

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

**Aneta Říhová**

**Děti jako šířitelé mediální gramotnosti  
v rodině**

*Bakalářská práce*

Praha 2014

Autor práce: **Bc. Aneta Říhová**

Vedoucí práce: **Mgr. Radim Wolák**

Rok obhajoby: 2014

## **Bibliografický záznam**

ŘÍHOVÁ, Aneta. *Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodině*. Praha, 2014. 77 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Radim Wolák.

### **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá problematikou šíření mediální gramotnosti v rodinách. Konkrétně je pozornost věnována vzájemnému vztahu mezi mediální výchovou zavedenou do školních osnov a skutečností, zda se žáci druhého stupně základních škol v souvislosti s absolvovanou výukou stávají nebo alespoň mohou stát šířiteli mediální gramotnosti. V dnešní době je dosahování mediální gramotnosti sice spojováno především se školní mediální výchovou, nicméně je to právě rodinné prostředí, kde je vztah dětí k médiím ustavován již od raného dětství. Samotnému působení dětí v oblasti šíření mediální gramotnosti v rodinách nebyla dosud věnována výrazná pozornost.

V teoretické části práce jsou představeny výchozí pojmy a realizovaný výzkum je zasazen do širšího kontextu problematiky mediální výchovy v rodinách. V empirické části práce jsou představeny výsledky z provedeného výzkumného šetření, v rámci kterého byly vedeny čtyři polostrukturované rozhovory ve dvou rodinách – vždy odděleně s rodičem a dítětem navštěvujícím druhý stupeň základní školy, případně odpovídající ročník gymnázia. Práce si neklade za cíl přinést zobecnitelné výsledky, ale pokouší se upozornit na daný aspekt a předložit základní podklad pro případné hlubší zkoumání problematiky.

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the spreading of media literacy in families. Concretely, attention is paid to the relation between the media education, which is established into the school curriculum and whether the scholars of primary schools in connection with completed lessons become, or at least can become propagators of media literacy. Today is media literacy achievement mostly associated with the school media education. But it is the family environment, where the children's relationship with the media is established from early childhood. The actual effect of children on the propagation of media literacy in families has not yet received significant attention.

In the theoretical part of the thesis are presented the initial concepts and realised research is included in the wider context of media education in families. The empirical part of the thesis presents the results of the research, which was based on four semi-structured interviews in two families - separately parent and a child attending upper primary school or an equivalent year of grammar school. The work does not aim to produce generalizable results, but attempts to draw attention to this aspect and present a basic foundation for any deeper exploration of issues.

## **Klíčová slova**

mediální gramotnost, mediální výchova ve škole, mediální výchova v rodině, rodina, děti, socializace, komunikační styly v rodině, užívání médií v rodině, rodičovská mediace, kvalitativní výzkum

## **Keywords**

media literacy, media education in school, media education in the family, family, children, socialization, communication styles in the family, media usage in the family, parental mediation, qualitative research

## **Rozsah práce:**

106 899 znaků

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 15. 5. 2014

Aneta Říhová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Radimu Wolákovi za vedení bakalářské práce, za jeho pozitivní, motivující přístup a pochopení. Na tomto místě bych také ráda poděkovala všem respondentům a respondentkám - bez jejich pomoci by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji také celé své rodině a přátelům za podporu a povzbuzení k dokončení již mé třetí bakalářské práce. Zvláštní poděkování patří mému příteli J. Basíkovi za trpělivé naslouchání a pomoc při závěrečné korektuře textu.

SCHVÁLENO

*Redm*

<b>Institút komunikačných štúdií a žurnalistiky UK FSV</b> <b>Teze BAKALÁRSKÉ diplomové práce</b>	
<b>TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:</b>	
<b>Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta:</b> Říhová Aneta	<b>Razítko podatelny:</b> Univerzita Karlova v Praze Fakulta sociálních věd Došlo dne: <b>10-06-2011</b> -1- Cj: <i>MG2</i> Příloh: <i>5</i> Skartační heslo: Přiděleno:
<b>Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta:</b> 2009	
<b>E-mail diplomantky/diplomanta:</b> rihova.aneta@gmail.com	
<b>Studijní obor/typ studia:</b> Mediální studia/kombinované studium	
<b>Předpokládaný název práce v češtině:</b> Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodině	
<b>Předpokládaný název práce v angličtině:</b> Children as propagators of media literacy in the family	
<b>Předpokládaný termín dokončení</b> (semestr, školní rok – vzor: ZS 2012): (diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení tezí, tedy teze schválené v LS 2010/2011 umožňují obhajovat práci nejdříve v LS 2011/2012) LS 2012	
<b>Základní charakteristika tématu a předpokládaný cíl práce</b> (max. 1000 znaků):  Výzkumné otázky: Stávají se děti šířiteli mediální gramotnosti v důsledku absolvované Mediální výchovy? Hovoří doma s rodiči o nabytých vědomostech? Zajímá to jejich rodiče? Má to pro ně nějaký přínos? Jak to obě strany hodnotí?  Ve své práci se zaměřím na existenci jevu, jež bych popsala jako „vedlejší účinek“ mediální výchovy, která byla nedávno zavedena v České republice do povinné školní výuky. Konkrétně se budu zabývat tím, zda se děti stávají v souvislosti s absolvovanou výukou o médiích šířiteli mediální gramotnosti v rodinách; jinými slovy cílem mé práce je zjistit, zda děti díky svým získaným vědomostem zvyšují povědomí svých rodičů o dané problematice. Abych byla schopna zodpovědět tuto otázku, provedu skupinové diskuze s žáky 2. stupně základních škol, kteří absolvovali Mediální výchovu, a s jejich rodiči. V obou případech proběhnou minimálně dvě diskuze a počet účastníků každé z nich se bude pohybovat mezi 8-12 členy.	
<b>Předpokládaná struktura práce</b> (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):  I. ÚVOD II. CÍL PRÁCE III. TEORETICKÁ ČÁST 1. Mediální gramotnost - představení pojmu - situace v České republice 2. Mediální výchova - vývoj a různé přístupy - situace v České republice (s důrazem na 2. stupeň základní školy) 3. Rodina, děti a výchova v dnešní společnosti - rodina, děti a dnešní společnost - charakteristika cílových skupin - rodičů a dětí - obecný popis vztahů v rodině - komunikace v rodině	

- výchova a socializace
- 4. Děti, rodiče a média
  - média v dnešní společnosti
  - vztah děti-média-rodiče
  - mediální výchova ve škole a doma
    - čemu a jakým způsobem se učí děti ve škole ve srovnání s tím, čemu a jak se učí doma
  - rozdíly v rámci jednotlivých generací
    - v užívání médií
    - ve znalostech o médiích - kdo jich má více, dochází k jejich přenosu (v jakém směru a v jakých oblastech)

#### IV. EMPIRICKÁ ČÁST

##### 1. Metodologie

###### 1.1. Focus groups

###### 1.2. Zpracování dat

###### 1.3. Cílové skupiny

##### 2. Analýza dat a její výsledky

#### V. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

#### VI. ZÁVĚR

**Vymezení zpracovávaného materiálu** (např. konkrétní titul periodika a období, za které bude analyzován):

Pro získání potřebných dat byl zvolen kvalitativní přístup. Konkrétně bude výzkum proveden prostřednictvím focus groups, jelikož tato metoda se zdá pro dané téma a stanovené cíle nejvhodnější. Respondenti totiž ve skupinových diskuzích snadněji odhalují své postoje, myšlení, pocity a způsoby jednání v běžném životě. Diskuze proběhnou odděleně v rámci dvou cílových skupin - žáků 2. stupně základních škol, kteří absolvovali Mediální výchovu, a jejich rodičů. Budou provedeny minimálně dvě diskuze s žáky a dvě diskuze s rodiči. Každé diskuze se zúčastní 8-12 osob. V úvodu dotazování bude nejprve volná diskuze na dané téma bez velkých zásahů moderátora, která se následně volně přesune ke strukturované formě.

**Postup (technika) při zpracování materiálu:**

Provedené skupinové diskuze budou nahrány na diktafon a následně podrobně přepsány. Určitou strategií výzkumu a způsobem analýzy dat bude Grounded theory, pomocí které budu moci navrhnout teorii, která bude vycházet ze získaných dat. K tomu mi pomůže proces kódování, díky němuž údaje rozeberu, konceptualizuji a složím opět novým způsobem. Provedu třístupňové kódování - nejprve otevřené kódování, které mi umožní kategorizovat jednotlivé jevy, poté bude následovat axiální kódování, které mi poslouží k novému uspořádání údajů, nalezení vztahu mezi jednotlivými kategoriemi a konečně poslední stupeň bude představovat kódování selektivní, které povede k identifikaci hlavních témat a k integraci celé teorie. Při celém procesu kódování mi bude nápomocen počítačový program Atlas.ti.

**Základní literatura** (nejméně 5 nejdůležitějších titulů k tématu a způsobu jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

- BREČKA, Samuel. *Mediální výchova*. Bratislava: Národné centrum mediálnej komunikácie, 1999.

V tomto prvním sešitě tzv. Hesláře mediální komunikace seznamuje autor čtenáře se situací mediální výchovy ve světě. Tato souborná analýza přináší podrobný popis stavu v jednotlivých zemích, zejména anglosaských, a umožňuje tak srovnání celosvětové. Jelikož

se jedná o slovenskou publikaci, není překvapením, že velký důraz je kladen právě na toto prostředí.

- CORSARO, William A.. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2005.  
Sociologie dětství je kniha, která nabízí podrobný sociologický pohled na děti a dětství. Jsou zde vyloženy sociologické teorie dětství, historické a kulturní perspektivy dětství a je představeno i mnoho výzkumů. Ve svém oboru jde o zcela jedinečnou knihu.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007.  
Tato kniha je sborníkem několika různých příspěvků ze dvou konferencí, na kterých se rozebíralo téma mediální gramotnosti a médií celkově. Texty jsou rozděleny do tří oddílů - první se věnuje postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy, druhý se zabývá samotnou mediální výchovou jako součástí všeobecného vzdělávání a poslední část popisuje proměny profesionalizace práce v médiích.
- KUBEY, Robert (ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. London: Transaction Publishers, 2001.  
Kniha je sborníkem prací několika autorů, kteří zde shrnují, co se proměnilo v oblasti mediální gramotnosti za poslední desetiletí v různých částech světa. Zvažují, jaká je situace mediální gramotnosti a kam by se tento stav měl v budoucnu směřovat. Je zde popsán vývoj, teoretické a konceptuální perspektivy a mezinárodní perspektivy.
- KUNDANIS, Rose M.. *Children, teens, families, and mass media: the millennial generation*. Taylor & Francis, 2003.  
V této knize je rozebírán vztah dětí a hromadných sdělovacích prostředků, které se vyskytují doma - rozhlas, televize, internet. Autorka se zabývá dopadem působení médií na děti a jejich rodiny a zkoumá různé faktory, které by mohly mít vliv na vnímání samotných médií.
- MORGAN, D. L.. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001.  
V knize je popsána kvalitativní výzkumná metoda ohniskových skupin tzv. focus groups. Je zde dopodrobna rozebráno, v čem samotná metoda spočívá, jak a k čemu se užívá a jak se následně analyzují získaná data.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.  
Autor předkládá čtenáři v této knize popis rodiny jako takové z pohledu sociologa. Popisuje její vývoj a proměny, představuje klasické teorie a následně se věnuje konkrétnějším oblastem, které jsou s rodinou úzce spjaty - nerovnosti, sňatkový trh, socializace, ekonomika a rozvod. Ke konci knihy ještě diskutuje otázku, zda se dá očekávat konec rodiny či nikoliv. V úplně poslední kapitole pak předkládá podrobný popis stavu české rodiny.
- POTTER, James W. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach, Thousand*. London: SAGE Publications, 2004.  
Tato kniha je věnovaná teorii mediální gramotnosti. Předkládá definici pojmu, model mediální gramotnosti, informace o jejím rozvoji a všeobecně o tom, proč je třeba mediální gramotnost zvyšovat. Autor se věnuje i rozdílu mezi realitou a mediálními zprávami, zábavnímu obsahu, zprávám, reklamě a mnoha dalším tématům.
- SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999.

Autor v této knize popisuje současnou rodinu z pohledu sociologie a ukazuje, z jakých principů tento stav vychází. V první části diskutuje roli rodiny ve vztahu k socializaci a výchově dítěte. Druhá část je věnována rodinným vztahům a ve třetí části je pak rozebráno téma proměn soudobé rodiny a postavení jednotlivce v rodině.

- STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy Beth. *Children, adolescents, and the media*. Los Angeles: Sage, 2009.  
Kniha Děti, mládež a média je orientována na dopady interakce mezi dětmi, dospívajícími a médii. Předkládá komplexní popis problematiky ilustrovaný mnoha příklady.

**Diplomové práce k tématu** (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)

- HRONOVÁ, Barbora. *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2008.
- KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Mediální výchova v České republice a Velké Británii - porovnání přístupů*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2010.
- SALYKOVÁ, Radka. *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních věd, 2007.
- ŠIMKOVÁ, Lenka. *Mediální gramotnost – kompetence pro 21. století: mediální výchova v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2006.
- MARKOVÁ, Anna. *Mediální výchova v České republice s důrazem na nová média*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví, 2008.

**Datum / Podpis studenta/ky**

9.6. 2011

.....Riková'.....

**TUTO ČÁST VYPLŇUJE PEDAGOG/PEDAGOŽKA:**

**Doporučení k tématu, struktuře a technice zpracování materiálu:**

**Případné doporučení dalších titulů literatury předepsané ke zpracování tématu:**

Potvrzuji, že výše uvedené teze jsem s jejich autorem/kou konzultoval(a) a že téma odpovídá mému oborovému zaměření a oblasti odborné práce, kterou na UK FSV vykonávám.

Souhlasím s tím, že budu vedoucí(m) této práce.

..........

**Příjmení a jméno pedagožky/pedagoga**

**Datum / Podpis pedagožky/pedagoga**

TEZE JE NUTNO ODEVZDAT VYTIŠTĚNÉ, PODEPSANÉ A VE DVOU VYHOTOVENÍCH DO TERMÍNU UVEDENÉHO V HARMONOGRAMU PŘÍSLUŠNÉHO AKADEMICKÉHO ROKU, A TO PROSTŘEDNICTVÍM PODATELNÝ UK FSV. PŘIJATÉ TEZE JE NUTNÉ SI VYZVEDNOUT V SEKRETARIÁTU PŘÍSLUŠNÉ KATEDRY A NECHAT VEVÁZAT DO OBOU KOPIÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE.

**TEZE DOPORUČENÉ PEDAGOGEM/PEDAGOŽKOU BUDE VEDENÍ IKSŽ POUZE BRÁT NA VĚDOMÍ, TEZE PODÁVANÉ STUDENTEM SAMOSTATNĚ BUDE PROJEDNÁVAT.**

## Obsah

ÚVOD.....	2
CÍL PRÁCE.....	3
ZPRACOVÁNÍ PRÁCE.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
<b>1 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST – VYMEZENÍ POJMU.....</b>	<b>5</b>
1.1 DEFINICE MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	5
1.2 STAV MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V ČR .....	7
1.3 VÝZNAM ZKOUMÁNÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	9
<b>2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – VYMEZENÍ POJMU.....</b>	<b>10</b>
2.1 DEFINICE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY.....	10
2.2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA - SLOŽKA FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2.2.1 <i>Mediální výchova v praxi škol.....</i>	<i>12</i>
2.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ.....	14
2.3.1 <i>Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti .....</i>	<i>15</i>
<b>3 RODINA A VÝCHOVA V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>18</b>
3.1 SOUČASNÁ RODINA .....	18
3.2 PROCES SOCIALIZACE .....	19
3.3 RODIČOVSKÁ ROLE A ZPŮSOBY VÝCHOVY V RODINĚ .....	20
3.4 KOMUNIKAČNÍ STYL V RODINĚ .....	22
<b>4 RODINA, DĚTI A MÉDIA V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>25</b>
4.1 DĚTI A MÉDIA .....	25
4.2 RODINA A MÉDIA .....	26
4.3 RODIČOVSKÁ MEDIACE .....	28
4.3.1 <i>Komunikační styly v rodině ve vztahu k rodičovské mediaci.....</i>	<i>29</i>
<b>5 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ.....</b>	<b>30</b>
EMPIRICKÁ ČÁST .....	31
<b>6 METODOLOGIE.....</b>	<b>31</b>
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	31
6.2 HLOUBKOVÉ ROZHOVORY .....	32
6.3 CÍLOVÁ SKUPINA A PROVEDENÝ VÝBĚR .....	32
6.4 OBSAH A PRŮBĚH ROZHovorŮ .....	33
6.5 ANALÝZA DAT.....	33
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>34</b>
7.1 MÉDIA Z POHLEDU RESPONDENTŮ.....	34
7.2 UŽÍVÁNÍ MÉDIÍ .....	36
7.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE.....	37
7.4 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ.....	38
7.5 DĚTI JAKO ŠÍŘITELÉ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V RODINÁCH .....	40
7.6 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	41
<b>8 DISKUZE VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>42</b>
ZÁVĚR .....	44
SUMMARY .....	45
POUŽITÁ LITERATURA.....	46
SEZNAM PŘÍLOH.....	52
PŘÍLOHY .....	53

## Úvod

Mezi nejtěžší úkoly člověka v současné moderní společnosti patří zorientování se ve světě, ve kterém žijeme, a pochopení vlivu médií. S rostoucím vlivem médií, která jsou významnou součástí ekonomického, politického, kulturního a sociálního předeiva společnosti a neustále se dynamicky proměňují, se začala ve společnosti utvářet představa, že člověk žijící ve společnosti, kde mají média takto významnou roli, potřebuje k životu jistou kompetenci, která mu umožní tuto skutečnost zvládat. Postupně se tak začala vyzdvihovat důležitost tzv. mediální gramotnosti. Způsobů, jak mediální gramotnost členů společnosti zvyšovat, je několik: mediální výchova, mediální osvěta a profesní/odborná příprava. V této práci bude pozornost věnována zejména prvnímu zmíněnému způsobu, tedy mediální výchově, jejíž idea se v českém prostředí objevila již u Jana Amose Komenského. V současné době je mediální výchova povinnou součástí školní výuky, a to nejen ve smyslu získávání poznatků, ale rovněž dovedností a celkového analyticko-kritického přístupu k médiím. (Jirák et. al., 2009, s. 372 - 374)

Ve své práci se věnuji problematice mediální gramotnosti a mediální výchovy v kontextu rodiny. Mediální výchova bývá chápána nejen jako součást formalizovaného vzdělávání, ale důležité místo má i v rodinné výchově. Ve výzkumech bývá často zkoumán právě vliv rodičů na mediální gramotnost dětí. Bakalářská práce nahlíží tuto problematiku z druhé strany a pokouší se zjistit, zda naopak děti v důsledku absolvované mediální výchovy v rámci školní výuky mohou fungovat jako šířitelé mediální gramotnosti v rodinách. Vycházím zde z předpokladu, že jejich rodiče, během jejichž školní docházky nebyla mediální výchova zavedena, nemusí být ve všech směrech v mediální oblasti vzděláni, a děti tak mohou do rodiny přinášet nové poznatky. Svou prací bych ráda upozornila na tento úhel pohledu a skrze zpracování a výsledky provedeného výzkumu poskytla podklad pro budoucí rozsáhlejší výzkumné šetření.

## Cíl práce

Cílem této bakalářské práce je nahlédnutí problematiky šíření mediální gramotnosti v rodinách. Pozornost je zaměřena na možnost existence jevu, který byl pracovně nazván jako „vedlejší účinek“ mediální výchovy, kterou v současné době absolvují žáci v České republice povinně v rámci školní výuky. Empirická část práce je věnována zkoumání možné souvislosti mezi absolvovanou výukou o médiích a následným prohlubováním mediální gramotnosti v rodinách neboli skutečnosti, zda děti fungují jako šířitelé mediální gramotnosti, tedy zvyšují povědomí svých rodičů o dané problematice. Výzkum je zaměřen na žáky druhého stupně základních škol a odpovídajících tříd gymnázií a jejich rodiče. Pro zpracování výzkumného záměru byl zvolen kvalitativní přístup – polostrukturované hloubkové rozhovory. Na počátku byly stanoveny tyto výzkumné otázky: Stávají se děti šířiteli mediální gramotnosti v důsledku absolvované mediální výchovy? Hovoří doma s rodiči o nabytých vědomostech? Zajímá to jejich rodiče? Má to pro ně nějaký přínos? Jak to obě strany hodnotí? Tyto otázky určovaly přístup k celé problematice. Výsledky získané tímto výzkumem a základní teoretické podklady uvedené v této práci by mohly posloužit jako základ pro následný hlubší průzkum sledované problematiky.

## Zpracování práce

V této kapitole bych se ráda stručně vyjádřila ke struktuře bakalářské práce a použitým zdrojům, ze kterých jsem vycházela zejména při zpracování teoretické části práce. Zároveň bych ráda upozornila na místa, ve kterých došlo v rámci zpracování práce k odchýlení se od tezí, a pokusila se vysvětlit, čím byla tato změna způsobena.

Nejprve se zaměřím na samotnou strukturu bakalářské práce. Text je standardně rozdělen na dvě základní části – teoretickou a empirickou část. V teoretické části vymezují velice stručně základní pojmy, se kterými dále pracuji – mediální gramotnost a mediální výchova. Během zpracování této části jsem se snažila vyvarovat příliš rozsáhlému popisu dílčích pojmů, které jsou samy o sobě hodny samostatného zpracování, a v minulosti jim již bylo věnováno mnoho jiných prací. Pro mou práci nebylo nezbytné provádět kompilaci či komparaci různých názorů, případně provádět hloubkový popis vývoje pojmů a problematiky jako takové. Spíše jsem se zaměřila na zasazení daných pojmů do potřebného kontextu rodinného prostředí. Věnuji se popisu procesu socializace, rodinných strategií a stylů výchovy, obecnému kontextu

komunikace v rodině a roli médií ve vztahu k rodičům i dětem. Na teoretickou část navazuje kapitola věnující se metodologii provedeného výzkumu, je představena využitá výzkumná metoda a popsán průběh celého výzkumu. Další pasáž je již věnována samotným výsledkům výzkumu, které jsou strukturovány dle jednotlivých tematických zjištění. V závěru práce jsou shrnuta hlavní zjištění, je provedena jejich reflexe a diskuze a jsou stanoveny náměty pro budoucí výzkumná šetření v této oblasti.

Co se týká využití odborné literatury, o mediální gramotnosti a mediální výchově bylo již napsáno velké množství textů, a to i přestože se této problematice věnuje výraznější pozornost až v posledních letech. Pro základní definování pojmů a vymezení potřebného kontextu jsem měla k dispozici dostatek materiálu. Snažila jsem se využít nejen české odborné tituly, ale rovněž zahraniční literaturu, u které je ovšem do jisté míry problematická její dostupnost<sup>1</sup>. Konkrétně zkoumanému problému, kdy předpokládáme, že by děti mohly figurovat jako šířitelé mediální gramotnosti v rodinách, se texty příliš nevěnují – zdůrazňován je především opačný vliv rodičů na děti.

Bohužel při zpracování bakalářské práce došlo k odchýlení od původních tezí, a to především v praktické části. Původní výzkumný záměr a výzkumné otázky zůstaly zachovány, nicméně vzhledem k okolnostem byla zvolena jiná metoda výzkumu. Od původně plánovaného provedení skupinových diskuzí s rodiči a dětmi navštěvujícími druhý stupeň základních škol (případně odpovídajících tříd gymnázií) bylo upuštěno z důvodu neshodnosti získání přístupu do škol. Setkala jsem se s nereagováním vedení škol či s nedostatkem času či ochoty spolupracovat v rámci výzkumného šetření. Jisté nesnáze se objevily i v případě snahy dohodnout se s více rodiči na jednom konkrétním čase pro konání diskuze. Z těchto důvodů byla následně zvolena alternativní výzkumná metoda – kvalitativní hloubkové rozhovory –, která v důsledku pravděpodobně poskytne kvalitnější data vzhledem k tomu, že se jedná o jistou formu předvýzkumu. Osobní rozhovory s dětmi a odděleně i s jejich rodiči umožňují probrat zkoumanou problematiku dopodrobna a zároveň je eliminován možný skupinový vliv na projevené názory v rámci skupinových diskuzí. Změně výzkumné metody byl přizpůsoben rovněž počet respondentů a potřebná literatura k popsání metodologie. Struktura teoretické části byla z důvodu zajištění přehlednosti a komplexnosti jednotlivých témat nepatrně upravena.

---

<sup>1</sup> Zmiňovaná nedostupnost titulů způsobila odchýlení se od původních tezí ve využití stanovené literatury.

## **Teoretická část**

Problematika mediální gramotnosti získává v posledních letech stále více pozornosti nejen mezi odborníky zaměřenými na mediální oblast ale rovněž mezi laickou veřejností. Mnoho prací se věnuje komplexnímu definování základních pojmů, jejich historickému vývoji a komparativnímu či kompilativnímu pojetí názorů různých autorů. Vzhledem k omezenému rozsahu bakalářské práce a k jisté bezúčelnosti opakování mnohokrát řečeného se omezím pouze na stručné vymezení základních pojmů a zaměřím se především na kontext potřebný k analýze stanoveného tématu.

### **1 Mediální gramotnost – vymezení pojmu**

Média v současné době aktivně vstupují do sociálně komunikačního života společnosti, což vyvolává potřebu chápání jejich působení na členy společnosti, respektive získání jisté svébytné kompetence – mediální gramotnosti. (Jirák et. al., 2007, s. 6)

#### **1.1 Definice mediální gramotnosti**

Mediální gramotnost je možné označit za zastřešující pojem, jelikož bývá nahlížena z různých pohledů a v odborné literatuře můžeme nalézt velké množství odlišných definic. (Mendoza, 2007 In Koltay, 2011, s. 212) Definice přijatá Evropskou komisí ji chápe jako: „možnost získat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálního obsahu a vytvářet sdělení v různých kontextech“<sup>2</sup>. (European Commission, 2007 In Koltay, 2011, s. 213)

V českém prostředí se setkáváme s pojetím mediální gramotnosti jakožto souboru poznatků a dovedností, které slouží k potřebné orientaci v nabídce mediálních produktů. Mediální produkty, které v současné době významně utvářejí prostředí, ve kterém žijeme, jsou zpravidla málo přehledné a neprůhledně strukturované, což vzhledem k jejich množství podstatně znesnadňuje zmiňovanou orientaci. Poznatky jsou potřebné pro získání jistého kritického odstupu od samotných médií na jedné straně, zároveň však umožňují plně využívat jejich potenciál – média představují významný zdroj informací, zábavy, či celkově aktivní náplň volného času. Dovednosti tento kritický odstup usnadňují a zároveň dovolují každému jedinci maximální kontrolu využívání médií.

---

<sup>2</sup> Přeloženo z anglického originálu: „(...) ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media content and to create communications in a variety of contexts.“ (European Commission In KOLTAY, 2011)

Z praktického hlediska je pro získání potřebné mediální gramotnosti třeba mít základní vědomosti o fungování médií, jejich společenské roli a jednotlivých mediálních produktech, jejich uspořádání a pravidelnosti. (Mičienka et. al., 2006, s. 12) „Základním cílem mediální gramotnosti je kritická autonomie ve vztahu ke všem médiím.“<sup>3</sup> (Aufderheide, 1997, s. 79)

J. Meyrowitz rozlišuje tři typy mediální gramotnosti, a to v závislosti na tom, jak v danou chvíli pojmáme média. (Meyrowitz, 1998, s. 96) První z nich - gramotnost mediálního obsahu (Media Content Literacy) - vychází z pojetí médií jako nosičů sdělení a značí přístup ke sdělením v různých médiích a schopnost je analyzovat. (Meyrowitz, 1998, s. 97) Druhým typem je gramotnost mediální gramatiky (Media Grammar Literacy), který nahlíží na média z pohledu jazyka. Zde je pozornost zaměřena na unikátní gramatiku každého média a způsoby, jakými je mediální obsah ovlivňován samotnou produkcí. (Meyrowitz, 1998, s. 99) Třetí typ představuje gramotnost prostředí (Medium Literacy), média jsou chápána jako určitý typ nastavení či prostředí s pevnými vlastnostmi, které ovlivňují komunikaci. Meyrowitz zde hovoří o vlivu prostředí na klíčové aspekty komunikace na mikro (situační) a makro (společenské) úrovni. (Meyrowitz, 1998, s. 103)

Mediálně gramotní jedinci jsou schopni rozpoznat typ nabízených sdělení včetně jejich věrohodnosti a komunikačního záměru a dokážou si jednotlivá sdělení propojit potřebnými souvislostmi. (Mičienka et. al., 2006, s. 12) Problematickou skutečností je, že kompetence mediální gramotnosti se u jednotlivých členů společnosti rozvíjí nerovnoměrně – jedinci zainteresovaní v oblasti médií mají oproti běžným uživatelům podstatně lepší pozici, jelikož neustále rozvíjí své poznatky, učí se média využívat a ovládat. Běžní uživatelé za nimi v tomto směru výrazně zaostávají a často média stále vnímají jako ‚institute svobody projevu‘, ‚hlídacího psa demokracie‘ apod. Z tohoto důvodu se začala formovat potřeba systematického vzdělávání vřejnosti, respektive uživatelů médií v oblasti mediální komunikace. Mediální gramotnost začala být vnímána jako kompetence nezbytná pro plnohodnotný život ve společnosti a stala se součástí všeobecného vzdělávání. (Jirák et. al., 2007, s. 6-7)

---

<sup>3</sup> Přeloženo z anglického originálu: „The fundamental objective of media literacy is critical autonomy in relationship to all media“.

## 1.2 Stav mediální gramotnosti v ČR

Pro potřeby Rady pro rozhlasové a televizní vysílání bylo provedeno dotazníkové šetření a jeho následná analýza zkoumající stav mediální gramotnosti v České republice. Projekt byl zpracován Centrem pro mediální studia CEMES UK FSV a přinesl významná zjištění celostátního rozsahu. Výzkum probíhal ve dvou fázích – v květnu 2011 bylo výzkumné šetření zaměřeno na populaci ve věku nad 15 let a následně v listopadu 2011 proběhlo šetření mediální gramotnosti dětské populace. (Cebe et. al., 2011a, s. 4) (Cebe et. al., 2011b, s. 5) Pro tuto práci jsou významná zjištění obzvláště z druhé fáze výzkumu, jelikož práce je zaměřena na děti navštěvující druhý stupeň základní školy, nicméně vzhledem k tomu, že během šetření jsou dotazováni rovněž jejich rodiče, shrnu zde i hlavní zjištění z první etapy.<sup>4</sup>

Mezi hlavní zjištění o stavu mediální gramotnosti v populaci do 15 let patří (Cebe et. al., 2011, s. 14):

- dominantním médiem v rodině je počítač; televizní program již nemusí být spjat s televizí – dochází k nahrazení počítačem
- televize se stává spíše nástrojem individuální volby a spotřeby (ovlivněno vybaveností domácností)
- představy dětí o zpravodajství jsou závislé na postojích rodičů - převažují stereotypní představy (např. nerelevantnost mediálních výpovědí o světě)
- děti mají poměrně jasnou představu o roli a komunikačních cílech reklamních sdělení, mají povědomí o využívaných komunikačních strategiích; s rostoucím věkem začíná být odmítání reklam vnímáno jako statusová záležitost
- funguje silná rodičovská kontrola užívání televize – formou omezování (rozsah, typ pořadů) i doporučení (důraz na vzdělávací potenciál pořadů)
- zřetelná kontrola užívání počítačů (sociální i technologická) → způsob kontroly limitován počítačovou gramotností rodičů; výjimečně se kontrola týká i sociálních rizik

---

<sup>4</sup> Hlavní zjištění jsou uvedena pouze bodově z důvodu zachování stručnosti a přehlednosti. Netradičně budou uvedena nejprve data z druhé fáze výzkumu.

Hlavní závěry z první etapy výzkumu stavu mediální gramotnosti v populaci nad 15 let jsou rozděleny do čtyř kategorií, v rámci kterých jsou pak vymezena podstatná zjištění (Cebe et. al., 2011, s. 13 - 15):

- 1) obecná představa: vztah „tradičních“ médií a nových komunikačních technologií
  - široce sdílená představa, že televize je klíčovým médiem v otázce socializace, rodinné soudržnosti i zaplňování volného času
  - dominantním zůstává sledování televize v reálném čase
  - dominantní postavení televize oslabováno v oblasti získávání zpravodajských informací → roste vliv internetu
  - vztah k médiím formován ne/přítomností generačního soužití a výší příjmu
- 2) dovednosti užívání nových médií
  - pouze pomalu se rozšiřuje rozsah využívání nových médií; nové technologie jsou vnímány jako alternativa metod stávajících; s klesajícím věkem roste míra využívání dalších funkcí nových komunikačních technologií
- 3) znalost tradičních a nových médií
  - populace má dojem, že má vůči médiím poměrně silná práva
  - konkrétní podoba mediální produkce je častým předmětem úvah → za nejvlivnější faktor jsou považovány ekonomické zájmy
  - možnost autoregulace jednotlivých typů médií není významně reflektována
- 4) postoje k tradičním a novým médiím
  - v populaci je patrná věková polarizace pozitivního postoje k novým komunikačním technologiím - s věkem se snižuje otevřenost vůči inovacím
  - rizika spjatá s médii jsou pocíťována jako silná, nicméně málo artikulovaná
  - média jsou obecně považována za klíčový faktor politického života společnosti

### **1.3 Význam zkoumání mediální gramotnosti**

Mediální gramotnost umožňuje lidem efektivní a bezpečné využívání médií. Lidé jsou díky bohatším znalostem schopni chápat povahu a obsah médií, využívat v plné šíři služby, které média nabízejí, a provádět informovanou volbu. Určitým způsobem můžeme tyto schopnosti vnímat jako ochranu sebe sama a své rodiny před možným nepříjemným obsahem médií. Rozvoj mediální gramotnosti je tedy nezbytný a pro jeho podporu je třeba sledovat její vývoj, stav v jednotlivých společnostech a dílčí proměny. Jistá doporučení podporující rozvoj mediální gramotnosti vydaly Evropský parlament a Rada Evropské unie v roce 2006. Hlavním bodem je především soustavné vzdělávání v oblasti médií, a to nejen mezi učiteli a školiteli, ale i děti již od útlého věku a laické veřejnosti. (Smě., 2007, čl. 37) Vzhledem k mnoha proměnám nejen v oblasti médií, ale ve smýšlení společnosti obecně, je vhodné se problematikou mediální gramotnosti zabývat. V našem případě je rozšiřování mediální problematiky stavěno do souvislosti se zavedením mediální výchovy do obecného vzdělávání.

Problematickou skutečností na zkoumání mediální gramotnosti představuje absence univerzálních nástrojů výzkumu. Při realizaci výzkumného šetření například výše zmiňovaný výzkum o stavu mediální gramotnosti v ČR (hovořím nyní o jeho druhé fázi, ale většina informací platí pro obě etapy) vychází z definovaných parametrů mediální gramotnosti a mediální výchovy jako takové. Provedené šetření se zaměřovalo na několik dimenzí problému – (1) informovanost uživatelů; (2) porozumění mediálním obsahům; (3) bezpečnost užívání médií; (4) zkušenost s riziky. Výzkum čerpal inspiraci ze zahraničních výzkumných institucí a projektů jako je například britský regulační orgán Ofcom či dlouhodobé šetření EU Kids Online. (Cebe et. al., 2011, s. 8)

## 2 Mediální výchova – vymezení pojmu

### 2.1 Definice mediální výchovy

S rozvojem médií vznikl nový generační konflikt, který pramení z rozdílné zdatnosti v ovládní technologií u dětí a jejich rodičů. (Jirák et. al., 2013, s. 8) Mladší generace jsou v tomto ohledu jakýmsi „digitálními domorodci“ a starší generace spíše „digitálními přistěhovalci“. (Prensky, 2001 In Jirák et. al., 2013, s. 8) Děti tráví s médii stále více času, kvůli čemuž dochází ke snižování využívání tradičních přímých sociálních kontaktů, a to jak v rodině, tak ve škole. Nové mediální prostředí si tak vyžaduje adekvátní reakci ze strany výchovných a vzdělávacích metod, jelikož je nezbytné, aby si uživatelé zvládali od médií udržovat náležitý kritický odstup a dokázali je využívat ve svůj prospěch jako informační, vzdělávací a zábavní zdroje. Tyto důvody vedly ke vzniku mediální výchovy, která se stala součástí školní i mimoškolní výchovy. Mediální gramotnost se stává stále více prosazovanou součástí celoživotního vzdělávání. (Jirák et. al., 2013, s. 7 - 9)

Pro vyjasnění vztahu mediální gramotnosti a mediální výchovy je třeba zmínit, že mediální gramotnost (učení získané znalosti a dovednosti) představuje určitým způsobem výsledek procesu výuky a učení se o médiích, tedy mediální výchovy. (Buckingham, 2003, s. 4) „Mediální výchova si klade za cíl rozvíjet širokou kompetenci nejen ve vztahu k písmu, ale také v jiných symbolických systémech obrazů a zvuků. Tato kompetence je často popisována jako forma gramotnosti; argumentem je, že v moderním světě je pro mladé lidi mediální gramotnost stejně důležitá jako tradičnější písemná gramotnost.“<sup>5</sup> (Buckingham, 2003, s. 4)

### 2.2 Mediální výchova - složka formálního vzdělávání

Podstata a význam mediální gramotnosti byl již objasněn výše a na řadu tak přichází otázka rozvoje mediální gramotnosti a zvyšování její úrovně ve společnosti. K tomuto jevu dochází zpravidla ve více rovinách – především prostřednictvím mediální výchovy, mediální osvěty a profesní/odborné přípravy. Každý ze zmiňovaných způsobů má svá specifika a různá zacílení. Mediální výchova představuje víceméně

---

<sup>5</sup> Přeloženo z originálu: „Media education therefore aims to develop a broad-based competence, not just in relation to print, but also in these other symbolic systems of images and sounds. This competence is frequently described as a form of literacy; and it is argued that, in the modern world 'media literacy' is just as important for young people as the more traditional literacy of print.“ (BUCKINGHAM, 2003, s. 4)

systematické předávání poznatků o médiích, ke kterému dochází v rámci školního či mimoškolního vzdělávání. Spadá sem tedy výuka v rámci základního, středního a vyššího školního vzdělávání, ale také různé kroužky a dětské či mládežnické organizace, které se věnují problematice médií. K mediální osvětě dochází třemi způsoby: (1) První možností je mediální osvěta probíhající prostřednictvím samotných médií, kdy jsou v rámci mediálních obsahů uveřejňovány příspěvky věnující se kupříkladu analýze médií, jejich kritice, případně jsou uváděny vzdělávací pořady o médiích. (2) K mediální osvětě může docházet rovněž skrze informování veřejnosti či autoregulace. (3) Posledním způsobem jsou dílčí občanské aktivity. Profesní/odborná příprava je zaměřena na dvě skupiny osob – na jedné straně se jedná o vzdělávání lidí, kteří se věnují výuce mediální problematiky, a na druhé straně jde o samotné tvůrce mediálních obsahů. V českém prostředí má pravděpodobně největší zastoupení právě profesní/odborná příprava, pro tuto práci je však nejvýznamnější první metoda rozvoje mediální gramotnosti, tedy mediální výchova, v našem případě s důrazem na základní školní vzdělávání. (Jiráček, 2010, s. 14 - 15)

K výuce mediální výchovy existují různé metodické přístupy – často zmiňovanými jsou kriticko-hermeneutická větev a koncept „learning by doing“. Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy představuje tradici kritické analýzy médií a obsahu jejich sdělení. Ve středu zájmu jsou rozbory zpravodajství, reklamy a pořadů spotřební zábavy. Studenti získávají prostřednictvím zkoumání mechanismů mediální produkce, distribuce a příjmu konkrétních sdělení potřebný kritický odstup od obsahu sdělení. Díky tomu jsou následně schopni správně porozumět předkládaným sdělením a správně je interpretovat a do jisté míry tak odolávat negativním vlivům. Tento přístup je rozšířen v kontinentální Evropě, Skandinávii a Kanadě. (Vráňková, (b))

Koncept learning by doing stojí na myšlence, že žáci si nejlépe osvojí poznatky o médiích a jejich fungování tím, že se pokouší o tvorbu různých mediálních sdělení (např. tvorba školního časopisu). Studenti si skrze praktickou výuku zlepšují své vyjadřovací schopnosti, rozvíjí se jim schopnost analytického, tvůrčího a kritického myšlení a učí se spolupracovat s ostatními. Jedná se převážně o prakticky zaměřenou větev, která by měla navazovat na získané teoretické poznatky (viz předchozí koncept) Koncept learning by doing je, i z důvodu lepšího technického vybavení škol, rozšířen především ve Spojených státech amerických. (Vráňková, (a))

### 2.2.1 Mediální výchova v praxi škol

Idea mediální výchovy se v českém prostředí objevila již za Jana Amose Komenského, který uvažoval možnost využívání novin v rámci školní výuky. Prvky mediální výchovy by se daly nalézt i v rámci poválečného období až do roku 1989, kdy ve vzdělanostní praxi byla diskutována role knihtisku, rozhlasu apod. Systematičtěji se mediální výchova ve formě jakou známe dnes začala ustavovat na přelomu 20. a 21. století. (Jirák, 2010, s. 15) Jakožto svébytná oblast pedagogického působení v oblasti mediální gramotnosti se mediální výchova stala součástí kurikulární reformy (rámcového programu vzdělávání) realizované MŠMT ČR v roce 2006. (Jirák et. al., 2007, s. 7)

V Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání či pro gymnázia je mediální výchova zařazena mezi průřezová témata například společně s osobnostní a sociální výchovou, výchovou demokratického občana, multikulturní či environmentální výchovou. Jak je patrné z jednotlivých názvů, průřezová témata reprezentují aktuální problémy současného světa. V současné době představují nedílnou formativní součást vzdělávání a rozšiřují možnosti rozvíjení žáků v dalších potřebných aspektech – především v oblasti zastávaných hodnot a postojů. Jedná se o povinnou součást základního (gymnaziálního) vzdělávání, kdy platí, že jednotlivá témata musí být zařazena v průběhu studia do výuky, nicméně není nutné zařazovat všechna témata v každém ročníku. Musí dojít k důkladnému propojení stanovených oblastí s komplexním vzdělávacím obsahem. Jednotlivá témata mohou být začleněna do vyučování dvěma způsoby: (1) mohou být integrována do výuky jiných předmětů nebo (2) je možné dané téma vyučovat jako samostatný předmět, projekt, kurz či seminář. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005)

Průřezové téma Mediální výchova by mělo žákům přinášet elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii, která jsou chápána jako důležitý socializační činitel, schopný významně ovlivňovat chování jedince a společnosti a kvalitu života samotnou. Mediální výchova by měla být nápomocna v získání schopností naučit se s médii adekvátně zacházet, respektive by žák měla vybavit základní úroveň mediální gramotnosti. Při výuce je kladen důraz na systematické vytváření kritického odstupů od mediovaných sdělení a na schopnost předkládaná mediální sdělení správně interpretovat z hlediska jejich informační kvality. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 100 a 111) Tematické

okruhy pro základní školy jsou rozděleny do dvou skupin: (1) receptivní a (2) produktivní činnosti. Mezi tematické kruhy receptivní činnosti patří: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; stavba mediálních sdělení; vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. Do druhé oblasti je řazena: tvorba mediálních sdělení a práce v realizačním týmu. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, S. 112 - 113)

Jistou reflexi zavedení mediální výchovy do školních vzdělávacích programů nabízí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na možnosti a kompetence škol k efektivní mediální a informační výchově a k celkovému rozvoji studijních kompetencí žáků. Šetření se soustředilo na podmínky, které mají učitelé k dispozici při naplňování vzdělávacích cílů stanovených v průřezovém tématu mediální výchovy, a na jejich hodnocení realizace ve školách. Problematickým bodem realizace mediální výchovy je skutečnost, že vliv médií je poměrně individuální záležitostí a v důsledku toho by koncepce mediálního vzdělávání měla být rovněž individuální, což není možné. Průběh a kvalita výuky je ovlivňována třemi skupinami faktorů: (1) dostupnost a technické možnosti médií, jejich využívání a celková možnost implementace do školní výuky, s čímž je spjata i technické vybavení školy; (2) postoje žáků a jejich rodičů k jednotlivým médiím včetně životního stylu rodiny jako takového a (3) postoje učitelů k médiím a možnostem jejich využívání při výuce a neméně vzdělání samotných učitelů. Z výzkumu je patrné, že učitelé považují začlenění mediální výchovy do výuky za významné a zaujímají k němu pozitivní postoj. V minulosti někteří učitelé začleňovali mediální témata do výuky intuitivně, a tudíž nepocítují významné rozdíly v organizaci výuky. Zařazení mediální výchovy do výuky nabývá mnoha forem – samostatný předmět, tematické celky v rámci vyučovaných předmětů apod. Vybavení škol pro realizaci výuky považovala polovina dotázaných vyučujících za dostatečnou. Zmiňován je význam individuálního přístupu každého učitele k pojetí výuky, jeho osobní aktivita, nápaditost a ochota experimentovat. Největší překážkou realizace mediální výchovy je dle dotázaných učitelů nedostatečné množství počítačů, jejich nedostatečná kvalita a špatná vybavenost knihovny. Učitelé si dále stěžovali na nedostatečné technické i metodologické proškolení v otázce mediální problematiky. Výuka na jednotlivých školách je ovlivněna prostředím jednotlivých škol, jejich možnostmi, ale rovněž přístupem samotných žáků a jejich rodičů. (Bělohradská, 2010, s. 67-72)

Mimoškolní mediální výchově není věnována dostatečná výzkumná pozornost a její rozsah je tak pouze těžko postižitelný. Jsou známy aktivity skautské organizace v této oblasti či několik konkrétních volnočasových aktivit z 90. let zaměřených na rozvoj mediální gramotnosti (např. projekt Dětská televize). (Jirák, 2010, s. 15)

### **2.3 Mediální výchova v rodině**

Přestože je získávání mediální gramotnosti především cílem školně institucionalizované mediální výchovy, záměrné působení rodičů na mediální gramotnost svých dětí je neopomenutelné. Jestliže mediální gramotnost chápeme jako kompetenci pro život, která vzniká během socializace jedince vůči médiím, je patrné, že k jejímu utváření dochází od útlého věku, tedy uvnitř rodiny. (Sloboda, 2010, s. 28) Dá se rovněž předpokládat, že pokud rodiče nepochopí význam a důležitost mediální výchovy a nepodpoří ji vlastní aktivitou, dostane se mediální výchova do velkých potíží. (Masterman, 1997, s. 55) Této oblasti je mezi odborníky věnována podstatně menší pozornost než mediální výchově jako součásti formalizovaného vzdělávání, a to i přestože rodina představuje primární socializační činitel a výchova v rodinném prostředí má významný vliv na psychický a kognitivní rozvoj jedince. Rodinná mediální výchova představuje uvědomovanou rodičovskou výchovnou práci vedenou s jistým pedagogickým záměrem. (Šedřová, 2007, s. 33) Rodinná mediální výchova je definována jako: „(...) proces směřující k tomu, aby se dítě stalo selektivním, poučeným a kritickým mediálním konzumentem.“ (Hogan, 2001 In Šedřová, 2007, s. 33). Mediální výchova by se měla skládat z pěti intervencí (Hogan, 2001 tamtéž):

1. Omezování času stráveného s médii
2. Výběr kvalitních programů zahrnující vědomou selektivitu v mediální konzumaci
3. Uvědomělé rodičovské chování v roli modelu
4. Vytvoření vhodného mediálního prostředí
5. Společná mediální konzumace a komunikace o mediálních obsazích, zvyšování mediální gramotnosti dítěte

Často bývá diskutována právě společná mediální konzumace (například společné sledování televize), jíž je přisuzován velký význam například z hlediska eliminace negativních vlivů televize na dětského diváka. (Huston, 1994 In Šedřová, 2007, s.33)

Cílem rodinné mediální výchovy by mělo být vytvoření pozitivních mediálních návyků dítěte a zvyšování jeho mediální gramotnosti. Na jednu stranu je třeba zamezit

nežádoucím účinkům mediální konzumace a na druhé straně maximalizovat její užitek. (Šedřová, 2007, s. 34)

Zdeněk Sloboda stanovil několik zásad mediální výchovy v rodině (Sloboda, 2011):

- 1) Mediální účinky se vztahují i na děti – vliv individuální závislý na dalších faktorech (např. výchova)
- 2) „Mediální abstinence“ může být pro děti spíše neprospěšná, jelikož mediální izolace v rodině nezabrání konfrontaci s médii v běžném životě.
- 3) Zavádění časového omezení sledování televize nebo hraní na počítači samo o sobě nevyřeší negativní účinky médií.
- 4) Využívání médií jako předmětu trestu či odměn zvyšuje u dětí dojem větší důležitosti médií.
- 5) Je třeba s dětmi o mediálních obsazích mluvit.
- 6) Stereotypní nahlížení na účinky a funkce médií a jejich reprodukce dětem je nevhodná – tyto představy nejsou založeny na pravdě.
- 7) Skutečnost, že jsme sami uživateli médií z nás nedělá experty. Pro porozumění mediální problematice je vhodné vzdělávat se.
- 8) S předchozím bodem souvisí i fakt, že mediálně gramotný má jednoduše větší možnost rozvíjet mediální gramotnost svých dětí.
- 9) I přestože jsou děti vnímavé a aktivní i vůči médiím, potřebují vedení.
- 10) V mediální výchově mohou být rodičům nápomocna i existující opatření jako je například filtrování obsahu internetu či stanovení věkových omezení.

### **2.3.1 Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti**

Empirická zjištění z oblasti rodinné mediální výchovy jsou relativně omezená. Celkově je uvažována spíše normativní rovina – autoři se zabývají především vymezením toho, co by rodiče měli dělat. Málo pozornosti je věnováno výzkumu toho, jak se rodiče skutečně chovají a jaké mediálně výchovné aktivity aplikují. Mezi empirická zjištění je možné zařadit především regulační zásahy rodičů do sledování televize<sup>6</sup> – omezování času stráveného sledováním, volba programů. Častým jevem je společné sledování televize<sup>7</sup>, zde je ovšem složité určit, do jaké míry je možné o něm

---

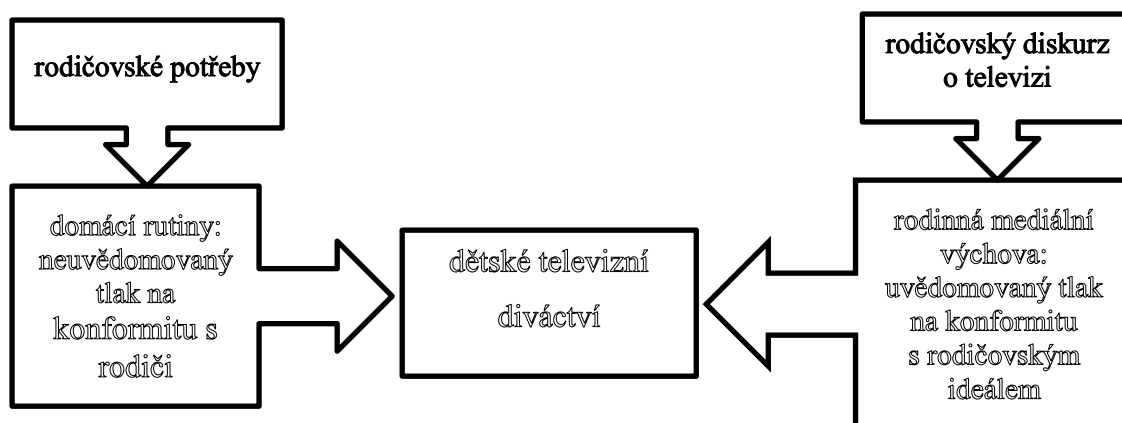
<sup>6</sup> V dnešní době již ovšem začíná růst význam internetu.

<sup>7</sup> Kolektivní dívání – v anglosaské literatuře se pracuje s pojmem coviewing.

hovořit jako o součásti rodinné mediální výchovy, jelikož často děti pouze sledují programy, které si primárně zvolili ke sledování jejich rodiče. (Šed'ová, 2007, s. 34)

Problematicke výchovných způsobů ovlivňování užívaných rodiči u předškolních dětí ohledně sledování televize se věnovala v českém prostředí Klára Šed'ová. Ve své práci představuje dvousložkový model rodinné socializace dětského diváctví, který je chápán jako jistá forma utváření způsobu dětského sledování televize. Model se skládá ze dvou částí – domácí rutiny a rodinná mediální výchova, které na dětské sledování televize působí nezávisle na sobě (jejich vzájemný vztah je naznačen na obrázku č. 1). Domácím rutinám je přisuzován funkcionální vliv, který je chápán jako nezáměrné a neuvědomované působení rodinných příslušníků a jejich činností. Rutiny představují tlak na konformitu dítěte s rodiči, dítě se učí, co je přirozené a běžné. Domácí rutiny jsou velice úzce provázány právě s potřebami rodičů, případně dospělých, a s jejich životním rytmem. Naopak vliv intencionální, tedy záměrné a uvědomované působení rodičů na dítě, představuje rodinná mediální výchova. Funguje zde tlak na konformitu s rodičovským ideálem o tom, jak by měla vypadat televizní konzumace dítěte. Rodinná mediální výchova je ovlivňována rodičovským diskurzem o televizi. (Šed'ová, 2007, s. 118)

**Obr. 1 Rodinná socializace dětského diváctví – dvousložkový model**



*Zdroj: znázorněno dle (Šed'ová, 2007, s. 119)*

Zdeněk Sloboda se zaměřil na výzkum postojů k vlivu médií na děti, jejich mediálně-pedagogické důsledky a mediálně-výchovné jednání. V české společnosti převládá spíše negativní postoj ohledně vlivu médií na děti a celkově ve společnosti převažuje stereotypní uvažování o médiích. Co se týká samotné mediální výchovy v rodině, zabýval se výzkum otázkou, kdo by měl být zodpovědný za mediální výchovu dětí. Zde je skryt jistý předpoklad jednotlivých subjektů pro výkon této výchovy – výzkum se tedy zaměřil i na otázku, zda se rodiče cítí být schopni zodpovídat dětem

případné otázky ohledně mediální problematiky. Ukazuje se, že rodiče mají v tomto směru sami v sebe poměrně velkou důvěru – celkem 63,7 % dotázaných uvedlo, že na kladené otázky ohledně rizikových obsahů médií zvládne uspokojivě odpovědět. Naproti tomu ale celkem 68,9 % dotázaných uvedlo, že by uvítali rady a pomoc v otázkách mediální výchovy, a dokonce 75,5 % respondentů si myslí, že by měla existovat možnost tyto specializované rady získat. Zodpovědnost za ochranu dětí před negativními vlivy médií by měl dle dotazovaných nést stát (44,7 %), školy (39,1 %) a rovněž média samotná (42,3 %). Mediální výchova zavedená do školních osnov se tak jeví jako správně zvolený krok v oblasti mediálního vzdělávání. (Sloboda, 2010, s. 27 - 35)

Mezi doplňující výzkumy věnující se mediální problematice ve vztahu k dětem můžeme ještě zmínit výzkum LSS Děti – jedná se o výzkum životního stylu v oblasti mediálního chování zaměřený na dětské publikum ve věku 4 – 14 let. Tento výzkum mimo jiné odhaluje nárůst podílu času věnovanému sledování televize či užívání internetu (oproti roku 2008) a upozorňuje na vzrůstající aktivitu rodičů v oblasti kontroly mediální konzumace dětí (3/4 rodičů kontrolují sledované obsahy a čas strávený mediální konzumací). I přes tento nárůst jsou české rodiny ve srovnání s Evropou v kontrole mediální konzumace shovívavé. (Mazal et. al., 2010) Ze zahraničních projektů je třeba zmínit zejména projekt EU Kids Online probíhající celkem ve 21 zemích. Jeho cílem je identifikovat významná data v souvislosti s užíváním internetu dětmi, poskytnout mezinárodní srovnání a eliminovat nedostatky stávajících výzkumů. Z výzkumu je patrné, že počet dětí užívajících internet stále vzrůstá, což není příliš překvapivé. Významný vliv na užívání internetu mají zejména socio-ekonomické nerovnosti. Online rizika jsou ve všech zemích podobná úměrně odpovídající míře užívání internetu – nejběžnějším rizikovým chováním je poskytování osobních informací. (Livingstone et. al., 2009, s. 1 a 3) Vzhledem k neexistenci univerzálních výzkumných nástrojů jsou to právě zahraniční výzkumy, které často slouží jako podklady pro tvorbu tuzemských dílčích výzkumů.

## 3 Rodina a výchova v současné společnosti

### 3.1 Současná rodina

„Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.“ (Giddens, 1999, s. 156) Tato stručná a poměrně jasná definice rodiny je jednou z mnoha, se kterými se v teoretické rovině pracuje. Vymezení jednotlivých autorů se často významně liší, přičemž rozdíly souvisí s profesním zaměřením jednotlivých odborníků či důrazem na jiné prvky rodinného soužití. Nakonečný pracuje s pojetím rodiny jakožto charakteristické primární malé skupiny, která představuje základní společenskou instituci. (Nakonečný, 2009, s. 425) Možný hovoří o rodině ve smyslu nejvýznamnější normické instituce, která představuje místo, kde dochází k formování konstrukcí sociální reality, k neustálému (re)definování sociálního světa, utváření hodnot a cílů jednání. (Možný, 2006, s. 277) Rodině je přisuzováno mnoho funkcí – reprodukční, hospodářská, emocionální a socializační. (Langmeier et. al., 2006, s. 183) Ovšem, jak upozorňuje Talcott Parsons, mnoho dřívějších funkcí převzaly za rodinu v moderní společnosti jiné instituce. (Parsons In Singly, 1999 str. 20) Hlavní úkol, který si i nadále ponechává, je utváření osobnosti dítěte a její stabilizace u dospělých. Klíčovým prvkem pro vymezení současné rodiny je především emoční podpora, kterou poskytuje svým členům. (Singly, 1999, s. 20)

Poslední desetiletí jsou charakteristická mimo jiné výraznou proměnou rodin ve všech rozvinutých zemích naší civilizace. (Možný, 2006, s. 252) Během zmiňovaného období došlo k posunu od tradičního pojetí rodiny k rodině vztahové. Tradiční rodina uznávala nadindividuální normy a pravidla, byl zdůrazňován význam soudržnosti společenství a autorita vychovatelů byla vnímána jako bezpodmínečná. Moderní rodina naproti tomu uznává především individualitu každého jedince a jeho hodnoty a za cíl si klade vyprodukování autonomní a tvořivé osobnosti. Obecně nabývá na významu zejména kvalita vztahů a psychologizace života rodiny. (Štech, 2009, s. 1) Kromě nárůstu významu vzájemných vztahů v rodině se současná rodina vyznačuje i dalšími aspekty: (1) stává se více soukromou a zároveň veřejnou záležitostí; (2) je individualistická a (3) postrádá mezigenerační horizont. (Singly, 1999, s. 10 - 19) Současná rodina vykazuje stále větší závislost na státu a naopak menší závislost na okruhu příbuzných. Roste i nezávislost samotných manželů na rodině. Organizaci

soukromého života uvnitř rodin lze charakterizovat požadavky po větší skupinové i osobní nezávislosti a zároveň rostoucí závislosti na veřejné sféře. (Singly, 1999, s. 10)

V českém prostředí je nejdominantnějším typem rodinného uspořádání dvougenerační neolokální rodina, zároveň ovšem v poslední době přibývá rodin, kde se v čele domácnosti nachází pouze jeden dospělý, či obecně domácností jednotlivců, což je způsobeno nárůstem samostatně žijících mladých jedinců (především mužů) - fenomén single. (Možný, 2006, s. 253 - 254) Demografické analýzy ukazují rovněž významné proměny v celkovém reprodukčním chování, které jsou do jisté míry způsobeny změnami hodnot uznávaných ve společnosti.

### **3.2 Proces socializace**

Aby se jedinec stal členem společnosti, musí dosáhnout jistého stupně internalizace<sup>8</sup>, k čemuž ho dovede ontogenetický proces socializace. (Berger, a další, 1999, s. 129) „Jedinec se (...) jako člen společnosti nerodí. Rodí se se sklonem ke společenskosti a stává se členem společnosti.“ (tamtéž, s. 128) Pojmem socializace označuje Giddens jako proces vývoje jedince od jeho narození, kdy je pouhým bezmocným novorozencem, až po osobu, která si je vědoma sebe sama a dokáže se orientovat ve vlastní kultuře. Autor odrazuje od pojmání socializace jako pouhého „kulturního programování“ a zdůrazňuje, že jedinci jsou od samého počátku aktivními činiteli procesu. (Giddens, 1999, s. 39) Berger a Luckmann rozlišují primární a sekundární socializaci. Primární socializace představuje první socializaci, ke které dochází v období dětství, jedinec se díky tomuto procesu stává členem společnosti. Klíčovou roli sehrávají v tomto procesu tzv. významní druhí, kteří jsou za socializaci jedince zodpovědní. Tyto významné druhé si jedinec nevybírá, naopak jsou mu vnuceni. Svět je jedinci zprostředkováván skrze významné druhé, kteří ovšem sociální svět vlastním působením pozměňují. Dítě přijímá za vlastní role a postoje významných druhých. Sekundární socializace představuje následné procesy, ke kterým by ovšem bez primární socializace nemohlo docházet. Během následných procesů je socializovaný jedinec uváděn do nových oblastí objektivního světa společnosti, ve které žije. Tyto

---

<sup>8</sup> Internalizaci Berger a Luckmann definují jako: „(...) bezprostřední vnímání či interpretace objektivní události jako události mající význam, tedy jako projevu subjektivních procesů jiného člověka, přičemž zároveň význam tohoto projevu přijmu subjektivně za svůj. To znamená, že tak jinému člověku porozumím správně.“ (BERGER et. al., 1999, s. 128)

procesy jsou úzce provázány s existencí dělby práce a sociální distribuce vědění ve společnosti. Do jisté míry je možné přirovnat sekundární socializaci k nabývání vědění potřebného pro určitou roli. (Berger et. al., 1999, s. 129, 130, 136)

Zprostředkovatelé procesu socializace, respektive nejvýznamnější činitelé mající vliv, se dělí způsobem korespondujícím s rozdělením socializace na primární a sekundární. Mezi primární socializační činitele je řazena rodina, škola a vrstevníci. Do skupiny sekundárních činitelů spadá rodina také, nicméně je zde chápán kupříkladu ve smyslu partnerského soužití, dále jsou sem řazeni přátelé, referenční skupiny a masmédia. (Cakirpaloglu, 2012) Role rodiny jako socializačního činitele se postupně snižuje, jelikož mnoho dřívějších funkcí rodiny je převáděno na různé společenské instituce (například školu). (Singly, 1999, s. 20) Masová média mají ve srovnání s ostatními socializačními činiteli svá výrazná specifika. První významnou skutečností je, že děti se s médii primárně setkávají především v rámci domova či rodinného prostředí. Další neopominutelným specifíkem je, že mediální obsahy nejsou primárně vytvářeny pro vzdělávání, rozvoj či celkovou socializaci dětí ke kulturním zvyklostem. Navíc jsou děti vlivu masmédií vystaveny již od raného dětství. (Huston et. al., 2013, s. 3)

### **3.3 Rodičovská role a způsoby výchovy v rodině**

Pojem výchova bývá nejčastěji využíván v situacích, kdy dochází k interakcím dospělých (především rodičů, učitelů a vychovatelů) a dětí – jedná se o proces, kdy se dospělí snaží ovlivňovat vývoj dětí takovým způsobem, aby docházelo k naplnění výchovných cílů. V rámci působení bývají využívány různé výchovné prostředky a metody – obecně se má za to, že výchova založená převážně na odměnách bývá efektivnější než výchova zakládající se na trestech. (Čáp, 1993, s. 313 a 315)

Dle E. S. Schaefera (In Řezáč, 1998 str. 198) se v pojmu způsob výchovy skrývá emoční rovina vztahu rodiče k dítěti a výchovné řízení. Čáp na základě tohoto pojetí vymezuje styl výchovy jako: „(...) celkové výchovné působení (rodiny, jednotlivého rodiče, učitele, školy atd.) a také reagování na ně. Způsob výchovy zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, jejich způsob komunikace, emoční klima při společné činnosti; velikost požadavků na dítě, aspirací ohledně jeho výkonu i způsob jejich kladení a kontroly plnění; zahrnuje volbu odměn a trestů a dalších výchovných prostředků, a také způsob reagování dítěte na ně.“ (Čáp, 1996 In Řezáč, 1998 str. 198) Společně s autorem Boschkem definuje devět základních forem způsobu výchovy

v rodině (tzv. model devíti polí): (1) autokratická výchova; (2) liberální s nezájmem o dítě; (3) pesimální forma rozporného řízení se záporným emočním vztahem k dítěti; (4) výchova přísná a přitom laskavá; (5) optimální výchova; (6) laskavá a liberální výchova; (7) výchova s rozporným řízením; (8) výchova v „kamarádském“ vztahu rodičů a dětí a (9) výchova emočně rozporuplná. (Čáp; Boschek, 1996 In Řezáč, 1998 stránky 198 - 199)

Výchova může být chápána rovněž v širším smyslu, a sice pokud na ni budeme nahlížet jako na působení jednoho člověka na druhého. Výsledkem tohoto působení bývá změna osobnosti dotyčného jedince. Pokud toto vymezení aplikujeme na vztah dítě-rodíč, uznáme za možnou existenci vlivného působení ze strany dítěte vůči rodiči. Výchova může být následně vymezena jako vzájemná interakce dvou osob – na jedné straně figuruje osoba, která něčemu učí, a na druhé straně někdo, kdo se tím sám učí. (Langmeier et. al., 2006, s. 263)

Přesun od tradiční rodiny k moderní pozměnil i přístup rodičů a učitelů k výchově. Rodiče si obecně více uvědomují osobní odpovědnost za výchovu dítěte, avšak zároveň pocíťují menší kompetence ke zvládnutí tohoto procesu. Významně narůstá tlak škol na rodiče v otázce angažovanosti ve školním vzdělávání. Učitelé musí v dnešní době k žákům zaujímat stále individuálnější přístup a jsou nuceni umožnit rodičům kontrolu nad svým počínáním, otevřít se komunikaci s nimi. Patrný je též rostoucí význam školních výsledků dětí, dle kterých je posuzován žák v mnoha aspektech svého dalšího působení a mají tak přímý dopad na jejich osud. (Štech, 2009, s. 1) Jak již bylo zmíněno, společnost od rodiče očekává, že bude schopen přijmout osobní zodpovědnost a emoční zainteresovanost na dítěti. Jedná se o jisté vstoupení do rodičovské role, která je důležitou součástí identity dospělého člověka. Rodičovská role ve vztahu k dítěti je silně asymetrická – rodič je vůči dítěti nadřazený. Zároveň pokud se člověk jednou rodičem stane, nemůže to změnit – tento proces je nevratný. Dítě představuje nezrušitelnou vazbu rovněž mezi jedním a druhým rodičem. V neposlední řadě je třeba zmínit, že stát se rodičem s sebou přinese nutné změny stylu života. (Vágnerová, 2000, s. 344)

### **3.4 Komunikační styly v rodině**

Komunikaci chápeme jako přenos informace od jednoho jedince či skupiny k jiným. K tomuto přenosu může docházet prostřednictvím mluvené řeči nebo skrze užití jiného média. Pro sociální interakce představuje komunikace zcela klíčový aspekt. (Giddens, 1999, s. 372 a 550) V souvislosti s lidskou komunikací se často užívá pojmu sociální komunikace, která představuje proces sdělování, směny a distribuce informací mezi dvěma či více lidmi začleněných do sociální sítě vztahů a uvnitř sociálního chování. (Urban et. al., 2011, s. 15 - 16) Způsob komunikace, který v rodinách převažuje, je významný pro další adaptaci dítěte ve škole i společnosti celkově. (Vágnerová, 2000, s. 141 - 142) Komunikace je rozdělována dle mnoha různých faktorů a pro tuto práci není klíčový jejich podrobný rozbor, nicméně uvedu zde alespoň jeden způsob dělení komunikačních stylů.

Plaňava vymezuje ve vztahu k účelu a průběhu mezilidského komunikování pět komunikačních stylů: konvenční, konverzační, operativní, vyjednávací a osobní až intimní. „Označením „komunikační styl“ spojujeme účel, způsob i okolnosti mezilidského komunikování.“ (Plaňava, 2005, s. 47)

**Tab. 1 Komunikační styly**

Styl	Funkce, účel	Pozice	Distance	Citové projevy	Příklady
konvenční	potvrdit „status quo“; mít kontrolu nad situací, bránit rozpakům; usnadnit volbu mezi pokračováním a ukončením kontaktu	symetrie i asymetrie (nemění se)	1,5 – 2 m	mírně pozitivní (úsměvy)	pozdravy, seznamování, poklony a lichotky
rituály, ceremoniály	deklarovat a usnadnit přechod z jedné životní etapy do následující; posílit soudržnost skupiny		různé		křtiny, svatby, pohřby, vánoce, stolování
konverzační	výměna informací, názorů, sebeprosazení, použití sounáležitosti, pobavit se	jen symetrie	2 – 4 m (kolem stolu)	pozitivní	povídání při jídle, diskuze, společenské zábavy a hry
operativní	zvládnutí životního prostoru, získat, eventuálně udržet kontrolu nad lidmi, uspokojování běžných potřeb	jen asymetrie	2 – 5 m (0 m při profesionálních dotecích)	neutrální	jednání na úřadech, v obvodech, pracovní činnosti, prohlídka u lékaře
vyjednávací	vyřešit problém při rozdílných a vylučujících se zájmech či potřebách	jen symetrie	2,5 m a více (dle počtu osob)	neutrální	rozvodové dohody, smlouvání při nákupu, domluva o dovolené, jednání s únoscem
osobní, intimní	ochrana a reprodukce života, uspokojování základních potřeb	symetrie i asymetrie	0 – 35 cm	výrazně pozitivní, nebo výrazně negativní	mazlení, erotika, sex, bytostné rozmluvy, prudká hádka, fyzický střet

*Zdroj: (Plaňava, 2005, s. 48); převzato*

Problematika komunikace v rodině je dle některých autorů úzce provázána se styly rodičovské mediace (mediálně-výchovnými strategiemi), kterým bude věnována jedna z dalších kapitol. V odborné literatuře je v souvislosti s komunikačními styly v rodině zmiňováno především pojetí autorů McLeoda a Chaffeeho (1972), kteří přišli s pojetím rodiny jako komunikačního prostředí, které má vliv na užívání médií dětmi. Tito autoři vymezili dva typy rodinných komunikačních schémat (*family communication patterns*): schéma sociálně orientované (*socio-orientation*) a schéma orientované na názor (*concept-orientation*). Sociálně orientované schéma funguje v rodinách, kde se očekává udržování rodinných norem a respektování názoru rodičů. Důraz je kladen na harmonické vztahy s rodiči. Naproti tomu schéma orientované na názor podporuje otevřené vyjadřování myšlenek a názorů dětí, očekávána je aktivní účast v debatě.<sup>9</sup> (Ritchie a další, 1990 str. 523) Toto schéma bylo po dvě dekády využíváno k provedení mnoha výzkumů. Nicméně v průběhu doby bylo toto pojetí i hojně kritizováno, a to jak z metodologického hlediska, tak i kvůli konceptu samotnému. (Ritchie, 1991 str. 548) V důsledku toho se Ritchie pokouší o redefinování počátečních schémat. Dochází k názoru, že přesnější bude rozdělení na: schéma orientované na konformitu (*conformity orientation*) jako náhrada za sociálně orientované schéma (*socio-orientation*) a schéma orientované na konverzaci (*conversation orientation*) namísto schématu orientovaného na názor (*concept-orientation*). Zohledňována je v obou schématech možná rozdílnost názorů členů rodiny. Schéma orientované na konformitu pracuje s mírou nátlaku uvnitř rodiny ke sdílení stejných názorů. Schéma orientované na konverzaci vychází z myšlenky, že možná rozdílnost názorů se nejlépe vyřeší konverzací, taktem a podpůrnou komunikací namísto nátlaku. (Ritchie, 1991 str. 562)

---

<sup>9</sup> Autoři na základě těchto dvou schémat vymezili čtyři typy rodin vždy v závislosti na míře příklonu k jednomu či druhému typu komunikace – pluralistická (*pluralistic*); ochranná (*protective*); konsenzuální (*noc-sensual*); nezasahující (*laissez-faire*). (Ritchie a další, 1990 str. 529)

## 4 Rodina, děti a média v současné společnosti

### 4.1 Děti a média

Děti bývají obvykle chápány jako speciální forma publika médií. Obecně bývají chápány jako nevyspělé a předpokládá se, že jsou více zranitelné ve srovnání s dospělými, co se týče negativního vlivu televizních obsahů a přesvědčivých reklamních sdělení. Největší důraz v rámci prováděných šetření byl dosud kladen především na televizi. Ta bývá ve vztahu k malým dětem chápána jako přitažlivé médium, jelikož obrazy a způsoby prezentace, které využívá, jsou snadno pochopitelné a děti se tak nemusí učit dekódovat komplikovaný systém jako například při čtení knih. Díky této skutečnosti má ohromný potenciál přispívat k rozvoji dětí skrz vzdělávací a prosociální programy. Nemenší význam má v rozvoji osobnosti i díky využívání příběhů a fantazie. Obecně žádní odborníci nezpochybňují fakt, že sledování televize má na děti velký vliv, a to ať už se zaměřují na pozitivní či negativní vlivy televize. Doba, kterou děti tráví u televize, se proměňuje v závislosti na jejich věku – první nárůst je patrný v předškolním věku, k menšímu poklesu dochází okolo šestého roku z důvodu nástupu do školy, následuje opětovný nárůst a další pokles přichází v období dospívání. To, jak velký vliv může mít televize na jednotlivce je ovlivněno mnoha faktory - typem pořadů, které jsou sledovány; individuálními schopnostmi a osobními dispozicemi diváka, ale významný je rovněž celkový kontext prostředí, ve kterém ke sledování dochází. (Huston et. al., 2013, s. 5 - 6)

V českém prostředí u žáků druhého stupně základních škol a odpovídajících ročníků gymnázií, na které je práce zaměřena, výzkum ukazuje, že přítomnost televizních přijímačů v rodině je zcela běžná – dokonce se stává standardem existence většího počtu přijímačů v jedné domácnosti. Obecně však prestiž televize klesá a zájem dětí se přesouvá spíše k internetu. Děti v poslední době ztrácejí zájem o sledování televize společně s rodiči a narůstá i kritika toho, co rodiče v televizi sledují. Přítomnost rodičovské kontroly ohledně konzumace mediálních obsahů je jasně patrná. V rovině omezení je spojována s tím, aby si děti nejprve splnily své povinnosti a až následně se mohou věnovat, čemu chtějí. Regulovány jsou rovněž některé mediální obsahy považované rodiči za nežádoucí. V rovině doporučení jsou vyzdvihovány zejména vzdělávací pořady. Způsob, jakým žáci vnímají mediované obsahy, je výrazně ovlivněn

názory rodičů. Vlastní vědomosti žáků jsou různé – dokáží rozlišit bulvární a nebulvární listy, zvládají popsat rozdíly mezi jednotlivými televizními zpravodajstvími, u novinového zpravodajství jsou vědomosti méně rozsáhlé – žáci mu nevěnují přílišnou pozornost a určení relevantnosti jednotlivých sdělení je pro ně komplikované. Reklama je obecně odmítána. Užívání nových médií je pro žáky běžnou záležitostí – mobilní telefon má každý a starší žáci vlastní rovněž počítač. Mobilní telefon slouží spíše k běžným činnostem – telefonování, smskování, fotografování, informování rodičů, kdežto počítač slouží především pro hraní her (důraz na on-line hry). V užívání počítače mají žáci především uživatelské dovednosti – email, facebook, stahování souborů. Užívání počítače je u této věkové skupiny regulováno rodiči výrazněji než sledování televize - často je omezování využito jako výchovný prostředek, případně je zdůvodňováno zdravotně. Kontrola rodičů závisí na jejich vlastních dovednostech – děti jsou ohledně počítačů často gramotnější než jejich rodiče, což vliv rodičů významně oslabuje. Na druhou stranu jsou žáci ochotni svým rodičům s užíváním počítače pomáhat, pokud něco potřebují. (Cebe et. al., 2011, s. 21 - 23)

## **4.2 Rodina a média**

Jak již bylo zmíněno výše, primární socializace užívání médií probíhá v rodině. Především sledování televize je její nedílnou součástí. Častým fenoménem je společné sledování televize, ke kterému dochází především u malých dětí (ve věku 3–7 let se tento jev objevuje až v 70 % případů). V brzkém věku probíhá i samotné ustavování televizních návyků. Klíčovým prvkem pro jejich formování jsou využívaná rodinná schémata, která se během života příliš nemění. V souvislosti s užíváním médií dětmi padá na rodiče často sociální kritika, především z „případné“ nedostatečné regulace užívání – mnoho rodičů nevěnuje příliš velkou pozornost množství nebo obsahům, které děti sledují, a pokud kontrolu či regulaci provádějí, tak především výběrem vhodných a nevhodných pořadů, nikoliv omezováním času. Nejúčinnější způsob, jak ovlivnit děti v užívání, je jít jim dobrým příkladem. Dalším faktorem, který je ve výchově opomíjen, je pak skutečnost, že pouze málo rodičů je dětem schopno kromě zákazů poskytnout návody a vysvětlení, co je vhodné sledovat, výzkumy přitom dokazují, že je to právě vysvětlování a společná diskuze nad sledovanými obsahy, které děti nejlépe uchrání před negativními vlivy. (Huston et. al., 2013, s. 6 - 7)

Rodiče jsou těmi, kteří mají možnost děti naučit správným zvyklostem užívání médií. Rodiče mohou pro své děti sehrávat roli kulturních učitelů, jelikož rozumí

významnosti rodinných hodnot a vnímají, jak média ovlivňují rodinu. Zároveň nejlépe rozumí osobnosti vlastního dítěte a dokážou tedy odhalit jeho silné a slabé stránky a určit oblast, které je třeba věnovat vyšší pozornost. V rámci zvládnání této problematiky mohou být rodičům nápomocny i další instituce, jako například škola, či mohou získat nové zkušenosti a rady od jiných rodičů. Rodiče mohou díky svému přístupu k dětem a vzhledem k autoritě, kterou u dětí mají, určovat pravidla a učit děti jistému přístupu k médiím již od raného dětství. (Hogan, 2001, s. 664)

Televize může ovlivňovat rovněž rodinu jako celek – na jedné straně může ovlivňovat způsoby, jakými tráví členové rodiny volný čas a prostředí jejich interakcí mezi sebou, a na druhé straně ji může ovlivňovat skrze způsoby, jakými je rodina zobrazována v televizi. V prvním případě je patrný celkový vliv na schémata rodinného života, čas trávený pospolu či venkovními aktivitami. Televize může také určovat denní program rodiny, případně fungovat jako prvek určující, co je správné. Co se týká interakcí mezi členy domácnosti, je patrné, že se například během sledování televize méně komunikuje, což se může dále projevat i v ostatních aktivitách. Co se týče druhého případu, ukazuje se, že rodiny přijímají za svá některá schémata, která vidí v televizi, případně zobrazovaná schémata vnímají jako normální obraz fungování rodiny. Dopady mohou být různé – v případě zobrazování negativních prvků (špatný humor, nestarání se o druhé, nízká disciplína) může docházet k narušení normálně fungující rodiny, a naopak v případě příliš ideálně zobrazovaných rodin může v běžné rodině docházet k pocitu, že jejich vlastní rodina nefunguje správně – evokuje negativní pocity. (Huston et. al., 2013, s. 7)

I přes vše výše zmíněné nesmíme zapomínat, že vše není v rukách pouze rodiny a dětí, a je třeba mít na paměti, že rodiny mohou ovlivňovat maximálně spotřebu dostupných mediálních obsahů, ovšem již nemají možnost zasahovat do proměn celkové nabídky – její utváření je většinou v rukách soukromých korporací. (Huston et. al., 2013, s. 8)

### 4.3 Rodičovská mediace

Interakce dětí a rodičů ve vztahu k užívání médií bývá označováno jako rodičovská mediace. (Izrael, 2009, s. 78) V původním pojetí je pojem mediace z pohledu teorie médií chápána jako zprostředkování. McQuail v této souvislosti hovoří o médiích jako zprostředkovatelích společenské reality. (McQuail, 2002, s. 88) Koncept mediace upozorňuje na skutečnost, že veškeré mediované obsahy jsou ve skutečnosti jistým druhem reprezentace, tedy nejedná se o původní předlohy ale o konstrukt. (Burton et. al., 2001, s. 124) V rámci mediálních studií se ovšem s pojmem rodičovské mediace (*parental mediation*) pracuje v jiném významu. Rodičovská mediace je chápána jako činnost, kdy rodič z pozice třetí strany (zprostředkovatele = mediátora) zasahuje do vztahu dětí a médií, a to nejen při řešení vzniklých konfliktů, ale i v rámci běžné regulace interakce dětí a médií. Problematika rodičovské mediace je součástí širšího konceptu mediální výchovy v rodině. (Izrael, 2009, s. 79 a 82)

Pojem rodičovské mediace je opět nejčastěji užíván v souvislosti se sledováním televize, v poslední době tento pojem nabývá smyslu rovněž ve spojení s internetem (začleněno například v rámci EU Kids Online). Odborníci identifikovali zatím tři hlavní strategie, jak rodiče zasahují do působení mediálních účinků. Prvním typem je aktivní mediace, která spočívá v promlouvání s dětmi o televizi a jejích účincích. (Izrael, 2009, s. 80) Aktivní mediace může probíhat způsobem pozitivním (schvalování televizních zpráv či zobrazení), nebo negativním (rodiče se staví proti zobrazovaným skutečnostem). (Fujioka a další, 2002 str. 645) Druhým typem je restriktivní mediace, která představuje situace, kdy rodiče vytvářejí pravidla pro sledování televize a určitými způsoby sledování televize omezují. Regulace médií v rodině může probíhat dvěma způsoby – kvantitativně (limitování času stráveného s médii či počtu přijímačů v rodině) a kvalitativně (volba vhodných obsahů, televizních programů apod.). Posledním typem je sociální spolu-sledování, které spočívá v tom, že rodiče sledují televizi společně s dětmi a případně konkrétní obsahy vysvětlují a kriticky nahlížejí, stejně jako povzbuzování dětí k tomuto kritickému nahlížení. Provedené výzkumy na toto téma například odhalily, že pomocí aktivní mediace je možné snížit nárůst úzkosti u dětí spojený se sledováním zpravodajství. Obecně užívání aktivní a restriktivní mediace klesá s rostoucím věkem a naopak užívání spolu-sledování s věkem narůstá. (Izrael, 2009, s. 79 - 82)

### 4.3.1 Komunikační styly v rodině ve vztahu k rodičovské mediaci

Studie věnovaná komunikačním vzorům/schématům užívaným v rodině (*family communication patterns*) ve vztahu k rodičovské mediaci (*parental mediation styles*) od autorů Y. Fujioka a E. W. Austin prokázala významné spojení mezi těmito dvěma prvky. Komunikační styly jsou jistým vodítkem pro chování dítěte a jeho přístup k vyhledávání informací. Rodičovská mediace by měla vést k tomu, že dítě získá schopnost kriticky nahlížet na přijímané obsahy a bude schopno se s těmito obsahy lépe vyrovnávat. Komunikační schéma orientované na názor, pro které je typický otevřený styl komunikace, vykazuje i ve spojení s rodičovskou mediací vyšší přítomnost kritického nahlížení na mediální obsahy. V rodině je využívána pozitivní i negativní mediace a obecně je podporována otevřená diskuze, která funguje oboustranně – rodiče se zajímají o názory dětí. Děti, které žijí v otevřeném komunikačním prostředí, snadněji přijímají rodičovské interpretace sdělení. V rodinách, kde převažuje komunikační schéma sociálně-orientované, je naopak přítomnost diskuze téměř nemožná a převažuje zde vymezování pravidel. Časté je prosazování kontroly a moci nad jednotlivými členy domácnosti za účelem shody v názorech. Tento způsob komunikace se přenáší i na přístup k médiím. Využívána je pozitivní mediace a spolu-sledování, během kterého ovšem nedochází ke kritickému hodnocení. Rodiče v tomto případě častěji zasahují do výběru programů a v případě, že jsou mediální obsahy komentovány, jsou názory podávány jako fakta, o kterých není možné diskutovat. V některých případech může být nezbytná negativní mediace, pravděpodobně ale nepovede k pozitivnímu výsledku, naopak pokud bude docházet k pouhému odsuzování sdělení ze strany rodičů, může dojít k určité ztrátě důvěryhodnosti. (Fujioka a další, 2002 stránky 655 - 660)

Odhalení existence tohoto vztahu má význam především pro pedagogy a odborníky věnující se problematice mediální gramotnosti, kteří se snaží zjistit, jak by bylo možné zefektivnit roli rodičů jakožto socializačních činitelů ve vztahu k mediální problematice. Je pravděpodobné, že každodenní interakce rodiče s dítětem ohledně mediální problematiky by mohla vést k minimalizaci negativních dopadů médií a naopak k maximalizaci vlivů pozitivních. Pokud by rodiče lépe chápali provázanost zmiňovaných prvků a v celé problematice se lépe orientovali, mohli by lépe využívat potenciál, který mají k dispozici. (Fujioka a další, 2002, s. 660)

## 5 Závěrečné shrnutí

V rámci teoretické části jsou představeny důležité teoretické koncepty klíčové pro vymezení kontextu zkoumané problematiky. Základní pojmy mediální gramotnost a mediální výchova jsou stručně definovány a prezentovány v českém prostředí. Mediální výchově je věnována pozornost nejen v rámci formálního vzdělávání ale především v rodinném prostředí, které je pro práci zvláště podstatné. Pozice rodiny a její význam v procesu socializace je předmětem dalších kapitol, na které navazuje vymezení rolí, které rodiče sehrávají ve výchově, a jaké způsoby výchovy a komunikace uvnitř rodiny využívají. V poslední části je podrobněji rozebrán vztah dětí a médií, podobně jako médií a rodiny jako celku. V závěru kapitoly je představen pojem rodičovská mediace, který je následně provázán s využívanými komunikačními styly v rodině. Hlavním nedostatkem teoretické části je nemožnost nahlédnutí problematiky z pohledu vlivu dětí na rodiče. I přestože je zmiňována oboustrannost výchovného procesu, není postiženo předávání vědomostí či dovedností jako takových z dětí na rodiče. Tato oblast by snad určitým způsobem mohla být zasazena do problematiky mezigeneračního učení v rodině. Zde je ovšem obvykle důraz kladen spíše na jiné věkové kategorie v souvislosti se stárnutím populace. (Rabušicová a další, 2012 stránky 164 - 165) Vycházet tedy budu z jisté osobní zkušenosti, že k tomuto předávání mezi dětmi a rodiči skutečně v některých případech dochází. Zvláště významné je toto předávání dle mého názoru v souvislosti s médii, která pro děti představují přirozené prostředí. Ty se o nich dozvídají mnoho rovněž v rámci školní výuky a mohou se tak v jistých aspektech stát většími odborníky na problematiku, než jsou jejich rodiče.

## Empirická část

### 6 Metodologie

V této části práce je popsána výzkumná metoda, kterou jsem použila ve vlastním šetření. Jak již bylo řečeno, došlo při zpracování práce k odchýlení od původních tezí, a to především v metodologii. Prvotní cíl zrealizovat skupinové diskuze byl nahrazen volbou jiné kvalitativní metody, a sice hloubkových rozhovorů. Volba kvalitativního přístupu byla určena charakterem zkoumané problematiky - mediální gramotnosti v rodinách nahlížená z perspektivy dětí jako nositelů a šířitelů nových znalostí a dovedností o médiích, která je relativně neprobádanou oblastí. Strauss a Corbinová uvádějí, že kvalitativní metody se užívají mimo jiné právě: „(...) k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme.“ (Strauss et. al., 1999, s. 11) S ohledem na záměr poskytnout realizovaným šetřením podklad pro možné další výzkumy, jeví se kvalitativní metoda vhodná především díky své schopnosti získat: „(...) podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.“ (Hendl, 2005, s. 52)

#### 6.1 Výzkumný problém

Běžným postupem v případě kvalitativního výzkumu je nejprve stanovení tématu a určení základních otázek, které je možné během šetření upravovat či doplňovat. (Hendl, 2005, s. 50) Práce se věnuje výzkumnému problému, který byl pracovně nazván jako existence „vedlejšího účinku“ mediální výchovy, kterou v současné době absolvují žáci v České republice povinně v rámci školní výuky. V rámci šetření je pozornost zaměřena na zkoumání možné souvislosti mezi absolvovanou výukou o médiích a následným prohlubováním mediální gramotnosti v rodinách. Práce se ptá, zda děti figurují v rodinách jako šířitelé mediální gramotnosti. Výzkum je zaměřen na žáky druhého stupně základních škol a odpovídajících tříd gymnázií a na jejich rodiče.

Na základě stanoveného tématu byly vymezeny tyto výzkumné otázky: Stávají se děti šířiteli mediální gramotnosti v důsledku absolvované Mediální výchovy? Hovoří doma s rodiči o nabytých vědomostech? Zajímá to jejich rodiče? Má to pro ně nějaký přínos? Jak to obě strany hodnotí?

## **6.2 Hlubkové rozhovory**

V rámci kvalitativních technik výzkumu byla využita metoda rozhovoru (interview), která se považuje za relativně nestrukturovanou metodu umožňující porozumění zkušenosti zkoumaných jedinců. (Hendl, 2005, s. 50) Využita byla polostrukturovaná forma rozhovoru nebo jak jej nazývá Hendl rozhovor pomocí návodu. (Hendl, 2005, s. 174) Tento typ rozhovorů je prováděn s předem připraveným seznamem otázek či témat, která mají být během rozhovoru diskutována. Existence tohoto návodu zajistí, že během rozhovoru nebude vynechána žádná z důležitých oblastí, zároveň však tazateli zůstává jistá volnost v kladení samotných otázek – pořadí, forma, čímž může lépe reagovat na konkrétní kontext. Respondenti mají díky volnější struktuře rozhovoru větší možnost projevit svůj vlastní způsob nahlížení problematiky a lépe popsat své zkušenosti. Srovnatelnost polostrukturovaných rozhovorů mezi sebou je samozřejmě omezenější než v případě strukturovaných rozhovorů, nicméně oproti zcela nestrukturovaným rozhovorům mají rozhovory pomocí návodu naopak nespornou výhodu. (Hendl, 2005, s. 174)

## **6.3 Cílová skupina a provedený výběr**

Výběr respondentů byl proveden pomocí účelového výběru především z důvodu dostupnosti jedinců pro šetření v rámci mých osobních možností v dané situaci. V první fázi výzkumu byli dotazováni rodinní známí, od kterých se očekávala především větší otevřenost a pravdivost odpovědí, která by následně umožnila případné proměny struktury rozhovoru. V druhé fázi již byli dotazováni neznámí účastníci, aby bylo případně eliminováno zkreslování odpovědí. U neznámých jedinců na druhou stranu hrozila nepravdivost výpovědí, tendence respondentů přikrášlovat své odpovědi a přizpůsobovat je domnělým očekáváním tazatele.

Jak již bylo zmíněno, výzkum je zacílený na žáky druhého stupně základních škol a odpovídajících tříd gymnázia a jejich rodiče (dotazován vždy pouze jeden z rodičů). Celkem byly provedeny čtyři rozhovory – s matkou a synem v deváté třídě na základní škole a s otcem a synem v primě osmiletého gymnázia. Povedlo se získat zástupce krajních věkových kategorií, zástupce základní školy a gymnázia. Z hlediska pohlaví se podařilo získat zástupce obou kategorií pouze v případě rodičů. Vzhledem k velmi malému vzorku respondentů není možná generalizace výsledků, i tak spatřuji v získaných datech jistý přínos, a to především v získání základního rozhledu, který

může posloužit jako podklad pro budoucí hlubší zkoumání problematiky. Stručná charakteristika jednotlivých respondentů je uvedena v příloze č. 1.

#### **6.4 Obsah a průběh rozhovorů**

Před samotným začátkem výzkumu byli respondenti seznámeni s cílem výzkumu, byl jim představen důvod realizace a stručně nastíněn následující průběh. Společně s tím byli respondenti požádáni o podepsání Informovaného souhlasu s rozhovorem a jeho užitím (Příloha č. 2) – tento souhlas podepisovali pouze rodiče (za sebe a zároveň jako zákonní zástupci dětí). Jak již bylo naznačeno, před započítím dotazování byla navržena hrubá struktura otázek, které měly být v rámci jednotlivých rozhovorů diskutovány – byly vytvořeny odděleně dvě struktury určené dětem a rodičům (Příloha č. 3 a 4). Osobní rozhovory provedené odděleně s dětmi (dotazovány jako první) a jejich rodiči umožňují podrobnější rozebrání jednotlivých témat z jedincovy perspektivy a zároveň je eliminován možný oboustranný vliv rodiče a dítěte během dotazování. Probíranými okruhy v obou skupinách byly: média jako taková, užívání médií osobně a v rodině celkově, postoj rodiny k médiím, mediální výchova, poznatky získané ve školách, přenos znalostí a dovedností z dětí na rodiče (případně naopak). Rozhovory zabrali oproti očekávání podstatně méně času, což bylo způsobeno stručností odpovědí respondentů – všechny rozhovory se vešly pod 25 min. Provedené hloubkové rozhovory byly nahrány na diktafon a následně podrobně přepsány. Účast respondentů byla zcela dobrovolná a poskytnuté informace byly považovány za důvěrné a z důvodu ochrany osoby a soukromí byly odpovědi anonymizovány, ovšem vazby mezi rodičem a dítětem zůstaly zachovány.

#### **6.5 Analýza dat**

Analýza získaných dat probíhala ve dvou fázích – první fází bylo vytvoření kompletních přepisů rozhovorů<sup>10</sup>, za kterým následovala etapa kódování. Zvolená strategie výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat užitých v této práci bývá označován jako zakotvená teorie (*grounded theory*) – na základě provedení šetření vzniká teorie, která je zakotvena právě v datech získaných daným výzkumným šetřením. (Hendl, 2005, s. 125) Vznik nové teorie je umožněn pomocí speciálního procesu kódování, který využívá postupně tři typy kódování – otevřené (proces

---

<sup>10</sup> Přepsané rozhovory jsou součástí příloh – Příloha č. 5.

prozkoumávání, kategorizace údajů), axiální (slouží k novému uspořádání údajů, nalezení vztahu mezi jednotlivými kategoriemi) a selektivní (identifikace hlavních témat a integrace celé teorie). (Strauss et. al., 1999, s. 39 - 40, 42, 70, 86) Na vytvořené kategorie měla do jisté míry vliv samotná struktura provedených rozhovorů. Při procesu kódování byl využit počítačový program Atlas.ti.

## 7 Výsledky výzkumu

V této části práce jsou představena hlavní zjištění realizovaného výzkumu. Struktura textu a rozdělení do jednotlivých tematických kategorií jsou do jisté míry určeny již samotnou strukturou provedených rozhovorů. Během rozhovorů byla tematika dětí jako šířitelů mediální gramotnosti v rodinách nahlížena v kontextu celkového chápání médií a přístupu k nim. Pozornost byla věnována i využívaným výchovným strategiím rodičů a komunikaci v rodině. Dílčí citace užití v textu jsou využity pro ilustraci předkládaných zjištění.

### 7.1 Média z pohledu respondentů

Na počátku rozhovorů byli respondenti požádáni, aby svými slovy vystihli, co si představují pod pojmem média a jaká média ve svém běžném životě užívají (Kapitola 7.2). Tato pasáž byla zařazena především pro otevření diskuze, pro uvedení do problematiky, zkoncentrování se respondentů na daný problém..

Co se týče definování pojmu média, objevily se ze strany respondentů dva přístupy – (1) výčet a (2) opis. Volba definice nebyla závislá na tom, zda se jednalo o dospělého či o dítě, naopak daný typ definice se objevil vždy jednou u dítěte a jednou u rodiče, zároveň napříč rodinami.

(1) Výčet:

*M 1<sup>11</sup>: No, tak na prvním místě bych tam zahrnula televizi, internet a asi normálně noviny.*

*CH 2: Asi rádio, televize, noviny, internet.*

---

<sup>11</sup> Legenda k užívaným zkratkám: CH = chlapec; M = matka; O = otec; čísla za písmeny představují příslušnost k rodině: 1 – rodina známých, dotazována jako první; 2 – druhá rodina, neznámých respondentů.

## (2) Opis:

*CH 1: Tak média jako nějaká technika, která prostě buďto něco šíří nebo různý jako obrázky, hudba a takový.*

*O 2: Asi zařízení, způsob, technologie, která umožňuje nějaké hromadné sdělení velkému počtu příjemců této informace.*

Obecně deklarovali respondenti spíše nezáměr o mediální problematiku jako takovou a během rozhovorů docházelo k výraznému odlišování médií jako pojmu na jedné straně od mediálních obsahů a užívání médií na straně druhé (podrobněji níže v textu).

*T: Takže se o tuhle problematiku nezajímáte?*

*O 2: Ne, moc ne. Obecně používám osvědčený zdroje, a to mi stačí.*

I přes to, že role médií v současné společnosti byla respondenty vnímána jako relativně významná, převažoval názor, že není třeba se v této oblasti nijak extra vzdělávat a že se děti do styku s médii dostávají beztak běžně, což stačí, aby se s nimi naučily zacházet.

*M 1: No tak já nevím, já myslím, že je to určitě takový zajímavý, ale myslím si, že ty děti maj spoustu možností, že s tím můžou přijít samy do styku.*

*CH 2: Já si myslím, že asi není třeba se o nich nějak učit. Dokáže je využívat každé den.*

Otec 2 v souvislosti s důležitostí médií zmínil významnost schopnosti kritického myšlení obecně, které bylo uvedeno jako podstatná součást rodinné mediální výchovy v teoretické části práce - v kapitole 2.3 byla uvedena definice rodinné mediální výchovy takto: „(...) proces směřující k tomu, aby se dítě stalo selektivním, poučeným a kritickým mediálním konzumentem.“ (Hogan, 2001 In Šed'ová, 2007, s. 33) V kapitole 4.3.1 bylo dále naznačeno, že získání schopnosti kriticky nahlížet na přijímané obsahy by mělo být jedním z cílů, ke kterému by měla směřovat rodičovská mediace. (Fujioka a další, 2002 stránky 655 - 660)

*O 2: Jako jo, ale já si osobně myslím, že je vhodnější dítě učit kritickému myšlení, které dítěti umožní se dobře orientovat v životě. A to nejen vzhledem k médiím. ((zamyšlení)) Zároveň si ale myslím, že je vhodný dítě upozorňovat na to, jak se dá skutečnost různě interpretovat nebo i překrucovat v médiích.*

## 7.2 Užívání médií

V užívání médií se respondenti z obou rodin významně lišili. V první rodině bylo patrné, že členové mají spíše jiné zájmy – chlapec je nadšený přírodovědec, počítač příliš nepoužívá a televizi příliš nekouká (říká sám, matka se na množství konzumace dívá více kriticky); matka u sebe hovoří o nedostatku času a jako nejčastěji využívanou zmiňuje televizi (myšleno ve volném čase – v práci využívá počítač). Doma využívá pouze příležitostně internet, nicméně přesto že má rodina k dispozici celkem čtyři počítače (syn má k dispozici vlastní), internet je rychlý pouze na jednom a o ten mají tím pádem zájem všichni a matka se svého zájmu podívat se například do mailu raději vzdá. Tisk se v této rodině neodebírá a syn pouze občas četl časopis o přírodě. V televizi syn sleduje převážně seriál Simpsonovi a pak zejména pořady na Prima Zoom. O počítače se příliš nezajímá, a to i přes to, že jeho otec se jim věnuje profesně. Nevyužívá ho příliš ani co se týče úkolů do školy (matka toto vyvrací, respektive naopak zmiňuje častou přípravu referátů na počítači, kterou hodnotí kriticky). Syn přiznává, že občas si na počítači hledá informace, pokud nějaké potřebuje. Matka v této souvislosti upozorňuje na schopnost stahovat si žádané obsahy i z internetu, a to i ve formě jakéhosi vzdoru vůči zákazům rodičů (zde je patrná limitovanost kontroly rodičů – především matky, z důvodu vlastních schopností). Zmiňována je společností obecně přijatá představa, že mít počítač je již v dnešní době samozřejmé a zároveň si stěžuje na zlenivění dnešních dětí kvůli počítačům a volně dostupným informacím (děti nemusí vynakládat žádnou námahu pro vypracování úkolů apod.). Dostupnost informací a schopnost syna je dohledat ale hodnotí na druhé straně i kladně. V rodině se objevuje i společné sledování televize, stejně jako náznaky komunikace o televizních obsazích. Společně se sledují zprávy, dále zmiňován například diskusní pořad (*Máte slovo*). O rodičích syn říká, že nejčastěji koukají na program na ČT 1.

Druhá rodina je v užívání médií podstatně aktivnější. Syn hovoří o častém užívání televize (filmy obecně sledovány každý den), počítače a příležitostném čtení časopisů – časopis Svět na dlani – o zajímavostech z přírody a ze světa (otec k tomu poznamenává, že ke čtení je syna třeba nutit). Články jsou čteny i na internetu a vybírány na základě zajímavého nadpisu. Počítač využívá syn každý den, a to především pro zábavu a poslední dobou příležitostně pro vypracování úkolů (prezentace k osobnostem apod.), na internetu nejčastěji navštěvuje stránky seznam.cz a youtube.com. Počítač je doma k dispozici, nicméně svůj vlastní syn nemá. Televizi

sleduje chlapec 2 každý den a zajímají ho zejména animované filmy/pohádky či dokumenty o přírodě nebo z válečného prostředí. Rodiče prý sledují události na ČT 1 a obecně jejich výběr pořadů hodnotí kladně a shledává je zajímavými.

Otec hovoří ze své strany o užívání většiny médií – internet, rádio, televize, noviny, časopisy a jiná tištěná média. Vcelku pravidelně čte E15, iDnes, iHned, Respekt, Fleet Sheet občas i nějaké jiné tituly. V rámci společného sledování televize se jedná především o zpravodajství.

Obecně prokazují děti relativně dobrý přehled o užívání médií svými rodiči. Rovněž se obě děti vyjádřily k užívání médií svými spolužáky. První chlapec zmínil, že jeho spolužáci jsou na počítači hodně často, využívají ho převážně ke hrám ale také pro komunikaci mezi sebou, noviny nečtou a v televizi sledují hlavně seriály. Chlapec 2 v souvislosti se spolužáky mluvil pouze o tom, že společně občas probírají některé události, které se staly (opět došlo k oddělení událostí a médií – *CH 2: (...) média samotná moc neřešíme*).

### **7.3 Mediální výchova ve škole**

Mediální výchova probíhající ve školách nebyla respondenty téměř vůbec reflektována. Pokud byla zmíněna, spíše až po delší rozpravě a bylo patrné, že celkově neupoutala příliš výrazně ničí pozornost. Více byli schopni její existenci identifikovat rodiče než děti.

Chlapec 1 uvedl, že se o médiích ve škole nic nedozvídá, ani se nijak npracuje s různými mediálními obsahy, částečně pracují na počítači, ale to jen ve Wordu. Matka 1 říká, že o začlenění mediální výchovy do osnov neslyšela, ale že zaznamenala existenci volitelného předmětu mediální komunikace. Dále se rozhovořila například o práci s počítačem v rámci informatiky a o tom, že si syn musel v dřívějších letech připravovat do školy zpravodajské aktuality.

Chlapec 2 uvedl rovněž, že ve škole se média neprobírají, ale občas hovoří o dílčích událostech se spolužáky. Ani otec 2 neměl o existenci mediální výchovy tušení, nicméně to přikládal za vinu tomu, že jeho nejstarší syn navštěvuje teprve primu na gymnáziu. Zaznamenal nicméně existenci volitelného předmětu – vedení školního časopisu, který syn ovšem z důvodu nezájmu nenavštěvuje.

Z výše zmíněného vyplývá, že rodiče nebyli ze strany školy nijak spraveni o existenci výuky týkající se médií a své děti výrazně nepodporují v docházení na volitelné předměty věnující se této problematice. Co se týká přinášení nových poznatků o médiích do rodiny, matka 1 zmiňuje, že syn občas přijde s nějakou zajímavou událostí, zdrojem však bývá spíše internet. Chlapec 2 se zase o zajímavých událostech dozvídá údajně spíše od spolužáků než od učitelů. Otec 2 se domnívá, že syn žádné speciální poznatky nemá, což ale hodnotí jako naprosto adekvátní pro jeho věk.

Myslím si, že zde není možné učinit závěr, že mediální výchova není ve školách dostatečná. Spíše spatřuji příčinu ve skutečnosti, že děti nevěnují problematice příliš pozornosti. Dále je možné, že vzhledem k možnému začlenění výuky tématu do ostatních předmětů si nemusely děti spojit vykládanou látku se samotným pojmem média.

#### **7.4 Mediální výchova v rodině**

V rámci mediální výchovy v rodinném prostředí se v obou skupinách projevilo, že se rodiče snaží kontrolovat děti při užívání médií, pokouší se konzumaci regulovat a usměrňovat – doporučeními a zákazy. Jak jsem uvedla výše, otec 2 zdůraznil i důležitost naučit děti schopnosti kritického myšlení. V druhé rodině rodiče přikládají médiím význam ve vztahu k výchově.

Co se týká kontroly, chlapec 1 uvedl, že mu rodiče nezakazují žádné internetové stránky, hlavním argumentem nicméně zůstalo právě minimální užívání počítače. Jak se ukázalo později, na základě výpovědi matky, na počítači jsou synovi blokovány některé stránky (erotické apod.) skrytě, aniž by o tom věděl. Omezování konzumace v první rodině se projevilo i například přepínáním televize na zpravodajství namísto seriálu, který syn rád sleduje. Úplně zakazovány jsou i některé další pořady, ovšem v tomto ohledu matka reflektuje omezenost svých snažení – děti si umí leccos stáhnout z internetu, a navíc v době, kdy doma nikdo nyní, může syn sledovat, cokoliv se mu zachce, a jelikož násilí je i v pořadech vysílaných odpoledne, není šance styku s takovými obsahy zabránit.

Chlapec 2 uvedl, že počítač může používat bez dozoru, avšak některé internetové stránky má od rodičů zakázané a uvědomuje si proč (dá se očekávat, že mu důvody byly vysvětleny). Otec kontrolu přiznává v případě televize i počítače, nicméně o ní nehovoří nijak jednoznačně – neprovádí ji pravidelně. Co se týče internetových stránek, neužívá žádné rodičovské filtry (jak je sám nazývá).

Diskutování o mediálních obsazích v rámci rodiny není příliš časté. Chlapec 1 uvedl, že se doma o médiích s rodiči nebaví, a to ani při společném sledování televize (dvakrát týdně cca hodinu). Rodiče prý ani nijak jinak nepodněcují jeho zájem o mediální obsahy. Matka se vyjadřuje opačně a říká, že se snaží během společného sledování televize podněcovat hovor o sledovaných obsazích a upozorňovat na špatné věci. Chlapec 2 uvedl to samé, respektive hovořil o tom, že doma řeší pouze to, co ho baví, takže o nějakých pořadech kupříkladu hovoří, ale o médiích ne (opět zmiňované oddělování). Při společném sledování televize se o obsahu pořadů baví, uvádí také, že se doma často hovoří o tom, co bylo uvedeno v novinách či televizi a že pokud něčemu nerozumí, zeptá se rodičů. Otec 2 uvedl, že chlapec má tendenci komunikovat zajímavosti, které se dočte a často komentuje i jednotlivé události (z televize), avšak jeho výpovědi o nich jsou nepublikovatelné vzhledem k nastupující pubertě (významnost puberty byla patrná i u chlapce 1, který si o ničem příliš nechtěl povídat, někdy působil vzdorovitě apod.).

*O 2: Televizi společně sledujeme vcelku často, asi hlavně zpravodajství nebo i jiný pořady. A často je komentujeme, snažím se podporovat jistou nedůvěřivost a cit pro sdělení. Třeba co chtěli zdůraznit a co raději opomněli zmínit.*

V televizi byly ze strany obou rodičů kritizovány především násilné obsahy. Chlapec 1 uvedl, že mu rodiče, spíše než doporučení, určité programy zakazují – například seriál Simpsonovi, jelikož je považují za nevhodné. Chlapec 2 má sledování televize také normálně dovolené, rodiči je však kontrolován a jsou mu zakazovány především násilné filmy. Otec mu údajně doporučuje pořad Hyde Park civilizace. Sám otec se vyjadřuje k otázkám takto:

*T: Tak teď ještě zpátky k tomu sledování televize, zakazujete někdy synovi nějaký programy?*

*O 2: To ano.*

*T: A jaký typ pořadů nebo obsahů?*

*O 2: Tak já obecně nemám rád a zakazuji mu pořady, kde je zobrazeno násilí pro násilí samo. Jako nevadí mi, když vidí dokumenty, kde je vidět například válečný utrpení, protože to svědčí o historické skutečnosti a myslím, že je dobře, že ví, co válka znamená a o co v ní jde.*

*T: ((přítakává))*

*O 2: No a obdobně je to i s erotickými scénama, teda pokud nejsou vulgární.*

*T: Mhm dobře a pokud se na to podíváme naopak, doporučujete mi nějaké programy nebo chcete třeba přímo, aby se na něco koukal?*

*O 2: Ano.((pauza)) Často dokumenty nebo pořady, kde se může dozvědět zajímavosti, třeba fyzikální a tak, podstatu fungování věcí a přírody.*

## **7.5 Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodinách**

Z výše popsaných výsledků je patrné, že děti domů nepřinášejí nové poznatky o médiích nebo je přinejmenším nesdělují. Občas přicházejí s nějakými zajímavými událostmi, o kterých se dozvěděli na internetu či ve škole. Zároveň v obou rodinách, alespoň v omezené míře, probíhá diskuze o mediálních obsazích při společném sledování televizních pořadů. V druhé rodině je kladen důraz na kritický způsob myšlení a syn je k němu podněcován. Co se týče předávání dovedností, oba rodiče jistý přínos dětí zmiňují, ovšem spíše v oblasti předávání dovedností. Matka 1 uvedla, že pokud si neví rady s počítačem, zeptá se syna, který toho ví více než ona (raději než svého manžela, který je přes počítače expert, ale koukal by se na ni jako na neschopnou). Otec 2 zmínil, že se občas stane, že syn objeví nějakou funkci (na počítači), kterou neznal, ale že se nejedná o základní funkce.

Rodiče nemají v mediální oblasti žádné formalizované vzdělání - Otec 2 nemá v oblasti médií žádné vzdělání (pouze semestr marketingu), matka 1 zmiňuje omezenost vlastních znalostí ohledně počítače a připouští, že syn toho ví více. Chlapec 2 vyjádřil názor, že jeho rodiče médiím rozumějí, souhlasí většinou s jejich názory a kdykoli potřebuje poradit, bez váhání se jich zeptá. Zároveň uvedl, že rady v užívání médií si udílejí s rodiči navzájem. Jako rádce v případě potřeby pomoci uvedl chlapec 1 otce a chlapec 2 oba rodiče. V případě chlapce 1 je situace limitována tím, že otec je specialista na počítače, nicméně matka uvedla, že jí s užíváním počítače občas pomáhá. Problematickým bodem shledávám skutečnost, že děti (někdy i rodiče) během celých rozhovorů oddělují pojem média jako takový a na druhé straně jednotlivé obsahy a užívání médií celkově. Hovoří například o tom, že události je zajímají ale média ne apod.

Domnívám se, že svou roli zde sehrává i věk obou chlapců. První chlapec (12 let) je dle mého názoru relativně mladý na projevování aktivního zájmu o tuto problematiku v teoretické rovině. Chlapec 2 (15 let) již je ve věku vhodnějším, nicméně zajímá se spíše o přírodovědnou oblast, tráví čas v přírodě apod. a nevěnuje médiím až takovou pozornost.

## **7.6 Závěrečné shrnutí a interpretace výsledků**

V této části bych ráda shrnula výsledky z provedeného výzkumu ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám a poskytla k nim případnou interpretaci. Hlavní výzkumná otázka ilustrující zaměření celé práce zněla takto: Stávají se děti širiteli mediální gramotnosti v důsledku absolvované mediální výchovy? Dílčí otázky se pak ptaly, zda: Hovoří děti doma s rodiči o nabytých vědomostech? Zajímá to jejich rodiče? Má to pro ně nějaký přínos? Jak to obě strany hodnotí? Odpovědi se podařilo získat bohužel pouze částečně.

Výzkum odhalil, že sdělování nabytých vědomostí o médiích, se kterými jsme předpokládali, že děti budou přicházet ze školy, je limitováno faktem, že děti prohlašují, že se ve škole o médiích nic nedozvídají. Samozřejmě nelze na základě těchto výpovědí říci, že by se ve školách opravdu nic nedozvídali, nicméně toto tvrzení podporuje jejich deklarovaný nezájem o problematiku. Užívání médií je pro ně běžnou součástí života, ať v menší, či větší míře, hlubšímu porozumění fungování médií a samotným obsahům však děti nepřikládají váhu. Ve výzkumu bylo patrné, že dokonce tyto dva aspekty od sebe oddělují – média jako pojem na jedné straně a jejich vlastní užívání a obsahy na druhé straně. Dotazovaní chlapci tedy o nabytých vědomostech s rodiči nehovoří, maximálně občas přijdou s nějakou zajímavostí – tragická událost, co se stala apod. Jde tedy spíše o konkrétní obsahy, které jim osobně připadají zajímavé. Chlapci na dané události narazí většinou na internetu, případně mezi svými spolužáky - ani jeden neuvedl, že by se o nich dozvěděl od vyučujícího ve škole. Druhá dílčí otázka se tedy stává bezpředmětnou, protože rodiče by to sice mohlo zajímat, nicméně se nemají o jakých vědomostech dozvědět. Rodiče nicméně přílišný zájem o mediální problematiku také neprojeví – uvědomují si jejich významnou pozici v dnešním světě, vnímají ji ale ryze prakticky. Otec 2 aktivněji přistupoval k učení syna chápat obsahy a zaujímat kritický náhled na přijímané obsahy, což značí, že si do jisté míry uvědomuje potřebu naučit dítě s médii zacházet. Přínos pro rodiče z přenosu vědomostí tedy pramenit nemůže, k jistému obohacení dochází v ohledu dozvědění se o zajímavých událostech.

K předávání od dětí k rodičům dochází spíše v oblasti dovedností, kde se ukázalo, že chlapec 1 občas pomáhá matce 1 s užíváním počítače v případě nesnází a že chlapec 2 občas objeví některé funkce na počítači, které otec neznal. V obou případech se ovšem nejedná o příliš významné události – oba rodiče běžně počítač využívají a jsou v této oblasti gramotnými. Pokud naopak děti potřebují radu, neváhají se obrátit na své rodiče – primárně otce.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku se jeví jako problematická. Během realizovaného výzkumu se nepodařilo výrazně prokázat, že by děti figurovaly jako šířitelé mediální gramotnosti v rodinách v důsledku absolvované mediální výchovy ve škole (mimořádně dobrovolných seminářů věnovaných médiím se ani jeden z dotazovaných neúčastní). Projevilo se pouze již zmiňované občasné předávání dovedností, u kterých však není prokazatelné, že by se jim děti učily ve škole, naopak je pravděpodobnější, že je znají v důsledku vlastního užívání. Domnívám se, že k jistému obohacování dochází, i když si toho respondenti nejsou vědomi – kupříkladu během společných diskuzí v rámci společného sledování televize, či zkrátka skrze vyjadřování dětských názorů či obecně přístupu dětí k médiím. Rodiče jsou v kontaktu s jiným přístupem, což do jisté míry ovlivňuje i je samotné. Děti kontakt s médii vyžadují (viz zájem o sledování televize či hry na počítači), případně potřebují (domácí úkoly do školy připravované na počítači; vyhledávání informací) a tím nutně mění nahlížení rodičů, pro které toto jednání nebylo běžné.

## **8 Diskuze výsledků**

I přestože se neprojevilo, že by žáci druhého stupně základních škol fungovali jako šířitelé mediální gramotnosti, domnívám se, že výsledky jsou přínosné. Ukázalo se, že mediální problematika má v rodinách své místo – média jsou vnímána jako běžná součást života a jsou kriticky nahlížena, rodiče se snaží konzumaci svých dětí omezovat a regulovat a podněcovat jejich zájem o kvalitní pořady. Děti bohužel příliš nevnímaly přínos školní výuky, respektive ji nereflektovaly. To však neznamená, že vědomosti nejsou přítomny skrytě, například v postojích jednotlivců. Pro budoucí výzkum by možná bylo lepší zaměřit se na starší žáky (střední škola), případně i vyzkoušet původně plánované skupinové diskuze. Je patrné, že děti si třeba mnoho věcí nevybaví, považují je za přirozené a nemají potřebu je zmiňovat. V rámci skupinových diskuzí by se možná podařilo lépe děti zaujmout – během rozhovorů byly odpovědi dětí stručné a

neposkytovaly příliš prostoru pro hlubší vhled, zároveň nebylo lehké udržet plynulý tok rozhovoru a navazovat kontextově další otázky.

U provedených rozhovorů byl mezi oběma skupinami patrný rozdíl, který mohl vést k ovlivnění výsledků. Na jedné straně první rodina projevovala menší zájem o diskutovanou problematiku oproti druhé rodině, na druhé straně byla první rodina sdílnější a ochotnější odpovídat šířeji na kladené otázky. Během vedení rozhovorů se členy druhé rodiny bylo snazší neodbíhat od tématu a více se držet konkrétních otázek, což ale mohlo být svým způsobem i na škodu a naznačovalo to jistou svázanost respondentů.

Výsledky realizovaného výzkumu samozřejmě nejsou zobecnitelné a poskytují pouze základní data, mohly by však dle mého názoru posloužit právě jako dílčí podklad pro přípravu dalšího zkoumání vlivu dětí na rozšiřování mediální gramotnosti v rodinách. Domnívám se, že k zajímavým výsledkům by vedl výzkum zaměřený na respondenty pocházející z různého sociálního prostředí, z různé zajištěných rodin. Mezi mnou zkoumanými respondenty byly rozdíly minimální nicméně i tak byl patrný rozdíl v názorech a přístupu rodičů i dětí. Otec 2, který má vysokoškolské vzdělání, přistupoval k mediální problematice vážněji a více zdůrazňoval potřebu naučit se pracovat s přijímanými mediálními obsahy. Jeho přístup se zdál více orientovaný na potřebu vysvětlit dané problémy.

Pokud by byl důsledněji a konkrétněji propracován výzkum ve smyslu například spolupráce se školou, kdy by výzkumník byl seznámen s formou, jakou probíhá mediální výchova ve školách, a věděl by, jak přesně koncipovat celý výzkum a cílit otázky, bylo by možné získat hlubší poznatky. Zároveň by výzkumu dle mého názoru prospělo, pokud by děti tazatele znaly – ukázalo se, že respondenti, které jsem znala, odpovídali otevřeněji. U rodiny, jejíž členy jsem neznala, jsem částečně nabyla dojmu, že své odpovědi lehce přikrášluje.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo nahlédnout problematiku mediální gramotnosti v rodinách z odlišné perspektivy, než je běžně využívána. Sledována byla role dětí ve smyslu jejich schopnosti rozšiřovat mediální gramotnost svých rodičů. Záměrem práce nebyla, a vzhledem k rozsahu bakalářské práce ani nemohla být, realizace vyčerpávajícího šetření. Text si činí spíše ambici upozornit na možnost jiného nahlížení na vztah dítěte a rodiče ve vztahu k médiím a snaží se zdůraznit, že role dětí v otázce mediální gramotnosti není zanedbatelná. I přestože se podařilo podložit šíření znalostí a dovedností od dětí k rodičům pouze částečně, pevně věřím, že se mi podařilo vzbudit zájem o tuto oblast a poskytnout základní vhled do problematiky. Zároveň jsem se pokusila navrhnout přístup k dalšímu zkoumání a možnosti jeho realizace.

V práci jsem se pokusila představit relevantní teoretické koncepty a podklady a pokusila se na jejich základě zrealizovat výzkum. Zvolila jsem kvalitativní metodu zkoumání, konkrétně hloubkové rozhovory, které se vzhledem k tématu a s ohledem na danou situaci a vlastní možnosti jevily jako nejvhodnější. Byly tedy provedeny čtyři polostrukturované rozhovory – se dvěma chlapci navštěvujícími druhý stupeň základní školy či odpovídající ročník gymnázia a s jedním rodičem každého z nich. V rámci interview byla diskutována média jako taková, jejich užívání jednotlivými členy domácnosti, mediální výchova ve škole, ale rovněž i výchovné strategie rodičů. Ze získaných výsledků je patrné, že v rodinách jsou aplikovány různé výchovné strategie a členové rodiny využívají různé způsoby komunikace a zastávají různé postoje ve vztahu k mediální problematice. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Stávají se děti šířiteli mediální gramotnosti v důsledku absolvované mediální výchovy?“ se však podařilo získat pouze v omezené míře. Celkově bylo získání odpovědi limitováno skutečností, že děti prohlašovaly, že se ve škole o médiích nic nedozvídají. Obecně se tedy neprokázalo přímo předávání nabytých poznatků, spíše se ukázalo vzájemné učení určitých dovedností především v souvislosti s užíváním počítače. Možné vzájemné obohacení by bylo možné očekávat od probíhajících debat při společném sledování televize či ze samotného soudobého vztahu dětí k médiím, který nutně implikuje zaujetí nového postoje ze strany rodičů.

## Summary

The aim of this thesis was to inspect the issue of media literacy in families from a different perspective than is normally used. It monitored the role of children in terms of their ability to expand media literacy of their parents. The aim of the work was not (and in the given extent of this work could not be) the realisation of a comprehensive investigation. Ambition of this thesis is rather to draw attention to the possibility of another point of view on the relationship of child and parent in relation to the media and try to emphasize that role of children in the issue of media literacy is not negligible. Although I was able to verify the spreading of knowledge and skills from children to parents only partly, I firmly believe that I managed to arouse interest in this area and to provide an insight into the issue. I also tried to suggest an approach for further research and the possibilities of its realization.

In this work I tried to introduce relevant theoretical concepts and documents and to implement a research based on them. I chose qualitative research methods, specifically in-depth interviews that regarding the theme, particular situation and the possibilities seemed most appropriate. Therefore were conducted four semi-structured interviews - with two boys attending upper primary school or equivalent class of grammar schools, and with one parent of each. Within the interview were discussed media as such, their usage by individual household members, media education in school, but also different educational strategies of parents. From the obtained results it is clear that in families are applied various educational strategies and family members use different ways of communication and hold different positions in relation to media issues. The answer to the key question, "Are children becoming propagators of media literacy as a result of media education?" was however managed to obtain only in limited extent. Overall, getting a response was limited by the fact that children have claimed that the school is not teaching them anything about media. In general, therefore, direct transfer of the acquired knowledge was not proven, but it rather showed mutual learning certain skills particularly in relation to the use of computers. Possible mutual enrichment would be expected from the ongoing debates in the joint watching television or from the contemporary relationship of children to the media itself, which necessarily implies assuming a new attitude by parents.

## Použitá literatura

AUFDERHEIDE, P. *Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. In: KUBEY, R. (ed.). *Media literacy in the information age: current perspectives*. New Brunswick: Transaction Publisher, 1997. s. 79 - 86. ISBN 1-56000-238-7.

BĚLOHRADSKÁ, J. *Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů*. In: MAŠEK, J. (.), Z. (.), SLOBODA a V. (.). ZIKMUNDOVÁ. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově ...*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010. s. 67 - 73. ISBN 978-80-7043-851-0.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.

BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 s. ISBN 0-7456-2830-3.

BURTON, G. a J. JIRÁK. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. 392 s. ISBN 80-85947-67-6.

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1.

CEBE, J. et al., 2011. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Fáze II Výzkum úrovně mediální gramotnosti do 15 let* [online]. Praha: 2011a, 28 s. [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15.pdf>

CEBE, J. et al., 2011. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let* [online]. Praha: 2011b, 74 s. [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

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

FUJIOKA, Y.; AUSTIN, E. W. The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. *Communication Research* [online]. 1. 12. 2002, 29 (6), a2642 - 665 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z: <http://crx.sagepub.com/content/29/6/642>

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

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

HOGAN, M. J. *Parents and Other Adults: Models and Monitors of Healthy Media Habits*, kap. 37. In: SINGER, J. L. a D. G. (. SINGER. *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001. s. 663 - 680. ISBN 0-7619-1955-4.

HUSTON, A. C.; ZILLMANN, D. *Media Influence, Public Policy, and the Family*. In: ZILLMANN, D., J. BRYANT a A. C. (. ). HUSTON. *Media, children and the family: Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*. Routledge, 2013. s. 3 - 18. ISBN 0-8058-1210-5.

IZRAEL, P., 2009. *Rodičovská mediácia*. In: PAVLIČÍKOVÁ, H., M. ŠEBEŠ a M. (. ). ŠIMŮNEK. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 78 - 82. ISBN 978-80-7394-190-1.

JIRÁK, J.. *Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí*. In: MAŠEK, J. (ed.); SLOBODA, Z. (ed.); ZIKMUNDOVÁ, V. (ed.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi: Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010. s. 12 - 16. ISBN 978-80-7043-851-0.

JIRÁK, J.; WOLÁK, R. *Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka*. In: JIRÁK, J. (ed.); WOLÁK, R. (ed.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, a.s., 2007. s. 6-11. ISBN 978-80-86212-58-6.

JIRÁK, J.; KÖPPOVÁ, B. *Masová média*. Praha: Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

JIRÁK, J.; PAVLIČOVÁ, H. *Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání*. In: JIRÁK, J. a H. A. K. PAVLIČOVÁ. *Média pod lupou: Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání*. Praha: Powerprint, 2013. s. 5 - 14. ISBN 978-80-87415-70-2.

KOLTAY, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*. 23. 3. 2011, 33 (2), a2211 - 221 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://mcs.sagepub.com/content/33/2/211>

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. Shrnutí projektu EU Kids Online: Závěrečná zpráva. In: *The London school of Economics and Political science* [online]. 2009 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/cz\\_summary.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/cz_summary.pdf)

MASTERMAN, L. A Rationale for Media Education. In: KUBEY, R. (ed.). *Media literacy in the information age: current perspectives*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. s. 15 - 78. ISBN 1-56000-238-7.

MAZAL, J.; POKORNÁ, L. TZ Rodiče více hlídají čas svých dětí trávený u televize a internetu. In: *Media research* [online]. 3. 5. 2010 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.mediaresearch.cz/aktualita/tz-rodice-vice-hlidaji-cas-svych-deti-traveny-u-televize-a-internetu>

MCQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-714-0.

MIČIENKA, M.; JIRÁK, J. a kol. *Rozumět médiím: Základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. 218 s. ISBN 80-239-6762-2.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 311 s. 80-86429-58-X.

MEYROWITZ, J. Multiple media literacies. *Journal of Communication* [online]. 1998, 48 (1), a296 - 108 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: [http://www.fritt-ord.no/images/uploads/Multiple\\_Media\\_Literacies.pdf](http://www.fritt-ord.no/images/uploads/Multiple_Media_Literacies.pdf)

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858-2.

RABUŠICOVÁ, M.; KAMANOVÁ, L.; PEVNÁ, K. Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. *Studia paedagogica* [online]. 2012, 17 (1). Dostupné také z: <http://is.muni.cz/publication/991809>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-05-03]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

RITCHIE, L. D. Family Communication Patterns: An Epistemic Analysis and Conceptual Reinterpretation. *Communication Research*. 1. 8. 1991, 18 (4), a2548-565 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://crx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/009365091018004005>

RITCHIE, L. D.; FITZPATRICK, M. A. Family Communication Patterns: Measuring Intrapersonal Perceptions of Interpersonal Relationships. *Communication Research*. 1. 8. 1990, 17 (4), a2523 - 544 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://crx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/009365090017004007>

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SINGLY, F. D. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. 128 s. ISBN 80-7178-249-1.

SLOBODA, Z. Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu. In: MAŠEK, J.; SLOBODA Z.; ZIKMUNDOVÁ, V. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010. s. 27 - 36. ISBN 978-80-7043-851-0.

SLOBODA, Z. Děti médiím rozumějí - ale jinak! Mediální výchova v rodině. In: *Šance dětem* [online]. 31. 10. 2011 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/deti-mediim-rozumeji-ale-jinak-medialni-vychova-v-rodine-15.html#zasady-medialni-vychovy-v-rodine>

Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2007/65/ES. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:CS:PDF>

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

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

ŠTECH, S. Rodina a škola - partneři nebo soupeři? Seminář "Rodina - nároky, úskalí, východiska", 12. 3. 2009, Praha - Emauzy. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2009. Dostupné také z: [http://krap-slunickoslapanice.wbs.cz/eduin/rodice\\_vitani/stech.pdf](http://krap-slunickoslapanice.wbs.cz/eduin/rodice_vitani/stech.pdf)

URBAN, L.; DUBSKÝ, J.; MURDZA, K. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3563-4.

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

VRÁNKOVÁ, E. (a) Koncept "Learning by doing"| RPM č. 8. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: [http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/koncept\\_learningbydoing.htm](http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/koncept_learningbydoing.htm)

VRÁNKOVÁ, E. (b) Mediální výchova - kriticko-hermeneutická větev. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: [http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni\\_vychova-kritherm\\_vetev.htm](http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm)

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Medailonky respondentů a respondentek .....	53
Příloha č. 2: Informovaný souhlas s rozhovorem a jeho užitím <sup>12</sup> .....	54
Příloha č. 3: Návod k rozhovoru – dítě .....	56
Příloha č. 4: Návod k rozhovoru – rodič .....	57
Příloha č. 5: Přepsané rozhovory .....	58

---

<sup>12</sup> Z důvodu zachování anonymity je přiloženo pouze znění informovaného souhlasu, nikoli jeho podepsané verze od respondentů. Podepsané souhlasy jsou uloženy u autorky práce.

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1: Medailonky respondentů a respondentek**

#### **Chlapec 1:**

15 let; 9. třída Základní školy Gutova – Škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, Fakultní škola Pedagogické fakulty UK; přecházet bude na Gymnázium Botičská

#### **Matka 1:**

42 let; nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské; bankovní úřednice

#### **Chlapec 2:**

12 let; prima osmiletého Gymnázia Nymburk

#### **Otec 2:**

40 let; nejvyšší dosažené vzdělání VŠ; bankovní úředník - analytik

**Příloha č. 2: Informovaný souhlas s rozhovorem a jeho užitím****INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM A JEHO UŽITÍM****CÍL VÝZKUMU**

Cílem výzkumu je zanalyzovat, jaké místo má v rodinách problematika médií a jakou roli v této otázce sehraávají děti, které v rámci povinné školní docházky absolvují Mediální výchovu.

**KDO VÝZKUM REALIZUJE**

Výzkum je realizován pro potřeby vypracování bakalářské práce nesoucí název „Děti jako šířitelé mediální gramotnosti v rodinách“, která je vypracována v rámci bakalářského studia oboru Mediální studia na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Tazatelka je totožná s autorkou bakalářské práce – Aneta Říhová.

**POPIS VÝZKUMU A JEHO PRŮBĚH**

V rámci šetření budou provedeny polostrukturované rozhovory se dvěma kategoriemi respondentů. Dotazování budou odděleně žáci druhého stupně základní školy/odpovídajících tříd na víceletých gymnáziích a jejich rodiče (otec/matka).

Ve stanovený den, dle Vašich možností, budou na dohodnutém místě provedeny odděleně dva cca 45minutové rozhovory - nejprve s Vaším potomkem a následně s Vámi. Otázky budou zaměřeny na využívání médií v rodině, rozebírání problematiky médií v rámci rodiny a Váš postoj/postoj Vašich dětí k médiím.

Pro potřeby analýzy se rozhovory budou nahrávat. Nahrávání může být na Vaši žádost kdykoliv přerušeno. Celý rozhovor bude přepsán do textové podoby. Záznamy rozhovoru budou neveřejné a získaná data budou zpracována a využita pouze k vypracování bakalářské práce.

**OCHRANA OSOBNÍCH ÚDAJŮ**

- 1) Vaše účast i účast Vašich dětí na rozhovoru je zcela dobrovolná, stejně jako ochota odpovídat na jednotlivé položené otázky.
- 2) Poskytnuté informace budou považovat za důvěrné. Pokud budou části rozhovoru citovány v publikovaných materiálech, budou takové citace vždy anonymizovány a

nebudou spojovány s Vaším jménem či jménem Vašich dětí. Důvodem je ochrana osoby a soukromí.

- 3) Získaná data budou využita výhradně pro vypracování bakalářské práce a nebudou poskytnuta třetí osobě k jiným účelům.

Jestliže budete mít jakékoli dotazy, obraťte se přímo na výzkumnici nebo na vedoucího bakalářské práce Mgr. Radima Woláka (email: [wolak@fsv.cuni.cz](mailto:wolak@fsv.cuni.cz)).

Velmi Vám děkuji za spolupráci

Bc. Aneta Řihová

732350860; rihova.aneta@gmail.com

---

**POTVRZENÍ INFORMOVANÉHO SOUHLASU<sup>13</sup>**

Potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s průběhem a podmínkami výzkumného šetření a souhlasím se svou účastí a účastí svého syna/své dcery ve výzkumu.

Vaše jméno a příjmení: .....

Jméno a příjmení Vašeho syna/dcery: .....

Datum rozhovoru: .....

Váš podpis: .....

---

<sup>13</sup> Rodič svým podpisem vyjadřuje souhlas s provedením rozhovoru nejen s vlastní osobou, ale i s jeho synem/dcerou.

### **Příloha č. 3: Návod k rozhovoru – dítě**

#### **Úvod**

- představení
- pravidla vedení rozhovoru

#### **Úvodní rozprava v obou skupinách**

- Co si představujete pod pojmem média?
- Jaká média běžně využíváte?

#### **Rozhovor s dítětem**

- Učíte se/Bavíte se někdy ve škole o médiích – televizi, novinách?
- O čem se ve škole dozvídáte?
- Baví/zajímá tě to?
- Myslíš si, že jsou média důležitá a že je dobré jim rozumět? Proč ano, proč ne?
- Sděluješ někdy rodičům to, co ses ve škole dozvěděl?
- Hovoříte doma někdy s rodiči o médiích?
- Koukáš se někdy na televizi? Máš to od rodičů dovolené?
- Doporučují ti rodiče nějaké pořady v televizi? Kontrolují rodiče, na co se díváš? Zakazují ti něco? Proč?
- Koukáš se někdy s rodiči na televizi? Bavíte se spolu o tom, co vidíte?
- Líbí se ti, na co se dívají rodiče v televizi?
- Čtou rodiče noviny? A jaké? Sledují televizní zpravodajství? A jaké?
- Čteš noviny, časopisy, sleduješ zpravodajství? Jaké? Proč?
- Radí ti rodiče, co bys měl číst/sledovat? Zakazují ti něco?
- Mluví někdy rodiče o tom, co běží v televizi/o tom, co je v novinách?
- Vysvětlují ti někdy rodiče, co se píše v novinách/objevuje v televizi?
- Souhlasíš s jejich názorem?
- Máte doma počítač? Vlastní? Smíš ho používat bez dozoru? Můžeš chodit na internet? Zakazují ti rodiče některé stránky? Kontrolují rodiče, co na počítači děláš? Vysvětlují ti rodiče své zákazy?
- Umí tvoji rodiče používat počítač? Používají ho? Učí tě používat některé funkce nebo naopak radíš někdy ty jim?
- Máš pocit, že rodiče rozumí médiím? Zeptáš se jich, pokud nerozumíš něčemu v televizi, v novinách nebo na počítači/internetu? Poradí ti, když potřebuješ nebo naopak zvládáš poradit ty jim?

## **Příloha č. 4: Návod k rozhovoru – rodič**

### **Úvod**

- představení
- pravidla vedení rozhovoru

### **Úvodní rozprava v obou skupinách**

- Co si představujete pod pojmem média?
- Jaká média běžně využíváte?

### **Rozhovor s rodiči (jeden z rodičů zkoumaného dítěte)**

- Víte o tom, že je na základních školách zavedena Mediální výchova?
- Chodí Váš syn/dcera domů s nějakými zajímavými poznatky o médiích?
- Sděluje Vám své poznatky?
- Komentuje například někdy pořady v televizi/články v novinách?
- Připadá Vám problematika médií důležitá ve vztahu k výchově Vašich dětí?
- Získal/a jste vy sám/sama někde vzdělání v mediální oblasti? Zajímáte se o tuto problematiku?
- Snažíte se syna/dceru kontrolovat při užívání médií?
- Snažíte se synovi/dceři vysvětlit fungování médií, jejich dopady? Upozornit ho/ji na nevhodné/nepravdivé obsahy?
- Stalo se Vám někdy, že by Vás syn/dcera o něčem ohledně médií poučoval?
- Pomáhá Vám syn/dcera s užíváním médií?
- Koukáte se někdy se synem/dcerou na televizi? Hovoříte s ním/ní o tom, co vidíte? Zakazujete někdy synovi/dceři nějaké programy? Doporučujete mu/jí něco?
- Čtete noviny/časopisy? Jaké? Čte Váš syn/Vaše dcera? Hovoříte s ním/ní o tom?
- Má syn/dcera k dispozici počítač? Omezujete ho/ji v užívání? Kontrolujete ho/ji? Radí Vám někdy s jeho ovládním?

## Příloha č. 5: Přepsané rozhovory

### 1) ROZHOVOR CHLAPEC 1

**T** ... tazatel

**CH 1** ... respondent

1. T: Kdybys měl sám říct, co si obecně představuješ pod pojmem média nebo co za tím vidíš a tak?
2. CH 1: Tak média jako nějaká technika, která prostě buďto něco šíří nebo různý jako obrázky, hudba a takový.
3. T: A kdybys měl říct, jaký média ty běžně využíváš?
4. CH 1: Tak to nevím.
5. T: Tak co třeba počítač?
6. CH 1: No, moc ne.
7. T: Ne?
8. CH 1: Počítač mám pomalej a ani se tam moc nedostanu, já nemám čas, takže jako mobil, jestli se počítá jako média.
9. T: Jo, určitě. Televizi sleduješ nebo nesleduješ?
10. CH 1: Jo, tak to taky.
11. T: Tak, to je takovej obecněj (úvod) a teď teda přejdeme k tomu hlavnímu. Na školách by se mělo v dnešní době vyučovat o médiích, tak jestli se ve škole něco dozvídáš, právě třeba o televizi, o novinách jestli vás nějak zpravujou o tom, jak média fungují,
12. CH 1: [Ne
13. T: jestli čtete nějaký články?] - vůbec, takže to nefunguje? Nějak v rámci ZSV nebo češtiny že byste analyzovali nějaký...
14. CH 1: Ne, v češtině furt píšem diktáty a jinak ne.
15. T: Dobře.
16. CH 1: Akorát trošku v informatice, ale tam zase furt děláme () i když s tím počítačem, tak furt ve Wordu.
17. T: Hmhm, tak tím pádem otázka jestli tě to zajímá, když se nic nedozvídáš, asi není na místě. Sám že by ses o média nějak aktivně zajímal?
18. CH 1: Ani mě to nějak nezajímá moc.
19. T: No, dobrý. Obecně kdyby ses měl zamyslet nad tím, jestli si myslíš, že v dnešní společnosti jsou média důležitý nebo ne.

20. CH 1: Jsou.
21. T: Jsou aha a proč?
22. CH 1: No tak, vzhledem k tomu, že plno lidí si bez nich neumí jako nic představit, tak by se možná tak trochu zbláznili. Třeba ta televize je takový šíření informací, stejně jako internet, takže asi ne, bych si nedokázal představit.
23. T: Jasný. A kdybys měl říct, jestli média šíří správné informace nebo - víš, nějak zhodnotit ty obsahy, který ty média distribují nebo šířej.
24. CH 1: Tak, zprávy šířej věrohodný média, internet ((zamyšlení)) občas. No, jako spíš jo.
25. T: Hm, jo. A doma se o tom nějak bavíte, o médiích, že byste diskutovali tuhle problematiku nebo...?
26. CH 1: Ne.
27. T: A třeba když - sledujete někdy televizi?
28. CH 1: Jako společně?
29. T: Společně, nebo i sám, jsi říkal..
30. CH 1: Jo, tak třeba dvakrát tejdně společně, tak hod'ku
31. T: A bavíte se o tom nějak, na co koukáte, nebo prostě koukáš, jestli tě zajímá ten film a neanalyzuješ třeba když se koukáš na zprávy, že bys řešil třeba "hm, tak tohle je divná zpráva" nebo tak
32. CH 1: Ne, neřeším.
33. T: Dobře. A doporučují ti rodiče třeba, na co by ses měl v televizi koukat nebo nezasahují do toho, na co se koukáš?
34. CH 1: Doporučují - říkaj, na co bych se neměl koukat.
35. T: Hm, a co ti třeba zakazují?
36. CH 1: Simpsonovi
37. T: Jo? ((smích)) Já je mám ráda zrovna. A nějaký důvod uváděj proč ne?
38. CH 1: Že je to nevhodný a že je to blbost.
39. T: Hm, a návyková ((smích)). No a ((pauza)) tak jestli se koukáte, to je jasný. Tak a na co se koukaj rodiče v televizi - sledují zpravodajství?
40. CH 1: Když se nekoukám na Simpsny, tak sleduju zpravodajství, zrovna jsem to chtěl říct. A jinak i z těch seriálů?
41. T: No, nebo sport.
42. CH 1: Jako jména?
43. T: Stačí obecně, třeba kanál jaký máš nejoblíbenější, nebo tak.

44. CH 1: Já ani nějak nejoblíbenější nemám. Na zoom dávaj něco zajímavýho, třeba o zvířatech nebo zeměpisný, tak takhle ((pauza)) no jinak nějak ani.
45. T: To souvisí s tvejma zájmama obecně, ten výběr?
46. CH 1: Jo.
47. T: A vaši upřednostňujou nějaký ((pauza)) obsah, nějaký filmy nebo naopak to třeba pouštěj jenom kvůli zprávám?
48. CH 1: No, tak když v televizi nic nedávaj, tak to vždycky přepnou na jedničku a čekaj, co tam přijde.
49. T: Hm hm, dobře. Takže spíš ty veřejný televize než komerční. ((CH 1 přitakání))  
A co třeba noviny, čtou se u vás noviny?
50. CH 1: Ne, vůbec.
51. T: A nějaký časopisy, že bys četl třeba nějaký, když tě zajímá přírodověda a [podobně?
52. CH 1: Časopis] Příroda jsem četl, asi jsem rok měl předplatný a jinak nikdo nic z rodičů.
53. T: Hm. Takže tě ani ve škole ani rodiče třeba neponoukaj k tomu, abys nějaký zprávy třeba že četl ((čekání na přitakání)) dobře. Hmm. Tak, říkal jsi, že o televizi moc nemluvíte, o novinách taky a že byste diskutovali nějaký zprávy třeba, co se dějou ve světě, že by rodiče přišli domů a hele, dneska se stalo tohle a tohle?
54. CH 1: Nevím, tak možná jsme trochu občas třeba o tom letadle, jak se ztratilo.
55. T: Hm hm, takže když to je nějaká významná událost, tak třeba se tím zabýváte. ((CH 1 přitakání)) Tak, o počítači - už jsme o něm trošku mluvili. Takže máš teda k dispozici počítač a můžeš využívat sám libovolně bez dozoru?
56. CH 1: Jo.
57. T: Takže nemáš žádný, že by ti třeba rodiče zakazovali nějaký třeba i internetový stránky nebo podobně?
58. CH 1: Ne. Tak já tam, jak jsem řekl, moc nejsem.
59. T: Neješ na něm teda často protože máš jiný aktivity, kterejm se věnuješ ve volným čase mimo školu. A ke škole, třeba zpracování nějakých úkolů nebo tak, používáš počítač? Nebo vyžadujou to ve škole?
60. CH 1: Nevyžadujou to ve škole a ani ho moc nepoužívám. Mně to přijde lepší něco třeba napsat rukou, to je rychlejší.

61. T: Třeba na vysoký škole vlastně už ani neumožňují jiné způsob, jak odevzdávat práce a tak, tak mě zajímá, jestli už se to jako rozšířilo takhle na základní školy. A co tvoje rodiče, používají počítač? Používají ho asi v práci, předpokládám.
62. CH 1: Tak, táta je opravuje, takže (...). Mamka – občas.
63. T: Hm hm, v práci. A ve volném čase ho používají?
64. CH 1: Mamka moc ne, jenom třeba občas jakoby do mailu a táta, občas třeba, já nevím, dvě hodiny tejdne.
65. T: Hmhm, dobře. A třeba nějaký vzájemný pomáhání, třeba se říká, že mladý lidi pomáhají svým prarodičům, babičkám a tak používat počítač - děje se to u tebe, že bys nějak ty svoje znalosti a dovednosti předával příbuzenstvu nebo ne?
66. CH 1: Táta toho ví víc než já..
67. T: A tak se učíš spíš ty od něj nebo se o to nějak nezajímáš?
68. CH 1: Já se nějak o to ani nezajímám, já se tím jako ()
69. T: Takže nemá ani taťka tendenci, že by to na tebe chtěl přenést, tuhle lásku (myšleno k počítačům) ((CH 1 přitakání)) dobře. Tak, kdyby ses měl zamyslet...nebo takhle - rodiče se o média jako o tu problematiku asi tak nějak nezajímají nebo jo?
70. CH 1: Ne.
71. T: A kdybys potřeboval nějak pomoci s mediální problematikou, měl třeba nějak analyzovat nějaké články, tak na koho by ses obracel?
72. CH 1: (na tátu)
73. T: Hm. V rámci těch počítačů určitě a nějaký televizní (problémy) A kdybys měl hledat někde nějaký třeba informace, jako třeba: Máš za úkol zpracovat analýzu novinového článku?
74. CH 1: Tak internet. To je vlastně prakticky jediný, na co se tam koukám asi.
75. T: Hm hm, nějaký když třeba vypracováváš nějaký úkoly do školy, tak jestli chodíš třeba do knihovny nebo nějaký podklady z učebnic nebo se radíš taky na internetu?
76. CH 1: Tak spíš na tom internetu.
77. T: No, a mezi kamarádama a tak - to asi myslím, že vzhledem k tomu, že to moc nepoužíváte, tak co tvoji spolužáci, jak jsou na tom s médii?
78. CH 1: Tak oni jsou na tom hodně často.
79. T: Asi hlavně s počítačem?
80. CH 1: Nebo aspoň většina teda.

81. T: A využívaj teda počítače k čemu asi ke hrám ((CH1 přitakání)). A nějaká třeba facebook, komunikace a tak?
82. CH 1: Jo, to taky.
83. T: A víš třeba, jestli čtou noviny, koukaj na televizi nebo tak?
84. CH 1: Tak noviny nečtou, na televizi, jak jsem říkal, občas koukaj, třeba když dávaj nějaký seriál.
85. T: Já se ještě vrátím k tomu - mě hodně zajímá to jako že je teda ustavený, že by se to mělo vyučovat ve školách, ale vůbec se to nevyučuje. Takže třeba nepouštěj vám ve školách ani žádný dokumenty nebo -
86. CH 1: [Ne.
87. T: - vůbec.] Žádná aktivita ve vztahu k médiím. Protože tohle mě tak před pěti lety nebo kolika se to ustavilo, že bu to mělo bejt součástí právě v rámci češtiny, zsv a tak. ((CH 1 odmítá)) No dobrý, to je docela důležitá informace. Tak jo, myslím, že jsem to s tebou tak prošla a vzhledem k tomu, že se o to nějak aktivně nezajímáš, tak není na tom moc co řešit, jenom se tě tady zeptán na nějaký identifikační údaje, abych věděla, kolik ti je let přesně?
88. CH 1: 15
89. T: Teď teda jseš v 9. třídě?
90. CH 1: V devátý.
91. T: A teď budeš přecházet na -
92. CH 1: Na střední nebo gympl.
93. T: Ještě teda ses nerozhodnul, kam bys chtěl?
94. CH 1: No. Tak na střední jsem se dostal, na gympl (ještě ne)
95. T: Super, to je docela dobrá informace. A kam?
96. CH 1: Přírodovědný lyceum.
97. T: [...] A základka se jmenuje jak?
98. CH 1: Základní škola Gutova.
99. T: Dobře. Tak to mi asi stačí. Super, tak já myslím, že jsme to zvládli bravurně.  
Děkuji.

## 2) ROZHOVOR MATKA 1

**T** ... tazatel

**M 1** ... respondent

1. T: Takže první otázka je taková obecná, jenom co ty by si nebo co ty si obecně představuješ pod pojmem média. Co bys do té kategorie zahrnula?
2. M 1: No, tak na prvním místě bych tam zahrnula televizi, internet a asi normálně noviny.
3. T: A kdybys měla říct, jaký běžně využíváš ty, tak o televizi jsme mluvili, že sem tam běžně koukáš na televizi, internet nějak aktivně?
4. M 1: No, internet moc ne, protože na internet nemám čas teda. Ale tak jako občas se na internet kouknu. Asi nejvíc z té televize no, internet a občas nějaký noviny, ale tak to spíš jako noviny Metro, E15, co máme v práci, nějak tak no.
5. T: Ne že byste odebírali doma?
6. M 1: To neodebíráme, no. Ani nemám čas na to, abych četla nějaký noviny.
7. T: Leda po cestách? ((vsuvka mimo téma – mladší dcera čte Mateřídoušku))
8. T: Tak, no, já jsem se chtěla zeptat - což myslím si nemůžeš vědět, jelikož ve školách teda Chlapec 1 říkal tu mediální výchovu nemaj nebo si toho nevšímá - tak otázka byla, jestli o tom víš, že to na těch základních školách má fungovat nebo mělo by fungovat a tak, tak jestli jsi slyšela o tom, že se to zavádělo do osnov a tak nebo ne?
9. M 1: No tak to jsem vůbec neslyšela, vůbec o tom nevím, akorát teda tou formou toho volitelného předmětu, kdy jsme se teda dozvěděli, že ty děti jako volitelný předmět si tu mediální komunikaci můžou zvolit.
10. T: A myslíš si, že je to zajímavá problematika, o který by se ty děti měly v dnešním světě něco dozvídat nebo ti to přijde jako takový okrajový, že to není úplně nutný?
11. M 1: No tak já nevím, já myslím, že je to určitě takový zajímavý, ale myslím si, že ty děti maj spoustu možností, že s tím můžou přijít samy do styku. Je pravda, že třeba Chlapec 1 zrovna na počítači zrovna moc teda času jakoby netráví, ale na televizi koukaj furt. Sice pravda, že oni v té televizi sledujou spíš takový ty Simpsonovi a to, ale určitě teda občas jakoby překvapí, protože - on teda na zprávy nekouká, protože by nejradši koukal na ty Simpsonovi, někdy s náma na zprávy kouká, ale třeba přijde s nějakou aktuální novinkou, třeba jak teď spadlo to letadlo, tak třeba jako mě informoval, že si to našel na internetu, ale spíš jakoby v mobilu,

- jo. Anebo maj ve škole občanku, občanskou výchovu a je pravda, že občas z tý občanky s něčím přijde a něco jakoby řekne, jo
12. T: Jakoby aktuálního.
13. M 1: Tak no. Že oni na tu občanku nevím, jestli to maj ještě třeba teďko jako v tý devítce, ale vím, že třeba v tý osmičce a sedmičce že občas třeba já nevím řekl, že se musí kouknout na zprávy nebo tak něco že oni na začátku tý občanky museli říct nějaký [aktuality,
14. T: Nějaký novinky]
15. M 1: co se jakoby stalo, třeba ten předešlej den. Nevím, jestli se střídali nebo jestli to musel říkat každej.
16. T: Možná jakoby náhodně vyvolali.
17. M 1: No a vždycky jako to museli vědět, no. Nevím jak to maj teď v tý devítce, jestli to furt maj, ale pravda, že ze školy občas přijde jakoby s něčím, co se jakoby stalo, ale myslím, že to je asi v rámci jenom tý občanky teda.
18. T: No, to je pravda, že třeba my jsme to mívali v rámci jakoby cizích jazyků, že jakoby jsme si museli na každou hodinu připravit nějakou aktualitu a tak ji prezentovat, tak je možný
19. M 1: Oni na tu občanku myslím si, že jakoby ani nemaj klasickou učebnici, to jako si nejsem jistá, myslím, že jsme to i řešili na Ročově jakoby v Tuchořicích a možná pak nakonec řekli, že něco maj. Že spíš jako na tý občance řeší tadyty věci, víš - co se jakoby děje a tak, no. Tak jestli to nemaj ty multimédia pojatý jako na tý občance teda. Tak nějak to vidím.
20. T: Možná takhle jakoby nenápadně, nenásilně.
21. M 1: Ale možná, že ty děti jakoby nevědí, že se to týká těch multimédií, ale jestli to ty školy nemaj .
22. T: Je možný, že je takle aktivně zapojej do tý výuky, ale nedávaj tomu speciální prostor jako.
23. M 1: A název. Že ty děti nevěděj, že to je teda nějaká.
24. T: No vidíš, tak to je možná asi to bude tak. Protože ono to může bejt začleněný do nějakých různých předmětů, že třeba v rámci češtiny je třeba si četli nějakou zprávu a analyzovali ji nebo tak. Nebo přesně že jakoby rozebíraj třeba přesně že v rámci tý občanky nebo jako ty základy společenských věd nebo jak se to jmenovává, tak přesně tam že se o tom - já myslím, že by to mohlo bejt ono.

25. M 1: Je pravda, že Chlapec 1 není moc takovej jakoby sdílnej, od něj se nedozvíš jako co se ve škole jakoby děje, když se ho nezeptáš, většinou ti jenom řekne jako dobrý nebo tak, ale spíš se o něčem takovým jakoby dozvíš že on ti řekne, že to třeba někdo jako vtipně komentovali, že se tomu smáli nebo tak, takže se dozvíš, že třeba ve škole něco takovýho řešili v rámci tý občanky.
26. T: Takže spíš náhodou než že by měl potřebu něco sdělovat, svěřovat. A když se třeba koukáte společně na televizi, bavíte se třeba nějak o tom? Třeba když se někdy koukáte na zprávy - ty teda říkáš, že on nekouká moc?
27. M 1: Ne, tak jako oni koukaj na Simpsny, koukaj na jeden díl, a když už je teda jakoby 7:10 a ten jeden díl končí, tak já řeknu “tak a přepínáme na zprávy”.
28. T: Jo.
29. M 1: Jo, je fakt, že někdy jakoby odejde, ale někdy jako ty zprávy dokoukáváme normálně, někdy zůstane koukat. On teda hodně třeba s náma kouká na ten Prima Zoom, to jako kouká, nebo třeba teďkonc ve čtvrtek byl s Jílkovou jak jsou ty pořady
30. T: Jo jo, vím.
31. M 1: Tak teď bylo o drogy a kouření, alkohol.
32. T: Máte slovo, nebo jak?
33. M 1: No, Máte slovo, tak na to s náma Chlapec 1 taky skoro na celý s náma koukal. Třeba když se ho občas na něco zeptám, tak mi řekne že si myslí, že jsem trapná nebo tak, hlavně že to bylo v tý souvislosti drogy na středních školách, alkohol, jo, tak mi vždycky řekne “furt mi to jako říkáte, neříkejte mi to, já to všechno jakoby vim” a tak no. Ale tak vydrží s náma koukat, to určitě jo.
34. T: No, třeba jako já nevím, jak to říct, ale v rámci těch - v televizi jsou využívaný určitý způsoby prezentování a tak, tak jestli se vy nějak zaměřujete na to, že byste se o tom s ním bavili, nebo že byste jako mu říkali “no, nesmyslný reklamy, koukej, jak jsou stupidní” víš jakoby vykládat mu ten obsah nebo s ním řešit, víš jako poučovat ho o tom, jak ty média fungujou nebo tak.
35. M 1: Jo, jojojojo.
36. T: Víš, jak selektovat správný informace a tak. Jenom jakoby spíš jestli v týchle oblasti se s ním nějak (bavíte)?
37. M 1: Určitě, no tak když je třeba něco, i teď jako bylo třeba s tou Jílkovou a tak, tak mu jakoby řekneš, že si myslíš, že to co tam říkaj, že je jakoby kravina anebo co si o tom myslí on nebo tak, ale tak mu to řekneš a chceš znát jeho názor určitě, ale

on ten jeho názor je vždycky takovej...už jenom tím, že je v pubertě a oni s snažej bejt jako v opozici proti těm rodičů, tak si myslím, že spousta věcí řekne jenom tak schválně na just, aby měl ten názor třeba jinej než máš jakoby ty no, ale tak myslím si, že..

38. T: Ale tak vezme si to k srdci ne?

39. M 1: Jo, tak to asi jo no.

40. T: No, tak to je dobře.

41. M 1: To je takový - někdy jako překvapí tě, že si řekneš tak jako má docela názor jako dospělej člověk, někdy zase ten názor je zase úplně opačnej.

42. T: Ono se to postupně uklidní asi ((smích)). Ono pak právě jakoby ono to je zavedený nejen na základní škole, ale i na střední, tak tam se s tím setká víc, i když když se bude směřovat tím přírodovědným směrem, tak možná...nevím, jak moc povinně to maj.

43. M 1: Nevím, jak to maj pojímaný, oni samozřejmě maj normální vyučovací....maj třeba i informatiku, jo, ale jako co dělaj na tý informatice, tam by se asi těch médií měli asi taky dotýkat.

44. T: Tam spíš aktivně jak říkáš třeba psát všema deseti, spíš dovednosti než znalosti.

45. M 1: Hm, hm.

46. T: Hm, já myslím že spíš to bude zaměřený jako...nás tam učili třeba pozdějš jako tvořit nějakou základní webovou stránku víš, nebo tak

47. M 1: No tak to oni určitě maj taky, protože z toho v žákovský nebo tak maj známky, že něco dělali, takhle nějakej program nebo něco.

48. T: Tak ono to spíš bude o těch jakoby (dovednostech)

49. M 1: Abys byla schopná obhospodařovat ten počítač, naučila se s tím ty základní věci, no.

50. T: Dobře. Tak teď tady mám jestli se snažíš nějak to jeho užívání těch médií, jak toho internetu, tak jakoby hlídat, třeba mu zakazovat nějaký pořady nebo nějaký stránky nebo tak na webu, ale vzhledem k tomu, že on málo užívá ten počítač..

51. M 1: Chlapec 1 ho využívá málo, ale samozřejmě takovýty stránky co jsou takovýty přístupy na erotický stránky nebo tak, tak to má samozřejmě táta zablokovaný, aby se na to jakoby nedostal, ale jsou určitě i pořady v televizi, od kterejch tak - sestru samozřejmě, ta je ještě jakoby malá, ale je spousta pořadů, kdy řekneme třeba i Chlapci 1, že s na to prostě koukat nebude. Sice jako on se na to samozřejmě netváří..

52. T: No jasně, ale..
53. M 1: ...ale prostě takovýty pořady teda jako filmy, víšco, jakmile se tam začne hodně zabíjet a vraždit a lidi po sobě střílej, tak si myslíš, že to pro ně není vhodný, odháníš ho, ale jako na druhou stranu milujou Hobita, milujou Pána prstenů, ale to je jako vlastně v podstatě to samý, takže stejně jim to říkáš “nekoukej se na to” nebo přijdeš odpoledne ve čtyři hodiny domů a jako když vidíš, na co koukaj v televizi a co tam jako je, tak si řekneš no tak jako vo čem to je, žejo. Pak jim řekneš v deset hodin jdi, na to se koukat nebudeš, takže ono je to těžký.
54. T: Je blbý, že oni ty obsahy agresivní jsou i dřív, že nejsou jenom po tý desátý no. Kolikrát..
55. M 1: Zakazovat můžeš, ale... Anebo třeba kolikrát řekneš “prostě na to se koukat nebudeš” a když prostě se cejtí dotčenej, uraženej, tak řekne “no tak já si to zejtra stáhnu”.
56. T: ((smích)) Tak to je nejlepší, no.
57. M 1: Takhle oni to maj samozřejmě, takže oni asi potom... a protože on to umí s tím počítačem umí líp než já, tak já si to neumím stáhnout, protože nevím, kde si to mám stáhnout, ale oni to asi vědí.((přemýšlí))
58. M 1: Když to nebude vědět, tak se zeptá spolužáků ve škole. ((smích)) a ta malá už to taky ví. Takže i když jim to zakážeš, tak oni si to stejně stáhnou.
59. T: Přes ty spolužáky stejně asi, no. A tak stalo někdy, že by ti radil jako třeba s něčím na počítači.
60. M 1: Jo, no to já se zeptám.
61. T: Nějaký dovednosti nebo tak. Protože říkal, že táta to umí jakoby líp, že tomu rozumí víc než on, tak ten by řekl ()
62. M 1: Táta se třeba někdy, když bych se ho zeptala, tak se na mě zatváří, protože to jakoby umí líp, tak se jako zatváří “ty seš blbá, že to nevíš”. Takže jako každou chvíli se ho teda na něco zeptám, to jo ((myšleno Chlapce 1)).
63. T: Hm, tak to je dobrý. Ale teda spíš je to jako z hlediska těch dovedností než že byste řešili nějaký prostě...
64. M 1: Prostě jak tam najdu tuto nebo když tady na to kliknu, tak mi to prostě nejde jo, takový ty technický dovednosti.
65. T: Jasně. No a ty sama teda počítač ve volným čase moc ne, jenom - v práci ho používáš?

66. M 1: Takhle, my v práci ho používáme, počítač samozřejmě používáme, ale my máme hrozně omezený přístup na internet, abysme vlastně v pracovní době nemohli, máme ty jako na iDnes se dostaneme vlastně, ale máš ho osekanej, že se dostaneš na články ty hlavní nabídky, ale když si to chceš třeba rozkliknout, tak jakmile jsou to jakoby sexuálně zaměřené, jakože třeba nějaký partnerský vztahy jo, jak už se to týká něčeho takovýho, tak už to máš jako osekáný a už se pak jako nikam nedostaneš, no. Takže v práci to a doma, já na to doma moc čas nemám a hlavně třeba co máme počítač jako nahoře, tak máme jako počítač hrozně pomalej, pak máme rychlejší počítač tady notebooka co máme, tak tam když si to nahodíš, tak to máš hned, jenomže přestože máme nahoře tři počítače, který jsou hrozně pomalý, tak tady na tom počítači chtěj bejt všichni, takže když si tam večer jakoby vlezeš, tak jako: “Já bych se tam potřebovala na něco kouknout, jo? Za chvíli se tam na něco kouknu” jako táta. A Chlapec 1: “Já jsem se chtěl na něco taky kouknout”
67. T: Takže fronta na počítač...
68. M 1: Takže fronta, byť máme nahoře tři, tak je furt fronta na počítač
69. T: Ale prostě kvůli internetu, takže hlavní využívání je pak v případě internetu.
70. M 1: Takže ta fronta je tak velká, že si pak řeknu, že já tam vlastně ani nepotřebuju, akorát se potřebuju do pošty podívat a to je tak všecko.
71. T: Takže mail hlavně a tak.
72. M 1: A jako víšco, mě to moc nebaví, abych pravdu řekla, jako někdo je třeba v práci a přijdou domů a jsou na internetu a na Facebooku a to, tak mě to prostě ani nebaví, já na to nejsem prostě.
73. T: Jo, jak jsem říkala Chlapci 1, že prostě pak na ty vysoký škole už všichni přistupují k tomu, že prostě ten počítač máš a že aktivně na něm pracuješ, takže jak říkal Chlapec 1, že třeba radši rychle něco napíše rukou, tak prostě my všechno musíme odevzdávat na počítači, všechno prostě obsahy oni nám posílaj, takže u toho strávíš strašně času a teď všechny tyhle materiály jsou v počítači - no to kdybych si měla všechno vytisknout, tak pokácej kvůli mně celý svět asi.. Ještě to čteš z toho počítače, takže já u toho sedím strašně moc času, ale je mi z toho fakt vždycky špatně, to je prostě pravda..
74. M 1: Ale Chlapec 1 maj docelo dost taky řekla bych referátů, který jakoby dělaj...v podstatě jakékoliv referát dělaj, na jakékoliv předmět, tak všechno chtěj učitelky posílat emailem. Jo, málokdy se stane, že si pouští tiskárnu nebo třeba řekne tátovi,

- že mu to přepošle, aby mu to vytiskl v práci, takže jako oni v tý škole po nich hodně chtěj, aby to posílali na email.
75. T: Že to hned přijali jako...
76. M 1: Samozřejmě, že dneska každéj to má, počítač.
77. T: Mě to úplně fascinovalo vlastně, hlavně pak na tý vejšce, to je prostě automatickej přístup jako, že počítaj s tím, že to maj všichni k dispozici, no.
78. M 1: Hm, a hlavně víšco, hlavně se mi tím vlastně ani nelíbí, že oni si s tím nedaj moc ani práci, protože on si to všechno zkopíruje, kde najde nějaký články...ted' on mi řekne, že jde dělat referát a on za 10 minut přijde a já říkam: "To už máš hotový?" a on: "Jo, už jsem to poslal" jako. Oni to tam prostě zkopčej, daj to do toho, že si s tím nedaj takovou práci, že možná kdyby řekla: "Musíte to vytisknout", ty to vytiskneš na ten papír, tak teda vidíš, že se ti to tam teda ty odstavce nějakým způsobem rozjely, takže si to musím ještě teda nějak upravit, že si myslím, že víš jako že by si to ještě líp jako s tím naučili, jo, anebo by si řekl: "Fakt jako, to vypadá blbě, tak ty před sebou odstavce přehodim" ale takhle on to vidí jako on si to sjede a prostě jí to pošle a neřeší, nezajímá..
79. T: Hm, to říkaj, že ty chyby většinou vidíš, až když si to vytiskneš.
80. M 1: Právě, to si taky myslím, takže kdyby to po nich občas chtěli, aby to přinesli ještě jako vytištěný...samozřejmě zase je otázka toho, že když už teda se předpokládá - a většinou dneska asi ty lidi každéj doma nějakéj ten počítač má, tak ale každéj už nemusí mít tu tiskárnu, no. Je pravda, že zase pro spoustu dětí by zase bylo problém to přinést vytištěný. ((vsuvka mimo))
81. M 1: Hm, nic se nedá dělat, no. Jako pro nás to bylo náročnější, protože jsme museli jít do knihovny a ted' jsme si to museli..., ale jako bylo to takový, že jsi ten referát udělala nějak sama za sebe.
82. T: No, u nás to jakoby během mého studia se to jakoby rozšířilo, že já jsem ještě na základce taky všechny referáty mám v ruce napsaný, žejo z nějakých učebnic většinou nebo v knihovně a pak během tý střední se to otočilo i jako vyhledání všech informací, že jako aby to byl nějakéj adekvátní zdroj, pravdivěj, na internetu jen tak jako nerozlišíš, já nevím, no, je to takový.
83. M 1: Je, no. Sice je fajn, že pak jako když třeba já nevím něco řešíme nebo prostě si nejsi něčím jistá nebo to, tak Chlapec 1 hned řekně: "Tak já se jdu kouknout na internet", že zase věděj, kde si to maj najít, že zase na tom internetu můžou všechno

jakoby zjistit, že to věděj hned, to jo, než kdyby šli hledat někam do knihovny.  
 ((vsuvka mimo))

84. T: Tak ono až se bude jakoby specializovat, třeba na tom gymplu nebo třeba pak na vejšce, tak tam už jsou ty informace potřeba tak odborný, že už na netu to není
85. M 1: No jasně.
86. T: Tak pak už ti nic jinýho nezbyde. Buď ty články ti daj vyučující k dispozici, protože je někde jakoby oni maj k dispozici, ale na netutřeba volně dostupný ty materiály nejsou. Nebo většina těch odbornějch publikací prostě naskenovaná není, takže ty stejně to v tý knihovně musíš sehnat. Ale třeba ono se to teď zase mění v tom, že když jsem začínala na vejšce studovat já, tak to vůbec dostupný nebylo, ale teď už ty [...]
87. M 1: Oni třeba těma referátama jsou hrozně zchoulostivělý, protože Chlapec 1 dvakrát byl na biologický olympiádě jako za školu a ve škole jako vždycky v pohodě a pak šel za školu, to chodil vždycky na Zahradák do Břečťa[nový]
88. T: Jojo]
89. M 1: no a tam už museli mít normálně v kroužkovaných deskách už jsi musela normálně mít nějaký téma, který oni vyhlásili, a ty jsi musela - vždycky to bylo nějaký pozorování, protože to bylo biologický ((popis výzkumu)) a pak jsi o tom psala nějaký referáty - no a vím, že prostě to byl pro Chlapce 1 hroznej vopruz, protože ten referát musel mít prostě určitou formu, musel se řídit určitejma bodama, takže on to pak musel vytiskávat, pak mi to dával číst, teď tam v tom měl spoustu chyb, což ho samozřejmě zdržovalo, hrozně ho to obtěžovalo, protože kdyby to poslal tím mailem, tak by to měl hned hotový. ((T: přitakává))A to jako myslím, že jsou tím hrozně to a pak jim to nejde, když maj něco to. Hlavně ten čas, pak viděj, že tomu musej věnovat víc času a to jim hrozně vadí.
90. T: My jsme teda byli v tomhle hrozně cepovaný už na tom gymplu, ale opravdu pak jsem přešla na tu vejšku a vím, že opravdu na to nebyli ty ostatní lidi zvyklý a byl to pro ně problém, protože na tý vysoký škole už se tomu nevyhnu.
91. M 1: Je pravda, že třeba tady na tom gymplu, a ono je to i na tom lyceu přírodovědným, tam ti maj na tom gymplu ve 2. ročníku ty si zvolíš seminární práci, kterou budeš u maturity vlastně obhajovat ((dále pouze mimo téma))

### 3) ROZHOVOR CHLAPEC 2

**T** ... tazatel

**CH 2** ... respondent

1. T: Tak nejdřív, kdybys měl obecně říct, co si představuješ pod pojmem média, co za tím vidíš?
2. CH 2: Asi rádio, televize, noviny, internet.
3. T: A kdybys měl říct, jaká média běžně využíváš ty sám?
4. CH 2: Asi hlavně televizi, počítač a časopisy.
5. T: A co třeba za stránky na internetu a proč?
6. CH 2: Seznam.cz a Youtube na videa.
7. T: Tak to bylo obecně a teď přejdeme ke škole. Dozvídáš se někdy ve škole něco o médiích, bavíte se třeba o televizi, čtete novinové články?
8. CH 2: Ani ne, ve škole to neprobíráme. Občas to řešíme se spolužáky.
9. T: Aha a o čem se třeba bavíte?
10. CH 2: Spíš o nějakých událostech. Média samotná moc neřešíme.
11. T: A baví tě dozvídat se takhle něco nového?
12. CH 2: Tak události mě docela zajímají, ale média jako moc ne.
13. T: Dobře a čteš třeba někdy noviny, novinové články?
14. CH 2: Hodně málokdy, asi spíš když se mi něco dostane pod ruku nějaké zajímavé nadpis.
15. T: A jak často takhle něco čteš?
16. CH 2: Hlavně na internetu.
17. T: Dobře a co třeba filmy, sleduješ nějaké?
18. CH 2: Skoro každý den.
19. T: A ve školě vám někdy něco pouští?
20. CH 2: Ne. Možná někdy.
21. T: Hm a počítač používáš a jak často?
22. CH 2: Každý den.
23. T: A k čemu ho používáš? Hraješ hry nebo?
24. CH 2: Jo hraju hry, ale poslední dobou dělám i nějaký úkoly do školy.
25. T: A co třeba děláš za úkoly? Vyhledáváš informace a tak?
26. CH 2: Třeba nějaký prezentace k osobnostem, městům a tak.
27. T: A co obecně myslíš, že jsou média důležitá a že je dobré se o nich učit?

28. CH 2: Já si myslím, že asi není třeba se o nich nějak učit. Dokáže je využívat každé den.
29. T: Hm, si říkal, že se toho ve škole moc nedozvídáš, takže nemáš třeba nějaké zajímavosti ze školy, který by si říkal rodičům?
30. CH 2: Nedozvídám se skoro nic.
31. T: A nezávisle na škole se o tom doma někdy bavíte?
32. CH 2: Doma řešíme jen to, co mě zajímá, nějaký pořady a tak. Média moc ne.
33. T: A na televizi se teda koukáš?
34. CH 2: Každé den.
35. T: A na co koukáš?
36. CH 2: Mám rád animovaný filmy, teda spíš pohádky.
37. T: A nějaký zprávy nebo tak sleduješ?
38. CH 2: Zprávy ne, občas se koukám na dokumenty ((přemýšlí)) o přírodě nebo z války.
39. T: Od rodičů to máš dovolený?
40. CH 2: Jo, jsou rádi, že mě to baví.
41. T: Aha, to je fajn a zakazujou ti třeba rodiče třeba nějaký pořady nebo nehlídaj, co sleduješ?
42. CH 2: Jo kontrolujou to, někdy mi i nějaký pořady zakazujou, to jo.
43. T: A co třeba?
44. CH 2: Násilný filmy.
45. T: A doporučujou?
46. CH 2: Táta mi doporučuje Hydepark civilizace.
47. T: Zajímavý hmm a koukáte třeba někdy na televizi s rodičema dohromady?
48. CH 2: Jo, občas na zprávy a nějaký filmy večer.
49. T: Bavíte se spolu o tom, co vidíte?
50. CH 2: Jo.
51. T: Líbí se ti, na co se dívaj rodiče v televizi?
52. CH 2: Většinou jo, je to zajímavý.
53. T: Hmm a co noviny čtou rodiče něco?
54. CH 2: Jo, hmm Lyský listy a Respekt.
55. T: A to už si teda říkal, že v televizi zprávy jo?
56. CH 2: Jo, události na jedničce.
57. T: A co ty ty něco čteš?

58. CH 2: Čtu časopis Svět na dlani
59. T: O čem to je?
60. CH 2: Sou tam zajímavosti z přírody a ze světa, vysvětluje se tam, jak věci fungují.
61. T: A zprávy s rodičema teda taky sleduješ?
62. CH 2: Jo, zajímá mě, co se stalo.
63. T: Mluvěj někdy rodiče doma o tom, co je v televizi nebo v novinách?
64. CH 2: Jo, často.
65. T: A vysvětlujou ti třeba někdy něco z toho?
66. CH 2: Když třeba něčemu nerozumím, občas se ptám.
67. T: Líběj se ti jejich názory?
68. CH 2: Většinou jo.
69. T: Dobře, tak přejdeme k počítači. Máte doma nějakou a máš třeba i svůj vlastní?
70. CH 2: Doma jo, ale svůj nemám.
71. T: A ten domácí můžeš normálně používat?
72. CH 2: Jo.
73. T: Bez dozoru? I třeba internet?
74. CH 2: Jo.
75. T: A zakazují ti rodiče některý internetové stránky, jaký?
76. CH 2: Ano.
77. T: Přijdou třeba rodiče někdy zkontrolovat, co na počítači děláš, když tam jsi?
78. CH 2: Jo, táta mě kontroluje.
79. T: Říká ti proč?
80. CH 2: Vim, proč.
81. T: A co tvoje rodiče, uměj s počítačem?
82. CH 2: Jo, dobře.
83. T: Používaj ho?
84. CH 2: Často.
85. T: A když teda s počítačem uměj, učeť tě někdy některý věci?
86. CH 2: Učí mě většinou táta, občas i mamka.
87. T: A celkově máš pocit, že rozuměj médiím?
88. CH 2: Jo.
89. T: Chodíš za nima pro radu, když třeba nevíš, kde najít nějaký informace nebo tak?
90. CH 2: Jo no vždycky.
91. T: Poraděť ti, když potřebuješ nebo naopak zvládáš poradit ty jim?

92. CH 2: Asi je to takový oboustranný.
93. T: Dobře, tak ti děkuju, já myslim, že jsme to zvládli projít všechno. Ještě se tě zeptám, kolik je ti teď let?
94. CH 2: 12.
95. T: A kam chodíš do školy a do kolikátý třídy?
96. CH 2: Do primy na gymnázium Nymburk.
97. T: Děkuju, tak to je všechno.

#### 4) ROZHOVOR OTEC 2

**T** ... tazatel

**O 2** ... respondent

1. T: První otázka je taková obecná, jenom co vy obecně představujete pod pojmem média, jak byste je popsal?
2. O 2: Asi zařízení, způsob, technologie, která umožňuje nějaké hromadné sdělení velkému počtu příjemců této informace.
3. T: Dobře, a pokud byste měl vymezit, jaká média běžně využíváte?
4. O 2: Asi většinu, převážně asi internet, ale i rádio, televizi, noviny, časopisy a jiné tištěná media.
5. T: Aha, tak to byl takovej obecněj úvod a teď bych se chtěla zeptat, jestli se k vám dostalo nebo jako jestli víte o tom, že je na základních školách a gymnáziích zavedena mediální výchova?
6. O 2: Tak to nevím, ale tak nejstarší syn je v primě a já zatím jsem nic nezaznamenal. Vím pouze, že mají jako volitelný předmět vedení školního časopisu. Syn tam ale nechodí.
7. T: A proč ne?
8. O 2: Neměl o to zájem.
9. T: A obecně nepřichází syn ze školy třeba s nějakými zajímavými poznatky o médiích nebo tak že by třeba chodil a mluvil o něčem, co se médií týká, nějaké články třeba a tak?
10. O 2: Nemyslím si, nic se mi nevybavuje. Myslím, že jeho znalosti dost odpovídají jeho věku a o médiích žádné speciální poznatky nemá.
11. T: Dobře a třeba mimo školu stává se, že by třeba komentoval někdy nějaké pořady v televizi nebo články v novinách?
12. O 2: Občas ano, ale vzhledem k nastupující pubertě je to často komentování dále ne zcela reprodukovatelné. ((smích)) Komentuje častěji ne přímo media, ale spíš jednotlivé události. T: A co se týče vašeho názoru na problematiku médií, máte pocit, že jsou média důležitá?
13. O 2: Jako jo, ale já si osobně myslím, že je vhodnější dítě učit kritickému myšlení, které dítěti umožní se dobře orientovat v životě. A to nejen vzhledem k médiím. ((zamyšlení)) Zároveň si ale myslím, že je vhodný dítě upozorňovat na to, jak se dá skutečnost různě interpretovat nebo i překrucovat v médiích.

14. T: Takže se dá i říct, že nějaký význam médiím přikládáte ve vztahu k výchově syna?
15. O 2: To jo.
16. T: Dobře, a pokud se teď přesuneme k vašim znalostem, získal jste třeba někdy nějaké vzdělání v oblasti mediální problematiky nebo obecně jestli jste se o to někdy sám zajímal aktivnějc?
17. O 2: Ne, to ne. Žádný vzdělání nemám, leda snad jsem absolvoval kdysi nějak jeden semestr marketingu ve škole.
18. T: Takže se o tuhle problematiku nezajímáte?
19. O 2: Ne, moc ne. Obecně používám osvědčený zdroje a to mi stačí.
20. T: Dobře a teď ještě trochu zpátky k tý výchově, snažíte se třeba syna kontrolovat, když kouká na televizi nebo dělá něco na počítači jako že by ?
21. O 2: Občas jo, ale není to nijak pravidelný.
22. T: Hmm a někdy třeba mluvíte s ním nebo sledujete třeba společně někdy televizi a že byste mu přitom třeba vysvětloval nějaký obsahy a tak?
23. O 2: Televizi společně sledujeme vcelku často, asi hlavně zpravodajství nebo i jiný pořady. A často je komentujeme, snažím se podporovat jistou nedůvěřivost a cit pro sdělení. Třeba co chtělo zdůraznit a co raději opomněli zmínit.
24. T: A třeba někdy naopak stalo se vám někdy, že by vás třeba syn o něčem ohledně médií poučoval nebo vás třeba učil něco používat a tak, často se teď zmiňuje, že děti s médii vyrůstají a jsou často o dost napřed?
25. O 2: Tak občas se to stane, že třeba přijde na nějakou funkci, o které jsem nevěděl, ale nejsou to zásadní funkce.
26. T: Takže i třeba na počítači?
27. O 2: Občas přijde na nějakou drobnost, kterou jsem neznal.
28. T: Tak teď ještě zpátky k tomu sledování televize, zakazujete někdy synovi nějaký programy?
29. O 2: To ano.
30. T: A jaký typ pořadů nebo obsahů?
31. O 2: Tak já obecně nemám rád a zakazuji mu pořady, kde je zobrazeno násilí pro násilí samo. Jako nevadí mi, když vidí dokumenty, kde je vidět například válečný utrpení, protože to svědčí o historické skutečnosti a myslím, že je dobře, že ví, co válka znamená a o co v ní jde.
32. T: ((přítakává))

33. O 2: No a obdobně je to i s erotickejmma scénama, teda pokud nejsou vulgární.
34. T: Mhm dobře a pokud se na to podíváme naopak, doporučujete mu nějaké programy nebo chcete třeba přímo aby se na něco koukal?
35. O 2: Ano.((pauza)) Často dokumenty, nebo pořady, kde se může dozvědět zajímavosti, třeba fyzikání a tak podstatu fungování věcí a přírody.
36. T: Aha a co vy sám, čtete noviny nebo případně časopisy?
37. O 2: Ano, vcelku pravidelně. Hlavně E15, iDnes, iHned, Respekt, Fleet Sheet občas i nějaký jiný.
38. T: A váš syn? A bavíte s ním třeba o tom?
39. O 2: Moc nečte. ((smích)) Spíše ho k tomu teda musíme nutit. No ale zase je pravda, že pokud si přečte něco zajímavýho, tak má tendenci to komunikovat.
40. T: A co počítač, má ho syn k dispozici?
41. O 2: Má.
42. T: A zase omezujete ho nějak v jeho užívání nebo ne? Nějaká kontrola třeba internetových stránek a tak?
43. O 2: Občas ho kontroluju, ale třeba žádný nějaký ty rodičovský filtry nepoužívám to ne.
44. T: Super, tak já vám moc děkuju, myslí, že jsme to tak vcelku prošli. Na závěr bych se ještě potřebovala zeptat na nějaký identifikační údaje
45. O 2: Klidně.
46. T: Takže, kolik vám je let?
47. O 2: 40.
48. T: Nejvyšší dosažený vzdělání?
49. O 2: Vysokoškolský.
50. T: A jestli se můžu zeptat, co děláte za práci?
51. O 2: Sem bankovní úředník dá se říct nebo jako analytik.