

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



# **Počítačové hry v kontextu sociokulturního prostředí rodiny a genderu**

Diplomová práce

Autorka: Kateřina Mayerová  
Obor: Psychologie – speciální pedagogika  
Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.  
Praha, 2013

Prohlašuji, že jsem svou postupovou práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Dany Bittnerové, CSc., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Praze dne 10. 5. 2013

Podpis: .....

Ráda bych poděkovala PhDr. Daně Bittnerové, CSc. za všechny podnětné a cenné připomínky poskytované při konzultacích během psaní práce.

Děkuji také všem účastníkům a účastnicím výzkumného šetření, bez kterých by vůbec nebylo možné jej realizovat.

# Obsah

Obsah .....	3
Abstrakt .....	5
Abstract .....	6
1 Úvod .....	7
2 Teoretická část .....	9
2.1 Problematika sociokulturního prostředí .....	9
2.1.1 Sociologický pohled .....	9
2.1.1.1 Všeobecné chápání pojmu .....	9
2.1.1.2 Pierre Bourdieu a jeho koncepce kapitálu .....	11
2.1.1.3 Odlišná pojetí (sociálního) kapitálu .....	13
2.1.1.4 Bernsteinovy jazykové kódy .....	14
2.1.1.5 Kohnova teorie rodinné normativity .....	16
2.1.1.6 Kognitivní třídy Richarda J. Herrnsteina a Charlese Murraye .....	17
2.1.1.7 Teorie superiority vzdělanostních aspirací .....	18
2.1.1.8 Problém sociální mobility .....	19
2.1.1.9 Výzkumná šetření v ČR .....	20
2.1.2 Psychologický pohled .....	24
2.1.2.1 Všeobecné chápání pojmu .....	24
2.1.2.2 IQ jako jedno z významných kritérií .....	26
2.1.2.3 Lautreyova rodinná strukturace .....	26
2.1.2.4 Vztah rodiny a školy dle Kellerhalse a Montandonové .....	27
2.1.2.5 Další teorie výchovných stylů a způsobů rodinného uspořádání .....	29
2.1.3 Shrnutí představených teorií .....	29
2.2 Počítačové hry a jejich klasifikace .....	31
2.2.1 Co je to počítačová hra? .....	31
2.2.2 Funkce a účinky počítačových her .....	33
2.2.3 Klasifikace počítačových her .....	35
2.2.3.1 Adventury .....	36
2.2.3.2 Akční hry .....	37
2.2.3.4 Logické hry .....	40
2.2.3.5 RPG a dungeony .....	41
2.2.3.6 Simulátory .....	42
2.2.3.7 Sportovní a závodní hry .....	44
2.2.3.8 Strategie .....	44
2.2.3.9 Výukové/didaktické hry .....	45
2.2.3.10 Ostatní hry .....	46
2.2.4 Online a multiplayer .....	47
2.2.4.1 MUD (multi user dungeon) .....	48
2.2.4.2 MMOG (massively multiplayer online game) .....	48
2.2.4.3 Webové hry .....	48
2.2.5 Shrnutí poznatků o počítačových hrách .....	49
2.3 Genderově odlišná socializace a její důsledky .....	50
2.3.1 Co to vlastně znamená „gender“? .....	50
2.3.2 Typicky ženské a typicky mužské .....	51
2.3.3 Genderová socializace .....	53
2.3.4 Oblast techniky jako doména mužů .....	58

2.3.5 Ženy, muži a počítače.....	59
2.3.6 Shrnutí nejdůležitějších momentů genderově zatížené zkušenosti.....	60
3 Praktická část .....	61
3.1 Metodologie a design výzkumu.....	61
3.2 Výsledky šetření a jejich interpretace.....	64
3.2.1 Analýza sociokulturního prostředí.....	64
3.2.2 Analýza postojů k počítačovým hrám ze sociokulturního hlediska.....	72
3.2.3 Analýza postojů k počítačovým hrám z hlediska genderu .....	86
3.3 Reflexe práce a diskuse s literaturou .....	98
4 Závěr .....	103
5. Seznam literatury a internetových zdrojů .....	104
5.1 Seznam literatury .....	104
5.2 Seznam internetových zdrojů .....	110
6 Seznam příloh.....	112
6.1 Příloha č. 1A: dotazník pro rodiče .....	112
6.2 Příloha č. 1B: rozhovor s respondentem/kou .....	113
6.3 Příloha č. 1C: ukázka vyplněného dotazníku pro rodiče .....	115
6.4 Příloha č. 1D: ukázka provedeného rozhovoru s respondentem .....	117

## **Abstrakt**

Předložená práce se primárně snaží odpovědět na otázku, zda je možné nalézt rozdíly (a pokud ano, jaké) v postojích k počítačovým (resp. digitálním) hrám v závislosti na rodinném sociokulturním zázemí a genderu. Za tímto účelem se zabývá analýzou vybraného hráčského chování, jakož i sociokulturního prostředí, ve kterém sledovaní/é hráči/ky vyrůstají, a rodových stereotypů, které více či méně kopírují. Výzkumné šetření se zaměřuje především na preference hráčů/ek při výběru her, reflexi jejich přístupu a způsoby, jakými se s tímto fenoménem vyrovnávají jejich rodiče. Cílem práce potom není vyslovení žádné všeobecně platné teorie, ale spíše pokus o specifický vhled do uvedené problematiky.

Klíčová slova: digitální hry, počítačové hry, herní klasifikace, zábavnost počítačových her, rodičovské postoje k hraní počítačových her, sociokulturní úroveň rodiny, genderové stereotypy, užitečnost a nebezpečnost počítačových her očima jejich konzumentů/ek, virtuální komunikace v rámci počítačových her.

## **Abstract**

Main purpose of this thesis is to pursue the question whether it is possible to find differences (and if so, which) in attitudes towards computer (or rather digital) games resulting from various family socio-cultural backgrounds and gender. In order to explore this, the thesis analyzes selected gaming behaviors along with the socio-cultural environment and gender stereotypes shaping the gamers. The research study focuses mainly on gamers' preference in choosing the game type, reflection of their approach and ways of dealing with this phenomenon exhibited by their parents. This thesis does not aim to state any general theory; it is rather attempting to offer specific insight into this issue.

Keywords: digital games, computer games, games' classification, computer games entertainment, parental attitudes towards gaming, family socio-cultural standard, gender stereotypes, computer games usefulness/ harmfulness in its consumers, virtual communication in computer games.

# 1 Úvod

Hra je ve svých nejrůznějších podobách neodmyslitelným atributem lidského pokolení. Objevuje se ve všech jeho historických etapách, u všech národů i v každém lidském věku. K životu člověka jednoduše patří. A ať je již její podstata, formy, účel či podoba jakákoliv, na tomto faktu se shodují všichni myslitelé/ky a vědci/kyně, kteří k teorii her nějakým způsobem významně přispěli (např. Caillois, 1998; Fink, 1993; Huizinga, 1971; Millarová, 1978). Též proto se také hra stala předmětem jejich vědecké práce.

Téma hry je stále přitažlivé i proto, že zdaleka nebylo vyčerpáno a dosud neexistují jednotné názory na to, co všechno si pod ním lze představit. Jednotlivé teorie se liší v závislosti na tom, jaký vědní obor se jimi zabývá i zda badatel/ka pojímá hru více z pohledu filosofického či materiálního.

V neposlední řadě si téma hry udržuje zájem teoretiků/ček díky svému proměnlivému charakteru. Způsob hry velmi pružně reaguje na změny ve společenském uspořádání, chování a smýšlení, i když její předpokládaný vyšší smysl může zůstat zachován. V kontextu odlidštěné postmoderní doby se objevují zcela nové herní fenomény a rozšiřují se dost rychle na to, aby se jejich případné důsledky mohly projevit dříve, než budou vůbec definovány. Jedním z těchto fenoménů je i hraní počítačových (resp. digitálních) her. Není proto divu, že svým masovým rozšířením vyvolávají značný a neutuchající zájem laické i profesionální veřejnosti.

Bez ohledu na to, do které skupiny sama patřím, musím konstatovat, že i ve mně vzbuzuje téma počítačových her nemalou zvědavost. A to především pro své možné dopady na jejich konzumenty/ky, ať se již jedná o jejich potenciální vliv na vzrůst společenského násilí, formování nových společenských hodnot či umocňování/tlumení stávajících společenských stereotypů. Ze skutečností pozorovaných v mém okolí mě poté nejvíce zaujala myšlenka možného vlivu rodinného (sociokulturního) prostředí a též genderu na způsoby, jakými ke hře její konzumenti/ky přistupují. Existují v tomto smyslu mezi hráči/kami nějaké rozdíly? Vybírají si hráči/ky z různých rodinných prostředí různé typy her? Lze zde najít nějaké pravidelnosti? Oceňují všichni/všechny hráči/ky stejné herní kvality? Mají na hry stejný názor? Hraje v tom roli také jejich gender? Tyto a mnohé další otázky mě přivedly k touze tuto problematiku blíže prozkoumat a zvolit si ji dokonce za téma mé postupové (Počítačové hry v kontextu sociokulturního prostředí rodiny – rozhovory s chlapci) a následně



diplomové práce (Počítačové hry v kontextu sociokulturního prostředí rodiny a genderu – rozšířené o rozhovory s dívkami).

Nedělám si iluze, že jednorázovým výzkumným šetřením lze dospět k nějakým závratným objevům, nicméně přesto považuji za velmi důležité, aby byly podobné studie realizovány, a umožnily tak postupně odhalit alespoň některá tajemství skrývající se za uniformními tvářemi monitorů.

Ve své práci nejprve zasazují celou problematiku do určitého teoretického rámce, na který navazuje samotné výzkumné šetření. Interpretace jeho výsledků i závěrečná diskuse se poté na uvedenou teorii odkazuje a porovnává svá zjištění s tvrzeními v ní uvedenými. Celkově se tak doplňuje předpokládané „podhoubí“ i žitá praxe zkoumaného fenoménu.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Problematika sociokulturního prostředí

Vzhledem k tomu, že se v rámci své práce zajímám mimo jiné o možné souvislosti mezi preferencí určitých počítačových her jejich konzumenty/kami a sociokulturním prostředím rodiny, ve kterém daný/á konzument/ka vyrůstá, je na místě definice základních pojmů, které se týkají právě sociokulturního prostředí jedince, resp. respondenta/ky. Pro tyto účely jsem se snažila podat jak celkový obraz o tom, co vlastně sociokulturní prostředí představuje a co je jím všeobecně míněno, tak poukázat na principy, jakými odlišuje jedno společenství (rodinu) od druhého, resp. jakými způsoby se podílí na sociální stratifikaci.

Dá se říci, že vymezením a analýzou sociokulturního prostředí se přednostně zabývají sociologie a psychologie. Termín „prostředí“ přitom bývá mnohdy nahrazen některým z jeho více či méně přiléhavých synonym (background, podmínky, status, zázemí apod.). Perspektiva, ze které je pojem nahlížen, je vždy navíc ovlivněna vědním oborem, který ho užívá, kontextem, ve kterém se nachází, a v neposlední řadě samozřejmě konkrétní/m autorem/kou, který/á jej konceptualizuje.

#### 2.1.1 Sociologický pohled

##### 2.1.1.1 Všeobecné chápání pojmu

Nejprve bych ráda uvedla nejvšeobecněji sdílenou definici pojmu sociokulturní prostředí, kterou zpravidla nalzáme v oborovém slovníku. Např. v Jandourkově Sociologickém slovníku (2001) nacházíme význam širšího pojmu sociokulturní systém, kdy tento termín představuje „komplex kultur, subkultur a kontrakultur v nějaké konkrétní, relativně autonomní skupině lidí“, přičemž „toto pojetí si všímá rozdílnosti i provázanosti kulturní a sociální stránky lidského života, a vyžaduje proto spolupráci antropologie, sociologie a kulturologie“ (s. 246).

Soudobá sociologie se touto problematikou širěji zabývá při popisu procesu „zspolečenštění“, neboli socializace. V rámci vrůstání jedince do společnosti hovoří o fungování člověka v určitém prostředí, kterým je zároveň formován, a to jak prostředím hmotným, tak i sociálním a kulturním. Sociálním prostředím jsou zde míněny rodinné,

mezosobní, pracovní, lokální a jiné vztahy, přičemž za faktory, které tuto oblast utvářejí, lze považovat především vlivy vzdělanostní, profesní a etnické či národnostní skladby. Kulturní prostředí je potom chápáno v užším, normativně hodnotovém smyslu, tedy jako souhrn kulturních prvků reprodukováných a přenášených každou novou generací pro udržení stability stávající společnosti. Mezi tyto kulturní prvky lze zahrnout myšlenky, ideje, pravidla chování, hodnoty, symboly, řeč a další společensky sdílené elementy (Havlík, 2002, s. 34 – 38 a 41 – 42; Keller, 2004, s. 38 – 39).

Havlík (2002) dále uvádí též hlavní diferenční řezy strukturou společnosti, které sice mohou být nahlíženy samostatně, teoreticky, na základě přesně vymezených kritérií, v reálu jsou ovšem vzájemně propojeny a existují mezi nimi vztahy přímé závislosti: „Sociokulturní diferenciaci postihuje členitost a vztahy kultur, subkultur, způsobů života, trávení času a především pak přístupu k tvorbě a užívání kulturních hodnot. Mimořádný význam mají společenské souvislosti vzdělání, kultury v užším slova smyslu (percepce umění ap.), jazyka a řeči.“ (s. 56). Sociokulturní struktura je poté nejvíce prolnta se strukturou profesní, socioekonomickou a strukturou moci (tamtéž).

Přestože zde nacházíme poměrně detailní a jasný popis hledaného termínu, stále nám chybí názorná ukázka toho, jak se jeho význam přenáší do praxe, resp. jaké společenské kategorie lze jeho zavedením vyčlenit.

Většina sociologů ve svých textech v daném kontextu používá označení (vyšší/střední/nížší) společenská třída/vrstva (pozn. v tradiční sociologii mají sice pojmy „třída“ a „vrstva“ vlastní odlišný význam, nicméně pro potřeby mé práce se zdá být dostačující užívat tyto termíny zjednodušeně jako synonyma sociálních kategorií, tedy jako obsahově podobné a více méně zaměnitelné), aniž by dále pojmy upřesnila či definovala (Giddens, 1999; Havlík, 2002; Havlík, Kořa, 2007; Keller, 2004; Keller, Tvrdý, 2008; Kubátová, 2009; Matějů, Straková, 2006; Možný, 2002). Resp., výše zmínění autoři zpravidla využívají socioekonomického pojetí společenské stratifikace (např. dle EGP, ESEC, SIOPS, ISEI), nicméně dále neuvádějí bližší/širší charakteristiky jednotlivých společenských skupin (určitou výjimku nicméně nacházíme např. v pracích Pierra Bourdieu a či Tomáše Katrňáka – viz dále). Nelze proto odhadnout (a v rámci zavádění škál posuzujících úroveň socioekonomického postavení to zřejmě ani nebylo účelem), v jaké míře se na předkládaném společenském rozvrstvení jedinců podílí právě sociokulturní zázemí jednotlivých rodin. Jak již bylo řečeno, sociokulturní úroveň je sice s úrovní socioekonomickou úzce provázána, na základě rodinného příjmu a profese/zaměstnanecké pozice jejích členů však ještě nelze určit, nakolik je rodinným standardem např. pravidelná návštěva divadelních představení.

Více informací bychom mohli získat, zabývali bychom se namísto společenskými třídami/vrstvami společenskými statusy, zahrnujícími též vzdělanostní a celkovou životní úroveň rodiny, avšak žádné univerzální statusové rozdělení společnosti vlastně neexistuje, neboť vnímání statusu je zpravidla alespoň částečně subjektivní záležitostí (závislou mimo jiné též na sociokulturním zázemí posuzující osoby) (Giddens, 1999, s. 260 a 554; Hartl, Hartlová, 2000, s. 562; Havlík, 2002, s. 59; Jandourek, 2001, s. 239 a 240 – 241; Keller, 2004, s. 195 – 197, Kubátová, 2009, s. 130).

Nemalá část teorií alespoň částečně pracujících s analýzou sociokulturních podmínek se poté dotýká především tématu reprodukce (a to zejména vzdělanostní) sociálních nerovností, kdy jsou v první řadě nahlíženy možné příčiny, které určují školní (ne)úspěšnost a výběr profesní dráhy zástupců/kyň daných sociokulturních či častěji socioekonomických vrstev (viz dále).

### *2.1.1.2 Pierre Bourdieu a jeho koncepce kapitálu*

Jako jedno z nevlivnějších pojetí sociokulturního prostředí bych nejprve uvedla koncept francouzského sociologa Pierra Bourdieua. V rámci své teorie kulturní reprodukce zavádí originální pojem „kapitálu“, kdy vychází z užšího, avšak obecného pojetí kapitálu jakožto „vlastnictví a s ním spjaté dispozice hodnotami, které umožňují udržování a získávání vyšších sociálních pozic“ (Havlík, 2002, s. 62), rozšiřuje ho a aplikuje na veškeré oblasti (standardně je pojem zaužíván pouze pro oblast ekonomickou) rodinného (a společenského vůbec) života. Setkáváme se zde tedy též s kapitálem kulturním a sociálním (Čerych, Koucký, Matějů, 1998, s. 61; Dopita, 2007, s. 18 a 21; Greger, 2006, s. 36; Hartl, Hartlová, 2000, s. 250; Havlík, 2002, s. 62 – 64; Havlík, 2007b, s. 89; Jandourek, 2001, s. 118 – 119; Katrňák, 2004, s. 41 – 43; Katrňák, Fučík, 2010, s. 115; Keller, 2004, s. 203 – 204; Keller, Tvrđý, 2008, s. 49 – 51; Kubátová, 2009, s. 112 – 114; Možný, 2002, s. 80, Štech, 1997, s. 496; Půtová In Malina, 2009, s. 1 837 – 1 838 a 4146). Sociální kapitál poté představuje „dispozice plynoucí z existujících vztahů jedince a rodiny“ (Havlík, 2002, s. 63) neboli „zdroje, které má rodina uloženy ve svých konexích a stycích, ve výhodných známostech a přátelích“ (Možný, 2002, s. 89). Lze ho tedy vymezit také jako „sít vztahů a známostí, které působí při přenosu sociální privilegace podobně jako v tradičních společnostech působila privilegia rodová“ (Keller, 2004, s. 203 – 204). „Objem sociálního kapitálu narůstá s velikostí sítě vztahů, již jedinec disponuje. Nabývání sociálního kapitálu vyžaduje investování času do tvorby

společenských kontaktů a vkládání peněžních prostředků do sociálních aktivit a životního stylu souvisejících s budováním žádoucí sociální sítě.“ (Půtová In Malina, 2009, s. 1 838)

Oproti tomu kapitál kulturní lze definovat jako „dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá“, jakýsi „um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, znalosti, které zde získal“ (Katrňák, 2004, s. 41). Konkrétně představuje „sumu vědění, vzdělání, poznávacích schopností, naučených sociálních dovedností a kulturnosti“ (Havlík, 2002, s. 63), je tedy vymezen „vzděláním a kultivovaností rodičů“ a předáván „skrze jejich schopnost stimulovat a podporovat své dítě při vzdělávání a v rozvoji duševních schopností i kulturních dovedností“ (Možný, 2002, s. 89).

Bourdieu dále rozlišuje tři základní formy kulturního kapitálu: kapitál vtělený/inkorporovaný (intelektuální a tělesné dispozice člověka, získané v průběhu jeho socializace a enkulturace, resp. legitimní kulturní postoje, preference a chování, které si člověk osvojuje během socializačního procesu), kapitál objektivizovaný (vlastněné kulturní statky a artefakty jako např. obrazy, sochy, knihy, fotografie či technické přístroje) a kapitál institucionalizovaný (absolvování určitého stupně vzdělání, resp. doklady o jeho dosažení – vysvědčení, diplomy, hodnosti, tituly) (Dopita, 2007, s. 41; Greger, 2006, s. 36; Katrňák, 2004, s. 42; Katrňák, Fučík, 2010, s. 116 – 117; Keller, Tvrký, 2008, s. 51; Kubátová, 2009, s. 113; Půtová In Malina, 2009, s. 1 837). Všechny tyto tři formy existují v závislosti jedné na druhé, stejně jako kulturní kapitál jako takový je vždy spjat též s ostatními typy kapitálů (zejména sociálním a ekonomickým). Spolu s nimi poté vytváří velice důmyslný a nepropustný systém společenského rozvrstvení, po generace reprodukováný prostřednictvím socializačních činitelů, zejména rodiny a školy. Sociokulturní zázemí rodiny se tak vysokou měrou podílí na celkovém chování a jednání jejích členů/ek, a to samozřejmě i daleko za hranicemi jejich domova (Čerych, Koucký, Matějů, 1998, s. 61; Dopita, 2007, s. 41 – 42; Giddens, 1999, s. 401; Greger, 2006, s. 36; Havlík, 2002, s. 62 – 64; Havlík, 2007b, s. 89 – 90; Katrňák, 2004, s. 41 – 43; Katrňák, Fučík, 2010, s. 116 – 117; Keller, 2004, s. 203 – 204; Keller, Tvrký, 2008, s. 49 – 51; Kubátová, 2009, 112 – 117; Možný, 2002, s. 89 – 90; Půtová In Malina, 2009, s. 1 837 – 1 838; Štech, 1997, s. 496).

Bourdieu se též zabývá konkrétním rozložením sociálního a kulturního kapitálu ve společnosti (Francie, 70./80. léta) a na základě své analýzy rozlišuje společenskou třídu vládnoucí/dominantní, střední a pracující/proletariát. Dle Bourdieua je vládnoucí třída charakterizována vlastnictvím značného kapitálu, ať již v převaze kapitálu kulturního či ekonomického. Patří sem proto jak umělci, spisovatelé a univerzitní profesori, tak i lékaři, právníci, manažeři, velkopodnikatelé a finančníci. Střední vrstvu obdobně tvoří učitelé

základních škol, pracovníci ve zdravotnických a sociálních službách a v médiích, administrativní pracovníci, obchodníci, technici i řemeslníci, jejichž přístup k celkovému kapitálu je již poměrně omezen, nicméně jistým množstvím vždy přesto disponují. Naopak nejnižší, pracující třída se projevuje relativním nedostatkem kulturního i ekonomického kapitálu a zahrnuje v sobě kvalifikované, částečně kvalifikované a nekvalifikované manuální pracovníky a zemědělce. Příslušnost k určité třídě se tedy zrcadlí nejen v majetkovém (a přeneseně profesním) rozvrstvení obyvatelstva, ale spíše v celkovém sociokulturně-ekonomickém statusu rodin, v jejich hodnotovém žebříčku a životním stylu. Jinými slovy, konkrétní pozice v sociálním prostoru je vždy spojena s konkrétním objemem disponovaných kapitálů a konkrétním viděním a hodnocením světa. Čím blíže jsou si jednotlivci i rodiny z hlediska třídního zařazení, tím podobnější jsou i jejich kulturní orientace, pojetí morálky, vkusu, vnímání sociální reality apod. (Dopita, 2007, s. 96 – 97; Havlík, 2002, s. 65; Kubátová, 2009, 112 – 115).

### *2.1.1.3 Odlišná pojetí (sociálního) kapitálu*

Přestože koncepce sociálního kapitálu je standardně vnímána „v Bourdieuově slova smyslu“, v literatuře dále nacházíme též jeho jiná pojetí, a to v teoriích Jamese S. Colemana, Marka Granovettera (resp. Nan Lina) či Roberta Putnama. Coleman v rámci analýzy výzkumů vlivu kvality rodinného zázemí na školní prospěch žáků/yň a studentů/ek vymezuje tři druhy kapitálů – finanční, lidský a sociální. Finanční kapitál představuje zámožnost rodiny (její příjem), tedy možnost materiálního zajištění studijních podmínek jejich potomků. Lidský kapitál zahrnuje především vzdělání rodičů jako určité vstupní brány pro rozvoj kognitivního potenciálu dítěte. Sociální kapitál je potom definován jako vztah dítěte s jeho rodiči (případně dalšími členy rodiny) v otázce jeho vzdělávání a dle Colemana právě tento faktor hraje klíčovou roli v otázce budoucího školního úspěchu potomků. Vyšší míra tohoto kapitálu se projevuje větším zájmem rodičů o studium svého dítěte a ochotou mu ve vzdělávání pomoci, naopak nedostatek sociálního kapitálu lze najít v rodinách, které vzdělání nepovažují za výrazně důležité, resp. soustřeďují se primárně na jiné oblasti společenského života. Při bližším pohledu tedy můžeme říci, že Colemanův finanční kapitál zhruba odpovídá Bourdieuovu objektivizovanému kulturnímu kapitálu a jeho lidský kapitál Bourdieuovu kulturnímu kapitálu institucionalizovanému. Naopak Colemanův sociální kapitál představuje zcela nové pojetí tohoto pojmu a v porovnání s jeho výkladem u Bourdieua je více než co

jiného spjat s intelektuální aktivitou rodičů vzhledem ke svým dětem (Keller, Tvrđý, 2008, s. 128 – 130; Sedláčková, Šafr, 2005, s. 4 – 6 a 10).

Granovetterova/Linova koncepce popisuje sociální kapitál jako síť vztahů a kontaktů, které jedinec navázal v průběhu svého vzdělávání a následně též díky němu, ať se již jedná o množství různorodých slabších vazeb (Granovetter) či přístup k menšímu počtu vlivných známostí (Lin). Čím delšímu a hlubšímu studiu se tedy člověk věnuje, tím početnější sociální síť si vybuduje a tím vyššího sociálního statusu může dosáhnout. Sociální status je tudíž oproti Bourdieuvu vymezení tohoto pojmu jako „dobrého jména“ definován spíše počtem a kvalitou užitečných konexí získaných vlastním úsilím v procesu vysokoškolské socializace (tamtéž).

Pohled na problematiku sociálního kapitálu z makrosociologického hlediska nám poté nabízí Robert Putnam. Rozpracovává jeho pojetí na oblast širší komunity/celého společenství a oproti Bourdieuovi, Colemanovi i Granovetterovi/Linovi se jím již nezabývá jakožto zdrojem sociálních nerovností, ale chápe jej naopak jako základní prvek společenské soudržnosti. Sociální kapitál tak nabývá významu veřejného (nadindividuálního) statku a prostřednictvím společností sdílené důvěry, vazeb, sítí, hodnot a norem se podílí na vytváření kolektivní struktury i kultury (Dufek, Dohnalová In Malina, 2009, s. 1962; Keller, Tvrđý, 2008, s. 108; Sedláčková, Šafr, 2005, s. 4 – 6).

V literatuře se dále setkáváme též s odlišným pojetím kapitálu kulturního (Katrňák, Fučík, 2010, s. 114 – 115). Nicméně, vzhledem k tomu, že tohoto chápání daného pojmu je ve srovnání s „klasickým“ (Bourdieuovým) konceptem využíváno pouze zřídka a v nestejném kontextu, nebudu mu ve své práci věnovat větší pozornost. Ostatně, jak uvádí Keller a Tvrđý (2008), pojetí kulturního kapitálu je mnohem méně problematické a naopak více jednoznačné než pojetí kapitálu sociálního (s. 107 – 108).

#### *2.1.1.4 Bernsteinovy jazykové kódy*

V souvislosti s definicí sociokulturního zázemí rodiny bych dále zmínila teorii jazykových (a šířeji rodinných) kódů Basila Bernsteina, neboť právě jazyk je považován za nositele sociálních a kulturních hodnot daného systému, jakož i rodinného. Bernsteinův zájem se obecně soustředil na vztah mezi sociální strukturou, používáním mluvy a chováním, tedy na způsob, jakým je reprodukována společenská nerovnost prostřednictvím jazyka. Svými výzkumy zaměřenými na povahu komunikace v rámci rodiny a školy prokázal souvislost

mezi způsobem řeči a sociálním původem jejich uživatelů. Vymezil dva základní jazykové systémy příslušející různým společenským vrstvám, tzv. řeč veřejnou a řeč formální, kterýžto kocept poté přepracoval, posunul do abstraktnější roviny a definoval pojem jazykového kódu. Nesoustředil se však přitom na bohatost daného jazyka a jeho slovní zásobu, ale spíše na celkově odlišnou formu a skladbu mluvy členů dané sociální vrstvy, na její obsahovou náplň, na specifické vnímání okolního světa a různorodé způsoby přenosu informací, které se k ní pojí. Došel k závěru, že pro nižší (dělnické) společenské třídy je typické užívání tzv. omezeného jazykového kódu, kdežto střední (dále nespecifikované) společenské třídy zpravidla hovoří tzv. kódem rozvinutým. Tento fakt podle Bernsteina souvisí s obecnějším postavením, které jednotliví/é představitelé/ky tříd ve společnosti zaujímají, a kopíruje odlišnou úroveň jejich smýšlení o celospolečenském řádu (Dopita, 2007, s. 20; Giddens, 1999, s. 398 – 399; Greger, 2006, s. 36 – 37; Havlík, 2002, s. 124; Havlík, 2007b, s. 90; Katriňák, 2004, s. 43 – 44; Keller, 2004, s. 60 – 64; Půtová In Malina, 2009, s. 4 145 – 4 146; Štech, 1997, s. 494 – 495).

„Tzv. nižší vrstvy žijí v situaci, pro kterou je typická podřízenost cizí autoritě. Zabývají se převážně monotónní manipulací s věcmi, není jim ponechán žádný prostor pro vlastní rozhodování. Mají malý vhled do komplexnějších společenských vztahů. Práce jim slouží jen jako prostředek k zajištění existence, nemohou se jejím prostřednictvím realizovat. Mají pocit, že tyto podmínky nemohou vlastní činností změnit, že jsou ovládáni cizím světem, jehož mechanismy pro ně zůstávají tajemstvím. Proto se utíkají do důvěrně známých primárních skupin. V této situaci vystačují s omezeným počtem syntaktických variant, nejsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své individuální zvláštnosti. Předpokládají, že jejich blízcí uvažují stejně jako oni, jejich konverzace je proto bohatá na implicitní významy.

Oproti tomu střední vrstvy se vyznačují tím, že manipulují nikoli s věcmi, nýbrž se symboly, a jejich prostřednictvím s druhými lidmi. Mají možnost alespoň částečně ovlivňovat podmínky práce druhých. Mají vysoké aspirace, dlouhodobé sociální jistoty a možnost individuálního sociálního vzestupu. Právě individuální vzestup povolání tvoří základ jejich hodnotové orientace. V jejich situaci je přímo vyžadována rozvinutá schopnost využít všech možností obsažených v řeči k vyjádření svých stanovisek. Již od dětství jsou záměrně cvičeni ve verbálním vyjadřování svých názorů a postřehů, v prosazování své individuality. Nepředpokládají, že druzí jsou nutně stejného mínění jako oni, právě naopak, snaží se svými názory od nich odlišit. Proto bývá v jejich vyjadřování tak málo zamlčených předpokladů.“ (Keller, 2004, s. 61 – 62)



Teorii jazykových kódů Bernstein dále zasazuje do širšího rámce kódů rodinných. Omezený kód definuje „statusově“ orientovanou rodinu, naopak rozvinutý kód středních vrstev je vlastní rodinám orientovaných „osobnostně“. Rozdíly mezi těmito dvěma typy rodin poté nabývají obdobného charakteru jako rozdíly mezi jazykovými kódy, které tyto rodiny užívají. Statusově orientované rodiny fungují podle jasně stanoveného řádu, role jednotlivých členů/ek jsou předem dané na základě jejich věku a pohlaví, prostor pro vyjádření vlastní individuality je zde velmi malý. Oproti tomu v osobnostně orientovaných rodinách je kladen důraz zejména na vzájemnou diskusi a vyjádření individuálních potřeb a samotné pozice jejich členů/ek jsou značně flexibilní. Stejně jako mluva, tak i základní podoba rodin z odlišného sociálního prostředí se tedy různí v závislosti právě na tomto prostředí a sociální původ se tak stává jednou ze stěžejních determinant pro následné vytváření způsobů rodinného chování. Přestože Bernstein v reakci na kritiku svoji teorii v pozdějších letech dále přeformuloval, jeho výzkumy poukázaly na sociální podmíněnost rodinné komunikace a praxe a existenci minimálně dvou různých způsobů nazírání na svět v závislosti na sociokulturním prostředí (Katrňák, 2004, s. 44; Štech, 1997, s. 494 – 495).

### *2.1.1.5 Kohnova teorie rodinné normativity*

V určitém smyslu velmi podobný koncept nám předkládá též Melvin Kohn. Na rozdíl od Bernsteina je sice zastáncem „levicového“ názorového proudu co do původu reprodukce nerovností ve společnosti a vychází tak též z přesně opačných předpokladů (společenské instituce jako příčiny – ne důsledky – nerovné sociální struktury, resp. jedná se o teorii sociální – ne již kulturní - reprodukce), v pohledu na společné rysy rodin z různých společenských vrstev však můžeme u obou autorů pozorovat značnou shodu.

Kohn se v rámci svých výzkumů zaměřil na hodnotovou orientaci příslušníků/nic jednotlivých socioekonomických skupin a objevil určité korelace mezi sociální příslušností rodin (danou zejména povoláním otce, resp. jeho prestiží) a jejich preferencí konkrétních společenských norem. V důsledku toho dále odvodil odlišné metody výchovy charakteristické pro odlišné společenské vrstvy, které zrcadlí jejich výrazné rozdíly již nejen v rovině socioekonomické, ale též na úrovni sociokulturní.

Pro rodiny s nízkým socioekonomickým statusem je podle Kohna ústřední životní hodnotou přizpůsobení se/konformita k vnější autoritě. Jejich pracovní činnost bývá založena na mechanické rutině bez možnosti uplatnění vlastní iniciativy. Podléhá neustálé kontrole, má

jasně stanovený postup, spočívá v pouhém plnění příkazů vydaných shora. Tyto charakteristiky dělnických povolání se poté promítají do celkového nazírání na sociální svět a reprodukují se v rámci předávání rodinných hodnot. Rodiče z nižších vrstev tak své děti vedou především k poslušnosti, respektu vůči autoritám, sociální adaptaci, podvolení se. Ve vztahu ke škole a vzdělání lpí spíše na jakési vnějškové kultivovanosti (čisté a upravené oblečení, dobré chování, „biflování“ učiva, účelem je školou co nejjednodušeji „prolézt“). V rámci výchovy je jasně stanoveno, co dítě smí a co ne a o dalším se nediskutuje. Rodiče se příliš nezajímají o důvody jednání svých dětí, vyžadují pouze plnění příkazů a respektování zákazů. Takové výchovné metody nazývá Kohn „přinucením“. Naopak životní hodnoty rodin se středním a především vyšším socioekonomickým statusem lze v Kohnově pojetí shrnout pod pojem autoregulace/samostatné rozhodování, přičemž tyto jsou (stejně jako povolání jejich zástupců) mnohem více spjaté s osobní svobodou, sebevyjádřením, možností volby a vlastní iniciativou. Rodiče z vyšších vrstev u svých dětí podporují nezávislost, rozvoj a schopnost prosadit se. V rámci školy a vzdělání je zajímá především jakási vnitřní kultivovanost, tedy vybavení vědomostmi a jazykovými kompetencemi, účelem je něco se ve škole naučit. Výchova se více podobá oboustrannému vyjednávání a diskusi, rodiče se zajímají o motivace a zájmy svých dětí a snaží se jim poskytnout co nejpodnětnější zázemí. Tyto výchovné metody Kohn formuluje jako „podporu“. Lze tedy říci, že normativita rodiny (jakožto souhrn charakteristických výchovných strategií) vyjadřuje též celkový postoj k sociálním skutečnostem a stejně jako Bernsteinovy rodinné kódy je tudíž významným ukazatelem minimálně dvou prototypů širšího rodinného sociokulturního zázemí (Katrňák, 2004, s. 39 – 41; Štech, 1997, s. 493 – 494).

### *2.1.1.6 Kognitivní třídy Richarda J. Herrnsteina a Charlese Murraye*

Další významnou teorií, kterou bych zde ráda uvedla, je kontroverzní koncept Richarda J. Herrnsteina a Charlese Murraye. Ti totiž hovoří o novém způsobu společenské stratifikace, který se již primárně neodvíjí od socioekonomického statusu a profesního uplatnění rodiny, ale od inteligenčního kvocientu jejích členů/ek, který jak jejich povolání, tak majetkové zázemí vlastně předurčuje. Autoři zavádějí pojem kognitivních tříd, vytvořených na základě intelektuální úrovně obyvatelstva (dle Gaussovy křivky normálního rozdělení). Inteligence jako taková je přitom z 60 – 80 % považována za zděděnou, nicméně ze zbylých 20 – 40 % chápána jako důsledek rodičovské (nejen) výchovy. Herrnstein a Murray tvrdí, že

výše inteligenčního kvocientu je z velké části závislá na etnickém původu obyvatelstva (za což se nevyhnuli opakovanému nařčení rasismu) a že zjištěné průměrné rozdíly mezi IQ členů/ek jednotlivých sociálních vrstev jsou tudíž do značné míry geneticky dané. (Obdobná tvrzení nacházíme též v dřívější, tzv. deficitní teorii Arthura Jensena, podle něhož nelze pochybovat alespoň o částečné genetické předurčenosti inteligenčních rozdílů mezi jednotlivými rasami.) Nejvyšší společenské třídy si tak své postavení vydobily jednoduše tím, že jejich zástupci/kyně disponují vyšší intelektuální úrovní a jsou tedy přirozeně schopnější dosáhnout lepších sociálních pozic a větší společenské moci. I přes jeho značnou pochybnost se zde tedy opět setkáváme s pojetím, které v rámci společenské stratifikace alespoň zčásti klade důraz na sociokulturní zázemí jedince a považuje ho za jedno z určujících kritérií rozhodujících o jeho příslušnosti k té které společenské vrstvě či skupině (Giddens, 1999, s. 404 – 406; Greger, 2006, s. 32 – 33; Hamer, Copeland, 2003, s. 178 – 179; Hartl, Hartlová, 2000, s. 604; Havlík, 2002, s. 123; Katrňák, 2004, s. 12; Mackintosh, 2000, s. 149 a 365; Možný, 2002, s. 92 – 96).

### *2.1.1.7 Teorie superiority vzdělanostních aspirací*

V opozici k předchozím teoriím, které popisovaly jedince v socializačním procesu jako spíše pasivní/ho přihlížející/ho hozenou/ného do víru samoregulujících se společenských institucí, stojí naopak teorie, které u člověka zdůrazňují význam vlastního úsilí a aktivní spoluúčasti (např. Goldthorpe, Willis, MacLeod). Nepopírají sice vliv samotného třídního/socioekonomického postavení, nicméně stěžejní roli má podle nich kultura rodiny a výše osobních aspirací. Domácí prostředí formuje vnímání sociální reality, zprostředkovává její zkušenost, ale až konkrétní jedinci ji prostřednictvím vlastního jednání a specifických mechanismů přetvářejí v realitu (Giddens, 1999, s. 402 – 403; Greger, 2006, s. 37; Havlík, 2002, s. 117; Havlík, 2007b, s. 88 – 89; Katrňák, 2004, s. 46 – 51; Katrňák, 2006, s. 174 – 177). Zatímco u Goldthorpea a Willise poté úroveň socioekonomického statusu více méně koresponduje s úrovní statusu sociokulturního (resp. jiných variant si spíše nevšímají nebo tuto otázku vůbec neřeší), MacLeod dokazuje, že realita zdaleka není takto černobílá. Ve svých výzkumech se zaměřuje na rozdílné vzdělanostní aspirace dětí z třídně identického prostředí a tuto odlišnou úroveň motivace odůvodňuje právě různou kvalitou sociokulturního zázemí rodiny. Zkoumané společenské skupiny se poté liší zejména vírou ve schopnost sami změnit své nízké postavení, v možnost společenského vzestupu a v sociální spravedlnost. Na

základě těchto rodinných charakteristik se poté jedinci aktivně zasluhují o to, zda zůstanou konformní se svou výchozí skupinou, nebo zda se z ní v duchu plnění „amerického snu“ pokusí vymanit směrem k vyššímu třídnímu statusu (Katrňák, 2004, s. 48 – 51). Lze se tedy domnívat, že ačkoli třídní příslušnost je sama o sobě velmi významným socializačním činitelem, tak i širší sociokulturní prostředí rodiny je faktorem neméně důležitým a především na třídní stratifikaci ne vždy zcela závislým.

### *2.1.1.8 Problém sociální mobility*

Pokud se zabýváme tématem sociokulturního (a zprostředkovaně socioekonomického) zázemí, jeho určením, definicí a typologií, nesmíme zapomínat ještě na jeden důležitý faktor, který celý výklad dále problematizuje. Hovořím o důsledcích sociální mobility (pohybech jednotlivců i skupin mezi různými socioekonomickými pozicemi). Na jedné straně zde máme silnou podmíněnost společenského postavení spojenou s jeho vysokou reprodukcí, na straně druhé žádný společenský status nemusí být v čase konstantní, neboť jeho pojetí podléhá politickému, ekonomickému (a společenskému vůbec) vývoji, demografickým změnám, profesním a vzdělanostním pohybům uvnitř rodin i procesům individuálních společenských přesunů, vzestupů či sestupů. Ani představitelé/ky těch nejvyšších sociálních vrstev nemohou svým potomkům zaručit stejné společenské postavení, stejně jako statusově nízký rodinný původ nemusí vždy znamenat pokračování v dělnické linii. Třídní příslušnost/příslušnost k určité společenské vrstvě rodiny sice vykazuje výrazný vliv na postavení následující generace, mobilitní procesy nicméně tento vliv více či méně relativizují (Dohnalová In Malina, 2009, s. 2554 – 2555; Giddens, 1999, s. 275 – 276 a 553; Hartl, Hartlová, 2000, s. 321; Havlík, 2002, s. 56 – 58; Jandourek, 2001, s. 160 – 161; Keller, 2004, s. 182 – 183).

Nemám nyní v plánu zde zmiňovat všechny teorie, které se sociální mobilitou zabývaly, přesto bych ráda uvedla jeden významný koncept, který se vzhledem k tématu mé práce zdá být poměrně relevantní, a to teorii Petera Blaua a Otise Dudleyho Duncana. V rámci studia problému sociální stratifikace a mechanismů společenské reprodukce vytvořili model, který se snažil vysvětlit podstatu mezigeneračního přenosu třídních nerovností/nerovností mezi společenskými vrstvami (v USA), a dospěli k závěru, že zásadní postavení v celém tomto procesu má vzdělání. Domnívali se, že právě vzdělání hraje roli jakéhosi zprostředkovatele v komplexu utváření zaměstnaneckého statusu a jako takové není závislé na sociálním původu jedince, nýbrž na jeho mentálních schopnostech (především inteligenci).

Další faktory však prakticky nebyly zohledňovány, autoři předpokládali přímý dopad socioekonomického postavení rodiny a inteligenčního kvocientu jedince na jeho vzdělanostní potenciál. Blau-Duncanův (stratifikační) model tedy celou situaci poněkud zjednodušoval. S novými argumenty a hypotézami tak velmi brzy došlo k jeho zpochybnění a následnému rozšíření do podoby modelu tzv. sociálně – psychologického (později Wisconsinského). Autoři této nové koncepce (zejména Hauser, Sewell) primárně odmítají přímou závislost mezi socioekonomickým statutem rodiny a mentálními schopnostmi jedince na straně jedné a vzděláním jedince na straně druhé a mezi tyto dva koncové body vkládají další proměnné. Do popředí se nově dostávají širší sociologické a psychologické souvislosti jako např. role očekávání, aspirací a výkonu, vliv socioekonomického postavení rodiny naopak ustupuje do pozadí. Nový model tak představuje širokou síť vazeb mezi akcemi a reakcemi jedince, rodiny, školy a okruhu dalších přátel, známých a vrstevníků, které Hauser a Sewell nazývají „významným sociálním okolím“. Další výzkumy následně ukázaly, že mechanismus mezigeneračních přenosů je skutečně mnohem komplikovanější, než jak předpokládali původní autoři stratifikačního modelu, a že celý proces společenské reprodukce je spíše složitým systémem vlivů strukturních, genetických a sociálních (Giddens, 2009, s. 276; Greger, 2006, s. 31 – 34; Katrňák, 2004, s. 66 – 67; Katrňák, 2006, s. 173 a 177 – 178; Katrňák, Fučík, 2010, s. 151; Keller, Tvrđý, 2008, s. 48; Matějů, 2006, s. 41 – 58). Pro mou práci je poté tento závěr důležitý zejména z toho důvodu, že stejně jako v případě Willisovy teorie explicitně vypovídá o ne vždy nutné vzájemné závislosti socioekonomického a sociokulturního prostředí, a tudíž také o mnohem větší praktické rozmanitosti rodinného zázemí vzhledem k danému společenskému statusu.

### *2.1.1.9 Výzkumná šetření v ČR*

Pojmový aparát české sociologie se opírá o dílo výše zmíněného Pierrea Bourdieua, který se díky originalitě a propracovanosti své koncepce stal inspirací pro mnohé další (nejen české) humanistické badatele/ky a teoretiky/čky. Termíny, které zavedl, jsou standardně využívány v rámci prací soudobých sociologů/žek a často slouží též jako podklady pro další společenské výzkumy a analýzy. Dokladem toho budiž dílo Tomáše Katrňáka či Milana a Petry Průšových.

Katrňák (2004) navázal na předchozí výzkumy vzdělanostní reprodukce v ČR z osmdesátých a devadesátých let minulého století (tyto i další uvedeny např. v Čerych,

Koucký, Matějů, 1998, s. 45, Katrňák, 2004, s. 52 – 53, Šanderová, 2000, s. 25 – 27 či Veselý, 2006, s. 255) a soustředil svůj zájem především na hledání příčin nízké (vertikální) sociální mobility dělnických rodin. Dřívější závěry z českého prostředí zahrnující mimo jiné analýzu vztahu sociokulturního zázemí a ekonomického kapitálu (Katrňák vychází z Matějů, Tuček, Rezler, 1991, Machonin, Tuček a kol., 1996 a projektu Deset let společenské transformace v České a Slovenské republice, 1999) naznačují, že četnost kulturních aktivit rodiny je přímo úměrná jejímu materiálnímu zázemí, ovšem že tento poznatek zdaleka neplatí absolutně. K nejvýraznější shodě co do konzistence kulturního a ekonomického statusu jednotlivých rodin dochází (dle očekávání) na koncích stratifikačního spektra (vysokoškolsky vzdělané rodiny a rodiny dělnické), tato skupina však tvoří pouze něco málo přes třicet procent ekonomicky aktivního obyvatelstva (Vývoj sociální struktury v České společnosti 1988 – 1999, 2000, s. 32 – 33). U zbylých téměř sedmdesátí procent ekonomicky aktivních obyvatel již situace není zdaleka tak jednoznačná. Existují jak rodiny s ekonomickým statusem výrazně vyšším než statusem kulturním (např. některé rodiny podnikatelů či vyšších odborníků), tak rodiny se statusovým rozložením přesně opačným (zejména mladí lidé do třiceti let z řad úředníků a středních odborníků). V případě středních vrstev tedy nelze jednoznačně prokázat vzájemnou závislost kulturního a ekonomického kapitálu (tamtéž).

Jak již bylo uvedeno výše, Katrňák (2004) se zabývá především problémem (vertikální) sociální mobility, a to v rámci rodinného prostředí dělnických (tedy nejnižších) tříd, které následně porovnává s prostředím rodin vysokoškolských (jakožto jeho protipólem v rámci společenské stratifikace). Tato nová zjištění přitom více méně korespondují s dřívějšími závěry výše zmíněných autorů. Trvale nízké socioekonomické postavení dělnických vrstev je úzce propojeno s jejich nízkým prostředím sociokulturním, jehož je zároveň důsledkem i příčinou, a nese tak s sebou též specifické rozdíly ve sdílených hodnotách, normách a – s tím související – míře vzdělanostních aspirací.

Na základě svého výzkumu poté Katrňák (inspirován konceptem odloučení a spojení americké socioložky Anette Lareauové) definuje dva různé přístupy ke škole a vzdělání vůbec. Dělničtí rodiče se podle něj vyznačují jakýmsi konzervativním, nezaujatým a odcizeným postojem, který v praxi představuje slabší zájem o vzdělávání (v nejširším slova smyslu) svých dětí. Upřednostňují pasivní příjem informací, méně dětem čtou a celkově mají menší snahu je intelektuálně rozvíjet, jejich děti nenavštěvují příliš mnoho zájmových kroužků (pokud vůbec nějaké), domácí školní příprava se omezuje na kontrolu domácích úkolů, spolupráce se školou a účast na školou pořádaných akcích je žádná nebo mizivá,

celkově chybí podpora v dalším vzdělávání, přechod do vyšších vzdělávacích stupňů mnohdy ani není žádoucí. Tento typ vztahu rodin ke škole označuje Katrňák jako volný. Naopak pro vysokoškolsky vzdělané rodiče je určitá intelektuální úroveň jejich dětí prioritou. Již od útlého věku se jim více věnují a více se s nimi „učí“, ty např. často ještě před nástupem do školy umějí číst. Děti též standardně mají řadu volnočasových zájmů, rodiče se snaží o jejich co nejširší rozvoj. Ke škole následně zaujímají aktivní přístup, pravidelně ji navštěvují a s dětmi se doma připravují mnohdy výrazně nad rámec povinných úkolů. Vůči škole též zaujímají vysoká očekávání a předpokládají, že jejich děti dosáhnou minimálně stejného vzdělání jako oni sami. Zde mluví Katrňák o vztahu soudrzném.

Dva rozdílné postoje ke vzdělání však podle Katrňáka nepředstavují pouze „náhodnou“ odlišnost v hodnotové orientaci dvou společenských vrstev, nýbrž jsou součástí jejich celkového společenského „nastavení“, které Katrňák označuje pojmem „životní strategie“. V případě dělnických rodin orientovaných na práci a peníze poté hovoří o strategii materiální, rodinám vysokoškoláků zaměřených na vzdělání a prestiž přisuzuje strategii statusovou. Vzdělání je tak chápáno buď pouze jako nutná přechodová stanice k nástupu do zaměstnání, zdroje peněz a finanční nezávislosti, nebo je hodnotou samo o sobě, způsobem osobnostní seberealizace, zdrojem nezávislosti intelektuální. Protože zástupci dělnických vrstev následně koncentrují svůj život kolem své práce, materiálního zajištění a rodiny (obvykle nemají větší množství dalších zájmů), nazývá je Katrňák lokalisty. Naopak zástupci vysokoškolsky vzdělaných vrstev se vyznačují množstvím různorodých volnočasových aktivit, četnými místními (nejen) přesuny a hustými sítěmi známostí a formálních vztahů a Katrňák je proto označuje jako kosmopolity. Můžeme tedy říci, že základní postoj ke vzdělání se promítá nejen do ideového „nastavení“ jednotlivých skupin obyvatelstva, ale též do veškerých oblastí jejich každodenního života, propojuje sféru materiální, kulturní i sociální a zároveň svým významem předurčuje nekonečnou reprodukci celých společenských vrstev. V tomto smyslu se Katrňákovy závěry významně shodují zejména s teoriemi Basila Bernsteina a Melvina Kohna (pokud již nepočítáme Bourdieua, ze kterého Katrňák částečně vychází – viz výše).

O něco starší, ale neméně významný (a pro mou práci pravděpodobně nejvýznamnější vůbec) výzkum u nás realizovali Milan a Petra Průšovi. Ve druhé polovině devadesátých let provedli analýzu volby další vzdělávací dráhy žáků a žákyň základních škol v závislosti na jejich rodinném prostředí, přičemž pracovali se třemi „bourdieuovskými“ složkami rodinného zázemí – kapitálem ekonomickým, kulturním a sociálním. Ekonomický kapitál byl definován především finanční a materiální situací rodiny, kulturní a sociální kapitál byl tvořen

nehmotnou úrovni roviny. Kulturní kapitál představoval rodinnou orientaci na etické a estetické standardy, vzájemnou komunikaci a životní styl, kapitál sociální byl určován sociální pozicí rodiny a jejími sociálními kontakty. Z realizovaného výzkumného šetření následně Průšovi vytvořili šest typů českých rodin na základě míry jejich disponibility jednotlivými typy kapitálů.

Typicky dělnická rodina (statická dělnická rodina) je charakteristická nízkou vzdělanostní úrovní obou rodičů, obvykle bez maturity. Otec je většinou zaměstnán v dělnické profesi, matka bývá též dělnice nebo je zaměstnána na nižší pozici. Tomu odpovídá i ekonomický a kulturní kapitál rodiny, který je v obou případech opět poměrně nízký. Děti navštěvují méně zájmových kroužků, než jak by odpovídalo společenskému průměru, rodiče okolo sebe nemají rozvinuté sociální sítě. Méně se zajímají o školní výsledky svých dětí a stejně tak je nemotivují k vyššímu vzdělání.

Též v případě ctižádnostivé dělnické rodiny (ambiciózní dělnické rodiny) zastávají oba rodiče nižší pozici v zaměstnání (otec ve většině případů dělnickou) a mají střední vzdělání bez maturity (některé matky i s maturitou). Jejich materiální a kulturní úroveň je však již spíše průměrná. Oproti prvnímu typu rodiny se zde projevuje výrazně vyšší zájem rodičů o vzdělání svých dětí, od kterého očekávají především lepší uplatnění v praxi a vyšší pracovní ohodnocení. Děti velmi často překračují původní úroveň své rodiny.

Třetí typ nazvali Průšovi nižší střední rodinou (nerozvinutou střední rodinou). Jedná se o rodinu zpravidla s úplným středním vzděláním (s maturitou) nebo nižším vzděláním v případě matky. Rodiče zastávají nižší nebo střední pozici v zaměstnání, ekonomická úroveň rodiny je spíše průměrná, stejně tak zájem rodičů o vzdělání svých dětí. Děti navštěvují zájmové kroužky v obvyklé míře, kulturní zázemí rodině bývá mírně nadprůměrné.

Čtvrtý typ rodiny představuje střední zaměstnanecká rodina (stabilní střední rodina). Otec obvykle zastává technickou profesi, matka střední pozici v zaměstnání. Oba mají úplné středoškolské vzdělání, otec v méně případech též vysokoškolské. Materiální úroveň rodiny odpovídá vyššímu středu, naopak kulturní zájmy rodičů jsou spíše podprůměrné. O vzdělání svých dětí mají poměrně velký zájem, ale ve volbě jejich povolání převládá spíše hledisko praktičnosti. Děti často navštěvují zájmové kroužky, ve vysoké míře sportovního a technického charakteru.

Podnikatelská rodina (pragmatická rodina) je tvořena rodiči s úplným středoškolským či vysokoškolským vzděláním, kde otec pracuje jako podnikatel (zpravidla řemeslník) a matka je buď zaměstnána, nebo se též věnuje podnikání. Rodina je charakteristická dobrým materiálním zázemím, mírně nadprůměrnou kulturní úrovní a řadou užitečných známostí a



kontaktů. Rodiče mají velký zájem o vzdělání svých dětí a zpravidla si přejí, aby bylo vysokoškolské. Dětem se však hojně věnují i mimo kontrolu plnění školních povinností.

Posledním typem je rodina odborníků nazvaná též inženýři. Otec i matka mívají vyšší (převážně vysokoškolské) vzdělání, oba též pracují ve vedoucích pozicích. Materiální, kulturní i sociální úroveň rodiny je minimálně dobrá, často nadprůměrná. Zájem rodičů o vzdělání svých dětí je vysoký. Děti s rodiči často navštěvují kulturní akce, jsou přihlášení do zájmových kroužků a velmi výrazná je u nich chuť studovat (Čerych, Koucký, Matějů, 1998, s. 59 – 63; Matějů In Havlík, 2007b, s. 91 – 92; Dopita, 2007, s. 46 – 47 a 159 – 162).

Jak tedy vyplývá ze závěrů Průšových, vzdělání/povolání rodičů je jedním z hlavních ukazatelů sociokulturní úrovně rodiny, stejně jako jejího přístupu ke vzdělání a profesnímu uplatnění vlastních potomků. Nicméně, při hlubším zkoumání je zřejmé, že svou významnou roli zde hrají také další aspekty rodinného zázemí jako např. kulturní zájmy původní rodiny, hodnotová orientace rodičů či samotný způsob, jakým se staví ke školním úspěchům svých dětí. V praktické části své práce proto v základě vycházím právě z výše dosaženého vzdělání rodičů respondentů a respondentek, ale zjišťuji též další proměnné týkající se sociální a kulturní úrovně rodiny, které následně zahrnuji do celkové analýzy chování zástupců/kyň svého vzorku.

## 2.1.2 Psychologický pohled

### 2.1.2.1 *Všeobecné chápání pojmu*

Pokud bychom (stejně jako v případě sociologie) chtěli uvést nejprve slovníkovou definici sociokulturního prostředí, budeme zde muset vynechat prázdné místo, neboť pojem „sociokulturní“ se v Hartlově a Hartlové Psychologickém slovníku (2000) paradoxně vůbec nevyskytuje. A obecně – termín sociokulturní podmínky/vlivy je v psychologii sice hojně užíván, nicméně nikde vlastně není adekvátně vysvětlen (Hayesová, 2003; Langmeier, Krejčířová, 1998; Nakonečný, 1997; Novák, 1992; Říčan, 2007; Vágnerová, 2000; Vágnerová, 2004). Domnívám se tedy, že autoři v tomto případě čerpají ze sociologických pojetí a sociokulturním prostředím se potom zabývají spíše než teoreticky z hlediska jeho významu pro psychologický vývoj jedince.

Příklad za všechny, Marie Vágnerová (2000) konkrétně hovoří o třech hlavních oblastech psychického vývoje (vývoj biosociální, kognitivní a psychosociální) a zdůrazňuje nemalý podíl především právě sociokulturních vlivů (rodinných i celospolečenských) na

postupném formování všech oblastí lidského života: „Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jím stimulovány. Vývoj psychických vlastností lze do určité míry ovlivňovat. Každý jedinec je spoluvytvářen prostředím, v němž žije. Aby v něm mohl uspokojivě existovat, musí se mu přizpůsobit a akceptovat jeho požadavky, případně se může pokusit je změnit, aby lépe vyhovovalo jeho potřebám. Pro rozvoj psychických vlastností jsou nejvýznamnější sociokulturní vlivy. Představují soubor podnětů, které obvykle působí v rámci sociální interakce. Jde o tzv. proces socializace, rozvíjející takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do určité společnosti.“ (s. 15).

Vágnerová dále uvádí, jak se na socializaci podílí jednotliví socializační činitelé: „Obecné sociokulturní vlivy působí na všechny členy dané společnosti. Jejich prostřednictvím si všichni její příslušníci osvojí obdobné normy, hodnoty/způsoby uvažování a chování, které jsou vyžadovány a pozitivně hodnoceny. ... Větší sociální skupina či vrstva, ke které jedinec náleží, mu obecné sociokulturní vlivy určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje. ... V tomto směru jde spíše o varianty obecného sociokulturního vzorce. Jsou zřejmé v určitém etniku, sociální vrstvě apod. Jejich působení je zprostředkováno malými sociálními skupinami (především rodinou) nebo institucemi a jejich psanými pravidly, případně působením médií apod. ... Malá sociální skupina je vymezena přímým kontaktem a osobním významem všech svých členů, svou strukturovaností a přesným vymezením všech rolí. ... Nejvýznamnější sociální skupinou, fungující jako primární socializační činitel, je rodina. Rodina dítěti zprostředkovává sociokulturní zkušenost individualizovaně a pro ni specifickým způsobem. Vychovává je, a tímto způsobem rozvíjí jeho psychické funkce i celou osobnost. Učí je např. dovednostem sociální komunikace, způsobům uvažování a hodnocení, normám a žádoucím způsobům chování ve formě rolí. ... Rodina děti stimuluje rovněž kognitivně. Ukazuje jim určité způsoby řešení problémů a vede je k určité interpretaci vnějšího světa, k určitému chápání významů a hodnot různých objektů a situací. Dítě postupně vnímá a posuzuje okolní svět podobným způsobem jako ostatní členové rodiny.“ (s. 19 – 20).

Vágnerová (2004) se též zmiňuje o sociokulturním zázemí rodiny v souvislosti se socioekonomickou stratifikací: „Významný vliv (na zkušenost jedince) má sociální vrstva, k níž patří, protože se může vymezovat jinými hodnotami, normami a s tím souvisejícím stylem života. Příkladem je odlišnost důrazu na vzdělání a na ceněný způsob sebeprosazení. Nižší sociální vrstva nepovažuje vzdělání za důležité, resp. dosažitelné, váží si jiných schopností. Pokud by se jedinec od tohoto očekávání zásadním způsobem odlišoval, bude

vytvářet tlak na jeho přizpůsobení svým zvyklostem. Tímto způsobem bude ovlivňovat např. vztah k výkonu, k zaměstnání, partnerství či způsobu života.“ (s. 47 – 48). Jasně jsou zde tedy naznačeny sociokulturní rozdíly v rámci socioekonomických vrstev, nicméně konkrétní ukázkou společenské stratifikace vytvořené přímo na základě rodinného sociokulturního statusu v psychologických teoriích (ani u ostatních autorů) nenajdeme.

### *2.1.2.2 IQ jako jedno z významných kritérií*

Obdobně jako v případě Herrensteinovy a Murrayovy teorie kognitivních tříd se též v psychologii setkáváme s názorem, že IQ jedince může působit jako určité kritérium pro společenské uspořádání (nebo minimálně vytváření společenských nerovností). Vzhledem k tomu, že byla prokázána určitá korelace mezi IQ a socioekonomickým statusem rodiny (resp. mezi IQ a stupněm dosaženého vzdělání a následně vzděláním a výší zaměstnaneckého postu) a že navíc IQ nelze považovat za schopnost čistě dědičnou (ale naopak zčásti závislou též na vlivech prostředí), lze se domnívat, že v rámci socioekonomického rozvrstvení společnosti skutečně existují též právě rozdíly sociokulturní, které jej více či méně kopírují (Mackintosh, 2000, s. 106 – 143).

### *2.1.2.3 Lautreyova rodinná struktura*

Francouzský psycholog Jacques Lautrey se pokusil uchopit problém vzdělanostních aspirací (který je standardně doménou sociologů, viz výše) z psychologického hlediska a vymezil základní zprostředkující vlivy, které vstupují mezi socioekonomický původ rodiny a vzdělanostní úroveň jejich potomků. Vyšel z piagetovské koncepce kognitivního vývoje a identifikoval tzv. strukturaci rodiny, prvek, který se významně podílí na otevřenosti rodiny vůči okolnímu světu a který je též zodpovědný za výslednou intelektuální úroveň dítěte. Tato strukturace rodiny poté představuje povahu určitých pravidelností a schémat, která v ní převažují, ale též schopnost jejich obnovy a obměny, přizpůsobivost novým situacím.

Lautrey dále vymezuje tři typy rodin. Rodiny se slabou strukturací jsou charakteristické absencí jasných pravidel, svět je pro ně chaotickou a nepředvídatelnou změti stále nových událostí, chybějí zde ústřední pevná schémata a možnost se vůči světu vymezit. Ten je poté vnímán jako nesrozumitelný a nevypočitatelný, vzhledem k vnějším institucím (a tedy i škole) převládá nepochopení a nedůvěra. Rodiny pružně strukturované již mají

stanovena určitá pravidla, na jejichž základě se identifikují, ale jsou též schopny je podle potřeby měnit. Nové podněty jsou nejprve pečlivě kontrolovány a poté adaptovány na stávající struktury. Děti z takovýchto rodin ve škole prospívají nejlépe, protože jí rozumějí a umějí se jejím požadavkům (kriticky) přizpůsobit. Rodiny rigidně strukturované představují opak rodin se slabou strukturací a Lautrey je pro kognitivní vývoj dětí považuje za vůbec nejméně příznivé. Existuje v nich sice pevný řád a jasně stanovená pravidla, ty se však nepřizpůsobují novým situacím a přetrvává tvrdošíjné lpění na zaužívaném způsobu vztahování se k vnějším skutečnostem. Preferována je až slepá poslušnost a úcta k nastaveným hodnotám, více než školní prospěch je ceněno dobré chování. Výjimky se nepřipouštějí a jsou tvrdě trestány.

Konečně, strukturace rodiny svou povahou kopíruje též sociální a kulturní úroveň rodiny a jak Lautrey následně ukázal, vysoce koresponduje též s jejím socioekonomickým statusem. U rodin z vysokoškolského prostředí převažuje pružná strukturace, naopak u dělnických rodin je nejrozšířenější formou strukturace rigidní. Výzkumy nicméně naznačují, že v každé socioekonomické vrstvě lze najít všechny tři typy rodinné strukturace a že samotný socioekonomický status ještě nelze považovat za jejího jasného ukazatele. Tyto výsledky se shodují s výsledky sociologů v tom smyslu, že též sociokulturní úroveň rodiny nemůže být identifikována pouze na základě znalosti jejího socioekonomického postavení (Štech, 1997, s. 497 – 498).

#### *2.1.2.4 Vztah rodiny a školy dle Kellerhalse a Montandonové*

Přestože v případě Jeana Kellerhalse se jedná o sociologa a v případě Cléopatre Montandonové o sociální antropoložku, jejich teorie již svou povahou spadá spíše do oblasti psychologie a proto ji též právě zde (a ne v předchozí kapitole) uvádím. Kellerhals a Montandonová provedli řadu výzkumů sledujících výchovné strategie v rodině a vymezili též tři skupiny proměnných, které se nejvýznamněji podílejí na podobě vztahů mezi rodinou a školou. První soubor tvoří socioekonomické a sociokulturní zdroje rodiny, druhý je dán představami a očekáváními rodičů, která se vztahují k budoucímu sociálnímu statusu jejich dětí, a třetí skupinu představují specifické atributy stylů rodinné výchovy, které autoři shrnují pod označení „rodinná koheze“. Všechny tyto proměnné jsou nicméně vzájemně propojeny, navazují na sebe, případně vycházejí z logicky následujících souvislostí. Jedním z těchto jednotlivých hledisek se opět zdá být sociální a kulturní úroveň rodiny.

Rodinná koheze je následně charakterizována jak základním fungováním a soudržností rodiny, tak jejími výchovnými cíli, technikami či mírou rodinné koordinace. A právě typ rodinné koordinace má podle autorů zcela zásadní vliv na utváření vztahu rodiny vůči škole. Vyjadřuje totiž způsob, jakým se rodina staví k působení dalších socializačních činitelů (a to nejen školy, ale též vrstevnické skupiny, společenské atmosféry, médií...), a podílí se tudíž na míře, se kterou je těmto činitelům povoleno zasahovat do výchovy. Rodinnou koordinaci následně můžeme definovat pomocí dvou kolmých os (specifičnost/difúze výchovného poslání, participace/stažení se na/z jeho účinku). Výsledkem jsou čtyři typy interakce. „Opozice“ označuje případy, kdy je mimorodinnému činiteli přiznána pouze úzce vymezená funkce a rodina zároveň nepovažuje za nutné či žádoucí na něj jakkoli reagovat. Typ koordinace přiznávající obdobnou míru specifičnosti, ale již s významnou účastí rodiny nazývají Kellerhals a Montandonová „mediací“. „Delegování“ představuje situace, ve kterých rodina jinému výchovnému činiteli přisuzuje širší nespécifické funkce a současně nemá potřebu se k účinkům jeho působení nijak vyjadřovat. A konečně „kooperace“ je takovým typem interakce, kdy poslání výchovného činitele je sice definované velmi volně a neurčitě, avšak rodina jeho úsilí aktivně podporuje, navazuje na něj, pravidelně o něm diskutuje. Všeobecně větší zájem i účast rodičů na mimorodinné výchově svých dětí poté můžeme najít v rodinách s vyšším vzděláním a vyšším sociokulturním statusem (Štech, 1997, s. 499 – 500).

V souvislosti s rodinnou kohezí dále autoři hovoří o třech typech vzdělávacích strategií. Strategie, při které se rodiče snaží své děti ke vzdělání motivovat, ale zároveň mu ponechávají vysokou míru samostatnosti a vlastní iniciativy, je označena jako „smluvní“. Převažuje v typu rodinného uspořádání „spolek“, který je charakteristický pro rodiče pocházející z vyšších či vyšších středních vrstev. Opakem této strategie je styl „disciplinační“. V přístupu ke škole převažuje kontrola nad splněním nutných povinností a dodržování pravidel, vlastní hodnota vzdělání je opomíjena. Typicky jej nacházíme v dělnických rodinách a rodinách z nižších sociálních vrstev, jejichž uspořádání můžeme označit jako „tvrz“. Poslední případ vzdělávací strategie představuje jakousi kombinaci dvou předchozích a autoři jej definují jako „styl mateřský“. Ve vztahu ke škole dominuje poslušnost a respektování řádu, ale dítě je zároveň motivováno ke studiu, vzdělání jako takové získává na důležitosti. Tento pohled zpravidla zprostředkovává matka, která má též vyšší vzdělání (nebo prestižnější zaměstnání) než otec rodiny. Toto schéma tedy převažuje v typu rodinného uspořádání „družina“, které lze nejčastěji vidět u heterogenních páru středních vrstev (Katrňák, 2004, s. 146).

Kellerhals a Montandonová se tedy (stejně jako Lautrey) též zabývali problémem vytváření vzdělanostních aspirací zasazeným do psychologického prostředí, oproti výše zmíněnému autorovi se však více soustředili na explicitně vyjádřený vztah rodin ke vzdělání, resp. k mimorodinné výchově. Stejně jako Lautrey nicméně opět prokázali významný vliv sociokulturního (a socioekonomického) prostředí na zkoumané skutečnosti a potvrdili tak významnou shodu se sociologickou větví akademického osazenstva.

#### *2.1.2.5 Další teorie výchovných stylů a způsobů rodinného uspořádání*

V pedagogické a psychologické literatuře (např. Čáp, 1996, Matoušek, 2003 či Sobotková, 2007) jsem narazila na několik dalších teorií týkajících se výchovných stylů a strategií, rodinných typologií, způsobů rodinného uspořádání či modelů rodinných interakcí, nepovažuji však za nutné, ba dokonce žádoucí je zde uvádět. Za prvé, jejich kompletní výčet by si vyžádal samostatnou práci a nemyslím si, že by bylo vhodné jim zde nechávat takovýto prostor. Za druhé, jsou sice mému tématu poměrně blízké, znamenají však již spíše určitý odklon, kterým bych svou práci ve výsledku ještě zkomplikovala. Za třetí, jejich souvislost se sociokulturním prostředím je spíše tušená, resp. není zde explicitně vyjádřen vztah daných typologií či modelů právě k sociálnímu a kulturnímu statusu rodiny. A konečně, mým úkolem není zkoumání vztahu mezi počítačovými hrami a výchovnými strategiemi ani počítačovými hrami a způsoby rodinného fungování. Proto doufám, že i při současném stavu bude moci být mnou prezentovaný psychologický pohled považován za dostačující a jako jeden z podkladů pro výzkumnou část mé práce též plně funkční.

#### 2.1.3 Shrnutí představených teorií

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla určité shrnutí představených teorií, a to zejména ve vztahu k tématu své práce. Celkově se dá říci, že význam pojmu sociokulturní prostředí se nijak výrazně neliší ani v rámci sociovědních oborů, ani mezi jednotlivými autory. Každá teorie má sice svá specifická východiska a především pak závěry, nicméně samotné pojetí rodinného sociokulturního backgroundu je všeobecně chápáno velmi podobně. U konkrétních autorů je spíše více či méně rozvíjeno a relativizováno ve vztahu k dalším skutečnostem, někdy je definováno širě, někdy úžeji, jindy je považováno za součást většího celku rodinné či dokonce celospolečenské struktury. Významnější rozdíly poté nacházíme

v případě, kdy se ptáme, jak se právě sociokulturní prostředí podílí na domácí výchově a vzdělávání a především pak na přístupu k vnějšímu světu, utváření rodinných hodnot a konstrukci okolní reality. Jaký je vztah mezi složkami sociokulturního a socioekonomického? Lze je vlastně striktně oddělit? Jakou mají sociokulturní schémata váhu? Lze je předvídat? A jak je vlastně máme definovat a „měřit“? To jsou již otázky přivádějící nás na jemná či příkrá rozhraní výše popsaných teorií, teprve zde se ukazuje složitost a rozsáhlost vztahu oborů (a jejich představitelů/ek) k mnou zvolenému tématu. Rozhodla jsem se proto nakonec pro jakousi syntézu, pojetí, kterým se budu snažit žádnou teorii neupřednostňovat a žádnou nediskriminovat, ale zároveň v konkrétních místech své práce zohledňovat též přílehlé nuance, které by mohly rozšířit či lépe pojmenovat problémy, jež se na následujících stránkách vyskytnou.

Sociokulturní prostředí tedy budu chápat jako jakýsi soubor teoretických/duchovních i prakticky/fyzicky vlastněných či užívaných artefaktů rodiny, vzorců chování, uznávaných hodnot a způsobů vnitřního zakotvení, který vychází z těch skutečností, jež se týkají především kultury, společenských vztahů, vztahů ke vzdělání a vnímání vlastní pozice uvnitř celospolečenského řádu. Na kolik je nyní tato sociální kategorie určující pro vlastnosti, zájmy a potřeby jejich nositelů/ek? Můžeme přemýšlet o tom, že se podílí též na výběru jejich volnočasového vyžití, preferovaných aktivit či dokonce konkrétních motivací pro danou činnost? Pokud ano, jak a jakou měrou? A konečně, lze se domnívat, že tak obecná charakteristika, jakou je příslušnost k určitému sociokulturnímu „etniku“, vůbec může mít rozhodující vliv na tak specifický a nadčasový fenomén, jakým je hraní počítačových her? Tyto a další otázky budou předmětem následné analýzy hráčského chování, resp. hráčských preferencí. Abychom však získali potřebný vhled do celé problematiky, musíme nyní blíže prozkoumat další velké téma, kterým je právě hraní a klasifikace počítačových her.

## 2.2 Počítačové hry a jejich klasifikace

Jak již vyplývá ze samotného názvu mé práce, součástí teoretické části by měl být též bližší exkurz do světa počítačových her, který následně poslouží pro vyhodnocení výsledků vlastního výzkumu. Nejprve bych tedy ráda uvedla, jak je počítačová hra definována a chápána, kde se nacházejí její meze a jaké charakteristiky by ze své podstaty vůbec měla splňovat. Dále zmíním její funkce, možné pozitivní a negativní vlivy a možnosti jejího alternativního využití v oblasti výchovy, vzdělávání či lékařského výzkumu. Hlavní náplní této kapitoly však bude pokus o vytvoření komplexní klasifikace počítačových her, pro něž jsem s ohledem na běžnou praxi využila zejména kritéria podoby herního prostředí a typu herní činnosti. Vytvořená kategorizace má za úkol především pomoci pochopit, jaké motivace pro hru se pravděpodobně skrývají za oblibou jednotlivých herních žánrů a co lze v tomto případě vlastně chápat jako jejich zábavnost.

### 2.2.1 Co je to počítačová hra?

Především bych hned v úvodu chtěla upřesnit, že pokud mluvíme o počítačových hrách, měli bychom spíše používat pojmu hry „digitální“, tedy výrazu zastřešujícího všechny hry existující v elektronické podobě. Ty totiž označují jak hry počítačové, tak hry na herních konzolích, kapesních herních konzolích, mobilních telefonech apod., kdežto počítačovými hrami by ve skutečnosti měly být nazývány pouze hry hrané na osobním počítači (pozn. neobjevila jsem zdroj který by tuto informaci explicitně uváděl, ta vyplývá spíše z logické podstaty věci a žité zkušenosti). Nicméně, vzhledem k tomu, že počítačové hry jsou široce užívány jako synonymum pro hry digitální a jak se později ukáže, u mých respondentů a respondentek tento typ hraní také významně převažuje, dovoluji si ve své práci ponechat prosté označení „počítačové“ hry, i přesto, že jej mnohdy uvažuji spíše obecněji, ve významu her digitálních. Z důvodů výše uvedených se domnívám, že pro účely této práce je navržená terminologie plně dostačující.

Pokud bych nyní měla uvést samotnou definici počítačových her, dostávám se do slepé uličky. Literatura – nebo alespoň ta, kterou jsem k tomuto tématu využívala (viz dále) – totiž tento úkol brilantně obchází, resp. buď se jím vůbec nezaobírá (Janatová, 2009; Lapáček, 2006; Rybka, 1997; Rybka, 2007; Vaculík, 1999b a 2002), nebo se bohatě spokojí s určením uvedeným výše, tedy že nazve počítačové hry takovými hrami, které je možné hrát na počítači



(Vaculík, 1999a, s. 165; Wikipedie: Počítačová hra). To je ovšem definice značně nedostačující. (Pozn. zde i dále v textu využívám informací sdílených z internetové encyklopedie Wikipedie a nalezených pod heslem „počítačová hra“. Ačkoli právě Wikipedie není v odborných kruzích považována za spolehlivý a relevantní zdroj, mám minimálně dva pádné důvody, proč tak činím. Za prvé, literatura, se kterou jsem pracovala, obsahovala spíše kusé informace o vybraných herních žánrech a hraní počítačových her vůbec nebo naopak detailně popisovala konkrétní hry a způsoby jejich ovládní, aniž by se zabývala jejich obecnějším vymezením. Mnou navštívené internetové herní servery až na výjimky žádnou herní teorii neřeší. Naopak Wikipedie nabízí vcelku bohaté informace na dané téma. Za druhé, Wikipedie není chápána jako plnohodnotný pramen zejména proto, že definice jejích hesel mohou být vytvářeny též laickou veřejností, nicméně v případě mé práce, ve které se zaměřuji na počítačové hry především z pohledu běžných hráčů/ek a uživatelů/ek, se mi teoretické informace získané právě z tohoto zdroje zdají být zajímavým doplňkem ke zbytku odborněji pojaté literatury.)

Paradoxně jediné obsahově bohatší vymezení jsem našla v textu, který s danou problematikou až tak nesouvisí, a to v Malinově Antropologickém slovníku. Počítačové hry jsou zde tedy definovány jako „aplikační software vydávaný buď na datovém nosiči (typicky CD nebo DVD), nebo prostřednictvím internetu a je provozován na počítači nebo mobilním telefonu.“ (Soukup In Malina, 2009, s. 1504) Základem je potom „virtuální svět zpracovaný ve 2D nebo 3D grafice, do něhož může hráč vstupovat a ovlivňovat jeho stav pomocí ovládacích komponent (myš, klávesnice, joystick, joypad ad.). Smyslem počítačové hry je buď splnit v daném časovém limitu určitý úkol, nebo porazit počítačový program v simulaci nějaké kompetice. Počítačové hry určené pro počítač lze hrát na samostatném počítači, na lokální síti nebo na internetu.“ (Tamtéž.)

Určitá část počítačové literatury se pak ani tak nezajímá o význam počítačové hry, jako spíše o povahu hry samotné a/nebo pro její vymezení využívá velice obšírného popisu (Blažek, 1990, s. 45 – 46; Čeláková, Čelák, 1992, s. 9 – 10; Švelch, 2007, s. 9 – 14). V mojí práci však pro takovou analýzu není dostatečný prostor. Proto jsem si dovolila vytvořit jakési vlastní pojetí, široké natolik, aby nemohlo být napadeno ani autory zabývajícími se počítačovým hráčstvím ani teoretiky hry jako takové. Za počítačové hry tedy považuji takové počítačové programy a aplikace, které mají za úkol přinášet svému uživateli především zábavu a potěšení, pocit napětí z vlastního nejistého průběhu a výsledku, únik z každodennosti, všednosti a vážnosti běžného života a přechod do fiktivního světa, ve kterém se vše děje „jen jako“. Primárně neslouží k žádnému účelu a nevytvářejí žádné nové hodnoty,

nacházejí smysl čistě v sobě samých, i když mohou mít i další, vedlejší funkce, jako třeba relaxační či výukovou (Kot'a, 2001, s. 439 – 443). Vnímání jejich hravosti a hratelnosti je tudíž záležitostí více méně subjektivní a závisí spíše na motivacích, náladách a preferencích jednotlivců než objektivních názorech a hodnoceních. Počítačovou hrou tak z mého hlediska může být brutální střílečka, 3D letecký simulátor i jednoduché pexeso tvořící pár z anglického slovíčka a jeho českého překladu. O herní klasifikaci viz kap. 2.2.3.

Rybka (1997; s. 258) dále uvádí sedm aspektů, které činí počítačovou hru natolik přitažlivou, že je preferována nejen před jinými druhy her, ale obecně před množstvím zcela odlišných volnočasových aktivit:

a) počítač simuluje lidského herního partnera, je nicméně kdykoliv dostupný a netrpí žádnými předsudky;

b) počítačová hra nabízí možnost kompenzace a seberealizace – odstraňuje reálné limity a handicap;

c) v počítačové hře se lze chovat společensky nepřístupně a překonávat vlastní (morální) zábrany;

d) v počítačové hře lze neomezeně experimentovat, nehrozí žádné nevratné následky;

e) počítačová hra a její prostředí jsou zdrojem nezvyklých emocionálních zážitků;

f) počítačová hra přináší možnost neustálého překonávání sebe sama, vyvolává permanentní potřebu sebezdokonalování;

g) počítačová hra navozuje pocit moci a někdy až božských schopností.

Všechny tyto herní vlastnosti jsou tedy zřejmě právě těmi charakteristikami, které dělají počítačovou hru počítačovou hrou a lze je tudíž využít pro její co možná vůbec nevýstižnější definici.

## 2.2.2 Funkce a účinky počítačových her

Z hlediska funkce a účinků počítačových her jsou od jejich počátků vedeny spory a jako každý společenský fenomén, i počítačové hry mají jak své zastánce/kyně, tak odpůrce/kyně. Např. Wikipedie (2010) uvádí, že „počítačová hra slouží k zábavě, uvolnění a relaxaci“. Stejně závěry můžeme najít u Janatové (2009, s. 156) a Rybky (1997, s. 257). Blažek (1990, s. 17 – 20) a Švelch (2007, s. 37) hovoří zejména o rozvoji určitých kognitivních vlastností (matematicko – logické schopnosti, prostorová představivost, analytické dovednosti, rozšíření znalostí), tvořivosti, sebekontroly a důvěry ve vlastní kvality.

Soukup In Malina (2009, s. 1504) a Rybka (1997, s. 257) k tomuto výčtu přidávají ještě možnosti využití počítačových her v medicíně, výzkumu a neuropsychologické a behaviorální terapii a též jejich výukový potenciál. V neposlední řadě je zmiňováno jejich uplatnění ve výcviku (Soukup In Malina, 2009, s. 1504), příp. finanční obohacení profesionálního hráčského života (Rybka, 2007, s. 55).

Zajímavý je poté výčet pozitiv, která v počítačovém hraní vidí jeho přímí/é uživatelé/ky (Vaculík, 1999a). Za nejčastější kladný důsledek svého hraní považují relaxaci a odpočinek, následuje zlapšování vlastních dovedností a možnost získání nových informací a též nových přátel. Méně často uvádějí nácvik logického myšlení, rozvoj prostorové orientace a zdokonalování se v cizích jazycích (s. 173 – 174). Tato tvrzení plně korespondují se závěry autorů uvedenými výše.

Na opačném pólu stojí texty vyjadřující k dané problematice spíše postoj negativní. Nejčastěji se hovoří o nebezpečích vysoce realisticky zobrazovaného násilí a nekritickém úniku do virtuálních světů spojeném se sociální izolací, příp. o nadměrné konzumaci času právě a pouze prostřednictvím herních aktivit (Blažek, 1990, s. 39; Janatová, 2009, s. 157; Rybka, 1997, s. 258 – 259; Rybka, 2007, s. 55 – 56; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Švelch, 2007, s. 36 – 37; Vaculík, 2002, s. 16; Wikipedie: Počítačová hra). Dále jsou diskutovány možné negativní dopady na fyzické zdraví (Wikipedie: Počítačová hra), vznik závislosti ve formě kompulzivního hraní a přenos těžiště seberealizace ze světa reálného do světa virtuálního (Rybka, 2007, s. 55; Švelch, 2007, s. 37), zanedbávání školních a domácích povinností a následné zproblematizování vztahů s blízkým i vzdáleným okolím (Vaculík, 2002, s. 16).

Samotní/é uživatelé/ky označují za nejčastější negativum svého hraní zanedbávání povinností a vytváření konfliktů s rodiči a sourozenci, příp. zhoršené školní výsledky. Menší část hráčů/ek uvedla také nejrůznější zdravotní potíže (zhoršení zraku, bolesti zad a hlavy) (Vaculík, 1999a, s. 173 – 174). I v tomto případě lze tedy konstatovat významnou shodu v tvrzeních uživatelů/ek počítačových her a odborné veřejnosti, stejně jako jejich částečnou reflexi možných důsledků vlastního hraní. Otázka uvědomění si vlivů počítačového hraní na běžnou denní zkušenost bude též součástí mého výzkumu.

### 2.2.3 Klasifikace počítačových her

Mojí původní ideou bylo nalézt u některé/ho z teoretiků/ček počítačových her (či v rámci herních serverů) určité všeobecně uznávané herní rozdělení a prezentovat ho zde jako samozřejmou součást počítačového světa. Jak se ovšem ukázalo, žádná taková univerzálně platná klasifikace vlastně neexistuje. Resp., co zdroj, to víceméně jiná podoba herního třídění (allgame; Blažek, 1990, s. 103 – 105; Bonusweb.cz; Čeláková, Čelák, 1992, s. 5 – 7; Doupě.cz; Freegame.cz; FreeHry.cz; GameZone; Janatová, 2009, s. 159 – 160; Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Mojehry.cz; PCHry.com; Rybka, 1997, s. 256; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Švelch, 2007, s. 15 – 18; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra). Mimo to navíc neexistuje ani jednotné kritérium, podle kterého by byly počítačové hry uspořádány, a tak je vždy každá klasifikace vytvořena na základě několika odlišných hodnotících hledisek.

Standardně se jedná o herní prostředí, hlavní činnosti herních postav, nejvíce aktivizované schopnosti hráče/ky, typ hráčova/čina prožitku, druh simulované činnosti, napodobované médium, napodobovaný literární žánr, typ grafiky, způsob distribuce hry a/či její praktické využití. (Blažek, 1990, s. 103 – 105). Všechna tato kritéria jsou následně kombinována, slučována, obměňována, příp. vypouštěna, a vznikající klasifikace jsou tedy vždy částečně dílem samotné/ho autora/ky.

V rámci jednotlivých herních rozdělení však nicméně nacházíme určité styčné body a kategorie, na kterých se všichni/všechny autoři/ky shodnou. Problém nastává spíše v případě takových kategorií či podkategorií, které se nějakým způsobem překrývají, neboť z jednoho hodnotícího hlediska se jedná o dvě nezávislé skupiny her, kdežto z jiného může jít vlastně stále o skupiny příbuzné, spadající pod společný jmenovatel. A právě zde se objevuje vlastní iniciativa autorů/ek, jejichž „herní cit“ jim velí sporné kategorie rozlišit např. tím, a ne oním způsobem.

Klasifikace, kterou uvádím níže, vychází z nejobvyklejších herních rozdělení (viz výše) a obsahuje všechny standardně popisované herní kategorie. Využívá pojmů, kterým uživatelé/ky her rozumějí a též je sami/y používají, akcentuje tedy především jejich emickou perspektivu. Zároveň však dále pracuje s těmi kategoriemi, které se vyskytují pouze u některých autorů/ek (i když ani herním uživatelům/kám nejsou cizí – jak později vyplynulo z rozhovorů s respondenty/kami) (viz kap. 2.2.3.10), a nově je seskupuje tak, aby podchytila scénu počítačových her co nejpřesněji a opravdu kompletně. Je tedy průnikem i sjednocením několika různých klasifikací a zároveň představuje (stejně jako ony) zcela originální a svébytný přehled her počítačového světa. Herní kategorie jsou řazeny abecedně.

### 2.2.3.1 *Adventury*

Tento typ hry je založen na dobrodružném (či dokonce detektivním) příběhu, kdy hlavní hrdina (příp. více hlavních hrdinů) plní rozličné úkoly v duchu určitého poslání, jež je také zároveň po celou dobu jeho více či méně vzdáleným cílem. Podstatou hry je její spletnost a mnohvrstevnost vyplývající ze škály řešení při plnění každého úkolu. Hrdina/ka se potýká s množstvím hádanek a zápletek, hra bývá poměrně časově náročná a ponechává velký prostor hráčově/čině fantazii. Adventury jsou dále charakteristické minimálním výskytem násilí a důrazem na představitost a logické myšlení hráče/ky. Zábavnost hry spočívá v zajímavosti rozvíjejícího se příběhu (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 134 – 135; Lapáček, 2006, s. 330; Švelch, 2007, s. 15; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Zlatým věkem adventur bylo období devadesátých let dvacátého století. Začátky vývoje žánru však můžeme hledat již v polovině let osmdesátých, kdy se tyto hry objevovaly v podobě tzv. textovek. Textové hry byly jedním z prvních druhů her vůbec a pro komunikaci hráče/ky s hrdinou/kou používaly slova (zejména v angličtině). To znamenalo, že příkazy se hrdinovi/ce zadávaly skrze textové pole, textovým příkazem, který udával další postup. Na tomto principu fungovaly jak „klasické textovky“, tak i pozdější „grafické textovky“. Až s rozvojem nových technologií a vlivem většího přísunu financí do tohoto odvětví se adventury dočkaly grafického, tzv. point and click zpracování (vyobrazení základních pokynů v panelu ovládacích prvků na okrajích obrazovky). Dnešní moderní hry již navíc většinou využívají trojrozměrnou (3D) grafiku (allgame; Blažek, 1990, s. 103 – 104 a 105; Čeláková, Čelák, 1992, s. 134 – 135; Lapáček, 2006, s. 330 a 331; Wikipedie: Počítačová hra). Dobrodružné hry lze tedy rozdělit např. dle jejich historického vývoje – na textové adventury, grafické textové adventury, grafické „point and click“ adventury a 3D, příp. 3D akční adventury (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Někteří autoři/ky však textovky z řad dobrodružných her zcela vydělují a považují je za samostatnou herní kategorii (FreeHry.cz; Lapáček, 2006, s. 331). Na základě toho, zda hráč/ka pozoruje hru z pohledu první či jiné (třetí) osoby, pak můžeme hovořit též o „first person adventurách“ a „third person adventurách“ (allgame). Více o termínech „first person game“ a „third person game“ viz akční hry.

Příklady her: Broken Sword, Dračí historie, Indiana Jones, King's Quest, Polda (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra).

### 2.2.3.2 Akční hry

Toto označení se týká her, jejichž hlavní náplní je eliminace nepřátel/protivníků pomocí nejrůznějších bojových technik. Typickými představiteli tohoto žánru jsou tzv. střílečky (Janatová, 2009, s. 159; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra). Někteří autoři/ky proto akční hry a střílečky považují za synonyma (Blažek, 1990, s. 103), lze se ovšem setkat i s tím, že právě střílečky tvoří vedle her akčních samostatný herní žánr (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 5). Mohou se sem však řadit též bojové hry, které se od stříleček liší absencí nutnosti zneškodnit (= zabít) protivníka/ici a vystačí si „pouze“ s jeho/jejím fyzickým poražením (Čeláková, Čelák, 1992, s. 46; Janatová, 2009, s. 159; Mojehry.cz). Hráč/ka tedy ovládá nejčastěji jednu postavu, příp. malou skupinu postav, vozidlo či zbraň a jeho/jím cílem je jednoduše přežít/zvítězit. Hry jsou náročné na pozornost a postřeh hráče/ky, pohotovost jeho/jích reakcí, při řešení úkolů je upřednostňována fyzická síla/použití zbraní a obratnost herní postavy spíše než logické myšlení hráče/ky (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 46; Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 330; Rybka, 1997, s. 256; Švelch, 2007, s. 15; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Akční hry vykazují vysokou míru zobrazování násilí a brutality, včetně prolévání krve a detailních pohledů na usmrcení, přičemž kýženým záměrem autorů/ek her je vykreslovat celou situaci co nejrealističtěji (oproti adventurám je zde zábavnost her dána právě prožitkem uspokojení z projevů/demonstrace násilí). Toho je dosahováno zejména pokročilým grafickým zpracováním (3D grafika je zde již téměř naprostou samozřejmostí), vizuálními a akustickými efekty, přitažlivým herním prostředím a velmi dobrou umělou inteligencí protivníků/ic, někdy též časovým omezením pro dokončení určité „mise“. Nezřídka můžeme u hráčů/ek pozorovat takové vtažení do děje, že svou herní aktivitu doprovázejí slovními projevy agrese vůči těm, které na své obrazovce právě likvidují. Akční hry jsou proto často kritizovány jak odborníky, tak veřejností, a v některých zemích zmíněné kontroverzní scény dokonce podléhají cenzuře (Janatová, 2009, s. 159; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra).

Jedním z nejčastějších označení či dělení akčních her, resp. stříleček je tzv. FPS (= first person shooter, střílečka z pohledu první osoby) a TPS (= third person shooter, střílečka

z pohledu třetí osoby) (allgame; GameZone; Lapáček, 2006, s. 330; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). V případě FPS se vlastně jedná o vidění hry očima herní postavy, čímž je dosaženo maximální realističnosti herní situace, a FPS se v důsledku toho stávají nejkontroverznějším a nejdiskutovanějším herním žánrem vůbec (Wikipedie: Počítačová hra). Oproti tomu TPS jsou zobrazovány pohledem kamery mimo herní postavy, přičemž nejčastěji se kamera pohybuje za postavou ovládanou hráčem/kou. Hráč/ka si však obvykle může kameru libovolně (i během hry) nastavovat a docílit tak obdobných herních náhledů jako v případě FPS. Proto je již někdy poměrně obtížné rozlišit, o který z těchto dvou typů her se ve výsledku jedná (Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra).

Akční hry lze dále dělit např. na základě jejich herního prostředí a/či používaných zbraní, příp. podle žánru, se kterým jsou v dané hře kombinovány (allgame). Jako specifický druh akčních her se potom někdy uvádí tzv. survival horror (nepřekládá se), ve kterém se hráč/ka setkává s nepřáteli z nadpřirozených sfér, jako jsou nemrtví a zombie (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Tento typ lze však řadit též mezi adventury (allgame), příp. je považován za samostatný herní žánr (GameZone). Příběh se nejčastěji odehrává v klaustrofobickém industrializovaném prostředí, kterému dominuje znepokojivá bizarní stylizace (lomezivá ambientní hudba, děsivé akustické efekty, temná vizuální podoba hry vzbuzující pocity tísně, nejistoty, beznaděje a opuštění). Hrdina/ka hry je navíc nezřídka fyzicky či jinak indisponován/a, bývá slabý/á, pomalý/á, neobratný/á a nezručný/á při zacházení se zbraněmi. Všechny tyto (a další) faktory se podílejí na tvorbě velmi silného, stresujícího zážitku (allgame; Wikipedie: Počítačová hra).

Do kategorie akčních her (či stříleček) ovšem někdy spadá i typ relativně „neškodných“, mnohdy graficky velmi primitivních a vtipných „postřehových“ her, kde se hlavní herní postava ovládaná hráčem/kou nepohybuje, ale snaží se naopak trefit pohybující se cíl (resp. cíle). Účelem hry je zde získání co nejvyššího počtu bodů a postup do dalších kol (allgame). Tyto hry mohou tvořit též samostatnou kategorii (Bonusweb.cz), příp. se vzhledem ke své povaze mohou řadit mezi arkády (viz dále).

Příklady her: Alone in the Dark, Counter – Strike, Doom, Duke Nukem, GTA, Half – Life, Mortal Combat, Quake, Resident Evil, Silent Hill, Tomb Raider, Unreal, Space Invaders, Wolfenstein (allgame; Lapáček, 2006, s. 330; Švelch, 2007, s. 15; Wikipedie: Počítačová hra).

### 2.2.3.3 *Arkády*

Arkády představují velmi rozmanitou skupinu zpravidla 2D her, které jsou založeny na velmi jednoduchém, avšak nápaditým konceptu (Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra). Nejčastěji se jedná o nutnost dosažení určitého počtu bodů či splnění nějaké aktivity pro postup do dalšího kola („levelu“), kterých bývá nezřídka okolo sta a jejichž obtížnost průběžně narůstá. Jednotlivá kola navíc někdy bývají časově omezena. Účelem hry je potom zdolání co nejvyššího počtu těchto kol a získání maxima bodů (Wikipedie: Počítačová hra).

Historicky se jedná o velmi tradiční žánr, který se původně rozvíjel zejména jako náplň videoherních automatů, pro svou oblibu však brzy začaly vznikat též jeho počítačové verze a dnes již v rámci počítačových her standardně patří mezi jeden z nejvyhledávanějších. Dle typu hry je kladen nárok na nejrůznější hráčské schopnosti – udržení pozornosti, postřeh, trpělivost, rychlost a přesnost reakcí, ale i logické uvažování, odhad či anticipaci událostí (Rybka, 2007, s. 53; Wikipedie: Počítačová hra). V případě dalšího dělení arkád se uvádějí např. tzv. bojovky, logické hry, plošinovky, sportovní hry, závodní hry a zcela specifické hry typu Arkanoid (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). „Bojovky“ (neboli bojové hry) spočívají buď přímo v soubojích s protivníky/icemi v jakési aréně, kdy o vítězství rozhoduje především rychlost, přesnost a kvalita úderů (kterých je zde celá škála), nebo se jedná o tzv. postupové bojovky, kde hlavní postava prochází úseky plné nepřátel, jež musí nějakým způsobem paralyzovat (Wikipedie: Počítačová hra). Bojové hry též někdy vytvářejí zcela samostatnou herní skupinu (allgame; Bonusweb.cz; GameZone), jindy se uvádějí jako podžánr her akčních (Čeláková, Čelák, 1992, s. 46; Janatová, 2009, s. 159; Mojihry.cz). Též logické hry, založené na řešení logických úkolů a využívání logických zákonitostí, jsou často (dokonce ve většině případů) jmenovány jako vlastní herní kategorie (Bonusweb.cz; Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; Doupě.cz; Freegame.cz; FreeHry.cz; Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Mojihry.cz; PCHry.com; Švelch, 2007, s. 16; Vaculík, 1999a, s. 166). V těchto případech však mají širší význam a zahrnují i hry, které již neoznačujeme pojmem arkády. Proto se o nich zmíním ještě později v rámci další kategorizace. „Plošinovky“ (neboli plošinové hry) mají zpravidla podobu pohybu herní/ho hrdiny/ky v uzavřeném prostředí, překonávání nástrah/odstraňování protivníků/ic a sběru hodnotných předmětů/bodů pro postup do dalšího kola. Jedná se o nejrozšířenější hry typu arkády (Wikipedie: Počítačová hra). Je však možné je vnímat též jako samostatný herní žánr



(GameZone), příp. jako součást her akčních/stříleček (allgame; Švelch, 2007, s. 15). Sportovní a závodní hry bývají opět zmiňovány spíše jako samostatná herní kategorie (Blažek, 1990, s. 104; Lapáček, 2006, s. 331; Mojehry.cz; Švelch, 2007, s. 16; Vaculík, 1999a, s. 166) či dokonce jako dvě kategorie (allgame; Bonusweb.cz; Doupě.cz; Freegame.cz; GameZone; Janatová, 2009, s. 160; PCHry.com), příp. mohou být označeny i jako podžánr tzv. simulátorů (viz dále) (Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; FreeHry.cz; Wikipedie: Počítačová hra). Zpravidla se totiž jedná o simulaci nějakého sportovního výkonu či závodu, byť třeba s nereálnými prvky a schopnostmi/funkcemi herních postav/závodních strojů (allgame; Blažek, 1990, s. 104; Čeláková, Čelák, 1992, s. 120; Janatová, 2009, s. 160; Lapáček, 2006, s. 331; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Jinou, velmi typickou (a zároveň specifickou) podskupinou arkádových her jsou hry typu Arkanoid (Blažek, 1990, s. 104; Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra), nicméně lze je najít i jako podžánr her akčních (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 5 a 46). Představují jednu z nejstarších herních kategorií vůbec, jejich kořeny sahají až do počátku sedmdesátých let dvacátého století, v letech osmdesátých byly považovány za herní špičku a i v současnosti se těší poměrně značné oblibě. Úkolem hráče/ky je typicky zbořit jakousi „zed“ v horní části obrazovky postupným odstraněním „cihel“, které ji tvoří. Hráč/ka přitom ovládá malou plošinku nacházející se v dolní části obrazovky, na kterou dopadá kulička, odráží se a „likviduje“ jednotlivé cihly. Principem pohybu kuličky je právě zákon dopadu a odrazu. Pokud hráč/ka nestihne zachytit kuličku a ta propadne dolů pod plošinku, ztrácí jeden život. Při úspěšném zboření zdi naopak postupuje do dalšího kola (Čeláková, Čelák, 1992, s. 46; Wikipedie: Počítačová hra).

Příklady her: Arkanoid, Atomic Bomberman, CD-Man, Dyna Blaster, Pac-Man, Prince of Persia, Worms (Blažek, 1990, s. 104; Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra).

#### *2.2.3.4 Logické hry*

Jak jsem se zmínila již v předchozí podkapitole, tato skupina se někdy omezuje právě a pouze na kategorii logických arkád (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). U většiny ostatních autorů/ek však představuje samostatný herní oddíl (Bonusweb.cz; Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; Doupě.cz; Freegame.cz; FreeHry.cz; Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Mojehry.cz; PCHry.com; Švelch, 2007, s. 16;

Vaculík, 1999a, s. 166). Obecně se tedy jedná o hry založené na logickém úsudku hráče/ky, který/á řeší nějaký problém, hledá optimální postup či nachází vhodnou kombinaci. Patří sem nejrůznější rébusy a hlavolamy, hledání cest z bludiště, strategická manipulace s předměty a jejich částmi a zpravidla (vyjma Švelch, 2007, s. 16) též klasické deskové a stolní hry, puzzle a – pokud netvoří samostatnou herní kategorii (Freegame.cz; FreeHry.cz; GameZone) – hry karetní a hazardní (Čeláková, Čelák, 1992, s. 76; Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 330; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Příklady her: Berušky, Chessmaster, Lemmings, Scrabble, Sokoban, Tetris (Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; Lapáček, 2006, s. 330; Wikipedie: Počítačová hra).

### 2.2.3.5 RPG a dungeony

RPG je zkratkou pro anglické „role playing games“ neboli „hry na hrdiny“ či „hry v hlavní roli“ a jedná se o velmi oblíbený herní žánr inspirovaný dílem J. R. R. Tolkiena (Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 331; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Dungeony (nepřekládá se), v různé míře napodobující legendární stolní hru Dungeons and dragons (Janatová, 2009, s. 159), zpravidla nejsou samostatně jmenovány a vyčleňovány, z jednotlivých zdrojů lze však vyvodit, že automaticky spadají do stejné herní kategorie (allgame; Švelch, 2007, s. 15; Wikipedie: Počítačová hra). Někdy též tvoří zcela svébytnou herní skupinu (Lapáček, 2006, s. 330 – 331), příp. dokonce zastupují celý žánr RPG (Janatová, 2009, s. 159; Vaculík, 1999a, s. 166). Hry na hrdiny lze vnímat i jako odnož tzv. strategií (viz dále) (Mojehry.cz). Ústředním motivem obou typů her je zjednodušeně postupné vytváření velmi propracovaného a funkčního fiktivního světa prostřednictvím herních postav (Wikipedie: Počítačová hra). Nejvýznamnější rozdíl mezi RPG a dungeony potom pravděpodobně spočívá v odlišném herním prostředí – zatímco „klasická“ RPG využívá prvků pohádek, sci-fi a fantasy, dungeony se povětšinou odehrávají v temných hradních prostorách či kobkách, případně ve městě či volné přírodě (Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Vaculík, 1999a, s. 166). Náplň her je však velmi podobná. Cílem bývá splnění určitého poslání, avšak RPG a dungeony jsou právě tím typem her, kde zpravidla „cesta je důležitější než cíl“. Podobně jako v adventurách se během hry vytváří příběh, avšak v případě RPG a dungeonů je jeho podoba mnohem více dílem samotných hráčů/ek, neboť oni/y sami/y určují, jak bude vypadat herní prostředí, kdo v něm bude vystupovat, jakou bude mít funkci, co bude jeho úkolem, jaké bude mít schopnosti i co bude ve hře následovat. Děj hry je též mnohem

komplikovanější a důmyslnější, jde o postupné rozpracovávání nějaké původní základní idey. Navíc, jednotlivé postavy se během hry vyvíjejí – učí se zacházet s nástroji, vzdělávají se, zdokonalují svůj pohyb, získávají větší sílu. Tzv. pán hry (či světa v případě dungeonů), tedy hráč/ka či počítačový program, může do hry kdykoliv zasahovat, usměrňovat ji a dotvářet její pravidla. Jde také vždy o hru více hráčů/ek, neboť každá herní postava je reálně „ovládána“ jedním/ou hráčem/kou, přičemž těchto postav může být neomezené množství. Hra bývá časově velmi náročná, její dokončení standardně trvá i několik týdnů či měsíců (allgame; Blažek, 1990, s. 104; Čeláková, Čelák, 1992, s. 148 – 149; Janatová, 2009, s. 159; Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Švelch, 2007, s. 15; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Charakteristickým rysem RPG a dungeonů je jejich značná sugestibilita. Hráči/ky se svými hrdiny doslova sžívají, jejich jednání vykazuje vysokou míru autenticity. Herní a reálný svět někdy až splývají, hráči/ky se stávají svými postavami a činí jim velké problémy se od hry odpoutat. Tím, že se navíc herní prostředí neustále vyvíjí, nestává se nikdy nudným či okoukaným. RPG a dungeony (resp. jejich online verze) tak v současnosti představují vůbec nejrizikovější skupinu her z hlediska vytvoření možné závislosti (Rybka, 2007, s. 55 – 56; Wikipedie: Počítačová hra).

RPG a dungeony lze též dále dělit, a to zejména podle toho, zda jsou hrány z pohledu první či třetí osoby, využívají 2D či 3D grafiku a s jakým dalším herním žánrem jsou v konkrétním případě zkombinovány (allgame).

Příklady her: Diablo, Dragon age, Dungeon Master, Everquest, Gothic, Final Fantasy, Lands of Lore, Might and Magic, Starwars, World of Warcraft (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 7; Lapáček, 2006, s. 330 – 331; Švelch, 2007, s. 15; Wikipedie: Počítačová hra).

### *2.2.3.6 Simulátory*

Jak už sám název napovídá, jedná se o hry, které simulují nějakou skutečnost, zpravidla takovou, kterou si běžně není možno vyzkoušet. Nejčastěji se lze setkat se simulacemi nejrůznějších (i reálně neexistujících) dopravních prostředků (letadla, vrtulníky, závodní automobily, kosmické lodi apod.), existují ovšem též nápodoby sportů, řízení podniků, politických událostí či dokonce reálného života (allgame; Blažek, 1990, s. 104 – 105; Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; Janatová, 2009, s. 159 – 160; Lapáček, 2006, s. 331; Vaculík, 1999a, s. 166). Např. Wikipedie (2010) uvádí dělení na simulátory letecké, virtuální bojiště, simulátory života, simulátory sportovní, „sportovně manažerské“ a závodní a deskové

hry. Vždy se zde však objevuje snaha o co nejpřesvědčivější a nejdetailnější zobrazení reality se všemi jejími atributy, čehož může být následně využíváno též ve skutečné, profesionální sféře (a naopak) (allgame; Janatová, 2009, s. 159 – 160; Lapáček, 2006, s. 331; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra). Navozením simulované situace se lze totiž potřebné dovednosti bezpečně a efektivně učit. Tak např. letecké (a jiné dopravní) simulátory nezřídka slouží kromě herního průmyslu také k tréninku pilotů/ek (kapitánů/ek lodí, vlakových strojvůdců/kyň apod.) pro běžný či armádní výcvik. Obdobnou praktickou funkci mohou plnit i simulátory představující virtuální bojiště či automobilové závody (Janatová, 2009, s. 159 – 160; Lapáček, 2006, s. 331; Wikipedie: Počítačová hra). Naopak simulátory života sice pravděpodobně nikoho nepřipraví na složitost každodenních situací, poskytují ovšem možnost občasného úniku v podobě vytvoření zcela falešné či námi vysněné identity. Nejen vzhledem k této své povaze opakovaně patří k nejprodávanějším herním titulům vůbec (allgame; ESA, 2012; Rybka, 2007, s. 56).

Co se týče her sportovních, „sportovně manažerských“ a závodních, jak již bylo uvedeno výše, mohou spadat též pod kategorii arkád (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Obvykle to závisí na konkrétní hře, zda v ní převažují arkádovité prvky či nese spíše rysy simulace. V případě mnou uváděné kategorizace jsem se rozhodla vyčlenit sportovně laděným hrám samostatnou skupinu, přesto však považuji za důležité zmínit je právě i jako podkategorii her zvaných simulace. Pokud tedy mluvíme o simulaci sportovních, „sportovně manažerských“ a závodních her, jedná se nejčastěji o simulaci baseballových, basketbalových, fotbalových a hokejových klání či jejich organizaci a simulaci závodů Formule 1. Realističnosti her je dosahováno např. jejich aktuálním obsazením – dresy hráčů/ek, trenérů/ek, příp. řidičů/ek nesou jména skutečných představitelů/ek dané sportovní/závodní disciplíny v současné sezóně (allgame; Blažek, 1990, s. 104; Wikipedie: Počítačová hra). Vzhledem ke své propracovanosti a obtížnosti je lze řadit též do kategorie tzv. strategií (viz dále) (Wikipedie: Počítačová hra).

V rámci kategorie simulací lze dále uvést skupinu deskových a stolních her, neboť i ony vlastně velmi věrně simulují specifické herní prostředí – situaci „plánových“ turnajů (Blažek, 1990, s. 104; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Přesto uvádím deskové hry primárně jako podkategorii her logických (viz výše), neboť se domnívám, že pro účely mého výzkumu je toto zařazení více vyhovující.

Příklady her: F – 15, Flight Unlimited, Second Life, The Sims, World War II (allgame; Rybka, 2007, s. 53; Wikipedie: Počítačová hra).

### 2.2.3.7 *Sportovní a závodní hry*

Jedná se o hry inspirované sportovní či závodní tematikou všeho druhu (letní hry, zimní hry, klubové hry). V případě sportovních her jsou častým námětem též olympijské hry a mistrovství. Z grafického hlediska mluvíme o velmi rozmanité herní skupině, neboť sem spadají jak poměrně jednoduchá a klasická zpracování, tak i značně sofistikované a důmyslné hry ve formátu 3D. Stejně tak obšírnou skupinou jsou sportovní a závodní hry i z hlediska tematického, neboť mohou „simulovat“ prakticky všechny druhy sportů i typů závodních drah a prostředků (allgame; Blažek, 1990, s. 104; Čeláková, Čelák, 1992, s. 120; Janatová, 2009, s. 160; Lapáček, 2006, s. 331; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Jak již bylo uvedeno výše, vzhledem k jejich variabilitě vždy nastává problém s jejich začleněním. Někteří autoři/ky je zahrnují do kategorie simulací (Čeláková, Čelák, 1992, s. 6; FreeHry.cz; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra), jiní/né je vidí též jako subžánr skupiny arkád (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Počítačová hra In Wikipedie; 2010), další je jmenují jako dvě samostatné herní kategorie (allgame; Bonusweb.cz; Doupě.cz; Freegame.cz; GameZone; Janatová, 2009, s. 160; PCHry.com). Setkala jsem se ovšem též s modifikací, kterou uvádím zde (Blažek, 1990, s. 104; Lapáček, 2006, s. 331; Mojehry.cz; Švelch, 2007, s. 16; Vaculík, 1999a, s. 166) a která mi z více hledisek připadá nejlogičtější a nejpraktičtější. Pokud bychom se totiž podívali opravdu na všechny sportovní a závodní hry, jak simulace, tak arkády tvoří vždy pouze jejich menší či větší část. Navíc, striktní rozdělení sportu a závodů je mnohdy velmi sporné. I s ohledem na mnou plánovaný výzkum se mi uvedené třídění jeví jako nejvýhodnější.

Příklady her: FIFA, Lotus, NBA, Need for Speed, NHL, Rally Cross, TrackMania (allgame; Wikipedie: Počítačová hra).

### 2.2.3.8 *Strategie*

Označení těchto her plyne především z nároků, které činí na hráče/ky – účelem her je vytvoření nějakého fungujícího systému prostřednictvím využití co nejefektivnější herní strategie. Důraz je kladen zejména na logické uvažování hráče/ky, jeho/jí kombinační, organizační, řídicí, taktické a anticipační schopnosti a umění improvizace. I když musí hráč/ka zpravidla čelit též útokům protivníků, cílem hry je především prosperita vybudované soustavy. Nejčastěji se tedy jedná o výstavbu nějaké říše či města, rozvoj civilizace, příp.

vedení válečné bitvy (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 64; Janatová, 2009, s. 160; Lapáček, 2006, s. 331; Švelch, 2007, s. 15; Vaculík, 1999a, s. 166; Wikipedie: Počítačová hra).

Dle způsobu hry a hráčových/činých snah můžeme strategie dělit na bojové, budovatelské, reálné, tahové strategie a věžové obrany (allgame; Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra), z grafického hlediska se potom setkáváme jak s 2D, tak s 3D herním prostředím (allgame). Bojové strategie nejčastěji kombinují prvky strategií a akčních her (viz výše) a simulují organizaci vojska či armády (allgame, Wikipedie: Počítačová hra). Proto se někdy řadí spíše do kategorie simulací jakožto „virtuální bojiště“ (viz výše) (Soukup In Malina, 2009, s. 1505; Wikipedie: Počítačová hra). Naopak budovatelské strategie jsou velmi typickým představitelem tohoto herního žánru. Většinou se jedná o budování určitého společenství (měst, dopravních sítí, náboženských obcí) se značně propracovanou organizací. Hráč/ka musí dbát na rozkvět ekonomiky svého společenství, funkční rozestavění jeho budov, kontrolu těžebního průmyslu a/či spokojenost jeho obyvatel, případně vztahy k jiným existujícím společenstvím apod. Na druhou stranu však nemusí dohlížet na samotné konkrétní činnosti, které jsou v rámci společenství prováděny, řídí hru akcemi na čistě „globální“ úrovni. V případě reálných strategií se jedná o organizaci systému v reálném čase, proto nebývají z hlediska taktiky tolik náročné. Tahové strategie se na rozdíl od ostatních liší svou strukturou – odehrávají se po kolech či tazích. Obvykle vyžadují opravdu výjimečné řídicí schopnosti hráče/ky a vyznačují se vysokou měrou propracovanosti. Věžové obrany, jak již sám název napovídá, spočívají ve výstavbě obranných věží a následném odolávání útočících nepřátel (allgame; Wikipedie: Počítačová hra).

Příklady her: Age of Empires, Battle Isle, Civilization, Dune, Heroes of Might and Magic, Starcraft, SimCity, Star Trek, Warcraft (allgame; Čeláková, Čelák, 1992, s. 5; Lapáček, 2006, s. 331; Švelch, 2007, s. 15; Wikipedie: Počítačová hra).

### *2.2.3.9 Výukové/didaktické hry*

Snad nejspornější herní kategorii tvoří výukové hry, a to zejména z důvodu své podstaty vůbec – lze ještě program, který slouží didaktickému účelu, považovat za hru? Dle vlastní definice počítačové hry, kterou uvádím v kapitole „Co je to počítačová hra?“ (viz výše), by zde zcela jistě též tyto aplikace své opodstatnění našly, ostatně já sama je ve svém

výčtu nazývám „hrami“. Dá se však též očekávat, že tento názor nemusí být všemi herními teoretiky/čkami a především pak uživateli/kami sdílen.

Pravděpodobně se lze shodnout na tom, že mezi ostatními budou čistě výukové hry spíše menšinou záležitostí, zvláště budeme-li se na hraní počítačových her dívat jako na dobrovolnou volnočasovou aktivitu. Nicméně, vzhledem k tomu, že účelem výukových her je podání/procvičení nějakého učiva zábavnou formou (allgame; Dostál In Janatová, 2009, s. 27) a zábava, potěšení, prožitek radosti či obecně pozitivní emoce jsou zároveň definovány jako jedny z hlavních herních charakteristik (Čeláková, Čelák, 1992, s. 9 – 10; Hartl, Hartlová, 2000, s. 195; Jandourek, 2001, s. 99), nelze tuto kategorii opomenout. Navíc, jako výukové hry mohou být všeobecně chápány hry, které jednoduše „něco učí“, a těch bychom i mezi ostatními kategoriemi již našli celkem úctyhodné počty.

Co se týče dělení výukových her, zpravidla se tak děje na základě oblasti vědomostí, kterou daná hra rozvíjí, podle způsobu, kterým tak činí, či prostřednictvím věkového hlediska hráčů/ek, kterým jsou určeny (allgame; Janatová, 2009, s. 160).

Příklady her: Amazing America, Blue's Clues: Blue's Alphabet Book, Mario's Time Machine, Reader Rabbit Learn to Read With Phonics, Rayman Brain Games (allgame).

### *2.2.3.10 Ostatní hry*

Kategorii ostatních her zde uvádím zejména z důvodu, že v rámci herních třídění, kterými jsem se ve své práci nechala inspirovat (viz výše), se nacházejí ještě další specifické žánry, které jsem zatím nikde ve svém výčtu neuvedla. Zároveň je nicméně nechci jmenovat jako samostatné herní skupiny, neboť se zpravidla objevily pouze u jednoho či dvou z mnou vybraných autorů (vyjma her „automatových“, které jsou však více méně synonymem pro původní typ kategorie arkád – viz výše – a nebudu se jimi proto zabývat samostatně), a shledávám je tudíž spíše žánry velmi okrajovými či standardně nevyužívanými. Některé z těchto případů též zahrnují hry spadající pod jiné, mnou uvedené kategorie. Jedná se tedy např. o skupinu tzv. automatů či automatovek (Blažek, 1990, s. 104 a 105; FreeHry.cz; Lapáček, 2006, s. 330), bludišť (Čeláková, Čelák, 1992, s. 5), her brutálních (MojeHry.cz), českých (Bonusweb.cz), dětských (Bonusweb.cz; MojeHry.cz), dívčích (MojeHry.cz), „domácích“ (allgame), erotických (Bonusweb.cz; FreeHry.cz), experimentálních (FreeHry.cz), hudebních (GameZone), puzzle (allgame; GameZone), tradičních (allgame; Janatová, 2009, s. 160), vtipných (Janatová, 2009, s. 160) či zábavných (MojeHry.cz). I přes

jejich řídký výskyt považuji za správné zde tyto hry alespoň zmínit, neboť i ony mají evidentně v herním průmyslu své opodstatněné místo a jistě se najde menší či větší skupina hráčů/ek, pro kterou budou právě ony těmi preferovanými.

Příklady her: Barbie dress up, Bubble Shooter, Family Tree Maker, Killing Substance, Mirage, Puss in Boots, Sexy Party, Symphony, Unie Svobody, Wedding Planner, Yoostar on MTV (allgame, Bonusweb.cz, Freegame.cz, FreeHry.cz, GameZone, Mojihry.cz).

## 2.2.4 Online a multiplayer

Můj výčet herní typologie však ještě ani zde není úplný. Existují totiž skupiny her, které nejsou ani menšinové, ani nejsou zahrnuty v žádných kategoriích již uvedených, ale stojí jakoby „mimo“, resp. vypovídají více o způsobu hraní her než o jejich žánrovém zařazení. Hovořím o skupině „online“ her a her „pro více hráčů/ek“ (tzv. multiplayer), které se navíc vzhledem ke své podstatě mnohdy překrývají. Při následující popisu využívám jediného zdroje, ve kterém jsem našla podrobné a ucelené informace o těchto typech her, a to textu uvedeného pod heslem „počítačová hra“ v internetové encyklopedii Wikipedie (2010).

Online hry neboli hry hrané po internetu představují zpravidla všechny typy her z mé předchozí kategorizace, avšak buď v poupravené, či speciálně navržené online verzi. Tato podoba her je dnes již zcela běžnou záležitostí a téměř každá počítačová hra nevyžadující internetové připojení má současně též svoji online variantu. Stejně je tomu i v případě her určených pro více hráčů/ek. Jedná se o velmi atraktivní způsob hraní umožňující zapojení více hráčů/ek najednou do děje, přičemž i v tomto případě jde obvykle o další verzi nějaké původní, „klasické“ (pro jednoho/u hráče/ku) hry z výše uvedeného výčtu. Neboli, můžeme říci, že valná většina her, které existují v podobě programů nahraných do počítače (případně spouštěných pomocí přenosových médií) a určených pro samostatnou hru jednoho herního uživatele, bývá zpracována též v online a multiplayer provedení (a naopak).

Přitažlivost her pro více hráčů/ek lze dokázat pokusy o tento způsob hraní již v době, kdy byl svět počítačových her ještě v plenkách. Zpočátku tyto snahy prezentovaly hry hrané na jednom počítači, a to ať již v podobě „hotseat“ (jednotliví/é hráči/ky se střídají po kolech/časových úsecích), „split screen“ (všichni/všechny hráči/ky hrají současně – obrazovka je rozdělena na stejný počet oken, přičemž každý/á z hráčů/ek vidí pouze svoji část hry) či „botů“ (reálný/á hráč/ka je pouze jeden/a, avšak počítač simuluje libovolný počet dalších spoluhráčů/ek). Pokročilejší variantou multiplayer se potom staly hry hrané po místní



síti, tedy na několika počítačích, které jsou vzájemně propojeny fyzicky či virtuálně (např. v rámci podniku, domácnosti apod.). Hráči/ky zde buď hrají proti sobě, nebo tvoří tým a stojí v opozici k samotnému počítači. I když se jak tyto hry, tak hry hrané na jednom počítači stále těší u hráčů/ek nemalé oblibě, pro multiplayer variantu se dnes využívá ještě jiného způsobu herního propojení, a to již výše uvedeného internetu. Lepší finanční i praktická dostupnost tohoto média vedla skutečně k jeho masovému užívání, a to i ve sféře počítačových her. Velmi často se proto setkáváme s kombinací online a multiplayer, která leckdy představuje propojení až tisíců hráčů/ek po celém světě v jednom jediném okamžiku. Právě pro jejich rozšíření a popularitu uvádím i základní rozdělení jejich nejtypičtějších představitelů/ek.

#### *2.2.4.1 MUD (multi user dungeon)*

Toto označení se týká textových počítačových her na hrdiny pro více hráčů/ek. Standardně se příliš nevyskytují v komerční podobě, ale bývají provozovány jako koníček zadarmo či za dobrovolné příspěvky.

#### *2.2.4.2 MMOG (massively multiplayer online game)*

V případě MMOGů se jedná o modernější obdobu online her s grafickým rozhraním. Po vizuální stránce tedy bývají na vyšší úrovni než hry typu MUD, zároveň však neposkytují takový prostor pro vlastní představivost hráčů/ek. Dle žánru je můžeme dělit na MMORPG (massively multiplayer online role playing game), kopírující výše uvedené hry na hrdiny/dungeony, MMORTS (massively multiplayer online realtime strategy), kopírující oblíbené reálné strategie, a MMOFPS (massively multiplayer online first person shooter) kopírující již o sobě samotné značně kontroverzní střílečky z pohledu první osoby.

#### *2.2.4.3 Webové hry*

Jedná se o hry ovládané pomocí běžného webového prohlížeče. Zvláštním případem této kategorie jsou potom hry v prostředí programu Adobe Flash, tzv. flashové hry, které mnohdy ani nepodporují hry pro více hráčů/ek, ani nijak nevyužívají možnosti internetové

komunikace a s online hrami mají společný právě a pouze přístup prostřednictvím webového prohlížeče.

## 2.2.5 Shrnutí poznatků o počítačových hrách

V této teoretické části jsem se snažila zpřístupnit čtenářům/kám základní vhled do světa počítačových her a především pak předložit ucelené pojetí způsobů jejich kategorizace. Tento krok byl nutný zejména pro potřeby mého výzkumu a jeho následnou analýzu, neboť jasná představa herní typologie má v rámci mé práce zcela zásadní význam. Důležitost poznání jednotlivých her a herních žánrů se potvrdila již v průběhu provádění rozhovorů s mými respondenty a respondentkami, pro které bylo navíc vyjadřování se v počítačových pojmech již určitou samozřejmostí.

Jak se tedy v důsledku výše uvedených popisů ukázalo, oblast počítačových her představuje spletitou síť specifického názvosloví, herních atributů, zjevných a/či latentních motivací a počítačových enginů. Neexistuje jednotný systém, který by dokázal pojmut neustále se vyvíjející a měnící množství herních programů a aplikací, natož ustálený způsob jejich třídění. Přesto se časem vytvořil jakýsi základní počítačový jazyk, svébytná terminologie umožňující potřebnou orientaci ve změní herních kategorií, který, ačkoliv je vždy výrazně poplatný své době a v určitém smyslu též proto neustále zastaralý, dokáže uspokojit potřeby svých uživatelů/ek v tom smyslu, že mu jednoduše rozumějí. Pochopení tohoto jazyka bylo mým cílem ve výše předložené kapitole.

Zároveň zde však nyní nesmí vzniknout dojem, že herní jazyk je tím jediným, co jsem se v rámci příslušné teoretické přípravy snažila prohlédnout. Uváděná terminologie slouží spíše jako prostředek k dosažení vlastního cíle, kterým je zevrubné zmapování herních významů, zásadních pro určení psychologických motivů zábavnosti různých žánrů počítačových her. Proč má někdo rád akční hry? Co je tak zajímavého na hrách typu RPG? Existují hráči/ky, které by bavily jak logické hry, tak střílečky? Co je na konkrétních počítačových hrách tak vzrušujícího? A dá se vůbec říci, že všichni/všechny hráči/ky mají k hraní stejný důvod? Tyto a další otázky je možné zodpovědět pouze na základě poznání specifických obsahů, které lze hrát přičíst, resp. které u nich jednotliví/é hráči/ky identifikují. Nastíněná klasifikace počítačových her je tedy nutným východiskem pro následnou analýzu hráčských postojů a preferencí a pro nalezení klíčových momentů odhalujících spletité mechanismy výběru oblíbené počítačové hry.

## 2.3 Genderově odlišná socializace a její důsledky

Poslední teoretickou oblastí, kterou považuji za nutné ve své práci zmínit, je problematika genderu, genderové socializace a z ní vyplývajících důsledků. Plánuji se ve svém výzkumu druhotně zabývat též genderovými rozdíly v přístupu k počítačovým hrám, proto se nyní zaměřím na vysvětlení těchto (a dalších) pojmů a uvedení souvislostí, které mohou hrát v analýze jeho výsledků zásadní roli. V následujícím textu se tedy budu snažit popsat i konkrétní zjištění, která se dotýkají případných genderových odlišností ve světě volnočasových počítačových aktivit.

### 2.3.1 Co to vlastně znamená „gender“?

Pojem „gender“ se nejčastěji překládá jako „soubor sociokulturně vytvořených sociálních rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 176), „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“ (Renzetti, Curran, 2005, s. 58) či „soubor charakteristik a zájmů, které daná společnost v určitém období přisuzuje ženám nebo mužům“ (Janošová, 2008, s. 273). Jedná se tedy o jakési sociokulturní vyjádření biologického termínu pohlaví, které je spjato se stereotypními představami o chování, smýšlení, postojích a zájmech žen a mužů a které automaticky předpokládá též jejich naplnění. „Ženské“ a „mužské“ přitom zpravidla prezentuje dva oddělené světy, obě kategorie se vzájemně vylučují a jsou vnímány jako komplementární. Tento pohled bývá typicky odůvodňován biologickou podstatou (a tedy i daností) takového uspořádání, rozdílností (a protikladností) genderového systému je všeobecně považována za samozřejmost, o které se nediskutuje. Jak však dokazuje odborná literatura zabývající se tímto tématem, vlastnosti, které jsou ženám a mužům přisuzovány, jsou vždy vysoce poplatné době, politickému, ekonomickému a sociálnímu uspořádání a konkrétní náladě ve společnosti. Proto je gender definován jako sociální konstrukt, sociokulturní (a tudíž „pohyblivá“) kategorie, výsledek stávajícího společenského diskurzu (Cviková, 2003, s. 10; Cviková, Juráňová, 2003, s. 261; Jandourek, 2001, s. 90; Janošová, 2008, s. 25 a 40 – 41; Křížková, 2002, s. 149; Maříková, 2000a, s.11 – 12; Oakleyová, 2000, s. 6, 20 a 121; Pavlík In Malina, 2009, s. 1300; Renzetti, Curran, 2005, s. 20 – 21; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Smetáčková, 2006, s. 186 – 187; Smetáčková In Malina, 2009, s. 1196 a 2392; Šiklová, 1999, s. 9 – 10; Vrhel In Malina, 2009, s. 184 – 185). Do českého jazyka se spíše nepřekládá,

neboť zde nenalézá příslušný ekvivalent, lze jej však nepřesně opsat jako „rod“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 176; Havlík, 2007a, s. 54; Jandourek, 2001, s. 90 a 185 – 186; Janošová, 2008, s. 40; Maříková, 2000a, s. 11; Možný, 2002, s. 146; Pavlík In Malina, 2009, s. 1300; Šiklová, 1999, s. 9).

Zde je na místě ještě poznamenat, že stejně jako biologické pohlaví je společensky považováno za striktně ženské či mužské (byť nesprávně – viz např. problém intersexuality), též v případě genderového rozdělení se standardně mluví pouze o „ženském“ a „mužském“. Jiná varianta genderu vlastně doposud nebyla vytvořena, společenská typologizace se stále pohybuje v čistě žensko-mužských kategoriích (Vrhel In Malina, 2009, s. 189).

### 2.3.2 Typicky ženské a typicky mužské

Jak již bylo uvedeno výše, v souvislosti s jejich biologickým pohlavím jsou ženám i mužům přisuzovány určité typické vlastnosti a způsoby fungování v celospolečenském řádu. Ať se poté jedná o chování, myšlení, zájmy, schopnosti či názorovou vyhraněnost, všechny ženy a stejně tak všichni muži jsou v těchto ohledech viděni jako „vnitrodruhově“ velice podobní a „mezidruhově“ výrazně odlišní (Janošová, 2008, s. 25 a 40 – 41; Karsten, 2006, s. 23 – 24; Maříková, 1999, s. 59 – 60; Renzetti, Curran, 2005, s. 20 – 21; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Smetáčková, 2006, s. 188 – 189). Explicitně je to vyjádřeno např. v oblíbeném rčení, že „muži jsou z Marsu a ženy z Venuše“ (Hamer, Copeland, 2003, s. 135; Lacinová, 2003, s. 241). V důsledku toho jsou ženy i muži bez ohledu na svoji individualitu automaticky zařazováni jako příslušníci/e toho kterého rodu a typická vyhraněnost je od nich striktně vyžadována. Vytváří se tak stereotypní (a svou domnělou ryze biologickou podstatou zaštitěné) pojetí ženské a mužské role, jejíž nedodržení bývá v menší či větší míře (závisí na konkrétním „prohřešku“) potrestáno. Genderová polarizace je v důsledku důkazu kruhem legitimizována jako přirozená a očekávané rolové plnění je tudíž považováno za tradiční a plně funkční (Cviková, 2003, s. 16 – 17; Cviková, Juráňová, 2003, s. 261 – 262; Janošová, 2008, s. 25 a 40 – 42; Karsten, 2006, s. 23 – 24 a 32 – 33; Křížková, 2002, s. 150; Oakleyová, 2000, s. 140, 141, 142, 144 a 153; Renzetti, Curran, 2005, s. 20 – 21 a 61; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Smetáčková, 2006, s. 188 – 189).

Pokud bych nyní měla zmínit některé přívlastky, které se k typické femininitě a maskulinitě pojí, mohl by takový „seznam“ vypadat např. takto (Cviková, 2003, s. 16 a 31 – 32; Cviková, Juráňová, 2003, s. 262; Hamer, Copeland, 2003, s. 135; Janošová, 2008, s. 40;

Karsten, 2006, s. 24 – 25; Plaňava, 2000, s. 108; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Smetáčková, 2006, s. 188; Smetáčková In Malina, 2009, s. 1196, 2392, 3440 a 3837 – 3838):

### **ženskost**

submisivita  
emocionalita  
pasivita  
sexuální atraktivita  
domácí sféra  
slabost  
kooperace  
jemnost, křehkost, romantičnost  
poslušnost, sebeovládání  
závislost  
mírnost, milosrdenství  
expresivita  
péče o zevnějšek  
péče o druhé  
zranitelnost  
empatie, porozumění  
oddanost  
...

### **mužskost**

dominance  
racionalita  
aktivita  
charisma, schopnosti  
veřejná sféra  
síla  
soutěživost  
drsnost, tvrdost  
nezávislost  
samostatnost  
agresivita, bojovnost  
instrumentalita  
péče o kondici  
moc  
ochranitelství  
technická zdatnost  
hrdost  
...

S typickými atributy se dále pojí typický vzhled, typický styl oblékání, vystupování, mluvy a osobní prezentace a též typická dělba práce. Ženská role s sebou přináší hlavní (a někdy dokonce výhradní) zodpovědnost za péči o děti a o domácnost (a to i v případě, že se jedná o ženu zaměstnanou), muž má oproti tomu „za úkol“ svou rodinu finančně zabezpečit a vybudovat si slušnou pracovní kariéru (Giddens, 1999, s. 274; Havlík, 2007a, s. 54 – 55; Janošová, 2008, s. 28; Jarkovská, 2005, s. 31; Křížková, 2002, s. 150 – 152 a 157; Macha, Witzke, 2008, s. 261 – 262; Maříková, 2000a, s. 12; Maříková, 2000b, s. 102; Oakleyová, 2000, s. 140; Renzetti, Curran, 2005, s. 21; Smetáčková, 2005a, s. 18 – 19 a 22 – 23; Smetáčková, 2005b, s. 75; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Tuček, 2000, s. 65 – 67). Dnešní ženy již sice zpravidla vykonávají vlastní povolání, to je však standardně zasazeno do oblasti pomáhajících profesí (učitelka, lékařka, psychologka, sociální pracovníce, zdravotní sestra atd.) nebo se omezuje na funkci nižší pracovní „pomocnice“ (sekretářka, úřednice, uklízečka, knihovnice, prodavačka apod.). Mužskou doménou jsou naopak stále technické obory, politika a vedoucí pozice všeho druhu (Giddens, 1999, s. 269 – 270 a 320; Karsten, 2006, s. 25 a 134 – 135; Křížková, 2002, s. 154; Oakleyová, 2000, s. 116 – 118 a 119; Renzetti, Curran, 2005, s. 274 – 275; Smetáčková, 2005b, s. 73 a 75 – 76; Smetáčková, 2005c, s. 82; Smetáčková, 2006, s. 196). Základy této genderové specializace přitom musíme hledat již v počáteční socializaci – ve výchově (Havlík, 2007a, s. 54; Janošová, 2008, s. 90 – 91; Karsten, 2006, s. 29; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201; Možný, 2002, s. 147; Renzetti, Curran, 2005, s. 93; Smetáčková, 2005a, s. 18; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10).

### 2.3.3 Genderová socializace

Původ genderových odlišností je již od šedesátých let živě diskutován a v zásadě lze jmenovat čtyři teorie, které se touto problematikou zabývají – psychoanalytická/neopschoanalytická, sociálního učení, kognitivně vývojová a genderového schématu (Janošová, 2008, s. 110 – 120; Renzetti, Curran, 2005, s. 94 – 106; Smetáčková, 2005a, s. 20 – 21; Smetáčková In Malina, 2009, s. 1642). Nepovažuji nyní za nutné je zde blíže představovat, pouze bych ráda uvedla, že jejich rozdílnost spočívá v míře, s jakou přisuzují vývoj genderové identity vlivu přírody a vrozených předpokladů, společenských institucí a sociálního okolí a rozumového vývoje. Dosavadní poznatky z této oblasti přitom směřují k závěru, že femininita i maskulinita se vytvářejí v důsledku neustálé vzájemné

interakce všech zmíněných oblastí. Stejně jako však stále nenalzáme odpověď na otázku, zda byla dříve slepice či vejce, nejsme ani schopni s určitostí říci, kteří socializační činitelé si předcházejí a jakou konkrétní roli v celém procesu sehrávají. Jak se nicméně v důsledku nových vědeckých poznatků ukazuje, původ vývoje genderové identity je minimálně nejednoznačný a celospolečenský tlak a výchova v tomto směru pravděpodobně hrají zcela zásadní roli (Havlík, 2007a, s. 54; Janošová, 2008, s. 25 – 26; Karsten, 2006, s. 28 – 30; Lacinová, 2003, s. 246; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201; Možný, 2002, s. 147; Oakleyová, 2000, s. 64; Renzetti, Curran, 2005, s. 61 – 62 a 90 – 91; Smetáčková, 2005a, s. 18; Smetáčková, 2006, s. 187).

Výzkumy z oblasti sociálních věd (a především pak genderových studií) např. dokazují, že výrazně odlišný přístup k dívkám a chlapcům je patrný již od jejich narození (Cviková, 2003, s. 9 a 18; Giddens, 1999, s. 114; Havlík, 2007a, s. 54; Janošová, 2008, s. 91; Jarkovská, 2005, s. 27; Karsten, 2006, s. 22 – 23 a 49; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201; Oakleyová, 2000, s. 131; Pavlík In Malina, 2009, s. 1301; Renzetti, Curran, 2005, s. 93 a 108; Smetáčková In Malina, 2009, s. 3837 – 3838). Malé holčičky jsou častěji označovány za roztomilé, něžné a jemné, jsou baleny do růžových zavinovaček, oblékány do růžových dupaček s obrázky kytiček, zvířátek a dětí a vyrůstají v růžových pokojíčkách obklopeny růžovými hračkami. Oproti tomu v chlapečcích je častěji viděno „fešáctví“, šibalskost, síla a touha po nezávislosti, jejich zavinovačky mají typicky barvu modrou, na modrých dupačkách nosí vyšitá auta a vrtulníky a jejich modré pokojíčky hýří hračkami všech barev kromě růžové (k tématu rolových „přesahů“ viz dále) (Giddens, 1999, s. 114 – 115; Janošová, 2008, s. 91; Jarkovská, 2005, s. 27; Karsten, 2006, s. 33, 49 a 65; Oakleyová, 2000, s. 131; Renzetti, Curran, 2005, s. 93 a 108 – 109). Odlišné je však i samotné chování rodičů (a širšího sociálního okolí) vůči dětem opačného (již zde nalzáme základy genderové dichotomie – viz Cviková, 2003, s. 15) pohlaví. Na dívky jejich rodiče častěji mluví, věnují jim též více doteků a zaujímají vůči nim více ochranný přístup. Chlapci bývají v tomto smyslu častěji ochuzeni (v duchu mnohdy mylné hypotézy, že o intenzivnější kontakt vlastně ani nestojí), je jim však ponechána větší volnost v pohybu a mnohem dříve jsou vnímáni jako již „velcí kluci“ (Janošová, 2008, s. 96, 101 – 102 a 161; Karsten, 2006, s. 33 a 50 – 51 a 64 – 67; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201 – 202; Oakleyová, 2000, s. 131 – 132; Renzetti, Curran, 2005, s. 111 – 112 a 120).

Jak již bylo naznačeno v předchozím odstavci, ruku v ruce s rozdílnou výchovou dívek a chlapců jde též výběr genderově typických hraček. Dívkám jsou nejčastěji pořizovány panenky s kočárky, kuchyňky, sety domácích spotřebičů či kolekce šperků a dalších

„zkrášlovadel“. Malé slečny jsou tak již od nejtělejšího věku připravovány na budoucí role pečovatelek a hospodyněk a současně je v nich též postupně pěstována touha po zdokonalování svého zevnějšku a potřeba fyzického zalíbení se. V případě chlapců je tomu zcela naopak. Mezi nejpreferovanější hračky patří auta a další dopravní prostředky, stavebnice, sportovní náčiní, kutilské sety a modely aktuálních akčních hrdinů vybavených rozsáhlou municí. Zprostředkovaná zkušenost se tedy omezuje na rozvoj technické zdatnosti, vynalézavosti, soutěživosti, agresivity a touhy po dobrodružství (Cviková, 2003, s. 20 – 23; Janošová, 2008, s. 95, 96 a 161; Jarkovská, 2005, s. 27 a 28; Karsten, 2006, s. 33 a 65; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201 – 202; Renzetti, Curran, 2005, s. 114 – 116). Domácí sféra je tak v chlapeckém světě redukována na občasnou manuální výpomoc, hlavní zájem se soustřeďuje na oblast vně domova (Karsten, 2006, s. 65). Relativně genderově nezátížené hračky (ve smyslu jejich oblíbenosti u dívek/chlapců) představují hudební nástroje, stolní hry, plyšová zvířátka a knihy (Janošová, 2008, s. 129, 142 a 143; Renzetti, Curran, 2005, s. 114). I zde se však v případě konkrétních modelů setkáváme s genderově odlišnými motivy, barevným provedením či druhy rozvíjených činností (Giddens, 1999, s. 115).

Co se týče rodičovských očekávání, ani v této oblasti nenacházíme vůči příslušníkům opačného pohlaví rovný přístup. Dívky jsou vychovávány k poslušnosti, mírnosti, ohleduplnosti a sebekontrolě. Měly by být především hodné, příjemné a vnímavé k potřebám druhých. A neměly by být hubaté a prát se. U chlapců je oproti tomu za mnohem důležitější považována inteligence, průbojnost a gentelmanské (ochranitelské) vystupování. Občasné prohřešky v chování jsou jim promíjeny nebo je s nimi přímo počítáno, jejich případná divokost a agresivita jsou považovány za normální. Hlavně si nesmějí nechat nic líbit. A nesmějí „bulet jako baby“ (Cviková, 2003, s. 13; Janošová, 2008, s. 102 a 108; Karsten, 2006, s. 32 – 33, 63, 68 a 77 – 78; Minarovičová, 2003, s. 248 – 249 a 257; Pavlík In Malina, 2009, s. 1300 – 1301; Renzetti, Curran, 2005, s. 20; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10).

Zde je konečně na místě objasnit, že celá genderová problematika vyplývá nejen z existence genderových stereotypů jako takových, ale především z jejich hierarchického uspořádání, které nezřídka jak pro ženy, tak pro muže představuje značné znevýhodnění. Femininita a maskulinita nejsou v rovnocenném postavení, jedna je druhé nadřazena. Resp., současný společenský systém (pozn. mluvíme-li o euroamerické společnosti) je v závislosti na konkrétní oblasti více či méně výrazně patriarchální, a tudíž přiznává všemu, co je mužské, vyšší hodnotu než čemukoliv, co je ženské (Bačová, 2003, s. 47, 53, 54 a 59 – 60; Cviková, 2003, s. 15; Janošová, 2008, s. 16, 18, 122 a 166; Jarkovská, 2005, s. 26 a 30 – 31; Karsten, 2006, s. 25 a 77 – 78; Lišková, 2003, s. 104; Maříková, 1999, s. 61; Oakleyová, 2000, s. 156;



Pavlík In Malina, 2009, s. 112 a 1300; Renzetti, Curran, 2005, s. 22, 31, 58, 61 a 153; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Šiklová, 1999, s. 13; Tuček, 2000, s. 65 – 67). Dominance, racionalita, aktivita, ale též nezávislost či technická zdatnost jsou všeobecně vnímány jako ušlechtilější vlastnosti než submisivita, emocionalita, pasivita, poslušnost či schopnost empatie. Stejně tak jakákoliv typicky mužská práce zároveň vzbuzuje větší respekt než valná většina tzv. prací ženských. A zároveň orientace na budování zaměstnanecké kariéry má vyšší společenský status než orientace na domácí péči o potomky (též proto není nazývána „prací“, ale mateřskou či rodičovskou dovolenou, příp. prostým označením „v domácnosti“, a dle toho „adekvátně“ finančně ohodnocena) (Giddens, 1999, s. 269 – 270, 273 – 274, 320 – 321 a 325; Janošová, 2008, s. 18; Jarkovská, 2005, s. 26 a 30 – 31; Maříková, 1999, s. 61; Křížková, 2002, s. 151 a 157; Oakleyová, 2000, s. 100, 105 – 106 a 116; Renzetti, Curran, 2005, s. 21, 153 a 231 – 232; Smetáčková, 2005c, s. 82; Tuček, 2000, s. 66). Jak však již bylo naznačeno výše, i samotní muži na toto společenské uspořádání mnohdy doplácují (Bačová, 2003, s. 59 – 60; Cviková, 2003, s. 15; Janošová, 2008, s. 19 – 22, 28 a 101; Jarkovská, 2005, s. 26 a 30 – 31; Křížková, 2002, s. 157; Macha, Witzke, 2008, s. 261 a 275; Smetáčková, Vlková, 2005, s. 10; Tuček, 2000, s. 66). Od malička jsou např. nuceni potlačovat své emoce (viz „nebul jako baba“), projevovat se silně a nebojácně a spoléhat se jen sami na sebe. Jinak ztrácejí respekt a své výsostné postavení (Gjuričová, 1999, s. 75; Janošová, 2008, s. 20 – 22; Karsten, 2006, s. 32 a 68). Vzhledem k tomu, že maskulinita zaujímá vyšší pozici než femininita, jsou navíc mužské „přesahy“ do ženských oblastí trestány přísněji než ženské „přesahy“ do oblastí ženských. Snadno se o tom lze přesvědčit opět již v útlém dětském věku, kdy např. chlapi hrající si s panenkami jsou mnohem častěji terčem posměchu než dívky hrající si s autíčky (Janošová, 2008, s. 42, 96 – 97 a 102; Karsten, 2006, s. 64 a 66; Oakleyová, 2000, s. 135; Renzetti, Curran, 2005, s. 121). Ještě výrazněji se tento trend projevuje v oblékání. Děvčátka (i dospělé ženy) oděné v kalhotách již dnes nikoho nepřekvapí, ale chlapec (či dospělý muž) mající oblibu v sukních bývá považován minimálně za gaye, příp. transsexuála (Janošová, 2008, s. 124; Renzetti, Curran, 2005, s. 20). Nařčení ze zženštilosti bývá chápáno jako jedna z největších urážek mužů. Něco jako zmužštilost však jako pojem ani neexistuje (Janošová, 2008, s. 102, 121 – 122 a 124; Karsten, 2006, s. 28 a 66; Oakleyová, 2000, s. 135).

Nic na celé věci nemění ani fakt, že mnohé ženy by ve skutečnosti chtěly mít muže citlivé a chápající a mnohým mužům by naopak imponovala žena schopná a nezávislá. Společenský tlak a naučené způsoby chování stejně vždy znovu vedou k genderové stereotypizaci a zvláště pak v partnerských vztazích jsou tradiční ženské a mužské role

druhotně upevňovány (Janošová, 2008, s. 232; Karsten, 2006, s. 163 – 164; Maříková, 1999, s. 66 – 67; Plaňava, 2000, s. 109; Tuček, 2000, s. 66).

Zajímavé jsou dále představy rodičů (a dalších vychovatelů) o tom, jaké mají jejich děti zájmy a schopnosti. U dívek je automaticky předpokládána záliba v domácích pracech a v hraní si na maminku či princeznu. Jsou vnímány jako umělecky nadanější a v případě účasti na zájmových kroužcích pro ně rodiče nejčastěji volí výtvarnou či hudební výchovu, keramiku, tanečky nebo gymnastiku (Janošová, 2008, s. 40, 125, 139 a 148; Jarkovská, 2005, s. 27 a 28; Karsten, 2006, s. 65 a 67; Oakleyová, 2000, s. 67). Doma jsou poté více zapojovány do péče o chod domácnosti, pomáhají s vařením a uklízením a rodiče výrazněji dbají na jejich pořádkumilovnost (Janošová, 2003, s. 117 – 118, 125 – 126 a 127; Janošová, 2008, s. 172 – 173 a 216; Karsten, 2006, s. 33, 67 a 78; Oakleyová, 2000, s. 133). U chlapců se naopak příliš neočekává, že by se zajímali o domácí povinnosti, a jejich plnění proto od nich není tak důsledně vyžadováno. Pomoc při péči o domácnost se zpravidla omezuje na vynášení odpadků (téměř jedinou úklidovou činnost provozovanou částečně vně domova), chlapci jsou spíše motivováni pomáhat otcům s technickými záležitostmi mimo obytnou část domu (práce v dílně, na zahradě, pomoc s čištěním a opravami auta apod.) (Janošová, 2003, s. 117 – 118, 125 – 126 a 127; Janošová, 2008, s. 172 – 173; Karsten, 2006, s. 67 a 78; Oakleyová, 2000, s. 133). Rodiče je vnímají jako živější a akčnější a předpokládají u nich potřebu většího pohybu a volného prostoru. Obvykle jsou viděni též jako soutěživější a bojovnější, za nejoblíbenější hry jsou považovány nejrůznější imitace bitev, dobrodružných výprav a hrdinských klání (Karsten, 2006, s. 33 a 65). Proto jsou v případě zájmových kroužků preferovány sporty a bojová umění, příp. kurzy počítačové gramotnosti (Janošová, 2008, s. 40, 125, 139, 148 a 178; Jarkovská, 2005, s. 27; Karsten, 2006, s. 67; Renzetti, Curran, 2005, s. 148; Smetáčková, 2005c, s. 80 – 81).

Výše uvedené skutečnosti vcelku přesvědčivě demonstrují, že hledat původ vývoje genderové identity čistě v přírodě a evolučních teoriích je minimálně značně zavádějící. Ve skutečnosti se totiž ukazuje, že existuje-li vůbec nějaká „přirozená“ odlišnost v chování mezi průměrnou ženou a průměrným mužem, její rozptyl je mnohem menší, než odchylka stejné vlastnosti v rámci čistě ženského/mužského společenství. Jinými slovy, ženy a muži mají navzdory společenskému očekávání mnohem více společného nežli rozdílného. Tlak genderové socializace však není o to menší a mnohé genderové stereotypy jsou tak jednotlivými ženami a muži nakonec přijaty za vlastní (Cviková, 2003, s. 11 – 12; Janošová, 2008, s. 25 – 27, 40 a 157; Langmeier, Krejčířová, 1999, s. 200 a 203; Oakleyová, 2000, s. 120 a 143; Smetáčková, Vlčková, 2005, s. 10; Smetáčková, 2006, s. 189).

### 2.3.4 Oblast techniky jako doména mužů

Stejně jako je ženám přisuzována lepší jazyková vybavenost, schopnost vyjadřování, porozumění a empatie, muži jsou vnímáni jako techničtější, kombinačně zdatnější a pyšníci se větší prostorovou představivostí (Janošová, 2008, s. 157 – 159; Karsten, 2006, s. 18 a 19; Lacinová, 2003, s. 245; Minarovičová, 2003, s. 250 a 257; Renzetti, Curran, 2005, s. 20; Smetáčková, 2005b, s. 75 – 76 a 77). Ostatně, často se pro tuto skutečnost používá přirovnání, že „muži se orientují na věci a ženy na lidi“ (Karsten, 2006, s. 96 – 97; Matoušek, 2003, s. 17). To je poté příčinou, ale zároveň i důsledkem již výše zmíněné genderové dělby práce a výběru genderově typických zájmů a povolání. Jak je to však doopravdy s technickou gramotností žen a mužů?

Výzkumy i každodenní zkušenost naznačují, že tato oblast je tradičně přenechávána mužům, a to navíc proto, že se zdají být při řešení problémů technické povahy zdatnější a úspěšnější. Z výsledků inteligenčních testů vyplývá, že ženy pravděpodobně předčí muže ve verbálních schopnostech, zatímco muži mají v průměru o něco lepší prostorové vidění. Tyto rozdíly jsou však mnohem menší, než se obecně předpokládá (Janošová, 2008, s. 157 – 162; Karsten, 2006, s. 20 – 21 a 50; Langmeier, Krejčířová, 1999, s. 199; Mackintosh, 2000, s. 188 – 197; Matoušek, 2003, s. 17 – 18; Oakleyová, 2000, s. 65 – 67; Renzetti, Curran, 2005, s. 79 a 147). Studie lidského mozku tato zjištění částečně potvrzují, avšak žádné další poznatky či vysvětlení týkající se rozdílů ženského a mužského mozku technického rázu nepřinášejí (Janošová, 2008, s. 160 – 161; Karsten, 2006, s. 18 – 20 a 22; Lacinová, 2003, s. 241; Langmeier, Krejčířová, 1999, s. 200 – 201; Mackintosh, 2000, s. 182 – 198; Matoušek, 2003, s. 18; Oakleyová, 2000, s. 76 – 77; Renzetti, Curran, 2005, s. 75 – 76, 79 a 147; Smetáčková, 2006, s. 187). Navíc, jak již bylo uvedeno výše, jedná se o porovnání vlastností a schopností průměrných členů/ek vzorku, což nám ve skutečnosti neříká nic o vlastnostech a schopnostech konkrétních žen a mužů. Pohybujeme se zde pouze v rovině pravděpodobnosti (Janošová, 2008, s. 161). Přesto se ve společnosti ustálil stereotypní předpoklad, že muž si automaticky lépe poradí s opravou pračky, matematickým příkladem i počítačovým virem. Žena dosáhne svého technického vrcholu v případě, že si doma sama dokáže vyměnit žárovku.

Bez ohledu na jejich reálný původ a míru se tyto odlišnosti uplatňují jako společenská očekávání a pod tíhou puncu normality dochází též k jejich většinovému naplnění. Přestože by tedy ženy dost možná zvládly veškeré technické činnosti stejně dobře jako muži, již a priori si to samy nemyslí a účelně se jim vyhýbají, příp. jsou od nich v průběhu své socializace přímo či nepřímo odrazovány (Janošová, 2008, s. 157 a 161 – 162; Karsten, 2006,

s. 90 – 91 a 96 – 97; Oakleyová, 2000, s. 119; Renzetti, Curran, 2005, s. 146, 147 – 149 a 153 – 154; Smetáčková, 2005b, s. 77 – 78; Smetáčková, 2005c, s. 80; Smetáčková, 2006, s. 190, 191 a 196). Málakterá dívka by např. jako svůj oblíbený koníček jmenovala sestavování papírových modelů lodí a letadel (Janošová, 2008, s. 126 a 143; Karsten, 2006, s. 55 a 64; Langmeier, Krejčířová, 1999, s. 199 – 200; Oakleyová, 2000, s. 46 a 48). Podobně zanedbatelná část studentek si za svůj volitelný předmět (či dokonce vysněný obor) vybere některý z programů technicky orientovaných středních či vysokých škol (Janošová, 2008, s. 147 a 161 – 162; Karsten, 2006, s. 130; Oakleyová, 2000, s. 118 a 120; Renzetti, Curran, 2005, s. 148, 150 a 151; Smetáčková, 2005b, s. 76). A konečně stále pouze minimální počet žen pracuje ve sféře informačních technologií (Renzetti, Curran, 2005, s. 147 – 148). Podívejme se na tuto skutečnost blíže v následující samostatné kapitole.

### 2.3.5 Ženy, muži a počítače

Vzhledem k výše uvedenému se zdá být zcela logické, že právě počítač (jakožto jeden z klíčových výdobytků moderních technologií) je pod vlivem všudypřítomných genderových tlaků vnímán opět jako jedna z typicky mužských „záležitostí“. Neplatí to však zcela absolutně. Lze říci, že toto se týká zejména s počítačem spojených stereotypních představ (Kobová, 2003, s. 206 – 207) a profesionální úrovně (Renzetti, Curran, 2005, s. 150 a 151; Smetáčková, 2005b, s. 76; Švelch, 2007, s. 33). Na běžné úrovni uživatelské se již tyto rozdíly pomalu stírají (Renzetti, Curran, 2005, s. 147 – 149).

Osobní počítač (s možností připojení na internet) je dnes samozřejmou součástí valné většiny domácností a k nejrůznějším účelům ho využívá naprostá většina (nejen) dospívajících (Kobová, 2003, s. 196 – 197; Šmahel, 2004, s. 32). Zdaleka již nemůžeme mluvit o jeho okupování čistě mužským osazenstvem, ba naopak. Dívky tráví u počítače přibližně stejné množství času jako chlapci a stejně tak shodně využívají dalších počítačových médií s připojením na internet. Přesto se však běžně setkáváme s názory, které tyto skutečnosti popírají. Ženy jsou z „mužského“ světa počítačů stále více či méně nápadně vytlačovány a ve společnosti převládá názor o jejich trvale nedostatečné počítačové gramotnosti. Uchylují se proto poté k „femininnějším“ způsobům trávení volného času a tak stávající stereotypy znovu potvrzují (Kobová, 2003, s. 199 – 200).

Genderově typické představy se poté týkají i jednotlivých aktivit, které dívky a chlapci na počítači provozují. Výzkumy naznačují, že zatímco dívky využívají počítač zejména ke

komunikaci a přípravě prací do školy, chlapci si častěji prohlížejí webové stránky, zabývají se počítačovým softwarem a především hrají počítačové hry (Šmahel, 2002, s. 19, Šmahel, 2004, s. 32). Jak naznačuje též Blažek (1990), v důsledku rozdílné socializace je manipulace dívek a chlapců s počítačem kvalitativně odlišná (s. 151 – 153). Lze však tato zjištění stále považovat za aktuální? Jsou vůbec prováděné studie na toto téma schopny udržet tempo se současným prudkým rozvojem počítačového průmyslu? A jaká je vlastně situace dívek/žen v případě konzumace počítačových her? Můžeme předpokládat, že dívky skutečně preferují zcela odlišné druhy zábavy, ale zdá se, že tak bychom jenom přehlíželi reálný stav věcí. Údaje ESA (2012) totiž hovoří jasně – téměř polovinu celkového hráčského publika tvoří osoby ženského pohlaví.

### 2.3.6 Shrnutí nejdůležitějších momentů genderově zatížené zkušenosti

Úkolem této kapitoly bylo zasvětit čtenáře/ky do problematiky genderově podmíněného vývoje osobnosti, resp. poukázat na takové činitele procesu socializace, které se podílejí na vytváření pocitu příslušnosti ke společenskému rodu. Pochopení těchto zákonitostí hraje zásadní roli pro analýzu přístupu k počítačovým hrám v závislosti na pohlaví hráčů/ek, která bude součástí následujícího zpracování nasbíraných dat. Lze skutečně nalézt rozdíly v počítačových aktivitách dívek a chlapců? Jak se příslušníci/ce opačného pohlaví liší v hraní počítačových her? Můžeme již v rámci jejich výběru identifikovat genderově typické preference? A co je vlastně tím, co dívky a chlapce na hraní baví? Odpovědi na tyto otázky předpokládají znalost základních společenských představ o ženském a mužském myšlení a chování, stejně jako obsahu předpokládaných genderových rolí. Ženy a muži tvoří v očích společnosti jednotu. Představují zcela protikladné, vzájemně se doplňující lidské entity, a to dokonce bez ohledu na zakoušenou zkušenost. A právě relativizace těchto a dalších postojů bude náplní praktické části mé práce.

## 3 Praktická část

### 3.1 Metodologie a design výzkumu

Po zvážení svých možností, vědomostí a zájmů jsem si za téma své diplomové práce zvolila problém počítačových her v kontextu sociokulturního prostředí a genderu. K tomuto výběru přispělo hned několik zásadních okolností. Za první, téma hry jako takové mi připadalo (a doposud připadá) jako nevyčerpatelný a trvale nadčasový zdroj vědeckého zkoumání, a to napříč všemi společenskovědními obory. Za druhé, z osobního pozorování a zkušeností mi přišlo nesmírně zajímavé zamýšlet se nad otázkou, zda by výběr, obliba a vůbec způsob hry mohlo ovlivňovat právě sociokulturní prostředí hrajících. Za třetí, za specifický atribut dnešní moderní doby lze považovat fakt, že počítačové technologie stále častěji nahrazují „tradiční“ modely zacházení s okolní realitou a počítačové hry v tomto smyslu nejsou žádnou výjimkou. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že např. již mnohé předškolní děti již preferují virtuální formu zábavy před využitím „klasických“ hraček. Navzdory tomu však danému problému stále není věnována dostatečná (odborná) pozornost (viz dále) a psychologické souvislosti počítačových her tak trvale zůstávají zahaleny pod rouškou dohadů, mýtů a spekulací (viz např. možné dopady počítačových her na agresivní chování jejich konzumentů/ek). Za čtvrté, vzhledem k mému zájmu o genderová témata mi přišlo vhodné zahrnout do své diplomové práce i tento významný společenský aspekt. Za páté, svou úlohu sehrály i čistě praktické důvody jako např. dostupnost sběru dat či moje předchozí zkušenosti na vědeckém poli. Všechny tyto skutečnosti tedy nakonec vedly k výběru výzkumného problému, který je možné shrnout následovně: lze uvažovat o tom, že existují určité socializační mechanismy, které by uváděly do souvislosti typ rodinného sociokulturního zázemí, míru typičnosti genderového chování a způsob pojetí počítačové hry jejími uživateli/kami? Odpověď na tuto otázku představuje klíčový úkol předložené diplomové práce. Metodologicky vycházím z Hendla (2005) a Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007).

Vzhledem k tématu a možnostem sběru dat, které jsem měla aktuálně k dispozici, jsem pro svůj vzorek zvolila deset chlapců a deset dívek ve věku patnácti let, žijících již minimálně pět let v Praze (a navštěvujících též některou z pražských škol) a mající vždy alespoň dvouletou vlastní zkušenost s hraním počítačových (digitálních) her. Zde je nyní nutné uvést, že sběr probíhal ve dvou etapách. Nejprve byl proveden v případě chlapců (březen až květen roku 2010) a využit v rámci mé postupové práce, která se zabývala úžeji počítačovou hrou v kontextu sociokulturního prostředí a nezahrnovala v sobě genderový aspekt. Chlapci byli

volení z důvodu, že jsou oproti dívkám všeobecně považováni za masovější uživatele počítačových her (bude diskutováno v rámci analýzy dat), a dívky byly prozatím z výzkumu vynechány za účelem eliminace vlivu dalších proměnných. Sběr dat byl v jejich případě proveden v průběhu roku 2011 a částečně 2012. Dále bylo nutné ošetřit povahu rodinného zázemí. Rozhodla jsem se rozlišit dva základní typy sociokulturního prostředí, a to v závislosti primárně na vzdělání rodičů respondentů/ek. První typ, jakési „vyšší“ sociokulturní prostředí, je charakteristický vysokoškolským vzděláním obou rodičů, druhý typ, „nižší“ sociokulturní prostředí, zahrnuje rodiče (opět vždy oba) nevysokoškoláky. Kritérium vzdělání rodičů respondentů/ek se tedy též podílelo na jejich výběru, respondenti/ky mající jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním a druhého s nevysokoškolským byly z šetření předem vyloučeny.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Ten byl vždy proveden na základě souboru předem připravených otázek zjišťujících nejen odpovědi respondentů/ek týkající se klíčových problémů výzkumu, ale též jejich celkový postoj k počítačovým hrám a k jejich konzumaci (viz příloha č. 1A). Tento soubor byl shodně použit v případě všech respondentů/ek. Rozhovory trvaly zpravidla okolo padesáti minut. Nejkratší byl proveden za necelou tři čtvrtě hodinu, nejdelší naopak lehce přesáhl hodinu a půl. Při pořizování rozhovorů nebyla mimo mě a dané/ho respondenta/ky přítomna žádná další osoba. Pro zmapování sociokulturního prostředí respondentů/ek jsem dále vytvořila dotazník určený pro jejich rodiče (viz příloha č. 1B). Dotazník měli vyplnit ideálně oba rodinní zástupci, aby mohli být uvedeny případy, ve kterých se jejich odpovědi liší. Problém rozvedených rodičů byl řešen tak, že o vyplnění dotazníku byl požádán rodič, se kterým respondent/ka reálně žije.

Výzkumný rozhovor byl nejčastěji proveden na půdě školy respondenta/ky. Zpravidla se jednalo o žáky/ně tříd (nebo vedlejších tříd) učitelů/ek, které jsem již předtím osobně znala. Jiní respondenti/ky naopak pocházeli/y z rodin, kde jsem znala alespoň jednoho z rodičů. V tom případě byl rozhovor pořízen u mě či u nich doma. Ostatní respondenty/ky jsem získala metodou nabalující se sněhové koule, přičemž rozhovory s nimi byly opět provedeny v jejich školním či mém nebo jejich domácím prostředí. Dotazníky pro rodiče byly obvykle předány (nebo preposlány emailem) respondentům/kám po skončení rozhovoru, příp. jsem je vyplňovala osobně přímo s rodiči. Tři dotazníky se získat nezdařilo (vždy se jednalo o rodiče dívek).

Při zpracování dat jsem se nejprve soustředila na převod rozhovorů (zaznamenaných na diktafon) do textové podoby. Převážnou část výpovědí jsem přepsala svými vlastními slovy, zásadní a/či vzhledem k tématu mé práce nepodstatnější pasáže jsem nicméně

ponechala v jejich doslovném znění (ukázka přepsané podoby rozhovoru viz příloha 1C). Následně jsem přešla k samotné analýze. Využila jsem otevřeného kódování a následně kódy kategorizovala, příp. shrnula do tabulky. Vytvořená data jsem tématicky rozřadila do několika dílčích celků. Analýza rodičovských dotazníků (ukázka přepsaného dotazníku viz příloha 1D) se soustředila především na potvrzení mé domněnky, že příslušnost rodiny k určité sociokulturní vrstvě je možné usuzovat na základě vzdělání rodičů. Z výsledků analýzy vyplynulo, že vzdělání rodičů skutečně je dominantním znakem pro určení sociokulturní povahy rodinného prostředí, avšak podařilo se odhalit též relevantní skutečnosti, které tento závěr do určité míry relativizují. Resp., vzdělání rodičů sice lze považovat za základní kritérium příslušnosti k dané sociokulturní vrstvě, nicméně ne již za kritérium jediné či dokonce výlučné. Toto zjištění bylo zahrnuto do následné interpretace získaných dat.

V rámci celkového sběru dat jsem postupovala v souladu s etickými otázkami výzkumu. Vždy bylo zajištěno jak soukromí respondentů/ek, tak bezpečná ochrana jejich výpovědí. Respondenti/ky i jejich rodiče byli ujištěni o anonymitě vlastního rozhovoru a zdůrazněna byla též informace o využití získaných dat k čistě vědeckým účelům. Zahájení každého rozhovoru předcházela poučený souhlas zúčastněné osoby.



## 3.2 Výsledky šetření a jejich interpretace

### 3.2.1 Analýza sociokulturního prostředí

Pro analýzu sociokulturního prostředí jsem využila především data, která vyplynula z dotazníků vyplněných rodiči respondentů/ek, některé informace však byly doplněny/upraveny též na základě rozhovorů se samotnými respondenty/kami. V rámci rozboru jsem nezohledňovala pohlaví respondentů/ek, hlavním třídícím kritériem zůstalo vzdělání rodičů. Moje pozornost se zaměřila především na mimopracovní stránku rodinného života, na kulturní, sportovní a další rodinné zájmy a aktivity, sledovala jsem nicméně též přání, očekávání a postoje rodičů vůči svým dětem. V neposlední řadě byl zjišťován též typ školy, kterou respondenti/ky navštěvují, a jejich zájmové kroužky a aktivity, které rodiče finančně zaštiťují.

Na základě srovnání rodin vysokoškolských a nevysokoškolských jsem tedy dospěla k následujícím zjištěním. Vzdělání rodičů silně koresponduje s jejich povoláním/zaměstnáním a znalostí cizích jazyků, kulturní úroveň rodiny pak tyto proměnné více méně kopíruje. V konkrétních případech však nacházíme specifické odlišnosti, které jednoznačnost situace problematizují (viz dále). Obecně můžeme říci, že rodiny vysokoškoláků upřednostňují aktivnější a rozmanitější způsoby trávení volného času. Častěji navštěvují kulturní akce včetně kina, mají více koníčků a výrazně častěji se věnují nějakému sportu či tělesnému cvičení. Mnohem více čtou a vybírají si též zpravidla jiné literární žánry, resp. mají širší okruh žánrů, které preferují. Zatímco nevysokoškolské rodiny, pokud již čtou, volí odlehčenější literaturu a beletrii, pro rodiny vysokoškoláků je četba určitou samozřejmostí (často přímo koníčkem) a kromě beletrie si vybírají též odbornou/naučnou literaturu, historickou literaturu a/či literaturu faktu. V případě dalších oblíbených činností je situace velmi podobná. Rodiny nevysokoškoláků častěji nemají žádné koníčky a pokud již nějaké mají, patří k nim zejména sledování televize, posezení s přáteli a nejrůznější domácí práce (především vaření). Naopak vysokoškolské rodiny uvádějí téměř ve všech případech nějaké další aktivity, kterým se ve volném čase věnují, a tyto navíc nabývají nejrůznějších podob od ručních prací, přes péči o zahradu a domácí zvířata po cestování, hru na hudební nástroj či sběratelství. V dotaznících jsem se nicméně nezabývala konkrétními časovými možnostmi jednotlivých rodin.

Velmi podobná jsou též data týkající se samotných respondentů/ek. Významné rozdíly nacházíme jak v účasti na kulturních akcích (kdy děti vysokoškoláků tyto akce navštěvují

přibližně stejně často jako jejich rodiče, kdežto děti nevysokoškoláků ve srovnání se svými rodiči ještě výrazně méně, často vůbec), tak v případě četby (děti vysokoškoláků čtou přibližně stejně jako jejich rodiče, děti nevysokoškoláků zde naopak své rodiče předčí), sportovních aktivit (všechny děti se nicméně sportu věnují častěji – a děti z nevysokoškolských rodin výrazně častěji – než jejich rodiče) i dalších volnočasových zájmů (kdy děti vysokoškoláků volí opět pestřejší a „solistikovanější“ způsoby zábavy, nicméně ani zájmy dětí nevysokoškoláků již nejsou tak stereotypní jako v případě jejich rodičů). Jedinou činností, v rámci které se data získaná od dětí z obou skupin více méně shodují, je návštěva kina.

Pokud se tedy budeme zabývat pouze jednoduše zobecněnými výsledky, vysoká korelace vzdělání a sociokulturního statusu je vcelku neoddiskutovatelná. Jak se nicméně dále ukáže, bližší pohled na získaná data odhalí složitější mechanismy uvnitř rodinných struktur. Např. lze vyzorovat, že zatímco můj soubor vysokoškolských rodin je ve sledovaných oblastech značně homogenní, nevysokoškolské rodiny vykazují mnohem vyšší míru heterogenity. Spadají sem totiž rodiny jak se vzděláním základním, tak rodiny s vyučením i rodiny se středoškolským vzděláním zakončeným maturitou. Získaná data naznačují, že poslední skupina vyznačující se vyšším vzděláním disponuje též větším sociokulturním kapitálem, ovšem ani tato skutečnost neplatí absolutně. Nevysokoškolské rodiny v mém souboru tudíž mají značně individuální charakter a bude nutné je posoudit ještě v kontextu dalších sociovědních teorií.

Pokud bych tedy nyní měla přejít k teoretickým východiskům, která jsem představila v první kapitole, popsala bych mnou vyhodnocená data následujícím způsobem. Obecné sociologické hledisko více méně představuje výše provedenou analýzu, proto se již budu věnovat pouze konkrétním autorům. (Pozn. vzhledem k tomu, že se zde pouze odvolávám na teoretickou část vlastní práce, nebudu znovu odkazovat k využitým zdrojům – bylo již provedeno).

Socioekonomicky a zároveň sociokulturně podmíněným třídním rozvrstvením společnosti se ve svém díle zabýval Pierre Bourdieu, který v rámci své teorie rozlišil třídu vládnoucí, střední a pracující (disponující vždy určitou výší ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu). Vysokoškolské rodiny z mého vzorku lze jednoznačně označit za dominantní třídu, většinu rodin nevysokoškolských za třídu střední, jednu rodinu nevysokoškoláku za třídu proletariátu. Minimálně dvě nevysokoškolské rodiny však nelze zařadit ani do jedné z uvedených společenských skupin, neboť vzdělání rodičů a jejich sociokulturní úroveň si výrazně neodpovídají. Ať se tak již děje v důsledku nemožnosti

aplikovat Bourdieuvu teorii (Francie, 70./80. léta) na současnou českou společnost či na základě faktu, že jeho pohled je v určitém smyslu poněkud zjednodušující, lze se domnívat, že mechanismy vytvářející sociokulturní pozadí jednotlivých rodin jsou při nejmenším složitější povahy na to, aby je bylo možno identifikovat čistě na základě vzdělanostního statusu jejich členů. Dalším významným faktorem může být ovšem i fakt, že všichni moji respondenti (spolu se svými rodiči) žijí v Praze, tedy hlavním městě, kde se celá situace zdá být standardně dosti specifická.

Vlastní pojetí vztahu vzdělanostní a sociokulturní úrovně rodiny nabízí také Basil Bernstein. V závislosti na základní orientaci rodiny k okolnímu světu rozlišuje dvě společenské vrstvy, střední (blíže nespécifikovanou) a nižší (proletariát). Všechny vysokoškolské rodiny z mého souboru jednoznačně tvoří vrstvu střední, tvoří ji však zároveň většina rodin nevysokoškoláků. Pouze v jednom případě lze hovořit o rodině typicky představující vrstvu nižší. Co lze tedy z těchto výsledků vyvodit? Pokud pomineme možné komplikace s aplikovatelností dat nastíněné v předchozím odstavci, lze se domnívat, že sociokulturní zázemí všech mnou sledovaných rodin si je v určitém smyslu mnohem více podobné, než rozdílné. Na druhou stranu, Bernsteinem blíže neurčená kategorie středních vrstev se zdá být natolik široká, že dost možná pojme veškeré společenské třídy mimo třídu typicky dělnickou (kterou Bernstein při identifikaci nižší společenské vrstvy zároveň jmenuje jako jedinou). Dále je nutné zohlednit též fakt, že současná společnost mnohem více než dříve oceňuje individualismus a rozvoj osobnostního potenciálu, tedy hodnoty náležející k charakteristikám středních vrstev, a že tyto trendy postupně pronikají do společenského povědomí bez ohledu na příslušnost k dané společenské stratě. Proto je možné, že se sobě jednotlivé třídy v tomto smyslu natolik přibližují, že faktor osobnostní a statusové orientace rodiny již nebude moci být použit jako třídící.

V případě teorie Melvina Kohna je situace velmi podobná. I on rozlišuje dva typy rodinného prostředí v závislosti na jejich socioekonomickém (resp. sociokulturním) statusu a dochází k podobným závěrům jako Bernstein. Rodiny ze středních a vyšších vrstev tvoří blíže nespécifikovanou a z hlediska vzdělání a mimopracovních aktivit značně heterogenní skupinu, rodiny z nižších vrstev představují synonymum pro rodiny dělnické. Proto i aplikaci výsledků mé analýzy lze v tomto smyslu považovat za více méně totožnou jako v případě Bernsteinovy teorie.

Větší důraz na aktivitu a vlastní úsilí jedince při dosahování společenského (socioekonomického i sociokulturního) statusu můžeme najít např. v teoriích Johna Goldthorpa, Paula Willise či Jaye MacLeoda. Zvláště pro MacLeoda je povaha

sociokulturního zázemí rodiny stěžejním odrazovým můstkem pro budoucí vzdělávací dráhu každého jedince a v tomto smyslu nemusí být přímo závislá na zázemí socioekonomickém. MacLeod zde hovoří zejména o rodičovské podpoře vzdělání svých dětí a víře v možnost jeho prostřednictvím změnit současné společenské postavení. Pokud bych tedy měla zhodnotit sociokulturní prostředí mnou sledovaných rodin z hlediska zájmu rodičů o vzdělání vlastních dětí, vyplynou na povrch zajímavé skutečnosti odhalující dosud nepostihnuté momenty rodičovských výpovědí. Např. všichni vysokoškolští rodiče si přejí stejné vzdělání též u svých dětí, zatímco nevysokoškolští rodiče u nich ve všech případech preferují vzdělání ještě o stupeň vyšší (rodiče se základním vzděláním a rodiče s vyučením by byli rádi, aby jejich děti měly středoškolské vzdělání s maturitou, rodiče se středoškolským vzděláním chtějí, aby jejich děti měly vzdělání vysokoškolské). Tento fakt se poté v menší či větší míře promítá též do reálné podpory dětí v jejich školním úsilí. Jednotlivé rodiny se však v tomto obecném přístupu výrazně liší. Zdá se, že ačkoliv si rodiče se základním vzděláním a rodiče s vyučením přejí, aby jejich děti dosáhly vyššího vzdělání než oni sami (a hodnotu vzdělání pro budoucí život si tudíž plně uvědomují), jejich zájem o školní výsledky dětí se omezuje čistě na dohled nad školní domácí přípravou v podobě „biflování“ potřebného učiva. Nemotivují však již své děti např. k četbě ani dalším intelektuálním aktivitám, nepěstují u nich kulturní ani umělecké zájmy. Vzdělání pro ně představuje spíše nejspolehlivější alternativu pro lepší pracovní uplatnění. Naopak děti z rodin středoškoláků jsou zpravidla (ne vždy) více vedeny také k širšímu rozvoji vzdělanostního potenciálu a jejich rodiče disponují pestřejšími způsoby podpory školní úspěšnosti. Platí svým dětem doučování, podporují je v pravidelnější četbě (sami též více čtou) a více se zajímají o jejich volnočasové aktivity. Právě v této skupině však nacházíme největší rozdíly mezi konkrétními rodinami, neboť některé se svým přístupem blíží spíše rodinám se základním vzděláním/vyučením, zatímco jiné vykazují již mnoho společných rysů s rodinami vysokoškolskými. Rodiče vysokoškoláci tedy věnují vůbec nejvyšší úsilí všestrannému (s důrazem na intelektuální) rozvoji svých dětí. Navštěvují s nimi kulturní akce, pěstují v nich umělecké zájmy, hlásí je na větší množství zájmových kroužků, vedou je k četbě nejen jako takové, ale též odborné/naučné literatury a jsou připraveni do vzdělání svých dětí investovat mnohem více času i financí. Vzdělání v nejširším smyslu pro ně představuje hodnotu samu o sobě a obvykle též hodnotu pro budoucí život zcela stěžejní. Vlastní aktivita rodin v podpoře vzdělání dětí se tedy zdá být velmi variabilní, a to nejen v závislosti na vzdělání rodičů, ale též i na rodinném sociokulturním zázemí (které – jak se skutečně ukázalo – se zázemím socioekonomickým ne vždy zcela koresponduje).

Zde se blíže dostáváme též k otázce sociální mobility. V případě mého vzorku rodin vysokoškoláků lze odhadnout samozřejmě (z pohledu rodičů) reprodukci stávajícího socioekonomického i sociokulturního stavu. Až na jeden případ navštěvují všechny děti těchto rodičů víceleté gymnázium nebo aktuálně začínají první ročník gymnázia klasického. Výjimku tvoří chlapec s ADHD navštěvující jazykovou základní školu, který byl nicméně v posledním ročníku též přijat na klasické gymnázium. (V případě dětí z nevysokoškolských rodin navštěvují všichni běžnou základní školu.) Vzhledem k tomu, že gymnázium se zdá být nejlepším odrazovým můstkem pro následné studium vysoké školy a že sociokulturní zázemí mnou sledovaných vysokoškolských rodin odpovídá jejich socioekonomické úrovni, dá se předpokládat, že všechny děti z těchto rodin dosáhnou stejné vzdělanostní úrovně jako jejich rodiče. V mé skupině rodin nevysokoškoláků se však situace zdá být mnohem komplikovanější. Na jednu stranu si všichni tito rodiče přejí, aby jejich děti dosáhly vyššího vzdělání než oni sami, na druhou stranu podpora školních aktivit jejich dětí tomu ne vždy zcela odpovídá. Samozřejmě je nutné vzít do úvahy také fakt, že mnozí z těchto rodičů si vlastně ani neuvědomují, že kvalita vzdělání nespočívá pouze v obdržení dobré známky. Jak bylo naznačeno v teoretické části mé práce, dělničtí rodiče zpravidla význam školy nedoceňují a nadstandardní znalosti a vědomosti nepovažují za známku inteligence. Mnohem více si všímají jakéhosi „selského rozumu“, který podle nich škola stejně zprostředkovat nemůže, a v rámci vzdělanostní podpory se tudíž omezují čistě na kontrolu potřebného zvládnutí předkládaného učiva. Mají pocit, že pro vystudování jakékoliv školy stačí pouze pevná vůle a naučení se látky nazpaměť a že oni sami by jistě studium zvládli, kdyby se bývali více učili. Přání vzestupu socioekonomického statusu vlastních dětí se tak mnohdy stává spíše utopií a nedostačující školní výsledky jsou neprávem dávány za vinu pouze jejich lenosti. Dále je nutné si uvědomit, že při současném společenském důrazu zejména na výkon a předložení vysokoškolského diplomu jsou představy rodičů nevysokoškoláků ohledně vzdělání svých dětí vcelku přirozené. „Udělat si školu“ a „mít se tak lépe, než jsme se měli my“ se zdá být logickým východiskem přizpůsobení se aktuální společenské atmosféře. V neposlední řadě je na místě vzít v úvahu také možnost, že se nevysokoškolští rodiče v otázce vzdělání svých dětí více stylizují do rolí „správných“ rodičů a že jejich odpovědi jsou tak spíše v souladu se společenským očekáváním než se skutečným vlastním názorem. Na základě získaných dat lze nicméně odhadnout, že v případě minimálně tří rodin nevysokoškoláků je společenský vzestup jejich dětí skutečně velice pravděpodobný. Jedná se o rodiče středoškoláky, kteří disponují relativně vysokou mírou kulturního kapitálu, více se

podílejí na volnočasových aktivitách svých dětí a vytvářejí pro ně též všestranně podnětné domácí prostředí.

Zjištěná data nejlépe odpovídají praktickým analýzám české společnosti. Socioekonomické a sociokulturní proměnné spolu nejlépe korelují na koncích stratifikačního spektra, v případě středních vrstev není situace zdaleka tak jednoznačná. Ke stejnému závěru dochází též Tomáš Katrňák, jehož výsledky týkající se vysokoškolských rodin a rodin dělnických se plně shodují s mými zjištěními. Střední proud společenského rozvrstvení vykazuje vysokou míru heterogenity.

Velice zásadní pro mou práci jsou dále data zjištěná Milanem a Petrou Průšovými. Zmíněný autor a autorka se zabývali rozložením ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu v české společnosti v druhé polovině devadesátých let minulého století a na základě své analýzy rozlišili šest typů českého rodinného prostředí. V mém vzorku lze nalézt zástupce všech těchto šesti skupin, i když v některých případech není dle mých zjištění zařazení rodin zcela jednoznačné. Všechny vysokoškolské rodiny představují typ odbroníků/inženýrů, naopak do této skupiny nelze umístit ani jednu rodinu nevysokoškolskou. Ty naopak pokrývají zbytek stratifikačního spektra a vždy alespoň jedna rodina se zdá být poměrně typickým představitelem některé z vymezených skupin. Tento závěr opět dokládá vysokou variabilitu mého vzorku a zároveň relativní homogenitu rodin z vysokoškolského prostředí. V analýze týkající se počítačových her se budu snažit tuto skutečnost při nejmenším zohlednit.

V případě aplikace psychologických teorií je moje situace poněkud složitější. Z dat, která jsem získala, lze sice odhadnout určitou podobu domácího zázemí, ne již však hlubší mechanismy rodinného fungování. Psychologické charakteristiky rodin jsou mnohem méně průhledné než jejich atributy sociologické a pro analýzu složitějších rodinných vztahů by bylo nutné zvolit jiné výzkumné metody a sledovat rodiny též v delším časovém horizontu. Takové šetření by však již bylo vysoce nad rámec účelu mé práce. Přesto se pokusím postihnout alespoň částečnou podobu bližších psychologických procesů uvnitř jednotlivých rodin a představit tak možná stěžejní schémata, která tvoří základ pro jejich sociokulturní dědictví.

Stejně jako v případě sociologického hlediska, též obecné psychologické teorie se shodují ve významu, jaký má sociokulturní zázemí rodiny pro budoucí zájmy, hodnoty a životní představy jejích potomků. Konečně, toto stanovisko je zásadní pro můj předpoklad, že právě sociokulturní prostředí, ve kterém se daný jedinec pohybuje, může mít vliv též na způsob, jakým nahlíží na smysl svého konání, a tedy i způsob trávení volného času, jímž je v případě dnešních mladistvích také hraní počítačových her. V souladu s nejobecnějším

psychologickým pohledem na tyto popsané skutečnosti lze tudíž předpovídat určitou závislost sociokulturních atributů rodiny a preferencí týkajících se počítačových her u jejich (pre)adolescentních členů. Podívejme se však blíže na konkrétní teorie, které by mohly přinést hlubší vhled do zkoumané problematiky.

Jacques Lautrey vymezuje tři typy rodinné struktury (slabá, pružná a rigidní), která se podílí na vztahu rodiny ke vzdělání, společenským hodnotám a okolnímu světu vůbec, čímž zároveň formuje též její sociokulturní potenciál. Lautrey je dále toho názoru, že u rodin s vysokoškolským vzděláním převládá jakási pružná struktura charakteristická relativní otevřeností vůči vnějším institucím spolu s kritickým přístupem k jejich možným vlivům na sdílené rodinné konstelace. U rodin dělnických se naopak zdá být nejrozšířenějším typem struktury rigidní představující striktní dodržování nastavených pravidel a prvoplánovou nedůvěřivost vůči jakýmkoli zásahům vnějšího okolí do stávajícího rodinného řádu. Tomuto stanovisku částečně odpovídají též moje závěry. V případě vysokoškolských rodin lze odhadnout předpokládanou pružnou strukturu a u rodin, které lze považovat za dělnické, nacházím vnitřní mechanismy korespondující se strukturou rigidní. Zároveň si na základě dat, která mám k dispozici, nedovoluji odhadnout bližší zařazení rodin středoškolských, neboť se zdá, že některé mohou kopírovat jak strukturu pružnou, tak slabou či rigidní. Na druhou stranu, sám Lautrey nepředpokládá jednoznačnou souvislost sociokulturního zázemí rodin s jejich zázemím socioekonomickým, takže jistá pochybnost ke zřejmé rodinné příslušnosti je vlastně svým způsobem na místě. V tomto smyslu jsou moje zjištění více méně v souladu s výše popsanou teorií.

Vztahem rodiny ke vzdělání a výchovnému působení dalších mimorodinných činitelů se zabývali též Jean Kellerhals a Cléopatre Montandonová. Identifikovali čtyři modely interakce rodiny s dalšími výchovnými činiteli určující zejména význam, jaký rodina těmto činitelům ve výchově přisuzuje, a posléze došli opět k závěru, že „všeobecně větší zájem i účast rodičů na mimorodinné výchově svých dětí můžeme najít v rodinách s vyšším vzděláním a vyšším sociokulturním statusem“ (viz výše). Kellerhals a Montandonová dále vymezili tři typy rodinných vzdělávacích strategií zahrnující především celkový postoj k hodnotě vzdělání, úroveň vzdělanostních motivací a míru ochoty do vzdělání finančně i časově investovat. Většina rodin z mého vzorku přitom představuje rodinné uspořádání „spolku“, tedy typ strategie smluvní kladoucí velký důraz jak na zásadní smysl vzdělání sám o sobě, tak na vlastní iniciativu potomků při jeho výběru. Tomu odpovídá rodinná atmosféra všech sledovaných rodin vysokoškolských i středoškolských. Naopak v případě mnou zvolených rodin se vzděláním základním a s vyučením převládá strategie disciplinační

preferující především splnění základních studijních požadavků a nároků na slušné chování. Kellerhals a Montandonová toto rodinné uspořádání označují jako „tvrz“. Zároveň se zdá, že žádná z rodin z mého souboru pravděpodobně nesplňuje charakteristiky „družiny“ typicky spojené se strategií mateřskou. Ostatně, sami autor i autorka dokládají, že právě toto rodinné uspořádání se nejčastěji vyskytuje u heterogenních párů středních vrstev, které v celém mém vzorku skutečně nenajdeme (všechny rodičovské páry – ač to nebylo podmínkou – dosahují stejné úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání). Dle mých zjištění a v souladu s poslední nastíněnou teorií lze tedy opět usuzovat na jistou provázanost sociokulturního a socioekonomického zázemí rodiny, ač se stále jasněji ukazuje, že samotné vzdělání rodičů ještě nemůže být nekriticky považováno za jednoznačného ukazatele rodinného sociokulturního prostředí.

Účelem této kapitoly bylo především posouzení (ne)závislosti sociokulturní úrovně rodiny na vzdělání rodičů a odhad možné reprodukce stávající podoby domácího prostředí. Tento krok je nezbytným předpokladem pro druhou část analýzy týkající se vztahu sociokulturního zázemí rodiny a přístupu k hraní počítačových her. Snažila jsem se analyzovat rodičovské výpovědi, které se zdály být zásadní právě pro určení povahy rodinného sociokulturního prostředí, a na základě sociologické a psychologické teorie posoudit, nakolik je tato skutečnost důsledkem jejich vzdělání. Ukázalo se, že v souladu se stávajícími vědeckými tvrzeními je vzdělání rodičů velice silnou determinantou pro dosažení rodinné sociokulturní úrovně, ale že do hry vstupuje ještě řada dalších podstatných faktorů, které mohou standardní průběh vývoje zkomplikovat. Proto nebudu v dalším analytickém kroku pracovat pouze s původně navrženými kategoriemi vyšší a/či nižší sociokulturní prostředí, ale zohledním též širší souvislosti rodinného života, které by mohly být považovány za relevantní proměnné v případě analýzy počítačových her.



### 3.2.2 Analýza postojů k počítačovým hrám ze sociokulturního hlediska

V této části analýzy se opírám především o přímé rozhovory s respondenty/kami, ale přihlížím též k dotazníkovým odpovědím získaných od jejich rodičů. Na základě zjištěných korelací popsaných výše zohledňuji jak samotné vzdělání rodičů respondentů/ek, tak jejich více či méně odpovídající sociokulturní zázemí, postoj rodin ke vzdělání a dalším hodnotám a s ním spojenou i pravděpodobnost jejich socioekonomické reprodukce či vzestupné sociální mobility. Z hlediska pohlaví jsou přítomni respondenti/ky stále nahlíženi jako neutrální skupina, genderový kontext bude řešen samostatně v další podkapitole.

Celkově se dá říci, že všichni/všechny respondenti/ky v mém vzorku mají trvale pravidelný přístup k počítači i internetu a této skutečnosti také dle potřeby využívají. Činnost na počítači (a internetu) se stala běžnou součástí jejich každodenního života, i když se jednotlivě liší ve frekvenci, typu aktivit i celkovém postoji, jaký k počítači (internetu) zaujímají. (Pozn. vzhledem k tomu, že možnost internetového připojení je dle získaných dat samozřejmou zkušeností všech sledovaných respondentů/ek, nebudu již tyto dvě technologické sféry explicitně oddělovat, resp. za obvyklé činnosti na počítači budu automaticky považovat též obvyklé činnosti na internetu.) Počítač je přítom vesměs využíván k podobným účelům – ke komunikaci, jako zdroj informací a dat, médium pro psaní textu, ale též sledování audio a videozáznamů a v neposlední řadě i hraní her. Jaká je tedy podoba odlišností v jejich konzumaci? Co je příčinou konkrétních hráčských preferencí? Lze zde najít nějaké pravidelnosti? Nebo je celkový postoj k hraní počítačových her vždy záležitostí čistě individuální? Sebraná data naznačují, že v rámci analýzy zkoumaného problému je nutné zvážit mnoho proměnných, které do procesu tvorby hráčských vášní vstupují, a vyhodnotit nejen konkrétní motivace jednotlivých hráčů/ek, ale též celkovou situaci, ve které se v kontextu svého hraní nacházejí.

Pokud bych se nejprve zaměřila na skutečnosti, které se zdají být univerzální v rámci celého zvoleného spektra uživatelů/ek počítačových her, jednalo by se zejména o obecné činnosti provozované na počítači, komunikaci v rámci hraní počítačových her, způsoby, jakými se uživatelé/ky ke hrám dostávají, a hodnocení pozitivních a negativních herních účinků (viz dále). Primárními preferovanými aktivitami se poté stávají virtuální komunikace/využívání sociálních sítí a právě hraní počítačových her. Respondenti/ky se na počítači dále věnují zejména více či méně účelovému „brouzdání“ po internetu (vyhledávání informací, stahování hudby, sledování videí), příp. jim slouží jako médium pro četbu textů,

zhlízení filmů či sledování televize. Rozdíly však nacházíme ve frekvenci, poměru i kvalitě jednotlivých činností.

Zdá se, že zcela zásadní proměnnou pro celkový postoj k využívání počítače je časová a zájmová vytíženost respondentů/ek. Chlapci a dívky z mého vzorku, kteří/ré mají pravidelné volnočasové aktivity (kroužky, vlastní zájmy), příp. se více věnují školním povinnostem a/nebo tráví větší množství času aktivně mimo domov, prosedí v průměru mnohem méně doby u počítače, resp. jeho využití pro účely zábavy tvoří pouze dopňkovou činnost v jejich jinak velmi nabitým denním programu. Značný podíl na jejich časové vytíženosti mají zpravidla i jejich rodiče, ať již přímo (společné činnosti, určení povinností) či nepřímo (finanční zajištění zájmových aktivit, psychická podpora), a nemalou roli je zde nutné připsat též škole, kterou navštěvují. Naopak respondenti/ky, jejichž většinou volnočasovou náplní je nicnedělání, příp. bezúčelné „poflakování se“, stráví u počítače klidně více jak čtyři hodiny denně a přesto mají pocit, že se vlastně neustále nudí. Pojďmě se na tuto skutečnost podívat v kontextu jejich sociokulturního zázemí.

Jak již bylo uvedeno výše, rodiny disponující bohatým sociokulturním statusem mají větší snahu rozvíjet celkový osobnostní potenciál svých dětí, častěji je přihlašují do zájmových kroužků a časově i finančně více investují do aktivit svých potomků, o kterých jsou přesvědčeni, že mají nějaký smysl. Projevují tudíž větší zájem jak o školní, tak volnočasové aktivity svých dětí, mají o jejich denním programu větší přehled a též se do něj více zapojují. Tento fakt vysoce koresponduje s mými zjištěními. Respondenti/ky vykazující vysokou míru časové a zájmové vytíženosti pocházejí z rodin s pestrým sociokulturním zázemím (ne nutně vysokoškolským) a tito/tyto též zpravidla preferují jiné možnosti volnočasového využití než činnost na počítači. Resp., samotná doba strávená u počítače nemusí být nutně kratší než u dětí pocházejících z méně podnětného sociokulturního prostředí, je však smysluplněji využita. Respondenti/ky vyrůstající v rodinách s vyšším sociokulturním statusem mnohem častěji využívají počítač ke studijním účelům a získávání nových informací (internetové zpravodajství, informace týkající se vlastních zájmových aktivit), kdežto jejich sociokulturní „protějšky“ mnohdy ani nevědí, co na počítači dělají a většinou je zapínají proto, že „nemají nic jiného na práci“. Více též hrají počítačové hry, které zároveň tvoří pravidelnou součást témat jejich běžných diskusí. Zdá se, že tyto skutečnosti jsou zcela zásadní pro celkový způsob nazírání na počítačovou hru jako takovou (viz dále).

Co se poté týče konkrétního výběru her, i zde nacházíme v rámci odlišných sociokulturních prostředí významné rozdíly. Respondenti/ky pocházející z rodin s vyšším sociokulturním statusem nejčastěji preferují simulace, strategie a hry sportovní (a to

především sportovně manažerské, minimálně naopak klasické hry závodní), v případě skupiny dětí z rodin s nižším sociokulturním statusem oproti tomu výrazně převažují střílečky (pozn. jak se ukázalo, respondenti/ky sami/y zcela samozřejmě rozlišují mezi akční hrou a střílečkou, proto se při žánrovém určení hry v praktické části své práce – na rozdíl od teoretické – řídím jejich žitou zkušeností a kopíruji jejich zaužívanou terminologii). Ještě zajímavější výsledky však dostáváme, zabýváme-li se důvody, pro které daný typ hry považují za zábavný. Zatímco děti z rodin s bohatým sociokulturním zázemím preferují hry, které souvisejí s jejich reálnými zájmy a považují za výhodu, pokud mohou při hře „zapojit mozek“ a něco vytvořit či vybudovat, respondenti/ky z rodin z méně podnětného sociokulturního prostředí se naopak nad hrou neradi příliš zamýšlí a oceňují především fakt, že má spád a pomůže jim uniknout z každodenní reality. Co však stojí za těmito odlišnými motivacemi?

Výše popsané skutečnosti jasně naznačují, že sociokulturní status rodiny významně ovlivňuje nejen celkové životní postoje, názory a hodnoty, ale též jejich kvalitu. Jinými slovy, důraz na intelektuální přínos, rozmanitost a smysluplnost většiny vykonávaných činností (včetně povolání/zaměstnání) vlastní rodinám s bohatým sociokulturním zázemím se promítá do všeobecných preferencí a hodnotového přístupu jejich dětí, stejně jako děti z chudšího sociokulturního prostředí reflektují určitou životní nezaujatost či zájmovou pasivitu svých rodičů. Hraní počítačových her tyto zákonitosti, zdá se, kopíruje. Respondenti/ky z rodin s vyšším sociokulturním statusem zpravidla hrají hry, ve kterých spatřují určitý smysl (něco se při nich učí, něco tvoří, rozvíjejí), příp. v nich nacházejí specifický způsob odpočinku a relaxace.

*„No tak mě bavili ty hry, protože u nich jako musel jsem jako přemejšlet... mě jako nebavili jenom jako hry třeba jako Counter Strike, jestli znáte, kde prostě chodíte a jenom prostě střílíte do těch lidí prostě... to mě jako nebavilo... to mi nic neříkalo prostě.“*

*„Ta strategie, tam je to tak trochu o uvažování, prostě to mě baví, ty strategie, ze všeho nejvíc, nevím, jak bych to řekl, co mě na tom baví, prostě jako budovat si tu armádu a domobranu a všechny ty různé stavby a takhle a... prostě se mi to líbí, jak tam jako buduju to svý impérium.“*

*„Mě moc jakoby nebaví tak nějak jako střílet do něčeho jenom bezmyslenkovitě, ale asi že u toho musím přemejšlet no...“*

*„Nevim, mě třeba jako na Simících mě prostě baví jakoby.. nevim jakoby... budování něčeho... tady jako dejme tomu nějaký rodiny nebo nějakých domů a tak... ..u těch strategickéjch prostě já je mám jakoby ráda nebo když se to prostě táhne a když prostě jakoby nad tím... já ráda nad tou hrou přemejšlim a jakoby i na i na třeba i na výsledku toho, co v tý hře udělám... a a nevim prostě při tý střilečce prostě mi to přijde takový já nevim strašně strohý nebo... jakoby... že nad tím nemusim přemejšlet, prostě jenom klikám a to je všechno.“*

*„...a ty strategie, to je pro mě takový odreagování od toho sportu, když už toho mám moc, tak si zahraju tu Johanku z Arku... ..je to pro mě vlastně taková relaxace.“*

*„No tak to nevim... asi... no že tam můžete hrát s kamarádama a dělat tam různý úkoly právě v tý skupině s těma kamarádama, což třeba v Call of Duty nemůžete, protože tam se jenom střílí... ..je to právě fantasy, tak asi kvůli tomu, že tam nejsou žádný pistole, nic takovýho, že tam můžete právě s těma kámošema různě různý jiný věci dělat.“ (o hře World of Warcraft)*

Nejvíce preferované hry též často vysoce korespondují s jejich reálnými zájmy a svým způsobem je někdy přímo imitují.

*„Nooo... tak ty koně (hry s dostihovou tematikou) hlavně proto, že jako jsem na nich jezdila nebo jezdím žejo... mě bavilo prostě jako i tak virtuálně se o ně starat, i když jsem s nima nemohla bejt jakože to, tak bejt s nima aspoň nějak takhle.“*

*„Tak ty sportovní asi protože ten sport, to je pro mě takový... víc, víc než... když vlastně třeba nejsem na tom tréninku, tak... tak pro mě je vlastně řešením ten počítač, ty sportovní hry.“*

*„Jsem měla půl rok, to jsem hrála fotbal zase na počítači, tu FIFU jak byla, tak 2010, tak to jsem hrála... ..já jsem taková... já docela sleduju fotbal a hokej teda, takže tak nějak sama no... a zrovna my jsme si předělávali počítač, takže jsem... u táty v práci je jeden kolega, tak jsem mu říkala, že von měl jakoby možnost dát tam tu FIFU, tak jsem se s ním domlouvala, ať to tam dá... tak to jsem hrála potom.“*

Pokud již zmínění/né respondenti/ky navíc hrají hry, které těmto jejich představám zcela neodpovídají, jedná se spíše o okrajovou zábavu, která též dost často plní ještě jiný účel. Vůči těmto hrám také zastávají relativně ambivalentní postoj, příp. se uchylují k racionalizacím, které „neadekvátní“ výběr zlehčují či ospravedlňují.

*„Když se hodně, hodně nudím, tak si zapnu Counter Strike, to je taková střílečka, po netu se to hraje... ..tak hrajou to všichni a hraju to prakticky jenom kvůli tomu, abych si popovídal s těma klukama.“*

*„Nevím, když jsem hrál asi s tím kámošem nějak dohromady... ..(když jsem to zkoušel hrát sám) to mě právě vůbec nebavilo, jsem to vždycky musel hrát s někým, se kterým jsem se mohl domlouvat nějak, že prostě na někoho půjdeme, my dva, jinak jako asi moc ne.“ (o hře Call of Duty)*

*„Ty střílečky by mě asi bavily, ale přijde mi to takový... takový zvláštní jakože... střílet po lidech... takový... moc brutální až... mně to prostě vadí trošku.“*

*„Vlastně mi to vůbec jako nešlo... že... buď mě vždycky jako zabili třeba hned při prvním kole, takže mě to prostě nebavilo, jsem se furt nikam nemohla dostat... a... nevím jako nelíbilo se mi to... že to bylo takový... prostě nevím, zabíjet lidi, i takhle je to takový divný.“ (o střílečkách)*

*„...je to sice taky akční hra, ale tam jako plníš různý ty jako mise, jezdiš si prostě v tom městě a tak jako... střílet se tam může taky, ale je to vlastně taková zábavná hra, je to prostě jiný, no...“ (o hře GTA)*

Naopak respondenti/ky pocházející z rodin se sociokulturním statusem nízkým pravděpodobně v hraní počítačových her hledají výzvu, která jim v reálném životě chybí. Tím, že nemají dostatečné množství zájmů, příp. nejsou zaměstnáni/y jinými domácími aktivitami či povinnostmi, se dle svých výpovědí ve volném čase častěji nudí, resp. nezřídka „nemají co na práci“, a jsou proto nuceni uchýlovat se k aktivitám, které jim kýžený pocit zaujetí zprostředkují. Volí tudíž spíše takové počítačové hry, které jsou pro ně zdrojem akce, adrenalinu a/či úniku do světa virtuální reality. Zdá se, že se také mnohem častěji potýkají s problémem nahromaděné agrese a vzteku.

*„No tak... no mě baví že prostě se do toho úplně jako zažeru, když se to tak dá říct... a prostě, baví mě to no, prostě, se na tom vybít... když jsem naštvaná, tak to většinou hraju, no, že se tím uklidním... ..(ten boj, adrenalin) ten je na tom nejlepší.“ (o střilečkách a závodních hrách)*

*„Když mám třeba vztek, tak si jdu prostě vystřílet se...“ (o střilečkách)*

*„Ty budovatelský, ty mě moc nebavěj... protože mě to nebaví od začátku stavět všechno a tak, já už mám radši prostě když už mám vojsko, když už tam třeba připluje nebo tam je a prostě... tam už do sebe jenom jdou... už se zabývám jenom o tu... jakoby o tu válku než o to stavění... ..má to nějakou akci... ..(baví mě na tom) že jdu vlastně do jiného světa, kde vlastně na všechno zapomenou a tak.“ (o bojových strategiích)*

*„...a tohle mě třeba baví ty tady ty různé běhačky, skákačky, tak to mě baví z třeba důvodu toho, že se vzájemně... vzájemně.. jako... předbíháme v rekordech a teďkon jako různé bonusy a tak jako tak to je takový jako jak říkám, když někde čekáte, když nemáte co dělat, tak jako si to jako pustíte a pak vás to chytne, musíte překonat toho druhýho a... ..a jakoby, prostě mě to jakože baví... já nevím proč, prostě... je to takový jako... adrenalinový, prostě já nevím, jak bych to řekla, no...“ (o akčních a závodních arkádách)*

Potřeba napětí vyplynula též z postojů, jaký uvedení respondenti/ky zaujímají vůči tzv. cheatům, speciálním kódům umožňujícím hráčům/kám po jejich zadání do hry využívat např. neomezené množství munice, financí či nejčastěji životů (cheaty bývají běžnou součástí akčních her a střileček, ale i dalších, žánrově méně typických her). Zatímco respondenti/ky z rodin s bohatým sociokulturním statutem se přílišnému adrenalinu spíše vyhýbají,

*„...ale to já hraju střilečku tak, že většinou hraju a vždycky, když tam někdo je, tak to stopnu... a musím se na to psychicky připravit, takže já jsem to jako hrála hodně dlouho, i když někdo by to hrál třeba jenom chvilinku... ..spíš jsem se chtěla překonat...“*

hráči/ky z opačných sociokulturních prostředí v něm mnohdy spatřují samotný smysl hry.

*„Ten Viet Cong to už je takový, že prostě to hraje a tam jsou takový ty zvláčci, co cheatujou strašně, aby nešli zabít, a pak na to už prostě... to už nemělo žádný efekt... když tam byli ty slušní, co necheatovali, tak se prostě dali hrozně rychle zabít, aniž by mě jakkoliv našli, takže jsem měl prostě třeba dvě zabítí za celou tu hru a prostě to mě vůbec nebavilo.“*  
(o střílečce)

Intelektuální náročnost hry je přitom v jejich případě někdy vítána jako příjemný bonus k jinak jednotvárné herní činnosti,

*„Úplně nejradši mám (tu hru) jak stavím a bojuju proti někomu.“* (o bojové strategii)

jindy je však považována dokonce za nežádoucí prvek, který hře výrazně ubírá na její zábavnosti.

*„...já když hraju hru, tak si jí chci užít, že jo, a nechci u toho přemýšlet.“*

*„Tak to ne, to jako ne, to jsem nehrála, to to mi přijde... to to to byly samý takový jako složitý hry na mě a jako to já ne, to já právě radši takovýdle ty rychlovky jakože skákačky a todlencto, ale jako žádný takovýdle po internetu ne, no...“* (o online hrách)

Nastíněným závěrům odpovídají též důvody, pro které si respondenti/ky hru na počítači vůbec spustí. Ačkoli nejfrekventovanější odpovědí v celém vzorku byla věta „protože se nudím“, v případě hráčů/ek s maximálním časovým a zájmovým vyčerpáním se výrazně častěji objevovala také touha si hru zahrát, odreagovat se, odpočinout si (paradoxně i přesto, že tito/tyto si vybírají hry obecně intelektuálně náročnější). Valná většina respondentů/ek nicméně uvedla, že období, kdy hráli/y počítačové hry nejvíce, spadá do věku okolo jejich dvanácti, třinácti let (nebo ještě méně), a že v této době pro ně hra představovala mnohem větší potěšení, než je tomu nyní. Možným vysvětlením se zdá být fakt, že nadměrné hraní i těch nejakčnejších, graficky i dějově nejpromyšlenějších a vůbec nejlépe hodnocených herních titulů postupem času ztrácí na své přitažlivosti.

K žádným zásadním (vzhledem k účelu mé práce) zjištěním jsem naopak nedošla v případě herní komunikace. Hráčské chování se v tomto smyslu jeví jako záležitost čistě individuální, závislé pouze na konkrétní hře a jejím uživateli. Vždy se však jedná pouze o více či méně oblíbenou doplňkovou herní činnost, ke komunikaci jako takové využívají

respondenti/ky především jiných internetových kanálů. Stejně tak zkušenost se spoluhrůu (dva/ě a více hráčů/ek fyzicky vedle sebe) má valná většina respondentů/ek a tato příležitostná aktivita je vesměs hodnocena velice pozitivně. Opět se nicméně jedná spíše o okrajovou herní zálibu, která nevypovídá nic dalšího o možných preferencích či hlubších úmyslech hráčů/ek, kteří/ré ji příležitostně praktikují.

Naopak naprosto klíčovým momentem v celkovém vztahu k počítači a počítačovým hrám hraje přístup rodičů. V mém vzorku se lze setkat se třemi typy rodičovských postojů, které však reálně ne vždy korespondují s jejich chováním. V prvním případě se jedná o rodiče, jejichž názor na počítačové aktivity jejich dětí je v podstatě nijaký, resp. tuto problematiku vůbec neřeší a nechávají svým dětem v tomto smyslu zcela volnou ruku. Jejich děti využívají počítač hojně a zároveň patří k nejvášnivějším hráčům/kám počítačových her v mém vzorku. Jedná se o rodiny s poměrně chudým sociokulturním zázemím, z psychologického hlediska by jejich přístup odpovídal Lautreyově slabé rodinné strukturaci, typ rodinného uspořádání dle Kellerhalse a Montandonové zde není zcela zřejmý.

*„Ne, to ne, to je spíš ale třeba když... jdu druhej den do školy a třeba ještě já nevím třeba v půl dvanáctý a ještě třeba jsem na tom počítači a jakože třeba... já fakt nevím, co tam dělám jako, já to fakt nechápu... no a nevím, dejme tomu, že si tam píšu třeba s nějakou kamarádkou a tak máma třeba už jde pak spát, tak mi říká třeba, ať tam nesedím do rána, ale já to stejně jako třeba během deseti minut vypnu, ale jinak jakože... že by mně říkala jako... za deset minut to vypneš a už tam nepůjdeš a... ted'ko můžeš na počítač, ale vod osmi už tam nebudeš moct a prostě... no tak to vůbec jako...“*

Druhý typ rodičovského postoje představuje spíše kritický přístup k počítači jako takovému, jeho funkci považuje za vesměs neužitečnou, ale konkrétními počítačovými aktivitami se již nezaobírá. Rodiče z této skupiny jsou ve svých názorech více či méně konzervativní (preference školních a domácích povinností/individuálně smysluplnějších činností/jakýchkoli jiných činností), tolerovaná doba, kterou mohou jejich děti u počítače strávit, je značně variabilní, sami rodiče však v dohledu nad jejím dodržováním nejsou vždy zcela důslední. Jejich děti patří mezi průměrné uživatele počítače obecně, ale zároveň mezi náruživé, průměrné i relativně sváteční hráče počítačových her, neboť se zde do velké míry uplatňuje též jejich vlastní autokorekce. Z hlediska časové a zájmové vytíženosti respondentů/ek i kvality jejich sociokulturního zázemí se jedná o velmi rozmanitou skupinu, z psychologického hlediska by se dalo mluvit o Lautreyově rigidní a pružné rodinné



strukturaci, v případě teorie Kellerhalse a Montandonové o rodinném uspořádání typu tvrz a spolek.

*„Nooo... mamka jako říká, že když si udělám úkoly a když to všechno mám hotový, tak jako že... můžu dělat co chci na počítači.“*

*„No snažej (se rodiče korigovat mojí činnost na počítači)... no obecně no... tak... prostě nevím, tak to je princip...“*

Poslední typ postoje rodičů k počítači a počítačovým aktivitám svých dětí je charakteristický jak všeobecným nesouhlasem s přílišným vysedáváním u počítače vůbec, tak konkrétními připomínkami (či přímo cenzurou) k vybranému počítačovému chování. Nejčastěji se přitom jedná o hraní akčních her, resp. stříleček, o kterých si rodiče zpravidla myslí, že mohou mít negativní vliv na psychický vývoj jejich dětí. Není však odsuzována činnost na počítači jako taková, některé aktivity jsou dokonce považovány za přínosné či užitečné (využití počítače ke školním účelům, hraní smysluplných počítačových her). Rodiče z této skupiny tvoří značně variabilní soubor co do schopnosti uvést svá stanoviska do praxe a stejně tak jejich děti patří jak mezi hráče/ky příležitostné, tak průměrné i téměř masové. Zmíněný rodičovský postoj se dle výpovědí respondentů/ek zdá být vůbec nejrozšířenějším, avšak ne vždy je samotnými respondenty/kami příliš respektován. Z hlediska socioekonomického a sociokulturního zázemí zde najdeme zástupce všech společenských vrstev, v psychologickém slova smyslu se nejčastěji jedná o pružnou či slabou rodinnou strukturaci (Lautrey) a rodinné uspořádání typu spolek (Kellerhals, Montandonová).

*„No, tak já když sem třeba u táty, tak většinou mi jakože počítač nepůjčuje, protože strašně nerad vidí, jak jsem na Facebooku a píšu si tam s cizíma lidma... takže mi ho nějak nepůjčuje... ale zase mi dobíjí kredit, když si řeknu, takže je mu určitě jasný, že si píšu s těma neznámejma lidma na telefonu zase...“*

*„Mámě by určitě vadilo, kdybych hrál nějaký ty střílečky, tak to by jí vadilo, protože ta je absolutně proti tomu. ...Táta ten jako není moc proti tomu, ale taky by mu to asi jakože... nemá to rád, no... (bojí se) že jak bylo... že bych moh bejt vlastně pak jak, že bych prostě chtěl bejt pak třeba jak tak postava a tak.“*

*„...(táta je toho názoru, že) to hrajou debilové, který si hrajou na válku.“ (o střílečkách a aktivitách typu airsoft či paintball obecně)*

*„No, ty bojový hry a že prostě... to chování má (bratr) z toho a pak má problémy třeba s klukama a tak, že se furt pere... dřív to (i) zakazovali a teď mamka jakože někdy mu to zakáže, ale jakože většinou to neřeší, protože je zavřenej v pokoji a je hodnej a nevtavuje, takže... mu to nechá... a nějak to teď kon jako poslední dobou neřeší no.“*

*„...(rodiče) se snažili něco řešit, ale samozřejmě, že je nikdo neposlouchal.“*

Jak se tedy ukazuje, ačkoli většina rodičů má vůči počítačovým aktivitám svých dětí relativně vyhraněný názor, neméně důležitou roli v přístupu respondentů/ek k počítačovým hrám hraje jejich důslednost v dodržování nastavených pravidel a respekt dětí vůči jejich výchovným metodám. Přestože se zdá, že respondenti/ky postoje svých rodičů v mnoha případech přejímají (se svými rodiči v jejich názorech souhlasí a sami/y dohlížejí na to, aby stanovené hranice nepřekračovali/y), početná část respondentů/ek proti přístupu svých rodičů skrytě či otevřeně protestuje a jejich doporučení a příkazy více méně sabotuje. Sami rodiče si však svým chováním svoji autoritu nezřídka podřívají. Ačkoliv se totiž domnívají, že určité hry (či jiné počítačové aktivity) jejich dětem neprospívají, nepřímou je v jejich konzumaci podporují. Všichni/všechny respondenti/ky v rozhovoru shodně uvedli, že počítačové hry si obvykle stahují z internetu (příp. je hrají online), půjčují si instalační CD od svých kamarádů/ek, sami/y si je kupují nebo je dostávají od svých vychovatelů/ek. Rodiče jsou přitom vůbec nejčastějším zdrojem, jak se ke hře dostávají. A paradoxně právě rodiče svým dětem pořizují též hry, které názorově neschvalují, příp. okatě přehlížejí, že jsou bez jejich souhlasu nainstalovány u jejich dětí v počítači.

Častá nedůslednost rodičů se zrcadlí též v konkrétních příčinách, pro které jejich děti hru hrát přestávají. Zatímco respondenti/ky, kteří/ré uznávají odůvodněnost rodičovských postojů a více či méně dobrovolně je také kopírují, jsou schopni nalézt vlastní „stopku“ pro ukončení rozběhnuté hry, „sabotéři“ spíše čekají, až budou od počítače vyhoštěni, příp. je k opuštění hry donutí další okolnosti, které se v daném okamžiku zdají být prakticky důležitější.

*„...protože buď musím vypnout počítač, nebo... mi někdo napíše, ať jdu ven... nebo prostě někdo se mnou začne komunikovat... tak ta hra pro mě nějak podstatná není, no...“*

*„...no tak kvůli jídlu... nebo protože mně je třeba zima na nohy...“*

Způsob zakončení hry tak koresponduje nejen s aktuálními zásahy vnějších okolností, ale opět především s reálným zájmem rodičů o aktivity svých dětí a též s jejich všeobecnou časovou a zájmovou vytížeností.

Posledním okruhem, kterým jsem se ve své práci zabývala, byla (ne)užitečnost, kterou respondenti/ky ve svém hraní spatřují. Zajímala mě přitom jak otázka vlivu her, které reálně hrají, tak všeobecný prospěch či škodlivost, jakou může uživatelům/kám hraní počítačových her přinášet. Opět se zde objevují tendence, které lze připsat důsledku sdílení daného sociokulturního prostředí. Všichni/všechny respondenti/ky se nicméně shodně domnívají, že pokud počítačové hry vůbec nějaké pozitivní účinky mají (ať již na ně samotné či ve své podstatě jako takové), lze je shrnout pod pojem „rozvoj znalostí a intelektových dovedností“.

*„Tak jako... jako jak který, myslím si, že třeba The Sims pro mě není užitečný vůbec. Ale třeba... nevím, třeba když jsem hrála... nějaký třeba... ani si třeba nemyslím, že jako pro mě ty strategický hry vlastně nemaj nějaký význam... jediné tak jako protože mě to bavilo nebo... pro pro jako nějakou chvilkovou prostě... ale tak třeba ty logický hry nebo nějaký vědomostní tak to určitě význam má, že jo.“*

*„No tak určitě ty logický hry vlastně jako... nějak jak se pročištějou ty mozkový závity tak trochu, protože se u toho musí přemejšlet, že jo... ...(co se týče např. hry GTA a Need for Speed) to je na to vodreagování, no, to je prostě, to je bezvýznamný prostě jako, tam se u toho přemejšlet vůbec nemusí.“*

*„No je to možný třeba nějaký jako na postřeh... nebo jako... asi jo... ale nevím.“*

*„Nevím no... tak třeba... v těch anglickejch hrách se naučím... nejspíš anglicky, no a... nevím no... ... jako taky možná... že se naučíme, hm... trochu, hm... jednat s lidma, protože třeba v tomto WOWku se... je tam ten chat a taky... se tam dá bavit... s někým...“*

Naopak nebezpečí počítačových her je nejčastěji spatřováno zejména v jejich přílišné brutalitě, amorálnosti, možnostech nápodoby a neadekvátním vtažení do děje, které může vyústit v závislost či „vyšinutí mysli“.

*„Já nevím... některý ty střilečky bych řekla že jako v jistým slova smyslu jo (mohou být neprospěšné) ale taky záleží asi na člověku... já nevím, že mě to přijde takový jako když se podporuje ten člověk v tom aby zabil někoho jinýho nebo jako... ne přímo takhle, ale takovýto ubližování jako... že to... že mám prostě pocit jako že to není úplně výchovný.“*

*„Jo, myslím že ty brutální můžou bejt škodlivý... protože tam... já nevím, člověk si asi potom... že tam prostě zabijí tam ty lidi... a že potom... když se mu to potom přehraje do tý reality, že mu to nepřijde tak hrozný, když někoho zastřelí nebo zabije nebo tak...“*

*„Asi jo (mohou být nebezpečné)... ty brutální hry... pak spolužáci třeba tam blbnou nějak, že zkoušej to, co bylo v tý hře a tak...“*

*„No, dřív jako to... jako když jsem hrál nějaký ty hodně násilný hry, tak jako jsem se pak potom chtěl prát a tak... ale jako to jsem měl dřív i s filmama.“*

*„...ale třeba ty RPGčka to je takový... strašně zvláštní, že ty lidi tomu i uvěřej prostě tý hře... to je prostě... třeba viz to že oni prostě né že by tomu třeba věřili, tak dobře věřim tomu, ale když potom nějaký děti naházej kameny, v nějaký hře viděli, jak házeli kameny na vodu a pak po ní budou přecházet, tak na vypuštěnej rybník nahází kameny a pak se utopí dva, tak jako to je prostě strašný, to je neuvěřitelný, jak tomu někdo takhle může věřit... viz Avatar třeba...“*

Zajímavá je ovšem skutečnost, že ačkoli se respondenti/ky pocházející z různých sociokulturních prostředí přibližně shodují na pozitivních i negativních účincích her, které považují za univerzální, nacházíme mezi nimi významné rozdíly v otázce možného působení počítačových her na ně samotné. Jinými slovy, hráči/ky s bohatým sociokulturním zázemím výrazně častěji uvádějí, že vliv počítačových her přímo pociťují, resp. si ho sami/y na sobě uvědomují. Děje se tak v případě herní prospěšnosti i škodlivosti a zdá se, že tato skutečnost opět nejvíce souvisí s mírou angažovanosti, jakou projevují jejich rodiče v případě zájmu o volnočasové aktivity svých dětí. V situacích, kdy je dané téma v rodině otevřeno a diskutováno, dochází pravděpodobně též k jeho větší reflexi samotnými respondenty/kami. Zatímco hráči/ky počítačových her pocházející z rodin s vyšším sociokulturním statutem jsou tedy mnohem ochotnější připustit, že pokud již nějaké hry hrají, mohou se jich osobně dotýkat též předpokládané herní účinky,

*„Nooo, ty logický to bych řekla, že jo (by mi mohly být k něčemu užitečné), že si tím jako procvičuju právě třeba postřehy a tak...“*

*„...kdybych to (hru GTA) asi hrála víc, tak možná i jo (by na mě mohla mít negativní vliv), protože tam jako přeci jenom tam se střílí a krade a tak...“*

respondenti/ky se sociokulturním statutem nižším mají častěji pocit, že se jich hraní vlastně netýká a nacházejí se jakoby „nad ním“.

*„Ani mi to tak nepříjde (že by pro mě hraní mělo mít nějaký přínos), spíš jsem se zabavila vlastně... když jsem neměla co dělat, tak jsem si zahrála tu hru.“ (náruživá hráčka více méně všech herních žánrů)*

*„Tak jako pro mě ne (nemohou být nijak škodlivé), protože to myšlení mám vyvinutý natolik, že bych prostě neudělal žádnou kravinu, že bych si třeba přivázal cihlu na nohu a skočil do moře a pak chtěl chodit po dně, no tak to těžko, ale... ..to je prostě že ty lidi... já si myslím že je to daný tím, že oni se zažerou strašně do tý hry a jsou potom v takovym tranzu, že tomu sami věřej.“*

Paradoxně se tak děje i přesto, že právě tito/tyto respondenti/ky hrají počítačové hry častěji, v rámci jejich žánrového zařazení volí akčnější tituly a jejich ústřední motivací pro hru je nechat se jejím prostřednictvím unést do jiného, vlastního světa. Tento fakt jenom dokládá výše popsanou tendenci hráčů/ek z podnětnějšího rodinného prostředí nad svým jednáním více přemýšlet, korigovat jej a nalézat v něm též hlubší smysl.

Účelem této analýzy byl pokus o nalezení možných zákonitostí, které se promítají do postojů mnou vybraných respondentů/ek k hraní počítačových her v závislosti na jejich sociokulturním zázemí. Snažila jsem se vzít v úvahu všechny skutečnosti, které by mohly do procesu celkového pojetí počítačové hry vstupovat, a věnovala jsem pozornost jak názorové stránce hráčských výpovědí, tak i reálným obsahům jejich slovních sdělení. Z následného vyhodnocení výsledků vyplynula zajímavá zjištění.

Zdá se, že konkrétní podoba sociokulturního prostředí rodiny skutečně má významný podíl na způsobu, jakým je počítačová hra nahlížena. Ať se již jedná o sociokulturně podmíněný vztah ke vzdělání, volnočasovým aktivitám či společenským hodnotám, všechny tyto proměnné se zdají být relevantní též pro výběr a posouzení vlastní zábavnosti

počítačových her. Dá se poté říci, že čím bohatší je sociokulturní status rodiny a čím větší je zájem rodičů o všestranný rozvoj, aktivity, ale též potřeby jejich dětí, tím kratší doba ve volném čase respondentů/ek připadne na hraní počítačových her a tím častěji je navíc tato činnost samotnými respondenty/kami vnímána jako smysluplná. Samozřejmě, jak bylo naznačeno výše, rodičovské postoje mají samy o sobě nulovou výpovědní hodnotu, pokud nejsou v souladu s vlastním reálným chováním a respektem ze strany vychovávaných. Domnívám se však, že projevovaný zájem rodičů již jako takový vytváří základní předpoklad pro úctu jejich potomků, a že tedy toto kritérium se zdá být vůbec nejzásadnější proměnnou v obecném přístupu respondentů/ek k hraní a celkovému pojetí počítačových her.

### 3.2.3 Analýza postojů k počítačovým hrám z hlediska genderu

Stejně jako v předchozí podkapitole, i v této části analýzy vycházím primárně z osobních rozhovorů s respondenty/kami, ale doplňuji je též informacemi získanými z dotazníkových odpovědí jejich rodičů. Soustřeďuji se přitom zejména na takové stránky jejich postojů k počítačovým hrám, které by mohly být důsledkem jejich pohlavní/genderové příslušnosti nebo s ní mít při nejmenším určitou viditelnou souvislost. Na rozdíl od celkového dosavadního přístupu v analýze nezohledňuji sociokulturní prostředí rodin respondentů/ek, výjimku tvoří pouze situace, kdy se akcent na tuto proměnnou i v rámci genderového diskurzu zdá být zcela nezbytným.

Jak již bylo uvedeno výše, bez ohledu na další skutečnosti respondenti/ky ve většině případů vypověděli/y, že na počítači se nejčastěji věnují aktivitám na sociálních sítích (a dalších diskusních serverech) a hraní počítačových her. Ze získaných dat však navíc vyplynulo, že v rámci veškerých počítačových činností virtuální komunikace s ostatními obvykle výrazně převažuje. Resp. ať již jednotliví/é respondenti/ky na počítači spíše hrají hry, sledují filmy, vyhledávají informace či poslouchají hudbu, všichni bez výjimky též využívají sociálních sítí a/či dalších komunikačních kanálů a tato činnost zpravidla tvoří minimálně polovinu jejich času stráveného u počítače. Tento fakt se přitom jeví jako genderově poměrně nezávislý, neboť v této otázce nelze mezi dívkami a chlapci vysledovat žádné rozdíly.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že dívky se k počítači uchylují o něco častěji než chlapci, přibližně stejnou dobu však věnují hraní počítačových her. Zdá se tedy, že v poměru k celkovému času strávenému u počítače jsou dívky méně náruživými hráčkami, přičemž zároveň jednotlivě uvádějí větší množství aktivit, kterými se na počítači zaměstnávají. Toto zjištění je však spíše zjednodušené a vyplývá pouze z kvantifikace sebraných dat, neboť individuální rozdíly v rámci obou zkoumaných skupin vypovídají o mnohem větší variabilitě než při jejich obecném srovnání. Při bližším pohledu lze tedy konstatovat, že uvedené tvrzení nelze považovat za absolutní a že na časovém využití počítače se pravděpodobně více podílejí ještě jiné proměnné, mezi něž patří např. sociokulturní zázemí respondentů/ek (viz výše).

Co se poté týče konkrétních herních žánrů, které počítačová/é hráči/ky preferují, lze dojít k následujícím praktickým zjištěním. Nejvyhledávanějším typem her v případě dívek se jednoznačně stávají simulace (resp. simulace života), příp. závodní hry a strategie. Chlapci naopak nacházejí největší oblibu ve střílečkách, strategiích a hrách sportovních. (Pozn. v teoretické části své práce mj. uvádím, že sportovní hry, hry sportovně manažerské a hry

závodní považují z více důvodů za žánrově jednotnou skupinu her; jak se nicméně ukázalo v rámci samotných rozhovorů, respondenti/ky mezi těmito herními typy zpravidla rozlišují, a proto se na tomto místě opět řídím především jejich terminologií a zkušenostmi). Z hlediska zábavnosti si tedy dívky volí hry, které jim zprostředkují únik z žité reality, jistou dávku adrenalinu a možnost využít svého intelektu. Chlapci oproti tomu ve hrách preferují souvislost s jejich reálnými zájmy, odpočinek a možnost komunikace/týmového zapojení. Dále oceňují také dějový spád, hrové pohlcení a mentální náročnost hry. Co však tyto závěry vypovídají o tom, jak je počítačová hra pojímána z hlediska genderu jejich uživatelů/ek?

Jak bylo popsáno v teoretické části práce, genderová příslušnost jedinců spoluurčuje jejich zájmy, hodnoty i životní postoje a promítá se tak (stejně jako další sociologické a psychologické faktory) též do jejich chování a vnímání okolní reality. Dívky jsou socializovány do rolí pečovatelek, ochránkyň domácího krbu, pasivních čekatelek na přesvědčivá slova mužů a libých potěšení pro jejich oči. Přílišná průbojnost je u nich považována spíše za nežádoucí, ceněna je především jejich mírnost, jemnost a vlídnost. U chlapců je tomu naopak. Jsou podporováni ve své nezávislosti, aktivitě, dominanci a racionalitě, směřováni do veřejné sféry a chváleni za svou rozhodnost, tvrdost a sílu. Tato společenská očekávání následně vytvářejí tlak na své naplnění a dívky i chlapci tak postupně sami/y upřednostňují modely myšlení a chování, které jsou v souladu s jejich genderovou rolí. Způsob nazírání na počítačové hry s těmito modely, zdá se, do určité míry koresponduje.

Není tedy náhodou, že jednoznačně preferovaným herním žánrem v případě dívek jsou simulace života, hry, jejichž smysl spočívá ve vytvoření vlastní virtuální rodiny a následné péči o její blaho. Charakteristická je zde také prvoplánová absence násilí a prvků soutěže (hry nejsou bodově hodnoceny). Zmíněné tituly navíc dívkám dovolují prožívat jejich tajné sny a nastavovat si realitu podle vlastních přání a pravidel.

*„Tak třeba... proč mě bavilo to Sims... takže mě to bavilo, protože jsem tam měla třeba všechno, co jsem chtěla... peníze, toho kluka, dům... mně se to tak jako líbilo, jako že to... tak jako to vyplňovalo moje představy...“*

*„No tak... na těch Simících mě baví jakože je to podle skutečnosti, jestli se to tak dá říct... a že jako, hm... že když si tam vytvoříte tu postavu, tak vlastně můžete... zkoušet vlastně cokoli, no, takže... no... ..jako mě docela ty Simíci bavěj, že voni jak tam jsou ještě, hm... jako by do toho ty datadisky, tak je to takový lepší jako... ..že třeba vono je to normální a*



*potom když se tam třeba přidá cestování, tak můžete cestovat do různých těch... různých těch zemí... a ještě jsou tam různé doplňky k tomu a tak.“*

*„...v těch Simíkách, tam můžu vytvářet různé příběhy těch lidí, ty jejich životy, jak vypadají a tak... stavět jim domy...“*

Jak ovšem vyplynulo z rozhovorů, mezi oblíbené dívčí hry dále patří též závodní hry a strategie, s čímž korelují také následné nejčastější motivace dívek ke hře – potřeba adrenalinu a intelektuálního zapojení.

*„... (když jsem měla) takovou unavenou náladu, tak jsem si jako pustila... asi ty koně (hry s dostihovou tematikou) a spíš ty jako ty Simíky a takovýhle... a když jsem jako se potřebovala nějak jako na něčem vybit... když jsem měla jako hodně energie... tak to byli... většinou ty střelčky nebo ten Polda, no... ...mě bavilo právě jako řešit tam ty logický jako hádanky a takhle...“*

*„Tak dřív třeba (jsem hrála) takový ty sportovní jenom na internetu... jako... třeba... něco... ježdění já nevím na kole přes různé překážky a tak jako jenom prostě tak... takový ty závodní no... mě jiné hry jako moc nebavily.“*

*„...a jinak teď kon spíš hraju takový jako... jakože... hity, co hrajou jakoby více méně jako všichni... jako... že běžíte a různě musíte skákat pro různé peníze a takovýdle věci... jakože... ...jde cesta a teďko různě se vyhejbáte věcem jako, teď to rychle se zrychluje, zrychluje a...“ (o akčních a závodních arkádách)*

*„...spíš tadyto... jenom tak přemejšlet nad téma kartama, že jako když dám tuhle sem, tak jakoby co můžu dělat dál, tak... to mě baví no...“*

Jak je však tento fakt v souladu s jejich genderovou identitou? Zdá se, že dívky možná ve skutečnosti se svou rolí nejsou ztotožněny natolik, nakolik by si jejich okolí přálo, přičemž je nutné zohlednit též fakt větší společenské tolerovatelnosti ženských přesahů do mužského světa oproti mužským průnikům do světa ženského. Ať je již poté záliba respondentek v „chlapeckých“ herních titulech projevem jejich potlačovaného temperamentu nebo otevřenou revoltou proti společenským očekáváním, nelze ji přehlížet a považovat za pouhou

„chybu v Matrixu“. Domnívám se, že právě toto dívčí hráčské chování lze identifikovat jako jeden z důsledků jejich osobní emancipace a že souvisí především s jejich předkládanou potřebou se z nastaveného genderově nevyrovnaného řádu vymanit.

*„No, strašně moc kluků hrajou stejný hry jak já... vo holkách moc ne(vim), já se s nima nebavim a nezajímám se vo ně... hlavně sem snad ani neslyšela žádnou holku, která by něco takovýdleho hrála, to je spíš jako nehty, musim si udělat nehty a vobarvit vlasys a tak jako...“* (o střílečkách a závodních hrách)

Tomuto závěru odpovídá také fakt, že dívčí preference herního napětí a mentální náročnosti se objevuje nezávisle na jejich sociokulturním zázemí.

Situace chlapců se naopak celkově jeví jako více méně stereotypní. Jejich obliba stříleček, sportovních her a strategií je plně v souladu se společenskými nároky, které jsou vůči nim uplatňovány. Tomu odpovídají i motivace, pro které zmíněné hry upřednostňují – spojitost s jejich reálnými zájmy, potřebu odpočinku, příp. úniku, akčního zaujetí a mentální náročnosti lze řadit mezi typicky chlapecké (či dokonce mužské) atributy herní i všeobecné zábavnosti. Chlapci sami na sobě oceňují především stabilní činnost a originální způsoby trávení volného času, které jim zajišťují trvalou společenskou prestiž a uznání. Sociokulturní prostředí, ve kterém vyrůstají, zde opět hraje až druhotnou roli.

*„Tak...prostě bavěj mě... vždycky mě bavily ty hry, jako jak... ve kterejch toho vždycky jako můžu dělat co nejvíc, jako takovejch, ve kterejch je jako co nejvíc možností toho...“*

*„...tak já to jako dělám i v reálu, že prostě tam v tom airsoftu po sobě střílíme, je to takový vybití zlosti... kolikrát jsem prostě vytočenej a úplně si představuju tu jeho hlavu, tdžžž...“* (o střílečkách)

*„...no tak (nejvíce mě baví hrát sportovní hry) protože vlastně nejradši ze všeho sportuju, tak asi proto.“*

*„(Baví mě na tom) jako ten nějak svět a tak... že hrajete za jednu určitou postavu s kterou téměř můžete dělat cokoliv... ..jakože je tam většinou jako hezká ta krajina, ta postava se může naučit... já nevím... třeba... když plácnu nějaký nesmysl... stát na ruku a bojovat nohama... já nevím, prostě různé věci tam bejvaj... a jako baví mě to... nevím, jsem divnej... ne*

*jako mě baví většinou nějaký hry, který jako většinou nebaví ostatní... ... jsem na fantasy ulítěj... ...(a co se týče těch strategií) tak trošku jak chodím na ten šerm, má to celkem i tu spojitost...“ (o RPG hrách a bojových strategiích)*

Jak ale vysvětlit chlapeckou preferenci herní komunikace? Spolu s výše uvedenými se totiž v jejich případě nejčastějších herních motivací objevuje též potřeba sdílení hry s dalšími kamarády (příp. kamarádkami), resp. jejich spoluúčasti v herní situaci. A to překvapivě i v případech, kdy daná hra ve své podstatě žádnou komunikaci nevyžaduje. Nabízí se řešení, že pro určitou část uživatelů je popsána záliba jakousi vítanou „třešinkou na dortu“. Z rozhovorů s některými hráči totiž vyplynulo, že hra pro ně zůstává zábavnou, i když ji hrají sami, resp. že prvek spoluhráčství jí pouze přidává na zajímavosti.

*„Tak hlavně u nás ve třídě to hraje hodně lidí, takže... takže je dobrý, že si s nima můžu zahrát nebo prostě jako...“ (o střilečce)*

*„...no hraje to ještě ten kamarád, právě, jak jsem říkal, tak s tím si občas zahrajem prostě to... na serveru.“ (o střilečce)*

Výpovědi jiných respondentů však tuto teorii spíše vyvracejí, neboť explicitně dokládají, že možnost komunikovat při hře s ostatními je pro tyto chlapce vlastně jediným důvodem, proč hru hrají, a že tento prvek pro ně tudíž představuje samotný herní smysl.

*„Baví mě hlavně, že hraju proti někomu, že si s ním přitom povídám.“*

*„...(strategie mě nezaujaly, protože) to jsem nemohl hrát s žádným kámošem a když jsem to hrál sám, tak mě to prostě nebavilo, že jsem se nudil, že to vlastně furt bylo to stejný, takže... kvůli tomu.“*

Co by tedy mohlo být další příčinou tohoto chlapeckého herního chování? Genderová socializace dívek a chlapců se výrazně projevuje mj. ve schopnosti slovního sebevyjádření. Dívky jsou více podporovány v navazování hlubokých vztahů, citové otevřenosti a intimní komunikaci, zatímco chlapcům se nepřísluší v této oblasti příliš angažovat a očekává se od nich spíše chudší komunikace na povrchní úrovni. Jak však naznačují výzkumy týkající se zdraví a sebevražedného chování žen a mužů (Karsten, 2006, 172 – 178; Renzetti, Curran,

2005, s. 457 – 525), reálné potřeby konkrétních jedinců jejich genderově typickým projevům ne vždy odpovídají. Z mnou získaných dat vyplynulo, že preference herní komunikace je nejen jednou z nejčastějších chlapeckých herních motivací, ale že se navíc neobjevuje v případě výpovědi žádné z dívek. Je tedy možné, že chlapci hrají počítačové hry také proto, že v nich nalézají určitou kompenzaci chybějícího pocitu sdílení v reálném životě? A že dívky, které v této oblasti zpravidla nejsou tolik frustrovány, poté v rámci hraní počítačových her raději volí tituly určené pouze pro jednu osobu, ve kterých uspokojují spíše svoji touhu po úniku do vlastních světů (jak dokazují konkrétní hry, které preferují)? Tomuto závěru by napovídalo také zjištění, že chlapci obecně při hraní výrazně více komunikují, a to i s neznámými hráči, kdežto dívky většinou uvádějí, že tuto potřebu spíše nepocítují. Větší frekvence herní komunikace chlapců by sice mohla být též důsledkem herních titulů, které si vybírají (častěji než v případě dívek se jedná o online/multiplayer), na druhou stranu je nicméně nutné zamyslet se i nad tím, zda dané hry/herní žánry nepreferují též právě proto, že tyto vlastně komunikaci spoluhráčů/ek typicky umožňují. Jasnější odpověď by však vyžadovala další informace respondentů/ek na toto téma.

V případě rodičovského přístupu k hraní počítačových her u jejich dětí nenalzáme z genderového hlediska žádné rozdíly. Nezdá se, že by rodiče v otázce počítačových aktivit respondentů/ek uplatňovali jiné výchovné postoje či metody v závislosti na jejich pohlaví, neliší se ani v důslednosti, s jakou k dodržování nastavených domácích pravidel u dívek a chlapců přistupují. V souvislosti s tím nebyly rozpoznány žádné genderové diference ani v případě důvodů, pro které si respondenti/ky hru spustí a na základě kterých hru hrát přestávají. Dívky a chlapci uvádějí shodné odpovědi též v rámci obvyklých zdrojů, ze kterých se ke hrám dostávají, a stejné výsledky vyplývají i z dat týkajících se okolností jejich případných herních konzultací.

Významné genderové odchylky však již nacházíme při analýze možných účinků, jaké respondenti/ky ve svém hraní spatřují. Zatímco dívky ve většině případů vnímají své hraní jako všeobecně spíše neužitečné, chlapci jsou v tomto ohledu mnohem vyhraněnější a téměř si nepřipouštějí jakékoliv negativní vlivy, které by na nich jejich hrové záliby mohly zanechat. Jinými slovy, pokud respondenti/ky hodnotí dopady počítačových her na ně samotné, dívky uvádějí přibližně stejný počet důvodů, pro které by pro ně tituly, které hrají, mohly být přínosné či nebezpečné. Chlapci však oproti tomu ve svém hraní spatřují výrazně větší množství pozitivních vlivů a stejně tak mnohem menší počet účinků negativních. V rámci hodnocení herní (ne)užitečnosti jako takové dívky v obou případech jmenují více možných dopadů, jaké lze hrám přičíst, avšak chlapci mají pocit, že osobně jim hry prospívají dokonce

více, než v obecném měřítku, ale naopak škodí nesrovnatelně méně, než by mohly komukoliv jinému.

Z hlediska konkrétních hráčských odpovědí dívky nejčastěji uvádějí, že pro ně samotné je hraní vesměs pouze zábavou a všeobecně vidí herní přínos převážně v jeho intelektuálním rozvoji.

*„Nevim, jestli je to něčím přínosný, ale je to nějaká prostě zábava a vyplní se tím čas, nevim, asi to ničím moc přínosný není.“*

*„Tak jako u toho Poldy se aspoň trochu přemejšlelo, ale myslim, že ty Simíci jsou úplná blbost, ale stejně mě to jako bavilo...“*

Možná nebezpečí pro sebe samé poté nacházejí především v herní závislosti, brutalitě některých herních titulů a obtěžování cizími osobami v rámci herního chatu. V obecném měřítku se nejvíce obávají nárůstu agresivity, který může hraní násilných počítačových her způsobit.

*„No asi třeba to GTAčko si myslim (že by mohlo být nějakým způsobem škodlivé)... a potom takový ty eště jako je to WOWko, že to už asi nebude moc dobrý... ...ty lidi pak u toho prostě seděj... a nic jinýho nedělaj.“*

*„Nebezpečný (hraní her pro mě) asi ne... pak jakoby, kdybych tomu asi jako hodně propadla, tak je to asi docela žrout času no... že jakoby pak bych tam byla hodně dlouho, ale asi ne... možná... možná takový ty při kterých se tam chatuje a neví se s kým, tak to, možná jako by mohlo bejt škodlivý... nějak jakoby... že dostávaj ty jiný lidi nějaký informace jakoby... po mně třeba... případně... ale jinak asi ne...“*

*„Já si jako třeba myslim, že ty střilečky nejsou vhodný prostě pro... ...tak jako, já si třeba myslim, že to prostě... ...že, nevim, že prostě, ty ty třeba ty děti to i vede k nějakýmu násilí nebo... viděj v tom... jako když prostě já nevim, když už od malička malí prostě pětiletý děti hrajou nějaký střilečky a prostě pomalu ani nevěděj prostě vo co de, tak... prostě mně to přijde jako dost neprospěšný.“*

Naopak chlapi sice též spatřují všeobecnou herní užitečnost zpravidla v možném pozitivním dopadu her na rozvoj intelektuálních schopností, stejně tak se ovšem domnívají, že tento účinek mají i hry, které hrají, na ně samotné. Jejich odpovědi jsou přitom v této otázce charakteristické značnou variabilitou a téměř každý respondent jmenuje vlastní důvod, pro který by pro něj jím preferované tituly mohly být přínosem.

*„Možná, malinko (pro mě hry, které hraju, mohou být prospěšné)... nějak jakože ty sportovní, že bych se z toho něco naučil, ale... moc ne... ty strategický do té školy některý vlastně... asi jo.“*

*„No, já nevím, tak třeba ten Napoleon, tak tam máš i jako vobchodování... já nevím... jako že tam rozmejšlíš... ...a třeba jako v tom World of Warcraft, tak tam máš i aukce, že tam můžeš, jako že najdeš nějakou věc třeba nebo jí někde vyhraješ a můžeš jí dát na tu aukci a vlastně ty si určuješ tu cenu a tak...“*

*„To jako jo (hry, které hraju, mě mohou něco naučit)... ty RPGčka a ty strategie... v těch strategiích ta ekonomika taky občas bývá... většinou... ...(i) jako ty různé manévry... jako na... třeba na těch... na ty bitvy a tak... ...(a) jako třeba ten RuneScape mi trošku pomohl s angličtinou, no... ...(v případě her, které sám nehraju) jako asi jo (by také mohly být užitečné), to určitě... to jistě... jako teď mě nenapadá žádný příklad, ale třeba něco na postřeh.“*

V případě možných herních nebezpečí, o kterých respondenti uvažují jako o takových, která se jich osobně netýkají, převažuje herní závislost a především pak nápodoba herního chování. Škodlivé účinky her, které hrají, však představují zejména pálení očí a riziko stažení počítačového viru.

*„Nebezpečný? Tak to mi přijde, že nějak ani ne, že mě to nijak neovlivňuje v chování... tak to ale já vždycky hraju pro srandu, že... nehraju nějak vážně.“*

*„No tak... jako... to si myslím, že ne (mi počítačové hry, které hraju, nemohou nijak uškodit)... jako že bych hrál hru, jako třeba ten Counter Strike, a pak vlít někam a všechny zabil, to asi ne... ...já to jako neberu že prostě, že... já to beru tak, že si zahraju, ale jako nic v tom nevidím.“*

*„No, to jsem... to jsem měl úplně vopuchlý oči...“ (k dříve praktikovanému nadměrnému hraní počítačových her)*

*„Spatřuju to (nebezpečí počítačových her obecně) v tom, že prostě, když ten člověk nemá na to to myšlení, aby si uvědomil, že to je (jen) hra, tak by potom neměl vůbec hrát, protože to je prostě potom... je strašný, že někdo tý hře natolik uvěří, že potom vypustí rybník a prostě chce skákat po kamenech... ...to je prostě že když žijete v jinym světě už, tak už jste... potom jenom čekáte na tu kravinu, co uděláte.“*

*„No jako... každá hra je nebezpečná celkem... no, že jako závislej a podobně, no... jako že ho to třeba chytne natolik, že... teoreticky nebude třeba dělat nic jinýho... ...já jako celkem žiju v jinym světě, ale jako závislej nejsem, no...“*

Co nám nyní tato zjištění mohou povědět o genderovém zatížení jednotlivých hráčů/ek? Zdá se, že uvedené postoje vysoce korespondují s genderovými stereotypy, které jsou ve spojení s hraním počítačových her (a nejen) obvykle tradovány. Zmíněné společenské aktivity jsou všeobecně považovány za chlapeckou/mužskou záležitost a dívky jsou zpravidla nazírány jako jedinci, kterých se tato zábava netýká. Tato skutečnost se projevila již při samotném získávání rozhovorů, kdy dívky nejprve častěji uváděly, že žádné počítačové hry vlastně nehrají, a až posléze se ukázalo, že je tomu právě naopak. Dá se tedy uvažovat nad tím, že pokud dívky vnímají hraní počítačových her jako činnost sobě svým způsobem nepatřičnou, budou její hodnotu ve svých očích účelově snižovat? Nebo se alespoň tvářit, že se v ní emočně vlastně téměř neangažují? Nebo je jejich nadhled dán větší dívčí mentální zralostí? Proč by však potom neuznávaly osobní přínos her, které samy považují za tvůrčí a intelektuálně náročné? Chlapci jsou naopak schopni spatřovat užitečnost i v prvoplánovém virtuálním zabíjení druhých. Mohl by tento fakt být skutečně důsledkem pouze jejich vývojové opožděnosti? Nebo je ospravedlnění jejich herního chování spíše důsledkem jeho společenské neadekvátnosti? Ale jak je možné, že v rámci možných negativních dopadů počítačových her tedy chlapci téměř nezmiňují nebezpečí nárůstu agresivních sklonů, které je v tomto smyslu pro dívky naopak zcela stěžejním? Domnívám se, že role faktoru společenských očekávání spojených s genderem je zde naprosto neoddiskutovatelná. Společenská tolerance vůči chlapeckému/mužskému násilí se zdá být pravděpodobným důvodem, pro který tito možnost růstu agresivního chování v důsledku počítačových her (ale též obecně) zneviditelňují, a stejně tak všeobecná oprávněnost jejich záliby v hraní násilných

a adrenalinových her se jeví jako dostatečná záštita, která dovoluje vidět hlubší smysl i v takových aktivitách, za které jsou dívky/ženy standardně spíše odsuzovány. V tomto duchu si chlapci zcela „přirozeně“ nepřipouštějí ani nejmenší rizika, která se v rámci hraní počítačových her dotýkají jich samých, resp. spatřují je pouze ve fyziologických účincích, které na vlastní kůži pociťují. Předpokládaná herní reciprocita je tedy uznávána pouze v pozitivním slova smyslu.

Specifickou otázkou, která doposud nebyla analyzována, je poté osobní názor respondentů/ek na genderovou rozdílnost ve způsobu hry (počítačových her), resp. zkušenost, kterou v tomto ohledu z hraní získávají. Zdá se, že chlapci jsou (dle očekávání) genderovými stereotypy ovlivněni ve větší míře, než jejich dívčí protějšky, a že se též častěji řídí všeobecným míněním na úkor svého vlastního rozumu. Přesože se i u dívek objevují výrazně stereotypní názory na možnou herní zábavnost jednotlivých žánrů,

*„...ale no... nějak mě to... baví tadyto nejvíc prostě... nějak tamto (strategie) jsou takový klučičí hry, kdežto tadyto (hra Sims) je taková univerzální nebo spíš pro holky hra... kdežto ty ostatní jsou většinou zaměřené na kluky a takový ty střilečky a takový... ...protože holky víc baví dělat nějaký životy nebo stavět různé domy a nějaký doplňky a tak...“*

v globálním měřítku jsou v otázce herního umu spíše zastánkyněmi genderové neutrality. Pokud již dívky nějaké rozdíly v chlapecké hře pozorují, týkají se tyto zejména jejich přesvědčení, že chlapci hrají (některé) počítačové hry častěji, zároveň svou hru více prožívají a jednájí v ní impulzivněji. Dívky si též nicméně uvědomují, že chlapci tento jejich „rovnostářský“ postoj zdaleka nesdílejí.

*„No já myslím že... mně to přijde úplně stejný, akorát že holky tím nejsou tolik posedlý no... hrajou míň, ale i prostě, když jdu po ulici, tak poznám, kdo prostě hraje ty hry a kdo ne... a prostě holky to nedávaj tolik najevo, že je hrajou.“*

*„No... mně přišlo že ty kluci tak jako udělali, co je první napadne, no, zatímco ty holky nad tím jakoby přemýšlejí víc... co jakoby... i nad možnostma, co maj ty ostatní, co by mohli udělat...“*

*„Já si třeba myslím, jakože že klukům to tak přijde, že prostě třeba ty holky jsou v těch hrách jako horší... ...nebo... takhle... nebo tak jako... jako nevím, jestli to tak je, ale jako...“*



*nevím, mám spoustu kamarádů, který prostě to říkají, ale jako vlastně si... já jakoby jo, třeba v těch střílečkách jo, ale já hraju prostě takový hry jako, ve kterých na tomhle nezáleží, spíš prostě záleží na tom logickým uvažování a třeba prostě... třeba v tom Dobyvateli i prostě na nějakých obecných znalostech a tak.“*

Chlapci se oproti tomu mnohem častěji uchylují k genderově typickým společenským názorům a považují dívky vesměs za méně hodnotné hráčky než jsou oni sami. Stejně tak mají poměrně vyhraněnou představu o tom, jaké hry by dívky mohly nebo nemohly bavit. Děje se tak paradoxně i v případech, kdy mají vlastní opačnou zkušenost, kterou ovšem raději pokládají spíše za výjimku, než aby jí přisuzovali oprávněný význam. Při reálném setkání s takovým dívčím nekomfortním chováním však zároveň bývají velice mile překvapeni.

*„Ty (střílečky) jsou strašně morbidní a jako k holce mi to teda jako vůbec nesedí...  
...kluci obecně jsou takový jako tvrdší povahy.“*

*„...no tak protože to není holčičí hra... protože to je střílečka... myslím si, že je to nebaví...  
...(baví je podle mého názoru spíš) nějaký takový to The Sims nebo tak něco.“ (o hře Counter Strike)*

*„(Dívky jsou v té hře snadno poznatelné podle...) ...třeba jméno... že si dají jiný jméno a nebo že prostě hrajou tak nějak divně, že se hejbou pomalu a prostě je to poznat na tý jejich hře, že to prostě hrajou holky... jako nechci nic mít proti holkám, ale to Call of Duty tam je to dost poznat, že to třeba nehrajou tak dobře jako kluci...  
...kluci jsou takový na ty střílečky, já jsem to někde četl, jakože (dívky) prostě nemají takový postřehy, já nevím, jako nechci nic mít proti holkám, ale je to tak, určitě, v té hře to tak je...“*

*„Oni (spolužačky) to hrajou taky s náma toho Countera... ale ty musíte chránit, to je fakt strašný s nima hrát...  
...moc jim to nejde a oni se vždycky naštvou, když je někdo zabije...  
...(v případě World of Warcraft) no já nevím, jak který (dívky), některý jsou fakt lepší než já, že to umějí i líp strategicky, a některý fakt ne...“*

*„...a ta teda hrála docela dobře musím říct, to se muselo nechat, že ta to teda uměla.“  
(o herním umu spoluhráčky ve hře Viet Cong)*

Pokud by bylo možné z mé práce odvodit nějaká obecněji platná stanoviska a ty poté považovat za jakýsi etalon pro zhodnocení pravděpodobné správnosti výše uvedených genderových postojů, dalo by se říci, že „svoji část pravdy“ zde mají jak dívky, tak chlapci. Dle chlapeckých očekávání je např. hraní stříleček skutečně vesměs jejich vlastní doménou, na druhou stranu by již bylo naivní se domnívat, že dívky tyto hry vůbec nehrají a že jedinými herními tituly, ve kterých by mohly nacházet potěšení, jsou simulace života. Dívky si oproti tomu zpravidla myslí, že chlapci jsou mnohem častějšími a náruživějšími uživateli počítačových her, avšak z mnou získaných dat vyplynulo, že v této oblasti se žádné genderové odlišnosti neobjevují. Zajímavé zjištění ovšem přináší též srovnání těchto přístupů ze sociokulturního hlediska. Výrazně větší názorovou stereotypii totiž nacházíme v případě respondentů/ek pocházejících z bohatého sociokulturního prostředí, což je v přímém rozporu se skutečností, že tyto rodiny bývají ve svých postojích k okolnímu světu naopak otevřenější a méně konzervativní. Jedná se tedy pouze o náhodný jev, nebo by kvantitativní sběr dat na toto téma naznačenou tendenci spíše potvrdil? A jaká by poté byla příčina takovéto sociokulturně podmíněné vyhraněnosti? Zmíněná vyjádření však v rámci rozhovorů s respondenty/kami představovala spíše okrajovou otázku a pro lepší výsledky v této oblasti by bylo nutné získat ještě další a mnohem podrobnější informace.

V této části analýzy jsem se snažila poukázat na možné souvislosti hráčského chování s genderovou příslušností jednotlivých uživatelů/ek. Z výsledků sebraných dat přitom vyplynulo, že též v celkovém přístupu k počítačovým hrám se genderový aspekt stále jeví jako významný socializační činitel. Podrobný rozbor dat ukázal, že i v rámci tolik nadčasového fenoménu, jakým hraní počítačových her bezesporu je, nadále přetrvávají stereotypní představy jak na straně producentů herního průmyslu (tvorba herního designu, genderové reprezentace v herních obsazích apod.), tak v případě samotných hráčů/ek. Zároveň je možné vysledovat určitou diskrepanci mezi teoretickými postoji a žitou zkušeností. Zatímco v myslích samotných uživatelů/ek lze odhalit prvky přezívané genderově typické identifikace, v praktické rovině dochází k výrazným posunům, zejména na straně dívek (tento fakt je zcela v souladu s výše zmíněnou skutečností, že ženské přesahy do mužského světa jsou společností mnohem více tolerovány než mužské přesahy do světa ženského). Celkově je zde však možné vysledovat významné sociální trendy, které napovídají, že oblast počítačových her (a počítačových technologií obecně) vykazuje postupnou tendenci k genderové neutralizaci a že budoucí prostor počítačového hráčství se příznivě otevírá též ženské části hráčského osazenstva.

### 3.3 Reflexe práce a diskuse s literaturou

Ve své práci jsem se zabývala analýzou vybraného chování hráčů/ek počítačových her s důrazem na jejich sociokulturní zázemí a gender. Nejprve jsem se soustředila na teoretická východiska zkoumaného problému a připravila si tak půdu pro praktickou část mého šetření. Z provedeného výzkumu jsem získala zásadní data, která jsem následně v souladu s uvedenou teorií interpretovala. Nyní je na místě porovnat vlastní závěry se zjištěními, ke kterým dospěli/y další autoři/ky, kteří/ré se dané problematice věnují. Diskusi rozdělují do dvou okruhů dle témat, kterých se dotýkají – vztah k hraní počítačových her v závislosti na sociokulturním prostředí hráčů/ek a vztah k hraní počítačových her v závislosti na jejich genderu. Analýza vlastního sociokulturního zázemí nebude dále reflektována, neboť je již sama o sobě výsledkem diskuse s teoretickou částí mé práce.

Otázka možných souvislostí sociokulturního prostředí rodiny a postojů (pre)adolescentů k hraní počítačových her se od počátku jeví minimálně jako velmi nezvyklá, neboť odborné pozornosti prozatím spíše úspěšně uniká. Ve valné většině případů studií, které se tímto tématem alespoň okrajově zabývají, se poté jedná o kvantitativní analýzy vybraných společenských jevů, kdy předpokládaný vztah hráčského chování a sociokulturního (resp. spíše socioekonomického) zázemí představuje pouze jeden z mnoha dílčích problémů (a nebývá proto ani blíže diskutován). Standardně využívaná metoda dotazníku s předem připravenými možnostmi odpovědi navíc získaná data vystavuje riziku jejich zkreslení, zvláště nejsou-li reflektovány další možné spojitosti nastíněného tématu. V souladu s povahou těchto studií je nejčastěji řešena otázka vzdělanostně podmíněné četnosti hráčského chování, příp. míra jeho rodičovské konroly.

Tak např. Václav Janišťin (2010) ve své práci dochází k závěru, že „*nebyl odhalen vztah mezi výší vzdělání rodičů a mírou konzumace počítačových her*“ (s. 56). Jeho zjištění se nicméně opírá právě a pouze o vzdělání rodičů a nikoliv již o celkové rodinné sociokulturní zázemí, takže výsledky se v tomto smyslu nejenže nemusí shodovat, ale v důsledku sociálně mobilních posunů mohou nabývat i zcela odlišného významu (než mnou analyzované závěry). Janišťin se dále zabývá též hráčskými preferencemi konkrétních herních titulů a hodnocením jejich zábavnosti. Bohužel, v této otázce, která se pro účely mé vlastní práce zdá být nejvíce využitelná, již autor sociokulturní aspekt nezohledňuje.

Významnou se v kontextu tématu mé práce dále jeví studie Kateřiny Šiškové (2010). Ta si klade otázku, zda mohou v závislosti na sociokulturním (resp. socioekonomickém)

prostředí rodiny existovat rozdíly ve volnočasových preferencích (pre)adolescentů s důrazem na hraní počítačových her. Vychází přitom z vlastního zjištění, že hráči/ky pocházející z rodin s vyšším (tj. středoškolským či vysokoškolským) vzděláním navštěvují větší množství zájmových kroužků, častěji tráví volno společnými aktivitami se svými rodiči a jsou tedy obecně více časově i zájmově vytíženi, a předpokládá, že tyto děti tudíž představují méně náruživé uživatele/ky počítačových her. Šišková se dále domnívá, že lze u hráčů/ek z různých socioekonomických prostředí odhalit též odlišné hráčské motivace – děti pocházející z rodin s vyšším vzděláním častěji hrají počítačové hry pro zábavu, méně proto, že se nudí, příp. chtějí zaplnit prázdný čas. Dochází poté k závěru, že *„je tedy zřejmé, že dobrý výběr aktivity a vhodného způsobu trávení času pak kladně ovlivňuje socializační proces mladého člověka, který pak méně svého volného času tráví s médii“* (s. 82). Toto tvrzení je, zdá se, plně v souladu s mými vlastními zjištěními.

V podobném duchu uvažuje též Michaela Jelínková (2011), která v rámci svého výzkumu mj. analyzuje možnou sociokulturní (resp. socioekonomickou) podmíněnost rodičovského přístupu k počítačovým aktivitám jejich dětí. Předpokládá přitom, že čím vyšší bude vzdělání rodičů, tím více se tito budou zajímat o volnočasové aktivity svých dětí, resp. budou je více usměřňovat v jejich celkové činnosti u počítače. Tato hypotéza se v její práci nepotvrzuje. Lze se ovšem domnívat, že toto zjištění nemusí být nutně v rozporu s mými závěry. Za prvé, stejně jako Janišťin (2010) a Šišková (2010), ani Jelínková nezohledňuje celkové sociokulturní zázemí rodin, ale zabývá se pouze vzdělanostní úrovní rodičů. Za druhé, čas dětí strávený na počítači dává do přímé souvislosti s rodičovskou kontrolou této činnosti, přičemž neuvažuje nad dalšími proměnnými, jakými mohou být např. rozpor rodičovských představ o užívání počítače jejich dětmi a reálného chování respondentů/ek či samotná možnost této kontroly. Za třetí, jak ukázala data z mé vlastní studie, čas strávený na počítači může zahrnovat např. též práci do školy či sledování filmů, které obecný postoj k počítačovým aktivitám jakožto nesmyslnému plýtvání časem značně relativizují. Zjištění Jelínkové by tedy pro přesnější komparaci s mými závěry musely být doplněny o bližší situační specifika.

V rámci hledání další literatury, která by zpracovávala podobné téma jako moje práce, jsem narazila na studie Petra Peřiny (2003, 2004), pro které je vztah počítačových her v sociokulturním kontextu naprosto stěžejním. Bohužel pro mě, Peřina se více zabývá obsahovou/významovou stránkou počítačových her a sociokulturní prostředí nahlíží z makrosociologickém hlediska spíše jako jednu ze složek obecného společenského charakteru. V tomto smyslu tedy jím prezentované závěry nejsou pro mou diskusi využitelné.

Naopak z hlediska výzkumného problému, který je řešen, se jako zcela zásadní pro srovnání s mými závěry jeví práce Petra Saka (2000). Součástí jeho celoživotního výzkumu je též badatelská činnost zaměřená na volnočasové aktivity české mládeže, a to s důrazem na jejich využití médií. Sak provedl rozsáhlou studii na reprezentativním vzorku pro celou českou populaci a sledoval též souvislosti, pro které k daným společenským jevům může docházet. Jeho závěry např. ukazují, že můžeme nalézt významné rozdíly v celkovém přístupu k počítači v závislosti na vzdělanostním potenciálu (navštěvované škole) samotných respondentů/ek. Tato proměnná se zdá být určující též pro preferenci jednotlivých počítačových aktivit včetně hraní počítačových her. Sakova zjištění poté vysoce korelují s mými předpoklady, je nicméně nutné je nahlížet s velkou rezervou, neboť výzkum, který Sak provedl, byl uskutečněn před více jak patnácti lety. Vzhledem k rychlosti, s jakou se počítačový průmysl vyvíjí, již tedy tato data nelze považovat za příliš aktuální, resp. pro jejich validizaci by bylo třeba opakované studie na toto téma.

Informace, které lze k diskusi tématu sociokulturního kontextu počítačových her v literatuře najít, jsou tedy buď zastaralé, nebo spíše kusé a omezují se pouze na kvantifikované vyčíslení výzkumných dat. Pro potvrzení či vyvrácení mých analýz tedy bude nutné počkat, až si i toto netradiční téma získá pozornost dalších badatelů/ek na poli vědeckého zájmu.

Výrazně odlišná situace nastává v případě zkoumání vztahu mezi hraním počítačových her a genderem jednotlivých hráčů/ek. Genderová problematika v posledních letech stále více získává na významu, a proniká tak i do odvětví, která byla dříve považována za výhradně mužská. V zásadě se dá říci, že zájem výzkumníků/ic o počítačové hry v kontextu genderu se soustředí na dvě velké oblasti – reprezentaci genderových schémat v prostředí počítačových her a genderově podmíněný přístup k jejich konzumaci (Hrouda, 2006, Peřina, 2003 a 2004, Švelch, 2007). V souladu s tématem své práce se poté zaměřuji na literaturu týkající se druhého zmíněného okruhu.

K problému genderové preference hraní počítačových her a konkrétních herních titulů lze nalézt nepřehledné množství studií. Zpravidla se však opět jedná pouze o kvantitativní analýzy hráčského chování (již zmínění Janišťin, 2010, Jelínková, 2011, Šišková, 2010 a dále např. Dolejší, 2007, Janatová, 2009, Slavíček, 2010, Šmahel, 2002 a 2004, Vaculík, 1999a, 1999b a 2002), bližší souvislosti získaných dat buď nejsou řešeny vůbec, nebo se omezují na stereotypní vyjádření o typicky ženském a mužském chování. Zmíněné práce se přitom standardně shodují na faktu, že chlapci/muži jednoznačně zaujímají vedoucí roli v případě herní frekvence, avšak téměř nelze dohledat alespoň dva zdroje, které by uváděly souhlasná

data týkající se her upřednostňovaných hráči/kami na základě jejich pohlaví. Jak lze tuto skutečnost vysvětlit? Domnívám se, že jedním z důvodů může být nejednotnost nabízených herních kategorií, kdy i sami/y hráči/ky často používají stejné označení pro jiné herní tituly. V rámci mých rozhovorů s respondenty/kami se ukázalo, že velice individuálně je vnímán např. obsah logických her, resp. že tyto jsou mnohdy nahlíženy jako strategie, ale naopak třeba také jako hry pouze didaktické. Pokud tedy v rámci výzkumu nedojde k obsahovému upřesnění žánrového zařazení her, mohou být data týkající se jejich preferencí značně zkreslená. Další příčinou nejednoznačných výsledků studií by mohla být předpokládaná zvýšená stylizace dívek/žen, o které jsem se zmínila ve své analýze. Není vyloučené, že některé dívky/ženy se v důsledku společenských očekávání za své hraní (nebo preferenci konkrétních herních titulů) stydí a v dotazníku raději uvedou informace, které jsou více v souladu s jejich genderovou rolí. Chlapci/muži pravděpodobně k takovému jednání nebudou mít větší tendenci. Posledním vysvětlením, které mě napadá jako důvod pro tak výraznou variabilitu zjištěných výsledků, je fakt, že žádné vyhraněné upřednostňování odlišných herních žánrů v závislosti na pohlaví hráčů/ek vlastně možná neexistuje. Této skutečnosti by částečně napovídalo i mnou provedené šetření, kdy se sice určité genderově podmíněné herní preference ukázaly, nicméně jednotliví/é respondenti/ky standardně udávali/y velice heterogenní vzorek her (mnohem více než v případě jejich sociokulturního zatížení), které hrají, a jejich zábavnost se často odvíjela jednoduše od aktuální nálady, kterou pociťovali/y. Zdá se tedy, že oblíbenost určitých herních žánrů je z genderového hlediska spíše záležitostí čistě individuální nebo minimálně ne tak jednoznačnou, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Moje závěry a interpretace týkající se hráčského chování dívek a chlapců se dále významně shodují s teoretickými východisky Michele D. Dickeyové (2006). Celkový postoj k hraní počítačových her je významně formován převládající společenskou atmosférou a tlak genderově odlišných společenských očekávání v tomto procesu sehrává zcela zásadní roli. Ačkoliv realita tomu již dávno neodpovídá (viz dále), dívky/ženy jsou ve spojení s počítačovou gramotností stále považovány za méněcenné partnerky a v myslích veřejnosti přetrvávají stereotypní názory o jejich snížené počítačové kompetenci. Tato stanoviska se poté promítají jak do obecného praktického využití počítače, tak též do přístupu k hraní počítačových her a zdá se, že samotné dívky/ženy tyto společenské postoje velmi silně reflektují. Uchylují se proto častěji k alternativním způsobům sebe prezentace („počítačové hry nehraju“) nebo se naopak proti těmto zaužívaným konvencím demonstrativně bouří („nějaké takové ty hry jako Sims mě nabaví, já hraju raději střílečky“).

Jak se tedy ukazuje, zdaleka již neplatí Vaculíkovo (2002) přirovnání typické/ho počítačové/ho hráče/ky k „*adolescentovi mužského pohlaví, který má rád soutěživé aktivity a činnosti obsahující určitou výzvu, rád se schází se svými přáteli, škola mu jde dobře, je aktivní, často pracuje s počítačem, hodně čte*“ (s. 16). Ostatně, dle výše zmíněných výsledků ESA (2012) se spíše jedná o třicetiletého jedince s dvanáctiletou herní historií (bližší demografické údaje nejsou uváděny), přičemž 47% všech hráčů/ek tvoří ženy.

Všeobecnou „definici“ typické/ho konzumenta/ky počítačových her bych nyní zakončila svoji diskusí s odbornou literaturou a přesunula se k závěrečnému oddílu celé studie. Ráda bych zde však ještě krátce nastínila, s jakými omezeními jsem se při své práci (resp. její praktické části) potýkala a jaké v ní spatřuji nedostatky.

Především nepovažuji za šťastný způsob, jaký jsem zvolila pro získání základních informací o sociokulturním prostředí respondentů/ek. Za prvé, pro větší průhlednost dat by pravděpodobně bylo vhodné zvolit též (stejně jako v případě samotných respondentů/ek) osobní rozhovor namísto pouhého vyplnění dotazníku (byť s otevřenými otázkami). Za druhé, tato metoda se ukázala poměrně nespolehlivá, neboť tři dotazníky se mi již nepodařilo získat nazpět ani přes opakovanou prosbu o jejich vyplnění. Z této zkušenosti se vynasnažím poučit a napříště věnuji větší pozornost teoretické přípravě výzkumu.

Dále nejsem zcela spokojena s informačním pokrytím všech zkoumaných otázek, resp. domnívám se, že v rámci rozhovorů s respondenty/kami nebylo nutné řešit některá témata tolik dopodrobna, ale zároveň by naopak bývalo žádoucí se na některé jiné souvislosti blíže doptat. Tento nedostatek však přičítám standardní nezkušenosti začínající/ho výzkumníka/ce a pevně věřím, že se jej do budoucna podaří zdárně vypilovat.

Konečně, vzhledem k mé značné časové vytíženosti jsem nestačila projít více literatury využitelné do závěrečné diskuse, o které se navíc domnívám, že by zde byla velmi relevantní. Konkrétně se jedná např. o titul Justine Cassellové a Henriho Jenkinse „From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games“ nebo některou ze studií Jo Bryceové a Jasona Ruttera. Obávám se však, že s faktorem nedostatku času se budu potýkat i při každém dalším studijním úkolu a že by možná bylo praktičtější se již s touto skutečností definitivně smířit.

## 4 Závěr

Předložená práce si kladla za cíl analyzovat vybrané chování hráčů/ek počítačových her v závislosti na jejich sociokulturním zázemí a genderu. Ze získaných dat vyplynulo, že lze vyzorovat určité zákonitosti, které s těmito proměnnými korespondují, a že tyto mají svůj původ v širších společenských procesech, jejichž povaha byla představena v teoretické části studie.

Ukázalo se, že postoje k hraní počítačových her souvisí s časovou a zájmovou vytížeností i mírou osobní genderové identifikace jejich konzumentů/ek, ale že tato aktivita je vzhledem ke své univerzálnosti a nadčasovosti též záležitostí vysoce individuální. Potvrzení těchto poznatků však bude vyžadovat realizaci dalších výzkumných šetření, která se blíže zaměří na dílčí oblasti řešeného problému.



## 5. Seznam literatury a internetových zdrojů

### 5.1 Seznam literatury

BAČOVÁ, V. 2003. Prečo ženy prijímajú svoje znevýhodnenia v spoločnosti? In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dôsledky. 1.vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003, s. 47 – 61. ISBN 80-89140-02-5

BLAŽEK, B. 1990. Bludiště počítačových her. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1990. 224 s. ISBN 80-204-0204-7

CALLOIS, R. 1998. Hry a lidé. 1. vyd. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-2-5

CVIKOVÁ, J. 2003. Nerodíme sa ako ženy a muži. In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dôsledky. 1.vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003, s. 9 – 32. ISBN 80-89140-02-5

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) 2003. Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dôsledky. 1.vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 292 s. ISBN 80-89140-02-5

ČÁP, J. 1996. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3

ČELÁKOVÁ, N.; ČELÁK, J. 1992. Za tajemstvím počítačových her. 1. vyd. Praha: Grada, 1992. 168 s. ISBN 80-85623-39-0

ČERYCH, L., KOUCKÝ, J., MATĚJŮ, P. 1998. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J.; MATĚJŮ, P. Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, s. ??? . ISBN 80-200-0703-2

DICKEYOVÁ, M. D. 2006. Girl gamers: the controversy of girl gamers and the relevance of female-oriented game design for instructional design. In British Journal of Educational Technology, 2006, roč. 37, č. 5, s. 785 – 793. ISSN 0007-1013

DOLEJŠÍ, P. 2007. Hraní počítačových her jako specifický problém období dospívání. České Budějovice, 2007. 64 s. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Dostupné též z WWW: <<http://theses.cz/id/4bld60/>>.

DOPITA, M. 2007. Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 184 s. ISBN 978-80-244-1650-2

FINK, E. 1993. Hra jako symbol světa. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1993. 268 s. ISBN 80-202-0410-5

GIDDENS, A. 1999. Sociologie. 1. vyd. (dotisk) Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN: 80-7203-124-4

GJURIČOVÁ, Š. 1999. Konstrukce gender: maskulinita a femininita z odlišných perspektiv. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, E., MAŘÍKOVÁ, H. Společnost žen a mužů z aspektu gender. 1. vyd. Praha: Open Society Fund Praha, 1999, s. 69 – 81.

GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 21 – 40. ISBN 80-200-1400-4

HAMER, D.; COPELAND, P. 2003. Geny a osobnost. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-779-5

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HAVLÍK, R. 2002. Úvod do sociologie. 4. vyd. (dotisk) Praha: Karolinum, 2002. 130 s. ISBN 80-246-0381-0

HAVLÍK, R. 2007a. Životní etapy a socializace. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 43 – 66. ISBN 978-80-7367-327-7

HAVLÍK, R. 2007b. Rovnost přístupu k vyššímu vzdělání jako sociologický problém. In HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 81 – 94. ISBN 978-80-7367-327-7

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. 2007. Sociologie výchovy a školy. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7

HAYESOVÁ, N. 2003. Základy sociální psychologie. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 165 s. ISBN 80-7178-763-9

HENDL, J. 2005. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

HUIZINGA, J. 1971. Homo ludens: o původu kultury ve hře. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1971. 228 s. ISBN 23-028-71

JANATOVÁ, L. 2009. Souvislost mezi hraním počítačových her a agresivitou. In Studia Paedagogika. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009, roč. 14, č. 2, s. 155 – 170. ISSN 1803-7437. Dostupné též z <[http://is.muni.cz/th/216382/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/216382/ff_b/)>.

JANDOUREK, J. 2001. Sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0

JANIŠTIN, V. 2010. Počítačová hra: analýza uživatelských strategií. Brno, 2009. 112 s. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné též z WWW: <<http://is.muni.cz/th/289671/>>.

JANOŠOVÁ, P. 2008. Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9

JARCOVSKÁ, L. 2005. Gender a společnost. In Smetáčková, I., Vlková, K. (ed.) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 26 – 31. ISBN 80-903331-2-5

JELÍNKOVÁ, M. 2011. Děti, počítačové hry a internet. Olomouc, 2011. 90 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Dostupné též z WWW: <[http://theses.cz/id/c721a3/DP\\_na\\_svazani\\_-\\_1.pdf](http://theses.cz/id/c721a3/DP_na_svazani_-_1.pdf)>.

KARSTEN, H. 2006. Ženy – muži. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 184 s. ISBN 80-7367-145-X

KATRŇÁK, T. 2004. Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6

KATRŇÁK, T. 2006. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. ????. ISBN 80-200-1400-4

KATRŇÁK, T.; FUČÍK, P. 2010. Návrat k sociálnímu původu: vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 213 s. ISBN 978-80-7325-241-0

KELLER, J. 2004. Úvod do sociologie. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 s. ISBN 80-86429-39-3

KELLER, J.; TVRDÝ, L. 2008. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 80-86429-78-4

KOŤA, J. 2001. Traktát o třech klasických ludologických analýzách a o jejich pojetí významu hry. In Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 4, s. 439 – 453. ISSN 0031-3815

KŘÍŽKOVÁ, A. 2002. Česká žena v práci a rodině posledního desetiletí. In MANSFELDOVÁ, Z., TUČEK, M. (ed.) Současná česká společnost. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2002, s. 148 – 160. 80-7330-009-5

KUBÁTOVÁ, H. 2009. Sociologie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 239 s. 978-80-244-2315-9

LACINOVÁ, L. 2003. Myslí ženy jinak? In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich důsledky. 1. vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003, s. 238 – 247. ISBN 80-89140-02-5

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. Vývojová psychologie. 3. přeprac. a uprav. vydání. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

LAPÁČEK, J. 2006. Počítač v domácnosti. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 366 s. ISBN 80-251-0945-3

- LIŠKOVÁ, K. 2003. Zrcadlo, zrcadlo, řekni. In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dôsledky. 1.vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003, s. 102 – 112. ISBN 80-89140-02-5
- MACKINTOSH, N. J. 2000. IQ a inteligence. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 404 s. ISBN 80-7169-948-9
- MACHA, H., WITZKE, M. 2008. Familie und Gender. In Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2008, roč. 54, č. 2, s. 261 – 278. ISSN: 0044-3247
- MACHONIN, P.; TUČEK, M. a kol. 1996. Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. 364 s. ISBN 80-85850-17-6
- MALINA, J. a kol. 2009. Antropologický slovník (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění) aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. 4 738 s. Online vydání dostupné od roku 2009 též z WWW: <<http://is.muni.cz/do/1431/UAntrBiol/el/antropos/index.html>>. ISBN 978-80-7204-560-0
- MAŘÍKOVÁ, H. 1999. Proměna rolí muže a ženy v rodině. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, E., MAŘÍKOVÁ, H. Společnost žen a mužů z aspektu gender. 1. vyd. Praha: Open Society Fund Praha, 1999, s. 59 – 67.
- MAŘÍKOVÁ, H. (ed.) 2000a. Proměny současné české rodiny. Rodina – gender – stratifikace. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 172 s. ISBN 80-85850-93-1
- MAŘÍKOVÁ, H. 2000b. Dvoukariérová manželství. In MAŘÍKOVÁ, H. (ed.) Proměny současné české rodiny. Rodina – gender – stratifikace. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 101 – 139. ISBN 80-85850-93-1
- MATĚJŮ, P.; TUČEK, M.; REZLER, L. 1991. Rodina '89. Zdroje vzdělanostních nerovností. Praha: Sociologický ústav ČSAV, 1991.
- MATĚJŮ, P. 2006. Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. ????. ISBN 80-200-1400-4
- MATOUŠEK, O. 2003. Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. rozšíř. a přeprac. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9
- MILLAROVÁ, S. 1978. Psychologie hry. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s. ISBN neuvedeno
- MINAROVICHOVÁ, K. 2003. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš... In CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. (ed.) Růžový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich dôsledky. 1.vyd. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 248 – 259. ISBN 80-89140-02-5
- MOŽNÝ, I. 2002. Sociologie rodiny. 2. uprav. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9

NAKONEČNÝ, M. 1997. Encyklopedie obecné psychologie. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7

NOVÁK, L. 1992. Základy psychologie. 1. vyd. Praha: S & M, 1992. 40 s. ISBN 80-901387-0-5.

OAKLEYOVÁ, A. 2000. Pohlaví, gender a společnost. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6

PEŘINA, P. 2003. Počítačové hry jako sociokulturní fenomén. Praha, 2003. 115 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra teorie kultury.

PEŘINA, P. 2004. Počítačové hry v sociokulturní perspektivě. Praha, 2004. 129 s. Rigorózní práce (PhDr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra teorie kultury.

PLAŇAVA, I. 2000. Manželství a rodiny. Struktura. Dynamika. Komunikace. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 294 s. ISBN 80-7239-039-2

RENZETTI, C. M.; CURRAN, D. J. 2005. Ženy, muži a společnost. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 644 s. ISBN 80-246-0525-2

RYBKA, M. 1997. Počítačové hry z hlediska psychologie. In Československá psychologie, 2007, roč. 41, č. 3, s. 256 – 259. ISSN 0009-062X

RYBKA, M. 2007. Nerušit, hraju! In Psychologie dnes. Praha: Portál, 2007, roč. 13, č. 10, s. 52 – 56. ISSN 1212-9607

ŘÍČAN, P. 2007. Psychologie osobnosti. 5. rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4

SAK, P. 2000. Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8

SEDLÁČKOVÁ, M.; ŠAFR, J. 2005. Měření sociálního kapitálu. Koncepty, výzkumné projekty a zdroje dat. SDA Info. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2005, roč. 7, č. 1, s. 4 – 11. ISSN 1212-995X

SLAVÍČEK, R. 2010. PC technologie a mladiství. Olomouc, 2010. 59 s. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Dostupné též z WWW: <<http://theses.cz/id/biwv5f/?lang=en;furl=%2Fid%2Fbiwv5f%2F>>.

SMETÁČKOVÁ, I. 2005a. Gender a osobnost člověka. In Smetáčková, I., Vlková, K. (ed.) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 18 – 25. ISBN 80-903331-2-5

SMETÁČKOVÁ, I. 2005b. Gender a školství. In Smetáčková, I., Vlková, K. (ed.) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy

společenských věd na základních a středních školách. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 73 – 79. ISBN 80-903331-2-5

SMETÁČKOVÁ, I. 2005c. Gender a volba povolání. In Smetáčková, I., Vlková, K. (ed.) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 80 – 83. ISBN 80-903331-2-5

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. (ed.) 2005. Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005. 192 s. ISBN 80-903331-2-5

SMETÁČKOVÁ, I. 2006. Genderové stereotypy v českém školství. In ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H. (ed.) Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2006, s. 186 – 197. ISBN 80-86856-21-6

SOBOTKOVÁ, I. 2007. Psychologie rodiny. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-250-8

ŠANDEROVÁ, J. 2000. Místo rodiny v teorii a výzkumu sociální stratifikace. In MAŘÍKOVÁ, H. (ed.) Proměny současné české rodiny. Rodina – gender – stratifikace. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 13 – 27. ISBN 80-85850-93-1

ŠIKLOVÁ, J. 1999. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In VĚŠÍNOVÁ – KALIVODOVÁ, E., MAŘÍKOVÁ, H. Společnost žen a mužů z aspektu gender. 1. vyd. Praha: Open Society Fund Praha, 1999, s. 9 – 19.

ŠIŠKOVÁ, K. 2010. Volný čas dětí, mládeže a elektronická média. Olomouc, 2010. 105 s. Magisterská diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra žurnalistiky. Dostupné též z WWW: <<http://theses.cz/id/g8wb8g/>>.

ŠMAHEL, D. 2002. Mladí ve světě počítačů. In Psychologie dnes. Praha: Portál, 2002, roč. 8, č. 12, s. 18 – 19. ISSN 1212-9607

ŠMAHEL, D. 2004. Co dělají čeští dospívající na internetu. In Psychologie dnes. Praha: Portál, 2004, roč. 10, č. 7/8, s. 32 – 34. ISSN 1212-9607

ŠTECH, S. 1997. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. In Československá psychologie, 1997, roč. 41, č. 6, s. 487 – 502. ISSN 0009-062X

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVELCH, J. 2007. Počítačové hry a jejich místo v mediálních studiích. 1. vyd. Praha: FSV UK, 2007. 49 s. ISSN 1801-5999

TUČEK, M. 2000. Stratifikace společnosti a hodnotové orientace: shody a rozdíly mezi muži a ženami v oblasti práce. In MAŘÍKOVÁ, H. (ed.) Proměny současné české rodiny. Rodina – gender – stratifikace. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 61 – 82. ISBN 80-85850-93-1

VACULÍK, M. 1999a. Charakteristiky hráčů počítačových her v adolescenci. In Československá psychologie, 1999, roč. 43, č. 2, s. 165 – 179. ISSN: 0009-062X

VACULÍK, M. 1999b. Osobnostní charakteristiky a hraní počítačových her. In Sociální procesy a osobnost 99. 1999. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 217 s. ISBN 80-210-2228-0

VACULÍK, M. 2002. Ve světě počítačových her. In Psychologie dnes. Praha: Portál, 2002, roč. 8, č. 6, s. 16 – 17. ISSN 1211-5886. Dostupné též z WWW: <<http://www.granosalis.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=1778>>.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. rozšř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3

VESELÝ, A. 2006. Kdo a proč končí v učňovských oborech. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. ??? . ISBN 80-200-1400-4

Vývoj sociální struktury v České společnosti 1988 – 199. 2000. Studie shrnující závěry z projektu Deset let společenské transformace v České a Slovenské republice. 1999.

## 5.2 Seznam internetových zdrojů

Rovi Corporation. allgame [online]. All Media Guide, c2010 [cit. 2010-03-20]. Game Genres. Dostupné z WWW: <<http://www.allgame.com/genres.php>>.

MAFRA. BonusWeb.cz: denní zpravodaj ze světa počítačových her [online]. c1999 – 2010 [cit. 2010-03-20]. Vyberte si hru. Dostupné z WWW: <<http://bonusweb.idnes.cz/>>.

CPress Media. Doupe.cz [online]. Brno: Cpress Media [cit. 2010-03-20]. Všechny žánry. Dostupné z WWW: <<http://www.doupe.cz/>>. ISSN 1214-1887

ESA. Essential facts about the computer and video game industry. [online] c2013 [cit. 2013-05-09]. Dostupné z WWW: <[http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA\\_EF\\_2012.pdf](http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2012.pdf)>.

Freegame.cz. Freegame.cz: Plné freeware hry zdarma ke stažení! [online]. c2000 – 2008 [cit. 2010-03-20]. Menu. Dostupné z WWW: <<http://www.freegame.cz/>>. ISSN 1214-7192.

Computer Press Media. FreeHry.cz [online]. Brno: Computer Press Media, c2005 [cit. 2010-03-20]. FreeHry. Dostupné z <<http://freehry.doupe.cz/recenze/free-hry/>>. ISSN 1214-441X.

GameZone Online. GameZone: Your PC and Video Game Connection [online]. GameZone Online, c1996 – 2010 [cit. 2010-03-20]. Find a game. Dostupné z WWW: <<http://www.gamezone.com/>>.

KREJČÍŘOVÁ, O.; SKOPALOVÁ, J. Deviace a sociální patologie – vybrané jevy. [online] Metodický materiál projektu Program průběžného vzdělávání učitelů základních škol vzdělávajících žáky s lehkým mentálním postižením v oblasti Člověk a zdraví. [cit. 2010-05-26]. Dostupné z WWW: <[http://www.ftk.upol.cz/\\_katedry/apa/esf\\_3\\_1/download/krejcirova.doc](http://www.ftk.upol.cz/_katedry/apa/esf_3_1/download/krejcirova.doc)>.

Axima spol. Mojihry.cz: Online hry zdarma [online]. Brno: Axima spol. [cit. 2010-03-20]. Online hry. Dostupné z WWW: <<http://mojihry.cz/default.asp?sid=>>>.

PCHry.com: Počítačové hry pro hráče her na PC [online]. [cit. 2010-03-20]. Filtr: žánr hry. Dostupné z WWW: <<http://pchry.com/>>.

Počítačová hra. In Wikipedie: Otevřená encyklopedie [online]. San Francisco: Wikimedia Foundation, c2003 – 2010, strana naposledy edit. 2010-03-18 [cit. 2010-03-20]. Česká verze. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Po%C4%8D%C3%ADta%C4%8Dov%C3%A1\\_hra](http://cs.wikipedia.org/wiki/Po%C4%8D%C3%ADta%C4%8Dov%C3%A1_hra)>.



## 6 Seznam příloh

### 6.1 Příloha č. 1A: dotazník pro rodiče

- 1) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?
- 2) Jaké vzdělání byste si přál/a u svých dětí a v jakém oboru?
- 3) Jaké je Vaše povolání/zaměstnání?
- 4) Jaké povolání/zaměstnání byste si přál/a u svých dětí?
- 5) Ovládáte nějaký cizí jazyk? Pokud ano, jaký?
- 6) Navštěvujete divadla, koncerty, galerie, muzea, výstavy či jiné kulturní akce? Pokud ano, jaké a přibližně jak často?
- 7) Navštěvují divadla, koncerty, galerie, muzea, výstavy či jiné kulturní akce Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás, jaké a přibližně jak často?
- 8) Navštěvujete kino? Pokud ano, přibližně jak často?
- 9) Navštěvují kino Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás a přibližně jak často?
- 10) Posloucháte hudbu? Pokud ano, jakou?
- 11) Poslouchají hudbu Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás a jakou?
- 12) Máte pocit/myslíte si/víte, že je Vaše dítě (respondent/ka) též členem nějaké subkultury (spojené například právě s poslechem určitého typu hudby či s preferencí určité vizáže)?
- 13) Čtete? Pokud ano, co (typ, žánr) a přibližně jak často/kolik za určité období?
- 14) Čtou Vaše děti? Pokud ano, co (typ, žánr) a přibližně jak často/kolik za určité období?
- 15) Přál/a byste si, aby Vaše děti četly více, případně máte nějakou představu o tom, co by podle Vás měly číst (a co neměly)?
- 16) Věnujete se nějakému sportu/tělesnému cvičení? Pokud ano, jakému a jak často?
- 17) Věnují se nějakému sportu/tělesnému cvičení Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás, jakému a jak často?
- 18) Máte nějaké (další) koníčky? Pokud ano, jaké a jak často se jim věnujete?
- 19) Mají Vaše děti nějaké (další) koníčky? Pokud ano, věnují se jim obvykle s Vámi či bez Vás, jaké to jsou a jak často je provozují?
- 20) Přál/a byste si, aby Vaše děti měly více koníčků, případně máte nějakou představu o tom, čemu by se měly věnovat (a čemu neměly)?

## 6.2 Příloha č. 1B: rozhovor s respondentem/kou

- 1) Jaký máš obvykle režim dne? Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky (popř. provádíš jiné pravidelné aktivity)? Jaké a jak často? Jak trávíš víkendy?
- 2) Máš vlastní počítač?
  - 2a) Pokud ano, máš ho pouze k vlastnímu užití? Kde je tento počítač umístěn?
  - 2b) Pokud ne, jaký počítač využíváš? Kde je tento počítač umístěn? Jaký je režim používání tohoto počítače? Jaký máš k němu přístup? Kdo má přednost při jeho užívání?
- 3) Máš přístup na internet? Pokud ano, máš ho na svém počítači? Případně na jiném počítači v domácnosti?
- 4) Co na počítači děláš? Co převažuje?
- 5) Jaké hry/typ her na počítači hraješ? Jaké máš nejraději?
- 6) Proč máš rád/a právě tuto hru/tento typ her? Co tě na ní/nich nejvíce baví?
- 7) V případě, že hraješ hru pro více hráčů/ek, komunikuješ při hře s ostatními hráči/kami (spoluhráči/kami, protihráči/kami)? Pokud ano, jak? A o čem?
- 8) V případě, že hraješ hru pro více hráčů, jsou někdy mezi ostatními hráči/kami také dívky/chlapci?
  - 8a) Pokud ano, o jakou hru/typ hry se jedná? Je v jejich hře nějaký rozdíl oproti hře hráčů – chlapců/hráček dívek?
  - 8b) Pokud ne, proč si myslíš, že tomu tak je?
- 9) Jak často trávíš čas na počítači? Kolik času, kdy jsi doma, případně na činnost na počítači? Jak velký podíl je to přibližně z celkového volného času stráveného doma?
- 10) Jak často hraješ hry na počítači? Kolik času, kdy jsi doma, případně na hraní her na počítači/jak dlouho u hry vydržíš? Jakou nejdelší dobu jsi u hry vydržel/a?
- 11) Existuje nějaká minimální doba, pro kterou má smysl vůbec začít hru hrát? Pokud ano, jaká?
- 12) Korigují tvoji rodiče/vychovatelé nějakým způsobem tvoji činnost na počítači? Popř. pouze určitou činnost? Jak a kdo?
- 13) Co je pro tebe obvykle impulsem pro zahájení hry na počítači?
- 14) Na základě čeho obvykle přestáváš hrát hru na počítači?
- 15) Je ti někdy hraní her zakazováno? Příp. je ti zakazována pouze určitá hra/typ her? Je zákaz používán jako trest?
- 16) Jak se ke hře dostaneš? Odkud hry získáváš? Jak je to s financemi ohledně her?
- 17) Pokud ti nějaké hry shání tvoji rodiče/vychovatelé, jaké ti kupují? Jaké hry by asi u tebe tvoji rodiče/vychovatelé rádi viděli, pokud vůbec nějaké?
- 18) Hrají podobné hry jako ty i tvoji kamarádi/ky/spolužáci/ačky/sourozenci? Hrají jiné hry?
- 19) Konzultuješ s někým herní strategie/jak hru hrát? Nebo vůbec bavíš se s někým o hraní her?
- 20) Jsi v hraní her úspěšný/á? Myslíš si, že ti jde je hrát?
- 21) Navštěvuješ veřejné herny pro hraní počítačových her? Pokud ano, jak často? S kým? Souhlasí tvoji rodiče/vychovatelé s touto činností? Kdo hraní financuje?
- 22) Hrají někdy tvoji rodiče/vychovatelé hry s tebou? Jak to vypadá?
- 23) Hraješ hry ještě s někým jiným? Jak to vypadá?
- 24) Jak se na tvoje hraní dívají rodiče/vychovatelé? Má někdo z nich jiný názor? Jaký? Co říkají?
- 25) Myslíš si, že pro tebe může být hraní her, které hraješ, nějakým způsobem užitečné? Popř. hraní jiných her? Proč?
- 26) Myslíš si, že pro tebe může být hraní her, které hraješ, nějakým způsobem škodlivé/nebezpečné? Popř. hraní jiných her? Proč?

27) Hraješ hry i prostřednictvím jiných médií, jako je např. televize, gameboy, mobilní telefon...? Pokud ano, co převažuje? Jaké hry si vybíráš? Jak často je hraješ? Apod.

28) Máš ještě nějaké jiné koníčky? Čteš? Co čteš? Jaké filmy máš rád/a? Víš, co jsou to RPG hry? Hraješ nějakou takovou? Příp. další informace o těchto hrách.

### 6.3 Příloha č. 1C: ukázka vyplněného dotazníku pro rodiče

1) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?

otec: VŠ, Matematicko – fyzikální fakulta UK (obor matematická fyzika)

matka: VŠ, Právnická fakulta UK

2) Jaké vzdělání byste si přál/a u svých dětí a v jakém oboru?

otec: záleží na schopnostech a preferencích dětí, co budou chtít dělat; ideálně ekonomie, informatika

matka: vysokoškolské, ideálně medicína (v případě respondenta)

3) Jaké je Vaše povolání/zaměstnání?

otec: IT konzultant

matka: speciální pedagog

4) Jaké povolání/zaměstnání byste si přál/a u svých dětí?

otec: viz otázka č. 2

matka: lékař (v případě respondenta)

5) Ovládáte nějaký cizí jazyk? Pokud ano, jaký?

otec: angličtina, němčina

matka: ne

6) Navštěvujete divadla, koncerty, galerie, muzea, výstavy či jiné kulturní akce? Pokud ano, jaké a přibližně jak často?

cca 1x za měsíc alespoň jednu kulturní akci

7) Navštěvují divadla, koncerty, galerie, muzea, výstavy či jiné kulturní akce Vaše děti?

Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás, jaké a přibližně jak často?

ano, s námi – ale nerady

8) Navštěvujete kino? Pokud ano, přibližně jak často?

otec: cca 5x do roka

matka: cca 1x za půl roku

9) Navštěvují kino Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás a přibližně jak často?

ano, částečně s námi, ale většinou s kamarády, a to cca 2x za čtvrt roku

10) Posloucháte hudbu? Pokud ano, jakou?

otec: rock

matka: folk

11) Poslouchají hudbu Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás a jakou?

ano, obvykle bez nás – do sluchátek; nejčastěji pop, rock, rádio

12) Máte pocit/myslíte si/víte, že je Vaše dítě (respondent) též členem nějaké subkultury

(spojené například právě s poslechem určitého typu hudby či s preferencí určité vizáže)?

otec: Facebook

matka: ne

13) Čtete? Pokud ano, co (typ, žánr) a přibližně jak často/kolik za určité období?

otec: ano, nejraději dobrodružnou literaturu, cca 5 knih do roka

matka: ano, cokoliv, přibližně jednu knihu za týden

14) Čtou Vaše děti? Pokud ano, co (typ, žánr) a přibližně jak často/kolik za určité období?

zejména povinnou četbu, dále dobrodružnou literaturu, pohádkové knihy, přírodopisné knihy, případně časopisy; cca 2 knihy měsíčně

15) Přál/a byste si, aby Vaše děti četly více, případně máte nějakou představu o tom, co by podle Vás měly číst (a co neměly)?

starší syn (respondent) čte málo, byli bychom určitě rádi, kdyby četl více; mladší syn (13 let) čte poměrně dost a dcera (10 let) téměř neustále

16) Věnujete se nějakému sportu/tělesnému cvičení? Pokud ano, jakému a jak často?

otec: orientační běh (1x týdně), příležitostně cyklistika, běh na lyžích

matka: orientační běh (1x týdně), příležitostně cyklistika

17) Věnují se nějakému sportu/tělesnému cvičení Vaše děti? Pokud ano, obvykle s Vámi či bez Vás, jakému a jak často?

orientační běh (1x týdně), příležitostně cyklistika – částečně s námi, částečně sami

18) Máte nějaké (další) koníčky? Pokud ano, jaké a jak často se jim věnujete?

otec: turistika, přibližně 2x do měsíce

matka: aranžování květin

19) Mají Vaše děti nějaké (další) koníčky? Pokud ano, věnují se jim obvykle s Vámi či bez Vás, jaké to jsou a jak často je provozují?

otec: hraní her na počítači a jiných hracích udělátkách, sledování videí a poslouchání hudby na různých přenosných udělátkách; a to nezdravě často a nevhodně dlouho (několik hodin denně)

matka: oba synové nyní dělají pouze orientační běh, dcera má navíc kroužek keramiky (1x týdně); dříve všichni pravidelně chodili plavat a hráli na hudební nástroje

20) Přál/a byste si, aby Vaše děti měly více koníčků, případně máte nějakou představu o tom, čemu by se měly věnovat (a čemu neměly)?

otec: měly by se více věnovat sportu a hře na hudební nástroje, neměly by dlouho vysedávat před PC, měly by omezit používání udělátek na hraní her, poslouchání hudby a sledování videí

matka: ráda bych, aby vydrželi u hudby a ještě u jednoho sportu, například u sportovní střelby

## 6.4 Příloha č. 1D: ukázka provedení rozhovoru s respondentem

1) Jaký máš obvykle režim dne? Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky (popř. provádíš jiné pravidelné aktivity)? Jaké a jak často? Jak trávíš víkendy?

Po škole chodím domů, zapnu si počítač, zkontroluju facebook a mail, přitom si udělám potřebné věci do školy nebo si zahraju nějakou hru, potom jdu zpravidla ven s kamarády a večer trávím opět u počítače, pouštím si filmy, případně jenom odpočívám. Závodně dělám orientační běh, cca dvakrát týdně (tréninky, příprava závodů, samotné závody), často také s tátou a bráchou jezdíme na kole.

O víkendech mám většinou alespoň jeden den opět závody, zbytek víkendu se tomu uzpůsobuje. Někdy jezdíme s rodiči a sourozenci na výlety, jindy navštěvujeme prarodiče, případně jsme doma a máme každý svůj program.

2) Máš vlastní počítač?

2a) Pokud ano, máš ho pouze k vlastnímu užití? Kde je tento počítač umístěn?

2b) Pokud ne, jaký počítač využíváš? Kde je tento počítač umístěn? Jaký je režim používání tohoto počítače? Jaký máš k němu přístup? Kdo má přednost při jeho užívání?

Dá se říci, že ano, protože mám společný počítač s tátou, který ale on moc nevyužívá. Je umístěn v obývacím pokoji. A plánuje se, že brzy dostanu notebook. Potom máme ještě jeden počítač v dětském pokoji, který sdílím se sestrou a bratrem. Někdy mám přístup i k tomuto počítači, ale spíše minimálně, neboť ten je bratrův. Sestra ještě počítač příliš nevyužívá (je jí deset let), obvykle si čte nebo se dívá na televizi. Máma si počítač zapne pouze příležitostně, ale když si přece jenom něco potřebuje vyřídit, použije počítač umístěný v obývacím pokoji. Co se týče nějakého režimu užívání počítačů, když jsem ještě pravidelně chodil na ten bratrův, tak jsme jakousi domluvu měli, a i teď, když mám „svůj“ počítač v obývacím pokoji, mají rodiče přednost při jeho používání. S tím, že když večer nemůžu na počítač já, nemůže ani bratr. Ale jinak můžeme být na počítači jak a kdy chceme/potřebujeme.

3) Máš přístup na internet? Pokud ano, máš ho na svém počítači? Případně na jiném počítači v domácnosti?

Ano, máme internet na obou počítačích v domácnosti – a budu ho mít i na tom notebooku, který dostanu.

4) Co na počítači děláš? Co převažuje?

Převážně využívám počítač/internet kvůli komunikaci – sleduju facebook, icq, email... a také různě surfuju. Dříve jsem poměrně často hrával hry, ale posledních pár měsíců jsem to hodně omezil (ne zcela dobrovolně – viz dále).

5) Jaké hry/typ her na počítači hraješ? Jaké máš nejraději?

Nejraději mám konkrétně MMORPG World of Warcraft, to jsem hrával skoro pořád. Možná bych to hrál i nyní, ale na tom mém počítači to nějak nefunguje (od doby, co si to nainstaloval i bratr) a na tom bratrově to moc hrát nechci – zaprvé nechci stále „okupovat“ jeho počítač, za druhé on tu hru hraje také, takže ani nevím, jak by bylo možné se tam střídat, aniž bychom si do hry vzájemně zasahovali.

Mojí druhou oblíbenou hrou je střílečka Call of Duty, případně ještě akční hra GTA. Když mi bylo asi třináct let, založil jsem si s kamarádem v rámci Call of Duty jakýsi tým. To jsme potom hráli skoro pořád, třeba tři hodiny denně (online, každý u sebe doma).

6) Proč máš rád právě tuto hru/tento typ her? Co tě na ní/nich nejvíce baví?

Co se týče toho World of Warcraft, „no tak to nevím... asi... no že tam můžete hrát s kamarádama a dělat tam různé úkoly právě v té skupině s těma kamarádama, což třeba v Call of Duty nemůžete, protože tam se jenom střelí... .. je to právě fantasy, tak asi kvůli tomu, že tam nejsou žádné pistole, nic takového, že tam můžete právě s těma kámošema různě různý jiný věci dělat“. Na té střelbě mě bavilo „nevím, když jsem hrál asi s tím kámošem nějak dohromady...“ Zkoušel jsem to hrát i sám, ale „to mě právě vůbec nebavilo, jsem to vždycky musel hrát s někým, se kterým jsem se mohl domlouvat nějak, že prostě na někoho půjdeme, my dva, jinak jako asi moc ne.“ A GTA, „nó, tak to (jsem hrál) jenom kvůli tomu, že jsme byli na chatě a na chatě není internet... a byli jsme tam tejdén, tak jsme si to tam nainstalovali... kvůli tomu“.

Jinak jsem ještě dříve, když mi bylo tak deset let, zkoušel hrát strategie. Měl jsem dvě, originál koupené, ale bratr mi je omylem zničil a já už jsem si nechtěl kupovat ty samé hry znovu. Jiné strategie už jsem potom nehrál. Vadilo mi, že „to jsem nemohl hrát s žádným kámošem a když jsem to hrál sám, tak mě to prostě nebavilo, že jsem se nudil, že to vlastně furt bylo to stejné, takže... kvůli tomu“. Primárně mě nebaví hra jako taková, ale její sdílení s někým dalším.

7) V případě, že hraješ hru pro více hráčů, komunikuješ při hře s ostatními hráči (spoluhráči, protihráči)? Pokud ano, jak? A o čem?

Ano, v případě World of Warcraft to je dokonce jeden z důvodů, proč danou hru naši schvalují – jedná se o mezinárodní hru a komunikuje se tam převážně anglicky. Já navíc komunikuji i s hráči, které neznám, obvykle je neznám ani virtuálně. Jediný, s kým tam standardně komunikuju česky, je jeden můj kamarád od dětství, který tu hru hraje také a se kterým se v ní občas setkávám. Osobně znám potom ještě nějaké další čtyři lidi. S tím hlavním kamarádem už jsme dost sehaní, takže když se bavíme, volíme především „mimoherní“ témata. Naopak s neznámými spoluhráči se většinou bavíme právě o hře, i když ani zde to není pravidlem. Jako prostředek komunikace využívám místní chat – zkoušel jsem i skype, ale ta hra se potom dost „sekala“, a icq, ale to zase nebylo zrovna praktické ani pohodlné. I v rámci zmíněného chatu však můžu psát zprávy například jen pro jednoho hráče, které nikdo jiný nevidí.

Strategie jsem hrával pouze sám proti počítači a GTA jsem sice hrál s kamarádem, ale komunikoval jsem s ním přímo, neboť seděl vedle mě. Call of Duty jsme s kamarádem hráli buď na propojených počítačích, nebo online (po předchozí domluvě) a komunikovali přitom víceméně jenom spolu (volali jsme si přes teamspeak). S ostatními (neznámými) hráči jsem se bavil spíše minimálně, veškerá komunikace je na tamním chatu veřejná a spočívá převážně v nadávání těm, kteří to neumějí. S tím mým kamarádem jsem si buď domlouval herní strategii, nebo jsme se bavili o čemkoli jiném.

8) V případě, že hraješ hru pro více hráčů, jsou někdy mezi ostatními hráči také dívky?

8a) Pokud ano, o jakou hru/typ hry se jedná? Je v jejich hře nějaký rozdíl oproti hře hráčů – chlapců?

8b) Pokud ne, proč si myslíš, že tomu tak je?

Ve World of Warcraft jsem občas nějakou dívku zahlédl, dokonce mám pocit, že dvakrát se jednalo o Češky. Call of Duty dívky naopak moc nehrají. Ve hře lze poměrně dobře rozeznat dívku od chlapce, „třeba jméno... že si daj jiný jméno anebo že prostě hrajou tak nějak divně, že se hejbou pomalu a prostě je to poznat na té jejich hře, že to prostě hrajou holky... jako nechci nic mít proti holkám, ale to Call of Duty tam je to dost poznat, že to třeba nehrajou tak dobře jako kluci“. Myslím, že se dá obecně říci, že v Call of Duty jsou chlapi lepší, „kluci

jsou takový na ty střílečky, já jsem to někde četl, jakože (holky) prostě nemaj takový postřehy, já nevim, jako nechci nic mít proti holkám, ale je to tak, určitě, v tý hře to tak je...“ . Ve World of Warcraft, „tak tam je dost holek, protože to není ta střílečka, tam je to spíš to fantasy, to děláni těch úkolů, takže tam je dost holek, v tom určitě jo“. A co se týče nějakého herního umu, zde ve hře chlapců a dívek nevidím rozdíl. Jak jsem předtím říkal, že osobně znám dohromady pět lidí, kteří hrají World of Warcraft, tak jednou z nich je dívka. Ta hraje stejně dobře jako my chlapci, respektive v její hře nelze poznat, že se jedná o dívku. Myslím si, že kromě World of Warcraft už nic jiného nehraje, ale nejsem si tím zcela jistý.

9) Jak často trávíš čas na počítači? Kolik času, kdy jsi doma, případně na činnost na počítači? Jak velký podíl je to přibližně z celkového volného času stráveného doma?

Myslím, že cca tři hodiny denně. O víkendech je to asi o něco méně, to většinou býváme někde venku. Odhaduji, že z celkového volného času stráveného doma případně na počítač nějakých 85%.

10) Jak často hraješ hry na počítači? Kolik času, kdy jsi doma, případně na hraní her na počítači/jak dlouho u hry vydržíš? Jakou nejdelší dobu jsi u hry vydržel?

Hry můžu hrát v podstatě jen na počítači u bratra, na tom mém víceméně nefungují. Takže doba, po kterou můžu hrát, je závislá na tom, jak mě bratr k počítači pustí. Dříve, když ještě hry šly i na tom mém počítači, hrál jsem určitě častěji, vlastně když jsem byl u počítače, tak jsem pouze hrál hry. Facebook ani žádné jiné komunikační kanály jsem příliš nevyužíval. Měli jsme tenkrát stanovenou, že můžeme hrát půl hodiny denně, ale potom rodiče uznali, že je to opravdu málo a povolili nám hodinu a půl. Potom jsem ještě občas hrával nějaké webovky, bavily mě zejména různé automobilové závody. Takže jsem hrával cca dvě hodiny denně, ale také jsem právě ty dvě hodiny denně trávil u počítače. Teď jsem na počítači určitě déle, ale hraju průměrně maximálně tak půl hodiny denně.

Asi dvakrát jsem měl možnost být u počítače neomezeně (rodiče nebyli doma), tak to jsem u hry (World of Warcraft) vydržel asi čtrnáct hodin (déle to nikdy nebylo). Potom se mi ale udělalo špatně, protože jsem celou dobu nejedl a nepil, jak jsem byl do hry zapálený. Už bych to více neudělal.

11) Existuje nějaká minimální doba, pro kterou má smysl vůbec začít hru hrát? Pokud ano, jaká?

Ano, cca půl hodiny, jinak to pro mě nemělo smysl. U střílečky by mi stačilo tak deset minut, u webovek možná i pět. Ale obecně, když mám deset minut času, nebudu si zapínat hru.

12) Korigují tvoji rodiče/vychovatelé nějakým způsobem tvoji činnost na počítači? Popř. pouze určitou činnost? Jak a kdo?

Ano, dříve jsme měli přesně určený čas, po který můžeme být u počítače (viz výše). Od té doby, co máme počítače dva, to však nelze tolik kontrolovat, takže současné pravidlo zní, že pokud budeme mít hotové všechny věci do školy a splněné služby v domácnosti, které nám máma ráno zadá, můžeme být u počítače jak dlouho chceme. Nicméně, je to opět relativní, déle jak nějaké tři, tři a půl hodiny by nás stejně u počítače nenechali.

Stará se o to hlavně máma, protože chodí dříve z práce a může nás lépe kontrolovat (to, jestli máme udělané všechny povinnosti i to, jak dlouho sedíme u počítače). Táta se s ní na tom určitě shodne, ale chodí z práce až okolo sedmé, osmé, takže to tolik neřeší.

13) Co je pro tebe obvykle impulsem pro zahájení hry na počítači?

Protože se nudím. Těším se na hru pouze v případě, že jsem domluvený s kamarády, že se tam potkáme.



14) Na základě čeho obvykle přestáváš hrát hru na počítači?

Obvykle mě od počítače vykáží rodiče (máma), ale ani mě samotného už to tolik nebaví, často jdu raději dělat něco jiného (ne nutně mimo počítač, ale raději si na něm třeba pustím film nebo komunikuju přes facebook).

15) Je ti někdy hraní her zakazováno? Příp. je ti zakazována pouze určitá hra/typ her? Je zákaz používán jako trest?

Mně ne, ale bratrovi ano – když dostal vlastní počítač a neměli jsme ještě zkorigováno, jak dlouho u něj můžeme být, tak využíval toho, když máma nebyla doma, a seděl u něj třeba pět hodin denně. Celou dobu hrál World of Warcraft. „A to byl fakt jako vypatlanej, tak že... ne jako dovopravdy, že prostě nevnímám vůbec... když se s nim někdo bavil přes telefon, tak to bylo takový, že se tam ozývaly jenom třeba takový zvuky... jako buď jo nebo ne a nic jinýho jako nedokázal říct.“ Nedalo se s ním o ničem jiném bavit. To mu potom rodiče zakázali internet a vzhledem k tomu, že ta hra se hraje online, tak hrát nemohl. Ale mohl by se třeba dívat na filmy, přístup na počítač jako takový zakázaný neměl.

Já osobně jsem měl počítač zakázaný pouze jednou, když jsem přinesl čtyři trojky na vysvědčení (problém byl v tom, že jsem je vůbec neočekával, a tak o nich rodiče nevěděli). To jsem potom asi týden k počítači vůbec nesměl.

16) Jak se ke hře dostaneš? Odkud hry získáváš? Jak je to s financemi ohledně her?

World of Warcraft a Call of Duty jsem viděl u kamaráda, se kterým vlastně hraju doposud. Potom jsem si ty hry i sám koupil. Stejně to bylo s GTA. Jiné hry (kromě webovek) jsem víceméně nehrál (a ani si je nekupoval). Až na ty dvě strategie, které mi potom bratr omylem zničil. Co se týče ostatního financování ohledně her, World of Warcraft hraju na oficiálním/legálním serveru (protože tam ho hrají i ti moji kamarádi), za což se platí 300,- Kč měsíčně. Asi první dva měsíce jsem si polovinu hradil (druhou hradili rodiče), ale když rodiče zjistili, že ta hra není úplně hloupá a mohl bych si v ní například zlepšit angličtinu, tak mi začali přispívat plnou částkou.

17) Pokud ti nějaké hry shání tvoji rodiče/vychovatelé, jaké ti kupují? Jaké hry by asi u tebe tvoji rodiče/vychovatelé rádi viděli, pokud vůbec nějaké?

Rodiče mi hry nikdy nekupovali. A ani nemám pocit, že by u mě nějaké viděli rádi. Spíše jsou ochotni některé tolerovat. Ty, o kterých si myslí, že ve mně mohou také něco rozvíjet.

18) Hrají podobné hry jako ty i tvoji kamarádi/spolužáci/sourozenci? Hrají jiné hry?

Bratr hraje World of Warcraft, stejně tak asi dva chlapeci od nás ze třídy, ale ti hrají na freeserverech, takže se s nimi ve hře nepotkávám. Dále hrají World of Warcraft ti moji mimoškolní kamarádi, u kterých jsem hru viděl poprvé. Jinak moc nevím, kdo co hraje. A nemám pocit, že by nějaká hra byla okolo mě masově rozšířena. Každý spíše hraje něco jiného.

19) Konzultuješ s někým herní strategie/jak hru hrát? Nebo vůbec bavíš se s někým o hraní her?

Ve škole se o tom nebavíme téměř vůbec, s těmi mimoškolními kamarády občas ano. Ale spíše můj bratr, než já sám. Je o něco pozadu, takže se většinou snaží vyzjistit, co ho aktuálně čeká.

Občas se o něčem bavím také s tátou, ale naše debata spočívá spíše v tom, že potřebuju poradit nějaká anglická slovíčka.

20) Jsi v hraní her úspěšný? Myslíš si, že ti jde je hrát?

Myslím, že bratr je lepší, protože hraje více, ale i tak bych řekl, že mi to poměrně jde. Ve střílečkách jsem byl dosti úspěšný, myslím, že mám dobrý postřeh. I ty webovky mi celkem šly. Co se týče GTA, tak to jsem hrál s cheatama, takže vlastně těžko říct.

21) Navštěvuješ veřejné herny pro hraní počítačových her? Pokud ano, jak často? S kým?

Souhlasí tvoji rodiče/vychovatelé s touto činností? Kdo hraní financuje?

Nikdy jsem tam nebyl.

22) Hrají někdy tvoji rodiče/vychovatelé hry s tebou? Jak to vypadá?

Nehrají.

23) Hraješ hry ještě s někým jiným? Jak to vypadá?

S několika kamarády jsem určitě hrál, s jedním hrávám docela pravidelně. Vždycky máme každý jeden počítač a hrajeme online jako tým. Nejčastěji jsem takhle hrál právě World of Warcraft. Komunikovali jsme samozřejmě nahlas, chat jsme v tu chvíli využívali pouze pro komunikaci s neznámými hráči.

24) Jak se na tvoje hraní dívají rodiče/vychovatelé? Má někdo z nich jiný názor? Jaký? Co říkají?

K hraní her na počítači mají poměrně negativní názor, ale některé hry jim vadí méně a některé více. Pokud hru považují za nějakým způsobem užitečnou, tak ji tolerují – ale když jsem například hrál Call of Duty, tak z toho moc nadšení nebyli, mohl jsem to hrát maximálně půl hodiny denně. Více neutrální postoj zaujímají ke komunikačním sítím (facebook, icq) a třeba sledování filmů z počítače jim nevadí vůbec, to není ani časově omezeno.

Střílečky mi tedy přímo nezakazují, ale když jsem si chtěl jít zahrát Paintball nebo Lasergames (v reálu), tak to byli hodně proti. Táta má názor, že „to hrajou debilové, který si hrajou na válku“. Takže to by jim opravdu hodně vadilo.

25) Myslíš si, že pro tebe může být hraní her, které hraješ, nějakým způsobem užitečné? Popř. hraní jiných her? Proč?

Myslím si, že díky World of Warcraft jsem se skutečně zlepšil v angličtině. U Call of Duty si nejsem jistý, ale je možné, že by mohla mít pozitivní vliv na rozvíjení postřehu. Co se týče her, které jsem nehrál, tuším, že užitečné budou například logické hry, ale netroufám si říci, jakou konkrétní logickou vlastnost by mohly vylepšovat.

26) Myslíš si, že pro tebe může být hraní her, které hraješ, nějakým způsobem škodlivé/nebezpečné? Popř. hraní jiných her? Proč?

Myslím, že to Call of Duty nebezpečné být může, vzhledem k tomu, že se tam zabíjejí lidé. Nevím, na mě to nikdy žádné účinky nemělo, nicméně v někom jiném by to asi mohlo vyvolávat agresivitu.

Kdybych se měl zamýšlet i nad hrami, které nehraju, tak mě napadá hra Scar Face, která už je opravdu hodně brutální. Je to také střílečka. Jiné hry než střílečky by asi nebezpečné být neměly.

27) Hraješ hry i prostřednictvím jiných médií, jako je např. televize, gameboy, mobilní telefon...? Pokud ano, co převažuje? Jaké hry si vybíráš? Jak často je hraješ? Apod.

Míval jsem gameboy a PSP. Na gameboy jsem hrával automobilové závody, propojovali jsme se s kamarády (přes něco podobného jako je bluetooth) a hráli proti sobě. Na PSP jsem měl

takovou RPG, ale nedalo se to hrát online, takže mě to samotného příliš nebavilo. Co se týče hraní obecně, tak jsem vždy preferoval hry na počítači.

28) Máš ještě nějaké jiné koníčky? Čteš? Co čteš? Jaké filmy máš rád? Víš, co jsou to RPG hry? Hraješ nějakou takovou? Příp. další informace o těchto hrách.

Nejvíce mě baví ten orientační běh a kolo. Čtu poměrně málo – a když už, vybírám si zejména fantasy, tedy relativně nenáročnou literaturu. Co se týče filmů, tak na ty se koukám velmi rád a preferuju akční filmy a komedie. Jinak už mě kromě občasného hraní ping-pongu a basketballu s kamarády nic nenapadá.