěji přejí různé dopravní prostředky, nejvíce pak auta (10,5 %), traktory, motorčky, vlaky a mašinky, a čtyřkolky. V individuálních rozhovorech uvedly dvě děti, z toho jeden chlapec a jedna dívka,

že si doma také hrají s auty. Velice často byly zmiňovány různé roboty, figurky a postavičky televizních hrdinů (22,9 %). Především si přejí postavičky Bakugan, Gormiti, Transformers, Pokemon a Šmoulové. Na třetím místě si děti přejí LEGO a jiné stavebnice či kostky (20,3 %). Z toho výčtu je patrné, že přání pocházejí od chlapců. Auta sice stále převládají, ale jedná se spíše o modernější auta, s nimiž se děti setkávají v reklamě a televizi, typu Hot Wheels nebo auta z filmu Cars, jak rodiče zmiňují. Na druhém místě si děti přejí to, co mohou vidět pouze v televizi, a zmiňovaly převážně roboty a figurky z dětských seriálů, o jejichž vhodnosti by se dalo polemizovat (např. Bakugan či Gormiti), protože jsou plné násilí, neslušných výrazů a dítě nikterak nerozvíjí. Až na třetím místě si děti přejí stavebnice, které mají osvědčený vliv na rozvoj dětského myšlení, kreativity a napomáhají i zdokonalování jemné motoriky. K individuálnímu rozhovoru si s sebou chlapec přinesl knihu, ale jeho přáním, když jsem se jej zeptala, jak hračku by chtěl, byla plastová pistole, kterou viděl v reklamě („Na reklamě, oni ji tam ukazovali.“).



Obrázek č. 22

62,9 % rodičů uvedlo, že si jejich dcery ze všeho nejvíc přejí různé panenky, Barbie a princezny. Další hračky jsou zastoupeny již v menší počtu, sportovní potřeby (25,7 %), koníci a další podobné figurky (20 %). Před zahájením individuálních rozhovorů jsem dětem zadala, aby si ve třídě vybraly to, co tam mají nejraději. U dívek se objevil dvakrát růžový koník (ten samý), jednu kniha, jednu Barbie, jednu hrací telefon a jednu penál s pohádkovými postavičkami. Všechny tyto hračky jsou zastoupeny i v odpovědích rodičů ohledně přání jejich dcer. Na přání ohledně hračky jsem se zeptala i

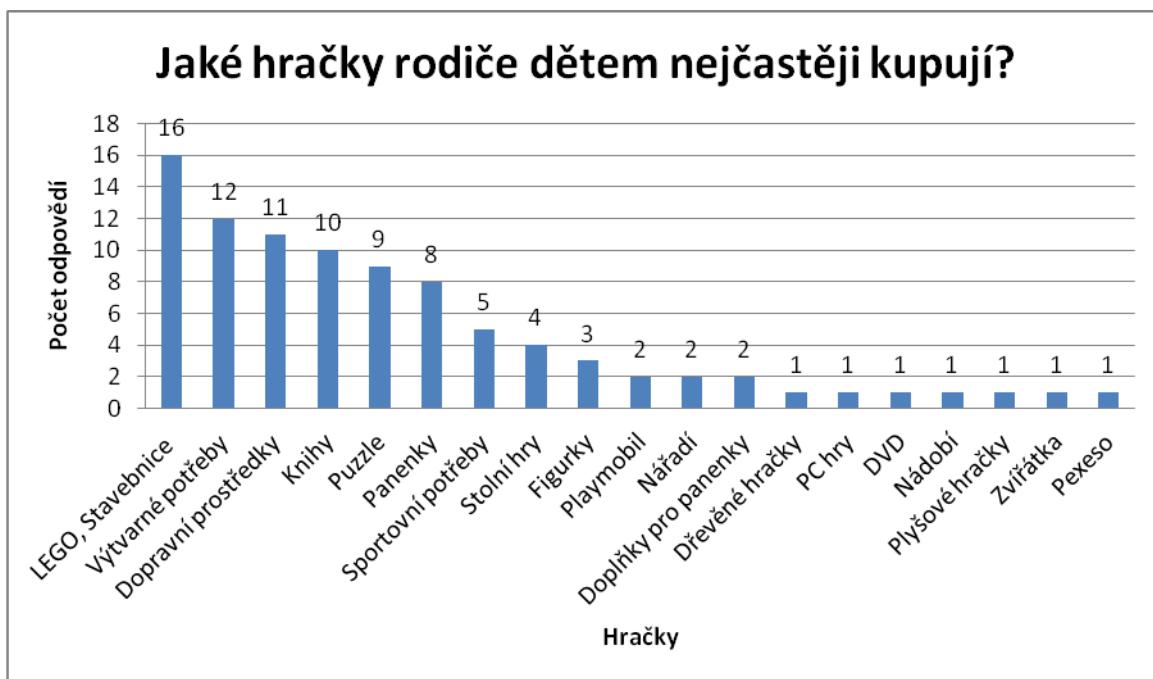
samotných dívek, které se účastnily kvalitativního výzkumu. Zmiňovaly Barbienky (kategorie: Panenky, Barbie, princezny), Filly koníčka (Koníci, poníci, jednorožci), Hello Kitty (kategorie doplňky), pejska na vodítku („*Toho jsem právě taky viděla v televizi.*“) (Figurky zvířat), prstýnek na princeznu (Doplňek k panence), živého koně (Živé zvíře) a Kouzelnou hůlku, s níž by vykouzila dívka Harryho Pottera. I zde se tedy projevila převážně vliv reklamy („*Ne to byla reklama. Jak jí drželi (mořskou pannu), tam měli takovej bazén, tady měla takový kytičky a svítla. Ale mně nesvítla, tam nemá ty kytičky.*“). Nutno však připomenout, že děvčata si na druhém místě přejí různé sportovní potřeby (kolo, trampolína koloběžka, boxovací pytel).

10. Jaké hračky Vaším dětem nejčastěji kupujete? Jste při jejich nákupu ovlivněni reklamou či vybíráte hračky klasické, ačkoliv nejsou aktuálním trendem?

Tato otázka v podstatě navazuje na předchozí. Podřizují se rodiče přáním svých dětí, která jsou budována prostřednictvím médií (reklamy, kamarádi ve školce) nebo dbají na klasické a třeba i didaktické hračky?



Obrázek č. 23



Obrázek č. 24

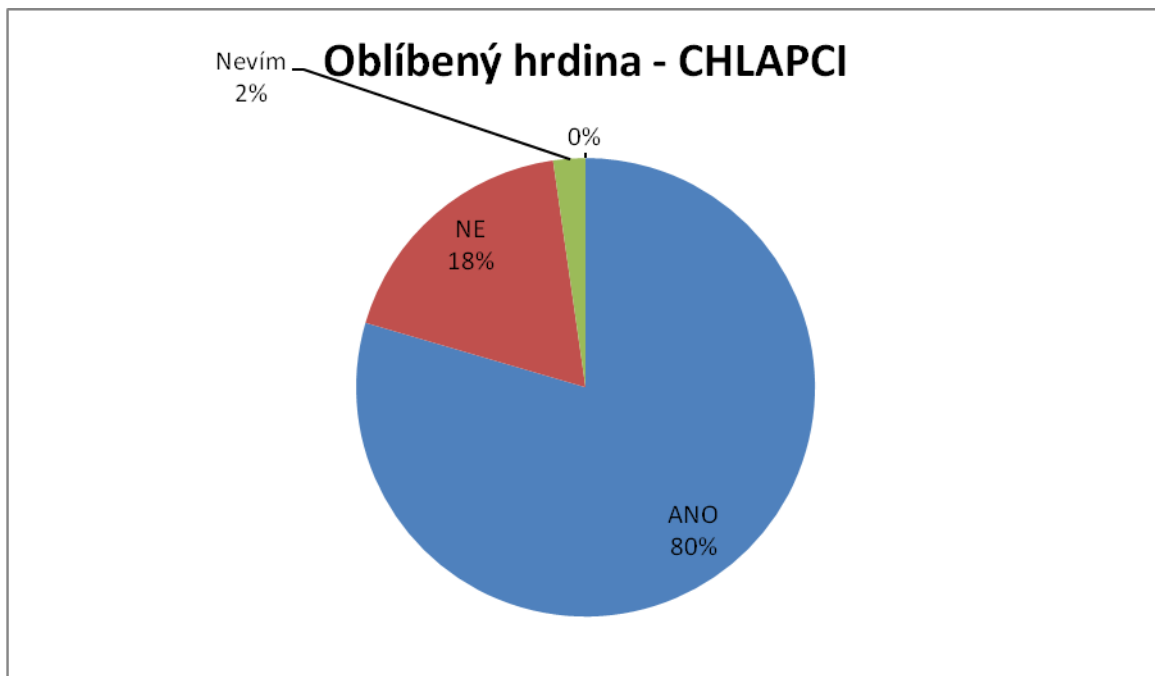
Rodiče tvrdí, že reklamou ovlivněni nejsou a kupují svým dětem spíše klasické hračky (47 %). Reklamou se při nákupu řídí 31 % rodičů, 11 % dotazovaných odpovědělo, že se při výběru hraček řídí přáním dětí a taktéž 11 % uvedlo, že zhruba půl na půl kupují hračky jak klasické, tak ovlivněné reklamou. Je pozitivní, že přestože si děti přejí převážně hračky, s nimiž se setkávají v reklamě, rodiče dbají i na jiné aspekty a kupují raději osvědčené, klasické a kvalitní hračky, jako např. stavebnice (17,6 %) či výtvarné potřeby (10,9 %).

Samotné děti vliv reklamy nevnímají, často ani nevědí, co to reklama je. Pouze jedna dotazovaná dívka dokázala reklamu popsat („*Tam ukazují třeba, co se dá koupit, nebo co budou dávat v televizi.*“)

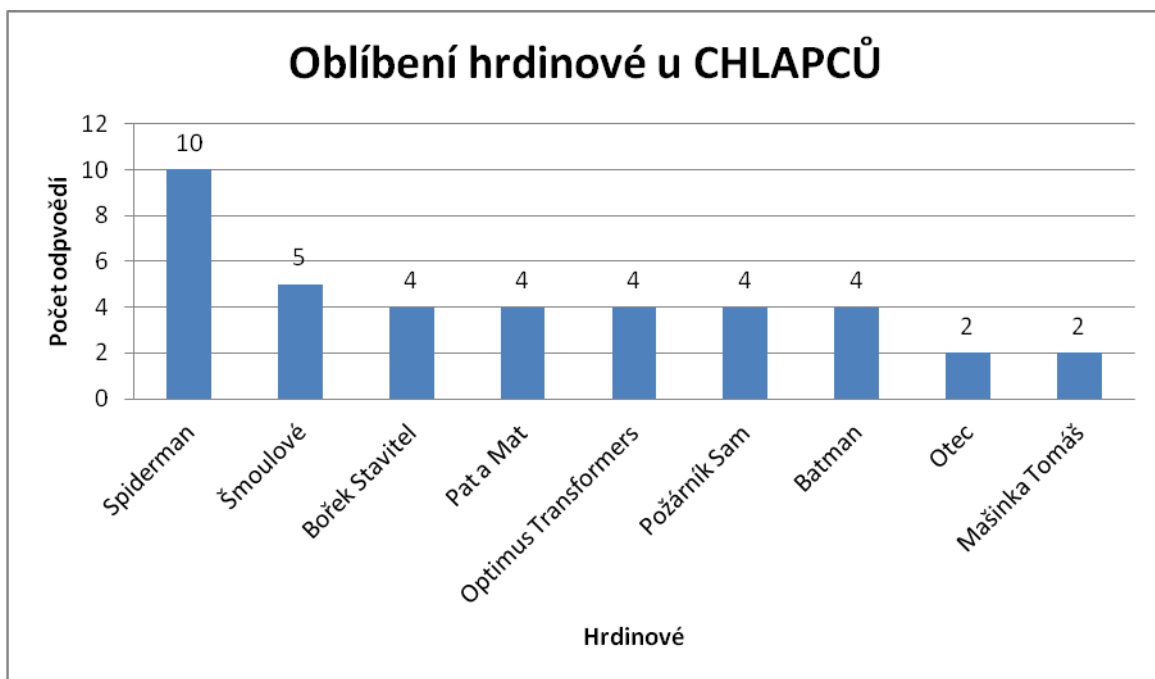
11. Má Vaše dítě nějakého oblíbeného hrdinu (pohádková, televizní, počítačová či jiná postava)? Zдали ano, kdo to je?

Vzory jsou v procesu socializace naprosto zásadní, ale v poslední době se mluví o tom, že děti ztrácejí své hrdiny a vzory. Je to skutečně tak? A mají-li svého hrdinu, kde se s ním setkávají? Líbí se jim „hrdinské činy“ typu pohádkového prince, který přemůže draka a vysvobodí princeznu nebo uznávají hlavního hrdinu počítačové hry, který zneškodní co nejvíce nepřátel střelbou ze zbraně?

I zde se naskýtá jako lepší řešení rozdělení otázky na chlapce a dívky, protože obě pohlaví jsou vychovávána stále odlišně a za vzor jsou jim dávání, a i oni si vybírají, odlišné hrdiny.

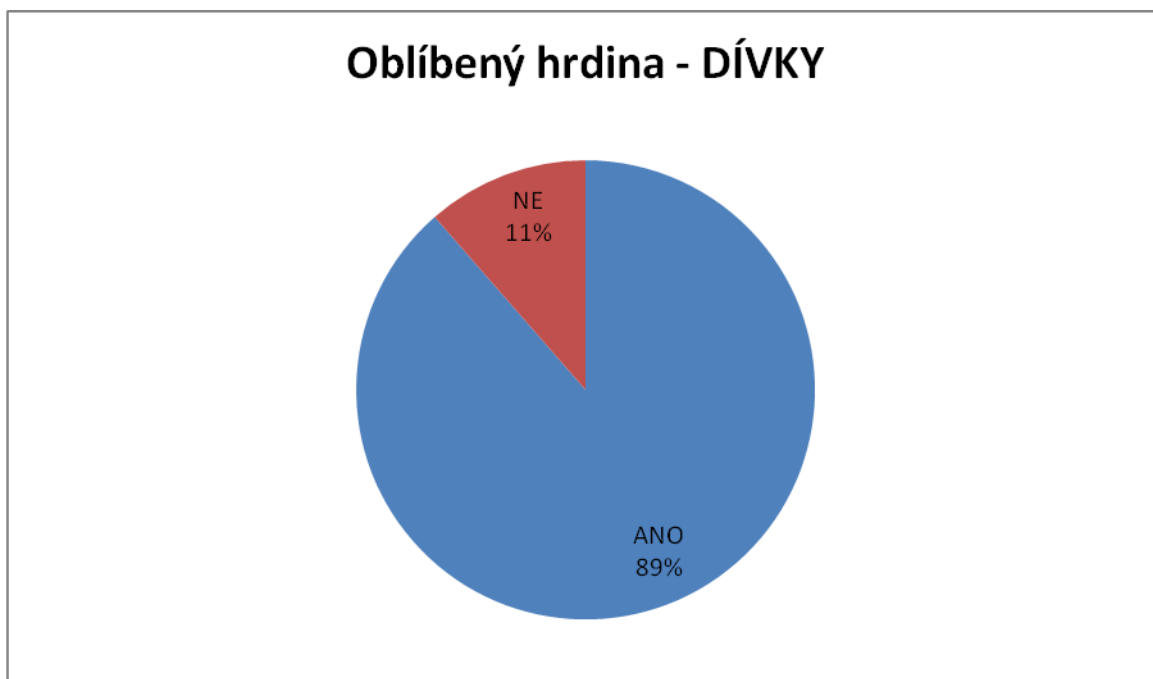


Obrázek č. 25

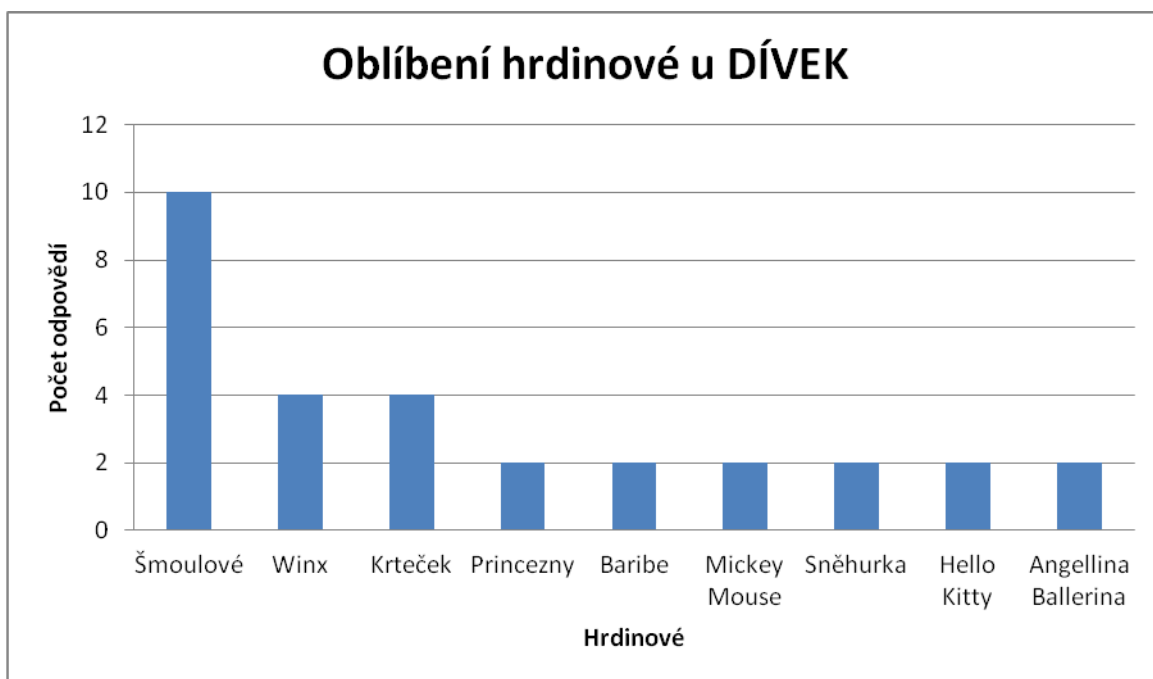


Obrázek č. 26

Téměř všichni rodiče (80 %) tvrdí, že jejich dítě má oblíbeného hrdinu²³, ale více než opravdové hrdiny uváděli i samotné pohádky (Šmoulové, Pat a Mat). Přesto byl nejčastěji zmiňován Spiderman. Celosvětově, původně jen komiksově, známá postava chlapce, který se po kousnutí pavoukem stal hrdinou s nadpřirozenými schopnostmi. Je sporné, zda je tento hrdina ryze kladný, či na něm můžeme vidět i záporné vlastnosti.



Obrázek č. 27



Obrázek č. 28

²³ Další uvádění chlapečtí hrdinové jsou v příloze č. 4.

Rodiče dívek uváděli hrdinu²⁴ v 89 % a na prvním místě to jsou Šmoulové, kteří se u chlapců objevili na druhém místě. Dále hrdinky z Winx Club či Krteček. Na preferenci hrdinů je velmi patrné nejen dívčí pohlaví, ale i reklamní propagace filmových postaviček.

V rozhovorech děti zmiňovaly např. Večerníček, Šmouly, Barbie, ovečku Timmy a Mickey Mouse. Z toho vyplývá, že děti v tomto věku nemají ještě hrdinu nijak definovaného, a proto pohádkové postavy, na které se s oblibou dívají, jsou zároveň i jejich hrdiny. Toto tvrzení je potvrzeno také tím, že když bylo dětem zadáno, aby si namalovaly svou oblíbenou pohádkovou postavičku²⁵, dvě dívky a chlapec nakreslili postavičku ze Šmoulů, dvě dívky postavičku z Winx Club a dvě dívky Zlatovlásku.

12. Váš názor k tematice vlivu médií na rozvoj dětí předškolního věku.

V tomto tématu dozajista platí, že co člověk, to jiný názor. A proto byl rodičům ponechán dostatečný prostor pro vyjádření vlastního názoru. Také je tím rodičům umožněno poukázat na otázky, které mne třeba nenapadly a oni by je rádi zodpověděli.

Vlastní názor vyjádřilo 65 z 82 respondentů (79,3 %). Odpovědi²⁶ jsem roztřídila do pěti kategorií. 1. Záporný názor, 2. Kladný názor, 3. Neutrální názor, 4. Vliv rodičů a 5. Reklama. Někteří rodiče odpověděli více způsoby a jejich názory tak mohly být rozděleny do více kategorií. Bylo zjištěno 24 záporných názorů, 11 kladných, 22 neutrálních. Do kategorie „Vliv rodičů“ bylo přiděleno 17 názorů a do kategorie „Reklama“ devět názorů. Zde jsou vybrány pouze některé, ale je potřeba upozornit, že jsou to citace přímo z dotazníků, které nejsou nikterak (ani stylisticky, ani gramaticky) upraveny.

1. Záporný názor:

- *„Propracovaný negativní vliv propojený s dalšími druhy byznysu.“*
- *„Špatný, samé nevhodné pořady – kde se jen bojuje a samá krev, málo dětských pořadů.“*
- *„Když se nevráždí nebo nesouloží, tak tam vlastně nic není. Pro děti je velmi málo vhodných pořadů.“*

²⁴ Další uvádění dívčí hrdinové jsou v příloze č. 5.

²⁵ Obrázky v příloze č. 6

²⁶ Všechny odpovědi, v původní znění a bez gramatické i stylistické opravy jsou v příloze č. 7.

- *„Na děti je málo vyhraněného času a nemyslím si, že média mají kladný vliv. Vždyť všude slyšíme, že se střílí, vraždí atp. Pokud už něco pro děti je, je to v pozdní hodině. A děti by měly mít nějaký režim a ne večer v 19:00-20:00 a déle koukat na pořady byt' určené jim.“*
- *„Děti většinou to, co vidí v TV, považují za správné a ve většině případů jsou TV a TV hrdinové za vzor. Myslím si, že pro děti jsou vhodnější klasické pohádky než pohádky typu Bakugan apod., plné násilí i neslušných výrazů, slov i chování...“*

Jak již bylo dříve zmíněno, rodiče tvrdí, že negativně vnímají především nevhodné pořady a dobu vysílání dětských pořadů. Tento názor vychází ze zkušeností s dětskými pořady, v nichž se vytrácí ideály a zdůrazňováno je násilí.

2. Kladný názor:

- *„Je dost zajímavých možností, jen člověk musí dobře vybírat.“*
- *„...časopisy (dětské) jsou na tom lépe.“*
- *„Určité pořady můžou být naučné.“*
- *„pozitivní vliv na rozvoj dětí“*
- *„Myslím že v dnešní době jsou media pro děti nejlepším zdrojem kde se mohou něco přiučit, ať už jsou to třeba i dokumenty nebo cokoliv na pc, dříve my jsme takovou možnost neměly a stačily nám k tomu knihy, myslím že není špatné když děti k rozvoji použijí internet nebo jiná media.“*

Rodiče vyzdvihují především nové možnosti, které oni dříve neměli.

3. Neutrální názor:

- *„Média mají určitý vliv na rozvoj dětí.“*
- *„...je to tak 50% na 50%“*
- *„Vliv, kterému nelze uniknout.“*

- „Myslím, že pokud tyto malé děti samy chtějí, měl by jim být umožněn přístup k médiím – TV, počítač, rozhlas...“
- „Záleží na co se děti často dívají, hodně pak napodobují co vidí.“

Velká část názorů byla spíše neutrální povahy. Rodiče si uvědomují, že média mají jistý vliv na rozvoj jejich dětí a zároveň uznávají, že tomuto vlivu nelze uniknout, ale zdůrazňují, že záleží na přístupu.

4. Vliv rodičů:

- „Vliv má hlavně rodič. Ten ovlivní do jaké míry, budou na dítě předškolního věku média působit.“
- „...ovšem nejpodstatnější vliv má rodina.“
- „Musí se vše hlídat, sledovat, je to na nás rodičích, co jim dovolíme.“
- „...to záleží na tom v kolik hodin pouštíte dítě k televizi, ...“
- „Samozřejmě tím rodič na sebe bere odpovědnost za výběr pořadů a PC her. Pokud TV a PC nejsou hlavní náplní volného času dětí, ale pouze jedním z mnoha dalších možností, věřím, že pomáhají dětem lépe se orientovat ve světě a rychleji se učit novým poznatkům.“

Rodiče si plně uvědomují, že nezastupitelnou roli hrají v tomto směru i oni samotní a že převážně na nich závisí, co, jak a kdy svému dítěti umožní sledovat.

5. Reklama:

- „Našeho syna zaujme reklama s dětma, nějakou dětskou písni atd. Samozřejmě se nám to nelíbí.“
- „Velmi špatný vliv reklamy na děti.“
- „Reklama a propagace dost ovlivňují dítě. Hned to potřebují – hračka, jídlo – nový jogurt...“
- „Vliv má určitě reklama – ať už na hračky, neo pamlsky.“

- „Nelíbí se mi ani reklamy mezi dětskými pořady. Jelikož i tím jsou děti dost ovlivněny a většinou ne všechny hračky prezentované v reklamě jsou tak „skvělé“ v reálu jak děti vidí v TV a pak bývají i zklamané nebo se jim pak nelíbí „obyčejnější“ hračky, které v reklamách nevidí (viz. knížky, stovebnice apod.)“

Respondenti se dále zmiňovali o všudypřítomném vlivu reklamy, jejíž vliv vnímají veskrze negativně. Zároveň si uvědomují, že reklama zkresluje dětské vnímání kvality hraček, které si přejí.

Shrnutí výsledků výzkumu

Z tohoto výzkumu vyplývá, že děti jsou skutečně v denním styku s televizí, ale na jejich rozvoj, který je formován především prostřednictvím hry, mají větší vliv reklamy na hračky. Toto tvrzení je podloženo i zjištěním, že většinu času děti tráví hrou právě s těmito hračkami, poté pobytem venku a až jako třetí je součástí jejich života samotné sledování televize. Ačkoliv se na první pohled může z grafů zdát, že u chlapců a dívek převládají „tradiční“ hračky, není to zcela pravdou. Chlapci si sice přejí nejčastěji různé dopravní prostředky a dívky panenky, ale dané typy a značky jsou formovány právě reklamou. Pozitivním je zjištění, že rodiče nepodléhají plně vlivu nových trendů, ale při koupi hraček stále dbají na kvalitu a smysluplnost. Dále bylo zjištěno, že děti jsou sice v celkem častém kontaktu s knihami (rodiče jim je často kupují), ale přesto upřednostňují raději televizi a pokud hovoří o nějaké pohádce či příběhu, setkaly se s ní právě na televizní obrazovce. Zde se potvrzuje předpoklad, že děti nejsou naučené vnímat čtené texty a pracovat s nimi na základě své představitosti, raději jsou vystavovány hotovému obrazu. Tvrzení, že se děti dívají na televizi nadměrně, se potvrdilo jen částečně. Podle Říčanova doporučení je vhodná míra přesažena, avšak podle doporučení A. Suchého je dětská sledovanost, tedy 11 hodin týdně, stále v normě. Další otázkou bylo, zda se děti skutečně dívají na pořady, které jsou pro ně určené, tedy pohádky. Zde je možné odpovědět kladně, neboť téměř 60 % rodičů odpovědělo, že se jejich děti dívají převážně na pohádky. Nejčastěji pak byly zmiňovány, dnes velmi populární, Šmoulové. Rodiče uvádějí, že jsou s nabídkou pohádek spokojeni. Dále bylo předmětem zájmu zjistit, jaký mají rodiče přehled o tom, na co se jejich potomci dívají. Z odpovědí vyplývá, že rodiče si nepřejí, aby si děti volily pořady, na něž se dívají, samy, ale přesto se společně s nimi dívají jen občas. Často si však uvědomují, že to, jaký vliv mají média na dětský rozvoj,

záleží ve velké míře na nich a na jejich kontrole. Dále se hovoří o narůstajícím vlivu počítačů a počítačových her již od raného věku. Je pravdou, že z dotazovaných rodičů jich 45 % uvedlo, že jejich děti hrají počítačové hry, ale z rozhovorů jsem zjistila, že tyto děti jimi nejsou nijak negativně ovlivňovány. Oblíbeného hrdinu má 80 % chlapců a 89 % dívek. A právě u tohoto tématu je vliv médií na dětský rozvoj úplně nejvyšší, protože v procesu socializace je nejdůležitější právě vhodný vzor a ten děti nacházejí v médiích. Chlapci jej vidí ve Spidermanovi a dívky v postavách ze Šmoulů. Zajímavé je zjištění, že ačkoliv děti nemají ještě definován pojem hrdina, přesto jej vyznávají a to v podobě oblíbené pohádkové postavičky.

Na závěr se vraťme ke stanoveným výzkumným otázkám a předpokladům, tedy:

1. Která média mají největší vliv na rozvoj dítěte předškolního věku?

Byl stanoven následující předpoklad:

Nejzásadnější vliv na rozvoj dítěte předškolního věku má televize.

NE, tento předpoklad se nepotvrdil, neboť jako nejvlivnější médium působí reklama, s níž se nesetkáváme výhradně jen v televizi.

2. Jakou roli hraje televize v životě dětí předškolního věku?

Předpoklad zněl:

Televize má sice významné postavení v životě předškoláků, ale děti se stále více věnují hře.

ANO, z průzkumu vychází, že předškolní děti věnují největší část svého volného času právě hře a nikoliv sledování televize.

3. Ovlivňují média hru, prostřednictvím které se dítě rozvíjí?

Pro ověření byl stanoven tento předpoklad:

Hra je ovlivněna médii prostřednictvím hraček, s nimiž si děti hrají.

ANO, hra je skutečně ovlivňována zejména hračkami, s nimiž se děti setkávají prostřednictvím médií.

Resumé

Tato bakalářská práce pojednává o problematice vlivu médií na rozvoj dítěte předškolního věku. Teoretická část je zaměřena jak na oblast médií, tak na období mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Snahou bylo především propojení těchto dvou kapitol prostřednictvím mediálního vlivu na tuto věkovou kategorii. Na otázky, jaká média na děti působí nejvíce, jak je jimi ovlivněna hra a zda je hra skutečně hlavní náplní dětského období, je odpovězeno provedením výzkumu, který byl podložen dvěma metodami. Využito bylo jak kvalitativní metody sběru dat, zde individuálních rozhovorů s dětmi z mateřské školy, tak kvantitativní metody, a to dotazníkového šetření do řad rodičů předškolních dětí. Z výzkumu vyplývá, že jako nejsilnější médium působí reklama, která ovlivňuje zároveň i výběr hraček a tedy i hru, která je skutečně převládající činností předškoláků. Tato a další zjištění jsou popsána v praktické části této práce spolu s analýzou a hledáním možných příčin.

Resumé

This thesis deals with the influence of media on the development of pre-school aged children. The theoretical part is focused on the media and also on the period from the third to the sixth year of life. The purpose was to link these two chapters with the media influence of this category of age. The questions: which media affect children mostly, how media affect games and if games really are the main ways of spending time during childhood, are answered by conducting research which is supported by two methods. The qualitative method was used – individual interviews with children from kindergarten. And the quantitative method was used - survey among parents with preschool children. The research suggests that advertising works as the strongest medium, which influences the selections of toys and therefore the games too. The game is really the predominant activity during preschool age. Those and other findings are described in the practical part of this thesis along with the analysis and search for possible causes.

Závěr

Je těžké uzavřít toto téma, tuto problematiku, protože už během psaní teoretické části jsem zjistila, že je mnoho cest, kterými by se někdo, kdo by se chtěl oblasti médií a jejich vlivu na populaci věnovat, mohl vydat. Na média skutečně nelze nazírat pouze z jednoho úhlu pohledu, ale stejně tak, jak je široké její pole působnosti, tak široká je i oblast, kterou stojí za to zkoumat a podrobněji se jí zabývat. Jak jsem již několikrát zmínila, mým cílem nebylo definovat, jak média na děti předškolního věku působí, protože jsem od začátku věděla, že zrovna tato otázka je velice náročná jak na způsob zjištění, tak délku výzkumu. Proto jsem se raději zaměřila na nalezení oblasti médií, která na dětské příjemce působí nejvíc. Původně jsem předpokládala, že se jedná o televizi. Přesto jsem však doufala v to, že ačkoliv jsou děti pod jejím vlivem, neopomíjejí tu nejpřirozenější činnost, která k jejich věku náleží, hru. Dále jsem do výzkumu vstupovala s předpokladem, že hra je médiem ovlivněna. Mé domněnky, k nimž jsem došla také na základě prostudování odborné literatury, se potvrdily jen částečně. Zjistila jsem, že médiem, které sehrává nejdůležitější roli při ovlivňování dětských recipientů, není přímo televize, ale reklama obecně, která prostupuje všemi médii. Naopak jsem si výzkumem potvrdila druhé tvrzení, a to že hra je aktivitou, která dětem předškolního věku zabírá nejvíce času. Při výzkumu jsem zkoumala, kdo je dětskými hrdiny a jaké hračky si nejvíce přejí, tím jsem chtěla ověřit, zda je hra ovlivněna médii. Co se dětských hrdinů týče, zde jsem svůj předpoklad potvrdila, ale v hračkách jsou děti stále orientovány klasičtěji, tedy chlapci na auta a dívky na panenky. Je však nutno podotknout, že i výběr těchto hraček je ovlivněn reklamou.

Při analýze zdrojů k teoretické části jsem zjistila, že sféra médií je sice zpracována bohatě a přibývá i mnoho programů mediální výchovy, a to i v oblasti předškolního věku. Problémovější bylo až provádění průzkumu, kdy jsem narazila nejen na nevoli rodičů ke spolupráci, ale také na úskalí rozhovorů s malými dětmi. Děti sice byly přístupnější a ochotnější než rodiče, ale bylo velice složité získat potřebné informace a hledat potom mezi řádky z krátkých odpovědí. Zároveň bych tímto ráda poukázala na nedostatečnost odborné literatury, co se metodologie vedení rozhovorů s dětmi předškolního věku týče.

Celkově však musím říci, že tvorba této bakalářské práce mne velmi bavila, věnovala jsem jí spoustu času a snažila jsem nahlédnout do více problematik daného tématu nejen povrchně, ale i hlouběji. Zároveň jsem zjistila, že bych ráda v mnohých směrech pokračovala. Myslím si, že například mediální výchova v předškolním věku

nabývá čím dál tím větší důležitosti a je to jedna z oblastí, které bych v budoucnu ráda věnovala pozornost. Tato práce mě zároveň obohatila o mnoho poznatků, které bych chtěla využít při výuce dětí předškolního věku v mateřské škole. Jedním z takových je, že děti by měly více pracovat s knihou, aby se naučily vnímat obsah čteného slova, rozvíjely tak svou fantazii a budovaly předčtenářské dovednosti.

Kdybych měla na závěr zhodnotit vliv médií na rozvoj dítěte předškolního věku, tak jsem ráda, že mohu tvrdit, že na tom naše děti nejsou tak špatně, jak tvrdí ty nejkatastrofálnější scénáře. Rodiče mají většinou média pod kontrolou, regulují své děti v jejich absorpci a budují tak jejich mediální gramotnost. Přispívají k tomu i mnohé mateřské školy a především paní učitelky, které vedou děti k návratu k přírodě a vychutnání si životních okamžiků i jinak než zprostředkovaně prostřednictvím médií.

Seznam literatury

BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Vyd. 1. Překlad Radomil Hradil. Hranice: Fabula, 2009, 239 s. ISBN 978-808-6600-581.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Překlad Petr Bakalář. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-807-3678-159.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1993, 268 s. Orientace (Československý spisovatel, Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.

MIŠURCOVÁ, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 140s.

VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon: Vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. 1. vydání. Olomouc: Votobia, 2005. 248 s. ISBN 80-7220-245-6.

GÁLOVÁ, Zuzana. *Vliv sledování pořadů s násilným obsahem na agresivní chování dětí a jeho možná řešení*. Plzeň: 2009, 62 s. Bakalářská práce. Katedra filozofická Západočeské univerzity v Plzni. Vedoucí práce PhDr. František Kalvas, Ph.D.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

HEŘMANSKÁ, Danuše. *Psychologická analýza dětské predelikvence: s interdisciplinárními aspekty a metodou posuzování činu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 97 s. ISBN 80-704-1097-3.

HEYDEBRAND, Caroline von. *O duševní podstatě dítěte*. 1. vyd. Překlad Milada Luňáčková. Praha: Baltazar, 1993, 127 s. ISBN 80-857-9100-5.

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 978-807-3800-659.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. ISBN 978-807-3672-874.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia), sv. 5. ISBN 978-802-0014-511.

KONČELÍK, Jakub, Pavel VEČEŘA a Petr ORSÁG. *Dějiny českých médií 20. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3676-988.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, 2006, 327 s. Makropulos. ISBN 978-807-2624-102.

KRISTOVÁ, Eva. *Současný vliv médií na hru dětí předškolního věku*. České Budějovice: 2011, 112 s. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Alena Váchová.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4730-806.

MACEK, Petr. *Televizní vysílání pro děti a mládež: Psychologický pohled*. *Pedagogika*. 2000, roč. 2000, L, s. 246-255. ISSN 1211-6971.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3672-720.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MAŠEK, Jan, Zdeněk SLOBODA a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice : Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, c2010, 229 s. ISBN 978-80-7043-851-0.

MIŇHOVÁ, Jana. *Psychopatologie pro právníky*. 3. rozš. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, 134 s. Právnícké učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 80-868-9870-9.

NOVOTNÁ, Lenka. *Činnosti a jejich význam v ontogenezi. Vývojová psychologie. Přednáška. Psychologie se zaměřením na vzdělávání*. Pedagogická fakulta. Plzeň: ZČU, 26. 4. 2010.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

PODROUŽEK, Ladislav. *Psychodidaktika. Didaktika elementárního vzdělávání*. Přednáška. Učitelství pro mateřské školy. Pedagogická fakulta. Plzeň: ZČU, 13. 10. 2011

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. 608 s. ISBN 978-802-4710-495.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.

SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo - mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2007, 168 s. Psyché (Triton), sv. č. 49. ISBN 978-807-2549-269.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Internetové zdroje

Mass media. In *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 4 December 2011 at 03:42. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Mass_media>.

PERGLEROVÁ, Jana. Varovné klipy ukazují rodičům šokující projevy dětí ovlivněných televizí. *Novinky.cz* [online]. 2011[cit. 2012-04-03]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kultura/243399-varovne-klipy-ukazuji-rodicum-sokujici-projevy-deti-ovlivnenych-televizi.html>

Raising children to resist violence : What you can do. In *Raising children to resist violence: What you can do* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2011 [cit. 2011-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.apa.org/helpcenter/resist-violence.aspx>>.

Social aspects of television. In *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, last modified on 6 December 2011 at 09:05. [cit. 2011-12-09]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Social_aspects_of_television>.

Television. In *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, , last modified on 14 November 2011 at 03:37. [cit. 2011-12-09]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Television>>.

V-chip. In *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 7 November 2011 at 18:55. [cit. 2011-12-08]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/V-chip>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Příloha č. 2 – Přepis rozhovorů s dětmi

Příloha č. 3 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 4 – Chlapečtí hrdinové zmínění pouze jednou

Příloha č. 5 – Dívčí hrdinové zmínění pouze jednou

Příloha č. 6 – Obrázky dětí na téma: „Moje nejoblíbenější filmová postava“

Příloha č. 7 – Všechny odpovědi rodičů v dotazníku na otázku č. 12 – „*Váš názor k tematice vlivu médií na rozvoj dětí předškolního věku.*“

III. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Vážení rodiče,

jsem studentkou Západočeské univerzity v Plzni, studuji obor Psychologie se zaměřením na vzdělávání. V rámci své bakalářské práce provádím výzkum zabývající se vlivem médií na rozvoj dítěte předškolního věku. Proto se na Vás obracím s prosbou o Váš souhlas s účastí Vašeho dítěte při provádění toho výzkumu, a to za použití audiovizuální techniky.

Váš souhlas pro mne znamená významnou pomoc. Chtěla bych Vás ubezpečit, že získané údaje slouží pouze k účelům vědeckého výzkumu a bude s nimi nakládáno v souladu s etickými zásadami. V průběhu celého výzkumu bude přítomna učitelka.

Předem děkuji za Vaši ochotu ke spolupráci.

.....
Jaroslava Siládiová

Souhlasím, aby se můj syn/dcera (jméno, příjmení) zúčastnil/a výzkumu.

V dne

Podpis rodiče (zákonného zástupce)

Příloha č. 2 - Přepis rozhovorů s dětmi

- *Kurzívou: má promluva*
- **Zvýrazněné: primární otázky**

Rozhovor č. 1

Tak Lukášku, co jsi si to přinesl?

Knížku.

A jak tě napadlo, přinést si zrovna knížku? Ta je hezká, líbí se mi, protože je taková barevná. Je tam holka a kluk. Jak tě to napadlo? Máš rád knížky?

Jo.

A rád si je prohlížíš?

Souhlasné pokývání hlavou.

A co třeba děláš, když přijdeš domů ze školky? Vzpomeněš si na něco, co děláš?

Žádná odpověď. Evidentně byl nervózní.

Tak si prohlédneme nejdřív tu knížku, ano? Co tady vlastně máš?

Auto.

To jsou asi i nějaké říkanky nebo básničky, že ano? Umíš nějakou z toho?

Ne.

A chceš si třeba nějakou přečíst? Tak si nějakou vyber, co máš rád a můžeme si ji přečíst.

Tady tohle.

Tak ta je na písmenko C. Následuje má recitace dané básničky.

Co to je vlastně cimbuří? (Bylo zmíněno v básničce)

Nevím.

*To je ta věžička, vidíš, ve které je právě ten zvon, který takhle cinká. Ještě nějakou? Tuhle?
(následuje recitace další básničky o beránkovi)*

Koho má za mamku beránek? Víš, jak se jmenuje maminka od beránka?

Tak Lukinko, co vlastně děláš, když přijdeš domů? Já jsem se to ještě nedozvěděla.

Si hraju.

Hraješ si? A na co si hraješ?

S autama.

S autama, jo? To tě baví s autíčkama? A díváš s někdy na telku.

Přikývnutí.

Jo? A díváš se každý den nebo třeba jenom o víkendu?

Každý den.

Jo? A když se takhle na něco koukáš, tak si to sám vybíráš a nebo třeba mamka ti to tam zapne nebo tat'ka?

Já si to tam zapnu a přepínám.

A to všechno umíš? No dobrý teda. A dívá se někdo s tebou na televizi?

Můj brácha.

Jo? A mamka nebo tat'ka se nedívají?

Nesouhlasně zavrtí hlavou.

Ne? A máš třeba v té televizi nějakou oblíbenou postavičku nebo nějakého svého hrdinu oblíbeného?

Večerníček.

Večerníček, jo? Tam se ti líbí nějaká pohádka? A když se takhle koukáš na pohádky, tak se ti líbí, když je třeba kreslená nebo když je hraná ta pohádka?

Hraná.

Hraná? Je to lepší? A je třeba někdy něco, čemu v televizi nerozumíš? Třeba když se mamka s tatškou na něco dívají, tak rozumíš všemu?

My máme doma pohádku a tý nerozumím.

Tý nerozumíš? Jakto? Co tam je? O čem ta pohádka je, nebo o čem je?

Já nevím, jak se jmenuje.

A zakazují ti třeba někdy vaši se na něco koukat v televizi?

Ne.

A díváš se teda na ten Večerníček, vid' si říkal. A po tom Večerníčku se ještě na něco díváš nebo si jdeš lehnout?

Po večerníčku je ještě jedna pohádka a potom to vypne máma.

A líbí se ti třeba v TV nějaká reklama, třeba na nějakou hračku?

Hračka.

A čtou ti někdy vaši z knížky?

Ne.

A máš radši, když jsou pohádky v knížce napsané nebo když je vidíš v televizi.

V televizi.

A na co si nejčastěji hraješ, když přijdeš domů.

S autama.

A třeba, že jsi nějaký popelář nebo takhle, na to si nehraješ.

Nesouhlasně zavrtí hlavou.

A máte doma počítač?

Jo.

A hraješ tam nějaké hry?

Není internet.

A jsou nějaké hračky, co by sis přál? Něco, co jsi třeba někde viděl a chtěl bys to taky?

Jo chtěl.

A jakou hračku by sis takhle přál.

Pistol.

Pistoli, jo? A jak jsi přišel na pistoli? To jsi viděl někde v TV?

Přikývnutí.

A kde jsi viděl v TV pistoli?

Je to plastová.

A to byla v nějaké pohádce?

Ne, v reklamě.

Nebo třeba v nějakém filmu večer, co jsi viděl?

To hned jdeme spát, jak se koukáme na večerníček.

A přes den jsi viděl v TV nějaký pořad, ve kterém se střílelo?

Ne.

A jak tě teda napadla ta pistole, to by mě zajímalo.

Na reklamě, oni ji tam ukazovali.

A k čemu by ti taková pistole byla? Co bys s ní dělal?

Hrál.

A jak se hraje s pistolí? To já vůbec neznám.

Že střílí.

A po kom bys takhle střílel?

Po nikom asi.

Mohl bys někomu ublížit, kdybys po někom střílel z pistole?

Jo.

A co by se mu třeba mohlo stát? Mohlo by ho to bolet?

Pokývnutí.

To bys nechtěl, vid'? Tak chceš se ještě podívat do té knížky na něco? Další recitace z knížky...

Rozhovor č. 2

Natálka má krásné šaty. A jakou mají barvu? Stejnou jako tohle, vid'?

To je jaká? (růžová)

To je Zlatovláska.

Zlatovláska? Má zlaté vlasy? A jaký má šaty?

Takovýchle?

Takový jaký? To jsou asi fialový.

Souhlasné hmm.

Fialový? Nebo jsou modrý?

Fialový.

A nejsou třeba růžový?

Růžový jsou.

Že jo? Tak Naty, co třeba děláš, když přijdeš domů ze školky?

Dívám se na televizi a pak nevim.

Díváš se často na televizi třeba každý den nebo jen o víkendu? Věděla bys?

Nesouhlasné zavrtění hlavou.

Ne? Tak se koukáš, jak se ti chce, vid'?

A když se díváš na tu televizi, tak si sama vybíráš, na co se chceš dívat? Nebo mamka s tat'kou ti tam třeba něco zapnou?

Ne, já si to už umím udělat sama.

Sama? No to jsi šikovná, to jen tak každý nedovede. A s kým se třeba na tu televizi díváš? Díváš se sama nebo se s tebou občas někdo dívá?

Sama a máma si jde lehnout.

Asi je unavená, vid'. A dívá se aspoň někdy s tebou, třeba na nějakou pohádku?

Souhlasné přikývnutí.

A máš nějakou oblíbenou pohádku nebo oblíbenou postavičku z pohádky?

Mám pohádku nějakou a ta je o Šmoulech a ještě mám pohádkový postavičky. A to je Barbína.

Barbína, jo? A ty jsi říkala o těch Šmoulech, to dávají v TV?

Hmm (souhlasné).

A co se ti na nich líbí?

Mně se líbí na Šmoulince, jak má krásný šaty.

Šaty jaký má? Jaký má šaty, to já bych chtěla vědět...

Bílý.

Bílé, jo? To je skoro jako nevěsta, vid'?

Tak to já se budu muset někdy podívat.

To dávají na Barrandově. Večer.

A kdy večer?

Úplně až v noci.

V noci? A to ty se díváš takhle v noci?

Hmm (souhlasné).

Vážně? A nejsi potom unavená druhý den ve školce?

Ne.

Vstává se ti dobře?

Souhlasné přikývnutí.

A když se takhle díváš na ty pohádky, máš radši, když jsou hraný, když jsou tam normálně lidi a nebo když jsou kreslený, animovaný?

Když jsou hraný.

A je třeba něco, když se na tu TV takhle díváš, čemu bys nerozuměla? Že třeba nevíš, co znamená nějaké slovo nebo se ti tam třeba něco nelíbí?

Nesouhlasné zakroucení hlavou.

Není? A třeba, když se mamka s tat'kou na něco dívají v TV, tak tomu rozumíš?

Jo.

A když se třeba na něco chceš koukat, zakazují ti třeba něco. Že ti řeknou, tady na to se radši nekoukej.

Ne.

Ne? Koukáš se vždycky na všechno? Nikdo ti neříká, že třeba tady to je jenom pro děti, nebo to je jenom pro dospělý.

Nesouhlasné zakroucené hlavou.

Koukáš se na Večerníček?

Souhlasné pokývnutí hlavou.

A koukáš se třeba ještě na něco po večerničku nebo si jdeš rovnou lehnout?

Tak to dávají na dvojce. Kouzelnou školku a ještě Disney.

Takže ty se večer koukneš na Večerníček a pak se jdeš koukat ještě tady naty pořady nebo si jdeš rovnou lehnout po Večerničku?

Ne, to pak je Disney.

A víš co je to reklama, když je v TV nějaká reklama. Víš, co to je?

Jo.

A líbí se ti nějaká reklama?

Jo.

Jaká? Vzpomeneš si na nějakou.

Ne. Já už si t nepamatuju.

A je to třeba na nějakou hračku nebo...

Na hračku Kitty.

Jo, na Hello Kitty se ti líbí reklamy?

Jo.

A chtěla bys nějakou Hello Kitty?

Hmm (souhlasné).

A máš nějakou doma?

Nemám.

Takže si ji přeješ?

Hm.

A je ještě nějaká hračka, kterou si přeješ?

Kostíky. Tam je takový machnet (magnet).

Počkej a Kostíci, to jsou vitamíny, nejsou?

Nejsou.

Ne? To jsou takový postavičky?

A čtou ti někdy vaši z nějaké knížky?

Ne.

Ne? Ani z nějaké pohádkové knížky?

Nesouhlasné Hmm.

A na co si třeba ráda hraješ?

Já se dívám jen pořád na televizi.

Aha a hraješ si teda třeba aspoň tady ve školce na něco?

Ano.

A na co?

Já si ráda skáču na trampolíně.

Takže takový pohybový hry tě baví, vid'? A co jsi si to s sebou přinesla?

Zlatovláška.

A jak tě napadlo, že si vezmeš zrovna tu Zlatovlášku ze třídy?

Protože jsem si ji přinesla z domova.

A co jsi si k ní ještě přinesla?

Tuhletu mašličku. Maminka mi ji sešila. I tohleto.

A odkad' znáš vlastně Zlatovlásku?

Od pohádky.

Z pohádky? A ta pohádka byla třeba někde v knížce nebo v televizi?

V televizi. Já nevím, na jakým pořadu to dávají. Ale dávají to na Vánoce. To já vím.

Tam dávají hodně pohádek na Vánoce, vid'?

Hm.

A líbí se ti ještě nějaká?

Jo. To dávají v televizi a na Vánoce, když je stromeček.

Máš ráda Vánoce?

Hm (souhlasně)

A proč máš ráda Vánoce?

Protože Ježíšek vždycky přinese dárky.

A co jsi si teďka přála od Ježíška.

Takový boty a eště ty, novou Barbienku a eště růžovou a červenou.

A ještě jsi si tedy něco přinesla, co to je?

To je taková deka.

A jak tě napadlo, že si s sebou přineseš deku?

No protože maminku mi to dovolila. A tím si můžu něco přikrejt, aby to nikdo neviděl. A ještě tam dáš polštář nebo peřinu.

Rozhovor č. 3

Tak Nikolko, jestli chceš, tak si tu knížku dej zatím takhle k sobě a pak si k ní něco povíme, jo? Dostaneme se na ní, neboj se.

Tak Niky, co děláš, když přijdeš domů ze školky?

Hraju si, někdy si pouštím rádio.

Ty posloucháš rádio? A co se ti líbí na rádiu?

Že tam hrajou pěkně písničky.

A umíš si ho pustit sama?

Jo.

Tak to jsi šikovná holka teda. A díváš se na televizi někdy?

Jo, večer.

Každý večer se díváš na televizi?

Pokývnutí (souhlasné)

A na co se tam díváš?

Na Kouzelnou školku. Od toho mám Františka. A ještě se tam dívám na Timmyho. Tam jsou pohádky. A je tam taky někdy Michal. Takový známý postavičky. A ještě se dívám na Večerníčka. A když bude sobota s nedělí, tak se dívám na Animáčka, protože se mi pak ráno nechce vstávat do školky.

Hm. Mně se taky ráno nechce vstávat do školy. To já znám. A když se na něco koukáš v TV, tak si to tam vybíráš sama nebo ti to tam třeba vaši zapnou?

Když si to zapnu sama... Třeba Planetu Yo, si zapnu, ale to neumím, tak mi mamka poradí.

A koukáš se s někým na televizi?

S tatškou, někdy taky s mamkou.

To je fajn, když je tam někdo s tebou, vid'?

Jo a když jde mamka na cvičení a tat'ka je nemocnej, tak já jsem tam úplně sama.

Hm. Někdy to tak dopadne, vid'?

Ale to nevadí.

Nevadí ti to, že ne?

Ne.

A máš třeba v té TV, když se díváš na nějakou pohádku, máš tam nějakou oblíbenou postavíčku nebo hrdinu?

Timmyho.

A kdo to je?

Takovej beránek.

To je z nějaký pohádky?

To je z tý Kouzelný školky.

Jo takhle. A třeba mluví ten Timmy?

Jo.

A co třeba říká?

„Bé! jenom říká.

Jo „Bé“. Tak to vlastně ovečky dělají, vid'?

Jo.

A máš třeba v TV radši kreslené pohádky nebo hrané, kde jsou normálně lidi?

Lidi.

Jo? Máš radši, když je hraná, než když je kreslená nebo animovaná?

Taky někdy animovaná.

A je třeba něco, čemu v TV nerozumíš? Třeba když se vaši na něco koukají?

Hm. Já teda rozumím anglicky, protože chodím na angličtinu.

Jo? Tak to se ti bude hodit ta angličtina, to rozhodně. A třeba když se vaši koukají na nějaké zprávy nebo na pořad pro dospělé, tak rozumíš tomu?

Jo.

Tak fajn. A třeba, když se chceš na něco koukat, tak stane se ti někdy, že ti to mamka nebo tat'ka zakážou?

Hm (souhlasně).

A co to třeba je, že se na to chceš koukat a vašim se to nelíbí?

Na filmy.

A jaké filmy?

Na Nemocnici. Ta mě moc baví.

A co tě na tom baví?

Že tam operují.

No to je vlastně jako u doktora.

A moje babička je teďka u doktora, teda v nemocnici. A menuje se to ... Frantíková.

Tak to bude určitě dobrý s tou babičkou, se brzy uzdraví.

Jo. Ale tam nesmí. Ale já jsem jednou v nemocnici byla a tam mohly děti, ale do téhle nemocnici jsem neměla. Tam šli jenom babička s dědou a s mamkou a tat'kou. A já jsem tam akorát byla vevnitř. A byli jsme se kouknout v kostelu, ale tam bylo zamčeno a byl tam Kristus Pán.

A víš, kdo to je ten Kristus Pán?

Ježíšek. Jsou o tom koledy. Koledy se mi moc líbí, protože tam je Pásli ovce valaši.

Ta je dobrá vid'? A uměla bys ji zazpívat?

Já už si ji teda moc nepamatuju.

A když ti trošku pomůžu?

Začátek umim. A ještě se mi tam líbí Tři králové.

*Tři králové jdeme k vám, vid'? A ještě, kdyby sme se vrátili k těm Večerníčkům. **Tak koukáš se Večer na Večerníčky, to už jsi mi říkala a potom už si jdeš lehnout nebo se ještě na něco díváš?***

Když mi to mamka dovolí. Když jenom, když je ta neděle, tak někdy to střídám.

*Někdy se koukáš, někdy ne. **A víš, co je to reklama? V televizi, když je třeba nějaká reklama?***

Hm. Ne.

Třeba, když se koukáš, tak mezi těmi filmy. Vždycky se ten film přeruší a je tam nějakej jine, třeba na nějakej šampon nebo na nějakou hračku. To už ti něco říká, vid'? Líbí se ti nějaká z nich?

Jo. Šampon.

A čtou ti někdy vaši z knížky?

Já si někdy čtu.

Jo? Ty už umíš?

Souhlasné přikývnutí.

*Nebo si takhle prohlížíš? Koukáš se na obrázky. **A líbí se ti více, když je nějaká pohádka v knížce nebo v televizi?***

V televizi.

A na co si ráda hraješ?

Na Spidermana. Teda na potápěče, protože to mám čepici, kterou si vezmu na hory, do bazénu a brejle červený, který mi tat'ka koupil.

A co ten Spiderman, prosím tě? Koukáš se na Spidermana?

Tat'ka to má v telefonu.

A máš doma počítač?

Ne.

A je nějaká hračka, kterou by sis třeba přála?

Jo.

A jaká?

Hůlku kouzelnou.

A co bys s ní třeba vykouzlila?

Harryho Pottera.

Jo? To se ti líbí. Koukáš se na HP?

Jo a ten má taky tat'ka v telefonu.

A co sis to teda s sebou přinesla?

Knížku o zvířátkách.

A jak tě napadlo, přinést si zrovna knížku o zvířátkách?

Protože se mi líbí.

Často se do ní díváš?

Ta není z domova.

Je tam nějaký obrázek, který se ti líbí?

Koníčka, ještě, kde je to hříbátko.

A máš ráda knížky?

Jo.

Ráda se do nich koukáš?

Akorát, že tam nedošáhnou, protože jsem měla rozbitý nábytek a Ježíšek mi přinesl nové.

A tam už nedosáhneš?

Jenom dole.

A máš doma hodně knížek?

Jo, tisíc. Ani nemůžeme s tatínkem poznat, která to je. Jednu mám v ložnici a jednu mám v pokojíku.

Už se těší, až budeš číst, vid'?

Jo. Tady je to hříbátko.

Co dělá to hříbátko? Saje mlíko, vid'?

Jo.

Děkuju ti, že sis se mnou povídala hezky. Jsi byla šikovná.

Rozhovor č. 4

Verunko, tak jak jsi se vyspínala?

Dobře.

Zdálo se ti něco hezkého?

Jo.

A co se ti zdálo? Vzpomeneš si ještě? O nějaké princezně třeba?

O Šípkové Růžence.

Copak ty děláš, když přijdeš domů ze školky.

Si uklidim pokojíček a Marek se jde hned učit.

Marek už chodí do školy?

Přikývnutí. Je mu osm.

Tak to už je velkej kluk, teda. A uklízíte pokojíček, jo? Máte tam nepořádek?

Přikývnutí.

Někdy jo, vid'? ***A koukáš se třeba na televizi?***

Přikývnutí.

Jo, koukáš se někdy? A třeba dokázala bys říct, jestli se koukáš každé den nebo jen o víkendu.

Se díváme někdy ráno, když se vyspíme a někdy večer.

Aha.

Nebo někdy odpoledne.

A když se takhle na něco koukáte, tak si to vybíráte sami nebo mamka s tat'kou vám to vyberou.

Když si to zapnem sami.

A s kým se na tu telku koukáš?

Já se dívám někdy s bráchou. Mamka se dívá někdy. Když jsme u táty, tak se někdy dívá mamka u nás a když jsme u ní, tak se dívá u sebe a my taky u sebe.

A máš třeba někde v nějaké té pohádce nějakou oblíbenou postavičku nebo hrdinu?

Nesouhlasné zakroucení hlavou.

Nelíbí se ti tam někdo hodně? Že bys třeba chtěla být jako on?

Ne.

A máš radši, když je v televizi pohádka kreslená nebo hraná, když jsou tam lidi?

Když jsou tam lidi. Jsem se dívala, jak jsem se koukala na tu pohádku, jak tu princeznu zavřeli.

Jakou princeznu?

To dávali včera.

A bála se ta princezna?

Jo a tam byly i myši.

A to byly nějaký zlobivý myši?

Tam byly hnědý.

A je třeba něco, když se díváš na tu televizi, že bys tomu nerozuměla? Třeba, když se mamka na něco kouká?

Já nerozumím třeba filmu.

Třeba je ten film v češtině nebo v nějakém jiném jazyce.

Já nerozumím třeba anglicky nebo rusky nebo už nevím.

Takže když je tam nějaký jinačí jazyk, tak tomu nerozumíš.

Hm.

A třeba, když se chceš někdy na něco koukat, tak zakazuje ti to někdy mamka nebo tat'ka? Je něco na co se nesmíš koukat?

Oni mi nic nezakazují. Jenom když zlobím, tak mi zakazují. Nic mi nezakazují. Ale jenom Markovi zakazují kartičky a album.

On si chce něco prohlížet a nemůže, jo?

Když dostane pětku nebo čtyřku.

A díváš se na Večerníček?

Dívám, jenom když dává.

A po tom Večerníčku se ještě na něco díváš nebo si jdeš rovnou lehnout?

To dostanem rovnou večeři a jdeme si lehnout.

A víš co je to třeba reklama? V televizi když je nějaká?

Tam ukazují třeba, co se dá koupit nebo co budou dávat v televizi.

Správně. A líbí se ti nějaká taková reklama.

Jo, jak tam můžou dávat mořská panny.

Mořský panny? To mi pověz, to já neznám.

Jo, protože já ji mám doma.

Ty máš doma mořskou pannu? A kdes ji viděla?

Oni už ji nedávaj v televizi.

A to byla nějaká pohádka?

Ne to byla reklama. Jak jí drželi, tam měli takovej bazén, tady měla takový kytičky a svítila. Ale mě nesvítila, tam nemá ty kytičky.

S tou si hraješ.

Hm. Má zrcadlo, hřeben.

A čtou ti někdy vaši knížky?

Čtou.

Čtou nějaké pohádky v nich?

Přikývnutí.

A máš radši, když je nějaká pohádka v knížce neb v televizi, když se na ni můžeš podívat.?

V knížce, protože já mám O Sněhurce a o sedm trpaslíků. Protože já mám jednu tady ve školce a jednu jsem dostala od Mikuláše.

A je něco, na co si ráda doma hraješ?

Si ráda hraju s hračkama, s Barborkou, protože ta byla takhle napsaná od Ježíška. A pak jsem dostala voňavku a pak nevím, co dostanu k narozeninám.

Takže si hraješ s panenkama, když jsi doma?

Přikývnutí.

A ty si třeba hraješ, že jsi princezna?

To ale právě nemůžu, protože já mám šaty na karneval a já už žádný dlouhý šaty nemám.

Aha. No a tak s čím si ještě hraješ doma?

Já si hraju s velkýma panenkama a s malýma. Já mám jednu princeznu, tu jsem si koupila v Plzni a tam byl na straně prsten a tam bylo srdíčko a tam byl diamant, ale ten si mi úplně rozpad. Protože táto ho takhle zašláp a nevěděl, že tam je, tak mi ho vůbec tam nedal lepidlo. Teda tam tam dal. Tak se to samo slepilo, ale ten diamant se tam nepřilepil.

Tak hlavně, že tam zůstalo aspoň to srdíčko. A máte doma počítač?

Maminky, jenže já tam nic nehraju. Jenom brácha, protože ten tam má nějaký hokej. Já ještě nic. Už ho umím hrát, ale já budu mít svoje hry.

Aspoň máš čas na normální hraní.

Protože pak se bráchovi zkaží oči, protože on pořád chce hrát na počítači.

A myslíš, že je to zdravý, aby pořád hrál na počítači?

Pak bude slepej.

A máš nějaké hračky, které by sis přála?

Já si přeju k narozeninám nevěstu s ženichem, pak si přeju ještě jednu motorkářku a pak si přeju pejska na vodítku, takovýho žlutýho, ten štěká. A pak si přeju kočičku, pak si přeju ... Já už nevím.

A kde jsi viděla všechny tyhle hračky?

Já jsem jenom tu nevěstu, ženicha jsem viděla v Plzni. A motorkářku už mám doma, ale ta nemá motorku a tady má helmu a je hrozně rozcuchaná.

A toho pejska si viděla kde?

Toho jsem právě taky viděla v televizi.

Tam byla na něj nějaká reklama, jo?

Jo, tam vždycky štěká a přinese vodítko.

No a co sis to připravila za hračku.

Koníčka.

A jak tě napadlo, že si vezmeš zrovna koníčka?

Se mi líbí.

A co se ti na něm líbí?

To kopyto.

A kde má to kopyto?

Ukazuje na roh.

Kopýtko má tady a tadyto má jako roh. To je vlastně jednorožec. A hraješ si tady s ním?

Já si občas hraju na princeznu a občas s koníčkem.

Rozhovor č. 5

Tak mi Viktorko třeba řekni, co děláš, když přijdeš domů ze školky?

S Pětou si hraju.

Pěťka je brácha, vid'? Máš ho ráda, vid'?

Jo.

Je s ním sranda už?

Jo.

Směje se na tebe? A díváš se třeba někdy na telku?

Jo.

A díváš se každé den nebo třeba jenom o víkendu?

Jenom o víkendu.

A když se takhle na něco koukáš, tak si to vybíráš sama nebo mamka s tatškou ti to vyberou.

Když to chci, tak třeba nějakou princeznu, tak si ji vyberu sama.

A kouká se někdo s tebou na tu televizi?

Pěťá jenom.

A mamka nebo tatka se nedívají?

Jenom na Večerníček.

A máš v TV nějakou oblíbenou postavičku nebo oblíbeného hrdinu?

Mickey Mouska a Mickey Mouse.

Jo, no to vidím na tom tričku, že ho máš ráda. A líbí se ti v TV, ta pohádka, na kterou se díváš, když je spíš kreslená nebo animovaná a nebo když je hraná? Když jsou tam normálně lidi.

Princezna.

A líbí se ti, když je ta princezna jakoby nakreslená nebo když ji někdo skutečně hraje?

Když ji hraje.

A je někdy v TV něco, čemu nerozumíš. Třeba, když se mamka s tatškou na něco dívají a ty tomu nerozumíš. Je něco takového?

Jenom na anglicky...

Na anglicky mluvící filmy?

Jo.

Když tam mluví v angličtině?

Tak to teda nevim.

A třeba, když se chceš na něco koukat, tak zakazují ti to mamka s tat'kou? Že ti třeba řeknou, tady na to ne, Viktoro. Na to se ještě děti nedívají.

Ne, to mi zakázaj.

A když se koukáš na Večerníček. Koukáš se pak ještě na něco jiného nebo si jdeš rovnou lehnout?

Jdu si vyčistit zuby.

A pak už si jdeš lehnout?

Jo.

No tak aspoň si pořádně odpočatá do školky, vid'?

Jo.

A víš, co je to reklama?

Ne.

Když se třeba na něco koukáš a najednou se to jako v půlce stopne a je tam hnedka něco jinýho. Na nějakou hračku, na něco k jídlu... To už si vzpomínáš? Líbí se ti nějaká taková? Nevíš, to nevadí.

A čtou ti někdy vaši z nějaké knížky?

Přikývnutí (souhlasné).

A z jaké třeba ted'ka čtete?

Jakou chceme.

A máš radši, když je ta pohádka v knížce nebo když je v televizi? Co je lepší?

V knížce. Protože pak bysme to DVDčko museli vypínat, vyndavat.

A takhle knížku jenom otevřeš, přečteš si to, vid'?

Jo, pak to dám do skřínky nebo někam na zem.

A na co si nejradši hraješ? Takhle, když přijdeš domů.

Na princeznu, protože mám princeznovský šaty .

A máte doma počítač?

Jo.

A hraješ na něm nějaké hry?

Ne.

A je třeba něco, co si přeješ? Nějakou hračku? Máš nějaké takové přáníčko: Nějaká hračka, co se ti líbí a ještě ji nemáš, tak by sis ji přála?

Hračka prstýnek na princezny.

No a co sis to teda přinesla?

Koníka.

A jak tě napadlo přinést si zrovna koníka? Ten je totiž moc hezkej.

Nevim, jak mě to napadlo.

Tak si si říkala, co bych si tak mohla přinést a najednou koník, jo?

Nejdřív jsem si chtěla přinést penál a pak koníka.

A proč sis nepřinesla ten penál? Koník zvítězil?

Jo.

A co se ti na něm líbí?

Že má růžový kopyta.

A existuje takovej koník s růžovejma kopytama?

Ne (smích).

A znáš toho koníka z nějaké pohádky?

U princezny. A u prince.

Vždycky na něm docválá k nějaké princezně, aby ji zachránil, vid'?

Rozhovor č. 6

Natálko, mě by zajímalo, co děláš, když přijdeš domů ze školky?

Musíme jít za tetou.

A co tam děláte?

Ona tam má takovýhle telefony. Taky tam má zákaz vjezdu. Tam jsou auta.

A koukáš se na televizi?

Jo.

A koukáš se třeba každý den nebo jen o víkendu?

Vždycky my koukáme ráno. Musíme do postele ráno.

Ráno chodíte do postele? Ne. Do postýlky chodíte večer, ne?

Jo.

Tak před tím, než si jdete lehnout se díváte na televizi?

Jo.

A nebo ráno, než jdete do školky se díváte?

Ne.

A když se chceš na něco dívat, vybíráš si to sama nebo mamka nebo tat'ka.

Hm. Já.

Vždycky si řekneš, na co se chceš dívat.

Jo.

A díváš se s někým na tu televizi?

Jo, s Petruškou (sestra).

A na co se třeba díváte?

Na Šmouly, ještě na Ferdu Mravence, ještě na Mrňouskové. To je takováhle pohádka.

A o kom je?

Tam vždycky to dávají večer.

A máš třeba nějakého oblíbeného televizního hrdinu nebo nějakou oblíbenou televizní postavu? Koho máš úplně nejradši?

Hm. Mám. Vás.

Vás? Jako mě? Ne, vždyť mě nevidíš v televizi. Víš, koho třeba když se díváš na televizi, tak jestli se ti tam líbí někdo úplně nejvíc. Na koho se úplně nejraději díváš v TV? To nevíš, když si nemůžeš vzpomenou.

A máš radši, když je v TV pohádka kreslená nebo hraná?

Hraná.

A je někdy něco, čemu třeba v TV nerozumíš? Třeba když se mamka s tatínkem na něco dívají.

Ne.

Třeba, když se dívají na nějaký film pro dospělé.

Tam nemůžu sedět.

A chceš se třeba někdy na něco dívat a mamka s tatškou ti to zakážou, že se na to nemůžeš dívat?

Ne.

Vždycky můžeš na všechno? Kromě těch filmů pro dospělé, že jo?

Jo.

A díváš se na Večerníček?

Jo.

A po Večerníčku si jdeš rovnou lehnout nebo se ještě na něco díváš?

Na něco dívám.

A na co třeba?

Pustím nějakou pohádku, potom půjdu spát.

A líbí se ti nějaká reklama v televizi?

Hmm.

Víš, co je to reklama?

Ne.

Tak třeba, když se díváš na nějaký film nebo na nějakou pohádku a najednou se to jakoby přeruší a je tam prostě něco jinýho. Třeba na nějakou zeleninu nebo na nějakou hračku. A pak zase běží ten tvůj pořad, ten tvůj film. Tak právě to mezi tím je ta reklama. Víš už, vybavuješ si nějakou? Třeba na nějaké potraviny? Nevíš?

Ne.

To nevadí. A čtou ti někdy vaši z knížky?

Trošku jo, trošku ne.

Jak kdy to vyjde, jo?

Jo.

A máš radši pohádky, když jsou z knížky nebo když jsou v televizi?

V televizi.

A co je lepší, když jsou v televizi?

Hm.

Lépe tomu rozumíš třeba?

Jo.

A na co si nejčastěji hraješ?

Já vždycky zpívám taky písničky.

Takže si hraješ na nějakou zpěvačku?

Jo.

A co třeba zpíváš za písničky?

Skákal pes přes oves.

A chceš si ji zazpívat?

Zpíváme.

A je ještě něco, na co si hraješ?

Ještě si hraju na čerty.

Nebojíš se čertů?

Ne.

A ještě na něco třeba?

Jo.

A na co?

Ještě si hraju na ježibaby.

A kde jsi viděla takové ježibaby?

Ve svém domově.

A kde doma?

Tam vždycky je nahoře ta ježibaba a ta má hodně koček.

A to je někde v televizi?

Jo. Dneska bude ježibabí den.

A co to znamená?

Musíš oblíknout takovýhle věci. A musíš skočit do ohňa.

A nepopálíš se?

Ne.

To přeskočí, že jo, ten oheň, ty ježibaby. A máte doma počítač?

Jo, táta má dva.

A hraješ někdy nějaké počítačové hry na tom počítači?

Já mám taky v pokoji.

A hrajete tam hry?

Jo.

A jaké třeba?

Tam jsou písničky a karty?

A ještě nějaké?

Hm.

A máte doma televizi?

Jo.

A máte ji v pokojíčku?

Ne.

A jsou nějaké tři hračky, které by jsi si přála?

Jo.

A jaké?

Koníčka velikýho.

Jako živýho koně? Že bys na něm jezdila?

Jo.

A ještě něco?

Ještě si hraju na nějaký pavučiny.

A jak se hraje na pavučiny?

Musíš takhle tam dát pavučinu.

A co sis to přinesla?

Telefon.

A jak tě napadlo přinést si zrovna telefon.

Takhle musíš to mačka do těch dírek.

A to máš ráda tuhle hračku?

Jo.

A to máš z domova nebo ze školky.

Z domova.

A hraješ si s tím často?

Jo.

A jde ti to dávat to tam na ty kolečka?

Jo, musíš si to takhle dát (převrátit).

A na to jsi přišla sama nebo ti to někdo ukázal?

Někdo mi to ukázal.

A ještě s něčím si ráda hraješ?

Ještě si hraju tady s tím.

A tady ve školce?

Jo, s autama.

S klukama si hraješ s autama?

Ne.

Sama?

Jo.

A jak to vypadá, když si sama hraješ?

Protože já mám auta ráda.

Rozhovor č. 7

Co děláš, když přijdeš domů ze školky?

Kreslím si princeznu.

Máš nějakou princeznu oblíbenou?

Růženku.

Takže nějakou z pohádky. A díváš se na pohádky?

Jo.

A díváš se někdy na televizi?

Jo.

A třeba díváš se každý den nebo jenom o víkendu.

Někdy každý den. A já jsem udělala Růžence péro.

V tom obrázku, jo?

Hm.

A když se koukáš na pohádky, zapínáš si je sama nebo mamka nebo tat'ka?

Někdy mamka, někdy tat'ka.

A dívají se někdy s tebou?

Jo. Někdy se dívá mamka, někdy tat'ka. A když tam není se mnou tat'ka, tak se se mnou někdy dívá mamka. Ale někdy už ne.

A takhle, když se díváš na pohádky, líbí se ti, když jsou hraný nebo kreslený, animovaný?

Když jsou kreslený.

A víš, proč se ti to líbí?

Mně se líbí ve Šmoulů Šmoulinka, protože má hezký šaty i kytičky.

A když se takhle koukáš, je tam třeba něco, čemu nerozumíš?

Azrealovi. To je taky ve Šmoulech.

A třeba já myslím, když tam dávají zprávy nebo něco pro dospělé. Rozumíš tomu?

Pro dospělé tam dávají Winks klub.

A třeba chceš se někdy na něco koukat, ale nejsi si úplně jistá, jestli by to mamka nebo tat'ka dovolili?

Ne.

Ne? Vždycky ti všechno dovolí, na co se chceš dívat?

Jo.

Jo? Nikdy ti třeba nezakážou a neřeknou: „Viktorko, tohle ne.“

Ne.

A díváš se třeba na Večerníček?

Někdy ne a někdy jo.

A díváš se na Večerníček nebo na Animáček.

Na Animáček a na Večerníček.

A potom Večerníčku jdeš spát nebo se ještě díváš na něco dalšího?

Někdy na Růženku.

Na tom DVD?

Jo.

Jinak v TV už nic?

Ne.

A koukáš se třeba na nějaké ty reklamy, co jsou v televizi? Líbí se ti nějaká? Víš co je to reklama?

Jo.

A díváš se na ně?

Hm (jo).

A líbí se ti nějaká? Která třeba?

Rádio Impuls.

Ta má hezkou znělku, vid'? Uměla bys ji zazpívat?

Ne.

A čtou Ti třeba někdy vaši z knížky?

Ne.

Ne? Ani pohádky?

Jo, pohádky jo.

A líbí se ti to, když ti čtou?

Hm (ano).

A dokázala bys třeba říct, jestli máš radši, když je pohádka z knížky přečtená nebo v televizi, když je hraná?

V televizi, když je hraná.

A je třeba něco, na co si ráda hraješ?

Na Winks klub.

A co se tam děje?

Bojujou s čarodějkama.

A jak s nima bojujou?

S kouzlama, protože oni se potom přemění a mají kouzla.

A je to teda strašidelný?

Ne, čarodějky jsou strašidelný.

A bojíš se někdy těch čarodějek?

Jo, protože mají strašný hrad.

A myslíš, že by ses do takového hradu mohla dostat?

Ne.

Jakto?

Protože já se tam budu bát. Já znám ty Winks klub jaký má jména, akorát že jednu ne. Frola, Bloom, Stela, Tekna

A máte doma počítač?

Tři. Jeden má táta v Německu, jeden ve Varech, jeden v Mariánkách a ještě jeden v Mariánkách.

A hraješ tam nějaké počítačové hry?

Jo. Už si nepamatuju.

Že tam třeba po někom střílíš nebo něco vybarvuješ, hraješ pexeso.

Já tam vybarvuju, střílím a hraju pexeso.

Jo. Filly koníčka.

A ještě nějakou?

Už nic.

A co sis to s sebou přinesla?

Penál.

A jakto, že zrovna penál?

Protože se mi líbí.

A co se ti na něm líbí?

Ty princezny i ten ptáček.

A dokázala bys je pojmenovat?

Jo, já vím totiž jak se jmenují. Tohle je Ariela, Popelka a Sněhurka.

A odkad' jsou ty princezny?

Z pohádky.

A odkad' znáš ty pohádky? Třeba o té Ariele?

Protože jsem měla o ní knížku z knihovny.

Takže chodíte do knihovny?

Hm (ano).

A co tam děláte v té knihovně?

Vybereme si vždycky nějaké knížky.

Vybereš si nějakou pohádkovou?

Jo. A já jsem si dneska vybrala zvířátkovou.

O jakých zvířátkách bude?

Koniček a pejsek. Už si dál nepamatuju ty druhý. A o Popelce mám taky knížku.

A o Sněhurce?

O tý nemám.

A odkad' ji znáš?

Mamka mi to řekla. Takhlec to vím.

Tak jo, děkuji ti, že jsi si se mnou hezky popovídala.

Příloha č. 3 – Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou **Západočeské univerzity v Plzni**, studuji obor *Psychologie se zaměřením na vzdělávání*. V rámci své bakalářské práce provádím výzkum zabývající se vlivem médií na rozvoj dítěte předškolního věku.

Předkládám Vám anonymní dotazník vztahující se k danému tématu. Na otázky můžete odpovídat v různém rozsahu dle potřeby. Budu Vám vděčná za vyjádření vlastního názoru k dané problematice. Získané údaje slouží pouze k účelům vědeckého výzkumu dětí předškolního věku.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

.....

Jaroslava Siládiová

Dotazník:

1. Pohlaví a věk Vašeho dítěte.

2. Kolik hodin týdně tráví Vaše dítě sledováním TV?

.....

3. Na co se Vaše dítě nejčastěji v TV dívá?

.....

4. Souhlasíte s tím, aby si děti samy volily pořady, na které se v TV dívají?

.....

5. Sledujete pořady, na které se Vaše dítě dívá, spolu s ním?

.....

6. Jste spokojen/na s nynější nabídkou dětských pořadů a filmů?

.....

7. Kolik hodin týdně věnuje Vaše dítě následujícím aktivitám?

- a. **hra**
- b. **kresba**
- c. **TV**
- d. **PC**
- e. **video**
- f. **prohlížení knih a časopisů**
- g. **naslouchání četbě**
- h. **poslech hudby (i při další činnosti)**
- i. **pobyt venku, v přírodě**
- j. **sport**
- k. **mimoškolní kroužky (pokud některé navštěvuje)**

8. Hraje Vaše dítě počítačové hry? Pokud ano, jaké a kolik času jim týdně přibližně věnuje?

.....

9. Jaké 3 hračky si Vaše dítě nejvíce přeje? (pořadí není důležité)

.....

10. Jaké hračky Vašim dětem nejčastěji kupujete? Jste při jejich nákupu ovlivněni reklamou či vybíráte hračky klasické, ačkoliv nejsou aktuálním trendem?

.....

.....

11. Má Vaše dítě nějakého oblíbeného hrdinu (pohádková, televizní, počítačová či jiná postava)? Zdali ano, kdo to je?

.....

12. Váš názor k tematice vlivu médií na rozvoj dětí předškolního věku.

.....

.....

.....

Příloha č. 4 – Chlapečtí hrdinové zmínění pouze jednou

Auta	Ovečka Timmy
Autíčko Blesk McQueen	Pohádkové auto "Cars"
Bakugani	Pokemon
Bob a Bobek	Popelka
Buzz Raket'ák	Prasátko Pepa
Čert	Princ Bajaja
Dinosaurius Rex	Rákosníček
Guffy	Ratchet (Playstation)
Hero Factory	Rumcajs
Hurvínek	Spongebob v kalhotkách
Krteček	Superman
Křemílek a Vochomůrka	Teletubbies
Madagaskar	Traktor Tom
Maxi pes Fík	Woody (Toystory)
Mickey Mouse	Žralok

Příloha č. 5 – Dívčí hrdinové zmínění pouze jednou

Barney dinosaur	Mánička
Bob a Bobek	Maxi pes Fík
Čert	Mrňouskové
Červená Karkulka	Noddy
Delfínek Daniel	Pat a Mat
Elmo	Pippy
Ferda Mravenec	Popelka
František (KŠ)	Ronja
Hanah Montana	Simpsonovi
Jednorožec	Šípková Růženka
Justin Bieber	Transformers
Kuky	Víla
Lucika	Zlatovláska
Madagaskar	

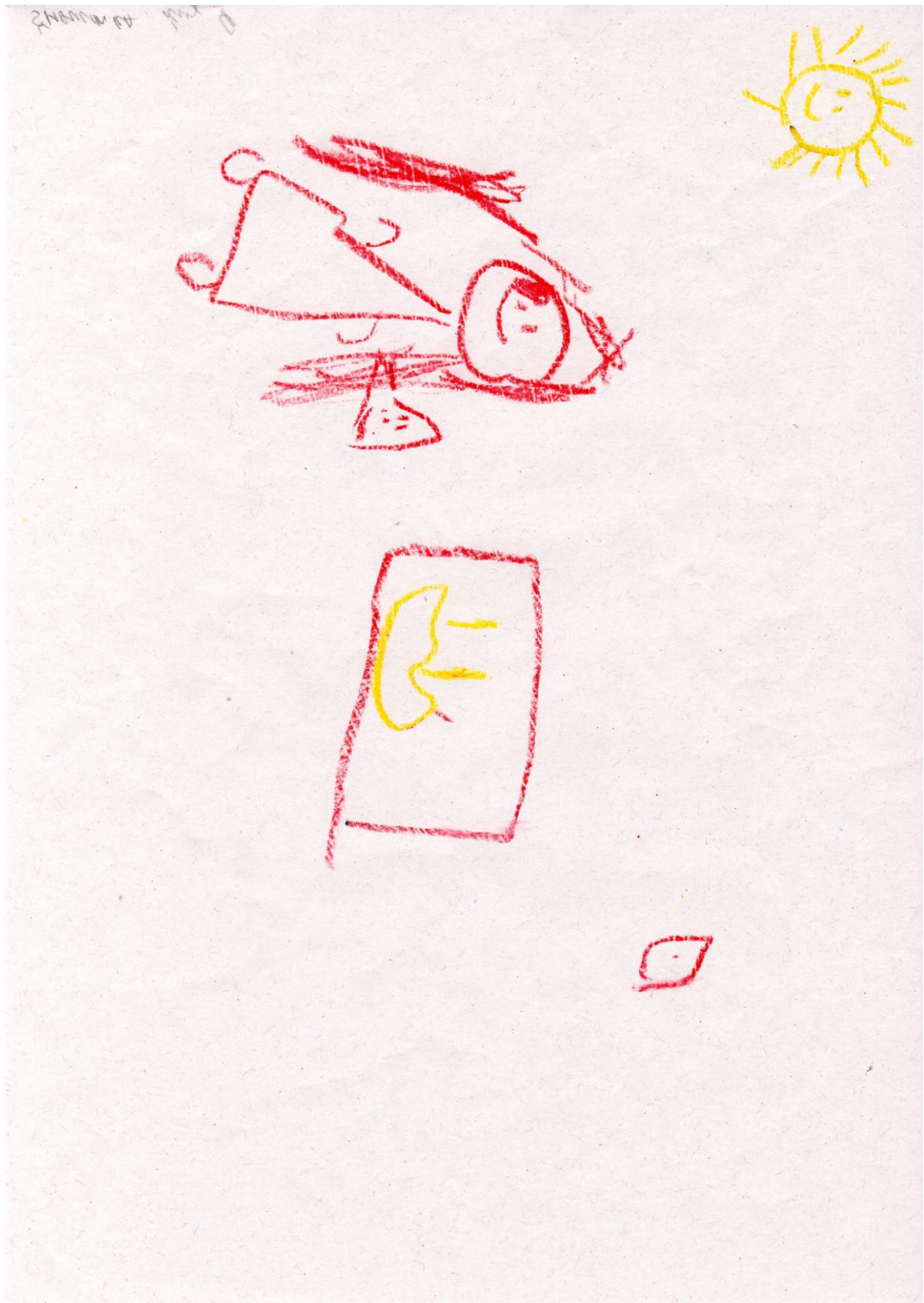
Příloha č. 6 – Obrázky dětí na téma: „Moje nejoblíbenější filmová postava“



Obrázek č. 1: Zlatovláska, dívka 4 roky



Obrázek č. 2: Zlatovláska; dívka 4,5 roku



Obrázek č. 3: Šmoulinka; chlapec 6 let



Obrázek č. 4: Azrael (kocour ze Šmoulů), Šmoulinka v televizi; dívka 5,5 let



Obrázek č. 5: Šmoulinka, tat'ka Šmoula, Wings; dívka 5,5 let



Obrázek č. 6: Wings; dívka 5 let a 3 měsíce



Obrázek č. 7: Wings; dívka 5 let a 10 měsíců

Příloha č. 7 – Všechny odpovědi rodičů v dotazníku na otázku č. 12 – „Váš názor k tematice vlivu médií na rozvoj dětí předškolního věku.“

- Médie všeobecně ovlivňují vše kolem sebe a není to vždy ku prospěchu dětí.
- Média působí přehnaně a vlastně na každém kroku se s nimi setkáváme. Takže spíš negativně působí.
- Některé děti tráví až příliš času u TV a PC a jsou tím hodně ovlivněny. Nemám hlavně ráda PC hry typu střílečky. Bylo by lepší, kdyby více času trávily na čerstvém vzduchu.
- Našeho syna zaujme reklama s dětma, nějakou dětskou písni atd. Samozřejmě se nám to nelíbí.
- Propracovaný negativní vliv propojený s dalšími druhy byznysu. Na druhou stranu záleží na rodičích, kam a jak nechají své děti tímto zasáhnout.
- Velmi špatný vliv reklamy na děti.
- Raději bych byl s dítětem více v přírodě, ale současný obrovský tlak médií (dět. pořady) se jen těžce odolává. Nejraději bych zrušil TV. :-)
- Vliv má hlavně rodič. Ten ovlivní do jaké míry, budou na dítě předškolního věku média působit.
- Média škodí, televize špatná, životní trend, rozvoj příliš v tempu, chtělo by se to vrátit zpět k životu v součinnosti s přírodou.
- Blbnou dětem hlavu.
- Určitě má vliv kladný i záporný. Velice záleží na korekci programů rodiči dítěte.
- Má velký vliv.
- Média hodně ovlivňují, snažíme se omezit sledování televize.
- Je dost zajímavých možností, jen člověk musí dobře vybírat.
- Psychologická masáž již od raného věku.

- V dnešní době neodmyslitelné; i když velmi náročné na kontrole rodičů; vhodné stránky jsou rozhodně přínosem.
- Učí děti agresivitě.
- Děti mají sledovat jen to, co dokáží pobrat svým rozumem, určitě žádné násilí a brutality, sex. Pořady vhodné pro jejich věkové skupiny.
- Jak co. Podle situace.
- Špatný, samé nevhodné pořady – kde se jen bojuje a samá krev, málo dětských pořadů.
- Mohl by být rozmanitější a pestřejší.
- Nevidím na tom nic pozitivního. Nejraději by syn nic nedělala a pouze sledoval TV.
- Média mají určitý vliv na rozvoj dětí, ovšem nejpodstatnější vliv má rodina.
- Znatelně omezit reklamu.
- Nesmí se to přehánět.
- Média mají spíše špatný vliv na rozvoj dětí.
- Reklama a propagace dost ovlivňují dítě. Hned to potřebují – hračka, jídlo – nový jogurt... Musí se vše hlídat, sledovat, je to na nás rodičích, co jim dovolíme.
- Nic kladného.
- Televize má většinou špatný vliv na jakkoli staré děti, časopisy (dětské) jsou na tom lépe.
- Když se nevraždí nebo nesouloží, tak tam vlastně nic není. Pro děti je velmi málo vhodných pořadů.
- Rozvoj by se spíše měl zaměřit na přání dětí co je zajímá a vést je tím směrem a nenutit je do věcí, které nechtějí (např. sporty ...)
- Děti předškolního věku by měli u médií trávit co nejméně času.
- Je to na takové dítě až moc.

- Přínos: klasické pohádky, malé děti – animace, loutkové, četba, básničky
- Souhlasím, aby média podporovali rozvoj dětí, ale aby rodiče vybírali vhodné programy pro své děti.
- Je to pakáran! Děti blbnou.
- Záleží na co se děti často dívají, hodně pak napodobují co vidí.
- Může být pozitivní v případě, že se to nepřehání a správně se vybírá.
- Vliv médií není moc zdraví na rozvoj, proto se snažíme aby výchova byla přirozená, kamarádká, né přísná, ale musí být pravidla, která se musí dodržovat.
- Média jsou hodně všude, mají velký vliv, záleží na rodičích jak to vše dítěti podají, vysvětlí.
- Určité pořady můžou být naučné je to tak 50% na 50% to záleží na tom v kolik hodin pouštíte dítě k televizi, protože i v odpoledních hodinách dávají pořady, které nejsou vhodné, aby sledovali.
- Význam médií na rozvoj dítěte – média rozhodně mají, jak kladný tak záporný.
- V rozumné míře nemohou média uškodit, pokud se rodiče zajímají co děti sledují.
- Pokud jsou média kontrolována rodiči – pozitivní vliv na rozvoj dětí.
- Vliv, kterému nelze uniknout. Záleží pouze na racionalitě rodičů a jejich komunikaci s potomky.
- Média mají obrovský vliv na rozvoj dětí. Děti jsou nejvíce ovlivněni reklamou.
- Některé pořady jsou pro rozvoj dětí přínosné nicméně nesmí převzít úlohu za ostatní aktivity.
- Na děti je málo vyhraněného času a nemyslím si, že média mají kladný vliv. Vždyť všude slyšíme, že se střílí, vraždí atp. Pokud už něco pro děti je, je to v pozdní hodině. A děti by měly mít nějaký režim a ne večer v 19:00-20:00 a déle koukat na pořady byt' určené jim.

- Média mají velký vliv na děti, hodně si pamatují co vidí i slyší.
- Velký vliv médií na hodnoty, chování dítěte, na jeho představu o světě (proto vybírat vhodné pořady!). Hodně se dítěti věnovat osobně, nenechat je napospas médiím.
- Špatné pořady, špatný čas vysílání.
- Hodně reklamy a převaha „amerických ideálů“
- Reklama je hnus, zlaté tvůrčí hry a zábava. Kolikrát mě překvapí jak si hraje s dřívkami, látkama, šátkama – nepotřebuje drahé nesmysli a že jich doma máme dost. Nejlepší dárek letošních Vánoc bylo ručně namalované divadlo – kulisy, loutky teda dostala. Domeček pro panenky má též ručně dělaný.
- Snažíme se nepouštět TV jako kulisu a neodkládat děti k televizi, je třeba pečlivě vybírat pořady. Vliv má určitě reklama – ať už na hračky, neo pamlsky.
- Protože v médiích je toho čím dál tím méně, tak NIC.
- Čtení nestíháme a proto volíme aspoň vhodné pohádky z DVD, z níž se děti doví spoustu informací.
- Ne vždy je vliv pozitivní, je lepší s dětmi komunikovat a vysvětlovat.
- To, co děti sledují v TV, má na děti velký vliv, obzvlášť u dětí v předškolním věku, kdy se utváří osobnost dítěte. Proto si myslím, že ne všechny pořady, co v dnešní době vysílá TV jsou zcela vhodné pro děti. Myslím, že rodiče by měli kontrolovat, na co se jejich děti dívají. Děti většinou to, co vidí v TV, považují za správné a ve většině případů jsou TV a TV hrdinové za vzor. Myslím si, že pro děti jsou vhodnější klasické pohádky než pohádky typu Bakugan apod., plné násilí i neslušných výrazů, slov i chování... Nelíbí se mi ani reklamy mezi dětskými pořady. Jelikož i tím jsou děti dost ovlivněny a většinou ne všechny hračky prezentované v reklamě jsou tak „skvělé“ v reálu jak děti vidí v TV a pak bývají i zklamané nebo se jim pak nelíbí „obyčejnější“ hračky, které v reklamách nevidí (viz. knížky, stavebnice apod.)
- Myslím že v dnešní době jsou media pro děti nejlepším zdrojem kde se mohou něco přiučit, ať už jsou to třeba i dokumenty nebo cokoliv na pc, dříve my jsme takovou možnost

neměly a stačily nám k tomu knihy, myslím že není špatné když děti k rozvoji použijí internet nebo jiná media.

- Média mají obecně obrovský vliv na lidstvo a na rozvoj dětí každopádně. Děti nedokážou odlišit, co je realita a co je skutečnost. Je velmi důležité vybírat to, co dítě sleduje, může či nemá sledovat.
- Myslím, že pokud tyto malé děti samy chtějí, měl by jim být umožněn přístup k médiím – TV, počítač, rozhlas... Samozřejmě tím rodič na sebe bere odpovědnost za výběr pořadů a PC her. Pokud TV a PC nejsou hlavní náplní volného času dětí, ale pouze jedním z mnoha dalších možností, věřím, že pomáhají dětem lépe se orientovat ve světě a rychleji se učit novým poznatkům.