

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POHLED RODIČŮ NA UŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH MÉDIÍ JEJICH DĚTMI



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Adéla Šišková**
Vedoucí práce: **PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.**

Olomouc
2024

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Veronice Šmahajové, PhD. za pomoc při tvorbě bakalářské práce, za její zkušenost, odborné vedení, rady a doporučení. Dále bych chtěla poděkovat všem rodičům, kteří byli ochotní se zúčastnit výzkumu, protože bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Nakonec bych chtěla ocenit trpělivost a podporu mé rodiny.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

OBSAH

OBSAH	- 3 -
ÚVOD	- 5 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 6 -
1 Rodina a výchovné styly	- 7 -
1.1 Definice a význam rodiny	- 7 -
1.2 Výchova a výchovné styly	- 9 -
1.2.1 Historické pojetí výchovných stylů	- 10 -
1.2.2 Dnešní pojetí výchovných stylů	- 14 -
1.3 Výzkumy mapující výchovné styly	- 17 -
2 Předškolní věk	- 20 -
2.2 Fyzický vývoj	- 20 -
2.3 Psychický vývoj u dítěte předškolního věku	- 21 -
2.3.1 Sociální vývoj	- 22 -
2.3.2 Kognitivní vývoj	- 23 -
2.3.3 Emocionální vývoj	- 27 -
3 Digitální média	- 29 -
3.2 Digitální gramotnost předškolního věku	- 29 -
3.3 Definice a druhy médií	- 31 -
3.4 Dopad médií na děti předškolního věku	- 32 -
3.4.1 Vliv médií na fyzické zdraví předškolního dítěte	- 32 -
3.4.2 Dopad médií na psychické zdraví předškolního dítěte	- 34 -
4 Digitální média užívaná v rodině	- 37 -
4.2 Souvislost pohledu a výchovného stylu a užívání médií dítětem	- 37 -
VÝZKUMNÁ ČÁST	- 40 -
5 Empirická část	- 41 -
5.2 Výzkumný problém a cíle práce	- 41 -
5.3 Typ výzkumu	- 42 -

5.4	Použité metody sběru dat.....	- 42 -
5.5	Sběr dat.....	- 43 -
5.6	Analýza dat	- 43 -
5.7	Výzkumný soubor	- 44 -
5.7.1	Výběr a kritéria výzkumného souboru	- 44 -
5.7.2	Popis výzkumného souboru	- 45 -
5.8	Etika výzkumu	- 47 -
6	Výsledky.....	- 48 -
6.1	Stanovovaná pravidla rodičem při užívání digitálních médií dítětem	- 48 -
6.2	Souvislost stanovených pravidel a výchovného stylu	- 51 -
6.3	Dopad užívání digitálních médií rodičem na dítě	- 53 -
6.4	Doba strávená u digitálních médií u předškolních dětí	- 54 -
6.5	Odpovědi na výzkumné otázky.....	- 56 -
7	Diskuze.....	- 69 -
7.1	Diskuze metodologických aspektů, limitů a přínosů studie	- 73 -
7.2	Praktický přínos a náměty pro možné další zkoumání.....	- 73 -
8	Závěr	- 75 -
9	Souhrn	- 77 -
	Seznam literatury.....	- 80 -
	Seznam tabulek a obrázků.....	- 89 -
	Přílohy.....	- 90 -

ÚVOD

Média se stala každodenní součástí našich životů. Je zcela běžné, že je používáme k naplnění pracovních povinností, nákupům potravin a oblečení, zařízení běžného provozu, vzdělávání i vlastní rekreaci. Dotýkají se i našich soukromých životů, skrze ně komunikujeme s našimi blízkými, seznamujeme se a odpočíváme. Rodiče jsou také lidé a ani oni nejsou výjimkou v tomto fenoménu. Úkolem rodiny je vychovat dítě a připravit ho na život. Otázkou je, jak do konceptu rodiny v 21. století zapadají digitální média. V současné době jsou chytrá zařízení nedílnou součástí života dospělých a dospívajících, ale objevují se i u čím dál tím mladších dětí.

Každodenní kontakt dítěte a rodiče představuje vzájemně působící proces, který ovlivňuje obě zúčastněné strany. Neustálé střetávání dítěte a digitálních médií způsobuje jejich normalizaci, a tím se stávají přirozenou součástí jejich existence. Otázkou je, jakým způsobem může vrůstání do dnešní doby ovlivnit rodič. Jakým způsobem ovlivňuje výchovný styl a vlastní užívání digitálních médií rodičem jeho děti? Cílem této práce je tuto otázku objasnit a pokusit se na ni odpovědět. Zároveň je účelem popsat tyto fenomény a zjistit, jaká konkrétní pravidla rodiče stanovují spolu s konkrétně strávenou dobou na médiích u předškolních dětí.

Práce svůj přínos nabízí především v komplexním propojení problematiky médií a rodičovského působení na dítě spolu i s varováním různých dopadů na dětské zdraví. Díky této bakalářské práci můžeme proniknout blíže do světa běžných českých rodin a zjistit, jak se k médiím staví a jak tuto problematiku vnímají. Konkrétně jsme se věnovali rodičům, jejichž nejstarší dítě bylo ve věku 4-7 let.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rodina a výchovné styly

Vzhledem k tématu, ve kterém se budeme zabývat pohledy rodičů, je první část této bakalářské práce věnována právě rodině, její definici a významu. Následovat budou výchovné styly, představíme si množství autorů od těch historicky starších až po současné moderní přístupy.

1.1 Definice a význam rodiny

Definice rodiny se liší podle toho, dle jakého oboru na ni nahlížíme. Běžně se jí věnuje psychologie, sociologie, antropologie, právo, náboženství atd. Čeští i světoví autoři, kteří se této oblasti věnovali, jsou například Brtníková a Šedivý (1985), Matoušek (1993), Matějček (1994), 2004), Francois de Singly (1999), Možný (2002, 2008), Plaňava (2000), Smith (2004), Jack Goody (2006), Sobotková (2015), Holásková (2021) a Kimplová (2023). Nejaktuálnější výzkumy definice rodiny se zabývají, jakým způsobem je definují minoritní skupiny jako např. LGBT (Hull & Ortyl, 2018; Priesta & Parkera, 2017).

Sociologická a psychologická definice rodiny se liší způsobem, jakým na ni pohlíží. Sociologie vnímá rodinu jako sociální jednotku / instituci. Zabývá se tím, jaké je její umístění ve společnosti, struktura a funkce. Popisuje vztahy k ostatním sociálním zařízením (Možný, 2002; Singly, 1999). Zatímco psychologie se zabývá rodinou jako místem, kde dochází k formování osobnosti, vzájemnými vztahy mezi členy a činiteli, kteří ovlivňují její fungování uvnitř, např. komunikace, řešení konfliktů, emocionální podpora apod (Matějček, 1994; Brtníková & Šedivý, 2015).

Hartl a Hartlová (2015) pojmají rodinu jako společenskou skupinu, kterou kromě pokrevní linie může spojovat manželský svazek. Členové rodiny jsou vůči sobě navzájem odpovědní a pomáhají si.

Brtníková a Šedivý (1985) rodinu popisují jako sociální skupinu, kde se nachází manželský či příbuzenský vztah, dále je založena na společně tráveném čase a životě a zodpovědnosti. Vyzdvihuje, že je to místo, kde si můžeme naplňovat své potřeby a zažívat pocity bezpečí. Hovoří o její nenahraditelnosti a vlivu na základní tvorbu osobnosti.

Matoušek (1993) přispívá velmi podobnou definicí, která říká, že rodina je základní a nejmenší jednotkou společenského života. Matějček (1994) rodinu definuje podobně jako ostatní autoři, jako „nejstarší lidskou společenskou instituci“ (1994, s. 15). Zároveň je

ale pro něj rodina místem stěžejním pro život dítěte, je základem pro sebejistotu a sebevědomí dítěte, a to skrze vnímané bezpečí, které je nejzákladnější lidskou potřebou.

Francois de Singly (1999) ve svém díle vysvětluje pojem nukleární rodina, která je dle jeho popisu sestavena z muže, ženy, jejich dětí a všichni společně sdílí jeden domov.

Možný (2002) pojímá rodinu podobně jako Matoušek (1993), společenskou jednotku, která by měla sloužit jedinci jako bezpečné útočiště a místo soukromí před ruchem široké veřejnosti. Ve svém pozdějším díle publikuje názor velmi podobný, který říká, že rodina představuje soukromé sociální zařízení, kde může dojít ke vzniku potomků, a tak i nových členů společnosti. Zároveň zaujímá názor, že je stálá a byla tu vždy, a i když se napříč dějinami různým způsobem proměňuje, s největší pravděpodobností bude součástí společnosti i nadále.

Na stálost rodiny podobně jako Možný (2008) upozorňuje Goody (2006), který říká, že rodina nikdy nemůže vymizet vzhledem k sexuálnímu pudu a pudu péče o potomstvo. Dále dodává, že v rámci rodiny se nacházejí vzájemně příbuzní lidé a že její vznik byl spontánní a přirozený proces.

Jednou z dalších autorek je Sobotková (2015), která se věnuje definici zdravého fungování rodiny. Ta by měla být místem, které je odolné a flexibilní, je schopné zvládnout náročná období, stres a přizpůsobit se případným životním změnám.

Holásková (2021) se zamýšlí nad otázkami dnešní moderní rodiny a tím, jak vypadá a co znamená normální rodina. Normalitu zde charakterizuje jako něco, co se ve společnosti často vyskytuje a je očekáváno. Nemusí být striktně složena z otce a matky. Zdůrazňuje hlavně prostředí a vztah mezi pečujícími osobami.

Poslední autorku, kterou si zmíníme, je Kimplová (2023). Rodinu pojímá jako tvárný konstrukt, který probíhá stálým vývojem, jehož hlavním usměřovatelem je společnost. Zároveň představuje, jak zmínili jiní autoři, jakousi základní stavební jednotku, která v pojetí Kimplové (2023) slouží k utváření a stabilizaci státu.

V rodině záleží především na bezpečném pečujícím prostředí. Pro dítě by mělo být dobře čitelné a rodiče by se měli vzájemně respektovat a mít mezi sebou zdravý vztah, který může být pro dítě vzorem (Holásková, 2021).

V současném vědeckém pojetí můžeme najít výzkumy, které zkoumají definice rodiny z hlediska různých kulturních skupin.

Kanadská kvalitativní studie zkoumala, jakým způsobem se liší definice rodiny u domorodých a nedomorodých obyvatel. Výsledky byly rozděleny na pojetí osobní, které se vázalo na sociální prostřední a kulturu. Druhým byl kontext institucionální,

který odkazoval na ekonomiku, politiku, právní normy a biologické vazby. Pouze 20 % dotazovaných bylo schopno uvést přímou definici domorodé rodiny (Tam et al., 2016).

Reich (2021) se také zabývá otázkou, co znamená pojem rodina. Spekuluje nad tím, zda se jedná pouze o biologické příbuzné nebo ty, kteří nás vychovali. Nemusí nabízet jen náklonnost a podporu, ale i hádky a neshody. Upozorňuje na velký vliv kultury na utváření a formování rodiny. Na čím dál tím větším významu dnes získávají digitální média, která umožňují kontakt s rodinou a příbuznými i na velké vzdálenosti.

Rodina nemá velké množství hmatatelných znaků. Velká část autorů ji definuje jako sociální jednotku nebo místo, kde se nachází rodiče v manželském svazku. V konečném důsledku a dnešní době to ale nemusí znamenat, že by se zde měl nacházet táta, máma a že by nutně s dítětem měli mít biologickou vazbu. Můžeme ji charakterizovat především skrze to, jak se v ní cítíme a co nám dává do našeho života. Pro dítě je nejpodstatnější, jak se k němu chová a vztahuje pečující osoba, zdali je to pokrevní příbuzný pro něj není relevantní (Matějček, 1994, s. 16).

Pro současnou moderní rodinu může být rizikem současný trend, kterým se stává individualita každého jedince. Člověk se orientuje na vlastní zájmy a potřeby, což jde ruku v ruce se snížením kvality vztahů a může mít i pro dítě negativní důsledky. (Matoušek, 1993; Holásková, 2021).

Mezi další fenomény, které ovlivňují a utvářejí současnou podobu rodiny, se zařazuje neúplná rodina, umělá oplodnění, potraty, antikoncepce (Smith, 2004). Kontrast mezi mladými a naopak rodiči ve vyšším věku postupně narůstá. Zvyšuje se i zaměstnanost žen a jejich uplatnění v kariérní sféře. Lze jen obtížně kombinovat oba rodiče kariéristy a zároveň naplňování výše zmíněných rodinných aspektů (Matějček, 2004; Možný, 2002, 2008). Zároveň ale díky dnešním možnostem a svobodě mohou rodiče hledat způsoby, jak být autentickými rodiči. Mají větší možnost volby a rodiči se mohou stávat, pokud skutečně chtějí a nemusí to být pouze zažitá povinnost (Kimplová, 2023).

1.2 Výchova a výchovné styly

V předešlé části jsme věnovali pozornost tomu, co je to rodina. Její neodmyslitelnou součástí jsou rodiče či pečující osoby. Ti k dětem přistupují určitým způsobem a mají na ně svůj vliv, který je do budoucna formuje. V této kapitole si zjednodušeně vysvětlíme, co to

je výchova. Větší část budeme věnovat výchovným stylům, kterým se později budeme zabývat i v empirické části našeho výzkumu.

Mezi nejznámější autory patří Lewin a Lipitt (1938), Lewin et al. (1939), Schaefer (1959, 1965), Renson et al. (1968), Baumrind (1961, 1991), Maccoby (1991, 1992), Stapf (1972, citováno v Čáp, 1996). Významným českým představitelem je Čáp (1993, 1996), Čáp a Mareš (2001). Následovat bude modernější pohled na výchovu a výchovné přístupy dle Dinkmeyera et al. (2008), dále Morrish (2003), Koenig (2004), Hodgkinson (2009), Sears a Searsová (2018), Prekop (2012), Koucká (2014), Kopřiva et al. (2008), Markhamová (2021) a Studnička (2022). Na závěr si zmíníme některé aktuální výzkumy zabývající se výchovnými styly v různých pojetích.

Čáp a Mareš (2001, s. 247) výchovu pojímají jako: „záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež“. Jedná se o chování rodiče vůči dítěti, které má určitý záměr a cíl, na jehož konci je snaha rozvinout v dítěti určité postoje, názory, vlastnosti. Není to jednostranný proces, ale jedná se o vzájemné působení vzhledem ke vzájemné komunikaci a interakci. Na základě toho dochází nejen k formování dítěte, ale také rodiče. Na dítě každodenně působí i nezáměrné společenské vlivy, které ho náhodně ovlivňují a nemají žádný konkrétní cíl (Čáp & Mareš, 2001).

Maccoby (1992) upozorňuje na proměnu koncepce rodičovských stylů, který už není o tom, že by rodič zastával roli učitele. Naopak se klade větší důraz na výchovu jako obousměrný proces, kde je větší místo pro emoce.

Mezi hlavní a nejdůležitější prvky výchovy můžeme zařadit rodiči stanovená pravidla chování, požadavky a příkazy spolu s kontrolou jejich plnění, dále odměny, tresty, a nakonec komunikační vliv (Čáp & Mareš, 2001).

1.2.1 Historické pojetí výchovných stylů

Kurt Lewin se začal výchovným stylům věnovat ve 30. letech minulého století. Byl ovlivněn kontrastem mezi tradiční německou a výchovou v USA, kde děti nebyly v těžké podřízenosti, ale byly brány spíše jako rovné dospělým. Na základě svého experimentu potom rozlišil tři typy vedení (Čáp & Mareš, 2001):

Autokratický styl: Vyznačuje se mnohočetnými rozkazy, tresty, hrozbami. Nebere příliš v úvahu prosby, přání a potřeby dítěte. Nedává mnoho prostoru pro vlastní iniciativu. Dítě není podporováno v samostatnosti a chybí mu porozumění. Tento způsob výchovy

zvyšuje tendence k dominantnosti, agresivitě, vyšší dráždivosti a napětí. Děti na takový způsob vedení mohou reagovat dvojím způsobem – podřídí se, jsou submisivní, poslušné, neprosazují svůj názor nebo se naopak proti tomuto vedení bouří. Obě skupiny jsou závislé na pochvale od autority a snaží se upoutat její pozornost.

Liberální styl: V tomto případě je rodič velmi benevolentní, neklade požadavky a pokud ano, netrvá na jejich plnění. Řízení se zde prakticky nevyskytuje.

Demokratický styl: „Udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy“ (Čáp, 2001, str.304). Důležitý rozdíl je v tom, že děti nedostávají jasné instrukce o tom, co mají dělat. Ve vztahu k prováděnému experimentu mají možnost si samy vytvořit skupiny a rodič (vychovatel) podává návrhy. Děti pak na základě vlastní iniciativy mohou volit, s kým by např. chtěly být ve skupině. Je třeba vyvážit přiměřené množství požadavků a příkazů. U sociálně integračního stylu by se měla objevit nižší opozice ze strany dětí než u autokratického stylu. Vychovatel/rodič se snaží jít příkladem. Bere v potaz individualitu a snaží se o porozumění dětem (Čáp & Mareš, 2001; Čáp, 1993).

Lewin provedl experiment, který zkoumal vliv různého typu vedení. Děti byly rozděleny do dvou skupin a měly za úkol vyrobit masku. Během experimentu byly praktikovány odlišné způsoby řízení. **Autoritářský způsob:** Učitel přesně krok po kroku dětem říkal, co mají dělat. Nebyl zde prostor pro vlastní kreativitu. **Demokratický způsob:** Dětem byl zadán úkol a více variant, jakým způsobem mohou pracovat, měly možnost si vybrat, s kým ve skupině budou tvořit. Obecně zde byla větší možnost volby a prostoru pro kreativitu. Učitel hodnotil žáky jako celek, ne individuálně jako u autoritářského přístupu. Ve výsledcích se ukázalo, že pod autoritářským vedením panovala mezi dětmi nepřátelskost. Nepracovaly příliš intenzivně a byly zde výkyvy ve struktuře, tzn. že děti si nebyly rovné a někdy se vyčlenil např. obětní beránek. Naopak u demokratického vedení vzájemně spolupracovaly, pomáhaly si a byla zde menší vzájemná kritika (Lewin & Lipitt, 1938).

Další experiment měl za úkol objasnit, proč např. vznikají vzpoury proti autoritám, proč si skupina vytváří svého obětního beránka apod. Na tyto otázky se snažil Lewin et al. (1939) odpovědět na základě užití různých výchovných přístupů. K autokratickému a demokratickému řízení byl přidán také přístup **laissez-faire**, kdy děti nebyly kontrolovány žádným dospělým. U posledního přístupu měly úplnou volnost a svobodu. Učitel nezasahoval do průběhu ani nedával výraznou zpětnou vazbu.

Pro děti se nejvíce oblíbeným stal sociálně integrační výchovný styl. Na druhém místě je pak liberální vedení, kde byl kritizován nedostatek vedení a organizace. Na poslední příčce zůstává autokratický styl. Ovšem je nutné zmínit, že tyto tři způsoby vedení jsou poměrně jasně definované. Nicméně pro celou plejádu různých typů výchovy nedostatečné. Zcela běžně narazíme na přístupy rodičů, které by se nedaly zařadit ani do jedné kategorie (Čáp & Mareš, 2001).

Renson et al. (1968) zprostředkovali 182 studentům Wallonské střední školy inventář Child's Report of Parent Behavior. Na základě faktorové analýzy byly odhaleny tři faktory – přijetí vs odmítnutí, psychologická a laxní kontrola vs pevná kontrola. Na základě studií představil **model dvou nezávislých dimenzí přístupu rodiče k dítěti**. První rozměr představuje lásku vs nepřátelství a druhý kontrolu vs autonomii. Lásku ze strany matky můžeme pozorovat projevem náklonnosti k dítěti, pozitivním hodnocením a rovným přístupem. Naopak hostilitu můžeme charakterizovat nepřátelstvím, přísností a častými tresty. V druhé dimenzi můžeme sledovat autonomii a umožnění nezávislosti vs kontrolu. **Schaefer (1959)** ji rozlišil na pevnou a laxní. Dále ji charakterizoval přehnanou starostlivostí a úzkostností matky, která vyžaduje nadměrný kontakt a podporuje dítě v závislosti na ní.

Čáp a Mareš (2001) uvádí účel Schaeferova modelu jako odstranění typologických nedostatků. Problémem je ale jasná protikladnost – buď je emoční postoj kladný nebo záporný. V reálném životě takto striktní vymezenost pozorujeme málokdy. Často se můžeme setkat s ambivalentním emočním vztahem, který nelze do těchto dvou dimenzí zařadit. Stejně je na tom i místo řízení, které nemusí být nutně buď slabé nebo silné, ale může se jednat o kombinaci.

Baumrindová rozpracovala model Lewina na styl autoritativní, autokratický a permissivní. **Martin a Maccoby (1983, citováno v Baumrind, 1991)** následně rozšířili koncept Baumrindové. Ve své studii (1983) se zabývali, jakým způsobem ovlivňuje výchovný styl adolescenty. K původním třem stylům výchovy přidali ještě odmítající/přehlížející způsob výchovy.

Baumrindová (1961) popsala čtyři rodičovské vzorce, kde dva se vyznačovaly nízkou rodičovskou kontrolou a druhé dva vysokou. Styly výchovy s vysokou kontrolou byly pojmenovány jako autoritářský a autoritativní. Styly s nízkým řízením potom jako permissivní a nekonformní. Dále byly více rozpracovány první tři zmíněné: **Autoritářský** – hlavními hodnotami jsou struktura, řád a poslušnost. Rodič nerozvíjí v dítěti autonomii. Dítě by mělo nekriticky přijímat názor autority. **Autoritativní** – podobně jako autoritářský

podporuje řád a strukturu, ale zároveň má dítě možnost vlastní autonomie. Rodič je schopný pochválit, ale držet hranice.

Permisivní – dítě má absolutní svobodu a má možnost dělat si, co chce a rodič se k jeho záměrům chová lhostejně, nenastavuje hranice.

Podobně jako Lewin a Lipitt (1938) a Baumrindová (1961) popsali výše zmíněné styly: **Autoritativní** rodiče mají jasně stanovená pravidla a své standardy. Udávají dítěti potřebné hranice, ale zbytečně ho neomezují. Umí být asertivní, citliví. **Autoritářský** typ rozdává rozkazy a hovoří s dítětem direktivně, očekává poslušnost bez vysvětlování požadavků. **Permisivní** rodič je shovívavý, neklade nároky na své dítě a nemá velká očekávání. **Odmítající** přístup neklade na dítě žádné požadavky, nevěnuje mu pozornost, ani nijak zvlášť neprojevuje náklonnost. Rodič se nezajímá, neřeší, co dítě dělá, zanedbává ho (Martin & Maccoby 1983, citováno v Baumrind, 1991).

Výsledkem bylo, že děti z autoritativního prostředí byly více „instrumentálně a kognitivně kompetentnější“ (Martin a Maccoby 1983, citováno v Baumrind, 1991, s. 62). U autoritativního byly schopné se více prosadit než děti s permisivní výchovou. Obě tyto skupiny byly také méně „kognitivně kompetentní“ (Martin a Maccoby 1983, citováno v Baumrind, 1991, s. 63). Děti se zanedbávajícím stylem výchovy byly ve všech aspektech nejméně schopné.

Marburský model jinak nazývaný dvoukomponentový model rodičovského zpevnování. Byl založen na dvou hlavních dimenzích. První se zaměřovala na trest a tedy negativní posilování, druhá se soustředila na odměnu a reprezentovala pozitivní zpevnění. Obecně se mělo za to, že pro dítě je lepší druhá dimenze. Oproti trestající výchově byly děti méně kritické k sobě i ostatním a více se u nich projevilo jejich pravé já. Naopak u trestající výchovy byla výrazná poslušnost pramenící ze strachu, tzv. syndrom hodného dítěte (Stapf et al., 1972, citováno v Čáp 1996).

Na základě studie, v rámci Univerzity Karlovy, zaměřené na trávení volného času mladých lidí, byl jedním z faktorů výchovný styl v rodině. Čáp (1996) upravil **Tauschův model** a vznikl „**model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací**“ (Čáp, 1996, s. 151). Je založený na dvou komplexních dimenzích. První z nich představuje emoční vztah a druhá způsob řízení. Každou tuto dimenzi můžeme rozdělit na další dvě dílčí, přičemž emocionální dělíme na kladnou a zápornou. Poměr mezi kladenými požadavky a volností dítěte představuje způsob řízení (Čáp, 1993, 1996).

Čáp (1993) později také zpracoval nejčastější formy výchovy a vznikl tak **model dvanácti polí**. Došlo k rozšíření dimenze emočního vztahu a mezi kladný a záporný vztah

byla přidána kategorie střední. Stejně tak u řízení, které původně bylo pouze silné nebo slabé. Tento model umožňuje větší flexibilitu v praxi a nemusí se omezovat na extrémně ryze pozitivní či negativní. Později byl model zjednodušen na 9 polí.

Z výše uvedeného vyplývá, že přístup k výchovným stylům započal u typologie Lewina (Lewin & Lipitt, 1938) a ostatní autoři jako Schaefer (1959), Baumrind (1961) a následně Martin a Macoby (1983, citováno v Baumrind, 1991) koncepci rozvinuli. Všichni autoři jednotlivé styly popisují velmi podobným způsobem, v základu se shodují a teorie obměnami zdokonalují. Významným autorem v této oblasti je Čáp.

1.2.2 Dnešní pojetí výchovných stylů

Výše jsme si popsali historicky starší modely minulého století. Nyní si představíme některé vybrané modernější výchovné přístupy 21. století. Ze zahraničních zdrojů sem patří efektivní rodičovství (Dinkmeyer et al., 2008), poslušnost a respekt (Morrish, 2003), chytrá výchova (Koenig, 2004), líné rodičovství (Hodgkinson, 2009), kontaktní rodičovství (Sears & Searsová, 2018), koncept Aha rodičovství (Markhamová, 2021) a z českých si představíme výchovu láskou (Prekopová, 2012), výchovu s rozumem (Koucká, 2014), respektující přístup (Kopřiva et al., 2008) a pohodové rodičovství (Studnička, 2022).

Efektivní rodičovství je založené na demokracii, zodpovědnosti, samostatnosti dítěte, vzájemném respektu a rovnosti. Rodič ponechává možnost dítěti se samo rozhodnout a ono následně nese zodpovědnost. Rodič je ten zkušenější, nekonfliktní a s nadhledem. Věnuje dítěti pozornost a zapojuje ho do společných aktivit. Neměl by v dítěti vyvolávat pocity viny a klást na něj realistické požadavky. Drží hranice, umí dítě povzbudit a ocenit. Na základě takového přístupu dítě ví, že nemusí být dokonalé a může chybovat. Rodič by měl vnímat pocity dítěte a zároveň vyjadřovat ty své. Místo trestů a výhrůžek rodič vysvětluje vztah příčiny a následku (Dinkmeyer et al., 2008).

Morrish (2003) zakládá rodičovský přístup na **poslušnosti a respektu** k dospělým. Rodič udává pevné hranice. Dítě se musí naučit poslouchat, dodržovat pravidla, učit se zodpovědnosti a spolupracovat s ostatními. Umět řešit konflikty a sledovat své vlastní cíle. Skrze poskytnutí svobody se dítě učí odpovědnosti a snáze získá osobní zkušenost.

Základem **chytré výchovy** je pěstování sebepojetí dítěte. Vysoké sebevědomí koresponduje s dobrým chováním. Takové dítě totiž nepodléhá tlaku svých vrstevníků, nepotřebuje jejich uznání a ani se s nimi neporovnává. Další prvky se týkají vhodného

nastavení pravidel a jejich důsledků vzhledem k věku. Rodič by měl podpořit v dětech jejich nejlepší verzi sebe sama (Koenig, 2004).

Hodgkinson (2009) přichází s konceptem **líného rodičovství** a poukazuje na dnešní zrychlenou a v jistém smyslu omezující dobu. Děti musí trávit dlouhé hodiny ve škole, následují volnočasové aktivity a večer je uzavřený počítačem nebo televizí. Zároveň jsou děti do této doby vychovávány a odmala vedeny k výkonnosti. Nabížený program má za následek, že děti ztrácejí volnost, čas pro sebe a následně si nejsou schopné samy hrát. Základem líného rodičovství je nechat dítě být a nevyvíjet až přílišné úsilí a snahu. Jinak v něm posilujeme závislost a ono nebude schopné být samostatné a nezávislé. Rodič by měl být bezstarostný, důvěřovat, umět odpočívat a mít sám sebe na prvním místě.

Kontaktní rodičovství (KR) je založené na biologickém vztahu mezi dítětem a rodičem. Na základě intuice a učení se dají dobře rozpoznat emoce a potřeby dítěte, celkově jim porozumět a podle toho správně jednat. Každé dítě i rodič jsou individuálně jedineční. Neexistuje žádný přesný návod, jde zde o snahu být pozorný a přizpůsobivý. KR funguje na základě sedmi základních prostředků. Patří sem bonding, kojení, nošení dětí, společné spaní, vnímavost k pláči a jasné vymezení hranic. V období rodičovství nesmí matka/otec zapomínat sám na sebe, poslední sedmý bod se opět vrací k vnímavosti rodiče vůči potřebám svého dítěte (Sears & Searsová, 2018).

Prekopová (2012) představuje **výchovu láskou** a uvádí, že samotná láska nestačí a musí ji doplnit rozum. Ve výchově jde o snahu udělat co nejideálnější poměr mezi těmito dvěma složkami. Někdy může převažovat jedna, jindy druhá, ale měly by se vzájemně doplňovat. Na základě jejich kombinace vzniká empatie, ohleduplnost, smysl pro spravedlivost i ochota pomáhat. Měli bychom se snažit tomuto učit i naše děti. Prekop (2012) nabádá k využití zdrojů moderní doby a snaze navrátit se k instinktům a citu v dnešní výkonnostně zaměřené době. Rodiče by se měli vzdělávat v oblasti psychohygieny a faktorů dětského vývoje.

Výchova s rozumem: Koucká (2014) se zamýšlí nad otázkou, jak to, že dřív byly ženy schopné zvládat několik dětí, péči o celé hospodářství a manžela? Odpovědí je podle ní dnešní doba, ve které sice máme mnoho vymožeností, ale zároveň jsou rodiče osamělejší, pracovní a výkonnostní nároky jsou stále vyšší a rodiče jsou nejistější z důvodu vlastní touhy po dokonalosti. Koucká (2014) hovoří o vnímavosti, snaze pochopit souvislosti a skrze to dítěti porozumět. Dalším aspektem je láska – trávit čas se svým dítětem, mít k němu vřelý a pečující vztah, ale zároveň si umět vzít „volno“, odpočinout si

a nabrat nové síly. Hranice by měly být s dítětem dohodnuté a pevné. Rodič by měl dbát na jejich dodržování, ale neznamená to, že by nemohl nikdy ustoupit.

Respektující přístup: Jak už sám název napovídá, je přístup založený na respektu a vychází z předpokladu, že jsme si všichni rovni. Pokud jsme v našem životě respektováni, můžeme si vážit sami sebe. Základní předpoklad je, že rodič bude brát v potaz potřeby dítěte, jeho odlišnost a důstojnost. Autorita dospělého vzniká přirozeně na základě zralosti. Rodiče jsou pro dítě vzorem a průvodcem životem, který umí nastavit bezpečné hranice. Respektující výchova by měla vést k zodpovědnosti. Učí dítě rozpoznat své potřeby a vysvětluje, že ne vždy mohou být hned uspokojeny, na základě toho se může rozvíjet frustrační tolerance. Vztah mezi pečující osobou a dítětem je založený na bezpodmínečném přijetí. Rodič nepodporuje fyzické tresty, klasické odměny, pochvaly, příkazy, vyhrožování nebo ponižování (Kopřiva et al., 2008).

AHA! Rodičovství vidí cestu v poznání sebe sama. Potom, co rodič zná sám sebe, své emoce a potřeby, umí je ovládat, tak teprve v tento moment může začít budovat pozitivní rodičovství a skutečný zralý vztah s dítětem. Když dítě dokáže pracovat se svými emocemi, je následně schopné ovládat i své chování. Snahou rodiče je prozkoumat dětskou mentalitu. Pokud je rodič šťastný, je schopen dát lásku, věnovat pozornost, být laskavý a trpělivý. Není diktátor ani vůdce, je pouze průvodcem. Nastavení hranic je empatické a bere v potaz potřeby dítěte. AHA! Rodičovství nejenže nepodporuje tresty založené na strachu, ale zároveň nevyzdvihuje odměny. Dítě by se mělo naučit mít dobrý pocit ze svého úspěchu (Markhamová, 2021).

Pohodové rodičovství je založené na důvěře a poukazuje na odraz rodičů v dětech. Pokud je rodič osobnostně a emocionálně nezralý, stejné tendence v chování a prožívání se následně projeví i u jeho dětí. Je třeba si uvědomit, že rodiče nejsou stroje. Pokud mají doma mnoho starostí, je logické, že nezbývá energie pro výchovu. Studnička (2022) za naprostý základ považuje důvěru a k přebírání vzorců chování uvádí příklad, pokud nás dítě chce napodobit, např. by chtělo vařit, ale rodič ho napomene, že nesmí sahat na kuchyňské náčiní, dítě ztrácí důvěru. Zlobení je pojímáno jako nedostatek v základních potřebách dítěte. Pokud mu něco chybí, v dítěti vzrůstá napětí, které se musí někde projevit (Studnička, 2022).

Představili jsme si aktuální populární výchovné přístupy. I přes prvotní odlišnost se v mnoha aspektech shodují. Dítě by mělo být vedeno k autonomii a zodpovědnosti. Rodič by měl pracovat sám na sobě, poznat své vlastní potřeby a emoce, a to potom učit své děti. Měl by umět sobě i dítěti dopřát prostor a odpočinout si. Ve výchově používat zdravý

rozum a dítěti nastavit jasné hranice. Dále ho respektovat, poskytnout bezpodmínečnou lásku, důvěřovat, pěstovat fyzický a psychický kontakt. Dítě by neměl trestat a ani odměňovat, ale pěstovat v dítěti jeho vlastní motivaci a sebeúctu.

1.3 Výzkumy mapující výchovné styly

V předešlých kapitolách jsme si představili rozličná členění výchovných stylů dle různých autorů. V následujících řádcích si popíšeme, na jaká témata se soustředí aktuální studie výchovných stylů.

Současné výzkumy se zaměřují na to, jaký vliv má rodičovské působení, které se pak odráží v rovině fyzického i psychického zdraví a vývoje chování a osobnosti dítěte. Dále se výzkumy zaměřují na faktory a osobnostní charakteristiky rodičů, které dále ovlivňují či predikují jejich výchovný přístup.

V následujících řádcích si představíme dvě studie, které objevily pozitivní vliv autoritativního výchovného stylu, jeho dopadu se budeme věnovat i níže. Americká studie (N=307) se zabývala vztahem mezi výchovným stylem, citovou vazbou a morální angažovaností. Výsledky ukázaly, že autoritativní způsob výchovy negativně koreluje s úzkostnou vazbou a morální neangažovaností. Autoritářský a permissivní styl naopak koreluje pozitivně (Di Pentima et al., 2023). Druhá studie byla realizována v Číně (N=310) a ověřovala souvislost výchovného stylu, rodičovského stresu a následnou schopností dětí seberegulace. Opět se ukázalo na pozitivní vliv autoritativního přístupu, který příznivě působil na kognitivní přizpůsobivost dětí (Sun et al., 2023). Ze zmíněných studií vyplývá, že autoritativní způsob výchovy má pozitivnější vliv na rozvoj dítěte než jiné. Snižuje pravděpodobnost rozvoje úzkostné vazby, a zároveň tento rodičovský přístup může příznivě podpořit kognitivní vývoj.

U všech studií ale nejsou tak jednoznačné výsledky. Důkazem je toho německá longitudinální studie (N=2596), která rovněž zkoumala dopad rodičovského stylu, v tomto případě na vlastní sebesoucit. Někteří adolescenti vnímali vyšší sebesoucit po změně rodičovského přístupu, jiní ne. Hlavní závěry byly však rozporuplné a odkazovaly na další zkoumání. (Kaufmann et al., 2023).

V dalších studiích můžeme vidět jasně negativní dopad na dítě na základě přístupu jeho rodiče. Čínská kvantitativní studie (N=877) se zabývala vztahem negativního rodičovského stylu a myšlenkami na sebevraždu u adolescentních dětí. Výsledky ukázaly, že negativní rodičovský přístup podporuje suicidálními myšlenky dospívajících

(Guan et al., 2023). Na základě americké kvantitativní studie (N=397) víme, že výchovný styl má vliv na budoucí formu temperamentu dítěte, která může vyústit až v tvorbu maladaptivních schémat, konkrétně v poruchu příjmu potravy (Joshua et al., 2023).

Německá kvantitativní studie (N=442) zkoumala vztah mezi rodičovskými styly a rozvojem agresivního chování u dětí. Poukázalo se na nepřímý vliv mezi dětskou agresivitou a výchovným přístupem rodiče. Lepší zvládnání emocí u dětí lze ovlivnit pozitivním a méně přísným výchovným stylem (Rademacher, 2023).

Další studie se věnují vlastnostem rodičů, které predikují určitý výchovný styl. Přišlo se na to, že rodiče, kteří mají vůči sobě vyšší úroveň všímavosti, jsou častěji autoritativní, s nižší úrovní stresu a méně často autoritářští a permisivní. Toto zjištění uvedla americká kvantitativní studie (N=333), která ověřovala vztah sebecitu rodičů, rodičovského stresu a výchovného stylu (Gouveia et al., 2016). Dalším prediktorem výchovy může být duševní porucha. Britský kvalitativní výzkum (N=30) popisuje výchovné praktiky u rodičů s PTSD. Studie zmapovala samotný vliv PTSD na rodiče a vnímaný negativní dopad na jejich rodičovské schopnosti a následné pocity účinnosti rodičů v rodině (Christie et al., 2023).

Dopad výchovného stylu se může odrazit i na fyzickém zdraví a kondici. Tento fakt dokazuje metaanalytická studie, která seskupila 31 relevantních studií mezi lety 2010-2015. Zajímala se o souvislost mezi výchovným působením rodičů a výškou BMI u dětí. Výsledky ukázaly, že rodiče autoritativní mají děti s nižším BMI, zatímco protektivní či shovívaví rodiče mají vyšší pravděpodobnost, že jejich dítě bude mít nadváhu (Shloim, 2015). Podobnou tematikou se zabývala jiná metaanalytická studie, konkrétně vztahem mezi výchovným stylem, obezitou dětí a vlivem chudoby u předškolních dětí a víceméně potvrdila zmíněné výsledky (N=18 551). Ukázalo se, že u autoritativního stylu je o 35 % vyšší šance na dětskou obezitu. Zvláštní vliv měla chudoba, kde byla korelace snižena. U autoritářského přístupu a zanedbávající výchovy byla pravděpodobnost nadváhy o 44 % větší. Opět pokud se vyskytovala chudoba, tak pravděpodobnost byla nižší (Kakinami et al., 2015). U zmíněných metaanalytických výzkumů můžeme vidět opakovaný pozitivní vliv autoritativního stylu oproti ostatním výchovným přístupům.

Studie, které se zabývají výchovnými styly, je veliké množství s různými hypotézami a výzkumnými otázkami. Z výše představených studií vyplývá jednoznačný vliv výchovy na fyzické a psychické zdraví, vývoje chování a osobnosti. Můžeme vidět dopad na kognitivní vývoj, utváření temperamentu a tvorbu úzkostné vztahové vazby. Nevhodným přístupem může rodič podpořit sebevražedné tendence dítěte. Výzkumy

ukazují pozitivní vliv autoritativního stylu, který podporuje nejen dobrý rozvoj osobnosti a vztah k sobě, ale i optimální fyzický rozvoj a nižší pravděpodobnost vzniku obezity. Vidíme také, že rodiče se specifickými povahovými rysy inklinují k určitým výchovným přístupům. Stejně jako různá onemocnění, tak i rodičovské handicapy se mohou na dětech podepsat.

2 Předškolní věk

Téma této bakalářské práce je zaměřené na rodiče dětí předškolního věku, proto se v následujících řádcích budeme věnovat tomuto období dle vybraných autorů. Další kapitoly budou rozděleny na fyzický vývoj, kde si popíšeme zejména motorické proměny. Následovat bude vývoj psychický a především rozvoj kognitivního myšlení. Na konec si popíšeme emocionální a sociální vývoj.

Zjednodušeně by se dalo říct, že se jedná o část života, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Ovšem ne všechny děti do ní musí chodit, vymezení tedy není tak jednoduché (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Allena (2008) období začíná ve třech a končí v pěti. Thorová (2015) předškolní období prodlužuje od 3. do 6. roku života. Konec se obvykle vyznačuje nástupem do školy. I Vágnerová (2021) začátek období připisuje třetímu roku, ale jeho vrchní hranici můžeme pojímat variabilně, a to podle nástupu dítěte do školy, končí tedy individuálně mezi 6.-7. rokem.

Předškolní věk je plný akce a nadšení, děti jdou do všeho, chtějí vše vidět a poznat. Je to období rozvoje intelektu a fyzických schopností. Už jsou schopné ve větší míře regulovat své chování, vnímat pocity druhých. Snaží se být více samostatné, ale potřebují mít rodiče stále nablízku (Allen, 2008).

2.2 Fyzický vývoj

V následujících řádcích si popíšeme nejvýznamnější změny ve fyzickém a motorickém vývoji dítěte v předškolním období.

Třileté dítě za rok vyroste cca o 6 cm, měří okolo jednoho 95-104 cm. Oproti dřívějším obdobím se růst zpomaluje. Váha se pohybuje okolo 15 kg. Protahují se nohy a postava vypadá dospěleji než dříve. Bříško už není tak vypouklé a po těle ubývá tuk. Velikost hlavy je přímo úměrnější zbytku těla. Dítě má plný mléčný chrup. **Čtyřleté dítě** se fyzicky výrazně nemění. Opět vyroste na cca 102-111 cm, přibere zhruba 2 kg a zlepšuje se ostrost zraku. Předešlé nabyté schopnosti se vylepšují, např. hod, stání na jedné noze nebo skoky. Je schopné dobře šplhat a překonávat překážky, je obratnější. **V pěti letech** se dítě více zklidňuje, stále je ale plné energie. Díky větší nezávislosti se snadno do všeho pustí. Váha dosahuje ke 20 kg a výška kolem 109-118 cm. Postupně začíná obměna chrupu.

Dítě je schopné chodit pozadu, udělat kotrmelec a naučit se jezdit na kole. Lateralita je jasně určena (Allen, 2008).

V oblasti jemné a hrubé motoriky dochází k velkému rozvoji. Dítě má v rukou větší citlivost a zvládne motoricky náročnější úkoly. Jeho pohyby se zdokonalují a v pohybu je čím dál tím obratnější a půvabnější (Šimíčková-Čížková, 2008).

Dítě předškolního věku získává větší flexibilitu. Je schopné se pohybovat po rovném i drsnějším terénu. Ovládá chůzi do a ze schodů. Pětileté dítě je schopné lézt po žebříku, skákat, umí hodit míč nebo vydrží déle stát na jedné noze. Celkově je dítě více elegantní a začíná se věnovat sportu. Nyní se na základě jeho obratnosti ukáže, kam se dítě zařadí ve společenském žebříčku. Zároveň se zvyšuje jeho soběstačnost. Je schopné se samo obsloužit, najíst se a obléct (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podobně jako Langmeier a Krejčířová (2006) i Thorová (2015) vyzdvihuje rozvoj v chůzi, běhu a skákání. Zlepšuje se rovnováha a rozvíjí se dovednosti pro různé sportovní aktivity. Dítě je schopné se o sebe více postarat a volí si svou dominantní ruku. Rozvíjí se jemná motorika, se kterou souvisí správné držení tužky. Zvládá lepení, stříhání, zavazování bot nebo zapínání knoflíků.

Gillernová a Mertin (2015) potvrzují, že se u dítěte zlepšuje propracovanost, preciznost a účelnost pohybu. Předškolní věk je ideálním začátkem pro sportovní kroužek. S ostatními autory se shodují, že se v tomto období zvyšuje schopnost sebeobsluhy. Rozvoj jemné motoriky se projevuje zvýšeným zájmem o modelínu a korálky a podle dominantní hemisféry se dítě usazuje ve své lateralitě.

Důležitou součástí dětského života je pohyb, akce a touha po samostatnosti. Dítě se věnuje rozmanitým činnostem, u kterých je vyžadována určitá přesnost. Pokud je u aktivity neúspěšné, opakovaně je vyhledávat nebude. Rozvíjí se jemná motorika skrze hmatové vnímání, které je v lidském životě velmi významné (Bednářová et al., 2015). Dítě je schopné kopnout a nepřesně hodit míčem (Allen, 2008). Dochází k velkému rozvoji v jemné a hrubé motorice (Thorová, 2015). Jeho postava dostává dospělejší tvar (Allen, 2008). Touží po větší samostatnosti a seberealizaci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.3 Psychický vývoj u dítěte předškolního věku

V rámci kapitoly psychického vývoje předškolního dítěte se zaměříme na tři hlavní oblasti. První je sociální vývoj, kde na velkém významu nabývá hra. Emocionální vývoj,

pro který je typická větší úroveň seberegulace. Nakonec kognitivní vývoj, kde dochází k velkému rozvoji v řeči, myšlení, vnímání a kresbě.

2.3.1 Sociální vývoj

V sociálním rozvoji má své nezastupitelné místo rodina a vrstevníci. Dítě může nově aplikovat, co se naučilo doma (Gillernová & Mertin, 2015). Velmi významným prvkem tohoto období je hra, skrze kterou dítě prezentuje svou interpretaci světa (Allen, 2008). V následujících řádcích si popíšeme nejvýznamnější znaky pro sociální vývoj v předškolním období.

Rodina představuje nejvýznamnější faktor socializace dítěte a velký význam zaujímá hra. Součástí jsou tři aspekty: 1) **Sociální reaktivita**: Dítě emočně reaguje různým způsobem na osoby, se kterými se setkává. Vyjadřuje radost při setkání s milovaným člověkem nebo naopak strach, pokud se dotyčného bojí. 2) **Sociální kontrola a hodnoty** představují aspekt, kdy si dítě postupně samo začíná vytvářet své vlastní normy, a to na základě pravidel, které mu dává okolí. 3) **Sociální role** si lze představit jako očekávání druhých a my se je následně snažíme naplnit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Postupně se snižuje výskyt sobeckosti, a naopak se do popředí dostává prosociální chování. Dítě je postupně schopné empatie, chápat pocity druhých a na základě toho někoho i utěšit. Objevuje se první a často nepřiměřený humor. Dítě si je vědomo svých myšlenkových pochodů, přání a toho, co je dobré a špatné (Thorová, 2015).

Gillernová a Mertin (2015) se věnují sociální reaktivitě, kontrolám a rolím. Dítě touží po větší svobodě a postupné zvětšování odstupu od primární rodiny jde ruku v ruce se zvyšováním významu vrstevnické skupiny. Ta je nezbytná pro ozkoušení zatím naučených vzorců chování i třeba dalšího formování self.

Dětská hra je během třetího roku ještě paralelní a dítě si hraje samo pro sebe (Allen, 2008). Začíná nabývat prvků symboliky, tzv. hra na něco nebo ty jsi jako (Vágnerová, 2021). Například „klacík jako puška,“ může si u toho i povídat. Velmi si hlídá své hračky a může je druhým dětem vytrhnout z ruky. Ve čtyřech letech je dítě o něco přátelštější a spolupracuje. Zjišťuje, co mu jeho okolí dovolí – používá vulgarismy a poupravuje pravdu. Rychle se mu střídají emoce a při hře zapojuje imaginárnost. Je schopné sobeckého chování a tvrdošijnosti. Rádo si hraje ve skupině s ostatními dětmi a oproti dřívějšímu období se lépe ovládá, je schopné se rozdělit a pomoci slabšímu (Allen, 2008).

Dítě je zvědavé a má zájem o okolí. Pohybová zdatnost může ovlivnit, kam se dítě zařadí mezi své vrstevníky. Paralelní hru nyní střídá hra společná a kooperativní, děti si jsou schopné hrát dohromady a nejen vedle sebe. Ve hře se kolem čtvrtého roku objevují první rysy soupeřivosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kromě spolupráce a soupeření je ale schopné dosáhnout i kompromisu. (Gillernová & Mertin, 2015).

Hra je v tomto období nejdůležitějším prvkem socializace a pro dítě nutnou součástí života. Skrz hru prožívá svět a své umístí v něm. Jedná se o jednu z vyšetřovacích metod, na základě které jsme schopni pozorovat dětský vývoj. Lpění na hračky postupně slábne, ale naopak se zvyšují nároky na její opravdovost. Pro hru se stanovují pravidla a čím dál tím více se začínají projevovat temperamentní rozdíly a individuální odlišnosti mezi oběma pohlavími. Dítě už také chápe, že hra není to samé, co práce a už mu nestačí jako vařit, ale chce se skutečně do procesu vaření zapojit (Allen, 2008).

Ke konci předškolního období se v dětské mluvě postupně zapojuje vykání. Zde by mělo přijít odůvodnění ze strany rodičů, jako nové společenské pravidlo, ale zároveň si tuto dovednost dítě osvojuje na základě sociálního učení (Špaňhelová, 2004). Zvyšuje se také zájem o vlastní pohlavní orgány a zkoumání odlišnosti mezi mužským a ženským pohlavím (Gillernová & Mertin, 2015).

Během předškolního období dochází k hlavním změnám ve vztahu k vrstevníkům a hračkám (Allen, 2008). Nově přechází na kooperativní hru a je schopné dosáhnout kompromisu (Gillernová & Mertin, 2015). Učí se naplňovat svou sociální roli (Langmeier & Krejčířová, 2006), získává schopnost empatie a osvojuje si první humor (Thorová, 2015).

2.3.2 Kognitivní vývoj

V rámci této podkapitoly si kognitivní vývoj rozdělíme na sedm hlavních kategorií: myšlení, vnímání, paměť, pozornost, řeč, kresbu a svědomí. V následujících řádcích se budeme věnovat popisu specifík v daných oblastech pro předškolní věk.

Dětské myšlení přechází od symbolického k intuitivnímu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti vytvářejí závěr na základě názorné situace. V Piagetově experimentu s korálky byly dětem předloženy dvě identické sklenice naplněné stejným počtem korálků. Potom, co byl obsah jedné přesypán do sklenice užší a vyšší, dítě usuzuje, že je korálků více, i když ví, že jich nebylo ani nepřibylo (Piaget & Jiránek, 1999).

Myšlení se vyznačuje především egocentričností a polidšťováním (antropomorfizací) a také magickým myšlením. Dítě ještě nedokáže myslet logicky a jeho „úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru“ (2006, s. 90). I když se stále objevuje imaginativní myšlení, dítě už je schopné rozlišit realitu od představ (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při sledování objektů či situací se dítě soustředí „spíše na celek než na detail“ (Bednářová et al., 2015 s. 14). Dle Gillernové a Mertina (2015) je rovněž „percepce (vnímání) globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy“ (2015, s. 14). Předškolní dítě žije především tady a teď a zároveň se příliš nesoustředí na budoucí činnosti (Bednářová et al., 2015).

Zlepšuje se postupně vnímání barev, v pěti letech odlišuje jemnější odstíny. Vnímání tvarů a schopnost je přetáčet se objevuje ve 4. roku (Thorová, 2015).

Zrak a sluch se dále rozvíjí a dítě bude brzy schopné číst a psát. Zatím přetrvává ne zcela přesné vnímání prostoru a času. Bývá obtížné od sebe navzájem rozlišit realitu a konfabulaci. „Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení (...) typická otázka „Co je to?“ se mění na otázku „Proč?“ (Gillernová a Mertin, 2015, s. 15). Dítě je egocentrické a na svět nahlíží skrze sebe. Typický je antropomorfismus nebo prezentismus (Gillernová & Mertin, 2015).

Jeden z dalších aspektů je fenomenismus, tzn., že dítě vnímá svět takový, jaký se mu jeví. Artificialismus je způsob, jak si dítě vysvětluje vznik světa. Absolutismus, dítě pojímá absolutní platnost toho, co bylo řečeno. Ohledně chápání prostoru dítě přeceňuje nebo nadhodnocuje velikost bližších objektů a naopak ty vzdálenější vnímá jako menší. U vnímání času je pro dítě obtížné chápat minulost či budoucnost, která není blízka. Samozřejmě je ale celkové vnímání času podrobnější, než bylo dříve. Je schopné se orientovat podle situací, např. po snídání. Ví, co znamená později a rozumí i tomu, že když se řekne před měsícem, je to delší doba než předevčírem. Jsou schopné rozlišit, že některé aktivity trvají kratší a jiné delší dobu (Vágnerová, 2021).

Od čtyř let dokáže počítat do 20, rozlišit některá písmena a začít číst jednoduchá slova. Je schopné se představit, říct jakého je pohlaví. V pěti letech rozumí více pojmům, že něčeho je méně nebo více, pozdě nebo brzy. Baví ho vtipkovat a samo vymýšlí zábavné příběhy (Allen, 2008).

V jeho vnímání se soustředí na celek, nepozoruje ještě vztahy mezi jednotlivými komponentami celku, na základě toho není ještě schopné analytického vnímání. Jeho pozornost může uchvátit jeden dílčí komponent, jemuž se bude plně věnovat. Dětské

představy jsou velmi živé a intenzivní a častokrát pro dítě není jasná hranice mezi představou a realitou (Šimíčková-Čížková, 2008). Dětský egocentrismus můžeme pozorovat v případě tvrdohlavosti a trvání si na svém názoru (Vágnerová, 2021). V oblasti myšlení není dítě zatím schopné přijmout, že druzí mohou mít odlišné názory. Dítě ve třetím roku dobře chápe jednotlivé pojmy, později od čtvrtého roku už je schopné jednotlivé pojmy rozřazovat do větších kategorií, tzv. „pojmové myšlení“ (2008, s. 70) (Šimíčková-Čížková, 2008).

Dochází také k rozvoji svědomí. Ví, co se smí a nesmí. Dítě zná základní pravidla a s nimi souvisí i jejich porušování, aby si mohlo vyzkoušet i následky (Gillernová & Mertin 2015).

KRESBA:

Rozvoj se odráží také v kresbě. V předškolním období se postupně vyvíjí od horizontálních a vertikálních čar po kruh, kříž, čtverec a trojúhelník. Okolo čtvrtého až pátého roku je schopné už realistické kresby. Co se týče postavy člověka, tak v tomto období je nejvýznamnější kresba hlavonožce (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Gillernová a Mertin (2015) rovněž popisují vývoj kresby od čárání až k první kresbě hlavonožce. Nejvíce dominantní bývají nohy, které jsou v úrovni jeho očí, dále hlava, která s dítětem komunikuje.

Vágnerová (2021) zmiňuje, že dítě náhodně objevuje novou možnost, a to zobrazit realitu. Z kresby se postupně stává záměr a dítě se snaží o zobrazení skutečného objektu. Kolem 4.-5. roku lidskou postavu postupně propracovává a člověka ztvární nejprve průhledně a postupně mu přikresluje oblečení. Ke konci období už je kresba postavy hodně podobná realitě.

ŘEČ:

Dochází k velkému rozvoji řeči a slovní zásoby. Dítě se lépe a přesněji vyjadřuje (Allen, 2008). Dochází ke zdokonalení výslovnosti, věty se stávají složitější a roste zájem o mluvené slovo. Je schopné si zapamatovat různé říkanky nebo odříkat řadu čísel (Langmeier & Krejčířová 2006). Ke konci období jsou schopné děti hláskovat (Thorová, 2015).

Dítě je schopné jednoduchého skloňování a časování. Osvojuje si základní gramatická pravidla a má zájem povídat. Řeč má nově i expresivní funkci a umí skrze ni

vyjádřit své emoce. Další funkce je regulační, nově se u dítěte objevuje vnitřní řeč, která slouží k řízení vlastního chování. (Gillernová & Mertin, 2015).

Rádo komentuje, co vidí okolo sebe, povídá a rozvíjí konverzaci, ptá se. Používá složitější vyjadřování a je schopné složitost projevu přizpůsobit posluchači. Nově se objevuje podmiňovací způsob a dítě je schopné mluvit téměř gramaticky bez chyb. Zároveň může docházet ke dvěma fenoménům: Myšlení dítěte může být rychlejší než řeč anebo řeč je rychlejší než myšlení (Allen, 2008).

PAMĚŤ:

Na začátku předškolního období se setkáváme stále s bezděčnou pamětí a ve větší míře s pamětí mechanickou. Kolem pátého roku se začíná více uplatňovat paměť záměrná. Prozatím převažuje krátkodobá, ale ke konci období se začne postupně prosazovat dlouhodobá. Uplatňuje se konkrétní paměť, která se váže ke konkrétním příkladům, dále pak dobře uchovává vzpomínky, které jsou silně emočně zbarvené (Gillernová & Mertin, 2015). Prozatím není dětská pozornost a pracovní paměť dostatečně rozvinutá pro složitější úkoly. Děti nevnímají vzájemné vztahy mezi jednotlivými subjekty (Vágnerová, 2021).

Dle Šimíčkové-Čížkové (2008) v zapamatování převažuje paměť mimovolní. Může se objevovat logická paměť. Na hranici školního období se postupně projevuje paměť záměrná. Dítě je hodně rozlítané, chce všechno vidět a zkusit, tomu také odpovídá i jeho pozornost, kterou neudrží po příliš dlouhou dobu. Postupně se v tomto období objevují první znaky záměrné pozornosti (Šimíčková-Čížková, 2008). Děti začínají hrát první pexeso, a tím tak trénují zrakovou paměť (Thorová, 2015).

V rámci kognitivního vývoje dítě přechází k intuitivnímu myšlení a velký význam zaujímá hra a kresba (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti jsou v kresbě realističtější a snaží se o napodobení skutečných situací. Celkově by se dalo říci, že se zvyšuje zájem o mluvené slovo. Dítě je schopné rozlišovat základní kategorie a tvary. Zlepšuje se také vnímání času, kdy lépe rozumí používaným pojmům přilehlé budoucnosti a minulosti.

Dítě má základní morálku, která vzniká skrze autoritu dospělého. Jeho paměť se postupně rozvíjí a zdokonaluje (Gillernová & Mertin, 2015).

2.3.3 Emocionální vývoj

V rámci emocionální vývoje dítěte si popíšeme, jak se pro toto období proměnilo emocionální vnímání, schopnost seberegulace, sebepojetí a sebehodnocení. Nově se u dítěte objevují vyšší city, zároveň i pocity studu a hrdosti.

V předškolním věku dítě umí vyjádřit pocity, názory a odložit svá přání. Zhruba od 4 let se objevuje vnitřní řeč, která slouží k seberegulaci, a ta se postupně zvyšuje. Dochází k dalšímu rozvoji sebepojetí a dítě je schopné popsat svůj fyzický zjev, co se mu líbí a co ne. Zlepšuje se schopnost ovládat a vyjadřovat emoce, které se postupem času stávají složitější. Kolem čtvrtého roku předvídá, jaké emoce bude osoba prožívat v souvislosti s určitou situací a chápe, že emoce se odvíjejí podle vyložení dané situace. Okolo pátého roku se objevují pocity navázané na vlastní sebehodnocení, např. pocity viny a studu. Zjišťuje, že ne vždy člověk ukazuje své pravé emoce a že i ono samo je může předstírat nebo jinak upravovat (Langmeier & Krejčířová 2006).

Dítě zkouší první sebereflexi a na základě svého chování a jejich následků pociťuje vinu nebo hrdost. Objevuje se svědomí, které je hlavní prostředkem regulace chování, které děti postupem času lépe korigují. Citlivě reagují na neúspěch a frustraci (Thorová, 2015).

Dle Gillernové a Mertina (2015) potřebuje dítě pevné zázemí a naplněné základní potřeby. Důvodem je, aby dítě mohlo začít zkoumat svět a pomalu se odpoutávat od primární rodiny. Mezi nové potřeby, které si dítě nyní snaží naplnit, patří „potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání a emancipace, identity a seberealizace“ (s. 17). Emoce se často střídají a dokážou být intenzivní, ale čím dál tím lépe v nich čtou.

Podle Šimíčkové-Čížkové (2008) je dítě ve svých emočních reakcích umírněnější. Stále se ale v případě neúspěchu dokáže rozhněvat. Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické. K rodině nebo vrstevníkům se rozvíjí sociální city, (láska). Dítě už taky dokáže rozlišovat, zdali je mu někdo sympatický či naopak. Kromě toho, že zažívá první intenzivnější city k druhým, vytváří si také vztah sám k sobě, tzv. „sebecit“ (2008, s. 71). Intelektuální city souvisí s poznáváním nových osob a činností. Ve chvílích, kdy dítě může zkoušet nové věci, pociťuje radost. Má cit pro krásu, který představuje estetické cítění. Je mu dobře, pokud má možnost kreslit nebo poslouchat oblíbenou písničku. Poslední etické cítění souvisí s tím, že dítě už dokáže dobře rozpoznat, co se smí a co se nesmí. V případě napomenutí prožívá nově pocity viny a studu.

Dítě v tomto období chvíli neposedí a nepostojí v klidu, potřebuje akci a pořád něco dělat (Gillernová & Mertin, 2015). Zvládá základní lidské dovednosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dochází k velkému vývoji v myšlení, vnímání a také v kresbě a hře (Thorová, 2015). Pokud má dítě vhodné domácí podmínky, je velmi živé a zvědavé. Předškolní věk bychom mohli charakterizovat jako období iniciativy, kdy dítě chce být aktivní, chce poznávat svět, zkoušet své i cizí hranice. Na druhé straně, když jeho snažení bude neúspěšné či dítě bude úmyslně zabrzděno, dostaví se pocit viny (Erikson, 1999).

3 Digitální média

V rámci kapitoly se budeme věnovat vysvětlení pojmu digitální gramotnosti a jaká jsou její specifika pro předškolní věk. Digitální média jsou součástí hlavního tématu práce a součástí výzkumných otázek, proto si i tento pojem v následujících řádcích vysvětlíme. Následovat budou jejich druhy a podoby, ve kterých se s nimi můžeme setkat. Představíme si, jaký vliv mají média na naše duševní a fyzické zdraví, specificky dopad na děti předškolního věku.

3.2 Digitální gramotnost předškolního věku

Zajímáme se o to, jakým způsobem děti předškolního věku užívají digitální zařízení, proto si v následující kapitole lépe přiblížíme, jak v tomto období vypadá digitální gramotnost. Budeme se zabírat obecným vysvětlením pojmu a jaký má pro děti význam. Ve velké míře k tomuto tématu přispívá Národní pedagogický institut (NPI), MŠMT (2014, 2020), Rámcově vzdělávací program (RVP, 2021), Česká školní inspekce (ČŠI, 2017), Chaudron (2017).

Polakovič (2016) pojem digitální gramotnost vysvětluje jako schopnost kriticky pracovat s informací, k čemuž se váže i schopnost informace najít dle různých a relevantních zdrojů. Hlavní problém ve výběru relevantních zdrojů je přístup k nim. Existuje rozdíl, kdo má a kdo nemá přístup k vědeckým informačním zdrojům. Schopnost kriticky pracovat s informacemi se tím komplikuje.

NPI (Brdička, 2015, citováno v ALA) digitální gramotnost popisuje jako „schopnost využívat informační a komunikační technologie k hledání, ověřování, vytváření a předávání informací vyžadující kognitivní i technické dovednosti“.

Růžičková (2010) popisuje informační a komunikační gramotnost jako umění najít informaci, kriticky ji zhodnotit, dohledat si další informace, zpracovat a případně ji předat dále. Schopnost přijímat nové názory a informace. Zároveň si uvědomovat svoje vlastní předsudky a již nabyté znalosti. Nedílnou součástí je i jejich bezpečné užívání.

Velký podíl na rozvoji digitální gramotnosti mají školská zařízení. MŠMT (2014) ve správě digitálního vzdělávání do roku 2020 popisuje vyšší technologické vybavení škol. Školy nyní disponují vyšším počtem počítačů i interaktivních tabulí. Technologické vybavení ale zároveň nezaručuje, že výuka bude odpovídat možnostem spojeným s tímto zařízením. Otevřené vzdělávání mělo zaručit, že učitelé naučí děti využívat technologie

takovým způsobem, aby byly samy schopny celoživotního vzdělávání a byly nezávislé na osobách a institucích předávajících informace.

Vzdělávací strategie do roku 2030+ vydala zprávu (2020), kde se předpokládá, že technologie jsou nedílnou součástí dětských životů. Cílem je pozvednout aktuálně samostatně nabytou úroveň, aby dítě bylo jednou schopné vhodným způsobem média použít ve všech sférách života. Součástí by měla být edukace o případném nebezpečí. Celkově je cílem zvýšit mediální, digitální a informační gramotnost. Ta by neměla být omezena pouze na hodiny informatiky, ale měla by prostupovat napříč celým vzděláváním.

V RVP (2021) digitálního vzdělávání pro předškolní děti je využití médií zmíněno jen okrajově a není zde specifikovaný přístup k digitální nebo mediální gramotnosti.

U MŠ není pravidlem, aby každá měla dostatečné digitální vybavení, učitelky se liší v úrovni vzdělání a digitální gramotnosti včetně svých postojů a předsudků. Nesprávné vedení může mít za následek negativní ovlivnění psychického, sociálního, kognitivního a motorického vývoje dítěte (Splavcová, 2015).

ČŠI (2017) hodnotí, že v základních i středních školách chybí odborníci, kteří by se problematice ICT věnovali a mohli tak mít vliv na plán výuky. Od roku 2009 se stav vybavenosti MŠ příliš nezměnil. Údaje z roku 2017 vypovídají, že v 85 % MŠ je jeden počítač na dva učitele. ČŠI do budoucna doporučuje vyšší financování a postupné začleňování MŠ do problematiky ICT vzdělávání. Podle Růžičkové (2020) je nutné rozdělení ICT gramotnosti do několika úrovní, které by byly možné aplikovat ve školách s ohledem na věk dítěte.

Patrně nejnovějším prvkem digitálního vzdělávání v MŠ je interaktivní projektor, který představuje Čermáková (2021). Má sloužit jako doplnění k jiným aktivitám. Proti klasickému zařízení má interaktivní podložku a dvě pera, která posilují jemnou motoriku. Pro děti je tento typ aktivity atraktivní vzhledem k barevnému a zvukovému podkresu.

Havlíková (2020) a Růžičková (2010) zmiňují, že digitální technologie jsou skutečně nedílnou součástí života a je potřeba s tím pracovat a začlenit jejich smysluplné využívání do výuky. Jejich užívání má vliv na psychomotorické, psychosociální a kognitivní dovednosti a funkce. Upozorňují na fakt, že dnešní rodič je s největší pravděpodobností ještě člověk, který nevyrostal v dnešní plně digitalizované době. S tím jde ruku v ruce i neznalost a nevědomost, které se týká také pedagogů. Chybí relevantní a cíleně předávané informace o této problematice, které by rodiče i pedagogové během své výchovy mohli použít.

Děti mladší 8 let upřednostňují tablety či chytré telefony pro jejich interaktivnost a snadnost použití. Zároveň nemusí nutně dané médium vlastnit, ale stává se objektem jejich touhy. Chaudron (2017) upozorňuje na rizika spojená s jejich užíváním a také na to, že děti nejsou dostatečně zralé.

Digitální gramotnost jsme si představili jako schopnost najít informaci dle relevantních zdrojů a kriticky ji zhodnotit (Polakovič, 2016). Brdička (2015) a Růžičková (2010) se shodují, že součástí digitální gramotnosti je dovednost si ověřovat a dohledávat různé informace. Nezanedbatelný vliv má v tomto případě školství, které si svou roli uvědomuje, ale své cíle realisticky není schopné zcela naplnit. Jeho vizí je zapojit média tak, aby mohla být nedílnou součástí všech sfér života dítěte (MŠMT, 2014, 2020). V poslední době se doporučuje zapojení ICT vzdělávání i v MŠ (ČŠI, 2017). Havlínová (2020) připomíná neopomenutelný vliv rodičů, je třeba edukace, jinak by mohlo hrozit i poškození vývoje dítěte.

3.3 Definice a druhy médií

Médium je velmi široký pojem, který můžeme zařadit do velkého množství oborů. V této kapitole si popíšeme základní druhy a vysvětlíme pojmy digitální a komunikační médium. Tématu dělení médií se věnuje Macek (2014), Chromý (2014), Jirák (2014), Rouse (2017), Miller (2020) nebo Lievrouw (2023).

Komunikační médium zprostředkovává informace mezi dvěma stranami (Jirák, 2014). Podobným způsobem je pojímá i Chromý (2014), který je popisuje jako prostředek, pomocí kterého můžeme přenášet různé informace a sdělení. Rouse (2017) komunikační média specifikuje na základě jejich funkce, jsou prostředkem, který umožňuje vzájemné předávání informací.

Jirák (2014) média rozlišuje na primární, která představují jazyk a neverbální znaky. Sekundární zprostředkovávají komunikaci napříč velkými vzdálenostmi a uchovávají informace, např. pošta či telefon. Terciální umožňují celosvětové propojení a oslovení velkých mas lidí. Můžeme sem zařadit zákony, knihy, noviny nebo také televizi. Posledním typem jsou kvartérní (nová) média, které představují platformy a aplikace, které ztělesňují kombinace sekundárních a terciálních médií. Umožňují nám sledovat vysílání a sdělování masových zpráv včetně soukromé konverzace, spadají sem i sociální sítě.

Poster (1995, citováno v Miller, 2020) se jako jeden z prvních začal zajímat o rozdíl mezi starými a novými médii. Hlavní rozdíl spatřuje v aktivitě a pasivitě jejich uživatele.

Ukazuje to i na svém modelu, kde rozděluje komunikaci napříč více aktéry nebo situaci, kdy jeden zdroj oslovuje velké množství svých diváků. Chromý (2014) představuje další dělení na statická a dynamická média podle pohybu obrazu.

Hlavní rozdíl digitálních médií od jiných popisuje Miller (2020) ve způsobu, jakým jsou lidem prezentována a distribuována. Zatímco dříve se kupovaly tištěné noviny v trafikách, dnes si stejné zprávy můžeme přečíst ihned v našich mobilních telefonech.

Jakým způsobem se liší digitální média? Česká terminologická databáze (2012) vysvětluje pojem digitální na základě způsobu fungování, kterým je kódování, programování a užívání algoritmů. Dle Macka (2014) slovo digitální je jen synonymem či jiným názvem pro nová média, tedy výše zmíněná kvarterní, která jsou specifická tím, že umožňují vzájemnou komunikaci a interakci. Lievrouw (2023) stejně jako jmenované předešlé zdroje vidí pojmenování nová média jako nevhodný, protože se začal užívat již v 60. letech minulého století, dává rovněž přednost označení digitální.

Výše jsme se seznámili se základními druhy digitálních médií. Později v empirické části se zaměříme hlavně na terciální a kvarterní (nová) média, konkrétně televize, tablety, počítače, mobilní telefony apod.

3.4 Dopad médií na děti předškolního věku

Každá nově přichozí technologie nebo médium proměňuje celou společnost a její hodnoty podle toho, jaké je povahy. Souhrnně by se tento proces dal definovat jako technologický determinismus (Williams, 1990, citováno v Miller, 2020). Média mají nezpochybnitelný dopad na lidskou společnost i na samotné individuum. Tématem práce je pohled rodičů na média. V souvislosti s jejich užíváním je otázkou, jaký na nás mají dopad, vliv na fyzické a duševní zdraví. Nás tento vliv specificky zajímá u dětí předškolního věku, na které je práce zaměřená. V rámci kapitoly si představíme aktuální výzkumy věnující se této problematice. Z českých autorů se tímto tématem zabývá například David Šmahel (2020) spolu s Lenkou Dedkovou a Hanou Macháčkovou.

3.4.1 Vliv médií na fyzické zdraví předškolního dítěte

V úvodu kapitoly si představíme základní doporučení ohledně času stráveného u obrazovky pro předškolní děti. V následujících řádcích si představíme reálnou situaci

dopadu nadměrného času stráveného u obrazovky z hlediska fyzického zdraví pro předškolní věk.

WHO (2019) doporučuje dětem mladším 5 let (přesně ve věku 3-4 let) trávit denně minimálně 180 minut fyzickou aktivitou, z toho 1 hodina by měla být věnována intenzivní činnosti. Sezení v kuse by nemělo přesahovat 60 minut. Dalším doporučením WHO (2019) ohledně spánku je, že by měl v tomto věku trvat alespoň 10-13 hodin.

Dle výzkumu Šmahela (2020) tráví denně 84 % českých dětí na svých chytrých telefonech. V nadcházejících studiích si představíme možné dopady, které mohou české děti potkat. Pagani (2018) se zabývá dopadem umístění obrazovky do dětského pokoje. Ten popisuje jako výhradní prostor dítěte pro jeho aktivitu a zdokonalování jeho schopností. V případě umístění televize do jeho místa, může dojít k úbytku potřebného času pro zlepšování kognitivních, sociálních, emocionálních a fyzických dovedností. Podobné výsledky poskytuje i systematická přehledová studie (Poitraise, 2017) obsahující 96 výzkumných prací, která ukázala vztah mezi sezením u obrazovky a kognitivním, psychosociálním a motorickým vývojem u dětí ve věku do 4 let. Výsledky vztah vyhodnotily jako negativní či nulový. Kromě doporučení dalšího zkoumání také nabádá k minimalizaci času stráveného u obrazovek. Ze studií od Paganiho (2018) a Poitraise (2018) vidíme, že působení digitálních medií není jednostranné a neovlivňuje pouze jednu sféru dětského vývoje. Kromě fyzického vývoje zasahuje rozvoj kognitivní, emocionální a sociální.

Hlavním problémem stráveného času u obrazovky pro fyzický vývoj je sezení. V momentě, kdy dítě sedí a jen pasivně sleduje obrazovku, omezují se tím jeho možnosti rozvíjet jeho jiné schopnosti. Konkrétní souvislost mezi sezením u obrazovek a motorickými schopnostmi zpracovala americká průřezová studie (N=926), která zároveň zohlednila vliv sociodemografické úrovně, fyzickou aktivitu a spánek. Přišlo se na to, že nadměrné užívání digitálních zařízení zvyšuje riziko nízké úrovně motorických dovedností o 72 %. Nedostatek fyzické aktivity zvyšuje riziko o 90 % a nedostatečný spánek o 51 % (Felix et al, 2020). Americká kvantitativní studie (N=126) se rovněž zabývala vlivem sedavého chování a míry fyzické aktivity na motorické schopnosti. Výsledky ukázaly, že děti denně strávily $5,1 \pm 3,6$ h denně na chytrých zařízeních a že míra sedavé a fyzické aktivity má vliv na úroveň motorických dovedností. Je však třeba dalšího zkoumání (Webster, 2018). Ze zmíněného vyplývá, že nadměrné sedavé aktivity mají negativní vliv na rozvoj motorických schopností, a zároveň se ukazuje přímý a rapidní rozdíl mezi doporučením WHO a realitou.

Kromě viditelného dopadu na motorické dovednosti ukázala švédská studie vliv na dětský zrak. Byla provedena metaanalýza 10 průřezových studií (N=26 962) a 4 kontrolovaných studií (N=148). Byla ověřována souvislost mezi vysokým užíváním chytrých telefonů a zrakového postižení či poruchy. Zjistilo se, že dlouhodobé nadužívání chytrých zařízení může zvyšovat pravděpodobnost výskytu očních poruch a vad hlavně v dětském věku (Wang, 2020).

Velká část výzkumných studií, která se věnuje souvislosti fyzického zdraví a vlivu médií, je zaměřená na tělesnou hmotnost a fyzickou činnost dětí. Sezení u obrazovek přirozeně předpokládá úbytek fyzické aktivity. Americká longitudinální studie sledovala, jak se sedavé činnosti s nižším množstvím sportovní aktivity projeví na BMI dětí ve věku od 3-7 let. Přišlo se na to, že poměr mezi věnováním se sportu a sezením u obrazovky významně ovlivňuje budoucí BMI a potencionálně rozvoj obezity (Jago et al, 2005). Toto však poměrně obecné tvrzení můžeme doplnit informacemi z americké longitudinální studie (N=1859) zmíněné v úvodu kapitoly. Rovněž popisuje negativní vliv obrazovky v dětském pokoji. Hypotézu o škodlivém dopadu na fyzické i duševní zdraví ověřila a ukázalo se, že její přítomnost u dětí do 4 let predikuje vyšší BMI v pozdějším věku 12-13 let a výskyt špatných stravovacích návyků (Pagani, 2018).

Z toho, co jsme si popsali výše, můžeme vidět, že čas strávený u obrazovek zároveň znamená úbytek fyzické aktivity a navýšení sedavých aktivit. Tento pasivně strávený čas má za následek potencionální nárůstek BMI a rozvoj nadváhy a špatných stravovacích návyků. Studie ukázaly komplexní vliv na všechny sféry vývoje dítěte. Po zaměření na fyzické zdraví můžeme pozorovat dopad na rozvoj motorických schopností a zvýšenou pravděpodobnost výskytu očních vad.

3.4.2 Dopad médií na psychické zdraví předškolního dítěte

Užívání digitálních médií se stalo každodenní součástí drtivé většiny lidí včetně dětí. Není divu, že jsou také čím dál tím častějším výzkumným tématem. Jejich užívání s sebou může přinášet řadu negativních i pozitivních aspektů (Small et al, 2020). Důležitým kontextem k celému tématu je pandemie Covid-19, kdy děti začaly u obrazovek trávit více času než dříve (Ouyang et al, 2023).

Následující studie jsou výčtem možných nežádoucích dopadů, kterou s sebou přináší čas strávený u obrazovek. Příkladem je americká pediatrická akademie, která upozorňuje na možné negativní kognitivně-behaviorální dopady na vývoj dítěte

v souvislosti s časem stráveným u obrazovky (Hutton et al, 2022). Mezi potencionální následky patří zhoršená emocionální a sociální inteligence, porucha pozornosti, sociální izolace, závislost na médiích, narušení spánku a možné porušení vývoje mozku (Small et al. 2020).

Mezi další následky může patřit zvýšená hladina stresu, výskyt depresivních rysů a úzkostnost, jejíž míra ale závisí na typu aktivity u digitálního zařízení. Souvislostí mezi časem stráveným u obrazovky, úzkostností a přístupem k učení u interaktivní vs neinteraktivní obrazovky u dětí ve věku od 3-6 let se zabývala čínská kvantitativní studie (N=764). Děti, které trávily čas u obrazovek interaktivně, vykazovaly vyšší míru úzkosti a více negativního chování během učení než děti, které obrazovku sledovaly pasivně (Ouyang et al, 2023). Kromě úzkosti můžeme u dětí pozorovat i výskyt depresivních rysů a vyšší míru stresu. Výše zmíněná americká longitudinální studie (N=1859) to dokázala na základě svého výzkumu dopadu přítomnosti televize v pokoji u dětí ve věku 4 let. Navíc toto nastavení predikuje vyšší úroveň fyzické agrese a horší schopnost socializace ve věku 12-13 let (Pagani et al., 2018).

Více hmatatelné a medicínské výsledky přinesla jedna z dalších amerických studií. Představuje sekundární analýzu dat (N=58), ve které došlo ke srovnávání snímků z MR a CT spolu s ScreenQ, které představovalo skór vzniklý na základě dotazníku pro rodiče ohledně užívání médií jejich dětmi. Cílem bylo ověřit vliv obrazovek na rozvoj struktury mozku. Výsledky ukázaly souvislost mezi delší dobou strávenou u obrazovky a menší tloušťkou kortikální kůry. Jedná se především o funkce vyššího řádu a primární vizuální zpracování (Hutton et al, 2022).

V posledních 20 letech byl také zaznamenán nárůst ADHD o 30 % a snahou odborníků je zjistit, co je příčinou tohoto zvýšení. Předpokládalo se, že na vině by mohlo být časté vystavování obrazovce v raném dětství. Americká longitudinální studie ale vylučuje možnost jednoznačně kauzálního vztahu (Christakis et al., 2017).

Dvě nadcházející studie ukazují, že nezáleží pouze na samotném vlivu digitálních médií, ale i způsobu, jakým jsou dítěti prezentovány. S tím souvisí také rodičovská informovanost a digitální gramotnost, popřípadě zkušenosti a přístup k médiím. Tuto skutečnost potvrzuje indický deskriptivní výzkum (N=300), který se rovněž zabýval komplexním významem médií a jejich vlivem na fyzické, sociální a behaviorální zdraví dětí. Popisuje souvislost s informovaností rodičů a dále potvrzuje jejich negativní vliv. Zároveň doporučuje a nabádá k větší edukaci v tomto tématu, mělo by dojít k vzájemné součinnosti rodičů, učitelů i lékařů (Zahra & Alanazi, 2019). Kromě informovanosti má

nezastupitelný vliv i výchova. Longitudinální kvantitativní studie (N=274) zkoumala vliv kumulativního účinku sledování obrazovky na děti ve věku 4 let. Ukázalo se, že děti s pozitivní výchovou trávily méně času u obrazovek a více času verbální komunikací, následně lépe skórovaly v testu kognitivních schopností. Naopak čím dřívější nástup užívání médií, delší čas u nich strávený (>6,5h denně) a méně verbální komunikace byl spojen s nižšími kognitivními schopnosti v předškolním věku (Supanitayanon et al, 2020).

Představené studie dokazují vliv na psychický vývoj dítěte, konkrétně v behaviorální a kognitivní oblasti. Velký podíl zaujímá pravděpodobně pandemie Covid-19, která trend médií ještě posílila. V oblasti chování mohou média způsobit častější výskyt agresivního chování a zhoršenou schopnost sociální interakce. V poznávacích procesech se digitální zařízení mohou dotýkat přístupu k učení. Dopad je navíc viditelný nejen ve výsledcích behaviorálně-kognitivních testů, ale i na zobrazovacích zařízeních jako je CT. Mezi dalšími důsledky můžeme vidět vyšší míru stresu, kterou následuje depresivní symptomatika a vyšší úroveň úzkosti. Nadměrné užívání také podporuje rozvoj závislosti a poruchy spánku. Jedná se o oblast, která je velmi populární ale stále nová, proto je třeba dalších výzkumů. Některé výsledky jsou nejednoznačné.

4 Digitální média užívaná v rodině

Poslední kapitola je věnována propojení prozatím zmíněného a komplexně se navrácí k tématu této bakalářské práce – pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi. V následujících řádcích se zaměříme především na faktory, které ve výsledku ovlivňují, jakým způsobem mohou děti užívat digitální média. Patří sem digitální gramotnost rodičů, jejich pohled, výchovný styl a individuální zkušenosti.

4.2 Souvislost pohledu a výchovného stylu a užívání médií dítětem

Na to, kolik děti stráví času u obrazovky, mají jednoznačný vliv rodiče. Velmi závisí na tom, jakým způsobem jim digitální média představí a co všechno jim na nich dovolí dělat. Zároveň na zmíněné má vliv pohled rodiče na média, jak je vnímá, chápe, jak moc si je vědom jejich působení. Význam mohou mít také jejich vlastní zkušenosti a na základě nich média dále zprostředkovávají (Chaudron et al., 2017). Kromě zmíněného nelze také opomenout úroveň digitální gramotnosti a Gouveia et al. (2016) upozorňuje na nutnost jejího zvyšování.

Je nesporné, že rodiče mají klíčový význam pro budoucí chování jejich dětí. V nadcházejících řádcích si představíme studie, které tento fakt podporují. Rodiče se individuálně v jejich vnímání liší. Jedna skupina je schopná vidět konkrétní benefity i rizika, druhá skupina je v této oblasti bezradná a neví, jak s médii správně pracovat. Pak se najdou i skupiny, které rizika zcela ignorují (Chaudron et al., 2017). Většina rodičů se nezajímá o to, jakým způsobem jsou dětmi média vnímána (Eichen et al., 2021). Tato fakta a nejednostrannost rodičovských přístupů popisuje kvalitativní studie (N=70) od Chaudrona et al. (2017). Média mohou být vnímána pozitivně jako pomocník pro rodiče. Na druhé straně se u nich z jejich užívání vyskytují obavy, které se nejčastěji týkají nevhodného vulgárního, agresivního nebo sexuálního obsahu.

Rodič působí na to, jaké si dítě vytvoří návyky, zároveň na základě toho určitým způsobem předurčuje, do jaké míry bude v bezpečí při užívání internetu. Výzkum Gouveia et al. (2016) rovněž ukázal, že vliv domácího prostředí je zásadní pro tvorbu vztahu k digitálním médiím a jeho následným (ne)bezpečným chováním na internetu. Obavy o děti v tomto směru popsali již Chaudron et al. (2017), tento jev potvrzují i Gouveia et al. (2016), zároveň i přes strach rodičů dochází k souběžnému výskytu s rodičovským nebezpečným chováním v rámci internetu. Z toho nám vyplývá, že ani zjevné obavy rodiče

neovlivní v nebezpečném jednání v rámci digitálních zařízení, což opět formuje budoucí chování dětí.

Na screentime dětí má vliv i vlastní užívání a postoj rodiče. Tento fakt dokazuje kvantitativní výzkum od Lauricella et al., (2015) (N=2300). Potvrzuje dopad postoje rodičů na děti od 0-8 let konkrétně u 4 různých typů digitálních zařízení. Studie ukázala, že čas rodiče strávený u obrazovky je silným prediktorem doby dítěte strávené u médií. Čím více času je rodič např. u TV, tím více času tam bude i jeho dítě. Dále se ukázalo, že věk dítěte, typ zařízení a postoj rodiče vytváří dynamickou strukturu, která ovlivňuje výsledný screentime. Čím vyšší je potom věk, tím je větší tendence zařízení užívat (Lauricella et al., 2015).

Kromě rodičovského postoje, zkušenosti, vlastního chování a digitální gramotnosti má vliv i způsob výchovy rodiče. Většina rodičů volí určitá pravidla k regulaci stráveného času u chytrých zařízení, která jsou následně upravována na základě různých podnětů, např. chování dětí. Pokud jsou média zahrnuta do systému odměn a trestů, jejich touha po nich bývá o to víc umocněna. Dítě nabývá dojmu o jejich důležitosti a výjimečnosti (Chaudron et al., 2017). Einchen et al. (2021) ve své studii uvádějí, že média do systému odměn a trestů zahrnuje nadpoloviční většina rodičů. Výše zmíněná čínská kvantitativní studie (N=764) potom ukazuje, že pro chaotičtější rodiny je typické menší množství pravidel, a zároveň obecně častější užívání (Ouyang et al, 2023). Specifický vliv může mít i hyper-protektivní přístup rodiče, tzv. helikoptérové rodičovství (HR). Turecká kvantitativní studie (N=556) se zabývala vztahem mezi ním a časem na digitálních obrazovkách, sebekontrolou a sebeúctou dítěte. Zjistilo se, že HR nemá vliv na sebeúctu, ale podporuje vznik závislosti na mediích spolu s nízkou sebekontrolou (Gökalp, 2022).

Další výsledky v oblasti rodičovských stylů přinesla maďarská kvantitativní studie (N=1283). Ukázalo se, že permissivní a autoritativní rodiče s nižším vzděláním dovolují svým dětem trávit více času na digitálních zařízeních a obecně k nim mají pozitivnější vztah. Proti již zmíněnému vidíme, že vliv má i úroveň vzdělání rodiče (Konok et al, 2020).

Zatím jsme si ukázali, že významným prediktorem většího množství času na digitálních zařízeních je hyper-protektivní přístup, permissivní a autoritativní výchovný styl v kombinaci s nižším vzděláním rodiče. V rozporu s tímto tvrzením je kvantitativní studie (N=379) od Mazediana et al. (2014), která naopak tvrdí, že autoritářský styl pozitivně predikuje vznik závislosti a permissivní či autoritativní styl závislost predikuje negativně. Její další výsledky ukazují, že čím větší laskavost v rodině, tím menší pravděpodobnost vzniku problematického užívání.

Komplexní shrnutí již výše zmíněných faktorů nabízí slovinská studie (N=1087), která potvrzuje některá výše zmíněná fakta. Opět je zajímavá souvislost mezi postojem rodičů k médiím, jejich vlastní návyky, úrovní vzdělání a jak to všechno ovlivňuje ve výsledku jejich děti (1-6 let). Znovu se potvrdilo, že způsob, jakým rodič přistupuje k zařízení, následně dotváří budoucí chování a užívání dítěte. Zajímavým výsledkem je názor rodičů, jaké ideální množství času mohou děti u obrazovek strávit (věk 4-6 let). Za optimum považovali 55 minut, ale realita se pohybovala kolem 144 minut denně. (Rek & Kovačic, 2018).

Již jsme si zmínili, že určitá část rodičů pravidla pro užívání médií upravuje dle chování dítěte a někteří zahrnují média do systému odměn a trestů. Rakouská kvantitativní studie (N=150) se zaměřila, jaká další pravidla pro užívání médií rodiče stanovují svým dětem od 1,5-6 let. Ukázalo se, že 70 % rodičů povoluje média, aby měli více času na svou práci a povinnosti. Zároveň 76 % rodičů ví, kolik času u zařízení jejich děti stráví a 92 % kontroluje sledovaný obsah, což potvrzuje i studie Reka a Kovačice (2018). Významná část rodičů bývá přítomna při užívání médií a může tak kontrolovat obsah, který sledují. Čím jsou děti starší a blíží se ke školnímu věku, častěji se u nich objevují také interaktivní aktivity, a ne pouze pasivní sledování jako např. u batolat (Eichen et al., 2021).

Jak je vidět z výše uvedených studií, je zde významný vliv rodiče na čas dítěte strávený u digitálních zařízení. Mezi hlavní faktory patří rodičovský postoj, pozitivní či negativní zkušenosti, digitální gramotnost a výchova. Některé výsledky ohledně dopadu výchovného stylu jsou protichůdné. Jsou-li média zahrnuta v systému odměn a trestů, posiluje to jejich bažení po nich. Ukazuje se, že děti uplatňují sociální učení a následují vzor svých rodičů včetně jejich nebezpečného chování v rámci internetu. Můžeme také rozlišit různé přístupy rodičů od obav, přes aktivní zájem až po ignoraci. Zároveň většina rodičů má přehled o tom, co jejich děti na médiích dělají a kolik času na nich stráví.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Empirická část

5.2 Výzkumný problém a cíle práce

Předmětem práce je pohled rodičů k užívání digitálních médií jejich předškolními dětmi. Ve výzkumné části se na tento podnět zaměříme a přiblížíme si jeho problematiku. Téma užívání médií dětmi je stále aktuálnější a po pandemii Covid-19 došlo k jeho většímu rozmachu, jak bylo vidět výše v kapitole digitální média v rodině. Hlavním cílem již zmíněných studií bylo popsat, jakým způsobem mají rodiče dopad na užívání digitálních zařízení u dětí. Zmínili jsme si jejich znalost, postoj, zkušenost a výchovný styl. Obecně tematika výchovných stylů je dobře zmapované téma. Dopad médií na psychické zdraví je novější tematika, kde je třeba stále dalšího výzkumu.

Na základě těchto poznatků vznikla i tato práce. Jejím hlavním cílem je zmapovat aktuální rodinné situace v oblasti médií. Jakým způsobem se k nim vztahují rodiče, jaké prvky výchovy užívají, kolik času u digitálních médií stráví jejich děti a zdali pro ně mají stanovená nějaká pravidla.

Hlavním výzkumným cílem je prozkoumat, jaký **pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich nejstaršího dítěte ve věku 4-7 let.**

Mezi dílčí cíle spadá:

- Zmapovat, jaká pravidla stanovuje rodič svému nejstaršímu dítěti (4-7 let) pro užívání digitálních médií.
- Popsat vztah mezi výchovným stylem rodiče a stanovenými pravidly pro užívání digitálních médií jeho nejstaršího dítěte (4-7 let).
- Popsat souvislost mezi způsobem užívání digitálních médií rodiče a jeho nejstaršího dítěte (4-7 let).
- Prozkoumat, kolik času vybrané předškolní děti stráví času u konkrétních digitálních médií.

Z těchto cílů jsme následně vytvořili výzkumné otázky:

- Jaká pravidla stanovuje rodič svému nejstaršímu dítěti (4-7 let) při užívání digitálních médií?
- Jak souvisí stanovení pravidel pro užívání digitálních médií s výchovným stylem rodiče?

- Jak se užívání digitálních médií rodičem projevuje v souvislosti s užíváním digitálních médií dítětem?
- Kolik času vybrané předškolní děti stráví času u konkrétních digitálních médií?

5.3 Typ výzkumu

Typ výzkumu by se dal označit jako mnohočetná případová studie, která je určena počtem zúčastněných osob. Její užití je vhodné, pokud se snažíme o nalezení specifických konfigurací v malém množství případů.

Mnohočetná případová studie se od jednopřípadové liší v tom, že se snaží o interpretaci skupiny. Umožňuje popis jednotlivých případů a jejich důkladnou analýzu. Zároveň se zaměřuje na bližší prozkoumání dané problematiky, zachycuje rozdíly či podobnosti a vzájemně případy porovnává. Lze ji využít hlavně při tvorbě nové teorie či hledání souvislostí a vztahů.

Na minimálním počtu případů se odborníci jasně neshodnou, ale obvykle se uvádí alespoň dva. Případy jsou vybírány na základě předem určených společných či rozlišných charakteristik. V kontextu této práce se jednalo o hledání respondentů s konkrétními rysy (Chrastina, 2019; Hendl, 2005).

5.4 Použité metody sběru dat

Práce byla zpracována **kvalitativním způsobem** a jako metoda sběru dat bylo zvoleno **polostrukturované interview**. Můžeme si ho představit jako rozhovor mezi dvěma lidmi, kde byly dopředu jasně stanoveny otázky, ale zároveň zde byl prostor pro doplnění, případně změnu pořadí otázek na základě individuální situace. Další užitou metodou byl screeningový dotazník, který byl rozdělen do čtyř základních okruhů – osobní údaje včetně anonymizačního kódu, rodina a bydlení, vzdělání a práce a užívání digitálních médií. Jeho přesnou podobu můžete nalézt v příloze č. 3.

Polostrukturovaný rozhovor této práce je rozdělený do čtyř hlavních okruhů podle výzkumných cílů. Ke každému bylo vytvořeno 8 doplňujících otázek. Podoba polostrukturovaného rozhovoru v příloze č. 4.

5.5 Sběr dat

Proces sběru dat probíhal od října do prosince 2023. Jak již bylo nastíněno, participanti mohli být osloveni více různými způsoby. Jako první probíhal účelový (záměrný) výběr oslovením tří vybraných MŠ v Praze. K reakci došlo u jedné MŠ a nedošlo k naplnění kapacity respondentů. Následoval samovýběr distribucí letáčků volně po Praze a Olomouci, dále skrze Facebookové skupiny obyvatel Prahy a Kolína, nakonec také na Městském úřadě pro Prahu 7 a lince důvěry. Na letáčku byly uvedeny základní důležité informace a kontakt na výzkumníka. Poslední byla metoda sněhové koule, která pomohla dovršit kapacitu výzkumného souboru. Participanti, se kterými rozhovor již proběhl, doporučili kontakty na další osoby, se kterými následně byl rozhovor také realizován.

Po ověření kritérií, zdali participant spadá do výzkumného souboru, byl účastníkovi zaslán anamnestický dotazník a informovaný souhlas. Na základě obdržení dokumentů mohlo dojít ke zpětné kontrole naplnění požadavků pro výzkum. Následovala domluva termínu interview, které mohlo probíhat v prezenční nebo online podobě, kdy pouze 2/10 rozhovorů byly realizovány osobní formou. Online prostředí bylo vhodnější vzhledem ke své flexibilitě, pohodlnosti, časové a finanční úspoře. Délka rozhovoru činila 50-70 minut a byl realizován přes aplikaci ZOOM nebo WhatsApp. Prezenčně se uskutečnil v prostorách katedry Psychologie FF UP.

5.6 Analýza dat

Pro zpracování dat byl zvolen **kvalitativní přístup** a konkrétně **tematická analýza**. V nadcházejících řádcích si popíšeme, v čem tato metoda zpracování dat spočívá. Tematická analýza v poslední době nabývá na popularitě, ale zároveň u některých autorů vzbuzuje jistou kontroverzi. Za ty obecně uznávanější a teoreticky dobře ohraničené by se dala považovat IPA a zakotvená teorie. Hlavním cílem IPA je zmapovat osobní zkušenost a kvalitně popsat a porozumět určitému fenoménu. Úkolem zakotvené teorie je tvorba teorie, která bude pevně zakotvena v datech. Může mít rozličné podoby, ale v poslední době se čím dál tím častěji můžeme setkat s verzí, která by se dala označit jako „lite“. Právě tento způsob je velmi podobný tematické analýze a jejím záměrem není nutně rozvinutí nové teorie (Braun a Clark, 2006).

Tematická analýza nenutí autora použít teoretický postup. Snaží se o nalezení a identifikaci témat, příběhů a vzorů v získaných datech. Právě téma či vzor představuje klíčovou komponentu, kterou hledáme a která se vztahuje k výzkumné otázce (Clark 2005, citováno v Braun a Clark, 2006; Braun a Clark, 2006).

Námi získaná data byla nahrána na diktafon v mobilním telefonu. Prvním krokem bylo jejich převedení do textové podoby za pomoci aplikace Transkriptor. Následovalo jejich uložení a nahrání do programu Atlas.ti. Konkrétní postup práce s daty by se dal rozřadit do šesti po sobě jdoucích kroků. Jako první dochází k seznámení s daty a opakovanému čtení (1). Následuje vytváření prvotních kódů a zachytávání nejvýznamnějších rysů (2). Potom, co jsme se s daty důkladně seznámili a provedli kódování, můžeme jednotlivé kódy rozřadit do tematických celků a potencionálních témat (3). Čtvrtá fáze by se dala charakterizovat kontrolou prozatímní práce a ověřením smysluplnosti všech dosavadních kódů a témat (4). Předposlední fáze se věnuje navrženým tématům a snaží se o jejich popis, definici a pojmenování (5). V posledním kroku se vytváří závěrečná zpráva, jejíž součástí je kompletní interpretace výsledků celé analýzy (6) (Clark a Braun, 2006).

5.7 Výzkumný soubor

5.7.1 Výběr a kritéria výzkumného souboru

Při výběru vzorku vybíráme ze dvou základních metod. Pravděpodobnostní, který se užívá častěji u kvantitativního výzkumu a v případě této BP byly užity metody **nepravděpodobnostního výběru**. Pro získání dostatečného množství účastníků byly zvoleny celkem tři způsoby výběru. První byl **záměrný (účelový) výběr**, kde participanty vybíráme na základě jejich určité charakteristiky. V kontextu této práce byla oslovena mateřská škola, kterou navštěvují děti v příslušném věku. Druhý způsob byl **samovýběr**, kde záleželo čistě na dobrovolnosti jedince, úskalím mohla být nízká motivace. V tomto případě se participant mohl přihlásit sám a dobrovolně na základě letáčku, který byl sdílený napříč facebookovými skupinami, ve školkách a v organizacích. Jeho podobu naleznete v příloze č. 6. Poslední způsob byl výběr metodou **sněhové koule** jinak také „přiveď kamaráda“. Participanti, se kterými již proběhly rozhovory, byli dotazováni na známé se stejnými charakteristikami, kteří by měli také zájem se zúčastnit (Miovský, 2006).

U všech účastníků, kteří projevíli zájem, nejprve došlo k ověření, zdali naplňují kritéria stanovené našim výzkumem. Hlavním požadavkem bylo, že participant musel být rodič, jehož nejstarší dítě bylo ve věku 4-7 let, a zároveň nenavštěvovalo základní školu.

Na děti tohoto věku jsme se zaměřili zejména proto, že rodiče mají větší možnost dětské chování ovlivnit a větší přehled o tom, co dítě na médiích dělá. Následně jim byl zaslán screeningový dotazník a informovaný souhlas. Následovalo domluvení termínu rozhovoru, který byl potom realizován na základě možností buď prezenční nebo online formou.

5.7.2 Popis výzkumného souboru

Práce je zaměřená na rodiče dětí předškolního věku, konkrétně ve věku 4-7 let. Z celkem přímo 20 oslovených respondentů se výzkumu nakonec zúčastnilo 10 z nich. Ze tří oslovených mateřských škol reagovala pouze jedna. Z výzkumného vzorku si jako první popíšeme osobní údaje rodičů a dětí. V souboru bylo 9 žen a 1 muž, kteří splňovali výše zmíněné kritérium. Věkové rozpětí účastníků se pohybovalo mezi 34-49 lety. Z Prahy pochází 7 participantů, zbylí tři z kraje Středočeského, Jihočeského a Olomouckého. Vzdelání bylo v 7 případech vysokoškolské, dále byly zahrnuty 2 případy se středoškolským vzděláním a jeden účastník s vyšším odborným vzděláním. Věk dětí se pohyboval mezi 4-7 let, přičemž rodiče měli od 1 až po 3 děti celkem. Shrnutí zmíněného je možné vidět v tabulce 1.

Tabulka 1: Osobní údaje a informace o rodině participantů

Kódové označení	Pohlaví rodiče	Věk rodiče	Vzdělání rodiče	Kraj (bydliště)	Věk nejstaršího dítěte	Počet dětí
M1	Žena	49	VŠ	Středočeský	6	1
M2	Žena	34	SŠ	Praha	6	2
M3	Žena	35	VŠ	Praha	5	2
T1	Muž	34	VŠ	Praha	4	2
M4	Žena	34	VŠ	Olomoucký	4	2
M5	Žena	36	SŠ	Praha	5	2
M6	Žena	35	VŠ	Jihočeský	6	1
M7	Žena	32	VŠ	Praha	7	2
M8	Žena	49	VOŠ	Praha	7	1
M9	Žena	33	VŠ	Praha	7	3

Pozn.: Tabulka zobrazuje popis výzkumného souboru. Nese kódové označení rodiče, dále jeho pohlaví, věk, vzdělání, kraj, ve kterém žije, věk nejstaršího dítěte a celkový počet dětí.

V druhé části si popíšeme bližší údaje shrnující, jaká digitální média rodiče vlastní a aktivně používají. Dále k jakým zařízením mají přístup jejich děti a kolik času na nich stráví. Nakonec jestli smí užívat internet ve formě vyhledávání. Denní čas rodičů strávený u obrazovky (screentime) se pohybuje od 2-8 a více hodin. U dětí se tato doba pohybovala od méně než 1 až po 3 hodiny denně.

Ukázalo se, že celkem pět rodičů vlastní televizi, počítač/notebook, tablet a mobil. Dvě rodiny navíc vlastní buď herní konzoli nebo projektor. Dva rodiče uvedli, že ve své domácnosti mají televizi, počítač/notebook a mobil. Pouze jeden rodič uvedl, že nevlastní televizi, ale namísto toho disponuje počítačem/notebookem, tabletem a mobilem.

Ukázalo se, že vlastnění zařízení neznamená automaticky jejich používání. Z tabulky vyplývá, že každý rodič používá mobil, v devíti případech pracuje na počítači, v sedmi případech sleduje televizi a ve čtyřech případech aktivně užívá tablet. U dětí vidíme, že každé kromě jednoho sleduje televizi. V osmi případech jsme zaznamenali užívání mobilu. Tablet smí používat 6 z 10 dětí a v jednom případě smí trávit čas na počítači. Vidíme, že v poměru 8 : 2 děti nemají přístup k internetu. Shrnuté údaje naleznete v tabulce 2.

Tabulka 2: Údaje o vlastněných a užívaných digitálních zařízeních rodiče a dítěte

Označení	Rodič			Dítě		
	Denní screentime	Vlastněná zařízení	Používaná zařízení	Denní screentime	Používaná zařízení	Přístup k internetu
M1	8+ h.	TV, PC, tablet, mobil	PC, mobil	<1 h.	TV, mobil	Ne
M2	4-5 h.	TV, PC, tablet, mobil, herní konzole	TV, PC, mobil	2-3 h.	TV	Ne
M3	4-5 h.	TV, PC, tablet, mobil	TV, PC, tablet, mobil	<1h.	TV, PC, tablet, mobil	Ne
T1	2-3 h.	TV, PC, mobil	TV, PC, mobil	2-3 h.	TV, mobil	Ano
M4	2-3 h.	PC, tablet, mobil	PC, tablet, mobil	2-3 h.	Tablet, mobil	Ne

M5	4-5 h.	TV, PC, mobil	TV, PC, mobil	2-3 h.	TV, mobil	Ne
M6	8+ h.	TV, PC, tablet, mobil	TV, PC, mobil	2-3 h.	TV, tablet, mobil	Ne
M7	2-3 h.	TV, PC, tablet, mobil, projektor	TV, PC, tablet, mobil	1-2 h.	TV, tablet, mobil	Ne
M8	2-3 h.	TV, PC, tablet, mobil	TV, PC, tablet, mobil	<1 h.	TV, PC, tablet, mobil	Ano
M9	1-2 h.	TV, PC, tablet, mobil	Mobil	<1 h.	TV, tablet	Ne

Pozn.: Popis, jaká zařízení rodiče vlastní a užívají včetně doby, které na nich stráví. U dětí zobrazuje, jaká jsou jejich používaná média včetně doby na nich strávené a zda mají přístup k internetu.

5.8 Etika výzkumu

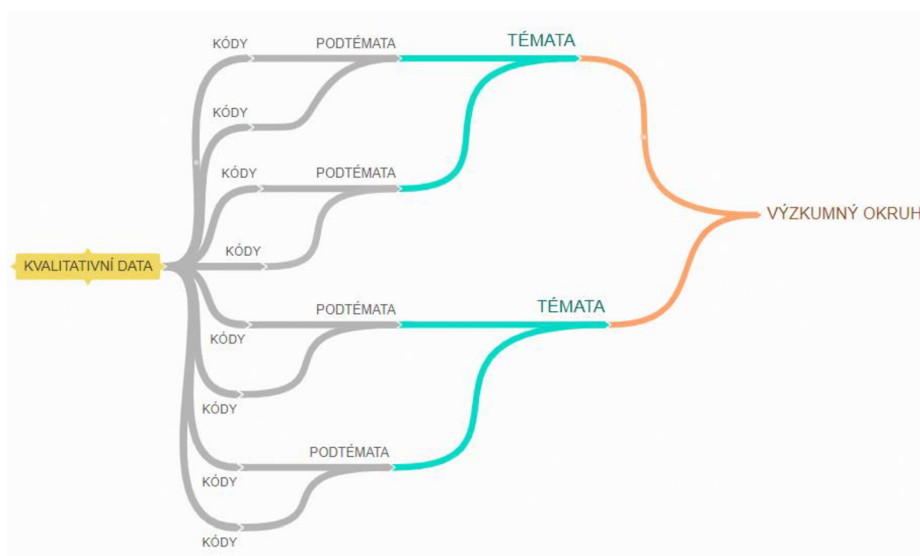
Před započítím rozhovoru obdrželi všichni účastníci výzkumu informovaný souhlas, který naleznete v příloze č. 5. Byli ujištěni, že všechny získané údaje a informace budou anonymně zpracovány a využity pro účely bakalářské práce v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů a dalšími obecně závaznými právními předpisy. Jejich uchování bude pouze po nutnou dobu a následně budou nahrávky smazány. Měli možnost klást jakékoli otázky v případě nejasností, a zároveň kdykoli ukončit svou účast. Před začátkem byl ještě získán ústní souhlas s nahráváním a poté byl vysvětlen pojem digitálních média, aby nedošlo k nesrovnalostem. Po skončení rozhovoru měli respondenti možnost doplnit jakékoli otázky či zpětnou vazbu k rozhovoru. V závěru jim byla také nabídnuta možnost, po ukončení a odevzdání práce, její zaslání. Nejsme si vědomi, že by byla porušena jakákoli etická pravidla.

6 Výsledky

V této kapitole si představíme výsledky výzkumu Pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi v předškolním věku. V první části si představíme výzkumné okruhy, témata a podtémata, která pod ně spadají. Ve druhé části se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek spolu se shrnutím celkových výsledků.

Názvy následujících podkapitol budou reprezentovat **výzkumné okruhy**, (např. 5.7.1 Stanovovaná pravidla rodičem při užívání digitálních médií dítětem). V rámci každé podkapitoly budou představena **výzkumná témata**, která budou zvýrazněna tučným písmem, (např. **zkušenosti s digitálními médii**). Nakonec v rámci každého výzkumného tématu budou uvedena **výzkumná podtémata**, která budou zobrazena kurzívou, (např. *interaktivní digitální aktivity*).

Obrázek č. 1: Schéma postupu tematické analýzy



Pozn.: Schéma ukazuje vlastní postup autora od prvního čtení, vytvoření prvotních kódů, přes hledání společných podtémat, která se sdružují v témata, a nakonec ve výzkumný okruh.

6.1 Stanovovaná pravidla rodičem při užívání digitálních médií dítětem

První výzkumný okruh se zabývá tím, jaká pravidla rodič stanovuje svému dítěti při užívání digitálních médií. V následujících řádcích si ho dále rozebereme na jednotlivá témata, mezi které můžeme zařadit nejen stanovovaná pravidla, ale celkově dětské

zkušenosti s médii, co rodiče inspirovalo k nastavení režimu, jejich cíle a očekávání, zdali mají nastavená nějaká bezpečnostní opatření. V neposlední řadě, jaké spatřují výhody a nevýhody při (ne)užívání médií, jaká jsou jejich kritéria výběru obsahu a aplikací. Poslední téma výzkumného okruhu zkoumalo, jestli se rodiče přiklánějí spíše ke striktnímu rodiči, který nepovolí žádná média nebo naopak benevolentnímu, kde jakákoli pravidla chybí.

Pod téma **zkušenosti s médii** byla zařazena celkem 4 podtémata. *Pasivní mediální aktivity* u dětí zahrnovaly různé činnosti. Největší četnost byla u českých pohádek (n=9), dále prohlížení fotek (n=3), poslouchání písniček (n=2), anglické pohádky (n=2), v jednom případě se objevilo sledování přírodopisných pořadů a zajímavostí. Mezi *interaktivními mediálními aktivitami* se objevilo hraní her (n=7), další aktivity se objevily s četností n=1. Spadá sem vyhledávání obrázků, komunikace s příbuznými, focení nebo natáčení videí, psaní na notebooku/PC, vyrábění dle video návodu. Nejčastějším *užívaným zařízením* byla televize (n=9), telefon (n=6), tablet (n=3) a vlastní notebook (n=1). Hodnocení dětské zkušenosti s médii znělo jako nezájem o média (n=4), malé zkušenosti (n=2), případně, že dítě je schopno zařízení ovládat (n=1).

Pravidla užívání byla rozdělena na podtéma *pravidelný režim*, který obsahoval různá pro rodinu specifická pravidla. Nejčastěji se objevovala ta, která doplňovala běžný denní režim, např. média ráno (n=7), média po mateřské škole (MŠ) (n=5), dále média večer/před spaním (n=6), média při obědě (n=1). Objevily se i případy, kdy bylo možné vyšší užívání médií o víkendu (n=3). Další pravidla se týkala *omezení* jako zákaz médií večer (n=3) nebo v posteli (n=2), o víkendu zákaz médií před desátou ráno (n=1) nebo ve společenských prostorách (n=1). Mezi *specifická pravidla* patřilo povolené užívání médií při čištění zubů (n=1) nebo hry 1x v týdnu (n=1). Podtéma *benevolence* zahrnuje shovívavost rodiče v dětském čase na médiích (n=5) a dávkování médií dle potřeb dítěte (n=3). Do tématu bylo také zařazeno podtémata *názorů*. *Názory pro média* zahrnovala tvrzení, že média jsou v pořádku potom, co si dítě vytvoří schopnost regulace (n=2) a v jednom případě, že se toho děti z médií mohou spoustu naučit. *Názory proti médiím* obsahovala mínění, že by děti měly mít jiné aktivity a zájmy (n=7), čím méně tím lépe (n=4), čím později tím lépe (n=3), v jednom případě nesouhlas s pohádkami u jídla, protože důsledkem bude, že se dítě bez nich nenají.

Inspirace k režimu mohly mít podobu *osobní (negativní) zkušenosti*, která zahrnuje např. větší vyžadování médií po vyšší možnosti užívání (n=5), zkušenost s negativním působením v jiné rodině (n=3), sledovatelný dopad na sourozence (n=3),

případně zkušenost s vlastním špatnou výchovu od svých rodičů (n=2). Dále se s četností n=1 objevila tvrzení, že k režimu rodiče inspirovala závislost na médiích u jiného dítěte, nadbytečný výskyt digitálních médií v jejich vlastním dětství, motivací mohla být i vlastní sebezáchova rodiče. *Obavy o zdraví*, vyjádření přímých obav (n=7) a motiv ke stanovení pravidel jako ochrana zdraví (n=2). *Využití médií* jako edukační pomůcky (n=1) a snaha o nadhled a hledání jejich smyslu (n=1). Ve třech případech byla motivace nespecifická a popsána jako *intuice*.

Hlavní **cíle a očekávání od pravidel** je nastavení *hranic* (n=2), vytvoření *sebergulace* dítěte (n=7) a vlastní *zodpovědnosti* (n=2). Aby dítě mělo *jiné aktivity a zájmy* (n=7) a vyhnulo se *zdravotním problémům* (n=3). Objevil se také případ, kdy rodič neměl *žádné očekávání* (n=1).

Bezpečnostní opatření můžeme rozdělit na rodiče, kteří v nějaké podobě *opatření mají*, mohou mít podobu kontroly rodičem, co zrovna dítě na médiích dělá (n=8), dětský profil (n=4) nebo vlastní výběr rodičem (n=1). Část rodičů *opatření nemá* (n=4), případně jsou stanovená na základě důvěry, tzn. že se dítě přijde dovolit ke sledování daného obsahu (n=1). V dalších případech je edukace o médiích celkově u rodičů plánovaná *do budoucna* (n=2), konkrétní poučení o *rizicích internetu* je také plánována (n=8), což odpovídá skutečnosti, že většina dětí *internet nepoužívá* (n=8).

Kritéria médií jsou opět rozmanitějším tématem, které pod sebou zahrnuje *nepřijatelné obsahy* jako násilí (n=7), bizáry/nesmysly (n=6), horory (n=4), let's play (n=3), vulgarismy (n=2), v jednom případě ne pohádky v češtině a ne příběhy inspirované hrami. *Kritéria formy* zahrnují odmítání *shots* (n=1) a seriálů (n=1). *Kritéria věku* představují preferenci obsahu odpovídající věku (n=5) a vhodnost pro mladší sourozence (n=1). V jednom případě se objevilo *kritérium správného užívání* nebo, že *kritéria nemá*.

Mezi spatřované **výhody/nevýhody** rodiče vnímají *psychické důsledky*, kam může spadat špatná nálada jako otrávenost (n=5), odpojení od těla (n=2), únava (n=2), neschopnost kritického myšlení (n=1) a vyplavování rychlého dopaminu (n=1). *Nevýhoda nemít média* může představovat, že je dítě mimo obraz/kolektiv (n=5), dále že jejich absence naopak způsobí bažení (n=2) nebo neschopnost s nimi pracovat (n=4). Mezi *praktické důsledky* pak rodiče zařazují závislost (n=7), nespolečnosti dítěte (n=2), absenci pohybu (n=2), konflikty (n=1) nebo neschopnost se najíst bez pohádky (n=1). Naopak *výhodou mít média* může být zabavení a odvedení pozornosti (n=4), že splní, s čím má obvykle problém jako je jídlo, vstání z postele nebo čištění zubů (n=5). Dále odpočinek pro rodiče (n=2), děti mají možnost se s nimi dobře naučit zacházet,

případně se přiučit nějaká fakta (n=3). Někteří rodiče spatřují i *výhody nemít média* vůbec. Patří sem, že dítě dělá to, co ho baví (n=3) a není závislé (n=3) či je vůbec nezná (n=2) a nevyžaduje je (n=1). Díky jejich absenci se bez nich nají (n=1) a je schopné lepší sociální interakce (n=1).

V tématu **názor na rodiče striktní/benevolentní** jsme našli dvě podtémata. Prvním je *podpora striktnosti* (n=4), kam jsme dále zařadili ještě názor, že benevolencí si rodič pouze usnadňuje práci s dítětem (n=3), případně že rodiče, kteří žádná pravidla nemají, jsou špatní rodiče (n=1). V ostatních případech se ukázalo *nesouzení* a nadhled k výchově druhých (n=5), případně názor, že každý rodič dělá to nejlepší, co umí (n=1).

6.2 Souvislost stanovených pravidel a výchovného stylu

Druhý výzkumný okruh se více zaměřuje na potencionální souvislost stanovených pravidel pro užívání médií a praktikovaného výchovného stylu. Mezi pojmenovaná témata patří výchovný přístup a hodnoty rodiče, jak se liší výchova partnera, jaké odměny a tresty rodič používá, jakým způsobem řeší konflikty, sděluje požadavky a projevuje náklonnost svým dětem. Poslední téma se týká toho, jak velkou volnost rodič dopřává svému dítěti a jak moc se o něj v běžném životě obává.

Výchova a hodnoty pod sebe zahrnují rodičovské výchovné přístupy. Jako ty nejvíce výrazné rysy a prvky jsme označili podtéma *autoritativní* (n=1), které je charakteristické vyžadováním poslušnosti, respektováním pravidel a rodič se považuje za hlavní autoritu. Druhé podtéma nese název *výchova respektující a partnerská*. Mezi její hlavní atributy patří respekt (n=7), vzájemná důvěra (n=5), práce s emocemi (n=5), partnerství (n=3), vedení k zodpovědnosti (n=2), vcítění a pochopení (n=2), nepoužívání strachu (n=2) a výchova k tomu být sám sebou (n=2). Jednou bylo zmíněno také vedení k autonomii a naslouchání. Dalším opakujícím se prvkem byla *komunikace* (n=6), pod ní dále spadající otevřenost (n=6), vysvětlování (n=6), domluva (n=3) a popis emocí rodiče (n=2). *Hranice* (n=7) a *vedení* (n=2), kam dále spadá laskavá důslednost (n=3) a učení se povinností (n=2). Jako poslední podtéma vzniklo *liné rodičovství*, kde je hlavním přístupem rodiče, nevyčerpávat se (n=1) a objevují se i prvky nedůslednosti (n=1).

Výchova partnera by se dala rozdělit *na shodu s partnerem*, kde partner sdílí stejné hodnoty jako dotazovaný participant (n=7), případně partnerovo přizpůsobení (n=1). *Odlišné povahové vlastnosti* se ve výchově projevují klidnějším (n=1), úzkostnějším (n=1) nebo vznětlivějším (n=1) přístupem, případně větším respektem u dítěte (n=1).

Občasné neshody potom mohou vznikat na základě odlišných hranice ve výchově (n=3) a že partner „tolik neřeší“ (n=2).

Téma **Odměny a tresty** se rozdělilo na dvě hlavní oblasti, a to je jejich používání a nepoužívání. Rodiče, kteří *nepoužívají klasické tresty* na místo toho volí domluvu a komunikaci (n=5), přirozené důsledky (n=3) nebo jako dostatečný trest považují zlost rodiče (n=1). Celkem čtyři rodiče uvedli, že tresty nefungují a tři že tresty vůbec nepoužívají nebo že mohou narušovat důvěru (n=1). V případě *používání klasických trestů* bylo uvedeno praktikování fyzických trestů v minulosti či současnosti (n=4), dalším způsobem trestu jsou zákazy (n=5) nebo izolace dítěte (n=1). Rodiče, kteří *používají odměny*, nejčastěji jako jejich formu uvedli sladkost (n=4), malý dárek (n=3), smysluplnou činnost (n=3), peníze (n=1) nebo média (n=1). Užívání *pochval* uvedla polovina rodičů. Nakonec užší skupina, která *nepoužívá odměny ani pochvaly* (n=1) a odměny považuje za nefunkční (n=1).

Řešení konfliktů jsme na základě získaných dat rozdělili na *konstruktivní řešení*, kam spadá komunikace a vysvětlování (n=9), vyslechnutí obou stran (n=6), domluva předem jako strategie, jak konfliktům předejít (n=6), popisná zpětná vazba (n=6) nebo popis emocí a potřeb (n=4), na závěr stanovení hranice (n=3) nebo uznání vlastní chyby a omluva rodičem (n=2). Do *nekonstruktivních řešení* spadají fyzické tresty (n=4) a řev (n=1). Posledním uvedeným způsobem je *odložení*, kde bylo uvedeno ignorování dítěte, vyšumění konfliktu, odvedení pozornosti nebo nechat dítě vyvztekat (n=1).

U **sdělování požadavků** se nejčastěji objevovala *domluva* (n=2) a *způsob sdělení dle situace* (n=4), případně uplatnění popisné zpětné vazby (n=6). *Stupňování požadavku* vypadalo jako prosba následovaná rozkazem (n=2), dále pevnost a trvání na svém požadavku (n=3). *Prosba* se objevila ve třech případech a *nevyžadování plnění* a respekt k odmítnutí v jednom případě.

Projevy náklonnosti se vyskytují ve formě *fyzického kontaktu* (n=10), *verbálně* (n=7) či *pochvalou* (n=5) nebo *společně stráveným časem a zájmem* (n=5).

Obavy vs volnost by se daly rozdělit na *obezřetnost rodiče* (n=6), kdy nechá volnost i přes vnitřní obavy (n=6) a snaží se předvídat potencionální nebezpečné situace (n=1). Druhým přístupem je ponechání *volnosti a svobody* (n=6), snahou rodiče je dítě neomezovat (n=2) a dbát na rozvoj jeho individuality (n=1). S hledáním ideálního poměru mezi volností a hranicemi jsme se setkali ve čtyřech případech.

6.3 Dopad užívání digitálních médií rodičem na dítě

Třetí výzkumný okruh se zaměřuje na to, jaká je souvislost mezi užíváním médií rodiče a jeho dítěte. Hlavní témata zahrnují, jaká média a při jakých příležitostech je rodič používá, zdali má pro sebe stanovená nějaká pravidla. Jak rodič vnímá svůj vlastní vliv, když ho dítě sleduje, jak tráví čas na digitálních zařízeních. Jak moc je rodič orientovaný v dopadech na fyzické a duševní zdraví a jestli své dítě edukuje o správném užívání médií a internetu. Nakonec, jestli se s partnerem na svém přístupu k nim shodne.

Používaná média je téma, které mapuje, jaká zařízení v běžném životě rodiče používají. Ukázalo se, že *telefon* používají všichni dotazovaní rodiče (n=10), dále se v odpovědích objevil *notebook/PC* (n=4) a *televize* (n=2). Bylo také uvedeno, že jejich používání je spíše *nárazové* (n=2).

Účel užívání by se dal rozdělit na *volnočasové aktivity*, kam spadá poslouchání písniček či podcastů (n=5), sledování filmů a seriálů (n=2), případně videí na YouTube (n=2). Byla uvedena také tvorba koláží z fotek (n=1) a hraní her (n=1). Druhým pojmenovaným účelem je *seberozvoj* (n=3), čtení zpráv (n=3), článků a hledání inspirace (n=5) a vzdělávací hry (n=2). Digitální zařízení rodiče používají za účelem *komunikace* (n=8) a *sociálních sítí* (n=8). K běžné *práci* média používá všech 10 rodičů. Poslední skupinou je *provoz*, kam byly zařazeny nákupy (n=8), zařizování (n=5) a placení (n=2).

Výše jsme si zmínili, jaká pravidla stanovují rodiče svým dětem, mají ale nějaká omezení stanovená samotní rodiče? Další téma **pravidla pro rodiče** ukázalo, že polovina participantů žádné *opatření nemá*. Jediným identifikovatelným pravidlem bylo *nekoukat do obrazovek v noci* (n=4) a mezi další potencionální pravidla patří *blokátor modrého světla* (n=3) a *hlídač stráveného času* (n=2).

Dopad užívání rodiče na dítě se ukazuje hlavně v *touze po pozornosti* (n=5), *pocitech nespravedlnosti* (n=2) a přáním, aby rodič *odložil zařízení* (n=4). Druhým nejčastějším prvkem byla *normalizace médií* (n=5). V jednom případě se objevilo bažení po zařízení nebo že žádný dopad nevnímá.

Vnímaný pocit **dopadu na fyzické a psychické zdraví** se výrazněji projevil u *psychického zdraví*. Mezi nejčastěji zmiňované možné dopady patřila závislost (n=7), špatná nálada (n=4), odpojení od těla (n=2), únava (n=2), negativní vliv na CNS (n=4), vznik ADHD (n=1), deprese (n=1) nebo jiné psychického poruchy (n=1). Dále vliv na rozvoj negativního sebepojetí (n=1), případně pochycení špatného vzoru (n=1).

U *fyzického zdraví* největší obavy způsobuje absence pohybu (n=2) nebo poškození zraku (n=1). U dvou rodičů se ukázalo, že *plánují vzdělávání* v této oblasti.

Edukace a internet je téma, které pod sebe zahrnuje edukaci, která se týká užívání digitálních médií, a zároveň informace spojené s riziky internetu. Ukázalo se, že část rodičů se již věnovala *tematické edukaci*, která zahrnuje např. konverzaci o škodlivém vlivu, zdravotních rizicích (n=4) a možném vzniku závislosti (n=1). Dále vysvětlení pojmů (n=3) jako clickbait nebo falešný profil, případně doporučení, že knížky jsou lepší než média (n=1). Na *edukaci do budoucna* se odvolávalo 4 z 10 rodičů a osm z nich plánuje rozhovor na téma *rizika internetu*. Ve třech případech se rodič vyjádřil, že edukace není třeba.

Shoda s partnerem v přístupu k médiím může mít podobu zcela *stejného pohledu* (n=6) nebo *rozlišného pohledu*, kdy má partner jiná kritéria (n=4). Bylo uvedeno, že může být benevolentnější (n=2) nebo naopak striktnější (n=1). Ve třech případech se ukázalo, že partner je *častější uživatel médií* než dotazovaný rodič.

6.4 Doba strávená u digitálních médií u předškolních dětí

Ve čtvrtém výzkumném okruhu jsme se věnovali mapování běžného dne dítěte s digitálními médii. Na základě dotazování vznikla témata denního screentimu dítěte, který byl následně rozdělen na aktivní a pasivní. Dále rodiče uváděli, jaké je nejoblíbenější médium a aktivita dítěte a jaké jsou nejčastější výjimky, které umožní dítěti na médiích strávit více času. Poslední téma se věnuje možnému zlepšení, ke kterému by rodiče chtěli směřovat. V závěru kapitoly si také představíme nejčastější zmiňované názory.

Údaje o **času stráveném u obrazovky** byly získány ze screeningového dotazníku pro rodiče viz tabulka č. 2. Ukázalo se, že méně než 1 hodinu na digitálních médiích denně stráví 4 z 10 dětí. Mezi 1-2 hodinami stráví 1 dítě z 10. Nejvíce času tedy mezi 2-3 hodinami denně na nich stráví 5 z 10 dětí. Dále u poloviny byl screentime zhodnocený jako *nárazový* (n=5). Jako nejčastěji *užívaná platforma* se ukázal YouTube (n=6) nebo Netflix (n=2) proti klasické televizi.

Aktivní a pasivní screentime se rozdělil na téma *interaktivních činností*, kam spadají hry, kreativní činnosti, komunikace s příbuznými, učení se novým dovednostem, vyhledávání, s četností vždy jedna, dále focení a točení a videí (n=3). Do *pasivního vzdělávání* byly zařazeny anglické pohádky (n=2), přírodopisné pořady

(n=1) a zajímavosti (n=1). *Aktivní vzdělávání* nebo také vzdělávací hry (n=6). Mezi *pasivní činnosti* spadají pohádky (n=9), případně audiopohádky/knihy (n=1) a písničky (n=2).

V případě **preferovaných médií** byla na první místě televize (n=5), dále telefon (n=2), tablet (n=2) a notebook/PC (n=1).

Jako nejvíce **preferovaná aktivita** byla zvolena pohádka (n=6), na druhém místě hra (n=3), nakonec psaní na notebooku/PC (n=1).

Pod **výjimečné situace** spadá celkem 6 podtémat. Prvním je *nemoc* u dětí (n=10) nebo u rodičů (n=2), na druhém místě *kapacita rodičů* (n=10) a *dlouhé cesty* (n=7), dále bylo zmíněno *počasí* (n=3) nebo *kapacita dítěte*, kam spadá dětská únava (n=3) nebo případy, kdy nenajde jinou zábavu (n=1). Poslední jsou výjimečné situace jako *návštěvy příbuzných* (n=2).

Téma s názvem **práce s konflikty ohledně médií** nese velmi podobné prvky jako práce s konflikty ve výchově. Opět bylo téma rozděleno na podtéma *konstruktivních řešení*, kde rodiče nejčastěji uplatňují vyslechnutí obou stran (n=6), popisnou zpětnou vazbu (n=6) nebo domluvu předem (n=6). Dále byla uvedena operativní domluva či kompromis (n=4), případně hraničení situace (n=3). *Autoritativní řešení* pod sebou skrývá hrozbu zabavení média (n=2) nebo rozkaz/čin rodiče (n=2). V jednom případě byla uvedena *absence konfliktů*.

Hlavní podtémata **prostoru pro zlepšení** souviselo s *nižším screentimem*, častěji v případě rodičů (n=7), méně u dětí (n=4), v jednom případě by se situace mohla zlepšit v neuzívání médií večer. *Úprava obsahu a aktivit* se týkala představy většího množství vzdělávacích pořadů (n=3) nebo her (n=2). Předposlední podtéma označilo přání v *lepší domluvě s dítětem* (n=3) a poslední, že se rodiče ohledně médií cítí *bezradní* a neví, jak do budoucna postupovat (n=2).

Na závěr si představíme nejčastěji zmiňované **názory** rodičů ohledně médií. Patří sem, že média jsou *přirozená součást našich životů* (n=6), dále že rodiče dávají přednost *striktnosti* (n=4) a domnívají se, že *čím méně médií tím lépe* (n=4) a že užívání médií je v pořádku, ale *až po vytvoření seberegulace* (n=2). Názor, že *pasivní příjem je horší než aktivní* (n=2). Dva rodiče přiznali, že mají k médiím zcela *ambivalentní vztah*. U jednoho se také objevilo tvrzení, že by se médiím měl *nechat volný průběh, telefon je soukromá věc* a naprostá *nelibost médií*.

6.5 Odpovědi na výzkumné otázky

V poslední části této kapitoly se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek, které přímo vycházejí z výzkumných cílů. Hlavním tématem práce je **Pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi v předškolním věku** a hlavním cílem bylo toto téma lépe prozkoumat.

Mezi dílčí cíle potom zahrnujeme:

- Zmapovat, jaká pravidla stanovuje rodič svému nejstaršímu dítěti (4-7 let) pro užívání digitálních médií.
- Popsat vztah mezi výchovným stylem rodiče a stanovenými pravidly pro užívání digitálních médií jeho nejstaršího dítěte (4-7 let).
- Popsat souvislost mezi způsobem užívání digitálních médií rodiče a jeho nejstaršího dítěte (4-7 let).
- Prozkoumat, kolik času vybrané předškolní děti stráví času u konkrétních digitálních médií.

Jaká pravidla stanovuje rodič svému nejstaršímu dítěti (4-7 let) při užívání digitálních médií?

Odpověď na tuto otázku jsme si již nastínili výše při popisu získaných dat. Ve výpovědích se ukázalo, že rodiče si přímých pravidel nejsou příliš vědomi, ale že se ve většině případů jedná o nepsané normy, které jsou v rodině již zaběhnuté a fungují. Zároveň rodiče ale nevyklučují jejich modifikaci a upravování napříč věku dítěte a specifickými situacemi, které jsou přirozenou součástí života.

I přes počáteční nejednoznačnost v odpovědích respondentů se podařilo vydělit tři kategorie (podtémata) pravidel, které se v obměněných variacích opakovaly. Pravidla užívání byla rozdělena na pravidelný režim, omezení a benevolenci. Podtéma pravidelný režim ve většině případů obsahuje neverbalizované fungující normy. Spadá sem trávení času u médií ráno (n=7), který se pohyboval od 30 do 60 minut, dále média po návratu ze školky (n=5) v časové dotaci od 20 do 120 minut. Nakonec strávený čas u médií večer od 5 po 30 minut (n=6). Z těchto výsledků můžeme vidět, že nejvíce dětí může trávit čas u médií ráno hned po probuzení, na druhém místě je večer. Na třetím místě je návrat ze školky, kdy má možnost u médií čas strávit polovina dětí, ale časové rozpětí zde ze všech tří denních dob bylo nejširší. Jedním z verbalizovaných pravidel byl prodloužený

víkendový čas u médií (n=3), kdy se rozpětí mohlo prodloužit až o 2 hodiny. V jednom případě bylo pravidlem obědvání s puštěnou pohádkou.

Další kategorie pravidel byla nazvána omezení, kdy v jednom případě bylo zakázáno užívání médií ve společných prostorách nebo před desátou hodinou ranní o víkendu. Zde můžeme vidět rozdíl mezi přístupem rodiče, který o víkendu povolí více času stráveného u médií a naopak rodiče, který dovolí méně.

Poslední kategorie byla označena jako benevolence, která registruje vyšší shovívavost rodiče vůči dítěti a je tak protikladem výše zmíněných zákazů. Zmíněná benevolence se objevuje u poloviny rodičů. Někteří respondenti také zmínili, že média dětem povolují dle jejich potřeb (n=3).

Z výše zmíněného vyplývá, že v rodinách se ne vždy vyskytují přesně stanovená pravidla, ale že se jedná spíše o nepsané a respektované normy. Zároveň u víkendových pravidel můžeme vidět nejednotnost a protikladnost výpovědí. Rodiče také nebyli ve většině případů vyhraněni jedním směrem čili buď zákazy či benevolence, ale jejich přístup se mění dle kontextu a situace. Níže si potom přiblížíme působení výchovných stylů v této oblasti.

Kromě již vypsanych pravidel byly zahrnuty k výzkumné otázce také názory rodičů, které jsme rozdělily na ty, které média podporují a naopak nepodporují. Mezi názory pro média se objevilo, že jsou v pořádku potom, co si dítě vytvoří schopnost regulace (n=2) nebo že se toho děti skrze média mohou spoustu naučit (n=1). Tyto názory šly přitom ruku v ruce s benevolentnějšími pravidly. Naopak názory proti médiím byly četnější. Celkem 7 z 10 rodičů potvrdilo, že by děti měly mít jiné aktivity a zájmy (n=7) a čím méně času na nich stráví, tím lépe (n=4). Někteří ještě přisadili, že čím později se k nim děti dostanou, tím lepší pro ně (n=3). I když bylo poměrně velké množství názorů, které podporovaly, co nejmenší množství médií v dětských životech, i přes to to neznamenalo, že by se rodiče nikdy nezachovali shovívavě.

Výše bylo také zmíněno, že někteří rodiče využívají možnosti sledování médií během jídla, naopak se ale našel i jeden rodič, který byl přímo proti tomuto zvyku, protože důsledkem může být, že se dítě následně bez pohádky nenají.

Obrázek č. 2 Grafické schéma první výzkumné otázky



Jak souvisí stanovení pravidel pro užívání digitálních médií s výchovným stylem rodiče?

Naše druhá otázka se zabývá souvislostí mezi stanovenými pravidly pro užívání digitálních médií u dítěte a výchovným stylem rodiče. Abychom na ni mohli odpovědět, bylo nejprve potřeba alespoň zhruba rozlišit výchovné styly či výchovné uvažování rodičů, aby k vytvořeným kategoriím bylo následně možné přiřadit i pravidla užívání. Výchovné styly byly pojmenovány na základě informací z teoretické části a bylo posouzeno samotné hodnocení rodičů svého výchovného přístupu, jejich hodnoty, jakým způsobem přistupují k odměnám a trestům, projevují svou náklonnost dětem a jak se staví k řešení konfliktů.

Na základě zhodnocení z analýzy vyplynul autoritativní styl (n=1), styl líného rodičovství (n=2) a v nejvyšší míře výchova respektující a partnerská (n=7). Vzhledem k jejím překrývajícím se atributům byly tyto dva styly sloučeny do jednoho. I přestože

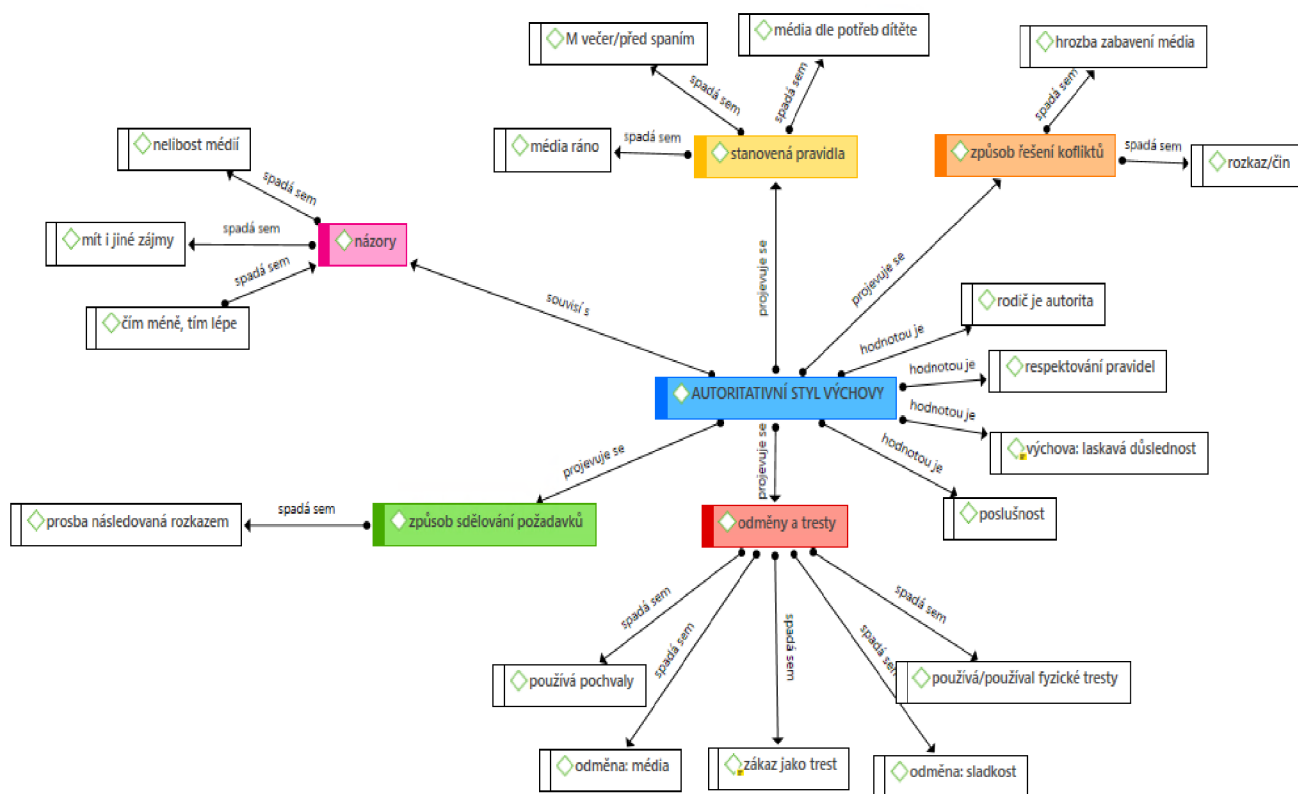
rodič byl označen jako ten, co praktikuje autoritativní přístup, to neznamena, že by nikdy nevyužil žádný prvek respektující výchovy, zároveň však kategorie vznikly na základě převládajících hodnot.

Jako první si představíme **autoritativní styl výchovy**, který v našem výzkumu praktikoval jeden participant. Mezi jeho hlavní hodnoty patří potřeba poslušnosti dítěte, respektování pravidel, aby dítě rodiče považovalo za autoritu a součástí je také laskavá důslednost, tzn. že rodič trvá na plnění svých požadavků, ale ne agresivním způsobem. Konflikty rodič nejčastěji řeší formou hrozby zabavení média, rozkazem, aby médium bylo odloženo, případně činem, který přeruší užívání média. Autoritativní rodič také používá fyzické tresty, popřípadě jako formu trestu uplatňuje zákazy. Jako formu odměny volí sladkosti, média nebo pochvaly. Požadavky nejčastěji formuluje jako prosby a po jejich neuposlechnutí následuje rozkaz. Popsaný autoritativní rodič následně uplatňuje pravidla pro užívání médií, která mohou mít podobu opět pravidelného režimu. Konkrétně sem spadají média ráno a média večer/před spaním, dále že jsou dětem dávkována dle jejich potřeby.

Jako poslední součást připojujeme ještě příslušné názory rodiče na média. V tomto případě se objevila jejich celková nelibost a stanovisko, že čím méně na nich dítě je, tím lépe. Zároveň rodič upřednostňuje, aby dítě mělo i jiné zájmy a dělalo jiné aktivity, než trávilo čas u obrazovky.

Z výše popsaného vidíme poměrně přísný přístup rodiče k dítěti, které se musí řídit jasnými pravidly, být poslušné a pokud tak nečiní, přijde trest. Zároveň i přes důsledný přístup je zjevné, že v oblasti médií nejsou specificky stanovená pravidla, která by se nějak zásadně lišila od ostatních výchovných stylů. Naopak je zde vidět benevolence rodiče dopřát dítěti to, co potřebuje i přes subjektivní nelibost digitálních médií.

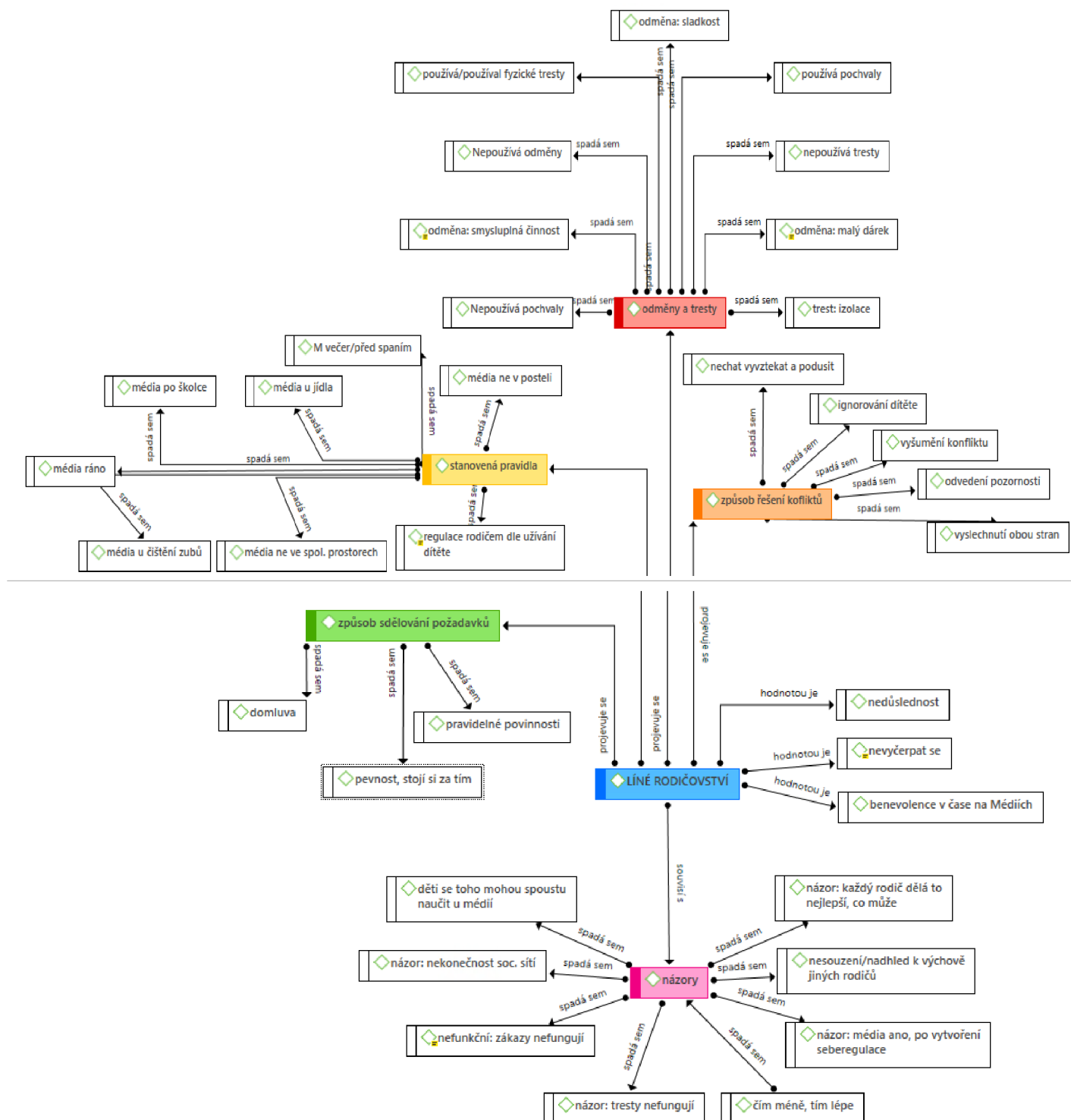
Obrázek č. 3: Grafické schéma druhé výzkumné otázky – autoritativní styl



Na druhém místě si představíme výchovný **styl líného rodičovství**, který se vyskytl celkem ve dvou případech. Mezi hlavní hodnoty líných rodičů patří všeobecně nižší důslednost a snaha se nevyčerpat během svého rodičovství. Celkově se vyskytovala vyšší benevolence v čase stráveném u médií. Konflikty mohou řešit různými způsoby, mezi ty uvedené patří nechat dítě vyvztekat a podusit, konflikt nechat vyšumět nebo dítě ignorovat, dokud se neuklidní. Dále se uplatňuje odvedení pozornosti od negativních projevů dítěte, případně vyslechnutí obou stran. Mezi rodiči, kteří do líného rodičovství spadají, se ukazuje rozlišný přístup k odměnám a trestům. Mezi participanty byl rodič, který používal fyzické tresty, případně izolaci dítěte, odměny ve formě malých dáreků a pochvaly. Na druhé straně byl participant, který nepoužívá tresty v žádné formě, ani pochvaly a zákazy považuje za nefunkční. Jako odměnu potom volí nějakou pro dítě smysluplnou činnost. Požadavky komunikují na základě vzájemné domluvy, případně se jednalo o pravidelné povinnosti, o které nebylo třeba žádat. Mezi užívanými pravidly opět najdeme ty, které doplňují běžný režim jako média ráno, po školce, u jídla, večer/před spaním nebo používání médií při čištění zubů. Na opačné straně částečně omezující pravidla,

kteřá řikají řádná média ve společných prostorech nebo v posteli. Případně jsou pravidla upravována dle situace a screentime je regulován rodičem dle jeho pocitů.

Obrázek č. 4: Grafické schéma druhé výzkumné otázky – líné rodičovství



Podobně jako výše si zmíníme názory, které se u rodičů líného rodičovství vyskytovaly. Mezi ty pozitivní patřilo, že každý rodič dělá to nejlepší, co může a že se snaží jiné rodiče za jejich výchovu nesoudit a udržovat si určitý nadhled. Zároveň nebyli odpůrci médií potom, co si dítě vytvoří schopnost regulace. Domnívají se, že se toho také děti mohou skrze média spoustu naučit. Na opačném pólu stojí mínění, že čím méně, tím lépe a že sociální sítě jsou nekonečné a tím tak vytvářejí určitou hrozbu.

Na třetím místě si představíme **respektující/partnerský styl výchovy**, který jsme mohli sledovat v sedmi případech celého výzkumného souboru. Jedná se o přístup, který byl mezi participanty nejvíce zastoupený čili i konkrétních hodnot, názorů apod. zde nalezneme nejvíce, což nám znovu připomíná rozmanitost výchovných stylů obecně.

Hlavními hodnotami jsou hranice, emoce, respekt a otevřená komunikace. Hodnota hranic se týká především učení se povinností, vedením k zodpovědnosti, obecně vedení a provázení, které vede k přirozenému vývoji a tomu být sám sebou. Součástí respektujícího a partnerského stylu je práce s emocemi včetně vlastního popisu emocí dítěti, odmítání výchovy strachem a snaha o vcítění a pochopení. Respekt se vyznačuje partnerstvím, nasloucháním, vzájemnou důvěrou a možností svobodné volby. Nakonec otevřená komunikace, pro kterou je typická otevřenost, snaha vysvětlovat a vzájemná domluva.

Zmíněné hodnoty se potom odrážejí v ostatních oblastech výchovy. Konflikty jsou řešeny skrze komunikaci a vysvětlování, popis svých emocí a potřeb, vyslechnutí obou stran, popisné zpětné vazby nebo případně domluvy předem, aby konflikty vůbec nevznikaly. U odměn a trestů jsme podtéma rozdělili na klasické odměny a tresty, kam spadají pochvaly, zákazy a odměny ve formě malých dárků či peněz. K těm můžeme pozorovat protikladný názor, který říká, že zákazy jsou nefunkční a podporují bažení. Najdou se i rodiče, kteří odměny nepoužívají, jako náhradu potom volí již výše zmíněnou smysluplnou činnost, která je dítěti sama o sobě odměnou. Jako jinou formu klasických trestů jsme potom zaznamenali působení přirozených důsledků, domluvy, komunikace nebo zlost rodiče. Tito respondenti považují tresty, odměny a zákazy za nefunkční. Požadavky rodiče komunikují na základě popisné zpětné vazby a vysvětlování, prosbou, domluvou či dle situace a jsou schopni i respektovat odmítnutí požadavku.

Mezi pravidly opět spatřujeme ta, která doplňují denní režim čili média ráno, po školce, při obědě a večer. Dále specifická pravidla jako hry 1x týdně nebo možnost trávit na médiích více času o víkendu. Opět najdeme pravidla, která jsou ke zmíněným v opozici jako média ne před spaním a ne před 10. ráno o víkendu. Dále rodiče doplnili,

že se na jejich užívání domlouvají operativně nebo že se dítě před tím musí dovolit. Opět se uplatňuje i regulace rodičem dle screentimu.

Názory pro média by se dala popsat jako proč to zakazovat, když to rodiče používají také. Média jsou nedílnou součástí života, měl by se tomu nechat volný průběh a jejich užívání je v pořádku po vytvoření schopnosti regulace. Na opačné straně potom stáli rodiče, kteří podporují striktnost v pravidlech a benevolenci vidí jako ulehčování si rodičovství. Ideál je, aby rodič na zařízení před dětmi vůbec nebyl, zároveň jsou někteří respondenti skeptičtí vůči dětské schopnosti regulace screentimu.

Jak můžeme vidět, výchovné styly mají svá určitá specifika, zároveň jsou aspekty, na kterých se rodiče v rámci jednoho stylu neshodnou a některé prvky se vzájemně překrývají. Jak již bylo zmíněno, výchovný styl není černobílý, a i když se rodič snaží o naplňování určitých hodnot, vždy existují výjimky. Z výše zmíněného vyplývá, že všichni rodiče používají média jako formu doplnění běžného dne. Dále jsou pak rodiče napříč všemi výchovnými přístupy, kteří jsou o něco benevolentnější a i jejich názory k médiím pozitivnější, to se pak následně odráží i v pravidlech a regulaci. Na druhé straně jsme viděli rodiče, kteří média nepodporují a podle toho se snaží přizpůsobit svá pravidla. Zároveň z toho vyplývá, že i když rodič praktikuje z větší části určitý výchovný přístup, nemusí se to nutně odrazit ve stanovených pravidlech. Důkazem je benevolence u autoritativního rodiče nebo naopak větší množství zákazů u rodiče líného. U respektujících rodičů byla pravidla mnohdy protikladná a neshodovala se.

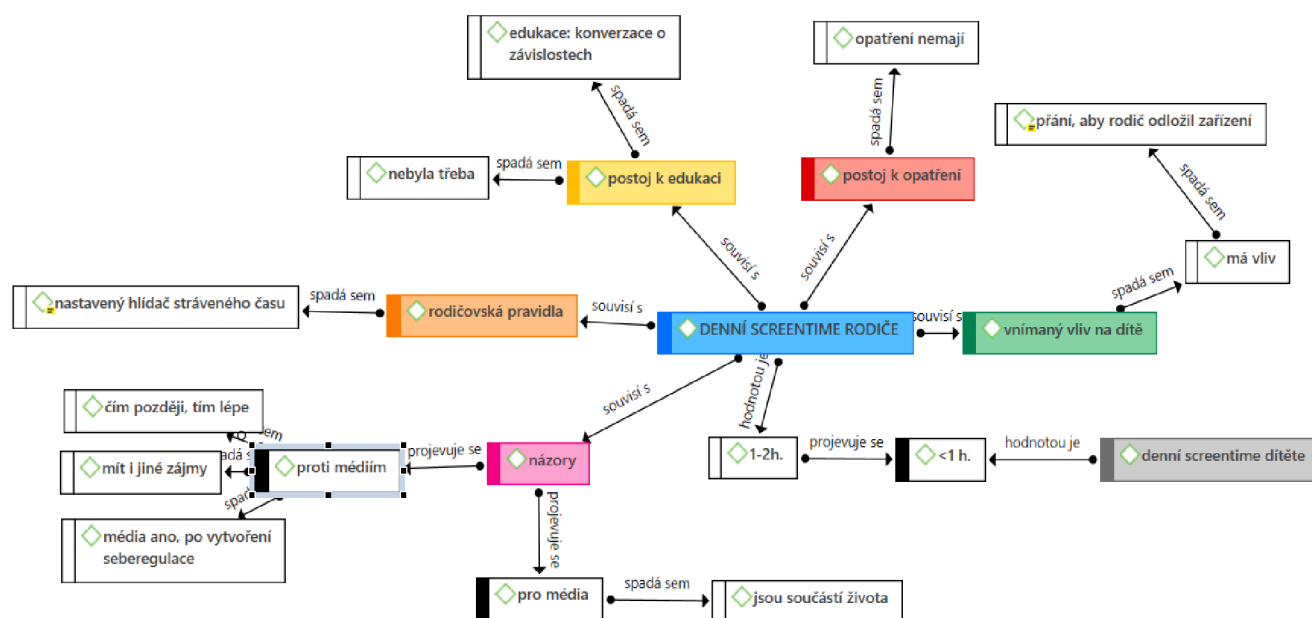
Grafické schéma z důvodu jeho velikosti naleznete v příloze č. 7.

Jak se užívání digitálních médií rodičem projevuje v souvislosti s užíváním digitálních médií dítětem?

Naše třetí výzkumná otázka hledá souvislost mezi užíváním médií rodiče a dítěte. K tomu abychom na ni odpověděli, jsme zmapovali skrze screeningový dotazník, jaký je denní screentime rodiče a dítěte. Na konkrétní otázku dětské doby strávené u digitálních médií odpovídáme v poslední výzkumné otázce. Kromě času byly do analýzy dat dále zahrnuty, jaká pravidla rodiče stanovují sami sobě, některé rodičovské pohledy na vnímaný dopad na dítě, přístup k edukaci, opatřením a opět jako již výše rodičovské názory. Odpověď bude popsána na základě čtyř grafických schémat. Každé z nich je založené na době, kterou rodič u médií stráví čili na rodiče, kteří na chytrých zařízeních bývají 1-2 h., 2-3 h., 4-5 h. a 8 a více hodin.

Jako první si představíme rodiče, který denně na svých zařízeních tráví **1-2 hodiny** (n=1). Tento rodič sám pro sebe nemá stanovená žádná speciální pravidla, ale používá hlídač stráveného času, který ho upozorňuje, pokud ji přesáhne. Ukázalo se, že jeho dítě tráví denně na médiích <1 hodinu čili zde vidíme, že jejich denní screentime si je velmi blízký. Bezpečnostní opatření žádná neužívají a zatím to ani nemají v plánu. Větší edukace nebyla třeba, ale již proběhla konverzace na téma závislosti na digitálních médiích. Rodič vnímá určitý vliv, pokud ho dítě sleduje při jeho vlastním užívání médií a sice, že si přeje, aby rodič zařízení odložil. Názory můžeme opět rozdělit na ty, co média nepodporují, kterých bylo v tomto případě více, např. čím později, tím lépe, aby dítě mělo i jiné zájmy a že média jsou v pořádku, potom co si dítě vytvoří schopnost regulace. Názor podporující média zněl, že média jsou součástí života. Ze zmíněných stanovisek a screentimu rodiče i dítěte je evidentní spíše negativní postoj rodiče k médiím. Zároveň si je vědom určitého vlivu vlastního chování na dítě a snažil se i o částečnou edukaci. Vzhledem k nízké době trávené na digitálních zařízeních se i nabízí nepotřebnost užívání speciálních bezpečnostních opatření.

Obrázek č. 5: Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 1-2 h. denně

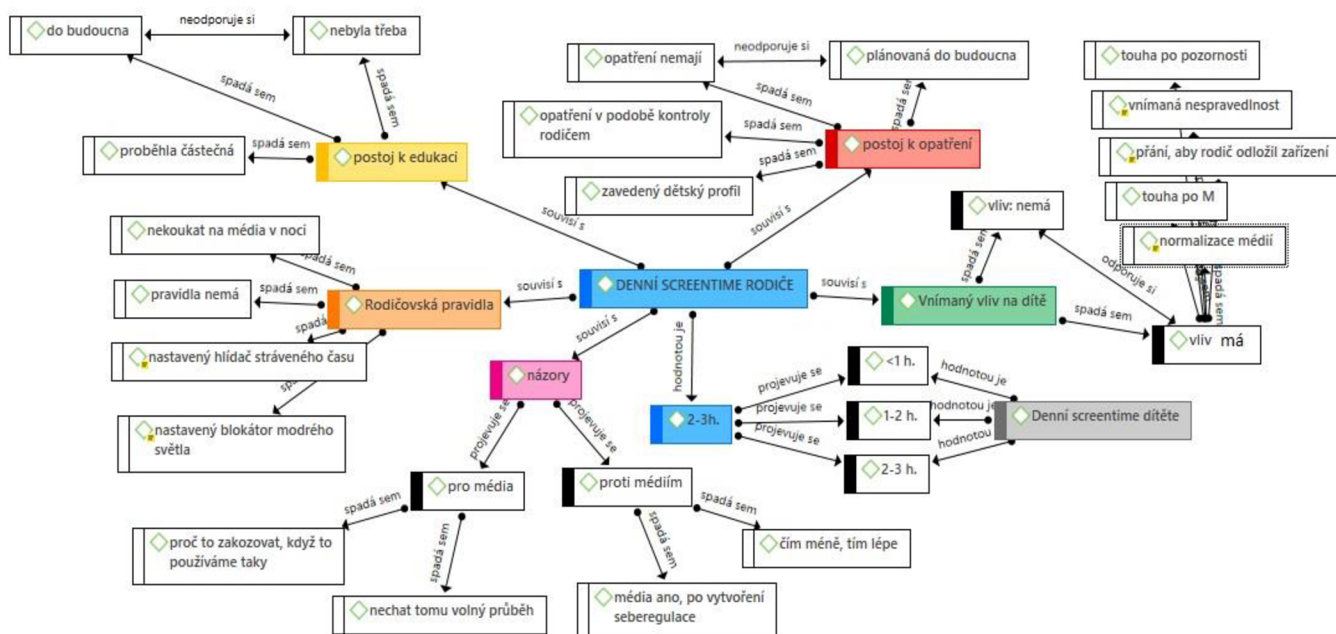


Nejvíce rodičů tráví na médiích denně **2-3 hodiny** (n=4). Díky většímu množství rodičů v této kategorii máme i vyšší různorodost v užívaných pravidlech. Opět se ukázalo, že používají hlídač stráveného času a dále blokátor modrého světla. Striktnějším pravidlem byl zákaz užívání zařízení večer a v noci. Byla také uvedena i absence jakéhokoli pravidla.

Děti těchto rodičů trávily na zařízení různě dlouhou dobu, buď <1 h. (n=1), 1-2 h. (n=1) nebo dokonce 2-3 h. (n=2) stejně jako jejich rodiče. Co se týče bezpečnostních prvků, tak mají zavedený dětský profil nebo kontrolu rodičem a žádná další speciální opatření nemají, ale plánují je do budoucna. V některých případech proběhla částečná edukace nebo nebyla třeba, ale ve všech případech je plánovaná v budoucnu. V jednom případě rodič nevnímá žádný vliv svého užívání na dítě, ale ostatní vidí, že pro dítě to představuje určitou normalizaci médií a dítě je následně více vyžaduje. Zároveň se i projevuje přání, aby rodič zařízení odložil, protože dítě touží po jeho pozornosti nebo vnímá nespravedlnost, že rodič může ale ono ne. Názory lze opět rozdělit podle toho, která média podporují (n=2), kam spadá myšlenka, proč to zakazovat, když to používáme taky a nechat tomu volný průběh. Mínění proti se shodují s již zmíněnými, čím méně, tím lépe a až po vytvoření schopnosti regulace (n=2).

Z výše zmíněného usuzujeme, že v některých případech (n=2) se může doba rodiče strávená na zařízení shodovat se screentimem dítěte. V ostatních případech (n=2) byl screentime nižší, ale v žádném případě doba strávená na médiích u dítěte nepřevyšovala jeho rodiče.

Obrázek č. 6: Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 2-3 h. denně

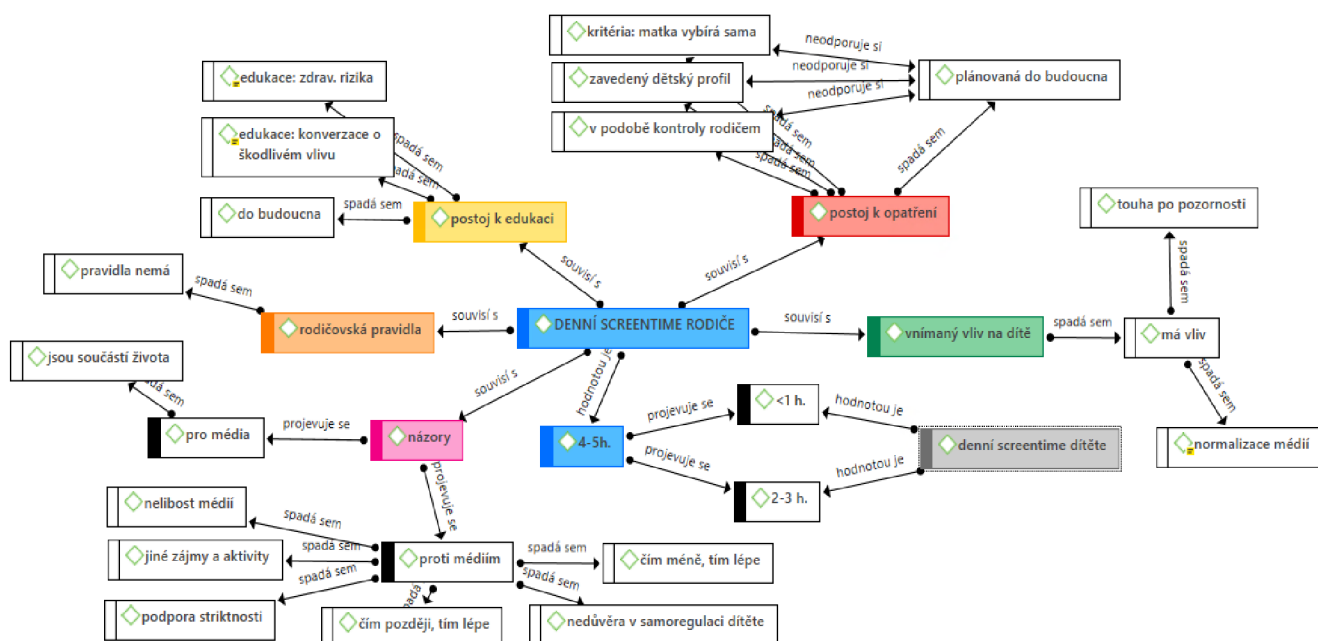


Celkem ve třech případech rodiče trávili na svých digitálních médiích **4-5 hodin** denně. U stanovených pravidel se neobjevila nová, a zároveň všichni uvedli, že žádná pravidla ani omezení nemají. Ukázalo se, že denní screentime dítěte je buď <1 h. (n=1)

nebo 2-3 h. (n=2). Můžeme vidět, že ani v jednom případě čas rodiče a dítěte nekoresponduje, ale že dítě na nich tráví méně času. Ovšem čas se kvantitativně liší a vidíme dva opačné extrémy a žádné dítě, které by bylo mezi. Stanovená opatření se ukázala podobná jako v předešlém případě a sice, že rodiče používají dětský profil, popřípadě vlastní rodičovskou kontrolu. V jednom případě matka vybírá sama, zároveň však rodiče plánují další opatření do budoucna. Stejně tak i edukace je plánovaná, ale v některých případech určitá tematická již proběhla v podobě konverzace o zdravotních rizicích a škodlivém vlivu médií. Vnímaný vliv je v těchto případech o něco nižší, ale žádný rodič jej nepopírá. Opět se ukázal dopad ve formě normalizace médií a touze po pozornosti.

Co se v těchto případech ale výrazně projevilo, byly názory proti médiím, i přes to že tito zmínění rodiče tráví na svých zařízeních více času než ti předešní. Objevila se celková nelibost v médiích, podpora striktnosti v užívání, že by děti měly mít jiné aktivity a zájmy, čím méně a později, tím lépe pro dítě, ukázala se i nedůvěra ve schopnost samoregulace dítěte. Tyto názory zároveň nekorespondují s tím, že ve dvou případech děti tráví nejvyšší množství času u médií z celého výzkumného souboru. Jediný názor pro média obsahoval tvrzení, že jsou nedílnou součástí života.

Obrázek č. 7: Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 4-5 h. denně

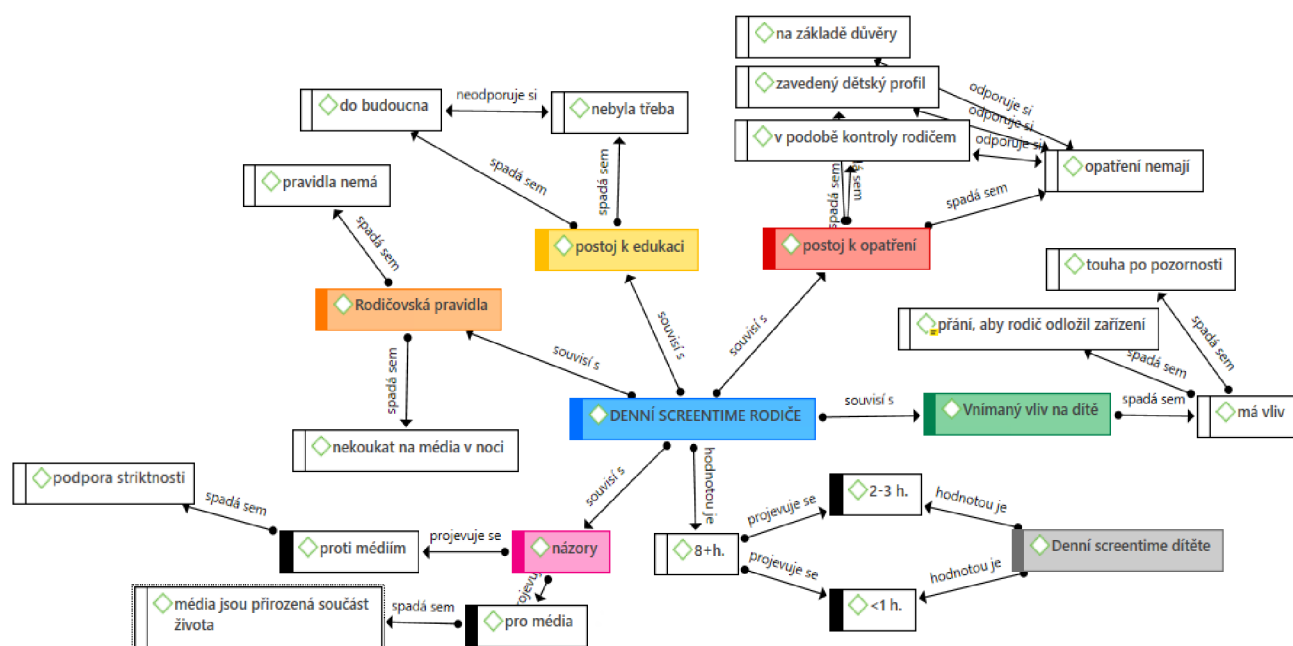


Poslední skupina rodičů, kterou zastupovali dva respondenti, na digitálních médiích denně stráví **8 a více hodin**. Jeden rodič stanovená pravidla nemá a druhý se je snaží

omezovat večer a v noci. Jako v předešlém případě i zde u dětského screentimu chyběl mezistupeň a dítě tak tráví na chytrých zařízeních <1 hodinu nebo 2-3 hodiny denně. Zde si můžeme opět všimnout, že i když rodič tráví nejvíce času ze všech respondentů na svých zařízeních, screentime jejich dětí nijak nepřevyšuje čas jiných již zmíněných. Opatření pro dítě buď nejsou stanovená žádná nebo probíhají v podobě rodičovské kontroly, na základě důvěry a dětského profilu na užívaných platformách. Edukace v obou případech zatím nebyla třeba, ale je plánovaná do budoucna. Opět zde není zpochybněný vliv rodičovského chování. Rodiče si všimají, že dítě buď projevuje přání, aby zařízení odložil nebo přímo svým chováním vyžadují pozornost.

V názorech se ukázalo, že rodič, který podporuje striktnost, tak jeho dítě tráví více času na médiích, tedy 2-3 hodiny denně než rodič, který si myslí, že média jsou přirozenou součástí života a jeho dítě je na médiích <1 hodinu denně.

Obrázek č. 8: Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 8+ h. denně



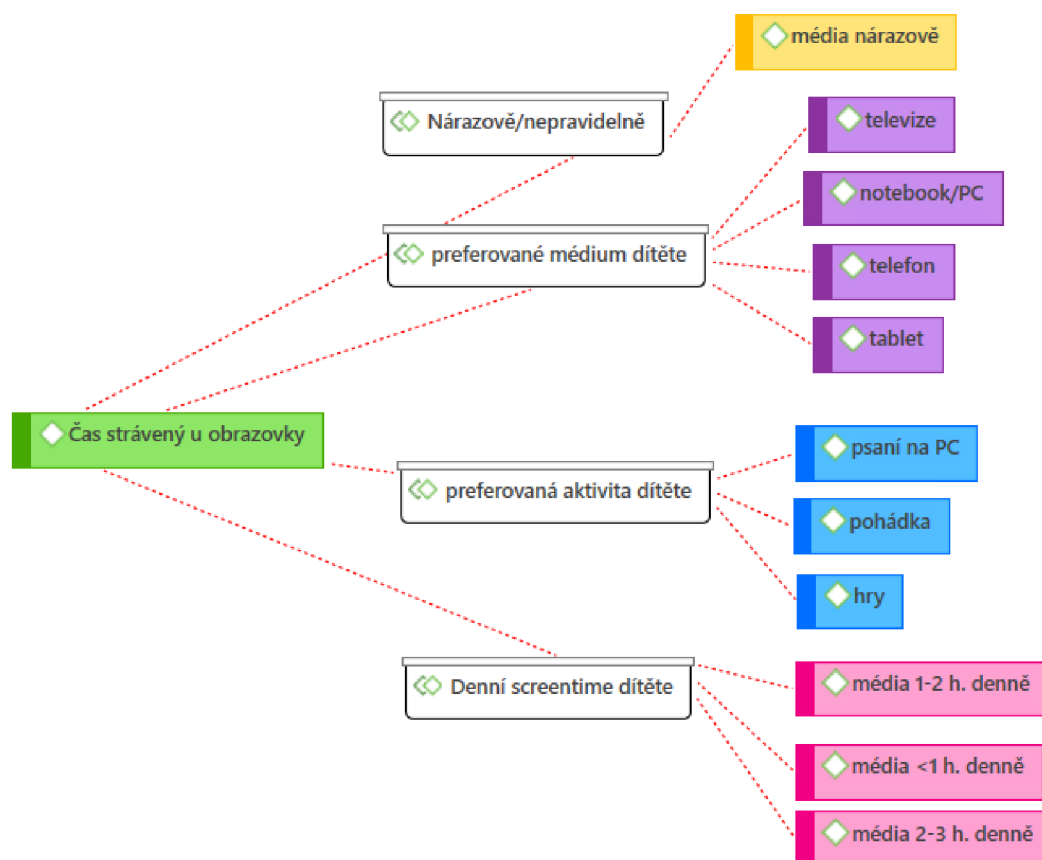
Kolik času vybrané předškolní děti stráví časem u konkrétních digitálních médií?

K objasnění této otázky jsme využili hlavně data ze screeningového dotazníku, která nám poskytla informace o tom, kolik času denně stráví děti u chytrých zařízeních. Časové rozmezí se pohybovalo mezi <1 h. / 1-2 h. / 2-3 h. denně. Nejdelší časový interval byl rodiči zvolen v polovině všech případů (n=5). Hned na druhém místě se 4 z 10 umístila časová dotace méně než 1 hodina. Pouze jeden rodič uvedl, že jeho dítě stráví na digitálních zařízeních 1-2 hodiny denně. Z těchto dat nám vyplývají dva extrémy,

že se rodiče kloní spíše k velmi krátké době nebo naopak k té delší. Zároveň ale žádné dítě netráví denně na médiích více jak 3 hodiny času. Rovněž se ukázalo, že rodiče jejichž děti tráví na médiích méně času, tedy <1-2 hodiny, označili užívání médií svých dětí za nárazové či občasně. Výskyt tohoto tvrzení u ostatních rodičů chyběl.

Ve výzkumné otázce jsou dále vyspecifikována, jaká média a jaké aktivity děti nejvíce preferují čili když už na médích čas tráví, tak jaký způsob je jejich nejoblíbenější. Nejvíce žádaným médiem je televize (n=5), s čímž úzce souvisí nejvíce preferovaná aktivita, kterou je sledování pohádek (n=6). Na druhém místě z užívaných médií se umístil telefon (n=2) a se stejným počtem i tablet (n=2). Tato zařízení byla používána nejen ke sledování pohádek, ale také k druhé zmíněné dětmi preferované aktivitě, kterou jsou hry (n=3). Na třetím místě se umístil notebook/PC (n=1), kdy aktivitou na něm prováděnou bylo učení se dovednosti psaní (n=1).

Obr. 9 Grafické schéma čtvrté výzkumné otázky



7 Diskuze

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaký pohled mají rodiče na užívání digitálních médií jejich dětmi v předškolním věku. K bližšímu seznámení s touto problematikou byly vytvořeny následující dílčí cíle: Jaká pravidla rodiče svým dětem stanovují pro užívání médií, jaký je vztah mezi výchovným stylem rodiče a následně stanovenými pravidly. Snahou bylo zobrazit souvislost mezi způsobem, jakým média používá rodič a jeho dítě. Nakonec popsat, kolik času vybrané školní děti tráví u digitálních médií.

V následujících řádcích si uvedeme zjištění této práce, kterou nepropojujeme s teoretickou částí, jelikož tato témata vyplynula až během samotného výzkumu. V další části diskuze již najdete propojení s dříve zmíněnými studii.

Zjistili jsme, že režim nastavený v domácnosti nemusí mít nutně podobu pravidel, často se jedná o nepsané normy, které nejsou verbalizované, ale přesto v rodině působí. Pravidla a normy, které se nám s rodiči podařilo pojmenovat, se daly rozdělit do třech kategorií. Nejčastěji se jednalo o doplnění běžného režimu dne čili pravidelnost v užívání médií se vztahovala k běžnému dni a rutinně jako je ráno, oběd, příchod ze školky nebo večer. Další už spíše verbalizovaná pravidla se týkala různého způsobu omezování. Mohla se týkat denní doby jako zákaz médií před spaním/večer nebo o víkendu před desátou hodinou ranní nebo prostorů jako je postel či obývací pokoj, když jsou přítomni ostatní členové rodiny. Posledním zmiňovaným aspektem je opak pravidel a restrikce, tou je benevolence a shovívavost a ochota média dítěti povolovat dle jeho vlastních potřeb.

Ukázalo se, že napříč všemi námi identifikovanými výchovnými styly se vyskytují pravidla, která doplňují běžný denní režim dítěte. U autoritativního stylu to bylo konkrétně užívání médií ráno a večer. Dále jsme zjistili, že i když jsou jeho hodnoty oproti dalším dvěma přístupům přísnější, tento postoj neplatí u médií, protože s ohledem na stanovená pravidla byl benevolentnější a média dítě mohlo konzumovat na základě jeho potřeb.

U líného rodičovství byl denní režim doplněný médii nejen ráno a večer, ale také po MŠ, u jídla a u čištění zubů. Naopak se objevily už i první restrikce v podobě omezení médií ve společných prostorech a posteli. Zároveň hlavní hodnotou tohoto přístupu je nevyčerpat se, případná nedůslednost a rodiče se sami navíc ohodnotili jako benevolentní v čase, které dítě může na médiích strávit. Můžeme si všimnout vyššího množství pravidel/omezení než u autoritativního přístupu.

Nejrozmanitějším přístupem byl respektující/partnerský styl výchovy, u kterého byl také největší zástup participantů, díky čemuž byla znát celkově větší rozmanitost v odpovědích. Jak již bylo zmíněno, pravidla opět představují doplnění běžného dne stejně jako u líného rodičovství, dále přibývají specifická pravidla jako hry 1x týdně nebo vyšší možnost screentimu o víkendu. Do pravidel se promítají více prvky výchovy, v tom smyslu že na užívání se s dítětem rodiče individuálně a operativně domlouvají. Dále platí pravidlo, že se dítě přijde samo dovolit a rodič nadále screentime reguluje dle vlastního uvážení.

Rozřazení rodičů a určité škatulkování do příslušného výchovného přístupu není jednoduché. Každý rodič, i když se dá pozorovat, že u něj převládají určité rysy jednoho výchovného stylu, někdy využívá prvky jiného. Na základě toho vzniká i velká rozmanitost pravidel, která může u striktního rodiče vyústit v benevolenci, a naopak u shovívavého rodiče v přísnost. Čili nelze jednoznačně a s jistotou tvrdit, že rodič autoritativní bude mít jasná a přísná pravidla a že rodič líný pravidla nebude mít žádná. U respektujícího přístupu jsme zase mohli pozorovat, že pravidla byla mnohdy protikladná. Je evidentní, že u všech typů výchovného stylu média slouží jako doplnění běžné rutiny. Dále že pozitivní názor rodiče k médiím se následně odráží ve stanovených pravidlech. Pokud je názor negativní, působí to přesně naopak a regulace je vyšší.

V další otázce bylo snahou zjistit spojitost mezi užíváním digitálních médií rodiče a dítěte. Skrze všechny časové kategorie se ukázalo, že děti tráví na digitálních zařízeních buď stejně času jako jejich rodiče nebo méně, nikdy ne více. Dalším úkazem bylo, že rodiče sice pro své děti mají vymyšlená různá pravidla a normy pro upravení jejich režimu, ale sami pro sebe žádná speciální pravidla zavedená nemají. Nejčastěji se objevovala výpověď, že pravidla nemají žádná nebo používají hlídač stráveného času, blokátor modrého světla nebo se snaží média omezit večer. Z jejich vyjádření bylo patrné, že jsou si vědomi neoptimální situace, ale zároveň chyběla větší motivace přístup měnit. Dítě, jehož rodič trávil na digitálních zařízeních nejméně času, skórovalo stejně. U intervalu 2-3 hodin rodičovského screentimu denně děti obsadily všechny tři časové varianty, s tím že četnost nejvyššího screentimu převyšovala ty nižší.

V dalších dvou, tedy u 4-5 hodin, se objevily dva opačné póly. Děti na médiích trávily buď <1 hodinu nebo 2-3 hodiny, delší čas zde opět převládal nad kratším. Stejný pólový fenomén se ukázal i u rodičů, kteří denně strávili na médiích více jak osm hodin a četnost zastoupení byla vyrovnaná.

Denním dětským screentimem se zabývala poslední otázka, která nám pomohla objasnit, že rozmezí se pohybovala od <1 hodiny až po 3 hodiny denně. Více času vybrané děti denně na médiích nestráví až na výše zmíněné výjimečné situace, kdy screentime může být vyšší. Opět můžeme pozorovat rozdělení dětí do dvou hlavních skupin. Polovina všech dětí se umístila ve skupině s nejvyšším screentimem, tedy 2-3 hodiny denně. Další čtyři děti naopak ve skupině s nejnižším, <1 hodina denně. Pouze jedno dítě zastupovalo denní screentime 1-2 hodiny.

Na základě výše zmíněného už máme lepší představu o tom, jaká pravidla rodiče stanovují svým dětem, nejčastěji se jedná o doplnění denního režimu, dále přibývají některá omezení. Dle zjištěných výsledků lze obtížně odhadovat, jaká je přesně souvislost výchovného stylu a následně stanovených pravidel. V některých případech byla zjevná shoda výchovných hodnot a stanovených pravidel a v ostatních případech naopak byly výsledky protikladné. Definitivně však vyplývá, že rodiče zcela určují, jakým způsobem budou děti trávit svůj volný čas na digitálních médiích. Pozitivní názory se častěji vyskytovaly s nižší restrikcí a naopak. Dále rodiče uváděli i různé zkušenosti např. z dětství či z blízkého okolí, které jejich pohled formovaly. Potvrdilo se i to, že jsou rodiče, kteří žádná konkrétní rizika nevnímají a naopak ti, kteří si jich vědomi jsou, stejná fakta uvádějí i Chaudron et al. (2017), Gouvenia et al. (2016), Rek a Kovačic (2018).

Eichen et al. (2021) tvrdí, že většina rodičů se nezajímá o to, jakým způsobem média děti vnímají. Výsledky naší studie nelze zobecňovat, nicméně z ní vyplývá, že téměř všichni rodiče se zabývali tím, jak na děti média působí.

Zjistilo se, že rodiče média využívají k ušetření vlastní kapacity a jako jistou pomoc, pokud nestíhají. Zároveň se však u některých objevovaly i obavy a nejistota z dlouhodobého vlivu. Chaudron et al. (2017) ve své studii potvrzuje, že je běžný výskyt strachu o děti při užívání médií, a zároveň celkově pozitivní náhled na média.

Gouvenia et al. (2016) zmiňují, že i přes vědomí negativních emocí u rodičů v podobě strachu, jim to nebrání v nebezpečném chování v rámci internetu. To sice nebylo předmětem našeho výzkumu, ale je zde možná spojitost, že i když si je rodič vědomí svého neoptimálního chování, i tak se nesnaží ho nějak upravit.

V rámci výsledků jsme si nastínili, že není zcela jednoznačné, že by rodičovský screentime byl plně určujícím prediktorem toho dětského. Díky výzkumu máme pouze drobný vhled do problematiky, ale zároveň výzkum od Lauricella et al. (2015) říká, že denní screentime rodiče je tím nejsilnějším prediktorem pro ten dětský. V části případů se nám ukázala souvislost mezi screentimem rodiče a dítěte, ale v části nikoli.

Některá rodičovská tvrzení potvrzují výsledky výzkumu Chaudron et al. (2017), protože ten upozorňuje na fakt vyššího bažení po médiích, jsou-li zahrnuty v systému odměn a trestů a někteří rodiče tento jev sami pojmenovali a z toho důvodu jej nepraktikují. Zároveň se ukázalo, že rodiče pravidla upravují na základě dětského chování.

Supanitaynon et al. (2020) tvrdí, že pozitivní styl výchovy je pozitivním prediktorem nižšího času stráveného u obrazovky. Pokud bychom respektující přístup považovali za pozitivní styl výchovy, bylo by možné tvrzení z části potvrdit. Studie Konoka et al. (2020) pojmenovává vliv autoritativního výchovného stylu jako benevolentnější v přístupu k médiím, což by bylo možné v našem výzkumu proti ostatním zmíněným výchovným stylům, potvrdit. Zároveň poukazuje na souvislost s nižším vzděláním, což naopak výsledek může vyvracet vzhledem k tomu, že většina participantů měla vysokoškolské vzdělání. Digitální gramotnost může rovněž velmi ovlivnit, jakým způsobem budou média dětem prezentována (Zahra & Alanazi, 2019).

Určitá část rodičů se také vyslovila, že čím méně času děti stráví u médií tím lépe. Zároveň však ne vždy toto stanovisko rodiče následně naplňovali. Souvislost dokazuje studie Reka a Kovačice (2018), kteří zjistili, že za ideální denní screentime považují skoro třikrát nižší čas, než je následná realita.

V naší studii všichni participanté uvedli, že jim média pomáhají, pokud zrovna nestíhají, potřebují udělat svou práci apod. Rek a Kovačic (2018) uvedli ve své studii, že tak činí 70 % rodičů. Zároveň se i potvrdilo, že rodiče mají přehled o tom, kolik času jejich děti na médiích stráví a mají i přehled, co tam dítě zrovna sleduje. Rek a Kovačic v prvním případě uvádí 76 % rodičů a v druhém 92 % rodičů.

Co se týče dopadu na fyzické a duševní zdraví, Felix et al. (2020) a Webster (2018) upozorňují na hrozbu médií v podobě nedostatku pohybu. V našem výzkumu tuto obavu vyjádřili pouze dva participanté. Zároveň upozorňují na potencionálně opožděný rozvoj motorických schopností, tohoto faktu si rodiče nejsou vědomi. Rodiče rovněž nevyjádřily obavy z možné nadváhy způsobené právě častým sedavým chováním, které ukazují studie od Paganioho (2018) a Jago et al. (2005). Jeden rodič vyjádřil strach z poškození zraku, kvůli častému užívání. Tyto obavy potvrzuje Wang (2020), který zjistil, že časté užívání zvyšuje pravděpodobnost očních poruch v dětském věku.

Rodiče jsou si vědomi a ve vyšší míře se obávají dopadů na duševní zdraví. Uvedli hrozbu vzniku závislosti, deprese, ADHD, duševní poruchy, časté únavy a vlivu na náladu. Hutton et al. (2022) upozorňují na možný vznik poruchy pozornosti, Christakis et al. (2017) ale své studii nepotvrdili, že by za zvýšený výskyt ADHD mohla média. Mezi vyjádřeními

rodičů se objevila i např. neschopnost sociální interakce nebo neschopnost kritického myšlení. Tato tvrzení rovněž potvrzuje studie od Small et al. (2020) a Pagani et al. (2018) včetně výše zmíněné závislosti. Rodiče u svých dětí zpozorovali větší otrávenost po užívání médií a také se obávají rozvoje deprese. Ouyang et al. (2023) potvrzují, že čím je vyšší screentime, tím je vyšší hladina stresu a zvyšuje se tak možnost rozvoje deprese.

7.1 Diskuze metodologických aspektů, limitů a přínosů studie

Limity je možné spatřovat v prvotní práci autora, který měl prozatím pouze malé zkušenosti s vedením rozhovorů a analýzou dat. Výsledky mohl ovlivnit způsob kladení otázek a zatím malá znalost ve vytěžení dostatečného množství informací. Nedostatky by bylo možné najít i v samotném přístupu analýzy – v tematické analýze, která nemá pevně a přesně stanovený teoretický postup a celkově je kvalitativní přístup odkázaný na kreativitu výzkumníka. Další problém by bylo možné najít v jisté citlivosti tématu, konkrétně u otázek na výchovný styl a způsob trestání dětí. Snahou rodičů by mohlo být vykreslit se v lepším světle.

Dopad může mít i specifický a úzký výzkumný soubor. Jeho velikost byla pouze deset participantů čili výsledky nelze zobecňovat, a proto by bylo vhodné v tomto tématu uskutečnit i kvantitativní studii. Zároveň participantů byli z velké části z jednoho místa, a to z Prahy nebo jejího okolí. Většina participantů má vysokoškolské vzdělání a také jejich věkový průměr byl vyšší. Ve výzkumném souboru bylo také 9 z 10 žen a pouze jeden muž. Zároveň se rozmanitost odpovědí, v jednotlivých kategoriích výchovného stylu i denním screentimu rodiče, odrážela na základě počtu zástupců dané skupiny. Rozřazení do výchovných stylů proběhlo dle zvážení autora. To vše mohlo mít vliv a odrazit se ve výsledcích celého výzkumu.

7.2 Praktický přínos a náměty pro možné další zkoumání

Tato práce poskytuje unikátní vhled do problematiky kombinující pohled rodiče, výchovný styl, pravidla a přístup k užívání digitálních médií. Média jsou a budou nedílnou součástí našich životů a jejich užívání je čím dál tím častější u většího počtu dětí nižšího věku. Jedná se o aktuální téma, které zatím v jeho komplexnosti nebylo příliš prozkoumáno. Zároveň bude tento fenomén postupujícím časem čím dál tím palčivější, a to hlavně kvůli zdravotním rizikům a dopadům na chování, prožívání i vývoj. Díky

tomuto výzkumu máme lepší představu o stanovených pravidlech pro užívání médií, jaké by mohly být možné souvislosti mezi výchovným stylem a těmito pravidly. Dále jsme se ujistili o tom, že pohled rodiče má na celou problematiku velký vliv a blíže jsme prozkoumali denní screentime dětí u vybraných rodičů.

Z výzkumu je patrné, že celá problematika je velmi široká a otvírá možnosti dalším výzkumům, které by téma mohly rozebrat a přiblížit více dopodrobna. Nabízí se bližší prozkoumání konkrétního působení výchovných stylů rodičů. Zda-li výchovný styl skutečně může predikovat určitý typ pravidel a následné užívání digitálních médií dítětem. Nabízel by se výzkum zaměřený pouze na jeden konkrétní typ výchovného stylu či předem přesné stanovení a následně vybrání participantů dle toho jaký přístup praktikují. Dále co všechno se podílí na výsledném přístupu k médiím a stanovených pravidlech. Bylo by možné blíže zkoumat, jaké konkrétní faktory vytváří výsledný pohled rodiče, zejména zkušenosti z dětství i dospělosti, jak média užívá rodič sám, jak celou věc ovlivňuje socioekonomický status a popřípadě partner. Zároveň by pro další zkoumání mohl být vhodný kvantitativní výzkum, aby bylo možné dělat rozsáhlejší závěry a popřípadě výsledky zobecnit.

8 Závěr

Na základě získaných dat a následně provedené analýzy můžeme vyvodit tyto závěry:

- Ukázalo se, že všichni participanti včetně jejich dětí média užívají.
- Režim nemusí být řízen verbalizovanými pravidly, ale skrytými normami, tzn. že rodiče mnohdy explicitně nepojmenovávají, jak se děti mají u médií chovat.
- Pravidla slouží k doplnění běžné rutiny nebo k omezování dětské činnosti.
- Pokud má rodič pozitivní přístup k médiím, odrazí se to ve stanovených pravidlech, která jsou volnější.
- Pohled rodiče na média se zdá jako rozhodující ve výsledné prezentaci dítěti.
- Dominující výchovné prvky, nemusí být výslovně zakotveny ve stanovených pravidlech.
- I když u rodiče převládají rysy určitého výchovného stylu, je možné, že využije prvky z jiných stylů, např., že jinak autoritativní rodič charakteristický přísným dodržováním pravidel, bude v užívání médií benevolentní.
- U přísného rodiče bylo možné pozorovat benevolenci v přístupu k médiím, naopak u shovívavého rodiče pevnost. U respektujícího přístupu jsme viděli protikladnost ve stanovovaných pravidlech.
- I přes shodu rodičů ve výchovném stylu se mohou jejich pravidla a pohled na média lišit.
- Rodiče mají tendenci regulovat dětský screentime, ale sami pro sebe pravidla stanovená nemají.
- I když byli rodiče se svým aktuálním nastavením ohledně médií nespokojení, nevykazovali snahu situaci změnit. Např. někteří rodiče si přáli, aby jejich děti na médiích trávily méně času, ale zároveň rodiče režim neměli v plánu nijak měnit.
- Děti na svých zařízeních tráví méně nebo stejně času jako jejich rodiče, ale nikdy ne více.
- Dítě, které na médiích trávilo <1 h. denně, mělo rodiče, který na nich strávil 1–2 h. ale i rodiče, který na nich strávil více jak 8 hodin.
- S největší četností se objevily děti, které na médiích trávily buď <1 hodinu nebo 2-3 hodiny.
- Zkoumané děti na médiích stráví maximálně 3 hodiny času denně, nejedná-li se o výjimečné situace.

- Rodiče mají plný přehled o tom, co jejich dítě na médiích dělá a následně to mohou ovlivňovat skrze úpravu pravidel.
- Výsledný přístup k médiím ovlivňují zkušenosti z dětství a okolí. Zároveň jsou skupiny rodičů, kteří si rizika plně uvědomují a potom rodiče, kteří žádná nevnímají.
- Ukázalo se, že je u rodičů běžný výskyt chování, které umožňuje dítěte trávit na médiích více času za účelem ušetření vlastních sil a času, tak i obav o děti.
- Někteří rodiče nezahrnují média do systému odměn a trestů, jelikož pozorují následné větší bažení. Zároveň uvedli, že regulace upravují dle chování dítěte.
- V našem výzkumu se ukázal zájem a přehled rodičů o tom, jakým činností na médiích se jejich děti věnují. Zároveň jsou si vědomí určitých zdravotních rizik, např. oční vady, rozvoj závislosti, deprese, poruchy pozornosti apod.
- Rodiče jsou si celkově méně vědomi možného dopadu na fyzické zdraví. Na fakt vzniku nadváhy a absence pohybu upozornili pouze dva účastníci.
- U jednoho rodiče se potvrdily obavy z očních vad v důsledku užívání médií.
- U hrozeb pro duševní zdraví mají rodiče větší fantazii a přehled. Nejvíce se obávají vzniku závislosti a zhoršené schopnosti sociální interakce, rozvoje duševních poruch, např. deprese nebo poruchy pozornosti.

9 Souhrn

Problematika digitálních médií je aktuálně řešeným tématem, které po pandemii Covid-19 nabralo na ještě větší intenzitě. Dopadu médií na dětské zdraví se věnují mnohé studie. Rodiče jsou v tomto tématu nezanedbatelným činitelem, protože právě oni jsou ti, kteří média dětem skrze svou výchovu a pohled zprostředkovávají. Přesně z tohoto důvodu vznikla tato práce, která měla za úkol lépe zmapovat, jaký je pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi. Otázkou je, jaká pro užívání médií stanovují pravidla a jaký na to má vliv výchovný styl. Jaká je souvislost mezi screentimem rodiče a dítěte a kolik času přesně děti denně u zařízení tráví?

Rodina je sociální skupina, kde se nachází manželský či příbuzenský vztah. Je založena na společně tráveném čase, je to místo, kde si můžeme naplňovat své potřeby a zažívat pocity bezpečí. V životě je nenahraditelná a má zásadní vliv na tvorbu osobnosti.

Rodina k dětem přistupuje určitým způsobem a má na ně svůj vliv, který je do budoucna formuje (Hartl & Hartlová, 2015). Takto by se dala popsat výchova, která může mít různé rysy a specifika, na základě kterých rozlišujeme výchovné styly. V práci je představeno jejich historické a moderní pojetí. Předškolní věk je plný akce a nadšení. Je to období rozvoje intelektu a fyzických schopností. Děti jsou schopné regulovat své chování, vnímat pocity druhých a snaží se být více samostatné (Allen, 2008).

Komunikační médium umožňuje vzájemné předávání informací (Rouse, 2017). Digitální média jsou synonymem pro nová média, která jsou specifická tím, že umožňují vzájemnou komunikaci a interakci (Macek, 2014). Předškolní věk a média propojuje digitální gramotnost. Jedná se o umění najít informaci, kriticky ji zhodnotit, dohledat si další informace, zpracovat je a případně předat dále. Nedílnou součástí je i bezpečné užívání médií (Růžičková, 2010).

Dopad médií na fyzické zdraví se může projevit zhoršenou úrovní motorických schopností (Felix et al, 2020; Webster, 2018), nedostatkem pohybu, rozvojem nadváhy (Jago et al, 2005; Pagani, 2018) nebo zvýšeného rizika vzniku očních vad (Wang, 2020). U duševního zdraví se může rozvinout závislost, poruchy pozornosti (Small et al. 2020) nebo deprese (Ouyang et al, 2023). Na to, kolik děti stráví času u obrazovky, mají jednoznačný vliv rodiče. Velmi závisí na tom, jakým způsobem jim digitální média představí a jaké aktivity jim povolí. Význam mohou mít také jejich vlastní zkušenosti a výchova (Chaudron et al., 2017).

Výzkum je orientovaný kvalitativně a ke zpracování dat používá tematickou analýzu. Výzkumný soubor vznikl na základě nepravděpodobnostních metod výběru, kterými byly samovýběr, výběr metodou sněhové koule a záměrný výběr. Jeho součástí byli rodiče, jejichž nejstarší dítě bylo ve věku od 4-7 let a nenavštěvuje základní školu. Nakonec se zúčastnilo celkem 9 žen a 1 muž. Data byla získána screeningovým dotazníkem a polostrukturovaným rozhovorem.

Mezi hlavní zjištění patří, že režim nemusí být řízen verbalizovanými pravidly, ale skrytými normami a že pravidla slouží k doplnění běžné rutiny. Pohled rodiče na média se zdá jako rozhodující ve výsledné prezentaci dítěti. Pokud má rodič pozitivní přístup k médiím, odrazí se to ve stanovených pravidlech. Rodiče mají plný přehled o tom, co jejich dítě na médiích dělá a následně to mohou ovlivňovat. Na výsledný přístup k médiím působí zkušenosti z dětství a z okolí. Existují skupiny rodičů, kteří si rizika plně uvědomují, a potom rodiče, kteří žádná nevnímají.

Praktikovaný výchovný styl a jeho převládající prvky nutně neznamenají, že by se odrazily v pravidlech. I když byli někteří rodiče zástupci téhož výchovného stylu, neznamená to, že jejich přístup k médiím bude stejný a že i pravidla se ponесou ve stejném duchu. U přísného rodiče bylo možné pozorovat benevolenci v přístupu k médiím, naopak u shovívavého rodiče pevnost. U respektujícího přístupu jsme viděli protikladnost ve stanovovaných pravidlech.

Rodiče mají tendenci regulovat dětský screentime, ale sami pro sebe pravidla stanovená nemají. I přes vědomí neoptimální situace byla motivace přístup měnit nízká. Tvrzení některých respondentů, kteří by si přáli, aby jejich děti na médiích byly méně času, pro to zároveň aktivně nic nečinili.

Děti na svých zařízeních tráví méně nebo stejně času jako jejich rodiče, ale nikdy ne více. Spojitost mezi screentimem rodiče a dítěte nelze jednoznačně označit, protože dítě, které na médiích trávilo <1 h. denně, mělo rodiče, který na nich strávil 1-2 h. ale i rodiče který na nich byla více jak 8 h.

Ukázal se nejen zájem a přehled rodičů, ale zároveň i vědomí určitých zdravotních rizik. Rodiče jsou si celkově méně vědomi možného dopadu na fyzické zdraví. U hrozeb pro duševní zdraví mají rodiče širší povědomí. Nejvíce se obávají vzniku závislosti a zhoršené schopnosti sociální interakce nebo rozvoje duševních poruch jako deprese či poruchy pozornosti.

S největší četností se objevily děti, které na médiích trávily buď <1 hodinu nebo

2-3 hodiny. Dohromady na nich nestrávily více jak 3 hodiny času denně, nejednalo-li se o výjimečné situace. Ukázalo se, že je u rodičů běžný výskyt chování, které umožňuje dítěti trávit na médiích více času za účelem ušetření vlastních sil. Někteří rodiče nezahrnují média do systému odměn a trestů, jelikož pozorují následné větší bažení. Zároveň uvedli, že regulace upravují dle chování dítěte.

Seznam literatury

1. Allen, E., Marotz, L., & Vlčková, P. (2008). *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. Portál.
2. Baumrind, D. (1973). *The Development of Instrumental Competence through Socialization*. University of Minnesota Press. file:///C:/Users/42060/Downloads/Minnesota_Symposia_on_Child_Psychology_-_The_Development_of_Instrumental_Competence_through_Socialization.pdf
3. Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. file:///C:/Users/42060/OneDrive/Dokumenty/BP/v%C3%BDchova/baumrind1991.pdf
4. Bednářová, J., Šmardová, V., & Šmarda, R. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.
5. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
6. Brdička, B. (2015). *Spomocník: Jak definovat digitální gramotnost?* Spomocnik.rvp.cz. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST.html>
7. Brtníková, M., & Šedivý, V. (1985). *Moderní láska a sexualita, manželství a rodina*. Naše vojsko.
8. Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. SPN.
9. Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
10. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsoby výchovy*. ISV.
11. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
12. Čermáková, M. (2021). *Využití moderních technologií v mateřské škole*. Clanky.rvp.cz; npi. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22818/vyuziti-modernich-technologie-v-materske-skole.html>
13. Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). *Young Children (0-8) and Digital Technology - A qualitative study across Europe*. Semantic Scholar. <https://doi.org/10.2760/294383>
14. Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. <https://doi.org/10.5507/pdf.19.24453736>

15. Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J.-M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(40), 9851–9858. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
16. Christie, H., Hamilton-Giachritsis, C., McGuire, R., Bisson, J. I., Roberts, N. P., Underwood, J., & Halligan, S. L. (2023). Exploring the Perceived Impact of Parental PTSD on Parents and Parenting Behaviours—A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, *32*. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02614-z>
17. Chromý, J. (n.d.). *Komunikace, média, vzdělávání, kultura*. Retrieved January 25, 2024, from <http://www.extrasystem.com/9788087570197.pdf>
18. 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*, *140*(Supplement 2), S112–S116. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n>
19. ČŠI. (2017). *VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V MATEŘSKÝCH, ZÁKLADNÍCH, STŘEDNÍCH A VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH*. www.csicr.cz.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Shrnuti-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS.pdf
20. De Singly, F., Štech, S., & Šašková, L. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Portál.
21. Di Pentima, L., Toni, A., & Roazzi, A. (2023). Parenting Styles and Moral Disengagement in Young Adults: The Mediating Role of Attachment Experiences. *The Journal of Genetic Psychology*, *184*(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2205451>
22. Dinkmeyer, D. C., Mckay, G. D., & Bohuslava Boučková. (2008). *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Portál.
23. Eichen, L., Hackl-Wimmer, S., Eglmaier, M. T. W., Lackner, H. K., Paechter, M., Rettenbacher, K., Rominger, C., & Walter-Laager, C. (2021). Families' digital media use: Intentions, rules and activities. *British Journal of Educational Technology*, *52*(6), 2162–2177. <https://doi.org/10.1111/bjet.13161>
24. Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Nln, Nakladatelství Lidové Noviny.

25. Felix, E., Silva, V., Caetano, M., Ribeiro, M. V. V., Fidalgo, T. M., Rosa Neto, F., Sanchez, Z. M., Surkan, P. J., Martins, S. S., & Caetano, S. C. (2020). Excessive Screen Media Use in Preschoolers Is Associated with Poor Motor Skills. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 418–425. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0238>
26. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+*. <https://www.msmt.cz/>; MŠMT. file:///C:/Users/42060/Downloads/brozura_S2030_ISBN-3.pdf
27. Goody, J. (2006). *Proměny rodiny v evropské historii*. NLN.
28. Gouveia, M. J., Carona, C., Canavarro, M. C., & Moreira, H. (2016). Self-Compassion and Dispositional Mindfulness Are Associated with Parenting Styles and Parenting Stress: the Mediating Role of Mindful Parenting. *Mindfulness*, 7(3), 700–712. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0507-y>
29. Guan, J., Liu, B., Ma, W., & Liu, C. (2023). The relationship between negative parenting styles and suicidal ideation among Chinese junior middle school students: The roles of negative emotions and hope. *Psychology in the Schools*, 61(2). <https://doi.org/10.1002/pits.23081>
30. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
31. Havlínová, H. (2020). *Jaké místo mají digitální technologie v primárním vzdělávání?* Clanky.rvp.cz; npi. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22437/JAKE-MISTO-MAJI-DIGITALNI-TECHNOLOGIE-V-PRIMARNIM-VZDELAVANI.html>
32. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Portál.
33. Hodgkinson, T. (2009). *Líný rodič*. Jota.
34. Holásková, K. (2021). *Co je to normální rodina?* Aktuálně.cz. <https://blog.aktualne.cz/blogy/kamila-holaskova.php?itemid=40550>
35. Hull, K. E., & Ortyl, T. A. (2018). Conventional and Cutting-Edge: Definitions of Family in LGBT Communities. *Sexuality Research and Social Policy*, 16(1), 31–43. <https://doi.org/10.1007/s13178-018-0324-2>
36. Hutton, J. S., Dudley, J., DeWitt, T., & Horowitz-Kraus, T. (2022). Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children. *Scientific Reports*, 12(1), 19095. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0>

37. Sobotková, I. (Eds.). (2015). *Symposium rodinné resilience Sborník příspěvků z konference* (pp. 31–55). http://tera.expresivniterapie.cz/wp-content/uploads/2013/01/05_Symposium-rodinn%C3%A9-resilience.-Sborn%C3%ADk-p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvk%C5%AF.-ISBN-978-80-244-4602-8.pdf
38. Jago, R., Baranowski, T., Baranowski, J. C., Thompson, D., & Greaves, K. A. (2005). BMI from 3-6 y of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *International Journal of Obesity* (2005), 29(6), 557–564. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802969>
39. Ježek, V. (2014). *Média a my*. AMU.
40. Josef, L., & Dana, K. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing a.s.
41. Joshua, P. R., Lewis, V., Simpson, S., Kelty, S. F., & Boer, D. P. (2023). What role do early life experiences play in eating disorders? The impact of parenting style, temperament and early maladaptive schemas. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 31(1). <https://doi.org/10.1002/cpp.2904>
42. Kakinami, L., Barnett, T. A., Séguin, L., & Paradis, G. (2015). Parenting style and obesity risk in children. *Preventive Medicine*, 75, 18–22. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.005>
43. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie : proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
44. Kaufmann, S., Ciarrochi, J., Yap, K., & Ferrari, M. (2023). Perceived Parenting Style and Adolescent Self-Compassion: A Longitudinal, Within-Person Approach. *Mindfulness*, 14(11), 2745–2756. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02232-2>
45. Kimplová, T., Jochmanová, L., & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada Publishing a.s.
46. Kocourková, V., & Janiš, K. (2020). Mediální gramotnost dětí předškolního věku a její vnímání pedagogy mateřských škol Moravskoslezského kraje. *Paidagogos - Journal of Education in Contexts*, 2020(1). <https://paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=2>
47. Koenig, L. J. (2004). *Chytrá výchova*. Portál.
48. Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2019). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
49. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a*

být respektován. Spirála.

50. Koucká, P. (2014). *Zdravý rozum ve výchově*. Portál.
51. KTD. (n.d.). *digitální média*. Aleph.nkp.cz. Retrieved January 25, 2024, from <https://aleph.nkp.cz/publ/ktd/00001/62/000016226.htm>
52. Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36(36), 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
53. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates."* 10, 271–299. *The Journal of Social Psychology*.
[file:///C:/Users/42060/OneDrive/Dokumenty/BP/v%C3%BDchova/Lewin_1939_ original.pdf](file:///C:/Users/42060/OneDrive/Dokumenty/BP/v%C3%BDchova/Lewin_1939_original.pdf)
54. Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. *Sociometry*, 1(3/4), 292. <https://doi.org/10.2307/2785585>
55. Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.28.6.1006>
56. Macek, J. (2014). *Poznámky ke studiím nových médií*. Masarykova univerzita.
57. Markhamová, L. (2021). *AHA! Rodičovství*. Mladá fronta.
58. Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres : vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Galén.
59. Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. PORTÁL s. r. o.
60. Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture*. Sage Publications.
61. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
62. Moazedian, A., Taqavi, S., Hosseinalmadani, S., Mohammadyfar, M., & Sabetimani, M. (2014). Parenting Style and Internet Addiction. *J. Life Sci. Biomed*, 4(1), 9–14.
63. Morrish, R. G. (2003). *12 klíčů k důsledné výchově*. Portál.
64. Možný, I. (2002). *Česká společnost*. Portál.

65. Možný I. (2002). *Sociologie rodiny*. Sociologické Nakladatelství (Slon).
66. Možný I. (2008). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství (Slon).
67. MŠMT. (2014). *STRATEGIE DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO ROKU 2020*.
<https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>
68. Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství (Slon).
69. Ouyang, X., Zhang, X., Zhang, Q., Gong, X., & Zhang, R. (2023). Preschool children's screen time during the COVID-19 pandemic: associations with family characteristics and children's anxiety/withdrawal and approaches to learning. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04783-y>
70. Pagani, L. S., Harbec, M. J., & Barnett, T. A. (2018). Prospective associations between television in the preschool bedroom and later bio-psycho-social risks. *Pediatric Research*, 85(7), 967–973. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0265-8>
71. Piaget, J., & Jiránek, F. (1999). *Psychologie inteligence*. Portál.
72. Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny*. Doplněk.
73. Poitras, V. J., Gray, C. E., Janssen, X., Aubert, S., Carson, V., Faulkner, G., Goldfield, G. S., Reilly, J. J., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between sedentary behaviour and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*, 17(S5). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4849-8>
74. Polakovič, P., Duboská, R., & Hennyeyová, K. (2016). *Informačné a komunikačné technológie - prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. ExtraSYSTEM . <http://www.extrasystem.com/9788087570319.pdf>
75. Prekop, J., Šturma, J., & Koucká, P. (2012). *Jiřina Prekopová, Jaroslav Šturma - výchova láskou*. Portál.
76. Priest, J. B., Parker, E. O., & Woods, S. B. (2017). Do the Constructs of the faces IV Change Based on Definitions of “Family?” A Measurement Invariance Test. *Journal of Marital and Family Therapy*, 44(2), 336–352. <https://doi.org/10.1111/jmft.12257>
77. Rademacher, A., Zumbach, J., & Koglin, U. (2023). Parenting Style and Child Aggressive Behavior from Preschool to Elementary School: The Mediating Effect of Emotion Dysregulation. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01560-1>
78. Reich, J. A. (Eds.). (2021). *The State of Families*. Taylor & Francis.

file:///C:/Users/42060/Downloads/9780429397868_previewpdf.pdf

79. Rek, M., & Kovačič, A. (2019). Media and Preschool Children. *Medijske Studije*, 9(18), 27–42. <https://doi.org/10.20901/ms.9.18.2>
80. Renson, G. J., Schaefer, E. S., & Levy, B. I. (1968). Cross-National Validity of a Spherical Conceptual Model for Parent Behavior. *Child Development*, 39(4), 1229. <https://doi.org/10.2307/1127287>
81. Rouse, M. (2019). *What is Communication Media? - Definition from Techopedia*. Techopedia.com. <https://www.techopedia.com/definition/14462/communication-media>
82. Růžicková, D. (2010). *ICT gramotnost*. Clanky.rvp.cz; npi. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9629/ICT-GRAMOTNOST.html>
83. Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
84. Schaefer, E. S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: An Inventory. *Child Development*, 36(2), 413. <https://doi.org/10.2307/1126465>
85. Sears, W., & Sears, M. (2018). *Kontaktní rodičovství*. Argo.
86. Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting Styles, Feeding Styles, Feeding Practices, and Weight Status in 4–12 Year-Old Children: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 6(6). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01849>
87. Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého V Olomouci.
88. Gökalp, Z. (2022). Examining the Relationships between Helicopter Parenting, Self-Control, Self-Efficacy, and Multi-Screen Addiction among Turkish Emerging Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2151336>
89. 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*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
90. Small, G., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T., & Bookheimer, S. (2020). Brain health consequences of digital technology use. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 179–187. <https://doi.org/10.31887/dcns.2020.22.2/gsmall>

91. Smith, H. (2004). *Děti a rozvod*. Portál.
92. Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta.
93. Splavcová, H. (2015). *Informační technologie v mateřské škole – úvod*. Clanky.rvp.cz; npi. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/20585/INFORMACNI-TECHNOLOGIE-V-MATERSKE-SKOLE---UVOD.html>
94. Splavcová, H., & Vatalová, J. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In www.edu.cz. MŠMT. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>
95. Studnička, M. (2022). *Pohodové rodičovství*. BizBooks.
96. Sun, J., Xu, X., Lee, K., Chow, S. S., Wang, Y., & Zhang, L. (2023). Parenting Styles and Children's Hot and Cool Self-Regulation: The Moderating Role of Parenting Stress. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01579-4>
97. Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P., & Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatric Research*. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>
98. Tam, B. Y., Findlay, L. C., & Kohen, D. E. (2016). Indigenous families: who do you call family? *Journal of Family Studies*, 23(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1093536>
99. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
100. Wang, J., Li, M., Zhu, D., & Cao, Y. (2020). Smartphone overuse and visual impairment in children and young adults: a systematic review and meta-analysis (Preprint). *Journal of Medical Internet Research*, 22(12). <https://doi.org/10.2196/21923>
101. Wang, M., Lwin, M. O., Cayabyab, Y., M., F, Hou, G., & You, Z. (2023). A Meta-Analysis of Factors Predicting Parental Mediation of Children's Media Use Based on Studies Published Between 1992–2019. *Journal of Child and Family Studies*, 32(5), 1249–1260. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02459-y>
102. Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 114–121. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.11.006>
103. WHO. (2019). Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and

Sleep for Children under 5 Years of Age. In *PubMed*. World Health Organization.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541170/>

104. Zahra, N., & Alanazi, A. (2019). Digital Childhood: the Impact of Using Digital Technology on Children's Health. Available Online [Www.ijpras.com](http://www.ijpras.com) International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences, 8(3), 144–154.
105. Matějček, Z. (1994). O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Portál.

Seznam tabulek a obrázků

Seznam obrázků:

1. Schéma postupu tematické analýzy
2. Grafické schéma první výzkumné otázky
3. Grafické schéma druhé výzkumné otázky – autoritativní styl
4. Grafické schéma druhé výzkumné otázky – líné rodičovství
5. Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 1-2 h. denně
6. Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 2-3 h. denně
7. Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 4-5 h. denně
8. Grafické schéma třetí výzkumné otázky – screentime 8+ h. denně
9. Grafické schéma čtvrté výzkumné otázky

Seznam tabulek:

1. Osobní údaje a informace o rodině participantů
2. Údaje o vlastněných a užívaných digitálních zařízeních rodiče a dítěte

Přílohy

Seznam příloh:

1. Česká abstrakt bakalářské práce
2. Anglický abstrakt bakalářské práce
3. Screeningový dotazník pro rodiče vlastní konstrukce
4. Podoba polostrukturovaného rozhovoru
5. Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu
6. Letáček
7. Grafické schéma druhé výzkumné otázky – respektující/partnerský styl

Příloha č. 1: Český abstrakt bakalářské práce

Název práce: Pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi

Autor práce: Adéla Šišková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 75 stran, 155 616 znaků

Počet příloh: 7

Počet titulů použité literatury: 105

Abstrakt:

Cílem této bakalářské práce je lépe prozkoumat téma pohledu rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi. Mapuje pravidla, která rodiče stanovují pro každodenní užívání médií a jaký vliv na jejich utváření má výchovný styl. Dále zjišťuje souvislost mezi screentimem rodiče a dítěte a kolik času přesně děti denně u zařízení tráví. Data jsme získali na základě polostrukturovaného rozhovoru a screeningového dotazníku. Výzkumu se zúčastnilo 10 osob a data byla zpracována kvalitativně pomocí tematické analýzy. Výsledky práce ukazují dopad pohledu rodiče na utváření pravidel, která jsou nejčastěji tvořena na základě denního režimu a nelze jednoznačně říci, jaký vliv má výchovný styl na jejich tvorbu. V některých případech se prvky výchovy shodovaly se stanovenými pravidly. Děti tráví denně na svých zařízeních od méně než jedné až po tři hodiny. Denní screentime je nižší či stejný jako rodičovský, ale nikdy ne vyšší.

Klíčová slova: výchovné styly, digitální média, digitální gramotnost, dopad na fyzické a duševní zdraví, předškolní věk

Příloha č. 2: Anglický abstrakt bakalářské práce

Title: Outlook of Parents on their Children's Digital Media Usage

Author: Adéla Šišková

Supervisor: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Number of pages and characters: 75 pages, 155 616 characters

Number of appendices: 7

Number of references: 105

Abstract:

The aim of this BA thesis is to explore how parents perceive their children's usage of digital media. It conducts a survey of everyday regimes of media use set up by parents and the influence of the parental style on these regimes. What is the correlation between the screentime of the parent and that of the child and how much time exactly do children spend daily with their devices. The data was collected via a half-structured interview and a screening questionnaire. Ten persons partook in the survey and the data was composed qualitatively using the method of thematic analysis. The results of the BA thesis show the impact of the parental outlook on digital media on the formation of the rules of their children's digital media. These rules are most commonly formulated upon the basis of everyday regime and the influence of the parenting style on their formulation cannot be accurately judged within the context of this thesis. Children tend to spend between less than one up to three hours on their devices daily. In certain cases, aspects of parental style were in accordance with the enforced rules concerning device usage. Daily screentime of children tends to be lower or equal to that of the parent, but never higher.

Keywords: parenting styles, digital media, digital literacy, impact on physical and mental health, preschool age

Příloha č. 3: Screeningový dotazník pro rodiče vlastní konstrukce

- **Jaká pravidla stanovuje rodič svému nejstaršímu dítěti ve věku 4-6 let při užívání digitálních médií?**
 - Jaké zkušenosti má Vaše dítě s digitálními médii?
 - Jaká pravidla stanovujete pro užívání digitálních médií svému dítěti?
 - Jak probíhala jejich tvorba? Co Vás k tomu inspirovalo?
 - Proč jste se rozhodl/a stanovit tato pravidla? Jaký je váš cíl/očekávání?
 - Jaká používáte bezpečnostní opatření? Zajímáte se o taková opatření?
 - Jaká máte stanovená kritéria pro výběr obsahu či aplikací, které dítě smí používat?
 - Jaké vnímáte výhody či nevýhody pravidel?
 - Co si myslíte o rodičích, kteří mají striktní pravidla pro užívání médií / kteří nemají stanovená žádná pravidla pro své dítě?
- **Jak souvisí stanovení pravidel pro užívání digitálních médií s výchovným stylem rodiče?**
 - Jak byste charakterizovali svou výchovu? (Jaký výchovný styl preferujete?)
 - Jaké jsou Vaše hlavní zásady a hodnoty ve výchově?
 - Jak to máte rozdělené s partnerem? Jaké hodnoty ve výchově preferujete vy? Jaké partner? Shodnete se?
 - Jakým způsobem Vaše dítě odměňujete, popřípadě trestáte?
 - Jaké jsou Vaše metody řešení konfliktů?
 - Jakým způsobem svému dítěti sdělujete své požadavky?
 - Jak svému dítěti projevujete náklonnost?
 - Jak moc se obádáte o bezpečí svého dítě v každodenním životě?
- **Jak se užívání digitálních médií rodičem projevuje v souvislosti s užíváním digitálních médií dítětem?**
 - Jaká digitální média používáte v běžném životě a jakým způsobem?
 - Jaké máte důvody k používání těchto médií?
 - Jaká máte pro sebe stanovená pravidla či omezení užívání médií?
 - Jaký vliv má Vaše vlastní užívání na užívání médií u Vašeho dítěte?
 - Co víte o vlivu digitálních médií na fyzické a psychické zdraví dítěte?

- Jakým způsobem edukujete své dítě o správném používání digitálních médií?
- Jakým způsobem mu vysvětlujete rizika internetu?
- Jakým způsobem tuto tematiku řešíte se svým partnerem? Shodujete se? Domlouváte se spolu?

- **Kolik času vybrané předškolní děti stráví času u konkrétních digitálních médií?**

- Kolik času Vaše dítě denně stráví na jednotlivých zařízeních?
- Kolik času stráví aktivně u digitálních médií?
- Kolik času stráví pasivním sledováním obrazovky?
- Jaké digitální médium Vaše dítě preferuje?
- Jaké aktivity na digitálních médiích Vaše dítě preferuje?
- V jakých situacích svému dítěti dovolíte užívání digitálních médií?
- Jakým způsobem pracujete s případnými konflikty ohledně užívání digitálních médií?
- V čem myslíte, že by se užívání digitálních médií u Vás doma dalo zlepšit?

Příloha č. 4: Podoba polostrukturovaného rozhovoru



Filozofická
fakulta



KATEDRA
PSYCHOLOGIE
Filozofické fakulty UP

Výzkum pohledu rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi

Screeningový dotazník

Dotazník je určen pro rodiče, které mají alespoň jedno dítě ve věku 4-7 let nebo mají 2 a více dětí, ale nejstarší dítě musí být ve věku 4-7 let.

DĚKUJEME ZA VAŠI POMOC PŘI VYPLŇOVÁNÍ DOTAZNÍKU.

Adéla Šišková

Katedra Psychologie FF UP

Vodární 6, Olomouc 771 80

Email: siskad01@upol.cz

Vážení respondenti, vážené respondentky,

obdrželi jste dotazník, který vznikl ve spolupráci s katedrou psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci bakalářské práce pod odborným vedením PhDr. Veroniky Šmahajové, Ph. D.

Cílem našeho výzkumu je popsat jaká pravidla stanovují rodiče svým dětem při užívání digitálních médií. Účelem dotazníku je získání základních sociodemografických informací a zmapování Vašich domácích digitálních médií. Informace, které zde získáme, budou dále použity při rozhovorech. Dotazník je zcela anonymní a dobrovolný.

Prosíme o zodpovězení všech otázek v dotazníku. S daty bude zacházeno v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. Vyplněním dotazníku souhlasíte se zpracováním osobních údajů dle nařízení Evropského parlamentu Rady (EU) 2019/679. Odpovědi jsou anonymní, pro nás velmi důležité a nezbytné pro další pokračování výzkumu.

Než začnete vyplňovat, přečtěte si prosím pečlivě následující informace:

Dotazník obsahuje 20 otázek, které jsou rozděleny do 4 tematických bloků. Vyplňování by vám mělo zabrat přibližně 5-10 minut. Najdete zde otázky s několika typy odpovědí:

- Otázky s výběrem jedné odpovědi z několika možností – např. otázka č. 6
- Otázky s výběrem více odpovědí z několika možností – např. otázka č. 7
- Otázky vypisovací, kde slovy nebo číslicí napíšete odpověď na otázku – např. otázka č. 3
- Otázky s výběrem z možností, kde můžete doplnit „jiné“, které ve výčtu odpovědí není uvedeno – např. otázka č. 5 z II. okruhu
- Otázky s 5 bodovou stupnicí – např. otázka č. 4 ze III. okruhu

Vámi vybranou odpověď označte křížkem v příslušném políčku.

- a) Odpověď č. 1
- b) Odpověď č. 2
- c) Odpověď č. 3

Budete-li svou odpověď chtít změnit, zaškrtněte novou odpověď a celý rámeček zakroužkujte, (viz obrázek).

- a) Odpověď č. 1
- b) Odpověď č. 2
- c) Odpověď č. 3

Pokud byste mezi odpověďmi nenašli možnost, která Vás vystihuje nejvíce, označte prosím tu, co je Vašemu případu nejbližší. Kdyby se v průběhu testu objevily nějaké nejasnosti, které Vám brání v zodpovězení otázky, můžete se kdykoli obrátit na výzkumníka, tel: 604 939 133 / email: sis.ada@seznam.cz

I. OSOBNÍ ÚDAJE

ANONYMIZAČNÍ KÓD: Jste-li žena, napište „maminka“, jste-li muž, napište „táánek.“ Za Vaší přezdívkou bude následovat anonymizační číslo, které Vám sdělí výzkumná osoba.

1. **Jaké je Vaše pohlaví?** (zaškrtněte jednu z možností)

Muž

Žena

2. **Věk:** (napište číslici) _____

II. RODINA A BYDLENÍ

1. **Jaký je Váš rodinný stav?** (zaškrtněte jednu z možností)

Ženatý/vdaná

V partnerském vztahu

2. **V domácnosti:** (Zaškrtněte jednu z možností)

Žiji sám/sama

Žiji s partnerem/kou, manželem/kou

3. **Jaký je Váš počet dětí?** (Zaškrtněte jednu z možností)

1

2

3

4

5 a více

4. **Věk nejstaršího dítěte:** (napište číslici) _____

5. **V jakém kraji žijete?** (vypíšte) _____

6. **Žiju:** (zaškrtněte jednu z možností nebo vypíšte)

Na samotě

Na vesnici (minimálně 500 obyvatel)

Ve městě (minimálně 3000 obyvatel)

V krajském městě

V hlavním městě

Jinde: _____

7. **Kdo s Vámi žije ve společné domácnosti?** (zaškrtněte všechny odpovědi, které se hodí)

- ₁ Manžel/ka, partner/ka
- ₂ Děti
- ₃ Vaši rodiče
- ₄ Rodiče partnera/ky, manžela/ky
- ₅ Jiní rodinní příslušníci
- ₆ Žiji sám/sama

III. VZDĚLÁNÍ A PRÁCE

1. **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?** (zaškrtněte jednu z uvedených možností)

- ₁ Základní vzdělání
- ₂ Středoškolské vzdělání bez maturity
- ₃ Středoškolské vzdělání s maturitou
- ₄ Vyšší odborné vzdělání
- ₅ Vysokoškolské vzdělání

2. **Jste zaměstnán/a?** (zaškrtněte jednu z uvedených možností)

- ₁ Ne
- ₂ Ano
- ₃ Ano, ve vlastní firmě
- ₄ V domácnosti

3. **Jaké je Vaše zaměstnání?** (vypište) _____

IV. UŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ/ELEKTRONICKÝCH ZAŘÍZENÍ

1. **Jaká z uvedených zařízení vlastníte?** (zaškrtněte všechny odpovědi, které se hodí)

- ₁ Televize
- ₂ Počítač/notebook
- ₃ Tablet
- ₄ Mobilní telefon
- ₅ Herní konzole (X-box, playstation, PSP apod.)
- ₆ Projektor

Jiné: _____

2. Jaká z výše uvedených zařízení aktivně používáte? (zaškrtněte všechny odpovědi, které se hodí)

- 1 Televize
 2 Počítač/notebook
 3 Tablet
 4 Mobilní telefon
 5 Herní konzole (X-box, playstation, PSP apod.)
 6 Projektor

Jiné: _____

3. Na těchto zařízeních denně strávím: (Zaškrtněte jednu z uvedených možností)

Méně než 1 hodinu	1-2 hodiny	2-3 hodiny	4-5 hodin	6-7 hodin	8 a více hodin
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/>

4. Na svém telefonu denně strávím: (Zaškrtněte jednu z uvedených možností)

Méně než 1 hodinu	1-2 hodiny	2-3 hodiny	4-5 hodin	6-7 hodin	8 a více hodin
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/>

5. Jaká zařízení smí mé dítě používat? (zaškrtněte všechny odpovědi, které se hodí)

- 1 Televize
 2 Počítač/notebook
 3 Tablet
 4 Mobilní telefon
 5 Herní konzole (X-box, playstation, PSP apod.)
 6 Projektor

Jiné: _____

6. Moje nejstarší dítě na těchto zařízeních denně stráví: (Zaškrtněte jednu z uvedených možností)

Méně než 1 hodinu	1-2 hodiny	2-3 hodiny	4-5 hodin	6-7 hodin	8 a více hodin
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/>

7. Má Vaše nejstarší dítě přístup k internetu? *(Zaškrtněte jednu z uvedených možností)*

₁ Ano

₂ Ne

8. Vaše nejstarší dítě má: *(zaškrtněte všechny odpovědi, které se hodí)*

₁ Vlastní telefon

₂ Vlastní tablet

₃ Vlastní notebook/počítač

₄ Vlastní herní konzoly

₅ Nemá vlastní, ale má k nim přístup

KONEC DOTAZNÍKU

Děkuji Vám za jeho vyplnění.

Příloha č. 5: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu v rámci bakalářské práce

Název práce: Pohled rodičů na užívání digitálních médií jejich dětmi

Autor práce: Adéla Šišková (email: sisa.ada@seznam.cz)

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Název pracoviště: Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra Psychologie

Termín realizace: akademický rok 2023/2024

Vážená paní, vážený pane,

ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí v mém výzkumu v rámci mé bakalářské práce, který je realizován na Katedře Psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem je popsat jaká pravidla rodiče stanovují svým dětem při užívání digitálních médií a kolik času vybrané děti u médií stráví. Rozhovor bude probíhat osobní i online formou. Data budou následně zpracována, interpretována a o výsledcích budete zpětně informováni.

Podpisem dobrovolně souhlasíte s účastí ve výzkumu, potvrzujete, že jste byl/a seznámen/a s cílem výzkumu, měl/a jste možnost se zeptat na vše podstatné týkající se účasti a že jste dostal/a srozumitelné odpovědi na své otázky.

Všechny získané údaje a informace budou anonymně zpracovány a využity pro účely bakalářské práce v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů a dalšími obecně závaznými právními předpisy. Potvrzujete, že jste byl/a poučen/a o možnosti odmítnout účast ve výzkumu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Jméno účastníka:

Účastník byl do studie zařazen pod kódem:

Dne:

Podpis účastníka:

JSTE RODIČEM?

JE VAŠE NEJSTARŠÍ DÍTĚ VE VĚKU 4-7 LET?

PŘEMÝŠLELI JSTE, JAKÁ PRAVIDLA STANOVUJETE SVÝM DĚTEM PŘI UŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH MÉDIÍ?

JSTE OCHOTNÍ ABSOLVOVAT ROZHOVOR NA TOTO TÉMA?

**HLEDÁM DOBROVOLNÍKY K VÝZKUMU MÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.
MÁTE-LI ZÁJEM, KONTAKTUJTE MĚ NA:
SISA.ADA@SEZNAM.CZ NEBO NA 604 939 133.**

Příloha č. 7: Grafické schéma druhé výzkumné otázky – respektující/partnerský styl

