

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Mediální výchova v rodině se zaměřením na používání internetu

Diplomová práce

Autor: Nikola Panušová
Studijní program: N7507 - Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Nikola Panušová

Studium: P15P0270

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Mediální výchova v rodině se zaměřením na používání internetu**

Název diplomové práce AJ: Media education in the family, focusing on the use of the Internet

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou mediálních strategií v rodině, resp. rodičovskou mediací. Cílem práce je zmapovat užívání mediačních strategií a jejich dopady při používání internetu v interakci rodiče a dítěte. Pozornost je také věnována postojům rodičů a dětí k internetu. Teoretická část vymezuje pojmy média, socializace, výchovné styly, rizika spojená s užíváním internetu, mediální výchova, rodičovská mediace. Nástrojem ke zjištění využívání mediačních strategií a jejich účinků při používání internetu v rodině je rozhovor s rodiči a jejich dětmi.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Leoně Stašové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytování cenných rad a připomínek při jejím zpracování.

Děkuji také rodině za pomoc a podporu po celou dobu mého studia.

Anotace

PANUŠOVÁ, Nikola. *Mediální výchova v rodině se zaměřením na používání internetu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 108 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou mediálních strategií v rodině, resp. rodičovskou mediací. Stále více dětí přichází do kontaktu s médii, především s internetem, dříve než nastoupí na základní školu. Je tedy na rodičích, aby své děti seznámili s prostředím internetu, jeho výhodami i negativy. V prostředí rodiny se objevuje nová výzva, mediální výchova.

Cílem práce je zmapovat užívání mediačních strategií a jejich dopady při používání internetu v interakci rodiče a dítěte. Pozornost je také věnována postojům rodičů a dětí k internetu. Teoretická část vymezuje pojmy média, socializace, výchovné styly, rizika spojená s užíváním internetu, mediální výchova, rodičovská mediace. V empirické části je prezentováno vlastní průzkumné šetření zabývající se mediální výchovou v rodině se zaměřením na internet. Nástrojem ke zjištění využívání mediačních strategií a jejich účinků při používání internetu v rodině je rozhovor s rodiči a jejich dětmi.

Klíčová slova: internet, média, mediální výchova, rodičovské strategie

Annotation

PANUŠOVÁ, Nikola. *Media education in the family, focusing on the use of the Internet*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 108 p. Master thesis.

The diploma thesis deals with issues of media strategies in the family, respectively parenting mediation. More and more children come into contact with media, especially with the Internet, before attending elementary school. It is up to the parents to make their children familiar with the Internet environment, explain its advantages and disadvantages. In the family environment, there is a new challenge: media education.

To map the use of mediation strategies and their impacts on the use of the Internet in a parent-child interaction are the aims of this thesis. Attention is also paid to the attitudes of parents and children to the Internet. The theoretical part defines concepts of media, socialization, educational styles, risks associated with internet usage, media education, parenting mediation. An interview between parents and their children is a tool to find out how parents use mediation strategies and their effects when using the Internet in the family.

Keywords: Internet, media, medial education, parenting strategies

Obsah

Úvod	9
1 Socializace a výchova v současné rodině.....	11
1.1 Socializace a výchova v rodině	12
1.2 Výchovné styly v rodině	14
1.3 Komunikace v rodině	17
2 Základní rozdělení médií a komunikace.....	19
2.1 Tradiční masová média	21
2.2 Nová média	22
3 Internet jako součást každodenního života	24
3.1 Negativní jevy internetu.....	29
3.2 Prevence v kyberprostředí.....	33
3.3 Volný čas dětí strávený na internetu	36
4 Vymezení pojmu mediální gramotnost	39
4.1 Studie mediální gramotnosti	41
4.2 Mediální výchova.....	43
5 Mediální výchova v rodině	45
5.1 Mediální výchova v rodině při sledování televize	45
5.2 Mediální výchova v rodině při užívání internetu	49
6 Vlastní empirické šetření.....	59
6.1 Stanovení výzkumné otázky	59
6.2 Metodologie průzkumného šetření.....	59
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku	61
6.4 Průběh průzkumného šetření.....	62
6.5 Vyhodnocení průzkumného šetření	63
6.6 Zodpovězení výzkumné otázky a diskuse.....	88
Závěr	94

Použitá literatura	97
Další zdroje	107
Seznam tabulek a obrázků	108
Seznam příloh.....	108

Úvod

Internet se za několik posledních let stal neodmyslitelnou součástí mnoha životů. Lidé díky internetu mohou komunikovat s přáteli na velké vzdálenosti, sledovat videa, hrát hry, vyhledávat různé informace, a mnoho dalšího. Často ho také využívají ve svých zaměstnáních. Internet je považován za samozřejmost dnešní doby a mnozí si bez něho neumí představit svůj život. Vždyť i v různých formulářích, které musí člověk čas od času vyplnit, požadují emailovou adresu. Společnost očekává, že nějakým způsobem lidé existují a fungují online. I děti na některých základních školách využívají při výuce nebo k domácím úkolům internet. Avšak do kontaktu s tímto médiem přicházejí mnohem dříve než při nástupu do školních lavic. Vyrůstají v rodinách, kde je internet dnes již běžnou součástí domácností. Někdy už jako malí novorozenci jsou „vyvěšeni“ na sociálních sítích a sbírají „laiky“, aniž by to mohli ovlivnit. Časem se však stanou také uživateli tohoto fenoménu. Začnou objevovat možnosti, rozsah internetu, ale možná i jeho úskalí. Zjistí, že ne vše, co je napsané, je pravdivé, že ne každý profil je skutečný a mnohé další nástrahy. Je potřeba, aby děti uměly užívat internet pro svůj prospěch a ne, aby je ovládl a nahradil realitu. Tento jev se tak stal pro rodiče novou výzvou ve výchově svých dětí.

Je třeba si uvědomit, že internet má svá nepopiratelná pozitiva ale bohužel také negativa. Je důležité znát prostředí internetu a dokázat se v něm orientovat. Školy se již snaží v rámci průřezového tématu mediální výchovy vzdělávat děti v tomto směru a zvyšovat jejich mediální gramotnost. Ruku v ruce se školou však musí jít i rodina, která je primárním socializačním činitelem jedince a má na něho výrazný vliv. Je důležité položit základní kameny mediální gramotnosti právě v rodině, aby na nich mohla škola následně stavět. Velký význam to má především s ohledem na bezpečnost dětí. Stejně jako je potřeba děti vychovávat v prostředí off-line, je tak třeba vychovávat je i v prostředí online. Měly by vědět a znát, co mohou dělat a co ne, na jaké stránky smí, a které mohou být škodlivé. Měly by vědět, co na ně může číhat za rizika a především by měly vědět, jak je řešit. Je to nová výzva pro rodiče a záleží na nich, jak se k tomu postaví.

Právě z těchto důvodů, aktuálnosti a potřeby informovanosti jsem si zvolila téma diplomové práce mediální výchova v rodině se zaměřením na používání internetu. Cílem práce je zmapovat užívání mediačních strategií a jejich dopady při používání internetu v interakci rodiče a dítěte. Bude zajímavé zaměřit se na tuto problematiku

z pohledu obou generací. Pozornost diplomové práce je také věnována postojům rodičů a dětí k internetu, jejich aktivitám a předcházení možnému riziku online.

V teoretické části se práce věnuje socializaci a výchově dětí v rodině, masovým médiím a internetu, mediální gramotnosti a mediální výchově v rodině se zaměřením nejprve na televizi a poté na internet. V empirické části je prezentováno vlastní průzkumné šetření zabývající se mediální výchovou v rodině se zaměřením na internet, konkrétně zjištěním využívání mediačních strategií a jejich účinků při používání internetu v rodině. Nástrojem k vyhodnocení průzkumného šetření je rozhovor s rodiči a jejich dětmi.

1 Socializace a výchova v současné rodině

Patrně ve všech rozvinutých zemích se během několika posledních desítek let rodina výrazně proměňuje, a to jak do své velikosti a významu, tak i v začlenění do společnosti. V tradičních evropských společnostech dříve převládala domácnost vícegenerační s výraznou vládou otce a větším počtem dětí, v dnešní době je tomu však jinak. Manželský pár si zakládá vlastní samostatnou domácnost a převažuje podoba rodiny partnerské a demokratické. Nejobvyklejším typem rodiny je tedy manželský pár s jedním nebo více dětmi. Přibývá ale také domácností v čele s jedním dospělým a domácností jednotlivců. Současně ustupuje význam instituce manželství, zvyšuje se věk při uzavření prvního manželského svazku a rodičovství, zvyšuje se počet rozvedených párů a nesezdaných soužití, přibývá neúplných rodin a lidí bez partnera, tzv. single. (Dunovský, 1999; Líšková, 2014; Možný, 2008; Šulová, 2011)

Vzhledem k velké rozmanitosti a různorodosti soužití je dnes velmi těžké rodinu definovat. Kraus (2008) uvádí některé charakteristické znaky současné rodiny ovlivněné dnešní uspěchanou dobou zaměřenou na individualismus. Patří mezi ně např. demokratizace uvnitř rodiny, která spočívá ve ztrátě výsadního postavení muže v rodině a ve vzniku stále více partnerského vztahu mezi rodiči a dětmi. V rodinách se také projevuje častější izolovanost, což je důsledek oddělení jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů. Jak již bylo zmíněno, zvyšuje se také podíl jednočlenných domácností a počet osamělých žen s dětmi, díky čemuž se rodina zmenšuje, v důsledku toho je pak méně stabilní. Dalším znakem současné rodiny je dezintegrace. V rodinách ubývá společně strávených chvil a členové se spolu pouze potkávají a přestávají komunikovat, k čemuž přispívají i informační a komunikační technologie, především mobilní telefony a internet. Díky nim si členové domácnosti mohou sdělovat důležité informace, aniž by museli navázat osobní kontakt. Ke znakům současné rodiny lze také zařadit i výrazné vyčerpání rodičů pracovními aktivitami, s čímž souvisí i méně stráveného času a společných chvil s rodinou. S tím koreluje i stále častější výskyt dvoukariérových manželství. V současné době také výrazně sílí diferencovanost rodin dle socioekonomické úrovně. (Kraus, 2008)

Bohužel k dalším proměnám rodiny přispívá i zvýšený počet rozvodů. Česká republika se řadí k zemím s nejvyšším výskytem rozvodů, rozpadá se téměř každé druhé manželství. „Ročně tak ztrácí trvalý a bezprostřední kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí.“ (Kraus, 2008, s. 85)

I z těchto zmíněných důvodů je patrné, že není jednoduché rodinu definovat. Nejjednodušeji lze podle Lovasové (2006) popsat rodinu jako malou primární skupinu osob, která je vzájemně spojena manželskými, příbuzenskými nebo jinými obdobnými vztahy a především společným způsobem života. Dunovský (1999, s. 92) definuje rodinu jako „biosociální systém, který neustále hledá a nachází své místo ve společnosti a přitom společností je znovu a znovu ovlivňován a formován.“

Ačkoliv se rodina v průběhu let mění, odborníci se shodují na tom, že zůstává nepostradatelnou institucí, kterou lze jen stěží nahradit. Obzvláště pro dítě má nezastupitelný význam. Rodina má rozhodující vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte v oblasti tělesné, duševní i sociální, a to především v nejranější fázi dětství. Rodina je jakýsi mikrosvět, vzorová společnost, ve které si dítě osvojuje základní vzorce chování, návyky, dovednosti a strategie. Ty jsou pak rozhodující pro orientaci dítěte ve společnosti zejména v interpersonálních vztazích, a to jak v pozitivním tak v negativním smyslu. Rodina může příznivě stimulovat vývoj dítěte nebo ho naopak brzdit, být zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru nebo celé osobnosti dítěte. Rodina funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. (Kovařík, 1994; Kraus, 2008; Čáp, 1993)

Děti přichází do styku s médii již v útlém věku, nejprve vnímají televizní obrazovku a následně dokáží brilantně ovládat tablet, mobil či počítač. S médii přichází do kontaktu v první řadě v rodině, a tak se relativně novým úkolem a výzvou současných rodin stává mediální výchova, jakožto výchova k rozvoji mediální gramotnosti. S mediální výchovou v rodině úzce souvisí socializace, jako důležitý proces začleňování jedince do společnosti, tedy i do společnosti médií.

1.1 Socializace a výchova v rodině

Socializaci chápeme v širokém pojetí jako celoživotní proces, kterým se jedinec stává společenskou bytostí. „V tomto nepřetržitém procesu se jedinec adaptuje na sociální prostředí, do něhož se narodil a v němž žije, včleňuje se do něj, přijímá společenské normy chování, životní styl, sociálně ekonomický systém, hierarchii hodnot atd.“ (Dunovský, 1999, s. 76). Giddens (1999) popsal socializaci jako proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu dobře si uvědomující sebe sama a orientovanou ve své vlastní kultuře. Nejedná se ovšem pouze o jednostranný, pasivní proces, ale o vzájemné ovlivňování, vzájemnou součinnost osobnosti a sociálního prostředí (Giddens, 1999; Dunovský, 1999).

Helus (2009, s. 207) označuje socializaci jako „proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“

Chování jedince a utváření smyslu pro to, co jedinec považuje za bytostně vlastní, ovlivňují činitelé socializace – jednotlivci, skupiny nebo organizace. Rodina jako socializační činitel má velké rozpětí. Jednak zajišťuje uspokojování biologických potřeb dítěte, zajišťuje podmínky pro zrání a růst, dále také jedince připravuje na přijetí rolí a vzorů jednání. (Jedlička a kol., 2015)

Podle Heluse (2009) je hybnou silou socializace sociální učení. Díky tomuto učení nabývá osobnost schopnosti vycházet s lidmi, začleňovat se mezi ně, předcházet konfliktům a řešit je, zvládat své sociální role a spolupracovat. Mezi nejtypičtější formy sociálního učení patří učení kladným a záporným zpevněním (odměňování a trestání), učení nápodobou a ztotožňováním, učení působením příkladů, vzorů a ideálů, učení sociálním informováním, učení interiozačně – exteriozační a učení navozované očekáváním.

„Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově“ (Čáp, 1993, s. 272 – 273).

Se socializací úzce souvisí výchova. Vztah mezi výchovou a socializací uvádí Kraus (2008, s. 64): „Výchova představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti.“ Podle Čápa a Mareše (2001) se výchova běžně považuje za záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí především na děti a mládež. Působí záměrně, cílevědomě a směřuje k určitému výchovnému cíli, a to rozvinout v dítěti jisté vlastnosti, postoje, názory a hodnotovou orientaci. Výchova jakožto působení užívá různých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, eventuálně i vědeckých poznatcích. (Čáp, Mareš, 2001)

Tradičně se výchova chápala jako jednosměrné působení rodiče, vychovatele na vychovávaného. Nevyužívalo se dětské aktivity a zvědavosti, často se nedbalo ani na jeho možnosti a motivy. Ve skutečnosti jsou však děti aktivním činitelem ve výchově. Ovlivňují a působí na dospělé, na jejich náladu, názory i chování.

Ve výchově jako procesu se vzájemně formují a ovlivňují jak vychovávaní, tak také vychovávající. (Čáp, 1993; Čáp, Mareš, 2001) Konkrétně v mediální výchově se někteří rodiče či prarodiče zdokonalují v ovládnání informačních a komunikačních technologií díky svým dětem, či vnoučatům.

„Ve výchově v rodině nejde pouze o internalizaci norem do psychiky vychovávaného, ale i o širší souvislosti, které se týkají jeho budoucího samostatného života, v němž se musí umět vyrovnávat s řadou zátěží.“ (Lašek, Loudová, 2013, s. 9)

K základním výchovným prostředkům řadí Čáp a Mareš (2001) kladení požadavků a kontrolu jejich plnění (vydávání příkazů a zákazů, pravidel chování, norem atd.). Zdůrazňuje, že je třeba pro příznivý vývoj klást střední požadavky, které mírně překračují předpoklady jedince a postupně se zvyšují. V případě nedostatku požadavků se osobnost nevyvíjí, stejně tak příliš vysoké požadavky působí nepříznivě na stav a vývoj dítěte. Požadavky by měly přihlížet k možnostem, věku, dosaženému stupni rozvoje a k individualitě dítěte.

K nejčastěji užívaným výchovným prostředkům patří odměny a tresty. Podle Čápa a Mareše (2001) je odměna takové působení rodičů, vychovatelů a dalších, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování či jednání vychovávaného a přináší mu uspokojení některých potřeb, libost, radost. Jedná se např. o pochvalu, úsměv, kladné hodnocení, dárek, umožnění zážitku, po kterém dítě touží, apod. Trest je naopak působení rodičů, vychovatelů a dalších, které vyjadřuje negativní společenské chování či jednání vychovávaného, přináší mu omezení některých potřeb, nelibost, popřípadě frustraci. K trestům patří fyzické tresty, psychické trestání (projevy negativních emocí, vyhrožování, křik, apod.), potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, zákaz televize, počítače) nebo donucení k neoblíbené činnosti (úklid, učení atd.). (Čáp, Mareš, 2001)

1.2 Výchovné styly v rodině

V souvislosti s výchovou je na místě zmínit také výchovné styly. Jak vysvětluje Mareš a Čáp (2001, s. 303): „Způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“ Výchovnými styly se před druhou světovou válkou zabýval např. K. Lewin. Zkoumal účinky tří typů výchovy – autokratický, slabé řízení a sociálně

integrační styl. Autokratický (autoritativní, dominantní) typ výchovy se zakládá na častém rozkazování, trestání. Vychovatel dětem často hrozí, zároveň nedostatečně respektuje jejich přání a potřeby, má pro ně málo porozumění. Dětem není poskytnutý dostatečný prostor pro samostatnost a iniciativu. Dalším výchovným stylem je slabé řízení (liberální výchova), kdy vychovatel děti neřídí nebo řídí, ale málo. Požadavky na děti neklade přímo, a pokud je vysloví, nekontroluje je a nepožaduje jejich důsledné plnění. Třetí styl výchovy je sociálně integrační (demokratické) řízení, kdy vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech. V tomto způsobu výchovy je udíleno méně příkazů a je podporována iniciativa dítěte. Vychovatel působí spíše příkladem, než aby trestal a zakazoval. Důležitým prostředkem vychovatele je podávání návrhů, prostor pro hovory a porozumění pro individualitu dítěte. Každý styl vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Autoritativní způsob výchovy vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě. Sociálně integrační styl má lepší účinky v chování i kázni dětí a ve vztazích. (Čáp, Mareš, 2001)

V sedmdesátých letech také Baumrindová popisuje tři typy výchovných stylů. Jedná se o podobné rozdělení jako u Lewina. První typ nazývá jako autoritářský styl (authoritarian parenting), který charakterizuje vysokým stupněm direktivnosti a přísnosti v prosazování požadavků na poslušnost. Poslušnost vidí vychovatel jako ctnost a není zde prostor pro prosazení se. Druhým typem je shovívavý styl (permissive parenting), který klade důraz na volnost dítěte. Požadavky na dítě jsou minimální. Dítěti je umožněno „dělat si, co chce, protože samo ví, oč mu jde“. Třetím typem je styl autoritativně vzájemný (authoritative parenting), jenž jasně stanovuje zásady a principy toho, co je správné a co ne. Rodič předkládá návrhy, je schopen dát dětem vybrat mezi několika možnostmi, s dítětem komunikuje a má pochopení pro jeho individualitu. Tyto styly byly později doplněny Maccobyovou a Martinem o zanedbávající styl (rejecting-neglecting style), který je charakteristický lhostejností rodičů k dítěti. Na dítě nejsou kladeny žádné nároky, rodiče o něj neprojevují zájem, v některých případech jsou k dítěti chladní či jej odmítají. (Baumrind, 1991) Tyto styly výchovy se objevují i ve výzkumných šetřeních zabývajících se rodičovskou mediací, např. Eastin a kol. (2006).

Autoritativní vedení nabízí dětem oporu a jistotu. Vždy je tu někdo, kdo ví, co a jak dělat. Ovšem nebezpečí spočívá v tom, že tento styl vedení zbavuje děti vlastní iniciativy a vede je k pasivitě. Může ale také mít za následek útlak a vést děti ke vzpouře a zjevné či skryté agresivitě. Nejvíce nejistoty vzbuzuje v dětech slabé

vedení. Ale ani poslední uváděný typ vedení tzv. demokratické nebo autoritativně vzájemné, které nejvíce podněcuje iniciativu dítěte a učí je rozhodovat se, volit a přebírat odpovědnost, není bez nebezpečí. Dá se ho zneužít ve vlastní prospěch na úkor druhých. Dále také může vést k nejistotě, a to především u dětí zvýšeně úzkostných. Pro nevyspělou dětskou osobnost může znamenat psychickou zátěž rozhodování se pro něco a výběr z různých možností, který zpravidla znamená i něčeho se vzdát, něco ztratit. (Matějček, 1999) Výše uvedené styly výchovy lze považovat za základní schémata, která naznačují krajnosti. Ve skutečnosti se s nimi setkáváme v různých kombinacích a méně vyhraněných podobách.

Odborníci se shodují, že jako nejvhodnější způsob výchovy se jeví třetí typ – demokratický, autoritativně vzájemný. Zcela bez pochyby je zřejmé, že principy tohoto stylu jsou v praxi velmi obtížně splnitelné. Nelze se zcela obejít bez příkazů, napomenutí a trestů. Je ale velmi důležité nesklouznout k liberálnímu stylu výchovy nebo naopak k autoritářskému. Způsob výchovy je obecnější než výchovné metody a prostředky. Zahrnuje v sobě také postoje dospělých k dětem, vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, způsob a míru kladení požadavků a jejich kontroly, množství a druh odměn a trestů, celkové ladění v rodině, aj. (Matějček, 1999; Čáp, 1993)

V poslední době se dle Gillernové (2011) objevuje nárůst slabého řízení ve výchově v rodině, za což mohou postupující změny ve vztazích mezi dospělými a dětmi, několik desítek let trvající demokratizace. V dnešní době jsou častěji než dříve respektovány názory dítěte a v některých případech má dítě rozhodující slovo – např. při volbě střední školy. Působení rodičů bez výraznějšího kladení požadavků může být snahou rodičů o dosažení samostatnosti dítěte a jeho odpovědnosti za své chování a jednání. Autorka ale připomíná, že bezpečnější cesta k tomuto cíli vede přes střední výchovné řízení, které zahrnuje jak požadavky dospělých, tak vlastní autonomii dítěte. V tomto směru je dítěti předkládána volba a nikoliv naprostá volnost.

S výchovnými styly souvisí také výchovné postoje rodičů, kterými se zabýval dětský psycholog Zdeněk Matějček (1992). Ty se tvoří ve složitém vývojovém procesu. Jejich utváření ovlivňují vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům, citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot, ale i konflikty, napětí, úzkosti. Matějček se zabýval především problematickými výchovnými postoji, které dělí do dvou skupin podle znaménka minus a plus. Do skupiny se znaménkem minus zařadil např. výchovu zavrhuující, kdy mají rodiče nevraživý postoj k dítěti, jelikož jim připomíná nějaký nezdar či hluboké zklamání. Dítě je pak často trestáno,

omezováno a zaháněno do postoje vzdoru nebo naopak do pasivity a rezignace. Dalším nesprávným postojem je výchova zanedbávající, ať už se jedná o výchovu či o emocionální deprivaci. Do skupiny se znaménkem plus zařadil výchovu rozmazlující, kdy rodiče na dítěti až nezdravě lpějí, zbožňují jej. Chtějí, aby zůstalo stále dětsky roztomilé, citově na nich závislé. Nedovolují dítěti se postupně osamostatňovat, odstraňují mu z cesty překážky, podřizují se mu. Dalším typem je výchova příliš úzkostná a příliš protektivní. Rodiče na dítěti také lpějí, ale ze strachu, aby si neublížilo. Příliš ho ochraňují. Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionismus) je další postoj řazený ke znaménku plus. Rodiče se snaží o to, aby bylo jejich dítě co nejdokonalejší ve všem nebo alespoň v oboru, který má pro ně význam. Výsledkem vysokých nároků rodičů bývá přetěžování dítěte a přílišná stimulace, jež vede k různým obranným postojům. Posledním uváděným typem je výchova protekční. Rodiče se také v tomto případě snaží o to, aby dítě dosáhlo hodnot, jež oni pokládají za výhodné a významné. Nezáleží jim však na tom, jak se těchto hodnot dosáhne. Jde jim o to, aby se dítě dostalo tam, kde ho chtějí mít. Obecně lze shrnout, že příliš přísná výchova stejně jako výchova příliš volná, bez vedení dítěte k sebekontrolě, je v důsledku neúspěšná. Obě krajnosti zbavují dítě životní jistoty a je tedy lepší dát se střední cestou. (Matějček, 1992)

V rodině i ve výchově je zcela zásadní komunikace. A jelikož podle výroku Watzlawicka (1999, s. 45) „nelze nekomunikovat“, je komunikace základním prvkem pro fungování rodiny, pro socializaci, pro výchovu a pro celý život. Bez umění komunikace se nelze obejít, a je tedy třeba naučit se správně komunikovat.

1.3 Komunikace v rodině

„Díky vzájemné komunikaci se lépe chápeme navzájem,“ jak výstižně poznamenává Špaňhelová (2009, s. 7). Komunikace se dělí na verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní). Verbální komunikace je založena na znakovém systému, na slovech. Všechna ostatní komunikace, je neverbální. Musil (2010) uvádí, že neverbální komunikace není pouze řeč těla (mimika, haptika, proximika atd.), ale je mnohem bohatší v oblasti komunikace nepřímé, což zahrnuje veškeré umění kromě slovesného. S ohledem na televizi a video je to velmi důležité zjištění, jelikož v těchto médiích má větší část přenášené informace neverbální charakter.

Komunikace neverbální je starší. Podle Špaňhelové (2007) rodič mnohdy prostřednictvím neverbální komunikace s dítětem komunikuje, ale často neví, jak to

na dítě působí. Jedná se např. o vztyčený prst, ruce v bok, zvednutí obočí, pohlazení atd. Tyto projevy vyvolávají v dítěti určité pocity. Mnohdy je tudíž potřeba tyto prvky doplnit komunikací verbální, aby jí dítě správně porozumělo.

Špaňhelová (2007) uvádí pravidla pro komunikaci mezi rodiči a dítětem. Zásadní je komunikace mezi matkou a otcem dítěte. Je třeba, aby byla vždy jednotná. Jinak mohou rodiče způsobit zmatek a nejasnosti, popřípadě toho může dítě později využívat ve svůj prospěch. Komunikace má být tedy jasná. Důležité také je, aby spolu členové rodiny mluvili a ne, aby pouze spoléhali na to, že si to ti druzí domyslí. Např. pokud nemá rodič dobrou náladu, měl by to dítěti jasně sdělit, aby se mylně nedomnívalo, že za to může ono. Velmi důležité také je, aby si děti i rodiče sdělovali své zážitky a prožitky. To napomáhá k vybudování pevného vztahu a k prohloubení důvěry, která je v rodině velice důležitá. Podstatné je také najít si čas k tomu, aby spolu rodiče a děti mluvili. Někdy je žádoucí dát přednost komunikaci před počítačem nebo televizí. Dalším pravidlem v rodinné komunikaci je otevřenost pro kritiku. Pokud rodič s něčím nesouhlasí, má to dítěti říci sám za sebe, na rovinu a jasně. Neměl by však dítě obviňovat. V některých případech, např. pokud dítě lže nebo něco nesplní, je potřeba, aby byl rodič v komunikaci kategorický. Komunikace by měla být pravdivá, otevřená i co se týče obtížných nebo delikátních záležitostí, neboť pouze takto se navodí pocit důvěry mezi členy rodiny.

Komunikace ovšem nemusí probíhat pouze tváří v tvář. Díky moderním technologiím a médiím vznikla také mediální komunikace, která má svá pozitiva i úskalí. Abychom však mohli této formě komunikace porozumět, je třeba se nejprve seznámit se samotnými médii.

2 Základní rozdělení médií a komunikace

Komunikace, jakožto dorozumívání se s ostatními, je odjakživa základní a nezbytnou součástí lidského života. Sociální komunikace představuje proces sdělování, směny a distribuce mezi lidmi v síti sociálních vztahů. Existence komunikačního vztahu mezi účastníky je obecným předpokladem komunikace. (Výrost, Slaměnik, 2008; Urban, Dubský, Murdza, 2011)

„Ať se člověk snaží jakkoli, nemůže nekomunikovat“ (Watzlawick, Bavelasová, Jackson, 1999, s. 43). Autoři vychází z předpokladu, že každé chování je komunikace, a protože neexistuje nechování, nemůže neexistovat komunikace.

Musil (2007) chápe pojem komunikace (lat. communication – sdělení, sdílení) jako přenos (vysílání a příjem) informace pomocí znakového jazykového systému (verbální komunikace) nebo jiného (signály), uskutečňovaný mezi lidmi přímo nebo pomocí technicko-organizačních prostředků. Termínem informace se rozumí každý obsah komunikace.

S vývojem médií lze také hovořit o komunikaci mediální, jako o jedné z rovin komunikace sociální. Jak uvádí Kopecký (2007), jedná se o veškeré komunikační aktivity, které se dějí pomocí a prostřednictvím médií. Termín mediální komunikace byl v průběhu devadesátých let dvacátého století postupně nahrazován pojmem masová komunikace, který nabývá v současné době specifický význam.

Reichel (2004, s. 251) zjednodušeně popisuje masovou komunikaci jako proces, kde „záměrem příjemce je být informován a baven a utrácet tak volný čas, záměrem sdělovatele je zaujmout, přitáhnout publikum a plnit tak svou určenou funkci (veřejnoprávní, komerční apod.).“ Znakem masové komunikace je převažující jednostranný charakter, je zaměřena především jednosměrně – nedochází k jinak typické výměně rolí mezi komunikačními partnery (Urban, Dubský, Murdza, 2011).

Mediální komunikace i média jsou formy sociální komunikace podmíněné dobou. Společnými rysy jsou:

- fyzická i psychická dostupnost jejich produkce neomezenému množství uživatelů a reálné užívání této produkce velkým počtem příjemců;
- technické, organizační a distribuční zázemí, které umožňuje zmíněnou dostupnost;
- nabídka obecně srozumitelných a použitelných obsahů (pro poučení, orientaci ve světě, pro zábavu apod.);

- průběžnost nebo pravidelnost obměňované produkce a snaha o její aktualizaci. (Bednařík, Jirák, Köpplová, 2011)

„Média jsou natolik významnou součástí našich životů a jsou do nich tak složitě zapojena, že je takřka nemožné rozpoznat jejich působení a roli bez předchozí průpravy – natož je efektivně využívat ku prospěchu svému i celé společnosti“ (Ježek, Jirák, 2014, s. 7). Je tedy třeba zabývat se mediální výchovou již u malých dětí, které přišly do kontaktu s médii.

Za médium (prostředníka či zprostředkovatele) lze v nejobecnějším významu považovat vše, co něco zprostředkovává, co zajišťuje prostředí, v němž se něco odehrává. Mezi komunikační zprostředkovatele patří např. jazyk a neverbální kódy, které jsou označovány jako primární média, jelikož se používají v každé komunikační situaci. Aby bylo možné komunikovat i na velké vzdálenosti v prostoru a čase, tj. přenášet sdělení a ukládat jej, vytváří si společnost komunikační prostředky, které jsou označovány jako sekundární média. Nejvýznamnějším sekundárním médiem je písmo, dále také pošta či telefon. Omezení těchto médií spočívá ve skutečnosti, že podporují komunikaci mezi dvěma lidmi či v malé skupince. Aby se ale dalo komunikovat pokud možno se všemi členy společnosti, vznikla média terciární – tisk a vysílací média (rozhlas a televize). Jsou to ta média, která označujeme jako masová díky své schopnosti oslovit obrovské množství příjemců, tj. „masu“ lidí. (Jirák, Köpplová, 2009; Ježek, Jirák, 2014; Köpplová, Jirák, 2013) Masová média spojuje velká popularita, obsahová univerzálnost a v zásadě veřejná povaha (Jirák, Köpplová, 2009). Za cíl si kladou co největší sledovanost jako prostředek vlastní existence, ale i jako prostředek dlouhodobého vlivu. Mezi hlavní funkce masmédií podle Burtona a Jiráka (2001) patří funkce zábavní, informační, kulturní, sociální a politická.

Ke konci 20. století se rozvíjely komunikační prostředky, založené na síťovém propojení počítačů, digitalizaci dat a telekomunikačním procesu. Tyto prostředky se někdy označují za kvartární či síťová média. Znakem těchto médií je propojenost sekundárních a terciárních médií v jednom technologickém celku, v integrované podobě osobního počítače napojeného na telefonní síť využívající digitalizovaný signál. Charakteristické pro tato média je, že slouží současně jako podpora interpersonální (např. e-mail nebo chat) i masové komunikace. Jejich uživatel není jen pasivním příjemcem, ale také aktivním tvůrcem. (Ježek, Jirák, 2014; Jirák, Köpplová, 2009) Rozvoj síťových médií zřejmě zapříčinily zvyšující se nároky na rychlost a pružnost komunikace spojené s ekonomickou globalizací a orientací rozvinutých společností

na spotřebu. Síťová média mohou za značné rozšíření možností našeho komunikačního chování, děje se tak ale za cenu výrazných změn v uspořádání každodenního chodu společnosti, např. pomalu zaniká hranice mezi veřejným a soukromým životem. (Köpplová, Jirák, 2013)

Média ovlivňují chování jednotlivců i společnosti. „Média, zřejmě, dokážou utvářet a formovat to, co se jedinec dovídá o světě, a mohou být hlavním zdrojem myšlenek a názorů, jež se k němu dostávají. Média dokážou ovlivnit jednání a uvažování lidí“ (Burton, Jirák, 2001, s. 16). Lidé by proto měli být natolik mediálně zdatní, aby se nenechali médii ovládat a nestali se pouhými pasivními příjemci bez názoru. Je opět na místě zmínit a připomenout důležitost mediální výchovy v předcházení nežádoucích vlivů médií a porozumění jim.

Musil (2007) ve své knize uvádí základní dělení médií na tištěná a elektronická. Mezi tištěná patří zejména knihy, noviny, časopisy, plakáty atd., do elektronických médií lze zařadit především rozhlas, televizní vysílání a internet. Média lze také rozdělit na tradiční masová a nová média.

2.1 Tradiční masová média

Podle Bednaříka, Jiráka a Köpplové (2011) se masovými médii rozumějí taková média, která jsou určena a dostupná široké veřejnosti, respektive „mase“. Nástup a rozvoj těchto médií je spojen s procesy industrializace, urbanizace a alfabetizace modernizujících společností, s procesem sociální stratifikace, demokratizace a s formováním a uvědomováním si národní identity těchto společností.

Dle Jiráka a Köpplové (2009) je **tisk** prvním a nejstarším prostředkem masové komunikace díky vynálezu knihtisku J. Gutenbergem v 15. století. Nejprve se objevovaly pamflety, letáky, jednolisté příležitostné tisky. V období průmyslové revoluce se tiskařství začalo měnit a přispělo k proměně celé společnosti. Posilovalo nárůst gramotnosti, podporovalo růst vzdělávání a zájem o veřejné dění. V 30. letech 19. století se tisk masově rozšířil, když začaly vycházet noviny s vyšším počtem výtisků pro široké masy lidí, např. v USA New York Sun, ve Francii La Presse. (Ježek, Jirák, 2014)

Dnes do tisku zařadíme celou škálu deníků, periodik, časopisů, magazínů a dalších tiskovin. S nárůstem vznikajících dalších médií, především internetu, význam novin postupně klesá, i přesto však u části obyvatel jejich obliba nadále zůstává. „A tak přestože novější média, a pravděpodobně i ta, která se teprve objeví, představují

pro noviny hrozbu, zůstává denní tisk institucionalizovaným kulturním jevem, jenž představuje jeden ze základních způsobů masového komunikování“ (Mucha, 2009, s. 204).

Rozhlas se masověji rozšířil ve dvacátých letech 20. století. Umožňuje rychlé předávání informací, je všudypřítomný, levný a aktuální (Jirák, Köpplová, 2009). Převážná část rozhlasových stanic preferuje model, ve kterém je mluvené slovo prokládáno hudbou. U velké části stanic pak podíl hudby jednoznačně dominuje. Rozhlas vyvolává a rozvíjí představivost a tvořivost každého posluchače.

Televize v průběhu druhé poloviny minulého století zasáhla do života lidí nejvíce, rozšířila se téměř do každé rodiny. Zvuk se spojil s obrazem a televize tak působí na všechny smysly příjemce. „Prakticky každá domácnost dnes vlastní televizor, který je v průměru pět až šest hodin v provozu“ (Mucha, 2009, s. 204). Divákům umožňuje přehled o aktuálním dění ve všech oblastech života, zprostředkovává poznání nových míst a kultur. V televizi nalézáme ale i mnoho negativ. Její nadměrné sledování způsobuje přesycenost podněty, nutí diváka k pasivitě, narušuje přirozený denní cyklus, nepodporuje fantazii ani kreativitu.

2.2 Nová média

Nová média, někdy také nazývaná jako média digitalizovaná nebo síťová, integrují média primární (hlasová komunikace prostřednictvím např. Skype), sekundární (psaná interpersonální komunikace prostřednictvím emailu nebo chatových protokolů např. ICQ) i terciární (zpravodajské portály, internetové vysílání televizních a rozhlasových stanic) jsou doplněna o takové formy komunikace, jež jsou pro ně zcela specifické (jako je např. skupinová interakce v prostředí online sociálních sítí nebo hraní počítačových her). Mezi nová média bývá zařazováno nesčetné množství mediálních technologií – od infrastruktur (internet), přes materiální artefakty (osobní počítač, tablet nebo mobilní telefon), až po síťové protokoly (web, ICQ, ftp aj.) a konkrétní webové služby (Google, Bing, YouTube, Facebook, G+, Twitter) nebo softwarové aplikace, např. počítačová hra, přehrávač videosouborů, mailový klient, webový prohlížeč, textový editor aj. (Macek, 2011)

Pavlíček (2010) člení nová média do pěti skupin: internetové aplikace, počítačové aplikace, masmediální aplikace, mobilní aplikace, ostatní hardwarové aplikace.

Zatím neexistuje žádná ustálená definice nových médií. Pavlíček (2010) považuje za nejzásadnější typy a rysy nových médií skutečnost, že „jsou založena na elektronické/digitální platformě; využívají výpočetní výkon (procesor); jsou interaktivní (reagují na podněty uživatele); podporují komunikaci, nebo přinejmenším přímou zpětnou vazbu“ (Pavlíček, 2010, s. 11).

Za médium 21. století bývá označován internet. Od přelomu století vstupuje stále výrazněji do našeho života. Je nejdynamičtější se rozvíjejícím médiem. Jeho informační a vzdělávací možnosti jsou téměř neomezené a jeho využití je mnohostranné. Velkou výhodou internetu je aktuálnost, kdy lze s nízkými náklady šířit informace online po celém světě. Internet také umožňuje spojení mezi lidmi, možnost vzájemné komunikace a zpětné reakce téměř kdekoli na světě. (Jiráček, Köpplová, 2009)

Internet je hlavní platformou nových médií, má všechny charakteristiky – digitální podstatu, počítačové zpracování, interaktivitu. (Pavlíček, 2010)

Internet se stal prostorem pro vznik alternativy interpersonální komunikace (e-mail, chat, Skype), skupinové (sociální sítě) nebo veřejné komunikace (zpravodajské portály). „Média operující v internetovém prostředí začala postupně doplňovat a místy vytlačovat tisk i vysílání, oslabovat hudební průmysl (...) a přebírat další funkce médií“ (Ježek, Jiráček, 2014, s. 46). Tisk a rozhlas začaly výrazně ztrácet na významu a ekonomické síle. Počítačové sítě se využívají pro další možnosti komunikace – především užívání mobilních telefonů. Propojení mobilních telefonních sítí, zvýšení kapacity přenosu dat na internetu má výrazný podíl na směřování k individualizaci lidské komunikace. Mobilní telefony, iPody, tablety a další přístroje odpoutávají uživatele od prostoru a nenutí ho, aby kvůli komunikaci vyhledával druhé lidi, kvůli informacím listoval v tištěné encyklopedii, nebo aby kvůli filmu musel jít do kina nebo k televizi. Síťová média výrazně individualizovala komunikaci a zbavila ji časového a prostorového omezení. (Ježek, Jiráček, 2014)

„Kolem síťových médií se vytvořila nová ideologie, opírající se o neoliberalní vidění světa, která vítá tato média jako faktor osvobozující individualitu a otevírající pole neomezované svobodné volbě z bezbřehé nabídky, jež je k dispozici v prostředí internetu, a umožňující neomezovanou seberealizaci komunikací i sebevyjádřením“ (Ježek, Jiráček, 2014, s. 48).

Internet je využíván denně napříč generacemi, některými více a některými méně, proto je třeba znát prostředí internetu, jeho zvláštnosti a rizika, aby jim člověk dokázal předcházet anebo čelit.

3 Internet jako součást každodenního života

Internet jako médium 21. století člověku v mnoha případech ulehčuje život. Děti se díky internetu mohou vzdělávat, získávat informace do školy, pokud mají nějaký problém, mohou si na internetu vyhledat pomoc. Výhodou a zároveň slabinou internetu je nespočetné množství informací a zpráv (bohužel však i nesprávných či zavádějících), které se dají šířit velice rychle během pár vteřin. S internetovým připojením mohou být lidé v kontaktu s ostatními téměř kdykoli a kdekoli.

Informace v tomto množství s sebou nesou různá rizika a problémy. Zvláště děti a dospívající jsou potencionálně nejvíce ohroženi. Je potřeba je chránit před závislostí, naučit je zacházet se škodlivým obsahem, nebezpečnými kontakty a riziky, které s sebou používání internetu přináší. Ze škodlivých vlivů je namístě zmínit obsahy prezentující pornografii, násilí a krutost. Děti díky internetu (sociální sítě, e-mail, blog, chat atd.) mohou přijít do kontaktu s neznámými a nebezpečnými lidmi. Častým vasedáváním u počítače, hraním her, brouzdáním na internetu, aktivním užíváním sociálních sítí mohou ztrácet kontakt s vrstevníky a reálným životem.

Internet je médium, jehož vznik a rozvoj zastínil všechny předchozí technologie. „Rozhlas potřeboval 38 let k tomu, aby ho poslouchalo 50 milionů lidí. Televizi trvalo 13 let, než dosáhla tohoto počtu diváků. Šestnáct let po první stovebnici osobního počítače používalo PC 50 milionů lidí. Internetu stačily k dosažení tohoto počtu uživatelů čtyři roky“ (Zelený, Mannová, 2006, s. 129).

Hlavenka a kol. (1997, s. 209) uvádí definici internetu: „1. Více počítačových sítí navzájem propojených a schopných komunikace. 2. (Internet) Celosvětová informační a komunikační síť postavená na protokolu TCP/IP. Vychází z celé řady sítí, které jsou navzájem přemostěny (propojeny)“.

Stuchlík a Dvořáček (2000) uvádí, že v roce 1990 využívalo internet asi dva a půl milionu uživatelů, v roce 1997 již 140 milionů a v roce 2000 to bylo 300 milionů uživatelů. Podle The Statistics Portal v roce 2017 užívalo internet 3,578 miliardy lidí na celém světě (Number of internet users worldwide from 2005 to 2017 (in millions), © 2017).

Internet se vyznačuje svým specifickým prostředím. „Internet je charakteristický tím, že je „prostředím bez zábran“ (Šmahel, 2003, s. 13). Na prostředí internetu nahlíží např. Divínová (2005) jako na kyberprostor, což je virtuální (ne skutečný) prostor, který se nám otevírá prostřednictvím počítačů a počítačových sítí. Kyberprostor má své

psychologické rysy. Suler (1998) uvádí následující aspekty kyberprostoru, jako jsou omezená percepce, vše je založeno na textu, flexibilita identit, změněné a snové stavy, rovnost statusu, transcendentální prostor, časová flexibilita, sociální mnohočetnost, možnost záznamu a narušení přenosu.

Omezená percepce je aspektem, ve kterém většina uživatelů vnímá druhé pouze díky psanému textu nebo obrázkům. V případě, že se používají kamery a mikrofony, není zážitek z druhé osoby dokonalý a srovnatelný s realitou - zatím žádné technické zařízení nedokáže přenášet vůně, chutě či doteky.

Vše je založeno na textu jako další aspekt kyberprostoru, představuje nový způsob prezentace vlastní osoby. Jedná se o postup, který nelze prakticky ověřit, uživatel může používat svoji identitu nebo nemusí.

Flexibilita identit představuje anonymitu – uživatel není druhými vidět. Ta může člověku dávat velký prostor pro prezentování svých názorů i své identity jako celku a umožňuje diskusi o různých tématech, která by pro některé mohla být v reálném životě tabu.

Změněné a snové stavy jako další aspekt mohou zvyšovat atraktivitu kyberprostoru. Lidé mohou často prožívat ve virtuálním prostředí spojení mysli s tím, s kým komunikují, mohou procházet zdmi nebo vytvářet předměty z ničeho, mohou si plnit své sny, mohou být tím, kým chtějí, na rozdíl od reálného života.

Rovnost statusu představuje stejné příležitosti ve virtuálním prostředí nezávisle na rase, pohlaví, náboženství, vzdělání atd., vliv určuje technická vybavenost a schopnost komunikovat.

Následujícím aspektem je **transcendentální prostor**, v kterém jsou pro uživatele nepodstatné hranice států a jejich geografická poloha. Je možné se téměř odkudkoli připojit a komunikovat s lidmi na opačné straně planety.

Časová flexibilita jako další znak prostředí internetu upozorňuje na to, že čas strávený online utíká rychleji než čas ve skutečném životě. Internet dává svým uživatelům pohodlný čas na promyšlení odpovědi na rozdíl od osobního kontaktu tváří v tvář, kdy má jedinec pár vteřin na promyšlení.

Sociální mnohočetnost umožňuje jedinci komunikaci s několika lidmi najednou, aniž by o tom věděli. Uživatelé také mohou vyhledávat přátele podle např. zájmů, které mají společné a navazovat s nimi vztah.

Možnost záznamu umožňuje uchování veškerých aktivit, které probíhají online. Na rozdíl od skutečného světa tak máme možnost vlastnit trvalý záznam o tom, co kdy bylo komu řečeno.

Narušení přenosu vzniká při selhání počítače, narušení spojení a odesílané informace se nemusí doručit. Komunikace se tak ocitne v ohrožení. U uživatele v těchto případech často dochází k velké frustraci a stresu, který bývá nazýván „zážitkem černé díry“. (Suler, 1998)

Významným pojmem v souvislosti s internetem je také pojem disinhibice - lidé na internetu dělají nebo říkají věci, které by v běžném životě neříkali nebo nedělali. Vybíral (2002, s. 277) disinhibici popisuje jako „ztrátu nebo překonání nesmělosti, plachosti a ostychu, v krajních podobách může jít o obcházení tabu a zákazů, tedy o jistou *odvážanost* či *nevážanost na normy*, která může být *anomální*.“

Z tohoto výčtu je patrné, že prostředí internetu nahrává agresorům, lidem, kteří chtějí druhým ubližovat, podvést či jinak jim znepríjemnit život. Rizika, která hrozí hlavně mladší generaci, jsou spojena především se stále více oblíbenými sociálními sítěmi.

Dnešní moderní a zrychlená doba nám umožňuje být v kontaktu s lidmi téměř z celého světa prakticky neustále. Díky internetu můžeme komunikovat s lidmi kdekoli na světě, v kteroukoli dobu, ale i s lidmi, kteří jsou od nás pouze pár kroků. Komunikovat můžeme přes e-mail, chat, Instant Messanging (programy pro zasílání zpráv, jako např. ICQ, Skype) nebo také pomocí sociálních sítí. Kulhánková a Čamek (2010) považují polovinu devadesátých let minulého století za rozvoj sociálních sítí ve Spojených státech amerických, kde sociální sítě sloužily především ke komunikaci mezi samotnými studenty. Již tehdy se začínaly objevovat stránky s profily a skupiny přátel. Tyto sítě byly předchůdci dnešních, mezi které patří Facebook, MySpace, LinkedIn, Hi5, Twitter, Instagram a další.

Pavlíček (2007) z hlediska sociologie rozumí sociální sítě propojenou skupinu lidí, kteří se vzájemně ovlivňují, přičemž mohou, ale nemusí být příbuzní. Tato sociální síť se vytváří na základě společných zájmů, rodinných vazeb nebo z jiných důvodů. V prostředí internetu se rozumí sociální sítě (social network) každý systém, který umožňuje vytvářet seznam vzájemně propojených kontaktů, přátel a zároveň ho dokáže udržovat. Uživatel sociální sítě definuje své charakteristiky a vlastnosti, které jsou veřejně dostupné pro ostatní uživatele. Lidé se v rámci tohoto systému mohou vzájemně vyhledávat, a tak vytvářet virtuální „komunitu“ nebo mohou nahlížet do seznamu přátel

uživatelů a vyhledávat tak další kontakty. Na sociálních sítích je možné publikovat různé informace, vkládat fotografie, videa, komentáře atd.

Jak zmiňuje Eckertová a Dočekal (2013), sociální sítě nahrazují původní komunikaci e-mailem, telefonem či SMS. Nahrazují i Skype, který zůstává využíván ke komunikaci s použitím webové kamery, kdy nejde pouze o textovou nebo čistě hlasovou komunikaci.

Největší sociální sítí na světě, kterou využívají dvě miliardy uživatelů, je Facebook (Number of monthly active Facebook users worldwide as of 2nd quarter 2017 (in millions), © 2017). Dle Hulanové (2012), sociální sítě využívají možnosti webových stránek, které jsou označovány jako sociální weby. Ty fungují jako „on-line komunity“ internetových uživatelů. Komunity sdružují uživatele na základě společných zájmů nebo např. náboženských či politických názorů. „Internetové sociální sítě tak přenášejí do digitálního prostředí vazby z reálného světa“ (Pavlíček, 2010)

Sociální síť Facebook byla založena Markem Zuckerbergem v roce 2004. Původně tento projekt sloužil jen jako systém pro studenty Harvardu. Na začátku roku 2006 se však k Facebooku začaly přihlašovat i velké společnosti. Nyní je tato sociální síť největší na světě. Reální lidé si na Facebooku zakládají své profily, kdy musí zadat svůj e-mail. Ve svém profilu uživatel uvádí informace, které si mohou dohledat další lidé. Podle Hulanové (2012) to, co nejprve vypadalo jako nevýhoda, a to zaregistrovat se pod reálným jménem, se u Facebooku stalo velkým lákadlem. Domnívá se, že lidé mohli být unaveni z neustálých masek, které v on-line světě používali a on-line komunikace pro ně nebyla už tak lákavá. Mnoho lidí se stalo uživatelem této sociální sítě, aby byli v kontaktu se svými přáteli a známými. Díky Facebooku si mohou předávat zprávy, sdílet videa a fotografie, stát se členem skupiny atd. Kromě známých a přátel se lze na Facebooku setkat i s falešnými profily a identitami, jejichž cílem je hledat své oběti. Může se jednat o finanční podvody, vydírání, lákání na schůzku, šikanu, a další nebezpečné jevy. Nebezpečí sociálních sítí lze spatřovat především u dětí, které pokud nejsou obeznámeny s riziky sociálních sítí a s tím, jak se na nich správně chovat, vystavují se riziku už pouhým sdílením osobních informací. Všechny tyto údaje jsou pak přístupné pouhým kliknutím pro kohokoli. Proto je důležité, aby nejen děti, ale i rodiče věděli o možnostech, praktikách a nebezpečnosti sociálních sítí.

Sociální sítě jsou pro uživatele přitažlivé jejich rychlým přístupem k informacím o ostatních uživateli. Lidé, kteří se setkávají v reálném životě i on-line, mají pevnější společné vztahy i na sociálních sítích. Sociální sítě také poskytují způsoby k překonání

osamělosti. Jak je výše uvedeno, nesou s sebou také rizika, která by měli znát rodiče i děti. Dle výzkumu Sexting a rizikové seznamování českých dětí v prostředí internetu, téměř 90% dětí sdílí své jméno a příjmení, zhruba 66% sdílí na internetu svoji fotografii obličeje, 63% dětí sdílí svůj email a 23% své telefonní číslo. (Kopecký, Szotkowski, 2017)

Další velmi oblíbenou činností na internetu je sledování videí na YouTube, což je video-hosting server. Princip této služby spočívá v bezplatné registraci a ve sdílení videí či filmů s ostatními uživateli. Celý tento projekt je vystavěn na reklamě, kterou server zobrazuje s promítanými videi. (Pavliček, 2010) Velkým hitem na YouTube se stali tzv. YouTuberi. Podle webu Unet.cz je YouTuber osoba, která nahrává videa na serveru YouTube a také sleduje nahrávky ostatních. Většinou je identita YouTuberů neznámá, často využívají pseudonym. YouTubery lze dělit dle typů a žánrů jejich videí například na: video blogger (vlogger), což je YouTuber, který vytváří a publikuje videa na různá témata, glosuje a paroduje různé události a videa jiných. Dalším typem je tvůrce let's playů (let's player), který komentuje hraní počítačových her a přidává k nim své „hlášky“. Beauty YouTuberky jsou většinou ženského pohlaví a točí videa s líčením a kosmetikou. Pranksters jsou uživatelé natáčející tzv. „pranky“, což jsou videa, ve kterých se snaží vtipným způsobem nachytat jiné osoby. Dalším typem jsou Stand-up comedy, což jsou YouTuberi, kteří natáčejí videa přes livestream a baví lidi online, hrají hry, vyprávějí příběhy ze svého života. (Kdo je to YouTuber a co vlastně dělá?, 2016)

Podle výzkumu Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru, dominuje YouTube u dětí zhruba do 14 let věku. Poté začínají využívat také Facebook, ačkoli část z nich jej využívala i před touto věkovou hranicí. Postupně se Facebook zařadil před YouTube a 17 letých mladistvých jej využije více než 96 %. Děti ve věku 10 let využívají YouTube dvakrát více než Facebook. Tento rozdíl ve využívání obou serverů se vyrovná zhruba ve 14 letech dítěte. Na YouTube preferují děti především videa vytvářená YouTubery - zejména tzv. letsplaye (záznamy z hraní počítačových her), zábavné videokanály, dívky pak sledují videokanály zaměřené na módu. (Kopecký, 2017)

Jak je patrné z výše uvedeného, internet má velké využití. V tomto prostředí je však i možnost výskytu negativních jevů.

3.1 Negativní jevy internetu

Internet je v mnoha případech prospěšný, užitečný, často nám usnadňuje život a baví nás. Na druhou stranu je třeba být dostatečně informovaný o prostředí internetu a jeho vlastnostech a také o možných rizicích. Člověk se může stát snadno obětí finančního podvodu nebo může být ošálen falešným profilem, může mu být ukradena identita a mnoho dalšího. Internet je anonymní, a to nahrává těm, kteří chtějí okrádat nebo jakkoli ubližovat. Riziko hrozí především naivním, důvěřivým a neinformovaným uživatelům, zejména dětem. Zde je uveden přehled vybraných druhů negativních jevů internetu.

Jedním z nebezpečí prostředí internetu je specifická forma šikany - **kyberšikana**. Klasická šikana může probíhat v rodině, ve škole, na pracovišti, v partnerských vztazích, prakticky kdekoli. Odborník na oblast šikany Kolář (2001, s. 27) definuje šikanu jako chování, kdy „jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ Další definici uvádí Vágnerová a kol. (2009), která definuje šikanu jako úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou). Šikana má mnoho podob, ať se jedná o fyzické či psychické týrání, tak o ubližování člověka, kterému mohou napomáhat i dnešní moderní technologie. V tomto případě se hovoří o kyberšikaně.

V kyberšikaně jde, podle Eckertové a Dočekala (2013), o šikanu probíhající prostřednictvím komunikačních technologií ve virtuálním prostředí. Dle Hulanové (2012) je kyberšikana takovým druhem šikany, který využívá internet, mobilní telefony a další moderní komunikační technologie za účelem zesměšnění či ublížení jiné osobě. Násilné sklony jedince může podněcovat on-line anonymita, která mu dává pocit nedosažitelnosti a moci nad obětí. Veřejný charakter internetu umožňuje díky posměškům a vyhrožování pronásledovat oběť, kdykoli je on-line.

Kyberšikana i šikana obecně může vzejít z „neškodné legrace“. Hranice mezi skutečnou šikanou, ubližováním a „pouhým pošťuchováním“ je však tenká. Oproti klasické šikaně se kyberšikaně otevírá větší prostor pro ubližování. Podle Eckertové a Dočekala (2013) lze ke kyberšikaně využít mobilní telefon, přes který může agresor zasílat urážlivé SMS oběti, nahrávat si zesměšňující videa nebo zveřejnit telefonní číslo oběti ve falešných inzerátech, např. na erotické služby. Prostřednictvím úložišť pro sdílení fotografií a videí např. YouTube, může agresor zveřejnit obsah videa

ponižujícího oběť. Lidé pod video mohou vkládat komentáře, dále ho upravovat nebo sdílet na sociálních sítích. Útočník může využívat e-maily, přes které lze posílat výhrůžné a zesměšňující zprávy či různé obrázky (např. pornografické). Dále může využívat chaty, kde může agresor oběť urážet, ponižovat před celou skupinou diskutujících, službu instant messenger (IM), která umožňuje uživatelům sledovat, kdo z jejich přátel je on-line, posílat jim zprávy, chatovat s nimi a přeposílat různé soubory. Mezi nejznámější patří ICQ a Skype. Dalším prostředkem ke kyberšikaně jsou webové stránky, kdy útočník vytvoří falešnou stránku s ponižujícími fotkami, videozáznamy a komentáři.

Kyberšikana jako šikana je specifická svojí anonymitou, prostorovou a časovou neomezeností, obtížnou rozpoznatelností a způsobuje široké sociální dopady. Agresor může být ze stejné kolektivu jako oběť, ale často zůstane záměrně skrytý. Umocňuje se tím strach oběti. Oběť se nikdy nemusí dozvědět, kdo je pachatel, pokud se skrývá za falešným profilem na sociální síti, používá neznámý e-mail nebo telefonní číslo. Tato forma šikany se neváže na určité místo, jakým může být např. škola, ale pronásleduje oběť na každém kroku. Ačkoli může kyberšikana zůstat dlouho skryta, přesto způsobuje „zranění“ jako např. úzkostné a posttraumatické poruchy. Informace na internetu se šíří neuvěřitelnou rychlostí, a tak na sociálních sítích, portálech pro sdílení videa nebo chatech má k problematickým materiálům přístup v kteroukoli dobu téměř jakýkoli uživatel internetu. (Eckertová, Dočekal, 2013)

Nepříjemný e-mail, zpráva, či odkaz na webové stránky, kde jsou zveřejněny urážky adresované oběti, může mít stejný účinek jako klasické šikanování, možná ještě horší. Oběť si totiž zprávy může znovu a znovu pročitat nebo si může opakovaně pouštět ponižující video. Přidává se k tomu pocit beznaděje. V případě že nelze existující data na internetu zrušit nebo smazat, mají pak napsaná slova daleko silnější dopad než slova mluvená.

Podle výzkumu Nebezpečí internetové komunikace IV z roku 2013, zaměřeného na děti a mládež ve věku 11 až 17 let, se polovina dotázaných setkala s některou z forem/projevů kyberšikany, nejvíce s verbálními projevy, průnikem na účet a obtěžováním prozváněním. Útoky spojené s ponižováním, urážením a zesměšňováním jsou nejvíce vedeny v prostředí sociálních sítí, kterých k útoku na jinou osobu zneužilo 37,17% útočníků. K útokům jsou dále využívány neveřejné chaty nebo instant messenger (21,02%) a SMS zprávy (18,49%). Do výzkumu bylo zařazeno 21 372 dětí. (Sztokowski, Kopecký, Krejčí, 2013)

Dalším negativním jevem souvisejícím s internetem je **Happy Slapping**. „Happy Slapping označuje natáčení reálného fyzického napadení nic netušící oběti. Natáčení fyzického nebo sexuálního útoku a jeho zveřejnění je častým prostředkem kyberšikany“ (Eckertová, Dočekal, 2013, s. 67). Podle Hulanové (2012) se obětí může stát téměř kdokoli, jelikož se jedná o náhodně vybranou osobu. Často to bývají bezdomovci i fyzicky slabí lidé. Aktéři popisují Happy Slapping jako formu zábavy. Dle Eckertové a Dočekala (2013) je cílem získat co nejvíce šokující a originální materiál pro zveřejnění na internetových portálech pro sdílení videí a následně co největší počet zhlédnutí. Takové jednání však může mít pro oběť fatální důsledky.

Mezi negativní jevy internetu lze zařadit **kybergrooming**. Hulanová (2012) označuje kybergrooming jako chování uživatelů internetu, které má v oběti vyvolat falešnou důvěru a připravit ji na schůzku, jejímž cílem je pohlavní zneužití. Prostředí využívané útočníky jsou seznamky, chaty, ICQ a e-mail. Slovo „grooming“ může označovat více druhů manipulativního chování.

Podle výzkumu Nebezpečí internetové komunikace IV z roku 2013, se více jak polovina dětí baví na internetu s lidmi, které nezná osobně. Téměř 36% dotázaných by šlo na schůzku, pokud by o ni požádal internetový známý/kamarád a 15% dětí by o této schůzce nikomu neřeklo. Dalším zjištěním bylo, že téměř polovina dětí (49,19%) šla na osobní schůzku s neznámou osobou, respektive člověkem, kterého znaly pouze z internetu a v reálném světě se s ním nikdy nesetkaly ani jej neviděly. Téměř 60% respondentů považuje komunikaci s lidmi z internetu, které neznají osobně, za riskantní. Za nebezpečnou považuje 76,07 % respondentů osobní schůzku s lidmi z internetu, které neznají osobně, přesto by z nich 54,95 % na ni šlo. (Szotkowski, Kopecký, Krejčí, 2013)

Kyberstalking patří k negativům internetu. Výraz stalking můžeme přeložit jako pronásledování či slídění. Eckertová a Dočekal (2013) vysvětlují stalking jako dlouhodobé pronásledování, které oběť omezuje a obtěžuje. Jedná se o opakované a stupňované obtěžování v různé podobě. Pachatel narušuje soukromí oběti a vyvolává v ní pocit strachu a úzkosti. Oběť může být kontaktována osobně, přes telefon, nebo ji mohou chodit zásilky, dopisy. Pokud stalker využívá k pronásledování především prostředí internetu a komunikačních prostředků, jedná se o kyberstalking. Pachatel může oběti zasílat e-maily, využívat sociálních sítí nebo ji může telefonovat, posílat sms či mms.

Dalším nebezpečím spojeným s užíváním moderních technologií může být **sexting**. „Pojem *sexting* je složeninou slov SEX a TEXTING. Označuje zasílání či sdílení vlastních odhalených fotografií, videozáznamů nebo textů (např. sms, e-mailů) s erotickým a sexuálním podtextem prostřednictvím moderních komunikačních technologií“ (Eckertová, Dočekal, 2013, s. 68).

Mezi nebezpečí sextingu patří vysoké riziko zneužití citlivých materiálů potencionálním útočníkem, může se jednat např. o bývalého partnera, který může oběť vydírat, šikanovat či s ní manipulovat. Při zveřejnění obnažených fotek a videí na internetu, bývá problém s jejich zpětným stažením, mohou tam kolovat i několik let. Dle výzkumu Nebezpečí internetové komunikace IV, si 75,32% dětí myslí, že je sdílení či odesílání vlastních obnažených materiálů riskantní, přesto 6,24% z nich sexuálně laděné materiály sdílí a 8,90% z nich tyto materiály odesílá jiným osobám. (Szkowski, Kopecký, Krejčí, 2013)

Častým trávením na internetu může vzniknout **závislost**. Tato závislost, nazývaná jako netománie či netholismus, však není prozatím diagnostikovaná jako psychická nemoc. Eckertová a Dočekal (2013) nahlíží na závislost na internetu, počítačových hrách a sociálních sítích stejně reálně jako na závislost na alkoholu, kouření, hracích automatech nebo na drogách. Závislý člověk považuje čas, který stráví na počítači, za normální. Neuvědomuje si a ani si nepřipouští svůj problém, na rozdíl od jeho okolí. Internet umožňuje uživateli vytvářet si svůj virtuální svět, novou identitu, virtuální vztahy, čímž se stává přitažlivým. Vše je anonymní a nikdo nezná problémy a minulost uživatele. Zbourání bariér umožňuje dosáhnout seberealizace způsoby, které jsou v opravdovém světě pro mnohé lidi nemožné. Internet, počítačové hry a sociální sítě se jeví jako skvělý způsob útěku od reality, jako obranná reakce. (Eckertová, Dočekal, 2013)

Také některé počítačové hry jsou vyspělé v budování závislosti. Nejčastěji jsou to „sociální hry“ na sociálních sítích. Například společnost Zynga je typická svými hrami, které postupně vytvářejí „závisláka“. Hráč touží vidět, co bude dál, jaký další cíl ho čeká. Hry jsou vytvářeny tak, aby byly svým způsobem návykové. Některé ve své podstatě ani nemají konce, jako např. FarmVille, CityVille, The Sims Social. Tyto hry mohou vzbuzovat dojem, že jde o hry společenské, které hrajete „s přáteli“. (Eckertová, Dočekal, 2013)

Vedle závislosti na internetu a na hrách lze také hovořit o závislosti na sociálních sítích. Neustálé nutkání sledovat, co píší přátelé, kde jsou, co dělají, co

doporučili atd., je zřejmé např. na sociální síti Facebook, kde lidé sledují počet „lajků“, komentářů či „nasdílení“. Je snadné propadnout svému virtuálnímu světu, kde má uživatel novou identitu a ve kterém se chová a vypadá jinak než v reálném světě. (Eckertová, Dočekal, 2013) Tato nebezpečí je nutno eliminovat a bránit se jim prevencí.

3.2 Prevence v kyberprostředí

S vývojem moderních technologií vznikají i nová nebezpečí, jak bylo již výše uvedeno, a to především u dětí. Starší generace většinou nemají s těmito technologiemi velké zkušenosti a nevědí, co vše může dětem hrozit. Není žádnou novinkou, že děti již od brzkého věku, tráví svůj volný čas na internetu, kde „paří“ různé hry, pouštějí si videa, komunikují se svými přáteli, jsou aktivní na sociálních sítích a tráví tam čím dál tím více času. Dětská zvědavost, touha po objevování nových možností a nové zábavy mnohdy může vést až k nevratným následkům. V prostředí moderních technologií se vyskytuje již zmíněná kyberšikana, kyberstalking, kybergrooming, a mnoho dalšího, a tak je třeba uživatele internetu, a to nejen děti, ale i dospělé uživatele vzdělávat v těchto oblastech. Někteří rodiče využívají internet pouze pro získání informací a o fungování sociálních sítí a vlastnostech internetu nemají ponětí nebo si tuto potřebu informovanosti ani neuvědomují. Často jsou na své děti pyšní, jací jsou to „přeborníci“ na počítače a nové technologie, ale nevědí, jak může být dítě ohroženo. Je důležité, aby se rodiče věnovali této problematice, komunikovali s dítětem, věděli, co konkrétně dělá, jaké stránky navštěvuje – mediálně jej vychovávali, a samozřejmě aby se aktivně podíleli na jeho životě.

Aby se zamezilo rizikům, je třeba prevence, kterou lze v obecné rovině chápat jako předcházení negativním vlivům. Podle Krause, Hroncové a kol. (2010) můžeme prevenci rozdělit do tří základních rovin na primární, sekundární a terciární. Vedle toho ji můžeme dále rozlišit na prevenci specifickou, týkající se jednotlivých sociálních deviací (např. šikany, drogových závislosti, kriminality) a na prevenci nespecifickou, která směřuje k celkovému formování osobnosti ve smyslu zdravého životního stylu, a tedy osobnosti schopné odolávat nejrůznějším ohrožením, negativním vlivům a podobně.

Knotová (2002) vymezuje primární prevenci jako prevenci zaměřenou nejen na celou populaci, ale i na specifické skupiny. Cílem primární prevence je především formování optimálních podmínek pro rozvoj člověka jako bytosti bio-psycho-sociální. Za významnou instituci v oblasti primární prevence je považována zdravá rodina, dále

také zdravý životní styl a dodržování norem. Primární prevence se odehrává především ve školských zařízeních, centrech volného času, kulturně-osvětových zařízeních, sportovních klubech a masmédiích.

Sekundární prevence se orientuje na vybrané skupiny a jednotlivce, u nichž se předpokládá vyšší míra rizika. Cílem sekundární prevence je zabránit vzniku poruch sociálního a psychického vývoje. Terciární prevence se zaměřuje na jedince a skupiny, u nichž se projevují symptomy sociální patologie. Cílem je eliminace množství recidiv, předcházení zhoršování stavu a následkům sociálně patologických jevů. (Knotová, 2002)

Podle Hýbnerové (2012) je důležité nejen pro rodiče, ale i pro další příbuzné, uvědomit si, že zásadní roli v prevenci sociálně patologických jevů, včetně prevence závislosti na internetu, sehrává především komunikace v rodině a bezpečné stabilní sociální prostředí, neboť s dětmi je třeba komunikovat. To je jedna z podmínek bezpečného užívání internetu.

Pokud budou děti znát, jak se na internetu chovat, pravděpodobnost, že se nestanou obětí, se zvyšuje. Podle Hulanové (2012) je třeba, aby se děti učily, že nemají sdělovat žádné konkrétní a osobní informace, nemají posílat žádné fotografie nebo videonahrávky. Dále by měly vědět, že informace, které poskytnou on-line se stávají dostupnými pro mnoho dalších lidí, které je mohou zneužít. Měly by myslet na to, že osoba na druhé straně v on-line komunikaci, nemusí být právě ta, za kterou se vydává. Rozhodně by si bez vědomí rodičů neměly domlouvat schůzku s člověkem, kterého znají pouze přes internet. Dále by neměly otevírat přiložené soubory, které přišly z neznámé adresy, neboť mohou obsahovat viry.

Hulanová (2012) uvádí i rady pro rodiče. Ti by se měli od svých dětí nechat poučit o službách, které využívají v on-line prostředí a ověřit si legálnost obsahu. Měli by se zajímat o internetové kamarády svých dětí. Existuje také možnost některé nevhodné stránky nechat blokovat, tzv. rodičovským zámekem na filtrování obsahu. Měli by mít přehled o tom, kolik času dítě na internetu stráví. Dále by měli s dětmi mluvit o všech výhodách či rizicích internetu a děti by se neměly bát svým rodičům svěřit s jakýmkoli problémem.

Pokud si s touto problematikou rodiče zcela neví rady, existuje v České republice několik projektů, kde se dozví o nebezpečí na internetu mnoho důležitých informací. Tyto projekty si kladou za cíl upozorňovat na různá nebezpečí, která

na internetu hrozí. Nabízí také možné způsoby, jak se jim bránit nebo kde případně hledat pomoc. Zde je stručný přehled některých z nich.

Bezpečný internet.cz si klade za cíl ukázat mnohá rizika spojená s používáním internetu a také způsoby, jak se jim účinně bránit. Projekt je zaměřen na různé skupiny uživatelů, kterým zcela zdarma poskytuje rady, návody a zkušenosti přímo od provozovatelů nejznámějších internetových služeb. Zakládajícími partnery tohoto portálu jsou společnosti Česká spořitelna, Microsoft a Seznam.cz. Hlavním cílem jejich spojení je rozšířit uživatelům povědomí o internetových rizicích a předat jim dostatek informací z této oblasti. (O projektu, 2017)

E-Bezpečí je název celorepublikového projektu zabývajícího se prevencí, vzděláváním a výzkumem spojeným s rizikovým chováním na internetu. Tento projekt realizuje Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s dalšími organizacemi.

E-Bezpečí se zaměřuje na všechny formy elektronického násilí ohrožující jak děti, tak i dospělé uživatele internetu. Zaměřuje se na kyberšikanu a sexting, kybergrooming, kyberstalking a stalking, na rizika sociálních sítí, na hoax a spam a na zneužití osobních údajů v prostředí elektronických médií.

Činnost projektu spočívá hlavně v terénní práci s různými cílovými skupinami. Jedná se především o přednáškové činnosti a preventivně vzdělávací akce. Mezi cílové skupiny projektu E-Bezpečí patří žáci a studenti, učitelé, preventisté sociálně patologických jevů, metodici prevence, policisté, manažeři prevence kriminality, vychovatelé, pracovníci OSPOD a rodiče. E-Bezpečí je projekt podporovaný ministerstvy (MVČR, MŠMT) a Policií ČR a představuje velmi důležitý článek v oblasti prevence online kriminality na národní úrovni. (Informace o projektu, © 2008 – 2017)

Neziskové nevládní sdružení **Národní centrum bezpečnějšího internetu** se zabývá zvyšováním obecného povědomí o nebezpečí on-line, především se snaží pomoci dětem, které se ocitnou v nesnázích způsobených komunikací na internetu. (Rogers, 2011)

Národní centrum bezpečnějšího internetu realizuje řadu projektů, z nichž nejdůležitější je Safer Internet CZ. Tento projekt je zaměřený na zvyšování povědomí o bezpečnějším užívání internetu. Poskytuje pomoc uživatelům internetu v nesnázích a působí proti šíření ilegálního obsahu online. Podporuje vzdělávání v oblasti ICT, a to zejména dětí, kterým ubližuje nevhodné a závadné chování na internetu, poskytuje

pomoc, působí proti šíření ilegálního, zejména pedofilního a extremistického obsahu na internetu. (Národní centrum bezpečnějšího internetu, © 2012)

Projekt s názvem **Seznam se bezpečně** má podobu tří dokumentárně vzdělávacích filmů, jejichž cílem je upozornit na odvrácenou tvář internetu, na nebezpečí skrytá za různými identitami na internetu. V rámci tohoto projektu vznikly i krátké vzdělávací videospoty Křečci v síti, vhodné pro menší děti a Desatero s Benem pro děti starší. V rámci projektu jsou také realizovány návštěvy škol, kde se snaží odlehčenější formou upozornit na rizika internetu s ambasadory projektu s Benem Cristovaem, Mirkem Vaňurou nebo Braněm Holičkem. Vznikla také divadelní inscenace ve spolupráci se Studiem Ypsilon a kniha Bezpečně na internetu. Tento projekt je akreditován MŠMT. (O projektu, © 1996 – 2017)

Jak uvádí Rogers (2011), také prohlížeč Google.cz nabízí svým uživatelům služby **Centra bezpečnosti** pro rodiče a děti. Lze zde nahlásit nevhodný obsah např. na YouTube nebo na webovém albu Picasa. Dále centrum nabízí službu Bezpečné vyhledávání Google, Bezpečné vyhledávání v telefonu, Bezpečný režim YouTube a další.

S prevencí rizikového chování dětí souvisí také smysluplné trávení volného času.

3.3 Volný čas dětí strávený na internetu

Podle Hofbauera (2004, s. 13) je „volný čas (angl. *leisure time*) časem, kdy člověk nevykonává činnosti pod tíhou závazků, které plynou z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“

Jiřina Faltýsková (2002) definuje volný čas jako čas, kdy si člověk svobodně volí takové činnosti, které mu přináší radost, zábavu, odpočinek, obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou. Knotová (2002) upozorňuje na to, že volný čas na jedné straně dává prostor pro pozitivně cílenou výchovu, ale na druhé dává prostor pro „nic nedělání“, nudu, ale také pro destruktivní aktivity. Pokud není volný čas vhodně vyplněn, stává se příležitostí pro negativní sociální deviace. Volný čas je tedy důležitou součástí života jak dětí, mládeže, tak dospělých a měl by být smysluplně využíván. Především u dětí a mládeže má svůj nenahraditelný význam, jelikož jim poskytuje prostor k poznávání sebe samých i ostatních. Umožňuje poznávání světa, života a zároveň poskytuje seberealizaci v činnostech, které jsou dle jeho potřeb, zájmů, představ a schopností. Volným časem

lze tedy rozumět období, kdy se člověk svobodně rozhoduje o činnosti mimoškolní nebo mimopracovní, kterou chce právě vykonávat. Svobodné a dobrovolné rozhodnutí je zásadní pro výchovu ve volném čase. Rodina hraje zcela dominantní roli vzhledem k osvojení si aktivit ve volném čase. Ovlivňuje dítě nejen tím, jak výchovně působí, ale i svým každodenním životem. „Rodina jako primární sociální skupina je pro rozhodující většinu dětí a mladých lidí také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formování jejich osobnosti“ (Hofbauer, 2004, s. 56). Zdravá výchova dětí v rodině a ve škole je tou nejúčinnější a nejlevnější prevencí vůbec. Výchova v rodině je základ pro správný vývoj dítěte, na kterém později staví především škola.

Výzkum Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let (Bocan a kol., 2011) spadající do projektu Klíče pro život, které realizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ukazuje mimo jiné, jak dnes děti tráví svůj volný čas. Obecně lze říci, že aktivní trávení volného času dětí je zejména závislé na iniciativě, informovanosti a možnostech rodičů, což souvisí i s jejich vzděláním a socioekonomickým statutem. Mladší děti tráví svůj volný čas především s členy rodiny, kteří na ně mají zásadní vliv v osvojování si způsobů jeho trávení. S přibývajícím věkem nahrazují čas strávený s rodiči kamarádi. Přes den se děti věnují především sledování televize, učení či přípravě do školy, s přibývajícím věkem také poslouchají hudbu. K dalším činnostem patří trávení volného času venku s kamarády, vzájemné navštěvování se, ale také čas strávený u počítače hraním her, na internetu a chatováním. Tyto činnosti nabývají na intenzitě s rostoucím věkem dětí. (Bocan a kol., 2011)

Jak je uvedeno ve zprávě Děti v ringu dnešního světa (Bocan a kol., 2012), internet přijímají dnešní děti masově a zcela bezstarostně. Pouhým omezením jim mohou být zákazy rodičů. Cestu k internetu si našli hlavně školáci. Internet přináší dětem nepřeberné množství obrázků, videí, diskusí a článků, které jsou volně přístupné a navzájem provázané, což může přinášet značná rizika, které děti jen stěží odhalí. Internet je oblíbený prostředník komunikace, zábavy, ale i studia, což samy děti dokazují časem, který mu věnují. Během týdne stráví více než hodinu denně na internetu nejvíce děti. S rostoucím věkem se prodlužuje doba strávená u počítače, děti v deseti letech stráví u internetu více než hodinu a je jich o polovinu méně než dětí patnáctiletých. Přes 80% starších školáků uvádí, že jsou „on-line“ téměř denně. Rodiče dětem zakazují konkrétní internetové stránky pouze výjimečně a v porovnání s televizí také méně často dětem doporučují, co by bylo vhodné sledovat. (Bocan a kol., 2012)

„Z toho lze usuzovat, že internet zatím není společnou platformou, na které by se rodiče se svými dětmi příliš často setkávali“ (Bocan a kol., 2012, s. 43). A to je důvod, proč zvýšit povědomí o mediální gramotnosti.

4 Vymezení pojmu mediální gramotnost

Mediální gramotnost zahrnuje poznatky o fungování a roli současných médií ve společnosti (legislativa, historie, teorie žánrů, jednotlivá média, fungování reklamy, manipulační praktiky atd.) a získávání dovedností (analýza obsahu médií, kritické hodnocení atd.) k zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Dále představuje soubor poznatků a dovedností, které umožňují jedinci zacházet s nabízenými mediálními produkty poučeně, účelně a ke svému prospěchu a poskytuje jedinci nástroje, aby dokázal odhalit takovou mediální produkci, která se s ním snaží skrytě manipulovat. Mediální gramotnost je součástí kompetentnosti dnešního člověka. (Stašová, Slaninová, Junová, 2015; Verner, 2007)

Za klíčové rozměry mediální gramotnosti lze dle Jiráka, Nečase, Šťastné a Zezulkové (2016, s. 6) považovat:

- „vědomí nutnosti přístupu k médiím, veřejné i soukromé komunikace jako jedné z podmínek kvalitního života ve společnosti,
- vědomí možností (a omezení) přístupu do těchto médií a osvojení si dovedností, které šanci na přístup do médií, resp. na participaci na veřejné komunikaci, zvýší,
- budování kritického odstupu od obsahů těchto médií a znalost komunikačních strategií, jež tato média využívají k upoutání pozornosti a prosazení svých komunikačních cílů,
- povědomí o procesech a zákonitostech vytváření a výroby jednotlivých typů mediálních obsahů a konvencionalitě mediální produkce vůbec,
- budování aktivní odpovědnosti za vlastní vstup do veřejného komunikačního prostoru,
- znalost regulačních a autoregulačních opatření, která v dané době a daném prostředí chování těchto médií upravují, a osvojení postupů, jimiž je možné dodržování těchto opatření prosazovat.“

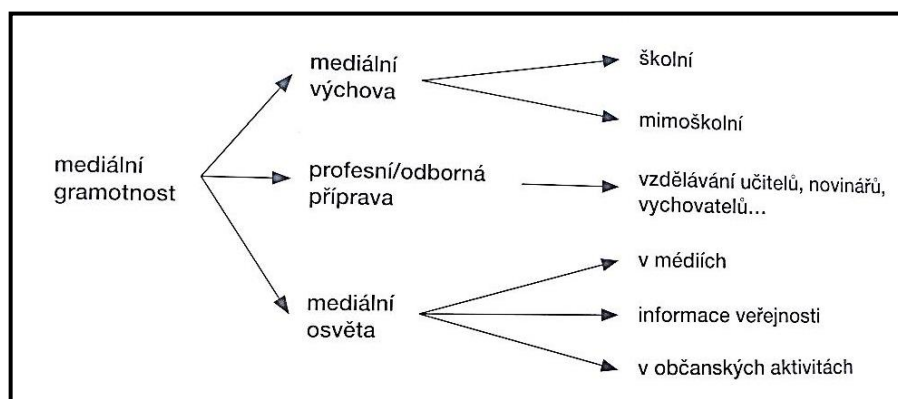
Největším problémem současného pojetí mediální gramotnosti jsou nové komunikační technologie, které vedou ke stírání rozdílu mezi soukromou a veřejnou komunikací. Masová média (tisk, rozhlas, televize) byla prostředím veřejné komunikace. Naopak pošta, telefon sloužily ke komunikaci soukromé. Digitalizace, nástup počítačových sítí a využití telekomunikačního spojení tento protiklad narušily a dochází k propojení obou komunikací – internetizaci. Mediální gramotnost se tedy

rozšířila mimo jiné o oblast odpovědnosti za vlastní vstup do veřejného komunikačního prostoru. (Jirák, Nečas, Šťastná, Zezulková, 2016)

Podle Mičienky, Jiráka a kol. (2007) je prakticky vyloučené osvojit si mediální gramotnost spontánně, intuitivně a bez systematizace získaných poznatků. Tento přístup vede spíše k utvrzování obav, úzkostí či předsudků, a proto je dnes mediální pedagogika běžnou součástí všeobecného vzdělávání snad ve všech zemích.

Směrnice Evropského parlamentu 2010/13/EU z 10. března 2010 v článku 47 konstatuje: „Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé širší příležitosti, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“

Podle Jiráka (2015) se rozvoj a zvyšování úrovně mediální gramotnosti děje na více rovinách a ve více podobách. Základní roviny mediální výchovy jsou formální a neformální. Zvyšováním mediální gramotnosti také nabývá výstupů, které můžeme označit jako mediální osvětu. Dále se také mediální gramotnost posiluje i jako součást profesní přípravy. Mediální výchova probíhá jako systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, nebo mimoškolní cestou (kroužky, dětské organizace). Zato mediální osvěta se realizuje nejvíce prostřednictvím samotných médií (mediální kritika v tisku, vzdělávací pořady, osvětové weby), informováním veřejnosti, autoregulací a v občanských aktivitách. Profesní přípravou se rozumí jak příprava těch, kteří budou poznatky z mediální výchovy předávat dál, ať už školní či mimoškolní formou, tak těch, kteří se budou podílet na samotné mediální produkci, viz schéma (Obr. č. 1).



Obr. č. 1: Schéma naznačující složky a roviny podílející se na dosažení mediální gramotnosti (Pastorová, Jirák a kol., 2015, s. 17)

4.1 Studie mediální gramotnosti

Mediální gramotností v ČR se zabývá Studie mediální gramotnosti ČR z roku 2016. První etapa výzkumu (kvantitativní studie formou dotazníkového šetření v populaci obyvatel ČR starších 15 let) vychází ze studie Stav mediální gramotnosti v ČR z roku 2011. Druhá etapa výzkumu (kvalitativní studie realizovaná pomocí ohniskových skupin s dětmi a dospívajícími do 15 let) navazuje na studii Stav mediální gramotnosti v ČR – Fáze II taktéž z roku 2011.

První část výzkumu byla provedena metodou dotazníkového šetření na reprezentativním výběrovém souboru 1 063 obyvatel ČR ve věku od 15 let. Průměrný věk respondentů byl 45,8 let. Cílem první části studie (osob starších 15 let) bylo „zmapovat úroveň mediální gramotnosti populace v ČR z hlediska vzorců a zvyklostí v užívání médií, intuitivního i vědomého organizování vztahu k médiím a kritického a reflektivního myšlení o médiích“ (Jirák, Nečas, Šťastná, Zezulková, 2016, s. 4). Studie zjistila, že populace starší 15 let nejčastěji používá mobilní telefon (87%), televizi (86%) a denně používá počítač 67% dotázaných. Toto zjištění se liší dle sociodemografických charakteristik. Starší obyvatelé spíše tíhnou k tradičním médiím, naopak mladší a s vyšším vzděláním nikoli. Sledování televize je stále nejvyhledávanější aktivitou respondentů. Oproti roku 2011 vnímají respondenti společné sledování televize spíše jako ztrátu času (34% respondentů) než jako příležitost být spolu. Televizi lidé využívají jako nástroj zábavy a odpočinku, prostředek společné rodinné aktivity a také jako zdroj informací. K nespokojenosti s televizní produkcí přispívají především reklamy, nudné pořady či opakování pořadů. Internet slouží respondentům především ke komunikaci s druhými lidmi, k vyhledávání informací a také jako zdroj zábavy. Každodenní činností pro zhruba třetinu respondentů je také prohlížení sociálních sítí, prohlížení si zpravodajství, chatování a internetové volání. Studie se dále zabývala důvěryhodností médií. Z výsledků vyplynulo, že přibližně polovina dotázaných nedůvěřuje médiím. Největší důvěru má rozhlas, kterému důvěřuje 50,4% respondentů, zatímco tisk je hodnocen jako nejméně důvěryhodný zdroj informací, 60,5% dotázaných mu nedůvěřuje. Televize i internet mají z hlediska důvěryhodnosti zhruba stejnou pozici (45%). Výrazný rozdíl lze zaznamenat v hodnocení důvěryhodnosti internetu u mladší a seniorské generace. Seniorská generace vykazuje vysokou míru nejistoty. Respondenti nevykazují příliš rozšířené povědomí o nástrahách internetu. Nejvíce si lidé uvědomují potřebu ochrany osobních

údajů, resp. soukromí (40,6%), možnost zavirování (přes 17,5%), hackerského útoku a pirátství (přes 13%) a ohrožení financí (přes 9 %). Mnohem menší procento se obává vlastního selhání – neschopnosti s internetem pracovat (1,1%) a neschopnosti vlastního omezování, aby předešli závislosti na internetu (2,6%). O vhodnosti filmu či televizního pořadu se rodiče rozhodují spíše ze zkušenosti než na základě informací dodaných provozovatelem. Označování pořadů je však polovinou vnímáno pozitivně. Přibližně třetina respondentů se neorientuje v mediálním právu. Největší povědomí mají o regulaci televizního vysílání a nejslabší v oblasti internetu. (Jirák, Nečas, Šťastná, Zezulková, 2016)

Cílem studie u dětí a mládeže do 15 let bylo „zjistit, jak různé věkové kategorie dětí a mládeže do 15 let věku rozumějí médiím, jaká média a jakým způsobem používají a vytvářejí, jak vnímají rizika a příležitosti, které jsou s nimi spojené, a jaká je role druhých v jejich mediálním životě a gramotnosti“ (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2016, s. 3). Pro studii byli respondenti rozděleni do tří kategorií – předškoláci (5 až 7 let), školáci na I. stupni ZŠ (7 až 10 let) a školáci na II. stupni ZŠ (12 až 15 let). Hlavním kritériem výběru byla různorodost a pestrost. Výzkumu se účastnilo 63 dětí a mladistvých. Pro výzkum byla zvolena metoda ohniskových skupin s využitím vizuálních a audiovizuálních pomůcek. Z výzkumu vyplynulo, že děti mají zcela běžně kontakt s digitálními komunikačními technologiemi. Lišilo se pouze místo a okolnosti v přístupu k technologiím (rodina, školka, škola). Děti považovaly digitální média a zejména internet za standardní součást života. Jeho omezení by považovaly za znevýhodnění. Na uživatelskou zkušenost mělo vliv vybavení domácnosti, např. přítomnost knihovny podporovala čtení knížek, přístup k digitálním médiím zkušenost s nimi. S tištěnými médii děti přichází do styku, ale ne v takové míře jako s médii digitálními. Čtení se těšilo oblibě spíše u mladších dětí. Konzumace audiovizuálních médií se odehrávala spíše tradičním sledováním televizoru, neboť využívání televize v domácnosti má stále silné zastoupení. Děti nijak výrazně neupřednostňovaly konkrétní médium, spíše inklinovaly k uživatelské univerzálnosti – byly mnohočetnými uživateli elektronických a digitálních komunikačních platforem (počítač, tablet, telefon, herní konzole). Již u dětí předškolního věku bylo výrazně personalizované emocionální prožívání mediálních obsahů. Personalizace obliby mediálních obsahů, které se s věkem měnily, byla jednou z konstant vztahu k mediálním obsahům a byla silně genderizovaná. Možnost tvořit pomocí médií oceňovaly spíše děti předškolního a mladšího školního věku (práce s fotoaparátem, audiovizuální experimenty atd.).

S přibývajícím věkem klesal zájem a chuť vlastní tvorby (např. videí) i kvůli obavě z neúspěchu před vrstevníky. Tato činnost se stala výběrovou volnočasovou aktivitou. U respondentů byla obecně rozšířená zkušenost se stahováním mediálních obsahů. U starších dětí bylo znát i značné povědomí o rychlém vývoji technologií. „Rodiče dětí předškolního a mladšího školního věku byli již z generace, která má užívání digitálních médií plně zažité, může dětem radit v užívání těchto médií a zřejmě je do světa těchto médií uvádí a dál je jím provází“ (Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016, s. 39). U starších školáků ale bylo stále patrné, že děti „jsou dál než rodiče“. Důležitým zdrojem instrukcí, jak média užívat, byli pro respondenty také starší sourozenci a vrstevníci. Každodenní ovlivňování způsobu a míry užívání médií bylo běžnou praxí ze strany rodičů. Týkalo se to především regulace času stráveného s médii, ovlivňování kontextu užívání médií a jejich dostupnosti. Děti využívaly média především k zábavě, jako zdroj informací a ke komunikaci. Ve všech věkových kategoriích bylo rozšířené sledování hlavních zpravodajských relací na celoplošných televizních stanicích. S přibývajícím věkem byli účastníci výzkumu schopni kritického odstupu od obsahu zpravodajství. Tisk děti nečetly a chápaly ho jako médium určené pro starší generace. Starší děti také dokázaly vysvětlit funkci reklamy. Mladší děti o reklamách věděly a zvládly rozlišit, že se jedná o jiný obsah, který např. do pohádky nepatří. Mladší a starší školáci dokázali rozlišit také product placement a považovali to spíše za klasickou reklamu.

S mediální výchovou by se mělo začít již v rodině. Podle Pavličíkové (2009) přicházejí děti do styku s médii dříve, než nastupuje vliv školy. Do školy děti nastupují s již vytvořeným poznatkovým, většinou různorodým a chaotickým rámcem informací, které získaly prostřednictvím médií.

4.2 Mediální výchova

Podle Mičienky, Jiráčka a kol. (2007) byl prvním, kdo přišel s nápadem užívání novin při výuce a považoval je za významný zdroj poučení, Jan Ámos Komenský. Šlo mu především o získání aktuálních informací než o rozvoj samotné mediální gramotnosti v dnešním slova smyslu. V díle Labyrint světa a ráj srdce se pokusil jako první o výklad mechanismu působení médií ve společnosti. Soustavnější úvahy o mediální výchově však patří až do 20. století. V různých prostředích, jak kulturních, tak jazykových (především anglickém a německém), si uvědomovali význam novin ve společnosti. Objevovaly se také úvahy o zařazení obsahu novin do vyučované látky. Noviny v té době byly zprostředkovatelem politického dění a poznání světa. Ve 20.

letech 20. století vznikala převážně v německém prostředí potřeba jejich zařazení do výuky i poučení o procesu mediální produkce. Rozvoj mediální výchovy, především jako kritické čtení novin, nastal po druhé světové válce v Německu, především kvůli neblahé zkušenosti s médii a úspěšnou propagandou v meziválečném a válečném období. Dalším impulzem k rozvoji mediální výchovy byla komercializace médií, především televize, v 50. a 60. letech v USA, v 70. letech v Evropě. Důvodem byly potíže americké mladé generace s rozeznáním reklamního a zpravodajského sdělení. Po tomto zjištění vytvořili rodiče dětí tlak na školy, aby čelily tomuto faktu změnou obsahu výuky. Po roce 1989, zániku bipolárního světa, vznikly obavy z masivní mediální produkce. „Nárůst násilných obsahů probouzí úvahy o možné nápodobě či znečitlivění, popírání některých tabu (zvláště sexuálních) vyvolává otázku ohledně platnosti a prosaditelnosti sdílených hodnot. Rozvoj interaktivních médií (počítačů, počítačových her, přenosných přehrávačů apod.) nastoluje problém odlidštění a degenerace mezilidských vztahů“ (Mičienka, Jiráček a kol., 2007, s. 11). Ve většině zemí světa narůstají obavy, a tak vzniká i požadavek mediální výchovy. Mediální výchova je dnes součástí všeobecného vzdělávání v zemích západní Evropy, Severní i Jižní Ameriky, Afriky, Asie i Austrálie a Nového Zélandu. S postupem času proniká i do zemí bývalého východního bloku. V České republice byla mediální výchova od roku 2000 zařazena do vznikajícího Rámcového vzdělávacího programu a od roku 2007 je součástí kurikulární reformy. (Mičienka, Jiráček a kol., 2007)

5 Mediální výchova v rodině

Televizor, počítač a připojení na internet lze nalézt snad v každé domácnosti. Mnozí je považují za samozřejmost a někteří si bez nich svůj život neumí představit. Pohled na malé dítě před televizorem, s mobilem či tabletem v ruce, jak hltá pořad pro děti či prstíkem hraje nějakou hru, není neobvyklý. Souvislosti lze nalézt ve snadné dostupnosti těchto technologií, trendu a nedostatku času. Pro mnohé dospělé je mnohem jednodušší dát dítěti mobil s dětskou pohádkou do ruky, než aby mu vymýšleli nějaký program. Navíc existují pořady i pro takto malé děti, takže mnozí rodiče žijí v představě, že to jejich ratolestem nemůže uškodit, či spíše naopak je to může rozvíjet. Rodina se považuje za primární prostředí socializace, je to také místo, kde se dítě poprvé setká s masovými médii, a tak je třeba jej uvést do mediálního světa co nejvhodnější cestou, pomoci mu naučit se v něm orientovat. Je třeba stále více klást důraz na mediální výchovu v rodině, protože při nástupu do školy už děti mají zkušenosti s těmito prostředky. Hlavním tématem této práce je mediální výchova v rodině zaměřená na užívání internetu. Je vhodné zmínit také vývoj mediální výchovy v rodině a její strategie spojené se sledováním televize, z čehož se následně odvíjí zkoumání mediální výchovy zaměřené na internet.

V anglofonním kontextu se hovoří o mediaci (např. Valkenbourg, a kol., 1999; Livingstone, Helsper, 2008; Eastin a kol., 2006 a další), jako o „rodičovském zprostředkování vzorců a pravidel pro užívání médií dětmi a mediaci jejich pozice v životě dětí“ (Sloboda, 2013). Tento termín se také objevuje ve slovenské literatuře např. u Izraela (2009). Sloboda (2013) naopak odmítá používat tento termín v českém kontextu, podle něhož existuje adekvátní termín k mediaci a tím je mediální výchova, který má určitou historickou tradici. V českém prostředí termín mediace představuje především způsob řešení konfliktních situací s využitím mediátora. V této práci však bude používán termín mediace i mediální výchova ve stejném smyslu.

5.1 Mediální výchova v rodině při sledování televize

Mezi průkopníky, kteří se zabývali rodičovskými postoji a přístupy k dětskému sledování televize, patří Bybee, Robinson a Throw, jenž roku 1982 klasifikovali mezi prvními mediálně výchovné styly dětského diváctví. Strategie rozdělili do tří kategorií – restriktivní, hodnotící a necílené vedení. Restriktivní vedení (restrictive guidance) je typ mediace, při kterém rodiče omezují čas strávený sledováním televize (např. vymezením

času, kdy může dítě televizi sledovat) a zákazem nebo selekcí pořadů. Druhým typem je hodnotící vedení (evaluative guidance), které zahrnuje diskusi, komentování či vysvětlování mediálního obsahu (vysvětlení reklamy, poukazování na špatné charaktery postav, rozdíl mezi skutečnou a televizní realitou). Třetím typem je necílené a uvolněné vedení (unfocused guidance), které zahrnuje nezáměrné metody vedení, jako je společné sledování, společné komentování, mluvení s dítětem o pořadu. Při tomto typu vedení se rodiče snaží užít si spolu s dítětem pořad, namísto obav ze špatného vlivu obsahu působícího na děti. Z jejich výzkumu vyplynulo, že pokud mají rodiče negativní názor na televizi, je to předpoklad k používání zákazů a diskutování o obsahu s dítětem. Zatímco pozitivní přístup ke sledování televize směřuje pouze k diskusi. (Bybee a kol., 1982)

Bybee a kol. (1982) vyvinuli čtrnácti stupňovou škálu, která vyústila ve tři výše zmíněné styly mediace – restriktivní, hodnotící a necílenou. Původní škála Bybeeho a kol. byla použita v dalších výzkumech, např. výzkum Vann der Voorta a Vooijsa v roce 1990 (Sloboda, 2013). Tato stupnice se stala jednou z nejčastěji používaných měřítek rodičovské mediace při sledování televize.

O téměř dvě desetiletí Valkenburgová a kol. (1999) podotýkají, že napříč různými výzkumy rodinné mediace byly uznány čtyři základní strategie, i když ne konzistentně a současně. Prvním stylem je restriktivní mediace, kdy rodiče omezují čas strávený u televize a selektují pořady (např. Bybee a kol., 1982). Druhý styl bývá nazýván jako instruktivní, někdy také hodnotící nebo aktivní mediace. Tento styl se týká diskuse s dětmi během nebo po sledování pořadu (např. Bybee a kol., 1982). Třetím typem je společné sledování, kdy děti a rodiče sledují televizi spolu. Tento přístup, jak se ukázalo, má na děti pozitivní vliv. S rodiči jsou si blíže a naučí se více o lidských vztazích z rodinných pořadů, než v případě kdy sledují televizi samy. Čtvrtým stylem je necílená mediace. Tuto strategii původně určil Bybee a kol., jedná se o nezáměrné vedení. (Valkenbourg a kol., 1999)

Valkenburgová a kol. (1999) však měli za to, že ačkoli jsou v literatuře uváděny čtyři typy mediace, nebyla zaznamenána žádná statisticky spolehlivá škála, která by identifikovala a měřila její jednotlivé styly. Ke svému šetření některé prvky převzali ze škály Bybeeho a kol. a některé nové doplnili. Na základě jejich analýzy lze spolehlivě měřit tři typy rodičovské mediace – restriktivní (restrictive mediation), instruktivní (instructive mediation) a společné sledování (social coviewing). Necílenou mediaci považují za neplatný styl, který je důsledkem nesprávné interpretace položek.

Místo toho navrhli styl společného sledování. Z výzkumu zjistili, že nejčastěji užívaným stylem rodičovské mediace je právě společné sledování, při němž rodiče nemají obavy z negativního dopadu televizního obsahu na děti. Tento výsledek se objevil u matek i otců, u rodičů mladších i starších dětí a u rodičů s nižším i s vyšším vzděláním. Někteří respondenti považovali společné sledování za rodinnou zábavu a za prostředek trávení volného času. Z šetření dále vyplynulo, že stupeň vzdělání rodičů a věk dětí ovlivňují využívání rodičovské strategie. Rodiče s vyšším stupněm vzdělání více využívají restriktivní a instruktivní formu mediace, také rodiče mladších dětí se více zapojují do restriktivní a instruktivní mediace, jelikož se obávají negativních účinků televizního obsahu. Dále bylo zjištěno, že děti mají celkově větší tendenci sledovat televizi v rodinách, kde je sledována často a společně. (Valkenburg a kol., 1999)

Austinová a kol. (1993) pohlíží na mediaci, jako na aktivní zapojení rodičů při sledování televize. Jejich studie potvrdila, že aktivní mediace může pomoci rodičům při utváření hodnot svých dětí a pozitivně ovlivnit dětskou interpretaci televize.

Podle Austinové (1999) a výzkumu zaměřeného na rodičovské vnímání, tvoří televize a rodiče společně nejdůležitější zdroje informací pro děti. Rodiče mohou vyvíjet přímou nebo nepřímou kontrolu nad možnými mediálními vlivy prostřednictvím čtyř možností mediální výchovy. Jedná se o vytváření pravidel, modelování chování (potvrzuje nebo znevažuje obsahy z médií), o obecné komunikační normy (ovlivňují dětské vzorce v hledání informací) a posledním typem je aktivní diskuse o mediálním obsahu, nazvaná jako mediace (Austin a kol., 1993).

Austinová a kol. (1999) dělí mediaci na pozitivní a negativní. Pozitivní mediace má odlišné účinky než mediace negativní (zakazování obsahu). Pozitivní mediace schvaluje televizní obsahy, zatímco mediace negativní se týká rodičovské proti argumentace a kontextualizace obsahů. Tyto strategie se liší od stávajících jako je restriktivní mediace a společné sledování, v nichž se nemusí nutně rodiče zapojit do diskurzu s dítětem. (Fujioka, Austin a kol., 2002)

Je zřejmé, že dítě přijímá lépe doporučení než nátlak. Pozitivní mediace může v televizi upoutat pozornost dětí na vhodný obsah, zatímco negativní mediační strategie se mohou setkat s odporem, mohou přinést selhání, stejně jako přispívat ke skepticizmu. Austinová a kol. (1999) rozdělují zprostředkovatele mediace podle míry angažovanosti v pozitivní a negativní mediaci do čtyř skupin:

- nemediátoři (nonmediators) - nízká míra angažovanosti jak v pozitivní tak v negativní mediaci;

- optimisté (optimists) - vysoká míra angažovanosti v pozitivní mediaci a nízká v negativní mediaci;
- cynici (cynics) - vysoká míra zapojení v negativní mediaci a nízká míra v pozitivní mediaci;
- selektivisté (selectives) - vysoká míra angažovanosti jak v pozitivní tak i v negativní mediaci.

Nejvíce negativní postoj zauímají k televizi a zároveň ji nejméně sledují cynici. Optimisté mají naopak nejpozitivnější a nejdůvěřivější postoje k televizi, včetně přesvědčení, že televize může být používána jako chůvička (babysitter). Selektivisté se podobají optimistům, co se týče využití televize a celkově pozitivního postoje, jsou ale skeptičtější než optimisté. Nemediátoři jsou na úrovni mezi cyniky a selektivisty, mají tendenci souhlasit s tím, že televize může být dobrým vzdělávacím nástrojem, ale jejich společné sledování a diskuse s dětmi je méně častá, což naznačuje omezené příležitosti k mediálnímu učení dětí. Pokud jsou však děti před televizí společně s rodiči, mohou o obsahu diskutovat. Pozitivní postoj rodičů může děti nasměrovat k televizi jako k užitečnému nástroji. (Austin a kol., 1999)

Podle konceptualizace Austinové a kol. (1999), mohou rodiče využívat mediaci, která zahrnuje pozitivní zpevnování, negativní zpevnování nebo kombinaci obou. Obecně platí, že se rodiče přiklánějí k negativní mediaci, pokud se silně zajímají o vliv médií na své děti, anebo pokud jsou skeptičtí vůči médiím. Naopak k pozitivní mediaci tíhnou rodiče, kteří jsou méně skeptičtí a mají vůči televizi pozitivní postoj. Valkenburgová a kol. (1999) se s tím shodují a poukazují na fakt, že děti mají větší tendenci sledovat televizi v rodinách, kde ji sledují častěji a společně s ostatními členy rodiny.

Pokud je cílem rodičovské mediace naučit děti kritickému myšlení, aby se dokázaly vypořádat s mediálním obsahem, jeví se jako nejlepší způsob pokud:

- se rodiče zapojují v mediaci, která podporuje reflexi;
- dítě interpretuje obsahy, jak rodiče zamýšlejí a které vyžadují otevřenou diskusi;
- děti ochotně přijímají obsahy od rodičů nebo modelové příklady, které rodiče schvální. (Fujioka, Austin, 2002)

V českém prostředí se rodinnou výchovou ve vztahu k televizi zabývala Šed'ová (2007), jejíž publikace na základě výsledků empirického výzkumu podává obraz toho, co se v rodinách s předškolními dětmi odehrává ve chvílích, kdy děti usedají před

televizní obrazovku. Ukazuje, jak rodiče učí své děti dívat se na televizi záměrně i nezáměrně. (Šed'ová, 2007)

5.2 Mediální výchova v rodině při užívání internetu

Internet jako fenomén dnešní doby zasahuje do našich životů dennodenně. Zvyšuje se množství času stráveného na internetu, snižuje se věk začínajících hráčů a uživatelů sociálních sítí a obecně se snižuje věk uživatelů internetu. Internet jako samozřejmost dnešních dětí je také oblastí přinášející rizika a oblastí, o kterou se právem zajímají odborníci. Na rozdíl od mediální výchovy zaměřené na sledování televize, kde lze nalézt mnoho výzkumů a odborníci se tomuto tématu věnují řadu let, u internetu tomu tak není. V České republice se výzkumu mediální výchovy v rodině se zaměřením na internet zčásti věnoval pouze Sloboda (2013) a zčásti také Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové v roce 2012. Tomuto tématu se také věnují závěrečná práce, např. Kláry Cigánkové (2012). Výzkumy týkající se rodičovské mediace se zaměřením na internet lze najít spíše v zahraniční literatuře.

Dle Rideouta a kol. (2010) děti a dospívající od osmi do osmnácti let stráví na počítači každý den průměrně hodinu a půl. Za pět let se tato doba navýšila o půl hodiny, rozšířil se přístup k internetu, vzrostl počet dětí mající notebook a přístup k internetu v pokoji dítěte vzrostl až o třetinu dotazovaných. Děti tak tráví více času s médii o samotě (Rideout a kol., 2010). Tato individualizace představuje pro rodičovskou mediaci problém. Děti, které mají přístup k internetu ve svém pokoji, jsou častěji online, a to téměř dvojnásobně (Eastin a kol., 2006).

Rozdíly v četnosti používání internetu a jeho dostupnosti lze také nalézt v socioekonomické úrovni rodiny, kdy více dětí z domácností s vyšším socioekonomickým statusem využívá denně po delší čas toto médium (67%) než děti s nižším socioekonomickým statusem (52%). Nejvýraznější jsou věkové rozdíly, kdy třetina dětí ve věku 9-10 let je denně online, zatímco u dětí ve věku 15-16 jsou to čtyři pětiny. Průměrná doba strávená na internetu u dětí ve věku 9-16 let je hodina a půl. Starší děti (15-16 let) stráví denně průměrně dvě hodiny na internetu, mladší (9-10 let) pak stráví průměrně hodinu online. (Livingstone a kol., 2011)

Nikken a Schols (2015) došli ke zjištění, že se děti již od čtyř let věku stávají kvalifikovanějšími spotřebiteli médií, na nichž praktikují své dovednosti během společného užívání s rodičem nebo pod jeho dohledem. Tyto děti již také získávají

vlastní počítače a herní zařízení, tráví více času u obrazovek, projevují zájem o vzdělávací a akční hry a o sociální média.

Zahraniční výzkum mediální výchovy v rodině se realizuje převážně ve třech směrech. Základním směrem je zjištění, které strategie rodiče využívají. Dalším je pak zkoumání prediktorů strategií mediální výchovy, jako jsou např. věk, pohlaví, ekonomický status, vzdělání rodičů, obavy z negativního vlivu médií, postoj k médiím. Třetí výzkumná linie zahrnuje zjišťování účinnosti jednotlivých mediálních strategií především v eliminaci negativních dopadů mediálního obsahu. (Izrael, 2015)

Livingstoneová a Helsperová (2008) se snažily zjistit, zda lze strategie využívané při sledování televize, realizovat také při užívání internetu. Podle autorek je rodičovská mediace výsledkem procesů rodinné dynamiky a socializace a přispívá k formování rodinných hodnot, postojů a mediální gramotnosti. Zvolily obecnější formu strategií, kterou lze vztáhnout na všechna média:

- **aktivní mediace** spočívá v mluvení o mediálním obsahu během kontaktu s médii (sledování, čtení, poslouchání) – tudíž zahrnuje jak pozitivní instruktivní, tak negativní kritické formy mediace;
- **restriktivní mediace** zahrnuje stanovení pravidel, která omezují užívání médií, včetně času, místa, použití nebo obsahu (násilného nebo sexuálního) bez nutnosti diskutovat o významu nebo účincích takového obsahu;
- **společné užívání (co-using)** znamená, že rodič zůstává přítomen, když je jeho dítě s médiem, a tím sdílí zkušenosti, aniž by komentoval obsah nebo jeho účinky.

Autorky po vyhodnocení výzkumu v souvislosti s internetem dělí mediaci na čtyři typy: **aktivní společné užívání** (active co-using), **interaktivní restrikce** (interactive restriction), **technické restrikce** (technical restriction) a **monitoring**. Tyto styly mediální výchovy sdílejí některé stejné znaky jako při strategiích používaných při sledování televize, ale zároveň se zde objevují rozdíly, což naznačuje, že rodiče přizpůsobují své stávající strategie nové výzvě – internetu. (Livingstone, Helsper, 2008)

Studie rodičovské mediace dětí od 2 do 12 let věku Nikkena a Jansze (2011) prokázala, že rodičovská mediace koresponduje s mediací televize a videoher. Analýza ukázala, že lze spolehlivě měřit pět stylů rodičovské mediace – společné užívání, aktivní mediaci, restriktivní mediaci (obecná i specifická forma), dohled (supervision). Dohled jako nový typ mediace byl v jejich výzkumu uváděn nejčastěji. Vzhledem k možnosti „být online“ 24 hodin denně sedm dní v týdnu je pochopitelné, že rodiče často dohlížejí na své dítě. V domácnostech rodiče kombinují domácí práce s dohledem

a spoléhají se na zodpovědnost dítěte. Samozřejmě se počítač musí nacházet v obývacím pokoji, aby byl zajištěn dohled rodičů. Dohled byl také prediktorem vnímání negativních účinků při používání internetu. Děti, na které bylo takto formou mediace dohlíženo, byly mladší, strávily méně hodin na počítači a byly také méně online.

V porovnání s výzkumem Livingstoneové a Helsperové (2008) se ve výsledcích neobjevil monitoring jako strategie rodičovské mediace. Nikken a Jansz se však domnívají, že je to ovlivněno věkem zkoumaných dětí, jelikož Livingstoneová a Helsperová se ve svém výzkumu zaměřily na děti starší. (Nikken, Jansz, 2011)

Z výzkumu EU Kids – Risks and safety on the internet, zaměřeného na děti ve věku 9 - 16 let a jejich rodiče z celkem 25 zemí, vyplynulo, že rodiče dětí si často neuvědomují, jaká rizika jejich dětem hrozí. 40% rodičů, jejichž děti viděly sexuální obrázky, popírají tento fakt, 56% rodičů dětí, které dostaly nepříjemné zprávy, odmítají tuto skutečnost, 61% rodičů, jejichž dítě se setkala tváří v tvář s osobou, kterou poznalo online, tvrdí, že k setkání nedošlo. Podcenění této problematiky rodiči je závažné. (Livingstone a kol., 2011)

Tato práce bude více zaměřena na aktivní mediaci, pod kterou je zahrnuto i aktivní společné užívání, dále na restriktivní mediaci a monitoring. Interaktivní restrikce a technické restrikce jsou obsaženy v restriktivní mediaci.

Aktivní mediace je jedním z typů mediální výchovy. Na rozdíl od televize, kterou mohou děti sledovat společně s rodiči bez zásadní konverzace, i v případě, že dítě dělá domácí úkol a rodič čte noviny, při užívání internetu tato situace nejspíše nenastane. Pokud rodič sedí spolu s dítětem u počítače s internetem nebo pokud je ve stejné místnosti, je společné užívání aktivnější a pravděpodobnější. Mohou spolu konverzovat o probíhající aktivitě na internetu, rodič může hodnotit obsah či dítěti poradit. Při společném užívání může také docházet k restrikci dítěte ve vztahu k osobním informacím, nakupování online nebo vyplňování kvízů někdy za pomoci pravidla, „můžeš dělat tuhle aktivitu, pouze pokud jsem s tebou“. (Livingstone, Helsper, 2008)

Dle výzkumu EU Kids – Risks and safety on the internet: The perspective of European children (2011), většina rodičů (70%) mluví se svými dětmi o tom, co dělají na internetu, a více jak polovina zůstává na blízku, když je jejich dítě online. Z pohledu dětí se však jeden z osmi rodičů žádným způsobem nepodílí na rodičovské mediaci. (Livingstone a kol., 2011)

Nikken a Schols (2015) zjistili, že s přibývajícím věkem dětí je rodiče vnímají jako schopné užívat média na „vlastní pěst“, tudíž upouštějí od strategie společného užívání a místo toho více realizují aktivní a restriktivní mediační strategie.

Studie Nikkena a Jansze (2011) přinesla pozitivní zjištění. Rodiče dětí od 2 do 12 let se aktivně podílejí na používání internetu u svých dětí. Aktivní mediaci využívají rodiče, kteří jsou méně kvalifikovaní, rodiče starších dětí, jež využívají internet k hledání sociálních kontaktů. Tyto výsledky jsou v kontrastu s výzkumem Livingstoneové a Helsperové (2008), podle kterých rodiče dospívajících využívají spíše restriktivní mediaci. Podle Nikkena a Jansze (2011) je pravděpodobné, že rodiče mladších dětí využívají diskusi, protože chtějí, aby jejich děti byly více mediálně gramotné a zodpovědné za své chování na internetu. Je možné, že u starších dětí rodiče dospívají k závěru, že tato forma mediace nefunguje a inklinují k restrikci.

Livingstoneová a kol. (2011) vzhledem k obtížnému rozlišení společného užívání a aktivní mediace (sdílení činnosti obecně zahrnuje i mluvení o ní) rozlišují namísto toho aktivní mediaci obecně a aktivní mediaci zaměřenou na bezpečnost. Aktivní mediace při užívání internetu spočívá v přítomnosti rodiče, který pobývá poblíž, podporuje, sdílí nebo diskutuje o online aktivitách dítěte. Aktivní mediace zaměřená na bezpečnost užívání internetu probíhá před, během nebo po online aktivitách dítěte. Rodič je nápomocen dítěti, aby bylo užívání internetu bezpečné, může přímo pomoci nebo diskutovat o tom, co dělat v případě potíží. Aktivní mediaci zaměřenou na bezpečnost užívají častěji rodiče poté, co jejich dítě přijde do kontaktu s nějakým rizikem na internetu, aby se zamezilo dalším problémům (Livingstone a kol., 2015).

Při používání aktivní mediace hraje důležitou roli věk dětí. Je častěji využívána u mladších dětí než u dospívajících. (Eastin a kol. 2006; Helsper a kol., 2011)

Aktivní mediace, kdy rodiče mluví se svými dětmi, pobývají poblíž nebo s nimi sedí u internetu, sdílejí spolu s nimi online aktivity, může snížit online rizika i bez omezení příležitostí dětí na internetu. Tyto děti se tak mohou naučit více dovedností při užívání tohoto média. Aktivní mediace má tendenci snižovat ohrožení online rizikem u dětí ve věku 9-12 let, u starších to dle zjištění není efektivní. Dle výše zmíněného lze aktivní mediaci považovat za preventivní strategii. (Duerager, Livingstone, 2012; Livingstone a kol., 2015)

Dalším typem rodičovské mediace je **restriktivní mediace**. Jak uvádí Sloboda (2013), omezování neboli také restrikce, je nejčastěji zkoumaným a používaným nástrojem mediální výchovy. Restrikce se dělí na obsahovou, časovou a technickou.

Realizováním restriktivní mediace rodič stanoví pravidla, která omezí užívání internetu buď časově (např. stanoví určitou dobu, kdy může být dítě na internetu nebo jak dlouho tam může být), nebo omezí používání některých online aktivit. Při technické restrikci rodič užívá software nebo filtr k rodičovské kontrole nebo omezení dítěte v online prostředí. (Livingstone a kol., 2011)

Ukázalo se, že zde opět hraje velkou roli věk a socioekonomická úroveň rodiny – rodiče mladších dětí a také rodiče s vyšším socioekonomickým statusem uplatňovali mnohem více pravidel a předpisů než zbývající respondenti. Rozdíly v mediaci se neobjevovaly v závislosti na pohlaví. Technické podpory ve formě omezování využívá pouze menšina respondentů. (Livingstone, Helsper, 2008)

Ze zjištění EU Kids (2011) vyplývá, že je používání technických bezpečnostních nástrojů poměrně nízké, více jak čtvrtina respondentů blokuje nebo filtruje webové stránky anebo sleduje webové stránky, které dítě navštívilo. Méně než polovina dětí si myslí, že rodičovská mediace je omezuje v online prostředí a 11% si myslí, že je omezuje značně. Zakázáno nebo omezeno zveřejňovat osobní údaje má 85% respondentů z řad dětí. Stahování je také u více než poloviny regulováno. Téměř polovina dětí je omezována v používání sociálních sítí, 39% je omezováno ve sledování videoklipů a 38% ve využívání chatu. Restriktivní mediace s věkem dramaticky klesá – z 95% u dětí ve věku 9-10 let na 71% u dětí ve věku 15-19 let. Mezi zeměmi se vyskytují veliké rozdíly, např. v Německu (92%) a ve Francii (91%) používají rodiče omezení ve velké míře, naopak v Litvě je to pouze 54%. V České republice využívá restriktivní mediaci 72% respondentů z řad rodičů. Technická forma restrikce se týká ze 73% především kontroly spamu a virů. V použití ostatních nástrojů je technická mediace nízká, přesto 28% rodičů blokuje nebo filtruje webové stránky. Jak již bylo zmíněno, v různých zemích se četnost této strategie liší. Obecně platí, že ve východoevropských zemích je méně užíváno této strategie než v anglicky mluvících zemích. (Livingstone a kol., 2011)

Nikken a Jansz (2011) zjistili, že restriktivní mediace v obecné rovině byla používána častěji než specifické zákazy, a to především u chlapců a dětí, které hrály příležitostně počítačové hry. Specifické restrikce obsahu byly využívány u dětí, které navštěvovaly webové stránky a zábavné stránky s hudbou nebo videoklipy. Tuto strategii volili rodiče s nižším vzděláním a rodiče s pozitivním přístupem k internetu. (Nikken, Jansz, 2011)

Možnost rizika v souvislosti s používáním tohoto média klesá při využívání restriktivní mediace, a to v jakémkoli věku. Je spojena s nižším rizikem na internetu, ale na druhou stranu také s menšími příležitostmi a možnostmi rozvíjet schopnosti spojené s užíváním internetu. Děti tudíž nemají tolik příležitostí k jeho prozkoumávání a učení se možnosti stát se odolným vůči nebezpečí. Rodiče, kteří užívají filtrování, jsou sebejistí v užívání internetu nebo se obávají o své dítě v online prostředí. Dále se jedná o rodiče malých a nezkušených dětí. Bylo zjištěno, že čím více jsou rodiče obeznámeni s internetem, tím větší je jejich schopnost zprostředkovat přístup a užívání internetu svým dětem. Děti jsou více aktivní a schopné užívat internet. Na snížení online rizika nemá, ze zjištění, technická mediace téměř žádný vliv. (Duerager, Livingstone, 2012; Livingstone, 2015)

Podle Eastin a kol. (2006) při porovnání rodičovských stylů v souvislosti s mediací, styl autoritativně vzájemný využívá více hodnotící a restriktivní techniky mediální výchovy spíše než autoritářský nebo zanedbávající styl. Technologické blokování jako forma restriktivní mediace byla nejvyšší u rodičů se stylem autoritativně vzájemným. Bez ohledu na styl rodičovství, jsou nejméně využívány technologické prostředky mediace, následuje časové a obsahové omezení.

Monitoring jako kontrola online aktivit (např. e-maily, navštívené webové stránky) po použití internetu je dalším typem mediální výchovy (Livingstone, Helsper, 2008).

Nejčastější formou monitoringu podle výzkumu EU Kids je kontrola internetových stránek. Profily dětí kontroluje 40% rodičů. S přibývajícím věkem opět klesá používání této formy mediace. S největší pravděpodobností vychází monitorování z negativních zkušeností. (Livingstone a kol., 2011; Duerage, Livingstone, 2012)

Z jiného pohledu restriktivní mediaci a monitoring vnímá Zaman a Nouwenová (2016), kteří se ve výzkumné zprávě věnují radám rodičům, výzkumníkům a mediálnímu průmyslu ohledně rodičovské kontroly a navrhují jí kategorizovat do tří os: funkce, implementace a iniciátor návrhu.

Do osy funkce lze zařadit časovou restrikcii – existují softwarové aplikace, které umožní rodičům přesně vymezit časové úseky, během nichž mohou děti být online ve všední dny nebo o víkendech. K této ose patří také omezení obsahu, které se týká příchozího obsahu, jako jsou běžné seznamy (filtrování, umožňující pouze schválený obsah) a černé seznamy (blokování předdefinovaného nevhodného obsahu). Realizace

je založena na adresách URL, například na seznamu (ne)problematických, (ne)přípustných webových stránkách pro děti, klíčových slovech, věku, automatizované analýze obrazu (např. detekce nahoty na obrázcích). Obsahová omezení mohou mít také formu odchozích zásahů v obsahu, které se obvykle zabývají funkcemi pro blokování typu informací, které lze nahrát nebo poslat e-mailem, např. zabránit dětem sdílet osobní údaje. Na stejnou osu lze zařadit podle autorů omezení aktivity. První typ omezení se zabývá funkcemi omezujícími ekonomické činnosti, jako jsou nákupy online (např. blokování nákupu v online hrách). Druhý typ zahrnuje omezení sociálních aktivit. Nástroje mohou omezit osoby, se kterými může být dítě v kontaktu (např. chatovat pouze s omezeným seznamem přátel, bez kontaktu s cizími osobami) a vypínání funkce pro sdílení obsahu, přidávání přátel. Třetí typ se týká omezení zábavních aktivit, např. nástroje pro blokování her pro více hráčů. Často je důvodem pro omezení obava, aby dítě hra pro více hráčů nepřivedla do styku s cizími osobami. Na osu funkce patří také monitorování a sledování. Týká se nástrojů, které umožní rodičům sledovat online aktivity svých dětí. Tyto nástroje poskytují rodičům přehled prostřednictvím emailu nebo zprávy o historii prohlížení nebo zaslání varování dítěti, pokud navštíví nevhodné stránky.

Druhou osou je implementace. Implementace rodičovské kontroly často přichází s bezpečnostním opatřením proti malwaru a virům. Celkově lze rozlišit šest různých přístupů – operační systém (př. Windows), webové prohlížeče, počítačový řídicí software (samostatný program s primárním cílem ochrany dítěte), mobilní zařízení (umožňující uživatelům vytvářet omezené uživatelské profily, omezující přístup k funkcím a obsahu na tabletech nebo telefonech), domácí síť (řešení založené na směrovači [router], která filtruje obsah internetu před vstupem do domu), herní konzole.

Třetí a poslední osa se týká iniciátora, který technicky provádí zprostředkování rodičovské mediace podle návrhu. Rozlišuje se šest typů: telekomunikační operátoři, poskytovatelé softwaru, vlastníci sociálních sítí, výrobci hardwaru, vlastníci herních platforem a poskytovatelé obsahu.

Je zřejmé, že možnosti rodičovské kontroly se budou dále různě rozvíjet pro rozdílné věkové kategorie a v odlišných kontextech. Kontrola může rodičům nejmladších uživatelů poskytnout instruktáž, která jim usnadní roli schopného „učitele“, díky kterému děti získávají příslušné znalosti a dovednosti (např. kritickou mediální gramotnost). U dospívajících může rodičovská kontrola podporovat vztah vzájemnosti

mezi rodičem a dítětem. Tímto způsobem mohou tyto kontroly podnítit rodiče k nalezení způsobu jak projevit zájem o online aktivity dospívajících. (Zaman, Nouwen, 2016)

Dle výzkumu EU Kids (2011), rodiče i děti považují mediální výchovu za užitečnou. Dvě třetiny dětí si myslí, že jejich rodiče ví o používání internetu hodně nebo docela, 7% dětí uvedlo, že rodiče neví nic. Většina rodičů (85%) je přesvědčena o své roli a má pocit, že může dětem pomoci. Jedna z otázek výzkumu zněla, zda děti někdy ignorují rodiče při užívání internetu. Odpovědi se lišily, např. v České republice 46% dětí neignoruje své rodiče, zatímco v Dánsku je to již 81% dětí. (Livingstone a kol. 2011) Je zajímavé, jak se jednotlivé státy liší v rodičovské mediaci, blíže následující údaje.

Helsperová a kol. (2013) pomocí shlukové analýzy vytvořili v rámci EU Kids čtyři skupiny dětí na základě rodičovské mediace. První skupinu označili jako **all rounders** (všestranná, univerzální skupina), ve které rodiče dětí (průměrný věk 12 let) praktikují všechny tři styly mediace (aktivní mediace, restriktivní mediace a monitoring) nad celkovým průměrem. Rodiče těchto dětí mají nejpravděpodobněji vyšší vzdělání, poměr rodičů s nižším vzděláním je v této skupině nejmenší.

Druhá skupina je označena jako skupina **preferující aktivní mediaci**. Rodiče těchto dětí (průměrný věk 14 let) upřednostňují aktivní mediaci (ačkoli méně než první skupina), zatímco další dva typy mediace, především restriktivní mediaci praktikují méně než průměrný vzorek. Z analýzy vyplynulo, že rodiče těchto dětí budou mít pravděpodobně vysokoškolské vzdělání.

Třetí skupinou je skupina **preferující restriktivní mediaci**. Jedná se o rodiče mladších dětí (průměrný věk 11 let), kteří jednoznačně upřednostňují nastavení pravidel a omezování při užívání internetu. Používají aktivní mediaci, ale méně než předchozí dvě skupiny, a také aplikují méně monitoring. Rodiče z této skupiny budou pravděpodobněji nižšího vzdělání.

Poslední skupinou je skupina nazvaná jako **pasivní**. Rodiče této skupiny starších dětí (průměrný věk 14 let), aplikují všechny tři typy mediace pod celkovým průměrem zkoumaného vzorku. Úroveň aktivní mediace, monitoringu a technické restrikce je obzvláště nízká. Rodiče těchto dětí budou mít pravděpodobně základní vzdělání.

Téměř všechny západní, střední a jižní země lze přiřadit ke skupině preferující restriktivní mediaci. Výjimku tvoří Nizozemsko, které spadá do skupiny aktivní mediace spolu se skandinávskými zeměmi. Ve většině východoevropských zemí je

častější užívání pasivní mediace. Nicméně Česká republika, Polsko a Estonsko používají různé strategie a lze je zařadit ke skupině první all-rounders (všestranná, univerzální skupina). Na základě tohoto výzkumu lze rozdělit zkoumané státy do následujících skupin:

- **„unprotected networkers“** (Rakousko, Maďarsko, Litva a Slovinsko) - zkušenosti dětí s internetem jsou poměrně omezené, ale potenciálně problematické;
- **„protected by restrictions“** (Belgie, Francie, Německo, Řecko, Irsko, Itálie, Portugalsko, Španělsko, Turecko, Velká Británie) - zkušenosti dětí jsou charakterizovány relativně nízkou úrovní rizika, protože užívání je poměrně limitováno a do značné míry omezeno na praktické používání. Zatímco se rodiče domnívají, že jejich restriktivní mediace působí preventivně vůči riziku na internetu, zdá se, že děti mohou přijít o příležitosti v online prostředí;
- **„semi-supported risky gamers“** (Bulharsko, Kypr, Česká republika, Estonsko, Polsko, Rumunsko) - děti se setkávají s přiměřenými online příležitostmi, zaměřenými především na zábavu a zejména na hry. Stále se však setkávají s poměrně vysokou mírou rizika. Rodiče z těchto zemí využívají spíše odlišné způsoby mediace, zahrnující aktivní a restriktivní formu mediace, ačkoli se zdá, že jsou relativně neefektivní;
- **„supported risky explorers“** (Dánsko, Finsko, Nizozemsko, Norsko, Švédsko) - tyto děti mají zkušenosti se sociálními sítěmi. Setkávají se s více sexuálními riziky a jejich rodiče se aktivněji podílejí na aktivním rodičovském vedení. Rodičovská mediace by se mohla vyvíjet v souvislosti s rizikem a příležitostmi dětí. Pokud děti získají více zkušeností a setkají se s více riziky, rodiče se budou aktivněji zabývat jejich ochranou při užívání internetu.

Pro skupinu zemí „unprotected networkers“ je výzvou, že rodiče nejsou tak zapojeni při užívání internetu jako skupina „supported risky explorers“, které se jinak podobá, pravděpodobně proto, že stejně jako pro skupinu zemí „semi-supported risky gamers“, je internet relativně nedávným elementem v mnoha rodinách, zejména pro rodiče. Pro skupinu zemí „protected by restriction“ je otázkou pro politiky, rodiče i pedagogy, zda je tu možnost zvýšit příležitosti a současně omezit značné riziko. Je možné, že toho lze dosáhnout odklonem od restriktivní mediace k aktivní formě. Takový přístup by musel být uznán s tím, že riziko bude řešením a bude třeba budoucího zkoumání. Je třeba zjistit, zda se děti mohou stát dostatečně odolnými, aby

se vyrovnaly s rizikem, pokud se s ním setkají. U skupiny zemí „semi-supported risky gamers“ mohou dělat rodiče relativně málo, neboť zde nebyly zatím vytvořeny vhodné struktury a osvědčené postupy v užívání tohoto média. Ačkoli se zdá, že rodiče zkouší strategie napříč všemi směry, je zapotřebí dalšího zkoumání, aby bylo jasné, proč je úroveň rizika relativně vysoká a jaké další zásahy by byly přínosné pro zvýšení příležitostí a snížení rizik. (Helsperová a kol., 2013) Z těchto závěrů vyplývá, že je poměrně složité děti mediálně vychovávat.

Jak ideálně mediálně vychovávat děti přibližuje Izrael (2009), který také připomíná, že není nic neobvyklého setkat se s názorem, že se děti vychovávají ve škole, a tak se zodpovědnost za mediální výchovu přenáší do školy. Domnívá se, že pokud by byla ideální mediální výchova v rodině, nemusela by být v učebních osnovách a průřezových tématech. Dnešní děti je třeba vychovávat tak, aby byly schopné na základě svých znalostí používat aktivně a efektivně média ve svých vlastních rodinách. Izrael dále navrhuje efektivní model rodinné mediace. V souladu s koncepcí aktivní mediace se řeší v rámci rodiny téma médií, jejich fungování a jejich pozitivní a negativní přínos. V komunikaci by však měl hrát svoji roli i pohled dítěte na média. Je možné o problémech, které vznikají používáním různých médií, diskutovat. Ochota rodičů poslouchat má však vyplývat z jejich upřímného zájmu. Používání restriktivní mediace vidí autor jako nevyhnutelné, do rodiny se tak dostávají pravidla regulace při využívání médií.

Restriktivní regulaci dělíme na kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní regulace limituje čas, který děti stráví ať už u televize, počítačových her nebo na internetu. Zahrnuje také počet televizních a rozhlasových přijímačů a počítačů. Dnes není výjimkou domácnost s více televizory či počítači, které jsou často umístěny v dětském pokoji, kde s nimi děti zůstávají bez dozoru. Kvalitativní regulace zahrnuje např. vytvoření vhodného seznamu programů v televizi či společné sledování, dále rodičovské zámky jak u televize, tak u počítače nebo filtrace webových stránek. Jakákoliv forma restriktivní mediace musí být doprovázena aktivní mediací a společným sledováním. Společné sledování se primárně pojí s televizí, ale lze jej využít také při hraní počítačových her a trávení času na internetu. Přítomnost rodičů při mediální konzumaci by měla být aktivní činnost, ve které dochází ke kritickému přijímání a hodnocení mediálních obsahů dětmi i rodiči. (Izrael, 2009)

6 Vlastní empirické šetření

Předchozí kapitoly vytváří teoretický rámec pro následující průzkumné šetření týkající se mediální výchovy v rodině se zaměřením na používání internetu. Metodou získání informací byly polostrukturované rozhovory s rodičem a dítětem. Cílem průzkumného šetření bylo zmapování rodičovských strategií při mediální výchově v rodině a její možné účinky při užívání internetu. Pozornost byla také věnována postojům dětí a rodičů k internetu a k potenciálním rizikovým faktorům, které dětem hrozí. V průzkumném šetření se jedná o konkrétní užívání internetu jedincem (angl. „internet usage“) nikoli o vystavení působení média (angl. „internet exposed“).

6.1 Stanovení výzkumné otázky

V současné době, plné informačních a technologických vymožeností, je důležité vědět a znát, jak tyto výdobytky využívat ke svému prospěchu a potřebě. Důležité je ale také vědět, jaká rizika mohou přinášet. Téměř každá domácnost disponuje připojením k internetu, a tak již malé děti přichází do styku s tímto médiem. S přibývajícím věkem pomalu nahrazuje internet televizi a proto je na místě zabývat se jeho užíváním již v rodině. Při nástupu dítěte do školy má již určité zkušenosti a je potřeba, aby vědělo, co užívání internetu obnáší. V České republice nebylo realizováno příliš výzkumů na téma mediální výchova v rodině se zaměřením pouze na užívání internetu, ačkoli je důležité se tímto tématem zabývat, i proto jsem si zvolila toto téma. Výzkumným problémem této práce je vliv mediální výchovy v rodině se zaměřením na využívání internetu na děti z pohledu rodiče i dítěte. Na základě výzkumného problému byla stanovena výzkumná otázka: **Jak ovlivňuje děti rodičovská mediace zaměřená na používání internetu?**

Dále byly stanoveny 3 dílčí výzkumné otázky, které povedou k zodpovězení výzkumné otázky.:

Dílčí otázka č. 1: **Jaké strategie mediální výchovy zaměřené na internet rodiče využívají?**

Dílčí otázka č. 2: **Jaké důvody rodiče vedou k preferenci oné strategie?**

Dílčí otázka č. 3: **Jaký postoj mají k mediální výchově rodiče a děti?**

6.2 Metodologie průzkumného šetření

K získání informací byla zvolena kvalitativní metoda – polostrukturovaný rozhovor. Kvalitativní průzkumné šetření bylo zvoleno z důvodu hlubšího vhledu

na danou problematiku a k nalézání příčin a souvislostí daného jevu. K přednostem kvalitativního výzkumu tedy patří získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu. Výzkumník se zabývá a zkoumá fenomén v přirozeném prostředí. Kvalitativní výzkum umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie. (Hendl, 2012) „Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis“ (Gavora, 2000, s. 142). Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní podobě na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde se pracuje s číselnými údaji (Gavora, 2000). Jako nevýhody kvalitativního výzkumu zmiňuje Hendl (2012), že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci, je také těžší testovat hypotézy a teorie. Nevýhodou se dále jeví časová náročnost sběru dat.

Jedním z nástrojů kvalitativního výzkumu je rozhovor. Rozhovor lze rozdělit do několika typů, pro toto konkrétní průzkumné šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jelikož bylo potřeba získat co nejpřesnější údaje o tom, jak mediální výchova v rodině probíhá, postoje a názory rodičů i dětí. Rozhovor se jeví jako vhodný nástroj ke zkoumání, z důvodu potřeby navázání kontaktu s respondenty a jejich větší otevřenosti a sdílnosti.

Rozhovor lze definovat jako nestandardizované dotazování pomocí otevřených otázek jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 159). Při realizování polostrukturovaného rozhovoru má tazatel předem připravený seznam témat a otázek. Tato pomůcka má badateli zajistit, že se v rozhovoru dostane na všechna témata, která výzkumníka zajímají a zároveň je tu i prostor pro další otázky. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Rozhovory byly realizovány jak s dětmi, tak s rodiči. Názory odborníků se liší v tom, zda je lepší získávat data od dětí či od rodičů. V tomto průzkumném šetření budou data získána od obou skupin, jelikož je zajímavé znát oba pohledy na věc. To, co si rodiče myslí, že děti vědí, vůbec tak být nemusí a naopak. Lze tedy získat lepší náhled na věc s přispěním obou stran, kterých se to týká.

Pojetí kvalitativního průzkumného šetření v této práci je založeno na zakotvené teorii, která však nebyla využita v celém rozsahu. V práci je využita pouze první část analýzy - otevřené kódování a dále axiální kódování. Zakotvená teorie si klade za cíl vytvořit novou teorii, která odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Nezačíná se teorií, která by se následně ověřovala, ale naopak se začíná zkoumanou oblastí

a nechává se vynořit to, co je v dané oblasti významné. Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Údaje jsou rozebírány na samostatné části, které jsou pečlivě prostudovány, následně jsou porovnáváním zjištěny podobnosti a rozdíly o daných jevech. Poté vznikají kategorie, které představují jakési seskupení pojmů. Technika navazující na otevřené kódování je axiální kódování, jehož cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi. Za tímto účelem se používá paradigmatický model, který vypadá ve zjednodušené podobě takto: (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY. (Strauss, Corbinová, 1999)

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro průzkumné šetření byl zvolen výběr záměrný. Byli vybráni respondenti z blízkého okolí, kteří splňovali daná kritéria. Jediným kritériem byl věk a pohlaví dítěte. K průzkumnému šetření byly vybrány děti ve věku 10 až 13 let. Podle Vágnerové (2012) se jedná o období středního školního věku (9-12) a počátku staršího školního věku (do 15 let), kdy dítě přechází na druhý stupeň. Jedná se o období relativního klidu a pohody, mění se však způsob myšlení, kdy je jedinec schopen uvažovat abstraktně. Tento věk je také předpokladem toho, že jsou děti uživateli internetu několik let a měly by být nějakým způsobem ovlivňovány jak rodiči, tak již také školou. Je to věk, kdy děti začínají objevovat sociální sítě a komunikovat s přáteli online a hrozí jim tak potenciální nebezpečí.

Celkem bylo k průzkumnému šetření vybráno 10 rodičů (4 muži a 6 žen) a 12 dětí (7 dívek a 5 chlapců). Počet dětí převažuje nad počtem rodičů, protože se průzkumného šetření zúčastnila dvojice dvojčata. Osm rodičů má středoškolské vzdělání zakončené maturitou, z toho dvě respondentky studují vysokou školu. Dva respondenti mají ukončené střední odborné vzdělání výučním listem. Dokončené vysokoškolské vzdělání nemá ani jeden respondent. Věk rodičů se pohybuje v rozmezí 36 až 55 let, viz Tab. č. 1. Až na dva dospělé respondenty a jejich děti, kteří žijí v pardubickém kraji, pocházeli všichni ostatní z královéhradeckého kraje. Z důvodu zachování anonymity jsou dospělí respondenti označováni velkým písmenem R a číslem dle pořadí, dětské respondenty zkratkou D a opět číslem.

Tab. č. 1: Přehled respondentů

Rodič	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Dítě	Pohlaví	Věk
R 1	žena	37	SŠ, studuje VŠ	D 1	chlapec	13
R 2	muž	55	SŠ	D 2	chlapec	12
R 3	muž	36	SŠ	D 3	chlapec	12
R 4	muž	44	SOU	D 4	dívka	13
R 5	žena	43	SŠ	D 5	dívka	11
R 6	žena	44	SŠ	D 6	dívka	11
R 7	žena	42	SŠ	D 7a	dívka	11
				D 7b	chlapec	
R 8	žena	42	SŠ, studuje VŠ	D 8a	dívka	10
				D 8b	dívka	
R 9	žena	38	SŠ	D 9	dívka	10
R 10	muž	51	SOU	D 10	chlapec	12

6.4 Průběh průzkumného šetření

Během měsíce října 2017 byly realizovány všechny rozhovory. Většina rozhovorů probíhala na přání v domě respondentů. Jeden rozhovor proběhl v restauraci a jeden v zaměstnání, kvůli časové vytíženosti a dostupnosti dotazovaných. Na všechny rozhovory byl dostatek času a probíhaly v klidném prostředí. V průměru trval jeden rozhovor okolo dvaceti minut – odvíjelo se to dle času, který děti na internetu stráví a především dle zájmu rodičů o to, co jejich děti dělají na internetu. Až na jeden rozhovor jsem měla svolení respondentů se zaznamenáním rozhovoru na záznamové zařízení. Následně byly rozhovory přepsány. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s předem připravenými oblastmi, na které se bylo třeba zaměřit. Byl zde dostatek prostoru jak pro dotazujícího, tak pro respondenta. Otázky nebyly pokládány postupně, rozhovor se vyvíjel přirozeně. V úvodu každého rozhovoru byl respondent seznámen s tématem, účelem rozhovoru a s dodržením anonymity. Zásadním faktorem každého rozhovoru bylo navázání dobrého kontaktu s respondentem, aby se cítil příjemně a nebál se sdělit své názory a pocity, někdy i nepříjemné.

Ačkoli respondenti byli ujištěni o anonymitě a zejména dětem bylo sděleno, že se informace nebudou šířit k dalším osobám, přesto se domnívám, že některé neřekly úplně vše a ne vždy celou pravdu v porovnání s výpověďmi rodičů. Mohlo to být

způsobeno strachem, že se to rodiče dozvědí nebo to prostě nechtěly sdělit, nebylo jim to příjemné nebo si to pouze neuvědomily. V tomto věku se dá ale očekávat, že některé děti nebudou úplně sdílné a některé záležitosti si ponechají pro sebe. Proto bylo naopak příjemným překvapením, jak se rodiče v mnohých případech rozpovídali i o nepříjemných soukromých záležitostech a byli schopni si i přiznat, že nedělají dost pro mediální osvětu svých dětí. Často se totiž rodiče chtějí ukázat v lepším světle. Tento jev byl pozorován pouze u dvou respondentek, které zmínily, že si myslí, že ostatní děti jsou na tom v času stráveném na internetu hůře.

Jako největší problém v rozhovorech se jevily krátké a stručné odpovědi respondentů, především dětí. Bylo tedy potřeba se k otázkám nenásilně vracet a více se doptávat. Dalším problémem bylo občasné nepochopení otázky. V tomto případě musela být otázka jinak zformulována, blíže specifikována či uváděna na příkladech. V případě, že rodiče nepovažovaly mediální výchovu při používání internetu za nějak zásadní, byla komunikace poměrně složitá. Respondenti neměli co k tématu říci a díky tomu byly některé rozhovory poměrně krátké. I tato zjištění však vedla k zajímavým výsledkům.

6.5 Vyhodnocení průzkumného šetření

Všechny rozhovory byly nejprve přepsány a důkladně pročteny. Následně pomocí otevřeného kódování byly barevně označeny pojmy nebo jevy, které se opakují či spolu nějak souvisí a dále byly kategorizovány na základě jednotlivých kritérií. Tímto způsobem vzniklo 9 kategorií (viz Tab. č. 2), které spolu úzce souvisí. Následně jsou kategorie více rozepsány a doplněny konkrétními výroky respondentů, které jsou ponechány v původním znění i v hovorovém jazyce.

Tab. č. 2: Kategorie

Kategorie č. 1	Nejčastěji sleduju YouTube a hraju hry
Kategorie č. 2	Myslím, že vím, co tam dělá
Kategorie č. 3	Rodiče mají kladný vztah k internetu
Kategorie č. 4	Rozhovor a poučení jako forma aktivní mediace
Kategorie č. 5	Restriktivní mediace jako nejméně využívaná
Kategorie č. 6	Monitoring jako potřeba mít přehled
Kategorie č. 7	Další členové rodiny mají také vliv
Kategorie č. 8	Internet jako trest i odměna
Kategorie č. 9	Děti si uvědomují online rizika

Kategorie č. 1 - Nejčastěji sleduju YouTube a hraju hry

Kategorie č. 1 zahrnuje online aktivity dětí a jejich čas strávený na internetu. Všechny děti, ačkoli v různé míře, sledují videa na portálu YouTube a hrají hry prostřednictvím internetu. Několik respondentů je zaregistrováno na sociální síti, jak na Facebooku, tak na Instagramu. Respondent D1 je zaregistrován na obou zmíněných sociálních sítích. Polovina dětských respondentů, chlapci i dívky, považuje hraní her za svoji nečastější činnost na internetu. Hry upřednostňují především kvůli zábavě a z nudy, často při hraní her poslouchají hudbu.

D10: „Spíš hraju hry na počítači. Ještě chodím na YouTube.“

D9: „Nejvíc hraju Minecraft. Baví mě to. Třeba teď mám úplně nové město, mám tam hodně kino, bazény, vesničky, různé věci a ještě tam mám dráhu smrti do lávy.“

Dětští respondenti hrají hry napříč různými žánry. Je však rozdíl mezi chlapci a dívkami ve zvoleném druhu hry. Až na respondentku D8a, hrají dívky hry převážně bez krvavých scén. Dívky více inklinují k hraní her s tematikou oblečení, líčení, zvířátek, kreslení nebo stavění měst a domků.

D6: „Mám tam, že skáču přes vlaky a za to mám peníze, a pak si za ty peníze můžu třeba koupit nějaký oblečení.“

D8b: „Mope.io, to je takový, že tam hraješ za takový zvířátka a vyvíjíš se. Pak hraju Gartic.io, tam hádáš, co ostatní kreslej a chodí tam i moje kamarádka. A online hraju ještě Moomoo.io, to je o tom, že tam seš panáček a buduješ si tam třeba pevnost a máš tam různé týmy.“

Již zmíněná dívka D8a si velmi oblíbila střílečky, a jak sama říká „masakrovky“. Uvedla, že se jí na tom líbí především krev, a když postavy umírají. O hry se tato dívka velmi zajímá od svých šesti let a hraje převážně každý den. „Masakrovky“ popisuje s klidem a smíchem, bere to pouze jako hru a zábavu, líbí se jí to. O hrách mluví zapáleně a je vidět, že jí to opravdu baví. Hraje několik typů her, a jak uvádí, pouze v Doomovi je více krve, jinak to není tak hrozné. Hraje také evoluční hry se zvířátky a sportovní hry.

D8a: „Já jako jsem hrála už i něco v sedmi letech, ale ne tak hodně. Spíš jsem hrála ten Minecraft od sedmi let, možná od šesti, tam to není až tak strašidelný a jako v osmi jsem hrála už trochu větší masakry a teď od devíti hraju už i toho Dooma. (...)Ona tam zas tak moc nestříká, jedině na tom Doomovi stříká krev a já mám ráda, když jako umíraj jako, když umřou, tak to mám ráda. V tom Doomovi jsem v pátém levelu a je jich tam dvanáct a v tom Doomovi tam hraješ za toho človíčka a tam jsou různé příšery a tam máš motorovku a třeba těm příšerám můžeš rozseknout břicho. A třeba ve Farcry tam jsou zlí a hodní a tam máš různé mise spíš a tak

a zabíjíš tam a on je ještě Farcry takový nový, že tam seš v budoucnosti a tam hraješ, že tam jsou i leopardi a mamuti.“

Chlapci naopak dávají přednost strategiím či sportovním nebo závodním hrám. Střílečky upřednostňuje pouze respondent D3. Má dobrý postřeh a hry ho baví. Je to také činnost, které se věnuje na internetu nejčastěji a zahání tím nudu. Jedná se o online hry, kde hráč hraje s jinými cizími lidmi proti sobě, netvoří však žádné skupiny. Respondent si ani s těmito lidmi nepíše, pouze s nimi hraje.

D3: „World of Tanks, ještě třeba Counter Strike, ale takovej hodně starej a už si nepamatuju, který ještě. Někdy mě baví i logický a jinak skoro všechny. (...) Tak já většinou zaháním nudu a někdy mě to hodně baví.“

Ostatní chlapci celkově hry moc nehrají, a pokud ano, tak spíše s kamarády. Dávají přednost sportovním hrám, strategiím nebo různým skákacím hrám. Hraní stříleček je příliš nezajímá.

D1: „Anebo když hraju, tak si třeba zahraju hry, který se daj hrát jako multiplayer, s kámošema. No strategie jsme třeba hráli, ale jenom občas. (...) No a střílečky mě ani moc nebavěj. Mě nebavěj jako ani žádný moc hry. Jen jedna fotbalová a pár strategií.“

D2: „Tak nějaký spíš, kde se tam jezdí třeba s kamionem, pak nebo takový, že se tam skáče s nějakým panáčkem, musí se tam dělat levely a musí se skákat přes díry. (...) Střílečky mě moc nebaví.“

Téměř pro polovinu dětských respondentů je nejčastější činností na internetu sledování videí z portálu YouTube. Upřednostňují videa podle svých zájmů a koníčků. Dívky sledují videa o gymnastice, kosmetice, oblečení, zvířatech a také o hrách. Chlapci sledují videa především o sportu, či různá vtipná videa. Respondenti upřednostňující hraní her, sledují převážně videa o hrách. Sledují, jak hrají ostatní a hledají návody a rady pro svoji hru. Respondenti mají i své oblíbené YouTubery, zabývajícími se hrami, módou či sportem. YouTube také respondenti využívají k hledání nových písniček a k jejich poslechu. Často si tak vytváří kulisu pro další aktivity na internetu.

D5: „Na YouTube sleduju videa, poslouchám písničky, někdy se dívám na filmy. Videa sleduju hlavně třeba o módě, kosmetice a taky oblečení.“

D7b: „Koukám se na různý videa. Třeba o tankách, jak někdo hraje (pozn. hra World of Tanks).“

D1: „No na videa se taky občas kouknu. Koukám se občas na videa od YouTuberů, třeba na parkour, se koukám od jednoho YouTubera dobrýho a takhle, anebo na různý takový týpky srandovní.“

Respondenti zaregistrovaní na sociální síti ji využívají především ke komunikaci s kamarády. Ale pouze respondent D1 uvádí, že je to jeho nejčastější aktivita na internetu. Na Facebooku je každý den a především jej využívá ke komunikaci s kamarády, je v několika skupinách, v kterých si píše. Všichni uživatelé sociálních sítí tam alespoň občas dají nějakou fotografii. Na sociální síť se zaregistrovali především na popud ostatních spolužáků či kamarádů, aby byli „v obraze“, co je kde nového. Jinak ale přiznávají, že si píše s kamarády spíše o „blbostech“ nebo o tom, co se stalo ve škole.

D1: „Tak nejvíc jsem na Facebooku. A ani si neprohlížím tak ty příspěvky od těch jiných, ale píšu si s kámošema. (...) Píšu si jako s kámošema ze třídy nebo jsem jako na skupině třídní, potom na skupině fotbalový, takže s klukama z fotbalu a ještě s nějakýma holčkama.“

D10: „Tak na Instagramu sleduju ty YouTubery a někdy tam dávám i nějaký fotky.“

D5: „Píšu si s kamarádama, fotky tam ani moc nedávám a mám to zabezpečený.“

Pro školní účely využívají respondenti internet minimálně. Využívají ho spíše k dohledávání informací, kvůli elektronické žákovské knížce či kvůli informatice, ve které dostávají úkoly spojené s vyhledáváním na internetu.

D1: „No, když mám třeba úkol, třeba něco najít z přírodopisu, tak si to tam najdu.“

D3: „Tak třeba když máme nějaký referát udělat, tak si to z toho seženu ty informace. Třeba děláme nějaký referáty - porovnáváme podobný stránky, třeba stránku o matici s nějakou jinou stránkou o matici.“

D6: „No, my máme žákovský přes internet, takže se koukám na známky.“

Čas strávený na internetu se různí. Podle dětských respondentů záleží především na okolnostech, např. v kolik hodin dorazí domů ze školy, zda mají ten den kroužek či jaké je roční období, zda je víkend a zda se jim vůbec chce trávit čas online. Velmi pozitivním zjištěním bylo, že děti neupřednostňují internet před trávením volného času s kamarády. Kamarádům by daly přednost i respondenti, kteří tráví více času na internetu hraním her, které je velmi baví. Z pohledu dětských respondentů se jejich čas v online prostředí pohybuje od jedné do tří hodin denně. Děti ovšem příliš netušily, kolik hodin denně průměrně stráví na internetu, a tak tuto dobu spíše odhadovaly.

D1: „Asi tak dvě hodiny denně.“

D2: „Nevím, tak možná pět hodin týdně, něco tak kolem hod'ky denně.“

D6: „A jinak mám ve škole šest hodin někdy sedm, a to třeba než přijde mamka z práce ve čtyři hodiny, tak třeba hod'ku a pak třeba ještě dvě hodiny.“

D8a: „Každý den tak dvě tři hodinky.“

Odovědi dětí se téměř shodovaly s výpověďmi jejich rodičů. Shodli se na tom, že záleží především na okolnostech, v kolik skončí děti ve škole, kdy se vrátí z kroužků, jestli je hezké počasí, aby mohly být venku či zda je víkend nebo všední den.

R6: „Denně, tak já si myslím jako že, co přijde ze školy, tak do večera po chvilkách. Ona teda jak chodí sportovat, takže... Nevím, tak denně bych tak tipla dvě tři hodky po chvilkách. Předpokládám teda, co jsem doma a co vím.“

R7: „Jak kdy – někdy tam nejsou vůbec a někdy tam jsou třeba celý odpoledne, záleží na situaci.“

R9: „Hodku dvě denně, v zimě je to horší. V létě jsou na zahradě, protože jsme na vesnici, tak jako nemaj potřebu úplně ani... Ale má hodně kamarádů, takže není to, že by byla jenom na mobilu. Chodí na gymnastiku a dovedné ručičky, pořád si chce něco vyrábět.“

Odovědi respondentů R10 a R8 se lišily s odověďmi jejich dětí, rodiče uváděli vyšší počet hodin než jejich děti. Respondenti R4 a R2 nevěděli, kolik jejich děti tráví času na internetu a nedovedli to ani odhadnout. Nemají v tomto směru přehled a ani ho dle jejich slov mít nepotřebují, protože dětem věří a myslí si, že jsou rozumné a vědí, co dělají.

R4: „To nevím, to nedokážu odhadnout. O tom nemám přehled. Takže jako fakt nevím...“

R2: „Tak to nevím kolik hodin tam je, myslím, že moc ne. On je docela rozumný v tomhle.“

Až na respondentku R8, které vadí, jak často jsou její děti na internetu, nevedli rodiče nesouhlas s časem, který tam děti tráví. Rodiče zmínili, že pokud jsou jejich děti na internetu po delší dobu, musí jej vypnout a jít dělat něco jiného.

R8: „Asi tam vidím největší škodlivost v tom objemu času. To je takovej problém, že prostě ráno když vstanou, tak ještě v pyžamu první cesta kam vede, je v sobotu a v neděli k počítači.“

Kategorie č. 2 – Myslím, že vím, co tam dělá

Kategorie č. 2 řeší povědomí rodičů o činnostech dětí na internetu. Polovina respondentů znejistěla nebo zaváhala při otázce na aktivitu dítěte na internetu. Alespoň s jednou činností svých dětí na internetu se shodovaly výpovědi všech respondentů.

R2: „Trošku vím, nějaký kamiony tam jezdí a s nějakějma kámošema tam povídá a víc to nesleduju, nehlídám to nijak.“

R4: „To nevím... (přemýšlení) Písničky.“

R6: „(smích) No... Tak pokud vím, tak nahrává různý videa přes nějaký ty Facebooky, ale až tak úplně ji nekontrolujeme.“

Respondenti R3, R7 a R8 odpovídali s jistotou, se svými dětmi se shodli v nejčastější činnosti jako je hraní her, avšak ne zcela se jejich odpovědi shodovaly na konkrétních názvech upřednostňovaných her.

R3: „Hraje online hry, střílečky. World of Tanks a podobný záležitosti.“

R8: „Holky nejčastěji na internetu hrají hry, poslouchají nahrávky z YouTube a D8a si tam ráda poslouchá ještě takové vědecké nebo nevím do jaké míry vědecké informace třeba o zvířatech nebo nějaké informace o tom, který pejsek je nejdražší, největší a takovýhle.“

Rodiče respondentů, kteří preferují hraní her, především střílečky, mají každý odlišný názor. Respondentce R8 se nelíbí, že její dcera hraje hry s touto tematikou. Navíc ani nemá dobrý pocit z toho, kolik času věnuje dcera internetu. Na druhou stranu R3 otec D3, který také hraje střílečky (ne však s krvavou tematikou), nespatřuje na tom, že syn hraje, nic škodlivého. Povinnosti si syn plní a otec na něm nepozoruje žádné zhoršení ve škole nebo zvyšování agresivity.

R8: „No, vadí mi to, nicméně jsem nějak rezignovala v životě na odpor k potřebám zbytku rodiny. Asi kdyby bydlely jenom se mnou, kdybych tam byla jen já a nebyli tam právě třeba ti naši muži, což je můj manžel a syn, tak by asi byly i bez internetu, já nevím no... Úplně se mi to nelíbí a na druhou stranu si myslím, že s tím nic moc nedělám.“

R3: „Tak jako, nadšená z toho nejsem, ale nemám pocit, že by se kvůli tomu zvyšovala třeba agresivita nebo něco takového, tak hraje střílečky no... (...) Jako střílečky hraje, tam sedí a teď poslouchám jenom headshot, headshot, triple kill a takový ty výrazy. Tak zatím nehraje hry, kde by úplně stříkala krev, zatím hraje Team fortress, to jsou takový fantasy záležitosti nebo ty lego vojáčky, že když tam někoho trefí do hlavy, tak mu ulítne ta plastová hlavička, ale není to o tom, že by tam uřízl nohu a podobně. Takový ty hry, kde šlápne na tu minu a teď mu to utrhne nohu a pocáká monitor tak to ne.“

Rodiče dětí, které jsou zaregistrované na sociálních sítích, o registraci vědí. Respondentky D6 a D5 si založily sociální síť se souhlasem rodiče. Matka D5 respondentka R5 byla informována, jak to na Facebooku probíhá a jak to má dcera zabezpečené. Zatímco respondenti D1 a D10 si založili účet na sociální síti bez souhlasu rodičů. Rodiče to později zjistili tak, že se jim děti samy přiznaly. Shodují se na tom, že z toho nejsou „nadšeni“. Obávají se nebezpečí, která se zde mohou vyskytnout. Na druhou stranu se přiklání k názoru, že nemá cenu dětem sociální sítě zakazovat, jelikož by si hledaly jinou cestu, jak se spojit s kamarády a mohlo by to vést k zatajování a lhaní.

R5: „Má Facebook, vím o tom, že má Facebook. Konstatovala jsem ale, že jestli bude nějaký problém tak prostě se to ruší. Ale jako nejsem z toho nadšená. (...) Ale uvidíme, jak se to bude vyvíjet. Já ji chápu, na druhou stranu si myslím, že spousta holek v jejím věku ho nemá.“

D1: „Vadilo. Od tašky jsem dostal világoš, že jsem si ho založil načerno. Ale zrušit jsem ho nemusel.“

Rodiče jsou informováni o sociálních sítích a vědí, co se tam odehrává, až na respondentku R6, která uvedla, že přesně neví, na které přesně sociální síti je dcera zaregistrovaná. Zmiňuje, že tyto stránky nenavštěvuje a že vlastně ani neví, co je to za stránky.

R6: „No, přímo Facebook si myslím, že ne, ale já nevím, jaký jsou dneska takový ty různý... (pokrčení rameny) Protože si nahrávají videa, různě si je sdílejí, lajkují, ale jako co to přesně je, to nevím, ale vím, že ji tady vidím pořád něco nahrávat.“

Ostatní respondenti si jsou téměř jisti, že jejich dítě nemá sociální síť. Respondenti svým dětem buď věří, anebo jim kontrolují historii navštívených stránek, kde by to s největší pravděpodobností zjistili. Respondent R2 nepokládá informaci, zda má, či nemá jeho syn založený profil na sociální síti, za podstatnou. Přesto správně odhadl, že není zaregistrován na žádné sociální síti.

R3: „Ne, nemá Facebook nebo aspoň doufám.“

R7: „To nemaj, to víme stoprocentně. Toho má jenom starší bratr. Ale jako dvojčata určitě ne, to bych ani nedovolila.“

R2: „Myslím si, že nemá. Ale nevím, nepátral jsem po tom, ale tuhle říkal, že nemá. Vůbec se jim do toho nepletu ani nekoukám, ale myslím si, že nemá.“

Všichni respondenti se s dětmi shodli na svých odpovědích ohledně registrování na sociálních sítích.

Kategorie č. 3 – Rodiče mají kladný vztah k internetu

Kategorie č. 3 zahrnuje vztah rodičů k internetu a jejich činnosti, kterým se na něm věnují. Dospělí respondenti se k internetu staví celkem kladně až na R2, který uvedl více negativ než pozitiv a nevidí na internetu nic „světoborného“. Rodiče využívají internet téměř denně, ať už kvůli pracovním povinnostem či získávání informací. Vidí v něm především usnadnění vyhledávání informací a zajímavostí díky jeho rychlosti a snadné dostupnosti.

R7: „Jako je to dobrá věc. Když potřebuju něco najít, tak je to dobrá věc. (...) No tak... hodně nakupujeme přes internet, když potřebuju zjistit vlaky, autobusy, mailuju s kamarádama. Jsem s tím spokojená.“

Internet považují za součást dnešní doby a uvědomují si, že se bez něho nelze zcela obejít. Děti ho potřebují pro školní účely, i když zatím v poměrně malé míře. Na druhou stranu si uvědomují také negativní stránky tohoto fenoménu. Respondentky R1 a R8 přímo upozornily a zdůraznily fakt, že se informace na internetu musí brát „s rezervou“, že má jak svá pozitiva, tak negativa.

R1: „V rámci informovanosti nebo informací určitě dobrý, ale na druhou stranu se to musí brát s rezervou.“

R8: „No... Jsem překonala svoji fobii z počítače a vzhledem k tomu, že jsem i mimo jiné pracující, jsem také studentkou vysoké školy a to mě dohnalo k podstatně většímu čerpání informací z internetu – tak dobrý sluha, zlý pán asi jako oheň. Takže více méně mám k němu vztah kladný. A využívám ho nejvíce pro studium, pro pohodlnost získání informací v podstatě ihned.“

K nejčastějším činnostem všech respondentů na internetu patří vyhledávání informací a zpráv. Polovina respondentů potřebuje internet k práci. Respondent R3 také uvedl využití internetu ke sledování seriálů a filmů a respondentka R7 uvedla, že využívá internet k nakupování. Respondent R10 důrazně upozornil na fakt, že využívá internet ke vzdělávání při jeho dlouhých pracovních cestách, vyhledává informace na Googlu a zjistí si tak mnoho zajímavých informací. Méně než polovina respondentů z řad rodičů je zaregistrována na sociálních sítích. Ostatní zmínili, že je nepotřebují a nevidí důvod k registraci, nepovažují to za důležité a preferují především osobní kontakt.

R5: „Já ho (myšleno Facebook) nemám, nemá ho ani můj manžel, prostě já ho nepotřebuju k životu, proto srovnávám, proč ho potřebuje ona.“

R6: „My neznáme ty Facebooky, nelezeme na tyhle stránky (...) Já mám internet na to, co potřebuju, to si najdu, ale prostě nějaký takovýhle sdílení, lajkování, to mně vůbec nic neříká. Takže to já vůbec nepoužívám.“

R7: „Já teda nejsem vůbec zastáncem Facebooku, já to nemám ráda tyhle sociální sítě, já jsem proti tomu. Já to ani osobně nemám ani si to zřizovat nebudu.“

Rodiče respondentů byli také proti zakládání jakýchkoli profilů na sociálních sítích u svých dětí. Domnívají se, že na tuto online aktivitu jsou jejich děti ještě malé a „času mají dost“. Rodiče se navíc obávají nebezpečí, o kterých slyšeli, sociální sítě v nich vzbuzují nedůvěru. Někteří se k sociálním sítím staví přímo negativně a vidí v nich potenciální nebezpečí, dokonce jmenovali i konkrétní případy, kdy není dobré mít účet na sociální síti.

R2: „Tyhle sociální sítě, to dneska kdo tam je, tak je hloupej. To všechno každej vidí, kdo kde byl, kde se uprd. Ty lidi nemaj rozum. Já nemám nic... Zavolám nebo pokecám, zajedu nebo takhle, ale abych tam zveřejňoval to ne. (...) V zásadě se o tom veřejně mluví, že pokud chtěj někoho zaměstnat, tak si projedou sociální sítě a okamžitě si udělaj obrázek o každým, kdo co je. Každýho si prolustrujou a projedou, vidíš, tady nadává, takovýhle manýry má a hned ví, která bije. A je to taková pitomost furt se někde předvádět, trošku tragédie.“

R8: „Ted' nevím, jestli Instagram nebo co jmenovali, že když tam pošlete fotky z dovolené, kde máte méně oděvů než je zimní bunda, tak vás zařadí do porna včetně vašich dětí. A ted' nevím jestli, bylo to právě někde na internetu probíraný, že v podstatě je pak ten průšvih, a kór když děti jako zcela přirozeně se koupou bez plavek, tak pak je tam zařazujou zcela automaticky. Že místo k vaší babičce fotky z dovolené se možná dostanou někam úplně jinam. Tak to je taková nepříjemná situace, já teda fotím ráda, ale nikam to nedávám, tak naše babička má smůlu a ty ostatní asi taky.“

Kategorie č. 4 – Rozhovor a poučení jako forma aktivní mediace

Kategorie č. 4 řeší rozhovory dětí s rodiči na téma internet, názory na mediální výchovu a setkání s rizikem a jeho řešením. Z pohledu dětských respondentů lze říci, že v rodinách probíhá aktivní mediace formou rozhovorů s dětmi o tom, co na internetu dělají. Pouze u dětských respondentů D1, D9 a D10 se dá hovořit o častější aktivní mediaci. Respondenti D1 a D10 uvedli, že s nimi rodiče občas debatují o tom, co dělají na internetu, pomáhají jim při vyhledávání informací do školy a vedou diskusi o tom, jaké informace mají použít. D9 uvedla, že se rodiče vždy informují, co právě dělá, hovoří spolu o tom a také jim předkládá obsah své činnosti k náhledu.

D1: „Ale jakože mi třeba pomůžou, když něco nevím třeba, že se mamky zeptám třeba na ten úkol, co tam mám udělat, co tam z toho třeba opsat, co jsem našel do toho sešitu nebo tak. Tak to jako jo. S úkoly mi pomůže mamka. A pak mi to samozřejmě zkontroluje.“

D9: „Jo, vždycky se ptaj, co stavím. Co dělám. Tak já stavím vždycky v Minercaftu něco, jim to i ukážu.“

Další respondenti uvedli, že si s nimi rodiče někdy povídají o tom, co dělají na internetu.

D7a: „Někdy se třeba zeptaj, co tam dělám, tak jim řeknu, že si pouštím tu gymnastiku.(...) Jo, to vědí, co tam dělám, to si i někdy povídáme a mají přehled.“

Polovina respondentů uvedla, že s nimi rodiče nevedou příliš často rozhovory ohledně činností na internetu.

D8b: „Ani moc ne. Někdy se podívaj.“

D5: „Ne, moc si se mnou nepovídají o tomhle. (...) Vědí, že dávám na Facebook fotky a říkají mi, ať jsem opatrná. (...) Mají přehled, sama jim říkám, co tam dělám.“

D8a: „Ani ne... Ale někdy se mi kouknou přes rameno.“

Zajímavé je, že ačkoli děti uvedly, že s nimi rodiče moc nediskutují o tom, co dělají na internetu, uvádí, že rodiče vědí, jaké činnosti se věnují. Buď se jich rodiče přímo zeptají, nebo jim to samy řeknou. Jedná se ale spíše o stručné zjištění, co dítě dělá na internetu, než o nějaký rozhovor.

Také polovina respondentů uvedla, že s nimi rodiče hovořili alespoň jednou o tom, jak se na internetu chovat, že nemají nikde zveřejňovat osobní údaje, např. adresu nebo nevhodné fotografie, nemají si psát s nikým cizím.

D1: „Tak nedávat tam žádný osobní údaje, že tě pak můžou nějak sledovat nebo něco. Nedávat tam nějaký fotky osobní a takový věci prostě.“

D6: „No jo, doma taky, že tam třeba nemám psát, odkud jsem, kde bydlím.“

D7a: „Jo, to si povídáme. (...) Že mě někdo jednou napsal, že jsem vyhrála nějaký náramek a mamka mi řekla, ať to okamžitě vypnu, aby se mi třeba něco nestalo.“

Ostatní respondenti se informace dozvěděli ve škole nebo na způsob, jak se mají chovat, přišli sami.

Aktivní působení se zdá být častější a aktivnější z pohledu rodičů než z pohledu dětí. Všichni respondenti z řad rodičů uvedli, že nějakým způsobem s dětmi komunikují o činnostech na internetu. Většina respondentů uvedla, že své děti poučila, jak se v tomto prostředí mají chovat a děti to prý vědí. Někteří se svými dětmi komunikují o internetu častěji, jiní méně často.

R1: „Tak to jsme ho poučili a snažíme se to tak nějak opakovat. Nebo prostě když je někde něco, tak aby viděl, že prostě se může stát nějaký průšvih. Jako myslím si, že ví, že snad je informovaněj o tomhle. (...) To bylo hned na počátku, jako když dostal tablet a chytrý telefon. Když jsme zakládali e-mail, tak jsme mu říkali, že heslo a všechno je jeho věc, že jsou to jeho osobní údaje, aby nedával nějaký extra fotky. To jsme ho poučili.“

R2: „Jo, to vědí docela všechno, si myslím. Jo, to jsem si s nima povídal.“

Rodiče stejně jako děti také zmiňovali případy, kdy za nimi děti samy přijdou a povídají si o tom, co na internetu dělají. Tak se rodiče nenásilnou cestou dozví, jaké činnosti se věnují, aniž by byli „vlezlí“. Děti jim samy někdy ukazují, co hrají nebo co objevily nového. Pro rodiče je to známka důvěry, děti jsou sdílné a nemají potřebu něco tajit. Zde může hrát roli věk, protože jak někteří respondenti uvedli, jsou to ještě nevinné, naivní děti, které se rády svěří. V průzkumném šetření byli pouze dva dětské respondenti ve věku 13 let a bylo zde znát, že ne vše chtějí rodičům sdělovat. Spíše

dávali přednost psaní si s kamarády, ať už přes sociální sítě nebo přes mobilní aplikaci. Rodiče také zmiňují, že někdy i slyší, čím se děti na internetu zabývají – pípnutí zprávy, hudba, hry, videa.

R1: „Třeba si píše, že slyším, že mu to tam cvaká, že si píše s klukama. Říkám, kdo píše? A on, no to jsme s klukama z fotbalu. (...) Potom to je tak, že z něj vypadne – ten říkal tohle, tenhle psal tohle. Takže se to dozvím, že si píše opravdu s těma klukama.“

R5: „Tak jako ona mi sama řekne občas, takový to s kým si psala. A o tom, jak se tam má chovat jsme se bavily několikrát, to není jenom o tom ohledně internetu, to je ohledně všeho. Ohledně, já nevím, když si s někým píše, to nemusí bejt jenom Facebook, ale i ohledně chování venku prostě jo, ohledně cizích lidí, ohledně všeho. To si myslím, že jako se bavíme. Samozřejmě mám tendenci jí to potom neustále připomínat.“

R3: „Koukám mu přes rameno, jak hraje občas. Což jako se mu líbí, to je vidět. Neříká - neotravuj nebo tak. Pochlubí se, co tam dělá a co umí a povypráví třeba v tom World of Tanks, jaký získal jako ocenění, jaký má tanky. I to že je sdílné, je pro mě taková indicie, že nemá problém tam něco tajit. Všechny informace podává ochotně.“

R7: „Tak máme přehled, to nám i jako ukazují. To jako určitě.“

Přehled o online činnostech, kterým se děti věnují, má i polovina respondentů díky tomu, že se počítač nachází v obývacím pokoji nebo na místě, kde se rodič zdržuje nejvíce. I to, že rodič vidí, co dítě na internetu dělá, může vyvolat diskusi. Děti také využívají k připojení se na internet mobilní telefon nebo tablet, ale i tak ho nejvíce používají ve společné místnosti. Ze všech respondentů však mobilní telefon nevlastní pouze dvojčata D8a a D8b.

R3: „Tak vzhledem k tomu, že na internetu je v obývacím pokoji, tak více méně je dost pod kontrolou.“

R8: „Nicméně internet máme v kuchyni, takže mám poměrně jako ve chvíli, kdy se nacházím doma a je to taky místnost, kde jsem nejčastěji, tak mám více méně přehled o tom, kde jsou a na co koukají.“

Respondenti také uvedli, že jejich děti mají větší znalosti, co se týče rizik a používání internetu, než oni sami. Neřeší to, buď z důvodu, že si myslí, že je dítě informované, anebo že je ještě brzy se tím zabývat.

R4: „Tak to má ty základy asi. Facebook si myslíme, že ho nemá. Myslím si, že je chytrá dost na to, aby to věděla, jak se chovat. To ona ví víc než já o tom. Já to neřeším. Základy ví.“

R7: „Ano, ale oni s tím choděj ze školy. To se učej ve škole a vlastně oni z toho i píšou testy. Takže se to s nima i jako učíme.“

R6: „No jako si moc s ní o tom nepovídáme, jako když vidím, tak prostě jí řeknu, zas děláš blbost nebo tak, ale nemluvíme třeba o nebezpečí nebo tak... Já teda jako doufám, že

nechodí na Facebook, ale je fakt že i na jiných by mohla narazit... My jsme si říkali jakoby je malá a ona tam moc nepoleze ale teď už teda jako víme, že leze. (...) Tam je spíš problém v tom, že my třeba nemáme ty zkušenosti nebo znalosti jako ona.“

Další respondenti nepovažují za důležité v současné situaci, kdy děti nejsou zaregistrované na žádné sociální síti, s nimi hovořit o nebezpečí. Dále respondenti uvádí, že mají své děti stále za ty „malé“, a tak si ani nepřipouští, že by něco takového mohlo nastat.

R9: „Ona nemá osobní údaje, protože ten Google účet je na mě a ona tím, že nemá Facebook se nikde neprofíluje, nikde nedává fotky, jenom do WhatsAppu. Facebook nemá, neplánuju, i když pak mě asi stejně nebude poslouchat. Nikde nic neukládá, nevkládá.“

R8: „Víceméně ne, já spíš jako mluvím o tom, že se mně nelíbí ten obsah, co tam sledujou. Momentálně o rizicích ne, protože pokud vím, tak jako nedochází k těm vlastně rizikům toho přenosu soukromí do těch sítí. Kdyby tam asi začaly nastávat tyto situace, tak bych mluvila, tak jako jsem mluvila s těmi staršími.“

R3: „Tak vzhledem k tomu, že zatím jako, doufám, není na Facebooku a myslím si, že asi ne, protože by musel poměrně zakrývat historii navštívených stránek a tak myslím si, že jako není. A zatím ho třeba jako erotický stránky vůbec netáhnou. Je mu dvanáct tak to ještě neřeší. (...) Tak jako byly takový situace, že přišel ze školy a od starších kluků, od deváťáků měl samozřejmě na lístečku napsaný, co si má najít. A s lístečkem přišel za mnou. Tak jsem to včas zarazil. Tak vzhledem k tomu, že ještě porno neřeší, jako ve dvanácti - to fakt neřeší. Z jeho strany o to není zájem. A Facebook chce proto, aby tam mohl s kamarádama blbnout a ne balit holky. Tak jako za rok si myslím, že už to budu muset řešit. Když to vezmu podle sebe, tak ve čtrnácti ve třinácti by se to už asi mělo jako. Ale zatím nemám ten pocit, že je to potřeba.“

R7: „Ale oni jsou ještě takový, přijdou mi ještě takový malý. Já je mám furt za takový malý děti, takže já s nima jakoby až takhle nekomunikuju (o nebezpečí na internetu).“

Respondent R2 nespatořoval nijak zvláštní důležitost v mediální výchově v rodině. Myslí si, že jsou jeho děti rozumné a zdá se mu zbytečné se tímto zabývat, stejně tak, jako se zabývat mediální výchovou ve škole.

R2: „Stačí jednou ne dvakrát a ne pořád. Já nevím, jinak mi to přijde zbytečný. Tak jednou za čas, ale pořád ne. Ale myslím si, že naše děcka jsou rozumný a že s tím problém není jako. Tak bych to viděl.“

Pouze respondentky z řad dětí D8b a D9 se setkaly s něčím nepříjemným v prostředí internetu. Respondentka D8b věděla, že si u nich ve třídě spolužáci posílali nehezké sms zprávy a řešila to s nimi paní učitelka. Konkrétní obsah zpráv však respondentka neznala.

Respondentka D9 přiznala, že poté co zveřejnila na portálu YouTube svá videa, jak vyrábí různé věci, objevily se pod videem nehezké komentáře, např. o tom, že nemají ani na wifi, nebo že její šikovné ruce nejsou až tak pěkné. Respondentka ví, že jeden z kritiků, byl její spolužák. Zmínila, že jí nebylo příjemné číst takové komentáře. Její matka R9 o této situaci věděla. Upozornila ji, aby natáčela pouze ruce a ne sebe, ale když negativní komentáře dále pokračovaly, účet zrušily, a tím to dle nich skončilo. Dále si D9 vzpomněla na to, že ji oslovil na sociální síti Instagram, dle jejich slov, „nějaký cikán“, s kterým si nepsala a raději se z této sítě odhlásila. Sama přiznala, že se odhlásila i z důvodu neznalosti nastavit si soukromý zabezpečený účet. D9 tvrdí, že o tom matka věděla, ta si však na tuto skutečnost během rozhovoru nevzpomněla.

D9: „Měla jsem Instagram, ale tam mě sledoval nějaký cikán, tak jsem si to radši vymazala. (...) Psali mně na YouTubku ošklivé věci spolužáci. Nebylo to příjemné. (...) Že ani třeba nemáme na wifi mi tam psali a pak, že ty tvoje šikovný ručičky nejsou tak hezký.“

R9: „Na YouTubku měla chvíli, kdy si natáčela videa, jak něco vyrábí. Něco vyráběla a natáčela se u toho, pak to dávala na YouTubko, ale prostě začly tam bejt na ní jako hnusný komentáře. Pak jsem jí řekla, aby nenatáčela sebe, tak jenom jako ruce, jak tvoří tu věc. Stejně prostě že jo, jsou lidi, kteří sjížděj ten YouTube, nějaký pubertáci, takže tam měla nějaký komentáře, takže jsem jí to všechno vymazala a už to nedělá. Už jsem jí řekla, že ne, že to nic nepřináší a to mi odkývala a od té doby šlus. Zkazilo mi to den, ale že ty malý děti se takhle chovaj, tak to mě jako překvapilo nepříjemně.“

Ostatní dětští respondenti si nevzpomněli, že by se setkali s něčím nepříjemným nebo nevhodným v prostředí internetu. Dospělí respondenti R3 a R5 se domnívají, že se jejich děti dostaly do kontaktu s rizikovým chováním. Respondent R3 uvedl, že jeho syn přinesl domů od starších spolužáků odkaz na porno stránky s gay tematikou. Syn však přišel nejprve za otcem, který zabránil návštěvě těchto stránek. Podle rodiče se jednalo o možné riziko, kde by syn zhlédl nevhodný obsah. Jak ale otec zmiňuje, syn zatím neprojevuje zájem o sexuální tematiku, tudíž to u něho nevyvolalo žádnou další snahu dané stránky navštívit.

R3: „Já si myslím, že jo. Právě, jak ty kluci mu donesli ty stránky, tak už má tu povědomost. Jednak už asi ví asi, co to je gay a tady na těch stránkách to byly pornostránky pro gaye, co přitáhl. Tak jako ví, že něco takovýho je, zatím se mu to hnusí a zatím se mu hnusí tohle to všechno obecně. Takže to asi není až takovej průšvih.“

Respondentka R5 se rozpovídala o nemilých sms zprávách přes mobilní aplikaci WhatsApp, které její dcera dostala od spolužačky poté, co si změnila profilovou fotku, kde byla nalíčená.

R5: „Byly to takový závistivý pomluvy, protože si profilovou fotku na WhatsAppu dala, že ten den si koupila sluneční brýle a takovou jemnou rtěnku. No a ona se naličila, dala si jako brýle tak jako napůl a jen tak jako ze srandy jako selfičko to tam strčila, no a jedna spolužačka, že jí odsuzovala, kdesi cosi a jako docela ne hezký smsky.“

Matka se rozhodla vložit do této záležitosti a dívce, která zprávy posílala, zavolala. Respondentka také několikrát zmínila, jak byla velmi ráda, že se jí dcera svěřila. Je to pro ni důkaz, že se jí dcera nebojí svěřit. Sama respondentka uvedla, že jí tato situace zasáhla a nečekala, že mohou být děti takto zákeřné.

R5: „Že jsem až já reagovala tím, že jsem jí ze svého telefonu volala, co to má jako znamenat, protože ji znám, byla u nás několikrát a že se mi to jako vůbec nelíbí a tak jsem říkala, jestli by to nějak pokračovalo nebo něco. Říkám, tak mi to povíš a budu to řešit ve škole, protože se mi to vůbec nelíbí tohle. Oni jsou jako hrozně zákeřný. A pak už byl klid, asi jí to stačilo no... Ale fakt jsem byla ráda, že mi to řekla. A musím teda jako konstatovat, že já jsem z toho byla docela špatná, jako ve smyslu toho, kam až ty děti dokážou dojít a zajít, když to řeknu takhle, protože teda ta byla tak nevybíravá. A byla jsem fakt nemile překvapená z toho, jak ty děti dokážou být zlý.“

Ostatní rodiče se domnívají nebo doufají, že se jejich děti s žádným rizikem na internetu nesetkaly. Rodiče také věří, že by se jim děti svěřily, kdyby byl nějaký problém.

R2: „Já myslím, že ne, zatím. To je telátko ještě.“

R6: „Já si myslím, že snad ne, to by asi řekla.“

Jako prevence před možnými riziky na internetu je dle rodičů důležitá především komunikace. V odpovědích často zaznívala slova komunikace, mluvení a povídání si s dětmi, dále také vyplnění volného času kroužky a jinými aktivitami. Rodiče se snaží mít přehled o tom, co dělají jejich děti na internetu a také se snaží najít jim jinou náplň volného času. Všechny děti navštěvují kroužky a chodí ven s kamarády. Respondentka R5 si pravidelně se svojí dcerou zavedla tzv. holčičí den, kdy spolu jdou např. nakupovat, posedí spolu, popovídají si.

R5: „A jako děláme si vlastně jako každéj tejden skoro v zásadě takovej holčičí den, že si jedem spolu jenom tak po nákupech nebo si sedneme jakoby na kafíčko a povídáme si a vlastně člověk se furt pídí a ptá se, takže doufám, předpokládám, že když mě takhle bere, že mi je schopná cokoli říct, že jsem jí nikdy nezavrhlá ve smyslu toho, že by se to obrátilo proti ní jenom proto, že mi to o sobě řekla.“

Respondent R10 zmiňuje, že jsou jako rodina „v pohodě“, že se snaží spolu s dětmi trávit volný čas, jezdí na výlety, hrají společenské hry a nemají s komunikací problém.

R10: „My se s dětma snažíme povídat ne jenom o tomhle, ale tak o všem. Jako snažíme se hrát různé hry od šachů, Carcassonne i Člověče nezlob se nebo prší. Taky jezdíme hodně na výlety se známýma a tak, takže děcka se vyblbnou. Myslíme si, že ten kontakt s těma dětma je lepší jít tímhle směrem než nějakými vyloženě zákazy. Prostě myslím si, že jsme vcelku v pohodě jako rodina, že se bavíme, když jsem doma. A myslím si, že jako fungujeme dobře a povídáme si.“

Respondenti R1 a R3 také zmínili, že se snaží děti přivést ke čtení jako k další vhodné náplni volného času.

R1: „Snažíme se, aby četl, potřebujou to i do školy, takže ho nutíme tu knížku vzít i do ruky ne jenom, že by četl na tabletu., e-book, to ne. Se snažíme knihu jako takovou, aby měl v ruce.“

R3: „Snažíme se ho nutit, aby dělal i jiný věci, aby četl, aby se trochu hýbal a aby měl nějaký jiný zájmy, takže jsme ho teďka dali do kroužku na modeláře.“

Až na respondentku R8, která uvedla, že jí vadí, kolik času stráví její děti na internetu, nevadí rodičům, jak často na něm děti jsou, případně se to snaží usměrňovat.

R1: „No a snažíme se to jako umírňovat. V létě tak to vůbec, to byl hodně venku. A tím, že je aktivní a snažíme se, aby dělal i něco jiného.“

R3: „Tak snažíme se, aby to nebylo jeho hlavní náplní, činností.“

Všichni dětští respondenti se shodli na tom, že je důležité, aby si děti povídaly s rodiči o tom, co dělají na internetu. Až na respondentky D5 a D6, které nedokázaly zdůvodnit, proč je to důležité, ostatní důvody uvedli. Důvody se týkaly především nástrah internetového prostředí, např. sledování cizím člověkem, negativní komentáře, nevhodný obsah, např. s násilím a krví, závislost na internetu.

D1: „No tak, aby to tam ty děti nějak nepřehnalý s tím, jako co tam dělaj.“

D7a: „Protože třeba aby nám někdo nenapsal, že jsme vyhráli něco třeba a my to rodičům neřeknem a třeba nás může někdo i vykrást, když tam dáme adresu.“

D7b: „Abychom se třeba nekoukali na něco, co nemáme. Na nějaký třeba nevím... Něco třeba krvavýho hodně.“

D8b: „Třeba, že ti můžou zablokovat počítač a dostat se ti tam.“

D10: „No aby třeba ty děti tam něco nestáhly.“

Až na dospělého respondenta R2, který nepovažuje mediální výchovu v rodině za zvláště důležitou, se ostatní shodují v její důležitosti a nutnosti, především s ohledem na dnešní dobu, kdy je možné se na internetu setkat s nevhodným obsahem či cizím člověkem velmi rychle a snadno. Respondentku R5 dokonce přivedl rozhovor k myšlence zvýšit kontrolu a zasvětit dalšího člena rodiny do problematiky spojené s Facebookem.

R5: „Určitě, stoprocentně. Jako akorát jste mě spíš navedla na to, jako opravdu ji hlídat co se týče toho Facebooku, protože člověk ví, co tam hrozí...“

R8: „Myslím si, že to je velice důležité a že by ty děti, tak jako ostatní rizika v životě, která je mohou potkat, že by se přiměřeně tomu věku a tomu používání, co konají, měly seznamovat s tím, že to je nejenom příjemná záležitost, ale že to má svoje rizika. Tak jako je dopravní výchova s bezpečností na silnici, takže když budu jezdit, musím vědět, jaký máme pravidla, tak tohle je podobné. Půjdu-li někam, tak mám vědět nějaká pravidla, že ve chvíli, kdy přestanu být pouhým uživatelem, ale něco tam někam vložím, tak je potřeba, aby ten člověk si byl vědom, že to tam někde bude a nejspíše i když to smažeme, že to tam někde bude.“

Ne všichni rodiče se však orientují v nástrahách internetu a přiznávají, že jejich výchova není dostačující. Problém spatřují v tom, že neznají sociální sítě ani prostředí internetu, nepotřebovali to k životu a teď nevědí, jak se k tomu postavit. Na jednu stranu nevědí, jak to řešit, na druhou stranu zde není velká snaha zjistit si o této problematice něco více.

R9: „Asi jo no, je to důležitý. Pro bezpečí mých vlastních dětí. Stejně tak aby se nebavily s cizím člověkem na ulici a někam s ním neodcházely za bonbon ani za štěnětem. Tak to samý je na té síti, kde je to ještě o to nebezpečnější, že to je anonymní a těch lidí na té síti je obrovský množství, různých druhů exotů, takže asi pro bezpečnost dětí bych o tom měla vědět asi víc a poučit je nějak konkrétně než jenom, aby se nebavila s cizíma lidma nebo aby tam nevkládala svoje data nebo fotky. Možná asi jsem analfabet v tom, že o těch rizicích sama nevím, co všechno se může na tom internetu stát nebo furt je to jakoby abstraktní. Furt se o tom někde píše, jako kyberšikana a tak, ale protože jsem to nikdy nezažila a neznám nikoho v okolí koho by se to dotklo, tak je to furt jakoby abstraktní.“

Kategorie č. 5 - Restriktivní mediace jako nejméně využívaná

Kategorie č. 5 řeší restriktivní mediaci jak časovou, obsahovou, tak technickou. Restriktivní strategie časové nejsou většinou respondentů využívány. Respondenti D7a a D7b musí v osm hodin večer vypnout veškerou elektroniku. Shodují se na tom děti i matka. U respondenta D10 využívají rodičovského zámku, tedy i technické strategie,

kdy se v devět hodin večer uživatel internet automaticky vypne. Všichni respondenti toto omezení akceptují a nevadí jim, berou jej jako samozřejmost.

D7a: „Do osmi hodin mohu mít elektroniku, jinak už ne.“

R7: „A když je osm hodin, musej z toho slízt.“

D10: „No, v devět se mi to automaticky vypne.“

R10: „Tam v počítači je rodičovskej zámek, takže on má omezej přístup, takže devátou hodinou večerní se mu to odepne.“

Restrikcí obsahovou využívají pouze respondentky R1 a R8, týká se to především násilných stříleček a bojových her. Respondent D1 zákaz úplně nesplňuje. Uvedl, že si párkrát střílečku zahrál potají, aby o tom rodiče nevěděli. Tvrdil ale, že hrál jen „malinko“, a že ho střílečky stejně nebaví. Respondentka R8 zakazuje dceři pouze jednu vybranou hru, kvůli násilnému a nevhodnému obsahu. Zajímavé je, že dcera hraje také další hry s tematikou zabíjení a střílení, ty ale rodičům, dle slov dcery, nevadí.

D1: „Střílečky mě mamka zakazuje, to se jí nelíbí. (...) No hraju je jen občas, málokdy, načerno trochu. Ale fakt jenom trošku.“

R1: „Snažím se, ale myslím si, že to až tak úplně nefunguje. Nejsem v tom důsledná.(...) Jako co maj zakázaný, tak jsou střílečky a bojový.“

R8a: „Nevadí jim to, ale jenom jednu hru mi zakázali, kterou nemám hrát, a tak ji nehraju. Myslej si, že je to až velká masakrovka.“

Pouze respondenti R1 a R3 uvažovali o nastavení filtrů. Respondentka R1 uvedla, že se snažila filtry nastavit, ale že se jí to nepodařilo dokončit. Respondent R3 uvedl, že zatím filtry nejsou potřeba, jelikož se jeho syn v současné době nezajímá o žádné stránky se sexuální tematikou, ale zmínil, že je bude muset zřejmě nastavit, až přijde doba, kdy se o toto téma jeho syn začne zajímat. Během rozhovoru však postupně zvažoval možnosti, zda má filtr vůbec smysl. Domnívá se, že při nastavení filtru, budou syna naopak nevhodné stránky lákat ještě více. Přiklání se ke komunikaci spíše než k restrikci.

R3: „Ještě filtry nemám. Tak myslím si, že jo, že je časem nastavím, ale... Úplně nevím, jestli je to až tak důležitý. Když dostane ten rozum, že se dostane do toho stadia, že mu to ve škole vysvětlej a pochopí, o co se jako v tomhle sexuálním životě jako jedná, že jako asi není normální nějaká zoofilie a podobný věci, takže jako stejně si k tomu cestu najde. A jako filtrovat to jako nebo oddalovat to nějakým způsobem, aby neviděl nahatou ženskou, to si myslím, že to stejně potom už nemá ten význam. Spíš by to mělo ten obrácený význam. Čím víc mu budu zakazovat, aby si prostě nenašel nějakou nahotinku, tak tím víc po tom půjde že jo, ba naopak tím víc se potom dostane do stadia, že tam vyskočí ty stránky, který jsou fakt závadný. Nevím,

jestli to budu úplně jako no... Spíš to budu řešit v tom smyslu, abych to měl pod kontrolou. Spíš než represivní formou, abych mu řekl: Ted' dej slovo xxx, tam nemůžeš. To si myslím, že takhle ne.“

Ostatní respondenti nestanovují svým dětem žádný vymezený čas, kdy mohou být na internetu. Pokud se jim však zdá, že jsou na něm děti až příliš, vypnou ho a děti se musí věnovat jiné činnosti. Dále jim nezakazují žádné obsahy, ani nevyužívají technické podpory, např. filtrů. Mezi respondenty se tedy jedná o nejméně využívanou mediační strategii.

Kategorie č. 6 – Monitoring jako nejužívanější mediace

Kategorie č. 6 řeší mediační strategii - monitoring. Více jak polovina rodičů využívá ke kontrole svých dětí sledování historie nebo společný Google účet. Většinou historii prohlíží pouze jeden z rodičů, někdy také ostatní členové rodiny, např. sourozenec. Společný Google účet využívají respondenti R3 a R9, rodičům zde chodí „odběry“ a mají přehled o tom, které stránky děti navštěvují, jaké hrají online hry, či zda jsou na některé sociální síti.

R1: „Historii, co navštívil za stránky. Takže to vím, že prostě má fotbalový stránky, tu skupinu.“

R3: „No, historii prohlížím ne moc často, ale občas jo. A ještě, když si vezmu jeho tablet, tak vidím jaký má odběry. Více méně je to Minecraft a World of Tanks a takovýhle záležitosti. Všechno má přes Google účet, od toho mám heslo, takže vím. A hlavně jako kontroluju ty odběry.“

R9: „Ale protože máme na Googlu jeden společnej účet, tak já vidím, co si vyhledává. Tak tam to na mě vždycky vyskočí. Oni maj mobily přihlášený na náš Google účet, to má i manžel, takže tu historii tam vidím. Oni si tam stahujou nějaký hry, takže na tom mobilu jsou k tomu přihlášený furt.“

R5: „To spíš bráška no... Tak ten už ví. Tam zabrousí a pak jenom hlásí – mami dobrý, neboj se, já ji hlídám. Tak snad to je v pořádku, snad mu můžu důvěřovat.“

R8: „To spíš jako zvládá manžel než já tu historii, tak se dívá, kde jsou.“

Monitoring jako strategie mediální výchovy není využíván pouze v několika málo případech. Je to buď z důvodu, že rodiče nevědí, jak historii zkontrolovat, nemají v tomto směru dostatek znalostí. Nebo svým dětem důvěřují a stačí jim, když děti sdělí, které stránky navštěvují.

R2: „Ne, ne. Nekoukám nijak moc ani mladej ne, protože když někde do něčeho vlezu, tak blbě koukaj. Ale myslím si, že to je v pohodě.“

R6: „*Ne, já teda vůbec ne, já to neumím. A myslím si, že manžel jí to taky nedělá na tabletu. No já si myslím, že o tom, co dělá na tabletu, nemáme přehled ani jeden. Když byla na počítači, tak to manžel měl přehled, ale teďka si myslím, že má dost velkou benevolenci.*“

Kategorie č. 7 – Další členové rodiny mají také vliv

Kategorie č. 7 zahrnuje vliv sourozenců na online aktivity a také vliv dalších členů rodiny. Pouze dvě děti mají mladšího sourozence a pouze jeden respondent je jedináček. Kromě dvojčat D8a a D8b, která mají dva starší sourozence, mají ostatní respondenti pouze jednoho staršího sourozence, a to i druhá dvojčata. Starší respondenti jsou pro své mladší sourozence spíše vzorem a mladší se je snaží napodobovat. Z tohoto důvodu se mladší děti v rodině dostaly do kontaktu s internetem dříve než ty starší. Společně tráví čas u internetu, a to především u hraní her.

R9: „*Ta starší má vliv na tu mladší. Je tahoun. Co dělá ta starší, chce dělat ta mladší. A ta je trošku víc závislá bych řekla. Ta přijde ze školy a hned si zaleze nahoru. (...) Stavěj nějaký building a oni se ještě navíc jako spojily, že když jsou na jedný wifině, že jsou v jednom světě a choděj jakoby po té ploše obě. A minule tady křičela, mně shořel dům, tys mě ho zapálila. Takže i já jsem poučena o tom, co tam jako vytvářej.*“

D9: „*Tak to jo, mám vliv. Kolikrát chci, aby se ke mně připojila. Ona mi tam někdy něco zbourá, tak se někdy i odpojím.*“

Polovina dětských respondentů se domnívá, že na ně starší sourozenci zvláštní vliv nemají. Pouze pokud potřebují s něčím poradit, obrátí se na sourozence, jinak ale o internetu nediskutují. V tomto názoru se shodují se svými rodiči, kteří si také myslí, že starší sourozenec mladšího nijak výrazně neovlivňuje.

Dětské respondentky D8a a D8b jsou ovlivňováni svými staršími sourozenci. Na dvojčata D8a a D8b má výrazný vliv starší bratr, který je přivedl ke hrám. Zvláště D8a s ním často hraje střílečky u něho v pokoji. Je ráda, že někdo sdílí stejný zájem o hry a že si s ním o tom může povídat. Respondentka D8b s bratrem nehraje, ale dříve se dívala, jak spolu hrají její sourozenci. Dle matky to není zcela v pořádku, že dcera hraje střílečky, na druhou stranu nijak výrazně jí v tom nebrání. Jak uvádí, problémem může být i to, že bratr má v té chvíli spoluhráče, což mu vyhovuje.

D8a: „*Jenom s bráchou si jako povídám o nějakých těch hrách, masakrech, a tak. Já jsem ráda, jakože mám aspoň nějakýho člena takhle v rodině, že taky má rád takovýhle věci a tak...*“

R8: „*A myslím si, že jsou velmi poznamenány i tím, že teda maj starší sourozence, kde hlavně třeba jejich bratr tráví velmi mnoho času na internetu a ten má nejradši takový ty*

střílečky a tyhle hry nebo nejenom na internetu, ale asi to má i jinou formu, takže se dostanou k tomuhle... (...) Veliký, veliký vliv, po všech stránkách. Je naprosto něco jiného, když máte jedno dítě, pak třeba blízce věkově ty dvě děti a pak když je takhle, tak to je jinak no... Ona přijde k tomu bráchoj a já bych řekla, že tam je ještě ten problém, že on má v tu chvíli spoluhráče.“

Respondentka D5 se domnívá, že není ovlivněna svým bratrem, ale svému bratrovi raději neřekla, že má Facebook, protože se obává, že by jí ho zakázal vzhledem k tomu, že jí ještě není třináct let. Podle její matky jí bratr kontroluje a občas nahlédne do historie navštívených stránek. Matka však uvádí, že by bylo zřejmě lepší, aby o Facebooku své sestry věděl a mohl na ni více dohlédnout. Nesouhlasí se založením Facebooku, ale přiznává, že ho nechce dceři rušit i z důvodu korespondence se svojí babičkou, které Facebook založili nedávno. Na respondentku D5 tedy mohla mít při zakládání Facebooku vliv i babička.

D5: „Nebavíme se o tom, co tam dělám. Ale vím, že kdyby věděl, že mám Facebook, tak by mi ho určitě zakázal, proto jsem i mamce říkala, ať mu to neříká. (...) On ví, že je to až od třinácti a zakázal by mi to.“

R5: „Pokud bych se s ním domluvila, že by ji hlídal, tak to on zas, ať je jakejkoli, a že si jsou škodolibí k sobě, tak jemu je 17 a jí 11, tak asi samozřejmě maj taky svoje, takže tam se to dá předpokládat, ale zase jako z druhý stránky má tu tendenci ochránářskou. Tak ono by to na jednu stranu bylo možná lepší, že by měl přehled. Asi ho stejně do toho zasvěťím. (...) Ale je pravda, že ona tam komunikuje s babičkou, který je 64 a tý ho založili nedávno, takže jako vím, že i třeba s tou babičkou tam jsou.“

Respondent D3 ačkoli je jedináček, má na něho vliv jeho bratranec, co se týče hraní her. Vždy když přijede, tak spolu hrají.

D3: „Hm... tak vždycky když přijede bratranec, tak si většinou hrajeme.“

Respondentka D9 také zmínila vliv své sestřenice, díky které si založila Instagram a později si ho také zrušila, protože si ho zrušila i sestřenice.

D9: „Já jsem si ho stáhla u sestřenice. Ale ona si ho vymazala, tak jsem si ho taky vymazala.“

Vliv ostatních členů rodiny je tedy patrný. Mladší děti přicházejí do kontaktu s internetem dříve, než přicházeli jejich starší sourozenci. Vliv na děti mají nejen rodiče, ale i bratrance a sestřenice, v jednom případě má na dítě určitý vliv i babička.

Kategorie č. 8 - Internet jako trest i odměna

Kategorie č. 8 zahrnuje internet jako formu trestu i odměny a také konflikty způsobené internetem. V některých rodinách je internet používán také jako odměna a trest. Většina respondentů by si měla nejprve splnit své povinnosti, jako jsou úkoly do školy, některé domácí práce, a pak teprve mohou používat internet.

D1: „Musím udělat svoje povinnosti, musím utřít nádobí, obstarat morče co mám, a když se naplní pytel s flaškama, tak s nima dojít do kontejneru. A pak mám volno. A samozřejmě školu udělat.“

D3: „Vykládám myčku, někdy musím vynést odpadky... Ještě si teda musím udělat úkoly a pak můžu jít na počítač.“

D6: „No, až si udělám úkoly, nachystám si tašku a připravím si všechno do školy.“

D8a: „Udělat si úkoly a převlíct se.“

D10: „To mám už automaticky, nejdřív jdu k babičce, tam si udělám úkoly a pak jdu domů, ven a pak až jdu na internet.“

Respondenti se shodují se svými rodiči na tom, že nejprve splní povinnosti a následně se mohou věnovat zábavě, mimo jiné i internetu. Děti s tím nemají žádný problém, považují tato pravidla za automatická a samozřejmá. Internet mají děti dle rodičů za odměnu po splnění svých povinností.

R1: „Hlavně u nás funguje to, že musí přijít domů, udělat si úkoly, svoje povinnosti a potom až je ta zábava, případně ten internet.“

R5: „Určitě, vždycky jí říkám úkoly, učení a pak zábava. Říkám, nemá s tím problém. Nemusím jí říkat desetkrát. Stačí říct, hele dneska bude myčka tvoje a jako je. Takže to docela funguje.“

R6: „To každopádně, to jo, nejdřív musí udělat věci do školy.“

R7: „Když maj uklizíno, když maj úkoly, tak za odměnu.“

Respondenti to akceptují, až na respondentky D8a a D8b (dvojčata), které dle jejich matky úkoly ne vždy plní, tak jak by měly. Sama dvojčata však tuto skutečnost nepřiznala. Ze strany rodičů tu nedochází k důsledné kontrole domácích úkolů. Je to však dáno pracovní vytížeností respondentky.

R8: „Ano, musí mít napsané úkoly, což ne vždycky funguje a já se dozvím, že ty úkoly mají hotové a pak najednou ráno vědí, že maj nějaký úkol, který dodělávají. A ty informace, ne že bych se jako dozvěděla – mami my máme všechno hotový – to mně třeba jako manžel řekne a teď už mi často říká – školu mají hotovou, aspoň doufám. A tak tam máte dodatek, že jako maj, ale může nastat, že nemaj.“

Stejně tak jako využívají rodiče internet jako výchovný nástroj za odměnu, tak ho také využívají k trestu, a to především za špatné známky, za zlobení nebo pokud tam jsou děti dlouhou dobu. Zákaz internetu využívá většina rodičů jako formu trestu, shodují se na tom v odpovědích se svými dětmi.

R1: „Když je nějaký problém, v chování anebo ve škole. (...) On je lehce hyperaktivní a má to na něj takovej vliv, že se nesoustředí tak aspoň jak bych chtěla a nevnímá, tak prostě mu to na tejdén stopnu a on se srovná.“

R4: „To jí občas musíme zakázat. Hlavně na mobilu. Je tam dlouho. A má dělat něco jinýho.“

R5: „U ní – má jasně dáno, že pokud se bude horšit ve škole a podobně, tak přijdou zákazy a to ona ví, že potom by teda šlo do tuhýho.“

R7: „No samozřejmě za zlobení to jako každopádně, nebo když přinesou špatnou známku. To jako okamžitě zakazuju veškerou elektroniku. Tím pádem samozřejmě i internet.“

D8a: „Jo, když přinesu třeba špatný známky ze školy.“

Někteří dospělí respondenti však nezakazují svým dětem internet, nemají proto důvody. V odpovědích se shodli společně se svými dětmi. Ale zmiňují zde, že se jedná pouze o „zatím“. Pokud s dětmi nejsou problémy, není žádný důvod k zakazu, možná až budou starší, zákazy nastanou.

R6: „No, zatím ne, protože ona vlastně do teďka tam skoro nebyla. Ona má tablet, má ho jenom chvílička, jestli hodně tak 3 měsíce, předtím měla velkej počítač a na ten byla líná chodit, tak ten si nezapíнала, ale s tímhle cestuje pořád, takže asi na nějaký zákazy bude muset dojít.“

R3: „Zatím asi ne. Já vím vlastně, že chodí hodně na YouTube a tam sleduje ty YouTubery, ale když to tak vezmu, tak to jsou herní YouTuberi nebo to jsou YouTuberi, kteří skládají modely a takovýhle věci nebo dělaj blbosti, ale nejsou to jako úplně ty sprostárny a takovýhle věci, abych mu to zakazoval.“

R9: „Ne asi nejsem úplně zakazovačnej typ. Ona je svědomitá, jde si úkoly udělat sama. Takže ten čas na internetu neupozadňuje ty povinnosti, který má. Možná jsem naivní, možná se to bude zhoršovat. Je taková nevinná. Určitě nechceme, aby je to spolkló, ale v dnešní době se to nedá úplně ukočírovat, to bych asi lhala, že si myslím, že jo. Je to určitě jen na nás, ale zatím si nemyslím, že by to bylo v nějaký patologický rovině. Ani tak nezloběj, že bych jim jako vyhrožovala, že když nebudou známky, že jim zakážu internet. To jim je jedno, to bych musela vymyslet něco jinýho.“

D2: „Asi ne, tak jako já zas tam nic blbýho nedělám, takže ne.“

Zajímavé zjištění je, že pokud rodiče dětem internet zakáží, nedochází kvůli tomu k hádkám. Dalo by se tedy říci, že děti respektují své rodiče a nemají důvod s nimi

polemizovat. Zároveň lze říci, že internet není pro děti tak důležitý, aby jim stál za konflikt s rodiči. Může to souviset s věkem, jelikož děti teprve vstupují do období puberty a možná časem začnou více vzdorovat. Žádný z respondentů, jak dospělých tak dětí nevedl, že by měli spor kvůli internetu. Rodiče uváděli, že pokud něco zakáží, tak to dítě respektuje.

R1: „To se nehádáme. Prostě mu to zakážu a konec. Odevzdá mobil, smažu mu heslo a je to. Protože heslo vím jenom já z celý rodiny a ani manžel si ho nepamatuje. (...) Takže takhle já to řeším, když potřebuju, aby přepnul nebo prostě když to má jako zákaz nebo trest, tak to vypnu a je to. (...) Ne, prostě jde dělat něco jinýho. A pak vezme tu knížku a snaží se, dělá si veškerý povinnosti, aby to měl. A když vidím tu snahu, tak mu to zapnu třeba i dřív. On ví, že neustoupím, když řeknu konec, takhle ne, tak se pak snaží dát dohromady.“

R9: „Ne, já myslím, že máme určitě jiný třecí plochy než je internet.“

D8a: „Ne, to zase ne... No, já si jdu třeba malovat. Ráda taky kreslím.“

Respondentky dvojčata pouze uvedly, že se občas hádají mezi sebou, která půjde na počítač. Mají společný počítač a musí se u něho střídat.

D8b: „Spíš se ségrou se hádáme. Třeba, že když mě tam nepustí, že mi smaže Simsi. Ale jinak to není nic zas tak závažný, že bysme se popraly, to ne.“

Kategorie č. 9 – Děti si uvědomují online rizika

Kategorie č. 9 hovoří o uvědomění si online rizik a mediální výchově ve škole. Děti si uvědomují, že v prostředí internetu může hrozit nějaké nebezpečí. Až na respondenty D7a a D7b (dvojčata), kteří uvedli více příkladů než jeden, nikdo z dalších dětských respondentů výrazně neprojevoval znalosti a přehled ohledně této problematiky. Děti spíše tipovaly, co by se mohlo stát, nebo si vzpomněly, že o tom někdy něco slyšely nebo že jim to někdo říkal. Respondentky D8a, D8b a D9 se ve škole neučily o žádných rizicích hrozcích na internetu, a to už jedna z nich měla zkušenost s negativními komentáři na YouTube a se sledováním cizím člověkem na sociální síti Instagram. Ostatní respondenti uvedli, že se ve škole v rámci nějakého předmětu nebo přednášky o rizicích dozvěděli. Někteří více, někteří méně. Méně než polovina respondentů, z toho dvojčata chodící do stejné třídy uvedla, že se tématu mediální výchovy věnují více, a to v rámci informatiky. Zbylí respondenti uvedli, že z témat mediální výchovy probírali spíše rizika, a to příležitostně.

D1: „V rámci informatiky jsme si o tom povídali anebo jsme měli nějaký přednášky.“

D4: „Máme digitální technologie. Tam probíráme různou vektorovou grafiku a tak, historii médií, internet a tak všechno i rizika.“

D7a: „Jo to si povídáme v rámci informatiky, tam to řešíme. Bavili jsme se o tom, co můžeme psát na internetu a co tam nedávat. Že by nás mohl i někdo vykrást třeba, že bysme neměli všemu věřit, a že tam můžou být zlí lidé.“

Pouze respondentka R7, matka dvojčat, uvedla, že se ve škole intenzivně věnují mediální výchově v rámci informatiky. Učí se o tom, jak se chovat v prostředí internetu, jaká jsou jeho rizika a jejich znalosti jsou ověřovány testy.

R7: „To se učeť ve škole (o tom, jak se chovat na internetu) a vlastně oni z toho i píšou testy. (...) Ale oni to mají z té školy – to říkám, v té škole to do nich hustěj jako pod tlakem. Takže oni choděj jakoby samy a spíš oni nám to jakoby říkaj, co by je tam mohlo postihnout. A oni vlastně maj i kroužek informatiky, takže i tam. To se i učily, to přinesly i nějaký, že na tom Facebooku nesměj o sobě nic psát nebo že pojedou na dovolenou a tohle oni jakoby z té školy tahaj. Takže o tom vědí.“

Ostatní respondenti nemají informace o tom, co se jejich děti v rámci informatiky učí. Domnívají se, že se děti učí spíše ovládat počítač z uživatelské stránky. Rodiče doufají, že se tématu nebezpečí ve škole věnují, nebo že se tomu budou věnovat. Sami rodiče přiznali, že nejsou informováni ohledně probírané nebo neprobírané mediální výchovy.

R1: „Mají informatiku jako obecně. Ale jestli v tom probírají mediální výchovu to nevím, protože loňskej sešit měl prázdněj. Tam bylo spíš o vytváření stránek a takhle a je potřeba, dle mého názoru, aby se škola více angažovala, hlavně v dnešní době.“

R3: „Mají informatiku, jak si vytvořit stránku internetovou, jak se tam prezentovat. A všechno asi správným způsobem. Myslím si, že jako tohle zatím neberou, právě jako bezpečnost na internetu a takový věci nebo nejsem si toho vědom.“

R5: „Tak to vůbec nevím, jestli se o tom bavili ve škole. Vím, že tam maj něco ohledně šikany, ale myslím si, že se to nemá týkat naší třídy. Mají informatiku, ale že by jim vyloženeě něco takovýho co naznačujete říkali, to určitě neříkala.“

R6: „Teďka se tam něco chystalo pro rodiče, to nevím, kdy bude. A já si myslím, že oni taky něco maj. Tak oni ty počítače začínaj mít až teď ve škole. Takže snad to tam budou řešit.“

R8: „Jako přímo předmět určitě ne. Ale určitě mají nějakou osvětovou činnost, byla nám i nabízena právě beseda k rizikům a škodlivosti médií, internetu a celého používání.“

R9: „Nevím, teďka má v té pátý třídě prvně výpočetní techniku nebo nevím, jak tomu říkaj. A jsou to základy práce s počítačem, ale jak hodně se věnujou tématu kyberšikany nebo rizicích, to vůbec nevím. Učili se, jak si založit soubor, takže spíš uživatelsky. A jestli to maj v nějakým jiným předmětu, protože maj sociální dovednosti, ale nevím, spíš jsem neinformovaná.“

R10: „To asi jo, ale tohle má on už ze školy, protože tam měli nějaký počítače. Já si myslím, že jo, že už se něco učili. S něčím tenkrát... Ale to už je dva roky.“

Respondent R2 se nezabývá tím, zda je syn informován ve škole či ne, nepovažuje to za podstatné.

R2: „Nevím, podepíšu úkoly a nestarám se ani o to. (smích)“

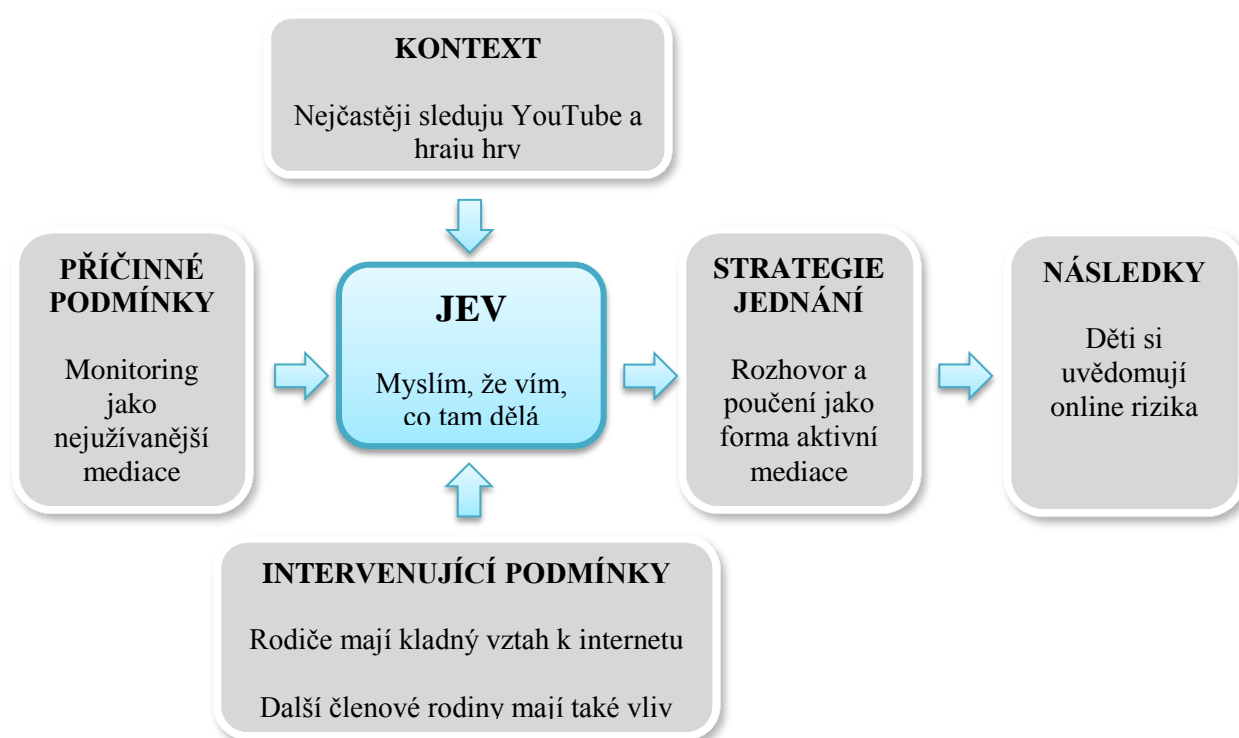
Rodiče vnímají mediální výchovu jako důležitou v rodině i ve škole. Důležité je to zvláště pro rodiče, kteří se v nástrahách internetu příliš nevyznají a uvítali by větší angažovanost školy.

R5: „Tak jako určitě, já si myslím, že stejně tak jako jim tam chodí záchranný složky, jako policie a podobně, tak proč by ne. Já mám pocit, že tohle je možná ještě horší, když to vidím ty šikany po těch Facebookách a podobně, takže za mě určitě ano. A čím víc možná, tím líp jako jo. Pokud vím, tak já si nepamatuju vůbec, že by něco takovýho řikala.“

Ne všichni rodiče se zde shodovali se svými dětmi ohledně mediální výchovy ve škole. Rodiče spíše doufají a předpokládají, že děti znají tuto problematiku, než že by měli jistotu. Respondentka R5 zmínila, že pokud měli nějakou přednášku na téma nebezpečí na internetu, tak to její dceru příliš neoslovilo, protože by se o tom zmínila. To je možná další důvod, proč rodiče nevědí, co se děti ve škole učí o mediální výchově.

R5: „To bylo (přednáška), ale myslím si, že jako vyloženě, aby tam probíraly takovýhle úskalí, to si myslím, že tam vyloženě nebylo. Nebylo to určitě něco, co by řekla, že by ji oslovilo. S čím by přišla a řekla: „Mami hele dneska jsme měli tohle“, tak to bych si pamatovala. Poslední věc, co tam měly, byla výstava orlů, tak to bylo jediný, co ji oslovilo. (smích)“

Na základě vytvoření a rozepsání kategorií lze mezi nimi dále hledat a nalézat souvislosti. Jedná se o další část zakotvené teorie, axiální kódování (viz Obr. č. 2).



Obr. č. 2: Model axiálního kódování

Hlavním jevem je povědomí rodičů o online činnostech jejich dětí (Myslím, že vím, co tam dělá). Příčinnou podmínkou tohoto jevu je kontrolování historie stránek, které děti navštívily (Monitoring jako nejužívanější strategie). Touto metodou rodiče zjišťují, jakým aktivitám se děti věnují. Kontextem, který ovlivňuje jev, jsou online činnosti a čas, který děti na internetu tráví (Nejčastěji sleduju YouTube a hraju hry). Intervenujícími podmínkami je vztah rodičů k internetu (Rodiče mají kladný vztah k internetu) a vliv ostatních členů rodiny (Další členové mají také vliv). Vztah rodičů k internetu i ostatní členové rodiny mají vliv na strategii jednání, což je komunikace rodičů s dětmi (Rozhovor a poučení jako forma aktivní mediace). Následkem aktivní mediace vzniká u dětí povědomí o online rizicích (Děti si uvědomují online rizika).

Na základě těchto zjištění lze zodpovědět výzkumnou otázku.

6.6 Zodpovězení výzkumné otázky a diskuse

Na začátku výzkumného šetření byla stanovena výzkumná otázka „**Jak ovlivňuje děti rodičovská mediace zaměřená na používání internetu?**“ Aby mohla být zodpovězena, je nejprve třeba odpovědět dílčí výzkumné otázky.

První dílčí otázka zněla: **Jaké strategie mediální výchovy zaměřené na internet rodiče využívají?** Lze konstatovat, že rodiče využívají všechny strategie

mediální výchovy, jak aktivní mediaci, restriktivní mediaci, tak také monitoring. Nejvíce se však rodiče spoléhají na monitoring. Kontrolují dětem historii nebo mají společný Google účet, přes který rodiče vidí, jaké „odběry“ děti mají a jaké stránky navštívily. Tato strategie se jeví rodičům jako vhodná, jelikož mají o dětech přehled a vědí, že nenavštěvují stránky s nevhodným obsahem. Soukromou poštu však dětem nekontrolují. Historii kontroluje většinou jeden z rodičů, ten který je zdatnější v práci na internetu. V jednom případě je to bratr, jelikož má technické znalosti a dovednosti lepší než rodiče. Rodiče se snaží mít své děti pod kontrolou a chtějí vědět, jakým činnostem se na internetu věnují. Pouze tři respondenti nevyužívají tuto strategii. U jedné respondentky hraje roli neznalost v kontrolování historie navštívených stránek. Jeden respondent své dceři věří a neví, proč by ji měl zpětně kontrolovat, nespatřuje v tom žádný důvod. Jeden z respondentů také uvedl, že celá mediální výchova není v podstatě důležitá, takže se dětem „neplete“ do toho, co na internetu dělají.

Ve třech rodinách, kde využívají monitoring jako formu mediační strategie, využívají také strategii restriktivní. Dvě respondentky omezují a zakazují svým dětem střílečky a bojové hry. Nepřejí si, aby se děti bavily tímto způsobem. Považují za nevhodné, aby se děti samy účastnily online střílení spojené s krví. Respondent, který využívá monitoring i restrikce, omezuje dítěti čas na internetu. V počítači má nastavený dětský zámek, který dítěti v devět hodin večer vypne připojení na internet a zabrání tak dlouhodobému vysedávání u počítače. Také dle Bocana a kol. (2012) rodiče dětem zakazují konkrétní internetové stránky pouze výjimečně.

Technické omezení v podobě filtrů nevyužívá ani jeden respondent, dva o tom však uvažovali. Respondentce se nepodařilo filtr nastavit a respondent si během rozhovoru uvědomil, že bude vhodnější se synem komunikovat, než mu něco bez vysvětlení zakazovat. I ze zjištění EU Kids vyplývá, že je používání technických bezpečnostních nástrojů poměrně nízké a pouze více jak čtvrtina respondentů blokuje nebo filtruje webové stránky. (Livingstone a kol., 2011)

Další využívanou strategií je aktivní mediace. Lze poznamenat, že aktivní mediaci využívají všichni respondenti, rozdíl je však v míře použití. Polovina z dětských respondentů občas hovoří s rodiči o tom, čemu se na internetu věnují. Někdy začínají rozhovor rodiče, když se ptají na činnost dítěte, jindy si jde dítě s rodičem samo popovídat. Komunikují spolu o hrách, článcích, které našly, v některých případech také rodiče pomáhají dětem s úkoly do školy na internetu. Pomáhají jim se zvolením správných a vhodných informací např. do referátu či prezentace. Druhá polovina však

s rodiči moc nehovoří. Jedná se tedy o nízkou míru mediace. Děti však uvedly, že rodiče mají přehled o tom, co v prostředí internetu dělají. Nahlédnou jim přes rameno nebo se zeptají na jejich činnost. Děti jim sdělí, čemu se věnují a dále rozhovor většinou nepokračuje. Tyto údaje lze nalézt i v kvantitativním výzkumu EU Kids – Risks and safety on the internet, kde většina rodičů mluví se svými dětmi o tom, co dělají na internetu, a více jak polovina zůstává na blízku, když je jejich dítě online. (Livingstone a kol., 2011)

Také polovina respondentů s dětmi hovořila o tom, jak se mají chovat v prostředí internetu, o osobních údajích, zveřejňování fotografií či videí. Jednalo se o stejné respondenty, kteří hovoří s dětmi o online činnostech, kromě dvou rodičů. Jedna respondentka s dcerou příliš nerozebírá, jaké činnosti se na internetu věnuje, tvrdí, že tomu sama nerozumí, ale dceři vysvětlila, aby nikde nezveřejňovala své osobní údaje či fotografie. Naopak respondent, který komunikuje se synem o jeho činnostech, mu nevysvětloval, jak se má chovat v prostředí online. Dle jeho názoru to není třeba, pokud syn není na žádné sociální síti. V opačném případě by to s ním řešil. Stejně se vyjádřili také další respondenti, kteří ve většině případů dodali, že své děti považují stále za malé.

Z pohledu dospělých se zdá být jejich aktivní mediace častější, než z pohledu dětí. Rodiče usuzují, že si s dětmi povídají o činnosti na internetu, ale především zmiňovali, že mají přehled. Někteří však uvedli, že jejich děti mají větší znalosti než oni, a že jim pak stěží mohou něco vysvětlit. V jednom případě se respondentka od dětí naopak učí, a to v situaci, kdy se připravují na informatiku. Jednomu respondentovi se zdá zbytečné mediální výchovu řešit, dle jeho názoru „to stačí říct jen jednou“, avšak i on dítě poučil. Při užívání mediálních strategií v rodině nebyly žádné rozdíly v pohlaví ani věku dítěte či rodiče.

Druhou dílčí otázkou je: **Jaké důvody rodiče vedou k preferenci oné strategie?** Nejvíce a nejčastěji rodiče preferují jako mediační strategii monitoring. Je to především z důvodu zajištění bezpečnosti dětí a přehledu o tom, které stránky děti navštěvují a jakým online aktivitám se věnují. Rodiče také zmiňují jistý vliv sourozenců na děti. Uvádí, že u mladších dětí využívají stejné strategie, které se jim osvědčily. Také zmiňují, že mladší děti se snaží napodobovat starší sourozence a začínají být na internetu v dřívějším věku.

Rodiče s dětmi komunikují o tom, co dělají na internetu, chtějí mít přehled a vědět, čemu se dítě věnuje a co ho zajímá, což přispívá k celkově dobrému vztahu

mezi dětmi a rodiči. O tom, jak se chovat v prostředí internetu a co jim může hrozit, rodiče diskutovali především tehdy, když se jejich děti zaregistrovaly na sociální síti. V té rodiče spatřují potenciální nebezpečí, a to především z kontaktu s cizím člověkem nebo zveřejněním nevhodných fotografií. K preferenci zvolené strategie tedy vedou i činnosti dětí na internetu a množství času, který tam stráví. Dalším důvodem, který vede rodiče k aktivní mediaci, je přímý kontakt s rizikem. Rodiče, jejichž děti se s rizikem setkaly, si o tom s dětmi promluvili a řešili to s nimi.

K omezení obsahu dochází ve dvou případech, a to především proto, že se respondentkám nelíbí střelečky a bojové hry. Obávají se špatného vlivu těchto her na jejich děti, především agresivity. Další restriktivní strategie rodiče nevyužívají vzhledem k tomu, že všechny děti navštěvují kroužky, chodí ven s kamarády a na internetu nebývají často, zpravidla od jedné do třech hodin denně. Rodiče tedy nemají důvod omezovat dětem užívání internetu. Tato data korespondují s údaji výzkumné zprávy Děti v ringu dnešního světa, podle které během týdne stráví nejvíce dětí více než hodinu denně na internetu. (Bocan a kol., 2012) Zajímavé by bylo zjištění přesného časového záznamu a jejich odhadu.

Z důvodu většího přehledu využívají někteří rodiče ke kontrole dětí připojení k internetu ve společenské místnosti. Mají možnost dětem nahlédnout přes rameno a ihned zjistit, co dítě dělá, což může následně vést k rozhovoru. Nepotvrdilo se zde však, že by děti, které užívají média ve společenské místnosti, trávily online méně času jako v případě výzkumu Eastin a kol. (2006), který uvádí, že děti, které mají přístup k internetu ve svém pokoji, jsou častěji online, a to téměř dvojnásobně.

Vliv na volbu strategie má také určitá mediální gramotnost dospělých respondentů. Pokud se rodiče dokázali v internetovém prostředí orientovat, využívali ho k práci, zaměřovali se pak více na aktivní mediaci a monitoring. Zde je však prostor pro testování mediální gramotnosti a ověření této skutečnosti u rodičů.

Až na jednoho respondenta si rodiče i jejich děti uvědomují důležitost mediální výchovy. Nejčastěji uvádějí rizika, kterých se obávají, a která mohou dětem potenciálně hrozit. Několik rodičů připustilo, že by se mohlo v mediální výchově dítěte ještě více angažovat a více vysvětlovat než doposud. Všechny tři strategie využívají pouze tři respondentky a alespoň dvě strategie využívá více než polovina respondentů.

V tomto průzkumném šetření nehraje věk ani pohlaví respondentů roli ve zvolené strategii rodičů, na rozdíl od předchozích výzkumů, např. Livingstone a kol. 2011; Livingstone, Helsper, 2008; Nikken, Jansz, 2011, u kterých má věk dětí velký

význam. V tomto průzkumném šetření však není tak výrazný věkový rozdíl a počet dětí ve stejném věku není jednotný. Ani věk rodičů se neukázal jako určující prvek zvolené mediační strategie.

Třetí dílčí otázka zní: **Jaký postoj mají k mediální výchově rodiče a děti?** Až na jednoho respondenta se ostatní rodiče včetně dětí shodují na skutečnosti, že je mediální výchova důležitá. Hlavním důvodem důležitosti je dle respondentů ochrana před riziky internetu a bezpečnost dětí. Děti samy zmiňovaly konkrétní rizika, většinou však uvedly jedno nebo dvě. Myslí si, že je důležité, aby rodiče komunikovali s dětmi o činnostech na internetu a případně zjistili, zda nesledují nevhodný obsah. Dalším uvedeným rizikem je kontaktování cizí osobou. Děti zmínily, že nemají samy nikde zveřejňovat své údaje a nevhodné fotografie.

O rizicích se děti dozvěděly také ze školy, až na tři respondentky, které byly nejmladší ze všech dotazovaných a informatiku měly prvním rokem. Ostatní se s mediální výchovou setkaly v předmětu informatika nebo ve formě přednášky. Výrazný vliv na děti v tomto ohledu měla pouze jedna škola, kde se mediální výchově věnují i v rámci kroužku informatiky dříve než v páté třídě. I dle jejich matky se tomuto tématu ve škole intenzivně věnují a děti to poté konzultují také doma s rodiči.

Ostatní rodiče nemají přehled o tom, zda děti ve škole mají mediální výchovu a v jaké formě. Spíše se domnívají, že je to součástí informatiky, kde se hlavně učí počítač ovládat. Dle třech dospělých respondentů se jejich děti setkaly s něčím rizikovým. Jednalo se o pomluvy prostřednictvím mobilní aplikace, nehezké komentáře na portálu YouTube a odkaz na stránky s pornografií. Všichni rodiče se do problému zapojili a vyřešili jej - telefonicky s autorkou pomluv, vymazáním videí z YouTube nebo zamezením zhlédnutí stránek.

Rodiče se snaží, aby mezi nimi a dětmi panovala důvěra. Kdyby nastal nějaký problém, mohou se jim svěřit. Kladou důraz na komunikaci a pohodu v rodině.

Zodpovězením dílčích otázek se dostáváme k hlavní výzkumné otázce: **Jak ovlivňuje děti rodičovská mediace zaměřená na používání internetu?** Nejprve je třeba zmínit, že ani jeden dětský respondent netráví extrémně mnoho času na internetu. Respondenti se věnují i jiným aktivitám, například všichni navštěvují zájmové kroužky, chodí ven s kamarády, sportují. Rodiče se s dětmi snaží komunikovat nejen v rámci mediální výchovy, ale o všem. Tím vznikají dobré vztahy v rodině. Rodiče mají snahu přizpůsobit se dnešní přetechizované době i ve výchově. Aniž by si to v mnohých případech uvědomovali, v rámci výchovy využívají různé mediační strategie.

Rodiče se snaží, aby byli jejich děti v bezpečí, a i proto je v nejvyšší míře využívána strategie monitorování jako kontroly navštívených stránek. Rodiče tedy mají přehled o tom, co děti na internetu dělají, vedou s nimi rozhovory nejen o online aktivitách, ale i o chování v prostředí internetu a o potenciálních rizicích.

Ačkoli děti nemají pocit, že by s nimi rodiče více komunikovaly ohledně internetu, uvedly, že rodiče mají přehled o jejich činnosti. Přijímají to kladně, neboť se domnívají, že by rodiče měli tyto informace znát. V rodinách, kde si děti s rodiči povídají o chování v prostředí internetu, je patrné, že si děti alespoň něco zapamatovaly a snaží se to dodržovat. Děti, které mají sociální sítě, s rodiči o tomto tématu mluvily. Mají je zabezpečené a kromě jména tam neuvádí žádné osobní informace ani nepřidávají žádné vyzývavé fotografie. Tato skutečnost byla ověřena konkrétním dohledáním profilů dětských respondentů na sociálních sítích. Lze tedy říci, že i v těchto případech jsou děti poučené od rodičů, kteří jim zdůrazňovali, aby byly opatrné. Mediální výchova v rodině má své opodstatnění a určitý vliv na bezpečí dětí. Informace získávají děti také od dalších členů rodiny a ze školy.

Závěr

V dnešní hektické době vnímáme internet jako naprostou součást našich životů. Děti vyrůstají od narození mezi moderními informačními a komunikačními technologiemi a nalézt si cestu k těmto vymoženostem pro ně není vůbec složité. Mnohdy se dokáží orientovat ve světě internetu více než jejich rodiče. Aby se však v tomto prostředí plného nástrah dokázaly vyznat, je zapotřebí rozvíjet u nich mediální gramotnost. Počáteční vliv by na rozvoj mediální gramotnosti dětí měla mít především rodina, která se musí ve výchově přizpůsobovat stále novým trendům. S ohledem na internet se jedná o mediální výchovu. Je důležité, aby děti znaly a věděly specifika internetového prostředí a dokázaly se v něm orientovat. Problematiku současné výchovy a socializace dětí řeší teoretická část diplomové práce. Stejně jako se zaměřuje na média, rizika internetu a především na mediální výchovu v rodině se zaměřením na internet.

Cílem práce je zmapovat užívání mediačních strategií a jejich dopady při používání internetu v interakci rodiče a dítěte pomocí kvalitativního výzkumu. Nástrojem ke zjištění této aktuální problematiky byl polostrukturovaný rozhovor, který se jevil jako nejvhodnější metoda k získání dat. Z rozhovorů bylo patrné, že nejvíce využívanou mediační strategií je monitoring. Rodiče se snaží mít přehled o online aktivitách dítěte kontrolováním historie či společným Google účtem, především z důvodu zajištění bezpečnosti. Současně s monitoringem využívají také aktivní mediace. Zejména děti hovoří o činnostech, kterým se věnují, o chování v prostředí internetu a jeho rizicích. Rodiče uváděli komunikaci jako stěžejní nástroj k získání důvěry a udržování dobrých vztahů. Z rozhovorů bylo zjevné, že děti své rodiče respektují a dají na jejich rady, nicméně výzkum EU Kids ukázal, že více než polovina dětí v České republice ignoruje své rodiče. (Livingstone a kol. 2011) S přibývajícím věkem a dospíváním, se však situace může měnit. Dva respondenti ve věku 13 let sami přiznali, že nejsou tak sdílní jako dříve, ale i tak rodiče vědí, čemu se na internetu věnují. Ostatní děti sdělují informace ochotně a rády se pochlubí tím, čemu se právě věnují online. Nejméně využívanou mediační strategií je restriktivní mediace. Rodičům příliš nevadí množství času, které děti stráví na internetu, a tak není dle jejich názoru potřeba jim čas nějak omezovat.

V rodinách, kde je aktivní mediace častější, znají rodiče prostředí internetu a umí se v něm pohybovat. Někteří rodiče přiznali, že nejsou tak zdatní, aby mohli své

děti kontrolovat a zakazovat jim „něco“, o čem „nic“ neví. Zajímavé bylo zjištění, že pokud rodiče nemají znalosti o rizicích a specifikách internetu, nic pro to nedělají, i přesto že si tento nedostatek uvědomují. V případě možnosti návštěvy besedy na toto téma, se nezúčastnili a ani nebyli schopni říci, jak by se chtěli o této problematice více dozvědět. Naopak rodiče, kteří projevovali znalosti, by formu osvěty na téma internet uvítali, a to především od odborníků, kteří mají zkušenosti. Dalším protikladem, který se objevil v průzkumném šetření, byl nesouhlas s množstvím času, které dítě tráví online. Respondentka si tuto skutečnost uvědomovala, vadilo jí to, přesto přiznala, že nedělá nic pro zlepšení. Omlouvá to laxním přístupem ostatních členů rodiny a uvádí, že na tento fakt již rezignovala. Také hry s krvavým obsahem nepovažuje za vhodné, ale opět není důsledná v řešení této situace a nechává tomu volný průběh.

Největší vliv na děti má především obava rodičů ze sociálních sítí. Všechny registrovaní uživatelé sociálních sítí mají své profily zabezpečené a nekládají zde žádné odvážné fotografie ani nezveřejňují osobní údaje, kromě jména. Je zde zřejmý dopad aktivní rodičovské mediace.

Také děti si uvědomují potenciální nebezpečí internetu. Tyto znalosti získaly od rodičů, ze školy nebo sami přišly na to, jak se zde chovat. K tomu přispělo i setkání s nevhodným obsahem na internetu, např. ve formě komentářů či pomluv přes mobilní aplikaci. Děti i rodiče jsou za jedno v důležitosti a nutnosti mediální výchovy v rodině i ve škole. Objevil se však i názor, že je mediální výchova zbytečná, a že internet je v podstatě „k ničemu“.

Celkově záleží na výchově a vztazích v rodině, komunikaci i trávení volného času. Časová výplň v podobě navštěvovaných kroužků, chození ven s kamarády nebo sportu se jeví jako vhodná prevence u všech respondentů. Děti by vždy daly přednost osobnímu kontaktu s přáteli než kontaktu online, což je velmi pozitivní zjištění.

Uvedené výsledky nelze považovat za všeobecně platné, neboť nebyly ověřeny na velkém počtu respondentů a tento vzorek v rámci průzkumného šetření není reprezentativní.

Diplomová práce by mohla sloužit jako inspirace pro další výzkumná šetření zabývající se mediální výchovou zaměřenou na používání internetu, jelikož je zde prostor pro nová zjištění. Přínos práce je patrný především u některých dotazovaných respondentů, kteří se díky rozhovoru nad tématem více zamysleli a uvědomili si, že je nutné se v této problematice angažovat. Práce také upozorňuje na fakt, že rodiče nemají dostatek informací na téma internet a bylo by proto vhodné, aby jim byly tyto informace

nějakým způsobem zprostředkovány. Ačkoli někteří uvedli, že by nevyužili nabízené přednášky či besedy pořádané školou, jiní rodiče by tuto možnost rádi uvítali a zúčastnili se jí. Zejména projevíli zájem o možnost prezentace problematiky od odborníka (např. psychologa, policisty), který má zkušenosti z praxe. Je zde tudíž prostor pro vzdělávání rodičů a seznámení je s těmito fakty. Školy by také mohly rodičům zprostředkovat letáček se základními informacemi a dostupnými zdroji, kde by se rodiče mohli o nástrahách internetu informovat.

Námětem pro další výzkum by mohlo být zabývání se vlivu mediální gramotnosti rodičů na volbu mediační strategie, vztah mezi úrovní vzdělání a preferencí mediační strategie, a také pohled na danou situaci ostatními členy rodiny. Zajímavé výsledky by mohlo přinést i následné průzkumné šetření respondentů této diplomové práce s určitým časovým odstupem.

Použitá literatura

BAUMRIND, Diana. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*. 1991, roč. 11, č. 56, s. 56-95. In: LERNER, Richard a Domini R. CASTELLINO. *Adolescents and their families: structure, function, and parent-youth relationships*. New York: Routledge, 1999. s. 22-61. ISBN 978-0-815-33293-0.

BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Praha: Grada, 2011. 439 s. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3028-8.

BOCAN, Miroslav a kol. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 98 s. ISBN 978-808-7449-240.

BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2001. 392 s. ISBN 80-859-4767-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DIVÍNOVÁ, Radana. *Cybersex: forma internetové komunikace*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. s. 25-29. ISBN 80-7254-636-8.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. 279 s. Psyché. ISBN 80-7169-254-9.

ECKERTO VÁ, Lenka a Daniel DOČEKAL. *Bezpečnost dětí na Internetu: rádce zodpovědného rodiče*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2013. 224 s. ISBN 978-802-5138-045.

FALTÝSKOVÁ, Jarmila. Koncepce výchovy ve volném čase. In: NĚMEC, Jiří a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2002. s. 15-26. ISBN 80-7315-012-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HLAVENKA, Jiří a kol. *Výkladový slovník výpočetní techniky a komunikací*. 3. vyd. Praha: Computer Press, 1997. 452 s. ISBN 80-7226-023-5.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-717-8927-5.

HULANOVÁ, Lenka. *Internetová kriminalita páchaná na dětech: Psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. 217 s. ISBN 978-807-3875-459.

HÝBNEROVÁ, Jana. Závislost na online prostředí. In: *Děti a online rizika*. 1.vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. s. 31-48. ISBN 978-80-904920-2-8.

IZRAEL, Pavel. Rodičovská mediácia. In: PAVLIČÍKOVÁ, Helena, Marek ŠEBEŠ a Michal ŠIMŮNEK. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009. 134 s. ISBN 978-80-7394-190-1.

IZRAEL, Pavel. Tvorba slovenskej verzie nástroja na meranie rodičovskej mediácie internetu. In: *Megatrendy a médiá*. Trnava. FMK UCM 2015. s. 121 – 140. ISBN 978-80-8105-721-2.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. 544 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEŽEK, Vlastimil a Jan JIRÁK. *Média a my*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. 145 s. Management umění - umění managementu. ISBN 978-80-7331-304-3.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

KNOTOVÁ, Dana. Volný čas a prevence sociálních deviací. In: *Socialia 2002 K sociální analýze mládeže: Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci*

- Králové 10. - 11. 2002.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002 s. 131-133. ISBN 80-7041-902-4.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování.* 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
- KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v e-komunikaci.* Olomouc: Hanex, 2007. 98 s. ISBN 978-80-85783-78-0.
- KÖPPLOVÁ, Barbara, Jan JIRÁK. Mediální časy, aneb příběh médií. In: JIRÁK, Jan, Helena PAVLIČIKOVÁ a kol. *Média pod lupou: (mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání).* Praha: Powerprint, 2013. s. 15-33. ISBN 978-80-87415-70-2.
- KOVAŘÍK, Jiří. Současná rodina v zrcadle anketních šetření, 1994. In: DUNOVSKÝ, Jiří a kol. *Sociální pediatrie: Vybrané kapitoly.* Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-254-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav, HRONCOVÁ Jolana a kol. *Sociální patologie.* 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KULHÁNKOVÁ, Hana a Jakub ČAMEK. *Fenomén facebook: Objevte možnosti, které Vám otevřou svět. Pro juniory, ženy, muže, seniory, společnosti...* 1. vyd. Kladno: Jakub Čamek - BigOak, 2010. 128 s. ISBN 978-80-904764-0-0.
- LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 116 s. ISBN 978-80-7435-335-2.
- LÍŠKOVÁ, Barbora. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7435-398-7.
- LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy.* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-66-0.
- MACEK, Jakub. *Úvod do nových médií.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 71 s. ISBN 978-80-7464-025-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Základy mediální výchovy.* Praha: Portál, 2007. 295 s. ISBN 978-80-7367-315-4.

- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 323 s. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-87-8.
- MUCHA, Ivan. *Sociologie: základní texty*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. 248 s. ISBN 978-807-3802-271.
- MUSIL, Josef. *Komunikace v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 144 s. ISBN 978-80-86723-39-6.
- MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7452-002-0.
- PASTOROVÁ, Markéta a Jan JIRÁK. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 170 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4624-0.
- PAVLÍČEK, Antonín. *Nová média a web 2.0*. 1. vyd. Praha: Oeconomica, 2007. 118 s. ISBN 978-80-245-1272-3.
- PAVLÍČEK, Antonín. *Nová média a sociální síť*. Praha: Oeconomica, 2010. 181 s. ISBN 978-80-245-1742-1.
- PAVLIČÍKOVÁ, Helena, Marek ŠEBEŠ a Michal ŠIMŮNEK. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009. 134 s. ISBN 978-80-7394-190-1.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 264 s. ISBN 80-86432-80-7.
- ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 104 s. ISBN 978-80-7367-984-2.
- SLOBODA, Zdeněk. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 246 s. Kultura, média, komunikace. Paedagogia mediorum. ISBN 978-80-244-4496-3.
- STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 212 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STUHLÍK, Petr a Martin DVOŘÁČEK. *Marketing na Internetu*. Praha: Grada, 2000. 247 s. ISBN 80-7169-957-8.

SULER, John. The Psychology of Cyberspace. 1998. In: DIVÍNOVÁ, Radana. *Cybersex: forma internetové komunikace*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. s. 25-29. ISBN 80-7254-636-8.

SZOTKOWSKI, René, Kamil KOPECKÝ a Veronika KREJČÍ. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 177 s. ISBN 978-80-244-3911-2.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 2007. 157 s. ISBN 978-80-7315-149-2.

ŠMAHEL, David. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. 158 s. ISBN 80-725-4360-1.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada, 2009. 101 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Vzájemná komunikace: rodič - dítě. *Právo a Rodina*. 2007, **9**.(11/2007), 13-15. ISSN 1212-B56X.

ŠULOVÁ, Lenka. Současná česká rodina. In: GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA, Milan RYMEŠ a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. s. 106-120. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

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

URBAN, Lukáš, Josef DUBSKÝ a Karol MURDZA. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada, 2011. 230 s. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3563-4.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a kol. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VERNER, Pavel. *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007. 106 s. ISBN 978-807-3610-425.

VYBÍRAL, Zbyněk. Výzkum disinhibice u mladých uživatelů chatu. In: PLAŇAVA, Ivo a Milan PILÁT. *Děti, mládež a rodiny v období transformace: Children, youth and families in period of transition*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. s. 275-288. ISBN 80-86598-36-5.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELASOVÁ a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-860-8804-9.

ZELENÝ, Jaroslav a Božena MANNOVÁ. *Historie výpočetní techniky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2006. 183 s. ISBN 80-86960-04-8.

Internetové zdroje

AUSTIN, Erica Weintraub, Paul BOLLS, Yuki FUJIOKA a Jason ENGELBERTSON. How and why parents take on the tube. *Journal of Broadcasting* [online]. 1999, **43**(2), 175-192 [cit. 2017-09-03]. ISSN 08838151. Dostupné z:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=1979840&scope=site>

AUSTIN, Erica Weintraub. Exploring the Effects of Active Parental Mediation of Television Context. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* [online]. 1993, č. 37, 147-158 [cit. 2017-09-03]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/254298918_Exploring_the_Effects_of_Active_Parental_Mediation_of_Television_Content

BOCAN, Miroslav a kol. *Hodnotové orientace dětí: ve věku 6-15 let* [online]. 2011 [cit. 2017-09-03]. Dostupné z:

<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>

BYBEE, Carl, Danny ROBINSON a Joseph TUROW. Determinants of Parental Guidance of Children's Television Viewing for a Special Subgroup: Mass Media Scholars. *Journal of Broadcasting*. 1982, č. 26, s. 697-710. In: VAN DER VOORT, T.H.A. a P. NIKKEN. Determinants of parental guidance of children's television viewing: A Dutch replication study. *Journal of Broadcasting* [online]. 1992, **36**(1), 61-74 [cit. 2017-08-31]. ISSN 08838151. Dostupné z:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=9205181095&scope=site>

DUERAGER, Andrea a Sonia LIVINGSTONE. How can parents support children's internet safety? *EU Kids Online* [online]. London: The London School of Economics and Political Science, 2012 [cit. 2017-09-10]. Dostupné z:

<http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%20Isero%29.pdf>

EASTIN, Matthew, Bradley GREENBERG a Linda HOFSCIRE. Parenting the Internet: Examining the Influence of Parenting Styles and Access. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association* [online]. New York City, 2006 [cit. 2017-09-16]. Dostupné z:

http://www.allacademic.com/meta/p14378_index.html

Ministerstvo kultury. *Směrnice Evropského parlamentu a Rady č. 2010/13/EU ze dne 10. března 2010 o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních a mediálních službách)* [online]. Ministerstvo kultury ©2007-2017 [cit. 2017-08-10]. Dostupné z:

<https://www.mkcr.cz/smernice-o-audiovizualnich-medialnich-sluzbach-492.html?searchString=sm%C4%9Brnice>

FUJIOKA, Yuki a Erika Weintraub AUSTIN. The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. *Communication Research*. [online]. 2002, roč. 29, č. 6, s. 642-665 [cit. 2017-08-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/238429832_The_Relationship_of_Family_Communication_Patterns_to_Parental_Mediation_Styles

HELSPER Ellen a kol. Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. *EU Kids online* [online]. London: The London School of Economics and Political Science, 2013 [cit. 2017-09-16]. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/52023/1/Helsper_Country_classification_opportunities_2013.pdf

Informace o projektu. *E-bezpečí* [online]. © 2008-2017 [cit. 2017-08-15]. Dostupné z: <http://www.e-bezpeci.cz/index.php/o-projektu/oprojektu>

JIRÁK, Jan, Lucie ŠŤASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2016 [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

JIRÁK, Jan, Vlastimil NEČAS, Markéta, Markéta ZEZULKOVÁ a Lucie ŠŤASTNÁ. *Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob starších 15 let* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2016 [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: http://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf

KOPECKÝ, Kamil. U dětí 1. stupně ZŠ dominuje YouTube. Facebook jej předežene až ve 14 letech věku dítěte. In: *E-bezpečí* [online]. 2017 [cit. 2017-11-12]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/veda-a-vyzkum/1256-facebook-vs-youtube>

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru: výzkumná zpráva* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2017-11-12]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/tiskove-zpravy/1246-vyzkum-sexting-2017>

Kdo je to YouTuber a co vlastně dělá? *Unet* [online]. 2016 [cit. 2017-08-10]. Dostupné z: <https://www.unet.cz/blog/2016/09/05/kdo-je-to-youtuber-a-co-vlastne-dela/>

LIVINGSTONE, Sonia a Ellen J. HELSPER. Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting* [online]. 2008, 52(4), 581-599 [cit. 2017-09-05]. ISSN 08838151. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&an=edsgcl.192586870&scope=site>

LIVINGSTONE, Sonia, Leslie HADDON, Anke GÖRZIG a Kjartan ÓLAFSSON. Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *EU Kids online* [online]. London: The London School of Economics and Political Science, 2011 [cit. 2017-11-16]. ISSN 2045-256X. Dostupné z: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)

LIVINGSTONE, Sonia, Giovanna MASCHERONI a Elisabeth STAKSRUD. Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. *EU Kids Online* [online], London: The London School of Economics and Political Science, 2015 [cit. 2017-09-10]. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/64470/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online_Developing%20framework%20for%20researching_2015.pdf

MATĚJČEK, Zdeněk. Výchovný styl jako stín vlastního dětství. *Rodina cz. Každodenník o dětech a rodičích* [online]. 1999 [cit. 2017-09-08]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek23.htm>

Národní centrum bezpečnějšího internetu. *NCBI Národní centrum bezpečnějšího internetu* [online]. © 2012 [cit. 2017-09-28]. Dostupné z: <http://www.ncbi.cz/>

NIKKEN, Peter a Jeroen JANSZ. Parental mediation of young childrens internet use. *EU Kids Online* [online]. 2011 [cit. 2017-09-08]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/0739/b5cf145adcd30eb02561d6fe72dc299693dc.pdf>

NIKKEN, Peter a Marjon SCHOLS. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child* [online]. 2015, **24**(11), 3423-3435 [cit. 2017-09-11]. DOI: 10.1007/s10826-015-0144-4. ISSN 10621024. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4598347/>

Number of internet users worldwide from 2005 to 2017 (in millions). *Statista: The Statistics Portal* [online]. © 2017 [cit. 2017-09-25]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/273018/number-of-internet-users-worldwide/>

Number of monthly active Facebook users worldwide as of 3rd quarter 2017 (in millions). *Statista: The Statistics Portal* [online]. © 2017 [cit. 2017-09-25]. Dostupné z: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>

O projektu. *Bezpečný internet.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-9-28]. Dostupné z: <http://www.bezpecnyinternet.cz/o-projektu/default.aspx>

O projektu. *Seznam se bezpečně!* [online]. © 1996-2017 [cit. 2017-09-28]. Dostupné z: <http://www.seznamsebezpecne.cz/o-projektu>

RIDEOUT, Victoria J. a a kol. *GENERATION M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds* [online]. Menlo Park: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010 [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf>

VALKENBURG, Patti M., Marina KRCMAR, Allerd L. PEETERS a Nies M. MARSEILLE. Developing A Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: "Instructive Mediation," "Restrictive Mediation," and "Social Coviewing". *Journal of Broadcasting* [online]. 1999, 43(1), 52-66 [cit. 2017-09-01]. ISSN 08838151. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=1622394&scope=site>

ZAMAN, Bieke a Marije NOUWEN. Parental controls: advice for parents, researchers and industry. *EU Kids Online* [online], London: The London School of Economics and Political Science. 2016 [cit. 2017-09-01]. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/65388/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_Parental%20controls%20short%20report_2016.pdf

Další zdroje

CIGÁNKOVÁ, Klára. *Mediální výchova v rodině*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

PANUŠOVÁ, Nikola. *Počítač jako prostředek trávení volného času u dětí na malotřídní škole*. Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové.

Seznam tabulek a obrázků

Obr. č. 1: Schéma naznačující složky a roviny podílející se na dosažení mediální gramotnosti (Pastorová, Jiráková a kol., 2015, s. 17).....	40
Obr. č. 2: Model axiálního kódování	88
Tab. č. 1: Přehled respondentů.....	62
Tab. č. 2: Kategorie.....	63

Seznam příloh

Příloha A: Rozhovor s dospělou respondentkou R1

Příloha B: Rozhovor s dětským respondentem D1

Rozhovor s dospělou respondentkou R1

37 let, vzdělání středoškolské s maturitou, současně studuje VŠ

Jaký máte postoj k internetu?

R1: V rámci informovanosti nebo informací určitě dobrý, ale na druhou stranu se to musí brát s rezervou.

Jak často ho využíváte a k čemu?

R1: Tak dá se říct denně, právě třeba kvůli zprávám, počasí apod.

Víte, co nejčastěji dělá váš syn na internetu?

R1: Myslím si, že je na skupině fotbalový, školní, že si tam píšou a pak hraje nějaký hry. Snažím se teda aby, když maj nějaký úkoly a potřebuje, tak aby se snažil si ty informace, který nemá a potřebuje je, aby se je snažil nějakým způsobem najít sám, aby se s tím učil pracovat, aby si to uměl dohledat – tu informaci.

Takže myslíte, že je na Facebooku? A myslíte, že má ještě nějakou jinou sociální síť?

R1: To taky a ještě má nějaký Instagram.

Mluvíte s ním o tom, co tam dělá? Máte přehled?

R1: No tak jako snažím se.

A bavíte se s ním o tom, jak se má chovat na internetu, např. ohledně osobních informací?

R1: Tak to jsme ho poučili a snažíme se to tak nějak opakovat. Nebo prostě když je někde něco, tak aby viděl, že prostě se může stát nějaký průšvih. Jako myslím si, že ví, že snad je informovanější o tomhle.

A zakazujete mu někdy internet?

R1: Taky?

A z jakého důvodu?

R1: Když je nějaký problém, v chování anebo ve škole.

A máte nějaká pravidla ohledně používání internetu? Např. časová?

R1: Snažím se, ale myslím si, že to až tak úplně nefunguje. Nejsem v tom důsledná.

A nějaké filtry máte nastavené?

R1: Ne, to nemáme. Já spíš ani nevím, jak bych to nastavila. Zkoušela jsem to, ale nepovedlo se mi to dokončit.

Kontrolujete ho nějakým způsobem zpětně?

R1: Jo, jo.

I osobní korespondenci?

R1: To ne. Historii, co navštívil za stránky. Takže to vím, že prostě má fotbalový stránky, tu skupinu.

Mluvili jste s ním o rizicích?

R1: To bylo hned na počátku, jako když dostal tablet a chytrý telefon. Když jsme zakládali e-mail, tak jsme mu říkali, že heslo a všechno je jeho věc, že jsou to jeho osobní údaje, aby nedával nějaký extra fotky. To jsme ho poučili.

Myslíte si, že se setkal s nějakým rizikem?

R1: Tak to nevím. To si myslím, že snad ne. Nevím, fakt nevím. Jako tohle mi neříká, ale neřešili jsme to, takže si myslím, doufám, že ne.

Myslíte si, že je důležité si s dětmi povídat o internetu a jeho nástrahách?

R1: Určitě, je to důležitý. Měl by vědět, co se může stát.

Myslíte, že jsou vaše metody účinné?

R1: Doufám, že ano.

Nevíte, zda má mediální výchovu ve škole?

R1: Ne. Mají informatiku jako obecně. Ale jestli v tom probírají mediální výchovu to nevím, protože loňskej sešit měl prázdněj. Tam bylo spíš o vytváření stránek a takhle a je potřeba, dle mého názoru, aby se škola více angažovala, hlavně v dnešní době.

A sedíte spolu třeba u internetu a probíráte něco?

R1: To je třeba, když má zadanej nějakěj úkol, rád dělá prezentace. Tak to spíš, že si udělá nějakěj náčrt, doplníme společně ty informace a manžel, je v tom zdatnější, tak potom tu prezentaci mu třeba projede a řekne, tohle bych přehodil, tohle bych sem doplnil, ty okna mu třeba zpřehází nebo urovnaj to. Takže když pracujeme společně na počítači, tak v tomhle tom směru.

Hry spolu nehrajete?

R1: Ne, to ne. (smích)

Říkal, že máte taky Facebook, že ho občas kontrolujete.

R1: No, jo.

A kdo je aktivnější v té výchově?

R1: To spíš já.

Takže to není žádný závislák?

R1: Ne, tím, že dělá sport, tak ne.

Říkal, že je tam tak dvě hodinky denně?

R1: No a snažíme se to jako umírňovat. V létě tak to vůbec, to byl hodně venku. A tím, že je aktivní a snažíme se, aby dělal i něco jiného. Myslím si, že jsou na tom děti hůř. Snažíme se, aby četl, potřebujou to i do školy, takže ho nutíme tu knížku vzít i do ruky ne jenom, že by četl na tabletu., e-book, to ne. Se snažíme knihu jako takovou, aby měl v ruce.

A neprotestuje?

R1: Ne, kupodivu ne. Oni musejí mít jednu povinnou, potom co je baví, co se jim líbí, takže se snažíme, aby když čte, aby četl to, co ho baví.

A hádáte se někdy kvůli internetu? Když mu to třeba zakážete?

R1: To se nehádáme. Prostě mu to zakážu a konec. Odevzdá mobil, smažu mu heslo a je to. Protože heslo vím jenom já z celý rodiny a ani manžel si ho nepamatuje.

Takže měníte heslo?

R1: Neměním, protože ho nikdo neví. Vezmu mu telefon, vymažu heslo na wifinu a on už se nepřipojí. Takže takhle já to řeším, když potřebuju, aby přepnul nebo prostě když to má jako zákaz nebo trest, tak to vypnu, a je to.

Takže mu to dáváte i jako trest? A za co?

R1: Dávám. A on je lehce hyperaktivní a má to na něj takovej vliv, že se tak nesoustředí tak aspoň jak bych chtěla a nevnímá, tak prostě mu to na tejdén stopnu a on se srovná.

A ani se kvůli tomu nevzteká?

R1: Ne, prostě jde dělat něco jinýho. A pak vezme tu knížku a snaží se, dělá si veškerý povinnosti, aby to měl. A když vidím tu snahu, tak mu to zapnu třeba i dřív. On ví, že neustoupím, když řeknu konec, takhle ne, tak se pak snaží dát dohromady. Hlavně u nás funguje to, že musí přijít domů, udělat si úkoly, svoje povinnosti a potom až je ta zábava, případně ten internet.

A čemu se ještě na internetu věnuje?

R1: Je fakt, nevím, jestli je v takovém věku, jeho třeba nezajímají motorky nebo auta, aby se díval na takový věci, takže třeba si píše, že slyším, že mu to tam cvaká, že si píše s klukama. Říkám, kdo píše? A on, no to jsme s klukama z fotbalu.

Ale nezkoumáte, jestli si píše vážně s nimi?

R1: To nezkoumám no... Protože potom to je tak, že z něj vypadne – ten říkal tohle, tenhle psal tohle. Takže se to dozvím, že si píše opravdu s těma klukama.

A jaký mají vztah s bratrem (mladší)? Už spolu „paří“?

R1: Paří (smích). Ale je to zase to samý, nějakou určitou dobu a potom hrát si normálně. Nebo prostě když se vzteká, tak zabavím, nenabiju (tablet).

A to má nějaké dětské hry?

R1: No tak.

A hrajou si kluci spolu na tabletu?

R1: Jo, to jo. Jako co maj zakázaný, tak jsou střílečky a bojový. Takže maj tam různý závody, k tomu se snažím i nějaký logický hry na podporu a počítání a takový. Protože ho baví počítání, takže tam má nějaký pro předškoláky a první třídu.

A odkdy je malý na tabletu?

R1: Rok zpátky, tím, že prostě pak mu to půjčoval velkej, takže tak.

Děkuji Vám za rozhovor.

R1: Vůbec nemáte zač.

Rozhovor s dětským respondentem D1

13 let, fotbal, rád chodí ven s kamarády

Kolik času strávíš na internetu?

D1: Asi tak dvě hodiny denně.

A na počítači nebo na mobilu?

D1: Hlavně na mobilu.

A co tam děláš?

D1: Tak nejvíc jsem na Facebooku. A ani si neprohlížím tak ty příspěvky od těch jiných, ale píšu si s kámošema.

A hraješ hry nebo třeba sleduješ videa?

D1: Občas koukám na YouTube, ale hry ani moc nehraju. Ty mě moc nebavěj, to si radši píšu s kámošema. (pauza) Píšu si jako s kámošema ze třídy nebo jsem jako na skupině třídní, potom na skupině fotbalový, takže s klukama z fotbalu a ještě s nějakýma holkama.

A co na to říkají rodiče, že jsi takhle na síti?

D1: No oni nevěděj moc, co tam dělám, ale věděj, že tam jsem.

A povídají si s tebou o tom, co tam děláš?

D1: To zase jo, ale... nebo tak jim řeknu, co tam dělám, ale nějak víc, to ne.

Třeba s kým si píšeš, ale už ne o čem?

D1: No, no

A do školy taky hledáš něco na internetu?

D1: No, když mám třeba úkol, třeba něco najít z přírodopisu, tak si to tam najdu.

Ještě tady mám otázku, jestli je to pro tebe důležitý, že si s tebou rodiče o tom povídají, ale když si moc nepovídáte?

D1: Jo jako jo, ptaj se mě s kým si píšu, o čem si píšu nebo co tam dělám. Tak jim prostě řeknu, že si tam třeba píšu s kámošema a řeknu jim třeba „tak různě“, že si tam píšu.

A máte nějaká pravidla doma ohledně internetu?

D1: Jo tak jo. Musím udělat svoje povinnosti, musím utřít nádobí, obstarat morče co mám a když se naplní pytel s flaškama, tak s nima dojít do kontejneru. A pak mám volno. A samozřejmě školu udělat.

A hádáte se takhle někdy kvůli tomu, že seš třeba na mobilu?

D1: Ne, to zas ne. Jen, že mě mamka třeba zakáže už na tom bejt, že už na tom jsem moc dlouho.

Tak ty prostě přestaneš a jdeš dělat něco jiného?

D1: No, no.

Takže neupřednostňuješ internet třeba před tím, abys šel s klukama ven?

D1: Ne, ne.

A myslíš, že je důležité, aby si o tom takhle povídali rodiče s dětma jako všeobecně?

D1: Jo

A proč myslíš?

D1: No tak, aby to tam ty děti nějak nepřehnaly s tím, jako co tam dělaj.

A víš, že jsou nějaká rizika na internetu?

D1: Jo, jo.

Učíte se o tom ve škole?

D1: No jo, povídali jsme si o tom.

A s rodičema ne?

D1: No, tak taky.

A řekneš mi nějaký třeba?

D1: Tak nedávat tam žádný osobní údaje, že tě pak můžou nějak sledovat nebo něco. Nedávat tam nějaký fotky osobní a takový věci prostě.

A setkal ses třeba s tím, že by napsal někdo cizí nebo s něčím dalším?

D1: Ne, vždycky jen ten koho jsem znal.

A ve škole máte nějaký předmět anebo v rámci...

D1: V rámci informatiky jsme si o tom povídali anebo jsme měli nějaký přednášky.

A kluci u vás ve třídě jsou taky jen tak chvíli na počítači?

D1: No jak kdo. Takový dva tam jsou, co jako hodně hrajou i o přestávkách, prostě non stop na tom jsou. A potom k nám chodil ještě jeden kluk, kterej prostě taky na tom byl furt i při hodině prostě.

Tak to ty si radši zahraješ fotbal s klukama?

D1: Jo no. Anebo když hraju, tak si třeba zahraju hry, který se daj hrát jako multiplayer, s kámošema.

A jaký hry? Střílečky nebo strategie?

D1: No strategie jsme třeba hráli, ale jenom občas. Střílečky mně mamka zakazuje, to se jí nelíbí.

Takže ty nehraješ?

D1: No hraju je jen občas, málokdy, načerno trochu.

Když o tom nevědí?

D1: Ale fakt jenom trochu... Takže nejvíc na telefonu jsem na sociálních sítích

A co si takhle píšete?

D1: Tak jako píšem si o blbostech. (smích)

A ty jsi říkal, že se koukáš i na videa?

D1: No na videa se taky občas kouknu. Koukám se občas na videa od YouTuberů, třeba na parkour, se koukám od jednoho YouTubera dobrýho a takhle, anebo na různý takový týpky srandovní. Potom si stáhnou občas nějaký film třeba a na ten koukám, a potom nekoukám třeba na televizi, ale třeba večer když už jsem v posteli, tak mám na telefonu takový dvě aplikace jako na televizi online v tom telefonu. A tak koukám třeba na různý věci a můžu si třeba pustit i co dávají v televizi. Takže koukám třeba na to, co dávali, když jsem na to nekoukal, pustím si to zpátky – třeba fotbal.

A máte počítač? Tam chodíš, když potřebuješ něco dělat do školy?

D1: Máme, ale do školy dělám věci na tabletu.

A to děláš v pokojíčku?

D1: No, no

Nejsou u toho vaši?

D1: No moc ne, ale jakože mi třeba pomůžou, když něco nevím třeba, že se mamky zeptám třeba na ten úkol, co tam mám udělat, co tam z toho třeba opsat, co jsem našel do toho sešitu nebo tak. Tak to jako jo. S úkoly mi pomůže mamka. A pak mi to samozřejmě zkontroluje.

A od kdy jsi na Facebooku? Od jakýho roku?

D1: No... Asi tak od devíti nebo od desíti nějak tak.

A víš, že to je od třinácti?

D1: No, vím no...

A vašim to nevadilo?

D1: Vadilo. Od tat'ky jsem dostal világoš, že jsem si ho založil načerno. Ale zrušit jsem ho nemusel.

A máš to zabezpečený?

D1: Jo, jo.

A na to jsi přišel sám?

D1: Hm, i Instagram, ten mám taky.

A nastavili ti rodiče nějaký filtry?

D1: Ne, to ne.

Věří ti...

D1: No jo. A tak mamka má taky Facebook, tak se podívá vždycky. Ale já stejně moc nepřidávám na Facebook, to radši na Instagram, kterej mamka nemá.

A proč si myslíš, že jim vadilo, že sis založil ten Facebook?

D1: No tak protože mě tam z toho můžou prostě nějak sledovat různý cizí lidi, hackeři a tak. Já jsem si ho prostě založil a věděl jsem, že si na to dám pozor. Že ho maj kámoši, tak že si ho prostě taky založím.

A to mají všichni u vás?

D1: Jo všichni až na jednoho kluka z fotbalu.

A co ty střílečky, ty hraješ teda jenom občas?

D1: No a střílečky mě ani moc nebavěj. Mě nebavěj jako ani žádný moc hry. Jen jedna forbalová a pár strategií.

A jaký jsou názvy těch her?

D1: Clashreal, Crash of clams, Fifa a další hry od Ea sportu. A potom jsem hrál teda Gangster vegas, to mě bavilo, to byla střílečka. Něco podobnýho je gtáčko, tak taky a potom tu fotbalovou, to si teď nemůžu vzpomenout, jak se jmenuje.

A to hraješ na mobilu?

D1: No na tabletu. Na mobilu hry nemám, tam mám jenom ty sociální sítě.

A zprávy třeba vyhledáváš?

D1: No málokdy, spíš sport.

Tak děkuju za rozhovor.

D1: No, není zač.