

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
a
Vysoká škola ekonomická v Praze
Fakulta managementu v Jindřichově Hradci

Vliv tištěných médií a Internetu na volnočasové aktivity žáků
staršího školního věku

Autor práce: Petra Zavadilová
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Studijní obor: Sociální pedagogika
Specializace: Výchovní a vzdělávací praxe
Rok odevzdání: 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací na téma „Vliv tištěných médií a Internetu na volnočasové aktivity žáků staršího školního věku ” vypracovala samostatně a použila jsem pramenů a zdrojů, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. března 2012

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné a vstřícné vedení bakalářské práce, své rodině a přátelům za podporu. Dále chci poděkovat učitelům a žákům základních škol za vstřícnou spolupráci při realizaci výzkumu a všem, kteří byli ochotni podílet se na tvorbě mé bakalářské práce.

České Budějovice

Zavadilová Petra

Abstrakt

Klíčová slova:

Internet, média, mediální výchova, mediální násilí, mládež, tištěná média, vliv, volný čas.

Bakalářská práce se zaměřuje na míru využití Internetu a tištěných médií ve volného času žáků staršího školního věku. V teoretické části jsou podány ucelené informace týkající se médií, detailně pak médií tištěných a Internetu. Jsou zde popsány pozitivní i negativní vlivy těchto médií na socializaci a formování osobnosti žáka staršího školního věku ve volnočasových činnostech. V teoretické části, jsou analyzována některá problematická mediální sdělení, jako je mediální násilí a vliv reklamy. V souvislosti s negativními aspekty, je zde popsán význam a důležitost mediální výchovy na školách a v rodinách. V empirické části je pro sběr primárních dat, využita kvantitativní výzkumná strategie, metoda dotazování, technika dotazníku. Výzkum se zabývá především interakcí žáků staršího školního věku s médií a časem stráveným s těmito médií, porovnává proporce práce s Internetem a s tištěnými médií a zjišťuje související preference. Výzkum též sleduje difference v užívání dvou výše zmíněných médií z hlediska pohlaví, věku a bydliště respondentů.

Abstract

Key words:

Internet, media, medial education, medial violence, young people, printed media, influence, free time.

Bachelor work is trying to find out how much pupils (age 10 – 15) use Internet and printed media in their free time. In theoretical part there is given the whole information about media, in details printed media and Internet. There are described positive and negative effects on socialisation and forming pupil personalities in free time activities. There are analysed some problematic messages in theoretical parts, e. g. medial violence and influence of advertisements. In context with negative aspects importance of medial education in schools and families is described. In empiric part I used quantitative research strategy, questioning method and questionnaire for collecting primary dates. The research is mostly dealing with pupil (age 10 – 15) interaction with media and with time which is spent on these media, it compares proportions of work on Internet and on printed media and it is finding out connected preferences between these two medias in connection with sex, age nad place of living.

Obsah

Úvod.....	8
1. Teorie médií.....	9
1.1 Co jsou média.....	9
1.2 Funkce médií.....	10
1.3 Druhy médií.....	11
2. Tištěná média.....	13
2.1 Knihy a knihovny.....	13
2.2 Noviny.....	18
2.3 Časopisy.....	19
3. Internet.....	21
3.1 Původ, vznik a historie Internetu.....	22
3.2 Virtuální svět.....	24
3.3 Pozitivní a negativní přínos Internetu.....	26
3.4 Internet hrozba, nebo pomocník.....	27
4. Vliv tištěných médií a Internetu na jedince.....	28
4.1 Vliv médií na volnočasové aktivity.....	31
4.2 Volný čas a dětská populace.....	32
4.3 Vliv násilí v médiích na vývoj dítěte.....	35
4.4 Tištěná média a Internet jako zdroj informací.....	39
5. Mediální výchova.....	40
5.1 Vymezení pojmu „mediální výchova“.....	40
5.2 Obsahy mediální výchovy.....	41

5.3	Rodinná a školní mediální výchova.....	42
5.4	Mediální gramotnost.....	45
5.5	Možnosti realizace.....	46
6.	Empirická část.....	48
6.1	Cíl empirické části.....	48
6.2	Hypotézy.....	48
	6.2.1 Operacionalizace hypotéz.....	49
6.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
6.3	Metody sběru dat a konstrukce dotazníku.....	52
6.4	Analýza výsledků.....	54
6.5	Shrnutí a vyhodnocení hypotéz.....	85
7.	Závěr.....	89
	Seznam literatury a zdrojů.....	91
	Seznam zkratk.....	94
	Seznam tabulek a grafů.....	95
	Seznam příloh.....	96

Úvod

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala zejména proto, že média jsou neoddělitelnou součástí dnešního moderního světa, jejich vliv a význam zejména od počátku 20. století neustále narůstá a lze předpokládat, že tento trend bude nadále pokračovat. Média svým působením zasahují do všech částí lidské společnosti, ovlivňují všechny sociální vrstvy obyvatelstva a formují člověka již od samého narození. Člověk se s jejich existencí setkává prakticky nepřetržitě, a to v podstatě bez ohledu na to, zda chce nebo nechce, a bez ohledu na to, zda je mu to příjemné či nikoli. Nastává otázka, do jaké míry je ovlivněn každý z nás a jaký vliv mají média na děti. Dospělý člověk se dokáže snad alespoň částečně s působením médií vyrovnávat díky dovednostem a zkušenostem. Ale jak média ovlivňují děti, které jsou na jedné straně velice vnímavé a jsou schopny vstřebat velké množství informací, na druhé straně jsou limitovány svojí rozumovou vyspělostí a nedostatkem životních zkušeností. Tuto otázku jsem si položila jako ústřední a hledala jsem na ni odpovědi, které jsem postupně získávala studiem odborné literatury a ověřovala v praxi.

Cílem bakalářské práce je obecně se zamyslet nad významem médií v dnešní společnosti se zaměřením na média tištěná jako nejstarší masová média a na tzv. médium nové-dravější, na Internet. Práce sleduje vliv těchto médií na osobnost a volnočasové aktivity žáků staršího školního věku. Podrobněji analyzuje některá problematická mediální sdělení, která mohou negativně působit na rozvoj osobnosti dítěte a na volbu volnočasových aktivit, jako je mediální násilí, pornografie a vliv reklamy. V souvislosti s negativními aspekty práce poukazuje na potřebu a význam mediální výchovy na školách a v rodině. V práci jsou sledována i pozitiva tištěných médií a Internetu a jejich využití při výchově, vzdělávání a smysluplném naplnění volného času dětí.

1. Teorie médií

1.1 Co jsou média

Pojem média je pro nás běžný a samozřejmý. Užíváme ho, aniž bychom o něm zvlášť přemýšleli. O médiích se mluví a píše v nejrůznějších souvislostech, významech. Slovo médium vychází z latinského výrazu „medium“, což znamená „střední“, „uprostřed“ nebo „mezi“. Médium tedy něco zprostředkovává, je prostředníkem. *„Médiem je vše, co přenáší myšlenku či informaci od udělovatele a co zprostředkovává sdělení. Svým způsobem je tedy médiem i jazyk. Ve vlastním významu však za médium pokládáme prostředek, který stojí mezi udělovatelem a příjemcem a umožňuje jejich komunikaci v jednom směru či obousměrně“* (Sak, 2007, s. 58). Existuje široká škála prostředků masové komunikace-tisk, internet, rozhlas a televize. Plíživě a nenápadně nám do života proniká neznámá síla, která má obrovskou moc ovlivňovat naše názory a životní návyky.

Média vstupují prakticky do všech životních situací od navazování partnerských vztahů přes výchovu dětí, politické a spotřební rozhodování (předvolební a komerční reklamní kampaň), náplň volného času až po nabídku kvazipartnerského života, těžkých situacích osamělosti, v nemoci a stáří. Nejen svými obsahy, ale svou samotnou existencí ovlivňují náš každodenní život. To vše se děje s nebývalou intenzitou. Média vytvářejí kulturní prostředí, nabízejí relativně ucelenou představu o světě, tzv. mediální realitu. Poskytují nám také sblížení kultur, umožňují vyhledávat informace, umožňují nám pomáhat si v krizových situacích a mají mnoho dalších pozitiv. Ovšem na straně druhé nás také připravují o čas, vůli, tradiční hodnoty a tvořivost. Nemusí k tomu dojít, pokud nebudeme pasivními příjemci.

Míra mediatizace - tedy prostoupení života společnosti i jednotlivce médii, je zřejmě nejvyšší za celou dobu existence člověka. Z uvedeného je zřejmé, že člověk je prakticky neustále prostřednictvím těchto médií „masírován“, přičemž je samozřejmě na každém člověku, do jaké míry si tento tlak připustí. *„Média jsou velice složitý a v čase se proměňující sociálně-komunikační jev, podmíněný dobovou situací společenskou, technickou, politickou a kulturní“* (Jirák, 2003, s. 21).

1.2 Funkce médií

„Masově - komunikační prostředky výrazně ovlivnily a stále ovlivňují vývoj společnosti, její organizaci a podílejí se na vytváření nového životního stylu. Jejich funkce se postupně ustálily. Jde hlavně o funkce informační, socializační, demokratizační, racionalizační, poznávací, eticko-estetickou, výchovně-osvětovou, propagační a jiné“ (Poláková, 2001, s. 23).

- **socializační** - je založena na nápodobě poskytovaných vzorů. Tímto způsobem média člověku napomáhají jeho socializaci,
- **demokratizační** - šíření informací všem občanům, bez rozdílu rasy, věku apod.,
- **racionalizační** - k příjemcům se šíří informace rychleji v krátké době,
- **informační** - příjemci získávají díky médiím nové informace,
- **poznávací** - přijímáme informace zprostředkované nejen interpersonálně, ale i masmediální komunikací,
- **propagační**,
- **výchovně-osvětová** - média záměrně působí na příjemce, učí ho a vychovávají,
- **eticko-estetická** - spočívá v plnění základních společensko-estetických, mravních a etických norem.

Dále jsou médiím připisovány funkce jako:

- **zdroj zábavy, únik před nudou**,
- **uspokojení osobních potřeb** - únik před realitou,
- **změny ve struktuře jazyka** - mediální jazyk nás velmi ovlivňuje, mění naši výslovnost, syntax, ovlivňuje naše vyjadřování a upravuje slovní zásobu, celkově náš jazyk standardizuje. *„Řeč a nikoli literatura je velkým a trvalým masovým médiem. Jazyk je zároveň nejlidovějším ze všech médií a největším uměleckým dílem, jaké kdy člověk vymyslel“ (McLuhan, 2000, s. 263).*

Jednu funkci mají však všechna média společnou, je to selektivita. K příjemcům se dostává velké množství informací, které jsou vybírány, a je tak vytvářena vlastní realita, která pouze předstírá mnohostrannost a všeobecnou platnost.

1.3 Druhy médií

Média lze členit podle celé řady kritérií. Dle Schellmana je můžeme například dělit podle toho, nakolik vysílač a příjemce při komunikaci využívají technických prostředků, a to na média:

- **primární** - ani vysílač ani příjemce nepoužívají technické prostředky. Oba se omezují na možnosti komunikace dané člověku přírodou, tedy na lidský hlas, gestikulaci a mimiku,
 - **sekundární** - technické prostředky používá pouze vysílač, příjemce se obejde bez nich. Znamená to, že na výrobu jsou potřebné značné technické prostředky, ale příjemce-čtenář je užívá bez jakéhokoli technického vybavení. Jsou to knihy, noviny, časopisy, fotografie, rukopisy, reklamní tiskoviny a plakáty,
 - **terciální** - vysílač i příjemce užívají při komunikaci technických prostředků a také přenos sdělení vyžaduje techniku. Typickým příkladem jsou elektronická média jako rozhlas, televize, videokazeta, zvukový film a počítač. (Schellmann a kol., 2004)
- Toto dělení vychází z předpokladu, že každá komunikace je mediální akt. Každá výměna informací mezi vysílačem a příjemcem pak vyžaduje médium bez ohledu na to, zda se jedná o přímou komunikaci člověka s člověkem nebo nepřímou prostřednictvím techniky.

Média se dále dělí podle úlohy v komunikačním procesu na média:

- **přenosná a transportní** - mezi těmito médii je nejpřirozenějším médiem lidská řeč. Z technických prostředků je to především telefon, televize a internet,
- **média sloužící k ukládání a fixování dat** - jedná se o tiskoviny, obrazy, fotografie, filmy, multimediální CD, online systémy a databanky.

Dále se média dělí podle stupně zveřejnění na média:

- **interpersonální komunikace** - tato média se vztahují ke komunikaci mezi lidmi především v soukromém a pracovním vztahu. V centru stojí prostředek komunikace, který je pro člověka nejtypičtější a zároveň nejrozvinutější - lidská řeč,
- **komunikace v malé skupině** - zde je úkolem médií umožnit výměnu názorů mezi více osobami, obvykle s cílem dojít k nějakému rozhodnutí,
- **komunikace v organizaci** - jde o média, která výrazně zasahují do organizačních struktur podniků. Jsou to velké kooperativní sítě uvnitř podniků,
- **masové komunikace** - cílem masmédií je zveřejňování sdělení. Masová komunikace je zaměřena na velké publikum, které není soustředěno na jednom místě,

ale je rozptýleno. (Schellmann a kol., 2004)

Marshall McLuhan, který ve svém nejznámějším díle „Jak rozumět médiím: extenze člověka“ rozdělil média podle účinku konkrétního média na smysly člověka do dvou skupin:

- **horká média** - jsou to média, která vyžadují nejmenší míru interaktivity příjemce a zároveň plné ponoření do jeho smyslů, do sdělovaných informací za pomoci média. Jsou „vysokodefiniční“, tedy více naplněná informacemi a umožňují nižší míru participace ze strany uživatele. Příkladem je film, rozhlas, fonetická abeceda nebo fotografie. Například kvalitní film dokáže svého příjemce – diváka plně vtáhnout do děje a prožívat ho jako realitu,
- **chladná média** - jsou „nízkodefiniční“, obsahují tedy méně informací a dovolují mnohem větší smyslové zapojení uživatele. Příkladem chladného média je telefon, televize a internet.(McLuhan, 2001)

2. Tištěná média

Tištěná média mají ve srovnání se záplavou povětšinou povrchních názorů prezentovaných v sociálních sítích zcela jistě jednu klíčovou výhodu, kterou je profesionalita práce s informacemi a schopnost vytvářet přidanou hodnotu. Mají předpoklady vytvářet kvalitní a respektované informace, o které bude vždy zájem. Počátky historie tištěných médií sahají do poloviny patnáctého století, kdy německý zlatník Johannes Gutenberg vynalezl knihtisk. (Jirák, 2006) Hlavní význam knihtisku spočívá především v rozšíření písemné kultury mezi širší vrstvy obyvatelstva. „*V životě a vývoji moderní společnosti hrála významnou roli tištěná média, jejichž význam a úloha začala v druhé polovině 20. století přebírat elektronická média*“ (Sak, 2007). Kam až dnešní tisk došel, můžeme posoudit sami. Knihy i noviny můžeme považovat za masová média, ale jejich vliv se musel postupně rozčlenit mezi audiovizuální prostředky, rozhlasové vysílání, počítače a internet. Velkou část převzala televize, ale v současnosti jí Internet konkuruje, jelikož nabízí jak elektronické publikace, internetové noviny, tak televizní vysílání.

2.1 Knihy a knihovny

Kniha je sešitý nebo slepený svazek listů nebo skládaný arch papíru, pergamenu nebo jiného materiálu, popsaný, potištěný nebo prázdný s vazbou a opatřený přebalem. Knihy vydané v mnoha tištěných exemplářích byly daleko dostupnější a lépe odolaly hrozbě úplného zániku než unikátní rukopisy. Původní tištěné texty byly především náboženského charakteru (Bible, odpustky), postupně se však tisk profiloval směrem ke světským, praktičtějším lidovým potřebám, ale také k politickým a náboženským pamfletům a traktátům. Knihy byly velmi vzácné. Klášterní krasopisci, iluminátoři, kteří zdobili a dokonce i vyzlacovali iniciály, dělali z knih malá, ale tím skvělejší umělecká díla. Nebylo nic mimořádného, pokud měla kniha hodnotu celého statku. Proto není podivné, že byly připoutávány bytelnými řetězy k pultíku (*libri catenati*), aby neuváděly v pokušení slabší povahy. Vnější podoba knihy, tak jak ji známe dnes, je výsledkem vývoje v několika stupních:

- **stěny jeskyní s jednoduchými obrazovými výjevy,**
- **klínové písmo Sumerů** - ze 3. tisíciletí před Kristem,
- **papyrusové svitky** – Egypt,
- **středověké rukopisné kodexy na pergamenu** - vyrobené ze zvířecích kůží,

- **vynález knihtisku** - s pohyblivými literami Johannem Gutenbergem v polovině 15. století, tím byl vytvořen předpoklad k masovému šíření knih,
- **mechanizace knižní výroby** - především vynález sázecího stroje Ottmarem Mergenthalerem 1884,
- **vynález rotačního tisku** - snížil náklady - zrychlil výrobu,
- **dnes** - digitalizace všech procesů. (Schellmann a kol., 2004)

Tištěnou knihu můžeme považovat za první masové médium i masový výrobek. Někteří autoři tvrdí, že kniha vytvořila masový trh. „*Tištěná kniha představovala z kvantitativního hlediska první nástroj masové kultury*“ (McLuhan, 2000, s. 290). Kniha neztratila i přes mohutnou konkurenci novin, časopisů a elektronických médií svou přitažlivost. Má své přednosti a zůstává pro člověka nadále významným zdrojem a uchovatelem vědění a zábavy.

Shromažďováním, uchováváním, ochranou a zpřístupňováním knih a dokumentů se po tisíciletí zabývají knihovny. Knihovny jsou významným nástrojem praktického uskutečňování základního lidského práva na rovný přístup k informacím, na jejich svobodnou výměnu, na získávání znalostí a svobodné utváření názorů. Dle Saka se knihovny ve svém poslání podílejí zejména na: **celoživotním vzdělávání, vytvářením infrastruktury pro oblast vzdělávání, výzkumu a vývoje, zprostředkovávání informací na podporu podnikání, zpřístupňování a uchování výsledků lidského poznání, uchování a ochraně kulturního dědictví, podpoře budování místních komunit, podpoře čtenářství a využívání volného času.** (Sak, 2007, s. 223)

Historie knihoven sahá, až do Egypta. Zde se jednalo o chrámové knihovny, které existovaly ve třech případech, a to ve vnější sloupové síni dochovaného Horova Chrámu v hornoegyptském Edfú. Jak píše Cejpek, místnost byla označena jako „dům svitků“ a do jejích stěn byl vytesán hieroglyfickým písmem seznam knižních titulů v ní uložených. Druhý „dům svitků“ byl identifikován v prvním nádvoří chrámu bohyně Esety na ostrově Philae. Ve třetím případě jde o hieroglyfické nápisy obsahující seznam náboženských knižních titulů, jenž je podobný seznamu v Edfú. Nápisy jsou vytesány na pískovcových blocích. (Cejpek, 2002) Tento typ knihoven lze označit spíše, jako hybridy mezi knihovnami a archivy. Za nejstarší známou knihovnu je považována Aššurbanipalova knihovna. Skládala se z osobní knihovny krále Asýrie Aššurbanipala a ze státního archivu. Ve vlastní králově knihovně byly shromážděny eposy, mýty, hymny, zákony, díla matematická a lékařská. Tvořilo jí asi 5 000 hliněných tabulek.

Knihovny starověkého Řecka vznikaly hlavně při školách a sloužily učitelům

a jejich žákům. Knihovnu měla patrně i Platonova Akademia na počátku 4. stol. př. n.l. Ve druhé polovině 4. stol. př. n. l. patřila k nejvýznamnějším knihovnám Aristotelova knihovna. Knižní fond této knihovny byl značně rozsáhlý. Knihovnu měla i stoická škola a škola Epikurova. Řecké knihovnictví dosáhlo svého vrcholu počátkem 3. století př. n. l. založením největší a nejvýznamnější knižní sbírky-Alexandrijské knihovny. Fondy této knihovny obsahovaly v podstatě veškerou řecky psanou literaturu. Cejpek ve své knize Dějiny knihoven a knihovnictví uvádí, že v době vlády Caesarovy bylo, archivováno v knihovně až 700 000 svitků.(Cejpek, 2002) Římské knihovny se objevily již v 2. stol. př. n. l. Římané knihy však málo cenili. Teprve Julius Caesar rozhodl, že založí v Římě veřejnou knihovnu. V čele této knihovny měl stát významný římský gramatik Marcus Terentius Varro, který napsal odborné pojednání vztahující se ke knihovnám s názvem „De bibliothecis“ (Cejpek, 2002). Tyto plány však zhatilo zavraždění Caesara. V době Augustově začaly v Římě rozkvétat soukromé knihovny. Vlastnit v té době soukromou knihovnu patřilo k bontonu. Například významný římský řečník Ciceron, který byl sám velice náruživým sběratelem knih, pronesl výrok: „*Dům, v němž není kniha, podobá se tělu bez duše*“ (Cejpek, 2002, s. 35). Antické knihovny se uchovaly v představách lidí, kteří v nich zejména v období italské renesance opět našli svůj vzor.

Ve 3. a 4. století dochází k značnému rozvoji křesťanského písemnictví. Vznikají první sbírky křesťanské literatury, které se postupem času mění v křesťanské knihovny. Jsou zde díla jak teologická, tak díla řeckého a římského písemnictví. Jádrem fondů středověkých knihoven se stává na mnoho století bible, která je nejrozšířenější knihou na světě. Inspirovala obrovské množství uměleckých děl a formovala západní kulturu. Knihovny v období středověku se vyvíjely v rámci církevních institucí. K rozšiřování fondů těchto knihoven docházelo především opisy ve skriptoriích. Nejvýznamnější knihovnou v té době je papežská knihovna v Římě (nyní Vatikánská knihovna). V evropských středověkých městech rostla potřeba vzdělaných lidí. Jejich správa vyžadovala vzdělané úředníky. Tento proces vzdělanosti vyvrcholil ve středověku zakládáním univerzit. První evropskou univerzitou byla v roce 1150 pařížská Sorbonna. Poté dochází k založení i dalších významných univerzit v Anglii Oxfordu a Cambridgi, v Salamance ve Španělsku, ve střední Evropě kromě Prahy (Karlova univerzita 1348), jež má v tomto směru prvenství, v Krakově, ve Vídni, Heidelbergu a Lipsku.

Vznik a působení evropských středověkých univerzit a jejich knihoven přivodil značný zvrat ve vývoji evropské vzdělanosti. Další významné knihovny jsou italské

renesanční knihovny, které se staly výrazem snah o obrození myšlenky velkých antických knihoven. Proslulou renesanční knihovnu vytvořil král uherský Matyáš Korvín. Její fond dosáhl počtu 3 000 rukopisů. Rukopisy se nazývají korvínky. V této době se začínají vytvářet základy knihovědy a odborného knihovnictví.

Co se týče dějin českých knihoven, lze je rozdělit do tří základních období: **od počátků do poloviny 14. stol., od poloviny 14.stol. do husitské revoluce (1420) a od husitské revoluce až do vplynutí rukopisných knihoven do knihoven tisků v první polovině 16.stol.** (Cejpek, 2002, s.79) V prvním období až na nepatrné zlomky nejsou dochovány žádné památky. Nejsou dochovány ani žádné této době vlastní soupisy knih. Ve 13. stol. je velká závažnost přičítána zejména přemyslovskému založení minoritského kláštera v Praze Na Františku, s nímž bývá spojována mimořádná písarská a iluminátorská aktivita. Na sklonku 13. stol. vznikají významné knihovny, jako knihovna augustiniánů-poustevníků u sv. Tomáše na Malé Straně. Patří sem i tři kláštery. Jedná se o Vyšší Brod (který má dodnes poměrně dobře doloženou základní výbavu knih), Zlatá Koruna a Zbraslav.

Druhé období je charakterizováno doslova epochálním činem, kterým bylo založení pražské univerzity Karlem IV. 7. dubna 1348. Byl to čin, který umocnil význam knihy a tím podstatně ovlivnil i vývoj českého knihovnictví po všech stránkách, a to jak kvalitativně, tak kvantitativně. Pokud se jedná o kvalitu, otevřely se dveře cizí literatuře vědecké všech směrů a oborů. Co se týče kvantity, jednalo se o potřebu mnoha desítek i stovek exemplářů jednoho díla. Dle Cejпка nejvýznamnější knihovny té doby souvisejí s pražskou univerzitou. Z nich byly profilující knihovny jednotlivých kolejí. Nejznámější a nejvýznamnější byla kolej Karlova (zal. r. 1366), která čítala 114 svazků.(Cejpek, 2002) Z knihoven osobních má v té době vedoucí postavení knihovna panovnická. V neposlední řadě je třeba upozornit na knihovny členů české reformní strany. Zde byla díla reformního charakteru, ale i texty s obecným teologicko - filozofickým základem. Významná byla zejména knihovna Husova. Dalším významným regionálním kulturním střediskem byly jižní Čechy, především Třeboň, Vyšší Brod, Zlatá Koruna a Český Krumlov. Dalším obdobím v historii knihoven je doba předbělohorská, která je charakterizována úpadkem knihoven, které nejsou doplňovány a chátrají. Pozitivně v tomto období vstupuje do skladby knihoven tištěná kniha, která poměrnou lácí oproti rukopisům umožnila snazší rozšiřování biblioték. Dochází i k rozvoji knihoven zámeckých, klášterních a měšťanských. Užívání těchto knihoven bylo omezeno na úzký okruh uživatelů.

Osvěcenská doba, která se u nás datuje od vlády Marie Terezie (1740-1780) a Josefa II. (1780-1790), usilovala o rozšíření vzdělanosti do širších vrstev. Nejvýznamnějším okamžikem tohoto úsilí je založení pražské Univerzitní knihovny a její zpřístupnění veřejnosti. V tomto období začínají vznikat i čítárny novin a knih a vznikají čtenářské spolky. V duchu osvěcenských myšlenek vzniká v roce 1785 v Brně čtenářská společnost, která má velice blízko k programu lidových knihoven. Tyto knihovny v tomto období nabírají rychlý rozvoj spolu s knihovnami školními. Před první světovou válkou je v Čechách poměrně rozsáhlá síť knihoven. Za období rozkvětu knihoven považuje Cejpek první desetiletí první republiky. Byl zde splněn požadavek knihovnického zákona, aby v každé obci vznikla veřejná knihovna. (Cejpek, 2002)

Velkým úspěchem československého knihovnictví byla výstavba dvou knihovních budov v Praze, které byly dány do provozu v roce 1929, byla to pražská městská veřejná knihovna a její pobočka na Vinohradech. Konec významné éry československého knihovnictví je spjat s mnichovským diktátem a obsazením pohraničního území německými okupanty. Ztráty knihoven po obsazení pohraničí byly značné. Československo ztratilo 19% odborných a vědeckých knihoven. Skončilo období demokratické republiky, v němž československé knihovnictví prošlo velmi významnou etapou svého vývoje.

Dalším obdobím, kdy se knihovny ocitají v hluboké krizi, je první polovina devadesátých let 20. století, kdy byla nabízena lidem celá škála nových aktivit a zásadně se změnila televizní programové skladba. K postupnému zlepšení dochází v druhé polovině devadesátých let, kdy knihovny nabízejí informační a komunikační technologie. Rysem současného vývoje knihoven je stále rostoucí podíl elektronické komunikace. Rozvoj komunikačních a informačních technologií zásadním způsobem ovlivňuje činnost knihoven a mění tradiční postupy a služby. Dle Saka si i v budoucnu knihovny zachovají své tradiční funkce shromažďování, zpracovávání, uchovávání a zpřístupňování tištěných dokumentů, ale zároveň budou vykonávat obdobné funkce pro elektronické zdroje. Mají a do budoucna i budou mít důležitou, nezastupitelnou a rostoucí úlohu při integraci tištěných a elektronických médií a též budou v budoucnosti mít významné postavení při podpoře čtenářské gramotnosti zejména pro děti a mládež (Sak, 2007, s. 248)

2.2 Noviny

Z hlediska publicistiky jsou noviny základním médiem, tedy médiem, které se rozhodující měrou podílí na vytváření veřejného mínění a podstatným způsobem přispívá k informovanosti obyvatelstva. Noviny jsou periodické tiskoviny, které vycházejí v krátkých intervalech. Jejich hlavním účelem je zprostředkování aktuálních zpráv z nejrůznějších oblastí. Historie novin sahá až do starověkého Říma. Jako předchůdce novin Světová asociace novin (World Association of Newspapers, WAN) uvádí jednak *Acta diurna* – „Denní události“, které dal pravidelně tesat do kamene a vyvěšovat Julius Caesar ve starověkém Římě v roce 59 př. n. l. A dále Rukopisný věstník událostí, který začal vycházet na čínském císařském dvoře v Pekingu roku 713. Rukopisné „novinky“ vycházely i v Evropě, měly však velmi malý dosah.

První tištěné noviny na světě vyšly v roce 1609 pod názvem *Avisa Relation oder Zeitung*. Roku 1719 v Praze začal vzdělaný pražský knihtiskař a nakladatel Karel František Rosenmüller vydávat České Sobotní (Outerní) Pražské poštovské noviny. (Reifová, 2004) Jednotlivé noviny se rozlišují typickou grafickou úpravou a záhlavím. Na první stránce bývají hlavní zprávy, úvodník a stručný přehled důležitých článků uvnitř. Obsah novin lze rozdělit na zpravodajství, publicistiku (úvahy, komentáře), další rubriky a reklamu, která je z velké části financuje. Některé noviny se financují, pouze pomocí reklamy a rozdávají se zdarma. Tematicky se obsah novin dělí na rubriky, které se buď vyskytují v každém čísle (politika, hospodářství, počasí, kultura), anebo jednou týdně, případně jako zvláštní příloha (typicky věda, školství, hobby, motorismus a podobně).

Noviny nám poskytují diskontinuální pestrost a nelad obyčejného života. Jsou zdrojem sociální restruktury, která vede ke společnosti založené na neustálém srovnávání a konformitě. Noviny i přes veškeré působení jiných médií zůstávají určitým kulturním jevem, který představuje jeden ze základních způsobů masového komunikování. *„Noviny se vyznačují tím, že se jim při čtení čtenáři aktivně věnují a jen ve velmi omezené míře se při tom zabývají jinými činnostmi. Tím se odlišují od médií kulisových, jako je rozhlas“.* (Schellmann a kol. 2004, s. 40). *„Tisk plní svoji funkci nejlépe tehdy, když odhaluje stinné stránky života. Opravdová zpráva je špatná zpráva – špatná zpráva o někom, nebo špatná zpráva pro někoho“.* (McLuhan, 1991, s.191).

Tyto špatné zprávy o někom se týkají převážně bulvárního tisku. Označení bulvár pochází z francouzského slova *boulevard*, které označuje širokou ulici nebo třídu. Na ní

prodávali kameloti první noviny od 30. let 19. století dělníkům po cestě do práce. (Jirák, 2003, s. 30) V Čechách v meziválečném období vycházely bulvární deníky, jako *Expres* (deník), *Polední list*, apod. Rozvoj bulváru byl zastaven 2. světovou válkou a nacismem, který „nepřipouštěl neoficiální snímky ani informace“ (Hvížala, 2005, s. 213), a následným obdobím totality. K obnovení dochází na počátku 90. let. Bulvární tisk jsou nereseriozní noviny, které nedodržují etická pravidla a nadbíhají vkusu nenáročných čtenářů. Klíčovou roli zde hrají emoce a aktualita, jejíž význam postupem času klesá. Obsah je charakterizován mimo jiné provinčností, skandalizací, povrchností, vytvářením celebrit a prací s nimi, předstíráním autoritativnosti a blízkostí konzumentovi. Provádí interpretaci jevů na základě zákulisních informací a drbů. Bulvární noviny obsahují velké titulky a obrázky, výrazně pracují s emotivními slabikami a omezeným slovníkem. Pohybují se na hranici nebo za hranicí etických pravidel. Bulvární tisk je bohužel v současné době levnější než kvalitnější denní tisk.

2.3 Časopisy

Časopisy jsou definovány jako meziforma mezi novinami a knihou. „*Tiskoviny vycházející s nejméně půlroční a nejvíce jednotýdenní periodicitou. Od deníku se liší menší aktualností, větší podrobností probíraných témat a grafickou úpravou*“. (Roth, 2005, s. 104). Publicistický význam časopisů spočívá především v tom, že jsou médiem, které provází člověka po celý den. „*Časopisy patří k modernímu způsobu života, největší počet titulů na světě vychází v Německu*.“ (Schellmann a kol. 2004, s. 41). Tituly a zaměření žánrů, které vycházejí v současné době:

- **společenské, všeobecné, tzv. masové časopisy** - nabízejí širokou paletu témat všeobecného zájmu. Mají vysoký podíl čtenářů. Do této kategorie patří: zábavné magazíny (*Reflex*..), programové týdeníky (*Televize*..), časopisy pro cílovou skupinu (*Ekonom*..) a časopisy zájmové (*Zahrádkář*, *Svět motorů*..),
- **odborné časopisy** - uspokojují potřebu informovanosti odborníků, nejrozličnějších vědeckých a profesních oblastí,
- **časopisy pro děti a teenagery** - v těchto časopisech přicházejí děti a mládež často poprvé do styku s iluzorním světem plným krásy a štěstí, které má pramálo společného s realitou. Zcela určitě by se nemělo podceňovat působení těchto časopisů na děti a mládež, protože právě ti nejmladší jsou nejchytřejší všem svodům a hrozí zde velké nebezpečí v podobě ukrytých manipulací. Dle mého názoru především dívčí

magazíny se snaží co nejvíce nahradit rodiče, kteří pro své pubertální dcery nemají v tomto kritickém věku pochopení, a tak se magazíny snaží stylizovat do role „nejlepší kamarádky a rádkyně“. Většina rad je v tomto typu časopisů napsána rozkazovací formou a dívkám jsou tak nenápadně vnucovány cizí postoje a názory. Je zde patrný velký módní diktát,

- **zákaznické časopisy** - jsou vydávány podniky obchodu a služeb a jsou poskytovány zdarma. Hlavním účelem je podpořit prodej vlastního zboží.

3. Internet

„Naše novodobá historie je plná nástupů nejrůznějších médií a technologií-páry, elektriny, telegrafu, rozhlasu, televize, počítačů či Internetu. Přitom všechny tyto věci k nám přicházejí jakoby ve vlnách: nejprve jsou hříčkou pro několik málo zasvěcenců a zdrojem obav pro nezasvěcené, ale s postupem času se stávají skutečně masovou záležitostí a začínají být lidmi brány jako samozřejmé součásti jejich života“ (Peterka, 1999, s. 11).

Internet je nejmladší médium, jeho vznik se datuje ke konci 60. let dvacátého století. Slovo Internet pochází z mezinárodní (původně latinské) předpony inter (česky mezi) a anglického slova net (network, česky síť). *„Oprávněně se internetu říká síť sítí, protože v rámci nejdemokratičtější, „polis“ - obce uživatelů internetu – existuje velice složitá struktura, takže vedle sdělovaných banalit internet obsahuje např. pro civilizaci nejvýznamnější vědecká sdělení šířená v ad hoc sítích špičkových vědců“ (Sak, 2007).* Internet je tedy celosvětová počítačová síť podobná běžné počítačové síti. Počítače jsou vzájemně propojeny (kabely nebo bezdrátově) a díky tomu mohou spolu komunikovat, předávat nebo sdílet informace. Každý počítač může komunikovat s libovolným jiným, k síti připojeným počítačem. Internet je propojením již stávajících sítí, které mají určitou strukturu a rozdělení. Tím je umožněna komunikace mezi „podsítěmi“ Internetu, které jsou trvale propojeny datovými spoji s velkou průchodností. Internet je soustava počítačů, které obsahují informace, a sítí, které nám dovolují k těmto informacím přistupovat. Je to tedy zdroj informací, dostupných uživateli. Počítače na Internetu pracují jednak jako klienti a jednak jako servery. Servery poskytují internetové služby, klienti pak tyto služby využívají. Službami Internetu je zaslání dat klientovi na jeho žádost. Většinou jsou to data, která jsou umístěna na pevném disku serveru, nebo data, která jsou za chodu na serveru dynamicky vytvořena a odeslána klientovi. Internet nabízí velké množství adres obsahujících materiály, od osobních stránek, obrazových galerií, přes specializované informační stránky až třeba po literární tvorbu.

Nejpoužívanější službou je elektronická pošta a WWW. Internet dnes nemá vzhledem ke své rozsáhlosti žádného vlastníka. *„Dnešní internet nemá „nad sebou“ žádnou formální autoritu. Jinými slovy dnešní Internet nemá nikoho, kdo by mu vládnul či kdo by ho řídil“ (Peterka, 1999, s. 32).* Oproti tomu, že za provoz internetu není nikdo konkrétně zodpovědný, funguje internet celkem bezproblémově. Internet řídí skupina dobrovolníků, zvaná Internet Society (ISOC). Internet Society ustavila

podvýbor zvaný Internet Architecture Board (IAB), jehož členové vyvíjejí a určují standardy, prostředky, adresy a podobně. Jiná skupina dobrovolníků, pojmenovaná Internet Engineering Task Force (IETF), se zabývá běžnými každodenními problémy provozu Internetu.(Peterka, 1995) Stejně tak podivně může vypadat způsob financování Internetu. Udržovat v chodu počítače schopné obsloužit všechny žadatele stojí velké peníze. Jednotlivé instituce musí za to, že poskytují informace na Internetu, opravdu platit, jako například federální vláda Spojených států, která prostřednictvím nadace National Science Foundation provozuje síť NSFnet. Na druhé straně uživatelé platí měsíční poplatky svému poskytovateli. A na prostřední úrovni poskytovatelé služeb platí za pronájem vysokorychlostních, přenosových linek.

3.1 Původ, vznik a historie Internetu

Myšlenka vzniku Internetu se zrodila v USA v době studené války. Ministerstvo obrany USA naléhavě potřebovalo fungující systém řízení a velení, který by dokázal spojit nejdůležitější akademické, vládní a strategické počítače. Požadavkem bylo vytvořit odolnou síť, která bude funkční i po výpadku některých uzlů a bude nadále zajišťovat komunikaci mezi nepoškozenými uzly. Komunikace té doby byla na úrovni „centrálního řízení“. Centrální uzel zajišťoval komunikaci s okolím a k totálnímu vyřazení z provozu celé sítě stačilo vyřadit z provozu pouze tento řídicí uzel - řídicí centrum, centrální přepojovací uzel, ústřednu apod.

Na počátku stála firma RAND Corporation, která počátkem 60. let 20. století dostala za úkol vyřešit problém, jak by mohly počítače úspěšně komunikovat i po studené válce. Úkolem bylo nalézt systém fungující i přesto, že některé jeho části by mohly být zcela zničeny. V roce 1961 se tak zrodila myšlenka, že přenášená data se rozdělí na vhodně velké části (nazývané pakety), které se budou přenášet jako samostatné celky. Každý datový paket bude opatřen plnou adresou svého příjemce a cesta přenosu jednotlivých paketů bude vždy volena samostatně, dle vytiženosti a průchodnosti sítě, nezávisle na cestě jiných paketů. Pokud pak jedna z možných cílových cest bude náhle zničena (v důsledku výpadku některého z uzlů, který tvoří cestu), další pakety budou přenášeny jinou cestou. Tato metoda zasílání paketů je označována jako packet switching - přepojování paketů.(Peterka, 1995) V roce 1964 navrhla firma RAND síť, která neměla žádný centrální uzel - všechny uzly byly totiž rovnocenné. Celá síť byla navržena tak, aby od samého začátku dokázala odolávat

kolizím, pokud by zkolaboval jeden uzel, zbytek sítě by dokázal pracovat bez potíží. Pod záštitou ministerstva obrany USA začala v roce 1968 vznikat síť ARPANET.(Peterka, 1995) Na podzim roku 1969 byly první uzly sítě ARPANET experimentálně umístěny na univerzitách - UCLA (University of California Los Angeles), UCSB (University of California Santa Barbara), ve Stanfordu (Stanford Research Institute, SRI) a na univerzitě v Utahu. Důvodů, proč tato síť vznikla, byla celá řada a jedním z nich bylo umožnit vědcům na příslušných univerzitách vzájemně komunikovat a spolupracovat na vědeckovýzkumných projektech.(Peterka, 1995) „*Struktura Internetu byla novátorská, protože byla otevřená, minimalistická a neutrální*“ (Goldsmith, Wu, 2008, s. 37). Osudy této sítě se odehrávaly plně v režii resortu obrany USA, který také vše financoval, i když se nejednalo o žádné bezprostředně vojenské záležitosti. V té době američtí vojáci poměrně štědře financovali rozvoj vědy jako takové. V této době uživatelé nechtěli mít k internetu připojeno jen několik vybraných počítačů, ale celou lokální síť, tedy všechny počítače v organizaci. Ve firmách a na univerzitách se tak staly běžnou záležitostí lokální počítačové sítě (LAN).

V sedmdesátých letech a na počátku osmdesátých let rozvoj ARPAnetu pokračoval, oblast počítačových sítí se rozvíjela. Sedmdesátá léta dvacátého století jsou ve znamení obrovského rozvoje síťových služeb. Vznikly rozsáhlé sítě (jako třeba Usenet a BITnet). „*Vznik počítačových sítí umožnil počítačům provádět ještě komplexnější výpočty, ale zároveň umožnil lidem spolu komunikovat a spojovat své schopnosti*“ (Huitema, 1996, s. 157). 1.10.1969 je pak po síti mezi počítačem ve SRI a UCLA poslána první zpráva. V červenci 1972 byl vymyšlen program na posílání zpráv a vzniká elektronická pošta, ve které byl poprvé použit znak @. Uživatelé začali využívat přenosové možnosti elektronické pošty pro diskuse v rámci elektronických konferencí. Nedlouho poté byl objeven "mailing-list" - ARPANETovská komunikační metoda pro automatické rozesílání identické zprávy velkému počtu síťových "předplatitelů". Počátkem 80. let se ARPANET stává páteří sítí, přes kterou prochází provoz, vznikající i směřující do jiných sítí. V roce 1983 oddělil od původní sítě ty jeho části, které měly něco společného s vojenstvím, a ustavil je jako samostatnou síť MILNET, dále propojenou a schopnou komunikace s ARPANETem. Samotný ARPANET tak získal mnohem civilnější náplň práce, ale přesto byl nadále financován z prostředků resortu obrany.(Peterka, 1995) Po roce 1983 plně vyžívá nejznámější a nejpoužívanější přenosová technologie pro sítě LANEthernet. Vzhledem k budování

dalších sítí (LAN) na bázi protokolů TCP/IP a jejich připojování na ARPANET se tak ARPANET stal spíše zárodečnou sítí a vznikl konglomerát vzájemně propojených sítí, který byl označován jako Internet. (Peterka, 1995) Roky 1983-1992 přinášejí prudký rozvoj Internetu. Na ARPANET se v tomto období napojují další velké sítě, zejména NSFNET - National Science , ale i EUNET (European UNIX Network), EARN (European Academic and Research Network), japonská síť JUNET a britská síť JANET (Joint Academic Network). V roce 1989 je vynalezen WWW (World Wide Web) , který se stává nedílnou součástí Internetu. Léta 1993-1994 dochází k velkému rozvoji WWW. V březnu roku 1990 je původní ARPANET v tichosti odstaven a zrušen. Páteří sítí Internetu se stává NSFNET .V roce 1991 vědci Minnesotské univerzity poprvé předvedli systém Gopher, který byl posledním schůdkem pro přechod k systému WWW, jenž je zřejmě největším "viníkem" za současnou podobu Internetu. Internet se v té době stává komerční záležitostí.

K Internetu je v roce 1991 připojena i Česká republika. Do roku 1993 zůstával Internet doménou především vědeckých a akademických pracovišť. Poté se Internet začíná objevovat v komerčních organizacích, nejprve počítačových, později i ve firmách z dalších oborů lidské společnosti. V mnoha státech se Internet stal běžnou součástí každodenního života. Když v roce 1981 Bill Gates pronesl svůj slavný výrok o tom, že „640kB musí stačit každému“, netušil, na jakou ostudu si tím zadělává. Vývoj jde prudce kupředu a dnes již se požadavky uživatelů nepočítají na kilobajty, možná dokonce ani na megabajty. Připojením k internetu disponuje naprostá většina vyspělého světa a s určitou nadsázkou se dá i říci, že není daleko doba, kdy své nejlepší přátele budeme znát pouze podle jejich nicku na nějakém Instant Messengeru.

3.2 Virtuální svět

Virtuální svět je jakási napodobenina reálného prostoru a času. Je to prostředek, který se snaží působit dojmem reality, a přitom to vlastně realita není. Je to počítačem vytvořené interaktivní trojrozměrné prostředí, do něhož se člověk zcela ponoří. Virtuální světy jsou známy jako fantazijní místa oddělená od reálného světa, ale hlubší analýza odhaluje, že hranice mezi reálným a virtuálním světem jsou propustné.

„Život mládeže do značné míry probíhá v mediální a virtuální realitě. Zatímco doposud převažoval v životě přirozený svět a do života postupně pronikala mediální a virtuální realita, v současnosti se již děti rodí do světa, který je ve velké míře vytvářen

mediálně a virtuálně. Jejich psychický a sociální vývoj, sociální zrání probíhá v takto pozměněném světě“ (Sak, 2007). Když pouštíme naše děti ven za kamarády, nezapomeneme je vyprovodit se slovy: „Dávej na sebe pozor!“ I když Internet není ulice, jeho virtuální svět se může velice snadno stát reálnou hrozbou a s pouhou pobídkou „Dávej na sebe pozor“ si již nevystačíme. Je důležité uvědomit si, že děti se prostřednictvím chatu, mailu, blogů, telefonování po internetu, PC her a jiných komunikačních programů dostávají do kontaktu s velkým množstvím cizích, často velmi nebezpečných lidí, kteří je pak často obtěžují nebo na ně mají špatný vliv. „Jedním ze znaků virtuálního prostoru je, že útočník nevidí bezprostřední reakci oběti, což mu znesnadňuje empatii a možnosti plně si uvědomit důsledky svých činů“ (Vágnerová, 2009, s. 147). Uživatel je na internetu schován pod maskou anonymity a záleží pouze na něm, do jaké míry ji hodlá odkrýt. Tato vlastnost virtuálního světa umožňuje jednotlivci chovat se zcela jinak, než je tomu tak v jiném prostředí. Například ve škole nebo doma s rodinou. Objevuje se otevřenost, nebojácnost, tedy způsoby chování, které většinou v reálném světě vyžadují určitou míru důvěry k ostatním. Velice častým jevem ve virtuálním světě je také vymýšlení si, přikrášlování a sdělování nepravd. Toto prostředí bývá také nazýváno jako prostředí bez závazků.

Ve virtuálním světě má každý možnost změnit vlastní identitu bez rizika postihu. K tomu dochází hlavně na chatových serverech, kdy se můžeme schovat za „nick“, což je smyšlená přezdívka. Zde dochází k uspokojení sociálních potřeb - potřeby „popovídání si“, sounáležitosti a potřeby prožívání vlastní důležitosti. Tuto aktivitu lze chápat jako prezentaci, která může přerůst až v exhibici. Pokud Internet začne nahrazovat virtuálními kamarády reálné kamarády, není něco v pořádku. „*Nadměrná časově náročná účast na internetových diskusních skupinách („chat“) způsobuje, že takto postižený člověk často zanedbává své reálné vztahy pro mělké a povrchní kontakty po Internetu*“ (Nešpor, 2000, s. 36). Hlavní specifikum tohoto prostředí je především to, že je zde možnost vybírat ze široké nabídky, tedy volba je víceméně na nás. Každý sám se rozhoduje, jakému druhu služeb a s jakým zaměřením se bude věnovat. Stejně tak volba časového prostoru, jenž jsme ochotni obětovat. Virtuální realita může mít zcela určitě pozitivní vliv na jedince, ale jen tehdy, je-li vhodně vybrán program, který nepřispívá například k agresivitě, a je-li kompenzován běžnou formou komunikace. Pak nás a naše děti virtuální realita určitě obohacuje o aktivitu a tvořivost. Internet nám dává i možnost svobodného sdílení pravdy. Je však nutné začít vážit, co je skutečnou

podstatou věcí v jejich skrytosti, čím se člověk stává sám sebou, aby nebyl ve vleku vnějších věcí, aby se nestal virtuální osobností pobývajícím ve virtuálním světě představ.

3.3 Pozitivní a negativní přínos Internetu

Internet je svět dvou tváří. Stejně jak nám může pomáhat, může nás i ohrožovat. A věkovou kategorií, která je nejvíce zranitelná, jsou děti. Téměř vše lze využít pozitivně i negativně. Na jedné straně je Internet užitečný zdroj informací i zábavy, na druhé straně místo, kde jsou děti prakticky bez ochrany vystaveny ohrožení. Z negativ nutno zmínit obsahy, které prezentují pornografii, násilí a krutost. Zcela určitě Internet negativně působí na kvalitu myšlení a řeči, sémantiku, kompozici i styl a projev. Internetovým slangem je šířeno mnoho angloamerikanismů a slov počítačového slangu, internetová síť potvrzuje rozšiřování angličtiny jako univerzálního světového jazyka. Také vzniklo mnoho šifer a znaků, vyslovujících „nevyslovitelné“, používají se především pro sdělení emocí. Mají dokreslit slovní informaci, upřesnit ji. Jsou to tzv. smajlíky (emotikony).

Dalšími negativy jsou dopady na životní styl, zdravotní a psychický stav. Mezi negativa na Internetu je zcela určitě možno zařadit i hackery, kteří čas od času někde něco zneužijí či se někde probourají, aby ukradli choulostivá data apod. Umožňuje jim to anonymita Internetu, která je na jednu stranu výhodou, protože Internet nelze dost dobře cenzurovat, na druhou stranu nevýhodou, protože ho lze snadněji zneužít lidmi, kteří mají nekalé úmysly. Značné problémy způsobují i viry, kdy zneuznaní géniové se snaží znepríjemňovat život druhým, či stále narůstající počet nevyžádané pošty přes emaily, který možná v brzké době dostane emaily do stádia, kdy budou k nepotřebě, protože počet neužitečné pošty se neustále zvyšuje v poměru k té užitečné.

Mezi pozitiva komunikování v internetu bych zařadila ohromnou rychlost, informační dostupnost, možnost jednoduše předávat data, kopírovat, také interaktivnost při výměně zpráv - dělit se o poznání a sdílet jej.

3.4 Internet-hrozba, nebo pomocník

Otázka, na kterou nelze zcela jednoznačně odpovědět, nicméně je důležité si ji položit. Internet nás zkrátka zasáhl jako lavina. Směr, kam se internet v současnosti ubírá, je docela čitelný. Nestane se však z pomocníka nepřítel a všemocný žrout času? Ať tak či tak, je jasné, že internet nás bude obklopovat čím dále, tím více a záleží asi jen na nás, jak moc mu propadneme. I tady platí, že může být dobrý sluha, ale špatný pán. Příkladem budiž snadná dostupnost požadovaných informací. To můžeme vnímat jako pozitivum. Na druhou stranu je tu problém stejně snadné dostupnosti nežádoucích internetových materiálů. Je nepochybné, že děti a mládež mají zcela určitě pozitivnější přístup k internetu, než jejich rodiče. Dokáží se v něm lépe pohybovat, orientovat, využívat jeho možnosti. Mnohdy rodiče v technologické vyspělosti zaostávají za svými potomky. Anebo je ani nenapadne podívat se, co vlastně jejich děti na počítači dělají. Problém nastává především tehdy, je-li dítě bez dozoru a má neomezený přístup na internet, aniž by bylo kontrolováno. Zde je zcela reálná hrozba, že dítě navštíví stránky s nevhodným obsahem (násilí, pornografie apod.). To vyžaduje být neustále ve střehu, protože děti mají velkou flexibilitu a vyhledávání nových a „zajímavých“ stránek jim nedělá problémy.

Při správném a kontrolovaném využívání je však Internet dobrým pomocníkem a rádcem. Dítě získává dovednosti, jak správně vyhledávat informační zdroje a jak je následně využít ke studiu. Při zadání individuálního úkolu se učí samostatnosti. Dostupnější a rychlejší způsob kontaktu také přináší možnost poradit se při řešení úkolu s kamarádem. Prohlubují se schopnosti komunikace. Velmi oblíbené je vyhledávání informací přes různé internetové encyklopedie, jsou využívány jazykové překladače. Internet má mnoho předností a jako zdroj informací může být cenným pomocníkem každému, kdo hledá uvědomělou cestu k poznání světa i sama sebe.

4. Vliv tištěných médií a Internetu na jedince

Vliv médií na jedince je v dnešní době velký. Média působí jak pozitivně, tak bohužel i negativně. Co se týče tištěných médií dle mého názoru pozitivní vlivy převažují nad negativními. Aby byly děti později schopné plnohodnotně využívat všechna média, je důležité naučit je nejprve číst a rozumět textu. Je to stejné, jako když se dítě musí nejprve naučit chodit, aby později mohlo skákat a běhat. Pokud chceme, aby bylo čtenářské kompetence dosaženo, musí být již od dětství podporován aktivní zájem o čtení a tištěná média. Patrně nejvýznamnější změnou v kulturním životě v České republice byl v devadesátých letech 20. století pokles četby, který nebyl dle Saka způsoben jen komputizací, ale i dramatickým nástupem masové kultury, především komerční televize. (Sak, 2007) V letech 2000, 2002 a 2005 probíhal reprezentativní empirický výzkum, který prokázal, že od roku 2000 klesá počet čtenářů. K velkému poklesu četby tištěných knih došlo především v roce 2005. (Sak, 2007) *„Nástup nových technologií i ve volném čase mládeže je provázen opačným trendem, poklesem četby tištěných knih. Nové technologie vytvářejí vlastní podobu sdělení, které má multimediální charakter s významnou obrazovou složkou. Text se zdá být v nastupujícím digitálním věku zastaralý“* (Sak, 2007). Podobné výsledky přinesl i výhradně český výzkum, který nese název *„Jak čtou české děti“* a byl zpracován agenturou Gabal, Analysis & Consulting v roce 2002. Do výzkumu bylo zařazeno 1092 dětí ve věku 10-14 let. Cílem výzkumu bylo *„zmapování a vyčíslení významných oblastí a jevů, které se čtenářstvím dětí souvisí, analýza a vysvětlení těch několika vybraných prvků čtenářství, které považujeme za podstatné pro formování dětí jak z hlediska rodiny, školy a dalších aktérů dětského světa, tedy z hlediska společenských aktérů dospívání a vzdělávání dětí.“* Výsledky ukázaly, že kolem třetiny dětí denně čte a 54 % dětí prohlašuje, že je čtení baví. Naopak jedna čtvrtina dětí nečte vůbec. Výzkumem se také prokázalo, že velmi záleží na typu školy. Podle výzkumu nejvíce děti čtou na gymnáziích. Poměrně zajímavý, byl výsledek postoje ke knihovnám, děti braly v roce 2002 knihovnu pouze jako půjčovnu knih. (Gabal, Helšusová-Václavíková, 2002)

Důvodem pro pokles četby je zřejmě i nedostatek času a pravděpodobně i velký výběr volnočasových aktivit, spojených především s pasivním trávením volného času spojeného s Internetem a televizí. I orientace v nepřehledně velkém množství současné nabídky knih, časopisů a novin na trhu zabere nemálo času a odrazuje od čtení. Současná mládež upřednostňuje spíše internetovou podobu tisku před nákupem

klasických forem tisku, a to především z finančního důvodu. Tištěná média kromě bulváru mají významný vliv na formování osobnosti dítěte, a to hodnototvornou, etickou a prosociální. Výrazně též působí na emocionální rozvoj dítěte a důležitá je také relaxační a zábavná funkce četby. Hlavně kniha, která asi nejvýznamněji formuje osobnost dítěte, ovlivňuje také společenské vztahy a prostředky, se kterými dítě přichází do styku. Je zdrojem poznání, vědomostí a znalostí.

Číst znamená dozvídat se, vědět, být vzdělaný. Dětský čtenář v počátcích svého vývoje není ve výběru toho, co by chtěl číst, úplně svobodný. Je závislý na dospělých, kteří mu knihu, časopisy a noviny vybírají. Zde je důležité, aby rodič pomáhal dítěti volit si k četbě kvalitní knihy, dávat knihy jako dárky, podporovat je v zájmu o knihu jako takovou. Pokud rodina dítě ke čtení vede, škola už jen prohlubuje a upevňuje to, co bylo vytvořeno v minulosti. Četba určitě pomáhá dětem i při orientaci v jejich životním směřování. Pozitivní vliv tištěných médií spočívá především v tom, že přinášejí informace a rozvíjejí úsudek, pomáhají poznávat svět, rozvíjejí fantazii a představivost, pomáhají dětem a mládeži nalézt si své místo ve společnosti a v neposlední řadě určitě povzbuzují k radosti z četby. Někteří od četby očekávají poučení, jiní zábavu. Podle psychologa Václava Mertina *„čtení knížek s příběhem v dětech obvykle vyvolává emoce, představy, vzpomínky, nabízí krajiny, které ještě neznají, umožňuje jim identifikaci s hrdinou, s prostředím, dobou, v sevřeně podobě ukazuje svět a lidské vztahy, které mají kolem sebe, nebo by si je přály mít. Knižka jim pomáhá porozumět sobě samým. Význam příběhu pro dítě je o to větší, že jeho dosavadní svět je malý, skupina lidí, se kterými má kontakty, je zatím velmi omezená. Příběhy tak obohacují jeho život a rozšiřují mu svět v míře nebyvalé“* (Mertin, 2004). Na straně druhé stojí bulvární tisk, který může narušovat morální vývoj dítěte a jeho reálný náhled na svět. Bohužel v současné době je bulvární tisk levnější než seriózní tisk, a tudíž i dostupnější. Bulvární tisk obsahuje velké množství barevných fotografií a je opatřen senzitivními výraznými titulky, které jsou pro děti a mládež přitažlivé a zajímavé. V bulvárním tisku jsou pro děti hlavně nebezpečné reklamy a inzerce. Nebezpečná inzerce se bohužel vyskytuje dnes i v seriózním tisku. Nebezpečí hrozí i při ztotožňování se svým idolem. Hlavně u dívek, které za honbou „ideálního“ vzhledu mohou pod vlivem bulváru propadnout například mentální anorexii.

Tištěná média budou nepochybně v důsledku větší a velmi silné konkurence hlavně Internetu omezená, zmenší se jejich masovost, a tudíž i vliv, nicméně v určitém rozsahu budou existovat dál, a to pro tu skupinu lidí, které nebude stačit prohlížet si

zprávy na internetu a hledat další informace jen v počítači, ale bude vyhledávat informace i v tištěné podobě.

Negativní vliv Internetu na děti a mládež je obecně znám. Negativa jsou zahrnuta ve dvou sférách. V první řadě jsou to viditelné a zřejmé obsahové vlivy, jako je násilí a pornografie. O mediálním násilí, které považují za velice palčivé téma, pojednává níže uvedená kapitola. Neméně závažné je téma pornografie, která zkracuje dětství tím, že v dětech probouzí předčasné sexuální citění. Způsobuje u dětí pokřivené představy o sexuálních vztazích mezi lidmi. Jak uvádí Říčan je zde poníženo ženství: ženy v porno-průmyslu jsou často předváděny jako zboží nebo jako otrokyně. (Říčan, Pithartová, 1995) Sledování pornografie na počítači či na televizní obrazovce může vést i k sexuální deviaci. Pornografie může mít také neblahý vliv na pozdější chování, zvláště u chlapců ve vztahu k ženám. Druhou oblastí je cílené ovlivňování diváka (včetně dětí), často víceméně skryté především reklamní působení. Právě děti jsou nejčastějším terčem útoku cílené reklamy vzhledem k tomu, že jsou snadno ovlivnitelné. Negativní vliv zcela určitě mají na děti a mládež také počítačové hry. Vlivem počítačových her hrozí reálné nebezpečí, že v kyberprostoru dítě ztratí kontakt s aktivitami a vztahy s reálným světem. Dle Saka se kyberprostor vymezuje jako entita odlišná od časoprostoru přirozeného světa, kde se do popředí dostávají kategorie času a prostoru. (Sak, 2007) Je zde i nebezpečí, že se u dětí bude rozvíjet agresivní chování, neboť agresivní hry snižují práh bolesti a děti se stávají bezcitnými vůči utrpení druhých.

Mezi pozitivní vlivy lze určitě zařadit velké množství nových informací, jejich přenos na velké vzdálenosti, a to i v multimediální podobě. Pozitivní vliv mohou mít ovšem i výše zmiňované počítačové hry, které neobsahují agresivní a násilné obsahy. Nová elektronická média obsahují jistě daleko více informací, jsou informačně bohatší, ale zcela určitě nenahradí kvalitní literaturu, která je zdrojem stabilnějších zážitků, kultivuje a rozvíjí osobnost dítěte. Pravděpodobně nejvhodnější je jejich vzájemné doplňování.

4.1 Vliv médií na volnočasové aktivity

Volný čas jako stále významnější složka života je působením médií obohacován i zplošťován. Dle Saka volný čas, který děti a mládež prožívají s médii, dostává modifikovanou podobu a roste jeho význam. (Sak, 2007) Vliv médií na děti a mládež je velký, uvědomíme-li si, jak důležitou součástí využití volného času mládeže tvoří sledování sdělovacích prostředků, resp. styk s nimi. Organizace a prožívání volného času se systémově mění. Dle Saka proměna trávení volného času nespočívá pouze v pouhém rozšíření o další počítačovou aktivitu. (Sak, 2007) „Počítač se stal průsečíkem, v němž se sbíhá široké spektrum dřívějších aktivit a vznikají aktivity nové: fotografování, filmování, četba, vzdělávání, poslech hudby, skupinová komunikace atd. Zájmy, které jedinec dříve uspokojoval v řadě zájmových organizací na řadě míst a v různém čase může nyní uspokojovat sám, z pohodlí a intimity domova“ (Sak, 2007).

Nové formy médií se staly s nebyvalou razancí součástí denního života. Prostupují volnočasové aktivity na všech úrovních. Volný čas se stal hledáním vzrušení a dobrodružství právě v médiích. S nástupem masmédií došlo v moderní společnosti ke změnám v trávení volného času. Média umožňují získávat dětem a mládeži množství obsahově různorodých informací a operativně navazovat kontakt s dalšími lidmi, často se to však bohužel děje bez zažité osobní zkušenosti a rozvíjení hlubšího vztahu. Internet, mobily a další vývoj počítačové techniky nabízejí stále nové možnosti a mládež u nich tráví poměrně velkou část svého volného času. Časová řada výzkumů aktivit mládeže ve volném čase, které provedl Petr Sak v rozpětí 23 let, tedy více než jedné generace, umožňuje nalézt časový počátek pronikání osobního počítače mezi mladou generaci. Od roku 1992, kdy byla dostupnost počítačem minimální, až po konec roku 2005, kdy počítačové aktivity svou frekvencí dostihly sledování televize, tedy činnost, která je třicet let na prvním místě aktivit mládeže. (Sak, 2007) „V roce 2005 lze hovořit o nasycenosti mladé generace počítačem“, (Sak, 2007). Přesto se však nepotvrdila prognóza, že se zvyšujícím užíváním počítače bude klesat vitální aktivita mládeže. Naopak vitální aktivita roste. (Sak, 2007)

Výhody integrace a sblížení světa pomocí nových technologií jsou asi vyšší nežli nevýhody, na stranu druhou nevýhody spojené se závislostí na technologiích mohou přejít v poměrně silnou hrozbu. Každodenní a několikahodinové využívání médií ve volném čase může vést k závislosti na nich a způsobovat absenci činností kompenzačních (např. sportovních nebo kulturních). Například Karel Nešpor hovoří

o závislosti na počítačích a Internetu a uvádí okolnosti, které mají blízko k návykovému chování. Jedná se o počítačové hry, jejichž rizikovost, zejména pro děti, je evidentní. Při vzniku závislosti na těchto hrách dochází k zanedbávání školy, zaostávání v sociálních dovednostech, tzv. virtuální nevolnosti (ke kterým dochází například při hře na leteckém stimulátoru, jedná se o poruchy rovnováhy aj.). Dále se jedná o Internet jako prostředek k hazardní hře, zde je jasný přechod k patologickému hráčství a souvisejícím problémům. Další hrozbou je pornografie na Internetu a nadměrná časově náročná účast na internetových diskusních skupinách, která vede často k zanedbávání reálných vztahů (Nešpor, 2000, s. 36). Komunikace v dnešní době se uskutečňuje čím dál tím častěji pomocí technologií, nežli osobně. Dnešní děti a mládež to bohužel dokonce mnohdy upřednostňují. Zde stojí za připomenutí klasik komunikačních teorií Marshall McLuhan, který po objevu mobilů a internetu napsal: „*Je to úžasné, ale občas se setkávajíte!*“ (McLuhan, 2000).

Volný čas je dětmi a mládeží na jedné straně velmi ceněn, na druhé straně není vždy dobře využíván, problém je v neschopnosti volný čas správně uchopit. Je proto důležité připravovat děti a mládež pozitivně realizovat svůj volný čas, vytvářet viditelné nabídky, odstraňovat nezájem, učit je využívat možnosti. Žádoucí proto je obsah a metody aktivit volného času koncipovat tak, aby nevedly k jednostrannosti a stereotypům, nýbrž podporovaly všestranný rozvoj osobnosti. V tomto okamžiku by měla jako primární článek nastoupit rodina, která je rozhodujícím činitelem trávení aktivit ve volném čase.

4.2 Volný čas a dětská populace

Volný čas je veličina, která bývá chápána jako atribut, charakteristický znak svobody individua. Má však svou hodnotu jen v poměru k pracovním i mimopracovním činnostem, které jedinec koná buď v rodině, nebo v širším společenském prostředí. Volný čas je tedy hodnotou tehdy, může-li být využit k prospěchu člověka a jeho osobních kvalit. Hlavní funkce volného času jsou odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševní síly) a rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury). Objasňováním pojmu volný čas se zabývá mnoho odborných publikací a existuje mnoho definic:

„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ (Průcha a kol., 2003, s. 274)

„Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutností zachovat a rozvíjet svůj život“ (Hofbauer, 2004, s. 13).

Asi nejvýstižnější definice volného času je: *„Je to čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“ (Němec, 2002, s.17).*

Na problematiku volného času je možné se dívat z různých hledisek. Je to hledisko **ekonomické**, zde je důležité, kolik prostředků společnost investuje do zařízení pro volný čas, zda a jakým způsobem se alespoň část nákladů vrátí. Hledisko **sociologické a sociálně-psychologické**, zde je zapotřebí sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů, zda pomáhají tyto vztahy kultivovat. Hledisko **politické**, jak a do jaké míry stát svými orgány zasahuje do volného času obyvatelstva, zda v rámci školské soustavy bude věnována patřičná pozornost i zařízením pro ovlivňování volného času. Hledisko **zdravotně-hygienické**, které sleduje, jak lze podporovat zdravý tělesný a duševní vývoj člověka (např. hygiena duševního života). Hledisko **pedagogicko-psychologické**, zde se berou v úvahu věkové i individuální zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase. Jak a jakým způsobem činnosti ve volném čase přispívají k uspokojování biologických a psychických potřeb. Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, poskytovat prostor seberealizaci a spontaneitu, ale i poskytovat pocit bezpečí a jistoty (Pávková, 2002, s. 15 – 18).

Volný čas dětí a mládeže má svá specifika. V dětství se utváří jejich hodnotový systém, hledají cesty sebeuplatnění v činnostech, a tím se utváří jejich životní styl. Hodnotové využití volného času souvisí jak s rozvojem schopností a dovedností, tak také s možnostmi, které existují mimo jedince. Období staršího školního věku probíhá přibližně mezi 11-15. rokem života (u děvčat nastupuje puberta kolem jedenáctého roku života, chlapci bývají v tomto vývoji o jeden až dva roky pozadu). Pro pubertu je

typický nerovnoměrný psychický i tělesný vývoj. V tomto období dochází jak ke změnám tělesným, tak především ke změnám emocionálním. (Říčan, 2004) Hlavním psychosociálním vývojovým úkolem je hledání a formování sebe samého, vlastní identity a nových vztahů k lidem. Tato fáze vývoje je charakterizována řadou dramatických změn, kladoucích značné nároky na pubescenta i na jeho okolí. „*Pubescence se označuje za období „vulkanismu,“ kdy „každá tendence má vyšší teplotu než v dětství i v následujících obdobích.*“ (Příhoda in Říčan, 2004, s.177). Věk dětství je charakteristický závislostí jedince na vedení a hodnocení rodiči a učiteli. V útlém dětství jsou obvykle potřeby uspokojovány v rámci rodiny a školy. Dítě předškolního věku se svými vychovateli identifikuje více méně automaticky, není vůči nim kritické a nemá v podstatě na vybranou. V období puberty se tyto základní komponenty působící na chování dítěte mění, neboť se mění i základní psychické potřeby pubescenta. Pubescent na vybranou má, je již schopen abstraktního myšlení, srovnává, je zvýšeně citlivý, rád by se s rodiči identifikoval a do určité míry to bezděky činí, i když vědomě je třeba odmítat a je proto plný ambivalencí a rozporů. Pubertou začíná období, kdy dospívající usiluje poprvé v průběhu ontogeneze o emancipaci od rodiny, tím se mění i jeho dosavadní potřeby. Pubescence znamená další významný krok k samostatnosti. Zmenšuje se závislost na rodičích a vytvářejí se vazby mezi vrstevníky. Mění se myšlení, nastává druhé období vzdoru, mladý člověk se nevyzná sám v sobě. „*Objevuje se pubescentní negativismus, tentokrát však nejde jen o vzdor jako v batolecím věku, nýbrž o útok na autoritu.*“ (Říčan, 2004, s. 181). Pubescent sleduje chování rodičů, bývá vůči rodičům hyperkritický a odsuzuje je například pro rozpory mezi slovem a činem a pro kompromisnost. Tato „vzpoura“ se týká i dalších autorit, zejména učitelů. Dalším výrazným rysem tohoto období je vytváření vlastní identity-hledání sama sebe. V tomto období vzniká potřeba svobodně rozvíjet své zájmy, které již nevycházejí jen ze světa rodiny, ale obsahují již vlastní názor. Může dojít k vytvoření zcela odlišných zájmových činností, a to takových, které pubescent považuje pro sebe za důležité a odpovídající jeho hodnotovému systému.

Volný čas nabývá pro dospívajícího jedince nového významu, což je způsobeno kvalitativními změnami v jeho osobnosti, proměnou rodinných vztahů, rolí, které začíná zastávat ve společenství vrstevníků. Začíná odmítat řadu dosavadních aktivit prováděných v rámci rodiny ve volném čase. Souhrnně řečeno toto období je obdobím hledání, touhy, vnitřních nejistot a konfliktů.

4.3 Vliv násilí v médiích na vývoj dítěte

Značný vliv na šíření negativního chování dětí a mládeže mají rychlé sociální proměny a hromadné sdělovací prostředky, mezi nimiž lze za nejvlivnější označit televizi a od poloviny devadesátých let dvacátého století i Internet. Mediální násilí lze považovat za jednu z nejvýznamnějších příčin agresivního chování u dětí a mládeže. Výsledky studií zabývajících se tímto fenoménem jsou ovšem nejednoznačné a mnohdy si i odporují. Stejně tak názory odborníků souvisejících vědních disciplin nejsou, co se týče otázek vlivu mediálního násilí na děti jednotní. Například psycholog Pavel Říčan útočí na televizi jako takovou a jejímu zhoubnému vlivu přičítá téměř neomezený potenciál. Dle Říčana a Pithartové je patnáct hodin týdně před televizí z hlediska duševního zdraví maximum. U dětí platí podstatně nižší limity (Říčan, Pithartová, 1995, s. 62). Na straně druhé stojí například tradiční odpůrce jakékoli regulace televizní programové skladby filozof Václav Bělohradský a Bohuslav Blažek. Bělohradský argumentuje především tím, že přímá souvislost mezi sledováním televizního násilí a pozdějším agresivním chováním nebyla nikdy potvrzena (Suchý, 2007, s. 16). Dle Blažka není možné jednoznačné odmítnutí či přijetí televize a hovoří o „*drastickém zjednodušování, jehož se naši domácí bojovníci proti mediálnímu násilí ve jménu svaté věci soustavně dopouštějí*“ (Blažek, 1995, s. 158).

Na podporu tvrzení, že za dětskou delikvencí a agresí stojí média, přispěla také statistika, která pro ČR ukazuje ne příliš lichotivé údaje, které říkají, že dnešní třináctileté dítě vidělo v televizi 52 000 vražd, znásilnění a ozbrojených loupeží. Přičemž průměrné dítě stráví u obrazovky 25 hodin týdně (Američané uvádějí dokonce, že jedenáctileté dítě shlédlo v médiích 8 000 vražd a 100 000 dalších násilných činů) (Suchý, 2007, s. 15). K této statistice se vyjádřila i psychiatrická Jana Drtilová, jedna ze zakládajících členek Linky bezpečí, která říká: „*Naše každodenní zkušenosti potvrzují, že americká zjištění platí i ve zdejších podmínkách.*“ (Suchý, 2007, s. 15). A není čemu se divit, po roce 1989 došlo k nástupu tzv. nové televize. Programová skladba českých televizí byla a stále je přesycena pořady zámořské produkce. V oblasti médií došlo ke změně, dramaticky se zvýšila jejich dostupnost. Televize a postupně také počítače jsou dnes naprosto samozřejmou součástí každé domácnosti. Média zobrazují nepochybně více násilí fiktivního, než reálného, i když to je zase prezentováno nepřiměřeně naturalisticky.

Dle odborníků není rozhodující faktické množství konkrétních násilných činů,

ale spíš obsahová kvalita. Dalším důležitým aspektem je i osobnost diváka (věk, pohlaví, inteligence aj.) a prostředí, kde a s kým pořady sleduje. Zatímco u dospělých je vliv mediálního násilí spíše krátkodobý, u dětí zasahuje do vývoje tvořící se osobnosti. Federman uvádí, že násilné obsahy mohou být pro děti škodlivé, pokud je splněno pět podmínek: **1. násilník je prezentován jako přitažlivá osoba, 2. násilí je prezentováno jako ospravedlnitelné, 3. násilí není nijak potrestáno, 4. pro oběti má násilné jednání minimální důsledky, 5. násilí je prezentováno tak, že divákovi připadá realistické** (Federman in Jiráček, Köpplová, 2003, s. 189) .

Existuje množství studií dokládajících, že již velmi malé děti, dokonce už roční, dokáží napodobovat to, co viděly v televizi. Dle Matouška a Kroftové např. kreslené seriály, v nichž se postavy chovají agresivně, zvyšují celkovou aktivitu dětí a zvyšují jejich agresivitu vůči ostatním dětem či hračkám. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 102) Televize patrně nemá potenciál měnit kognitivní struktury a z prosociálního neagresivního jedince asociálního agresora pravděpodobně nevychová, ale účinek média není jednotný a pro podrobnější zkoumání je třeba kontrolovat ostatní proměnné, odlišit jednotlivé typy zobrazované agrese a určit tzv. nebezpečné televizní násilí, kterým bude pravděpodobně hostilní samoučelná agrese, která je zlehčován a neukazuje utrpení oběti.

Všechny děti zřejmě nebudou (a ani nemohou být) ohroženy sledováním násilných pořadů v médiích stejnou měrou. Existuje však tzv. rizikový dětský divák, zde platí následující: je mladší dvanácti let, sleduje televizi čtyři a více hodin denně, mezi jeho oblíbené pořady patří akční, násilné a hororové filmy, nežije ve spořádaném sociálním prostředí a je vybaven silnější dispozicí k agresivnímu chování. Nejpravděpodobnějším mechanismem působení televizního násilí na takového diváka bude zřejmě to, čemu se říká posilující zpětná vazba. Sledování agrese pouze posílí již existující a dispozičně danou agresivitu. Dle Ivo Čermáka násilí v televizi může přispívat k růstu agrese jedince, avšak podmínky, za nichž se tak děje, jsou přinejmenším nejasné. Nejpravděpodobnější je, že agresivně disponovaní jedinci si budou vybírat pořady s násilným obsahem, jejichž systematické sledování zpětnovazebně posílí jejich dispozičně danou agresi. (Čermák, 1999) Schopnost dítěte správně vnímat sledovaný film v televizi, tzv. divácká gramotnost, se podle psychologa Jana-Uwe Roggeho rozvíjí následovně:

- **tříleté až pětileté dítě** - má vnímání filmu zaměřeno na jednotlivosti. Přitom je schopno věrně reprodukovat detaily, avšak do vyprávění se mu často mísí vlastní

zkušenosti. Není schopno vnímat uváděný pořad či film jako celek. Pozornost však dítě udrží pouze krátkodobě, přičemž střídá fáze intenzivnější pozornosti s fázemi nepozornosti,

- **šestileté až osmileté dítě** - v tomto věku se již nedává dějem strhnout, ale pokud má ve svém okolí citové zázemí, použije výše uvedené obranné mechanismy a zároveň vcítění a soucítění. Dítě pak často nereaguje na vnější podněty, nevnímá okolí ani plynoucí čas. V okamžicích, kdy je strženo dějem, má doširoka otevřené oči i ústa a napětí uvolňuje drobnými pohyby prstů apod. Jako nezbytné mechanismy distancování se a jako reakce snižující zátěž nastupuje obracení se o pomoc k dospělým. Pokud jsou rodiče schopni o pořadu s dítětem hovořit, mohou výrazně snížit riziko negativního vlivu médií,
- **devíti až desítileté dítě** - teprve v tomto věku se rozvíjí schopnost komplexnějšího porozumění filmu. Ve vyprávění je již dítě schopno rozlišit hlavní dějovou linii. Dítě má dostatek zkušeností a je schopno rozlišovat mezi jednotlivými typy realismu. V tomto věku se projevuje odlišnost mezi chlapci a dívkami. Chlapci se již snaží zakrývat své citové zážitky. Dívky naproti tomu nadále dávají najevo své dojetí,
- **až jedenáctileté dítě** - je schopno při reprodukci děje vystihnout hlavní dějovou linii a nezabíhat do nepodstatných detailů. Teprve od tohoto věku dítě kognitivně dosahuje Piagetovského stádia formálních operací, takže je schopno pracovat s abstraktními pojmy, hledá alternativní řešení, vytváří domněnky.

Psycholog Jan-Uwe Rogge si všímá i toho, jak dětský divák doopravdy prožívá násilí ve filmu. Dle Roggeho je pro dítě charakteristické, že film vnímá „celým tělem“, za účasti všech smyslů a s potřebou přehrávat a dohrávat vzrušující útržky děje po skončení programu, kdy se tímto způsobem vyrovnává s napětím. K bezděčně nastupujícím obranným mechanismům dítěte při sledování násilí v televizi patří zakrývání očí, zacpávání si uší, přerušování sledování apod. (Rogge, 1999, s. 191).

Podle některých psychologů a psychiatrů je mediální násilí až na třetím místě mezi zdroji, z nichž se jedinec učí agresivitě. Na prvním místě je rodinné prostředí a příčka druhá náleží subkultuře, popřípadě společnosti, do níž jedinec patří. Násilí prezentované v médiích pravděpodobně také oslabuje citlivost na násilí, s nímž se dítě setkává v reálném životě, a probouzí v nich nebezpečné zalíbení v krutosti, případně v destruktivitě. Časté vystavení násilným scénám může vést k postupnému vytváření necitlivosti a k posunu v emočním vnímání. Může převážit zvědavost a záliba v násilí. U jiných dětí může sledování naopak vést k bázlivosti a ke zbabělému chování.

Vlivem mediálního násilí dochází i ke změně v postojích. Citově otupělý jedinec ztrácí soucit, snadno schvaluje násilí jako takové a snáze se sám stává bezcitným násilníkem. Většina odborníků zabývajících se touto problematikou se dnes shoduje na tom, že násilné chování je chováním naučeným.

Z psychologického a sociologického pohledu má sledování násilí eskapistickou (únikovou) funkci. Divák sleduje cizí pseudoproblémy a nepřemýšlí o vlastních reálných problémech. Jirák a Köpplová vymezují účinky násilí v závislosti na několika tezích a pojednávají o pozitivním a negativním vlivu zobrazovaného násilí. Mluví o tzv. katarzi-očištění, nebo také o citovém uvolnění, které má velice pozitivní prožitek přinášející úlevu. Uvolní se potlačované afekty a následně se sníží potřeba chovat se agresivně. Někteří autoři se ovšem domnívají, že např. násilné obsahy přinášejí výrazné uvolnění napětí, jež se může za určitých okolností projevit násilným jednáním v reálném životě (Jirák, Köpplová, 2003, s. 183). Negativní přístupy naproti tomu poukazují na to, že mediální násilí může vést ke zvyku a vnímání násilí jako normálního, běžného chování. Dále uvádějí, že televizní násilí může fungovat jako inspirace k napodobení násilných činů. Jednotlivé vlivy jsou však často propojovány. *„Děti obojího pohlaví, každého věku,každé rasy,z každé společenské vrstvy,na každém stupni inteligence mohou být nepříznivě ovlivněny sledováním násilných pořadů na obrazovce.“* (Říčan, 2000, s. 19).

Agrese a násilí díky službám a nástrojům Internetu nabírají nových podob. Patrná je nejen proměna agresora či oběti, ale i prostředí, místa, času útoku a širě publika. Své jednání jako agresivní nevnímá a pod Internetovou přezdívkou či nickem si fyzickou osobu často ani neuvědomí. Psychické dopady internetových útoků mohou být větší než v případě útoků v prostředí reálném. Na počítači a na Internetu v počítačových hrách již dítě pouze pasivně nepřihlíží vraždění, ale jako aktivní subjekt zabíjí. Děti hrající agresivní videohry se stávají necitlivými vůči bolesti a utrpení druhých. *„Není problémem, když víme kolik hodin děti a mládež tráví denně u počítače a jaký podíl z tohoto objemu věnují počítačovým hrám, spočítat kolik miliónů dětí v tomto okamžiku na této planetě virtuálně vraždí a mučí, podobně jako desetimilióny lidí v tomto okamžiku se virtuálně věnuje pedofilii, sadistickému sexu, sexu se zvířaty apod.“* (Sak, 2007) Já osobně se kloním k názoru, že média zcela určitě posilují agresivní chování a pocit, že okolní svět je nebezpečným místem, ve kterém vyhrávají pouze agresivnější a silnější jedinci.

4.4 Tištěná média a Internet jako zdroj informací

Mezi tištěnými médii považují za hlavní zdroj informací encyklopedie, které mohou být pro dítě cenným zprostředkovatelem a zdrojem poznávání. Jsou zcela určitě podnětem pro diskuzi a přemýšlení. Dále lze považovat za zdroj informací i okruh literatury technické, příručkové a návodné, přinášející informace, které dítě využívá při řešení praktických životních problémů. Co se týče Internetu, zde existuje mnoho vzdělávacích webových stránek, které dětem pomáhají usnadnit cestu ke vzdělání a napomáhají i jejich vývoji. Dále lze považovat za zdroj informací internetové znalostní soutěže pro mládež, tzv. webparádu, která poskytuje informace nebo zábavu jednotlivcům, zájmovým kroužkům nebo členům sdružení. Internet poskytuje dětem rychlý a efektivní přístup k výukovým materiálům, vybavuje děti schopností proaktivně vyhledávat a organizovat aktivity pro volný čas. Čím větší prostor dávají rodiče svým dětem k seznamování se světem bohatým na fakta, tím lépe se děti učí orientovat se ve svém okolí a světě vůbec.

5. Mediální výchova

5.1 Vymezení pojmu mediální výchova

V dnešní mediálně přesycené době je důležité pro každého z nás umět podněty z médií vhodně zpracovat a následně využít. Těmto dovednostem by měla učit mediální výchova. „*Mediální výchova je výchova, jejímž cílem je vybavit žáka tak, aby byl schopen jednak přežít v mediálním světě s minimem ztrát, jednak také vytěžit z možností, které mu média dávají, maximum užitku pro svůj osobní rozvoj*“ (Jirák in Šebesta, 1999, s. 127).

Mediální výchova představuje systematickou snahu zvyšovat společenské povědomí o médiích a mediálním obrazu světa. Vybavuje žáky základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě být schopen je asociovat s jinými sděleními. Dále pak napomáhá orientaci v mediovaných obsazích a při volbě odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb, od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času. „*Mediální výchova totiž učí děti, jak se na média dívat „klíčovou dírkou.“ Děti postupně poznávají záměry médií a jednotlivých mediálních sdělení a snaží se je tzv. prokouknout.*“ (Pavličíková, Šebeš, Šimůnek, 2009, s.7).

Koncept mediální výchovy se poprvé objevuje ve Velké Británii, kde ve třicátých letech sílily obavy z rostoucího vlivu nových médií. Hlavní impulsy pro rozvoj mediální výchovy se však objevují po druhé světové válce. „*V první řadě vycházejí zejména ze snahy vyrovnat se s rolí, jakou média sehrála za války v goebbelsovské propagandě*“ (Mičienka, Jirák, 2006, s. 14). V padesátých letech dvacátého století se objevují směry jako preventivní filmová výchova, jež se snažila uchránit především děti a mládež před škodlivými obsahy mediálních sdělení. V sociálně kritickém období šedesátých let jsou formulovány první teze o manipulaci masou prostřednictvím médií. V USA je v těchto letech založena tradice mediálních výzkumů zaměřených především na vztah mediálního sdělení a uživatele. V tomto období bylo hlavním cílem mediální výchovy vychovat kriticky smýšlejícího aktivního recipienta, schopného odhalit politicko-ekonomické zájmy, stojící v pozadí mediální produkce. V sedmdesátých letech získal

tento směr intenzivnější zaměření, tzv. politicko-empirický, jehož cílem je demokratizovat komunikační nástroje. Od té doby se mediální výchova ve vyspělých zemích vypracovala do pozice akceptované součásti vzdělávacích plánů pro všechny typy škol.

V České republice se diskuse o mediální výchově vedou od 90. let 20. století. Úsilí o její „legitimizaci“ zakotvením v závazném kurikulu bylo naplněno, až Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) pro základní vzdělávání a v RVP pro gymnázia v roce 2005, které vypracoval Jan Jiráček, člen Centra pro mediální studia Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Česká republika se tak přiřadila k zemím, kde je poučení o mediální problematice nedílným prvkem všeobecného vzdělávání. Mediální výchova je v současné době zařazena do všeobecného vzdělávání ve všech zemích EU, USA, Austrálii a na Novém Zélandu. S určitou formou výuky o médiích se prakticky dnes setkáváme všude tam, kde jsou masová média nedílnou součástí běžného života lidí.

5.2 Obsahy mediální výchovy

Témat, kterým by měl být v rámci mediální výchovy věnován prostor, je celá řada. Dle RVP se jedná o témata:

- **vnímání mediálních sdělení** - hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením,
- **interpretace vztahu mediálních sdělení a reklamy** - různé typy sdělení, jejich rozlišování a funkce, rozdíl mezi reklamou a zprávou,
- **fungování a vliv médií ve společnosti** - vliv médií na každodenní život; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne; vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti, stavba mediálního sdělení.(www.rvp.cz)

5.3 Rodinná a školní mediální výchova

Již v nejranějších fázích života se dnešní děti dostávají do kontaktu s médii. Naprostá většina domácností vlastní televizi, rádio a stále častěji i počítač s připojením na internet, čtou se noviny, časopisy a knihy. V rodinném prostředí se média zabydlela a děti se s nimi neformálně a přirozeně seznamují. Zásadní vliv na to, jaké mediální obsahy děti konzumují, mají rodiče, kteří jsou hlavním a nejdůležitějším prvkem rodinné mediální výchovy dětí. Oni rozhodují nejen to před kterými pořady děti chránit, ale zároveň hledají, co dětem doporučit. Významným faktorem je tzv. rodičovský příklad, tedy jaké zvyklosti vidí dítě v domácnosti. V každém případě, přes všechna pasivní systémová, zákonná i třeba technická opatření, zůstává hlavní a aktivní role ve vztahu dítěte a média na rodičích a rodinném prostředí. Rané mediální zkušenosti dětí mají zcela určitě velký podíl na tom, jakým způsobem budou děti užívat média později, vzhledem k tomu, že jsou malé děti velmi dobře disponované k učení. Rodinná mediální výchova je proces směřující k tomu, aby se dítě stalo selektivním poučným a kritickým mediálním konzumentem. Tato výchova by měla zahrnovat:

- **omezení času tráveného s médii,**
- **výběr kvalitních pořadů,**
- **uvědomělé chování rodičů v roli modelu** - tzn. rodiče musí být selektivní a omezovat svůj čas u médií,
- **vytvoření vhodného mediálního prostředí** - umístění televizoru, počítače a jejich množství v domácnostech,
- **společnou mediální konzumaci a komunikaci o mediálních obsazích** - zvyšování mediální gramotnosti dítěte.

Mediální konzumace je podřízená širším rodinným normám, které si děti osvojují v rámci primární socializace. Oporou tohoto tvrzení je i v teorii dvoustupňové komunikace formulované Katzem a Lazarsfeldem (Keller in Šed'ová, 2007, s. 35), podle níž masová média nepůsobí na své příjemce nezprostředkovaně, ale jejich sdělení jsou filtrována přes tzv. názorového vůdce. Názorovým vůdcem je vždy osobně známá autorita. Přirozeným názorovým vůdcem dítěte je jeho rodič. Pole působnosti tohoto vůdce je zcela neomezené. Rodič v tomto pojetí tvoří zprostředkující článek mezi dítětem a médii. (Šed'ová, 2007) Řada autorů uvádí jako jednu z technik rodinné mediální výchovy divácká doporučení, která rodiče adresují svým dětem. Za jakousi

„královskou cestu“ mediální výchovy je považováno společné sledování médií a paralelní komunikace o sledovaných pořadech. Nejenom, že doprovodné informace od rodičů vedou k lepšímu pochopení sledovaného, ale výrazně se může snížit riziko negativního působení médií na dítě. Je však otázkou, do jaké míry je společné sledování vůbec součástí rodinné mediální výchovy. V mnohých případech se realizuje tak, že děti pouze „přihlížejí“ u pořadů, na které se primárně dívají dospělí, protože s nimi sdílejí prostě společný prostor. Celkově by rodinná mediální výchova měla směřovat k ustanovení pozitivních mediálních návyků dítěte a zvyšování jeho mediální gramotnosti.

Mediální výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu charakterizována tak, že má v žácích pomoci rozborů a vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti soustavně rozvíjet jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup. Její začlenění mezi ostatní témata a předměty se různí. *„Realizuje se 1. nesystematicky jako součást vyučovacích předmětů, 2. systematicky ve formě plánovaného integrovaného mezipředmětového tématu nebo specializovaného vyučovacího předmětu, tento způsob je podporován v zahraničních kurikulech.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 258).

V Rámcovém vzdělávacím programu je mediální výchova zahrnuta do výchovy k občanství, k jazykové a literární průpravě, historii a také k biologii člověka. V rámci výchovy k občanství má mediální výchova žákům přinášet především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci, o moci a její demokratické kontrole, o veřejnosti a veřejném mínění. V rámci jazykové a literární průpravy se žáci mají naučit aplikovat představy o konstrukci významu lexikálních jednotek, o kultuře, o realističnosti a o roli uměleckého projevu. Ve výuce historie/dějepisů mediální výchova poskytuje žákům poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderních společností, o vzniku a vývoji veřejné sféry a poukazuje na vnímání prostředků veřejné komunikace. V tématu biologie člověka se zabývá aplikováním poznatků o smyslových poznávacích procesech a psychologii osobnosti.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka dle RVP:

V oblasti postojů a hodnot:

- **rozvíjí kritický odstup od podnětů přicházejících z okolního světa,**
- **posiluje reflexi sebe sama jako občana a nachází místo ve společnosti,**
- **pomáhá uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku,**
- **pomáhá rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech,**
- **pomáhá zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům - chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem,**
- **pomáhá získávat představu o práci v týmu - o vztazích kooperace při tvorbě společného díla.**(www.rvp.cz)

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- **pomáhá osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy - naučit se vyhledávat „nedořečená“ místa v textu,**
- **pomáhá získat základní představu o práci v jednotlivých tradičních a nových médiích,**
- **pomáhá osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě** podporuje svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy,
- **pomáhá naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů**
- **pomáhá osvojit si společenské a kulturní dovednosti - usnadňující interkulturní komunikaci.** (www.rvp.cz)

Základem většiny aktivit, které se v mediální výchově používají, je práce spojená s analýzou mediálních obsahů a předávání informací o tom, jak média a reklama fungují. Žáci se musejí naučit rozlišovat mezi kvalitou jednotlivých zdrojů, porovnávat informace, kriticky vnímat reklamní sdělení. Dobrou součástí dle mého názoru jsou kreativní části výuky, kdy si žáci sami vyzkoušejí práci novinářů či marketingových odborníků. Sami se pokusí psát články a rozlišovat, do jakého média se hodí a pro koho jsou určeny. Vyzkoušejí si udělat svou vlastní reklamní kampaň a nahlédnou do nástrojů, které se v reklamě používají. Mohou se např. pokusit udělat novou image své třídy nebo propagovat svou vánoční besídku. *„Deklarovaným účelem mediální výchovy není to, aby její absolvent uměl profesionálně zacházet*

s videokamerou či nahrát rozhovor, nýbrž: absolvent mediální výchovy by měl poznat, do jaké míry byl rozhovor, který natočil někdo jiný, nějak upraven, a kdy zůstal v nezměněné podobě(neboli: do jaké míry může důvěřovat tomu, co v rozhovoru vidí a slyší. “) (Bína, 2005, s.25).

5.4 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je obecným cílem mediální výchovy. Je to schopnost využívat sdělovacích prostředků ke svému prospěchu a bránit se negativním vlivům, které z nich přicházejí. „*Soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje*“ (Mičienka, Jiráček, 2006, s. 13). Mediální gramotnost zahrnuje mimo jiné:

- **schopnost rozpoznávat reklamní triky** - k nim patří nepodložené vychvalování, odvolávání se na tradici, nabízení nepodstatných informací, pozlátka, zatajování negativních informací, zneužívání osobností,
- **schopnost rozpoznávat nepřímou reklamu** - tj. reklamu, která se tváří jako jiný žánr, např. zpravodajství,
- **vnímat, jak média působí na emoce** (někdy např. budí úzkost)
- **podprahovou reklamu** - která je sice zakázána, ale i běžná reklama může působit podprahově. To je třeba případ puštěné televize ve vedlejší místnosti, kterou si člověk neuvědomuje, ale jeho mozek registruje podněty z ní přicházející,
- **uvědomovat si, jak média působí na žebříček hodnot** - životní styl a volbu zájmů. Tomu pak opět přizpůsobit výběr četby, televizního programu apod.,
- **vybírat si cíleně programy** - které jsou prospěšné nebo neutrální, a vyhýbat se neprospěšným. (www.rvp.cz)

Obecně rozeznáváme dva rozměry mediální gramotnosti **dovednostní** a **znalostní** (kriticko-hermeneutickou). Znalostní složka zahrnuje osvojení si poznatků především z historie médií, o principech jejich fungování, struktuře a strategiích (např. konstrukce zpráv) o jejich sociální, kulturní a politické roli. Dovednostní rozměr se soustřeďuje na získávání a rozvíjení praktických dovedností při práci s médii, zejména na vyhledávání informací a tvorbu mediálních sdělení. „*Nastává čas, kdy je třeba nejen média pasivně sledovat, ale naučit se analyzovat, co nám říkají.*“ (Bína, 2005, s.23).

Mediálně gramotný jedinec dokáže na média nahlížet kriticky a kompetentně je

užívat ke svému osobnostnímu rozvoji, vzdělání a uspokojování dalších potřeb. „*Mediální gramotnost se tak stále výrazněji prosazuje jako jedna ze základních kompetencí, jíž by měl být vybaven člověk žijící v otevřené společnosti, který se snaží naplnit svůj život ve spleti osobních, sociálních, ekonomických a politických vazeb, na jejichž podobě, posilování, potvrzování (či distorzích) se významným způsobem podílí jak tradiční prostředky veřejné komunikace (masová média), tak nově se ustavující o něco více interaktivní prostředky digitalizované veřejné komunikace (tzv. "nová média")* (Jirák, 2006). Mediální gramotnost je třeba budovat již od mateřských a základních škol s podporou kvalitních učebnic a pracovních sešitů. Mediální gramotnost nelze chápat jako uzavřený, pevně definovaný okruh znalostí či dovedností. Každý z nás má před započítím formální výuky o médiích jisté ponětí o fungování médií, jakousi vstupní mediální gramotnost. V průběhu času se charakter naší mediální gramotnosti mění. Navíc koncepce mediální gramotnosti se mění s tím, jak se proměňuje povaha světa médií. Ke kompetencím, které jsou považovány za důležité dnes, mohou časem přibýt nové.

5.5 Možnosti realizace

Mediální výchova se může prakticky realizovat kdekoliv. Existuje poměrně velké množství seminářů, výukových programů, mimoškolních aktivit, nebo projektů, kterých se mohou žáci i učitelé účastnit. Stěžejním místem, kde by mělo systematické mediální vzdělávání probíhat, je škola. Dle Jana Jiráka zavedení mediální výchovy do škol lze vyřešit dvěma způsoby:

- **integrace dílčích témat do stávajících vzdělávacích oblastí**

Některá témata je částečně možné integrovat do stávajících vzdělávacích oblastí. Partie týkající se postavení médií ve společnosti, rozdílu mezi občanským a spotřebitelským principem a podílu médií na průběhu politického rozhodování je možné zařadit do občanského a společenskovedního základu. Aktivní nakládání s mediální produkcí (kritické čtení) se může stát součástí jazykové a literární průpravy.

- **specializovaná výuka a praktický projekt**

Dílejší poznatky je však třeba uspořádat a vhodně je zarámovat, proto mediální výchova staví zvláště na specializované výuce, a to tradiční formou (analytická činnost, rozvoj kritického odstupu, racionalizace využití médií) jako volitelná součást gymnaziálního vzdělávání a formou vlastní produkce (příprava vlastních mediálních výstupů, projekt práce v redakci) jako alternativní součást vzdělávání. Jejím záměrem je systematizovat poznatky o médiích a mediální komunikaci a vřadit je do kontextu základů humanitního, resp. sociálně-vědního vzdělávání. Téma je v souladu s touto představou rozvrženo do dvou etap. (Jirák, 2006)

6. Empirická část

6.1 Cíl empirické části

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, v jaké míře je žáky staršího školního věku využíván ve volném čase Internet, v jaké míře tištěná média a kolik času u těchto dvou médií ve volném čase tráví. Vedlejším cílem práce je zjistit rozdíl mezi děvčaty a chlapci v užívání dvou výše uvedených médií, difference z hlediska věku, sociálního a vzdělanostního zázemí rodiny a z hlediska bydliště (krajské město a malé město do 5000 obyvatel). V souvislosti s cílem práce byly stanoveny hypotézy, které se týkají vlivu médií na volnočasové aktivity žáků druhého stupně; zda existují patrné rozdíly mezi trávením volného času u dívek a chlapců, a především pak, zda jsou rozdíly mezi žáky typické základní školy v krajském městě a žáky základní školy na malém městě. Pro sběr primárních dat byly vybrány dvě skupiny respondentů z rozdílně velkých měst (krajské město, malé město – tedy město do 5 tisíc obyvatel). Respondenty jsou žáci staršího školního věku, kteří dle mého názoru mají už vyhraněné názory na média. Jako výzkumný nástroj jsem zvolila dotazník.

6.2 Hypotézy

Při formulaci hypotéz jsem vycházela ze základní teorie zpracované Dismanem, z jeho tvrzení, že hypotézy jsou stadia na cestě od výzkumné ideje k dokázané zákonitosti (Disman, 2006). Stanovení hypotéz a jejich operacionalizace je částí výzkumu, ve které se rozhoduje o tom, zda je výzkum možný, jak redukuje sociální realitu a jaké výsledky nám může výzkum přinést, a zároveň určuje techniku výzkumu i jejich rozsah (Disman, 2006). V souvislosti s cílem práce byly proto stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1

Žáci základní školy v krajském městě tráví větší část volného času pasivní formou, než žáci základní školy na malém městě.

Hypotéza 2

Dívky obecně preferují ve volném čase více četbu, než chlapci.

Hypotéza 3

Doba trávení volného času aktivitami spojenými s využíváním počítače vzrůstá v souvislosti s věkem žáka.

6.2.1 Operacionalizace hypotéz

Žáky základní školy v krajském městě jsou myšleni žáci typické sídlištní školy, základní škola na malém městě pak ve městě do pěti tisíc obyvatel. Pasivní forma trávení volného času představuje především hraní počítačových her, práce na počítači, Internet, sledování televize a DVD, nicnedělání, bloumání ulicemi. Aktivní forma trávení volného času představuje kompenzaci jednotvárné zátěže, posilování zdravého způsobu života (pohyb na čerstvém vzduchu spojený se sportovní aktivitou), zábava kompenzující duševní vypětí přispívající k rozvoji osobnosti. Aktivitami, které jsou spojeny s využíváním počítače se pro dotazníkové šetření myslí on-line počítačové hry, stahování hudby a filmů, chatování, prezentace a komunikace na portálech jako např. Facebook a brouzdání po Internetu.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílovým výběrem byly vybrány dvě základní školy - typická sídlištní základní škola v krajském městě a základní škola na malém městě. Sběr primárních dat byl realizován u žáků druhého stupně v základní a mateřské školy Nerudova 9 v Českých Budějovicích a v základní škole Lišov.

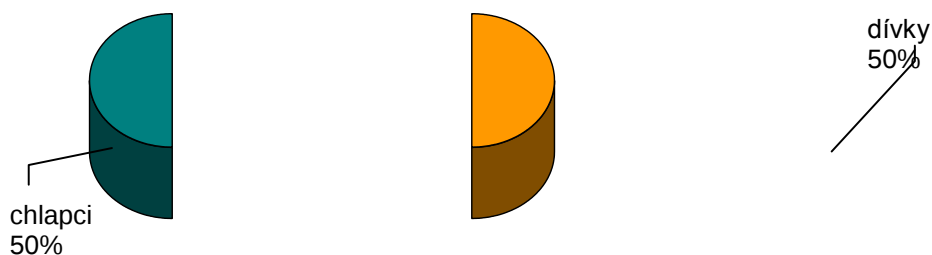
Základní škola a mateřská škola Nerudova 9 se nachází v Českých Budějovicích v lokalitě Pražského předměstí na pravém břehu Vltavy. Byla postavena v roce 1957 jako úplná škola s kapacitou 20 tříd. Základní škola je zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů. Ve školním roce 2011/2012 navštěvuje školu celkem 649 žáků, počet tříd je 29, z toho 5 tříd s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů na druhém stupni. Ve škole pracuje 41 učitelů, 4 vychovatelky školní družiny a 33 provozních pracovníků. Škola je zapojena do republikových a mezinárodních projektů - Sokrates, výzkum výuky matematiky ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity, zdravá výživa a další. Na škole je pestrá nabídka volitelných a nepovinných předmětů a zájmových kroužků.

Základní škola Lišov je 20-ti třídní škola. Spádovou školou je pro ni základní škola Štěpánovice. Součástí základní školy je i mateřská škola. Historie školy sahá pravděpodobně až do roku 1365, kdy měla škola stát vedle kostela. Od roku 1826 měl Lišov školu kamennou, jednoposchodovou, kde byly tři třídy. V roce 1866, kdy do školy chodilo 415 dětí, bylo přistavěno i druhé patro. Současnou podobu má škola od roku 1973, kdy byla slavnostně otevřena nová budova v Nové ulici jako 16-ti třídní škola se širokou spádovou oblastí.

V současnosti základní škola a mateřská škola Lišov sídlí na adrese Nová 611/14. Zřizovatelem školy je město Lišov. Školní obvod zahrnuje území města Lišov s obcemi Lhotice, Červený Újezdec, Velechvín, Kolný, Hrůtov, Levín, Hůrky, Slověnice, Miletín, Vlkovice a Obecních úřadů Zvíkov, Hvozdec a Libín. Území Obecního úřadu Štěpánovice zahrnuje pro žáky 6. - 9. ročníku. Na škole vyučuje celkem 27 učitelů. Práci mateřské školy zabezpečuje 9 učitelek a 3 pracovníci provozu.

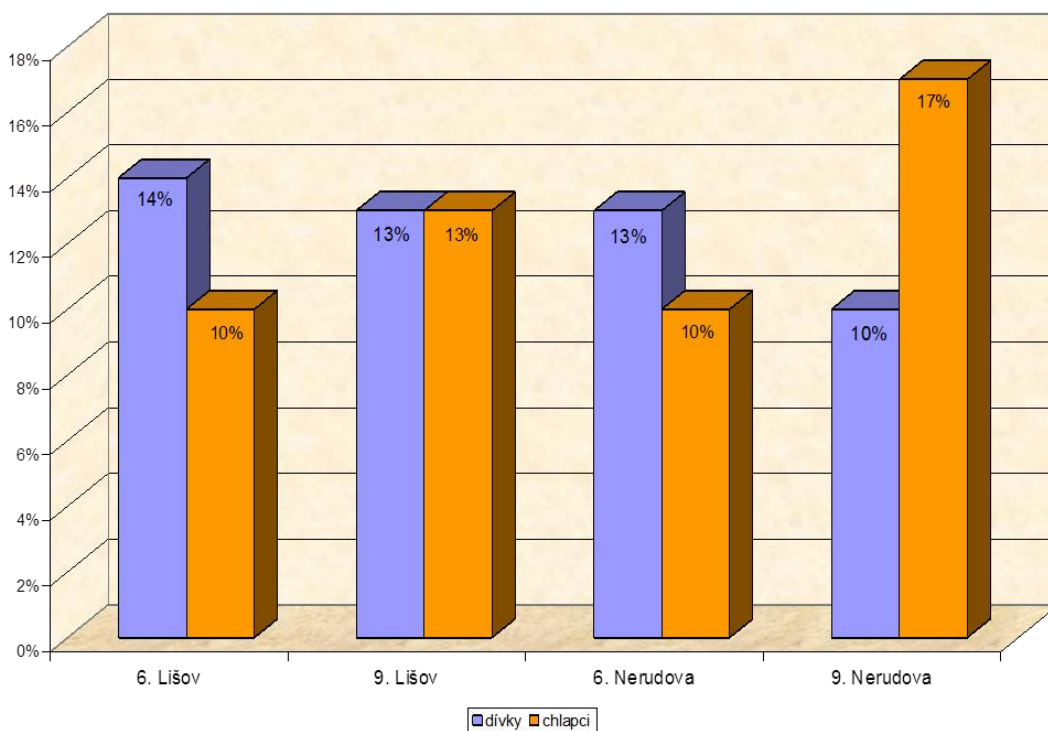
Výběrový soubor tvořilo 100 respondentů ze dvou tříd základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a dvou tříd základní školy Lišov. Celé šetření proběhlo během dvou týdnů na konci ledna 2012 a bylo provedeno dotazníkovou metodou. Na základní škole Nerudova v Českých Budějovicích bylo osloveno 50 respondentů ze 6. a 9. třídy, z toho 23 dívek a 27 chlapců. Na základní škole Lišov bylo osloveno 50 respondentů ze 6. a 9. třídy, z toho 27 dívek a 23 chlapců. Záměrně jsem zvolila tuto skupinu žáků, jelikož dle mého názoru na druhém stupni základní školy, už mají vyhraněné názory na média. Na těchto školách jsem byla osobně přítomna a dohlédla na vyplnění a návratnost dotazníků. Všechny byly řádně vyplněny a nemuselo dojít k vyřazení žádného z nich. Zadávání dotazníků proběhlo vždy ve vyučovacích hodinách a účastnili se ho pedagogové příslušné školy.

Graf č. 1: Složení respondent dle pohlaví



Cílový soubor je celkově z hlediska pohlaví zastoupen rovnoměrně – 50% (50) tvoří dívky, 50% (50) chlapci.

Graf č. 2: Složení respondent podle pohlaví a školní třídy



Cílový soubor byl podle rozdělení škol respektive tříd rozdělen následovně. V 6. třídě základní školy Lišov bylo celkem 24 (24%) respondentů z toho 14 (14%) dívky a 10 (10%) chlapci. V 9. třídě základní školy Lišov bylo celkem 26 (26%) respondentů z toho 13 (13%) dívky a 13 (13%) chlapci. V 6. třídě základní školy Nerudova v Českých Budějovicích bylo celkem 23 (23%) respondentů z toho 13 (13%)

dívky a 10 (10%) chlapci. V 9. třídě základní školy Nerudova v Českých Budějovicích bylo celkem 27 (27%) respondentů z toho 10 (10%) dívky a 17 (17%) chlapci.

Tabulka č. 1: Průměrný věk respondentů

Školní třída	Věk Ø
6. třída	11,70
9. třída	14,51
Celkem	13,19

6.4 Metody sběru dat a konstrukce dotazníku

Pro zpracování teoretické části práce byla zvolena analýza dokumentů – sekundárních zdrojů vztahujících se ke zvolenému tématu. Pro sběr primárních dat byla využita kvantitativní výzkumná strategie, metoda dotazování, technika dotazníku. Kvantitativní metoda, jejíž průkopníkem byl sociolog Émile Durkheim, klade důraz na měřitelnost a exaktnost. Je určena především pro hromadné jevy výzkumu. Nejčastěji využívá nástroje statistické analýzy. Pracuje s proměnnými, korelacemi a chybami. Využívá deduktivní postupy a analýzy, podporuje standardizaci nástrojů, využívá se zejména pro testování hypotéz. Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob a charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů (Skalková, 1983, s. 86). Nejčastěji se jedná o standardizovaný dotazník, anketu a standardizovaný rozhovor. Výhodou této metody je ověřitelnost, vysoká reliabilita (spolehlivost), může nám poskytnout informace o velkém počtu jedinců a umožní otestovat a potvrdit teorii. Na druhou stranu při kvantitativním výzkumu často dochází ke standardizaci, a velké redukci informací, zkoumaných proměnných a především vztahů mezi nimi, jelikož se shromažďují informace od mnoha lidí a z mnoha zdrojů, je jejich množství omezené. Kvantitativní výzkum má i nízkou validitu (platnost), což znamená, že ne vždy se nám při něm daří zkoumat to, co jsme opravdu zkoumat zamýšleli.

Konstrukce dotazníku

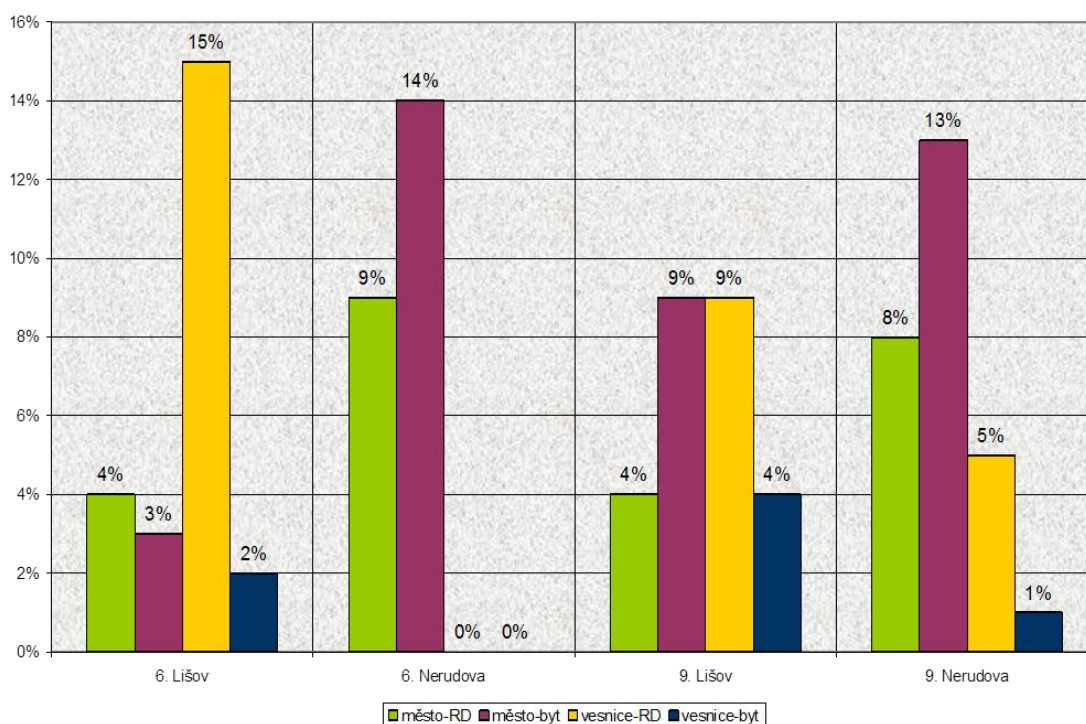
Dotazník je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy průzkumů. Pro účely sběru primárních dat na obou základních školách byl sestaven dotazník s celkovým počtem 32 otázek. Tyto otázky byly pomyslně rozděleny do tří sekcí – identifikační otázky, otázky zjišťující postoj respondenta k Internetu a počítači a otázky cílené na ostatní volnočasové aktivity. V hlavičce dotazníku byli žáci seznámeni s účelem šetření a ujistěni o anonymitě sběru dat. Formulace otázek je jednoduchá, aby byly dostatečně srozumitelné pro žáky základní školy. Časová dotace pro vyplnění dotazníku byla odhadnuta na patnáct minut. Důležitou součástí přípravy dotazníku byl předvýzkum, v němž jsme prověřila obsah položek a jednoznačnost vyjádření. Dotazník jsem zadala týden před výzkumem patnácti dětem šesté třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích. Po nejasnostech některých otázek jsem následně změnila jisté formulace a otázky zpřesnila. V jednotlivých třídách se však čas zodpovídání otázek velmi lišil. Obecně byli rychlejší respondenti z devátých tříd, jimž vyplnění dotazníku trvalo 10-15 minut. Žáci šestých tříd odpovídali 15-20 minut. Zároveň jim byly poskytnuty instrukce, jakým způsobem na dané otázky odpovídat. Pro většinu z nich bylo vyplňování dotazníků zpestřením jinak neměnného koloběhu vyučování, takže jevíli zájem a sami se aktivně dotazovali, pokud si nebyli jisti některými položkami.

První část dotazníku (6 uzavřených otázek) se zabývá identifikací respondenta, tedy především zjišťuje pohlaví, věk, bydliště, styl bydlení a základní rodinnou situaci. Následuje škálovací otázka, kde je problém volnočasových aktivit respondenta řazen na kontinuum, jež má dle instrukce vyjádřit kombinací verbálně/grafickou. Následující otázky (číslo 8 - 24) se zaměřují na práci respondenta s počítačem, a to na její rozsah (kvantitu) i kvalitu (jaké služby jsou využívány, práce s Internetem apod.). Závěrečná část dotazníku zjišťuje, zda respondent čte, popřípadě zda četba patří k jeho zájmům. Zpracování výsledků uvedu formou tabulek a grafů, které názorně ukáží kvantifikované údaje.

6.5 Analýza výsledků

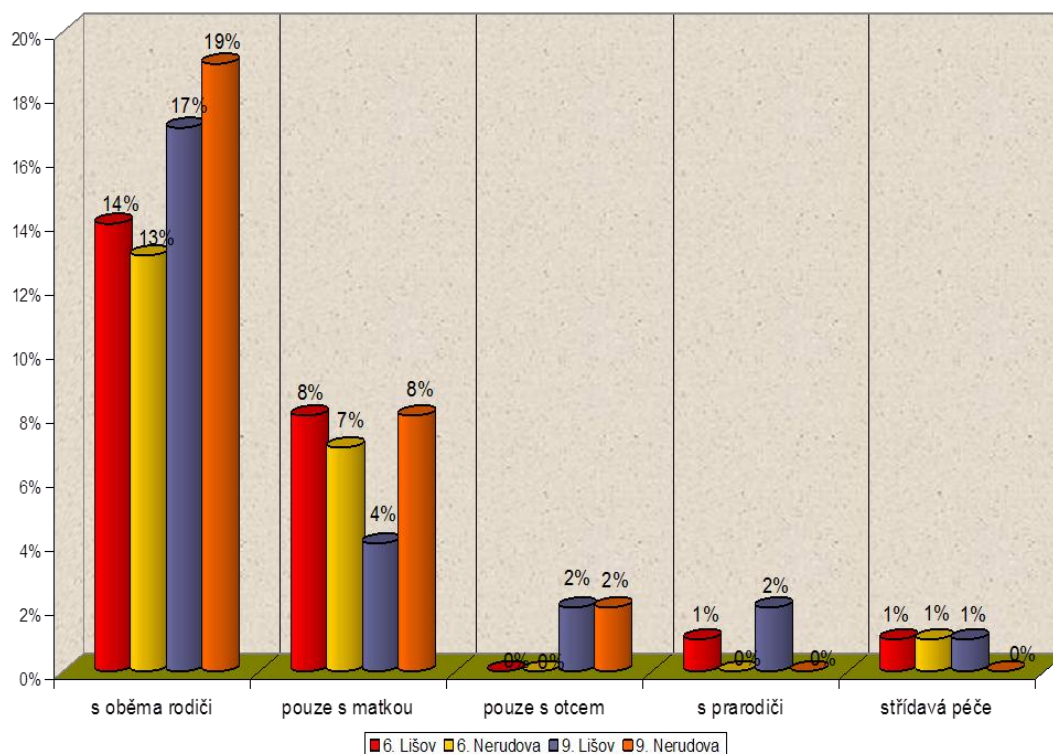
Výsledky jednotlivých otázek dotazníků byly zaneseny do grafů. Grafy se objevují sloupcové, prstencové, výsečové a pruhové. Údaje jsou nejčastěji uváděny v procentech a absolutních číslech. Tabulky a grafy jsou v práci zpracovány podle typu otázky tak, aby byl vystižen jejich sledovaný záměr, proto jsou některé otázky zpracovány zvlášť pro děti z krajského města a menšího města, zvlášť pro šesté a deváté třídy a zvlášť pro dívky a chlapce, aby byl rozdíl v názorech respondentů přehledně znázorněn.

Graf č. 3: Typ bydlení



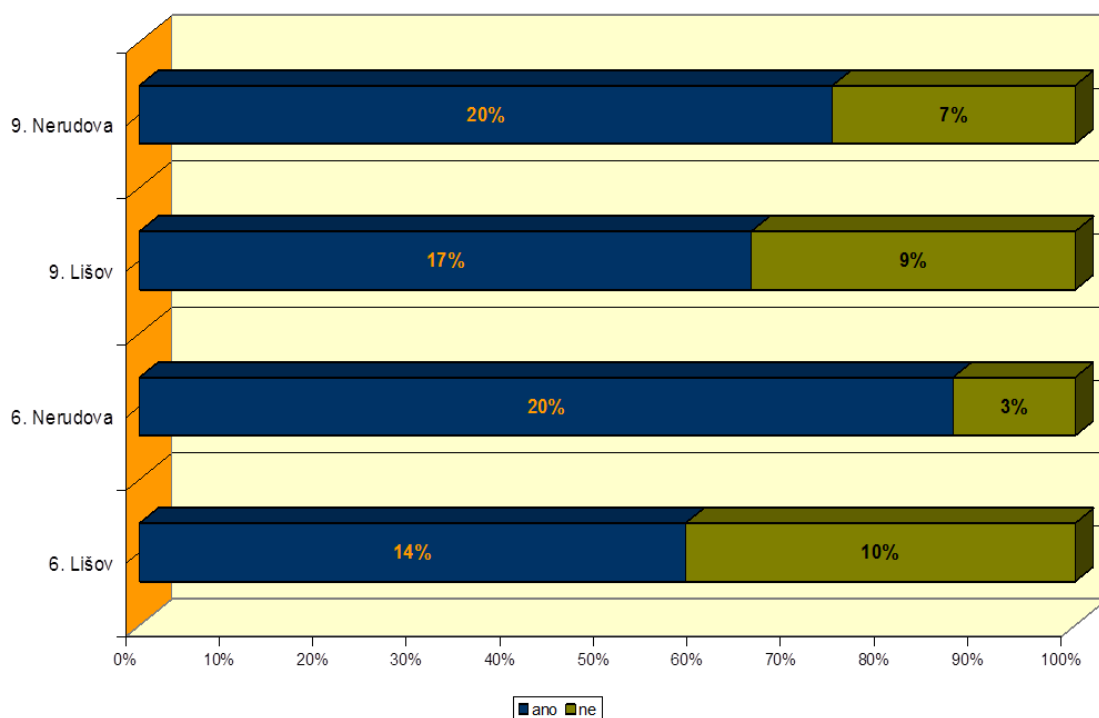
V grafu č. 3 jsou zaznamenány výsledky týkající se typu bydlení respondentů. Z grafu je zřejmé, že respondenti 6. třídy a 9. třídy základní školy v Lišově bydlí převážně v rodinném domě na vesnici, což uvedlo 24% (24) respondentů, 12% (12) respondentů z této školy uvádí v panelovém bytě ve městě, 8% (8) respondentů uvedlo rodinný dům ve městě a 6% (6) uvádí byt na vesnici. Respondenti 6. třídy a 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích uvádějí bydlení převážně v panelovém bytě ve městě, takto odpovědělo 27% (27) respondentů, 17% (17) respondentů této školy uvádí bydlení v rodinném domě ve městě, 5% (5) těchto respondentů uvedlo rodinný dům na vesnici a pouze 1% (1) respondentů z této školy bydlí v bytě na vesnici.

Graf č. 4: Rozdělní respondentů podle typ rodiny



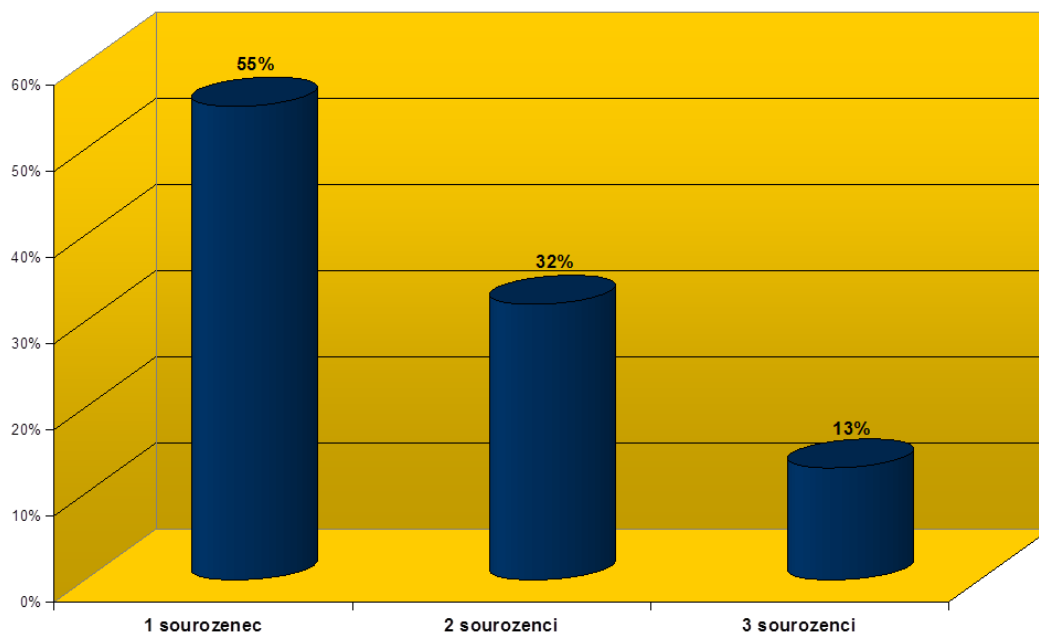
Graf č. 4 ukazuje rozdělení respondentů dle úplnosti rodiny. Z grafu je zřejmé, že nejvíce respondentů a to jak z krajského města tak z malého města žije v úplné rodině. Tuto variantu uvedlo 19% (19) respondentů z 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, 17% (17) respondentů z 9. třídy základní školy Lišov, 14% (14) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov a 13% (13) respondentů z 6. třídy Nerudova v Českých Budějovicích. Pouze s matkou žije 8% (8) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov a taktéž 8% (8) respondentů z 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích. Dále pouze s matkou žije 7% (7) respondentů z 6. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a 4% (4) respondentů z 9. třídy základní školy Lišov. Pouze s otcem uvádí 2% (2) respondentů z 9. třídy Lišov a 2% (2) z 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích. S prarodiči žije 1% (1) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov a 2% (2) respondentů z 9. třídy základní školy Lišov. Střídavou péčí uvádí vždy 1% (1) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov, z 6. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a z 9. třídy základní školy Lišov.

Graf č. 5: Přítomnost sourozenců v rodině respondenta



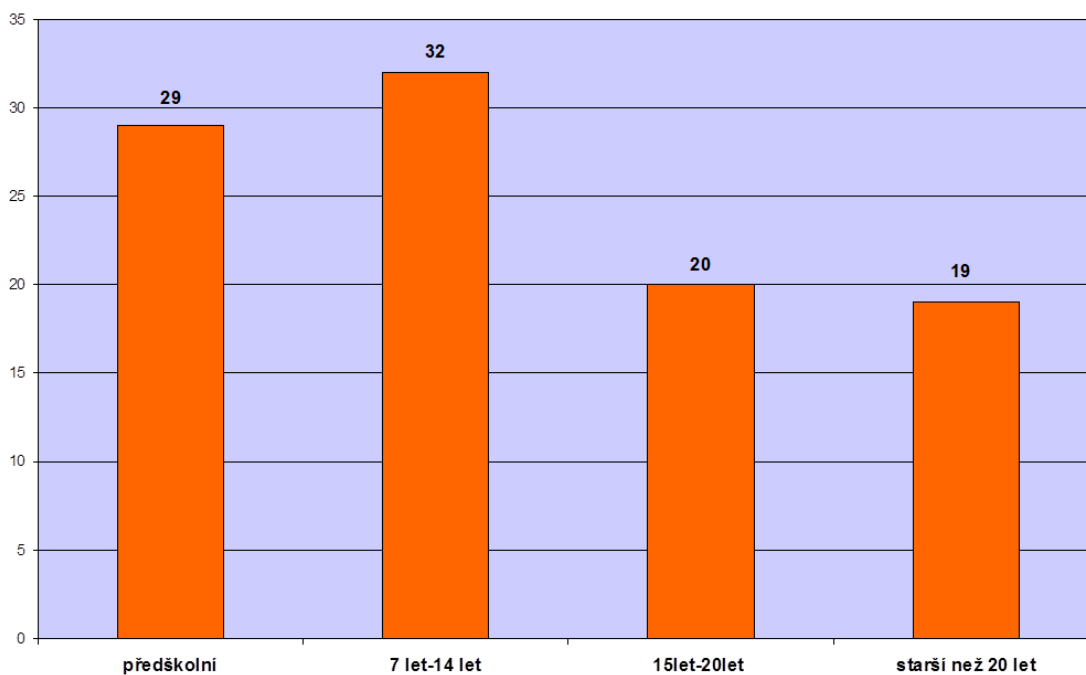
Graf č. 5 znázorňuje přítomnost sourozenců v rodině. Z grafu je zřejmé, že největší zastoupení sourozenců je v 9. třídě základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, kde 20% respondentů uvedlo ano a v 6. třídě základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, kde taktéž 20% respondentů uvedlo přítomnost sourozenců. Naopak nejmenší zastoupení sourozenců je v 6. třídě základní školy v Lišově, kde ano uvedlo 14% respondentů.

Graf č. 6: Počty sourozenců v rodinách



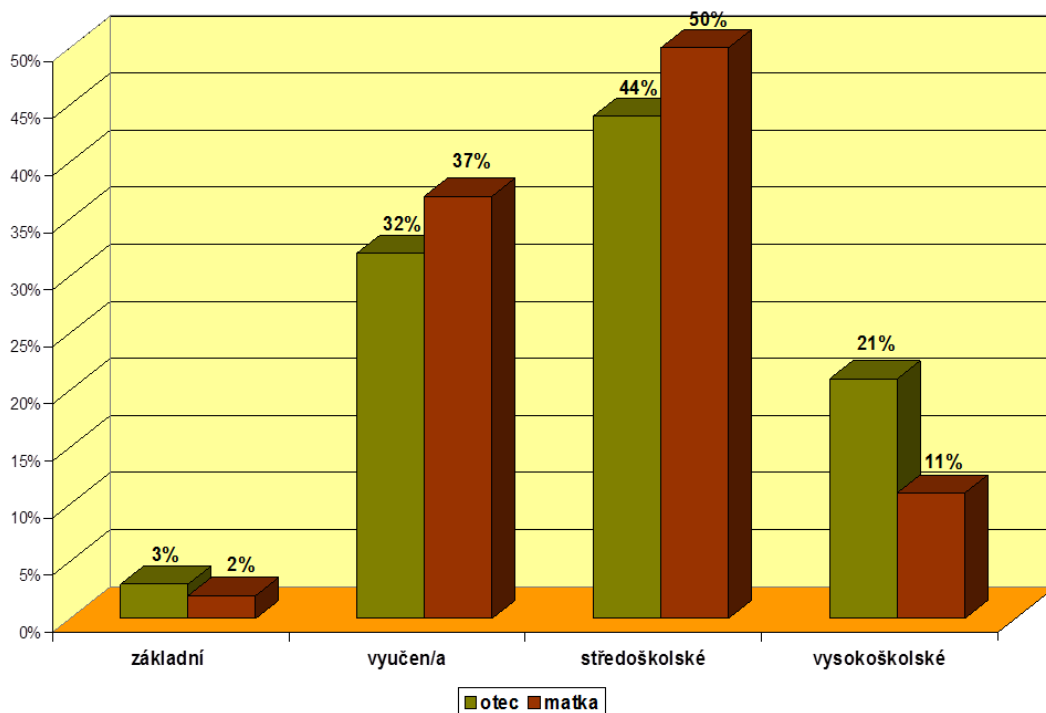
Z celkového počtu respondentů uvádějících přítomnost sourozenců v rodině (71%) uvádí 55% jednoho sourozence, 32% dva sourozence a 13% tři sourozence. Průměrný věk dětí v těchto rodinách činil 12,47 roku.

Graf č. 7: Věk sourozenců (v absolutních číslech)



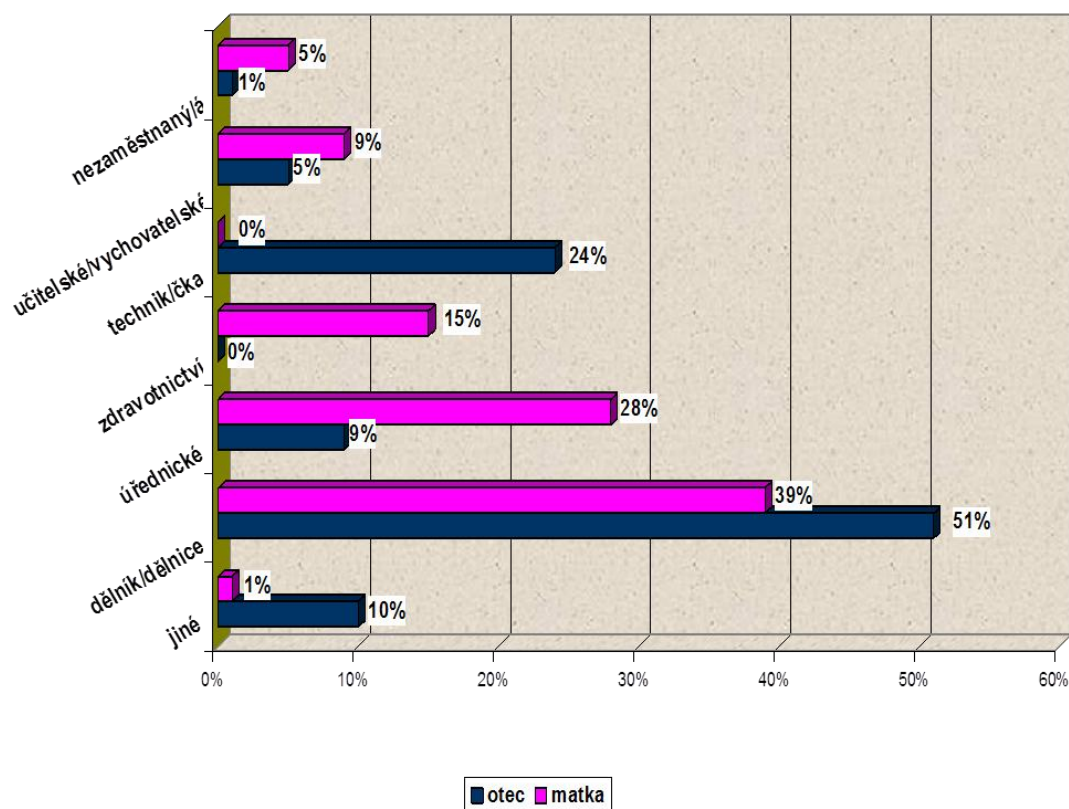
Sourozence v předškolním věku uvádí celkem 29 respondentů, ve věku 7-14 let 32 respondentů, ve věku 15-20 let 20 respondentů a starší 20-ti let pak 19 respondentů.

Graf č. 8: Vzdělání rodičů (srovnání matka/otec)



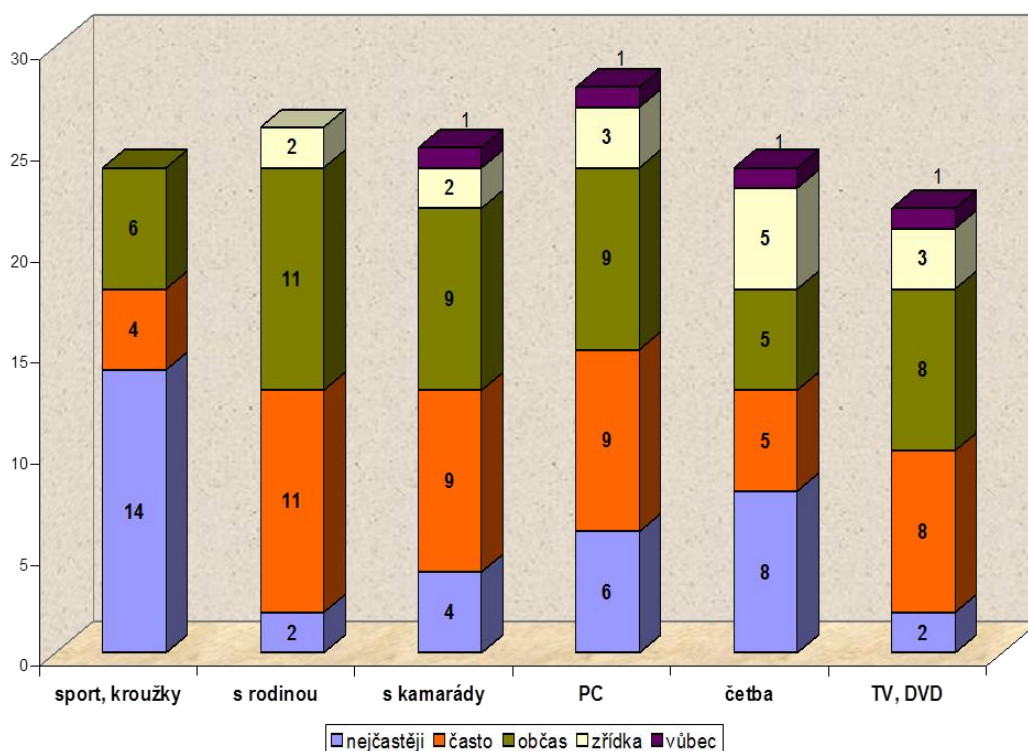
Základní vzdělání u otce uvádí 2 (3%) respondenti, vyučen 27 (32%), středoškolské vzdělání 35 (44%), vysokoškolské vzdělání 17 (21%) dotazovaných. U vzdělání matky pak uvádí 2 (2%) základní, 33 (37%) vyučena, 45 (50%) středoškolské a 10 (11%) vysokoškolské vzdělání.

Graf č. 9: Povolní rodičů (srovnání matka/otec)



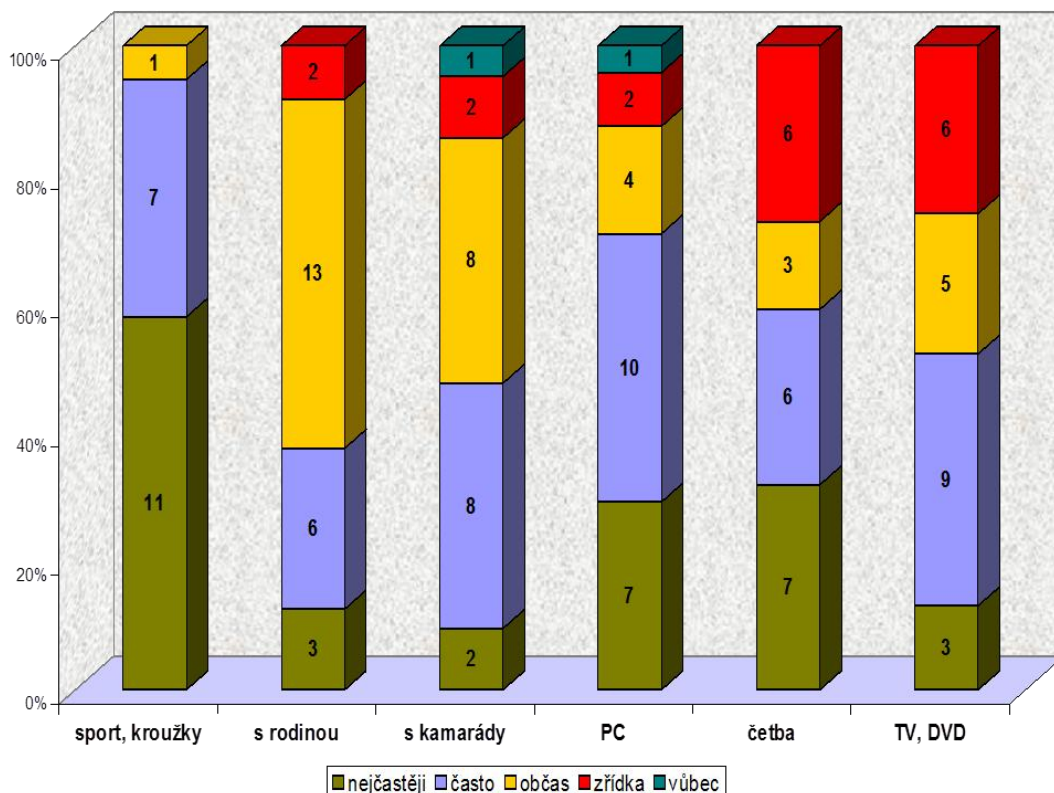
V kategorii zaměstnání, povolání rodičů byly odpovědi tříděny do následujících kategorií: nezaměstnaný/á (5% matka, 1% otec), učitel/ky (matka 9%, otec 5%), zdravotnické profese (pouze matka 15%), úřednické profese (matka 28%, otec 9%), dělnické profese (matka 39%, otec 51%) a jiné (matka 1%, otec 10%).

Graf č. 10: Trávení volného času – Lišov 6. třída (v absolutních číslech)



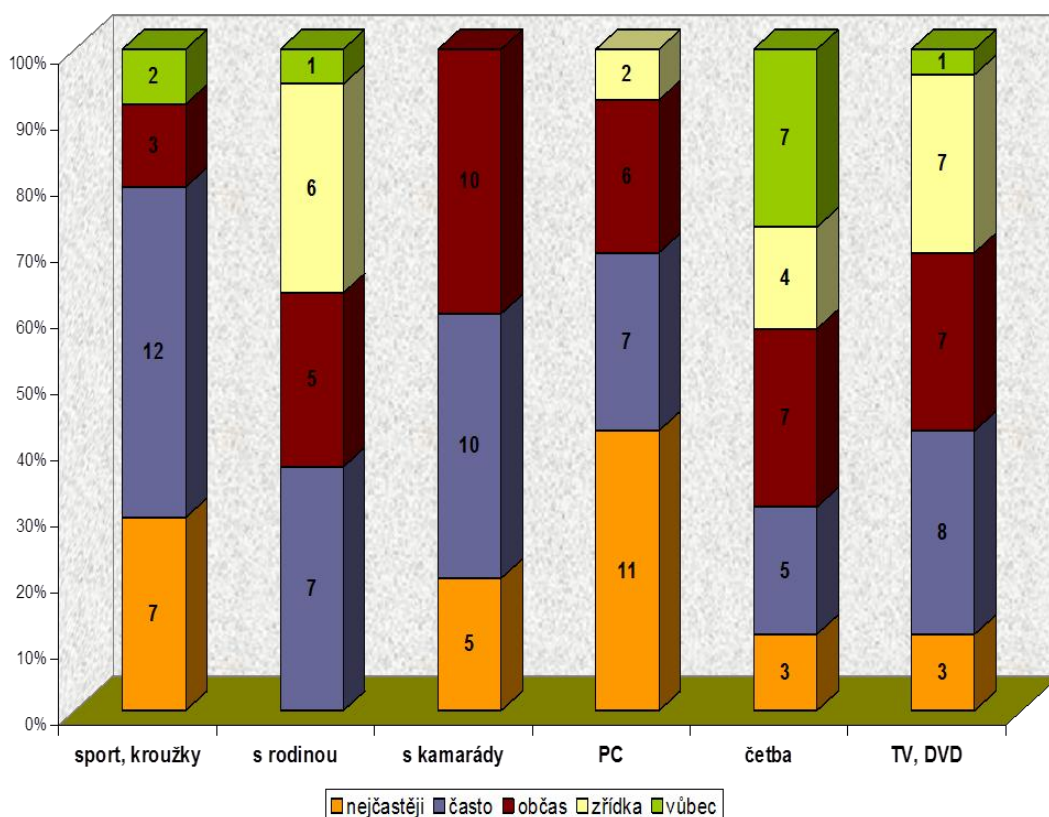
Z grafu je patrné, že u respondentů převažují aktivní formy trávení volného času. Nejčastěji, nebo často respondenti tráví svůj volný čas formou sportu a zájmových kroužků, což uvádí 14 respondentů, jako nejčastěji využívanou formu volného času a 4 respondenti často využívanou formu volného času, 8 respondentů ve volném čase nejčastěji volí četbu a 5 respondentů volí četbu často, aktivity, které respondent provozuje s rodinou uvádí, jako nejčastější 2 respondenti a 11 respondentů uvádí často, aktivity s kamarády uvádí jako nejčastější formu trávení volného času 4 respondenti a 9 respondentů často. Pasivní formu volného času u PC uvádí, jako nejčastější 6 respondentů a 9 respondentů, jako častou, sledování TV a DVD se ve volném čase dle grafu věnují nejčastěji 2 respondenti a často 8 respondentů.

Graf č. 11: Trávení volného času – Nerudova 6. třída (v absolutních číslech)



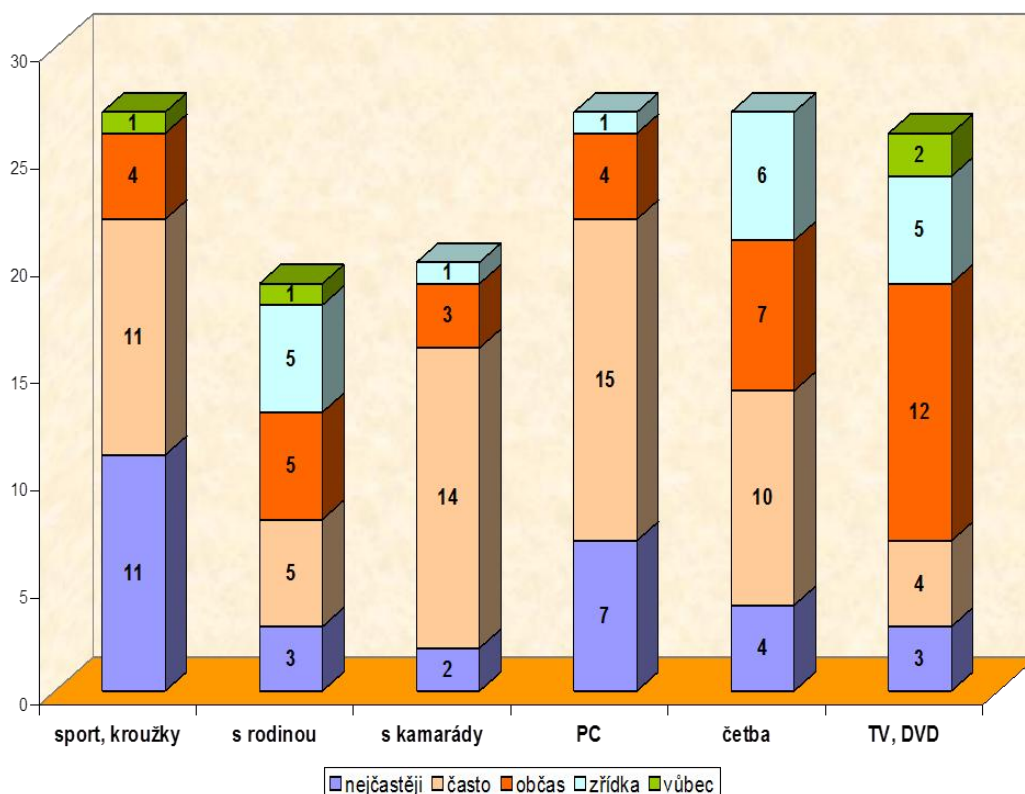
Z grafu je patrné, že u respondentů převažují aktivní formy trávení volného času. Nejčastěji nebo často respondenti tráví svůj volný čas formou sportu a zájmových kroužků, což uvádí 11 respondentů, jako nejčastěji využívanou formu volného času a 7 respondentů často využívanou formu volného času, 7 respondentů ve volném čase nejčastěji volí četbu a 6 respondentů volí četbu často, aktivity, které respondent provozuje s rodinou uvádí, jako nejčastější 3 respondenti a 6 respondentů uvádí často, aktivity s kamarády uvádí jako nejčastější formu trávení volného času 2 respondenti a 8 respondentů často. Pasivní formu volného času u PC uvádí, jako nejčastější 7 respondentů a 10 respondentů, jako častou, sledování TV a DVD se ve volném čase dle grafu věnují nejčastěji 3 respondenti a často 9 respondentů.

Graf č. 12: Trávení volného času – Lišov 9. třída (v absolutních číslech)



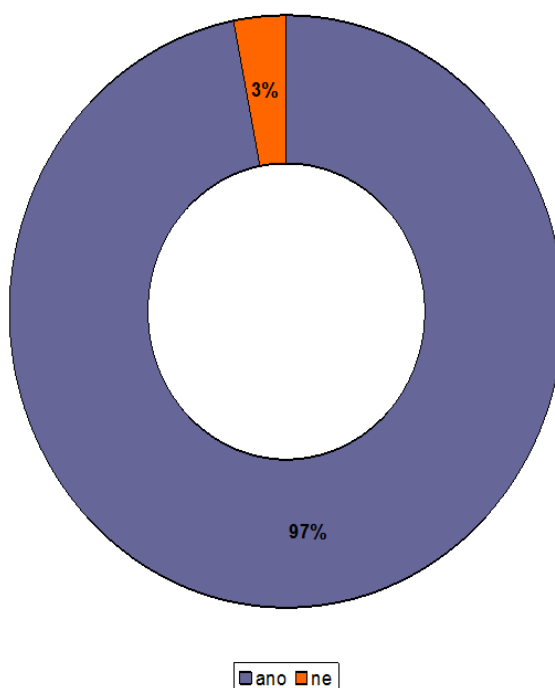
Z grafu je patrné, že u respondentů převažují aktivní formy trávení volného času. Nejčastěji nebo často respondenti tráví svůj volný čas formou sportu a zájmových kroužků, což uvádí 7 respondentů, jako nejčastěji využívanou formu volného času a 12 respondenti často využívanou formu volného času, 3 respondenti ve volném čase nejčastěji volí četbu a 5 respondentů volí četbu často, aktivity, které respondent provozuje s rodinou, uvádí 7 respondentů jako často, aktivity s kamarády uvádí jako nejčastější formu trávení volného času 5 respondentů a 10 respondentů často. Pasivní formu volného času u PC uvádí, jako nejčastější 11 respondentů a 7 respondentů, jako častou, sledování TV a DVD se ve volném čase dle grafu věnují nejčastěji 3 respondenti a často 8 respondentů.

Graf č. 13: Trávení volného času – Nerudova 9. třída (v absolutních číslech)



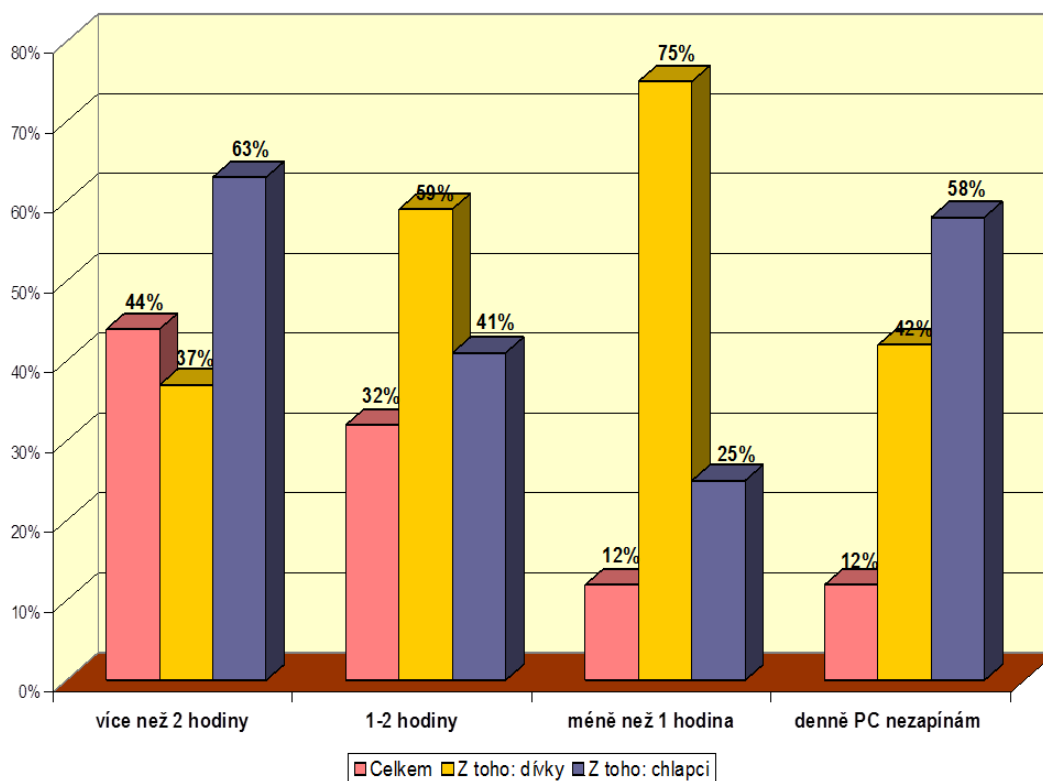
Graf ukazuje, že u respondentů převažují aktivní formy trávení volného času. Nejčastěji nebo často respondenti tráví svůj volný čas formou sportu a zájmových kroužků, což uvádí 11 respondentů, jako nejčastěji využívanou formu volného času a 11 respondentů často využívanou formu volného času, 4 respondenti ve volném čase nejčastěji volí četbu a 10 respondentů volí četbu často, aktivity, které respondent provozuje s rodinou uvádí, jako nejčastější 3 respondenti, jako častou 5 respondentů, aktivity s kamarády uvádí jako nejčastější formu trávení volného času 2 respondenti a 14 respondentů často. Pasivní formu volného času u PC uvádí, jako nejčastější 7 respondentů a 15 respondentů, jako častou, sledování TV a DVD se ve volném čase dle grafu věnují nejčastěji 3 respondenti a často 4 respondenti.

Graf č. 14: Vlastnictví počítače v rodině



Z grafu je patrné, že počítač je opravdu v dnešní době součástí většiny domácností. Na otázku vlastnictví počítače v rodině odpovědělo 97% (97) respondentů ano, pouze 3% (3) respondentů odpovědělo ne.

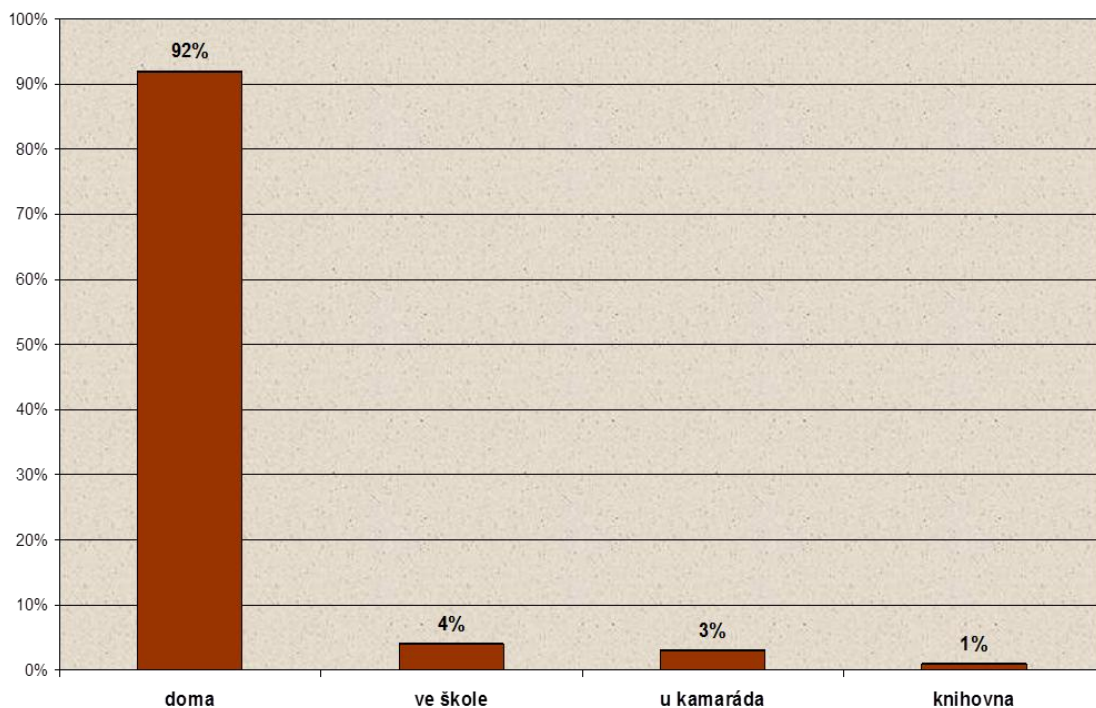
Graf č. 15: Doba strávená denně u počítače celkem a podle pohlaví



Na otázku zjišťující dobu strávenou denně u počítače odpovědělo 44% (44) (z toho 37%

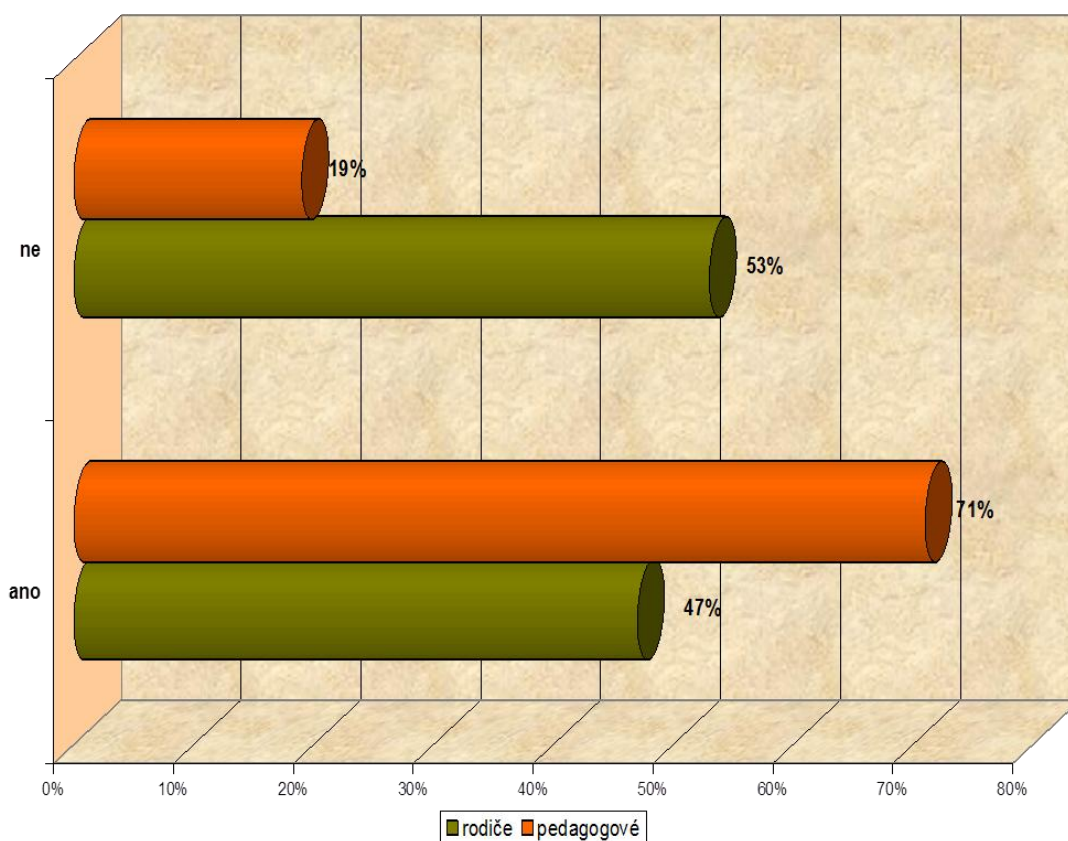
(16) dívky a 63% (28) chlapci) respondentů, že u počítače tráví více než 2 hodiny denně, 32% (32) (z toho 59% (19) dívky a 41% (13) chlapci) respondentů, že u počítače tráví denně 1-2 hodiny, méně než 1 hodinu denně tráví u počítače 12% (12) (z toho 75% (9) dívky a 25% (3) chlapci) respondentů a počítač denně nezapíná 12% (12) (z toho 42% (5) dívky a 58% (7) chlapci) respondentů.

Graf č. 16: Nejčastější používání počítače podle místa



Mezi nejčastěji využívané prostředí pro použití počítače uvedlo 92% (92) respondentů, že používají počítač doma. Ve škole využívá počítač 4% (4) respondentů, u kamarádů a přátel 3%(3) respondentů a pouze 1% (1) respondentů využívá počítač v knihovně.

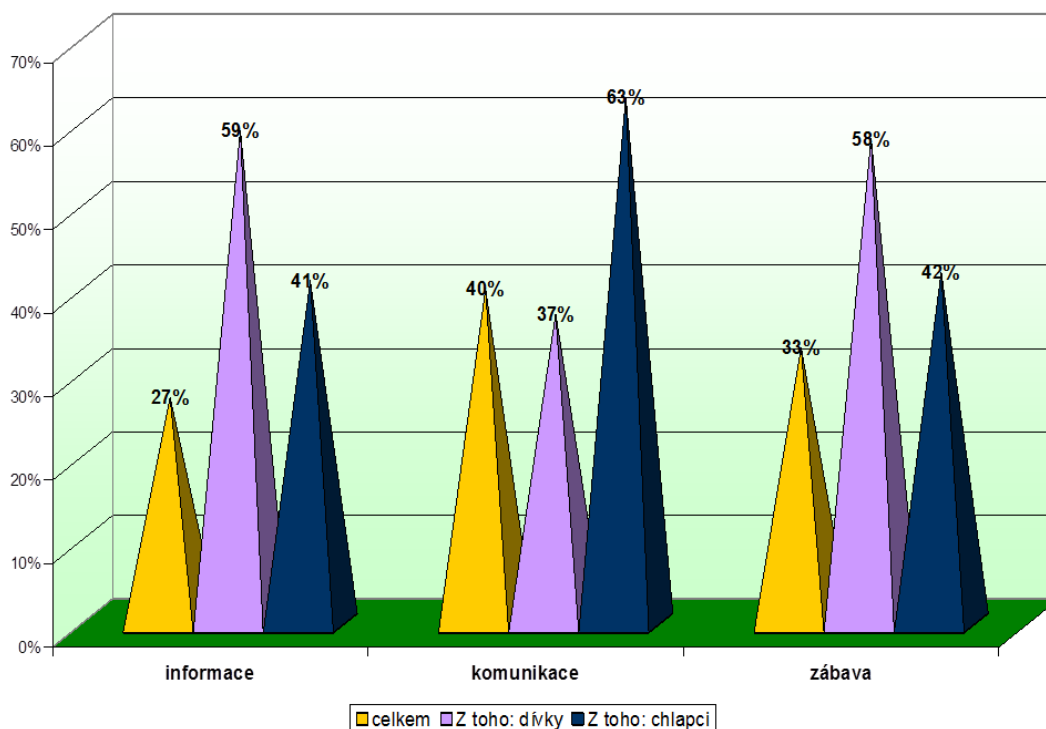
Graf č. 17: Kontrola ze strany rodičů a pedagogů - srovnání



Graf č. 17 ukazuje, že kontrola ze strany pedagogů je poměrně dobrá, kladně odpovědělo 71% (71) respondentů, pouze 19% (19) respondentů uvedlo, že kontrola ze strany pedagogů není. Poněkud horší je kontrola ze strany rodičů. 47% (47) respondentů uvádí, že se jejich rodiče zajímají a kontrolují, co na počítači dělají za činnosti, celých 53% (53) respondentů se vyjádřilo k této otázce záporně.

Na otázku 13, zda respondenti používají Internet, odpověděl celý soubor kladně. Následovala otázka, k jaké činnosti nejčastěji internet používají.

Graf č. 18: Použití internetu podle činností

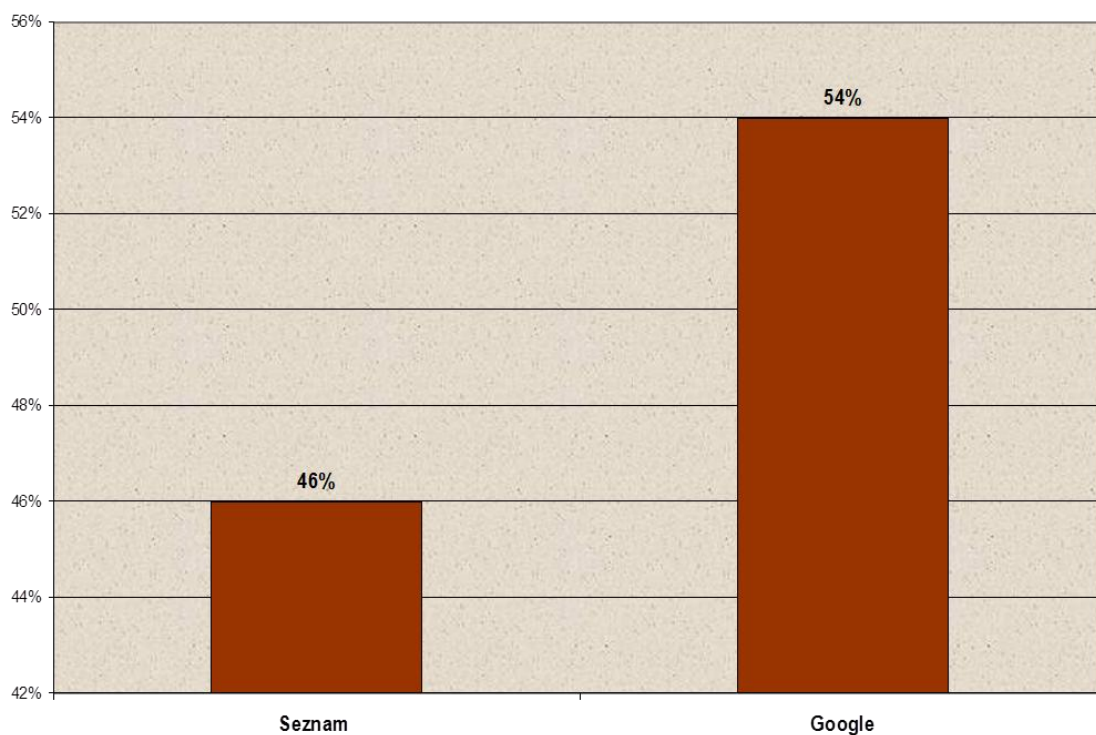


Graf č.18 znázorňuje preference činností na Internetu. Na tuto otázku odpovědělo 40% (40) (z toho 37% (15) dívky a 63% (25) chlapci) respondentů, že využívá Internet především ke komunikaci, 33% (33) (z toho 58% dívky (19) a 42% (14) chlapci) respondentů k zábavě a pouze 27% (27) (z toho 59% (16) dívky a 41% (11) chlapci) respondentů uvedlo k získávání informací.

Tabulka č. 2: Použití internetu podle činností a podle škol (v procentech)

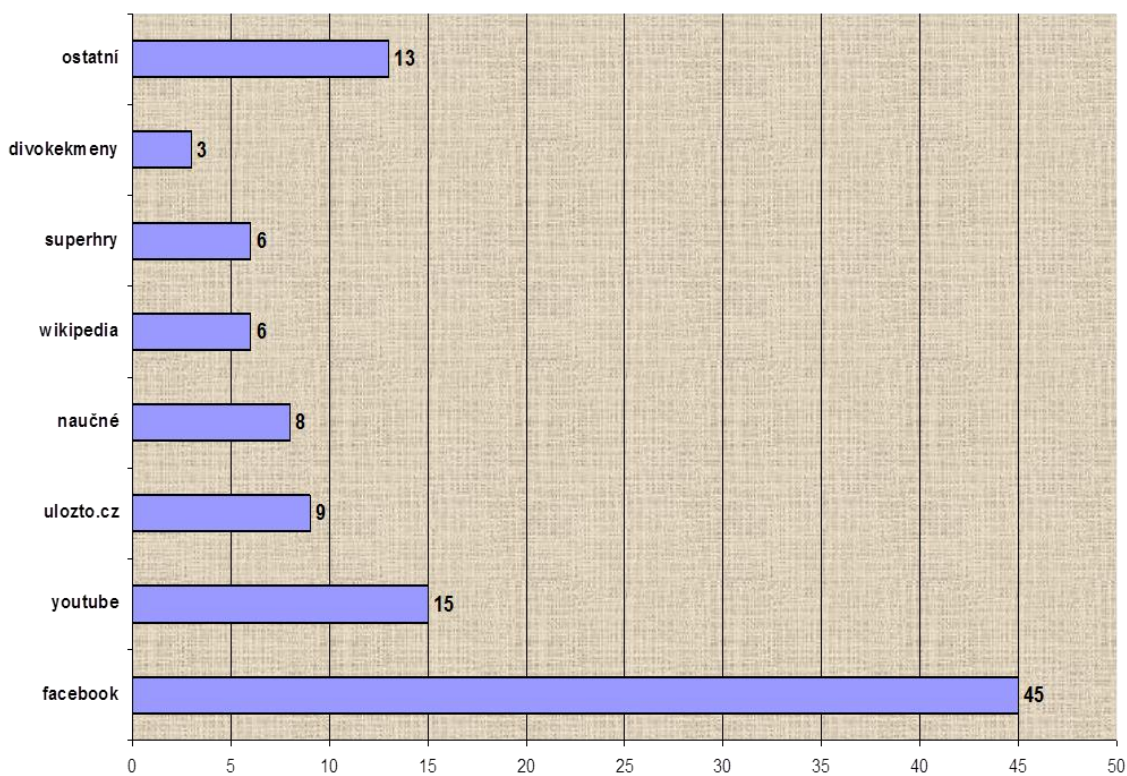
Škola/třída	Zjišťování informací	Komunikace	Zábava
Lišov 6. třída	7	11	6
Lišov 9. třída	7	11	8
Nerudova 6. třída	6	4	13
Nerudova 9. třída	7	7	13

Graf č. 19: Nejčastěji používaný internetový vyhledávač



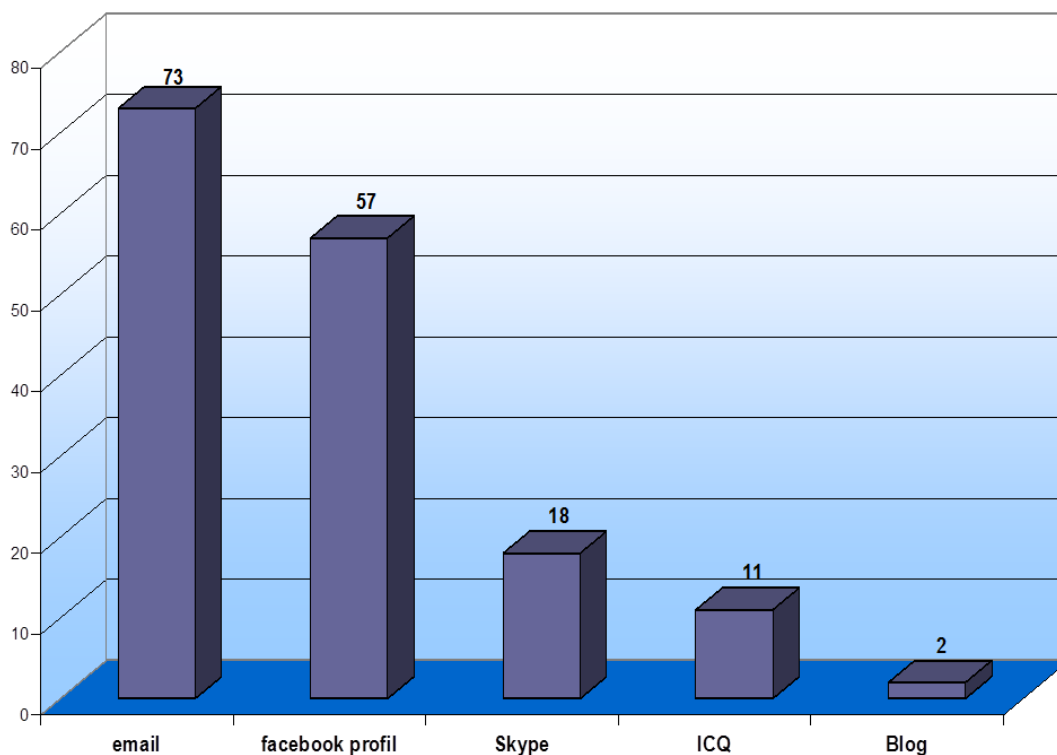
Graf č.19 ukazuje preferenci internetového vyhledávače. 54% (54) respondentů dává přednost vyhledávači Google a 46% (46) respondentů preferuje vyhledávač Seznam.

Graf č. 20: Nejoblíbenější internetové stránky (v absolutních číslech)



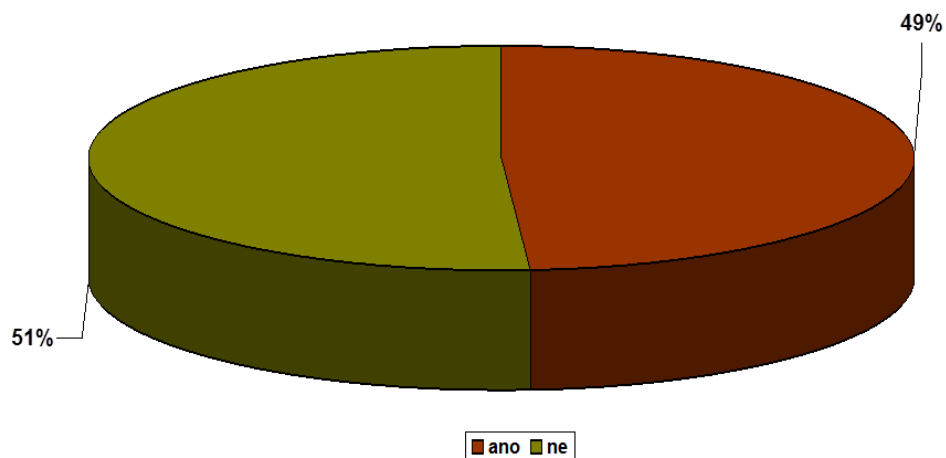
V grafu č. 20 je znázorněna preference internetových stránek. Jednoznačně nejpreferovanější dle respondentů je facebook, který uvedlo jako nejoblíbenější 45 respondentů, tento výsledek koresponduje s výsledky z grafu 14, kde jako nejvíce využívanou činností na Internetu je dle respondentů komunikace, youtube preferuje 15 respondentů, ostatní internetové stránky 13 respondentů, ulozto.cz 9 respondentů, naučné internetové stránky preferuje 8 respondentů, wikipedii 6 respondentů, superhry 6 respondentů a internetové stránky divoké kmeny 3 respondenti. Graf je uváděn v absolutních číslech, vzhledem k tomu, že respondenti uvádějí více možností.

Graf č. 21: Možnosti internetu – vlastnictví



Na otázku, jaké služby Internetu vlastním odpovědělo 73 respondentů, že vlastní email, facebook profil vlastní 57 respondentů, 18 respondentů má skype, 11 respondentů vlastní ICQ a pouze 2 respondenti mají Blog. Graf je uveden v absolutních číslech, vzhledem k tomu, že respondenti uvádějí více služeb najednou.

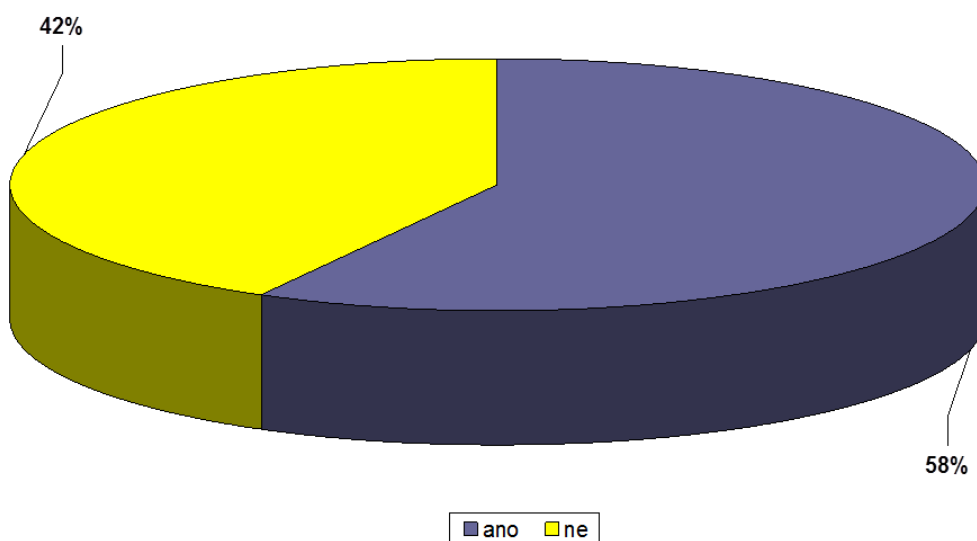
Graf č. 22: Zveřejňování svých osobních údajů na internetu



Údaje na Internetu zveřejňuje 49% (49) respondentů a 51% (51) respondentů své údaje nezveřejňuje.

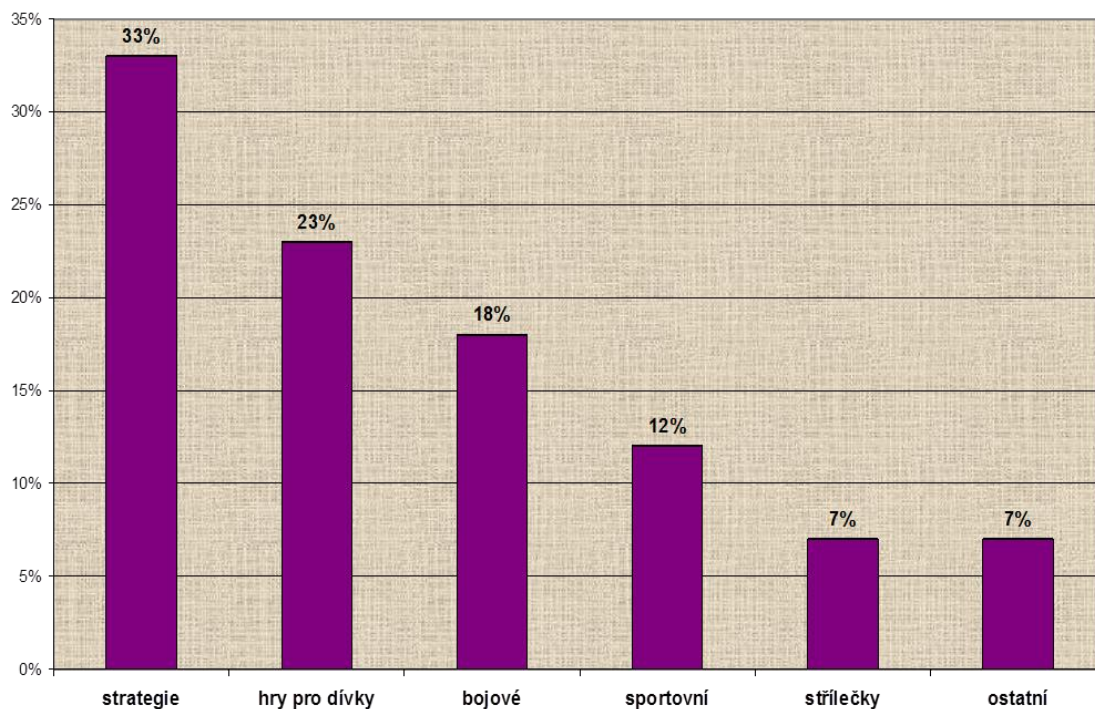
Na doplňující otázku, zda v některých případech mění záměrně svou identitu, odpovědělo pouze 32 (47%) respondentů, z čehož 18 (57%) respondentů přiznává, že tak činí a 14 (43%) že ne.

Graf č. 23: Hraní on-line her



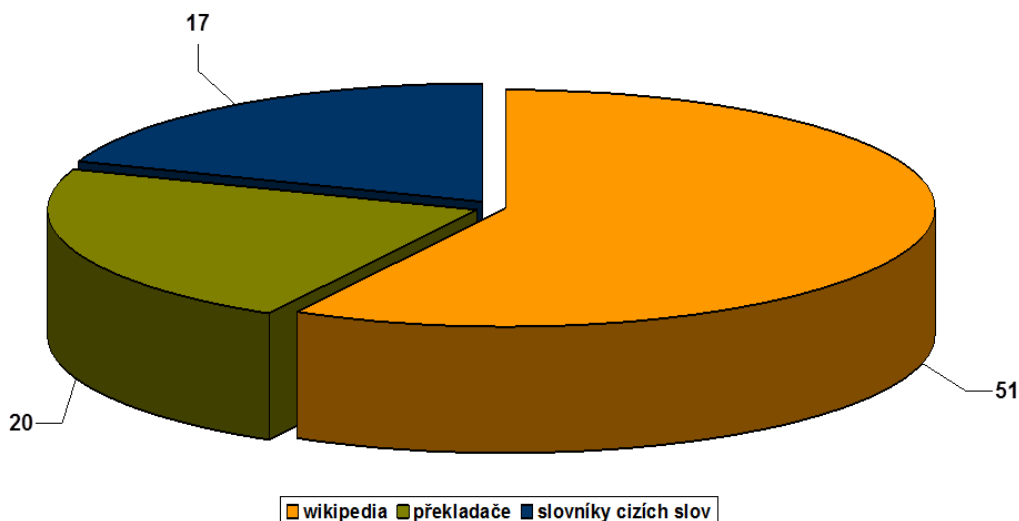
Hraní on-line her se věnuje dle grafu 58% (58) respondentů a 42% (42) respondentů nikdy nehraje.

Graf č. 24: Online hry - zaměření



Na doplňující otázku, o jaké hry se jedná, odpovědělo pouze 43 (74%) respondentů. Nejčastější odpovědi jsou strategické hry - 14 (33%), dále hry pro dívky 10 (23%), bojové hry 8 (18%), sportovní 5 (12%), „střilečky“ 3 (7%) a ostatní 3 (7%).

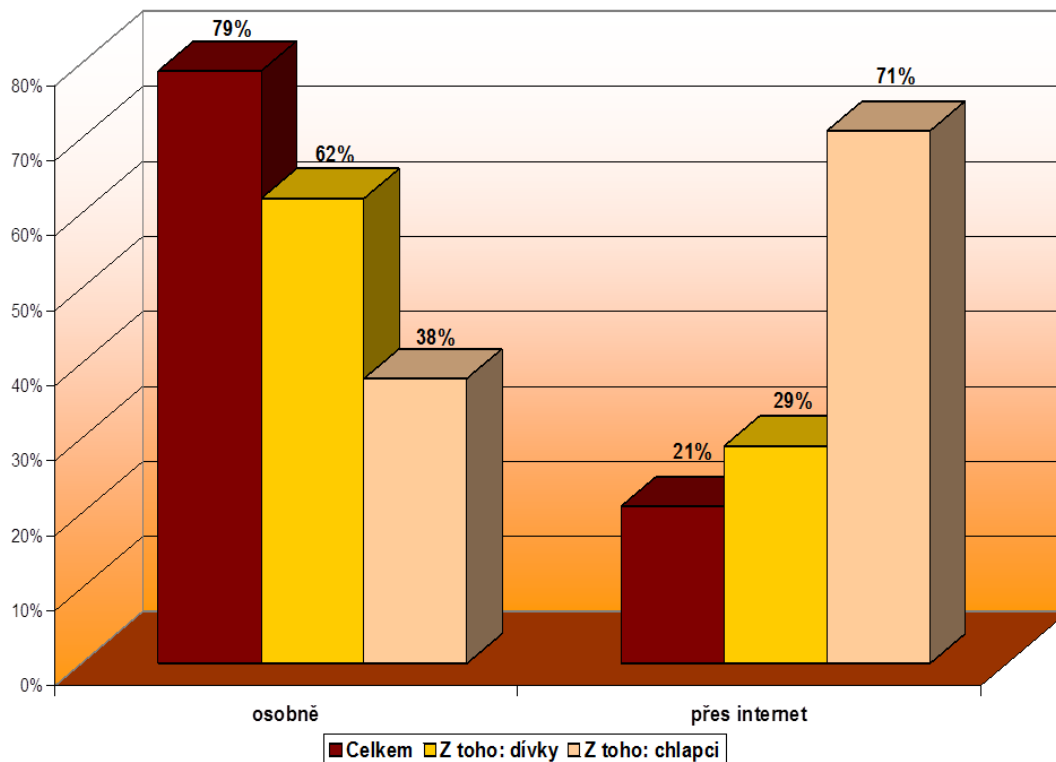
Graf č. 25: Stránky využívané ke školní přípravě (v absolutních číslech)



V otázce 21 zjišťující, zda žáci využívají internetu k plnění školních povinností, odpovědělo 95% (95) kladně a 5% (5) záporně. Doplňující otázka pak zjišťovala, jaký typ stránek využívají nejčastěji – viz graf 25. Nejvíce je dle grafu využívána ke školní

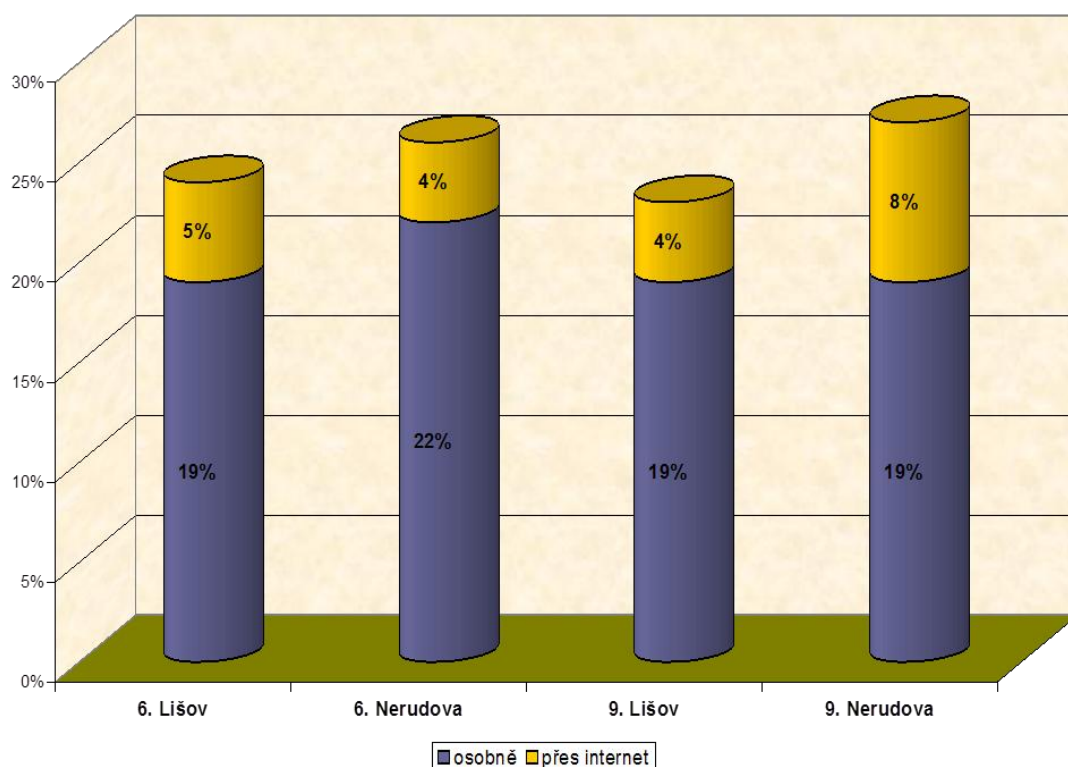
přípravě wikipedia, kterou označilo 51 respondentů, překladače využívá 20 respondentů a slovníky cizích slov 17 respondentů.

Graf č. 26: Preference způsobu komunikace podle pohlaví



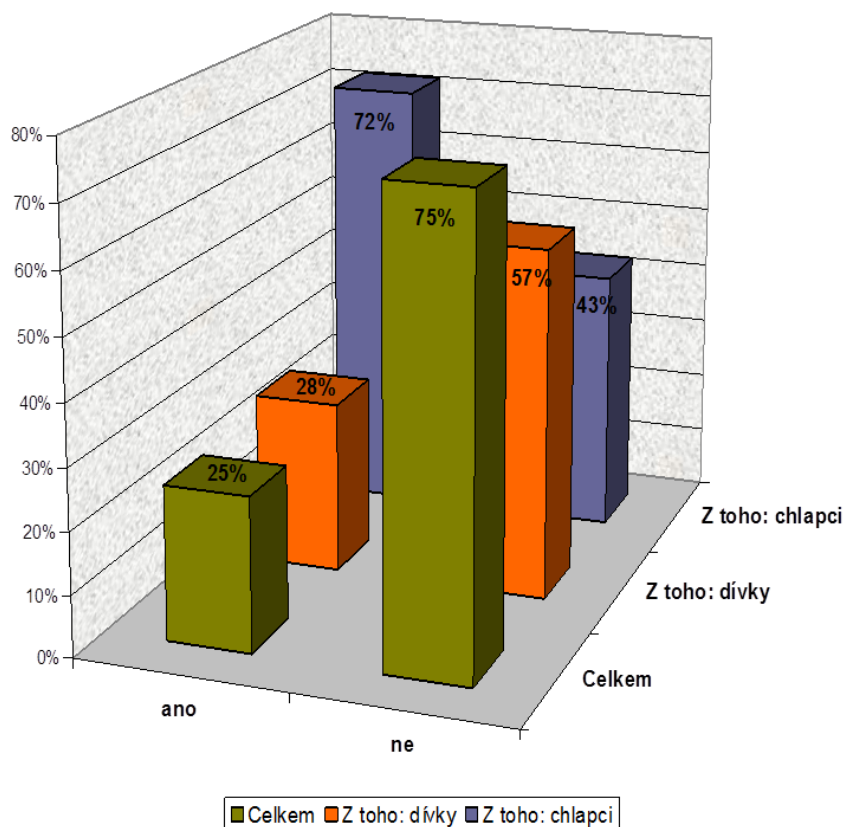
Na otázku 22 dotazující se, zda respondenti komunikují raději osobně či přes Internet, odpovědělo 79% (79) (z toho 62% (49) dívky, 38% (30) chlapci) respondentů osobně a 21% (21) respondentů přes internet (z toho 29% (6) dívky a 71% (15) chlapci).

Graf č. 27: Preference způsobu komunikace podle školy/třídy



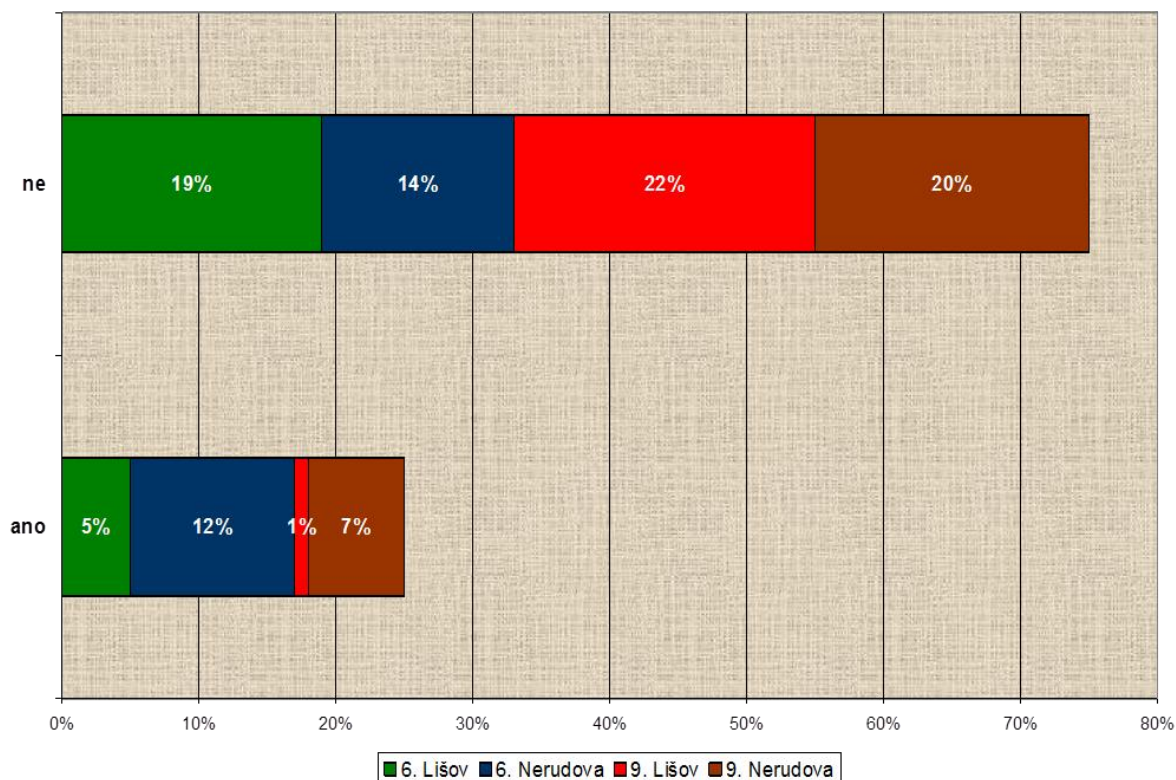
V grafu č. 27 vidíme nepatrné rozdíly mezi respondenty šestých a devátých tříd jak komunikují přes Internet. Ve větší míře všichni respondenti komunikují spíše osobně, než prostřednictvím Internetu. 19% (19) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov uvádí, že komunikuje více osobně, 5% (5) respondentů téže třídy uvádí komunikaci prostřednictvím Internetu. 22% (22) respondentů 6.třídy základní školy Nerudova České Budějovice uvedlo, že komunikuje osobně a 4% (4) respondentů z této třídy uvádí, že komunikuje přes Internet. U respondentů 9. třídy v základní škole Lišov, 9.třídy v základní škole Nerudova v Českých Budějovicích převládá komunikace osobní, uvádí to 19% (19) respondentů, jak ze základní školy Lišov, tak ze základní školy Nerudova v Českých Budějovicích. Prostřednictvím Internetu komunikuje 8% (8) respondentů 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a 4% (4) respondentů 9. třídy základní školy v Lišově.

Graf č. 28: Setkání se známostí přes internet (podle pohlaví)



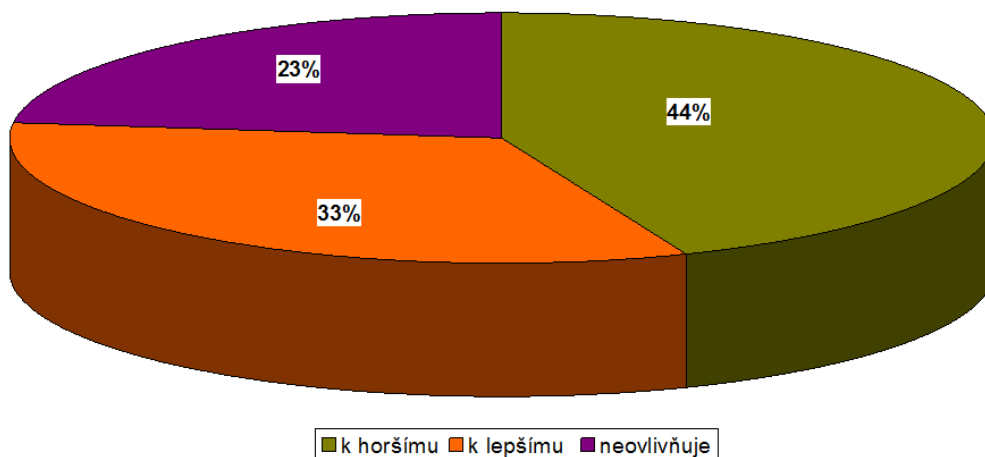
Graf č. 28 ukazuje, že k setkání se známostí přes Internet dochází velice zřídka. Na tuto otázku odpovědělo 75% (75) (z toho 57% (43) dívky a 43% (32) chlapci) respondentů, že k setkání nikdy nedošlo a pouze 25% (25) (z toho 28% (7) dívky a 72% (18) chlapci) respondentů, že došlo k osobnímu setkání.

Graf č. 29: Setkání se známostí přes internet (podle školy/třídy)



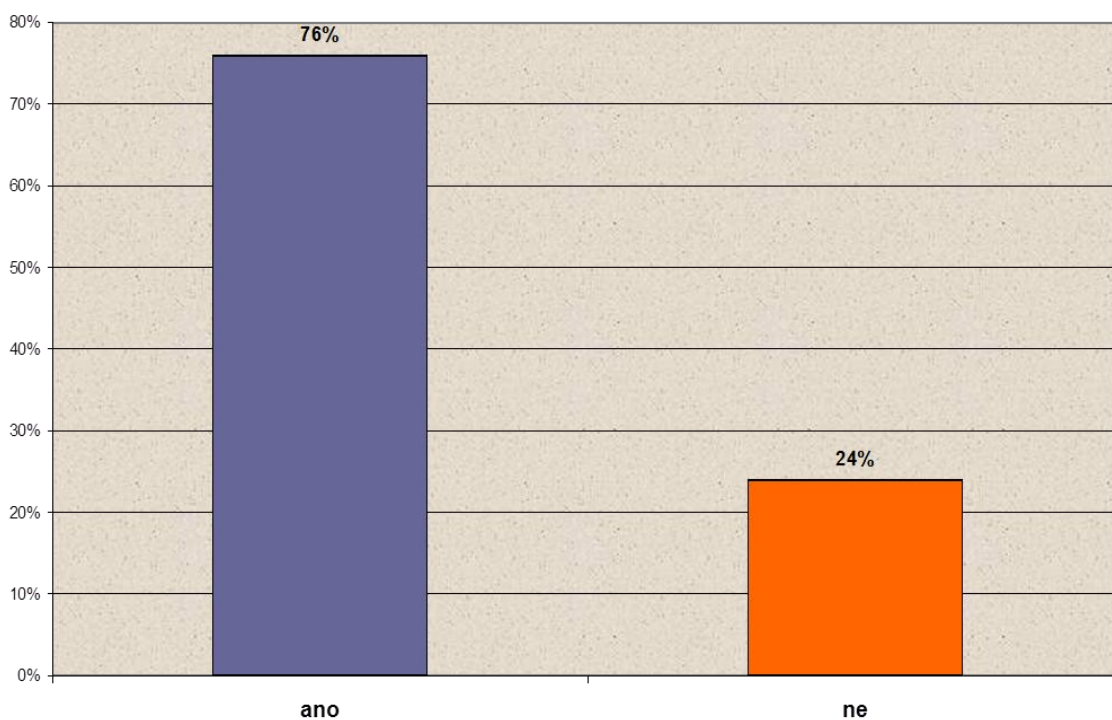
Graf č. 29 setkání se známostí přes Internet podle školy/třídy evidentně ukazuje, že respondenti vyšších ročníků, jsou obezřetnější v navazování známostí s cizími lidmi přes Internet. Dále graf ukazuje, že k této otázce se negativněji staví respondenti základní školy z malého města, kde se vyjádřilo 22% (22) respondentů z 9. třídy základní školy Lišov negativně a taktéž negativně 19% (19) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov. Negativní postoj též vyjádřilo 20% (20) respondentů z 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a 14% (14) respondentů z 6. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích. Setkání uskutečnilo 12% (12) respondentů z 6. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, 7% (7) respondentů z 9. třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, 5% (5) respondentů z 6. třídy základní školy Lišov a 1% (1) respondentů z 9. třídy základní školy Lišov.

Graf č. 30: Názory na to, jak internet ovlivňuje mezilidské vztahy



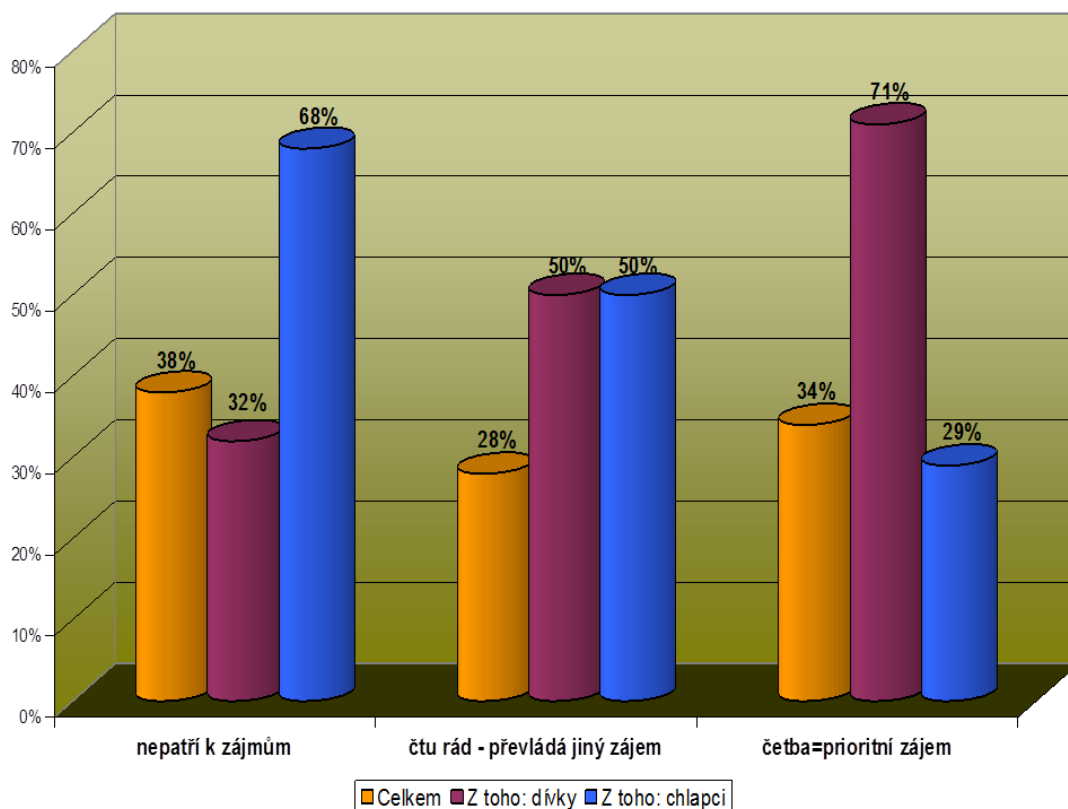
Otázka týkající se vlivu Internetu na mezilidské vztahy v grafu ukazuje, že i přes masivní používání tohoto média si respondenti myslí, že nejvíce Internet ovlivňuje mezilidské vztahy k horším. K této variantě se kloní 44% (44) respondentů, k variantě, že ovlivňuje k lepšímu 33% (33) respondentů a 23% (23) respondentů se domnívá, že neovlivňuje mezilidské vztahy vůbec.

Graf č. 31: Zjištění, zda rodiče respondentů čtou či ne



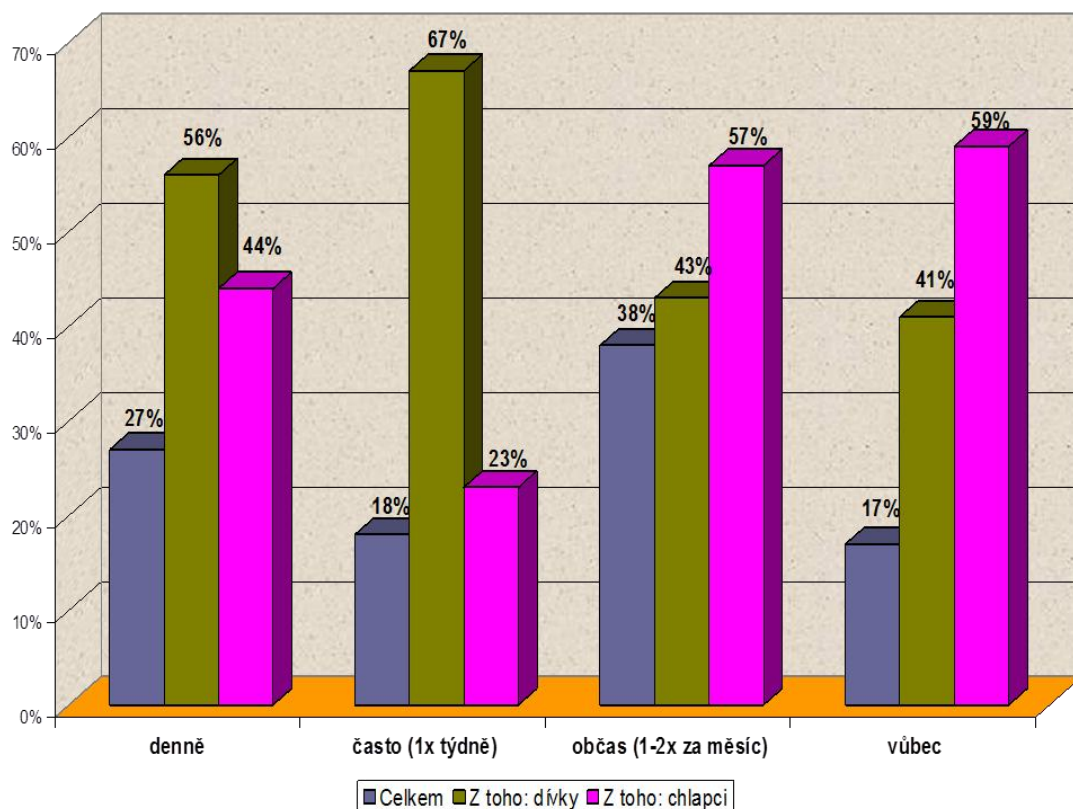
Graf č. 31 se týká čtenářství rodičů respondentů. Kladně odpovědělo 76% (76) respondentů a pouze 24% (24) respondentů odpovědělo záporně.

Graf č. 32: Četba jako zájem respondenta (podle pohlaví)



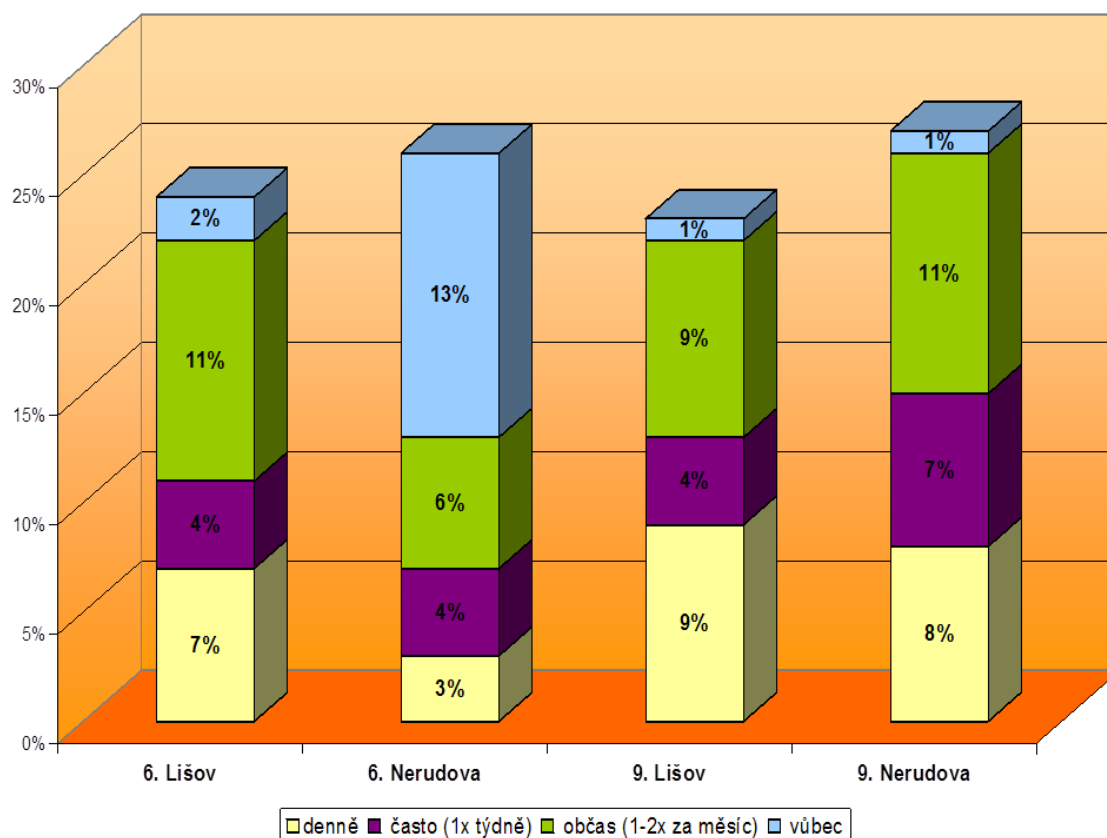
Výsledky z grafu č. 32 ukazují, že 38% (38) (z toho 32% (12) dívky a 68% (26) chlapci) respondentů uvedlo, že četba rozhodně nepatří mezi jejich zájmy, 28% (28) (z toho 50% (14) dívky a 50% (14) chlapci) uvádějí, že čtou rádi, ale prioritní je jiný zájem, 34% (34) (z toho 71% (24) dívky a 29% (10) chlapci) uvádějí, že četba je jejich prioritním zájmem.

Graf č. 33: Četnost četby(podle pohlaví)



V grafu č. 33 je znázorněna četnost četby podle pohlaví. Denně čte 27% (27) (z toho 56% (15) dívky a 44% (12) chlapci) respondentů, často 18% (18) (z toho 67% dívky (13) a 23% (5) chlapci) respondentů, 38% (38) (z toho 43% (16) dívky a 57% (22) chlapci) respondentů uvádí, že čte občas a na variantu vůbec odpovědělo 17% (17) (z toho 41% (7) dívek a 59% (10) chlapci) respondentů.

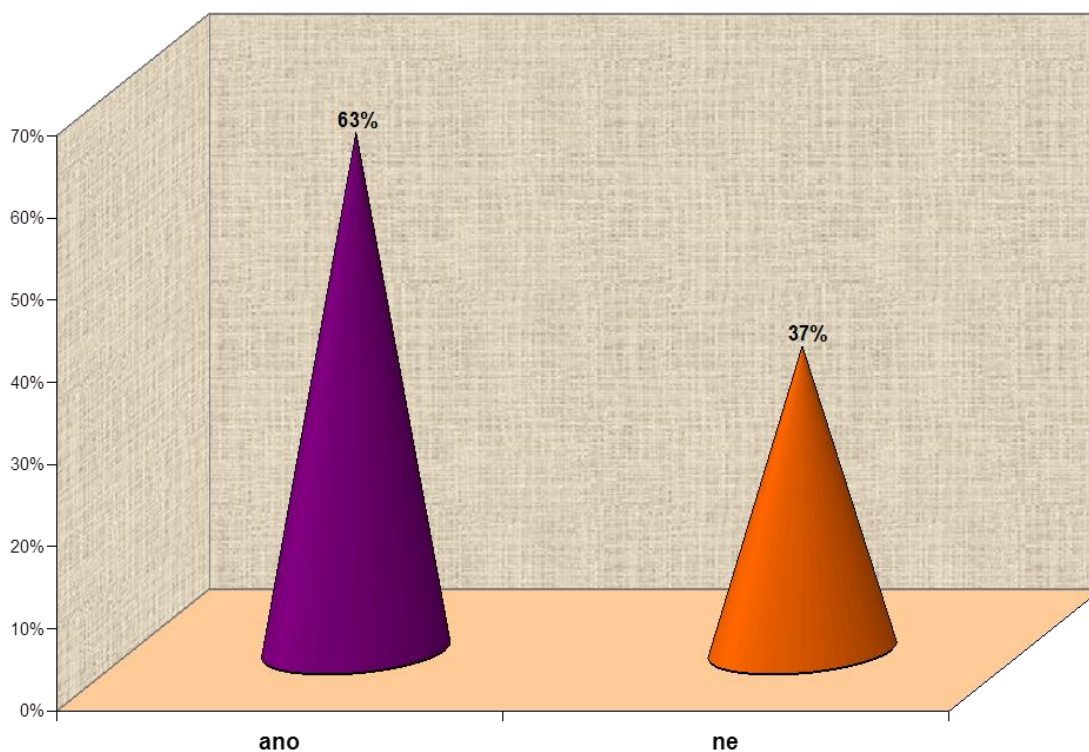
Graf č. 34: Četnost četby(podle školy/třídy)



Z grafu č. 34, který ukazuje četnost četby podle školy a třídy nejsou vidět příliš markantní rozdíly mezi respondenty 9.třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a 9. třídy základní školy v Lišově. V porovnání 6.třídy základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a 6. třídy základní školy Lišov, však vidíme poměrně velký rozdíl varianty „nečte vůbec“, na kterou odpovědělo 13% (13) respondentů ze základní školy Nerudova v Českých Budějovicích a pouze 2% (2) respondentů ze základní školy Lišov.

V následujících otázkách již neodpovídali respondenti, kteří uvedli, že nečtou vůbec, tj. nadále odpovídalo pouze 83% respondentů.

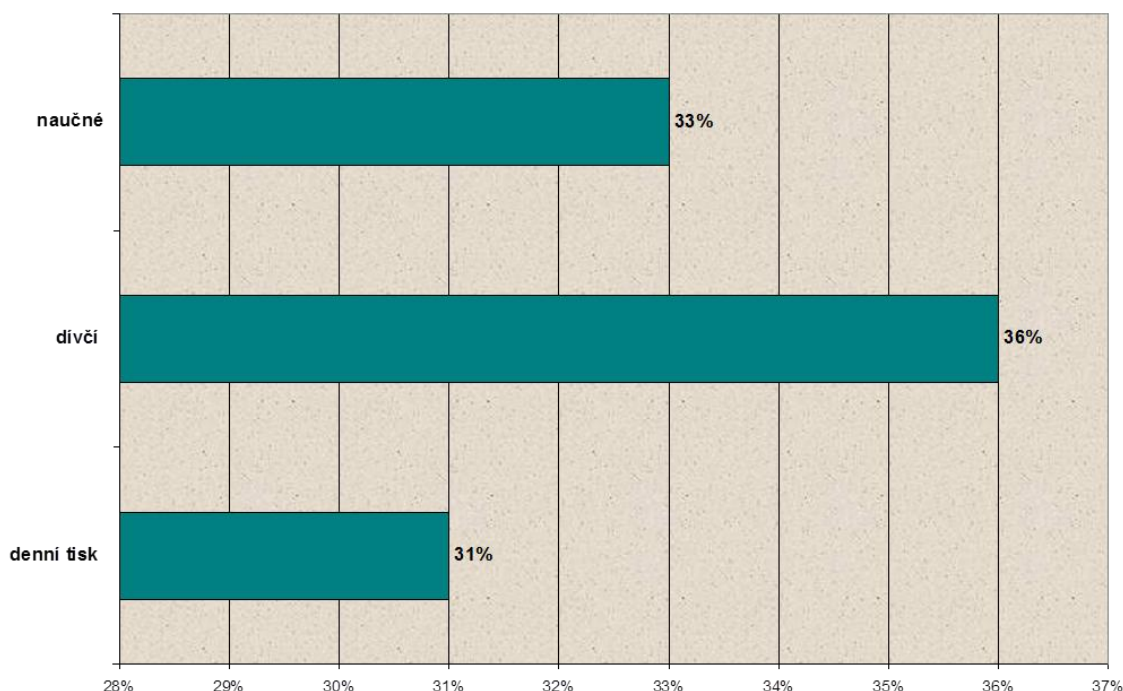
Graf č. 35: Četba novina časopisů



Graf č. 35 znázorňuje, kolik respondentů čte noviny a časopisy. 63% (52) respondentů odpovědělo, že čte jak časopisy, tak noviny a 37% (31) respondentů odpovědělo, že nečte ani časopisy ani noviny.

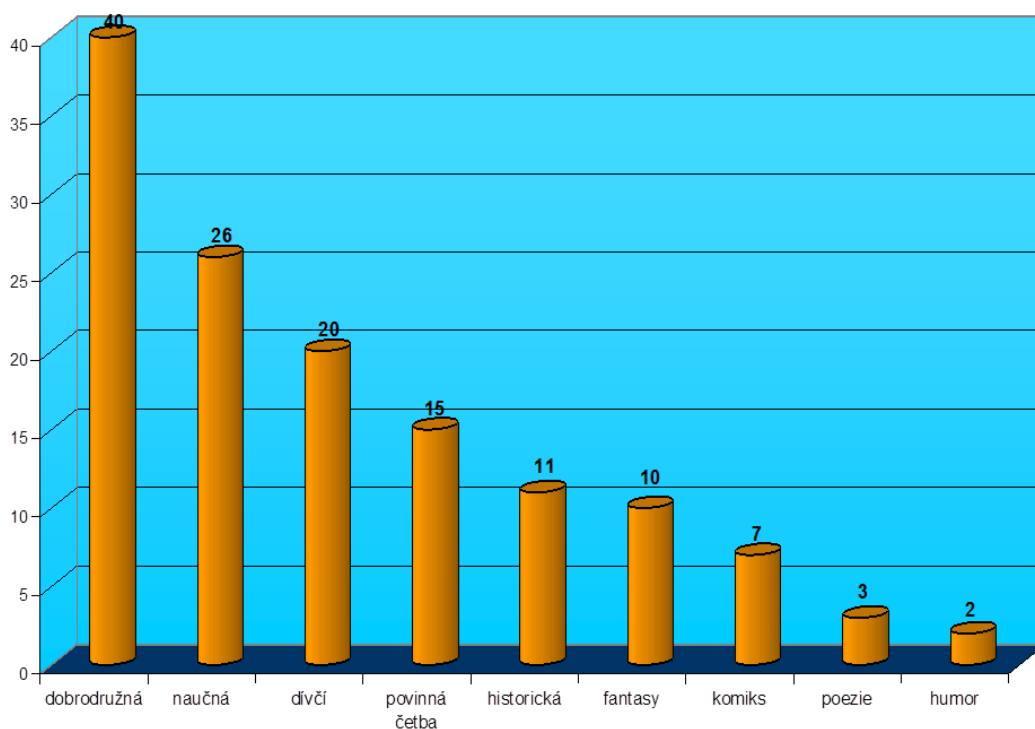
O jaké noviny a časopisy se jedná, zjišťovala další podotázka. Jednotlivé odpovědi byly kódovány do následujících kategorií: dívčí (například Bravo, BravoGirl, Dívka, Popcorn...), naučné (například ABC, History, Enigma, Epoque apod.), denní tisk (MF Dnes, Blesk, Deník)-viz graf č.32

Graf č. 36: Četba novin a časopisů podle zaměření



Graf č. 36 ukazuje, jaké typy novin a časopisů si respondenti vybírají nejčastěji. Dívčí časopisy dle grafu preferuje 36% (30) respondentů. Tento výsledek není nijak překvapivý, vzhledem k předešlým výsledkům, které jasně ukazují, že dívky čtou více než chlapci. 33% (27) respondentů udává, že si vybírá naučné časopisy a 31% (26) respondentů čte převážně denní tisk.

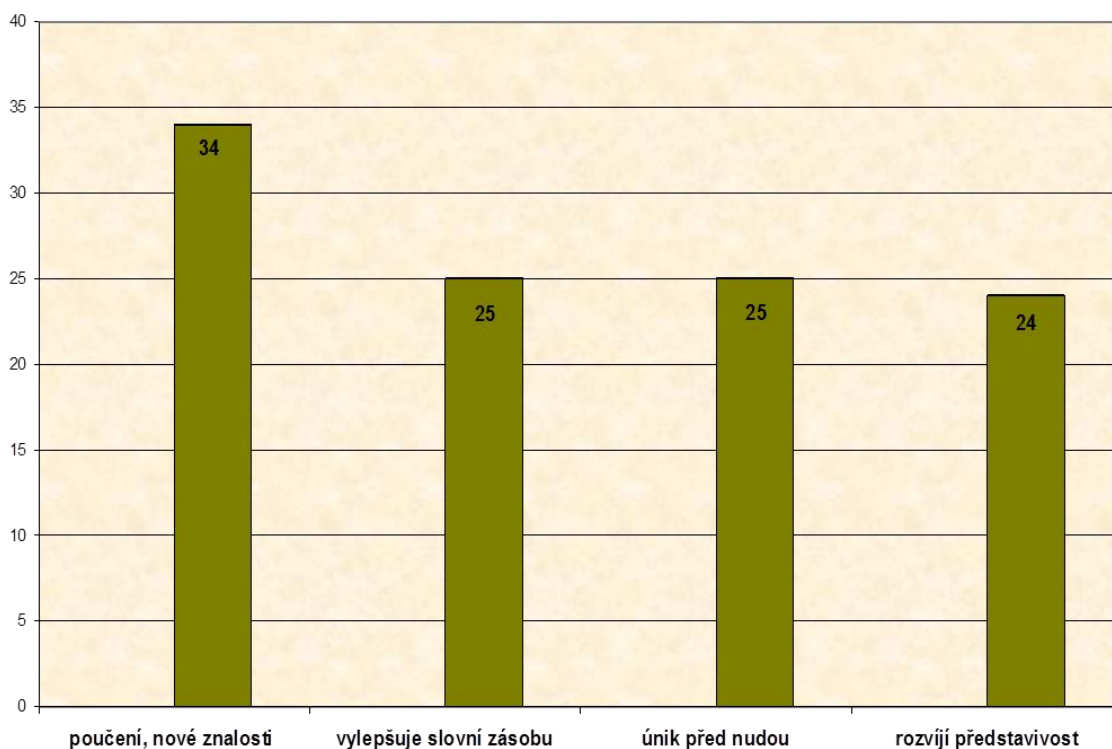
Graf č. 37: Četba knih podle zaměření (v absolutních číslech)



V grafu č. 37 je znázorněna preference knih dle žánru. 40 respondentů preferuje dobrodružný žánr, po naučném sáhne 26 respondentů, dívčí upřednostňuje 20

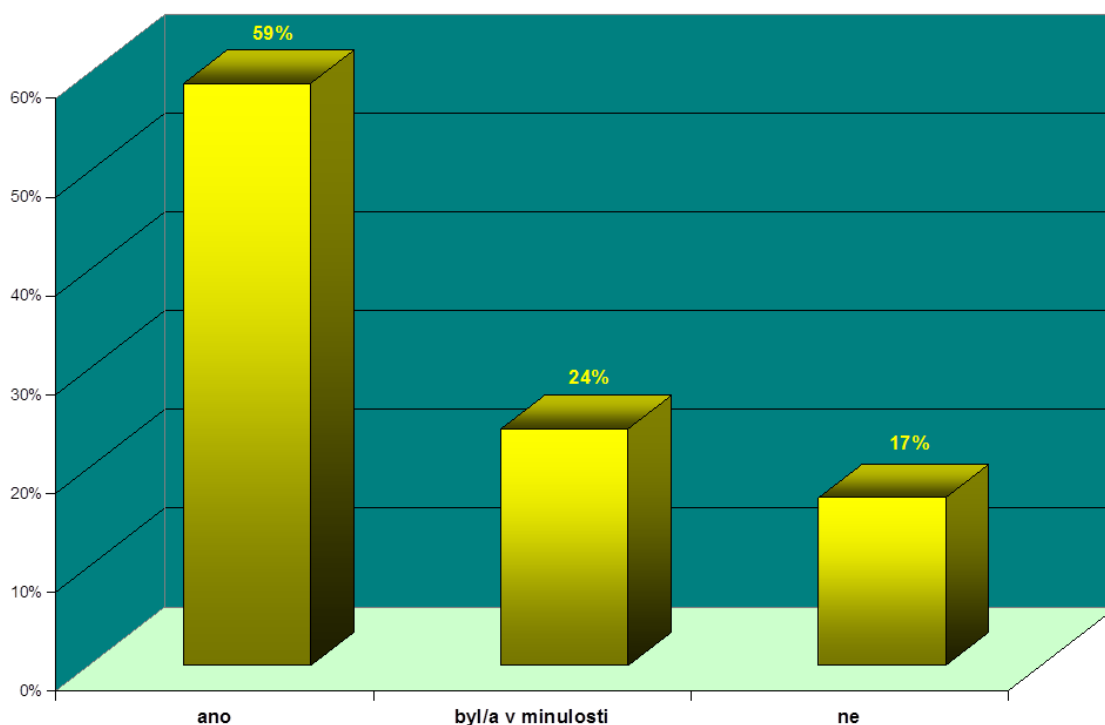
respondentů, povinnou četbu čte 15 respondentů, nepatrný rozdíl je u žánru historického, který preferuje 11 respondentů a žánru fantasy, kterému dává přednost 10 respondentů, komiks převážně čte 7 respondentů, nejnižší preference jsou u poezie 3 respondenti a u humorné literatury 2 respondenti. Graf je uveden v absolutních číslech, vzhledem k tomu, že respondenti uvádí více možností.

Graf č. 38: Přínos četby dle názoru respondentů (v absolutních číslech)



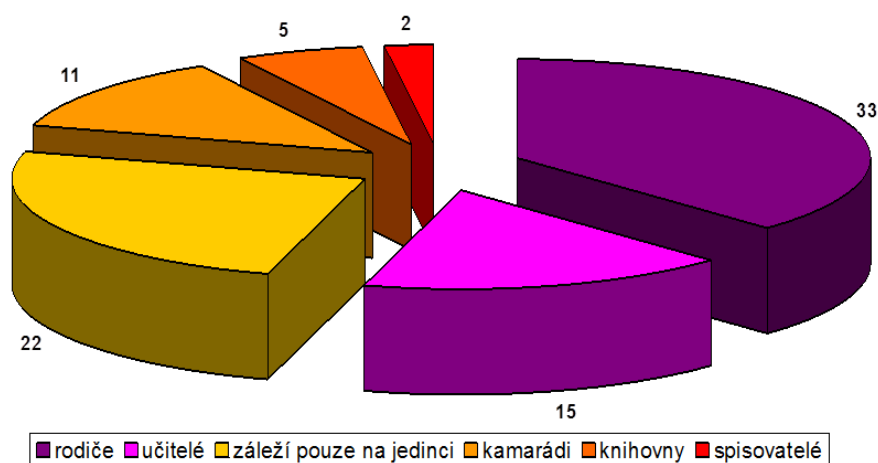
Co četba přináší respondentům ukazuje graf č.38. Nejvíce respondentům četba přináší poučení a nové znalosti, ve své odpovědi to uvedlo 34 respondentů, vylepšení slovní zásoby uvádí 25 respondentů, stejný počet, tedy 25 respondentů uvádí, že četba je únik před nudou a 24 respondentů se domnívá, že rozvíjí představivost. Graf je v absolutních číslech, vzhledem k tomu, že respondenti uvádějí více možností.

Graf č. 39: Členství ve veřejné knihovně



Na otázku členství ve veřejné knihovně odpovědělo 59% (49) respondentů, že jsou čtenáři knihoven, 24% (20) respondentů v minulosti navštěvovalo veřejné knihovny a 17% (14) uvedlo, že nikdy nebylo čtenářem veřejné knihovny.

Graf č. 40: Podíl na podpoře zájmu o četbu u dětí mládeže dle názoru respondentů (v absolutních číslech)



V grafu č. 40 je vyjádřeno, kdo podle respondentů má největší vliv na podpoře čtenářství

děti a mládeže. 33 respondentů se domnívá, že nejvíce vztah ke čtenářství ovlivňují rodiče, 22 respondentů uvedlo, že záleží pouze na každém jedinci, zda bude číst či ne, 15 respondentů uvedlo učitele, 11 uvádí své kamarády, 5 respondentů se domnívá, že četbu mohou podpořit knihovníci a 2 respondenti uvádí spisovatele knih. Graf je uveden v absolutních číslech vzhledem k tomu, že respondenti uvádějí více možností.

6.6 Shrnutí a vyhodnocení hypotéz

Mým hlavním cílem v empirické části bakalářské práce, bylo zjistit, v jaké míře je žáky staršího školního věku využíván ve volném čase Internet, v jaké míře tištěná média a kolik času u těchto dvou médií tráví. Vedlejším cílem práce bylo zjistit rozdíl mezi děvčaty a chlapci v užívání dvou výše uvedených médií, difference z hlediska věku, sociálního a vzdělanostního zázemí rodiny a z hlediska bydliště (krajské město a malé město do 5000 obyvatel). Výzkum probíhal na základních školách Nerudova v Českých Budějovicích a Lišov. Cílový soubor tvořilo 100 respondentů a z hlediska pohlaví bylo zastoupení rovnoměrné 50 (50%) dívek a 50 (50%) chlapců viz graf č. 1. Správně vyplněný dotazník mi odevzdalo 100 (100%) respondentů. Respondenty byli žáci šestých a devátých tříd. Rozdělení respondentů podle pohlaví a školní třídy je uvedeno v grafu č. 2. Průměrný věk respondentů uvádím v tabulce č. 1.

Do dotazníku jsem nejprve zařadila otázky identifikační, které zjišťují typ bydlení a základní rodinnou situaci. Těmto otázkám se věnují grafy číslo 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 9. V grafu č. 3 jsou zaznamenány výsledky týkající se typu bydlení respondentů. Z grafu vidíme, že převážná část respondentů ze základní školy Lišov žije v rodinném domě na vesnici. Respondenti ze základní školy Nerudova v Českých Budějovicích žijí v převážné míře, v panelovém domě. Co se týče typu rodiny ve které respondenti žijí nám ukazuje graf č. 4. Z tohoto grafu je zřejmé, že většina respondentů, jak ze základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, tak ze základní školy Lišov žije v úplné rodině s oběma rodiči. Grafy číslo 5, 6 a 7 ukazují přítomnost, počet a věk sourozenců v rodinách respondentů. Z grafu č. 6 týkajícího se počtu sourozenců v rodinách respondentů je zřejmé, že respondenti, kteří uvádí přítomnost sourozence v rodině, mají jednoho sourozence. Ohledně věku sourozenců respondentů je nejvíce uváděn v grafu č. 7 věk sourozence mezi 7 – 14 roky. Grafy č. 8 a 9 ukazují vzdělání a profesi rodičů respondentů. U vzdělání rodičů jednoznačně převládá středoškolské vzdělání a to jak u matek, tak u otců respondentů. Graf č. 9 vykazuje převahu dělnických povolání rodičů respondentů a to jak u matek, tak u otců.

Z otázek v dotazníku, které byly zaměřeny na vlastnictví počítače a využívání Internetu vyplynulo, že téměř každá rodina má počítač. Tuto skutečnost uvedlo 97 (97%) respondentů, pouze 3 (3%) respondenti uvádí, že počítač doma nemají viz graf č 14. Tudíž místem, kde respondenti nejčastěji používají počítač, je domov. To ve

svých odpovědích uvádí celkem 92 (92%) respondentů viz graf č. 16. Na otázku připojení a používání Internetu odpověděl celý soubor respondentů kladně. Z výzkumu též vyplývá celkem optimistické zjištění, že činnosti respondentů na počítači jsou kontrolovány jak pedagogy, což udává 71 (71%) respondentů, tak rodiči 47 (47%) respondentů viz graf č. 17.

Nejčastěji využívaným Internetovým vyhledávačem je mezi respondenty Google viz graf č. 19. Mezi nejoblíbenější internetové stránky patří mezi respondenty Facebook viz graf č. 20. Nejběžnější kombinací služeb Internetu, kterou respondenti vlastní, je email a Facebook viz graf č. 21. V souvislosti s využíváním Facebooku, byla do dotazníku zařazena i otázka týkající se zveřejňování osobních údajů a doplňující otázka zjišťující pozměňování své identity. Údaje na Internetu zveřejňuje 49 (49%) respondentů viz graf č. 22. Na doplňující otázku odpovědělo pouze 32 (47%) respondentů a to 18 (57%) kladně a 14 (43%) záporně.

Hraním on – line her se zabývá, více jak polovina respondentů viz graf č. 23. Na doplňující otázku o jaké hry se jedná, odpovědělo pouze 43 (74%) respondentů. Co se týče zaměření on – line her jednoznačně u respondentů převládají, hry strategické viz graf č. 24. V otázce zjišťující zda respondenti využívají Internet k plnění školních povinností, odpovědělo kladně 95 (95%) a záporně pouze 5(5%) respondentů. Respondenty nejvyužívanějším typem stránek je wikipedia viz graf č. 25. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že poměrně velká část a to 44 (44%) respondentů uvedla, že Internet ovlivňuje mezilidské vztahy k horšímu viz graf č. 30.

Z dotazníku jsem zjistila rozdíly mezi děvčaty a chlapci v používání Internetu a dobou strávenou u Internetu. Jak ukazuje, graf chlapci tráví denně více času na Internetu než dívky. V činnostech, které na počítači respondenti preferují, vidíme v grafu č. 18, že dívky vyhledávají na internetu především informace, chlapci naopak na Internetu spíše komunikují. Tento fakt dokládá i graf č. 26, který znázorňuje preference komunikace dle pohlaví. Z grafu vidíme, že osobně komunikují spíše dívky, než chlapci. Dotazník obsahoval i otázku, která se týkala setkání se známostí přes internet. K této otázce se vztahují grafy č. 28 a 29. Z grafu č. 28 je zřejmé, že k setkání dochází zřídka. K více setkáním dochází u chlapců. Graf č. 29 dále ukazuje, že s rostoucím věkem, jsou respondenti obezřetnější v setkávání se známostí přes Internet.

Z dotazníku jsem zjistila i rozdíly mezi chlapci a děvčaty v preferenci tištěných médií a času stráveného u těchto médií. Celkem optimistickým zjištěním pro mě bylo, že rodiče respondentů jsou ve větší míře čtenáři. V grafu č. 31 na otázku zda rodiče čtou

odpovědělo celkem 76 (76%) respondentů že ano a pouze 24 (24%) respondentů ne. Graf č. 32 zjišťoval, zda je četba prioritním zájmem respondenta. Výsledky z grafu ukazují, že četba je prioritním zájmem spíše u děvčat. Naopak u chlapců převážně nepatří četba k prioritním zájmům. V grafu č. 33, který se zabývá četností četby opět vedou dívky, které uvádějí hlavně variantu, že čtou často a denně. U chlapců vidíme z grafu, že převládá varianta občas nebo vůbec. Dále v grafu č. 34 jsem se ještě zaměřila na četnost četby dle školy a třídy (věku). Výsledky ukazují, že rozdíly mezi základní školou Nerudova v krajském městě a základní školou na malém městě existují. Patrné rozdíly jsou vidět hlavně ve věkové kategorii. Z grafu je zřejmé, že většími čtenáři jsou žáci devátých tříd. Zde pouze 2% žáků uvádějí, že nečtou vůbec a to v krajském městě 1% respondentů a na malém městě taktéž 1% respondentů. Daleko viditelnější je rozdíl šestých tříd, kde 15% žáků šestých tříd uvádí, že nečtou vůbec a to v krajském městě 13% a na malém městě 2%.

Na otázky týkající se četby novin a časopisů a jejich zaměření, četby knih podle zaměření, přínosu četby, členství v knihovnách a podílu na podpoře četby odpovídalo nadále pouze 83% respondentů. Na otázku zda respondenti čtou časopisy a noviny odpověděla převážná část respondentů kladně viz graf č. 35. Nejčastěji respondenti čtou časopisy dívčí, což není nic překvapivého vzhledem k předešlým výsledkům, které ukazují četbu, jako preferovanější aktivitu u děvčat viz graf č. 36. U knih převládá, žánr dobrodružný viz graf č. 37. Na otázku, co respondentům četba přináší, uvádí nejvíce respondentů poučení a nové znalosti viz graf č. 38. Členství ve veřejné knihovně označila, převážná část respondentů viz graf č. 39. Na otázku, kdo má největší vliv na podporu četby u mládeže se respondenti domnívají, že v největší míře mohou, jejich zájem o četbu podpořit rodiče viz graf č. 40.

V porovnání trávení volného času mezi respondenty devátých tříd typické sídlištní základní školy v krajském městě a základní školy Lišov, nebyly, příliš velké rozdíly v trávení volného času viz graf č. 12 a 13. Respondenti deváté třídy v krajském městě, tak na malém městě uvádějí převážně aktivní formy trávení volného času. Nejčastěji uvádějí variantu sport a zájmové kroužky. V porovnání užívání Internetu ve volném čase nejsou příliš velké rozdíly. Z grafu č. 13 je patrné, že počet respondentů základní školy v krajském městě je nepatrně vyšší.

V porovnání trávení volného času mezi respondenty šestých tříd typické sídlištní základní školy v krajském městě a základní školy Lišov, jak je patrné z grafu č. 10 a 11 nejsou rozdíly příliš markantní. Opět zde vidíme, že respondenti preferují více aktivní

formu trávení volného času. Převážně sport a zájmové kroužky. V porovnání preferencí Internetu ve volném čase je situace obdobná jako u devátých tříd. Z grafu č. 11 je evidentní, že počet respondentů základní školy v krajském městě je nepatrně vyšší.

Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

Žáci základní školy v krajském městě tráví větší část volného času pasivní formou než žáci základní školy na malém městě.

Tato hypotéza **nebyla** potvrzena, zřejmě z důvodu, že krajské město poskytuje více možností pro sportovní vyžití (sportovní kluby, fitness centra....) a větší výběr zájmových kroužků. Sice platí, že velký podíl na trávení volného času žáků staršího školního věku má ve volném čase Internet, ale není zdaleka jedinou a hlavní náplní jejich volného času. Dnešní mládež stále dává přednost aktivnějšímu vyplňování volného času především sportem, v zájmových kroužcích a aktivitami s rodinou a kamarády viz graf č. 10, 11, 12, 13.

Hypotéza 2

Dívky obecně preferují ve volném čase více četbu, než chlapci

Tato hypotéza se **potvrdila**. I když jsou knihy dnes obecně u žáků velmi podceňovaným informačním zdrojem a oni nechápou, proč by měly číst, když „všechny“ informace naleznou na Internetu, přesto dívky uvádějí ve větší míře než chlapci četbu, jako svůj prioritní zájem. Výrazné jsou i rozdíly v četnosti četby u dívek, což je zřejmé z grafů č. 32 a 33.

Hypotéza 3

Doba trávení volného času aktivitami spojenými s užíváním počítače vzrůstá v souvislosti, s věkem žáka.

Tato hypotéza se **potvrdila**, žáci devátých tříd tráví více času u počítače, než žáci tříd šestých. Je to dáno především tím, že žáci devátých tříd prostřednictvím Internetu více komunikují, zjišťují informace a také na Internetu, vyhledávají zábavu viz graf č. 10, 11, 12, 13 a tabulka č. 2.

7. Závěr

K problematice médií a vlivu médií na člověka bylo napsáno poměrně mnoho knih. V České republice vydává nejvíce publikací vztahujících se k tomuto tématu Jan Jirák a Petr Sak. Publikace, články a výzkumy těchto dvou autorů byly základem při tvorbě teoretické části méj bakalářské práce. Při definování základních pojmů týkajících se médií jsem čerpala zejména z publikací Bernharda Schellmanna „*Média základní pojmy, návrhy, výroba*“ (Schellmann, 2004), Marshalla McLuhana „*Člověk, média a elektronická kultura*“ (Mc Luhan, 2000) a „*Jak rozumět médiím: extenze člověka*“ (Mc Luhan, 2001). K vymezení pojmu Internet, k jeho historii, původu a směrech vývoje jsem čerpala z publikace a článků Jiřího Peterky „*Se z@vináčem na Internet*“ (Peterka, 1999). Při psaní této práce jsem čerpala nejen ze zmíněných publikací a zdrojů v seznamu literatury, ale i z osobních zkušeností získaných na základě provedeného dotazníku.

V empirické části jsem se zaměřila na problematiku vlivu tištěných médií a Internetu na volnočasové aktivity žáků staršího školního věku. Pro toto téma jsem se rozhodla z důvodu, že současný vývoj volnočasových aktivit dětí a mládeže dle mého názoru, není příliš pozitivní. Prohlubuje se spíše pasivita, konzumnost a nenáročnost aktivit. Otázkou pro mě zůstávalo, jak s volným časem nakládá dnešní mládež a zda skutečně podléhá fenoménu zvanému Internet. Samozřejmě, že si uvědomuji, že žijeme v moderním přetechizovaném světě a čtení knih bohužel vymizelo z povědomí dospívajících lidí. Právě z tohoto důvodu mě velice zajímalo, zda tyto pro nás přirozené a dle mého názoru příjemné odpočinkové činnosti byly nahrazeny Internetem. Toto se výzkumem potvrdilo.

Výzkum ukázal, že skutečně preferovanější činností ve volném čase žáků staršího školního věku je využívání Internetu než četba. Co se týče rozdílů preferencí Internetu podle pohlaví je **Internet více využíván chlapci**, kteří nejčastěji uvádějí, že využívají Internet více než dvě hodiny denně a nejčastěji na Internetu komunikují. Naopak dívky uvádějí, že se nejčastěji na Internetu věnují vyhledávání informací. Doba, kterou u Internetu nejčastěji tráví, nepřesahuje hodinu denně. Celkem překvapivá, pro mě byla některá zjištění například, že i přes masivní využívání internetu mládeží, se většina žáků domnívá, že **Internet ovlivňuje mezilidské vztahy spíše k horšímu**. Překvapivé bylo zjištění relativně velké kontroly **činností na internetu ze strany rodičů** (kteří jsou většinou plně vytížení prací), **je uváděna téměř 50% žáků**.

Dále z výzkumu vyplývá, že **tištěná média ve volném čase jsou preferovanější více děvčaty**, která uvádí, že čtou nejčastěji 1x týdně, nebo denně. Zajímavým zjištěním v tomto případě je skutečnost, že **nejvíce preferovanou literaturou je literatura dobrodružná**. Zaujal mě i fakt, že **četbu jako únik před nudou uvádí poměrně větší počet žáků**. Osobně bych předpokládala, že hlavním únikem před nudou dnešní mládeže je bezcílné bloumání po obchodních centrech a ulicemi.

Výzkum prokázal i rozdíly v užívání Internetu a tištěných médií z hlediska věku. Na základě výsledků lze konstatovat, že jak žáci devátých tříd, tak žáci šestých tříd upřednostňují ve volném čase před četbou aktivity spojené s Internetem. **U žáků devátých tříd je ovšem Internet využíván ve větší míře**. Naopak četbu preferují více žáci šestých tříd.

Diference z hlediska sociálního a vzdělanostního zázemí se nepotvrdily vzhledem k tomu, že celý soubor nevykazuje markantní rozdíly v sociálním a vzdělanostním zázemí.

Z výzkumu jsou patrné i rozdíly z hlediska bydliště. Internet je ve větší míře užíván žáky základní školy v krajském městě. Co se týče preference četby, více čtenářů je taktéž v základní škole v krajském městě.

Celkový pohled na můj výzkum ukazuje, že přestože se stále více Internet podílí na utváření volného času, nejsou výsledky až tak hrozivé. **Je patrné, že počítač zapíná denně většina mladistvých, ale dle výzkumu není ještě naštěstí jedinou náplní jejich volného času**. Stále se nedá říci, že by měla média jako je Internet úplnou moc nad volným časem dnešní mládeže.

Tato práce mi umožnila více se seznámit s žáky na druhém stupni základní školy a udělat si představu o tom co preferují nejčastěji ve svém volném čase. Z výzkumné části práce vyplývá, že rozdíly v prožívání volného času mezi respondenty specifikovaných škol existují.

Závěrem je třeba podotknout, že tento výzkum je pochopitelně vystaven stejným zdrojům chyb, které platí pro všechna měření založená na použití dotazníkových metod spoléhajících na upřímnost dotazovaných a pravdivost jejich odpovědí. Uvědomuji si také, že by bylo samozřejmě účelnější sledování respondentů během delšího časového úseku, nicméně věřím, že výsledky této práce mohou napomoci k pochopení určitých specifik žáků druhého stupně základní školy. Výsledky tohoto výzkumu mohou tvořit základnu pro další zkoumání této problematiky.

Seznam literatury a elektronických zdrojů

BÍNA, D. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-844-8

BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 199 s. ISBN 80-85850-11-7

CEJPEK, J. *Dějiny knihoven a knihovnictví*. 2. dopl. Vydání. Vydání. Praha: Karolinum, 2002, 247 s. ISBN 80-246-0323-3

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-0139-7

ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8

GOLDSMITH, J., WU, T. *Kdo řídí Internet?: iluze o světě bez hranic*. 1. vydání. Praha: Argo, 2008. ISBN 978-80-7363-184-0

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5

HUITEMA, Ch. *A Bůh stvořil Internet*. 1. vydání. Praha: Mladá Fronta, 1996. ISBN 80-204-0576-3

HVÍŽĎALA, K. *Jak myslet média*. 1. vydání. Praha: Jaroslava Jiskrová – Máj a Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-047

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN 80-7178-97-7

Mc LUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 1. vydání. Praha: Odeon, 2001. ISBN 80-207-0296-2

Mc LUHAN, M. *Člověk, média a elektronická kultura*. 1. vydání. Brno: Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-3

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X

MIČIENKA, M., JIRÁK, J. *Rozumět médiím : základy mediální výchovy pro učitele*. 1. vydání. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2

NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. 1. vydání. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislosti: současné poznatky a perspektivy léčby*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-831-7

- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002, 231 stran. ISBN 80-7178-711-6.
- PAVLÍČÍKOVÁ, H. a kol. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7394-190-1
- PETERKA, J. a kol. *Se z@vináčem na Internet*. 1. vydání. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0787-3
- POLÁKOVÁ, E. *Prostriedky masovej komunikácie, multikulturná spoločnosť a vzdelávanie*. 1. vydání. Nitra: Pedagogická fakulta UKF Nitra, 2001. ISBN 80- 8050-396-6
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-029-4
- ROGGE, J.,U. *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5
- ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7
- SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0
- SCHELLMANN, B. a kol. *Média základní pojmy, návrhy, výroba*. 1. vydání. Praha: Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- SUCHÝ, A. *Mediální zlo-mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. 1. vydání. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-926-9
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci : didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2.vydání. Praha: Karolínium, 2005. ISBN 80- 246-0948-7
- ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského diváctví*. 1. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-149-2
- REIFOVÁ, I. *Slovník mediální komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-926-7
- ROTH, J. *Mediální výchova v Čechách: tištěná média*. Praha: Tutor, 2005. ISBN 80-8670-02-09

VÁGNEROVÁ, K. *Minimalizece šikany: praktické rady pro rodiče*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7

Elektronické zdroje

GABAL, I., VÁCLAVÍKOVÁ – HELŠUSOVÁ, L., POLÁKOVÁ, S. Knihovnický zpravodaj Vysočina [online]. c2001-2005 [cit. 2.9.2011]. *Jak čtou české děti?* (Analýza výsledků sociologického výzkumu). Dostupné z:

<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=171&key=jak%20%C4%8Dtou%20%C4%8Desk%C3%A9%20d%C4%9Bti>

JIRÁK, J. *Proč potřebujeme mediální výchovu*. [online] 2006 [cit. 2. 9. 2011].

Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/282/540>>

PETERKA, J. *Internet*. [online] 1995 [cit. 2. 9. 2011] Computerworld č.4 1995 dostupné z:

<http://www.earchiv.cz/verze1996/a504c500.htm>

MERTIN, V. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem* [online]. C 1999-2005, 24.9.2004 [cit. 10. 8. 2011]. Dostupné z: http://www.rodina.CZ/clanek_4031.htm.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 2. 9. 2011]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>

Seznam zkratek

ARPANET - Advanced Research Projects Agency Network

EARN - European Academic and Research Network

EUNET - European UNIX Network

IAB - Internet Architecture Board

IETF - Internet Engineering Task Force

ISOC - Internet Society

JANET - Joint Academic Network

JUNET – Japonská počítačová síť

MPSV – Ministerstvo a sociálních věcí

NSFNET - National Science

SRI - Stanford Research Institut

UCLA - University of California Los Angeles

UCSB - University of California Santa Barbara

WWW - World Wide Web

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 Průměrný věk respondentů.....	52
Tabulka č. 2 Použití internetu podle činností a podle škol.....	67
Graf č. 1: Složení respondent dle pohlaví.....	51
Graf č. 2: Složení respondent podle pohlaví a školní třídy.....	51
Graf č. 3: Typ bydlení.....	54
Graf č. 4: Rozdělení respondentů podle typ rodiny.....	55
Graf č. 5: Přítomnost sourozenců v rodině respondenta.....	56
Graf č. 6: Počty sourozenců v rodinách.....	57
Graf č. 7: Věk sourozenců (v absolutních číslech).....	57
Graf č. 8: Vzdělání rodičů (srovnání matka/otec).....	58
Graf č. 9: Povolní rodičů (srovnání matka/otec).....	59
Graf č. 10: Trávení volného času – Lišov 6. třída (v absolutních číslech).....	60
Graf č. 11: Trávení volného času – Nerudova 6. třída (v absolutních číslech).....	61
Graf č. 12: Trávení volného času – Lišov 9. třída (v absolutních číslech).....	62
Graf č. 13: Trávení volného času – Nerudova 9. třída (v absolutních číslech).....	63
Graf č. 14: Vlastnictví počítače v rodině.....	64
Graf č. 15: Doba strávená denně u počítače celkem a podle pohlaví.....	64
Graf č. 16: Nejčastější používání počítače podle místa.....	65
Graf č. 17: Kontrola ze strany rodičů a pedagogů – srovnání.....	66
Graf č. 18: Použití internetu podle činností.....	67
Graf č. 19: Nejčastěji používaný internetový vyhledávač.....	68
Graf č. 20: Nejoblíbenější internetové stránky (v absolutních číslech).....	68
Graf č. 21: Možnosti internetu – vlastnictví.....	69
Graf č. 22: Zveřejňování svých osobních údajů na internetu.....	70
Graf č. 23: Hraní on-line her.....	70
Graf č. 24: Online hry – zaměření.....	71
Graf č. 25: Stránky využívané ke školní přípravě (v absolutních číslech).....	71
Graf č. 26: Preference způsobu komunikace podle pohlaví.....	72
Graf č. 27: Preference způsobu komunikace podle školy/třídy.....	73
Graf č. 28: Setkání se známostí přes internet (podle pohlaví).....	74
Graf č. 29: Setkání se známostí přes internet (podle školy/třídy).....	75
Graf č. 30: Názory na to, jak internet ovlivňuje mezilidské vztahy.....	76
Graf č. 31: Zjištění, zda rodiče respondentů čtou či ne.....	76
Graf č. 32: Četba jako zájem respondenta (podle pohlaví).....	77
Graf č. 33: Četnost četby(podle pohlaví).....	78
Graf č. 34: Četnost četby(podle školy/třídy).....	79
Graf č. 35: Četba novina časopisů.....	80
Graf č. 36: Četba novin a časopisů podle zaměření.....	81
Graf č. 37: Četba knih podle zaměření (v absolutních číslech).....	81
Graf č. 38: Přínos četby dle názoru respondentů (v absolutních číslech).....	82
Graf č. 39: Členství ve veřejné knihovně.....	83
Graf č. 40: Podíl na podpoře zájmu o četbu u dětí mládeže dle názoru respondentů (v absolutních číslech)	83

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Ahoj,

jmenuji se Petra Zavadilová a jsem studentka 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Proto, abych mohla vypracovat svou bakalářskou práci, tě chci požádat o vyplnění následujícího dotazníku týkajícího se tvých volnočasových aktivit, především pak vztahu k Internetu a tištěným médiím (například ke knihám, časopisům apod.). Dotazník je zcela ANONYMNÍ.

Děkuji za pomoc a spolupráci, prosím o pravdivé vyplnění údajů.

Petra Zavadilová

1. Pohlaví:

☒ dívka ☐ chlapec

2. Věk: 18.....

3. Kde bydlíš?

- ☒ město – rodinný dům
☐ město – byt v paneláku (nebo bytovce)
☐ vesnice – rodinný dům
☐ vesnice – byt v bytovce

4. S kým žiješ doma?

- ☐ s oběma rodiči
☐ pouze s otcem
☒ pouze s matkou
☐ s prarodiči (babička, děda)
☐ s někým jiným, uveď s kým.....

5. Máš sourozence?

- ☒ ano
☐ ne

Pokud ano, napiš kolik: 5..... V jakém věku? 4; 6; 17; 21; 26

6. Jaké je vzdělání a povolání rodičů?

Matka pracuje jako rehabilitační pracovníce střední odborná škola maternostní škola střední odborná škola

Otec pracuje jako rehabilitační pracovník střední odborná škola maternostní škola

7. Jak nejraději trávíš volný čas?

(na každém řádku, prosím, označ jedno hodnocení)

Aktivita	nejčastěji	často	občas	zřídka	vůbec
sport, zájmové kroužky	X				
s rodinou (sportovní a kulturní aktivity)		X			
s kamarády (sportovní a kulturní aktivity)		X			
počítač-Internet			X		
četba (knihy, tisk)			X		
sledování televize a DVD				X	

8. Máte doma počítač?

- ☒ ano
☐ ne

9. Kolik času strávíš denně u počítače?

- ☐ více jak 2 hodiny
☐ 1- 2 hodiny
☒ méně než 1 hodinu
☐ počítač denně nezapínám

10. Kde nejčastěji počítač používáš?

- ☒ doma
☐ u kamaráda
☐ ve škole
☐ v zájmovém kroužku
☐ v knihovně
☐ jinde, kde.....

11. Pokud používáš počítač doma, zjišťují rodiče, co na počítači děláš (jaké navštěvuješ stránky, hry...)

- ☒ ano
☐ ne

12. Pokud používáš počítač ve škole, je zde nějaká kontrola ze strany pedagogů?

- ☒ ano
☐ ne

13. Používáš Internet?

- ☒ ano
☐ ne

14. Kolik času strávíš denně na Internetu?

- ☐ více jak 2 hodiny
☐ 1 – 2 hodiny
☒ méně než 1 hodinu
☐ Internet denně nenavštěvuji

15. K jaké činnosti nejčastěji používáš Internet ?

- ☐ zjišťování informací(při učení)
☐ zábava
☒ komunikace
☐ k jiné činnosti, které.....

16. Který vyhledávač na internetu nejčastěji využíváš?

- ☒ seznam
☐ google
☐ tiscali
☐ jiný (napíš který):

17. Které stránky na internetu patří mezi tvoje nejoblíbenější (vypiš vlastními slovy)

facebook, e-mail, youtube, skype, ulož to

18. Z možností služeb Internetu vlastníš (zaškrtni i více možností)

- ☒ emailovou adresu
☐ webové stránky
☐ blog
☒ ICQ účet
☐ SKYPE účet
☒ profil na Facebooku, nebo jiném podobném portálu uved' jakém.....

19. Zveřejňuješ své osobní údaje na Internetu?

☒ ano

☐ ne

Pokud ano, „měníš záměrně“ někdy své osobní údaje..... *Klikam pravděpodobně, jinak ne*

20. Hraješ nějaké on-line hry?

☒ ano

☐ ne

Pokud ano, jaké hraješ..... *akční hry, hry pro dívky*

21. Používáš Internet při učení?

☒ ano

☐ ne

Pokud ano, používáš při učení některé z následujících Internetových stránek?(zaškrtni i více možností)

☒ wikipedia

☒ cizojazyčné překladače

☐ slovníky cizích slov on-line

☐ jiné (napíš které):.....

22. Komunikuješ s kamarády a přáteli častěji

☒ osobně

☐ přes Internet

23. Setkal/a jsi se s člověkem, s nímž jsi se seznámil/a prostřednictvím Internetu?

☐ ano

☒ ne

24. Dle tvého názoru, vztahy mezi lidmi Internet ovlivňuje:

☐ k lepšímu

☒ k horšímu

☐ neovlivňuje vůbec

25. Čtou rodiče?

☒ ano

☐ ne

26. Patří četba mezi tvé zájmy?

☐ četba patří určitě k jednomu z mých zájmů

☒ četbu rád/a, ale jiné zájmy mají přednost

☐ nepatří, ale ke čtení se občas dostanu (např. školní povinná četba)

27. Jak často čteš?

☐ denně

☒ často (1x týdně)

☐ občas (1-2x za měsíc)

☐ vůbec

28. Čteš časopisy (noviny)?

☒ ano

☐ ne

Pokud ano, jaké tituly nejčastěji: *Bravo (Girl), Topdívky, Popkorn*

„Pokud nečteš vůbec, další otázky už nevyplňuj. Děkuji ti za vyplnění dotazníku.“

29. Jaké knihy obvykle čteš?

☐ naučné encyklopedie

☐ historické romány-příběhy

☐ poezie

☒ dívčí romány

☒ dobrodružné příběhy

- ☒ fantasy, sci-fi
- ☒ kreslené seriály, komiksy
- ☐ humoristické příběhy
- ☐ pověsti, pohádky
- ☐ povinná školní četba

30. Co ti přináší četba knih?

- ☐ poučení, nové znalosti a poznatky
- ☐ vylepšuje mou slovní zásobu a písemný projev
- ☒ rozvíjí mou představivost, fantazii
- ☐ únik před nudou, zábavu
- ☐ nevím, prostě rád/a čtu

31. Navštěvuješ (jsi čtenářem) knihovny?

- ☐ ano, jsem čtenářem knihovny v současné době
- ☒ byl/a jsem čtenářem knihovny v minulosti
- ☐ ne, nikdy jsem nebyl/a čtenářem knihovny

32. Dle tvého názoru mohou nejvíce podpořit zájem mládeže o četbu

- ☐ rodiče
- ☐ učitelé
- ☒ kamarádi
- ☐ spisovatelé knih, vydavatelé knih
- ☐ prodejci knih
- ☐ knihovny (knihovníci)
- ☒ záleží pouze na jedinci, zda bude chtít číst