Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rodičovské konceptualizace, praktiky a prožitky aktivní mediace digitálních technologií u dětí předškolního věku

Parental conceptualizations, practices, and experiences of active mediation of digital technologies with children of preschool age

Emma Kopecká

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Hrabec, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rodičovské konceptualizace, praktiky a prožitky aktivní mediace digitálních technologií u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.4.2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Mgr. Ondřeji Hrabcovi, Ph.D. za vedení práce a trpělivost při psaní práce. Taky bych ráda poděkovala všem rodičům, kteří se mnou mluvili a také těm, kdo mi rozhovory s rodiči pomohli zprostředkovat. Bez nich by práce nevznikla.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem aktivní rodičovské mediace digitálních technologií. Digitální technologie jsou všudypřítomným fenoménem dnešní doby, z čehož pramení potřeba dětem zprostředkovat jejich roli v dnešní společnosti. Aktivní mediace je styl rodičovského zprostředkovávání digitálních technologií svým dětem. Téma bylo stanoveno, protože v porovnání s jinými druhy rodičovské mediace digitálních technologií není dostatečně prozkoumáno. Tato práce si klade za cíl prozkoumat rodičovské konceptualizace, praktiky a prožitky aktivní mediace. Daná tematika je prozkoumána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči. Data ze sebraných rozhovorů jsou analyzována kvalitativně. Vzorek je tvořen sedmi rodiči dětí v předškolním věku. Výsledky této práce popisují, jaký mají rodiče názor na používání digitálních technologií předškolními dětmi a jak probíhá aktivní mediace u předškolních dětí. Rodičovský názor je utvářen vlivem řady faktorů a stejně tak i proces aktivní mediace. Práce také zároveň zodpovídá otázku, o co se rodiče při výchově opírají. Roli zde hraje jednak jejich vlastní názor, ale i intuice. Do jisté míry jsou všichni činitelé popsaného procesu mezi sebou propojeni.

KLÍČOVÁ SLOVA

mediální rodičovská výchova, aktivní mediace, používání digitálních technologií, předškolní věk, rodičovská mediace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of active parental mediation of digital technologies. Digital technologies are a ubiquitous phenomenon of our time, hence the need to mediate to children their role in today's society. Active mediation is a style of parental mediation of digital technologies to their children. The topic was set because it is under-researched compared to other types of parental mediation of digital technologies. This thesis aims to explore parental conceptualisations, practices and experiences of active mediation. The topic is explored through semi-structured interviews with parents. The data from the collected interviews are analysed qualitatively. The sample consists of seven parents of preschool children. The results of this thesis describe how parents feel about preschool children's use of digital technology and how active mediation takes place for preschool children. Parental opinion is shaped by a number of factors, as is the process of active mediation. The thesis also answers the question of what parents rely on in their parenting. Both their own opinion and intuition play a role here. To some extent, all the factors in the process described are interconnected.

KEYWORDS

media parenting, active mediation, digital technology use, preschool age, media education, parental mediation

Obsah

Úvod ... 8
1 Digitální technologie v dnešní době ... 9
1.1 Digitální gramotnost ... 9
1.2 Mezigenerační rozdíly v užívání digitálních technologií ... 10
2 Vymezení předškolního období ... 12
2.1 Digitální technologie u předškolních dětí ... 13
2.1.1 COVID-19 ... 14
2.2 Vliv digitálních technologií na předškolní dítě ... 14
3 Digitální výchova předškolních dětí ... 16
3.1 O digitální výchově obecně ... 16
3.2 Rodičovské názory na digitální technologie a jejich vliv na digitální výchovu ... 17
3.3 Rodičovské užívání digitálních technologií a jeho vliv digitální výchovu ... 18
3.4 Doporučení pro rodiče stran zdravotnických organizací ... 19
4 Styly rodičovské mediace ... 20
4.1 Aktivní mediace ... 21
4.1.1 Aktivní mediace u předškolních dětí ... 23
5 Shrnutí teoretické části ... 25
6 Metodologie ... 29
6.1 Výzkumný cíl a otázky ... 29
6.2 Výzkumný vzorek ... 29
6.3 Metoda sběru dat ... 30
6.4 Analýza dat ... 31
6.5 Etické zásady ... 31
7 Výsledky a interpretace získaných dat ... 32
7.1 Rodičovské názory na používání technologií u dětí v předškolním věku ... 33
7.1.1 Myšlenkové modely názorů ... 38

7.2 Aspekty digitální výchovy 39
7.2.1 Faktory ovlivňující dětské používání digitálních technologií 39
7.2.2 Rodičovské strategie digitální výchovy 41
7.3 Aktivní mediace 43
7.3.1 Myšlenkové modely a aktivní mediace 47
8 Shrnutí výsledků 48
9 Diskuze 49
10 Závěr 52
Seznam použitých informačních zdrojů 53
Seznam příloh 57

Úvod

Digitální technologie známe v dnešní době všichni, včetně dětí. Ty se narodily do světa, kde se moderním technologiím nedá uniknout. Pro malé děti jsou technologie velké lákadlo, baví je jejich používání a lehce se je naučí ovládat. Rády na nich sledují oblíbené pohádky nebo videa, hrají nejrůznější hry, fotí nebo si fotky prohlíží. Úkolem dnešních rodičů je tedy mimo jiné zprostředkovat dětem digitální technologie a jejich používání, neboť tyto technologie mají kromě výhod i svá úskalí. Těch si jsou rodiče vědomi a skrze digitální výchovu se snaží maximalizovat pozitivní přínos a příležitosti, které technologie přinášejí a minimalizovat nechtěná rizika. Způsob, kterým k této výchově přistupují, je ovlivněn mnoha faktory. Jejich vlastní používání technologií a nabyté zkušenosti mají vliv na utváření jejich názoru. Ten potom spolu s dalšími faktory utváří konečnou podobu digitální výchovy.

Cílem práce je prozkoumat, popsat a vysvětlit rodičovské konceptualizace, prožitky a praktiky digitální výchovy. Podrobněji se ale budu zabývat aktivní mediací. Tento styl digitální výchovy se vyznačuje tím, že dětem je poskytována mnohem vyšší míra autonomie. Děti jsou aktivně vedeny k samostatnému používání digitálních technologií. Aktivní mediací se zabývám, protože není tolik prozkoumaná jako ostatní styly digitální výchovy.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsou popsány digitální technologie v dnešní době. Druhá kapitola vymezuje předškolní věk a vliv digitálních technologií na děti předškolního věku. Třetí kapitola se zabývá digitální výchovou předškoláků včetně faktorů, jež ji ovlivňují, a to hlavně rodičovské používání digitálních technologií a jejich názor na ně. Jsou zmíněna i doporučení zdravotnických organizací. Poslední část je věnována stylům digitální výchovy, s důrazem na aktivní mediaci.

V praktické části je nejprve popsána metodologie výzkumu. Dále je v práci zahrnuta interpretace získaných dat. V této části se věnuji vyhodnocení dat. Nejprve se zabývám rodičovským názorem na používání digitálních technologií, který se váže i s následujícím konceptem aktivní mediace. Nejdříve shrnuji důležité aspekty pro konečnou podobu procesu digitální výchovy a následně popisuji, jak samotná aktivní mediace probíhá.

1 Digitální technologie v dnešní době

Digitální technologie se během posledních let staly neoddělitelnou a nepostradatelnou součástí života jedince a společnosti a jejich význam stále roste. Tyto technologie už nelze chápat jen jako produkty naší kultury, ale i její spolučinitele. (Lévy, 2000) Jejich vliv proniká do všech oblastí od komunikace přes obchod a vzdělávání až po zábavu. Tyto technologie jsou běžně dostupné, a právě jejich všudypřítomnost je to, co z nich dělá pro dnešní dobu tak klíčový a často zkoumaný fenomén.

Používání digitálních technologií podléhá rychlému vývoji. Sledování televize ustoupilo streamovacím platformám, jako je YouTube nebo Netflix. Stále populárnějšími jsou sociální sítě jako Instagram nebo Tik Tok. Činnosti, které byly dříve dostupné výhradně na počítači nebo na notebooku s internetovým připojením, lze nyní provádět prostřednictvím mobilních telefonů nebo jiných chytrých zařízení. Ta jsou navíc přenosná, neboť jsou stále menší a menší. Digitální technologie se tedy přesunuly z pevně daných míst (pracovních stolů s počítači) do našich kapes. Můžeme mít přístroje neustále při sobě a být online.

Ráda bych teď vymezila pojmy, které budu v práci dále používat. Digitální technologie jsou zastřešujícím pojmem pro nástroje, systémy a zařízení, které mohou generovat, vytvářet, ukládat nebo zpracovávat data. Termín digitální technologie je, alespoň v této práci, synonymický s termíny moderní technologie a informační a komunikační technologie (IKT). Obecně pojem zahrnuje veškeré technologie používané pro práci s informacemi a daty. (Jarolímek et al., 2023) Dle definice Arnsetha (2016) jde o „všechny technologie umožňující práci s daty v elektronické (digitální) podobě“. Pojem se vztahuje na zařízení, jako jsou osobní počítače a tablety, nástroje, jako jsou fotoaparáty, kalkulačky a digitální hračky, systémy, jako je software a aplikace, rozšířená a virtuální realita, a i na méně hmatatelné formy technologií, jako je internet. (Johnstone et al., 2022) Pojem digitální technologie se současně překrývá i s termínem média. Médii jsou nositelé sdělení a řadíme mezi ně tisk, rozhlas, televize, film nebo internet. (Lévy, 2000)

1.1 Digitální gramotnost

Národní pedagogický institut České republiky definuje pojem digitální gramotnost jako „soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života“. V souladu s touto definicí jsou digitální kompetence chápány jako klíčové kompetence napříč digitálními technologiemi, bez

kterých není možné rozvíjet u žáků plnohodnotně další klíčové kompetence, které jsou potřebné k aktivnímu uplatnění ve společnosti a na trhu práce. Konkrétní kompetence, které spolu utvářejí digitální gramotnost, nejsou však stálé a ani trvale platné. Mění se v závislosti na tom, jak se mění způsob a šíře využívání digitálních technologií ve společnosti a v životě člověka. (Urbanová, 2024)

Digitální gramotnost v dnešní době nespočívá jen ve znalostech ovládání médií jako je například zapnout nebo vypnout počítač, vyhledávat na internetu, napsat email anebo vytvořit textový dokument. Rizika pro všechny věkové kategorie s sebou nese hlavně internet. Klíčové je naučit se bezpečnému chování na internetu, obraně před kyberšikanou, kritickému myšlení při vyhodnocování informací získaných z online zdrojů a s tím související mediální gramotnost. Rozpoznání phishingu, vytváření silných hesel nebo sdílení osobních informací by už dnes měly být standardní výbavou.

Čím dál tím častěji se hovoří o nutnosti děti vzdělávat a rozvíjet u nich digitální gramotnost. Dnešní doba přirozeně klade vyšší nároky na dovednosti v práci s digitálními technologiemi. Věková hranice seznámení se s digitálními technologiemi se snižuje a vzniká tak i u předškolních dětí potřeba je v tomto ohledu aktivně vzdělávat. České školství se snaží dosáhnout co největšího rozvoje v oblasti digitální gramotnosti u žáků a studentů. (Urbanová, 2024) U předškolních dětí tuto roli ale musí zastávat rodiče. A zejména v tomto věku mají šanci značně ovlivnit používání technologií, a dokonce odvrátit některé nechtěné efekty jejich používání. (Collier & Coyne, 2016)

1.2 Mezigenerační rozdíly v užívání digitálních technologií

Děti se dnes rodí do světa, ve kterém nelze digitálním technologiím uniknout. Dnešní generace předškolních dětí vyrůstá od narození v prostředí, v němž jsou digitální technologie samozřejmostí. Jsou jim vystaveny aktivně i pasivně. Ať už doma, nebo ve školce, moderním technologiím se vyhnout nedá. Ti, kteří se setkali s digitálními technologiemi až v průběhu svého života mají oproti této generaci značně odlišnou životní zkušenost.

Pro pojmenování této nové generace, která začala používat digitální technologie již ve velmi raném věku, se používá mnoho termínů. Prensky (2001) je nazývá *digital natives*. Oblinger & Oblinger (2005) používají označení *net generation*, které je překládáno jako síťová generace. Slovy digitální mládež (*digital youth*) je označují Subrahmanyam a Šmahel (2011).

Marc Prensky (2001) naproti digitálním domorodcům staví *digital immigrants* tj. digitální přistěhovalce. Zjednodušeně řečeno jde o rozdíl mezi současnou mladou generací a generací

jejich rodičů a prarodičů. Oproti svým rodičům, kteří jsou většinou digitálními imigranty, jsou digitální domorodci zvyklí přijímat informace velmi rychle. Změnily se myšlenkové vzorce stejně jako zpracovávání informací. Rádi paralelně zpracovávají a řeší více úkolů tzv. multitasking. Dávají přednost grafice před textem, nikoli naopak. Vyhovuje jim okamžité uspokojení a časté odměny a upřednostňují hry před "vážnou" prací. Jsou od malička zvyklí žít ve světě úplně jinak. To všechno se ale digitální přistěhovalci museli pracně naučit a stále se učit musí. (Prensky, 2001) Podle některých autorů se ale jedná o příliš velké zobecnění situace a ne všichni příslušníci této generace se musí chovat tímto způsobem.

Digitální technologie jsou mezi dětmi i adolescenty nepochybně oblíbené. Podobně jako byly kdysi rozhlas, film a televize považovány za podezřelé a škodlivé pro mládež, jsou i tyto modernější technologie často vnímány jako něco, co bude mít na mladé lidi negativní dopad. Ze strany digitálních imigrantů se domorodci mohou setkávat s nepochopením. Obavy ze závislosti na internetu rostou a souběžně s tím se vědci a kliničtí lékaři snaží o její měření a o posouzení, zda je internet návykový ve stejném smyslu jako alkohol nebo drogy.

Některé teorie mluví o vzniku mediální konvergence, kde se stírají rozdíly mezi jednotlivými médii. Obsah vytvořený pro televizní vysílání nebo tištěné noviny je dnes dostupný z počítače nebo telefonu. Znamená to, že online svět je od toho offline těžko oddělitelný. I obsah pro předškolní děti je stejný napříč všemi médii a propisuje se i do podoby hraček. (Thorn, 2008) Interaktivita obsahu umožňuje dětem zapojit se do digitální reality, jako by byly její součástí. (Jusienė et al., 2020) Z tohoto důvodu studie EU Kids Online doporučuje, abychom se nezaměřovali na oddělování online světa od "reálného světa", ale abychom se zabývali tím, jak je náš svět a naše vztahy s ostatními lidmi zprostředkován prostřednictvím internetu. (Smahel et al., 2020)

2 Vymezení předškolního období

Předškolní období není jen přechodovou fází před nástupem do školy, ale zcela zásadní etapou v celkovém vývoji dítěte. Dochází během něho k mnoha fyzickým, psychickým a sociálním proměnám. Pomalu se tak utváří individuální osobnost dítěte. Toto období bývá vymezeno začátkem třetího roku života a trvá až do nástupu do školy. Obvykle se tedy jedná o tříleté období. (Thorová, 2015) Děti v této době zpravidla dochází do mateřské školy. Charakteristické je toto období pokrokem ve vývoji řeči. Důležitým aspektem je hra, kterou děti tráví většinu svého volného času. Dítě je aktivní a rádo se seznamuje a učí se novým věcem, s čímž souvisí i pro toto období zcela zásadní proces socializace.

Hra je nezbytná pro psychický vývoj dítěte, je totiž hlavní činností v tomto období. Funguje jako prostředek k učení. (Langmeier & Krejčířová, 1998) Hře připadá i významná role v socializačním procesu, a to například sociálně-dramatická hra. Děti si při ní procvičují sociální role a scénáře. Velký význam pro zdravý rozvoj dítěte má nestrukturovaná, spontánní hra. (Thorová, 2015)

Zásadní je pro předškoláky socializace. Děti se usilovně snaží začlenit do kolektivu a si osvojují takzvané prosociální vlastnosti neboli ty, kdy se něco děje dohromady s ostatními. (Matějček, 2004) U dětí podléhá vývoji sociální reaktivita, rozvíjí se také sociální kontroly a hodnotová orientace a osvojují si sociální role. (Langmeier & Krejčířová, 1998) Učí se dodržovat nastavená pravidla a sociální normy. Nabývají schopnosti seberegulace tím, že pozvolna internalizují vnější kontrolu (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dítě by se o sebe již mělo dokázat samostatně postarat, co se týče základních sebeobslužných úkonů. (Thorová, 2015) Důležitou roli v osvojování si sociálních rolí hraje učení nápodobou, které má pak za následek zvnitřnění společenských očekávání.

Předškolní období je věk, kdy dochází k výraznému posunu ve vývoji řeči. Vyjadřování se komplikuje nejen obsahově, ale i formálně. Od naučení prvních básniček a písniček se dítě dopracuje i ke složitějším větným vazbám. Dítě užívá komplikovanější gramatické celky jako souvětí, podřadná i souřadná. (Matějček, 2004) Skrze neustálé otázky se posiluje slovní zásoba.

Dítě se snaží skrze nápodobu používat nástroje, které byly do té doby vyhrazeny pouze pro dospělé. Je to něco, co děti láká a baví. V dnešní době se k tomu přidává i ovládání digitálních technologií. Učí se používat příbor, stříhat, řezat, krájet, ale i zapnout televizi nebo ovládat počítač myší (Matějček, 2004).

2.1 Digitální technologie u předškolních dětí

Protože se práce zaměřuje na předškolní děti, budu se v ní zabývat takovými digitálními technologiemi, které jsou jim nejblíže. Podle šetření Českého statistického úřadu z roku 2023 99 % domácností s dětmi do 15 let věku má doma připojení k internetu. Dále 95,9 % domácností s dětmi do 15 let vlastní počítač (56,9 % tablet, 87,1 % notebook a 40,8% stolní počítač). Všechny takové domácnosti vlastní alespoň jeden telefon, přičemž v 98,9 % případů jde o chytrý telefon. Chytrou televizi vlastní jen 69,1 % domácností s dětmi do 15 let věku. (Český statistický úřad, 2024)

Podle Nikkena (2015) děti ve věku od čtyř let jsou už zkušenějšími konzumenty médií. Postupně získávají přístup k vlastním počítačům a herním zařízením, tráví více času u elektronických obrazovek a více se zajímají o vzdělávací a akční hry i o sociální média. Mezi lety 2010 a 2020 se v několika evropských zemích skoro zdvojnásobila doba, kterou děti tráví připojeny k internetu. Zároveň značně narostl i podíl dětí, které používají mobilní telefon. Mobil se tak stal pro většinu dětí primárním nástrojem, jak se připojit online. (Smahel et al., 2020) Tato studie nezohledňovala děti mladší devíti let, můžeme ale předpokládat, že na základě všeobecného nárůstu používání digitálních technologií se tento trend projeví i u předškolních dětí. Z průzkumu z roku 2012 vyplývá, že české děti ve věku čtyři až devět let tráví u obrazovek v průměru tři hodiny a deset minut. (Mediaresearch, 2012)

Z výzkumu provedeného Univerzitou Palackého v Olomouci v roce 2018 vychází, že předškolní děti nejčastěji využívají mobilní dotyková zařízení. Mezi ně se řadí mobilní telefony a tablety. Přístup k těmto přístrojům mají děti v menší či větší míře už od jednoho roku. Dříve dostanou vlastní tablety než mobilní telefony. Ty jim rodiče pořizují většinou až v souvislosti s nástupem do školy, protože jsou vnímány spíše jako nástroj komunikace. Naproti tomu tablet je vnímán jako zdroj zábavy nebo poučení. Ve skutečnosti jsou ale oba přístroje dětmi využívány především k zábavě. (Kopecký & Szotkowski, 2018)

Používání chytrých telefonů může být v tomto ohledu obzvláště zajímavé, protože chytré telefony jsou snadno dostupné a používané na různých místech a v různých situacích, například v restauraci nebo při čekání u lékaře. Naproti tomu počítače (PC nebo notebooky) jsou nejen hůře dostupné, ale pro předškoláky také náročnější, protože manipulace s myší a klávesnicí vyžaduje více dovedností než ovládání dotykové obrazovky. (Jusienė et al., 2020)

2.1.1 COVID-19

Ve Spojených státech před pandemií COVID-19, děti do 2 let strávily před obrazovkou v průměru 49 minut denně, u dětí ve věku od 2 do 4 let to byly v průměru 2 hodiny a 30 minut a starší děti ve věku 5 až 8 let něco málo přes tři hodiny. Televizi a online videa sledovaly nejvíce děti do 6 let, přičemž 70 % rodičů se domnívalo, že jsou pro děti přínosné. (Rideout & Robb, 2020) Data z francouzské studie ukazují, že u dětí starších 2 let ve všední dny byla průměrný čas sledováním obrazovek 66 minut a o víkendech 1 hodina a 43 minut. (Akbayin et al., 2023)

Nedávná pandemie COVID -19 vrhla děti, nejen předškolního věku, do náruče digitálních technologií. Kvůli omezeným možnostem sociálního kontaktu mohly být děti přinuceny trávit na digitálních technologiích více času, než měly ve zvyku. Potvrzují to studie v Chile, Turecku, Polsku a Číně. (Aguilar-Farias et al., 2021) (Arlsan et al., 2021) (Brzęk et al., 2021) (Xie et al., 2020). Současně s tím se snížila fyzická aktivita dětí v předškolním věku, jak potvrzují některé výzkumy (Aguilar-Farias et al., 2021) (Brzęk et al., 2021).

2.2 Vliv digitálních technologií na předškolní dítě

Jaký vliv budou mít digitální technologie na předškolní dítě a jeho vývoj závisí na mnoha faktorech. Při hodnocení vlivu digitálních technologií musíme vzít v potaz individualitu dítěte, prostředí, ve kterém se nachází, typ konzumovaného obsahu. (Smahel et al., 2020)

Digitální technologie mají své nepopiratelné výhody. V dnešní době jsou klíčové pro usnadnění komunikace. Navíc jsou a budou využívány v rámci vzdělávání dítěte, které zásadním způsobem proměnily. Právě proto si dítě může v tomto období osvojit důležité dovednosti, které se mu budou hodit i nadále. S digitálními technologiemi se také zvětšuje pole vzdělávacích příležitostí. Bylo prokázáno, že pečlivě promyšlený interaktivní vzdělávací obsah může pomoci malým dětem získat konkrétní dovednosti a znalosti. (Jusienė et al., 2020) Zároveň ale dítě potřebuje i jiný typ aktivit, které nejdou replikovat v online prostředí. Tím je například spontánní hra s vrstevníky nebo rodiči.

Předškolní děti tráví před různými obrazovkami okolo dvou hodin denně, čímž překračují doporučení celosvětových autorit v oblasti dětské zdravotní péče. Teprve začínáme chápat důsledky nadměrného vystavení obrazovkám v tomto kritickém období vývoje mozku. Výzkumy ukazují, že největší změny ve vývoji základních složek exekutivních funkcí se objevují mezi třetím a pátým rokem života, což činí toto období potenciálně citlivým na systematické vlivy prostředí. Mezi tyto vlivy je nepochybně třeba zařadit sledování

obrazovek. (Jusienė et al., 2020) Mezi rizika používání technologií v raném věku patří opožděný vývoj řeči, nižší kognitivní schopnosti, horší studijní výsledky v pozdějších letech a problémy se spánkem. (Muppalla et al., 2023)

Děti se v tomto období učí také sebeovládání. Jedním z možných důvodů pro snížení schopnosti seberegulace vlivem nadužívání moderních technologií je to, že někteří rodiče používají mediální zařízení k uklidnění svých dětí. Takové situace snižují možnosti předškolních dětí vyzkoušet si samostatně regulovat své chování. (Jusienė et al., 2020) Dalším rizikem z hlediska seberegulace je i snadné a rychlé vytvoření závislosti.

Nadměrné trávení času u obrazovky může mít za důsledek nedostatek venkovní nebo pohybové aktivity. S tím souvisí i problémy s obezitou (WHO, 2019), což může mít dále vliv na sebehodnocení dítěte. Pohyb a s ním spojená hra je klíčová v předškolním období. Přirozený kontakt s pohybem vyhledávají děti při hrách s vrstevníky, kde však velkou část zabírá zábava na mobilu, tabletu či počítači. Doba strávená aktivním pohybem se tak zkracuje. (Aguilar-Farias et al., 2021)

3 Digitální výchova předškolních dětí

Tato kapitola se věnuje digitální výchově předškolních dětí, a to v rodinném prostředí. Děti se s technologiemi setkávají takřka od narození. V předškolním věku jsou to právě rodiče, kteří hrají zásadní úlohu v zprostředkovávání světa dětem. Pro pojmenování konceptu digitální výchovy se také v českém prostředí používá pojem rodičovská mediace jako překlad anglického pojmu *parental mediation*. Většinou se vyčleňují tři samostatné styly, a to aktivní mediace, restriktivní mediace a společné používání. Výzkumů, které by se věnovaly této problematice v rodinách s předškolními dětmi, není mnoho. Cílem této kapitoly je popsat digitální výchovu v rodině a co ji formuje.

3.1 O digitální výchově obecně

Digitální výchova zahrnuje veškeré interakce mezi rodičem a dítětem, které se týkají regulace užívání digitálních technologií. Prvně se pojem začal používat v souvislosti s regulací sledování televize. Podstatou rodičovské mediace je regulace používání médií dětmi s cílem současně co nejvíce využít příležitosti a snížit rizika. (Livingstone et al., 2017) Prostřednictvím takové digitální výchovy by se mělo dítě stát digitálně gramotným. To znamená umět digitální technologie ovládat, používat a znát s nimi spojená rizika.

Pokud jde o zkoumání determinantů mediačních strategií, literatura o online mediaci neposkytuje silné teoretické zázemí, které by pomohlo určit, co předchází zapojení do mediačních strategií. (Clark, 2011) Různé studie zjistily, že na podobu digitální výchovy má vliv řada faktorů. Je spojena s rodičovskými vnímáními digitálních dovedností svých dětí (Livingstone et al., 2017); úrovní mediální gramotnosti rodičů (Mendoza, 2009); úrovní vzdělání rodičů (Nikken & Jansz, 2014); úrovní digitálních dovedností rodičů (Livingstone & Helsper, 2008); frekvencí používání médií rodiči (Lauricella et al., 2015) (Mendoza, 2009), (Livingstone & Helsper, 2008); rodičovskými názory na následky používání (Lauricella et al., 2015) (Jara-Vázquez & González-Cabrera, 2020). To znamená, že je pravděpodobné, že zkušenější děti a rodiče mohou svobodněji prozkoumávat a využívat online příležitosti a zároveň si budovat odolnost vůči nebezpečí tím, že se vědomě vystaví určité míře rizika. Ti, kteří si nejsou tak jisti svými vlastními digitálními dovednostmi nebo digitálními dovednostmi svého dítěte, zaujímají restriktivnější přístup. (Livingstone et al., 2017)

Byla prokázána také spojitost digitální výchovy s klasifikací výchovných stylů od Diany Baumrind (Livingstone et al., 2017) a sociokulturním prostředím.

Další studie v různých kontextech zjistily, že autoritářský styl výchovy (vysoká míra kontroly a náročnost; nízká míra akceptace) souvisí se všemi styly rodičovské mediace, autoritativní styl (vysoká míra kontroly a akceptace) souvisí jak s restriktivní, tak s aktivní mediací, zatímco permisivní rodiče (nízká úroveň kontroly a vysoká úroveň akceptace) používají restriktivní a aktivní mediaci v nejnižší míře ve srovnání s autoritářskými a autoritativními rodiči. (Warren & Aloia, 2019) (Baumrind, 1970)

Analýza dat ze studie EU Kids Online 2010 rozdělila evropské země do čtyř skupin v závislosti na rodičovské mediaci používání internetu. Většina západoevropských, středoevropských a jihoevropských zemí (Belgie, Francie, Irsko, Itálie, Německo, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Španělsko, Turecko a Spojené království) spadala do skupiny restriktivní mediace. Východoevropské země (Bulharsko, Maďarsko, Litva, Rumunsko a Slovinsko) patřily do pasivní skupiny. Měly nejvyšší podíl dětí, jejichž rodiče praktikovali všechny typy mediace, pod celkovým průměrem vzorku. Skandinávské země (Dánsko, Finsko, Norsko a Švédsko) a Nizozemsko se vyznačovaly nejvyšším podílem dětí ve skupině, jejichž rodiče preferovali aktivní mediaci. Kypr, Česká republika, Estonsko a Polsko spadaly do nejrozmanitější skupiny všestranných mediátorů s nejvyšším podílem dětí, jejichž rodiče se zapojili do všech typů mediace. (Helsper et al., 2013) Z toho vyplývá, že rodiče z kultur orientovaných individualisticky (např. historicky protestantská severní Evropa) se více zapojují do společného užívání a uplatňují více nerestriktivních pravidel a technických a webových omezení, zatímco rodiče z kolektivisticky orientovaných kultur (např. postkomunistická Evropa) používají více přímých časových omezení nebo nepoužívají žádné zprostředkovací strategie.

3.2 Rodičovské názory na digitální technologie a jejich vliv na digitální výchovu

Dalším faktorem, který ovlivňuje digitální výchovu je pohled rodičů na možné následky používání digitálních technologií. Výzkum došel k závěru, že rodiče, kteří vnímají technologie více pozitivně, povzbuzují své děti k častějšímu používání. (Lauricella et al., 2015) To neznamená, že jejich používání nijak neomezují. Čím pozitivněji rodiče vnímají vztah jejich dětí k digitálním technologiím, tím více aktivní mediace a společného užívání s dětmi provádějí. (Jara-Vázquez & González-Cabrera, 2020)

Kromě toho se ukázalo, že rodiče, kteří považují média za příliš složitá pro své dítě, méně často dohlížejí na používání médií a používají je společně s dítětem nebo omezují jejich

používání. Tito rodiče častěji používají technická omezení. Tito rodiče se můžou domnívat, že jejich dítě pak nemá přístup k mediálním obsahům, když je před nimi chráněno technickými opatřeními. Tato opatření totiž nevyžadují, aby se rodiče sami aktivně podíleli na používání médií svým dítětem. (Nikken & Schols, 2015)

Rodiče, kteří hodnotí rizika jako vyšší, nemají větší tendenci zavádět restriktivní omezení, spíše naopak. Vnímání rizik ze strany rodičů přispívá spíše ke zvýšení aktivní než restriktivní mediace, ačkoli má pozitivní vliv na obojí. (Livingstone et al., 2017) Možná se řídí radou, že je lepší se do používání internetu jejich dítětem zapojit, pokud mají obavy. Jakmile však vnímání rizik ze strany rodičů ještě vzroste, rodiče zintenzivní jak aktivní, tak restriktivní mediaci. (Livingstone et al., 2017)

Dále se ukázalo, že rodiče, kteří používají média jako prostředek, který má dítě udržet v klidu, nebo jako způsob, jak strukturovat rodinnou mediální rutinu, nejsou ve svých mediačních praktikách nutně benevolentní. Naopak, tito rodiče mají tendenci více omezovat dobu, po kterou jejich děti používají mediální zařízení nebo mají přístup k mediálnímu obsahu. (Nikken & Schols, 2015)

3.3 Rodičovské užívání digitálních technologií a jeho vliv digitální výchovu

Malé děti tráví většinu svého raného věku pozorováním a učením se od svých rodičů a sourozenců v domácnosti. Pravděpodobně pozorují, jak jejich rodiče používají média v různých situacích během dne a s různými zařízeními. Rodič může například používat chytrý telefon k vyhledání receptu na večeři a dítě může současně napodobovat přesně toto chování na tabletu. To znamená, že dítě nemusí čekat, až rodič telefon odloží. Kromě toho, že rodiče jsou svým chováním příkladem pro své děti, může jejich vlastní používání médií a postoje k dopadu používání médií určovat způsob, jakým je vytvářeno domácí mediální prostředí. Jinými slovy, chování a návyky rodičů ve vztahu k multimediálním obrazovkám silně ovlivňují chování a návyky dětí. Lauricella et al. (2015) zjistili, že doba, po kterou rodiče používají digitální technologie, souvisí s dobou, po kterou dítě používá stejnou technologii. Výsledky těchto výzkumů potvrzují teorii sociálního učení (Bandura, 1971).

Stejně tak rodičovské zkušenosti s užíváním technologií nabyté skrz jejich používání ovlivňují způsob digitální výchovy. Čím více mají rodiče digitálních dovedností, tím více dávají přednost aktivní mediaci před restriktivní mediací. (Livingstone et al., 2017)

3.4 Doporučení pro rodiče stran zdravotnických organizací

V souladu s rozšiřujícím se vědeckým poznáním vydávají zdravotnické organizace doporučení pro regulaci času stráveného u obrazovek a i sledovaného obsahu. Jejich závěry se v zásadě tolik neliší. Důvodem, proč omezit sledování obrazovky je, že tato činnost je prováděna na úkor fyzické aktivity, kvalitního spánku a sociální interakce. Za důležité považují omezit čas u obrazovek i kvůli tomu, že je to většinou aktivita provozovaná v sedě. Směrnice uvádějí, že sedavé chování u dětí je rizikovým faktorem z hlediska úmrtnosti a také přispívá k obezitě. (WHO, 2019)

Dle doporučení Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 2019, by čas strávený sezením u obrazovky neměl přesáhnout 1 hodinu denně u dětí do čtyř let. Také Americká akademie pediatrů (AAP) vydává Pokyny pro čas strávený u obrazovky (*Screen time guidelines*) určené pro rodiče i pediatry. Naposledy byly aktualizovány roku 2022. Doporučení týkající se dětí v předškolním věku stanovuje 1 hodinu denně jako maximální dobu strávenou sledováním obrazovky. Sledovat by měly jen vysoce kvalitní obsah odpovídající jejich věku. Existují dokonce i kalkulačky dostupné na webu, které rodičům pomůžou určit, kolik času by děti měly u obrazovek ideálně trávit.

4 Styly rodičovské mediace

Autoři se rozchází ve vymezení jednotlivých stylů rodičovské mediace. Dělení rodičovské mediace se liší i v závislosti na typu média. Dřívější studie zkoumaly mediaci televize a videoher, zatímco novější výzkumy už zahrnují i veškeré používání internetu. Některé studie potvrzují, že tradiční styly rodičovské mediace jsou skutečně aplikovatelné i na používání internetu. Na druhou stranu výsledky Livingstone a Helsper (2008) naznačují, že teorie o rodičovské mediaci by měla být rozšířena, pokud do ní chceme zahrnout i používání internetu.

Nejčastěji se ve studiích můžeme setkat s rozdělením rodičovské mediace na tři strategie – aktivní mediaci, restriktivní mediaci a společně užívání (*co-use, co-viewing*). (Nathanson, 2001a) (Collier & Coyne, 2016) Aktivní mediace spočívá v komunikaci o mediálním obsahu během toho, co dítě média používá. Rodič s dítětem diskutuje o používání digitálních technologií s cílem rozvíjet samostatné kritické myšlení. (Coyne et al., 2017) Restriktivní mediace spočívá ve stanovení pravidel, která omezují používání média. Například se může jednat o omezení sledování násilného nebo sexuálního obsahu, aniž by se nutně diskutovalo o významu nebo účincích takového obsahu. (Livingstone & Helsper, 2008) Společné užívání znamená, že rodič zůstává přítomen, zatímco se dítě zabývá médiem a sdílí tak zážitek, aniž by však jakkoliv komentoval obsah nebo jeho účinky. (Collier & Coyne, 2016) Ačkoli se často předpokládá, že jakákoli forma mediace je pro děti dobrá, výzkumy ukazují, že tyto tři formy mediace jsou zcela odlišné, a ne vždy vedou k pozitivním výsledkům. (Nathanson, 2001a)

Livingstone a Helsper (2008) ve své studii nedokázali potvrdit, by tyto strategie šly uplatnit a místo toho navrhují mediace pro používání internetu rozdělit takto: aktivní společné užívání, omezení interakcí, technická omezení a dohled (*active co-use, interaction restrictions, technical restrictions,* a *monitoring*).

Nikken a Jansz v roce 2014 provedli další výzkum a jejich analýza dat přinesla nové rozdělení mediace: Aktivní mediace, společné užívání, restriktivní mediace – obecná a obsahově specifická a dohled (*active mediation, co-use, restrictive mediation – general, content specific, supervision*), kde je restriktivní mediace rozdělena do dvou kategorií. První pokrývá rodičovská omezení přístupu, jako je zákaz online her nebo stanovení konkrétních časových limitů pro online používání a druhá kategorie se týká omezení konkrétního obsahu. Dohled zahrnuje rodičovské aktivity, kdy má dítě povoleno používat internet samostatně, ale s ujištěním, že je přímo dohlíženo rodičem v blízkosti. (Nikken & Jansz, 2014)

Navazující studie Livingstone z roku 2017 poukazuje na to, že rozlišování mezi aktivní mediací a společným užíváním už neplatí. Livingstone a kolektiv definují dva hlavní proudy, a to *enabling* mediaci a restriktivní mediaci. *Enabling* mediace je komplexnějším pojmem než samotná aktivní medice. Zahrnuje nejen aktivní mediaci, ale i bezpečnostní mediaci a činnosti, jež se mohou zdát restriktivní (používání technických kontrolních prvků a rodičovský dohled). Tyto činnosti jsou ale interpretovány jako vytváření bezpečného rámce. Obecně je *enabling* mediace oproti té restriktivní spojena s většími online příležitostmi, ale zároveň i většími riziky. Je častěji používaná v případech, kdy rodič nebo dítě jsou více digitálně zkušení, takže nemusí nutně vést k újmě. (Livingstone et al., 2017)

V této práci budu pracovat s rozdělením na aktivní mediaci, restriktivní mediaci a společné užívání. V dalších kapitolách je budu podrobně popisovat. Aktivní mediaci se budu věnovat v samostatné podkapitole. Je důležité zmínit, že jednotlivé styly rodičovské mediace se navzájem nevylučují. V praxi rodiče většinou kombinují různé strategie, které bychom ale přiřadili různým stylům výchovy. Například, výzkum Livingstone et al. (2017) naznačuje, že v případě používání internetu jsou *enabling* a restriktivní strategie mediace nezávislé. Rodiče tedy volí buď jednu z nich, nebo obě, a to v různé míře.

4.1 Aktivní mediace

Jak už bylo zmíněno aktivní mediace spočívá v komunikaci o mediálním obsahu s dítětem během samotného používání. Při aktivní mediaci děti mají větší autonomii a sdílí své zkušenosti včetně těch negativních. Při aktivní mediaci se rodiče nevyhýbají tomu, že mohou děti negativnímu obsahu. Následná reflexe jejich zkušenosti jim umožňuje rozvíjet kritické myšlení. (Collier & Coyne, 2016) Místo toho, aby rodiče vyžadovali podřízení se rodičovským pravidlům, rodiče učí a objasňují své mediální normy, což dětem umožňuje osvojovat si dovednosti kritického myšlení. Tímto přístupem se podněcuje otevřená komunikace o používání médií. Aktivní mediace navíc umožňuje dětem se více uplatňovat v interakci s rodiči. (Livingstone et al., 2017) Aktivní mediace může mít tedy společensky žádoucí důsledky, protože vede děti k větší skepsi vůči televiznímu obsahu a k větší informovanosti o jeho produkci. (Nathanson, 2001a) Praktikování aktivní mediace nemělo významný vliv na čas strávený v médiích. (Collier & Coyne, 2016)

Aktivní zprostředkování může být pozitivní neboli instruktivní, negativní neboli kritické a neutrální. (Collier & Coyne, 2016) Při pozitivním aktivním zprostředkování rodiče schvalují a souhlasí se sledovaným obsahem. Negativní aktivní mediace zahrnuje i kritické komentáře.

(Livingstone & Helsper, 2008) Negativní aktivní mediace odmítá nebo odsuzuje zprostředkovaný obsah a může tak ohrozit autonomii a odrazovat kritické myšlení tím, že potenciálně nutí dítě volit mezi svými zájmy a rodičovským nesouhlasem. Pokud komentáře rodičů nejsou ani negativní, ani pozitivní, mluvíme o neutrální aktivní mediaci (např. holý popis toho, co sledují). (Nathanson, 2001a)

Konkrétními praktikami pozitivní aktivní mediace je například pochválení dítěte, když správně používá zařízení; vysvětlování dítěti, jak správně používat elektronická média; vysvětlování dítěti, jak být na internetu v bezpečí; komentování toho, co je na obsahu médií „dobré"; hovory s dítětem o pěkném nebo zajímavém obsahu médií. (Nikken & Schols, 2015)

Aktivní mediace může působit jako ochranný faktor proti negativním účinkům médií (Mendoza, 2009). Collier a Coyne (2016) potvrdili tento závěr u agrese, užívání návykových látek a sexuálního chování. Výsledky ukázaly, že aktivní mediace je spojena s nižší mírou agrese u dětí a dospívajících. Pomocí aktivní mediace jsou rodiče schopni diskutovat o vhodných a realistických postojích a chování, čímž pomáhají dětem a dospívajícím vytvořit si kritičtější pohled na agresivní chování. Nicméně, rodiče musí být opatrní při zavádění témat, pro která jejich dítě není vývojově připraveno, jako jsou témata související s drogami, sexuálními nebo složitými morálními otázkami (Nathanson, 2002).

Aktivní mediace se také dobře shoduje s teorií sebeurčení (*self-determination theory*). Dítěti je poskytnuta autonomie v chování a postojích v souvislosti s médii a získává tak prostor osvojit si dovednosti uplatnitelné i později v životě. Rodiče pomáhají dětem rozvíjet dovednosti kritického myšlení, aby dokázali rozpoznat realistické zobrazení agrese, užívání návykových látek a sexuálního chování v médiích. (Collier & Coyne, 2016)

V mnoha studiích byly jako nejrozšířenější strategie mezi rodiči uváděny praktiky aktivní mediace. Uvádí to například (Livingstone & Helsper, 2008) (Livingstone et al., 2017). Potvrzují to i výsledky studie EU Kids online z roku 2018 (Mendoza, 2009). Podle analýzy dat provedené Kalmus et al. (2022) v České republice roste počet dětí, jejichž rodiče praktikují aktivní mediaci.

Rodiče, kteří aktivní mediaci využívají mají některé společné charakteristiky. Vzhledem k tomu, že aktivní zprostředkování v podstatě podporuje používání moderních technologií, přesvědčení, že internet může přinášet výhody, by mělo být pozitivně spojeno s aktivní mediací, což potvrdili také Nikken a Schols (2015).

4.1.1 Aktivní mediace u předškolních dětí

Čím jsou děti mladší, tím častější jsou různé formy *enabling* mediace, mezi něž spadá i mediace aktivní. (Livingstone et al., 2017) Podobně Nikken a Jansz (2014) ve studii na dvou až dvanáctiletých dětech poznamenávají, že míra mediace se zvyšuje, když děti začnou používat sociální sítě, což se zdá být aktivita, která vyvolává značné obavy rodičů.

Děti ve věku 4 let a starší jsou zkušenějšími konzumenty médií a své dovednosti si procvičují při společném užívání s rodiči nebo pod jejich přímým dohledem. Postupně získávají přístup k vlastním počítačům a herním zařízením, tráví více času u elektronických obrazovek a rozvíjejí další zájem o vzdělávací a akční hry a o sociální média. S přibývajícím věkem rodiče pak snižují míru společného používání, a naopak častěji uplatňují aktivní a restriktivní mediaci. Existují však velké rozdíly ve stylech mediace uplatňovaných v jednotlivých věkových skupinách v závislosti na dovednostech dítěte zacházet s médii a na preferencích dítěte pro konkrétní typy obsahu. (Nikken & Schols, 2015)

Restriktivní mediace

Restriktivní mediace je popisována jako proces, při kterém mají rodiče přímý dohled a kontrolu nad mediální činností svého dítěte s cílem chránit ho před vystavením se škodlivému obsahu, což by mohlo vést k negativním důsledkům (Collier & Coyne, 2016). Restrikce se vztahují na čas strávený používáním, místo používání a i obsah (Livingstone & Helsper, 2008). Restriktivní mediace je efektivnější u mladších dětí a to proto, že jsou více ochotné akceptovat omezení. Mají totiž menší potřebu autonomie a mohou vnímat rodičovská pravidla jako absolutní. V adolescenci mají pak na dítě větší vliv vztahy s vrstevníky. (Nathanson, 2001b).

Restriktivní rodičovská omezení odrazují od dětské *agency*. Mohou mít tedy negativní dopad na příležitosti a dovednosti. Restrikce můžou dokonce dát vzniknout negativní dynamice, kdy se děti s restriktivními rodiči naučí neupozorňovat rodiče na své používání internetu. (Livingstone et al., 2017) Ukazuje se, že restriktivní mediace je funkčním prostředkem omezení času stráveného na digitálních technologiích. (Collier & Coyne, 2016)

Rodiče, kteří se obávají negativních účinků, častěji dohlížejí na chování malých dětí v oblasti médií, omezují je a používají technická omezení. (Nikken & Schols, 2015) Restriktivní zprostředkování vstupuje do hry, když je vnímání rizika obzvláště vysoké, i za cenu toho, že děti od rodičů přestanou očekávat, že budou podporovat jejich používání internetu. Rodiče tedy mohou být méně informovaní nebo méně schopní vést své dítě. (Livingstone et al., 2017) Restriktivní mediace je spojena s menšími online riziky, ale na úkor příležitostí, což může

podkopávat digitální začlenění dětí. Odráží postoj rodičů, kteří považují používání médií jako problematické. Je upřednostňována, když jsou digitální dovednosti rodičů nebo dětí nižší. (Livingstone et al., 2017)

Společné používání (*co-using*)

Při společném používání (*co-using*) rodič a dítě společně sledují jakýkoliv mediální obsah a tím dává dítěti implicitně najevo schválení daného mediálního obsahu, který je společně konzumován, pouhou přítomností při sledování společného obsahu. Tento efekt je přítomen, ať už je společné používání prováděno úmyslně či nikoliv. (Nathanson, 2001b) (Collier & Coyne, 2016) *Co-viewing* nejčastěji využívali rodiče, kteří věří, že nemá škodlivé účinky a že obsah může dětem pomoci při sociálním učení, a ti, kteří k obsahu cítí náklonnost. (Nathanson, 2001a) Tímto způsobem děti mohou také navýšit čas, kdy používají média a osvojují si chování a postoje rodičů.

Společné používání, podobně jako restriktivní nebo aktivní mediace, může podporovat přijetí pozitivních i negativních vzorů chování v médiích. (Collier & Coyne, 2016) Navzdory tomu, jak často je společné sledování v rámci digitální výchovy, nezdá se, že by se jednalo o strategii, která by podporovala mediální gramotnost. (Mendoza, 2009) *Co-using* totiž nepodporuje kritickou reflexi, protože při něm neprobíhá diskuze o médiích. Přestože je důležité, aby rodiče sledovali obsah společně se svými dětmi, může to mít negativní dopad v závislosti na sledovaném obsahu a povaze používání. (Mendoza, 2009)

5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část této práce formuluje teoretická východiska pro část praktickou. V první řadě se zabývá digitálními technologiemi a tím, jakým způsobem se proměnila jejich role ve společnosti a v životech jedinců. Digitální technologie se staly nedílnou součástí života jedince i společnosti. Sledujeme rychlý vývoj digitálních technologií, který přináší nové možnosti a změny ve způsobu jejich používání. Proto roste význam digitální gramotnosti, která zahrnuje dovednosti potřebné k bezpečnému a kritickému využívání digitálních technologií. Dnešní generace předškolních dětí vyrůstá v prostředí, kde jsou digitální technologie samozřejmostí, zatímco starší generace se s nimi seznámila až v pozdějším věku. To podle některých autorů vede k propastnému rozdílu v myšlenkových vzorcích a způsobu zpracovávání informací. V dnešní době je obsah vytvořený pro různá média přístupný online z různých zařízení. To dětem přináší nové možnosti interakce a zapojení do digitální reality. Už není důležité oddělovat online a offline svět, ale zkoumat jakým způsobem vnímáme svět okolo nás skrze digitální technologie.

Druhá kapitola vymezila předškolní období, aby bylo v práci nadále jasné, kterým obdobím se práce zabývá. Kapitola se zaměřuje na dosavadní poznatky v oblasti digitálních technologií u předškolních dětí. Zmíněné výzkumy se zabývají situací v České republice a mapují, jaké digitální technologie jsou dětem předškolního nejčastěji dostupné. Naprostá většina domácností s předškoláky má přístup k internetu, vlastní mobil, televizi a tablet nebo notebook. Co se týče vlivu pandemie COVID – 19 na používání digitálních technologií, existující české výzkumy nezahrnují děti v předškolním období. Musíme tedy pracovat s daty ze zahraničí. Ty poukazují na trend prodloužení času stráveného na technologiích a současně s tím i snížení fyzické aktivity. Zároveň je však důležité, aby děti trávily svůj čas i jinak a nedocházelo k nadměrnému používání digitálních přístrojů, protože to může mít negativní dopad na vývoj dětí. Nicméně nesmíme zapomínat na řadu výhod, jež digitální technologie přináší.

Ve třetí kapitole je popsána digitální výchova. S rychle se rozvíjejícími digitálními technologiemi, se digitální výchova stala nutností. Rodiče zastávají důležitou roli zprostředkovatele digitálních technologií. Pro mnoho rodičů to může být náročnější úkol kvůli jejich neustálému vývoji. Zároveň digitální výchova bývá častěji považována za součást dobré výchovy, což klade nové nároky na rodiče v moderní době. Různé studie zjistily, že na podobu digitální výchovy má vliv řada faktorů. Je spojena s rodičovskými vnímáními digitálních dovedností jejich dětí, úrovní mediální gramotnosti rodičů, úrovní vzdělání rodičů,

úrovní digitálních dovedností rodičů, frekvencí používání médií rodiči a rodičovskými názory na následky používání. Rodičovské názory na digitální technologie a vnímání rizik spojených s jejich používáním mají na digitální výchovu také vliv. Rodiče, kteří vnímají technologie pozitivně budou pravděpodobněji povzbuzovat děti k jejich používání, zatímco ti, kteří více vnímají rizika s nimi spojená, budou spíše zavádět omezující opatření. Výzkumy také naznačují, že rodičovské chování ve vztahu k digitálním technologiím ovlivňuje chování a návyky dětí. Jejich zkušenosti s používáním digitálních technologií také ovlivňují jejich celkový názor. Kapitola se na závěr také lehce dotýká doporučení vydávaných zdravotnickými organizacemi pro regulaci času stráveného u obrazovek u dětí předškolního věku. Tato doporučení zdůrazňují důležitost regulace času u obrazovek a volbu kvalitního obsahu.

Posledním konceptem představeným ve čtvrté kapitole jsou rodičovské styly mediace. Ty se dělí na aktivní mediaci, restriktivní mediaci a společné užívání. Tyto strategie jsou odlišné a mají tak rozdílné výsledky, které nemusí být vždy pozitivní. I přesto, že se často předpokládá, že jakákoli forma mediace je pro děti dobrá, nemusí tomu tak být. Proto je důležité zkoumat jejich následky a důsledky a vhodnost jejich použití v konkrétních situacích. Aktivní mediace umožňuje dětem sdílet své zkušenosti s mediálním obsahem a rozvíjet kritické myšlení. Obecně můžeme říct, že vede k větší autonomii dětí v chování a postojích vůči médiím. Může dokonce působit jako ochranný faktor proti negativním účinkům médií. Je častější u rodičů, kteří zaujímají spíše pozitivní postoj k digitálním technologiím. Děti tak mají více příležitostí používat digitální technologie a zkoušet si s nimi pracovat na vlastní pěst. Restriktivní mediace se zaměřuje na kontrolu a omezení používání médií dětmi, což je může chránit před negativními účinky obsahu, ale také může omezovat jejich digitální začlenění. Společné užívání médií, při kterém rodič a dítě sledují obsah společně, může přenášet pozitivní i negativní vzory chování v médiích, ale ne vždy podporuje kritickou reflexi. Každá z těchto strategií má svá specifika a vhodnost pro konkrétní situace, a proto je důležité je kombinovat a přizpůsobovat individuálním potřebám a preferencím dětí i rodičů.

Studie, které se zabývaly tímto tématem, jsou povětšinou kvantitativní a zkoumají danou tematiku u dětí starších šesti let. Soužití dětí v předškolním věku s digitálními technologiemi a jeho regulace ze strany rodičů s akcentem na aktivní mediaci je nedostatečně prozkoumáno. Cílem tohoto výzkumu, představeného v následující části práce bude zjistit, jak probíhá aktivní mediace v rodinách s předškolními dětmi z pohledu rodičů. Zároveň bych ráda zjistila,

jaký mají rodiče vztah k digitálním technologiím. Jakým způsobem je sami používají a jaký si na ně vytvořili názor.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie

V souladu na výzkumným problémem a cílem práce, jsem zvolila kvalitativní zaměření svého výzkumu, konkrétně tematickou analýzu. Výzkumný problém bude podrobněji popsán níže. V rámci zkoumání je hlavním důvodem výběru této metody potřeba podrobně prozkoumat jednotlivé aspekty procesu digitální výchovy. Také se domnívám, že je tato metoda vhodnější k popsání a získání osobních zkušeností rodičů, jejich postupů při digitálních výchově a jejich konceptualizace využívání technologií dětmi.

6.1 Výzkumný cíl a otázky

Tento výzkum se zabývá problémem používání digitálních technologií dětí v předškolním věku z pohledu jejich rodičů. Jedná se tedy o rodičovské konceptualizace, prožitky a praktiky zprostředkovávání digitálních technologií svým dětem. Výzkum se zabývá zkoumáním mediačních praktik rodičů, zejména aktivní mediací, rodičovskými názory na digitální technologie obecně a využívání technologií samotnými rodiči. Zajímavým aspektem výzkumu je i vliv sourozeneckých konstelací na rodičovskou mediaci a vnímání účinků používání digitálních technologií na děti v předškolním věku.

Na základě výzkumného problému byl zvolen následující výzkumný cíl – popsat a vysvětlit rodičovské konceptualizace, prožitky a praktiky digitální výchovy a zároveň zjistit, jak sami rodiče přistupují k užívání médií a jak probíhá aktivní mediace používání digitálních technologií v rodinách s dětmi v předškolním věku.

Pro výzkum jsem si stanovila následující tři výzkumné otázky, z nichž třetí je spíše podotázkou VO2:

VO1: Jaký zastávají rodiče názor ohledně používání digitálních technologií předškolními dětmi?

VO2: Jak probíhá aktivní mediace v rodině s předškolním dítětem?

VO3: O co se rodiče opírají při digitální výchově předškolních dětí?

6.2 Výzkumný vzorek

Respondenty jsem oslovovala v období od října 2023 do února 2024. Kritériem pro můj výběr vzorku byli rodiče dětí předškolního věku, kteří využívají digitální technologie. Výběr jsem prováděla postupně. Nejprve jsem oslovila mateřské školky a skautský oddíl pro děti předškolního věku v mém okolí. Tímto způsobem jsem získala čtyři respondenty. Nicméně

tento postup nebyl dostatečně efektivní. Následně jsem tedy oslovila dva rodiče, které znám a vím, že splňují má kritéria a pro získávání dalších případů do vzorku jsem použila „metodu sněhové koule“, tedy sběr dalších lidí odpovídajících mým kritériím od již kontaktovaných respondentů. Tak jsem získala poslední respondentku.

Výzkumný vzorek zahrnoval sedm rodičů předškolních dětí ve věku tři až sedm let. Pokud měli respondenti děti staršího věku, nebyli do výzkumu zahrnuti. Základní údaje o respondentech jsem shrnula do následující tabulky.

Tabulka 1
Základní údaje o respondentech.

Rodiny	**A**		**B**		**C**		**D**		**E**		**F**		**G**	
Věk rodiče	38		39		35		34		43		36		39	
Nejvyšší dosažené vzdělání	VŠ		VŠ - Mgr.		VŠ		VŠ		VŠ - Mgr.		VŠ - Mgr.		VŠ - Bc.	
Počet dětí	3		4		2		2		2		2		2	
Věk dětí	6.5, 5, 2.5		11, 9, 6, 4.5		5, 2.5		6, 1		5, 2		5, 3		6, 2.5	
Přístroje*	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**	**Rodič**	**Dítě**
Telefon	x		x	x	x	x	x	x	x		x		x	
Počítač/ notebook	x		x		x		x		x		x		x	
TV	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tablet										x		x		x
Volací hodinky				x										

***** Nejedná se o vlastnictví, ale jen o přístup k danému přístroji.

6.3 Metoda sběru dat

Na základě povahy empirického výzkumu jsem se jako metodu sběru dat rozhodla využít polostrukturované hloubkové rozhovory. Tento přístup, jak uvádějí Švaříček a Šeďová (2007), umožňuje získat podrobné a komplexní informace týkající se zkoumané problematiky. Rozhovory probíhaly podle předem stanoveného rámce otázek, avšak pokud to situace vyžadovala, kladla jsem rovněž doplňující dotazy. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v časovém rozmezí mezi 35 a 50 minutami.

Data byla sesbírána prostřednictvím rozhovorů s rodiči. Bylo provedeno 7 rozhovorů a jeden pilotní rozhovor. Některé rozhovory proběhly z časových důvodů přes videohovor. Protože jsem některé rozhovory realizovala v zimě, byly děti často nemocné a rozhovory se musely přesunout na poslední chvíli do online prostředí. Rozdíly v chování rodičů nebo v jejich

ochotě odpovídat na otázky či jejich sdílnosti jsem v případě, že se rozhovor konal jako videohovor, nezaznamenala.

6.4 Analýza dat

Po sběru dat jsem rozhovory přepsala do písemné podoby. Doslovný přepis zvukových stop jsem provedla za pomoci programu Otranscribe. Zakódovány byly v programu Atlas.ti. Data jsem kódovala otevřeně.

Otevřené kódování je proces přiřazování konkrétních pojmů k daným jednotkám dat. Data jsou rozdělena na jednotky, významové celky, kterým jsou poté přiřazeny kódy. Kódy se následně hierarchizují. Kategorizovány jsou tak, aby vytvářely skupiny kódů, které se vzájemně váží k danému jevu. (Švaříček & Šeďová , 2007) Tímto procesem na povrch vyplavaly kategorie, které se mi jevily jako důležitější a jimi se podrobněji zabývám v empirické části.

6.5 Etické zásady

Během rozhovorů s rodiči předškolních dětí jsem dodržovala etické zásady vzhledem k možnému zjištění citlivých informací při průběhu výzkumu. Důvěrnost jsem zajistila prostřednictvím anonymizace a použití pseudonymů pro všechny respondenty, kteří jsou uvedeni v práci. Každý respondent byl informován o zachování anonymity a způsobu nakládání se sebranými daty. Dalším důležitým bodem bylo získání informovaného souhlasu. Každý účastník rozhovoru udělil ústní souhlas s účastí a nahráváním rozhovoru.

7 Výsledky a interpretace získaných dat

V rámci této kapitoly bych chtěla představit nejdůležitější kategorie. Jejich propojenost jsem, znázornila v následujícím grafu.

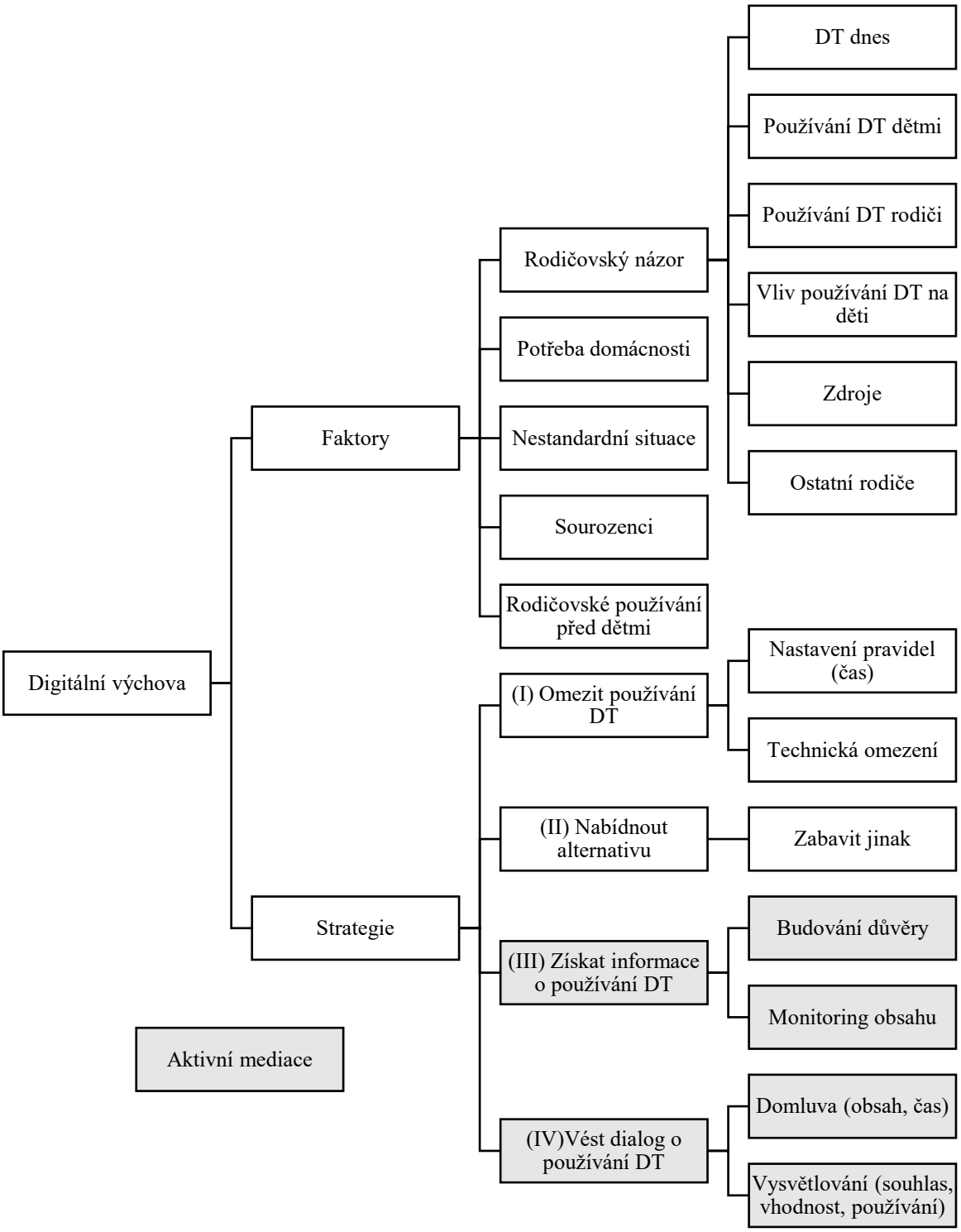

Schéma 1

Nejdůležitější kategorie výzkumu

V tomto vzorku rodiče popisovali, že regulují pouze to používání technologií, kdy děti interagují s nějakou obrazovkou (tablet, notebook, televize, mobilní telefon). Budu proto nadále používat sledování obrazovky a používání digitálních technologií/nástrojů synonymicky.

Pokud budu citovat ze sebraných rozhovorů, budu uvádět přidělené iniciály v závorce za citací nebo v textu.

7.1 Rodičovské názory na používání technologií u dětí v předškolním věku

Prvně bych chtěla shrnout, jaký mají rodiče názor na digitální technologie a jejich používání předškolními dětmi. Při kategorizaci kódů jsem si vytvořila samostatnou kategorii *rodičovský názor*. Pod ní spadaly podkategorie: *DT dnes, používání DT, používání DT dětmi, vliv DT na děti, rodičovské používání DT, zdroje* a *ostatní rodiče*. Tyto kategorie obsahují faktory, které ovlivňují rodičovský názor na používání digitálních technologií dětmi.

DT dnes

Rodiče většinou popisují moderní technologie jako součást každodenního života. Jsou podle nich nevyhnutelné. Fakt, že děti okolo sebe vidí, jak ostatní technologie používají, způsobuje, že je chtějí taky. Shodují se v tom, že právě proto, že jsou nevyhnutelné, je nutné, aby jim děti rozuměly a uměly je používat. Tento názor asi nejlépe shrnuje následující citace: „Musí vědět a chci, aby věděly.“ (G) Dalším faktorem, který vstupuje do hry jsou vrstevníci. Rodiče se obávají, že pokud dítě nebude technologie ovládat bude ve vrstevnickém kolektivu vnímáno jako méněcenné: „Tak já nevim, možná kdyby v dnešní době přišlo dítě do školy a bylo do tý doby úplně odříznutý od technologií, tak si myslim, že by bylo možná i za chudáka a mělo i handicap.“ (F)

Někteří rodiče zastávají názor, že s nástupem do školy, by děti už měly ovládat všechny digitální technologie nebo i některé vlastnit. Nejčastěji se jedná o pořízení mobilního telefonu s nástupem do školy. Názory se pak rozchází v tom, jak dlouho děti od technologií držet zpátky. Všichni rodiče prosazují heslo „čím později, tím lépe“. Nicméně, pro každého to znamená něco jiného.

„Na druhou stranu, myslim si, že držet ho od toho úplně bokem není v pořádku a ty technologie jsou součástí života a chceme, aby to uměl používat.“ (C)

„(…) ale zase si myslim, že se tomu stejně jako neubráníme, a naopak bych to využila k něčemu.“(E)

„No, tak přijde mi, že je toho moc. Že jsou vlastně odmalinka obklopený technologiemi. (…) Takže oni vlastně odmalinka to viděj. Viděj to u všech okolo.“ (F)

„...myslim si, že je to nadužívané tou dnešní dobou. (…) Ale je otázka toho dnešního světa toho, jak všechno je online.“ (G)

Zároveň to, že jsou jimi děti tak jako tak obklopeny z nich dělá užitečného pomocníka v domácnosti a rodiče je mohou v omezené míře využívat ve svůj prospěch v rámci zabavení dětí: „Z mého pohledu je to, že já zrovna potřebuju teda, aby v klidu zůstaly u té televize sedět a dívaly se, protože prostě vím, že potřebuju vyřešit nějaký hovor nebo něco, když jsou nemocní nebo jsou doma a já vim, že potřebuju, aby mě nepřišly rušit, nebo tak.“ (C)

„Tak v tu chvíli je to vlastně dobrej pomocník. Ta televize vlastně běžela víc, než by se mi líbilo, ale vlastně nám to i pomohlo.“ (F)

Používání DT

Z rodičovské perspektivy je pasivní trávení času na digitálních technologiích ztráta nebo zabíječ času. Na tom, že se jedná o aktivitu, která dětem nic nedá, se shoduje většina rodičů. Ačkoliv rádi například společně rádi tráví čas u filmu, pasivní používání technologií vnímají jako něco, co by děti i oni sami mohli nahradit užitečnější činností. Rodiče tedy rozlišují účel používání digitálních technologií a vnímají ho jako zásadní ukazatel vhodnosti trávení času s technologiemi.

Pasivní činnost, jako je například sledování filmu nebo videí, je podle nich realizovaná jen za účelem trávení času u technologií, a proto je neproduktivní a svým způsobem i zbytečná, jak popisuje respondentka F: „No, protože oni pak když u tý televize sedí delší dobu, tak už to jsou jenom takový malý zombíci, víš, který pasivně prostě přijímaj, co se z tý televize valí. Přijde mi to fakt jako škoda a jako ztráta času, nevim.“ Pokud se ale jedná o aktivní činnost, při které je dítě produktivní, je rodiči častěji schvalována a podporována. Sem nejčastěji patří aktivity jako komunikace, vzdělávání se pomocí edukativních her nebo aplikací, např. Matemág – matika pro děti (procvičování pomocí Hejného matematiky), překladače, Lingea (slovník) nebo focení.

Rodičovské používání DT

Veskrze všichni rodiče, kteří se zúčastnili výzkumu, nepoužívali technologie rádi nebo, že jim to ubírá čas: „Občas sklouzávám k tomu, že mi to bere čas, kterej bych mohla asi trávit jako jinak.“ (E) nebo „A vlastně bych řekla, že jsem tam ztrácela čas.“ (D) Často uváděli, že je „bohužel“ musí používat každý den (C, G). Jen jedna respondentka uvedla, že nové digitální

technologie má ráda a zajímá se o ně (G). Jako nejčastější využívání bylo popisováno používání mobilního telefonu, a to především ke komunikaci. Mobilní telefon vlastní každý rodič. Všichni se shodují na tom, že mobil primárně používají z nutnosti a nikoli kvůli zábavě. Pomocí mobilu komunikují, kontrolují počasí, vyřizují pracovní záležitosti nebo vyhledávají informace.

Nicméně společné sledování filmu nebo pohádky považuje respondentka A i přes veškerá vnímaná negativa sledování obrazovek za příjemně strávený čas: „A je třeba i hezkej ten čas, kdy se jako můžeme všichni koukat společně a nějakym způsobem třeba nějakej dětskej film, pohádku nebo tak jako prožít jako spolu."

Používání DT dětmi

Obecně se všichni rodiče shodují v tom, že používání digitálních technologií je nutno omezit. Výstižně to popisují kódy (in vivo, respondentka C): „čím míň tím, líp" a „spíš pomaleji než rychleji". Za nejvhodnější považují, co nejvíce oddálit uvedení dětí do světa digitálních technologií: „(…) takže jako si uvědomuju to, že je jako fajn, to čim dál jakoby oddálit, nebo jak to říct." (A), „Já si myslim, že na to ještě mají čas. (…) Ale neženu se do toho, zatím jakoby jdeme na to pomalu." (C) „Ano, u toho prvního jsem se to snažila posunout, co nejdál. (…) Co nejdýl to šlo." (G).

Rodiče si uvědomují, že moderní technologie děti lákají a děti baví je používat. Zejména v souvislosti s předškolním věkem se objevují obavy, že děti nejsou schopné se samy omezit v jejich používání. Rodiče pozorují, že pro děti a obzvlášť pro ty v předškolním věku je používání technologií těžší z hlediska seberegulace a pochopení vlivu, který na ně technologie mají. Bez přítomnosti rodičovského dohledu a regulace by děti používaly digitální technologie nekontrolovaně. Byly zmiňovány i obavy ze vzniku závislosti u dětí při nadměrném užívání technologií bez jakéhokoliv omezení. „Tak si úplně přestala hrát a trávila u toho strašně moc času. Možná jak to bylo nový, tak jí to úplně pohltilo, teda a hrála pořád jenom ty hry na tom tabletu, no. No a pak jsme měli takový stavy, že když jsme jí ten tablet nedali, tak ona byla úplně hysterická teda." (E)

Zároveň ale rodiče často uvádí, že malé děti u sledování videí nevydrží dlouho. I přes to, že je to láká, tak je tato činnost dlouho nebaví. Je popisováno, že u mladších dětí (2-4 roky) je hlavní motivací k používání technologií spíše jejich ovládání než pak samotné používání ve smyslu sledování pohádek, videí nebo hraní her: „Nebylo to o tom, že by vydržel sedět u pohádky (…) spíš ho zajímal ten telefon, který jako si mohl zmáčknout tlačítko a rozsvítit si ho třeba." (G)

Vnímaný vliv DT na děti

Názory na vnímaný vliv digitálních technologií jsou ambivalentní. Všichni rodiče pozorují jak pozitivní, tak negativní vliv.

Pozitiva rodiče vidí hlavně ve vzdělávání dětí. Často uvádí hry nebo aplikace edukativního charakteru. Jednou ze zmíněných aplikací je Matemág, kde si děti Hejného metodou můžou procvičovat matematické dovednosti. Mezi další aplikace patří slovníky nebo překladače, které děti používají k rozvoji slovní zásoby v cizích jazycích. Jazyky se učí i skrze videa, která mají většinou zprostředkovány jazykovými kurzy. Jedna respondentka zmínila, že její dcera podle videí cvičí a tancuje. Obecně se rodiče snaží kontrolovat obsah, který děti sledují. Vybírají pohádky, seriály nebo videa, která mají edukativní charakter nebo jim přijdou „hezké“ (D, F). Děti se pomocí takového obsahu mohou rozvíjet.

Negativní vliv je dvojí, a to z hlediska času a obsahu. Co se týče obsahu, negativa rodiče vidí v riziku vystavení se škodlivému nebo nebezpečnému obsahu. Za potenciálně nebezpečný považují dospělácký, násilný, strašidelný, děsivý nebo explicitně sexuální obsah.

Z časového hlediska je pro rodiče negativní nadužívání technologií. To může vést k tomu, že se používání digitálních technologií stane pravidelnou nutností a dítě začne konzumaci aktivně vyžadovat. Zároveň trávení delší doby před obrazovku má u dětí vliv zejména na emoce, jak vyplývá z pozorování rodičů.

„(…) protože většinou maj hrozně špatnou náladu potom. Jsou takový jako otrávený. Je vidět, že jsou hodně unavený, maj špatnou náladu. Je to takový, že vlastně nevědí, co dělat dál. Myslim si, že to má jako vliv na nějakou psychiku jejich.“ (B)

„Jsou potom takový rozjívený hrozně, (…)“ (B)

„Nešlo o to, že jsem to vypla, ale potom byl takovej jakoby všelijak, takový nálady byly jeho všelijaký.“ (C)

„Je takovej úplně, jak bych to řekla jakoby apatickej potom, anebo naopak hrozně excitovanej zase potom.“ (D)

Rodiče zmiňují, že je pro děti náročné činnost ukončovat, pokud nemají předem nastavené nebo domluvené, jak dlouho bude trvat. Proto se často předem domluví nebo určí v kolik bude potřeba přístroj vypnout, aby se vyhnuli „hysteráku“. Když je naopak předem jasné v kolik hodin se činnost ukončuje, děti často samy od sebe přístroj vypnou a uklidí.

Podle některých rodičů mají digitální technologie negativní vliv na rozvoj nervové soustavy, paměť nebo pozornost: „Vím, že to má velký vliv na rozvoj nervový soustavy a řeči a vzdělání vůbec.“ (B) „(…) že se to tam na sebe jakoby váže: fyzická aktivita – nula, žadný rozvoj prostě myšlení.“ (G)

Další problém spatřují rodiče v tom, že používání médií dětem bere schopnost a chuť zabavit se jinak. Zároveň jim to ubírá čas, který mohou věnovat fyzické aktivitě, která podle rodičů pro děti v tomto věku klíčová. Popisují děti jako nevybouřené nebo nevyřáděné: „Ty děti jsou úplně nevyřáděný, nemaj ten fyzickej pohyb.“ (G)

Tabulka 2
Vnímaný/pozorovaný vliv digitálních technologií na děti

Rodiče		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
Pozitiva	Vzdělávací hry		x					x
	Vzdělávací programy	x		x	x	x		
	Učení se cizímu jazyku	x	x		x	x		
	"Měly by to umět"			x	x		x	x
Negativa	Únava		x					
	Útlum/apatie				x			
	Závislost, pohlcení, pravidelná nutnost	x		x	x	x		
	Rozvoj nervový soustavy		x	x				
	Pozornost							x
	Hysterák při ukončení činnosti na DT	x				x		
	Negativní emoce (rozmrzelý, zklamaný, otrávený)		x		x			x
	Nevybouřenost				x			x
	Extrémy v chování/náladách		x	x	x			

Ostatní rodiče

Sdílení zkušeností s ostatními rodiči je většinou považováno za přínosné. Při sdílení se rodiče automaticky porovnávají a získávají tak zpětnou vazbu, která je buď donutí vlastní názor změnit, nebo naopak poskytne potvrzení jejich názoru. Můžou pak mít ze sebe lepší pocit, že to, co dělají, dělají dobře nebo v opačném případě: „Mně to dá vždycky pak takovou ránu do zad, že jsem moc benevolentní“ (E). Rodiče také zmiňují potřebu vzdělávat se v tomto směru. Respondentka B říká: „Přijde mi, že spousta lidí, že to k nim jako nedoteklo, že to prostě neni pro děti dobrý.“ a podobně uvažuje i respondentka G: „Takže si myslim, že by se jako rodiče měli vzdělávat, jak využívat tyhle technologie a učit to ty děti.“.

Zdroje

Většina rodičů tvrdí, že si názor utváří sama. Inspirují se třeba články na internetu nebo zkušenostmi kamarádů a ostatních rodičů. Jejich názor je ale bezpochyby ovlivněn i jejich vlastním používáním technologií a vlastními zkušenostmi z dětství, kdy digitální technologie neprostupovaly do všech sfér života. Nicméně většina rodiče se shoduje v tom, že hlavní je pro ně osobní pocit, smysluplnost, intuice nebo instinkt. „Asi tak nějak jako intuitivně my, jak to cítíme.“ (A), „Že mi něco intuitivně přijde, že to není jako dobrý.“ (B) „a i tak nějak dává mi to smysl.“ (D), „Asi svým vlastním instinktem.“ (E) „ale zase zároveň je tam určitě i nějaká intuice, jsou to nějaký vzpomínky na moje dětství“ (F) „Ale určitě třeba beru ohled na to, jestli mi to funguje, nefunguje a hm a jaký k tomu potom jako... Nedělám nic násilím, takže tak no.“ (G)

7.1.1 Myšlenkové modely názorů

Na základě těchto kategorií jsem rozdělila rodiče do skupin podle převažujícího myšlenkového modelu. Jde o jádrově podobné perspektivy a soubory názorů. Myšlenkové modely jsem rozlišila dva, a to (I) Digitální technologie jsou pro předškolní děti nástroj (A, D, E, G) a (II) Předškolní děti jsou na digitální technologie moc malé (B, C, F). Kódy a kategorie, které se na modely vážou, shrnuji v následujícím schématu. V schématech a tabulkách pro ně budu používat následující označení: (I) „+“, (II) „-“.

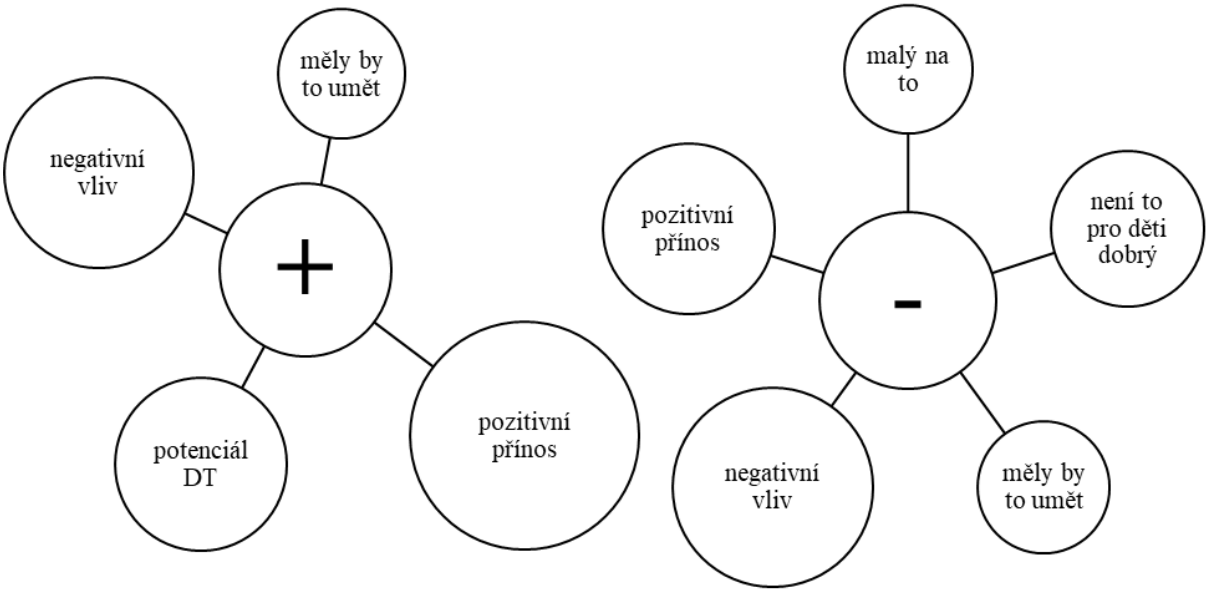

Schéma 2

Myšlenkové modely

U myšlenkového modelu (I) Digitální technologie jsou pro předškolní děti nástroj převažuje pozitivní názor na digitální technologie nad tím negativním. Přesvědčení o potenciálním přínosu digitálních technologií je silnější, ačkoliv si uvědomují, že technologie nemusí dětem vyloženě prospívat. Negativní vlivy vnímají podobně jako myšlenkový model (II), ale kód *potenciál DT* se objevil výhradně u této skupiny. Zásadním způsobem kódy *potenciál DT* a *pozitivní přínos* převažují nad kódem *negativní vliv*. Tito rodiče považují za důležité děti s technologiemi seznámit již v raném věku a tímto způsobem jim umožnit, aby se s nimi naučily zacházet. Chtějí, aby děti technologiím rozuměly a dokázaly pracovat s informacemi, které se mohou dozvědět na internetu. Riziko toho, že v dospívání/dospělosti nebudou umět digitální technologie využít ve vlastní prospěch, je pro ně vyšší než riziko možných negativních důsledků v tomto věku. Internet a digitální technologie mají dle jejich názoru potenciál. Je sice potřeba umět vybírat a regulovat obsah i strávený čas u DT, ale důsledky pak mohou být pozitivní.

Druhá skupina u digitálních technologií vidí spíše negativa, jedná se o myšlenkový model (II) Předškolní děti jsou na digitální technologie moc malé. Jako klíčové vnímají, že digitální technologie nejsou pro děti dobré. Používání technologií je podle nich nezdravé a negativně ovlivňuje jejich rozvoj. V jejich očích jsou děti v předškolním věku moc malé na to, aby technologiím rozuměly a pochopily, jaký vliv na ně mají. Kódy *není to pro děti dobrý* a *malý na to* se objevily pouze u rodičů, které jsem zařadila do této skupiny. U těchto rodičů převládá strach nebo obava z negativních důsledků používání nad potřebou děti v tomto ohledu vzdělávat v takto raném věku, a to i přes to, že to považují za důležitou dovednost do budoucna. Do možných negativních důsledků spadá i riziko vzniku závislosti, kterého se rodiče často obávají. V důsledku poskytují rodiče dětem méně digitálních příležitostí.

7.2 Aspekty digitální výchovy

Zajímala jsem se o to, jaké faktory jsou důležité pro konečnou podobu procesu digitální výchovy. V první podkapitole se budu věnovat jednotlivým faktorům a v druhé podkapitole popíšu dílčí strategie digitální výchovy rodičů jako základní stavební kameny komplexního procesu digitální výchovy.

7.2.1 Faktory ovlivňující dětské používání digitálních technologií

Faktory jsou okolnosti, které zvyšují nebo snižují dobu strávenou sledováním obrazovek, a také ovlivňují způsob využívání digitálních technologií. Jako klíčové se ukázaly: *potřeba*

domácnosti, nestandartní situace, sourozenci, rodičovské používání DT před dětmi a *rodičovský názor na používání DT*.

Potřeba domácnosti

Jedním z faktorů je potřeba domácnosti. Pokud rodiče potřebují něco zařídit, věnovat se domácím pracím nebo se starat o mladší sourozence, tak chtějí dítě zabavit. Používání digitálních technologií, resp. sledování nějakého videa je činností, u které vydrží dlouho a samy bez rodičovské asistence: „Takže v podstatě, no tak, co si budeme povídat většinou je to o tom, že potřebujete to dítě nějakým způsobem třeba zabavit na nějakou dobu a už nemáte *smích* a už, už vám došly možnosti. Tak prostě posadíte dítě k televizi a v tu chvíli ho vypnete.“ (C)

Nestandardní situace

Významným faktorem jsou obecně situace, kdy mají děti více volného času. Obzvlášť patrné je to v těch situacích, kdy musí trávit více času doma. Jsou to období, kdy jsou děti nemocné, mají prázdniny nebo je venku špatné počasí. Vzhledem k tomu, že používání technologií je něco, co děti baví a většinou takové aktivity i vyžadují, tak rodiče, byť neradi, využívají technologie jako pomocníka při zabavení dětí, které musí trávit svůj volný čas zavřené doma.

Sourozenci

Sourozenci, a obzvlášť ti starší, mají na děti velký vliv. Rodiče často popisují starší děti jako vzor pro ty mladší. Pokud starší děti rády tráví čas jinak než na digitálních technologiích, mladší děti také netíhnou tolik k jejich používání. „Výhodou je, že i holky hodně čtou…“ (A) Zároveň u mladších dětí, tj. těch co se narodily jako druhé nebo další v pořadí, je obvyklé dřívější začátek používání digitálních technologií. To je dané tím, že prvorozené nebo starší sourozenci už jsou zvyklé nějakým způsobem digitální technologie využívat a mladší jsou toho přirozeně součástí. Situaci po narození druhého dítěte popisuje respondentka A: „Takže ona s tim začala jako od mimina (…) mnohem dřív než vlastně ta starší, protože prostě se to nedá oddělit to soužití v tý domácnosti. Když jako jeden se kouká, tak jakoby dalšího jako odseparovat.“. To potvrzují i slova respondentky G: „A ten mladší se veze. Nemůžu ho zavřít do ložnice, protože starší se jde dívat na pohádku. Ten to má naservírovaný.“.

Rodičovské používání DT před dětmi

Další faktor je způsob, kterým rodiče používají technologie. Mnou oslovení rodiče se shodují v tom, že před dětmi se snaží digitální technologie využívat méně či adaptovat obsah sledovaný před dětmi. Cílem je předat dětem žádoucí modely chování. Respondentka G popisuje svoje odůvodnění následovně: „Takže, když to budu využívat a budu do toho taky

jenom tupě civět, tak vlastně nemůžu předat tomu dítěti nic jinýho.“ Rodiče před dětmi vědomě omezují svoje vlastní používání digitálních technologií: „(…) co se týče toho mobilu, tak se snažim, abych jako před nima vlastně nečučela do mobilu.“ (A) „Anebo když už, tak se schovám za roh, aby to třeba neviděly. Manžel to dělá taky. Kolikrát když není vidět, tak vim, že prostě něco datlí do telefonu.“ (F) Důvodem je, že děti by pak chtěly digitální technologie využívat také. Dalším způsobem je omezení sledovaní dospěláckého obsahu před dětmi: „Tak ale vlastně se snažíme, aby věci, který chceme sledovat jenom my, tak aby u toho vlastně děti nebyly, no.“ (B)

Rodičovský názor na používání DT dětmi

Rodičovský názor na používání DT byl popsán již v předchozí kapitole viz 7.1 Rodičovské názory na používání technologií u dětí v předškolním věku.

7.2.2 Rodičovské strategie digitální výchovy

Rodičovským strategiím digitální výchovy jsem se věnovala podrobněji, protože se jedná o vědomé zprostředkovávání dětského používání digitálních technologií. Nejprve jsem analyzovala, zda se jedná o regulaci času nebo obsahu. Nicméně jako funkčnější se ukázalo analyzovat strategie z hlediska jejich cíle. Zde jsem tedy rozlišila čtyři hlavní strategie. V rámci těchto strategií jsem pak identifkovala několik konkrétních praktik: *nastavení pravidel (čas), technické omezení obsahu, zabavit jinak, budování důvěry, monitoring obsahu, domluva (čas i obsah), vysvětlování ((ne)souhlas, vhodnost, používání)* a *společné užívání s komentářem*.

Můžeme tedy mluvit o rozdělení na (I) Strategie, jejichž hlavním cílem je omezení používání DT, (II) Strategie, které spočívají v nabídnutí alternativ k používání DT, (III) Strategie, které cílí na získávání informací o používání DT a (IV) Strategie, jež mají za cíl vést dialog o používání DT.

(I) Strategie rodičů s cílem omezit používání DT

Rodiče se shodují v tom, že je potřeba regulovat používání digitálních technologií časově. Důvodem bývají obavy ze vzniku závislosti a projevů negativních emocí u dětí, pokud by sledovaly média příliš dlouho. Regulace času za účelem snižování používání digitálních technologií probíhá u některých rodičů pomocí nastavení pravidel. Rodiče mají například nastavenou denní rutinu, kdy je jasně dané, v kolik se zapíná televize a v kolik se vypíná.

Poměrně často se rodiče shodovali v tom, že nejvhodnější je dětem povolit používání digitálních technologií večer. Řada rodičů zjistila, že pokud mají děti povoleno sledování

pohádek nebo videí ráno nebo dopoledne, tak jsou pak přes den rozmrzelé a unavené. Je těžší pak děti přemluvit k jiným činnostem. Proto se snaží odkládat sledování médií na odpoledne nebo na večer. Typické je, že děti se většinou po splnění všech svých povinností mohou dívat na pohádku před spaním.

Rodiče mohou také využít možnosti nastavení omezeného režimu v aplikacích. Mnoho streamovacích platforem nabízí možnost vytvoření dětského profilu nebo omezení obsahu. Disney nebo Netflix mají oddělené sekce pro děti a pro dospělé. V aplikaci YouTube lze nastavit omezený režim. To rodičům umožňuje dítě nechat s přístrojem o samotě, protože nemusí neustále kontrolovat, co dítě právě v daný moment sleduje.

(II) Strategie rodičů nabídnout alternativy k používání DT

Když nastane situace, že dítě vyžaduje sledování obrazovek v situaci, kdy mu to rodič nechce povolit, rodiče se snaží zabavit dítě jinak a odvést tak jeho pozornost: „Snažím se mít při ruce hračku nebo knížku.“ (F) Rodiče se k takovéto strategii uchylují v situacích, kdy jim nepřijde vhodné, aby dítě technologie používalo, například na návštěvě nebo když někde dlouho čekají. Alternativy jsou podle rodičů vhodné i proto, že děti v tomto věku, vyžadují i jiné činnosti: „Přece jenom on je malej a potřebuje taky jednak něco dělat aktivně – běhat, nějak se vyřádit a asi i ten svůj mozek nějak zapojit trošku jinak.“ (D)

(III) Strategie získávání informací o používání digitálních technologií

Několik rodičů zmiňuje důležitost vybudování vztahu důvěry s dítětem ohledně používání digitálních technologií. S předpokladem, že v budoucnosti nebudou moci plně ovlivnit aktivity dětí na digitálních technologiích, se snaží takto zajistit, že dítě bude rodiče považovat za někoho, komu se bude moci svěřit. Rodiče počítají s tím, že pokud by se dítě na internetu dostalo ke škodlivému obsahu, tak se s tím svěří nejprve rodičům.

Monitoring obsahu spočívá v tom, že rodiče pouze zkontrolují to, co dítě zrovna sleduje a pak vlastně nesledují obsah s ním.

(IV) Strategie rodičů směřující k vedení dialogu o používání digitálních technologií

Domlouvání probíhá před začátkem používání digitálních technologií. Pokud chce dítě používat digitální technologie, musí se nejprve domluvit s rodičem na tom jak dlouho, a i na tom, co bude sledovat. Pro rodiče používající tuto strategii je důležité dítěti dát určitou volnost v rozhodování kdy a na co se bude koukat, ale chtějí si ponechat poslední slovo.

Vysvětlování se ukázalo jako nejčastější strategie zprostředkování používání digitálních technologií v mém vzorku, a to hned v několika oblastech. Pokud si dítě samo vybere obsah,

který chce sledovat, a rodič s tím nesouhlasí, obvykle se rodiče uchylují k vysvětlování svého nesouhlasu. Důvodem může být násilný nebo strašidelný obsah, kterého by se děti mohly bát. Stejně tak v případě, že dítě chce začít používat technologie a rodič mu to nechce dovolit. S tím souvisí i vysvětlování vhodnosti používání, tj. ve kterých situacích je to akceptovatelné a vhodné a ve kterých nikoliv. Rodiče také vysvětlují dětem, jak se digitální ovládají a používají.

Společné užívání digitálních technologií se objevuje u většiny rodičů. U některých záleží na tom, jaký obsah děti právě sledují, ale někteří rodiče jsou vždy přítomni dětskému užívání digitálních technologií. Pokud už jsou rodiče, se kterými jsem vedla rozhovor, přítomni dětskému používání technologií, tak se jej snaží komentovat. Rodičům se osvědčila tato praktika vysvětlování obsahu. Pokud se například v pohádce objeví nějaké téma, které je aktuální i v jejich životě, tak se rodič snaží toto u dětí zvědomit.

7.3 Aktivní mediace

V souladu s cílem tohoto výzkumu jsem se zaměřila na aktivní mediaci. Na základě předchozí analýzy praktik, které rodiče využívají, jsem vyčlenila ty, které souhlasí s definicí aktivní mediace. Strategie, které spadají do konceptu aktivní mediace, jsou (III) a (IV). Tyto strategie poskytují dětem větší autonomii při používání digitálních technologií. Rodiče při ní kladou důraz na sdílení zkušeností. Ačkoliv děti mají svobodu ve výběru toho, kdy nebo co se budou používat, tak rodiče zůstávají velmi důležitým článkem celého procesu. Společně se domlouvají na používání digitálních technologií nebo společně sledují vybraný obsah. Baví se s dětmi o vhodnosti používání a o obsahu, který děti na přístrojích sledují.

Tabulka 3

Praktiky digitální výchovy využívané rodiči

Myšlenkové modely		+	-	-	+	+	-	+
Rodiče		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
(I) Omezit používání DT	Nastavení pravidel (čas)		x				x	
	Technické omezení obsahu	x			x	x	x	
(II) Nabídnout alternativu používání DT	Zabavit jinak	x	x	x	x		x	x
(III) Získat informace o používání DT	Budování důvěry	x			x			
	Monitoring obsahu			x				x
(IV) Vést dialog o používání DT	Domluva (čas, obsah)	x	x	x	x	x	x	x
	Vysvětlování (nesouhlas, vhodnost, používání)	x	x	x	x	x	x	x
	Společné používání s komentářem	x	x	x		x	x	

Jak plyne z rozhovorů všichni rodiče nějakým způsobem aktivní mediaci využívají. Všichni rodiče uvedli, že se s dětmi domlouvají na používání a vysvětlují si s nimi jeho vhodnost. Zároveň také valná většina využívá praktiku společného užívání a strategii nabízení alternativ k používání digitálních technologií. Individuální přístup rodičů se pak liší v tom, jaké ostatní praktiky využívají v kombinaci s domluvou a vysvětlováním. Výsledky jsem pro větší přehlednost znázornila ve výše uvedené tabulce.

Digitální výchovu obecně popisují rodiče jako svou snahu děti vychovávat v této oblasti, aby děti nabyly schopností a dovedností, které využijí později v životě. Považují za důležité, aby přístroje uměly jednak ovládat a jednak využívat ve svůj prospěch. „Bych řekla (…) asi tak nějak jako víst děti k tomu, aby jako se uměly potom orientovat v médiích nebo tak.“ (A)

„No, tak asi snaha vychovávat děti, tak aby médiím rozuměly, aby věděly jak se... jak se používají, jak jakoby... Když vezmu média, no tak jakým způsobem si třeba získávat informace ve chvíli, kdy nějaký informace budou potřebovat nebo k čemu vůbec média slouží, nějakym způsobem se snažit to dětem vysvětlit.“ (C)

„Asi možná fakt se snažit s dětma o tom mluvit a možná odmalička jim opravdu nastavovat pravidla a učit je, jak s těma technologiema zacházet.“ (G)

Tato snaha, jak předat dětem svoje know-how ohledně digitálních technologií, je prováděna skrze vysvětlování. Rodiče s dětmi často mluví o digitálních technologiích a médiích. O tom, jak fungují, co nám přináší a jak je správně používat. Respondentka C uvedla příklad, kdy svému synovi vysvětlovala, jak se fotí na telefonu: „(…) třeba s tim focením, kdy ten starší měl v ruce ten telefon a snažil se fotit. Já jsem mu to teda nějak teda jakoby vysvětlovala co a jak a to.“ Respondentka G popisuje, jak se syna učila pracovat s počítačem: „A když děláme, když dělal třeba tu logopedickou hru na počítači, tak to jsem u něj byla, protože to vlastně neuměl ovládat, tak se učil to ovládat vlastně myš. Vysvětlovaly jsem si jak a co ten počítač vlastně dělá, aby jako nemačkal všechno pátý přes devátý.“

Nicméně rodiče si všímají, že některé věci, jako například ovládání mobilního telefonu se děti naučí snadno nápodobou: „Ale třeba telefon to věděly hned, jak. To odkoukaly, jak se používá telefon. To spolu jsme dělat nemusely. To se naučily nápodobou hodně rychle.“ (G) Podobnou zkušenost měla i respondentka F: „Kdežto když už mu dovolíš ten tablet, tak ono je strašně jednoduchý pro něj tim prstíkem. Oni se to fakt naučej hned. Si přeťuknout na něco jinýho. Ty zjistíš, že jsi jim pustila Krtečka, ale oni tam maj za pět minut úplně jinej program nebo video,

že jo.“ Možná z toho potom pramení potřeba před dětmi vědomě omezovat svoje vlastní používání digitálních technologií.

Rodiče se také snaží děti vést ke kritickému myšlení. K tomu patří vysvětlování reklamy, aby ji děti byly schopné správně rozpoznat: „Tak já mu vysvětluju, že vlastně existujou reklamy a když chce někdo na někoho něco upozornit, že něco prodává, že něco nabízí, tak tomu vytvoří reklamu.“ (C), nebo například i vyhledávání a ověřování informací získaných z internetu zatím pod vedením rodiče: „(…) že říkám, tady se můžete dozvědět takovýhle informace, ale pojďme si to ještě někde třeba zkontrolovat, aby se u toho i naučily nějakým způsobem i kriticky myslet.“ (G).

Respondentka A svým dětem vysvětluje svoje vlastní používání mobilního telefonu. Důvodem je, aby věděly, za jakým účelem ona technologie využívá: „Jo, že jim říkám, že když ho používám s nima, tak je to, protože něco hledám, co potřebuju, třeba kam pojedeme, nebo jestli tam maj otevřeno a můžeme tam jet. Že to není, jakože bych si tam hrála.“

Rozhodnutí používat digitální technologie je v případě aktivní mediace oboustranné. Pokud děti v předškolním věku digitální technologie používají, je to většinou za účelem sledování pohádky nebo jiného videa. Pohádky sledují na platformách jako je Netflix, YouTube nebo ČT D. Ke sledování používají mobily, televize, tablety nebo notebooky. Jako druhá nejčastěji uváděná činnost je hraní her. Dítě se s rodičem předem domluví na době trvání, jak popisuje například respondentka A: „Spíš je to o tom, že si jako dopředu řekneme, jako kolik se toho pustí, nebo kolik hodin, oni ještě hodiny úplně neuměj, takže spíš to jako regulujeme na ty pohádky, že se pustí prostě jeden díl a tak.“ Podobně to probíhá i v jiných rodinách: „Ve chvíli, kdy se maj dívat na televizi, tak si předem domluvíme, jak dlouho se budou dívat, čimž oni ještě neznají čas, ale je to o tom (…), že se koukají třeba na Pata a Mata, tak koukneme na tři díly a pak to vypneme.“ (C)

Dále většinou z rodičovské strany probíhá vysvětlování, zda je sledovaný obsah pro děti vhodný nebo není: „Jako mluvíme o tom, co je vhodný a to... A ona to začíná jako trochu rozlišovat už, no.“ (E) Zdůvodnění většinou nejde do hloubky, ale rodiče děti učí základní rozlišení mezi obsahem pro děti a obsahem pro dospělé: „Tak jim řekneme, že to je jako videjko pro dospělý a že to není nic vhodnýho pro děti. Tak v podstatě na téhleté úrovni vědí, že jsou videa určená pro děti a videa určená pro dospělé.“ (C)

Někteří rodiče pak bývají přítomni u sledování nebo hraní her na přístrojích. Komentují to, co se děje na obrazovce, aby děti lépe pochopily jeho význam. Respondentky A a C se shodují ve

svém přístupu: „Snažim se s nima, nebo aby aspoň jeden z nás se s nima na tu pohádku koukal, a snažil se to nějak jako o tom bavit.“ (A), „V podstatě ve chvílích, kdy děti používají technologie, tak já je používám s nimi. (…) Takže nějakym způsobem společně a říkám ten náš starší je takovej vnímavej, takže se hodně ptá, zajímá se, chce věci vysvětlovat.“ (C) Respondentka A uvedla, že skrze multimediální obsah se děti mohou něco naučit, například, si děti mohou osvojit modely chování:

„Jo, takže a plus jako se snažim ty věci, třeba jako co se tam děje, že jako komentovat. (…) Když se tam děje něco, co třeba, jsou nějaký situace v rodině, jo, že prostě někdo něco někomu udělal, tak prostě řeknu „Hele, podívej takhle se prostě to řeší, když se něco prostě udělá, tak je fajn třeba za nim přijít omluvit se a zkusit to napravit.“.“

Rodiče sledují obsah s dětmi, protože chtějí mít povědomí o tom, co děti konzumují. V případě, že by se totiž objevilo něco, co považují za nevhodné pro děti, mohli by včas zakročit: „Protože ono i v těch hrách jsou nějaký reklamy, který by jako vidět nemusel, takže to mu potom jako vypínám. Takže vlastně bych to měla sledovat s ním, ale to asi nedám.“ (E) U některých rodičů závisí praktika společného užívání na obsahu, který děti právě sledují: „Jo, tak jo, tak s nima něco sledujem. Podle toho, co to je. *smích*“ (B) Pro některé je sledování dětského obsahu, jako jsou pohádky, ztráta času: „Na pohádky se dívají samy. To je upřímně zabíječ času, který já potřebuju využít. A když děláme, když dělal třeba tu logopedickou hru na počítači, tak to jsem u něj byla.“ (G)

Respondentky C a G využívají funkci omezeného režimu v aplikacích, což jim umožňuje už jenom zkontrolovat dětmi vybraný pořad nebo video a nechat je u sledování samotné. To je praktika, kterou jsem nazvala monitoring obsahu. Rodiče mají přehled o tom, co děti dělají, ale děti vlastně mají velkou míru autonomie ve výběru obsahu.

„Takže pokud jsou u televize třeba na tu půl hodinu, tak mají zapnuté nějaké, buď jakoby mají nahraný, mají zapnutý kanály, kde nejedou reklamy, takže tam maj čistě jenom takový ty dětský videa. A to potom je bez mojí přítomnosti.“ (C)

„Já se tam vždycky jenom kouknu s nima, jestli tam není něco jako, o čem bysme musely mluvit.“ (G)

Někteří rodiče, pak spoléhají na to, že když budou mít vybudovanou důvěru s dítětem, tak se jim právě snáze bude kontrolovat sledovaný obsah. Tato praktika vlastně dává dětem největší svobodu ve vlastním výběru obsahu.

„Jako plánujeme, plánujeme určitě jako mít nějakou kontrolu nad tim, na co se koukaj, ale jako zatim nebo když jsem o tom já uvažovala, takže spíš jakoby tou formou domluvy a takový nějaký jako důvěry, ale věřim tomu, že se jako nebudou koukat mimo.“ (A)

„Když je tam ta důvěra, tak to dítě pak často za rodičem přijde a řekne právě. Já jsem viděl něco prostě děsivýho, divnýho a můžete to pak řešit. Zatímco, když tam ta důvěra není, tak to dítě to vlastně neřekne a nevíte, co se tam děje.“ (D)

7.3.1 Myšlenkové modely a aktivní mediace

Závěrem můžeme říci, že myšlenkové modely, založené na vnímání pozitiv nebo negativ v souvislosti s digitálními technologiemi se částečně otiskly do podoby digitální výchovy rodičů z tohoto vzorku. Všichni rodiče vnímají rizika i příležitosti využívání digitálních technologií. Mají zkušenosti s tím, že digitální technologie mají jak negativní, tak pozitivní vliv na jejich děti. Vnímání pozitiv nebo negativ mělo u rodičů spíše vliv na dobu, po kterou děti používaly technologie. Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že rodiče, kteří mají větší obavy z negativního vlivu technologií časově omezují sledování obrazovek. To znamená, že využívají strategie restriktivního charakteru v kombinaci s aktivní mediací.

Rodiče z první skupiny, která se kloní k pozitivnímu názoru na digitální technologie, využívají (IV) strategie vedení dialogu ohledně používání digitálních technologií stejně tak jako rodiče z druhé skupiny, u které převažuje negativní názor. Všichni rodiče, které charakterizuje myšlenkový model (I), využívali (III) strategie s cílem získat informace o používání technologií. To může být dáno tím, že pozitivní vnímání digitálních technologií má souvislost s cílem děti naučit samostatně používat digitální nástroje. Rodiče tedy pak už jen zjišťují, zda děti nesledují nevhodný obsah. Rodiče klonící se k myšlenkovému modelu (I) využívali možnosti omezit obsah přímo v aplikaci. Podobně jako (III) strategie, tak i tato praktika umožňuje rodičům nechat děti s přístroji o samotě. Rozdíl spočívá v tom, že v tomto případě je obsah omezen a u předchozí strategie nikoliv.

Zároveň rodiče, kteří spadají do myšlenkového modelu (II) popisovali, že omezují čas strávený u obrazovek pomocí nastavených pravidel. Důvodem pro striktnější rodičovskou regulaci času může být obava z negativních následků sledování obrazovek. Rodiče si mohou myslet, že snížením času stráveného s technologiemi se snižují i rizika.

8 Shrnutí výsledků

Obecně můžeme říct, že proces digitální výchovy je poměrně komplexní záležitost. Výsledky této práce ukazují, že digitální výchova předškolních dětí je balancováním mezi podporou rozvoje digitálních dovedností a ochranou před možnými negativními dopady používání digitálních technologií. Vstupuje zde do hry nespočet faktorů. To, jakou podobu nakonec digitální výchova má, je dáno zkušenostmi, názory, okolnostmi a rodinnou situací. Rodičovské názory jsou ovlivněny získanými informacemi, ostatními rodiči, pozorovaným vlivem DT na dětech, a i vztahem k digitálním technologiím a přesvědčením o jejich výhodách či nevýhodách.

V mnou osloveném vzorku se objevily dvě skupiny rodičů. Z nichž jedna více vnímala příležitosti spojené s používáním digitálních technologií. Tento myšlenkový model jsem nazvala (I) Digitální technologie jsou pro předškolní děti nástroj. Druhá skupina přikládala větší význam rizikům, která se pojí s přítomností předškolních dětí v online prostředí a celkově s používáním digitálních přístrojů. Tento myšlenkový model jsem nazvala (II) Předškolní děti jsou na digitální technologie moc malé. Tyto modely ovlivňují rodičovské praktiky a přístup k digitálním technologiím.

V rámci aktivní mediace byly rozlišeny strategie, které poskytují dětem větší autonomii při používání digitálních technologií i s vědomím negativních dopadů sledování obrazovek. Rodiče se snaží dětem předat své znalosti a dovednosti v oblasti digitálních technologií prostřednictvím vysvětlování a sdílení zkušeností. Tento proces podporuje kritické myšlení a přesné rozlišování povahy obsahu. Strategie spadající do aktivní mediace zahrnují vedení dialogu o používání technologií a získávání informací o používání digitálních zařízení. Všichni rodiče z výzkumného vzorku využívají nějakým způsobem aktivní mediaci, přičemž se liší v konkrétních praktikách a v strategiích, kterými ji doplňují.

Jak už bylo řečeno myšlenkové modely rodičů ovlivňují jejich přístup k digitální výchově a využívané strategie aktivní mediace. Rodiče s pozitivním názorem na digitální technologie využívali strategie, které poskytují dětem větší autonomii, zatímco rodiče s negativním názorem uplatňovali spíše restriktivní opatření.

Všichni rodiče se shodli na tom, že určující pro směřování jejich digitální výchovy je osobní pocit, smysluplnost, intuice nebo instinkt. Ačkoliv řada rodičů uvedla, že si zjišťuje informace, nakonec u nich stejně vítězí intuice a to, jestli vnímají technologie spíše pozitivně nebo negativně.

9 Diskuze

Právě shrnuté výsledky nyní porovnám s již existující literaturou, která byla představena v teoretické části této práce. Celkově jsem došla k závěru, že výsledky této práce jsou v souladu s dosavadním poznáním z výzkumu. Tato práce je na rozdíl od většiny literatury, se kterou pracuji, kvalitativní, tudíž přináší jiný rozměr, ale je ve shodě s kvantitativními výsledky.

Faktorem, který ovlivňuje digitální výchovu je pohled rodičů na možné následky používání digitálních technologií. Tento výzkum došel k závěru, že rodiče, kteří vnímají digitální technologie a používání digitálních technologií více pozitivně, používají více strategií aktivní mediace. Výzkum Nikkena a Shols z roku 2015 potvrzuje, že přesvědčení, že internet může přinášet výhody, je pozitivně spojeno s aktivní mediací. Rodiče, kteří aktivní mediaci využívají, mají tedy některé společné charakteristiky. To potvrzují i závěry dalšího výzkumu, že čím pozitivněji rodiče vnímají vztah jejich dětí k digitálním technologiím, tím více aktivní mediace a společného užívání s dětmi provádějí. (Jara-Vázquez & González-Cabrera, 2020)

Lauricella et al., (2015) zjistila, že rodiče, kteří vnímají technologie pozitivněji, povzbuzují své děti k častějšímu používání. To by mělo mít za důsledek delší čas strávený sledováním obrazovky. To se ale v tomto výzkumu nepodařilo prokázat. Na základě tohoto výzkumu můžeme konstatovat jen to, že rodiče, kteří vnímají technologie více pozitivně podporují děti v jejich samostatném používání digitálních technologií. Některé výzkumy i tak rozporují, že by názory rodičů na pozitivní a negativní účinky médií měly mít souvislost s časem stráveným u médií. Totéž platí pro názor rodičů, že média mohou být pro malé děti příliš složitá. (Nikken & Schols, 2015)

Rizika sledování obrazovek vnímali všichni rodiče. Všichni rodiče také využívali aktivní mediaci a i některé restriktivní praktiky. Výzkum Livingstone et al. (2017) došel k závěru, že vnímání rizik ze strany rodičů má pozitivní vliv jak na aktivní, tak na restriktivní mediaci. Dále zjistili, že jakmile se zvýší vnímání rizik ze strany rodičů, rodiče zintenzivní jak aktivní, tak restriktivní mediaci. Ačkoliv v tomto výzkumu nemůžeme porovnávat míru vnímání rizika, můžeme potvrdit, že vnímání rizik je jedním z důvodů, který rodiče uváděli jako klíčový pro zavedení mediace digitálních technologií u svých dětí.

Výzkum Nikkena a Shols dále také ukázal, že rodiče, kteří považují média za příliš složitá pro své dítě, častěji používají technická omezení. Podle autorů se tito rodiče můžou domnívat, že jejich dítě nemá přístup k mediálním obsahům, když je před nimi chráněno technickými

opatřeními. (Nikken & Schols, 2015) To je v rozporu s výsledky tohoto výzkumu, protože rodiče, kteří uváděli, že předškolní děti jsou příliš malé na používání technologií nebo, že je to pro ně težší, nevyužívali technická omezení tolik jako ti, kteří v digitálních technologiích viděli potenciální pozitivní přínos. To ovšem může být dáno tím, že můj vzorek byl menší.

Již provedené výzkumy často striktně rozlišují mezi aktivní a restriktivní mediací, popřípadě aktivní mediaci označují výrazem *enabling* mediace. Ve výsledcích tohoto i jiných výzkumů si ale můžeme všimnout, že aktivní mediace málokdy stojí sama. Rodiče často různé styly kombinují. (Livingstone et al., 2017) Výzkumy, které na toto poukazují, dokonce zjišťují, že kombinace různých stylů rodičovské mediace je efektivnější. (Collier & Coyne, 2016)

Aktivní mediace v mém výzkumu zahrnuje následující praktiky: společné používání s komentářem, budování důvěry, monitoring obsahu, domluva (čas, obsah), vysvětlování (nesouhlas, vhodnost, používání). Nyní se pokusím shrnout, jaké praktiky zahrnují do aktivní mediace již existující studie. Společné používání s komentářem je poměrně často využívanou technikou. Někteří autoři vydělují společné používání, kde ale rodič nijak neinteraguje s dítětem a jen společně sledují obrazovku. (Nathanson, 2002) Nicméně moje zavedená kategorie zahrnuje i komentování sledovaného obsahu, což už spadá do strategie vedení dialogu. Vedení dialogu zahrnující jak domluvu, tak vysvětlování spadá do aktivní mediace dle Nathanson (2002), Collier a Coyne, (2016), Livingstone (2017), ale i dalších. Monitoring obsahu je strategie, kterou mnozí autoři vyčleňují zvlášť. Nicméně Livingstone ve své studii z roku 2017 podotýká, že už nelze nadále odlišovat tyto strategie od aktivní mediace. To proto, že všechny mají stejný cíl, kterým je vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém podporují děti ve využívání digitálních technologií. Děti se tak mohou učit samostatně používat digitální technologie. Do tohoto konceptu podle mého názoru spadá i praktika budování důvěry mezi rodičem a dítětem, protože ta podporuje dětské samostatné užívání technologií. Vytváří totiž bezpečné prostředí, kde se děti nebojí jít svěřit rodičům, když narazí na nevhodný obsah.

V procesu digitální výchovy hraje roli i rodičovské používání digitálních technologií před dětmi. Lauricella et al. (2015) zjistili, že doba, po kterou rodiče používají digitální technologie, souvisí s dobou, po kterou dítě používá stejnou technologii. Rodiče z mého vzorku zmiňovali, že omezují své vlastní používání digitálních nástrojů před dětmi právě z toho důvodu, aby je děti nechtěly používat také.

Využívání aktivní mediace k rozvoji kritického myšlení u dětí je v souladu s výzkumy. (Collier & Coyne, 2016) Tato studie Colliera a Coyne uvádí, že vysvětlování toho, jak

digitální technologie fungují, dětem pomáhá rozvíjet kritické myšlení a současně s tím poskytuje aktivní mediace dětem ochranu před negativními vlivy. Na to se ale tento výzkum už nezaměřoval. V mém vzorku rodiče zmiňovali potřebu vysvětlovat dětem fungování médií, aby byly schopné rozpoznat reklamu nebo ověřovat informace získané na internetu.

Limitace výzkumu

Metodou sběru dat byly rozhovory s rodiči, což automaticky znamená, že data obsahují jistou míru sebehodnocení rodičů, pokud jde o aplikování digitální výchov. Data, se kterými pracuji, jsou vyjádřeními rodičů o způsobech mediace. Nešlo o pozorování chování jednotlivých rodičů. Získaná data tedy mohou být zkreslena. Autorka nepředpokládá, že by rodiče záměrně nepodávali pravdivé informace, ale je možné, že by chování rodičů interpretovala jinak pokud by se jednalo o sběr dat pomocí pozorování.

Zkoumaný vzorek je velmi specifický. Jednalo se o vysokoškolsky vzdělané rodiče, kteří žijí v Praze. Rodiče jsou si i věkově velmi podobní věk se pohyboval v rozmezí 34–43 let. Ve všech případech s výzkumem souhlasily matky. Dvě respondentky jsem sehnala při oslovení skautského oddílu. Specifická hodnotová orientace, která s tímto hnutím souvisí mohla ovlivnit rodičovské názory na digitální technologie. Přestože jsem ve výpovědích rodičů, jejichž děti navštěvují skautský oddíl, jsem nezaznamenala žádné zásadní odlišnosti, mohlo by se dále zkoumat, zda by se přece jen nenašla nějaká specifika této skupiny.

Nabízelo by se také zkoumání rodičů, jejichž podmínky se od účastníků v tomto výzkumu něčím odlišují – například těch, kteří nedosahují takové úrovně vzdělání nebo jsou jiného věku nebo pohlaví. Myslím, že by bylo zajímavé zkoumat, jestli se názor na digitální technologie liší zásadním způsobem u jiných věkových skupin, u otců nebo méně vzdělaných rodičů.

Povaha rozhovoru zároveň mohla ovlivnit sdílené informace. Rozhovor byl polostrukturovaný a rodiče více mluvili o tématech, kterým přikládali větší důležitost. I přesto, že rodiče měli při rozhovoru možnost zmínit všechno, co je napadlo a na konci doplnit své výpovědi, výsledky jsou do jisté míry ovlivněny tím, co je napadlo právě v průběhu rozhovoru.

10 Závěr

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat a vysvětlit rodičovské konceptualizace, prožitky a praktiky digitální výchovy, a podrobně se zaměřit na to, jak probíhá aktivní mediace. Tento cíl se podařilo naplnit prostřednictvím kvalitativního přístupu a sběru dat postaveném na polostrukturovaných rozhovorech s rodiči předškolních dětí. Povedlo se popsat proces aktivní mediace v rodinách s předškoláky i jaký mají jejich rodiče názor na používání digitálních technologií.

Výsledky práce ukazují, že aktivní mediace je podmíněna řadou faktorů a zároveň je často kombinována s jinými styly rodičovské mediace. Tato práce tedy může posloužit jako přehled aspektů souvisejících s aktivní mediací.

Přínos této bakalářské práce vidím zejména v tom, že se věnuje dosud tolik nezkoumané problematice. Navíc se jedná o kvalitativní výzkum na poli, které bylo zatím zkoumáno povětšinou kvantitativně. Myslím, že se jedná o oblast, která by si zasloužila větší pozornost. Další zkoumání aktivní mediace by mohlo být přínosné nejen pro akademiky, ale i pro rodiče, kteří si nevědí rady s tím, jak pojmout výchovu v oblasti digitálních technologií.

Seznam použitých informačních zdrojů

Aguilar-Farias, N., Toledo-Vargas, M., Miranda-Marquez, S., Cortinez-O'Ryan, A., Cristi-Montero, C., Rodriguez-Rodriguez, F., Martino-Fuentealba, P., Okely, A. D., del Pozo Cruz, B. (2021). Sociodemographic Predictors of Changes in Physical Activity, Screen Time, and Sleep among Toddlers and Preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1). doi:10.3390/ijerph18010176

Akbayin, M., Mulliez, A., Fortin, F., Vicard Olagne, M., Laporte, C., & Vorilhon, P. (2023). Screen exposure time of children under 6 years old: a French cross-sectional survey in general practices in the Auvergne-Rhône-Alpes region. *BMC Primary Care, 24*(1). doi:10.1186/s12875-023-02009-5

Arlsan, E., Yildiz Çiçelker, C., & Temel, M. (2021). Parental Views on the Lives of Preschool Children in the Covid-19 Pandemic Process. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 139–152. doi:10.52380/ijpes.2021.8.4.692

Bandura, A. (1971). Social Learning Theory. *General Learning Press*.

Baumrind, D. (1970). Socialization and Instrumental Competence in Young Children. *Young Children, 26*(2), 104-119.

Brzęk, A., Strauss, M., Sanchis-Gomar, F., & Leischik, R. (2021). Physical Activity, Screen Time, Sedentary and Sleeping Habits of Polish Preschoolers during the COVID-19 Pandemic and WHO's Recommendations: An Observational Cohort Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21). doi:10.3390/ijerph182111173

Clark, L. S. (2011). Parental Mediation Theory for the. *Communication Theory*(21), 323–343. doi:10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x

Collier, K. M., & Coyne, S. M. (2016). Does Parental Mediation of Media Influence Child Outcomes? A Meta-Analysis on Media Time, Aggression, Substance Use, and Sexual Behavior. *Developmental Psychology, 52*(5), 798-812. doi:10.1037/dev0000108

Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reich, S. M., Rogers, J. (2017). Parenting and Digital Media. *Pediatrics (Evanston), 140*(s2), S112–S116. doi:10.1542/peds.2016-1758n

Český statistický úřad. (20. Březen 2024). *Informační společnost v číslech - 2024*. Český statistický úřad. https://www.czso.cz/csu/czso/informacni-spolecnost-v-cislech-v5wirhtq80#

Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., & de Haan, J. (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation.* Londýn: The London School of Economics and Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/52023/

Jara-Vázquez, M., & González-Cabrera, C. (2020). Factores influyentes en la mediación parental de niños de preescolar. V I. Aguedad, & A. Vizcaíno-Verdú, *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (279-286). Huelva: Grupo Comunicar Ediciones. doi:10.3916/Alfamed2020

Jarolímek, J., Vaněk, J., Kásnká, Kánská, E., Lohr, V., Pelikán, M., & Vasilenko, A. (2023). *Aspekty a trendy současného rozvoje ICT I.* Praha: Česká zemědělská univerzita.

Johnstone, K., Kervin, L., & Wyeth, P. (24. Květen 2022). *Defining Digital Technologies*. Digital Child. https://digitalchild.org.au/defining-digital-technology/

Jusienė, R., Rakickienė, L., Breidokienė, R., & Laurinaitytė, I. (2020). Executive function and screen-based media. *Infant and Child Development, 29*(1). doi:10.1002/icd.2173

Kalmus, V., Sukk, M., & Soo, K. (2022). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*(36), 1026–1042. doi:10.1111/chso.12553

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2018). *Rodič a rodičovství v digitální éře.* Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 11-17. doi:10.1016/j.appdev.2014.12.001

Lévy, P. P. (2000). *Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu "Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace".* (M. Kašpar, & A. Pravdová, Překl.) Praha: Karolinum.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581–599. doi:10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., Ólaffson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The

role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication, 67*(1), 82–105. doi:10.1111/jcom.12277

Matějček, Z. (2004). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada.

Mediaresearch. (25. Říjen 2012). *TZ DĚTI VĚNUJÍ MÉDIÍM V PRŮMĚRU ČTYŘI HODINY DENNĚ.* Nielsen. https://www.nielsen-admosphere.cz/news/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne

Mendoza, K. (2009). Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges. *Journal of Media Literacy Education 1*(1), 28-41. doi:10.23860/jmle-1-1-3

Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Pulliahgaru, A. R., & Sreenivasulu, H. (2023). Effects of Excessive Screen Time on Child Development: An Updated Review and Strategies for Management. *Cureus, 15*(6). doi:10.7759/cureus.40608

Nathanson, A. I. (2001). Parent and Child Perspectives on the Presence and Meaning of Parental Television Mediation. *Journal of Broadcasling & Eleclronic Media, 45*(2), 201 -220. doi:10.1207/s15506878jobem4502_1

Nathanson, A. I. (2001). Parents Versus Peers: Exploring the Significance of Peer Mediation of Antisocial Television. *Communication Research, 28*(3), 251-274. doi: 10.1177/009365001028003001

Nathanson, A. I. (2002). The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents. *Media Psychology, 4*(3), 207-230. doi:10.1207/S1532785XMEP0403_01

Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology, 39*(2), 250–266. doi:10.1080/17439884.2013.782038

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies, 24*(11), 3423–3435. doi:10.1007/s10826-015-0144-4

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5).

Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. *Common Sense Media*.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. doi:10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital Youth: The Role of Media in Development.* New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-6278-2

Švaříček, R., & Šeďová , K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Thorn, W. J. (2008). Preschool Children and the Media. *Communication Reseatch Trends, 27*(2), stránky 3-27.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál.

Urbanová, L. (5. Duben 2024). *Digitální gramotnost - DIGIFOLIO*. Národní pedagogický institut ČR. https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13123

Warren, R., & Aloia, L. (2019). Parenting Style, Parental Stress, and Mediation of Children's Media Use. *Western Journal of Communication, 83*(4), 483-500. doi:10.1080/10570314.2019.1582087

WHO. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep.* Ženeva: World Health Organization.

Xie, G., Deng, Q., Chang, Q., & Cao, J. (2020). Digital screen time and its effect on preschoolers' behavior in China: results from a cross-sectional study. *Italian Journal of Pediatrics, 46*(1), 1–7. doi:10.1186/s13052-020-0776-x

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovorů