

# Využití médií ve výchově v postmoderní době

Bc. Zuzana Ondrouchová, DiS.

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Zuzana Ondrouchová, DiS.
Osobní číslo:	H180090
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Využití médií ve výchově v postmoderní době

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti médií, výchovy a postmoderní doby.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BAUMAN, Zygmunt. Úvahy o postmoderní době. Praha: SLON, 2006. ISBN 80-86429-11-3.

BUERMANN, Uwe. Jak přežít s médii. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobností a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPOVÁ. Masová média. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0643-9.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **4. října 2019**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2020**

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací*

*(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledky obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být těm nejméně pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nenesahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učiní-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat uzávesení obyčejného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 místává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny pořizovat, aby jim autor školního díla z výdělku jin dotčeného v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dotčeného školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá způsobem využití elektronických médií rodiči k výchovným účelům a jejich pohledem na využití těchto médií dětmi. Cílem teoretické části je objasnění pojmů výchova, elektronická média, postmoderní společnost a postmodernismus (postmodernita). Pozornost je věnována také jejich vzájemným vztahům a působení. Cílem praktické části práce je pomocí dotazníkového šetření objasnit, jak rodiče využívají média ve výchově a jak média využívají z pohledu rodičů dětí.

Klíčová slova: postmodernismus, výchova, elektronická média, mediální gramotnost

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is focused on the issue of using electronic media for educational purposes by parents and their point of view of using these media by children. The aim of theoretical part is to clarify the concepts of education, electronic media, postmodern society and postmodernism (postmodernity). There are also described their mutual relationships and effects of their influences. The aim of practical part of this thesis is to find out by using questionnaire how parents use the electronic media in education and how the media use children from the parents' point of view.

Keywords: postmodernism, education, electronic media, media literacy

Motto:

*„Výchova je největší a nejtěžší problém, který je možné člověku uložit.“*

I. Kant

Poděkování:

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské Ph.D. za ochotu a odborné vedené diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 MÉDIA</b> .....	<b>11</b>
ELEKTRONICKÁ MÉDIA .....	14
1.1 FUNKCE MÉDIÍ.....	15
1.2 MEDIÁLNÍ VLIV .....	17
1.3 DĚTI A MÉDIA .....	20
1.4 RODINA A MÉDIA .....	23
<b>2 VÝCHOVA</b> .....	<b>25</b>
2.1 VÝCHOVA A JEJÍ DEFINICE.....	25
2.2 STYLY VÝCHOVY .....	26
2.3 HODNOTY VE VÝCHOVĚ .....	29
2.4 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU .....	30
2.5 RODINA JAKO VÝCHOVNÝ ČINITEL .....	32
2.6 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST .....	32
<b>3 POSMODERNÍ DOBA</b> .....	<b>37</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMU POSTMODERNA, POSTMODERNISMUS.....	37
3.2 POSTMODERNÍ SPOLEČNOST .....	40
3.3 VÝCHOVA V POSTMODERNÍ SPOLEČNOSTI A JEJÍ RIZIKA.....	42
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>47</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	47
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	48
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	48
4.4 STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ .....	51
<b>5 VYHODNOCENÍ DAT</b> .....	<b>52</b>
5.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	52
<b>6 VYHODNOCENÍ DAT</b> .....	<b>66</b>
<b>7 DISKUZE</b> .....	<b>68</b>
<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>70</b>
<b>9 ZÁVĚR</b> .....	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>80</b>



## ÚVOD

Konec 20. a počátek 21. století se vyznačují dynamickým vývojem a překotnými společenskými změnami. Rodič stejně jako pedagog hledá jistotu, pevný bod, o který by se mohl opřít, a nenacházeje ho, vyplouvá na titěrné plachetnici tradiční výchovy na rozbouřené vody mezi Skyllu modernity a Charybdu postmodernity, naváděn pouhým torzem hodnot jemu kdysi vštěpovaných, a mnohdy ztroskotává zcela ztracen.

Jakýmsi leitmotivem soudobé lidské existence v recentní společnosti je velký informační přetlak. Objevila (a objevují) se nová a nová média v rozličných formách, nabízející snazší přístup k informacím, komunikaci, ale taky k zábavě, stejně tak se objevují nové, s nimi související zlé skutky, přestupky a zločiny. Využívání nových médií je pro velkou část populace denním chlebem, nicméně díky velmi rychlému vědeckotechnickému vývoji jsou reálné dopady na různé úrovně sociálního vývoje stále relativně málo prozkoumaným jevem.

**Cílem diplomové práce je zjistit způsob a míru využití médií rodiči ve výchovném procesu, jejich pohled na využití médií dětmi a jejich hodnocení využitelnosti médií ve výchově.** Zajímají nás především média nová, elektronická, moderní až postmoderní a jejich vliv na domácí výchovu dětí ve věku okolo 8-9 let. Výzkumný soubor tvoří žáci 2. a 3. tříd z 6 základních škol (3 vesnické a 3 městské) v okrese Hodonín.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí. První, teoretická část, obsahuje 3 hlavní podkapitoly. Zaměřuje se na vymezení základních pojmů a teoretické objasnění dalších postupů pro praktickou část. V první kapitole rozebíráme média, přesnější vymezení médií nových a elektronických, dále jejich funkci a vliv. Nakonec pak vztah dětí k jednotlivým médiím. Druhá kapitola pojednává o výchově. Představuje styly výchovy, hodnoty a činitele výchovy. Zmiňujeme se o mediální výchově a mediální gramotnosti. Ve třetí části přibližujeme postmoderní dobu.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na vymezení dotazníkového šetření za pomoci kvantitativního výzkumu, kde respondenty byli rodiče dětí ve věku 8-9 let. Dotazník se skládal z 19 otázek zaměřujících se hlavně na způsob využití médií jednak rodiči ve výchově k výchovným účelům, jednak dětmi z pohledu rodičů.

Největší část je věnována zpracování a prezentaci výsledků dotazníku. V závěru praktické části práce bylo provedeno celkové vyhodnocení získaných výsledků.

Rodina zůstává stále, i přes její měnící se roli jak ve společnosti, tak ve výchově, jejím základním stavebním kamenem. Je pro nás důležité zjistit, jakým způsobem reaguje na dostupnost moderních technologií a jak média ovlivňují její funkci. Toto může být zásadním zdrojem informací pro navazující výchovnou, pedagogickou, osvětovou a preventivní činnost.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MÉDIA

Každá historie má svůj počátek a v tomto případě by měl být tímto počátkem příchod prvního média. Média jsou v současnosti jedním z nejpoužívanějších pojmů (Jiráček 2003, s. 15). Média naprosto mění rozvrstvení běžného života od práce přes zábavu, jsou technickými pomocníky umožňujícími enormně rychlý informační a datový přenos, a to nejen jako prostředek pro vyučování. Jako prostředník v mezilidské komunikaci nahrazují komunikaci přímou a tím suplují komunikační partnery (Niklesová 2007, s. 16).

Jak tedy definovat média? Těžko.

„Ukazuje se, že pokus o jasnou definici nových médií naráží na problém značné rozmlženosti konceptů, jež se k nim vážou, nevyjasněnosti řady termínů a absencí širšího teoretického shrnutí“ (Pavliček 2010, s. 10).

V knize Člověk a vzdělání v informační společnosti Sak (2007, s. 50) se definují média takto: „Médium je vše, co přenáší myšlenku či informaci od udělovatele a co zprostředkovává sdělení. Svým způsobem je tedy médium i jazyk. Ve vlastním významu však za médium pokládáme prostředek, které stojí mezi udělovatelem a příjemcem a umožňuje jejich komunikaci v jednom směru či obousměrně. Média dělíme na horká (např. rozhlas, film) a chladná (např. televize). Pro horká média je typická nízká participace recipientů. Chladná média poskytují prostor pro lidskou zvědavost.“

Obecně médium značí prostředí, prostředek či střed a je jím označován prvek, jenž zprostředkovává děj. Mimo obecné chápání a zaměření se na popis médií jako zprostředkovatele a spojovatele lze v diskurzu mediální komunikace definovat jako nezbytný mezičlánek mezi komunikujícími (Niklesová 2007, s. 16).

Někteří teoretici uchopují slovo média velmi široce a zahrnují v něm kromě sdělovacích prostředků, jako jsou časopisy a noviny, rádio, a televize, taky psané a tištěné materiály, dokonce též vynálezy a technická vylepšení, jako jsou papír, střelný prach, kolo, tedy veškeré prostředky, kterými lidstvo násobí limity svého dosahu. Takovéto násobení smyslů pojmenovávají jako extenzi (Niklesová 2007, s. 16 – 17).

Frank (2008, s. 13-14) dále definuje velmi často používané pojmy masmédia a multimédia.

McQuail (2009, s. 36) uvádí, že médium může ve své podstatě na sebe brát jakoukoli podobu, slouží-li jako nástroj, prostředek komunikace. Definujícím faktorem je pouze vlastnost prostředku být nositelem určitého sdělení, či informace, neomezené v jejím obsahu.

Komunikace je tedy hlavním cílem procesu. Relevantní pro oblast médií je pro nás komunikace tzv. institucionální, odehrávající se v celospolečenské rovině. Zde je komunikace v zásadě přístupná všem.

### Masmédia

Masmédia, tedy média pro masy, média masová (z anglického mass – masa), neboli hromadné sdělovací prostředky, souhrnně označují všechny mediální prostředky používané k rozšiřování informací mezi veřejnost. Všeobecně se jedná o prostředky umožňující pokrytí co největšího množství informačních „konzumentů“, tedy televize, video, rozhlas, internetové zpravodajství, případně tiskoviny, tedy knihy, noviny a časopisy vycházející ve velkém nákladu, ale i různá datová a obrázková média jako CD-ROM, flash disky, apod. (Frank 2008, s. 13-14).

U masmédií by mělo být možné analyzovat sociálně ekonomická, funkční i tvarová specifika. Masmédia se typově liší od jiných médií, jejich cílem je skupinové kvantitativní působení na větší množství příjemců najednou, zaměřují se na populární témata, především je však odlišný mechanismus jejich působení ve společnosti, a tedy i jejich znaky, jak uvádí Niklesová (2010, s. 22-23):

- Působení dle převahy ekonomického modelu.
- Suprese až eliminace konkrétního autorství.
- Absolutní propojenost se společenskými zájmy a strategiemi.
- Objektivní neexistence konkrétního adresáta.
- Kontinuální kontrolní, řídicí či manipulační tlak na členy společnosti.

Je důležité neopomíjet fakt, že masmédií cílí jinam než my. My chceme vychovávat a vzdělávat veřejnost, média cílí na informace zajímavé, přitažlivé a „sexy“ kvůli zisku prostřednictvím největší sledovanosti (Frank 2008, s. 37).

Můžeme dodat ze svého pohledu, že masmediální tlak a manipulace v post-postmoderní společnosti díky důrazu na pluralitu a individualismus narůstají neúměrně ke schopnostem jedince se tomuto bránit, případně účinně filtrovat. Vzhledem k poměrně razantním socioekonomickým a technologickým změnám a vývoji konce dvacátého a počátku dvacátého prvního století školství jako prostředek výchovy k obraně proti těmto tlakům naprosto zásadně selhává. Pedagogové ve valné většině dílem sami tuto obranu vybudovanou nemají, dílem se sami stávají prostředníky a nositeli manipulace a indoktrinace, ať již ze subjektivně iluzorně dobrých důvodů, či z pouhé lidské prostoty a tendence plout s proudem.

Média nebo masmédia?

Gilles (2010) uvádí, že existují čtyři prvky, determinující případný výskyt masmédia:

1. Potřeba komunikovat či zřejmý úmysl.
2. Technologická připravenost komunikovat veřejně.
3. Sociální organizovanost umožňující produkovat a distribuovat.
4. Potřeba dozorovat „veřejný zájem“.

První dva prvky nemusí být navzájem závislé, vznik masmédia v zásadě nestojí na puzení komunikovat (přes to, že se jedná o základní lidskou potřebu determinující), může vznik masmédia souviset pouze s technologickým pokrokem. Druhé dva jsou především esenciální pro opravdu široké (masové) rozšiřování, subjekt, či několik subjektů produkujících nosiče a data, a státní či nadstátní dozorová instituce hlídající vývoj tohoto média a kontrolující jeho užití. Pojem masmédia nicméně v současnosti téměř vymizel, protože zastaral. Při použití slova média dnes totiž většina míní a rozumí právě masmédia, předpona „mas“ tedy přestala být nutnou a postupně vymizí (Gilles 2010, s. 14).

### Multimédia

Pojem multimédia (z lat. multi – mnohý) představuje spojení vícero médií, tj. tisk, rozhlas, televize, film, audiovizuální záznamy v jednom uživatelském interface: např. webové portály kombinující vizuální (písmo, grafika, doprovodné obrázky a fotografie) a zvukové záznamy (videoreportáže, audiozáznamy mluveného slova, hudba). Jako multimédium můžeme také pojmenovat zboží nebo službu, která pro ukládání a transfer informace užívá audiovizuální možnosti. Jako uživatelský interface pro multimediální prostředí je nejčastěji využíván osobní počítač (Frank 2008, s. 14-15).

„Vedle schopností moderních médií zaplnit náš život násilím a zprávami, které zveličují malicherné, nepodstatné události, o nichž bychom se jinak ani nedozvěděli, je jejich největším nebezpečím schopnost budit zdání, že věrně odrážejí okolní svět. Ve vztahu k okolnímu světu jsou však média pouhým zrcadlem, v jehož záběru je jen část reality, a navíc z podstaty používaných technických prostředků jde o zrcadlo pokřivené. Média nejsou schopna zachytit svět a život v jeho úplnosti, a realitu tak nutně zkreslují. I když média nabízejí zkreslený obraz okolního světa, jsou přesto důležitým zdrojem informací i zábavy. Musíme však znát jejich podstatu, abychom dokázali správně analyzovat jejich sdělení“ (Frank 2008, s. 25).

Dle Niklesové (2010, s. 8) můžeme média dělit na:

- média tištěná,
- média elektronická,
- média digitální (nová).

### Média tištěná

Vznik tištěných médií souvisí s vynálezem knihtisku, jsou neoddělitelně spojena s papírem a všemožnými technikami tisku. Patří sem nejrůznější noviny, letáky, časopisy a knihy. Podmínkou k uchopení těchto médií je umění číst a psát (Niklesová 2007, s. 48).

Blažek (1995, s. 59) dobře vystihl rozdíl mezi tištěnými a audiovizuálními médii. „V knize zůstávají litery bez hnutí a pohyb mezi nimi se děje listováním a klouzáním očí po řádcích, audiovizuální média nás jako fascinované oběti hada upoutávají na místo a větší díl pohybové iniciativy přejímají sama.“ Blažek dále uvádí, že setrvalým trendem soudobé společnosti je preference audiovizuálních sdělení před tištěnými.

Pro zjednodušení a kvůli nejednotnému dělení skupin médií elektronických a digitálních (nových) některými autory budeme tyto dvě skupiny považovat za jednu skupinu médií elektronických.

### Elektronická média

Slovo „média“ již bylo podrobně popsáno v předchozí kapitole. Jaký je význam „nových“, „digitálních“ médií? Dvacáté století přineslo díky vědeckotechnickému pokroku velké změny a právě mnoho nových možností v podobě filmu, PC, digitalizace apod. (Pavlíček 2010, s. 10).

Členění a kategorizace nových médií dle Pavlíčka (2010, s. 47-48).

Variant dělení médií je nespočet, velmi časté je dělení v závislosti na užitých technologiích, které média člení do pěti skupin. Nicméně tyto skupiny mají velmi často tendenci se navzájem překrývat. Musíme tedy být připraveni na to, že do tématu opět zasahuje subjektivita a pluralita, budeme bloudit v kruhu bezobsažného filozofování a skutečné vědecké objektivitě se dočkáme spíše sporadicky.

## 1.1 Funkce médií

Je-li řeč o médiích a jejich účelu, je zjišťováno, proč máme média, jejich přínos a smysl existence. Význam, vliv a funkce médií jsou proměnlivé podle sociálního, ekonomického kulturního a politického kontextu k podmínkám v té které společnosti (Burton 2001, s. 140).

Sdělovací prostředky též velmi aktivně budují své image a představy o své funkci, jak fungují skutečně a jak by fungovat měla. Jsou tedy (a tím i jejich majitelé) spoluvůrci debat, které v nich probíhají (Burton 2001, s. 142).

Dle Schellmana je pak nejzásadnější role médií v oblasti společenské, v komunikaci mezi lidmi, kde se jejich schopnost vytváření a ovlivňování „společenského bytí“ projevuje jako institucionální funkce. „Média jsou nejen komunikační kanál schopný transportovat systémy znaků. Jsou to také organizace, tedy „účelné systémy“, a sice komplexní systémy. Tyto systémy mají velký vliv „na všechny myslitelné vrstvy společenského bytí“. Jsou to institucionalizovaná zařízení, která hrají svou úlohu „v systému uspořádání společnosti“ (Schellmann 2004, s. 9 - 11).

Kraus (2014, s. 126-127) dělí média dle funkce na:

- informativní – tedy ta, která mají informovat,
- formativní – tedy ovlivňovací, s přímým vlivem na osobnostní projevy a změny v nich u cílové skupiny,
- komunikativní – tedy propojovací, spojují jak události, tak osoby,
- rekreativní – připravující na odpočinek či přímo vytvářející podmínky pro odpočinek.

Burton (2001, s. 142-143) je dělí na:

- zábavní – tedy zábavná a rozptylující,
- informativní – informují o světě jak blízkém, tak vzdáleném,
- kulturní – v podstatě jakási podmnožina zábavných a informativních v propojení s kulturním podhoubím adresáta, utužující kulturní zvyklosti na základě sociálního a geografického určení,
- sociální – předkládají informace o životě ve společnosti, posilují společenské vazby a chování,
- politické – poskytují příjemcům představu o událostech, tématech a aktivitách v politice.



Média aktivně i pasivně, vědomě i nevědomě, pozitivně i negativně ovlivňují jedince, na jednu stranu pomáhají, vzdělávají či informují, na druhou též straší, navádí k jednání, které není společensky žádoucí, a tím ovlivňují jejich názory a postoje, a tím i jejich chování (Jirák 2003, s. 151).

Dle Musila (2003, s. 52) jsou základními funkcemi médií společnosti informační funkce, tedy zprávy, komentáře, aktuality apod., dále pak funkce zábavní, tedy hudební klipy, televizní vysílání, humor, hudba. Reklama je komerční vysílání za účelem dosažení prodeje určitého zboží nebo služby, funguje jako mediální paradox informační doby, neboť sice média proklamují svoji vysokou efektivitu v reklamě, nicméně zároveň odmítají ovlivňování chování v některých kritických směrech. Mezi další autory studující média a jejich funkci patří např. Mander (2000, s. 242), uvádějící socializační funkci, tedy napodobování vzorů a modelů chování, které byly poskytnuty; funkci demokratizační, umožňující rozptýlit informace mezi všechny občany, či obyvatele; a v neposlední řadě funkce esteticko-etické a výchovně osvětové.

Moc médií spočívá v nepozorovaném přetváření našeho chování v čase i prostoru, komunikačních norem, myšlení, jednání, vnímání. Fascinují a zároveň z nás vysávají vůli, připravují o čas, rodinný život, svěží pohled, tvořivost i tradiční hodnoty. Obranou je v tomto případě odmítat pasivní příjem. Na druhou stranu mají média i pozitiva, sbližují kultury, učí zestručňovat, pomáhají vyhledávat informace, rozšiřují schopnosti, zprostředkovávají pomoc v krizových případech, apod. (Blažek 1995, s. 91).

## 1.2 Mediální vliv

Jirák (2009, s. 23-24) v knize Masová média vysvětluje důležitost zapojení aktuálních médií do procesu společenské výchovy, jejich jedinečnost a důvody, proč jejich vliv nepovažovat za marginální:

- Jsou přítomna v kterékoli domácnosti po celý rok, a to denně.
- Jsou nevyčerpatelným zdrojem, ať již zdrojem informačním či zdrojem zábavy.
- Tvoří substrát pro politické, ekonomické, společenské a jiné debaty.
- Konzervují politické struktury a zároveň připravují možnosti pro esenciální pochody.

Suchý (2007, s. 40) média dělí dle teorií krátkodobého či dlouhodobého, přímého či nepřímého vlivu. Nejs sofistickovanější teorií krátkodobého účinku byla teorie selektivního vlivu. Snažila se zahrnout proměnné (ve velkém množství) vstupující mezi mediální výstup a reakci jedince na něj. Teorii dlouhodobého vlivu se zabývalo více autorů a zaměřili se zejména na socializační proces. Média sice mohou pozitivně působit na posílení a podporu ostatních socializačních prostředků, nicméně dle většinového názoru hrozí oslabením hodnot, které vštěpují jak rodiče, tak škola, nabízením špatných vzorů v chování bez předchozích skutečných zkušeností.

Jirák a Kópplová (2003, s. 174) opět dělí účinky jinak, a to na:

- krátkodobé a dlouhodobé,
- přímé a nepřímé,
- plánované a neplánované.

Při krátkodobém působení nenabývá většinou vliv zásadních hodnot, dopad je okamžitý, charakter pomíjivý, např. při sledování televize - krátkodobá reakce je smích. Naopak dlouhodobý vliv může měnit organizaci společnosti a hodnotové postoje v ní v případě, že je příjemce vlivu médií vystavován opakovaně.

V případě nepřímého vlivu se působení médií dostává k příjemci přes prostředníka přenášejícího mediální sdělení, v případě přímého vlivu působí média na konkrétní subjekt konkrétním podnětem bez zprostředkovávání.

Dělení dle zadavatele či podavatele pak účinky definuje jako plánované nebo neplánované, a to na základě představy jedince vytvářejícího obsah o tom, co má mediální obsah u cílové skupiny vyvolávat. Cíle může být úspěšně dosaženo, nicméně lze očekávat velké množství původně autorem nezamýšlených důsledků, které nebyly plánovány a mohou se projevit jak negativně, tak pozitivně. (Jirák, Kópplová 2003, s. 175).

Dále pak lze podle autorů u účinků médií usuzovat na to, jestli jsou:

- povahy kognitivní, postojové, citové či fyziologické,
- na úrovni jednotlivce či celé společnosti,
- slabé nebo silné,
- krátkodobé a dlouhodobé.

Jirák (2003, s. 174-175) média a jejich účinek dělí dle:

- délky trvání – krátkodobé vs. dlouhodobé,
- míry přímosti – přímé působení vyžaduje okamžité poznávací úsilí a vyhodnocování, nepřímé působí s časovým odstupem,
- míry plánovitosti – např. na základě účinků reklamy na spotřebitele,
- povahy sdělení – sdělení může být záměrné i nezáměrné, účinky mohou měnit, vytvářet a formovat postoje, či názory a vztahy k hodnotám,
- úrovně působení – působení na jedince nebo společnost,
- intenzity – silný a mocný faktor působení médií nebo slabý a doprovodný faktor působení médií. Silnější působení je přisuzováno vlivu negativnímu.

Mezi další uvažované účinky patří:

- Účinek zesilující, tedy zvýšená mediální pozornost věnovaná obsahu vede ke zvýšené pozornosti a navýšení jeho důležitosti.
- Účinek potvrzující staví na potvrzení původního dojmu médii, a tím usnadnění přijetí dojmu za pravdu.
- Účinek zpětný funguje na principu ovlivnění události vnímáním a přítomností účastníků a pocitem aktérů z velkého publika. Tento vliv se může zásadně projevit např. i na násilné kriminalitě.
- Účinek laviny vyplývá z ovlivnění postojů a chování příjemců na základě dojmů a falešných představ příjemců mediálních obsahů, které dále šíří ve společnosti.
- Spáčský efekt je předpokládán rozdíl mezi bezprostřední a pozdější interpretací sdělení (může se lišit pozitivní vs. negativní). Nezamlouvá-li se příjemcům osoba sdělovatele, může být toto důvodem odmítnutí celého sdělení.
- Bumerangový efekt nastává v případě, že nabízené mediální sdělení vyvolá opačné působení, než bylo zamýšleno.

- Trivializující účinek médií, tzn. zjednodušení a redukování závažného zařazováním neaktuálních témat mezi sdělení může výrazně ovlivnit lidské myšlení. (Jirák 2003, s. 181 - 183).

Hofbauer (2004, s. 135) tvrdí, že média se zaměřují na naši pasivní stránku. Jejich pomáhání ve spojování se se světem může mít negativní dopad, a to hlavně při propagaci negativních a patologických jevů, jako jsou násilí, pornografie, „normality“ různých menšinových deviací a dalších jevů, které mohou přímo formovat společnost, její chování a postoje.

Média zásadně ovlivňují veřejné mínění skrze ovlivňování našich postojů, chování a hodnot. Tento dopad se dá následně vysledovat v mnoha různých směrech i oblastech. Stávají se také jediným zdrojem zábavy a odpočinku, nebo si alespoň tuto roli pro sebe intenzivně snaží uzurpovat (Cairncross 1999, s. 17-22).

Ve volnočasových aktivitách i ve společenském kontextu mohou média způsobovat absenci kompenzačních činností, jako jsou např. sport a hudba, a jejich využívání může vést až k závislosti (Hofbauer 2004, 136-137s.).

Pohledy na povahu působení médií se různí stejně jako pohledy na média a mediální komunikaci. Systém se stále proměňuje a rozvíjí, hlavně skrze společenskou povahu, a je velmi těžké, někdy prakticky nemožné kontextuálně přesně definovat konkrétní míru působení a relativní přispění médií k realizaci určitého finálního efektu. (Jirák 2009, s. 321-324).

Měli bychom informovat rodiče o tom, že efektem vystavování dětí dlouhodobému vlivu médií mohou být i zdravotní dopady na obezitu, vývoj mozku, dalšími důsledky mohou být abnormální agresivita, předčasná sexuální aktivita, riziko užívání drog včetně tabáku, alkoholu či stimulantů na bázi kofeinu, a samozřejmě špatné výsledky ve škole. Součástí výchovy by mělo být naučit děti správné volbě programů a rozlišovat hodnotu jejich obsahu. Rodiče by měli být tím, kdo poskytne dětem v tomto případě největší pomoc, zároveň by měli sledovat a získávat informace a hodnocení o knihách, hrách, filmech, či hudbě, které děti sledují. Vzhledem k tomu, že děti dnes přijímají nejvíce informací přes internet a pomocí počítače, je důležitá rodičovská kontrola obsahu toho, co děti sledují a čím se baví (Sovová 2012, s. 22).

### 1.3 Děti a média

S médii se děti denně setkávají v rodinách, ve škole i ve volném čase, média jim zprostředkovávají informace ze světa dospělých, o vrstevnících, uspokojení jejich zájmů (nebo iluzi uspokojení), a takto vznikla zcela nová oblast zájmové činnosti, která adresuje stále častěji úplně každého a děti mohou na mediální podněty a nabídku reagovat naprosto různě a individuálně (Hofbauer 2004, s. 129).

O samostatném užívání médií dětmi můžeme hovořit zhruba od třetího roku, tedy paralelně s údajným vznikem psychologického „já“ a jeho individualizací a separací od okolí (Jiráček 2009, s. 32).

V tomto věku se již začíná objevovat napodobování aktivit zobrazovaných médii předcházející identifikačnímu procesu. Čtvrtým rokem pak přechází inteligenční nastavení z období před pojmy (symbolického) na úroveň názorovou a intuitivní. Je-li v rodině např. televize ponechána působit jako „další dospělý“, mohou se děti pokoušet napodobovat i scény zobrazující násilné či jinak patologické chování. Ve věku šesti až osmi let jsou děti díky kognitivnímu vývoji schopny logických operací a řadí chronologicky zhlédnuté scény, aniž by se daly tolik strhávat dějem. Je-li citové zázemí dítěte v pořádku, bude dítě jednak automaticky implementovat defenzivní mechanismy, jednak ale též empatii a soucit. Stejně jako mnohý dospělý zapomíná i dítě na svoji pozici v čase i prostoru, mizí nuda, je vtahováno do děje. Jsou-li rodiče toho schopni a pohovoří-li s dítětem po zhlédnutí pořadu, lze takto velmi snížit negativní mediální vliv. V devíti, potažmo deseti letech je již schopnost komplexněji filmu rozumět rozvinuta. Díky dostatku zkušeností je dítě schopno orientace v jednotlivých typech realismu, odliší hlavní a vedlejší dějové linie. V cirka jedenácti letech se rozvíjí schopnost vystihnout podstatu příběhu, distancovat se od děje, pracovat s abstrakcí, alternativními řešeními, tvorbou domněnek, myslet o myšlenkách a soudit o soudech (Suchý 2007, s. 35-37).

Děti a mladí lidé, přestože nejsou schopni si představit dobu bez médií, rádia, kina, televize či počítačů, jsou vlastně podvědomě (či přesněji nevědomě) s pasivitou přinášenou médii nespokojeni. Pocity prožitků nudy jsou nejčastějším příznakem této nespokojenosti zapříčiněné nadbytkem mediálních a konzumních vzruchů, pobídek a aktivit. (Buerman, 2009, s. 31).

### Děti a četba

Dle Saka (2007, s. 74) je aktuální úsek společenského vývoje charakterizovatelný přechodem od tisku k médiím elektronickým a multimédiím. Četba knih je prokazatelně (výzkumy) vytlačována novými formami a technologiemi, kdy mladá generace čte více než střední a starší, což je dáno školní docházkou a povinnostmi. I mezi různými věkovými skupinami mládeže jsou rozdíly v závislosti na četbě povinné literatury apod., lze tedy konstatovat, že četba je spjata s určitými vývojovými stádii dětství více, než tomu bylo v minulosti, starší přechází stále více ke konzumaci multimediálních informací.

### Děti a televize

Televizi používáme na každodenní bázi a beze vší pochybnosti má na nás i naše okolí zásadní vliv. Tedy samozřejmě i na naše děti, kde její vliv narůstá geometricky. Naší zodpovědností je toto limitovat sledováním, jak dlouho nepřetržitě ji děti používají či na jaké pořady dle věkových skupin se dívají (Ernst, 2003, s. 48-52).

Televize je pro děti zdrojem příkladů modelového chování v mnoha různých rolích, bohužel nejen v pořadech pro děti. Proto je nejčastěji předkládaným účinkem nápodoba a změna postoje (Burton 1997, s. 368-369).

Komplexním audiovizuálním působením, vyjádřením dějů v pohybu, televize nepředává pouze informaci, ale i emoce (Postler 2003, s. 20).

Diferenciace televizních programů dává vzniknout i rozdílům v rámci rodiny a tam, kde je v domácnosti více televizních přijímačů, již nejsou běžné společné televizní večery. Tam, kde je pouze jeden televizní přístroj, se stává jakýmsi oltáříkem, o nějž propukají nejrůznější sváry a rodinné porady. I děti potřebují sledovat „to správné“, aby se zapojovaly do rozhovorů, vzhledem k tomu, že sdílení skutečných zážitků je stále vzácnější (Buerman 2009, s. 43).

Přicházíme na to, a v tomto názoru se utvrzujeme, že standardní televizní vysílání a jeho sledování pomocí televizních přijímačů se díky zapojení dalších technologií stává jakýmsi trilobitem audiovizuální mediální techniky, přestože postarší akademické generace na ně neustále kladou důraz. Samozřejmě ještě stále existuje mnoho domácností, kde je zábava televizním vysíláním limitována, nicméně mnohé již z různých důvodů - např. vkládání reklam, lživé zpravodajství (a to i ve veřejnoprávní televizi), indoktrinace politickou korektností (a to i v dětských pořadech) - od sledování televizního vysílání upouští a nahrazují je jinými zdroji (internet apod.), mnohé nové přijímače navíc již přístup na internet přímo umožňují.

### Děti a mobil

V naší současné společnosti neexistuje až na pár výjimek nikdo, kdo by nevlastnil mobilní telefon. Tento nám nejen umožňuje být v prakticky neustálém kontaktu s blízkými, ale většinou se jedná také o multimediální platformu sdružující velké množství více či méně užitečných funkcí; kromě komunikačních též zpravodajské, informační, překladatelské či zábavné. Bohužel, stejně jako nemálo dalších technických vynálezů máme tendence tyto přístroje nadužívat, obětovat jim velké množství času nad rámec nutnosti a mezi dětmi i dospělými se začíná vyskytovat velké množství lidí na telefonních přístrojích psychicky závislých (Gilles 2010, s. 156).

Mobily přinášejí pocity jistoty a bezpečí, děti mají možnost kdykoli, i pozdě večer volat rodičům, aby je odněkud vyzvedli apod., rodiče zase vědí, že mohou potomky kontaktovat nebo být jimi kontaktováni. Dle Gilese (2010, s. 156) tím přinesly dětem více nezávislosti.

Dle našeho názoru se pouze mění forma závislosti, nezávislé dítě by nemělo mít potřebu rodiče „nahánět“. Navíc se nemohu ubránit dojmu, že možnost dítěte kdykoli rodiče kontaktovat nesvědčí příliš o duševní hygieně rodiče.

### Děti a počítač

Díky počítačům mohou děti získávat informace, poznávat svět nebo si ve volných chvílích (ve škole i doma) hrát. Děti jsou počítačem přitahovány, mnoho z nich s ním umí pracovat na prakticky profesionální úrovni (rodiče mnohdy ani netuší, co vše s ním děti umí), nicméně jej vnímají spíše jako hračku a zdroj zábavy. Dítě se může samozřejmě s počítačem připravovat na výuku, procvičovat si cizí jazyky apod. (Černochová 1998, s. 8-10).

### Děti a internet

Dle Musila (2003, s. 158 – 160) je nejvíce komunikovaným médiem internet. Pro mnoho lidí se díky aktuálnosti a šíření informací a jejich snadné dostupnosti online s nízkými náklady stal neodmyslitelnou součástí života. Zatímco byl vytvořen jako pouhá informační a datová síť, po rozšíření dostupnosti pro běžnou veřejnost se transformoval dalšími funkcemi v cosi, co plní prakticky podobné až shodné funkce jako původní „klasická“ elektronická média.

Prostředí internetu je také vnímáno jako zábavné prostředí bez zábran, prostředek k relaxaci, užívání si legrace. Může být vnímáno jako jakýsi vstup do zábavního parku. V takovém případě se můžeme dostat rychle do vleku vířící a proměnlivé zábavy (Šmahel 2003, s. 27-29).

V zásadě nejtýpčtějším fenoménem užívání webu charakterizovatelným více jako zábava je tzv. browsing, čili těkavé prohlížení nesčetných internetových stránek bez vyhledávání konkrétního obsahu (může být paralelou k přepínání programů na TV ovladači, kde s větší dostupností a počtem programů roste pravděpodobnost takového chování). Browsing je kromě sledování porno obsahu a hraní her nejčastější internetovou aktivitou (Musil 2003, s. 169).

Nicméně dle našeho mínění, stejně jako ve skutečném životě i na internetu jsou temná a nebezpečná místa, má své dravce, parazity, panoptika zrůdiček a podivností. Bez správného vedení zde může dítě snadno zažít i velmi nepříjemné a deprimující věci, dostat se do problémů (což koneckonců zvládne i ne jeden dospělý). Preventivní ochrana dětí je v tomto limitována uživatelskými dovednostmi rodičů, nezřídka se tedy dítě vydává v prostředí internetu na lov lvů vybaveno špuntovkou. Ano, existují i školní vzdělávací a osvětové programy týkající se internetu, ale stejně jako mnohé jiné, prostě nestíhají jít s dobou, tempo je příliš rychlé a kantor, který ještě umí rusky a ovládá logaritmické pravítko, většinou na internetu zabloudí jako první.

Zásadní k porozumění problematice je tedy pro nás i způsob přístupu k internetu. Dle našeho mínění se v podstatě všechny výše jmenované prostředky a samozřejmě i další nejmenované dají využívat k připojení na internet, zkosnatělé a přesné dělení médií do šuplíčků zde opět nefunguje, připojit se k internetu je dnes možné prakticky skrze jakýkoliv alespoň trochu technicky vyspělejší digitální přístroj, některé to dělají i bez našeho vědomí autonomně a automaticky, to, co bylo ještě před pár lety náplní cyberpunkových románů, se stává realitou. Vše obsahující, vše pohlcující, vše objímající, vše žeroucí světová síť, www.

#### **1.4 Rodina a média**

S technickým pokrokem, vyšší nutností cestovat nejen za prací a zvýšenou dostupností technologií vstoupila běžným lidem média i do rodin. Jak jsme již zmínili, stala se ceněným středobodem domácnosti - jednak díky reálné hodnotě daného přístroje, jednak také díky jeho hodnotě jako spojení se světem. Zpočátku bylo každé médium, tedy lépe řečeno každý technický mediální prostředek poměrně velmi drahý. Proto se vlastnictví takovýchto přístrojů stalo věcí společenské prestiže a toto dále navyšovalo touhu po vlastnictví, respektive poptávku nezávislou na reálné potřebě. Dalším důvodem pro centrální postavení této techniky v domácnosti byla velikost a množství podobných přístrojů na jednu domácnost. Postupem času se množství těchto věcí opět redukovalo až na pouhý televizor (Buerman 2009, s. 44).

Zvyšující se spotřeba médií je údajně zaviněna i potřebou lidí eliminovat chvíle mlčení a ticha. I v případě televize tak narážíme na narůstající individualizaci. Přijímače se dnes již rozmístily



po domácnosti a nacházejí se i v dětských pokojích. Náročnost výchovy se díky zvyšování dostupnosti médií dětem a mládeži a jejich zamořování dětského životního prostoru a vývoji cílení jejich obsahu přímo na dětského adresáta enormně zvyšuje. Média také podporují individualizaci vedoucí až k osamění a sociálnímu odloučení (Buerman 2009, s. 46).

Stejně jako v případě jiných vnějších vlivů ovlivňujících chování - ať už pozitivně či negativně - jsou v rodině těmto jevům nejvíce náchylné dvě skupiny na okrajích věkového spektra, tedy senioři a děti, a je jedno jedná-li se o rodinu hyen, paviánů či jako v našem případě lidskou; základní mechanismy zůstávají podobné u většiny sociálních tvorů. Vzhledem k náplni naší práce se zaměřujeme a dále budeme zaměřovat na aspekty působení na děti, a to ve všech kontextuálních možnostech, které se nám nabízejí.

„Přirozená dětská zvědavost, televizní vkus rodičů, vyprávění spolužáků i chuť zakázaného ovoce vedou k tomu, že dítě je schopno v téměř jakémkoli věku konzumovat téměř jakýkoli mediální obsah bez dalšího specifického rozlišení“ (Suchý 2007, s. 37-38).

Je evidentní, že pro vnímání médií dětmi není rozhodující pouze věk dítěte a další vývojové aspekty, ale zásadní roli hraje kvalita rodinného zázemí, která pomáhá rozvíjet jakési „soudné“ diváctví, v IT by nejspíše řekli „firewall“, tedy jakousi nepropustnost či filtraci pomáhající eliminovat kvanta balastních informací řinoucí se v dnešní době opravdu odevšad. Bez tohoto je dítě pouze bezbranným, bezradným a nekompetentním příjemcem neschopným se před medializovanými sděleními jakkoli chránit.

## 2 VÝCHOVA

Pojem současné výchovy je výsledkem dlouhého hledání výchovně-vzdělávacího modelu, který v sobě integroval progresivní pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti na prahu třetího tisíciletí. Výchova je vedle ekonomických, morálních a kulturních činitelů jedním z významných faktorů úspěšného rozvoje společnosti (Jůva 2001, s. 47).

### 2.1 Výchova a její definice

V současné době je známo velké množství definic, které popisují výchovu v rodině a její vliv na vývoj dítěte.

Podle Krause (2014, s. 59) je výchova součástí socializace – procesu postupné proměny bytosti biologické v bytost společenskou.

Čáp a Mareš (2001, s. 247) výchovu definují jako záměrné, cílevědomé působení postavené na zkušenostech, tradici a vědeckých poznatcích cílící na rozvíjení určitých vlastností, názorů, postojů a hodnotové orientace v dítěti.

Hartl (2004, s. 294) výchovu popsal jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsob chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury, apod.“

Průcha (2003, s. 277) bere výchovu jako proces, který má za cíl změnit osobnost jedince ve vývoji, avšak pozitivně. Musíme mít na paměti, že nelze vychovávat jedince, který se k výchově staví pasivně. V procesu výchovy je aktivní vychovávaná osoba. Při výchově dochází ke vzájemném působení obou stran – rodič na dítě a dítě na rodiče.

Můžeme hovořit o vzájemné interakci obou stran.

Výchova je formování chování jedince prostřednictvím nastavování a udržování konkrétních kulturně specifických hranic (Skarupská 2016, s. 10).

Výchovu definují nejenom odborníci, ale nepřímo také Ústava ČR a další zákony, například Občanský zákoník (zákon č. 89/2012 Sb.). Česká republika se svojí Ústavou z roku 1992 přihlásila k Listině základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku a kde jsou definována základní práva, včetně těch týkajících se výchovy, v moderní demokratické společnosti (např. Hlava IV., čl. 32). Výchova dítěte je taktéž ukotvena v Občanském zákoníku č. 89/2012, kde se hovoří o přímé návaznosti na rodinu § 884:

- (1) *Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Rodiče mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.*
- (2) *Výchovné prostředky lze použít pouze v podobě a míře, která je přiměřená okolnostem, neohrožuje zdraví dítěte ani jeho rozvoj a nedotýká se lidské důstojnosti dítěte.*

Z toho vyplývá prioritní právo i povinnost rodičů děti vychovávat, stát (tedy i škola) má ze zákona v tomto pouze pomáhat. To, jakým způsobem má škola rodičům s výchovou pomáhat, dále definuje Školský zákon, který je Ústavě ČR podřízen stejně jako ostatní legislativní normy našeho státu.

## 2.2 Styly výchovy

Čáp (1996, s. 135 -136) popisuje způsob výchovy jako vzájemnou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny aj.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod. Způsob výchovy vyjadřuje podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu jednotlivých prostředků a postupů. Důležitým ve výchově je také emoční vztah k dítěti.

Způsob výchovy, popř. výchovný styl selektuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: emoční vztahy dospělých a dětí, způsob jejich komunikace, požadavky na dítě, způsob jejich kladení a kontroly (Čáp a Mareš 2001, s. 303).

Existuje velké množství typologií výchovných stylů. Mezi nejznámější patří:

### **Autokratické (autoritativní, dominantní) výchovné působení**

Převažují rozkazy, hrozby, tresty a málo se respektují přání a potřeby dětí. Jednoznačně determinuje jedince svými zkušenostmi, úsudky, rozhodnutími. Tento výchovný styl vede k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti, agresivitě. Poskytuje dětem málo samostatnosti a iniciativy (Čáp a Mareš 2001, s. 304). Děti se buď závisle přimknou k vedoucímu – jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až patetické, anebo jsou naopak agresivní vůči vedoucímu a bouří se proti autoritám (Krátká 2011, s. 83).

### **Liberální (slabý styl) výchovné působení**

Vychovatel, rodič řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. V případě, že vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění (Čáp a Mareš 2001, s. 304). Nezajišťuje potřebnou organizaci, což se jeví jako nezáměr. Důsledkem může být to, že děti vykazují velmi nízký výkon, jejich pozornost bývá roztržena a povaha se nemá příležitost rozvíjet (Krátká 2011, s. 83).

### **Demokratický (integrační) výchovný styl**

Vychovatel, rodič dětem dává přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech. Udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Probíhá diskuze o společné práci, jsou podávány návrhy, společně se diskutuje (Čáp a Mareš 2001, s. 304). Vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi lidmi, učí se spolupráci mezi lidmi. Tento styl nejvíce rozvíjí sociálně zralou osobnost (Krátká 2011, s. 83).

Matějček (1992, s. 62-63) přidal ještě dvě skupiny dle citového vztahu. První skupinou je nadměrný citový vztah a druhá skupina je naopak nedostatečný citový vztah k dítěti:

#### **Výchova rozmazlující**

Rodič (vychovatel) na dítěti nezdravě lpí, připoutává si ho k sobě. Nedovolí mu osamostatnit se. Ve všem dítěti vyhovuje, umetá mu cestičku. Později přestane uznávat autoritu a má pocit, že ostatní musejí vše, oč si řekne, jak to zná z domu. Dítě, které je takto vychováváno, má v dospělosti problémy.

#### **Výchova perfekcionistická**

Rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo nejdokonalejší, kladou na dítě velké množství požadavků. Často na něj přenášejí své nenaplněné touhy, kompenzují si své neúspěchy na úspěchu svých dětí.

Jen pro ucelení uvedeme i méně se vyskytující typy výchovy:

#### **Výchova protekční**

Rodiče (vychovatelé) mají většinou pro dítě již naplánovanou budoucnost. Nadměrně mu pomáhají, snaží se ho chránit.

#### **Výchova zavrhuující**

Projevuje se ve skryté formě. Dítě rodiči připomíná nějaké jeho kritické období. Může se jednat i o duševní nebo tělesné nedostatky dítěte. To je pak vědomě nebo i nevědomě trestáno, utlačováno nebo ignorováno (Matějček 1992, s. 61).

### Výchova zanedbávající

Opět se jedná o skrytou formu. Převážně se vyskytuje u rodin žijících na nízké sociální úrovni, u rodin přistěhovalců. Dítě je ponecháno vlastnímu osudu (Matějček 1992, s. 61).

Výchova by měla být diferenciována podle vnitřních i vnějších podmínek. Příliš volná výchova způsobuje, že se děti učí přehnaně podléhat vlastním impulzům. Za optimální proto považujeme takovou výchovu, která vede k sebevýchově (Kohoutek 1998, s. 14-15).

Zúžení výchovy pouze na odměny a tresty, či pouze tresty může mít dalekosáhlé důsledky, nicméně odměny a tresty patří k nejčastějším prostředkům výchovy (Čáp 2007, s. 252).

Tresty dělíme na fyzické (pohlavek apod.) a psychické (napomenutí, zákaz, činnost navíc), jsou propojeny s hodnocením negativního chování a mají přinést dítěti snadno zapamatovatelnou emoci z omezení, tedy nelibost či frustraci (Čáp 2007, s. 253).

U některých dětí mohou díky individuálnímu účinku tresty vyvolávat i psychické obtíže, na jiné naopak nemají velký vliv, část dětí pak pochopí chybovost svého jednání. Podmínkou je, aby trest byl vždy proveden (či udělen) bezprostředně po prohřešku dítěte, a též jeho přiměřenost k závažnosti přečinu (Sedláčková 2009, s. 65).

Opakem trestu je odměna, tedy čin směřující k pozitivní motivaci opakovat skutky, které jsou pozitivní a přínosné. Má vzbuzovat radost a uspokojení, případně další snadno zapamatovatelné příjemné pocity. Může být verbální (pochvala) či hmotná (pohlazení, dárek) (Čáp 2007, s. 253).

Odměna má být zasloužená, jinak ztrácí smysl, měla by vždy být přiměřená rozsahu dobrého skutku či zásluze dítěte a je zajímavé, že větší výchovný vliv má odměna emoční než například dárek (Sedláčková 2009, s. 65-66).

## 2.3 Hodnoty ve výchově

Každý člověk je individualita a má své priority a potřeby. Na základě toho si utváří své hodnoty a hodnotové žebříčky.

Hodnoty se dají dělit do několika skupin. Rabušicová a Rabušic (2001, s. 128) je dělí na tradiční, moderní a prosociální. Jako tradiční hodnoty označili náboženskou víru, poslušnost, slušnost, pracovitost a spořivost. Mezi moderní hodnoty zařadili: představitost, odhodlání, nezávislost a odpovědnost. Jako prosociální označili snášenlivost, nesobeckost.

Výchovu k hodnotám mohou ovlivňovat hodnotová orientace rodiny, životní styl rodiny a způsob výchovy v rodině.

K dosažení hodnotových výchovných cílů jsou zapotřebí následující podmínky:

- klidné a harmonické soužití rodičů,
- rodiče, aktivně usilující, aby měli ty vlastnosti, ke kterým vychovávají své potomstvo,
- tvorba atmosféry positivity v rodině,
- výchova a vedení k samostatnému životnímu stylu zaměřenému na pomoc ostatních a převzetí povinností,
- chránění před patogenními (škodlivými či balastními) informacemi,
- rodiče zajímající se o zájmovou činnost dětí a jejich přátele (Kouteková 2007, s. 89).

Aby mohli rodiče vést děti k hodnotám, je třeba, aby je měli sami v sobě vybudované a vlastnili je, jedině pokud výchova pochází z přesvědčení rodičů o hodnotách a jejich uplatňování v každodenním životě, může být díky vedení příkladem úspěšná, protože pouze takto je mohou děti nejdříve poznat a následně pak si je i postupně osvojit. Pokud chtějí rodiče své děti vést k určitým hodnotám, musí je nejprve sami vlastnit. Zásadní je nejen to, aby rodiče přesnou hodnotovou orientaci vlastnili, ale aby byli schopni též tyto hodnoty a postoje převádět do výchovných postupů a podmínek (Kouteková 2007, s. 89).

Nicméně Bačkorová (2007, s. 125) uvádí, že toto jde v rodinách v současnosti realizovat stále obtížněji. Vzhledem k pluralitním způsobům podsouvaným médií a propagátory pseudopostmoderních praktik sobeckého kvaziliberalismu jsou hodnoty jako láska, vzájemná úcta či pomoc odsouvány do pozadí pracovním vytížením a honbou za úspěchem a penězi. V takovýchto podmínkách se jen těžko prosazuje výchovné budování tradičních rodinných hodnot.

## 2.4 Činitele ovlivňující výchovu

Dítě může být ovlivněno ve své výchově mnoha různými činiteli.

Kraus (2014, s. 86-87) uvádí některé z nich:

- demograficko-psychologické podmínky;
- materiálně-ekonomické podmínky;
- kulturně-výchovné podmínky.

Demograficko-psychologické činitele v sobě zahrnují kompletní rodinnou strukturu a všechny podmínky vyplývající z působení rodinných příslušníků, tedy otce, matky, sourozenců, případně prarodičů, dále z úplnosti a neúplnosti rodiny, případně z počtu dětí (prostředí s velkým počtem dětí vytváří speciální výchovné problémy, nicméně dnes častější prostředí jedináčků klade na rodinu a rodiče taktéž vyšší nároky). Věkové rozdíly mohou být samozřejmě zdrojem nejrůznějších problémů jak mezi rodiči, tak mezi sourozenci. Nejdůležitější rovínou jsou vztahy mezi rodiči a dětmi, jsou zdrojem vnitřní stability rodiny, základnou emocionální atmosféry rodinného prostředí a předpokladem existence a přirozeného rozvoje dimenzí rodinného života.

Materiálně-ekonomické podmínky můžeme dle Krause (2014, s. 87) dělit do několika skupin:

- zaměstnanost a zaměstnání rodičů, vliv této skutečnosti na děti;
- charakter, kvalita bydlení a vybavení domácnosti;
- hmotné zajištění rodiny;
- individuální potřeby rodiny jako součást jejího životního stylu;
- vliv techniky a technických prostředků na život rodiny.

Ekonomicko-materiální dopad na rodiny se stává čím dál více aktuálním. Má sloužit k uspokojování základních potřeb rodiny, zajišťovat bezpečí, obživu, domov a má velký vliv na dítě, jeho výchovu a osobnost. Je zásadní, zdali dítě vyrůstá v chudobě, dostatku či přebytku a přepychu. Vzhledem ke konzumnímu tlaku se zvyšují požadavky dětí na elektronické vybavení, sportovní výbavu, značkové oblečení apod., nutnost kvality hmotného prostředí limituje i způsob a styl výchovy. Mnoho nároků je zbytečných, ale děti je přesto často velmi tvrdě požadují. Rodiče pak toto limitují jednak svými finančními možnostmi a jednak svým přístupem k problému, který výrazně ovlivňuje výchovu i pohled dítěte na budoucí život (Kraus 2014, s. 87).

Dle Šmídové (2008, s. 26) mají vliv na výchovu jak okolní prostředí, kde vyrůstá, jeho harmonicita, tak styl, jakým k životu přistupují rodiče, obrovský vliv mají taky masmédia, hlavně televize a internet, jeho výchova je tedy limitována i tím zda rodina mediální (nebo multimediální) elektroniku vůbec vlastní a používá.

Kulturně-výchovné podmínky:

- Vzdělání rodičů a jejich hodnotová orientace.
- Životní styl rodičů, a tím rodiny, užívání volného času (způsob stravování, koníčky a zájmy, sport, cestování, užívání médií).
- Míra pedagogizace rodinného prostředí, a některé další podmínky, které mají vliv na vytváření postojů dětí k lidem, ke vzdělání, práci, kultuře a k životu vůbec (Kraus 2014, s. 87).

Kultura je jakousi vnitřní náplní společnosti a zahrnujeme do ní tradice, obyčeje a zvyky, jazyk a informace, se kterými společnost nakládá. Každý jednotlivec má své vlastní potřeby a priority, a na základě toho i žebříček hodnot. Optimální pro výchovu je, pokud oba partneři uznávají stejný hodnotový žebříček, v případě názorové plurality vede situace ke konfliktům při výběru výchovného přístupu apod. Vzdělání rodičů a jejich hodnotový systém, životní styl, stejně jako způsoby trávení volného času, zájmy, záliby a koníčky a další složky hodnotové orientace limitují, jakým způsobem se v budoucnosti dítě bude začleňovat do společnosti. Mají-li být výchovné situace řešeny úspěšně, je nutné se dobře orientovat v hodnotových podmínkách životního prostředí vychovávaného. (Kraus, Sýkora 2009, s. 36-43).

Podle Čápa (2001, s. 313) lze shrnout podmínky ovlivňující způsob výchovy v rodině takto:

- Zkušenosti a vlastnosti těch, kteří vychovávají.
- Interakce a vzájemné vztahy vychovávajících a vychovávaných.
- Zkušenosti a vlastnosti vychovávaných dětí.
- Události a změny podmínek v nejbližším okolí dítěte a jeho prostředí.
- Další a širší společensko-kulturní faktory.

Většina autorů se shoduje, že hlavním faktorem ovlivňujícím výchovu je nejen fungující rodina, ale i klima v rodině. Toto je samozřejmě velmi těžké nepřímě ovlivňovat z pozice pedagoga, nicméně právě náročnost podobných úkolů by měla být to, co oddělí „zrno od plev“ a vyšle signál o kompetencích jedince, který se pro kariéru pedagoga z nějakého důvodu rozhodl.



## 2.5 Rodina jako výchovný činitel

I když rodina není tématem mé diplomové práce, velmi úzce souvisí s výchovou, proto je vhodné se krátce zmínit o výchově v rodině.

V současném postmoderním světě se rodina dostává do postavení, kdy jsou její vyhlídky nejasné a často se liší názory a skutečnost (Krátká 2011, s. 81). Někteří autoři hovoří o krizi rodiny. Frýdková (in Krátká 2011, s. 81) připomíná, že současná rodina má jen nové charakteristiky, ale její znaky zůstávají v tradičním chápání stejné.

Rodina je chápána jako primární sociální skupina, která umožňuje soužití rodičů a jejich dětí. Podílí se na utváření vztahů mezi příbuznými, a vztahů mezi rodinou a společností (Střelec 1998, s. 157). Dítě si v rodině vzájemnými interakcemi utváří základní vzorce chování a tím si formuje osobnost. Učí se mravním vlastnostem, mezi které patří zdvořilost, čestnost, pravdomluvnost, ale také cílevědomost a sebeovládání (Krátká 2011, s. 84). Kromě výchovy v rodinném kruhu je důležitá i výchova mimo ně. Na výchově dětí spolu s rodiči podílejí:

- škola a učitelé;
- sportovní, zdravotnické, ekologické a další organizace, které se orientují v rámci své činnosti na výchovu dětí;
- hromadné a sdělovací prostředky – rozhlas, televize, film a tisk;
- další lokální a regionální faktory společenského prostředí (Střelec 1998, s. 159).

Ve srovnání se školní výchovou je výchova dětí v rodině výrazně individuální, a to nejen ve svých podmínkách, ale i při užívání výchovných metod, prostředků a forem.

## 2.6 Mediální výchova a mediální gramotnost

Média především ve své informativní funkci představují důležitý prvek v procesu socializace jedince – jsou zdrojem informovanosti, zkušeností a poznatků pro velký okruh příjemců. Média nejen vstupují do našeho sociálně komunikačního „života“, ale vstupují do něho aktivně: ovlivňují chování jedince a společnosti, životní styl a v tom nejširším slova smyslu kvalitu života vůbec (Jirásková 2008, s. 9). Cílem mediální výchovy lze obecně a stručně vyjádřit utváření nové kompetence, jež dostala název mediální gramotnost. Mediální gramotnost má minimálně dva obsahové rozměry: znalostní a dovednostní. Znalostní rovinu mediální výchovy představují informace (poznatky) o fungování a společenské roli současných médií a o základním principech, na nichž média fungují. Dovednostní roviny mediální výchovy pak

směřuje k osvojení si dovedností rozvíjejících sebevědomé, aktivní a nezávislé zapojování jednotlivce do mediální komunikace (Jirásková 2008, s. 9).

### Mediální gramotnost

Role médií v životě jednotlivce i životě celé society je velmi zásadní, proto pochopení bazálních pravidel mediální komunikace je zároveň určitým stupněm vzdělání. Představa schopnosti ovládnání médií jako esenciální nezbytnosti pro život a společenskou orientaci je tedy naprosto relevantní (Jiráček 2003, s. 97).

Mediální gramotnost se stává jednou ze základních kompetencí člověka žijícího i v moderní a postmoderní společnosti. Měla by v sobě obsahovat umění vyhodnocovat, o jaký typ sdělení se jedná, analyzovat jeho věrohodnost, získat esenciální povědomí o tom, jak média fungují, jaká je jejich společenská role (Niklesová, Bína 2010, s. 33).

Schopnost rozlišovat, co je co, a přiřazovat, kam vše patří, je prvním stupínkem mediální gramotnosti v prostředí mediálním, ve kterém se chťe nechtě všichni pohybujeme. Následný vyšší stupeň tedy bude umění informace hledat, třídít, analyzovat a dále s nimi pracovat, a to nezávisle na zdroji a typu mediálního obsahu (tištěné, elektronické, digitální,...). Všechny zdroje a typy médií a informací z nich je schopen mediálně gramotný člověk využít ke svému prospěchu, vzdělávání, rozvoji, uspokojení svých potřeb (Jiráček 2003, s. 71-77).

Mediální gramotnost je Jiráčkem a Mičienkou (2006, s. 12) popsána jako „soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledné strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje“. Dvojice autorů dále uvádí, že mediální gramotnost v sobě v ideálním případě zahrnuje:

- základní poznatky o fungování médií (vliv vlastnictví, legislativa, výrobní postupy),
- znalosti o společenské roli médií (v minulosti a současnosti),
- mediální produkty (jejich uspořádání a jejich pravidelnost), (Mičienka, Jiráček 2006, s. 12).

Niklesová (2007, s. 24) ještě uvádí schopnost určit typ nabízených sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr.

Další možností, jak lze hodnotit a dělit mediální gramotnost do kategorií, je dle schopnosti poznat, co je či není přínosné nebo dobré dle obsahu, a také schopnost ovládat technologie s médii související (jejich nosiče). Zde je nutné hovořit o zásadních činitelích, jimiž jsou pohlaví a věk, které silně ovlivňují složku kritického myšlení. Role se také přirozeně dělí mezi

otce, kteří by měli zvládat techniku a s ní spojené situace, a matky, které mají mít schopnost věci vysvětlit (Sloboda 2013, s. 89).

Šeďová (2007 s. 127) se ve svém popisu a dělení odkazuje na Numerata a jeho typologii mediálního vědění.

Dělí je podle toho, jak moc se jedná o vědění reflexní:

1. **Číré zakouzlení** – konzument je v roli uctívače, bezvýhradně nasává mediální obsah, bez výhrad jej přijímá za své, nepochybuje.
2. **Limitované zakouzlení** – dochází k částečné reflexi, nicméně ta je neuvědomělá, stejně tak si konzument neuvědomuje mechanismy mediálního vlivu a média jsou stále v souladu divák vs. mediální dění.
3. **Limitované kouzlení** – konzument stále uznává mediální výzvy, produkci však reflektuje.
4. **Číré odkouzlení** – zde je již jasně viditelný odstup, kritické myšlení, schopnost rozlišit, analyzovat i hodnotit veškerý nabízený mediální obsah. Do této kategorie by měli patřit rodiče, mají-li být schopni mediální gramotnost předávat svým dětem a dále se sami v této oblasti kompetenčně rozvíjet.

Príslušné kompetence jsou nedílnou součástí mediální gramotnosti. Tyto by měly zahrnovat emoční inteligenci účastníka komunikace i schopnosti využívat ji, stejně jako kompetenci vizuální či komunikační, dále schopnost zvládat soubor pravidel a dostatečně jej využívat (Niklesová 2007, s. 83).

Řekněme tedy, že mediální gramotnost by měla jedinci umožnit nejen média užívat, ale taky kombinovat a získané informace objektivně filtrovat, případně dále používat a šířit.

### Mediální výchova v rodině

V kterékoli rodině jsou nyní pozorovatelné určité změny. Je možné pozorovat výkyvy do extrémů, tedy lze zaznamenat případy rodin vyhýbajících se téměř jakémukoliv kontaktu s médii, a to nejen „novými“, jejich členové se vyhýbají kontaktu i s tradičními médii typu rozhlasu či televize, stejně tak se lze na druhou stranu setkat s opačným extrémem, s rodinami žijícími v mediálním nadbytku, kde každý člen rodiny vlastní a užívá několik zařízení. V rodinách, které využívají mnohosti médií, se lze setkat se zvýšenou mobilitou, příjmem obrovského množství informací, děti mají více zprostředkovaného kontaktu se svými vrstevníky a celým světem. Nicméně dochází k eliminaci rodičovské autority a extrémnímu osamostatňování dětí (Sloboda 2013, s. 23).

Musil (2008, s. 118) se domnívá, že mediální výchova by měla rozvíjet schopnosti v přístupu k informacím, nabízených médii, včetně schopnosti tyto informace s odstupem filtrovat, doplňovat, případně i ověřovat. Dále by měla mediální výchova v rodině pomáhat s problémem, jak dětem správně naplnit volný čas.

Jedním z úkolů rodičů by mělo být vybudování nezávislého vztahu dítě vs. média, který bude založený na debatě. Nejvýznamnější pomůckou by měl být dialog, schopnost odhalit a ukázat na nevhodnost některých mediálních podnětů, vysvětlovat obsah a kriticky jej hodnotit (Lesková 2013, s. 65).

Rodinná mediální výchova by paradoxně měla limitovat volný čas trávený s médii včetně výběru jejich obsahu dle kvality. Rodič by tedy měl sám sebe poskytovat za vzor, tento čas omezovat, a vytvářet pozitivní mediální prostředí, tedy omezovat dobu trávenou u televize apod. Dále lze za přínosné považovat debaty o zhlédnutých programech, které mohou taky správně nasměrovat mediální výchovu v rodině (Šeďová 2007, s. 33).

Zásady mediální výchovy v rodině by dle Slobody (2013, s. 89-90) měly vypadat takto:

- Vliv médií je individuální a závislý na mnoha faktorech, mohou působit jak negativně, tak pozitivně, nejsou všemocná, jejich účinek je závislý na způsobu přístupu k výchově v rodině.
- Existují nutná jasná a důvodná pravidla přístupu k médiím.
- Vystavit dítě „mediálnímu vakuu“ lze pouze v rodině, nicméně vzhledem k tomu, že dítě bude pravděpodobně vlivu médií vystaveno jinde a jejich neznalost a nepřipravenost na jejich působení může být pro dítě spíše problémem (chybí společné téma k hovoru, dítě uvěří veškerému mediálnímu obsahu bez filtrace apod.)
- Časové omezení sledování médií nemusí stačit k eliminaci jejich negativního působení.
- Pokud děti trestáme či odměňujeme zakazováním či přidělováním médií, dochází k zesilování dojmu jejich důležitosti či výsadnosti. Krátkodobě může mít toto zakazování či povolování pozitivní výchovný vliv.
- Je dobré s dětmi mluvit o tom, co vidět chtějí, i o tom, co viděly, slyšely, četly apod. Jen tak lze mít přehled o tom, co děti zajímá, a případně je podporovat v zájmu o přínosné aktivity a informace.
- Stereotypy o médiích a jejich účincích se často nezakládají na pravdě, je dobré je nepodporovat a raději používat vlastní zdravý úsudek.

- Rozumně mediálně gramotný rodič má nejlepší šanci kontrolovaně rozvíjet mediální gramotnost svého potomka.
- Děti někdy potřebují vedení nebo pomocnou ruku, ale všeobecně jsou vůči médiím velmi aktivní a vnímavé, mnoho toho poznají, pochopí a zvládnou samostatně.
- Určitá opatření existují proto, aby usnadnila rodičům orientaci v mediální výchově (např. informace o věkové vhodnosti filmů, her apod.) (Sloboda © 2019).

Někteří rodiče věří nejen ve vlastní mediální kompetence, ale i v to, že se děti s pomocí své mediální gramotnosti samy vypořádají s médii bez jejich zásahu. Tento styl mediální výchovy se nazývá *laissez faire* (Sloboda 2013, s. 89- 90).

Mediální výchova byla postupně zavedena od roku 2006 v rámci takzvaných rámcových vzdělávacích programů do všech základních a středních škol. Důvod je prostý – média jsou všude kolem nás a škola má děti připravovat na život v současném světě. První a často zásadnější je mediální výchova v rodinách. Ne všichni rodiče ale mají na takovou výchovu dost času a někteří ji ani nezvládnou. Často proto, že prostě vyrostli v jiné době. Škola má dětem pomoci rozvíjet znalosti a schopnosti na tomto poli. Má se spolu s dětmi zabývat účinky médií, jejich místem ve společnosti, budovat schopnost média užívat a také samostatně tvořit. Obě složky vedou k jednomu cíli, jímž je zvyšování mediální gramotnosti – schopnost kritického myšlení, reflexivního, uvědomělého, emancipovaného a sebevědomého (vy)užívání médií (Sloboda © 2019).

### 3 POSMODERNÍ DOBA

Co to je postmodernismus? Čím se vyznačuje? Většina z nás zná pojem, který se běžně používá, ale jen málokdo chápe podstatu výroků jednotlivých autorů. Proto se v následující kapitole pokusíme přiblížit a vysvětlit postmoderní dobu.

#### 3.1 Vymezení pojmu postmoderna, postmodernismus

Blecha (1996, s. 210) uvádí, že v posledních desetiletích je velmi populární tzv. postmoderna – široký kulturní proud, který zasahuje nejen filosofii, ale i literaturu, výtvarné umění, politiku a teorii věd. Reaguje na „krizi moderny“, převážně způsob myšlení, které je typické pro osvícenskou vědu. Věda prochází sebereflexí, a to i v exaktních oborech, o to je tato sebereflexe tíživější. Například ve fyzice se toto týká konfliktu mezi formálním modelem atomu a jeho kvantovým pojetím, redukcijním formální model na konvenční symboliku, zjednodušení formy na zjednodušený výklad přírodních zákonů. Věda přechází k symbolickému jazyku zavádějícímu obrazy s pouze přibližnou souvislostí se skutečností.

Pojem postmodernismus vychází z latiny *post* „potom, nato“, *modo* „nový, nedávný“. Tedy doba následující po předchozí době, přeložíme-li volně. Jde o rozporné a protichůdné hnutí směřující ve svých představách k novému a členitému pojetí poznání světa a popření světa předcházejícího (Malina 2009, s. 3194).

V doslovném překladu dle Rybáře (2013, s. 255) postmoderna znamená „hned po“, protože navazuje a reaguje na předchozí epochu – modernu. „Postmoderna není radikálně novou kulturně-historickou epochou, ale jakýmsi přehodnocením a pokračováním moderny v novém kontextu. Opouští však hlavně její touhu po jednotě a univerzálním rozšíření určitých teorémů.“

Definice dle Welsche (1994, s. 12) je strohá: „Postmodernu zde chápeme jako stav radikální plurality, postmodernismus pak hájíme jako jeho uchopení.“

Dle Lyotarda (1993, s. 26) je definice postmoderna ještě komplikovanější o to, že díky vlastnímu pokusu vymezit se proti modernu (mluví o modernu jako o tom) toto obsahuje a zároveň je jeho částí. Jedná se tedy o jakýsi průnik množin přítomného, minulého i budoucího, jedno je součástí druhého a zároveň je obklopuje.

„Je to tedy ještě pes, nebo je to už kočka? Je svět, v němž žijeme, moderní, nebo už postmoderní? Čestně se přiznávám k tomu, že v sobě nedokážu nalézt dost energie k tomu, abych se pro řešení této otázky dostatečně zapálil nebo abych se rozčilil tak, že stanu pod praporem jedné z bojujících stran, vstoupím do arény a v boji o název budu lámat své kopí.“

Myslím si totiž, že jedna z mnoha jinakostí našeho světa, na níž se všichni šermíři bez ohledu na své barvy shodnou, je ta, že je stále obtížnější vést pŕtky, které mohou mít smysl jenom ve svĕtĕ uspořádanĕm do podoby souvislého a soudržného celku (kterĕmu jsme v dobách mého mládí říkali „systĕm“). Myslím si, že našich omezených sil, jichž není nikdy dost a jež nikdy nestačí na všechno, je lépe použít k tomu, abychom tento svĕt výstižněji popsali, abychom lépe porozumĕli tomu, co se v něm děje a o co v něm jde“ (Bauman 2006, s. 8).

Jak je vidĕt na příkladu Baumana, ani sami postmodernisté a autoři pišící o postmodernĕ a postmodernismu nejsou vždy sto se v chaosu postmodernismu orientovat a jednoznačně jej vymezit proti předchozímu období.

V otázce umĕní pravidla nepředchází vzniku díla, ale toto hledají: „Postmoderno by bylo tedy třeba chápat ve smyslu paradoxu futura exacta (pozn. předbudoucí čas), toho, co je budoucí (post) a zároveň právě minulĕ (modo)“ (Lyotard 1993, s. 28).

Toto můžeme samozřejmě vztáhnout kontextuálně nejen k dílu umĕleckému, ale i k jakĕmukoli konstruktu pocházejícímu z lidské práce a snažení.

Mĕní se hlavnĕ kontextuální vnímání pojmů a definic, dříve pevnĕ daných a nediskutovatelných, je více brána v potaz role pozorovatele a jeho původ, jak uvádí Foucault (2007, s. 245) v kontextu k vnímání historie: „Tak bylo ukázáno, že role poznání je historicky, sociálně a ekonomicky podmínĕna, že se vytváří v mezilidských vztazích a že není nezávislé na zvláštní podobĕ, kterou může tu či onde na sebe vzít, zkrátka že existují dějiny lidského poznání, které mohou být empirickému poznání dány a zároveň určovat jeho formy.“

V postmodernismu je analyzováno historické podloží, na němž stojí základy každĕ díleĕ kultury, teorie, porozumĕní. Celek takového podloží je nazýván epistĕmou. Jednotlivĕ složky tohoto podloží mají zpravidla něco společného, co této epistĕmĕ vtiskuje ráz rámuující jí vykládaný obraz. Postmodernismus nabádá k odvržení jediného, jednotného a univerzálního pohledu na svĕt. Je nutné akceptovat různé pohledy (Blecha 1996, s. 211-212).

Dle Lyotarda (1993, s. 29-30) je jedním z nosných témat postmodernismu vymezení se vůči metanarativním příběhům a jejich delegitimizace, případně i dekonstrukce. Metanarativní příběhy nejsou pouze vybájenĕ mýty. Jejich účelem je legitimizace politických a sociálních institucí, zákonů, postupů, způsobů myšlení, etiky, nicménĕ tam, kde mýty hledají kořen v nějakĕm historickĕm původním skutku, metanarativní příběhy se natahují do budoucnosti k realizaci čehosi, jehož příchod se má realizovat, k určitému univerzálnímu ideálu, příchodu svobody, blahobytu. Tváří v tvář hrůzám svĕtových válečných zločinů ztratily **velké příběhy**

důvěryhodnost, jejich legitimizační funkce pozbývá smyslu. Nicméně toto nebrání zachování množství menších příběhů jako přediva běžného života.

Bauman (2006, s. 15) hovoří o zkušenostech a odmítání metanarativů z pohledu společnosti s totalitní zkušeností takto: „Víme, jak se žije ve společnosti–zahradě se státem v roli zahradníka, jenž rozhoduje o tom, které rostliny jsou pro zahradu vhodné a které kazí její vzhled, které rostliny jsou užitečné a které jsou plevelem, jenž musí být vyhuben. Rozhodně se nám nelíbilo, co jsme viděli – a to dávno, dávno předtím, než velmi početní západní intelektuálové, oslepení svými zahradnickými ambicemi, o jejichž realizaci doma nemohli ani snít, konečně uviděli aspoň skvrny na slunci. Není divu, že opatrnost se nám stala matkou moudrosti, když jsme se takto spálili. Hledíme proto s podezřením a nedůvěrou na obrazy rajských zahrad, odvracíme se – tu s odporem, tu se strachem – od samozvaných sociálních inženýrů a hledáme, kde bychom se schovali, kdykoli zaslechneme – „dejte mi moc a já si poradím“. Nikoli ten či onen stát ztratil důvěryhodnost, ale stát jako takový; hlavně již ale nevěříme oblíbeným provoláním každého státu s inženýrskými ambicemi, že dnešní trápení je nutné ve jménu budoucího štěstí.“

Welsch (1994, s. 10-12) zachází při pokusu o vymezení postmoderny ještě dál, kromě relativně strohé definice (viz výše) dělí postmodernismus na dva proudy, „bezbřehý“ a „precizní“. Na bezbřehý přeměrovává většinu kritiky zvenčí, označuje jej za tu nápadnější a povrchně výraznější část. Za myšlenkový lunapark, otupující koktejl, barevnou nesmyslnou směsici dochucenou exotickým kořením, směs bez analýzy, pojmů, konceptů. Bezbřehý a bezdůvodný konvulzivní pohyb. Elegantní kulturní módu, vyvolávající negativní predikáty. Naopak precizní podporuje skutečnou pluralitu, cizeluje a vyostřuje rozdíly, je hyperracionální, podporuje rámcová pravidla jednání a myšlení, stejně jako širší význam postmodernismu. Popírá vznik postmodernismu jako konstrukt teoretiků frustrovaných bezútěšností akademického prostředí, přiklání se k jeho vzniku jako nutnosti pod tlakem okolností nové doby.

Základní nosnou myšlenkou zůstává dle Welsche (1994, s. 13-15) stav plurality, a to jak ve fázi plurality radikální jako fenoménu, který již není dílčí marginální součástí celkového horizontu, ale dotýká se horizontů, rámců či půdy; tak jako oprávněná rozdílnost různých forem vědění, životních způsobů a vzorců chování. Takovéto způsoby jsou smysluplné samy o sobě a svojí činností uvozují a opravňují svoji existenci. Postmoderna činí vše na obranu a ve prospěch mnohosti, neuznává status quo.

Myšlenkové a umělecké směry, tedy postmodernita či postmodernismus, se dle našeho i ve své nejednoznačnosti dají ideově uchopit a mohou být dále využívány jako substrát pro rozvoj



dalších teorií. Uchopit pojmy jako postmoderní doba a společnost je mnohem více komplikované. Popisujeme-li přítomnost, stává se z ní minulost. Tedy v časové ose lze popisovat věci prožité, popis věcí budoucích je vlastní pouze vědecké fantastice. Žili autoři popisující postmodernismus ještě v postmoderní době, nebo tím, že o ní psali, vlastně vytvořili post-post-modernismus, aby měli odkud pozorovat a popisovat již uplynulou minulost? Pozorovat postmodernismus „zevnitř“ by bylo asi jako pozorovat ze středověku středověk. Ve své práci užívám pojmy postmodernismus, postmoderna, či postmodernita jako kontextuální měřítko z komunikačních důvodů, tedy aby čtenář, pravděpodobně stále se nacházející v minulosti, ztracen v marasmu postmodernity (narážím na absolutní pluralitu hledisek, postmoderní čtenář může být zároveň vně i vevnitř, případně být součástí postmodernity, my se ze svého pohledu v postmoderanu nenacházíme a na toto můžeme tedy nahlížet jako na cosi uplynulé), byl veden sobě blízkými pojmy a výrazy.

### 3.2 Postmoderní společnost

„Lidé jsou vrženi do postmoderní společnosti a nemají kam utéct: musí se podívat do tváře vlastní mravní nezávislosti, a tedy vlastní mravní odpovědnosti, kterou jim nelze vzít, ale již se ani nemohou zříci. Tato nová nutnost je často příčinou mravního bloudění a zoufalství. Dává však také morálnímu subjektu šanci, jakou dosud nikdy neměl“ (Bauman 2006, s. 163).

Jak již bylo řečeno v rámci předchozího textu, postmoderní doba (a tedy i společnost) se vyznačuje důrazem na pluralitu, z tohoto podhoubí zároveň vyčnívá, aniž by popíral pluralistický pohled, individualistický přístup; dochází k potlačení kultu vědy a velkých totalitních ideologií.

Liotard (1993, s. 115) postuluje: „Každý jednotlivec je odkázán na své vlastní já. A každý ví, že toto „vlastní já mnoho neznamena.“

Velké příběhy (metanarativy) byly rozloženy, z čehož logicky vyplývá rozvolnění společenských vazeb a přeměna sociálních kolektivů do stadia sestávajícího z jednotlivých částic pohybujících se v jakémsi podivném Brownovu pohybu. Nebo je to jinak? Z individualizace nevyplývá izolace, přestože je vlastní já bezvýznamné, stále se podílí na složité síti různých sociálních interakcí a „řečových her“. Díky informatizaci postmoderní společnosti za pomoci technologií mají informace stále větší hodnotu, můžeme tedy říci, že tyto „řečové hry“ se stávají díky informační výměně nástrojem her obchodních i mocenských (Liotard 1993, s. 115-118).

Dle Baumana (2006, s. 97) a dalších autorů je základní rozpor v postmoderní společnosti definován jako napětí mezi dvěma póly, touhou po tom, být částí silnějšího celku na straně jedné a obavami ze ztráty identity na straně druhé. Závěr je, že: „Svoboda bez společenství se rovná šílenství a společenství bez svobody je otroctvím.“

Postmoderní společnost díky změně dostupnosti doslova všeho také naráží na různé paradoxní situace, jak píše Lipovetsky (2003, s. 147): „Zrychlování oběhu věcí a informací dovádí sebeurčení lidí v jejich soukromém životě na nejvyšší stupeň, zatímco společnost ztrácí svou dřívější samostatnost a je stále více předmětem všeobecného byrokratického programování: čím víc je každodenní život do sebemenších podrobností zpracováván inženýry a návrháři, tím větší je výběr, jaký mají jedinci – tak paradoxní je účinek konzumního věku.“

Až v postmoderní době byl dle Baumana (2006, s. 125-127) člověk vystaven chaosu, aniž by zcela podlehl hrůze z něj, morálka ztrácí rozměry etického diktátu, vytrácí se víra v jakékoli základy jako takové. Věří, že morálka může být zcela oproštěna od důvodů a příčin, její nutnost je neoddiskutovatelná, ale její přítomnost zcela nahodilá a logicky nezdůvodnitelná a nedemonstrovatelná. Bauman tvrdí, že již ani neumíme vyhlášovat zákony etiky, jimž by se orální mělo podřizovat, existovat může jen morálka eticky nefundovaná.

Podle Lipovetského (2003, s. 156) vede svržení imperialismu pravdy a zavržení konsenzu k rovnosti všech projevů, nestálosti dočasných kontrastů a ještě větší personalizaci rozpouštějící pevné a potvrzující právo na odlišnost a vědění bez autority, vzniká nevzrušivá tolerance. Demokratizace pravdivosti se posouvá do maximálního extrému. „Demokratické národy projevují vášnivější a trvalejší lásku k rovnosti než ke svobodě.“

Bauman (2006, s. 134) uvádí, že moderní společnost sebe samu nazývala univerzální, dnes o sobě západní postmoderní společnost paradoxně mluví jako o globální.

„V konkurenčním systému globálního hospodářství je vepsán zákon, který činí filosofický diskurs bezpředmětným: zákon maximalizace zisku. Tento zákon určuje normy, jež řídí nebo omezují jednání, a činí to nikoliv tím, že by se dovolával pravdy, ale že prakticky determinuje lidské životní úsilí a jeho výsledky. Zákon sám, bez jakékoli pomoci, vyčleňuje, selektuje ty, jimž se daří, od těch, kteří neuspěli, v souladu s principy svérázného ekonomického darwinismu. Tím, že se dovoláváme pravdy, působnost tohoto zákona nijak neomezujeme“ (Bauman 2006, s. 134).

V nynější ne velmi pozitivní formě je globalizace parazitickým až predujícím dějem, otevřené a čím dál víc bezbranné národní státy jsou vysávány a jejich „energie“ odchází do globálního

prostoru, rejdiště globálních sil, nezřídka nadnárodních korporací. Moc a politika se rozchází opačnými směry. Stát ztrácí schopnost zajistit funkci ochrany jistot a bezpečí. V tomto okamžiku přichází postmodernisté s extrémní proklamací: „Budoucnost demokracie a svobody lze zajistit jedině v rámci celé planety – anebo vůbec“ (Bauman 2008, s. 32).

A Bauman (2008, s. 38-39) dál pokračuje, že vina za negativní eskalaci situace v postmoderním světě je přičítána „globalizovanému“ Západu, ať se jedná o životní prostředí, nebo vlnu ekonomických migrantů. Jedinec se v takto koncipované společnosti stává hříčkou, smítkem unášeným ve větru, ztrácí důvěru v přítomnost, nemá ji v moci. Stav nejistoty zároveň minimalizuje důvěru v budoucnost a tím vůli k odporu i proti té nejnesnesitelnější přítomnosti.

Má-li být síla demokratické společnosti definována jako balance mezi svobodou a bezpečností, tak tam, kde byla dříve větším nebezpečím ztráta svobody, ohrožuje nyní její principy pocit ztráty bezpečí, ztráta odhodlání nacházet důvody k odporu a ztráta zodpovědného občanství. Odpovědí by měla být politická síla s globálním dosahem. Nicméně právě to, že globální síly nejsou kontrolovány, brání pozvednutí efektivních politických institucí na globální úroveň (Bauman 2004, s. 66-73).

Zjistili jsme, že přes poměrně velkou vzájemnou citovanost autorů je poměrně těžké se orientovat v tom, co vlastně chtějí popisovat, popřít, či řešit. Toto vlastně opravdu nejlépe a nejuvstízněji popisuje postmodernitu a postmodernismus. Postmoderní společnost konce 20. a začátku 21. století nám naštěstí není ještě příliš historicky vzdálená, a proto lze její problémy a rizika stále poměřovat jako relativně soudobé. Nicméně hlavním úkolem společnosti 21. století (společnost informační či digitální) bude dle našeho s co nejmenšími ztrátami poklidit chaos vzniklý z konfliktu postmoderna-moderna či postmoderna-historie. Největším společenským přínosem postmodernismu může být rozbití některých původních (např. myšlenkových) struktur, aby mohly být vybudovány znovu a lépe (a pokud možno také transparentněji) s pomocí modernistických idejí (nelze využít postmodernismu, ten dekonstruuje a vnáší chaos).

### **3.3 Výchova v postmoderní společnosti a její rizika**

Výchovné trendy v postmoderní společnosti zcela samozřejmě vycházejí z myšlenkových principů postmodernismu, které jsme se pokusili definovat již v úvodu. Nicméně konkrétně v naší společnosti (která se již může považovat za postmoderní, či lépe post-post-moderní) stále probíhá, zatím bez jasného vítěze, konflikt výchovy obhajující modernistické osvícenské postupy a výchovy v duchu postmoderny.

Podle Rýdla (1999, s. 26) výchovu v duchu postmoderny lze definovat jako výchovu vyzdvihující individualitu a pluralitu, potlačující metapříběhy, obracející se raději k množství příběhů bezvýznamných. Je zde snaha učit kritickému myšlení pro lepší zvládnutí komplexity života, zmatku životních forem, orientaci v rozpornosti a rizicích.

Strouhal (2011, s. 362) poukazuje na to, že klasický ověřený výchovný model vycházející až snad z antických principů, pevně ohraničený pravidly a ukončený dosažitelností jistého stupně vývoje, finalizací, nahrazuje díky posunu od hierarchie tradičně uspořádaného světa směrem k jeho neustále se proměňující podobě důraz na výuku „řešení problémů“. Má to být odpověď na prohlubující se krizi autorit a propad znalostí ve školství.

K tomu Rýdl (1999, s. 26) dodává, že postmoderní myšlení kriticky ukazuje, že současné koncepce života, vědy a techniky nejsou s to odpovědět na základní otázky nastolené vývojem.

A Strouhal (2011, s. 362) upřesňuje, že postmoderní výchova si již neklade za cíl učit ideu světa jako celku, naopak se jí snaží třístit, zaměřit se na dílčí, a tím jedince specializovat, zúžit jeho zaměření. Zdůrazňují se potřeby dítěte s cílem k němu přistupovat jako ke klientovi a vzdělávací proces mu přizpůsobit.

Tedy stručně řečeno, postmoderní koncepce se sice kriticky vymezuje vůči koncepcím, které jí předcházely, ale řešení v zásadě nenabízí, k orientaci v chaotickém světě oplývající zmatkem a přemírou informací přidává další chaos hlásajíc, že takto je vlastně vše v pořádku.

Vzdělávání jako vždy i v současnosti zastává úlohu propojovatele minulého i budoucího s předáváním v současnosti. Společenské změny probíhají dynamicky, nezřídka paralelně a čím dál tím rychleji, výchovné a vzdělávací instituce musí na toto reagovat flexibilně a rychle se přizpůsobovat měnícím se, případně úplně novým požadavkům. Přesto nelze moderní principy postmodernismu (již díky jemu vlastním myšlenkám) nastolit okamžitě a dogmaticky, je nutno vést dialog. „V otevřené, pluralitní a demokratické společnosti nelze hodnotové žebříčky vnucovat, ale pro jednotlivé životní hodnoty mohou být jednotlivci přesvědčováni ve vzájemném dialogu. Právě hledání větší pospolitosti v pozitivních lidských hodnotách a sounáležitosti k nim, našlo své vyjádření v evropském osvícenství, jehož ústřední myšlenka dospělosti je snad nyní více potřebná než kdy v minulosti a neměla by tedy být jako pozitivně regulující idea opuštěna“ (Rýdl 1999, str. 29 - 30).

Extrémní tlak na individualismus je potřeba ve výchově vyvážit požadavkem po přítomnosti univerzality, tedy kritéria stanoveného na základě toho, co má být a co jest. Jestliže každý, kdo

vychovává či vzdělává, předává hodnoty, tedy je jejich nositelem, překročením své aktuální potřeby i situace se stává i nositelem univerzality (Strouhal, 2011, str. 364).

Tedy jinak řečeno, pedagog se chtě nechtě musí opírat o věci minulé, o zkušenosti historické a v chaosu postmodernismu vymezovat hranice a řád.

Rodina i škola ztrácí ve výchově autoritu, formují se vrstevnické skupiny, ve kterých se výchovné a další problémy předávají. Díky individualizaci dochází ke stále razantnějšímu vzájemnému sebezprosazování skupin dětí a rodičů, je pro ně stále těžší nacházet soulad. Tradiční mužské a ženské role jsou zpochybňovány. Dívky jsou stále sebevědomější, pro chlapce je komplikované nacházet identitu. Školy a vzdělávací instituce stále nemají plně zvládnutou problematiku přípravy mládeže pro život v postmoderní společnosti, stejně jako společnost, dospělí i děti, i pedagogické instituce hledají vlastní identitu ve velmi fluidním prostředí současnosti (Rýdl 1999, str. 31-33).

Stejně tak je rizikem jistý fundamentalistický přístup, který je realitou v dnešním školství a který i přes částečnou akceptaci moderních i postmoderních principů zcela bez sebereflexe dogmaticky a fanaticky trvá na určitých principech jako neměnných a drze popírá postmoderní rétoriku včetně principu plurality, používaje ji pouze v situacích, kdy v argumentaci ideově vyhovuje. Dozvídáme se, že není důležitý obsah vzdělávání a jako takový nemá formativní charakter. Zacyklujeme se do repetitivního požadavku na zdůvodňování „pro co konkrétně“ s omezující myšlenkou, že vzdělávání je možné oloupat na dřevě souboru kompetencí určených k řešení konkrétních problémů. Odkládáme se od jasných pojmů, je kladen důraz na vizuální, na zážitek, vytváříme krizi vědeckého myšlení, kde bez jasné definice pojmů není možno se domluvit. Přistupujeme k dítěti jako ke klientovi, mytizujeme dětství a vytváříme jakousi představu rovnosti mezi dítětem a dospělým, v jejímž důsledku dochází ke zmatení otázky hodnot jak estetických, tak někdy až morálních (Strouhal 2011, str. 366-367).

Celým tématem se jako červená nit táhne konflikt mezi starým a novým, leckdy bez zjevného vítěze. Necítíme se být filosofy a učenci natolik, abychom navrhovali obsáhlá řešení, nicméně naprosto bazální a esenciální bude fakt, že při přejímání jakýchkoliv myšlenkových či praktických výchovných směrů je nutné nezapomínat jak na správnou míru, tak zdravý rozum.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsme si tedy definovali dobu, ve které žijeme, a na základě konvencí ji pojmenovali jako „postmoderní“. Dále bylo třeba vyjmenovat a popsat média a shrnout a definovat jejich vlivy na společnost této doby. Středobodem výchovy a výchovného působení, přes různé moderní, postmoderní, sociální i pedagogické experimenty, zůstává rodina, proto jsme pojednávali i o ní a pokusili se teoreticky shrnout vzájemné propojené působení soudobé společnosti, rodiny a médií na výchovné styly.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumným problémem je analýza využití médií ve výchově v rodině.

Ve výzkumu se zaměřuji na problematiku využití médií ve výchově rodinou. Jelikož v dnešní době média ovlivňují každodenní život jedinců i celé společnosti, je nutné, aby byla pedagogická i rodičovská veřejnost obeznámena s realitou i s možnostmi využití médií při výchově dětí. Věkovou kategorii dětí mladšího školního věku volíme proto, že se jedná o období, kdy se jednak děti s médii blíže seznamují, a jednak nad tímto procesem mohou ještě mít rodiče kontrolu, mohou tedy být svým dětem příkladem a rádcem při smysluplném využívání médií.

Vzhledem k bouřlivému rozvoji médií a rozšiřování jejich rozmanitosti nestačí vědecká společnost ani studenti ve svých pracích systematizovat poznatky o všech existujících médiích. Z dosud realizovaných výzkumů jsou známy výzkumy orientované zejména na televizní diváctví a využívání počítače s internetem, kterými se zabývala Šed'ová (2007).

Z nejnovějších výzkumů stojí za zmínku studie pod názvem Děti a nová média. Studie byla realizována společností Nielsen Admosphere v roce 2016.

Tato studie ještě rozlišuje chytrý mobilní telefon (smartphone) a klasický telefon. V naší práci používáme pojem „mobil“ pro chytrý telefon, neboť klasický telefon již dnes využívá tak malé procento respondentů, že je můžeme statisticky vyhodnotit jako bezvýznamné.

### 4.1 Výzkumný problém

Teoretická východiska popsaná v první části diplomové práce dala podklad k našemu výzkumnému problému „Analýza využívání médií ve výchově ze strany rodičů“.

Hlavní výzkumná otázka: ***Jak využívají rodiče média ve výchově?***

Výzkumné otázky:

1. Jaká média a za jakým účelem rodiče využívají?
2. Jak děti využívají média z pohledu rodičů?
3. Jaké výhody a nevýhody přinášejí média v postmoderní době?
4. Jaká média rodiče využívají v komunikaci s dětmi?
5. Jak mohou média zasáhnout do žebříčku hodnot?



## 4.2 Výzkumné cíle

Záměrem diplomové práce bylo zjistit využívání médií ve výchově ze strany rodičů.

V této souvislosti jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaká média a za jakým účelem rodiče využívají při výchově.
2. Zjistit, jaká média používají děti z pohledu rodičů.
3. Zjistit, jaké výhody a nevýhody média přinášení v postmoderní době.
4. Zjistit, jaká média používají rodiče při komunikaci s dítětem.
5. Zjistit, jak média zasahují do žebříčku hodnot.

### Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaká média rodiče využívají ve výchově, volíme kvantitativní pojetí výzkumu. V rámci výzkumu chceme zjistit, jak rodiče subjektivně hodnotí svůj přístup k médiím ve výchově svých dětí. Pozornost bude věnována i využívání médií dětmi z pohledu rodičů.

V neposlední řadě nás také bude zajímat, jak se s využíváním médií mění žebříček hodnot v rodinách.

## 4.3 Výzkumný soubor a technika sběru dat

### Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří rodiče žáků 2. a 3. tříd základních škol v okrese Hodonín. Jejich děti jsou ve věku 8-9 let. Předpokládáme, že v tomto období mají rodiče výchovu svých dětí do značné míry pod kontrolou. V okrese Hodonín se nachází 67 základních škol. Počet žáků v okrese Hodoníně v 2. a 3. třídách je 2400 (seznamskol.cz). Výběrový soubor tvořili rodiče těchto žáků náhodně vybraných škol v Hodoníně a okolí.

Na okres Hodonín jsme se zaměřili proto, že zde žádná podobná studie neproběhla.

Forma tištěného dotazníku byla zvolena proto, aby dotazník mohl být distribuován osobně prostřednictvím učitelů (s žádostí o jeho vyplnění), neboť rodiče jsou různými on-line dotazníkovými šetřeními zahlceni a ochota ke spolupráci je malá.

## Předvýzkum

Před realizací výzkumného šetření byl proveden předvýzkum v lednu 2020 na jedné z vylosovaných škol. Byli osloveni rodiče žáků 2. třídy. Po sesbírání dotazníků jsme upravili formulaci některých otázek. Jinak byl dotazník shledán vyhovujícím a mohlo proběhnout samotné dotazníkové šetření.

Výzkumný soubor tvořili rodiče žáků 2. a 3. tříd základních škol v okrese Hodonín. Náhodně jsme vylosovali 3 městské školy (M 1-3) a 3 vesnické školy (V 1-3). Rodičům žáků byl po dětech poslán dotazník v tištěné podobě. Dotazníky byly sesbírány do čtrnácti dnů. Celkem jich bylo na školách rozdáno 295. Správně vyplněných dotazníků se vrátilo 239. Návratnost byla tedy 81%. Z městských škol jsme získali nazpět 153 dotazníků, z vesnických 86. Pro přehlednost nám tabulka (viz Tabulka 1) uvádí konkrétní počty sesbíraných dotazníků na jednotlivých školách.

Mš 1	Mš 2	Mš 3	Vš 1	Vš 2	Vš 3
54	36	63	14	37	35

Tabulka 1 Počet sesbíraných dotazníků

## Technika sběru dat

Výzkumná část diplomové práce byla provedena kvantitativně. Dle Chrástky (2007, s. 163) je nejefektivnější metodou sběru dat v podobných případech (v případě, že máme dostatek dospělých, tj. zodpovědných, respondentů). Data byla získávána pomocí nestandardizovaného dotazníku zaměřujícího se na využití médií ve výchově.

Dotazník byl určen rodičům žáků mladšího školního věku (2. – 3. třída). Na začátku byli respondenti osloveni s prosbou o vyplnění dotazníku. Dále byli seznámeni s autorem a výzkumným problémem diplomové práce. Hlavní část dotazníku obsahuje 19 otázek. Otázky byly uzavřené a polouzavřené. Součástí zkoumání bylo zjistit rodinné charakteristiky respondentů (pohlaví dítěte, rodinné zázemí, vzdělání rodičů a velikost bydliště).

K jednotlivých výzkumným otázkám se vztahují dotazníkové položky, které znázorňuje následující tabulka.

Výzkumná otázka	Číslo dotazníkové položky	Dotazníková položka
1. Jaká média a za jakým účelem rodiče využívají?	položka č. 2	Jaká média nejvíce využíváte ve výchově?
	položka č. 3	Na co využíváte média?
	položka č. 4	K jakým činnostem výchovného rázu používáte média?
	položka č. 5	Jak často používáte média ve výchově?
2. Jak využívají děti média z pohledu rodičů?	položka č. 6	Vlastní vaše dítě svá elektronická média?
	položka č. 7	Má dítě přístup k internetu?
	položka č. 8	V případě více dětí, má každé dítě své elektronické médium?
	položka č. 9	O jaké elektronické médium se děti dělí?
	položka č. 10	Jak často dítě využívá média?
	položka č. 11	Kolik souvislého času tráví dítě s médii?
	položka č. 12	Jaká média dítě nejvíce využívá?
	položka č. 13	Jsou dítěti volně dostupná elektronická média?
3. Jaké výhody a nevýhody přináší média v postmoderní době?	položka č. 1	Jaké výchovné styly používáte v dnešní (postmoderní) době?
	položka č. 16	Jaké výhody pro výchovu dětí vidíte v dnešní (postmoderní) době?
	položka č. 17	Jaká úskalí vidíte při výchově dětí v dnešní (postmoderní) době?
4. Jaká média využívají rodiče ke komunikaci s dítětem?	položka č. 15	Jak komunikujete s dítětem?
5. Jak mohou média zasáhnout do žebříčku hodnot?	položka č. 18	Vedení dětí k vytváření žebříčku hodnot.
	položka č. 19	Hodnoty, na které mají vliv současná média.

Tabulka 2 Výzkumné otázky a dotazníkové položky

#### 4.4 Statistické vyhodnocení

Při zpracování získaných dat z dotazníkového šetření byl použit tabulkový editor Microsoft Office Excel 2007.

Respondenty nám v tabulce označovaly řádky, sloupce pak označovaly konkrétní otázky v dotazníku. Ze získaných odpovědí u nominálních dat byly vytvořeny grafy s procentuálním vyjádřením. Nominální data tvoří dotazníkové položky č. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18 a položky týkající se pohlaví dítěte, rodinného zázemí. Ordinální data tvoří dotazníkové položky č. 2, 12, 15, 19. U škálových dat platí, že čím větší číslo, tím větší důležitost. Pro znázornění získaných dat jsme vytvořili koláčové grafy, u položek s více možnostmi odpovědí jsme vytvořili sloupcový graf, u škálových položek tabulky se směrodatnou odchylkou a aritmetickým průměrem.

## 5 VYHODNOCENÍ DAT

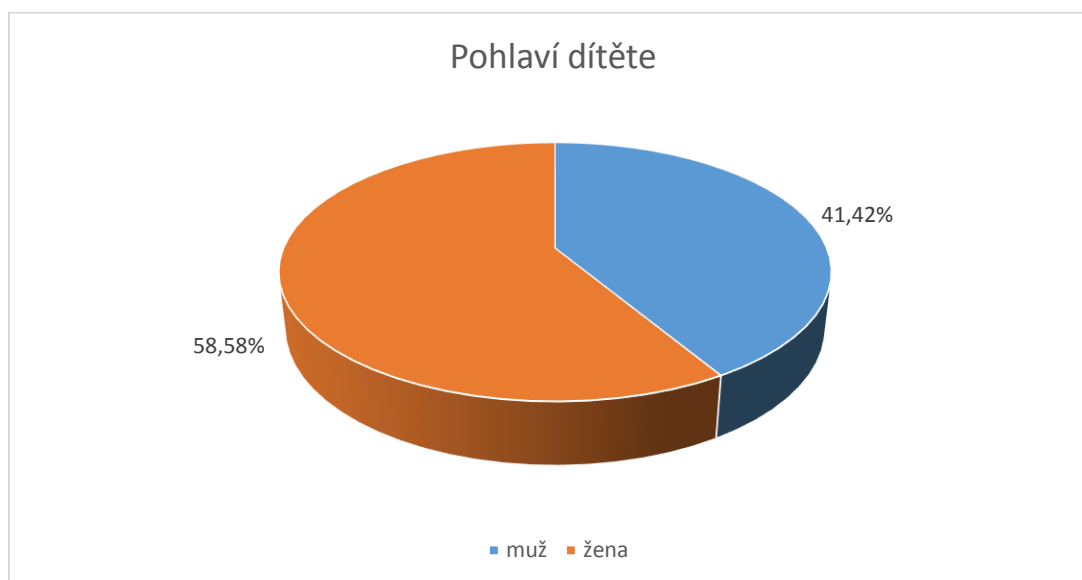
V diplomové práci byla provedena deskriptivní analýza, která je založená na popisu získaných dat a jejich přehledného znázornění za pomoci grafů. Získaná data z dotazníkového šetření vyhodnotíme a popíšeme je. Analýzou dat jsme schopni výsledky výzkumu zaznamenat v grafické i tabulkové podobě.

Součástí vyhodnocení dat je i závěrečné shrnutí výsledků celého výzkumného šetření.

### 5.1 Dotazníkové šetření

První čtyři otázky byly demografické. Zjišťovaly pohlaví dítěte, vzdělání rodičů a místo bydliště respondentů.

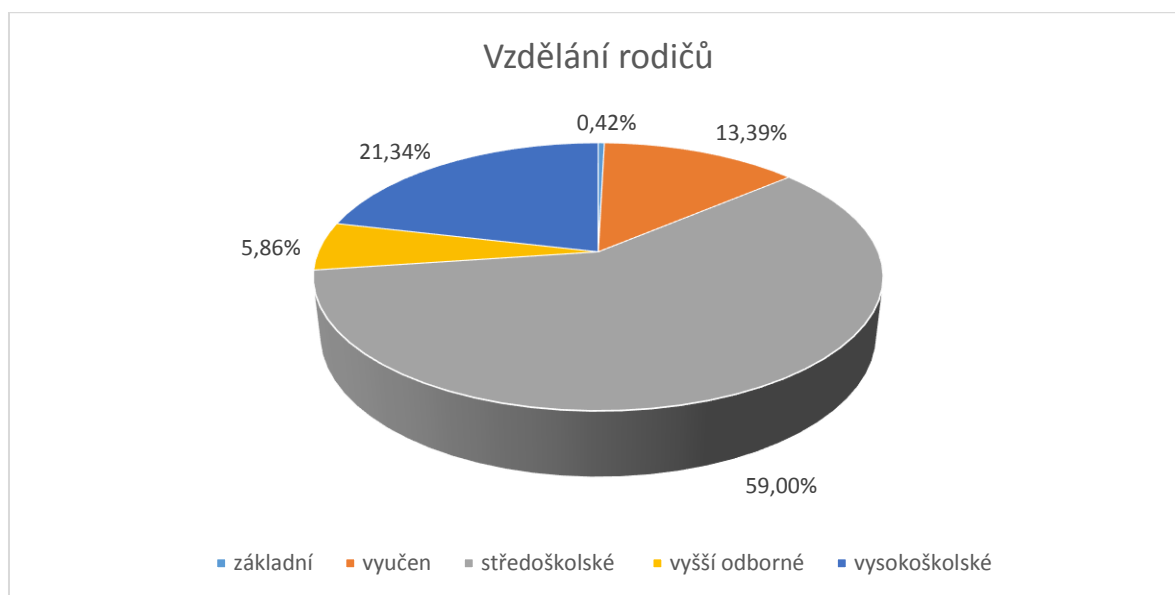
Pohlaví dítěte



Graf 1 Struktura pohlaví

Zastoupení obou pohlaví bylo téměř stejné. Mužské pohlaví tvořilo počet 41,42 % (99) a ženské pohlaví 58,58 % (140).

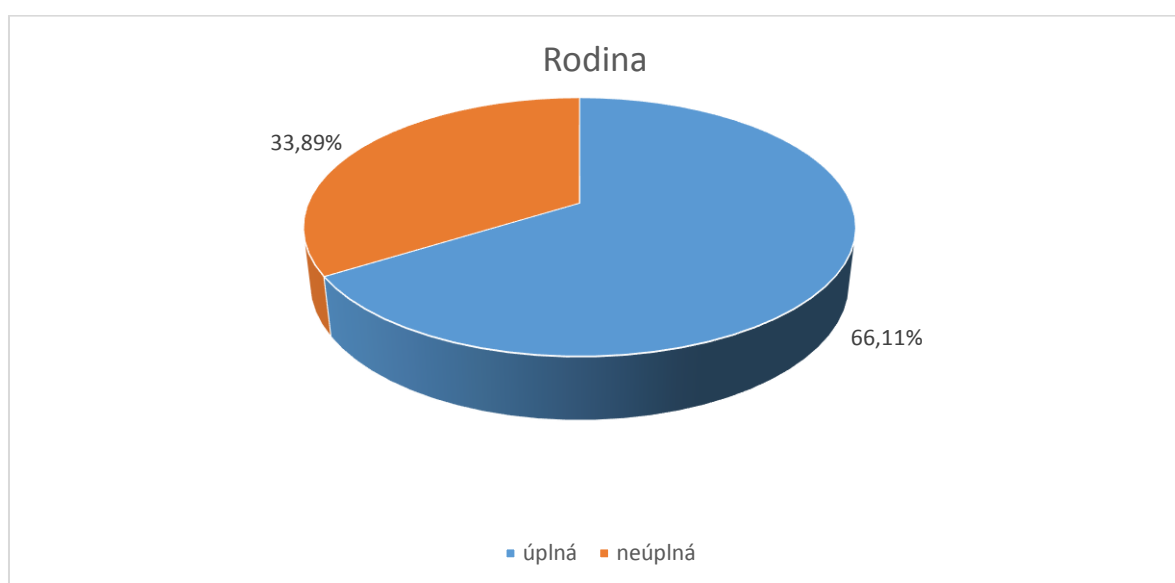
## Vzdělání rodičů



Graf 2 Vzdělání rodičů

Z uvedeného grafu vyplývá, že největší počet respondentů v oblasti s nevyšším dosaženým vzděláním tvořili středoškolsky vzdělaní rodiče 59 % (141). Další početnou skupinou byli vysokoškolsky vzdělaní rodiče 21,34 % (51). Vzdělání ukončené výučním listem vykázalo 13,39 % (32) rodičů. Vyšší vzdělání uvedlo 5,86 % (14) rodičů a jeden uvedl základní vzdělání 0,42 % (1).

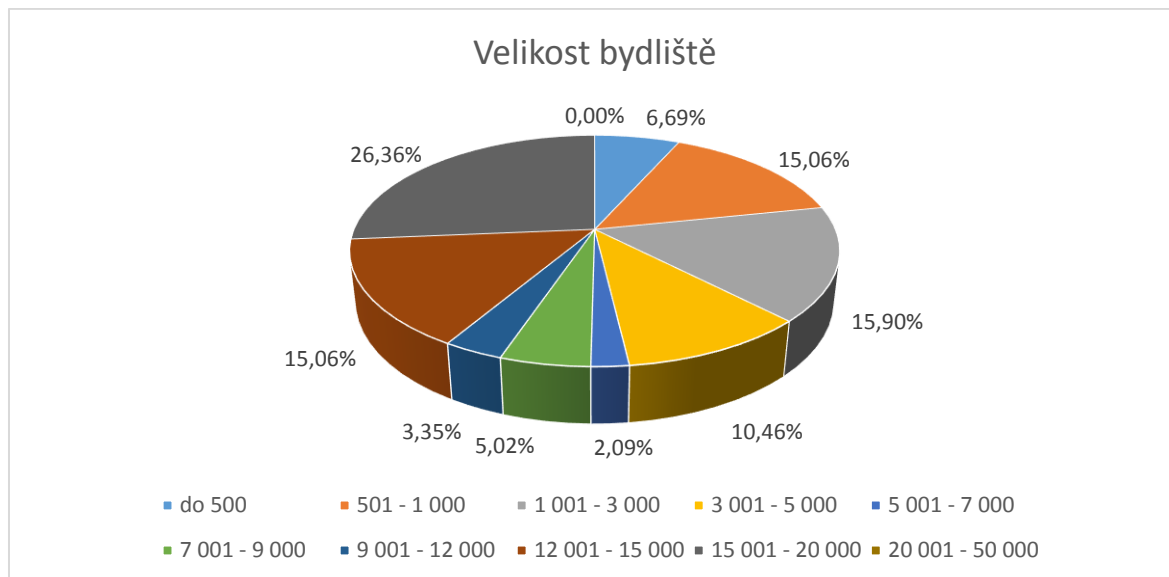
## Rodina



Graf 3 Rodina

Je zřejmé, že u respondentů převládala úplná rodina 66,11 % (185) nad neúplnou rodinou 33,89 % (81).

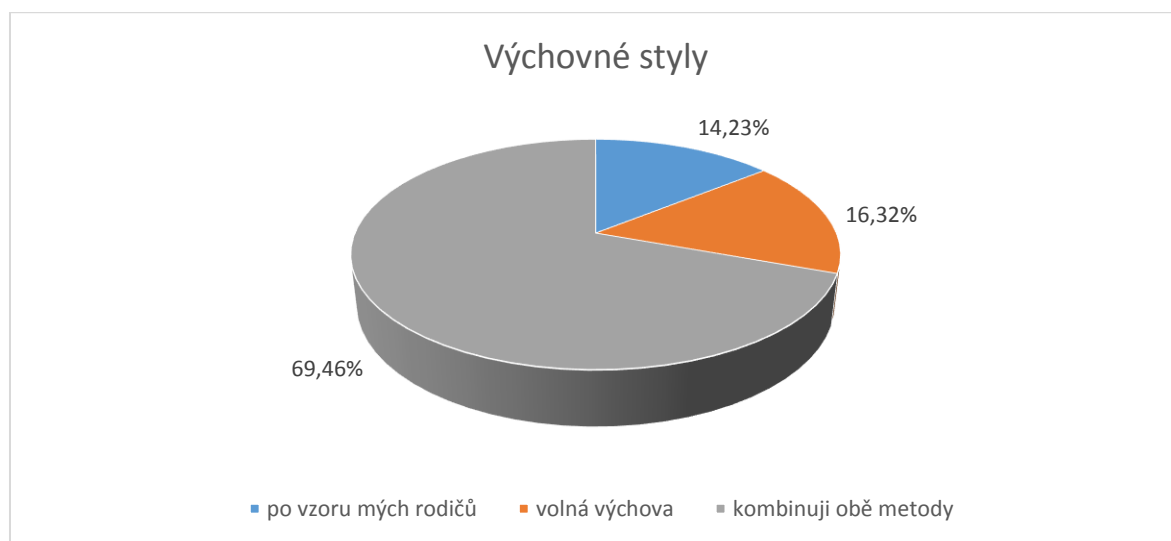
### Bydliště



Graf 4 Bydliště

Největší část respondentů 26,36% (63) bydlí v oblasti s počtem obyvatel 20 001-50 000. Další početné skupiny tvoří velikost sídla od 3001-5000 - 15,90% (38), velikost sídla 15 001 – 20 000 a 1001 – 3000 mají stejné zastoupení v počtu respondentů 15,06 % (36). Počet obyvatel v oblasti 5001–7000 tvoří 10,46 % (25). V oblasti od 501-1000 bydlí 6,69% (16) respondentů. Další zastoupení respondentů v sídle s 7001-9000 obyvatel činí 2,09% (5), u obce o velikosti 12 001-15000 obyvatel - 3,35% (8). Sídla s počtem obyvatel do 500 a nad 50 000 neuvedl žádný respondent.

Položka č. 1 Jaké výchovné styly používáte v dnešní (postmoderní) době?



Graf 5 Výchovné styly v rodině

Z grafu nám vyplynulo, že 69,46 % (166) rodičů při výchově využívá kombinaci více stylů výchovy. K volné výchově se přiklonilo 16,32 % (39) rodičů. O něco menší procento rodičů 14,23 % (34) vychází z výchovy svých rodičů.

Položka č. 2 Jaká média nejvíce využíváte ve výchově?

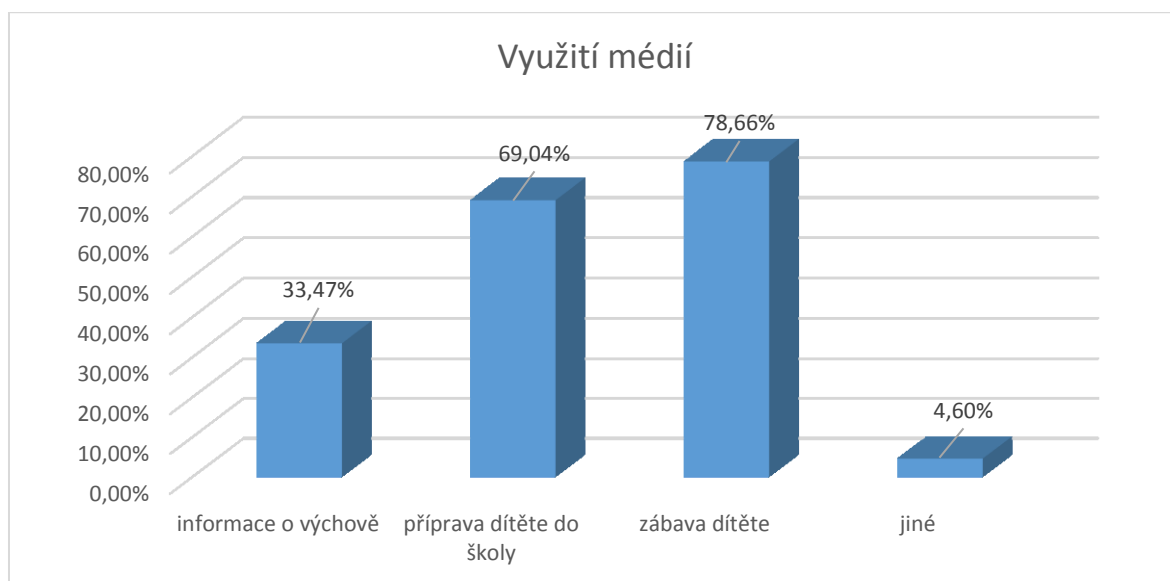
	N	M	SD
počítač	239	3,95	4,07
mobil	239	2,94	3,17
tablet	239	2,67	2,90
televize	239	3,26	3,45
tištěná	239	2,93	3,17

Tabulka 3 Média rodiče

Na tuto položku odpovědělo 239 respondentů. Mezi nejvíce využívaná média ve výchově ( $M=3,95$ ,  $SD=4,07$ ) patří počítač. Poměrně vysoké zastoupení ( $M=3,26$ ,  $SD=3,45$ ) měla televize. Mobil ( $M=2,94$ ,  $SD=3,17$ ) a tištěná média ( $M=2,93$ ,  $SD=3,17$ ) dopadla v hodnocení velmi podobně. Naopak tablet ( $M=2,67$ ,  $SD=2,90$ ) rodiče příliš nevyužívají.



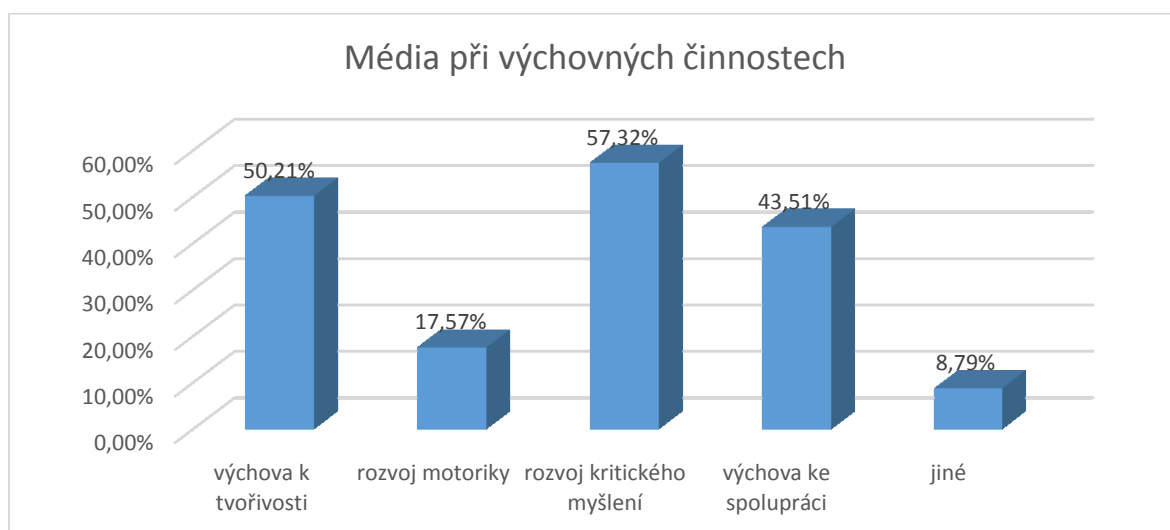
## Položka č. 3 Na co využíváte média?



Graf 6 Využití médií

Respondenti mohli uvést více odpovědí, proto počet dosažených odpovědí je 444. Největší využití médií zaujímala zábava pro dítě 78,66 % (188). Pro přípravu do školy zvolí média 69,04 % (165) respondentů. Informace o výchově na médiích hledá 33,47 % (80) respondentů. 4,60 % (11) uvedlo, že média využívá jinak, nejčastěji uváděli respondenti vlastní sebevzdělávání, hledání zajímavostí, pracovní povinnosti a využití místo televize.

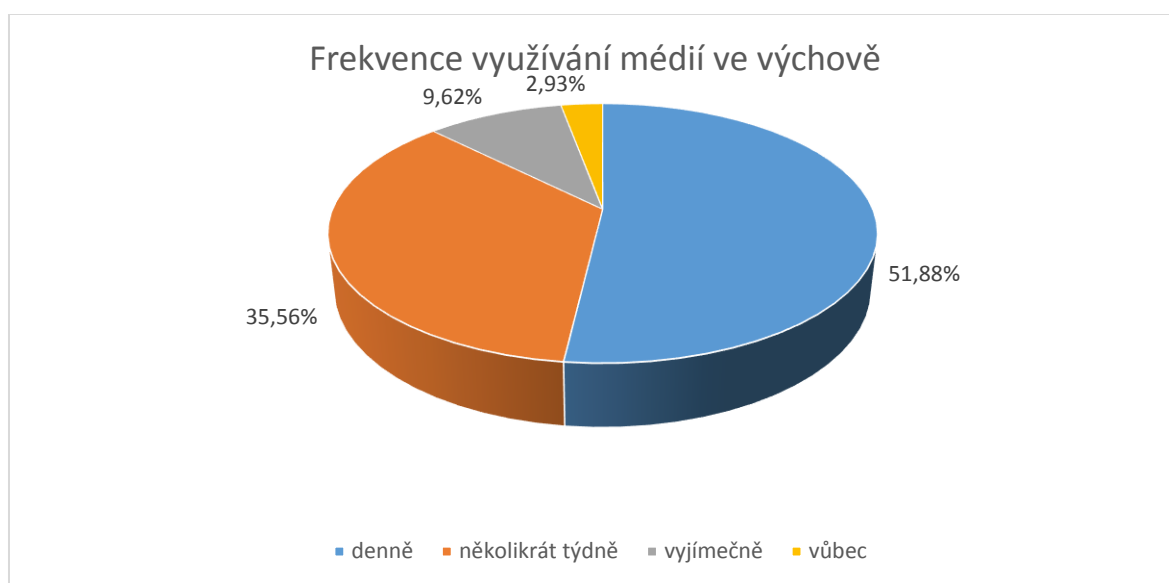
## Položka č. 4 K jakým činnostem výchovného rázu používáte média?



Graf 7 Média při výchovných činnostech

Jelikož se jednalo o položku s možností více odpovědí, dosáhla pozorovaná četnost hodnoty 424. Nejvíce volená činnost výchovného rázu byl rozvoj kritického myšlení 57,3 % (137). Druhou nejčastější výchovnou činností uváděli respondenti výchovu k tvořivosti 50,21 % (102) a výchovu ke spolupráci 43,51 % (104). Možnost pro rozvoj motoriky zvolilo jen 17,57 % (42) respondentů. Tato dotazníková položka obsahovala možnost odpovědi jiné. Celkem se k ní vyjádřilo 21 respondentů. Za zmínku stojí využívání k výuce cizího jazyka a taky jako aplikace na oční vadu.

Položka č. 5 Jak často používáte média ve výchově?



Graf 8 Frekvence využívání médií ve výchově

Z grafu je patrné, že většina respondentů 51,88 % (124) se na média obrací každý den, 35,56% (85) sáhne po médiích několikrát týdně. Výjimečně média využívá k výchově 9,62 % (23) dotázaných a 2,93 % (7) média do výchovy nezahrnuje.

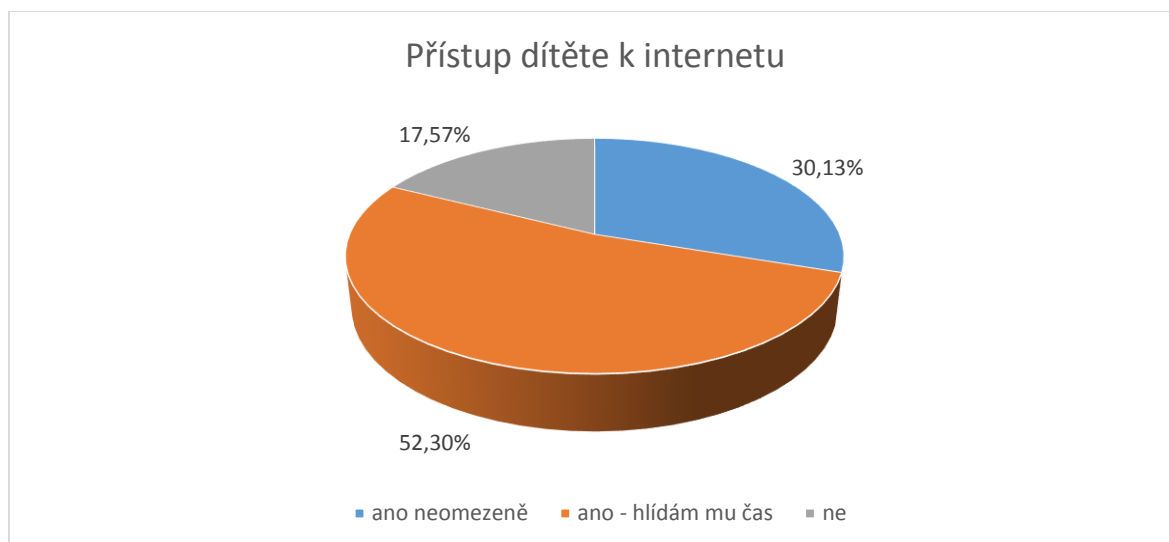
Položka č. 6 Vlastní vaše dítě svá elektronická média?



Graf 9 Média ve vlastnictví dítěte

V osobním vlastnictví má své elektronické médium 79,92 % (191) dětí respondentů a jen 20,08 % (48) dětí respondentů nemá své elektronické médium.

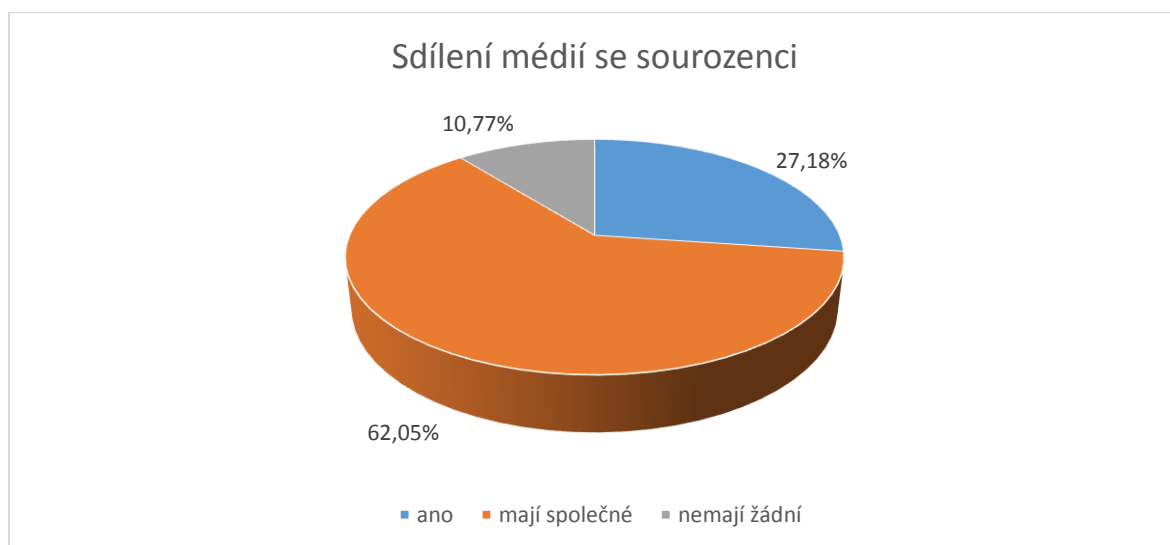
Položka č. 7 Má dítě přístup k internetu?



Graf 10 Přístup dítěte na internet

Na otázku, zda má dítě přístup k internetu, odpověděli respondenti ano, neomezeně 30,13% (72). Nejvíce odpovědí bylo, že dítěti hlídají čas 52,30 % (125) a 17,57 % (42) respondentů zvolilo položku, že nemají přístup na internet vůbec.

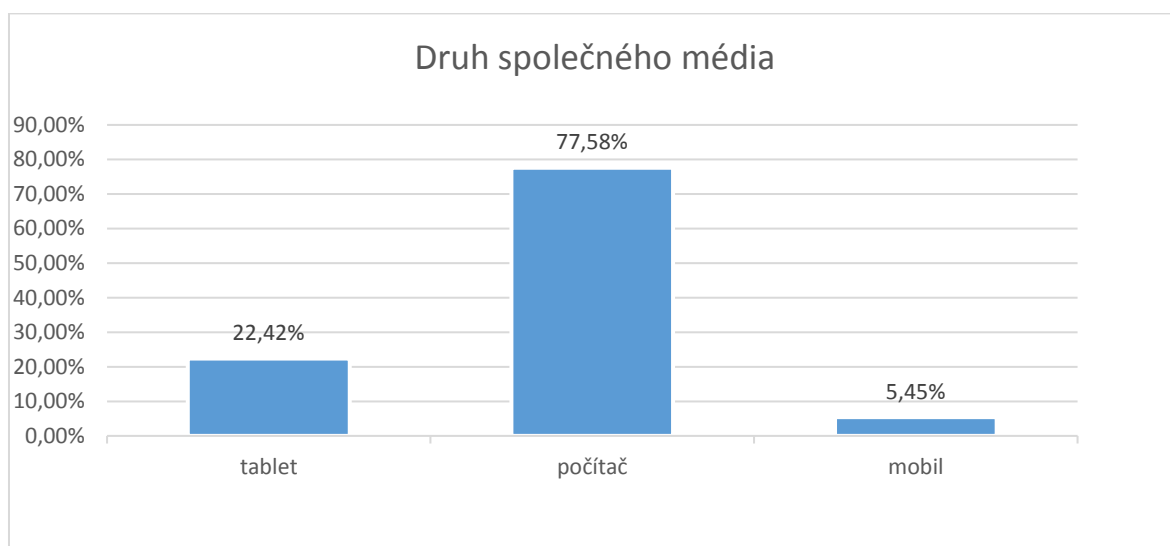
Položka č. 8 V případě více dětí, má každé dítě své elektronické médium?



Graf 11 Sdílení se sourozenci

Na tuto dotazníkovou položku odpovídali pouze respondenti, kteří mají více dětí. Pozorovaná četnost 195. Z nejčastěji uváděných mají děti společné elektronické médium 62,05 % (121), Pouze u 27,18 % (53) vlastní každé dítě své elektronické médium, a 10,77 % (21) nevlastní žádné médium.

Položka č. 9 O jaké elektronické médium se děti dělí?

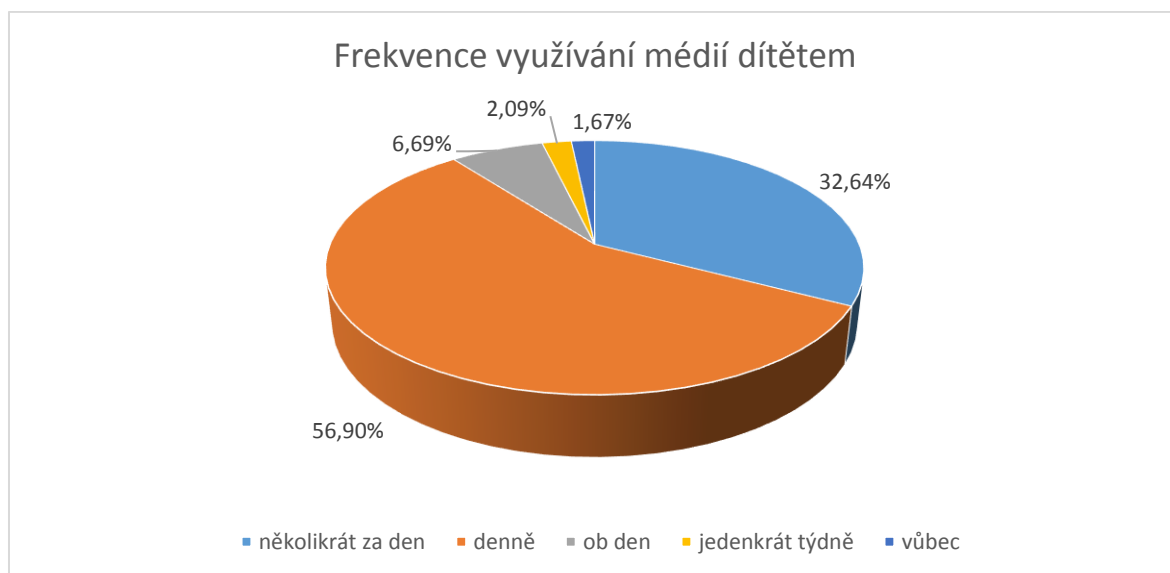


Graf 12 Druh společného média

Jelikož se jednalo o položku, kdy respondenti mohli uvést více společných elektronických médií u dětí, byla pozorovaná četnost 174. Z grafu je patrné, že se děti nejvíce dělí o společný

počítač - 77,58 % (128), o tablet se dělí 22,42 % (37) a o mobil pouze 5,45 % (9) dětí respondentů.

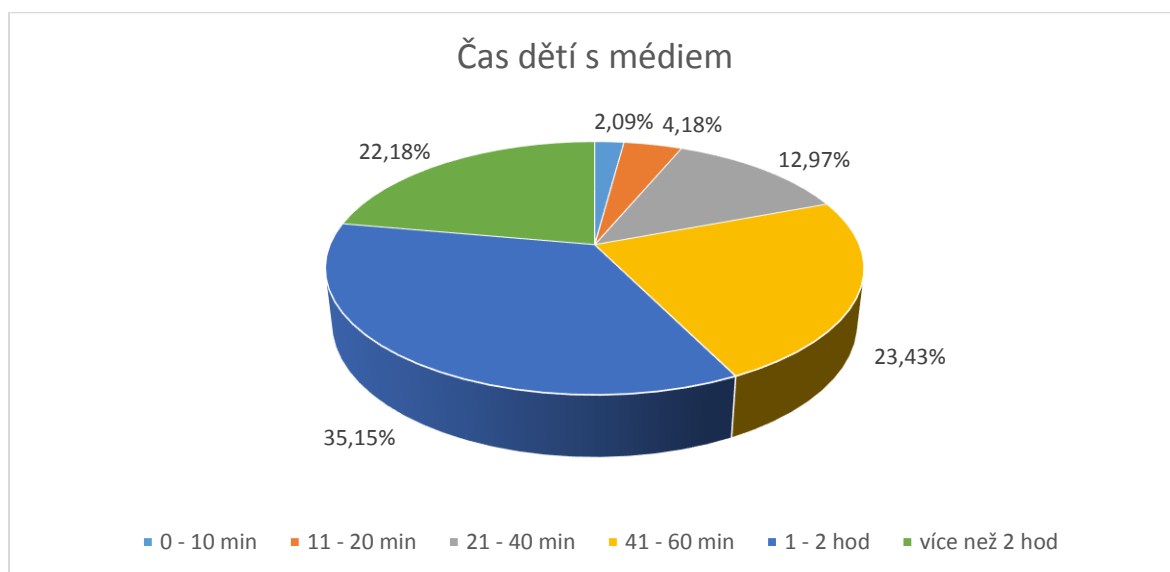
Položka č. 10 Jak často využívá dítě média?



Graf 13 Frekvence využívání médií dítětem

Přes polovinu dětí respondentů 56,90 % (136) využívá média každý den, 32,64 % (78) dětí je na médiu několikrát v průběhu dne. Ob den je na médiích 6,69% (16) dětí, 2,09 % (5) respondentů zvolilo možnost jedenkrát týdně a 1,67 % (4) respondenti dítěte neumožňují manipulaci s elektronickým médiem.

Položka č. 11 Kolik souvislého času tráví dítě s médii?



Graf 14 Čas dětí s médiiem

Tento graf nám ukazuje, kolik času děti tráví s médii. 84 (35,15 %) dotázaných respondentů uvedlo, že jejich dítě tráví 1-2 hodiny s médii. Velmi vyrovnaný je čas trávený s médii 41-60 min. - 23,43 % (56) a čas nad 2 hodiny uvedlo 23,43% (53). 31 (12,97 %) dětí respondentů tráví s médii 21-40 minut. S médii 0-10 min. tráví čas dětí 2,09 % (5) a čas 11-20 minut tráví 4,18 % (10) dětí.

Položka č. 12 Jaká média dítě nejvíce využívá?

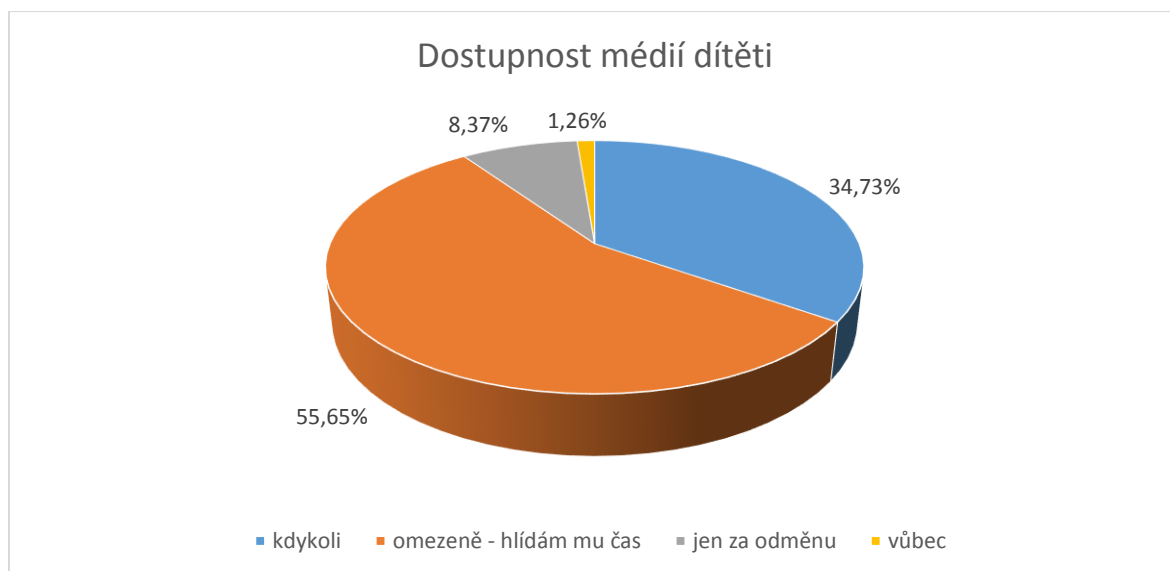
	N	M	SD
počítač	239	3,93	4,11
mobil	239	3,12	3,38
tablet	239	2,95	3,22
televize	239	3,53	3,68
tištěná	239	2,47	2,70
rozhlas	239	1,21	1,28

Tabulka 4 Druh používaných médií dětmi

Na tuto položku odpovědělo 239 respondentů. Mezi nejvíce využívané médium dětmi patří počítač (M=3,93, SD=4,11). Poměrně vysoké zastoupení měla televize (M=3,53, SD=3,68)

a mobil ( $M=3,12$ ,  $SD=3,38$ ). Následuje využívání tabletu ( $M=2,95$ ,  $SD=3,22$ ), naopak mezi nejméně využívané médium patří rozhlas ( $M=1,21$ ,  $SD=1,28$ ) a tištěná média ( $M=2,47$ ,  $SD=2,70$ ).

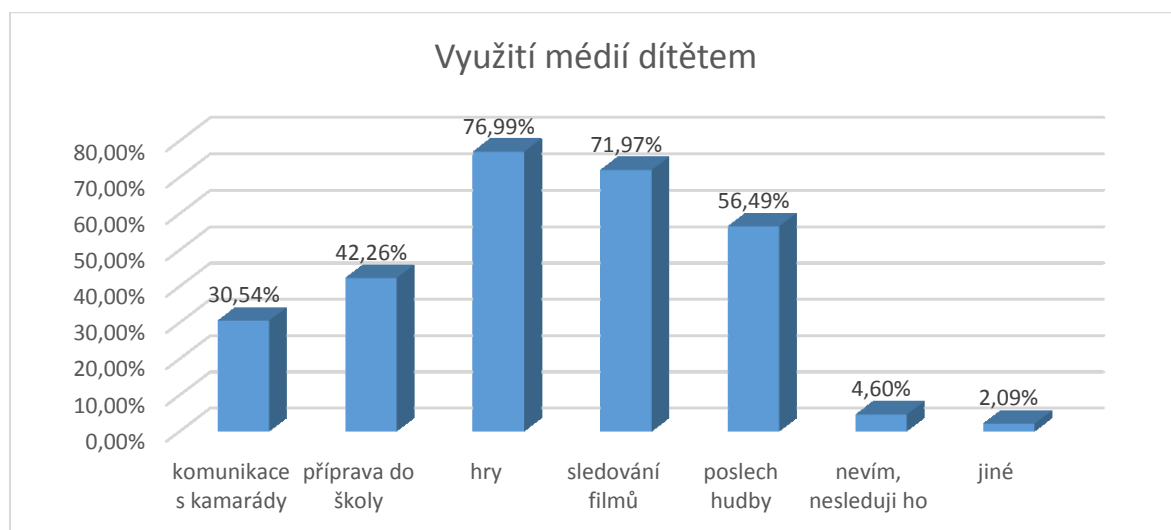
Položka č. 13 Jsou dítěti volně dostupná elektronická média?



Graf 15 Dostupnost elektronických médií

Je zřejmé, že více než polovina rodičů 55,65 % (133) dětem hlídá čas na elektronickém médiu, volně dostupná média má 34,73 % (83) dětí respondentů, 8,37 % (20) respondentů pak uvedlo, že dítě má médium jen za odměnu a 1,26 % (3) svému dítěti médium nedává vůbec.

Položka č. 14 Za jakým účelem dítě využívá elektronická média?



Graf 16 Využití médií dítětem

U této položky bylo více možností odpovědi, pozorovaná četnost byla 681.

Ve velké oblibě dítě využívalo elektronické médium k hrám 76,99% (184) a ke sledování filmů 71,97 % (172). Poměrně vysoký podíl byl při poslechu hudby 56,49 % (135) i zastoupení při přípravě do školy 42,26 % (101), pro komunikace s kamarády využívá médium 30,54 % (73). Pouze 4,60 % (11) respondentů uvedlo, že neví, na co dítě médium využívá. Na možnost odpovědi jiné odpovědělo 2,09 % (5), a to na využití výukových programů a focení.

Položka č. 15 Jak komunikujete s dítětem?

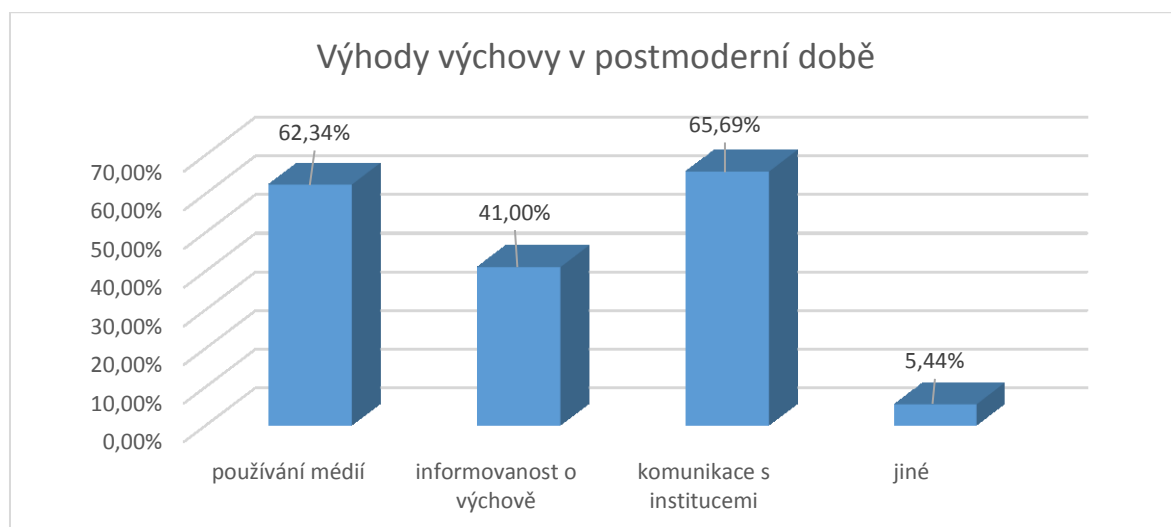
	N	M	SD
osobní kontakt	239	4,88	4,89
telefon	239	3,01	3,20
počítač - e-mail	239	1,11	1,15
jinak	239	1,13	1,37

Tabulka 5 Komunikace s dítětem

Na otázku jak komunikují rodiče se svým dítětem, převažovala odpověď osobní kontakt (M=4,88, SD=4,89), telefonem komunikuje (M=3,01, SD=3,20) respondentů. Přes počítač - e-mail probíhá komunikace pouze omezeně (M=1,11, SD=1,15). Možností jiné využilo 9 respondentů, nejčastěji uvedli za pomoci lístečků nebo vzkazů na lednici.



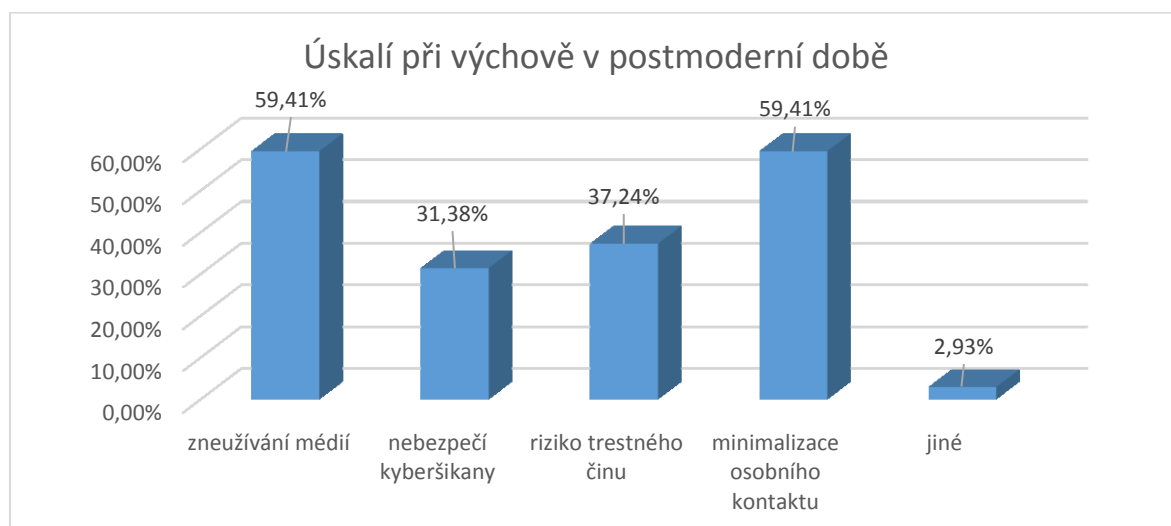
Položka č. 16 Jaké výhody pro výchovu dětí vidíte v dnešní (postmoderní) době?



Graf 17 Výhody výchovy v postmoderní době

Respondenti mohli uvést více odpovědí. Tudíž pozorovaná četnost byla 417. Jako velkou výhodu v postmoderní době respondenti uvedli komunikaci s institucemi 65,59% (157) a také používání médií 62,34 % (149). Výhody také vidí v informovanosti o výchově 41,00 % (98). Pouze malá část respondentů využila možnosti jiné 5,44 % (8) a uvedla neomezené možnosti, dostupnost informací, komunikace s prarodiči a také svoboda a cestování.

Položka č. 17 Jaká úskalí vidíte při výchově dětí v dnešní (postmoderní) době?

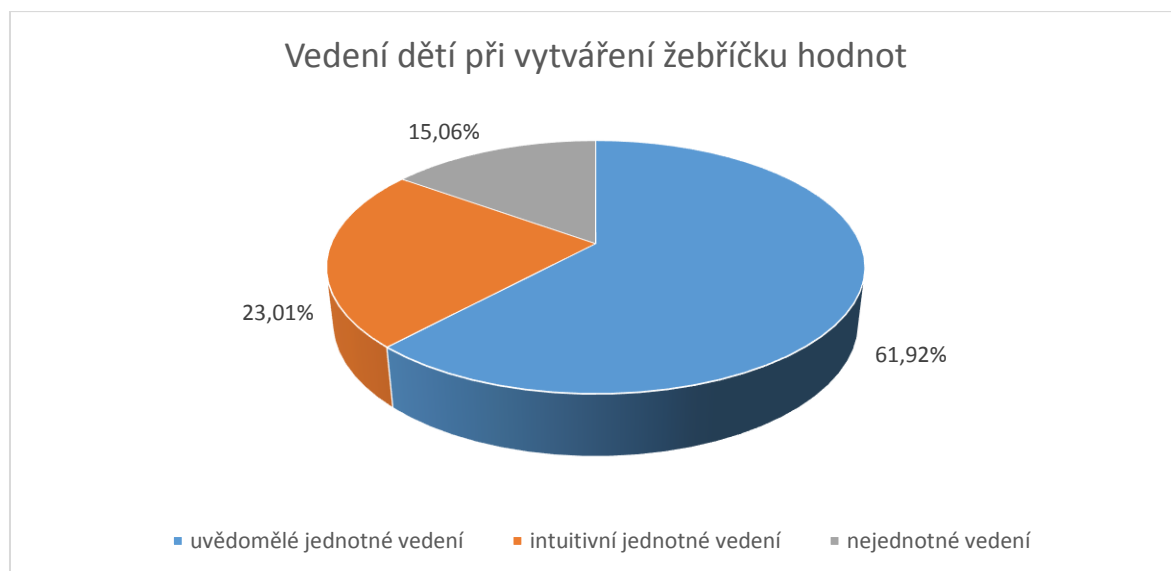


Graf 18 Úskalí při výchově v postmoderní době

Tato položka umožňovala respondentům více odpovědí. Pozorovaná četnost byla 455. Na tuto položku odpovídali respondenti velmi vyrovnaně. Nejvíce se respondenti obávají zneužití médií

59,41% (142) a minimalizace osobního kontaktu 59,41 % (142). Nebezpečí kyberšikany uvedlo 31,38% (75) a riziko trestného činu 37,24% (89). Možnost položky jiné využilo 7 respondentů a v odpovědích se objevil převážně nedostatek času.

Položka č. 18 Vedení dětí k vytváření žebříčku hodnot



Graf 19 Žebříček hodnot

U respondentů převládalo uvědomělé jednotné vedení k utváření žebříčku hodnot 61,92% (148), intuitivní jednotné vedení zvolilo 23,01% (55), nejednotné vedení se vyskytuje u 15,06%(36).

Položka č. 19 Hodnoty, na které mají vliv současná média

	N	M	SD
společný čas v rodině	239	3,81	3,91
komunikace v rodině	239	3,49	3,62
komunikace s kamarády	239	3,60	3,73
ocenění úspěchu	239	2,64	2,82
přijímání vzorů mimo rodinu	239	2,75	3,05

Tabulka 6 Vliv médií na hodnoty

Na tuto položku odpovídalo celkem 239 respondentů. Nejvíce mají média vliv na společný čas v rodině (M=3,81, SD=3,91). Současně mají vliv i na komunikaci s kamarády (M=3,49, SD=3,62) a na komunikaci v rodině (M=3,49, SD=3,62). Za zmínku také stojí přijímání vzorů mimo rodinu (M=2,75, SD=3,05) a ocenění úspěchu (M=2,64, SD=2,82).

## 6 VYHODNOCENÍ DAT

Na začátku praktické části byl stanoven výzkumný problém. Stanoveny byly také dílčí výzkumné otázky. Výzkumu se zúčastnilo 239 respondentů – rodičů dětí 2. a 3. tříd základních škol v okrese Hodonín. Diplomová práce je kvantitativního pojetí, sběr proběhl dotazníkovým šetřením. Byl sestaven nestandardizovaný dotazník, který byl rozdán rodičům na šesti základních školách na Hodonínsku. Jednalo se o školy na vesnici i ve městě.

Prvním stanoveným cílem bylo zjistit, jaká média a za jakým účelem je rodiče využívají. Na základě analýzy položek vztahujících se k tomuto výzkumnému cíli můžeme odpovědět na tuto otázku tak, že rodiče nejvíce ve výchově využívají počítač, dále relativně často využívají televizi, na třetím místě se umístily mobil a tištěná média, nejméně využívají tablet. Většina využívá média denně, případně několikrát za týden, pouze asi jedna desetina používá média ve výchově výjimečně či vůbec. Více než 3/4 rodičů využívají média jako zdroj zábavy pro dítě, 2/3 rodičů k přípravě dětí do školy, 1/3 rodičů pak k vyhledávání informací o výchově. Většina (57,32%) rodičů využívá média v rámci výchovy k rozvoji kritického myšlení, polovina ve výchově k tvořivosti, signifikantní část (43,51%) ve výchově ke spolupráci, malá část pak k rozvoji motoriky a jiným činnostem (aplikace pro práci s oční vadou apod.).

Dalším stanoveným cílem jsme chtěli zjistit, jaké je využití médií dětmi z pohledu jejich rodičů. Zjistili jsme, že valná většina dětí (80%) má vlastní elektronické médium, které ale v případě více sourozenců v jedné rodině sdílí se sourozenci (téměř 2/3), pouze v necelé 1/3 rodin respondentů má každé dítě vlastní elektronické médium. V případě sdílených médií se jedná převážně o počítač (více než 3/4) a tablet (necelá 1/4). Ve většině případů (52,3%) s časově omezeným přístupem na internet, cca 1/3 dětí respondentů má přístup na internet neomezený. Pouze cca 17% respondentů neumožňuje dětem přístup k internetu vůbec.

Děti využívají média denně (více než 1/2), 1/3 pak více než jednou za den, většinou mezi půlhodinou až dvěma hodinami za den, téměř 1/4 však více než dvě hodiny za den. Nejvíce používaným médiem je počítač, dále mobil a televize, a nakonec tablet. Rozhlas a tištěná média děti využívají sporadicky.

Elektronická média jsou dětem přístupná ve více než 80% rodin, 1/3 dětí respondentů má přístup neomezený, cca 1/2 omezeně (rodič hlídá čas). Nejvíce je děti využívají k zábavě (hry, filmy, hudba), dále pak k sociálním interakcím (komunikace s kamarády) a přípravě do školy (zde téměř 42%).

Třetím cílem bylo zjistit jaké výchovné výhody a komplikace přinášejí rodičům z jejich pohledu média v postmoderní době. Můžeme konstatovat, že rodiče jsou, co se týče výchovných stylů, nevyhranění, ve více než 2/3 případů kombinují styly výchovy tradiční i volné. Zbytek (cca 1/3) pak opět zhruba 50:50 preferuje buď výchovu volnou, nebo tradiční. Média a jejich používání či případné zneužití vidí rodiče ve stejné míře mezi výhodami i riziky dnešní doby, jako další výhody vidí komunikaci s institucemi a informovanost o výchově, jako nejzásadnější další úskalí vnímají zvláště minimalizaci osobního kontaktu, dále pak riziko trestné činnosti a nebezpečí kyberšikany.

Čtvrtou metou bylo ověřit si, jakou formou v dnešní době rodiče s dětmi komunikují, a je potěšující, že i přes úskalí dnešní doby rodiče stále nejvíce s dítětem komunikují osobně, případně telefonicky, naproti tomu počítač stále využívají minimálně.

Posledním cílem pak bylo zjistit, jak vnímají rodiče možnost ovlivnění hodnotového žebříčku médií. Většina respondentů vede děti k vytváření žebříčku hodnot uvědoměle (téměř 2/3), pouze necelá 1/4 intuitivně. Největší vliv mají v tomto dle respondentů média na společný čas v rodině a na komunikaci s blízkými (tedy s rodinou a kamarády). Dále stojí za zmínku přijímání vzorů mimo rodinu a ocenění úspěchu.

Na hlavní výzkumnou otázku „Jak užívají rodiče média ve výchově“ můžeme tedy odpovědět: Většina rodičů používá média jako zdroj zábavy pro děti, 2/3 pak jako pomůcku při přípravě do školy a cca 1/3 i jako zdroj informací pro výchovu. Nejvíce respondentů pak uvedlo, že média v rámci výchovy využijí k rozvoji kritického myšlení dětí a k výchově ke spolupráci, relativně malá část respondentů pak využívá různé specializované aplikace (například ke korekci oční vady apod.).

## 7 DISKUZE

Porovnáme-li náš průzkum s jedním z nemnoha dalších týkajících se vztahu rodičů k využívání médií jejich dětmi (ATO-MEDIARESEARCH, 2010), dá se vysledovat trend většiny domácností k postupnému opouštění sledování televize na úkor využívání počítače jako multimediálního nástroje (vývojový trend od cca 2014). Klasická „neobrázková“ média jako rozhlas či psaný text jsou využívána sporadicky již od konce 20. stol. Publikovaných výzkumů k mému tématu je poměrně málo, dostupné materiály většinou řeší pouze využívání mediálních zdrojů dětmi. Srovnáváme-li české a zahraniční studie, v našem prostředí je pozornost věnovaná médiím a rodině velmi omezená. Šed'ová v roce 2007 prováděla výzkum zaměřující se na televizní diváctví dětí předškolního věku, nicméně odsud lze transponovat určitou podobnost s dětmi mladšího školního věku. Vystihla tak zčásti vztah českých domácností k médiím. Mezi její hlavní závěry patřilo zjištění, že dominantním médiem v rodině zůstává televize, nicméně prvenství jako spojení programu a přijímače pomalu ztrácí a její funkce přebírá v mnohem interaktivnější formě počítač.

V roce 2012 byl pedagogické fakultě v Hradci Králové proveden výzkum zaměřený na mediální výchovu v současných rodinách. Výzkum zahrnoval 962 rodičů s dětmi ve věku 6-17 let. Jeho cílem bylo získat informaci, jakým způsobem rodiče přistupují k využívání médií. Šetření zahrnovalo to, jak přistupují k využívání médií rodiče, ale i pohled na danou problematiku a rodičovský monitoring. Bylo zjišťováno, jak jsou elektronickými médii vybaveny děti a zda je mají k dispozici i pro své osobní účely (Kraus 2015, s. 172-173).

Výsledky výzkumů ukázaly, že médii každodenního využití jsou televize a počítač. Potvrdil se náš předpoklad jejich stále dominantnějšího postavení ve vztahu k využívání médií v rodině. Náš výzkum provedený o 8 let později hovoří o střídání dvou hlavních médií, na první místo se dostal počítač, na druhé pak televize. Můžeme usuzovat, že dříve neměly všechny děti k dispozici počítač, případně nebyl obsah dostupný přes PC natolik atraktivní, aby lákal děti na úkor televize (internet, lepší grafika apod.), ale televize je tradiční součástí každé domácnosti.

I z hlediska frekvence užívání médií jsou nejvíce v rodinách využívány televize a počítač. Obě dominantní média více využívají rodiče (nebo alespoň určují způsob konzumace obsahu, výběr programů apod.).

Ukázalo se tedy, že námi provedený výzkum a výzkum provedený na pedagogické fakultě v Hradci mají relativně velmi podobné výsledky.

Většina dotazovaných rodičů si je vědoma nebezpečí, která mohou na dítě číhat v mediálním prostředí. Otázkou však zůstává, zda s tím chtějí něco udělat, nebo zda vědí, jak tomu zabránit či tak nebezpečí omezit.

Domníváme se, že kdyby bylo dotazníkové šetření provedeno v současné situaci (tedy jaro 2020, epidemie onemocnění Covid-19), odpovědi rodičů na otázku, k čemu využívají ve výchově média, by se od našeho průzkumu lišily. Rodiče by jistě více řešili aspekty médií v přípravě na školní výuku (lépe řečeno kompenzaci školní výuky v domácích podmínkách). A odpovědi týkající se přínosu médií by se více dotýkaly usnadnění komunikace s institucemi (tedy i školou).

Problematika využívání médií ve výchově se spolu s technologickým vývojem médií neustále posouvá kupředu, naše práce tedy nemůže postihnout zcela kompletní výčet výzkumů zabývajících se vlivem médií na námi vymezenou cílovou skupinu. Média jsou jedním ze socializačních činitelů, mohou tedy zásadně a v některých případech nevratně ovlivňovat osobnostní charakteristiky dětí v pozitivním i negativním směru.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Přes to, že většina rodičů média nějakou formou ve výchově používá a z jejich pohledu je takto používají i děti, primárně v nich vidí zdroj zábavy. Vzhledem k tomu, že většina dává přednost tradičnímu způsobu výchovy (minimálně alespoň v kombinaci s dalšími styly) a předávání hodnot, dá se toto očekávat. Zcela správně se obávají minimalizace osobního kontaktu a zneužitelnosti médií dětmi či dětí skrze média.

Pro praxi doporučujeme hlavně osvětovou činnost jako možnost skrze děti působit i na rodiče. V rámci mediální výchovy seznamovat děti nejen s praktickým využitím médií mimo zábavní složky, ale i s riziky spojenými s užíváním, zneužíváním či nadužíváním médií. Přenést toto z programů organizovaných neziskovým sektorem přímo na aprobované pedagogy na školách a další v tomto směru vychovávat. Kromě této osvěty je však ve škole nutné trvat na utlumení využívání médií dětmi tak, aby bylo učiněno zadost jejich mentální hygieně.

## 9 ZÁVĚR

Média jsou v dnešní době díky společenskému i technickému vývoji prakticky středobodem života každého jedince soudobé moderní společnosti. Přes to, jakým způsobem média naše životy ovlivňují, někdy až ovládají, jejich působení a využívání v rodinné výchově není příliš zmapováno. Rozhodli jsme se tedy zjistit, jakým způsobem jsou ve výchově využívána média rodiči, případně dětmi z pohledu rodičů.

V teoretické části bylo nutno dodefinovat si základní pojmy, jako jsou soudobá společnost (nazývaná konkrétně postmoderní), média, jejich druhy, dále pak pojem výchova jako takový; a jejich vzájemné propojení a působení na základě již známých prací autorů zbývajících se danými problematikami.

V praktické části jsme si pak stanovili za cíl výzkum mezi rodiči žáků 2. a 3. tříd v okrese Hodonín, který proběhl formou kvantitativního sběru dat s pomocí nestandardizovaného dotazníku obsahujícího otázky zaměřené na využití médií ve výchově, který vyplňovali rodiče žáků.

Při zpracování získaných dat z dotazníkového šetření byl použit tabulkový editor Microsoft Office Excel 2007. Pro znázornění získaných dat jsme vytvořili koláčové grafy, u položek s více možnostmi odpovědí jsme vytvořili sloupcový graf, u škálových položek tabulky se směrodatnou odchylkou a aritmetickým průměrem.

V diplomové práci byla provedena deskriptivní analýza, která je založená na popisu získaných dat a jejich přehledného znázornění za pomoci grafů. Součástí vyhodnocení dat je i závěrečné shrnutí výsledků celého výzkumného šetření.

Závěrem můžeme konstatovat, že cíl výzkumu, získání odpovědí na dílčí otázky i na otázku hlavní, byl splněn.

Díky zaměření výzkumu jsme mohli následně vyhodnotit a navrhnout vhodná opatření pro praxi, nicméně hlavní praktické doporučení se týká osvětové a preventivní činnosti, zasahovat do vnitřního nastavení výchovy uvnitř rodiny by mohlo být kontraproduktivní. Dalším cílem by pak měla být navazující výzkumná činnost v tomto směru k dalšímu mapování problematiky.

Tato práce je svým zaměřením relativně unikátní (což můžeme konstatovat i na základě praktické zkušenosti při vyhledávání souvisejících zdrojů informací) a předpokládáme, že pro další praxi bude jednoznačným přínosem, především pro odborníky zabývající



se problematikou využíváním médií ve výchově může tato práce přinést aktuální informace přímo z pohledu rodičů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BAČKOROVÁ, Eva, 2007, Rodina ako miesto odovzdávania hodnôt. In: ŠIMONÍK, O., H. HORKÁ, a S. STŘELEČ. (Ed.): *Hodnoty a výchova: sborník referátů z vědecké konference, která se konala ve dnech 30. - 31. srpna 2007 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: MSD. s. 125 -129. ISBN 978-80-86633-78-7.
- BAUMAN, Zygmunt, 2004, *Individualizovaná společnost*, Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1195-X.
- BAUMAN, Zygmunt, 2006, *Úvahy o postmoderní době*, Praha: sociologické nakladatelství SLON. ISBN 80-86429-11-3.
- BAUMAN, Zygmunt, 2008, *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*, Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1656-0.
- BLAŽEK, Bohuslav, 1995, *Tváří tvář obrazovce*, Praha: Slon. ISBN 80-85850-11-7.
- BLECHA, Ivan, 1996, *Filosofie (základní problémy)*, Olomouc: FIN. ISBN 80-7182-032-6
- BUERMANN, Uwe, 2009, *Jak (pře)žít s médii*, Hranice: Fabula. ISBN 978-80-86600-58-1.
- BURTON, Graeme a Jan JIRÁK, 2001, *Úvod do studia médií*, Brno: BARRISTER A PRINCIPAL. ISBN 80-85947-67-6.
- CAIRNCROSS, Frances, 1999, *Konec vzdálenosti. Jak komunikační revoluce mění naše životy*. Brno: Computer Press. ISBN 80-7226-155 – X.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001, *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, Jan, 1996, *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- ČERNOCHOVÁ, Miroslava, Tomáš KOMRSKA a Jaroslav NOVÁK, 1998, *Využívání počítače při vyučování. Náměty pro práci dětí s počítačem*. Praha: Portál, ISBN:80-7178-272-6.
- ERNST, Thomas, über Medien reden. Informationen für pädagogische Fachkräfte in Kindertagen, Hort und Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. © 8/2003
- FOUCAULT, Michel, 2007, *Slova a Věci*, Brno: Computer Press a.s..ISBN 978-80-251-1713-2.
- FRANK, Tomáš a Věra JIRÁSKOVÁ, 2008, *K mediální výchově*, Praha: SPHV, o. s. ISBN 978-80-904187-4-5.
- GILES, David, 2010, *Psychology of the Media*, London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-0-230-24986-8.

- HARTL, Pavel, 2004, *Stručný psychologický slovník*, Praha: Portál, ISBN 80-7178-803-1.
- HOFBAUER, Břetislav, 2004, *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN:80-7178-927-5.  
<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>  
<https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/deti-mediim-rozumeji-ale-jinak-medialni-vychova-v-rodine-15.html>  
<https://zakony.kurzy.cz/89-2012-obcansky-zakonik/cast-2-hlava-2-dil-2-oddil-3/>
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007, *Metody pedagogického výzkumu, základy kvantitativního výzkumu*, Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- JIRÁK, Jan a Barbara Köpplová, 2003, *Média a společnost*, Praha: Portál. ISBN 80-7178-697-7.
- JIRÁK, Jan a Barbara Köpplová, 2009, *Masová média*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JŮVA, Vladimír et al. 2001, *Základy pedagogiky, doplňující pedagogické studium*, Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KOHOUTEK, Rudolf, 1998, *Vývoj a výchova dítěte v rodině*, Brno: CERN. ISBN 80-7204-105-3.
- KOUTEKOVÁ, Mária, 2007, *Výchova k hodnotám adolescentov v rodinnom prostredí*, In: ŠIMONÍK, O., H. HORKÁ, a S. STŘELEČEK. (Ed.): *Hodnoty a výchova: sborník referátů z vědecké konference, která se konala ve dnech 30. - 31. srpna 2007 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: MSD. s. 79-89. ISBN 978-80-86633-78-7.
- KRÁTKÁ, Jana, 2011, *Aktuální otázky teorie výchovy: Teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*, nakladatelství MU Brno. ISBN 978-80-210-5752-2.
- KRAUS, Blahoslav a Petr SÝKORA, 2009, *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií
- KRAUS, Blahoslav et al., 2015, *Životní styl české rodiny*, Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-544-8.
- KRAUS, Blahoslav, 2014, *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0643-9.
- LESKOVÁ, Andrea, 2013, *Identita adolescenta a masmédiá*, Boskovice: František Šalé-ALBERT. ISBN 978-80-7326-233-4.

- LIPOVETSKY, Gilles, 2003, *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*, Praha: PROSTOR. ISBN 80-7260-085-0.
- LYOTARD, Jean- Francois, 1993, *O postmodernismu*, Praha: Filosofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-047-1.
- MALINA, Jaroslav a kol., 2009, *Antropologický slovník*, Brno: CERM. ISBN: 978-80-7204-560-0.
- MANDER, Jerry 2000, *Čtyři důvody pro zrušení televize*, Brno: Doplněk, ISBN 80-72390-63-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25263-2.
- MCQUAIL, Denis, 2009, *Úvod do teorie masové komunikace*, Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-574-5.
- MÍČIENKA, Marek a Jan JIRÁK a kol., 2006, *Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech. ISBN:80-239-6762-2.
- MUSIL, Josef. 2003, *Elektronická média v informační společnosti*, Praha: Votobia. ISBN 80-7220-157-3.
- NIKLESOVÁ, Eva a Daniel BÍNA, 2010, *Mediální gramotnost a mediální výchova*, České Budějovice: Vlastimil Johanus. ISBN 978-80-904247-6-0.
- NIKLESOVÁ, Eva, 2007, *Teorie a východiska současné mediální výchovy*, České Budějovice: Vlastimil Johanus. ISBN 978-80-7040-995-4.
- PAVLÍČEK, Antonín, 2010, *Nová média a sociální sítě*, Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1742-1.
- POSTLER, Milan, 2003, *Média v reklamě, rozhlas, tisk*, Praha: Oeconimica. ISBN: 80-245-0629-7.
- PRŮCHA, Jan a kol., 2003, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, ISBN: 80-7178-772-8
- RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2001, *České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní?* In: *Rabušic, L. (Ed.): České hodnoty 1991 -1999. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. s. 127-147. ISBN 80-210-2623-5.
- RÝDL, Karel. 1999. K pedagogice rozmanitosti na začátku 21. století. *Scientific papers of the univerzity of Pardubice, Series C, Institute of Languages and Humanites* 5 (s. 23-36)

- SAK, Petr, 2007, *Člověk a vzdělání v informační společnosti*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009, *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- Seznamskol.cz
- SCHELLMANN, Bernhard, 2004, *Média: základní pojmy, návrhy, výroba*, Praha: Europa. Sobotáles. ISBN 80-86706-06-0.
- SKARUPSKÁ, Helena, 2016, *Filozofie a Teorie výchovy*, Praha: Hnutí R. ISBN: 978-80-86798-70-7.
- SLOBODA, Zdeněk, 2013, *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc ISBN 978-80-244-4496-3.
- SOVOVÁ, Zuzana, 2012, *Média a jejich působení na děti předškolního věku*, (bakalářská práce), UTB Zlín, Institut mezioborových studií Brno
- STROUHAL Martin, 2012. Teorie výchovy v postmoderní době: krize nebo nová příležitost? Úvaha o univerzalitě a komplexnosti v pedagogických souvislostech. *Pedagogika* 62(4), 360-369. ISSN 0031-3815.
- STŘELEČEK, Stanislav at al., 1998, *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*, Brno: Paido. ISBN 80-85931-61-3.
- SUCHÝ, Adam, 2007, *Mediální zlo – mýty a realita*, Praha: TRITON. ISBN 978-80-7254-926-9.
- ŠEDOVIČ, Klára, 2007, *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-149-2.
- ŠMAHEL, David, 2003, *Psychologie a internet dětí dospělými, dospělí dětmi*, Praha: TRITON. ISBN 80-7254-360-1.
- ŠMÍDOVÁ, Dagmar, 2015, *Současná rodina a výchova dítěte*, (bakalářská práce), UTB Zlín, Institut mezioborových studií Brno
- WELSCH, Wolfgang, 1994, *Naše postmoderní moderna*, Praha: ZVON. ISBN 80-7113-104-0.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

s.	Strana
Např.	Například
Čl.	Článek
Sb.	Sbírka
ČR	Česká republika
Mš	městská škola
Vš	vesnická škola
Č.	číslo
M	aritmetický průměr
SD	směrodatná odchylka
Apod.	a podobně
Vs.	versus
Tzn.	To znamená
www	world wide web
popř.	po případě
§	paragraf

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Počet sesbíraných dotazníků</i> .....	49
Tabulka 2 <i>Výzkumné otázky a dotazníkové položky</i> .....	50
Tabulka 3 <i>Média rodiče</i> .....	55
Tabulka 4 <i>Druh používaných médií dětmi</i> .....	61
Tabulka 5 <i>Komunikace s dítětem</i> .....	63
Tabulka 6 <i>Vliv médií na hodnoty</i> .....	65

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 <i>Struktura pohlaví</i> .....	52
Graf 2 <i>Vzdělání rodičů</i> .....	53
Graf 3 <i>Rodina</i> .....	53
Graf 4 <i>Bydliště</i> .....	54
Graf 5 <i>Výchovné styly v rodině</i> .....	55
Graf 6 <i>Využití médií</i> .....	56
Graf 7 <i>Média při výchovných činnostech</i> .....	56
Graf 8 <i>Frekvence využívání médií ve výchově</i> .....	57
Graf 9 <i>Média ve vlastnictví dítěte</i> .....	58
Graf 10 <i>Přístup dítěte na internet</i> .....	58
Graf 11 <i>Sdílení se sourozenci</i> .....	59
Graf 12 <i>Druh společného média</i> .....	59
Graf 13 <i>Frekvence využívání médií dítětem</i> .....	60
Graf 14 <i>Čas dětí s médiem</i> .....	61
Graf 15 <i>Dostupnost elektronických médií</i> .....	62
Graf 16 <i>Využití médií dítětem</i> .....	63
Graf 17 <i>Výhody výchovy v postmoderní době</i> .....	64
Graf 18 <i>Úskalí při výchově v postmoderní době</i> .....	64
Graf 19 <i>Žebříček hodnot</i> .....	65



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P-I. DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P-II. ANALÝZA DAT

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí respondenti,

jmenuji se Zuzana Ondrouchová, jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který zkoumá využití médií ve výchově v postmoderní době. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere maximálně několik minut. Pomůžete mi tak získat potřebné podklady pro mou diplomovou práci.

Pohlaví dítěte

M

Ž

Žijete v rodině

úplné (matka, otec, děti),

neúplné (rodič a děti)

Vaše nejvyšší vzdělání

základní,

středoškolské

vysokoškolské

vyučen

vyšší odborné

Místo bydliště

do 500 obyvatel

5 001 – 7 000

15 001 – 20 000

501 – 1 000 obyvatel

obyvatel

20 001 – 50 000

1 001 – 3 000

7 001 – 9 000

50 001 – 100 000

obyvatel

obyvatel

100 001 a více

3 001 – 5 000

9 001 – 12 000

obyvatel

12 001 – 15 000

1. Jaké výchovné styly používáte v dnešní (postmoderní) době?

Výchovné styly po vzoru mých rodičů

volnou výchova

kombinuji obě metody

2. Jaká média nejvíce využíváte ve výchově?

Zakroužkujte číslo na škále (1 vůbec, 5 maximálně)

počítač	1	2	3	4	5
mobil	1	2	3	4	5
tablet	1	2	3	4	5
televize	1	2	3	4	5
tištěná	1	2	3	4	5



13. Jsou dítěti volně dostupná elektronická média?

- kdykoliv  jen za odměnu  
 omezeně (hlídám mu čas)  vůbec

14. Za jakým účelem dítě využívá elektronické média? (možnost více odpovědí)

- komunikace s kamarády  nevím, nesleduji ho  
 příprava do školy  jiné .....
- hry .  
 sledování filmů  
 poslech hudby

15. Jak komunikujete s dítětem? (možnost více odpovědí)

Zakroužkujte číslo na škále (1 vůbec, 5 maximálně)

osobní kontakt	1	2	3	4	5
telefonem	1	2	3	4	5
počítač – e-mail	1	2	3	4	5
jinak .....	1	2	3	4	5

16. Jaké výhody pro výchovu dětí vidíte v dnešní (postmoderní) době?

- možnost používání elektronických médií
- informovanost rodičů o výchově dětí
- komunikace se školou a dalšími institucemi
- jiné .....
- 

17. Jaká úskalí vidíte při výchově dětí v dnešní (postmoderní) době

- zneužívání elektronických médií dětmi i dospělými
- nebezpečí kyberšikany
- riziko, že se děti stanou obětí trestného činu díky sociálním sítím
- minimalizace osobních kontaktů mezi dětmi i v rodinách
- jiné .....

18. Vedení dětí k vytváření žebříčku hodnot

- v rodině panuje shoda, vedení dětí je uvědomělé
- v rodině panuje shoda, na dítě působí pouze atmosféra v rodině
- výchova k hodnotám je v rodině nejednotná

19. Hodnoty, na které mají vliv současná média

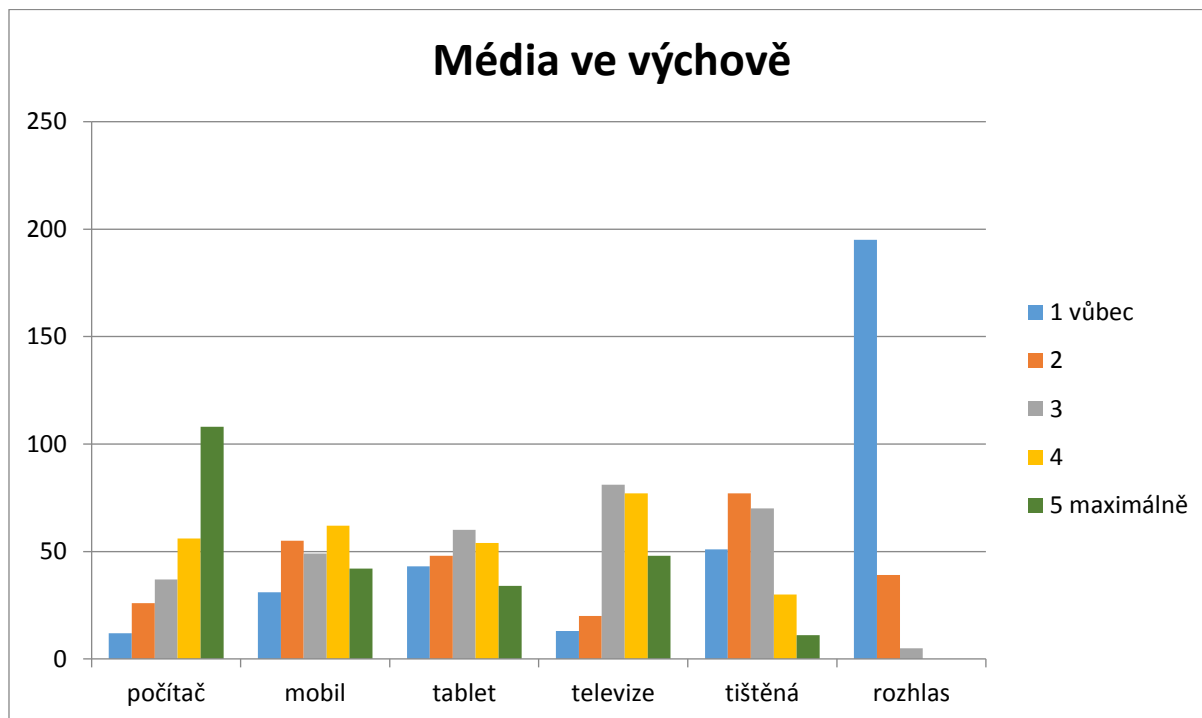
Zakroužkujte číslo na škále (1 vůbec, 5 maximálně)

společný čas v rodině	1	2	3	4	5
komunikace v rodině	1	2	3	4	5
komunikace s kamarády	1	2	3	4	5
ocenění úspěchu	1	2	3	4	5
přijímání vzorů mimo rodinu	1	2	3	4	5

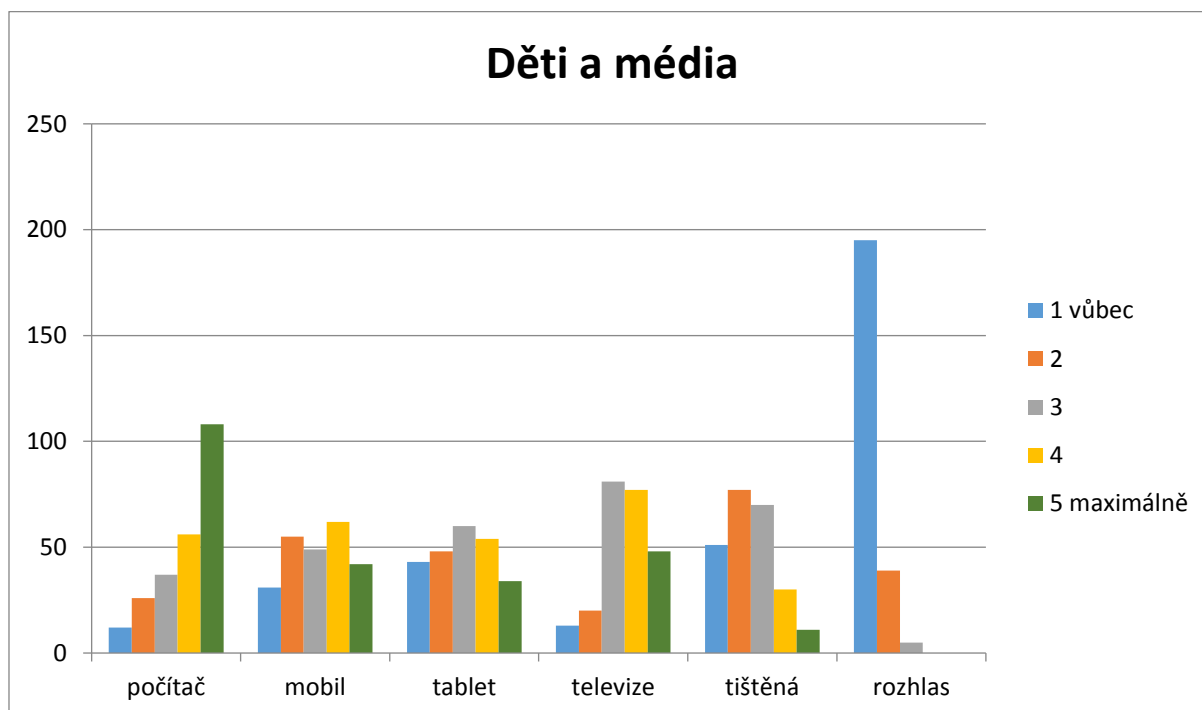
Děkuji.

## PŘÍLOHA P II: ANALÝZA DAT

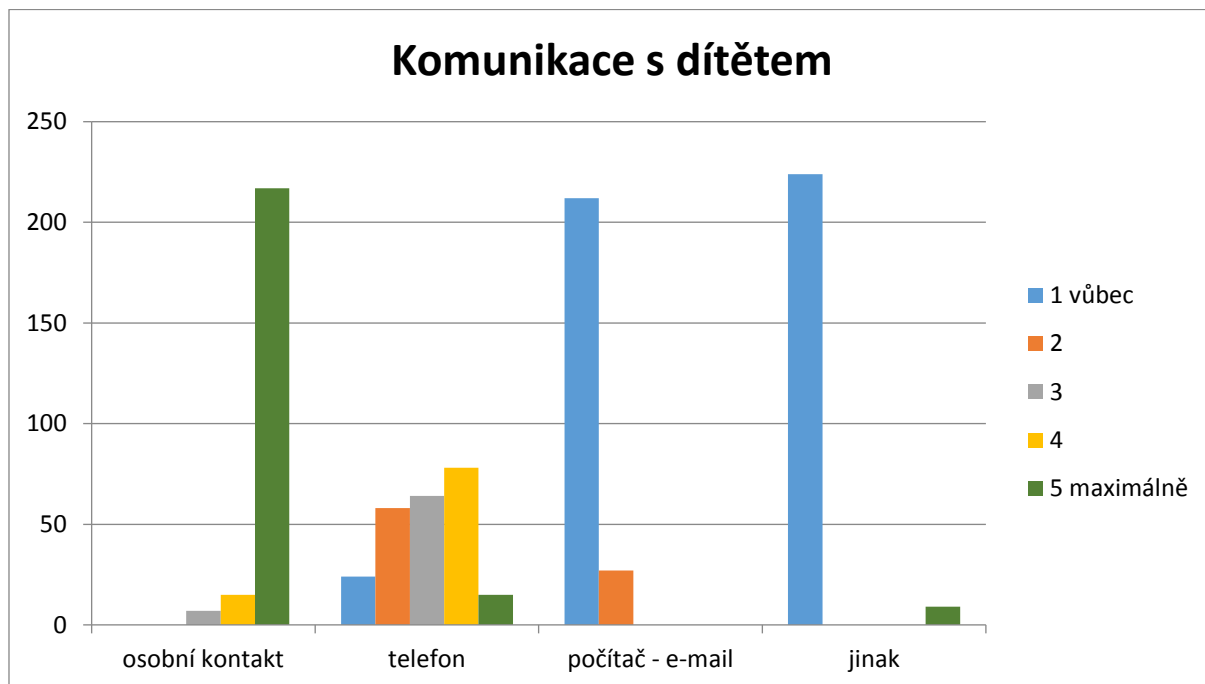
Položka č. 2 „Jaká média ve výchově nejvíce využíváte?“



Položka č. 12 „Jaká média dítě nejvíce využívá?“



Položka č. 15 „Jak komunikujeme s dítětem?“



Položka č. 19 „Hodnoty, na které mají vliv současná média“

