Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Disertační práce

Rodičovské perspektivy vzhledem k používání digitálních zařízení dětmi předškolního věku

Parental Perspectives on the Use of Digital Devices by Preschool Children

Autor: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**

Studijní program: P0111D190009 Pedagogika

Školitel: doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

Zlín, srpen, 2025

© Beáta Deutscherová

Publikace byla vydána v roce 2025

Klíčová slova: *digitální technologie, mediální výchova, digitální socializace, digitální mediace, rodičovské strategie, bioekologický model vývoje dítěte, situační analýza, kvalitativní výzkum*

Key words: *digital technologies, media education, digital socialization, digital mediation, parental strategies, bioecological model of child development, situational analysis, qualitative research*

Práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ABSTRAKT

Tato disertační práce zkoumá rodičovské perspektivy vzhledem k používání digitálních zařízení dětmi předškolního věku v českém kontextu. V době narůstající digitalizace každodenního života se rodiče stávají klíčovými zprostředkovateli digitálního prostředí, čímž zásadně ovlivňují podobu digitální socializace dítěte. Cílem práce je porozumět tomu, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají a interpretují používání digitálních technologií svými dětmi, a to nikoli izolovaně, ale v kontextu každodenních vztahů, rozhodování a hodnot, které jsou v rodinách přítomné.

Teoretické ukotvení práce vychází z bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), konceptů rodičovské mediace (Livingstone & Helsper, 2008), dětství v digitální době a kulturní internalizace technologií. Práce chápe digitální výchovu jako součást mediální výchovy se zaměřením na každodenní používání digitálních zařízení (zejména tabletů, smartphonů a online audiovizuálního obsahu) v rodině. Akcentuje vliv rodičovských hodnot, životních zkušeností, genderových očekávání a míry institucionální opory na utváření digitálního prostředí dítěte.

Empirická část využívá kvalitativní výzkumný design a situační analýzu podle Clarkeové (2005), která umožňuje propojit individuální zkušenosti s širšími diskurzivními a strukturálními rámci. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 18 rodiči dětí předškolního věku, doplněných o zúčastněné pozorování a výzkumný deník. Analýza probíhala tvorbou relačních map, z nichž byly identifikovány působící mechanismy, které umožňují podrobně analyzovat způsoby rodičovské mediace.

Výsledky ukazují, že rodiče často oscilují mezi ochranitelskými postoji a pragmatickou adaptací na digitální realitu. Typická je genderová asymetrie zátěže, absence institucionální podpory i tendence k intuitivnímu rozhodování bez jasného rámce pravidel. Práce přináší konkrétní doporučení pro pedagogickou a poradenskou praxi, zejména v oblasti posilování rodičovských kompetencí, prevence nerovnoměrného zatížení v rámci rodiny a vytváření podpůrných mezosystémových vazeb, například skrze mateřské školy, a zároveň zdůrazňuje potřebu makrosystémových opatření, například systémové podpory rodičů prostřednictvím vzdělávací politiky, cílených veřejných kampaní či legislativních rámců. Dále ukazuje na potřebu kultivace odborného i laického diskurzu o digitalizaci dětství v českém prostředí. Metodologickým přínosem je inovativní aplikace situační analýzy, která umožňuje detailní porozumění každodenním rozhodovacím procesům v rodinách i širšímu kontextu strukturálních podmínek digitální výchovy.

ABSTRACT

This dissertation examines parental perspectives on the use of digital devices by preschool-aged children in the Czech context. In an era of increasing digitalization of everyday life, parents have become key mediators of the digital environment, thereby significantly shaping the nature of children's digital socialization. The aim of the study is to understand how parents of preschool-aged children perceive and interpret their children's use of digital technologies, not in isolation, but in the context of everyday relationships, decision-making, and values present within families.

The theoretical framework is grounded in the bioecological model of child development (Bronfenbrenner, 2005), concepts of parental mediation (Livingstone & Helsper, 2008), childhood in the digital age, and the cultural internalization of technology. Digital parenting is understood as part of media education, with a focus on the everyday use of digital devices (particularly tablets, smartphones, and online audiovisual content) within the family. Emphasis is placed on the influence of parental values, life experiences, gender expectations, and the level of institutional support in shaping the child's digital environment.

The empirical part adopts a qualitative research design and situational analysis according to Clarke (2005), enabling the integration of individual experiences with broader discursive and structural frameworks. Data were collected through semi-structured interviews with 18 parents of preschool-aged children, supplemented by participant observation and a research diary. The analysis was carried out through the creation of relational maps, from which operative mechanisms were identified, allowing for a detailed examination of parental mediation practices.

The findings reveal that parents often oscillate between protective attitudes and pragmatic adaptation to the digital reality. Common features include gender asymmetry in caregiving burdens, the absence of institutional support, and a tendency toward intuitive decision-making without a clear set of rules. The dissertation offers specific recommendations for educational and counseling practice, particularly in strengthening parental competences, preventing unequal distribution of caregiving responsibilities within the family, and fostering supportive mesosystemic connections, for example through preschools. It also highlights the need for macrosystem-level measures, such as systemic support for parents through educational policy, targeted public campaigns, and legislative frameworks. Furthermore, it points to the importance of cultivating both expert and public discourse on the digitalization of childhood in the Czech context. Methodologically, the study contributes an innovative application of situational analysis, enabling a nuanced understanding of everyday decision-making

processes in families as well as the broader structural conditions shaping digital parenting.

Poděkování

Především děkuji svému současnému školiteli doc. Mgr. Radimu Šípovi, Ph.D., který se mě ujal ve chvíli, kdy jsem měla za sebou mnoho let studia a řadu pochybností, zda svou práci někdy dokončím. Přijal mě s respektem, otevřeností a hlubokým porozuměním pro mé téma i způsob myšlení. Jsem mu upřímně vděčná za čas, energii a úsilí, které mi věnoval, a to i přes vlastní pracovní vytížení. Jeho podnětné konzultace, při nichž dokázal naslouchat i vést, byly vždy vedeny s trpělivostí. Kritické poznámky, které k mé práci poskytoval, byly promyšlené a posouvaly mě s každou konzultací kupředu. Jeho trpělivé vedení, konstruktivní zpětná vazba a schopnost nahlížet problematiku z různých perspektiv pro mě byly neocenitelné. Vnášel do mé práce pozitivitu a naději, dodával mi sílu pokračovat i v nejtěžších chvílích a pomáhal mi uchovávat víru, že své doktorské studium úspěšně dokončím. Jeho podpora pro mě byla klíčová nejen odborně, ale i lidsky. Bez ní by tato práce opravdu nevznikla. Děkuji za všechno.

Mé poděkování patří také prof. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D., která mi na začátku mé doktorské cesty dala příležitost vstoupit do akademického prostředí a rozvíjet výzkumné téma, které se stalo mým dlouhodobým profesním zájmem. Stejně tak děkuji doc. PhDr. Mgr. Marcele Janíkové, Ph.D., za vedení v další fázi mého studia a za podněty, které přispěly k posunu mé práce.

Zvláštní poděkování patří také garantovi studijního programu doc. Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D., který mi zprostředkoval možnost spolupráce se současným školitelem a poskytl mi cenné konzultace, jež pomohly v rozvoji mé práce.

Poděkování si také zaslouží Mgr. Kamila Etchegoyen Rosolová, Ph.D., ředitelka Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky, za cenné odborné konzultace a podnětné připomínky, které významně přispěly k odbornému rozvoji této práce a zpřesnění její argumentace.

Děkuji také všem participantům výzkumu – rodičům, kteří ochotně sdíleli své příběhy, názory, nejistoty, zkušenosti a vhledy. Jejich důvěru, s níž mi otevřeli svůj každodenní svět, vnímám jako dar, kterého si nesmírně vážím.

Moje rodina a nejbližší si zaslouží hluboký dík za trpělivost, porozumění a podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu doktorského studia. Jejich povzbuzení pro mě bylo nepostradatelné a dávalo mi sílu pokračovat i v náročných chvílích, kterých nebylo málo.

Tato práce vznikla díky vám všem. Děkuji.

OBSAH

ÚVOD ... 9
TEORETICKÁ ČÁST ... 11
1. BIOEKOLOGICKÝ MODEL VÝVOJE DÍTĚTE A JEHO APLIKACE ... 13
1.1 Teoretická východiska bioekologického modelu vývoje dítěte ... 13
1.2 Mikrosystém ... 15
1.3 Mezosystém ... 18
1.4 Exosystém ... 20
1.5 Makrosystém ... 22
1.6 Chronosystém ... 24
2. PROMĚNA SPOLEČNOSTI A JEJÍ ODRAZ V RODINNÉM ŽIVOTĚ ... 27
2.1 Proměna rodiny v digitální době ... 28
2.2 Proměna dětství v digitální době ... 33
2.3 Rodičovství v digitální době ... 36
2.4 Transformace funkcí rodiny ve vztahu k digitálnímu vývoji ... 40
3. MEDIACE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ... 46
3.1 Mediace na úrovni makrosystému ... 46
3.2 Mediace na úrovni exosystému ... 48
3.3 Mediace na úrovni mezosystému ... 50
3.4 Mediace na úrovni mikrosystému ... 52
3.5 Chronosystém ... 58
4. DOPADY DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ NA VÝVOJ DÍTĚTE ... 60
4.1 Vliv digitálních technologií na biologický vývoj dítěte předškolního věku ... 60
4.2 Vliv digitálních technologií na sociální vývoj dítěte předškolního věku ... 62
4.3 Vliv digitálních technologií na emocionální vývoj dítěte předškolního věku ... 64
4.4 Vliv digitálních technologií na kognitivní vývoj dítěte předškolního věku ... 65
5. SHRNUTÍ TEORETICKÉHO RÁMCE ... 67
EMPIRICKÁ ČÁST ... 69
6. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... 71
6.1 Výzkumný problém a jeho teoretické ukotvení ... 71
6.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky ... 74
6.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat ... 75
6.3.1. Výzkumný soubor ... 77
6.3.2. Organizace výběru a průběh rozhovorů ... 78
6.3.3. Sběr dat a výzkumný terén ... 81
6.3.4. Metody a techniky sběru dat ... 82

6.3.5. Etické aspekty výzkumu 83
6.3.6. Metody analýzy dat 85
6.3.7. Konstrukce mechanismů 87
6.3.8. Zajištění kvality a důvěryhodnosti výzkumu 91
7. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ SITUAČNÍ ANALÝZY JEDNOTLIVÝCH RODIN 92
7.1 Analytický příběh 1 93
7.2 Analytický příběh 2 116
7.3 Analytický příběh 3 139
7.4 Napříč všemi rodinami: syntéza a porovnání 160
8. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE 172
8.1 Přínos práce pro vědu a praxi 184
8.2 Návrhy pro další výzkum 186
8.3 Doporučení pro praxi 188
8.4 Limity výzkumu 192
ZÁVĚR 195
SEZNAM LITERATURY 197
SEZNAM OBRÁZKŮ 222
SEZNAM TABULEK 223
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 224
SEZNAM PŘÍLOH 225
PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA 228
ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA 230

ÚVOD

Současné dětství se odehrává ve světě, který je zásadně formován digitálními technologiemi. Ty pronikají do všech aspektů každodenního života rodiny a stávají se přirozenou součástí rodinného prostředí již od raného věku dítěte, často dříve, než se dítě naučí číst či psát (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Takový vývoj generuje řadu závažných otázek týkajících se vývojových, výchovných i sociálních důsledků dětství v digitální době, přičemž pozornost odborné veřejnosti se stále častěji obrací k rodině jako klíčovému mikrosystému v procesu digitální socializace (Chaudron et al., 2017). V období předškolního věku, které je charakteristické rychlým rozvojem kognitivních, emočních a sociálních schopností dítěte (Gillernová & Krejčová, 2012), hraje rodina zásadní roli v tom, jak si dítě osvojuje nejen orientaci v mezilidských vztazích, ale i kompetence potřebné pro fungování v digitálním prostředí.

V tomto kontextu vystupují rodiče jako významní mediátoři digitální zkušenosti dítěte. Jejich role však přesahuje pouhé zprostředkování digitálních obsahů, rodiče zároveň interpretují, regulují, kontextualizují a významově strukturují digitální svět, do něhož dítě vstupuje. Jsou to právě jejich postoje, přesvědčení, digitální kompetence a každodenní výchovné strategie, které spoluurčují, jak dítě digitální technologie používá, jakým způsobem si přisvojuje jejich významy a jak se tyto zkušenosti integrují do jeho vývojové trajektorie (Wartella et al., 2013). V rámci této práce je pojem digitální technologie chápán jako zastřešující označení pro digitální média a nástroje, zahrnující jak fyzická zařízení (např. chytré telefony, tablety, počítače), tak i jejich softwarové prostředí a obsah. Termín „digitální zařízení“, použitý v názvu práce, je v tomto smyslu pojímán jako dílčí kategorie širšího rámce digitálních technologií, přičemž výzkum se zaměřuje zejména na interaktivní média určená dětem předškolního věku, tedy na digitální zařízení a aplikace, které umožňují aktivní zapojení dítěte prostřednictvím dotykového ovládání, výběru obsahu, zpětné vazby či herních prvků. Typicky jde o multimediální aplikace pro tablety a chytré telefony včetně her, vzdělávacích programů a video platforem s možností personalizace či interakce (Radesky et al., 2015).

Rodičovské strategie digitální mediace nejsou homogenní, ale vznikají v průsečíku mnoha faktorů, od osobních zkušeností a životních hodnot přes míru digitální gramotnosti až po socioekonomické podmínky a kulturní normy daného prostředí (Nikken & Schols, 2015). Digitalizaci dětství je tak třeba nahlížet nejen jako technologický jev, ale především jako kulturně a sociálně zakotvený fenomén, který výrazně ovlivňuje každodenní chod rodiny, způsob výchovy i samotný proces vývoje dítěte. Navzdory rostoucímu vědeckému zájmu o tuto problematiku zůstává v českém výzkumném kontextu perspektiva rodičů dětí předškolního věku doposud nedostatečně zmapována. Přitom právě rodiče

představují zásadní aktéry digitální socializace, kteří prostřednictvím každodenních rozhodnutí, praktik a hodnotových orientací spoluvytvářejí významy digitálních technologií v životě dítěte.

Odborná literatura nabízí řadu přístupů ke konceptualizaci rodičovské mediace, od aktivního doprovázení dítěte při práci s médii (Warren, 2001) přes restriktivní, selektivní či ko-aktivní strategie (Nathanson, 1999) až po modely rodičovských digitálních kompetencí a mediálních gramotností (Livingstone & Helsper, 2008). Tyto přístupy je však třeba chápat jako proměnlivé, kulturně a strukturálně podmíněné (Holloway, Green & Livingstone, 2013), a proto nelze rodičovské strategie vnímat jako izolované individuální volby, ale jako reakce na širší sociální, ekonomické a kulturní podmínky každodenního života rodin.

Na základě zmíněných **teoretických východisek** se tato disertační práce zaměřuje na zodpovězení hlavní výzkumné otázky: **Jak rodiče dětí předškolního věku přistupují k digitálním technologiím ve výchově a každodenním životě a jaké faktory jejich rozhodování ovlivňují?**

Předkládaná disertační práce si klade za cíl přispět k rozšíření poznatků v této oblasti prostřednictvím kvalitativního výzkumu zaměřeného na to, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají a interpretují používání digitálních technologií svými dětmi, a to nikoli izolovaně, ale v kontextu každodenních vztahů, rozhodování a hodnot, které se v rodinách odehrávají. Zvláštní důraz je kladen na rozhodování rodičů, jejich způsoby regulace či doprovázení dítěte a na významy, které tomuto jednání přikládají v kontextu rodinných vztahů, hodnot a dostupné podpory. Práce je teoreticky ukotvena v bioekologickém modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), který umožňuje komplexně nahlížet na interakce mezi dítětem a jeho prostředím napříč různými systémovými úrovněmi. Rodina je zde chápána jako základní mikrosystém, v němž se digitalizace manifestuje v každodenních interakcích, zároveň však její dopady zasahují i do širších rovin mezosystému, exosystému, makrosystému i chronosystému.

Z metodologického hlediska byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory s rodiči dětí předškolního věku, přičemž výběr respondentů byl záměrně konstruován tak, aby pokrýval různé sociální, vzdělanostní a kulturní kontexty. Analýza dat byla provedena pomocí situační analýzy podle Clarkeové (2005), která umožňuje nejen mapovat individuální významy a zkušenosti, ale také je interpretovat v relaci k širším diskurzům, institucionálním rámcům a strukturálním vlivům.

TEORETICKÁ ČÁST

Vzhledem ke komplexní povaze dětství v digitální době a jeho hluboké zakořeněnosti v každodenním rodinném životě bylo nezbytné zvolit teoretický rámec, který umožní uchopit tuto problematiku vícevrstevnaně, dynamicky a kontextuálně. Teoretická část této práce proto nevychází z jedné unifikující teorie, ale spojuje několik vzájemně souvisejících konceptuálních přístupů, které dohromady umožňují porozumět rodičovské mediaci digitálních technologií nejen jako individuálnímu rozhodování, ale jako sociálně strukturovanému, kulturně zprostředkovanému a vývojově významnému jevu.

Tato práce vychází z interpretativního epistemologického rámce, v němž jsou významy, které aktéři přisuzují svému jednání a zkušenostem, považovány za klíčové pro porozumění sociální realitě. Východiskem je předpoklad, že rodičovské strategie v oblasti digitální výchovy nejsou pouze individuálními rozhodnutími, ale jsou formovány v interakci s kulturními diskurzy, strukturálními podmínkami a širším společenským kontextem. Tento přístup umožňuje zachytit komplexní, situovanou povahu rodičovského rozhodování i proměnlivost mediace digitálních technologií v každodenním životě rodin.

Základní rámec představuje bioekologický model vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), který poskytuje teoretické zázemí pro analýzu interakcí mezi dítětem a jeho prostředím napříč různými systémovými rovinami (mikrosystém, mezosystém, exosystém, makrosystém, chronosystém). Tento model umožňuje propojit každodenní rodičovské praktiky se širšími kulturními diskurzy, institucionálními podmínkami i proměnami dětství.

Teoretická východiska této práce kombinují různé analytické roviny: bioekologický model vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005) umožňuje zachytit vztahy mezi mikrosystémem rodiny a širšími systémovými strukturami, zatímco koncepty kulturní internalizace (Holloway et al., 2013) a rodičovské mediace (Livingstone & Helsper, 2008) umožňují analyzovat konkrétní významy a praxe. Ačkoliv tyto přístupy vycházejí z odlišných oborů (vývojová psychologie, mediální studia, sociologie dětství), jejich propojení je zde pojato jako interdisciplinární syntéza, která rozšiřuje možnosti interpretace empirických dat.

V českém výzkumném prostředí je dětství v digitální době tematizováno zejména v pedagogickém a psychologickém diskurzu (srov. Ševčíková, 2014), méně však z perspektivy rodičovských strategií a každodenní mediace. Významným přínosem této práce je proto přenesení těžiště z evaluace dopadů technologií na dítě k analýze rodičovského rozhodování, interpretativních schémat a interakčních vzorců v kontextu digitalizované každodennosti.

Perspektiva rodiče je zde nejen objektem výzkumu, ale i klíčem k porozumění podmínkám, za nichž se digitální socializace dítěte odehrává.

Pojem digitální výchova je v této práci chápán jako soubor záměrných i intuitivních strategií, pomocí nichž rodiče regulují, zprostředkovávají a interpretují kontakt dítěte s digitálními technologiemi. Digitální výchova zahrnuje jak explicitní pravidla a omezení, tak i každodenní interakční vzorce, hodnotové postoje a kulturní významy přisuzované technologiím. Vycházím zde z konceptualizace rodičovské mediace (viz Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015), již rozšiřuji o kulturně senzitivní a bioekologické pojetí vývoje dítěte.

Teoretická část je tedy strukturována jako analytický celek, který nejen že rekapituluje stávající poznání, ale zároveň formuluje interpretační rámec, na jehož základě je možné uchopit empirická data z rozhovorů s rodiči. Teorie zde neslouží jako statická optika, ale jako živý nástroj výkladu, propojení a zpětné reflexe. Uvedený rámec zároveň respektuje kvalitativní epistemologii výzkumu, v jejímž středu stojí významy, interpretace a kontextuální porozumění jednání aktérů.

1. BIOEKOLOGICKÝ MODEL VÝVOJE DÍTĚTE A JEHO APLIKACE

1.1 Teoretická východiska bioekologického modelu vývoje dítěte

Bioekologický model vývoje dítěte, jehož autorem je Urie Bronfenbrenner, patří k nejvlivnějším teoretickým rámcům v oblasti vývojové psychologie, pedagogiky a studií dětství. Jeho základním východiskem je předpoklad, že vývoj dítěte není výsledkem vnitřních dispozic, ale odehrává se v dynamické interakci s vrstevnatým a proměnlivým prostředím (Bronfenbrenner, 1979). V průběhu několika dekád prošel tento model významným vývojem, od prvních formulací koncepce (Bronfenbrenner, 1979) přes komplexnější bioekologický model (Bronfenbrenner & Moris, 1998) až po aktualizace, které reflektují digitalizaci dětství a globalizační proměny (Johnson & Puplampu, 2008; Navarro & Tudge, 2022).

První formulace teorie (Bronfenbrenner, 1979) byla označována jako ekologický model lidského vývoje, přičemž kladla důraz na vrstvy prostředí a jejich vliv na dítě. V této fázi se Bronfenbrenner zaměřoval především na popis samotných vrstev prostředí: mikrosystému, mezosystému, exosystému a makrosystému a jejich strukturálních vztahů. Dítě bylo chápáno spíše jako pasivní prvek, přičemž důraz byl kladen na prostředí jako určující faktor vývoje. Tento model měl značný dopad na politiku v oblasti rané péče o dítě a výzkum dětí v reálném životním kontextu, ale byl kritizován za přílišnou statičnost a nedostatečné zohlednění osobních charakteristik dítěte a vývojových procesů v čase (Tudge et al., 2009).

Na uvedené nedostatky reagovalo pozdější rozpracování do tzv. bioekologického modelu, který přinesl zásadní inovaci v podobě důrazu na proximální procesy, vlastnosti osoby, kontext a čas shrnuté ve zkratce PPCT (*Process–Person–Context–Time*) (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dítě je zde chápáno jako aktivní aktér svého vývoje, který vstupuje do opakovaných interakcí se sociálním prostředím. Kvalita a stabilita těchto proximálních procesů jsou považovány za klíčový mechanismus vývoje. Model také výslovně zahrnuje chronosystém, tedy vývojové proměny jak na straně dítěte, tak v širším sociálním a historickém kontextu.

Současná odborná literatura přináší rozšíření daného modelu směrem k jeho technologickému a kulturnímu přehodnocení. Johnsonová a Puplampu (2008) navrhli koncept tzv. technologického subsystému (techno-subsystem), který upozorňuje na to, že digitální technologie se staly běžnou součástí mikrosystému dítěte a výrazně ovlivňují kvalitu interakcí v rodině, vzdělávání i volném čase. Na

tuto linii navazují i Navarrová a Tudge (2022), kteří představují neoekologickou teorii, kritickou revizi původního modelu v kontextu globalizace, hybridizace online a offline prostředí a zvýšené nestability životních podmínek dětí. Autoři upozorňují, že tradiční strukturální vrstvy modelu nejsou schopné plně obsáhnout fluiditu současných vlivů a že je nutné model doplnit o kulturní, digitální a transnacionální dimenze.

Významným tématem v současných aplikacích bioekologického modelu je zařazení digitálních a virtuálních prostředí do vrstev systému. Tradiční model předpokládá určitou teritorialitu, např., to že mikrosystém tvoří fyzicky sdílené prostředí (domov). Avšak v digitálním věku dochází ke komplexní hybridizaci, dítě může být fyzicky přítomné doma (mikrosystém), zatímco skrze technologie je vystaveno jevům patřícím do mezosystému (např. online komunikace z mateřské školy v době pandemie COVID-19) nebo exosystému (např. online pracovní jednání rodiče).

Digitální prostředí tak rozostřuje hranice mezi vrstvami a zasahuje do jejich dynamiky. Někteří autoři (Johnson & Puplampu, 2008) navrhují chápat technologie jako specifický technologický systém uvnitř mikrosystému, jiní (Navarro & Tudge, 2022) upozorňují, že je potřeba model dále revidovat a rozšířit směrem k neoekologickému rámci, který reflektuje nejen strukturální vrstvy, ale i proměnlivou digitální kontextualitu života dítěte.

Aplikace Bronfenbrennerova modelu

Ve své disertační práci vycházím z bioekologického modelu vývoje dítěte, jak jej formulovali Bronfenbrenner a Morrisová (1998) a dále rozpracovali Bronfenbrenner a Evansová (2000). Tento model umožňuje nahlížet na vývoj dítěte jako na výsledek dynamických proximálních procesů, které se odehrávají v rámci vrstevnatého a kontextově podmíněného prostředí. Díky své systémové struktuře nabízí přehledný rámec pro analýzu vztahů mezi mikrosystémem rodiny a širšími socio-kulturními i institucionálními podmínkami.

S ohledem na povahu zkoumaného fenoménu, tj. rodičovské mediace digitálních technologií se inspiruji konceptem *technologického subsystému* v rámci mikrosystému (Johnson & Puplampu, 2008), který zdůrazňuje, že digitální technologie nejsou pouze externím faktorem, ale integrální součástí každodenních interakcí dítěte, jež významně vstupuje do prostoru mikrosystému a redefinuje jeho charakter.

Zároveň se opírám o teoretické podněty, které přináší tzv. neoekologická teorie (Navarro & Tudge, 2022). Ta je označovaná také jako vývojová ekologie 2.0. (*developmental ecology 2.0*) a představuje novou konceptualizaci bioekologického rámce, která reflektuje aktuální společenské, kulturní

i technologické výzvy a přináší tři důležité posuny: (1) klade důraz na transakční (obousměrnou) povahu vztahů mezi dítětem a jeho prostředím, (2) akcentuje význam kulturních nástrojů (včetně digitálních technologií) jako aktivních komponent vývoje a (3) rozšiřuje pojetí proximálních procesů o tzv. inverzní proximální procesy, při nichž jsou děti iniciátory interakcí s dospělými. Autoři rovněž navrhují flexibilnější pojetí mikrosystému, které zahrnuje i digitální a hybridní formy přítomnosti druhých aktérů.

Přestože rozšířené koncepty, jako například neoekologický přístup, významně obohacují možnosti porozumění proměnám dětství v digitálním věku, v hlavní analytické části práce vycházím primárně z klasické struktury bioekologického modelu podle Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 2005). Tento model je zvolen nejen pro svou teoretickou kompatibilitu se situační analýzou, ale také vzhledem k vysoké míře obeznámenosti odborné veřejnosti v českém prostředí a jeho provázanosti s dosavadním vývojem výzkumu v oblasti výchovy a vývoje dítěte. K teoretickému rámci se vracím v závěrečné diskusi, kde ukazuji, jak mohou získaná empirická data přispět k aktualizaci bioekologického paradigmatu v kontextu digitálních technologií a současných institucionálních podmínek výchovy.

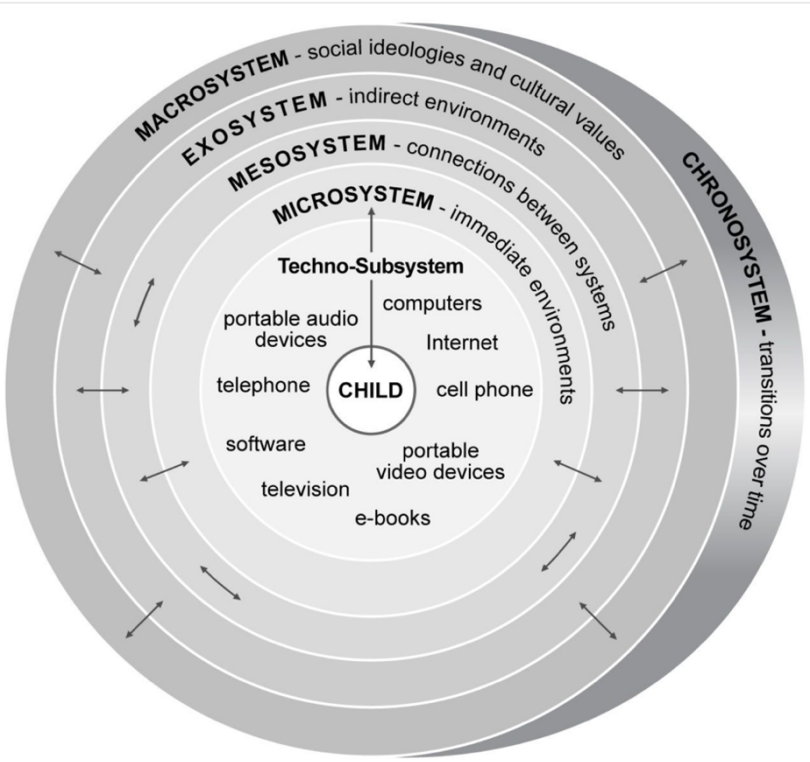
Výsledný rámec tak propojuje klasické pojetí vrstev prostředí s kulturně senzitivním chápáním rodičovství a digitalizace. Umožňuje zachytit nejen mikrosystémové praktiky rodičů, ale také to, jak jsou tyto praktiky formovány širšími strukturálními podmínkami, genderovými očekáváními a institucionální oporou či její absencí. Digitální prostředí zde není chápáno jako rušivý prvek vývoje, ale jako jeho vnitřně přítomná a vývojově relevantní dimenze.

1.2 Mikrosystém

Mikrosystém představuje základní vrstvu bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979), která zahrnuje nejbližší prostředí, v němž dítě pravidelně interaguje s významnými aktéry; rodiči, sourozenci, prarodiči anebo vrstevníky. V této vrstvě dochází k tzv. proximálním procesům, tedy ke každodenním opakovaným a emocionálně nabitým interakcím, které Bronfenbrenner a Morrisová (1998) označili jako základní hnací sílu vývoje dítěte. Kvalita interakcí, jejich stabilita, reciprocita a intenzita zásadním způsobem ovlivňují tělesný, psychický, sociální i kognitivní vývoj dítěte (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

V kontextu současné digitalizace však není možné chápat mikrosystém jako výlučně fyzický nebo stabilní prostor. Digitální technologie zásadně proměňují podobu domácího prostředí, frekvenci interakcí a povahu vztahů. Johnsonová a Puplampu (2008) v této souvislosti navrhují koncept technologického

subsystému jako specifické vrstvy mikrosystému, která reflektuje přítomnost a funkci digitálních technologií v každodenním životě dítěte (viz obrázek 1). Ta nefunguje izolovaně, ale strukturálně i procesně ovlivňuje kvalitu a podobu proximálních procesů.



Obrázek 1: Ekologický techno – subsystém, zdroj: Johnson & Puplampu, 2008

Digitální prostředí zásadně proměňuje i kvalitu a povahu proximálních procesů v mikrosystému. Zatímco Bronfenbrenner původně chápal tyto procesy jako opakované, přímé a vzájemné interakce tváří v tvář (Bronfenbrenner & Morris, 1998), současná literatura upozorňuje, že interakce prostřednictvím obrazovky může mít pro dítě odlišnou hodnotu, a to jak pozitivní, tak negativní (Hayes et al., 2017). Autoři poukazují na to, že technologicky zprostředkované vztahy, např. videohovor s prarodiči, sledování pohádky s rodičem nebo distanční vzdělávání mohou naplňovat kritéria proximálního procesu pouze tehdy, pokud jsou reciproční, citově nabité a vývojově přiměřené. Pokud jsou tyto interakce narušovány, může docházet k oslabení jejich kvality, což může mít důsledky pro socio-emoční vývoj dítěte, jeho jazykové kompetence i schopnost regulace chování (viz též Radesky et al., 2020).

V návaznosti na proměnu mikrosystémových struktur se objevuje koncept tzv. techno-mikrosystému, který integruje digitální technologie jako konstitutivní prvek mikrosystému, nikoliv jen jako nástroj (srov. Johnson & Puplampu, 2008).

Tento přístup zohledňuje, že domácí, školní a komunitní prostředí dítěte jsou dnes propojena digitálními technologiemi a že dítě se stává aktérem v prostoru, kde hranice mezi vrstvami systému slábnou. Autoři mluví o „poréznosti“ prostředí, v níž se například pracovní sféra rodičů (exosystém) přelévá do domácího prostoru dítěte (mikrosystém) skrze home office nebo mobilní telefon. Taková hybridní konfigurace narušuje tradiční chápání vrstvené ekologické struktury a volá po její reinterpretaci ve světle proměňujícího se každodenního života dítěte vlivem digitalizace (Hayes et al., 2017)

Zásadním rysem mikrosystému je jeho proměnlivost a vztahová variabilita. Výzkumy ukazují, že děti mají doma velmi rozdílné technologické zázemí – některé mají přístup k vlastním zařízením, jiné sdílejí tablet s členy rodiny, sledují YouTube na mobilu rodiče nebo hrají hry na konzoli se sourozencem (Sodhi, 2020). Tato variabilita není jen technická, ale souvisí s kulturními, ekonomickými a výchovnými faktory, které spoluutvářejí každodenní mikrosystém dítěte (Holloway et al., 2013; Nikken & Schols, 2015).

Mikrosystém však není tvořen pouze rodiči, ale i dalšími klíčovými aktéry: sourozenci, vrstevníky, prarodiči nebo pečujícími osobami. Zejména sourozenci hrají významnou roli v přenosu mediálních návyků a digitálních dovedností, protože působí jako neformální mediátoři a modely, od nichž mladší děti přejímají jak způsoby používání technologií, tak hodnotové orientace (Nikken & De Haan, 2015; Mascheroni & Holloway, 2019). Podobně vrstevníci ovlivňují mediální preference, sociální normy a statusové strategie, např. vlastnictví tabletu nebo znalost populárních her se stávají symbolem začlenění do vrstevnické skupiny (Holloway et al., 2013; Third et al., 2017).

Rodičovská mediace zůstává zásadním faktorem formování digitálního mikrosystému, ale její účinnost závisí na četných proměnných od rodičovských přesvědčení a mediálních kompetencí až po míru stresu, únavy či institucionální opory (Radesky & Christakis, 2016; Livingstone & Byrne, 2018). Mnohé výzkumy dokládají, že rodiče často uplatňují intuitivní nebo nekonzistentní mediaci, přičemž regulace technologií je ovlivněna praktickými potřebami (např. nutnost odpočinout si, zabavit dítě) více než vědomým výchovným záměrem (Hatzigianni et al., 2023). Podrobněji viz kapitola 3.

Zvolený přístup umožňuje přesněji postihnout fenomény jako je sledování videí, která dítě následně napodobuje ve hře, dále komunikace s hlasovým asistentem nebo učení se skrze digitální artefakty, jejichž význam dítě zakládá na zkušenosti a vztazích, nikoli pouze na instrukci (Holloway et al., 2013; Marsh et al., 2017). Dítě se tak stává aktivním spolutvůrcem svého mikrosystému nejen ve vztahu k lidem, ale i k digitálním a materiálním entitám, které jsou přítomné a nesou významotvorný potenciál pro jeho vývoj.

Z vývojového hlediska má mikrosystém zásadní dopady na oblasti kognitivního soustředění, emoční regulace, socializace i rozvoj jazyka (srov. Radesky & Christakis, 2016; Vágnerová & Lisá, 2021). Způsob, jakým jsou technologie zasazeny do každodenních vztahů, ovlivňuje, zda slouží jako podnět, rušivý prvek, nebo nástroj interakce. Odborná literatura upozorňuje, že právě proximální procesy mohou být v technologicky zprostředkovaném prostředí oslabené, fragmentované či jednostranné, pokud nejsou podporovány přítomností a citlivostí dospělého (Radesky et al., 2020).

Z teoretického hlediska je důležité připomenout, že mikrosystém podle pozdějších prací Bronfenbrennera (2005) a jeho interpretace u Härkönenové (2007) nespočívá pouze v geografickém nebo fyzickém prostoru, ale v kvalitě, frekvenci a vzájemnosti vztahů, které se v daném kontextu odehrávají (srov. Bronfenbrenner, 2005; Härkönen, 2007). To znamená, že např. opakovaný a emočně významný kontakt dítěte s babičkou prostřednictvím videohovorů nebo každodenní interakce s digitálními hračkami mohou být z vývojového hlediska stejně relevantní jako přímá fyzická interakce. Härkönenová zároveň akcentuje význam materiálních a kulturních podmínek mikrosystému, například typ zařízení, uspořádání domácnosti nebo kulturní normy spojené s technologiemi. Uvedené prvky strukturují možnosti jednání dítěte i kvalitu proximálních procesů. Kriticky pak upozorňuje na nebezpečí redukcionismu, kdy je mikrosystém chápán pouze jako domácnost, čímž se ztrácí komplexní síť vztahových, symbolických a materiálních interakcí, které spoluutvářejí vývojové pole dítěte v digitální době.

Závěrem lze říci, že mikrosystém v digitální době není stabilní entitou, ale dynamickým a vrstveným polem, kde se propojují fyzické a virtuální dimenze, činnosti lidí i technologií, výchovné záměry i každodenní nutnosti. Pro výzkum dětství to znamená nutnost redefinovat mikrosystém jako hybridní, vztahově konfigurovaný a mediálně zprostředkovaný rámec, jehož struktura a funkce se zásadně liší od analogických představ minulého století (Navarro & Tudge, 2022; Tong & An, 2024).

1.3 Mezosystém

V duchu Bronfenbrennerova pojetí mezosystému, který představuje vzájemné propojení různých mikrosystémů dítěte (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998), se tato podkapitola zaměřuje na analýzu digitálně zprostředkovaných interakcí mezi rodinou a institucemi předškolního vzdělávání. Tento rámec byl dále rozpracován autory jako Hayesová, O'Tooleová a Halpennyová (2020), kteří upozorňují na proměnu kvality uvedených vztahů v důsledku digitalizace. Navazují přitom na Bronfenbrennerovu myšlenku, že konzistence a koherence mezosystémových vazeb jsou klíčové pro optimální vývoj dítěte.

Zatímco mikrosystém představuje nejbližší prostředí dítěte, mezosystém podle Bronfenbrennera (1979, 1995) zahrnuje vzájemné propojení a interakce mezi jednotlivými mikrosystémy, v nichž se dítě pohybuje. Typicky se jedná o vztahy mezi rodinou a mateřskou školou, mezi rodiči a zdravotnickými zařízeními nebo mezi domovem a komunitními institucemi. Mezosystém tak tvoří vrstvu, která spojuje izolovaná prostředí do vzájemně propojené sítě a tím ovlivňuje kontinuitu, konzistenci a kvalitu vývojově významných zkušeností dítěte (srov. Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hayes et al., 2017).

V kontextu digitální transformace každodenního života dochází k zásadní proměně nejen obsahu, ale i samotné podoby mezosystémových vazeb. Tradiční interakce mezi rodičem a mateřskou školou (např. osobní konzultace) jsou často nahrazovány digitální komunikací e-maily, aplikacemi nebo platformami pro sdílení fotografií a pokroků dítěte (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020; Hatzigianni et al., 2023). Tento vývoj přináší určité výhody v podobě dostupnosti informací a flexibilní komunikace, zároveň však může vést k povrchnosti interakce a k oslabení kvality a intenzity vzájemného vztahu mezi institucí a rodičem (srov. Marsh et al., 2017).

Jedním z klíčových důsledků digitalizace mezosystému je stírání hranic mezi jednotlivými prostředími, které byly v původním ekologickém modelu relativně jasně vymezené. Home office rodičů, online výuka, digitální komunikace s odborníky či sítě rodičovské podpory na sociálních sítích vytvářejí hybridní kontexty, v nichž se pracovní, školní a rodinné sféry překrývají (srov. Johnson & Puplampu, 2008; Hayes et al., 2020; Navarro & Tudge, 2022). Rodič například během videohovoru s kolegou současně pomáhá dítěti s úkolem z mateřské školy, čímž se mezosystémové vrstvy strukturálně i funkčně prolínají (srov. Livingstone & Byrne, 2018).

Z hlediska vývojové psychologie je takové prolínání ambivalentní. Na jedné straně může vést k větší kontinuitě vývojových stimulů a integraci zkušeností dítěte napříč prostředími (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Weisner, 2002), na straně druhé však může způsobovat kognitivní zátěž, narušení rituálů a vývojové nejistoty v důsledku nejasných hranic a proměnlivých očekávání (srov. Radesky et al., 2020; Vágnerová & Lisá, 2021).

Digitalizace mezosystému je dále provázena sociálními nerovnostmi, které se promítají do rozdílné míry zapojení rodin do institucionální komunikace. Rodiče s nižším vzděláním či jazykovými bariérami mohou mít omezený přístup k technologiím nebo nižší důvěru v digitální platformy škol a institucí (Nikken & Schols, 2015). Tím dochází k prohlubování existujících sociálních rozdílů a k narušení rovného přístupu dítěte k institucionální podpoře (srov. Holloway et al., 2013).

Z výzkumů rodičovských postojů vyplývá, že digitální komunikace s institucemi bývá často vnímána jako jednosměrná, formální a kontrolní, nikoli jako nástroj participace a dialogu (Mascheroni & Ólafsson, 2016; Livingstone et al., 2013). Vztah mezi rodinou a mateřskou školou tak zůstává strukturálně propojený, ale procesně ochuzený o kvality důvěry, neformálního kontaktu a sdílené péče o dítě (srov. Dahlberg et al., 2013; Alverson et al., 2019).

Z hlediska dítěte je digitální mezosystém často neviditelný, ale zásadně ovlivňuje jeho každodenní zkušenost. Například rozhodnutí školy komunikovat výhradně skrze online platformy může ovlivňovat frekvenci rodičovské účasti a tím i kvalitu vztahu dítě–instituce (srov. Tudge et al., 2009; Tong & An, 2024). Stejně tak přítomnost mobilních zařízení během rodinných interakcí (např. večeře, hry) může ovlivňovat kvalitu mezosystémového propojení mezi domácími a institucionálními hodnotami (Radesky & Christakis, 2016; Marsh et al., 2017).

Z konceptuálního hlediska digitalizace narušuje původní lineární a směrové chápání mezosystému (srov. Bronfenbrenner, 1977) a vyžaduje systémovou a síťovou reinterpretaci (Navarro & Tudge, 2022). Mnohé interakce dnes neprobíhají přímo mezi dvěma jasně vymezenými prostředími, ale prostřednictvím technologických uzlů a médií, které samy vstupují do dynamiky vztahů jako aktéři (Barad, 2007). Např. školní platforma může sama organizovat tok informací, nabízet doporučení nebo upozorňovat rodiče, čímž aktivně vstupuje do rytmu rodinného života.

1.4 Exosystém

V kontrastu s mezosystémem, který zahrnuje přímé propojení různých mikrosystémů dítěte (např. škola–rodina), exosystém reprezentuje struktury a instituce, jichž se dítě přímo neúčastní, ale které výrazně ovlivňují jeho vývoj prostřednictvím dopadů na osoby v jeho bezprostředním okolí, zejména na rodiče. Bronfenbrenner (1979, 1995) a později Bronfenbrenner & Morris (1998) definují exosystém jako soubor sociálních kontextů a organizačních struktur, které ovlivňují zdroje, čas, stresovou zátěž či institucionální oporu rodičů, a tím modifikují kvalitu jejich interakcí s dítětem.

Exosystém podle Bronfenbrennera (1979, 1995) zahrnuje sociální struktury a institucionální kontexty v nichž dítě přímo nefiguruje, ale které významně ovlivňují jeho vývoj prostřednictvím dopadů na osoby v jeho mikrosystému především rodiče. Patří sem například pracoviště rodičů, média, zdravotnické instituce, místní samosprávy nebo vzdělávací politiky. Bronfenbrenner & Morris (1998) uvádějí, že vliv exosystému je nepřímý, avšak vývojově zásadní, protože prostřednictvím jeho působení na mikrosystém ovlivňuje například stres

a časovou dostupnost rodičů, míru institucionální podpory nebo přístup ke službám.

V digitálním věku se exosystém stává ještě komplexnějším, technologie nejen zprostředkovávají vliv institucí, ale samy se stávají jeho strukturální součástí. Například pracovní e-maily, školní notifikační systémy nebo algoritmická doporučení ze streamovacích platforem mohou nepřímo ovlivňovat každodenní rytmus domácnosti, i když dítě k těmto zdrojům nemá přímý přístup (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Hatzigianni et al., 2023). Johnsonová a Puplampu (2008) uvádějí, že technologie v rámci exosystému mohou strukturálně ovlivňovat mikrosystémové procesy prostřednictvím tzv. technologického subsystému.

Jedním z hlavních vlivů exosystému na dítě je stav zaměstnání rodičů, nejen v podobě finanční stability, ale i emoční dostupnosti a kvality interakcí. Rodiče pracující na home office mohou zažívat kolizi mezi profesními a rodinnými požadavky, což může vést ke zvýšeném stresu, únavě a snížené pozornosti věnované dítěti (Radesky et al., 2020). Tím se mění charakter proximálních procesů a zvyšuje se riziko, že dítě bude častěji ponecháno samotné při používání digitálního zařízení bez doprovodu dospělého.

Exosystém dále ovlivňuje rodičovské výchovné strategie prostřednictvím mediálního diskurzu, algoritmicky šířených doporučení nebo institucionálních očekávání. Například mateřské školy mohou prostřednictvím svých digitálních platforem zasílat doporučení k domácí přípravě, výběru digitálních aplikací či sledování dítěte, což podle některých autorů ovlivňuje rodičovské rozhodování a může zasahovat do jejich autonomie (Marsh et al., 2017; Mascheroni & Holloway, 2019). Tento trend lze interpretovat jako formu „institucionální rodičovské mediace“, která může snižovat prostor pro individuální rozhodování rodičů (Livingstone & Byrne, 2018). Podrobněji viz kapitola 3.

Z hlediska sociálních nerovností má digitální exosystém ambivalentní dopady. Na jedné straně rozšiřuje možnosti přístupu k informacím a službám, např. online poradenství, digitální formuláře, nebo přístup k terapii (Hargittai & Dobransky, 2017). Na druhé straně může znevýhodňovat rodiče s nižší digitální gramotností, nedostatečným přístupem k technologiím nebo jazykovými bariérami, kteří se pak obtížně orientují v požadavcích institucí (Holloway et al., 2013).

Rodiny také čelí exosystémovým tlakům v podobě kulturních norem a očekávání, které se digitalizací zesilují, např. tlak na výkon, rozvoj digitální gramotnosti dítěte nebo idealizované představy o správném rodičovství (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020). Tyto normy jsou často šířeny prostřednictvím sociálních sítí, diskusních fór nebo mediálních kampaní a vstupují do rozhodování rodičů, aniž by jim bylo umožněno aktivní spoluutváření těchto standardů.

Exosystém nevytváří pouze podmínky, ale i diskurzivní rámce[2], které strukturují to, co je považováno za „normální“ či „žádoucí“ chování jak u rodičů, tak u dětí. Tyto rámce zároveň formují očekávání dětí vůči vlastnímu výkonu, vzorům chování a smyslu každodenních aktivit, čímž se exosystém promítá do jejich vývojové trajektorie i utváření identity.

Závěrem lze říci, že exosystém v digitální době vystupuje jako strukturně komplexní a kulturně normativní rámec, který ovlivňuje rodinný život prostřednictvím technologických, institucionálních a mediálních kanálů. Zároveň se jeho dopady mohou přenášet i na další mikrosystémové kontexty dítěte, například mateřské školy, které samy čelí tlakům digitálních a vzdělávacích politik, digitální infrastruktury nebo očekávání zřizovatelů (srov. Livingstone & Byrne, 2018; Hayes et al., 2020). Tento vliv však není lineární ani homogenní a jeho účinek se liší podle kulturního kapitálu, digitální gramotnosti, přístupu ke zdrojům a institucionální senzitivity vůči rozmanitým životním situacím a potřebám rodin (srov. Dahlberg et al., 2013; Holloway et al., 2013; Vincent, 2017). Současně existují i pozitivní exosystémové faktory jako jsou digitální platformy, které mohou napomoci zprostředkovat přístup k poradenským službám, nabídnout flexibilní formy spolupráce s mateřskými školami či podpořit rodiče s odlišnými jazykovými nebo kulturními zkušenostmi (srov. Marsh et al., 2017; Hatzigianni et al., 2023).

1.5 Makrosystém

Makrosystém v Bronfenbrennerově pojetí představuje nejvzdálenější, avšak strukturálně nejzásadnější vrstvu ekologického modelu vývoje dítěte. Tvoří jej dominantní kulturní hodnoty, ideologie, normy, politiky a diskurzy, které rámují interpretaci a očekávání vůči dětství, rodičovství (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) a v novějších přístupech také vůči digitálním technologiím (Johnson & Puplampu, 2008; Navarro & Tudge, 2022). Tyto diskurzy jsou produkovány a zprostředkovávány prostřednictvím státních institucí, médií, technologických korporací, vzdělávacích systémů i trhu s rodičovstvím, které tímto způsobem utvářejí společenské představy o tom, co je považováno za vhodné, žádoucí či problematické ve vztahu k výchově a vývoji dítěte. Tato vrstva není stabilní, podléhá historickým změnám, globalizačním tlakům a technologickým transformacím, čímž ovlivňuje i konfiguraci všech ostatních systémových vrstev. V digitální době se makrosystém proměňuje

[2] Diskurzivní rámce označují způsoby, jimiž jsou určité významy ve společnosti stabilizovány, reprodukovány a považovány za normální (srov. Foucault, 1991; Fairclough, 2010; Burr, 2015). V kontextu rodičovství a dětství hrají roli při utváření představ o tom, jak má vypadat „dobrá výchova“, „digitálně zodpovědný rodič“ nebo „správné užívání technologií“.

prostřednictvím kulturních diskurzů o riziku, bezpečí, kompetenci a odpovědnosti, které se promítají do očekávání, jež společnost klade na rodiče i děti (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Jedním z dominantních kulturních rámců současného makrosystému lze v návaznosti na Fairclothovou (2023) označit tzv. kulturu intenzivního rodičovství (*intensive parenting*), která klade důraz na maximální investici do rozvoje dítěte, kontrolu nad jeho prostředím a individualizovanou odpovědnost rodiče za každé rozhodnutí týkající se dítěte. Tento kulturní ideál, úzce spjatý s neoliberalismem a přenášením odpovědnosti na rodiče (Vincent & Maxwell, 2016), se promítá do způsobu, jakým rodiče přistupují k digitálním technologiím nikoliv jako k neutrálním nástrojům, ale jako k potenciálním zdrojům selhání či úspěchu ve výchově (srov. Furedi, 2008; Livingstone & Byrne, 2018).

Makrosystém zároveň prostřednictvím médií, zejména digitálních technologií, a veřejného diskurzu reprodukuje protikladné obrazy digitálního dětství, dítě jako pasivní oběť digitálních zařízení versus dítě jako aktivní a digitálně kompetentní aktér (Third et al., 2017). Tento ambivalentní rámec vytváří prostor pro rodičovské dilema, nejistotu a kognitivní disonanci. Zatímco instituce podporují rozvoj digitálních kompetencí, veřejný diskurz zároveň technologie často rámuje v intencích morální paniky a stigmatizace (Marsh et al., 2017; Mascheroni & Holloway, 2019).

Dalším klíčovým prvkem makrosystému jsou kulturní normy výchovy a ideály dětství tedy představy o tom co je vhodné, zdravé, rozvíjející či rizikové. V některých kulturních kontextech je preferována autonomie a digitální explorace, jinde poslušnost a ochrana před vlivem médií (Rogoff, 2003). Tyto hodnoty nejsou jen individuálními preferencemi, ale jsou zakořeněny v historicky formovaných kulturních modelech dětství a výchovy, které vstupují do rozhodování rodičů jako internalizované rámce jednání, které rodiče nevnímají jako volbu, ale jako samozřejmou normu. (Vandenbroeck & Bie, 2006; Kraftl, 2013).

Makrosystém rovněž zahrnuje institucionální rámce a politické strategie, které ovlivňují, jak jsou digitální technologie začleňovány do výchovy a vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy, doporučení ministerstev nebo strategické dokumenty často implicitně stanovují, jak by mělo vypadat „správné“ digitální dětství (Hatzigianni et al., 2023). Tento normativní tlak je dále umocňován technologickým průmyslem, jenž, jak ukazují výzkumy (Holloway et al., 2013; Livingstone & Blum-Ross, 2020), formuje očekávání skrze reklamu, algoritmy a platformy zaměřené na děti i rodiče.

V rámci digitálního makrosystému sehrává významnou roli i mediální reprezentace rodičovství. Rodiče jsou konfrontováni s obrazy „ideálního rodiče“,

který dokáže vybalancovat pracovní povinnosti, vývojové potřeby dítěte, regulaci času u obrazovky a zároveň podporuje rozvoj digitálních kompetencí (Holloway & Green, 2016). Tento kulturní tlak může vést k pocitu viny, nejistotě a osamělosti v rodičovském rozhodování (Faircloth, 2023).

Makrosystém není homogenní v různých socioekonomických skupinách se liší přístup k technologiím, kulturní kapitál i možnosti uplatnit „ideály“ v praxi (srov. Holloway et al., 2013). Digitální politika, diskurz a trh jsou často utvářeny středostavovskými normami, které marginalizují hlas rodičů z méně privilegovaných vrstev (Dahlberg et al., 2013).

Vzhledem k výše uvedenému je makrosystém třeba chápat jako strukturální a kulturní horizont rodičovských rozhodnutí, který formuje nejen to, co je rodičům dostupné, ale i to, co považují za možné, žádoucí nebo riskantní. Tato vrstva významně spoluurčuje, jaké strategie rodiče volí, jak reflektují svou rodičovskou roli a jak interpretují vliv digitálních technologií na vývoj dítěte. V českém kontextu se kulturní normy digitálního rodičovství utvářejí například prostřednictvím veřejného diskurzu o škodlivosti obrazovek, bezpečnosti na internetu nebo ideálním trávení volného času.

1.6 Chronosystém

Chronosystém v bioekologickém modelu představuje časovou dimenzi vývoje dítěte, která propojuje mikro-, mezo-, exo- a makrosystém napříč časem a reflektuje proměny prostředí, vztahů i jedince samotného (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tato dimenze zahrnuje jak životní události a přechody v životě dítěte (např. nástup do mateřské školy, rozvod rodičů), tak širší společensko-kulturní proměny, které mají kumulativní[3] dopad na vývoj dítěte (Tudge et al., 2009). V digitálním kontextu nabývá chronosystém zvláštní důležitosti, protože rychlost technologických změn, jejich generační variabilita a kulturní adaptace zásadním způsobem ovlivňují způsob, jakým se digitální technologie stávají součástí života dítěte.

Digitální dětství nelze chápat jako stabilní entitu, ale jako historicky a kulturně proměnlivý konstrukt (Livingstone & Third, 2017). To, co bylo před deseti lety považováno za nadstandard (např. dítě s vlastním tabletem), je dnes běžnou normou. Chronosystém zde zachycuje nejen technologický vývoj (od televizních pořadů k mobilním aplikacím, od DVD ke streamovacím službám), ale i proměnu

[3] Kumulativní dopad označuje proces, při němž se jednotlivé životní události, přechody nebo rizikové faktory postupně vrství a společně ovlivňují vývoj dítěte. Nejedná se tedy pouze o izolovaný vliv jedné události, ale o dlouhodobý součet různých zkušeností, které mohou ve svém spojení významně posilovat pozitivní i negativní vývojové trajektorie (Sameroff, 2000; Evans et al., 2013). V kontextu bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner & Morris, 1998) lze kumulativní dopad chápat jako kombinaci mikro – i makrovlivů, které se v čase proměňují a působí v interakci s individuálními charakteristikami dítěte.

diskurzů, rodičovských strategií a institucionálních rámců (Chaudron et al., 2017; Hatzigianni et al., 2023). Zvláště důležité je sledovat, jak se proměňuje přístup k rizikům a přínosům digitálních technologií, od moralizující obavy k pragmatickému vyvažování, nebo dokonce k idealizaci digitálních kompetencí jako nezbytné výbavy dítěte pro budoucnost (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Zatímco současní rodiče se s digitálními technologiemi seznamovali postupně často až v dospělosti, dnešní děti se do digitalizovaného prostředí rodí. Tato asynchronie v mediální socializaci vytváří specifické napětí, které se promítá do rozdílných úrovní rodičovské důvěry v digitální samostatnosti dítěte, jeho kompetencí i očekávání (srov. Hiniker et al., 2016; Chaudron et al., 2018). Výzkum EU Kids Online (2020) zároveň ukazuje, že řada rodičů se necítí dostatečně kompetentní k digitálnímu doprovázení svých dětí a volí spíše strategii kontroly než podpory. Tento deficit sdílené zkušenosti může vést k omezené komunikaci, přeceňování rizik a posilování generačního odstupu[4].

Chronosystém odhaluje i generační asymetrie, rodiče vyrůstali v jiném mediálním prostředí než jejich děti, a proto se jejich zkušenostní rámce často rozcházejí. Tato nesouladnost ovlivňuje rodičovské mediace, důvěru ve vlastní kompetence i vnímání „správnosti“ digitální výchovy. Navíc proměny chronosystému mohou vést k tzv. technologickému stresu nebo „technofobii“, obzvlášť u rodičů, kteří nejsou schopni sledovat tempo změn (srov. Tarafdar et al., 2014). Vlivem pandemie COVID-19 se chronosystém digitalizace ještě zintenzivnil, náhlé přesunutí vzdělávání, sociálních kontaktů i volnočasových aktivit do online prostoru akcelerovalo procesy, které by jinak probíhaly pozvolněji (Radesky et al., 2020).

Z hlediska vývoje dítěte má chronosystém zásadní význam, digitální technologie vstupují do různých fází dětství odlišně, a to jak z hlediska obsahu, tak z hlediska formy, tak i vztahového rámce, v němž jsou používány, tedy s kým, v jakém vztahu a v jaké sociální konfiguraci dítě technologie používá. Zatímco u batolat převažuje pasivní recepce a napodobování, u dětí předškolního věku se začíná rozvíjet aktivní zkoumání a sociální sdílení obsahu (srov. Marsh et al., 2017). Proměny v chronosystému zároveň ukazují, že dítě je vystaveno nejen technologiím samotným, ale také změnám ve způsobu, jakým je společnost a instituce rámují, tedy např. co se považuje za „bezpečné“, „rozvojové“ nebo „vhodné“ v daném čase (Third et al., 2017)

Tato vrstva environmentální struktury je klíčová i pro porozumění mezigeneračnímu přenosu mediálních návyků. Například výzkumy ukazují, že

[4] Generační odstup v digitálním prostředí označuje rozdíly mezi rodiči a dětmi ve vztahu k technologiím, v jejich používání, porozumění i hodnocení rizik. Tento odstup může komplikovat mezigenerační komunikaci, snižovat efektivitu rodičovské mediace a prohlubovat pocit odcizení mezi generacemi (srov. Chaudron et al., 2018; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

rodiče předávají dětem nejen své mediální zvyklosti, ale i své obavy, očekávání a kulturní hodnoty spojené s médii (Mascheroni & Holloway, 2019). Chronosystém se tak promítá do formování mediální a digitální gramotnosti, vztahu ke kontrole a samostatnosti, i do rozvoje schopnosti dítěte aktivně jednat v prostředí médií a technologií.

Chronosystém tak není pouze časovou osou vývoje dítěte, ale dynamickým polem, které propojuje zkušenosti jedince s proměnami kulturních vzorců, technologií i institucí. Ve světle digitální proměny společnosti se ukazuje jako analyticky nepostradatelná vrstva, která umožňuje chápat digitalizaci nejen jako stav, ale jako proces neustálé redefinice vztahu mezi dítětem, prostředím a technologiemi.

2. PROMĚNA SPOLEČNOSTI A JEJÍ ODRAZ V RODINNÉM ŽIVOTĚ

Současná společnost prochází strukturální proměnou, která výrazně ovlivňuje podobu každodenního života, rodinné péče, výchovy i mezilidských vztahů. Digitalizace v tomto procesu nefiguruje pouze jako technologická inovace, ale jako proměna samotných podmínek existence, zasahuje nejen ekonomiku, práci a komunikaci, ale také intimní sféry, jako je rodina, vztahy a výchova (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020). Tyto změny nejsou nahodilé. Vycházejí z hlubších procesů pozdní modernity (srov. Giddens, 1991; Beck, 1992), které oslabily tradiční pilíře kolektivní soudržnosti a vytvořily prostor pro nové formy individualizovaného fungování.

Globalizace, technologický vývoj a neoliberální diskurz vedou k oslabování tradičních opor, jakými byly náboženské tradice, institucionální rámce, mezigeneračně předávané vzorce výchovy či komunitní struktury. Jak ukazuje Ulrich Beck (2004), rodiče se dnes pohybují v prostoru tzv. vynucené individualizace, kdy jsou nuceni rozhodovat samostatně, přestože jejich možnosti jsou podmíněny sociálními nerovnostmi a nedostatku institucionální opory. V tomto smyslu se proměňuje samotná logika modernity, identita přestává být daná a stává se reflexivním projektem, který je třeba neustále promýšlet, ospravedlňovat a optimalizovat (Giddens, 1991). Rodičovství v této podobě není naplňováno skrze předané vzory, ale spíše skrze nepřetržité rozhodování v podmínkách nejistoty.

K proměně společnosti přispívá i akcelerace sociálního času, kterou popisuje Hartmut Rosa (2010). Zrychlené životní tempo, narůstající množství informací, přítomnost technologií ve všech oblastech života i tlak na neustálou adaptaci vedou ke ztrátě kontinuity, klidu a předvídatelnosti. Rodiče jsou postaveni před každodenní rozhodování, které musí činit rychle, intuitivně, často bez jasných vodítek. V tomto zrychleném čase se technologie stávají nejen praktickým pomocníkem, ale i nástrojem pro řízení emocí, chování a organizaci rodinného života a dochází k jejich všední instrumentalizaci (Radesky & Christakis, 2016).

Vedle technologického zrychlení hraje zásadní roli také kulturní diskurz. Rodiče jsou pojímáni jako ti, kteří nesou odpovědnost za budoucnost svých dětí nejen v oblasti zdraví či vzdělání, ale nově i v oblasti digitální kompetence a riziky s ní se pojícími. V neoliberálním rámci jsou hodnoceni podle své schopnosti reflektovat, optimalizovat a řídit, čímž se rodičovství stává individualizovaným výkonem zatíženým hodnocením a vnitřními i vnějšími tlaky (Gillies, 2005; Holloway & Pimlott-Wilson, 2014). Vzniká ideál tzv. dobrého rodiče, který má situaci zvládat, být kompetentní, ale zároveň nenásilný, digitálně gramotný

a citlivý. Tento idealizovaný obraz je však jen zřídka doprovázen strukturální oporou.

V této situaci vzniká tzv. strukturální vakuum, tj. stav, kdy rodiče nemají přístup k jasným pravidlům, institucionální podpoře ani kolektivním vzorcům digitální výchovy. V tomto vakuu se posiluje význam neformálních diskurzů, fragmentovaných informací a rodičovské intuice, která je však sama o sobě často nejistá. Rodiče se tak pohybují mezi odbornými doporučeními, moralizujícím veřejným diskurzem a praktickými nároky každodenního života, v němž technologie představují jak zdroj úlevy, tak stigma.

Tato kombinace akcelerace, individualizace a strukturální nejistoty vytváří podmínky pro vznik nové formy rodičovské autonomie. Rodiče sice formálně rozhodují, ale v podmínkách omezených zdrojů, bez podpory a často pod tlakem normativního hodnocení. Jak ukazují Livingstonová a Blum-Rossová (2020), právě v oblasti digitálních technologií se tato napětí výrazně manifestují. Rodiče jsou konfrontováni s protichůdnými zprávami o škodlivosti i přínosu digitálních technologií, o potřebě regulace i podpory, o ochraně i rozvoji dítěte. V této ambivalenci se technologie stávají jak symbolem kompetentního rodičovství, tak jeho selhání.

Dětství je v tomto kontextu stále více konstruováno digitálně. Jak ukazuje Černý (2020) digitální a fyzický svět dnes splývají do tzv. onlife prostoru. Realita je tvořena interakcí obou rovin. Děti tak nevstupují do digitálního světa, ale od počátku v něm vyrůstají. Digitální technologie přitom nejsou neutrálním nástrojem, ale kulturním artefaktem, skrze který se strukturují mocenské vztahy, normy a každodenní způsoby jednání a interakce (Couldry & Hepp, 2017). Rodina se tak stává místem nejhmatatelněji odrážející tyto strukturální změny, kde zároveň vznikají mikroformy odporu, adaptace a reinterpretace.

Tato kapitola vytváří základní rámec pro porozumění empirickým zjištěním této práce. Další část této kapitoly se zaměří na konkrétní mechanismy, skrze, které rodiče vyjednávají své místo v digitálním světě, čelí dilematům mediace, výchovy a odpovědnosti a snaží se hledat rovnováhu mezi strukturálním tlakem a každodenní realitou péče. Proměna společnosti zde není pouze pozadím. Je živou silou, která formuje samotné možnosti rodičovského jednání.

2.1 Proměna rodiny v digitální době

Rodina, jak ji známe dnes, je výsledkem dlouhodobé a nenápadné proměny, která se odehrávala napříč 20. a 21. stoletím. Z tradičně rozšířené struktury či vícegenerační rodiny, úzce spjaté s místem, komunitou a ekonomickou produkcí, se postupně vyvinula moderní nukleární rodina založená primárně na emocionálním poutu, individualizovaném rozhodování a rovnostářském

partnerství (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1992). Tento proces byl ovlivněn industrializací, urbanizací, vzestupem občanské společnosti, a především rozvojem vzdělání a zaměstnanosti žen (Therborn, 2004). Rodinné role, které byly dříve rigidně dané, muž jako živitel, žena jako pečovatelka, se začaly postupně rozvolňovat, často aniž by si většina společnosti bezprostředně uvědomila, že se něco zásadního mění (Becvar & Becvar, 2013).

Proměna probíhala postupně a nenápadně. Změny ve výchově dětí, rostoucí význam intimity a partnerského dialogu, narůstající individualismus a technologická podmíněnost každodenního života (Hays, 1996). Dnešní rodina tak nese rysy zvýšené autonomie, ale i křehkosti, je méně určována společenskými normami a více formována individuální volbou a dynamikou vztahů (Bauman, 2003). Zároveň čelí novým výzvám spojeným s časovým tlakem, pracovním stresem, informačním přetížením a absencí institucionální opory (McCarthy et al., 2000). Tyto změny utvářejí novou podobu rodiny, která je flexibilní, adaptivní, ale často i nejistá a její kontury se nadále proměňují v kontextu globalizace a digitalizace každodenního života (Smart & Neale, 1999; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Tyto proměny neprobíhaly skokově, ale pozvolna v drobných každodenních posunech, které byly zpočátku těžko postřehnutelné. Měnící se podmínky pracovního trhu, genderových očekávání a institucionální podpory vedly k tomu, že péče o dítě a jeho vývoj přestaly být sdílenou odpovědností širší rodiny či komunity, a staly se individualizovaným úkolem rodičů, zejména matek (Faircloth, 2014). Rodina přestává být chápána jako stabilní institucionální jednotka a stává se místem vyjednávání, autonomie a zodpovědnosti, což je důsledkem širších kulturních posunů směrem k tzv. neoliberalizaci rodičovství (Gillies, 2011). Zatímco stát ustupuje ze své podpůrné role, rodiče izolovaní, přetížení a vystavení nárokům expertního diskurzu jsou nadále hodnoceni podle výkonu svých dětí (Furedi, 2008).

Tato proměna probíhá na pozadí globalizačních a technologických procesů, které proměňují časoprostorovou logiku každodenního života a zasahují do rodinné dynamiky i výchovných praktik (Giddens, 1991; Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Digitální technologie vstupují do rodiny nejen jako praktický nástroj, ale také jako strukturální faktor redefinující vztahovost, rytmus dne a výchovné strategie (Holloway et al., 2013; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Rodiče jsou vyzýváni k neustálému rozhodování, filtrování a kontrole, čímž se zvyšuje jednak tlak na jejich schopnost jednat samostatně a cíleně, jednak pocit odpovědnosti za vývoj dítěte. Selhání dítěte je v tomto kontextu často interpretováno jako selhání rodiče, nikoli jako důsledek strukturální nerovnosti nebo absence systémové podpory (Ochs & Kremer-Sadlik, 2007).

Současná rodina se nachází ve strukturálně ambivalentní pozici, na jedné straně čelí oslabení institucionální opory, na druhé straně je objektem narůstající normativní kontroly a odpovědnostního diskurzu. Stát a veřejné instituce, které dříve sehrávaly klíčovou roli v podpoře rodin (např. skrze předškolní zařízení, komunitní služby, osvětu či dostupné poradenství), postupně ztrácejí svou kapacitu systematicky podporovat každodenní sociální praktiky rodiny. Tento ústup není pouze důsledkem národní politiky, ale odráží globální posuny v roli státu v éře neoliberalismu a globalizace (Giddens, 2000; Sassen, 2006).

Jak upozorňují autoři jako Furedi (2008) nebo Gilliesová (2008), stát současně externalizuje odpovědnost, selhání dítěte (např. v oblasti školního výkonu, duševního zdraví nebo chování) je interpretováno jako osobní selhání rodiče, nikoli jako výsledek širších strukturálních či institucionálních nedostatků. Tento tlak je dále posilován diskurzy „dobrého rodičovství“, které zdůrazňují individuální aktivitu rodiče a trvalou osobní odpovědnost (Rose, 1999). Rodiny se tak ocitají v paradoxní situaci, kdy se od nich očekává maximální výkon v oblasti výchovy, ale chybí jim adekvátní podpora jak materiální, tak symbolická.

V tomto kontextu se rodiče stávají hlavními aktéry digitální socializace dítěte, často bez jasných vodítek, opory institucí či přístupu k relevantním informacím. Digitalizace přitom akcentuje požadavek autonomie, rozhodování a seberegulace, čímž dále zvyšuje tlak na rodiče. Rodina tak nese břemeno vývoje dítěte v podmínkách strukturální nejistoty, přičemž její selhání je individualizováno a morálně hodnoceno, často bez zohlednění institucionálního vakua, v němž rodiče jednají.

Tento posun k individualizované péči se silně promítá do digitálního prostředí. Rodiče čelí očekávání, že zvládnou nejen běžné každodenní nároky, ale také regulaci technologií, mediální vzdělávání, dohled a ochranu dítěte (viz Mascheroni & Holloway, 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Digitalizace tak nevstupuje do neutrálního pole, ale do prostoru zatíženého strukturálními nerovnostmi (srov. Hargittai & Dobransky, 2017), kulturními diskurzy a institucionální absencí (Holloway et al., 2013). Výsledkem je rodičovská vyčerpanost a osamělost (srov. Sanchez-Rodriguez et al., 2020), a intuitivní strategie, které nejsou projevem nezájmu, ale důsledkem politické a ekonomické konfigurace neoliberálního rodičovství (Faircloth, 2014). To zároveň ukazuje, že každodenní používání digitálních technologií není jen technickou či výchovnou záležitostí, ale také politickým aktem (Selwyn, 2016; Williamson, 2017; Barassi, 2020).

Vedle ideologických a ekonomických posunů procházejí proměnou i samotné formy rodinného soužití. Vedle klasické nukleární rodiny narůstá podíl

neúplných, patchworkových, vícegeneračních, stejnopohlavních či nesezdaných párů, které společně vychovávají děti (srov. Možný, 2008). Tato strukturální rozmanitost ovlivňuje nejen vztahy a rozdělení péče, ale také způsob, jakým rodiny reagují na technologické výzvy a vytvářejí si vlastní pravidla.

Rozdíly v přístupu k digitalizaci přitom nelze redukovat na „styl výchovy“. Jak ukazuje Bourdieu (1998), rodiny disponují odlišnou mírou kulturního kapitálu, který ovlivňuje jejich orientaci, přístup k informacím i způsob předávání hodnot. Vincentová a Ball (2007) prokázali, že rodiny ze střední třídy častěji reflektují digitální prostředí jako prostor rozvoje dítěte, zatímco rodiny s nižším kulturním kapitálem se zaměřují spíše na pragmatické zvládání každodennosti, včetně využívání technologií jako prostředku zklidnění či odměny. Digitalizace se tak stává prostorem reprodukce nerovností, nikoli prostředkem k jejich překonáním.

Digitalizace přitom neproměňuje pouze deklarované postoje, ale zasahuje do základních vrstev každodennosti, do rytmů a tělesných automatismů[5], které spoluutvářejí rodinný habitus. Jak ukazuje Bourdieu (1998), habitus vzniká jako inkorporovaná zkušenost strukturálních podmínek. V návaznosti na tento koncept lze uvažovat, že právě skrze každodenní digitální praktiky se dnes reprodukují (nebo mění) způsoby vnímání času, rodičovské autority, hranic či role technologií v péči o dítě. To, že dítě ráno snídá s tabletem, rodič večeří s mobilem nebo že klid v domácnosti je zajišťován zapnutím pohádky, často nebývá výjimkou, ale spíše projevem nově zformovaných každodenních návyků a rodinných rutin, které se jeví jako přirozené a samozřejmé (Mascheroni & Holloway, 2019; Hiniker et al., 2020; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Tato změna habitu se často odehrává bez vědomé reflexe a je spíše výsledkem každodenního přežívání, únavy, kulturního tlaku a možností, které technologie samy o sobě nabízejí či umožňují v konkrétním prostředí (Ruckenstein & Pantzar, 2015; Pink et al., 2016). Právě zde se digitalizace nejhlouběji usazuje, ne pouze v diskurzech, ale v těle, ve zvyku, v neviditelných strukturách každodenní praxe, což lze interpretovat v duchu Bourdieova (1998) pojetí habitu a Shillingovy (2012) sociologie těla. Rodina tak nevstupuje do digitální modernity primárně skrze ideová rozhodnutí, ale spíše skrze „tiché přijetí“ nových rytmů a pohodlných řešení, která se postupně stávají samozřejmostí (Lupton, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020). V tomto smyslu se digitalizace stává součástí rodinného habitu je zakotvena v těle, čase a prostoru a jako taková je odolná vůči změně i regulaci (srov. Couldry & Hepp, 2017; Mascheroni & Holloway, 2019).

[5] „Tělesné automatismy“ zde označují zautomatizované pohyby, gesta a tělesné reakce, které vznikají na základě opakované praxe a jsou součástí zvnitřnělého habitusu (Bourdieu, 1998). V digitálním prostředí to mohou být například mimoděčné pohyby při ovládání zařízení anebo automatizované sahání po telefonu.

Proměna rodiny je úzce spojena s akcelerací každodenního času. Rosa (2010) popisuje moderní společnost jako časově zrychlenou, což má důsledky i pro organizaci dne, dostupnost pozornosti a stabilitu vztahů. V rodinách se to projevuje tlakem na efektivitu, fragmentací společného času a potřebou neustálého plánování. Jak upozorňuje Wajcmanová (2016), technologie pomáhají časové nároky zvládat, ale zároveň je i zvyšují. Rodiče i děti jsou vždy připojeni, ale málokdy skutečně navzájem propojeni.

Digitální technologie se v tomto prostředí stávají kulturními a vztahovými aktéry (srov. Couldry & Hepp, 2017; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Nejsou to jen nástroje, ale prostředky formování vztahů, distribuce pozornosti a organizace dne. Turkleová (2011) varuje, že v digitální době může docházet k paradoxní izolaci uprostřed propojení (*alone together*). McDaniel & Radesky (2018) konceptualizují technoferenci jako rušivý efekt technologií na rodinné interakce, zejména narušení citové dostupnosti rodiče pro dítě.

Ztráta opory v institucích zároveň vede k tomu, že rodina je nucena suplovat jejich funkce. Illich (1971) již v 70. letech kritizoval institucionalizaci výchovy a péče, která podle něj vedla k odcizení a ztrátě přirozených vztahových rámců. V digitální době však dochází k obrácenému paradoxu, stát se stahuje, instituce nejsou dostupné a rodina musí zajišťovat vše sama, často prostřednictvím technologií, které poskytují iluzorní oporu, bez lidského kontaktu. Výchova se přesouvá do prostředí aplikací, videí a algoritmů (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020), zatímco rodiče balancují mezi snahou být kompetentní a potřebou přežít každodenní stres (srov. Mikolajczak et al. 2019).

V závěru je nezbytné zdůraznit, že proměna rodiny v digitální době není pouze kulturním nebo technologickým fenoménem, ale strukturálním procesem, který odráží hlubší posuny ve vztahu státu, trhu a soukromí. Rodina, chápána jako prostor vztahů, péče a socializace se stává nástrojem reprodukce nerovností, ale zároveň i prostředím každodenního působení sociálních, kulturních a výchovných vlivů. V tomto smyslu je nutné uvažovat o vztahu mezi strukturou a jednáním nikoli dichotomicky, ale v logice vzájemné podmíněnosti. Prostřednictvím habitualizované digitální praxe[6] se strukturální podmínky vtělují do každodennosti, a naopak každodennost se stává místem, kde mohou vznikat mikroformy odporu, adaptace i reinterpretace (srov. Foucault, 1991; Bourdieu, 1998).

Tato proměna není rovnoměrná. České rodiny vykazují širokou škálu konfigurací a strategií (Možný, 2008), přičemž dominantní je snaha adaptovat se

[6] Digitální praxe (*digital practices*) označuje opakované a ztělesněné způsoby používání digitálních technologií v každodenním životě například: rutinní kontrola mobilu při vstávání, „uklidňování“ dítěte pomocí tabletu, nebo společné sledování videí u večeře (srov. Pink et al., 2016).

na podmínky, v nichž jsou rodiče ponecháni bez systematické podpory a digitalizace je jim představována jako individuální odpovědnost (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020; Mascheroni & Holloway, 2019). Tento stav není výsledkem volby, ale důsledkem mocensky distribuovaných očekávání. Právě proto je nutné rozumět rodině nejen jako subjektu rozhodování, ale i jako objektu strukturálních tlaků, které se vtiskují do každodenních vztahů a do opakujících se samozřejmých vzorců chování spojených s technologiemi.

Pro tento disertační výzkum to znamená, že rodičovské strategie nelze analyzovat izolovaně jako individuální nebo ryze psychologická rozhodnutí. Je nezbytné je chápat jako výsledek interakce mezi kulturním kontextem, socioekonomickými podmínkami a strukturou každodenní digitální reprodukce, která se utváří v konkrétních vztahových, materiálních a institucionálních podmínkách. Takové pojetí umožňuje propojení Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte, který zdůrazňuje význam vzájemně propojených systémů (mikro–mezo–exo–makro–chrono), s přístupem situační analýzy (Clarke, 2005), jenž dovoluje postihnout komplexitu sociálních uspořádání, aktérů, diskurzů i tichých míst v rámci jediné analytické mapy. Kombinace těchto dvou rámců umožňuje systémově i vztahově uchopit digitální rodičovství jako situovaný, kulturně zprostředkovaný a strukturálně podmíněný jev, který se dynamicky vyvíjí v čase i v reakci na institucionální (ne)oporu a technologické proměny.

2.2 Proměna dětství v digitální době

V rámci této disertační práce nahlížím na dětství nikoli jako biologicky determinovanou etapu vývoje, ale jako společensky, kulturně a mocensky konstruovanou kategorii (James & Prout, 1997). Podoba dětství se historicky proměňuje v souvislosti s institucionálními rámci, hodnotovými systémy a technologickými podmínkami. V tomto smyslu je digitalizace nejen vývojovým trendem, ale strukturálním faktorem, který zásadně ovlivňuje, co znamená „být dítětem“ v 21. století. Reflexe těchto proměn tvoří klíčovou součást teoretického ukotvení této disertační práce, neboť umožňuje hlubší porozumění širšímu sociálně-kulturnímu rámci, v němž se formují rodičovské postoje k využívání digitálních technologií u dětí předškolního věku.

Jak ukazuje Qvortrup (2009), dětství je třeba chápat jako strukturální součást společnosti, která podléhá historickým a kulturním transformacím stejně jako jiné společenské instituce. Není to tedy pouze vývojové období, ale významný indikátor společenských změn. V tomto smyslu představuje současné dětství zrcadlo digitální, individualizované a ekonomicky stratifikované společnosti.

Současné dětství je formováno prostřednictvím digitálních mediálních struktur, které nejen předávají obsah, ale vytvářejí vzorce interakcí, rytmus dne a podobu vztahů. Jak ukazují Livingstoneová a Blum-Rossová (2020), obrazovky se staly integrální součástí každodenního života dětí, nejen jako nástroj zábavy, ale jako prostředí učení, socializace i sebeprezentace. Digitální technologie mění hranice mezi domovem a světem, mezi soukromým a veřejným prostorem, mezi hrou a učením. Jak upozorňuje Holloway a jeho kolegové (2013), digitální technologie se stávají klíčovými aktéry vývoje, ovlivňují výchovné cíle a hodnoty spojené s dětstvím. Tento kulturní posun souvisí se vznikem specifického konceptu digitálního dětství (Gibbons, 2015), které se rozvíjí v kontextu informační společnosti a zahrnuje nový způsob prožívání dětství formovaný narůstající dostupností technologií, konzumem digitálního obsahu a novými diskurzy normality (Kucirkova, 2017; Danby et al., 2018).

Dětství dnes není pouze kulturně formované, ale stále častěji také ekonomicky strukturované. Děti vystupují nejen jako uživatelé, ale i jako cílová skupina komerčních obsahů, sběru dat a marketingu (srov. Steeves & Regan, 2014). Jak ukazují Luptonová a Williamson (2017), digitální dětství je zároveň datifikováno[7], přičemž každodenní online aktivita dítěte generuje data, která jsou využívána platformami k prediktivnímu přizpůsobování obsahu. Zásadním rysem digitálního dětství je předčasná digitalizace. Děti se s technologiemi seznamují již od útlého věku, často ještě před nástupem do mateřské školy (Pangrazio & Mavoa, 2025).

Narozdíl od starších přístupů, které chápaly dítě jako pasivní objekt socializace, vychází tato práce z perspektivy, která zdůrazňuje aktérství (*agency*) dítěte (Mayall, 2002; Spyrou, 2011). Děti nejsou jen příjemci rodičovských nebo společenských vlivů, ale aktivně jednají, vyjednávají pravidla, obcházejí omezení a vytvářejí si vlastní digitální světy. Jak ukazují Mascheroniová a Ólafsson (2015), děti se v digitálním prostředí pohybují s výraznými digitálními dovednostmi a kreativitou, často mimo dohled rodičů nebo institucí (srov. Mascheroni & Ólafsson, 2015). Aktérství však není totéž, co autonomie. Děti jednají v rámci strukturálních podmínek a technologických limitů, které formují jejich možnosti i volby. V tomto směru se dítě stává nejen pasivním uživatelem, ale také aktivním producentem digitální kultury, a to jak prostřednictvím vytváření obsahu (např. videí, herních strategií nebo digitálních příběhů), tak i skrze sdílení a reinterpretaci kulturních významů v online prostředí. Tato aktivní participace však není pouze výrazem kreativního potenciálu, může zároveň sloužit jako nástroj vyjednávání o vlastní identitě, hranicích autonomie a normativních hodnotách v rodinném i širším sociálním kontextu. Právě v těchto

[7] *Datifikace* (z anglického *datafication*) označuje proces převodu různorodých aspektů každodenního života, včetně dětství, do digitálních dat, která jsou sbírána, analyzována a využívána technologickými systémy pro různé účely (Lupton & Williamson, 2017).

situacích se začíná ukazovat, že dítě není pouze socializovaný objekt, ale také aktér schopný resilience, tedy aktivní ochrany sebe i druhých před riziky digitálního prostředí. Některé děti tak prokazují tzv. resilienční aktérství, tedy schopnost činit informovaná rozhodnutí, regulovat vlastní chování online a vymezit se vůči nevhodnému či ohrožujícímu obsahu (srov. Livingstone et al., 2017).

Digitalizace ovlivňuje také způsob, jakým děti vnímají svět, čas a vlastní tělo. Jak upozorňuje Radeskyová a kol. (2020), digitální technologie zásadně proměňují charakter hry, která se přesouvá do virtuálního prostředí, tím může být oslabena spontánní pohybová a interakční složka tradiční hry (srov. Radesky et al., 2020). Fenomén tzv. netělesné hry (*disembodied play*) (Chudacoff, 2007) odkazuje na ztrátu tělesnosti v dětském prožívání. Turkleová (2011) varuje, že digitální vztahy mohou nahradit prožívanou blízkost tváří v tvář, a Postman (1994) hovoří o zániku dětství v důsledku předčasného zapojení dětí do světa dospělých prostřednictvím médií. Dětství v digitální době není homogenní zkušeností. Rozdíly v digitálním kapitálu rodin, v přístupu k technologiím, ale také v rodičovských strategiích a dostupnosti opory vedou k tomu, že dětství se diferencuje podle sociální třídy, vzdělání rodičů a kulturních zvyklostí (Vincent & Ball, 2007; Hargittai, 2010). Kulturní kapitál ovlivňuje nejen čas strávený u obrazovky, ale i kvalitu konzumovaného obsahu, styl užívání a rodičovskou mediaci. Dětská zkušenost s technologiemi je tak nerovnoměrně rozvrstvena a ovlivněna celkovou strukturou rodinného života.

V kulturní rovině dochází k procesu kulturní internalizace digitalizace. Technologie se stávají součástí norem každodenního života dětí a rodičů. Livingstonová a Sefton-Green (2016) popisují tento proces jako socializaci do digitální kultury, která se odehrává nejen prostřednictvím zařízení, ale i diskurzů a očekávání dospělých (srov. Livingstone & Sefton-Green, 2016). Čím dříve se dítě naučí s tabletem, tím častěji je označováno jako „schopné“ a tím silněji je digitalizace legitimizována jako přirozená součást vývoje dítěte.

To, co je v digitální době považováno za „normální dětství“, je stále více formováno technologickými diskurzy a společenským očekáváním od včasného ovládání zařízení po schopnost multitaskingu a permanentní konektivitu. Tím se proměňuje samotné chápání dětství jako vývojové etapy. Ze spontánního období hry, objevování a tělesného pohybu se stále více stává etapa kulturně technologicky podmíněného fungování dítěte (James et al., 1998).

Na rizika tohoto vývoje upozorňuje Palmerová (2006), která hovoří o fenoménu „toxického dětství“, definovaného nadměrnému kontkatu s obrazovkami, úpadkem sociální interakce a snížením tělesného pohybu. Ještě silněji to formulují Postman (1994) a Buckingham (2000), kteří mluví o „zániku“

či „smrti“ dětství jako specifického kulturního období. Proměna dětství v digitální době zahrnuje nejen technologickou transformaci, ale i hlubší posun v tom, jak dětství chápeme, prožíváme a regulujeme (James et al., 1998; Prout, 2005). Dětství se proměňuje jako sociální kategorie, tělesně zakotvená zkušenost, vztahová realita i jako objekt politických a diskurzivních zásahů (srov. Burman, 2008; Dahlberg et al., 2013). Dítě vystupuje jako aktér, ale zároveň jako subjekt formovaný normalizačními tlaky (srov. James & Prout, 1997). Struktura dětství je navíc podmíněna třídními, kulturními a institucionálními rozdíly, které ovlivňují podobu digitalizace (srov. Lareau, 2011; Livingstone & Blum-Ross, 2020). A zatímco dítě do digitálního prostředí vstupuje jako aktivní, ale zranitelný aktér, jsou to rodiče, kteří formují rámce jeho každodenní zkušenosti (Livingstone et al., 2020). Následující kapitola se proto zaměří na to, jak se proměňuje rodičovství v podmínkách digitální modernity.

2.3 Rodičovství v digitální době

V této disertační práci pojímám rodičovství nikoli jako přirozený či univerzální jev, ale jako kulturně a společensky podmíněnou praxi, která je utvářena v konkrétních každodenních situacích a zároveň jako sociální kategorii, jejímž prostřednictvím jsou rodiče diskurzivně konstruováni, hodnoceni a regulováni (srov. Gillies, 2008; Faircloth, 2014). Rodičovství je v tomto pojetí dynamickým polem, v němž se střetávají normativní očekávání, strukturální podmínky a individuální zkušenost (Morgan, 2011). V kontextu digitalizace pak rodičovství získává nové kontury, jež jsou formovány technologickými možnostmi, informačním přetížením i normativním tlakem na kontrolu a kompetenci (srov. Lupton & Williamson, 2017; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Podle Giddense (1991) se rodičovství v pozdní modernitě proměňuje v reflexivní projekt, rodiče již nemohou spoléhat na stabilní tradice nebo sociální instituce, ale musí své rodičovské jednání neustále promýšlet, vyjednávat a obhajovat. Haysové (1996) označuje tento jev jako intenzivní rodičovství, rodičovství charakterizované vysokou mírou investice, pozornosti a morální odpovědnosti. Ve veřejném prostoru jsou rodiče permanentně vystaveni normativnímu hodnocení, a to zejména matek, které jsou historicky spojovány s morálním jádrem výchovy (srov. Faircloth, 2014).

Rodičovství je zároveň výrazně ovlivněno procesy individualizace (srov. Beck & Beck-Gernsheim, 2002), v jejichž rámci je odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte přesunuta z institucí na jednotlivce. Tento posun je zvláště patrný v podmínkách neoliberalismu, který podle Cooperové (2017) představuje ideologický rámec, jenž klade důraz na soběstačnost, seberegulaci a podnikavost a který přetváří i roli rodiče. Gilliesová (2005) upozorňuje, že rodiče jsou hodnoceni nejen podle výsledků svých dětí, ale podle míry své výchovné

kompetence, sebereflexe a schopnosti vytvářet stimulační prostředí pro rozvoj dítěte.

Současné digitální rodičovství je rovněž ovlivněno mocenskými strukturami, které přenášejí odpovědnost za vývoj dítěte z veřejných institucí na rodinu. Jak upozorňuje Gilliesová (2008), v neoliberální společnosti dochází k procesu tzv. responsibilizace, tedy přesunu odpovědnosti na jednotlivce, rodiče jsou konstruováni jako nositelé odpovědnosti za úspěch dítěte, přičemž zároveň čelí oslabené institucionální opoře. V tomto kontextu se rodič stává nejen vychovatelem, ale i regulátorem rizik, technologickým správcem i morálním aktérem a je hodnocen podle toho, jak efektivně tuto roli plní.

V digitální době se rodičovství stává nejen výchovnou, ale také technologickou praxí. Jak ukazují Livingstoneová a Blum-Rossová (2020), od rodičů se očekává, že budou schopni řídit přístup dítěte k technologiím, monitorovat obsah, nastavovat pravidla a zároveň podporovat digitální gramotnost. Digitální rodičovství není neutrální, je silně normativně rámováno diskurzy o riziku, kompetenci a odpovědnosti (srov. Lupton & Williamson, 2017). Tato očekávání vytvářejí nové zdroje stresu a tlaku, a to zvláště v prostředí, kde neexistuje jasné vodítko „správného“ jednání.

V tomto prostředí vzniká nový diskurz dobrého rodiče tedy rodiče, který nejen chrání, ale také digitálně rozvíjí, reguluje a reflektuje. Tento ideál však bývá neudržitelný. Jak ukazuje Luptonová (2015), právě technologie se stávají nástrojem morálního hodnocení rodičovské kompetence, přičemž selhání v jejich regulaci bývá interpretováno jako osobní selhání. To vede ke vzniku specifického fenoménu digitální viny, pocitu, že rodič nikdy nekoná dost dobře, dost správně, dost kontrolovaně.

Digitální rodičovství se navíc odehrává v kontextu informačního přetížení a často rozporných doporučení ze strany odborníků, médií a škol. Jak ukazuje Hollowayová a Greenová (2016), rodiče často volí intuitivní strategie, které jsou výsledkem zkušenosti, emoční odezvy a praktické potřeby přežít každodennost. Intuitivní rodičovství však není výrazem nezodpovědnosti, ale spíše důsledkem strukturálního přetížení, emočního vyčerpání a nedostatku institucionální opory. Mnohé rodiny tak čelí institucionálnímu a strukturálnímu vakuu, stavu, kdy chybí jak opora ze strany státu či školy, tak sdílené normy ohledně toho, co je v digitálním rodičovství legitimní či žádoucí (srov. Mascheroni & Holloway, 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Digitální rodičovství není genderově neutrální. Jak ukazují Ammari a jeho kolegové (2015) technologická péče je v mnoha rodinách převážně doménou matek. Jak ukazují výzkumy, genderové rozdělení rodičovských rolí přetrvává i v oblasti digitální výchovy. Matky často nesou hlavní odpovědnost za organizaci

každodenního chodu domácnosti, včetně kontroly času stráveného u obrazovek, výběru vhodných aplikací a dohledu nad online bezpečností dítěte. Otcové naopak bývají v rodinách vnímáni spíše jako technická či technokratická opora, která poskytuje informační nebo materiální zázemí, nikoli však emocionální a výchovnou regulaci digitálních aktivit (Nikken & Schols, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Tato genderová asymetrie byla potvrzena i v českém výzkumném kontextu (srov. Píšová & Lukavská, 2024), kde matky systematicky popisují vyšší míru každodenní odpovědnosti za digitální režim dítěte, zatímco otcové často delegují rozhodování na partnerku nebo se angažují pouze v případě technických problémů.

Z hlediska bioekologického modelu lze tuto asymetrii interpretovat jako strukturální projev kulturně zakořeněného rozdělení péče, který ovlivňuje mikrosystém rodiny i širší normativní rámce v mezo a makrosystému (Tronto, 1993). Genderové rozdělení odpovědnosti za digitální mediaci tak není pouze otázkou individuální volby, ale součástí hlubší institucionální a diskurzivní struktury, která formuje rodičovské strategie napříč rodinami.

Tato asymetrie není pouze výsledkem volby, ale reflektuje hluboce zakořeněné kulturní představy o rodičovských rolích, v nichž je matka spojována s péčí, morální zodpovědností a emocionální dostupností. Zároveň je tato nerovnost reprodukována i v odborném diskurzu, kde se doporučení k „digitální výchově“ často obracejí především k matkám. Důsledkem je dvojitá zátěž, která může vést k emočnímu, psychickému a fyzickému vyčerpání spojenému s trvalým výkonem pečovatelské role bez dostatečné podpory (srov. Mikolajczak et al., 2019). Digitální rodičovství se odehrává v kontextu nejistoty technologické, kulturní i institucionální. Rodiče nejsou pouze vykonavateli doporučení, ale jednajícími aktéry, kteří v konkrétních podmínkách volí strategie, zvažují kompromisy a vyjednávají mezi očekáváním a realitou. Jak ukazují Radeskyová a její kolegové (2016), rodiče často používají technologie jako nástroj zajištění klidu, organizace dne nebo regulace emocí nikoli proto, že by nechtěli být s dětmi, ale protože jsou přetížení, unavení a bez opory.

Tato rovina působení rodičů v podmínkách strukturálního tlaku vyžaduje, abychom na digitální rodičovství nenahlíželi v morálních kategoriích (např. „zodpovědný“ vs. „nezodpovědný“ rodič), ale v kontextu dostupných zdrojů, institucionální podpory, informační gramotnosti a socioekonomických podmínek. Jak ukazují Livingstoneová a její kolegové (2017) a Blum-Rossová a Livingstoneová (2016), rodičovské strategie jsou často výsledkem nutnosti improvizovat, vyvažovat a zvládat každodenní realitu spíše než vědomého volení mezi „dobrou“ a „špatnou“ výchovou. Rodiče nejsou ve svých rozhodnutích plně autonomními aktéry, ale čelí strukturálním omezením, absenci systematické podpory a kulturním normám, které kladou důraz na ideál intenzivního, morálně

bezchybného rodičovství (Hays, 1996; Faircloth, 2014). Tento morální tlak může vést k pocitům selhání, viny či nekompetentnosti a zastiňuje reflexi skutečných potřeb rodiny.

Z těchto důvodů je třeba promýšlet digitální rodičovství nikoliv jako individuální selhání či úspěch, ale jako společensky utvářený fenomén, který odráží nerovnosti v přístupu k informacím, podpoře a možnostem jednání. Mnoho rozhodnutí není výsledkem volby, ale situovaného přežívání. Digitální rodičovství se zde stává prostorem mikrorozhodnutí o hranicích, klidu, bezpečí či vývoji dítěte často bez opory, ale v přítomnosti normativního tlaku. Součástí tohoto aktérství je i každodenní vyjednávání mezi rodiči např. mezi matkou a otcem o pravidlech, čase, přístupu. Rodina je zde místem mikromoci (Foucault, 1991), kde rozhodnutí nejsou předem určena, ale postupně vznikají skrze vyjednávání v nerovných podmínkách. Dítě přitom není pasivní, ale samo vstupuje do vyjednávání. Argumentuje, přesvědčuje, testuje hranice a tím spoluutváří digitální režim domácnosti.

Rodičovství je hluboce ovlivněno sociální třídou, což se projevuje i v oblasti technologií. Gilliesová (2005) ukazuje, že rodiče střední třídy často přistupují k technologiím s důrazem na rozvoj, gramotnost a strategickou podporu dítěte, zatímco rodiče z dělnických vrstev využívají technologie spíše pragmaticky k zajištění klidu, zábavy nebo jako nástroj řízení každodenního provozu. Vincentová & Ball (2007) ukazují, že rozdíly v kulturním kapitálu ovlivňují volbu aplikací, her či edukačních nástrojů, způsob jejich reflexe i ambice rodičů ve vztahu k digitálním kompetencím dítěte.

Rodiče s vyšším vzděláním častěji reflektují digitální rizika, zatímco rodiče s nižším kulturním kapitálem se často cítí ztraceni, neslyšeni a obviňováni, aniž by měli přístup k efektivní podpoře (srov. Livingstone & Blum-Ross, 2020). V tomto smyslu lze digitální gramotnost chápat jako novou formou symbolického, tedy jako znak rodičovské kompetence a společenské legitimity.

Jak již bylo uvedeno, rodičovství chápu jako kulturně a sociálně podmíněnou praxi i diskurzivní kategorii, jejíž konkrétní podoba je formována technologickým prostředím, neoliberální ideologií, genderovými normami i strukturálními nerovnostmi. Tato kapitola vytváří teoretický základ pro další části práce, které se zaměří na konkrétní formy rodičovské mediace, výchovné strategie a každodenní praxi digitální socializace dětí v rodinách. Ukazuje, že rodičovství nelze redukovat na dichotomii „správného“ či „nesprávného“ používání technologií, ale je třeba jej chápat jako dynamický a situovaný proces, formovaný hodnotami, podmínkami a emocemi (Plowman et al., 2010; Livingstone et al., 2018).

2.4 Transformace funkcí rodiny ve vztahu k digitálnímu vývoji

Rodina jako základní sociální instituce plní v průběhu historického vývoje proměnlivou škálu funkcí, jejichž konkrétní podoba odráží nejen kulturní hodnoty dané společnosti, ale i její technologický, ekonomický a politický rámec. V podmínkách pozdní modernity (Giddens, 1992; Beck & Beck-Gernsheim, 2002), charakterizované procesy individualizace, globalizace a akcelerace (Rosa, 2010), se však funkce rodiny dostávají pod tlak dynamicky se proměňujícího digitálního prostředí (Livingstone & Blum-Ross, 2020), které narušuje tradiční struktury a zároveň otevírá nové možnosti interakce, výchovy a péče o dítě.

Digitalizace se stává jedním z klíčových strukturálně-kulturních činitelů, který zásadně proměňuje vnitřní dynamiku rodinného života (srov. Hepp, 2020; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Nejde přitom pouze o technologickou změnu, ale o hluboký kulturní posun, který redefinuje základní funkce rodiny – socializační, výchovnou, emoční i regenerační. Tyto změny nelze interpretovat pouze jako narušení tradičního pořádku – jsou zároveň výrazem adaptace rodiny na nové podmínky a technologická prostředí.

Zatímco strukturálně-funkcionalistické teorie (srov. Parsons & Bales, 1956) chápou rodinu jako instituci stabilizující společenský systém skrze plnění standardizovaných funkcí (např. výchova, socializace, reprodukce hodnot), symbolický interakcionismus (srov. Goffman, 1974; Turkle, 2011) a teorie konfliktu (srov. Možný, 2008) umožňují vnímat rodinu jako místo vyjednávání, mocenských asymetrií a každodenní interpretace společenských rolí. V této kapitole rozvíjíme analýzu transformačních procesů funkcí rodiny v digitální době na základě kombinace těchto přístupů, přičemž usilujeme o propojení teoretických rámců s aktuálními empirickými zjištěními.

Socializační funkce

Socializační funkce rodiny představuje jeden z pilířů její společenské role. Tradičně byla realizována prostřednictvím přímých interakcí mezi rodiči a dětmi, v nichž byly zprostředkovávány hodnoty, normy, jazykové kódy i kulturní modely chování. Rodiče fungovali jako hlavní interpretační rámec, skrze nějž dítě porozumělo světu, své roli v něm a tomu, co je v dané společnosti považováno za žádoucí či přijatelné (Langmeier & Krejčířová, 2006). V této konfiguraci měla rodina exkluzivní pozici, neboť jako primární socializační prostředí předcházela školnímu i vrstevnickému vlivu. S nástupem digitalizace a mediální saturace dětství však dochází k narušení této exkluzivity. Mediální prostředí, včetně YouTube, streamovacích platforem, herních aplikací či algoritmicky personalizovaných obsahů, vstupuje do života dítěte často dříve než institucionalizovaná výchova a výrazně ovlivňuje jeho poznávací rámce, emoční

regulaci i budování identity (Livingstone & Helsper, 2007). Mediální socializace zde nefunguje jako doplněk tradičního vlivu, ale jako paralelní a často dominantní trajektorie osvojování norem, postojů a preferencí.

Fenomén digitální socializace, jak jej popisují Podbolotová a její kolegové (2021), ukazuje, že mediální obsah se stává strukturujícím prvkem každodenní zkušenosti dítěte. Tím dochází k redefinici rodinné socializační role, rodiče již nejsou primárním zdrojem hodnotových rámců, ale spíše mediátory mezi dítětem a kulturně-mediálním světem, jehož vliv není snadno kontrolovatelný. Nikken a Scholsová (2015) upozorňují, že rodiče často postrádají kompetence i nástroje k tomu, aby dokázali tento vliv efektivně řídit nebo interpretovat. Tento stav může vést k tzv. implicitní mediaci, tedy nevědomému spoluutváření mediálních významů bez reflexe jejich dopadů. Digitální média zároveň fragmentují rodinný komunikační prostor. Turkleová (2011) a Couldry a Hepp (2017) ukazují, že členové rodiny sdílejí stále méně společných významů a emocionálních prožitků, neboť se každý pohybuje v jiném digitálně-personalizovaném univerzu. Jak ukazují Hinikerová a kol. (2020), odlišné způsoby, jimiž rodiče a děti vnímají pravidla pro použití DT, mohou vést k fragmentaci rodinných rituálů (např. společného stolování) a tím k oslabení intergeneračního porozumění i rodinné koheze. Tento jev lze interpretovat jako formu „komunikační diverzifikace“, jež narušuje dříve sdílené symbolické rámce rodinného soužití.

Z hlediska konfliktu rolí a autority přináší digitální prostředí inverzi kompetenčních hierarchií, děti často disponují vyšší mírou digitální gramotnosti než jejich rodiče, čímž dochází k narušení tradiční role rodiče jako autority a poskytovatele poznání (Možný, 2008). Tento posun nejen mění dynamiku moci v rodině, ale vytváří i nové formy závislosti, rodiče jsou často závislí na dětech při technickém ovládání zařízení, zatímco děti závisí na rodičích v oblasti hodnotové a emoční regulace. Livingstoneová a kol. (2017) ukazují, že vztah mezi rodičem a dítětem v digitálním prostředí má charakter vzájemné podmíněnosti, která proměňuje socializační proces v oboustranné vyjednávání o podobě každodenních digitálních praktik. Digitální socializace tak probíhá mimo zorné pole explicitní výchovy, čímž se vytváří prostor pro kulturní diskontinuitu mezi generacemi. Zároveň však nelze přehlédnout ani pozitivní aspekty této transformace. Digitální prostředí může obohacovat rodinné interakce o nové formy sdílení, interaktivní učení a transgenerační spolupráce. Klíčem však není samotná technologie, ale kvalita rodičovské mediace a schopnost vtahovat digitální obsah do komunikačního a hodnotového rámce rodiny.

Z pohledu bioekologického modelu rozšířeného o technologický subsystém (Johnson & Puplampu, 2008) lze interpretovat, že digitalizace zasahuje jak mikrosystém (vztahy mezi rodičem a dítětem), tak exosystém (např. mediální infrastruktury, technologická regulace) a makrosystém (kulturní normy spojené

s technologiemi). V chronosystémové perspektivě pak sledujeme proměnu socializačních drah napříč generacemi. Zatímco dnešní rodiče si osvojovali technologie v adolescenci či dospělosti, jejich děti se s nimi setkávají již od útlého věku, což vytváří asynchronii zkušeností, hodnot i očekávání (Chaudron, 2018). Socializační funkce rodiny je tak v digitální společnosti podrobena hluboké rekonfiguraci. Rodina již není jediným garantem normativity, ale stává se jedním z aktérů vyjednávání o hodnotách, identitě a vztazích ve světě, který je stále více formován algoritmy, personalizovaným obsahem a mediální kulturou. Tato transformace přináší rizika (ztráta koheze, narušení autority, kulturní fragmentace), ale i příležitosti (rozšíření palety interakcí, transgenerační spolupráce, mediální gramotnost jako nová forma kompetence). Klíčovou otázkou současnosti je, jakým způsobem rodiče tuto funkci redefinují, jaké strategie volí pro zprostředkování digitálních významů a jaké hodnoty v tomto procesu reprodukují či transformují.

Reflexe těchto změn je zásadní pro tuto disertační práci, protože vnímání vlivu digitálních technologií na proces socializace dětí výrazně ovlivňuje rodičovské postoje a strategie v oblasti mediální výchovy. Rodičovské obavy i očekávání spojené s digitalizací se promítají do jejich každodenních rozhodnutí o míře regulace technologií, volbě vhodného obsahu a nastavení hranic digitálního chování v rodině. Pochopení těchto postojů je proto klíčové pro analýzu způsobů, jakými rodiny spoluutvářejí digitální prostředí dětí a jaké hodnoty a normy v něm reprodukují či transformují.

Výchovná funkce

Výchovná funkce rodiny, jejíž jádro spočívá ve formování chování dítěte, osvojování hodnot, regulaci emocí a socializaci do kulturních a morálních norem, prochází v digitální době zásadní transformací. Tradičně byla tato funkce naplňována skrze každodenní interakce, modelování chování a jasně vymezených autoritativních rolí rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Avšak jak ukazují nejen současné vývojové modely, ale i praktická zkušenost rodičů, výchova se odehrává v novém komplexním prostředí, které je prostoupeno digitálními technologiemi a mediálními strukturami. Digitalizace vnáší do výchovného procesu nové výzvy, od redefinice autority, přes proměnu hodnotových rámců až po otázku, jakým způsobem dítě vést ke kritickému, bezpečnému a etickému užívání technologií. Livingstone a Blum-Ross (2020) upozorňují, že rodiče se již nemohou opírat pouze o vlastní hodnotové schéma předávané interakcí, ale musí reagovat na kulturní pluralitu a technologické výzvy, které často přesahují jejich zkušenostní rámec. Výchova tak přestává být vnitřní záležitostí rodiny a stává se víceprocesovým vyjednáváním mezi dítětem, rodičem, technologickými aktéry a společenskými normami.

Radeskyová a kolektiv (2016) identifikují nový okruh výchovných priorit, který zahrnuje rozvoj mediální gramotnosti, digitální etiky, kritického myšlení a schopnosti autoregulace v digitálním prostředí. Tyto požadavky doplňují, nikoli nahrazují, tradiční výchovné cíle jako sebeovládání, respekt k autoritám a schopnost empatie, avšak jejich implementace vyžaduje nové dovednosti a přístupy ze strany rodičů. V praxi se však rodiče často potýkají s nejistotou, zda jejich strategie odpovídají vývojovým potřebám dítěte (Nikken & Schols, 2015). Chaudronová a její kolegové (2018) ukazují, že přístup rodičů k digitální výchově je vysoce variabilní od přísné restrikce přes pasivní toleranci, až po aktivní doprovázení. Tyto strategie nejsou náhodné. Souvisejí s úrovní digitálních kompetencí, mírou dostupné podpory, socioekonomickým statusem i kulturním kapitálem rodičů. Zároveň však odrážejí hlubší normativní dilemata, například zda má rodič technologii kontrolovat, sdílet, vysvětlovat nebo sám opustit tradiční roli a stát se facilitátorem v digitálním světě.

Z pohledu rodičovské mediace (Nikken & Jansz, 2006) lze rozlišit tři základní přístupy, a sice restriktivní, aktivní a společné užívání. Zvláště důležité je v této souvislosti poukázat na fenomén tzv. rodičovství naslepo tedy intuitivní, reaktivní nastavování pravidel bez podpory, rámce či odborné reflexe (srov. Nikken & Schols, 2015). Tento typ rodičovství je v českém kontextu častý, jak ukazují například dílčí zjištění z výzkumů EU Kids Online (Šmahel et al., 2014). Plowmanová a její kolegové (2010) varují, že i kognitivně stimulační aplikace nenaplňují svůj rozvojový potenciál bez přítomnosti dospělého, který je schopen dítě doprovodit, klást otázky a interpretovat zkušenosti.

Jak ukazuje Buckingham (2003), výchova v digitálním věku se nemůže omezit na regulaci, musí podporovat aktivní, hodnotově zakotvené, kontextuálně citlivé jednání dítěte v prostředí, kde hranice mezi soukromým a veřejným, reálným a virtuálním, osobním a sdíleným ztrácí svou jednoznačnost. Rodič zde nevystupuje jako suverénní nositel normy, ale jako průvodce, který sám vyjednává hranice a současně usiluje o to, aby dítě rozvíjelo schopnost jednat autonomně a zároveň odpovědně. Změna se týká i samotné autority. Gilliesová (2005) popisuje proměnu autority z vertikální, dané, na horizontální, vyjednávanou. Rodič ztrácí pozici výlučného arbitra správného chování a stává se aktérem v síti vlivů, kde dominují i technologické platformy, algoritmy, youtubeři nebo virtuální postavy. Autorita v digitální době není samozřejmostí, ale výsledkem kontinuálního budování důvěry, transparentnosti a emocionálního napojení.

Z hlediska bioekologického modelu (Bronfenbrenner, 2005) zasahuje digitální výchova mikrosystém (rodičovské interakce), mezo- a exosystém (institucionální opory, školní rámce) a výrazně i makrosystém, tedy kulturně normativní obrazy správné výchovy, rodičovské role a ideálního dítěte. V chronosystémové

perspektivě lze vnímat digitalizaci jako akcelerovaný vývojový tlak, kterému rodiče čelí bez adekvátní podpory. Výzkumy ukazují, že výchova digitální generace není jen otázkou obsahu, ale i temporality a adaptace na rychle se měnící podmínky (Rosa, 2010). Závěrem lze říci, že výchovná funkce rodiny v digitálním věku není oslabována, ale zásadně přetvářena. Nevede nutně k úpadku autority, ale k jejímu jinému typu, založenému na reflexivitě, vztahovosti a schopnosti navigovat jedince v digitálním prostředí. Klíčovou kompetencí rodiče je schopnost citlivě reagovat na vývojové potřeby dítěte v kontextu digitální fluidity.

Emoční funkce

Další zásadní funkcí rodiny je funkce emoční, která podle strukturálně-funkcionalistické teorie (Parsons & Bales, 1956) představuje základní mechanismus stabilizace osobnosti a podpory duševní rovnováhy jednotlivce. Emoční funkce spočívá v poskytování citového zázemí, pocitu bezpečí, lásky a podpory, které jsou zásadní pro zdravý psychický vývoj dítěte. Rodina tradičně představuje primární prostor, kde se dítě učí rozpoznávat, regulovat a vyjadřovat emoce, rozvíjí důvěru ve svět a formuje základní vzorce citového prožívání (Langmeier & Krejčířová, 2006; Gillernová & Krejčová, 2012). V digitální společnosti však tato funkce čelí novým výzvám. Turkleová (2011) upozorňuje, že technologiemi zprostředkovaná komunikace může oslabovat kvalitu přímých emocionálních interakcí v rodině. V době, kdy rodiče i děti často tráví čas u obrazovek, dochází k fragmentaci sdílených okamžiků a oslabení neverbální komunikace, která je pro emocionální blízkost klíčová. Livingstoneová a Blum-Rossová (2020) dále ukazují, že digitální technologie proměňují způsoby, jakými rodiče reagují na emocionální potřeby dětí někdy mohou snižoat schopnost rodiče plně se soustředit na dítě v klíčových situacích, jindy naopak mohou otevírat nové možnosti podpory skrze sdílení zážitků online.

Nadměrné užívání digitálních technologií může negativně ovlivnit vývoj schopnosti emoční regulace u dětí. Uhlsová a její kolegyně (2017) zjistili, že děti, které tráví méně času v přímém sociálním kontaktu a více v online prostředí, mohou vykazovat sníženou schopnost rozpoznávat neverbální emoční signály. Tento jev představuje významnou výzvu pro rodiče, jejichž role v podpoře emoční inteligence dítěte je nezastupitelná. Dopady digitálních médií na emoční funkci rodiny lze také vnímat skrze fenomén tzv. technoference, přerušování mezilidských interakcí digitálními zařízeními, které výrazně narušuje kvalitu vztahů v rodině. McDaniel a Radeskyová (2018) upozorňují, že přítomnost technologií během společně tráveného času snižuje emoční dostupnost rodičů, zvyšuje hladinu stresu a oslabuje vzájemné napojení mezi členy rodiny. Tento jev je zmiňován i v českém výzkumném kontextu, kde se poukazuje na vzrůstající výskyt tzv. digitálního vyrušení během klíčových okamžiků rodičovsko-dětské interakce (Píšová & Lukavská, 2024). Současně se mění i charakter dětské hry,

která je tradičně spojena nejen s kreativitou, ale také s emocionální regulací a mezilidským učením. Ginsburg (2007) varuje, že volná spontánní hra je vytlačována pasivním sledováním obrazovek, čímž se oslabuje přirozený prostor pro zpracování emocí. Ačkoli digitální hry mohou poskytovat kognitivní podněty, často nenabízejí plnohodnotné prostředí pro rozvoj empatie, schopnosti řešit problémy nebo zvládat frustraci (Zaman et al., 2016). Na druhé straně však nelze opomíjet ani potenciálně pozitivní aspekty digitalizace v oblasti emocí. Clark (2013) poukazuje na to, že technologie mohou v rodinách podporovat nové formy emocionálního propojení, například umožňováním komunikace na dálku, sdílením zážitků prostřednictvím fotografií a videí, či posilováním mezigeneračních vztahů skrze online platformy.

Součástí emoční funkce je také podpora psychické pohody a možnost regenerace, tedy vytváření prostoru pro odpočinek, relaxaci a obnovu sil. V digitálním věku však právě regenerační funkce rodiny čelí novým rizikům, například narušení spánkových režimů v důsledku nadměrného užívání obrazovek, což má přímé dopady na emocionální stabilitu a celkovou pohodu dítěte (Radesky & Christakis, 2016). Reflexe těchto proměn emoční funkce rodiny je klíčová pro tuto disertační práci, neboť vnímání dopadů digitálních technologií na citovou blízkost, emoční vývoj a psychickou pohodu dítěte zásadně formuje rodičovské postoje a výchovné strategie. Emoční dopady digitálních médií představují významnou oblast rodičovských obav i motivaci k regulaci mediálního prostředí, což tvoří jeden z hlavních analytických rámců této studie. Kritické porozumění těmto dynamikám umožňuje analyzovat, jak rodiče reflektují roli technologií v budování emocionálních vztahů, jaké hodnoty v této oblasti podporují a jaké strategie volí pro zachování emocionální soudržnosti v digitálním věku.

Reflexe emoční funkce by zároveň neměla opomíjet genderovou dimenzi. Jak upozorňuje Trontová (1993), emocionální práce v rodině je tradičně přisuzována spíše matkám, což může ovlivňovat i rozdíly v rodičovských postojích k digitálním technologiím. Nikken a Scholsová (2015) poukazují na to, že matky častěji nesou odpovědnost za regulaci digitálního prostředí a za zajištění psychické pohody dítěte. Tyto genderové asymetrie je proto vhodné v analýze rodičovských strategií reflektovat.

3. MEDIACE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Rodiče v současné digitálně proměněné společnosti čelí zásadní výzvě, jak vytvořit prostředí, které umožní dítěti smysluplné zapojení do digitální kultury, a zároveň jej ochrání před potenciálními riziky. Výzvou přitom není pouze omezení času stráveného s technologiemi, ale především reflexe způsobů, jakými jsou technologie začleňovány do každodenního života dítěte, a toho, jak jsou tyto praktiky zprostředkovány rodičovskou mediací.

Tato kapitola vychází z Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte a analyzuje rodičovskou mediaci digitálních technologií v rodinách s předškolními dětmi napříč jednotlivými systémovými úrovněmi. Postupně se věnuje *makrosystému*, který zahrnuje kulturní normy, hodnoty a diskurzy formující rámec rodičovských rozhodnutí; *exosystému*, tedy institucionálním a strukturálním vlivům nepřítomným v každodenní zkušenosti, ale ovlivňujícím rodinu zprostředkovaně; *mezosystému*, jakožto síti vztahů mezi rodinou a institucemi (například mateřskou školou); *mikrosystému*, tedy každodenním interakcím a rutinám v rodinném prostředí; a *chronosystému*, který zohledňuje časové proměny technologií, vývoje dítěte i rodičovské mediace.

V návaznosti na teoretické ukotvení se kapitola zaměřuje na konkrétní strategie rodičovské mediace, jejich vývojové souvislosti a strukturální podmíněnosti. Výzkumy Livingstonové a kolegů (2018) v rámci projektu EU Kids potvrzují, že rodiče hrají klíčovou roli nejen v regulaci digitálního chování dítěte, ale také ve vytváření rodinných norem, hodnot a vzorců užívání digitálních technologií, které lze chápat jako součást digitální kultury v rodině.

3.1 Mediace na úrovni makrosystému

V odborné literatuře je na rodičovskou mediaci digitálních technologií často nahlíženo jako na individuální rozhodovací proces, který zahrnuje zvažování, kdy, jak a proč dítěti technologie zpřístupnit (Valkenburg et al., 1999; Livingstone et al., 2017). Z pohledu bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner & Morris, 2006) je však zřejmé, že tyto rozhodovací procesy nejsou autonomní, ale strukturálně podmíněné makrosystémem tedy kulturními normami, hodnotami, diskurzy, politickými opatřeními a dostupností podpory. Právě makrosystém vytváří „logiku možného“[8] (Bourdieu, 1998), v níž se rodičovská rozhodnutí odehrávají. Tato podkapitola ukazuje, že rodičovská mediace není izolovaným aktem, ale součástí širšího kulturně a institucionálně ukotveného

[8] Soubor strukturujících pravidel, která vymezují, co je v dané společnosti považováno za myslitelné, legitimní nebo dostupné, a tím formují jednání jednotlivců i rodin (Bourdieu, 1998).

režimu péče o dítě v digitální době, která se výrazně liší napříč národními kontexty.

V souladu se socioekologickými modely vývoje dítěte a zdraví (Bronfenbrenner, 1992; Morawska et al., 2023) lze rozlišit dvě protikladné makrosystémové logiky, které zásadně ovlivňují podobu rodičovské mediace:

Individualizovaný (neoliberální) režim, kde je odpovědnost za digitální výchovu plně přenesena na rodiče. Instituce zde poskytují pouze obecné, často moralizující rámce, přičemž chybí strukturální opora, poradenství či koordinace. Rodiče jsou vystaveni vysokým nárokům na kompetentní rozhodování, avšak bez adekvátní podpory (Mascheroni & Holloway, 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Univerzalistický (sociálně podpůrný) režim, který chápe digitální výchovu jako sdílenou odpovědnost společnosti. Rodičům je poskytována opora prostřednictvím institucí, poradenských služeb, kurikula a komunitních programů. Rodiče zde nejsou izolovanými správci rizik, ale součástí pečujícího ekosystému (Dardanou et al., 2020).

Tyto režimy formují nejen míru regulace, ale i kvalitu podpory, důvěru ve vztazích a míru rodičovské nejistoty, na základě níž se mediace digitálních technologií v praxi uskutečňuje.

Empirické výzkumy ukazují, že většina západních zemí operuje v rámci individualizovaného režimu, i když s různou mírou institucionální opory. Například australská vládní doporučení stanovují, že děti do dvou let by neměly používat obrazovky vůbec a děti do pěti let maximálně jednu hodinu denně (WHO, 2019). Reálná praxe je však výrazně odlišná, děti ve věku 2–5 let tráví u obrazovek tři až čtyři hodiny denně (Australian Institute of Family Studies, 2021). Tato propast není důsledkem „rodičovského selhání“, ale odrazem systémové absence podpory, rodiče sice obdrží normativní instrukci, avšak bez nástrojů, kontextualizace nebo emocionální opory (Morawska et al., 2023). V USA a Velké Británii je patrný diskurz „digitálně kompetentního rodiče“, od něhož se očekává, že zvládne jak ochranu, tak rozvoj dítěte (Radesky et al., 2016; Rideout & Robb, 2020). Tento rámec však často vytváří paradoxní očekávání. Např. 67 % rodičů v USA věří, že technologie pomáhají učení, ale současně 76 % souhlasí s tvrzením, že „čím méně času u obrazovek, tím lépe“ (Rideout & Robb, 2020). Daný rozpor je symptomem konfliktního makrosystémového rámce, který rodiče vystavuje dvojímu tlaku být zároveň podporující i restriktivní.

Oproti tomu některé severské země (Norsko, Švédsko, Finsko) představují příklad institucionálně ukotvené a systémově podporované mediace. V Norsku funguje národní portál Barnevakten, který poskytuje rodičům přehledná

doporučení, nástroje pro nastavování pravidel i online kurzy. Ve Švédsku je mediální výchova zakotvena v rámcovém kurikulu pro předškolní vzdělávání (*Curriculum for the preschool - primary child: a review of the research*, 2019) a spolupráce mezi školou a rodiči je v mateřských školách systematicky podporována (Chaudron et al., 2018). Rodiče zde nejsou ponecháni sami sobě, ale jsou součástí systémově podporovaného ekosystému. Taková podpora vede ke snížení rodičovské nejistoty a zvyšuje šanci na konzistentní a vývojově vhodnou mediaci.

V českém prostředí chybí závazné nebo systematicky implementované strategie podpory rodičovské mediace dětí předškolního věku. Digitální výchova se v dosud platné verzi rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání objevuje pouze okrajově, bez konkrétních metodických nástrojů pro pedagogy a bez systematického zakotvení spolupráce s rodinou jako klíčovým aktérem digitální výchovy. Probíhající revize RVP PV sice otevírá prostor pro aktualizaci této oblasti, avšak v praxi zatím přetrvává roztříštěnost přístupů. Rodiče se často orientují podle nahodilých zdrojů, od influencerů po laická fóra a chybí jak expertní diskurz, tak veřejně dostupné poradenství (Nikken & Schols, 2015; Mascheroni & Ólafsson, 2016; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Uvedená situace odpovídá logice makrosystémové delegace odpovědnosti, stát přebírá roli normotvůrce, ale nikoli aktéra podpory. Rodiče se pak rozhodují v podmínkách nízké opory, vysoké kognitivní a emoční zátěže a často praktikují intuitivní přístup, jehož rizika potvrzují i mezinárodní výzkumy (Radesky et al., 2023; Morawska et al., 2023). Makrosystém strukturálně rámuje možnosti rodičovské mediace, určuje, zda se jedná o individuálně pojatou zodpovědnost, nebo o sdílenou společenskou úlohu. Země, které podporují sdílené porozumění a strukturovanou oporu, umožňují rodičům jednat s větší jistotou, důsledností a vývojovou přiměřeností. Naproti tomu tam, kde makrosystém selhává, dochází k individualizaci bez opory, která zatěžuje rodičovské působení a zvyšuje riziko výchovné nekonzistence. Rodičovská mediace se tak stává nejen každodenní praxí, ale i indikátorem makrosociálního uspořádání výchovy v digitálním věku.

3.2 Mediace na úrovni exosystému

Exosystém v rámci bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979) zahrnuje struktury a instituce, které sice nejsou dítěti přímo dostupné, ale významně ovlivňují prostředí, v němž vyrůstá. V kontextu digitálních technologií jde zejména o mediální průmysl, pracovní trh, zdravotnické a sociální služby, vzdělávací politiku nebo legislativní rámce. Tyto struktury determinují možnosti, které mají rodiče k dispozici při každodenní mediaci, tedy nejen co a jak dělají, ale i za jakých podmínek, s jakou mírou opory, tlaku či omezení.

Jedním z nejvýznamnějších faktorů na úrovni exosystému je pracovní režim rodičů, zejména délka pracovní doby, flexibilita, možnost práce z domova, ale také ekonomická nejistota. Studie ukazují, že rodiče, kteří mají dlouhou pracovní dobu nebo pracují v nepravidelných směnách, častěji využívají digitální technologie jako nástroj regulace chování dítěte, tedy k „uklidnění“, „zabavení“ nebo vytvoření prostoru pro běžný chod domácnosti (Radesky et al., 2015; Hiniker et al., 2020). Vzniká tak forma tzv. instrumentální mediace, v níž technologie nahrazují chybějící časovou či emoční kapacitu rodiče.

Tento jev souvisí s konceptem rodičovské únavy (*parental fatigue*) (Cooklin et al., 2011), který lze popsat jako dlouhodobé vyčerpání rodičovských zdrojů. Mediace v takových podmínkách není výsledkem racionální volby, ale přežívání v rámci strukturálních limitů. Exosystém tak přímo vstupuje do mikrosystému a ovlivňuje jeho kvalitu, a to nejen prostřednictvím dostupnosti času, ale i skrze míru stresu, sociální podpory a institucionální flexibility, tedy schopnosti institucí (např. zaměstnavatelů, mateřských škol či sociálních služeb) přizpůsobovat své fungování potřebám rodin a podporovat jejich rovnováhu mezi prací a péčí.

Další zásadní exosystémovou silou je mediální průmysl a tzv. platformový kapitalismus (Srnicek, 2017). Digitální prostředí, do kterého dítě vstupuje, není neutrálním polem, ale je strukturálně formováno zájmy komerčních aktérů. Obsah je často navržen tak, aby maximalizoval pozornost, prodlužoval dobu sledování a vytvářel návykové vzorce (Zuboff, 2019). Výsledkem je fenomén algoritmické socializace (Striphas, 2015), při němž je vývoj dítěte spoluutvářen „neviditelnými výpočty“, které nemají výchovný záměr, ale komerční cíl.

Rodiče jsou v tomto prostředí oslabeni nejen kvůli absenci technických znalostí, ale i kvůli asymetrii informací. Povědomí o tom, jak funguje doporučovací algoritmus, jak jsou sbírána data nebo jaké návyky aplikace podporují, je mezi rodiči velmi omezené. Zároveň chybí regulace ze strany státu, většina platforem, které děti používají (např. YouTube), není vytvořena primárně pro děti předškolního věku, a jejich „dětské verze“ nejsou dostatečně transparentní ani kontrolovatelné, přičemž nedostačují vývojovým potřebám předškolních dětí (Livingstone et al., 2017). Mediace je tak strukturálně limitována architekturou digitálního prostředí, které rodiče sami mnohdy nemohou ovlivnit.

Význaným deficitem v českém i mezinárodním kontextu je institucionální vakuum, tedy nedostatek strukturální podpory pro rodiče v oblasti digitální výchovy. Nepředstavuje to pouze praktický problém, odráží se zde širší trend individualizace odpovědnosti za systémová rizika, jak jej popisuje Beck (2004),

tedy fakt, že instituce ustupují do pozadí a přenášejí tíhu rozhodování na jednotlivce, v tomto případě na rodiče. Výzkumy ukazují, že rodiče často pociťují nejistotu ohledně vhodného nastavení pravidel, délky času u obrazovek nebo výběru digitálního obsahu (srov. Kopecký & Szotkowski, 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020). V českém prostředí přitom chybí ucelený rámec institucionální podpory pro rodiče v oblasti mediálního vedení dítěte, tato agenda není systematicky řešena ani ve „Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020“ (MŠMT, 2014), ani ve „Strategii rodinné politiky 2024-2030“ (MPSV, 2023), ani ve „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“, (2020). Rodiče tak čelí tlaku rozhodování bez opory, a to navíc v prostředí, které se rychle mění, je komerčně motivované a informačně přetížené.

Tento nedostatek se týká nejen absence praktických doporučení, ale i absence vzdělávacích, poradenských a zdravotnických služeb, které by rodičům nabídly podporu v oblasti digitálních dilemat. Vzniká tak nerovný terén, kde rodiče s vyšším vzděláním a přístupem k odborným zdrojům zvládají digitální výchovu s větší sebedůvěrou, zatímco znevýhodnění rodiče zůstávají v osamocení, což dále prohlubuje digitální rodičovskou propast (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Celý exosystém od pracovního trhu po mediální infrastrukturu posiluje nerovnosti v digitálním rodičovství. V prostředích s nízkou oporou, vysokým stresem a omezenými zdroji se častěji objevují pasivní nebo nekonzistentní strategie mediace, zatímco privilegované skupiny dokážou vytvářet podmínky pro aktivní, participativní a vývojově přiměřené formy mediace. Z hlediska vývojové psychologie je přitom kvalita mediace klíčová, nejen pro aktuální bezpečnost, ale i pro dlouhodobý rozvoj digitální gramotnosti, sebevědomí a schopnosti dítěte odolávat manipulativním obsahům (Nikken & Schols, 2015). Exosystém tak nemá jen povahu „kontextu“, je aktivním spolutvůrcem vývojového pole, v němž se utváří mediální život dítěte.

3.3 Mediace na úrovni mezosystému

Z pohledu bioekologického modelu vývoje (Bronfenbrenner, 1979) představuje mezosystém prostor interakce mezi jednotlivými mikrosystémy dítěte, například mezi rodinou a institucemi předškolního vzdělávání. V digitální době nabývá tento propojující prostor na významu, stává se klíčovým místem, kde se může (či nemusí) odehrávat sdílení, koordinace a vzájemná opora v oblasti mediace digitálních technologií. Pokud dané vazby fungují, vytváří se podpůrný ekosystém pro digitální socializaci dítěte, pokud selhávají, dítě zůstává v nejednotném a často konfliktním prostředí.

Mezinárodní výzkumy opakovaně potvrzují, že mateřské školy mohou sehrát zásadní roli v podpoře digitální gramotnosti nejen dětí, ale i rodičů (např.

Chaudron et al., 2018; Marsh et al., 2017; Hatzigianni et al., 2023). Zkušenosti ze severských zemí (např. Finsko, Dánsko) ukazují, že systematická spolupráce mezi školou a rodinou v oblasti mediální výchovy může podporovat rozvoj samostatného a uvědomělého zacházení s médii, seberegulace a důvěry mezi všemi aktéry (Chaudron et al., 2018). Ve skandinávských vzdělávacích systémech je podpora rodičů chápána jako součást kurikulárních cílů a školní praxe, nikoli jako dobrovolná nadstavba výchovně-vzdělávacího procesu. V praxi to znamená, že mateřské školy zvou rodiče ke společným aktivitám zaměřeným na média a digitální technologie, organizují tematické workshopy, vytvářejí prostor pro sdílení otázek a nejistot spojených s technologiemi a posilují rodičovskou sebedůvěru. Mediální výchova se tak neomezuje na dítě, ale stává se součástí širší digitální ekologie rodiny (Qian & Hu, 2024).

V českém prostředí zůstává propojení mezi školou a rodinou v oblasti digitálních médií slabé, často je nevíc závislé na iniciativě jednotlivých učitelek a učitelů či vedení školy. Tento stav není náhodný, ale odráží hlubší kulturně-institucionální konfiguraci. Digitální mediace dosud není ukotvena v jednotném pedagogickém rámci, který by ji vymezoval jako součást výchovně-vzdělávacího poslání mateřské školy. Digitální výchova je tak v praxi často přenášena zpět na rodinu, bez opory, bez sdílené koncepce a bez zpětné vazby. Takový přístup odpovídá širším neoliberálním trendům individualizace rizika a privatizace péče (srov. Gillies, 2005; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Důsledkem je, že rodiče jsou nuceni činit rozhodnutí o digitálních technologiích izolovaně, bez odborného vedení, podpory komunity či institucionalizované reflexe. Vzniká tím prostředí výchovné osamocenosti a nerovnosti, rodiče s vyšším kulturním kapitálem mají přístup k informacím a oporám, zatímco znevýhodněné rodiny zůstávají odkázány na intuici nebo komerční zdroje. V kontextu současného výzkumu se stále více ukazuje, že digitální mediace nevzniká izolovaně, ale je součástí širší rodinné digitální ekologie (Barr, 2019). Tento koncept poukazuje na význam každodenních praktik, materiálních podmínek, hodnotových přesvědčení a vztahových dynamik, které dohromady utvářejí digitální prostředí dítěte. Mezosystémová vazba, tedy propojení rodiny a školy, je v tomto ekosystému klíčovým kanálem sdílení, koordinace a podpory.

Kvalita této vazby má přímé důsledky na vývoj dítěte. Pokud je vztah mezi školou a rodinou aktivní, důvěryhodný a založený na dialogu, vytváří se ochranný rámec, v němž se digitální socializace dítěte odehrává bezpečně, plynule a ve shodě mezi hodnotami obou prostředí. Oproti tomu slabá nebo neexistující vazba vede k interakční nesoudržnosti, dítě zažívá rozdílné přístupy doma a ve škole, a tím se oslabuje schopnost internalizovat normy a rozvíjet stabilní mediální seberegulaci (Domoff et al., 2019).

3.4 Mediace na úrovni mikrosystému

Rodinný mikrosystém představuje nejbližší prostředí dítěte, v němž se formují každodenní interakce, vztahy, hodnoty i návyky včetně těch digitálních. V digitálně proměněné společnosti čelí rodiče nové výzvě a to, vytvářet takové digitální prostředí, které bude podporovat zdravý vývoj dítěte, aniž by ho současně vystavovalo nadměrným rizikům. Právě v mikrosystému se rozhoduje o podobě rodičovské mediace, tedy o tom, jakými způsoby rodiče regulují, sdílejí a rámují digitální zkušenosti svého dítěte.

Mediace digitálních technologií v rodinném mikrosystému představuje zásadní vývojové rozhraní, v němž se střetávají výchovné postoje rodičů, potenciál dítěte a proměňující se digitální prostředí. Rodičovské strategie zde nefungují jako mechanické nástroje regulace, ale jako dynamické vývojové mechanismy, které strukturují každodenní zkušenost dítěte s médii, rámují kvalitu proximálních procesů (viz Bronfenbrenner & Morris, 2006) a spoluutvářejí trajektorii jeho digitální socializace. Z tohoto hlediska je důležité nahlížet rodičovské strategie mediace nikoliv jako soubor technik, ale jako komplexní konfigurace interakčních stylů, které jsou vývojově, kulturně a sociálně podmíněné.

Typologicky bývá mediace digitálních technologií nejčastěji členěna na aktivní, restriktivní a společnou (Valkenburg et al., 1999; Nikken & Schols, 2015). Tento rámec však zůstává částečně deskriptivní, pokud nejsou jednotlivé strategie analyzovány s ohledem na jejich význam pro vývoj dítěte i kvalitu vzájemného vztahu s rodičem a kontext, v němž se uskutečňují. Cílem následujícího textu je zasadit tyto strategie do kontextu současného výzkumu a poukázat na jejich předpoklady, funkce i limity.

Aktivní mediace je postavena na principu dialogu, sdílení a aktivní podpory porozumění digitálnímu obsahu (Nikken & Schols, 2015). Rodiče v tomto přístupu nepůsobí pouze jako regulátoři, ale jako partneři dítěte při objevování mediálního světa. Kladou otázky, komentují obsah, vysvětlují souvislosti a zapojují dítě do kritické reflexe. Výzkumy ukazují, že tento typ mediace pozitivně ovlivňuje rozvoj mediální gramotnosti, samostatného úsudku a schopnosti dítěte aktivně se orientovat a jednat v digitálním prostředí (srov. Plowman et al., 2008; Lauricella et al., 2015). Z hlediska bioekologického modelu lze aktivní mediaci chápat jako formu kvalitního proximálního procesu, který posiluje nejen kognitivní funkce, ale i vztahovou vazbu mezi rodičem a dítětem.

Zároveň však aktivní mediace není univerzálním řešením její realizace je náročná na čas, mentální přítomnost a kompetenci rodiče. Rodiče, kteří čelí vysoké míře stresu, vyčerpání nebo mají nízkou digitální gramotnost, často tuto formu mediace nerealizují, i když ji hodnotově preferují (srov. Blum-Ross &

Livingstone, 2016; Morawska et al., 2023). V tomto smyslu je aktivní mediace ideál, který je výrazně ovlivněn strukturálními podmínkami. Její absence nemusí být výsledkem nezájmu, ale omezených zdrojů a institucionální izolace.

Restriktivní mediace spočívá v nastavení jasných pravidel pro čas, obsah nebo kontext používání technologií. Tento přístup je často volen u menších dětí, u nichž rodiče usilují o omezení přístupu k nevhodnému nebo nadměrnému obsahu. Výzkumy potvrzují, že restriktivní strategie mohou být účinné v prevenci rizik, jako jsou poruchy spánku, snížení pohybové aktivity nebo vystavení nebezpečnému obsahu (Gentile et al., 2014; Radesky et al., 2023). Zároveň však literatura upozorňuje na limity tohoto přístupu, zejména pokud není doprovázen vysvětlením, emoční oporou a důvěrou. Přehnaná restrikce může vést ke skrytému užívání technologií, frustraci dítěte a paradoxně ke ztrátě vlivu rodiče na digitální chování dítěte (srov. Lee & Chae, 2012; Twenge & Campbell, 2018).

Restriktivní přístup je typicky spojován s autoritářským výchovným stylem, jehož důsledkem může být vyšší poslušnost, ale nižší samostatnost a nižší vnitřní motivace k seberegulaci. Jeho efektivita je tedy vždy závislá na kontextu a vztahové kvalitě. V prostředí s vysokou mírou důvěry může fungovat jako ochranný rámec, v prostředí bez komunikace jako kontrolní nástroj, který je dítětem obcházen.

Společná mediace (tzv. co-viewing) je strategií, v níž rodič s dítětem sdílí mediální zážitky, aniž by explicitně komentoval obsah. Tento přístup může přispívat k posilování vztahu, vytváření společných rituálů a přirozené kontrole. Výzkumy ukazují, že společná mediace může být vnímána dítětem jako podpora a přítomnost, nikoli jako kontrola, což posiluje emoční bezpečí a pozitivní vztah k technologiím (Livingstone et al., 2017). Současně je však třeba upozornit, že při absenci diskuse či reflexe může tento přístup vést k pasivnímu přijímání informací a slabému rozvoji mediálního úsudku. Z pohledu vývojové psychologie je společná mediace ambivalentní, může být cenným nástrojem sdílení, ale bez aktivního doprovázení zůstává na úrovni spolubytí nikoli spoluutváření mediální zkušenosti. Její vývojový potenciál je tedy podmíněn mírou kognitivního zapojení dítěte a vztahové citlivosti rodiče.

Současné výzkumy ukazují, že většina rodičů strategie mediace nekombinují náhodně, ale adaptivně podle věku dítěte, typu obsahu a zkušeností s digitálními zařízeními (Nikken & Schols, 2015), stejně jako denní situace, míra vyčerpání či aktuální emocionální rozpoložení rodičů (Dong & Mertala, 2021). Pokud je takový adaptivní model provázen konzistencí, srozumitelností a vývojovou přiměřeností, hodnotí ho odborná literatura jako nejefektivnější způsob mediace (Chaudron et al., 2017). Ukazuje se tak, že rodičovská mediace není ani zcela

intuitivní, ani striktně plánovaná, ale vzniká v dialogu mezi výchovným přesvědčením, schopnostmi a strukturálními možnostmi.

Volba konkrétní strategie je zároveň významně ovlivněna kontextuálními faktory. Mezi ty klíčové patří věk a temperament dítěte, jeho digitální zkušenost, míra seberegulace, ale i vzdělání rodičů, jejich digitální gramotnost, socioekonomický status a kulturní zázemí (viz Osorio-Saez et al., 2021; Nevski & Siibak, 2016). Rodiče s vyšším vzděláním a přístupem k odborným informacím častěji volí aktivní nebo participativní strategie, zatímco rodiče z méně podnětného prostředí inklinují k restriktivní nebo nekonzistentní regulaci často z důvodů obav, únavy nebo nejistoty. V některých kulturních kontextech je navíc participativní mediace normou (např. v severských zemích), zatímco jinde převládá důraz na ochranu a restrikci (např. jižní Evropa).

Rodičovskou mediaci je tedy třeba chápat jako praxi zakotvenou v konkrétních každodenních situacích a podmíněnou nejen osobními volbami rodičů, ale i širšími institucionálními, kulturními a sociálními podmínkami. Úspěšnost konkrétní strategie nelze hodnotit izolovaně, vždy je třeba ji vnímat v kontextu vztahu, vývoje dítěte a dostupné opory. V tomto smyslu je rodič spíše navigátorem než kontrolorem digitální zkušenosti, jeho úkolem není pouze chránit, ale také provázet, vysvětlovat a spoluvytvářet prostředí, v němž může dítě růst jako kompetentní a odpovědný uživatel digitálních médií.

Výchovný styl

Styl výchovy, který rodič ve vztahu k dítěti dlouhodobě uplatňuje, představuje jeden z klíčových prediktorů kvality a typu digitální mediace. Zároveň významně ovlivňuje způsob, jakým dítě digitalitu vnímá, jak si osvojuje normy jejího užívání a jak rozvíjí schopnost mediální seberegulace. Výchovný styl tak nelze chápat jako izolovanou charakteristiku rodiče, ale jako součást širší výchovné konfigurace, která se utváří v interakci s dítětem a strukturálně rámuje každodenní digitální praxi rodiny.

Klasická typologie výchovných stylů podle Baumrindové (1967) a její pozdější rozšíření Maccobyovou a Martinem (1983) identifikuje čtyři základní styly: autoritativní, autoritářský, permisivní a zanedbávající. Ty jsou vymezeny na základě dvou dimenzí míry nároků (*demandingness*) a míry podpory (*responsiveness*). Ačkoliv byla daná typologie opakovaně ověřena v empirickém výzkumu (např. Darling & Steinberg, 1993; Smetana, 2017), je zároveň nutné ji reflektovat kriticky: výchovné styly nejsou stabilními instrumenty, ale proměnlivým repertoárem, jehož podoba se mění v čase, napříč kontexty i v rámci jedné rodiny. Kulturní a socioekonomické rozdíly navíc mohou vést k odlišným chápáním téhož stylu, jak upozorňuje Chaová (1994), například autoritářství

může mít v asijských kulturách jinou symbolickou i vztahovou hodnotu než v kulturách západních.

V kontextu digitálních technologií se ukazuje, že *autoritativní styl* je nejčastěji spojován s aktivní a participativní mediací. Rodiče, kteří kombinují jasné hranice s emoční podporou, vytvářejí prostor pro společné užívání médií, diskusi o obsahu a modelování kritického myšlení (Nikken & Schols, 2015; Lauricella et al., 2015).

Naopak *autoritářský styl*, založený na nízké míře komunikace a na důrazu na poslušnost a kontrolu, je spojen především s restriktivními strategiemi. Rodiče v tomto stylu stanovují přísná pravidla bez vysvětlení, kontrolují čas i obsah, avšak bez reflexe potřeb dítěte. Výzkumy ukazují, že tato strategie sice může krátkodobě omezit rizika, ale z dlouhodobého hlediska podkopává důvěru a zvyšuje pravděpodobnost tajného nebo kompenzačního užívání technologií (Lee & Chae, 2012). Dále může přispívat k oslavení seberegulace a k nižší psychické pohodě dítěte (Twenge & Campbell, 2018). Dítě v tomto kontextu nevstřebává normy jako vnitřní hodnoty, ale jako vnější zákaz, který lze obejít.

Permisivní styl výchovy je charakterizován vysokou mírou podpory, ale absencí struktury, hranic a pravidel. V digitálním kontextu se projevuje jako volné ponechání technologií dítěti, bez vymezených limitů či diskuse. Výzkum (např. (Rosen et al., 2014) ukazuje, že děti z permisivních rodin vykazují vyšší míru problémového užívání technologií, obtíže v oblasti pozornosti a slabší rozvoj digitální seberegulace. Z hlediska vývojové psychologie zde chybí rámec, který by umožnil dítěti internalizovat normy a rozvíjet metakognitivní kontrolu. I když jsou rodiče v permisivním stylu často láskyplní, absence struktury znemožňuje efektivní mediaci.

Zanedbávající styl pak představuje nejrizikovější konfiguraci. Jeho charakteristickým znakem je nízká míra zájmu i kontroly, dítě je v digitálním světě ponecháno bez vedení, bez dohledu a bez podpory. Kirwilová (2009) i Livingstoneová a kolegové (2017) uvádějí, že tento styl výrazně zvyšuje riziko digitální závislosti, problémového chování a oslabené schopnosti seberegulace. Z hlediska mediace se zde nejedná o absenci strategie, ale o absenci samotné výchovné funkce. Dítě se učí v digitálním prostředí samo, často na základě algoritmické nabídky a mimo jakoukoliv rodičovskou oporu.

Kromě uvedených klasických stylů se v současném výzkumu objevují i nové, kontextuálně podmíněné přístupy, jako je tzv. helikoptérové rodičovství, které spočívá v nadměrné kontrole, monitorování a řízení všech aspektů dětského života včetně mediálního. Tento přístup není zařazen do klasické typologie, ale projevuje se napříč styly jako hypervigilance (nadměrná ostražitost) a narušování autonomie dítěte (Segrin et al., 2012). V digitálním kontextu může vést k tomu,

že dítě ztrácí schopnost samostatně se rozhodovat, vyhodnocovat obsah a nést odpovědnost, protože je zvyklé, že rodič rozhoduje za něj.

Je důležité zdůraznit, že výchovné styly se v praxi často prolínají a mění nejen mezi rodinami, ale i v čase a podle situace. Jeden rodič může být autoritativní v oblasti školních povinností, ale permisivní u digitálních médií. Výběr výchovného stylu je navíc ovlivněn řadou faktorů: mírou stresu, kvalitou vztahu, vlastní rodičovskou socializací nebo institucionální oporou. Rodiče často nejednají podle ideálních teorií, ale podle možností, které mají, jak výstižně ukazují i současné výzkumy toho, jak rodiče aktivně utvářejí a přizpůsobují digitální výchovu svým podmínkám (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Z hlediska vývojových dopadů je zřejmé, že výchovný styl ovlivňuje nejen to, jak dítě používá digitální technologie, ale především to, jak je chápe, jak se v nich orientuje a zda se v nich dokáže bezpečně pohybovat. Styl výchovy tedy není vedlejší proměnnou mediace je jejím rámcem, tónem i obsahem. Schopnost rodičů reflektovat svůj styl, přizpůsobit jej potřebám dítěte a kontextu digitální doby představuje jednu z nejvýznamnějších vývojových kompetencí současného rodičovství.

Digitální gramotnost

Digitální gramotnost rodičů představuje v kontextu výchovy dětí v digitálním věku klíčovou komponentu mikrosystémových interakcí. Nejde pouze o technickou zdatnost či schopnost ovládat digitální zařízení, ale o hlubší výchovný a hodnotový rámec, který se promítá do každodenních rozhodnutí, forem mediace a interakcí s dítětem. Tato část textu analyzuje digitální gramotnost jako funkční nástroj rodičovské mediace a její roli v podpoře zdravé digitální socializace dítěte.

Koncept digitální gramotnosti se v odborné literatuře objevuje od 90. let 20. století. Gilster (1997) ji definoval jako schopnost efektivně a kriticky pracovat s informacemi v digitálním prostředí. Pozdější konceptualizace (Eshet, 2004; Carretero Gomez et al., 2017) rozšiřují chápání digitální gramotnosti o dimenze etického jednání, mediální tvorby, bezpečnosti a schopnosti řešit problémy v digitálním prostředí. V rodinném kontextu se tak digitální gramotnost stává klíčovým prediktorem toho, jakým způsobem rodiče strukturují mediální život dítěte.

Rozlišení mezi technickou zdatností a skutečnou digitální gramotností je v tomto kontextu klíčové. Zatímco technické dovednosti zahrnují například ovládání tabletu, digitální gramotnost implikuje schopnost volit vhodný obsah, kriticky ho reflektovat, diskutovat s dítětem o jeho mediálních zkušenostech a nastavovat pravidla podle věku a individuálních potřeb dítěte. Empirické studie

ukazují, že rodiče s vyšší úrovní digitální gramotnosti častěji volí participativní a aktivní mediaci (Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015), která podporuje rozvoj digitálních kompetencí a schopnosti samostatné regulace u dětí. Naopak rodiče s nižší gramotností míří k buď příliš restriktivnímu, nebo naopak permisivnímu přístupu (Twenge & Campbell, 2018), což může vést k rozvoji rizikových mediálních návyků.

Digitální gramotnost plní v rodinném prostředí tři vzájemně provázané funkce: regulační, vzdělávací a ochrannou. *Regulační funkce* se projevuje ve schopnosti nastavovat jasné hranice a pravidla. *Vzdělávací funkce* souvisí s podporou aktivního učení dětí a rozvoje jejich digitálních kompetencí. *Ochranná funkce* pak spočívá v prevenci rizik jako je kyberšikana, nevhodný obsah či závislostní chování. Při vysvětlení podmínek, které ovlivňují úroveň digitální gramotnosti rodičů, se ukazuje komplexní provázanost individuálních, rodinných a společenských faktorů. Vzdělání a socioekonomický status patří mezi nejsilnější prediktory rodičovských digitálních kompetencí (Livingstone & Helsper, 2008; van Deursen & Helsper, 2015). Dále hrají roli mediální návyky samotných rodičů, které se přenášejí na děti prostřednictvím observačního učení, jak ukazuje teorie sociálního učení (Bandura, 1977), a jak potvrzují i novější studie rodičovských mediálních praktik (Lauricella et al., 2015). Neméně významná je hodnotová orientace rodičů (Göncü et al., 2000), kulturní kontext (Chao, 1994) a psychosociální zátěž či rodinná struktura (Guo et al., 2024). Tyto faktory nepůsobí izolovaně, ale ve vzájemné interakci, čímž utvářejí rodičovský habitus a dispoziční pole, v němž se odehrává digitální mediace.

Význam digitální gramotnosti je reflektován nejen ve vědě, ale i v politické rovině. Evropský akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027) a Strategie digitální gramotnosti ČR 2015–2020 (2015) explicitně uznávají rodinu jako klíčové prostředí pro podporu digitálních kompetencí dětí. Zároveň se ukazuje, že bez podpory formou institucí (např. školami, osvětou, komunitními programy) zůstává zodpovědnost za digitální výchovu zcela na bedrech rodičů, což prohlubuje nerovnosti.

Z hlediska bioekologického modelu (Bronfenbrenner, 1979) lze digitální gramotnost věcně situovat do mikrosystému, ale její determinace i důsledky se šíří napříč všemi systémy. Vytváří mikrosystémové podmínky pro kvalitní proximální procesy, které jsou v digitální éře zprostředkované technologiemi. Pokud rodič disponuje digitální kompetencí, může aktivně ovlivňovat vývojové směrování dítěte a posilovat jeho samostatnost, sebevědomí a orientaci ve světě plném digitálních podnětů. Naopak nedostatek digitální gramotnosti rodiče často vede k pasivitě ve výchovném působení, přičemž výsledkem bývá buď rezignace na výchovnou roli, nebo naopak přehnaně restriktivní, reaktivní přístup. Obě

varianty mohou narušit kvalitu proximálních procesů a negativně ovlivnit rozvoj seberegulace, mediální reflexe a psychické pohody dítěte.

Z těchto důvodů je digitální gramotnost rodičů jednou z nejdůležitějších proměnných mikrosystému, která nejen strukturuje mediální život dítěte, ale také slouží jako ochranný faktor v prevenci rizikových vzorců. Podpora uvedených kompetencí by proto měla být předmětem systematické intervence jak na úrovni vzdělávací politiky, tak v pedagogické praxi mateřských škol. Mediace v rodinném mikrosystému není výsledkem izolovaných rozhodnutí rodičů, ale komplexní konfigurací stylů, hodnot, kompetencí a strukturálních možností. V kontextu současného výzkumu se stále více ukazuje, že digitální mediace nevzniká izolovaně, ale je součástí širší rodinné digitální ekologie (Stevens et al., 2016). Tento koncept poukazuje na význam každodenních praktik, materiálních podmínek, hodnotových přesvědčení a vztahových dynamik, které dohromady utvářejí digitální prostředí dítěte.

3.5 Chronosystém

Zatímco mikrosystém, mezosystém a makrosystém popisují prostorové vrstvy vývojového prostředí dítěte, chronosystém v bioekologickém modelu vývoje (Bronfenbrenner & Morris, 2006) zdůrazňuje časový rozměr, tedy proměny prostředí a aktérů v čase. V kontextu digitálních technologií představuje chronosystém klíčovou dimenzi pro pochopení toho, jak se rodičovská mediace proměňuje v čase, nejen s věkem dítěte, ale i v návaznosti na technologický vývoj, kulturní diskurzy a osobní zkušenosti rodin. Z vývojového hlediska není rodičovská mediace statickým jevem, ale dynamickým procesem adaptace. Studie ukazují, že rodiče často začínají s restriktivními pravidly, která se v průběhu času buď uvolňují, nebo mění svou povahu podle vývoje dítěte, změny rodinné situace, či přibývajících zkušeností s digitálními médii (Lauricella et al., 2015; Nikken & Schols, 2015). Významnou roli v této proměně hrají kritické momenty, např. nástup dítěte do mateřské školy, první negativní zkušenost s obsahem nebo setkání s jinými rodičovskými přístupy. Tyto momenty často působí jako spouštěče reflexe a přenastavení rodičovské mediace.

Chronosystém zároveň zahrnuje makrosociální proměny, které se odehrávají během dětství konkrétní generace. Děti předškolního věku vyrůstají v odlišném mediálním a digitálním prostředí než jejich vrstevníci před deseti lety. Technická vybavenost domácností, rozšíření streamovacích platforem, algoritmizace obsahu i narůstající práce z domova zásadně proměnily rytmus rodinného života a tím i podobu digitální mediace. Tato proměna není pouze technologická, ale kulturní a hodnotová, jak ukazují Mascheroniová a Holloway (2019), dnešní rodiče čelí historicky nové situaci, kdy musí digitální mediaci řešit již od batolecího věku dítěte, často bez generačních vzorů či odborné opory. Mnozí rodiče začínají

s ambicí dítěti technologie téměř odpírat, ale postupem času, pod tlakem únavy, rutiny nebo vývojových potřeb dítěte, přistupují ke kompromisům, adaptacím nebo rezignaci. V těchto posunech se odráží nejen dynamika rodiny, ale i širší kulturní klima (např. pandemie COVID-19 jako akcelerátor digitálního používání, viz Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Chronosystém také umožňuje postihnout mezigenerační napětí, mnozí současní rodiče vyrostli v analogovém světě, zatímco jejich děti jsou již od útlého věku obklopeny dotykovými zařízeními. Tento časový nesoulad mezi rodičovskou zkušeností a dětskou realitou vytváří napětí, v němž rodiče nejsou pouze mediátory, ale i účastníky vlastního procesu digitalizace (Chaudron et al., 2017). Mediace se tak stává místem intergeneračního učení, sdílení i nejistoty, rodiče se učí spolu s dětmi a někdy i od nich. Z pohledu vývojové psychologie lze říci, že kvalita mediace je ovlivněna tím, zda rodiče reflektují své změny v čase a zda jsou schopni adaptovat své strategie podle aktuálních potřeb dítěte, kontextu i vlastního stavu. Chronosystém tak přináší do analýzy mediace důležitý temporální rozměr, který umožňuje chápat rodičovství nikoli jako jednorázové rozhodnutí, ale jako dlouhodobý, proměnlivý proces v prostředí neustálých technologických, sociálních a kulturních změn.

4. DOPADY DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ NA VÝVOJ DÍTĚTE

Vývoj dítěte v současné společnosti probíhá v prostředí silně prostoupeném digitálními technologiemi, které se stávají integrální součástí jeho každodenní zkušenosti od nejútlejšího věku. Mobilní zařízení, interaktivní aplikace i online obsah pronikají do mikrosociálního prostoru rodiny a ovlivňují klíčové vývojové oblasti dítěte – biologickou, kognitivní, emoční i sociální (srov. Radesky & Christakis, 2016; Livingstone et al., 2017). Výzkumy změřené na užívání digitálních technologií v raném dětství ukazují, že účinky těchto technologií jsou ambivalentní a závislé na celé řadě faktorů od vývojového stadia dítěte, přes kvalitu mediálního obsahu a míru podpory dospělých, až po kulturně-specifické praktiky mediace (viz Nikken & Schols, 2015; Zaman et al., 2016).

V kontextu této práce je zvláště důležité sledovat, jak rodiče vnímají dopady digitálních technologií na vývoj dítěte a jak tato percepce ovlivňuje jejich rozhodování. Jak ukazují Nikken a Scholsová (2015) nebo Livingstoneová a Blum-Rossová (2020), rodiče často oscilují mezi vnímáním technologií jako rozvojové příležitosti a obavou z jejich negativního vlivu na pozornost, emoční stabilitu či sociální interakce. Tato ambivalence je klíčová pro porozumění strategiím, které rodiče volí při regulaci digitálního prostředí dítěte a současně pro identifikaci rizikových vzorců spojených s absencí vedení dítěte v digitálním prostředí či absencí institucionální podpory.

Zařazení této kapitoly má dvojí funkci: jednak přináší syntézu současných poznatků o vývojových dopadech digitálních technologií na dítě, jednak slouží jako interpretační rámec pro porozumění rodičovské zkušenosti a mediaci digitální zkušenosti. Namísto dichotomického pohledu na technologie jako „škodlivé“ či „prospěšné“ klade text důraz na to, zda jsou přiměřené vývojové úrovni dítěte, v jakém kontextu se používají a jakou kvalitu interakce přinášejí. V následujících podkapitolách bude postupně analyzován biologický, sociální, emoční a kognitivní vývoj dítěte v souvislosti s digitálními technologiemi, se zřetelem ke specifikům předškolního věku a aktuálním výzvám, kterým rodiče čelí při každodenním nastavování pravidel používání těchto technologií.

4.1 Vliv digitálních technologií na biologický vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk (3–6 let) je klíčovým obdobím rychlého vývoje nervové soustavy, senzoricko-motorické koordinace i vnitřní regulace. V této vývojové fázi dochází ke konsolidaci základních neurofyziologických funkcí, formování posturální stability, rozvoji jemné i hrubé motoriky a stabilizaci cirkadiánních rytmů (přibližných denních rytmů). Dle Shonkoffa a Phillipse (2021) představuje

dětství vývojové „okno plasticity“, kdy opakovaná senzorická a behaviorální stimulace přímo ovlivňuje utváření neuronálních drah. Biologický vývoj v tomto období je tedy vysoce senzitivní vůči kvalitě prostředí, včetně přítomnosti a způsobu užívání digitálních technologií. Digitální technologie do těchto procesů vstupují jako nová proměnná, která významně ovlivňuje vývoj dítěte předškolního věku. Výzkumy naznačují, že zatímco v limitované a smysluplné formě mohou nabízet stimulaci (např. formou pohybových her či edukativních aplikací), při nadměrném nebo nevhodném užívání, bez ohledu na vývojovou úroveň dítěte, představují rizika pro biologickou rovnováhu dítěte (srov. Radesky & Christakis, 2016; WHO, 2019).

Z hlediska motorického vývoje upozorňují studie na možnou souvislost mezi delší dobou strávenou u obrazovek a sníženou pohybovou aktivitou, zhoršenou posturální kontrolou či vadným držením těla (srov. Straker et al., 2010). Dlouhodobé pasivní užívání technologií bez pohybové kompenzace může vést k oslabení hlubokého stabilizačního systému. Zmeškalová (2018) uvádí, že děti v předškolním věku, které tráví více než dvě hodiny denně u obrazovek, vykazují vyšší míru fyzické pasivity a současně se u nich zvyšuje riziko nadváhy. Zároveň se ukazuje, že některé tzv. exergames (typ videohry, která vyžaduje fyzickou aktivitu hráče k interakci s hrou) mohou při aktivním doprovodu dospělého přispívat k rozvoji senzomotoriky (Baranowski et al., 2012). Zcela zásadní oblastí biologického vývoje je také spánek, který je v raném dětství klíčový pro konsolidaci paměti, regulaci emocí i imunitní funkce. Večerní expozice obrazovkám, zejména těm vyzařujícím modré světlo, u dětí narušuje produkci melatoninu, posouvá cirkadiánní rytmy a snižuje kvalitu spánku (srov. Hale & Guan, 2015; Carter et al., 2016). U dětí předškolního věku to může vést k fragmentovanému spánku, zvýšené podrážděnosti či potížím s pozorností během dne (Bathory & Tomopoulos, 2017). Studie Sadílkové (2020) z českého prostředí upozorňuje, že děti s delší dobou strávenou u obrazovek častěji trpí poruchami usínání a vykazují behaviorální problémy.

Vedle behaviorálních symptomů se výzkum stále více soustředí na neurofyziologické dopady. Firth a kolektiv (2019) a Takeuchi a kol. (2016) upozorňují, že vysoká míra interaktivních digitálních podnětů může zpomalovat maturaci prefrontálních oblastí mozku zodpovědných za exekutivní funkce, tedy pozornost, inhibici impulzů, plánování či seberegulaci. U dětí ve věku 3–6 let, jejichž exekutivní systém je teprve ve fázi rané konsolidace, může být opakovaná nadměrná stimulace zátěží, která narušuje schopnost samostatně regulovat chování (Whitebread et al., 2019). Kopecký, (2015) popisuje nárůst tzv. technologické závislosti, jejíž projevy u dětí předškolního věku mohou zahrnovat podrážděnost, regresi v seberegulaci, ztrátu zájmu o pohyb či odpor vůči přerušení digitální aktivity. Tento pojem je používán s vědomím jeho metaforické povahy, u předškolních dětí se nejedná o klinickou diagnózu, ale o varovný signál

behaviorálního přetížení. Z vývojové perspektivy tedy není zásadní samotná přítomnost technologií, ale způsob jejich začlenění do každodenního rytmu. Podle doporučení WHO (2019) by děti ve věku 2–5 let neměly trávit více než jednu hodinu denně pasivním sledováním obrazovky, přičemž je vhodné, aby byl obsah věkově přiměřený, doprovázen aktivní interakcí dospělého a doplňován dalšími pohybovými a herními aktivitami.

Závěrem lze říci, že biologický vývoj dítěte v digitálně nasyceném prostředí je výsledkem složité interakce mezi individuální citlivostí, kvalitou mediálního prostředí a mírou rodičovské i institucionální podpory. Pokud jsou technologie integrovány do každodenního života bez reflexe, bez pohybové rovnováhy, spánkové hygieny a věkové přiměřenosti, mohou narušovat fundamentální vývojové procesy. Naopak smysluplná mediace, doprovázení a přítomnost dospělého mohou přispět k tomu, že se digitální prostředí stane rozvojovou příležitostí, nikoli vývojovým rizikem.

4.2 Vliv digitálních technologií na sociální vývoj dítěte předškolního věku

Sociální vývoj v předškolním věku představuje klíčové období formování mezilidských vztahových dovedností, včetně schopnosti empatie, kooperace, sdílení, rozpoznávání emocí a řešení konfliktů. Tyto kompetence se vytvářejí v interakci s bezprostředním sociálním okolím, zejména v rámci rodiny a vrstevnických vztahů, přičemž rozhodující roli hraje kvalita a frekvence těchto interakcí (srov. Gillernová & Krejčová, 2012; Denham et al., 2003). V digitální době se však vedle přímých kontaktů dostávají do popředí i zprostředkované formy sociálního učení, realizované skrze interakce s digitálními médii a technologiemi, které modifikují tradiční procesy socializace. Digitální socializace, jak ji vymezují Livingstonová a Sefton-Green (2016) či Podbolotová a kol. (2021), označuje proces osvojování sociálních norem, rolí a způsobů navazování a udržování vztahů prostřednictvím digitálních médií. Tento proces se v předškolním věku odehrává zejména interakcemi s digitálním obsahem, pozorováním vzorců chování v médiích a reakcemi dospělých při společném užívání technologií. Významný je i aspekt formování digitální identity, tedy způsobu, jakým dítě chápe své místo v online světě, jak se vztahuje k digitálním postavám a jak si osvojuje normy digitální komunikace (Livingstone & Third, 2017). Z hlediska vývojové psychologie jde o formativní proces, který může významně ovlivnit dítě nejen v rovině online chování, ale i v jeho každodenních vztazích.

Pozitivní potenciál digitálních médií pro rozvoj sociálních dovedností není zanedbatelný. Studie Hirsh-Pasekové a kol. (2015) prokázala, že interaktivní aplikace zaměřené na kooperaci, sdílení nebo společné řešení úkolů mohou

podporovat dialog a spolupráci mezi dětmi. Podobně Plowmanová, McPakeová a Stephenová (2010) ukazují, že společné používání technologií s dospělým, může rozvíjet jazykové dovednosti, sdílenou pozornost a schopnost vyjednávat. Yannierová a kol. (2015) upozorňují na pozitivní dopad kooperativních digitálních her na týmovou spolupráci, plánování a sociální koordinaci. V předškolním věku však tyto přínosy závisí na intenzivní přítomnosti a facilitaci dospělého, který dítěti pomáhá chápat sociální normy a pravidla mezilidské interakce a přenášet zkušenosti z digitálního prostředí do reality (Zaman et al., 2016).

Na druhé straně nicméně výzkumy varují před negativními důsledky, zejména při nadměrném, pasivním nebo vývojově nepřiměřeném užívání technologií. (Doplnit zdroj) prokázali, že vyšší míra času stráveného před obrazovkou souvisí s nižší mírou přímých sociálních interakcí, čímž může docházet k oslabení dovedností, jako je empatie, trpělivost či schopnost řešit konflikty. Rosen et al. (2014) poukazují na to, že v digitálním kontaktu absentují neverbální složky komunikace, jako je mimika, gestikulace nebo tón hlasu, což omezuje schopnost dětí rozpoznávat a interpretovat emoční signály druhých. Významný je rovněž vliv na vývoj seberegulace, jak ukazují Gentile a kol. (2014) nebo Duckworthová a kol. (2014), nadměrné podněty a instantní odměny spojené s digitálními médii mohou oslabovat schopnost oddalovat uspokojení, kontrolovat impulzy a přenášet naučené sociální vzorce do offline prostředí.

Otázka kyberbezpečnosti a mediální hygieny vstupuje do hry i v předškolním věku. Výzkumy ukazují, že děti se mohou i pasivně setkat s nevhodným obsahem, agresivními modely chování nebo skrytými formami komerční manipulace (Kopecký, 2015). Americká pediatrická akademie (2016) proto doporučuje, aby děti ve věku 2–6 let měly přístup k digitálním médiím maximálně jednu hodinu denně, a to ideálně ve společnosti rodičů, kteří mohou mediaci obsahu aktivně korigovat a rámovat. Bez přítomnosti dospělého digitální prostředí nepředstavuje prostor pro autentickou socializaci, ale riziko přetížení, fragmentace pozornosti a narušení hloubky mezilidské interakce (Turkle, 2011). Z vývojového hlediska je proto zásadní, aby dítě mělo dostatek přímých interakcí, které jsou emočně syté, vztahově zakotvené a strukturálně bohaté. Digitální média mohou tyto zkušenosti doplňovat, nikoliv však nahrazovat. Výzkum Uhlsové a kol. (2014) ukazuje, že již několikadenní omezení používání obrazovek může vést ke zlepšení schopnosti dětí rozpoznávat neverbální emoční signály. Tato zjištění potvrzují, že sociální vývoj v předškolním věku zůstává zásadně zakotven v přímé mezilidské zkušenosti a digitální prostředí může být smysluplným doplňkem pouze tehdy, pokud je strukturováno, doprovázeno a vývojově přizpůsobeno.

4.3 Vliv digitálních technologií na emocionální vývoj dítěte předškolního věku

Emoční vývoj dítěte předškolního věku představuje klíčový vývojový proces, který formuje schopnost regulovat afekty, zvládat stres, navazovat vztahy a budovat základy duševní pohody. V tomto období se utváří kapacita pro sebeuvědomění, rozpoznání vlastních emocí i porozumění emocím druhých (Denham et al., 2015). Digitální technologie však do těchto procesů vstupují jako faktor, který mění kvalitu i kvantitu emocionálních podnětů, se kterými se dítě setkává. Výzkumy ukazují, že digitální média mohou emocionální vývoj, jak podporovat, tak narušovat v závislosti na obsahu, délce expozice, zapojení dospělých a kontextu rodinného soužití (Radesky et al., 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Aplikace podporující mindfulness, relaxaci a identifikaci emocí mohou pomoci dětem rozvíjet dovednosti zvládání stresu, emoční odolnost a empatii (Nicolaidou et al., 2019). Hirsh-Paseková a kol. (2015) zároveň upozorňují, že technologie mohou, pokud jsou využívány smysluplně, podpořit emoční učení skrze sociální hry, kreativní aplikace a interakce s pečující osobou.

Na druhé straně existují vážná rizika spojená s nadměrným nebo osamoceným používáním obrazovkových zařízení. Opakované vystavení systémům okamžité odměny (např. v herních aplikacích) může oslabit schopnost dítěte oddalovat uspokojení a zvládat frustraci (Gentile et al., 2014; Duckworth et al., 2014). Twenge a Campbell (2018) ve svém výzkumu zaznamenali zvýšený výskyt symptomů úzkosti a poruch nálad u dětí s vysokou mírou digitální expozice. Rodiče pak vnímají tyto projevy jako signály emoční nerovnováhy a často na jejich základě přistupují k regulaci technologií. Teorie citové vazby (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1982) poskytuje důležitý rámec pro porozumění tomu, jak kvalita vztahu mezi dítětem a pečujícím dospělým ovlivňuje emoční stabilitu a vývoj seberegulace. V podmínkách časté intermediace technologií může docházet k narušení behaviorální synchronie, tedy schopnosti vzájemně se ladit a reagovat na afektivní signály, což vede k oslabení pocitu bezpečí (Feldman, 2007; Radesky & Christakis, 2016). Tento proces emoční regulace je obzvlášť ohrožen, pokud je dítě ponecháno před obrazovkou bez přítomnosti rodiče, čímž se oslabuje možnost interakční regulace emocí.

Doplňující perspektivu nabízí polyvagální teorie Stephena Porgese (2011), která vysvětluje, jak neurofyziologické reakce autonomního nervového systému ovlivňují emocionální regulaci a schopnost navazovat a udržovat sociální vztahy. Pokud dítě zažívá nedostatek bezpečných vztahových signálů (např. přítomnost a hlas dospělého, kontakt očima), aktivuje se obranný režim, který omezuje jeho schopnost otevřené interakce a učení (Kolacz et al., 2021). Digitální prostředí, pokud není zprostředkované přítomností a emoční odezvou dospělého, může zvyšovat podíl těchto obranných stavů, což negativně ovlivňuje emoční stabilitu

dítěte. Výzkum Hinikerové a kol. (2016) ukazuje, že způsob, jakým rodiče rámují a doprovázejí používání technologií, má zásadní význam pro emoční pohodu dítěte. Rodiče v tomto ohledu sehrávají klíčovou roli, nejen jako regulátoři času stráveného u obrazovek, ale i jako činitelé, kteří svým přístupem rámují význam technologií, svou přítomností zajišťují bezpečnou vztahovou oporu a prostřednictvím emočního zrcadlení podporují rozvoj seberegulace dítěte.

4.4 Vliv digitálních technologií na kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Kognitivní vývoj v předškolním období představuje klíčovou vývojovou oblast, v níž se formují základní mentální operace, schopnost abstraktního myšlení, pozornosti, paměti i jazykového vyjadřování. Tato etapa je charakteristická prudkým vývojem exekutivních funkcí, jako je plánování, inhibice nebo flexibilita myšlení, které jsou nezbytné pro budoucí školní úspěšnost a sebeřízení (Carlson, 2005; Diamond, 2013). V kontextu digitálních technologií se otevírá otázka, do jaké míry tyto nástroje podporují, nebo naopak narušují přirozené vývojové trajektorie.

Výzkumy naznačují, že kvalitní a věkově přiměřený digitální obsah může kognitivní vývoj dítěte podpořit. Interaktivní edukační aplikace, hry zaměřené na rozvoj paměti, pozornosti nebo řešení problémů mohou stimulovat učení a nabízet nové formy poznávání (Hirsh-Pasek et al., 2015; Papadakis et al., 2018). Plowmanová a McPakeová (2013) zjistily, že pokud je dítě při používání technologií doprovázeno dospělým, který aktivitu rámuje a sdílí, dochází k posílení metakognitivních strategií, rozvoji jazyka i porozumění vztahům mezi příčinou a následkem. Digitální technologie tak mohou rozšiřovat kognitivní zkušenost dítěte a posilovat jeho schopnost chápat pravidla, rozvíjet logické myšlení a hledat řešení.

Na druhé straně však literatura poukazuje i na potenciální rizika. Nadměrné vystavení obrazovkám, zejména bez aktivní přítomnosti a vedení dospělého, může vést k fragmentaci pozornosti, oslabování pracovní paměti a impulzivnímu zpracovávání informací (Christakis, 2008; Lissak, 2018). Studie ukazují, že rychlé střídání podnětů, silná senzorická stimulace a nízká míra kognitivní kontroly mohou omezit rozvoj hlubší koncentrace, trpělivosti a schopnosti oddalovat uspokojení (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Multitasking, který je u digitálně aktivních dětí často pozorován, vyvolává otázky týkající se kognitivního zatížení (srov. Ophir et al. 2009). V důsledku toho může docházet ke zkrácení pozornosti a zhoršené schopnosti plánovat, dokončovat úkoly nebo vyrovnávat se s kognitivní náročností.

Zvláštní pozornost si zaslouží vývoj exekutivních funkcí. Výzkumy ukazují, že interaktivní technologie mohou stimulovat oblasti prefrontálního kortexu, pokud podporují aktivní zapojení, řešení problémů a vyžadují inhibici a využití pracovní paměti (Livingstone et al., 2017). Pokud však dominují pasivní nebo impulzivně konzumované obsahy (např. rychle střídaná videa bez příběhové struktury), může být rozvoj těchto funkcí narušen (Firth et al., 2019). Kvalita digitální zkušenosti je také zásadním mediátorem jejího vlivu na kognitivní schopnosti.

Neoddělitelnou součástí kognitivního vývoje je i vývoj jazykový. Předškolní věk je obdobím intenzivního rozšiřování slovní zásoby, osvojování gramatické struktury a rozvoje schopnosti porozumět i tvořit složitější větné konstrukce. Kuhlová (2011) i Hirsh-Pasekové a kol. (2015) shodně zdůrazňují, že jazyk se učíme nejlépe v kontextu živé, emocionálně bohaté interakce. Digitální technologie zde mohou sehrát podpůrnou roli např. formou interaktivních knih, aplikací na podporu vyprávění nebo aplikací zaměřených na fonematické uvědomění. Efektivita těchto nástrojů je však silně závislá na kontextu dítě potřebuje průběžnou zpětnou vazbu a rozvíjení slovní zásoby prostřednictvím otázek a vysvětlení, což zajišťuje právě přítomnost dospělého.

Zásadním problémem je situace, kdy digitální technologie nahrazují přirozenou komunikaci. Tento deficit může přetrvávat i v předškolním věku, zejména pokud nejsou kompenzovány příležitosti k vyprávění, dialogu a společnému sdílení. Vliv digitálních technologií na jazykový vývoj je proto třeba chápat jako vývojově podmíněný a silně závislý na míře interakce, která technologické aktivity rámuje.

5. SHRNUTÍ TEORETICKÉHO RÁMCE

Výběr a koncepce teoretického rámce této disertační práce vychází z přesvědčení, že porozumění digitalizaci dětství a rodičovské mediaci vyžaduje analytickou pluralitu a epistemologickou otevřenost. Digitalizaci jako komplexní kulturní, sociální a technologický fenomén nelze uchopit pouze z jedné výkladové perspektivy, proto byl zvolen multiperspektivní přístup, který propojuje prvky bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), koncepty proměny rodiny a dětství v digitální době, stejně jako teorie rodičovské mediace a digitalizace v jednotlivých vrstvách ekologického prostředí, včetně dopadů digitálních technologií na vývoj dítěte. Bioekologický model zde slouží jako zastřešující rámec, který umožňuje uchopit vývoj dítěte jako výsledek dynamických interakcí mezi jedincem a prostředím napříč mikro-, mezo-, exo-, chrono a makrosystémem. Ostatní rámce pak specifikují analytické nástroje k uchopení jednotlivých rovin, tedy toho, jak se digitální technologie zabydlují v každodenním životě rodin a jak jsou ovlivněny rodinnými normami, rutinami a emocionálními vztahy. Zvolený rámec tak umožňuje propojit strukturální determinanty s každodenní praxí a subjektivními významy, a tím lépe postihnout komplexitu rodičovských rozhodnutí v digitální době.

Zvolená syntéza je metodologicky ukotvena v současné kvalitativní tradici interpretativního výzkumu (Flick, 2018; Denzin & Lincoln, 2018), který akcentuje nutnost teoretické otevřenosti a schopnost kombinovat různé přístupy s ohledem na zkoumaný jev. Současně je nutné reflektovat, že tato multiperspektivní volba s sebou nese určité epistemologické napětí, například mezi strukturálně ukotveným pohledem ekologického modelu a kulturně-symbolickou dimenzí interakčního rámce. Tyto rozdíly však nejsou chápány jako rozporné, nýbrž jako komplementární, každý rámec akcentuje jinou úroveň analýzy a jejich souběžné použití tak otevírá prostor pro hlubší porozumění proměnlivým a mnohovrstevnatým procesům dětství v digitální době v rodinném kontextu. V teoretické části je pojem digitální výchovy ukotven jako specifická oblast mediální výchovy, která propojuje každodenní rodičovské praktiky s kulturními významy a institucionálními rámci. Opírá se o koncept rodičovské mediace, přičemž je reflektována variabilita, hybridizace a kontextuální ukotvení jednotlivých forem mediace.

Zahraniční výzkumy (např. Nikken & Schols, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020) ukazují, že rodičovská mediace není pouze individuálním rozhodnutím, ale je hluboce zakotvena v kulturních normách, diskurzivních očekáváních a institucionálních podmínkách. Český výzkumný kontext však této dimenzi věnuje zatím jen omezenou pozornost. Tato práce se proto snaží přispět nejen k teoretické diskusi, ale také k rozšíření domácího poznání o každodenní realitě rodinné digitální výchovy.

Metodologicky se zvolený rámec osvědčil jako základ pro situační analýzu (Clarke, 2005), která vyžaduje citlivost k diskurzivním, vztahovým i strukturálním dimenzím zkoumaného jevu. Kombinace teorií mi umožnila nejen mapovat konkrétní formy rodičovské mediace, ale též klást důraz na dynamiku, napětí, tichá místa a kontexty, které by při lineárním nebo normativním výkladu zůstaly nepovšimnuty.

Zároveň si uvědomuji limity zvoleného přístupu. Multiperspektivní rámec sice umožňuje zachytit komplexitu, avšak přináší nároky na důsledné teoretické ukotvení a srozumitelnou interpretaci pro čtenáře. Vyžaduje neustálé vyvažování mezi teoretickou pluralitou a epistemologickou koherencí. Ve své práci jsem se snažila tato napětí reflexivně zohlednit a jednotlivé rámce použít komplementárně, nikoli jako rámce, které si konkurují, ale jako vrstvy analýzy, které otevírají různé dimenze rodičovské zkušenosti. Tato metateoretická volba tak není pouze metodologickou strategií, ale také epistemologickým a etickým závazkem sledovat digitální výchovu nejen jako funkci technologie, ale jako živý, kulturně zprostředkovaný proces, v němž se utvářejí identity, vztahy a způsoby bytí v digitální době.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této disertační práce se zaměřuje na zkoumání postojů rodičů dětí předškolního věku k digitálním technologiím, konkrétně v kontextu každodenního rodinného života. Přestože důležitost širšího společenského, institucionálního a technologického rámce je v práci opakovaně akcentována, těžiště výzkumného zájmu se soustředí na prostředí rodiny, které pro děti v tomto vývojovém období představuje klíčový prostor socializace i utváření hodnot (srov. Horst, 2010).

Cílem výzkumu není zobecnění, ale hlubší porozumění tomu, jak rodiče vnímají a interpretují roli digitálních technologií ve výchově a ve vztahu se svými dětmi. Zvolený kvalitativní design, ukotvený v interpretativním paradigmatu, umožňuje vstoupit do těchto významových světů s respektem k jejich kontextuální specifičnosti a jedinečnosti. Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, protože poskytuje dostatek prostoru pro individuální výpovědi, reflexi a sdílení každodenních dilemat spojených s mediální výchovou.

Analýza dat vychází z principů situační analýzy, jak ji rozpracovala Clarková (2005). Tento přístup, založený na tradici zakotvené teorie, rozšiřuje analytický záběr o důraz na vztahy mezi lidskými a nelidskými aktéry, diskurzivními konstrukty i strukturálními silami, které utvářejí význam v dané situaci. Situační analýza mi umožnila nejen zachytit osobní postoje rodičů, ale i prozkoumat širší podmínky a vlivy, v nichž se tyto postoje formují.

Teoretickým rámcem výzkumu je Bronfenbrennerův bioekologický model vývoje dítěte, který nahlíží na vývoj jako na výsledek neustálé interakce mezi jednotlivcem a prostředím. V souladu s tímto modelem jsem se v analýze soustředila zejména na tzv. proximální procesy, tedy opakované, smysluplné a oboustranné interakce mezi dítětem a jeho nejbližším okolím, především rodiči. Právě tyto každodenní vztahové zkušenosti jsou podle Bronfenbrennera klíčovým mechanismem vývoje a v kontextu digitálních technologií nabývají nových podob a významů a stávají se novými výzvami.

Zvolený výzkumný přístup tedy propojuje porozumění subjektivní zkušenosti rodičů s reflexí širších strukturálních a kulturních souvislostí. Sleduji nejen to, co rodiče dělají, ale i proč to dělají a jak své jednání interpretují, stejně jako to, a jak je jejich uvažování ovlivněno nejen aktuálními potřebami, ale také kulturními normami, technologickým prostředím a každodenním tlakem na výkon či rovnováhu mezi prací a rodinou. Tato komplexita je jedním z hlavních důvodů, proč jsem zvolila právě situační analýzu jako nástroj interpretace. Umožňuje totiž uchopit digitální výchovu nikoli jako izolovaný jev, ale jako součást živé,

mnohovrstevnaté situace, ve které se střetávají ideály, praktické potřeby i hluboce zakořeněné hodnoty.

6. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Výzkumný problém a jeho teoretické ukotvení

Na základě předběžné teoretické analýzy, která v souladu s doporučením (Creswell & Creswell, 2023) zahrnovala jak mapování stávajících poznatků, tak detailní prostudování relevantní domácí i zahraniční literatury, jsem formulovala výchozí výzkumnou premisu. Ačkoli je zřejmé, že děti předškolního věku jsou již od útlého věku běžně vystavovány digitálním technologiím, a to v různých kontextech každodenního života (Nikken & Schols, 2015), literatura dosud věnuje jen omezenou pozornost tomu, jak tento fenomén reflektují samotní rodiče, tedy ti, kteří technologie zprostředkovávají, regulují, interpretují, a kteří v procesu digitální socializace zastávají klíčovou roli (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Právě rodiče totiž fungují jako hlavní mediátoři digitálních zkušeností dítěte, přičemž jejich hodnoty, postoje, nejistoty či dilemata významně ovlivňují, jak se digitální technologie stávají součástí rodinných vztahů, výchovných strategií a interakcí (Valkenburg et al., 1999; Clark, 2011).

Dosavadní výzkumy, zejména v českém prostředí, se často orientují na kvantitativní mapování: zkoumají frekvenci, délku nebo typy používání médií (Šmahel et al., 2020; Rideout & Robb, 2020), případně identifikují rizika spojená s nadměrným užíváním technologií (Radesky & Christakis, 2016). Chybí však hlubší kvalitativní vhled do toho, jak rodiče dětí předškolního věku používání digitálních technologií subjektivně prožívají, jaké významy jim přisuzují, jaké strategie používají a jak jednotlivé významy konstruují v každodenních kontextech (Mascheroni & Holloway, 2019). Zejména v českém výzkumném prostoru postrádáme kvalitativní studie, které by uvedené aspekty systematicky tematizovaly z pohledu samotných rodičů dětí předškolního věku. Příslušná výzkumná mezera mě vedla k rozhodnutí zaměřit se právě na procesy, jimiž rodiče digitalizaci v rodině zprostředkovávají.

Výzkumný zájem se tedy zaměřuje na rodičovskou mediaci digitálních technologií, ne pouze na technologické užívání, ale na výchovný, hodnotový a interakční rámec, v němž rodiče digitalizaci dětem zpřístupňují a vysvětlují. Rodičovská mediace je zde chápána jako dynamický proces formování, vyjednávání a praktického naplňování pravidel, významů a strategií, který se odehrává ve specifickém sociálním, kulturním a institucionálním kontextu (Nikken & Jansz, 2013; Livingstone et al., 2017).

Z epistemologického hlediska jsem výzkum ukotvila v interpretativním paradigmatu, které chápe poznání jako sociálně konstruovaný význam, vznikající ve vzájemné interakci mezi výzkumníkem a participantem (Blaikie, 2007). Rodičovské postoje tak nejsou pojímány jako fixní „pravdy“, ale jako proměnlivé konstrukce, které se rodí v konkrétních vztazích, diskurzech o rodičovství

a technologiích a pod tlakem sociálních očekávání. Tato perspektiva umožňuje zohlednit emoce, dilemata, nejistoty a kulturní normy, které rodiče do rozhodování o digitálních technologiích promítají.

Teoreticky vycházím z bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979, 2005), který umožňuje chápat dítě jako součást vícevrstevnatého systému (mikrosystém – mezosystém – makrosystém – chronosystém), přičemž každý z těchto systémů může ovlivňovat, jak technologie vstupují do života dítěte. Klíčovým konceptem je zde proximální proces (Bronfenbrenner & Morris, 2006), tedy opakovaná, smysluplná interakce mezi dítětem a jeho blízkými osobami, která má zásadní význam pro vývoj. Právě digitální technologie příslušné procesy v současnosti výrazně proměňují, čímž se otevírají nové výzkumné otázky o kvalitě vztahů, intencionalitě výchovy a podobách mediace.

Metodologicky jsem zvolila kvalitativní design, jehož cílem není statistická reprezentativita, ale rekonstrukce významů a souvislostí ve zkušenostech rodičů. Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů, které umožňují zachytit subjektivní interpretace, ale zároveň ponechávají prostor pro hlubší zkoumání každodenních praktik. Analýza byla provedena prostřednictvím situační analýzy (Clarke, 2005), která vychází ze zakotvené teorie, ale obohacuje ji o poststrukturalistickou perspektivu. Tento přístup mi umožňuje pracovat nejen s individuálními aktéry, ale i s ne-lidskými aktéry (např. tablet), kolektivními aktéry (např. rodina jako instituce), diskurzy (např. „dítě jako digitální kompetentní uživatel“) a tichými hlasy (např. absence institucionální opory).

V celé disertaci je mechanismus chápán jako analytická jednotka složená z empiricky identifikovaných klíčových elementů, jejich vztahů a dynamiky, konstruovaná na základě dat a teoreticky ukotvená. Mechanismy jsou zde konstruovány s využitím Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979; Tudge et al., 2009) jako propojení mikro-, mezo-, exo- a makrosystémových rovin, přičemž každá z nich zahrnuje nejen aktuální kontexty a aktéry, ale i kulturní, institucionální a vývojové souvislosti. Daný rámec umožňuje zachytit nejen procesy uvnitř jedné analytické roviny, ale i jejich průniky a dynamiku napříč úrovněmi sociální reality.

Původní výzkumný problém, zaměřený obecně na přístupy rodičů k digitálním technologiím, jsem v průběhu výzkumu reflexivně zpřesnila. Na základě úvodních rozhovorů a abduktivní analytické logiky jsem ho zformulovala následovně:

Jak rodiče dětí předškolního věku konstruují významy digitálních technologií ve svém každodenním životě, a jaké výchovné strategie a mediace z těchto významů vyplývají?

Tato formulace reflektuje jak konstrukcionistickou epistemologii, tak metodologické postupy situační analýzy a umožňuje zkoumat rodičovské mediace jako mechanismy digitální socializace dítěte v podmínkách kulturní, ekonomické a institucionální proměny.

6.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Při tvorbě výzkumných otázek jsem usilovala o to, aby obsáhly různé roviny rodičovského uvažování od kognitivní (postoje, znalosti), přes emocionální (hodnoty, obavy), až po behaviorální (konkrétní výchovné strategie) a kontextuální (kulturní a sociální vlivy). Zároveň jsem se snažila, aby otázky byly v souladu jak s celkovým výzkumným záměrem, tak s použitou metodologií. Strukturu výzkumných cílů a otázek jsem v průběhu návrhu výzkumného designu postupně zpřesňovala, a to zejména s ohledem na zvolený teoreticko-metodologický rámec. Jak bioekologický model, tak situační analýza mi poskytly oporu při formulaci otázek, které zohledňují nejen individuální rozhodování rodičů, ale i širší kontexty, v nichž se jejich postoje formují. Tato průběžná reflexe přispěla k větší provázanosti mezi cíli, otázkami, sběrem dat i následnou interpretací.

V českém kontextu dosud chybí kvalitativní studie, které by se systematicky věnovaly rodičovským postojům, obavám a výchovným strategiím ve vztahu k používání digitálních technologií u dětí předškolního věku. Tato výzkumná mezera (*research gap*) mě motivovala k hlubšímu zkoumání daného tématu, které jsem se rozhodla zasadit jak do širších teoretických souvislostí, tak do konkrétního života rodin.

Cílem tohoto výzkumu je porozumět tomu, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají a interpretují používání digitálních technologií svými dětmi, a to nikoli izolovaně, ale v kontextu každodenních vztahů, rozhodování a hodnot, které se v rodinách odehrávají. Mým záměrem nebylo získat jen popisný přehled postojů, ale především proniknout hlouběji k tomu, jaké významy rodiče daným situacím přikládají, co v nich rezonuje jako výzva či dilema a jak v tomto prostoru formují své výchovné strategie.

Uvedený výzkumný cíl vychází z interpretativního rámce, který chápe významy jako situované tedy utvářené v konkrétním sociálním, kulturním a technologickém kontextu. Zároveň staví na teoretickém zakotvení v bioekologickém modelu vývoje dítěte podle Bronfenbrennera (2005), který zdůrazňuje význam tzv. proximálních procesů, tj. každodenních, vzájemně působících interakcí mezi dítětem a jeho nejbližším prostředím.

Hlavní výzkumná otázka

Jak rodiče dětí předškolního věku vnímají, regulují a ospravedlňují používání digitálních technologií v každodenním životě rodiny?

Dílčí výzkumné otázky

Jaké mechanismy[10] rodičovské mediace digitálních technologií působí v každodenním životě rodin s dětmi předškolního věku (a jaké vývojové a kontextuální důsledky tyto mechanismy přinášejí)?

Jaké významy přisuzují rodiče dětí předškolního věku digitálním technologiím v kontextu každodenního života rodiny?

Jak rodiče dětí předškolního věku vnímají a interpretují své rozhodování o používání digitálních technologií v každodenním rodinném životě?

Jaké faktory a kontexty se podílejí na utváření mechanismů rodičovské mediace digitálních technologií v rodinách s dětmi předškolního věku?

Jaké rozdíly a podobnosti se objevují mezi rodinami v přístupech k rodičovské mediaci digitálních technologií a v souvisejících vývojových dopadech na dítě předškolního věku?

Jak rodiče dětí předškolního věku vnímají roli institucionální opory při mediaci digitálních technologií a jak tato opora, její různá podoba nebo vnímaná absence ovlivňují jejich rozhodování, výchovné strategie a každodenní praxi v digitálním prostředí?

6.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

S ohledem na stanovené výzkumné cíle lze říct, že tento výzkum má explorativní charakter a jeho těžiště spočívá v kvalitativně orientované metodologii. Jak uvádějí Strauss a Corbinová (1999), kvalitativní výzkum je takový, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur či jiných forem kvantifikace. V centru jeho zájmu je snaha proniknout do hloubky a přinést co nejvíce informací o zkoumaném jevu (Flick, 2018). Kvalitativní výzkum je zároveň zastřešujícím pojmem pro takový přístup, který usiluje o porozumění tomu, jak lidé chápou, prožívají, interpretují a vytvářejí sociální realitu (Denzin & Lincoln, 2018; Hendl, 2023). V tomto duchu je i tento výzkum navržen tak, aby bylo možné zachytit subjektivní perspektivy rodičů dětí předškolního věku, kteří zprostředkovávají digitální technologie v rodinném prostředí. Kvalitativní přístup umožňuje reflektovat kontextualitu sdělení účastníků, procesuálnost

[10] Pojem *mechanismus* je v této práci zaveden a podrobně definován až v části věnované situační analýze (Clarke, 2005). Vycházím zde z interpretativního pojetí výzkumu, v němž mechanismus označuje komplexní konfiguraci aktérů, diskurzů, vztahů a významových struktur, jež se utvářejí v konkrétních situacích každodenního života. Tyto mechanismy nejsou apriorní, ale analyticky rekonstruované na základě uspořádané a relační mapy slouží k porozumění vývojovým a kontextuálním důsledkům rodičovské mediace digitálních technologií. Jejich užití v této formulaci výzkumné otázky předjímá analytický rámec, v němž je práce teoreticky a metodologicky ukotvena.

zkoumaného fenoménu i samotnou reflexivní pozici výzkumníka jako součást výzkumného procesu. Význam jazyka je zde chápán jako prostředek konstrukce reality, což odpovídá interpretativnímu paradigmatu.

Zvolený výzkumný rámec je založen na metodologii situační analýzy (Clarke, 2005), která rozšiřuje zakotvenou teorii a nabízí komplexní nástroje pro zachycení sociálních, kulturních i technologických faktorů vstupujících do každodenní výchovné praxe. Analytický proces probíhá abduktivně, přičemž výzkumník se pohybuje mezi teoretickými koncepty a empirickým materiálem. Tento proces umožňuje konstruovat mapy a analytické mechanismy reflektující komplexitu výzkumného pole. K získání dat byla primárně použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která poskytuje účastníkům prostor k autentickému sebevyjádření, a zároveň výzkumníkovi umožňuje přizpůsobovat znění otázek podle průběhu konkrétního rozhovoru. Polostrukturované rozhovory vyvažují mezi strukturou a otevřeností a podle Miovského (2006) efektivně kompenzují limity strukturovaného i nestrukturovaného interview. Pro účely výzkumu byl připraven rozhovorový scénář s tematickými okruhy reflektujícími výzkumné cíle. V případě potřeby byly otázky rozvíjeny doplňujícími dotazy.

Uvedená volba metod sběru dat je v souladu s cílem výzkumu porozumět tomu, jak rodiče dětí předškolního věku konstruují významy spojené s používáním digitálních technologií. Zároveň tento přístup umožňuje zachytit nuance v rodičovských strategiích, obavách a hodnotových rámcích. Sbíraný materiál je díky tomu hluboký, kontextualizovaný a analyticky bohatý. Zvolená strategie odpovídá nejen teoretickému ukotvení v rámci Bronfenbrennerova bioekologického modelu, ale také charakteru samotného výzkumného problému, který předpokládá významnou variabilitu mezi jednotlivými rodinami, životními zkušenostmi a kulturními nastaveními.

Vzhledem k charakteru výzkumného problému jsem se nepřiklonila k zakotvené teorii první generace (Glaser & Strauss, 1967), která předpokládá konceptuální neutralitu výzkumníka a absenci předběžného teoretického rámce. Zohlednila jsem rovněž konstruktivistické přístupy druhé generace (Charmaz, 2014), které zdůrazňují interpretativní povahu výzkumu a reflexivní roli výzkumníka. Můj přístup vyžadoval metodologii, která umožňuje interpretaci komplexních vztahů, kulturních významů a sociálně-technologických konfigurací v oblasti digitálního rodičovství. Zvolila jsem proto situační analýzu podle Clarkeové (2005), která představuje třetí generaci zakotvené teorie (GT). Tento přístup rozšiřuje klasickou GT o poststrukturalistickou citlivost, mapování aktérů a diskurzů, a umožňuje hlubší uchopení sociálních významů ve vztahu k digitálním technologiím v kontextu rodinného prostředí.

Reflexe výzkumnické pozice

Reflexivita je nedílnou součástí kvalitativního výzkumu. Výzkumník v interpretativním paradigmatu není neutrálním pozorovatelem, ale aktivním činitelem, jehož osobní zkušenosti, očekávání a hodnoty ovlivňují výběr tématu, konstrukci výzkumného rámce i samotnou analýzu dat (Finlay, 2002a; Berger, 2015). Vzhledem k mé odborné orientaci na oblast předškolní pedagogiky a dlouhodobému zájmu o vliv technologií na socializaci dítěte si uvědomuji, že výzkumný problém jsem nevolila v hodnotově neutrálním poli. Téma vnímám jako společensky relevantní a osobně důležité, což mohlo vést k větší senzibilitě vůči určitým výpovědím a souvislostem během sběru i analýzy dat. Tuto pozici jsem se však snažila průběžně reflektovat a ověřovat prostřednictvím zpětnovazebných mechanismů, konzultací a opakovaného návratu k datům. Před každým rozhovorem jsem si zaznamenávala typ vztahu, který mě s danou rodinou spojoval (např. profesní, osobní, vzdálený), a zvažovala jsem, zda a jakým způsobem tento vztah může ovlivňovat průběh rozhovoru či interpretaci výpovědí. Tyto reflexivní poznámky mi pomáhaly vědomě oddělovat roli výzkumnice od rolí předchozích (např. učitelky či známé), a systematicky tak posilovat interpretativní integritu výzkumu (Tracy, 2010).

6.3.1. Výzkumný soubor

Jako zkoumanou populaci, skrze jejíž výpovědi došlo k proniknutí do zvoleného fenoménu, jsem zvolila rodiče dětí předškolního věku (3–6 let), kteří se aktivně podílejí na zprostředkování digitálních technologií svým dětem v rodinném prostředí. Zaměření na tuto cílovou skupinu vycházelo z věcné relevance tématu i z teoretického rámce práce (bioekologický model vývoje dítěte), který klade důraz na význam proximálních procesů a vliv nejbližšího prostředí dítěte na jeho vývoj. Výběr výzkumného souboru byl realizován jako cílený výběr (*purposive sampling*), a to s využitím metody sněhové koule (*snowball sampling*), kdy byli první účastníci osloveni na základě osobních a profesních kontaktů a následně doporučili další respondenty splňující kritéria výběru. Tato strategie umožnila postupné „nabalování“ dalších účastníků a byla ukončena ve chvíli dosažení teoretické saturace (srov. Corbin & Strauss, 1999; viz také Disman, 2011), tedy momentu, kdy nově oslovení respondenti již nepřinášeli zásadně nové informace.

Výběrová kritéria výzkumného souboru byla formulována s ohledem na výzkumné cíle a kontext interpretativního paradigmatu. Do výzkumu byli zařazeni rodiče (matky anebo otcové) dětí ve věku od tří do šesti let, jejichž děti běžně využívají v domácím prostředí digitální zařízení, jako jsou chytré telefony,

tablety nebo interaktivní televize. Klíčovým předpokladem pro zařazení do výzkumného souboru byla rodičovská zkušenost se zprostředkováním, regulací nebo komentováním používání těchto technologií a současně ochota a schopnost otevřeně reflektovat dané zkušenosti v rozhovoru. Důležitým aspektem výběru byla také variabilita v postojích rodičů k digitálním technologiím. Do výzkumu tak byli záměrně zahrnuti rodiče s různými přístupovými strategiemi od těch, kteří digitální technologie vnímají jako rozvojový nástroj a aktivně je podporují, přes ty, kteří přistupují k technologiím s regulativní opatrností, až po rodiče, kteří se vůči digitálním médiím staví skepticky nebo je zcela odmítají. Tento přístup odpovídá strategii maximální variace výběru (Patton, 2002), která umožňuje zachytit široké spektrum významových konstrukcí napříč různými kontexty a tím zvýšit analytickou hloubku interpretace.

Souběžně byla uplatněna i doplňující kritéria diverzity, jako jsou vzdělání a věk rodičů, jejich profesní zařazení, geografické umístění domácnosti (město/venkov), struktura rodiny (úplná/neúplná) a počet dětí. Zohlednění těchto faktorů umožnilo sledovat, jak se postoje rodičů k digitálním technologiím utvářejí v odlišných sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách, a zároveň přispělo ke zvýšení informační bohatosti výzkumného souboru (Patton, 2002; Hendl, 2023).

6.3.2. Organizace výběru a průběh rozhovorů

Respondenty jsem oslovovala jak prostřednictvím jak své profesní, tak osobní sítě. Velkou roli v navázání kontaktu hrála důvěra mnozí rodiče mě znali jako učitelku, a právě to podle mého názoru napomohlo jejich otevřenosti vůči mému výzkumu. U několika matek i otců se v průběhu rozhovoru ukázalo, že je téma pro ně velmi citlivé. Objevovaly se silné emoce, někdy i pláč, zejména když došlo na uvědomění, že digitální technologie zasahují do života dítěte více, než si předtím připouštěli.

Vstupní kritérium pro zařazení do výzkumu bylo jasné: předškolní věk dítěte. Zároveň jsem dbala na to, aby šlo o rodiče, kteří jsou aktivními uživateli technologií a zároveň jsou ochotni o svých zkušenostech a dilematech otevřeně mluvit. Mnoho matek s nižším vzděláním nabídku k rozhovoru odmítlo, nejčastěji s odůvodněním, že „tomu nerozumí“ nebo „nemají co říct“. Výsledkem je tedy vzorek rodičů s vyšším vzděláním, což ač to nebylo původním cílem, přináší specifický pohled na technologické rodičovství ve vrstvě rodičů, kteří často přemýšlejí o výchově vědomě a s důrazem na hodnotové ukotvení. Přehled respondentů, kteří byli do výzkumu zařazeni na základě předškolního věku dítěte, ochoty sdílet své zkušenosti s digitálním rodičovstvím a dalších výše zmíněných kritérií, uvádí následující tabulka.

Tabulka 1: Charakteristika participantů výzkumu

Název rodiny	Jméno Respondenta	Věk	Vzdělání	Profese	Rodinný stav	Počet dětí v rodině	Věk dětí
Aloisovi	Adéla	34 let	VŠ	Podnikatel	Sezdaný	1	6
	Adam	36 let	SŠ	Podnikatel			
Brzobohatí	Blanka	40 let	VŠ	Úřednice	Sezdaný	3	6, 6, a 12
	Bořek	50 let	SŠ	Grafický pracovník			
Cejnarovi	Cecílie	43 let	VŠ	Účetní	Sezdaný	2	6, 9
	Ctibor	46 let	VŠ	Obchodní zástupce			
Dlabajovi	Denisa	43 let	VŠ	Podnikatel	Nesezdaný	2	5, 9
	Daniel	50 let	VŠ	Podnikatel			
Elanovi	Eva	34 let	VŠ	Podnikatel	Nesezdaný	1	5
	Evžen	39 let	SŠ	Podnikatel			
Ferencovi	Františka	42 let	VŠ	Zdravotnice	Rozvedená/ samoživitelka	3	5, 9, a 12
	x	x	x	x			
Hornovi	Hana	40 let	SŠ	Podnikatel	Samoživitelka	1	6
	x	x	x	x			
Ismanovi	Ilona	38	VŠ	Lektorka VV	Nesezdaný	2	2, 5
	Ivan	38	VŠ	Umělec			
Kohoutovi	Karla	42	SŠ	Prodavačka	Sezdaný	2	6, 9
	Kristián	43	SŠ	IT pracovník			
Lukášovi	Ljuba	41	SŠ	Kadeřnice	Sezdaný	2	4, 6
	Luboš	47	SŠ	podnikatel			

Pozn. 1: Uvedený věk dětí a participantů odpovídá době vstupu do terénu, tedy období sběru dat v době výzkumu.

Pozn. 2: Všechna jména participantů výzkumu byla anonymizována.

Zdroj: vlastní zpracování

Celkem jsem oslovila 24 rodičů, z nichž někteří rozhovor zrušili nebo se nakonec neozvali. Výsledný výzkumný soubor tedy tvoří 18 rozhovorů, z toho 10 s matkami a 8 s otci. Zastoupení je pestré jak z hlediska věku rodičů (25–45 let), tak jejich profesního zaměření a regionální příslušnosti. Jsou mezi nimi rodiče žijící ve větších městech i v menších obcích, s různým počtem dětí a různým rodinným zázemím. Pro přehlednost jsem sestavila vizuální mapu kontaktů a sycení dat, která je součástí přílohy. Místo setkání jsem přizpůsobila potřebám respondentů, většina rozhovorů se konala v domácím prostředí, několik jsem vedla online formou přes videohovor. Délka jednotlivých setkání se pohybovala mezi 45 až 75 minutami. Všechna interview jsem nahrávala (se souhlasem respondentů) a následně doslovně přepisovala pro účely analýzy.

Vzhledem k náročnosti a hloubkové povaze situační analýzy jsem z celkového výzkumného souboru vybrala tři specifické rodiny na základě principu maximální variace případů (Patton, 2015). Vybrané rodiny reprezentují odlišné kontexty digitálního rodičovství (např. rodinná struktura, socioekonomické zázemí, přístup k technologiím). Tato strategická volba mi umožnila důkladně prozkoumat variabilitu rodičovských perspektiv a nejlépe tak odpovědět na stanovené výzkumné cíle a otázky. Ostatní data v souboru sehrála důležitou roli při mapování širšího terénu a při ověřování závěrů vyplývajících z analyzovaných případů. Byla využita k triangulaci zjištění, hledání shodných vzorců i identifikaci případných odlišností, které pomohly zasadit analýzu do širšího kontextu výzkumu. Tento postup odpovídá doporučením pro kvalitativní výzkum s více případy, kdy je analýza vybraných případů kombinována s průřezovým pohledem na celý datový soubor, což zvyšuje validitu interpretací a umožňuje zachytit jak hloubku, tak šíři zkoumaného jevu (srov. Patton, 2015; Clarke et al., 2015).

Na základě průběhu rozhovorů i zpětných reakcí rodičů vnímám, že vztahová důvěra mezi mnou a účastníky výzkumu byla klíčová. Téma digitalizace v rodinném životě, byť v každodennosti běžné, vyvolávalo řadu otázek, pochybností i emocionálně náročných momentů. V několika případech jsem vnímala, že rozhovor byl pro rodiče i určitou formou reflexe, a právě v těchto chvílích se potvrdil význam kvalitativního přístupu jako prostředku hlubšího porozumění lidskému prožívání.

Etické zásady jsem dodržovala po celou dobu výzkumu, podrobněji se této oblasti věnuji v samostatné kapitole. Každý z respondentů byl předem seznámen s účelem výzkumu, způsobem zacházení s daty a možností odstoupit kdykoliv bez udání důvodu. Informovaný souhlas jsem získala před zahájením každého rozhovoru.

6.3.3. Sběr dat a výzkumný terén

Proces sběru dat se vyznačoval explorativním, pružným přístupem, který je typický pro výzkumy situované v interpretativním paradigmatu (Švaříček & Šeďová, 2014; Denzin & Lincoln, 2018; Hendl, 2023). Mým cílem bylo zachytit způsoby, jak rodiče dětí předškolního věku konstruují význam digitálních technologií v každodenním životě, a porozumět jejich strategiím a zkušenostem. Tento přístup přirozeně navazuje na teoretický rámec mého výzkumu, tj. bioekologický model vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), který klade důraz na význam mikrosystému a každodenních interakcí v rodinném prostředí.

Rozhovory probíhaly převážně v domácím prostředí respondentů, tedy tam, kde se odehrává každodenní život a kde jsou také digitální technologie přirozeně přítomné. V několika případech jsem se s rodiči setkala v jiném důvěrném prostředí, například v kanceláři nebo prostřednictvím online rozhovoru. Pokud jsem respondenty znala již před zahájením výzkumu, ukázalo se, že důvěrnější vztah napomohl otevřenosti a hloubce výpovědí. Tento aspekt vnímám zpětně jako jeden z klíčových pro dosažení autentického sdílení informací.

Před zahájením každého rozhovoru jsem věnovala čas navázání kontaktu formou neformálního rozhovoru, tzv. small talku. Tento jednoduchý krok se ukázal jako účinný prostředek k vytvoření bezpečného prostoru a přirozeného přechodu k hlavním otázkám. Rozhovory se opíraly o rámcový scénář, který jsem vytvořila na základě studia odborné literatury. Tento scénář měl polostrukturovaný charakter a poskytoval oporu v předem daných tématech, ale zároveň byl dostatečně flexibilní, aby umožnil reagovat na nečekaná témata, která během rozhovorů přirozeně vyvstávala (Miovský, 2006; Hendl, 2023). Tato otevřenost byla klíčová, právě díky ní se podařilo zachytit nejen praktiky a postoje, ale také hodnotové orientace, osobní dilemata a kulturní kontext, v němž se digitální výchova odehrává.

Jako nedílnou součást terénní práce jsem vedla výzkumný deník. Tento nástroj se ukázal jako nepostradatelný, sloužil nejen k zaznamenání faktických údajů (datum, místo, okolnosti), ale také k reflexi mé výzkumné pozice, zaznamenání emočních reakcí, neverbálních projevů, přítomnosti dětí nebo technologií v domácnosti. Právě tyto postřehy mi později pomohly lépe zasadit výpovědi do kontextu a porozumět i těm významům, které zůstaly ve verbálním projevu jen naznačené.

Přítomnost dětí během rozhovorů byla častá, někdy si hrály v jiné místnosti, jindy přebíhaly kolem nebo spontánně reagovaly na situaci. Jejich přítomnost jsem vnímala jako součást přirozeného prostředí a zároveň jako faktor, který mohl ovlivnit průběh rozhovoru např. v tom, jaké příklady rodiče volili, o čem hovořili

otevřeněji, a co naopak zůstávalo „mezi řádky“. Děti se však do rozhovorů aktivně nezapojovaly a jejich přítomnost nebyla dále zpracovávána jako samostatná výzkumná data. Sběr dat byl ukončen ve chvíli, kdy nové rozhovory již nepřinášely zásadně nové informace. Tento moment, označovaný jako teoretická saturace (Corbin & Strauss, 1999; Hendl, 2023), jsem vnímala spíše jako orientační bod než jako striktní metodologické kritérium. Během analýzy jsem pečlivě sledovala, kdy se začínají opakovat významové vzorce a kdy další data již spíše potvrzují to, co bylo řečeno dříve, a právě tento pocit „nasycenosti“ jsem zohlednila jako signál pro uzavření terénní fáze.

V několika případech jsem provedla doplňující rozhovor, pokud se v procesu analýzy ukázalo, že je třeba rozšířit některé výpovědi nebo kontextualizovat nejasnosti. Tento flexibilní a adaptivní přístup byl v souladu s kvalitativní logikou výzkumu, kde se sběr a analýza dat často prolínají a ovlivňují.

6.3.4. Metody a techniky sběru dat

S ohledem na povahu zkoumaného problému a na epistemologický rámec, který se opírá o interpretativní výzkumnou tradici, jsem zvolila metody umožňující hlubší porozumění tomu, jak rodiče předškolních dětí vnímají a prožívají každodenní užívání digitálních technologií. Smyslem této kvalitativně orientované studie nebylo dospět ke statistické generalizaci, ale zachytit významy, postoje a strategie tak, jak se formují v konkrétním rodinném prostředí. Polostruktuorvaný typ rozhovoru mi zároveň umožnil pracovat s abduktivní logikou výzkumu tedy s pohybem mezi empirickými zjištěními a teoretickými koncepty (Timmermans & Tavory, 2012). Mým cílem bylo získat nejen popis konkrétních zkušeností, ale i hlubší vhled do hodnotových rámců, postojů a každodenních rozhodovacích strategií rodičů.

Doplňující metodou bylo zúčastněné pozorování, které probíhalo převážně v domácnostech respondentů nebo v domácím prostředí výzkumnice. Tato technika mi nepomáhala systematicky sledovat chování, ale spíše doplňovala rozhovory o kontextuální vjemy, atmosféru prostředí, neverbální projevy nebo detaily každodenního uspořádání života rodiny. Právě tento „živý kontext“ často umožnil lépe pochopit nuance v používání technologií nebo v interakci mezi rodiči a dětmi. Třetím nástrojem byl výzkumný deník, který jsem vedla od začátku až do konce výzkumného procesu. Sloužil mi nejen k dokumentaci průběhu rozhovorů či pozorování, ale především jako prostor pro vlastní reflexi, zaznamenávala jsem do něj své dojmy, myšlenky, emocionální reakce i metodologická dilemata. Tento nástroj podporoval mou reflexivitu jako výzkumnice, kterou považuji za klíčový předpoklad důvěryhodnosti výzkumu (Finlay, 2002a; Hammersley & Traianou, 2012).

Volba uvedených metod nebyla náhodná vycházela jak z interpretativního přístupu, tak z teoretického rámce výzkumu, konkrétně z bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005). Rodičovské postoje nelze chápat bez souvislosti s tím, co se děje v běžném každodenním rytmu domácnosti. Proto jsem považovala kombinaci rozhovoru, pozorování a deníku za nejvhodnější cestu k zachycení této komplexity. V souladu s tím jsem pracovala s principem metodologické triangulace (Flick, 2018), který zvyšuje důvěryhodnost výzkumu díky propojení různých přístupů a perspektiv. Triangulace se v mém výzkumu realizovala nejen v kombinaci metod, ale i v opakovaných rozhovorech s některými respondenty, především tehdy, když jsem měla možnost mluvit s oběma rodiči v rámci jedné rodiny. Tento krok přinesl cenný pohled na rozdílné postoje a vnitřní napětí, které by jinak zůstaly skryté.

Rozhovory se uskutečnily buď v domácnostech respondentů, nebo online, a to podle preferencí respondetů a mých aktuálních možností. Všechny rozhovory byly zaznamenány a bezprostředně po uskutečnění přepsány. Již během rozhovorů jsem si do deníku zapisovala průběžné poznámky, které mi později sloužily jako důležitý zdroj při interpretaci kontextu. Celý sběr dat probíhal flexibilně a s otevřeností vůči terénní realitě. V průběhu plánování jsem zvažovala i další metody, například fokusní skupiny či rodičovské deníky. Nakonec jsem je však zavrhla, u fokusních skupin by mohla dominovat skupinová dynamika na úkor hloubky, rodičovské deníky by naopak postrádaly možnost interaktivního vyjasňování významů. Individuální rozhovor tak zůstal hlavní cestou k porozumění komplexnímu fenoménu rodičovských přístupů k technologiím. Volba metod tedy nebyla jen technickou záležitostí, ale zároveň výrazem základní výzkumné filozofie porozumět lidskému jednání v jeho kontextu, s ohledem na každodenní realitu, vztahové struktury a kulturně zakotvené významy.

6.3.5. Etické aspekty výzkumu

V průběhu výzkumného šetření jsem kladla důraz na důsledné dodržování etických zásad, které jsou považovány za standardní v kvalitativním výzkumu s lidskými účastníky. Etické ukotvení mé práce vycházelo z Etického kodexu České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV, 2021), z doporučení Americké psychologické asociace (American Psychological Association, 2017) a z přístupů rozvíjených v oblasti etiky kvalitativního výzkumu (např. Hammersley & Traianou, 2012; Silverman, 2022). Klíčovými principy pro mě byly dobrovolnost, informovaný souhlas, důvěrnost sdělených informací, citlivé nakládání s osobními údaji, a především minimalizace jakýchkoli potenciálních rizik pro účastníky.

Zvláštní pozornost jsem věnovala etice kontaktu s rodinami tedy způsobu, jakým vstupuji do jejich prostoru, naslouchám jejich zkušenostem a zároveň

respektuji křehkost každodenních situací, v nichž se naše setkání odehrávala. S ohledem na bioekologický model vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005), který chápe rodinu jako mikrosystém se specifickou dynamikou, jsem se snažila vnímat zkoumané interakce v kontextu vztahových procesů i emocionální atmosféry domácnosti. Všichni účastníci byli předem informováni o účelu, povaze i průběhu výzkumu. Zdůraznila jsem dobrovolnost účasti i možnost kdykoli bez vysvětlení výzkum opustit. Informovaný souhlas byl zajištěn buď písemně, nebo ústně vždy s ohledem na formu setkání (např. online rozhovory). Anonymita a důvěrnost byly chráněny prostřednictvím pseudonymizace veškeré identifikující údaje byly upraveny, aby nebylo možné zpětně identifikovat jednotlivce či rodiny. Záznamy dat byly uloženy v zabezpečeném úložišti a přístup k nim jsem měla výhradně já jako výzkumnice.

Citlivost tématu si vyžádala i zvláštní pozornost při vedení rozhovorů. V některých výpovědích zaznívala rodičovská dilemata, obavy, vnitřní nejistoty nebo se odhalovaly konfliktní situace v rámci rodiny. V takových chvílích jsem věnovala zvýšenou pozornost tomu, abych účastníkům poskytla dostatečný prostor a bezpečí pro sdílení a zároveň zůstala citlivá k jejich hranicím. Pokud rozhovory často probíhaly v domácím prostředí respondentů, často za přítomnosti dětí, sledovala jsem nejen verbální výpovědi rodičů, ale i celkovou atmosféru rozhovoru, neverbální komunikaci a dynamiku interakce. Přítomnost dětí byla zaznamenána do výzkumného deníku, ale žádné osobní údaje o dětech nebyly systematicky zpracovávány. Při vedení rozhovorů jsem dbala na to, aby samotné výzkumné setkání co nejméně narušovalo běžný chod domácnosti.

Etická reflexe nebyla jednorázovým krokem, ale probíhala kontinuálně během celého výzkumného procesu. Ve výzkumném deníku jsem si mj. zaznamenávala etická dilemata, s nimiž jsem se v terénu setkala. Jednalo se například o situace, kdy bylo potřeba upravit průběh rozhovoru podle potřeb dítěte, nebo momenty, kdy mi účastník sdělil něco velmi osobního či emočně náročného. V těchto situacích jsem se snažila být vnímavá, nezraňovat a nevyvíjet tlak. Etiku jsem chápala nikoliv jako pouhou sadu pravidel, ale jako živý proces, v němž se v každém okamžiku znovu rozhodujeme, jak jednat citlivě, zodpovědně a lidsky (srov. Tracy, 2010; Hammersley & Traianou, 2012). Z hlediska metodologie jsem se snažila o rovnováhu mezi odborností a empatií. Cílem nebylo jen „získat data“, ale vytvořit prostředí, kde se mohou rodiče bezpečně sdílet své názory a zkušenosti bez obav z hodnocení. Věřím, že právě vztahovost, pozornost k detailu a respekt k účastníkům jsou jedním z pilířů etiky výzkumu, zvláště v oblasti, která se dotýká intimních aspektů rodinného života.

6.3.6. Metody analýzy dat

Ve své disertační práci usiluji o co nejhlubší porozumění tomu, jak rodiče předškolních dětí vnímají a utvářejí své přístupy k digitálním technologiím. Proto jsem zvolila analytický přístup, který mi umožnil zachytit nejen individuální postoje, ale i širší kontexty, vztahy a diskurzy, které tyto postoje rámují. Klíčovou roli v tomto ohledu sehrála situační analýza (*situational analysis*), kterou rozpracovala Clarkeová (2005) jako inovativní rozšíření klasické zakotvené teorie. Situační analýza staví na čtyřech teoretických pilířích: symbolickém interakcionismu (Blumer, 1969), konceptu sociálních světů a arén (Strauss, 1982), diskurzivní teorii moci (Foucault, 1991) a teorii aktérských sítí (Latour, 2005), která přiznává význam i jiným než lidským prvkům a rověž materiálním podmínkám. Takový rámec umožňuje promýšlet komplexní situace tedy nejen to, co lidé říkají a dělají, ale i jaké kontexty, nástroje, normy a mocenské vztahy se spolupodílejí na vzniku jejich zkušeností (Clarke et al., 2015). Cítila jsem potřebu pochopit vrstvení významů, ambivalencí, „tichých hlasů“ i narážejících perspektiv. Situační analýza mi v tomto směru nabídla citlivý a otevřený nástroj: namísto toho, abych hledala jednu „pravdu“, mohla jsem v datech ponechat prostor pro pluralitu a nejednoznačnost, která ke každodennímu rodičovství neodmyslitelně patří (srov. Clarke, 2005; Charmaz, 2014).

Jádrem analytického postupu byly různé typy map (uspořádané a relační mapy), které jsem vytvářela v různých fázích analýzy. Uspořádané mapy mi umožnily identifikovat a strukturovat všechny relevantní elementy lidské i nelidské, individuální i kolektivní, symbolické i diskurzivní. Relační mapy mi pomohly pochopit, v jakých kontextech se odehrávají interakce mezi rodiči, dětmi, mateřskými školami nebo dalšími institucemi. Bylo tak možné zobrazit spektrum rodičovských postojů k digitálním technologiím včetně těch nevyřčených nebo ambivalentních. V rámci analýzy jsem se snažila zachytit i to, co v rozhovorech zůstávalo nevyslovené, ale přesto přítomné, například signály technologického optimismu, rodičovské viny nebo kulturní představy o „dobré matce“. Tato schopnost odhalit „tichá místa“ patří mezi klíčové přednosti situační analýzy (Clarke et al., 2015). V průběhu práce se ukázalo, že nestačí zmapovat jen jednotlivé elementy, ale že je potřeba vystihnout i jejich dynamické propojení. Proto jsem postupně začala vytvářet tzv. analytické mechanismy, sledující opakující se vzorce interakcí, významů, postojů nebo strategií, které se v datech objevovaly a které měly potenciál propojit mikrosociální úroveň (např. konkrétní rozhodnutí rodiče) se strukturálním kontextem (např. pracovní podmínky, rodinná dynamika, diskurzivní normy). Některé mechanismy se týkaly výhradně výpovědi jednoho rodiče, jiné byly výsledkem porovnání mezi matkou a otcem v jedné rodině právě tam, kde docházelo ke kontrastu nebo napětí. Takový postup odpovídá logice situační analýzy, která umožňuje reflektovat i nesouhlasné nebo

fragmentární pozice (Clarke, 2005; Clarke et al., 2022). Mechanismy se tedy nestaly jen popisem praxe, ale analytickým „můstkem“ mezi daty a teorií.

V počáteční fázi práce s daty jsem vytvářela analytické poznámky, které zachycovaly významné momenty ve výpovědích rodičů. Zaznamenávala jsem je přímo v textech rozhovorů. Místo klasického kódování jsem postupně konstruovala uspořádané a relační mapy, které mi pomáhaly identifikovat klíčové aktéry, diskurzy, pozice a vztahy v rámci každodenních rodičovských praktik spojených s technologiemi. Analýza probíhala iterativně, opakovaně jsem se vracela k rozhovorům, doplňovala relace a proměňující se významy, a postupně tak vytvářela sadu relací, které byly dále interpretovány v rámci mechanismů. Postupně se začaly rýsovat významové osy, které se opakovaly napříč rodinami: např. napětí mezi ochranou a podporou autonomie dítěte, mezi výchovnou odpovědností a rodičovskou vyčerpaností, mezi technologickými příležitostmi a riziky. Tyto osy jsem pak využila při tvorbě map a následně i při syntéze mechanismů. V této fázi jsem intenzivně pracovala s propojením dat, literatury a teoretického rámce, zejména s bioekologickým modelem Urieho Bronfenbrennera (2005), který mi pomohl zasadit rodičovské perspektivy do širšího systému vrstevnatých vlivů od mikrosystému každodenního života po exosystém institucionálních a mediálních tlaků.

Mechanismy byly rozpracovány jako narativní celky nešlo tedy jen o popis „co se děje“, ale o hlubší analytickou reflexi, „proč se to děje právě tak“. Každý mechanismus proto zahrnoval kontext, konkrétní citace z rozhovorů, odbornou literaturu (např. Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015) a jeho ukotvení v některé z úrovní bioekologického modelu. Záměrně jsem se vyhýbala mechanickému zařazování dat, chtěla jsem zachovat autenticitu rodičovských výpovědí i komplexitu situace. Konečná interpretace nebyla dána předem, vznikala v dialogu mezi daty, teorií a mou vlastní výzkumnickou zkušeností. Tento proces byl abduktivní, tedy oscilující mezi indukcí (vycházející z dat) a dedukcí (opírající se o teoretické rámce). Závěrem lze říct, že situační analýza se pro mě stala nejen metodologickým nástrojem, ale i výzkumnou filozofií, způsobem, jak být citlivá k nuancím, rozporům a strukturálním podmínkám, které utvářejí rodičovství v digitálním věku. Skrze analytické mechanismy jsem se mohla ponořit do hloubky každodenních rozhodnutí, která rodiče činí, a porozumět jim nejen jako jednotlivým aktům, ale jako součásti širšího kulturního a institucionálního rámce.

Na základě uspořádané mapy, která umožnila identifikovat klíčové aktéry, diskurzivní vlivy, ne-lidské elementy i strukturální podmínky zasahující do každodenní situace rodiče a dítěte, bylo možné přistoupit k další analytické fázi – tvorbě relační mapy. Zatímco uspořádaná mapa zachytila, „kdo a co je přítomné v situaci“, relační mapa se zaměřuje na způsoby, jakými tyto elementy interagují,

jaké napětí mezi nimi vzniká a jaké smyslové a hodnotové struktury z těchto vztahů vystupují. Namísto přímého přenosu jednotlivých elementů z uspořádané mapy jsem v další fázi přistoupila k analytické abstrakci, která se opírala o vztahy mezi elementy a vedla ke konstrukci mechanismů zachycujících významové souhry, napětí a trajektorie rodičovského rozhodování. Tato rozhodnutí vycházela z mé snahy porozumět nejen tomu, „kdo je přítomen“, ale především tomu, jak se v konkrétní rodičovské situaci utvářejí trajektorie rozhodování, normativní napětí, emoční vyvažování a adaptační strategie. Tímto krokem jsem zároveň sledovala doporučení Clarkeové (2005), která považuje za legitimní součást situační analýzy i práci s „druhotně konstruovanými významovými jednotkami“, pokud se vztahují ke komplexně pojaté situaci a jsou dostatečně ukotveny v datech i teorii. V tomto duchu tak výsledná relační mapa zobrazuje klíčové mechanismy (např. digitální kompenzace, kulturní internalizace digitalizace, delegace kontroly, performativita rodičovství) a vztahy mezi nimi, jejich napětí, posilování, oslabování, souběžnost či kontrapozici. Právě na této úrovni dochází k největší analytické kondenzaci, tedy ke zviditelnění toho, jak se z různorodých výpovědí a vlivů skládá ucelená, byť mnohovrstevnatá, rodičovská zkušenost.

6.3.7. Konstrukce mechanismů

V rámci situační analýzy představuje konstrukce mechanismů klíčový krok interpretace dat. Mechanismus zde není chápán jako kauzální sled událostí ve smyslu realistické evaluace (srov. Pawson & Tilley, 1997), ale jako významově uspořádaná konfigurace vztahů mezi vybranými elementy, které společně vysvětlují určité vzorce jednání, rozhodování nebo vztahové dynamiky v konkrétním sociálním kontextu. Tento přístup odpovídá poststrukturalistickému a interpretativnímu rámci, v němž jsou mechanismy prostředkem k porozumění sociální realitě prostřednictvím analyticky konstruovaných, ale datově ukotvených vzorců souvislostí.

Konfigurace sil přítomných mezi jednotlivými elementy mechanismu, představuje klíčový analytický rámec situační analýzy. Mechanismus zde není redukován na pouhý součet izolovaných faktorů, ale je chápán jako dynamická konfigurace, v níž dochází k vzájemnému ovlivňování, synergii i napětí mezi vybranými elementy. Právě díky této multielementární povaze lze mechanismus chápat jako síť vztahů, v níž je význam každého prvku podmíněn jeho postavením a propojením s ostatními složkami situace. Jinými slovy mechanismus je modelová situace, která ukazuje, jak dané uspořádání sil (např. mezi dítětem, rodičem, technologiemi a rutinními praktikami) generuje konkrétní vzorce jednání, rozhodování či ne/činnosti (viz např. Pawson & Tilley, 1997; Clarke, 2005; Gross, 2009; Norton, 2014).

Zásadní je zde důraz na pluralitu a vzájemné propojení elementů: mechanismus není jednovrstevný, ale zahrnuje různé typy aktérů (individuální, kolektivní, nelidské, diskurzivní aj.) a také různé úrovně prostředí (mikrosystém, exosystém, makrosystém podle Bronfenbrennera). Vzniká tedy jako výsledek vzájemného působení sil, přičemž například ambivalence, autonomie dítěte, přítomnost technologií a flexibilita rodinných rutin tvoří dohromady specifický mechanismus. Tento přístup umožňuje odhalit nejen to, „co“ se děje, ale také to, „proč“ a „jak“ se určité vzorce chování a rozhodování v rodině utvářejí. Multielementární povaha mechanismů v situační analýze je tedy zásadní pro pochopení komplexity rodinné digitální socializace a pro tvorbu analyticky přesvědčivých vysvětlení v rámci disertační práce.

Každý mechanismus, který jsem ve své práci vytvořila, vychází z důsledné práce s uspořádanou a relační mapou konkrétní rodiny. Tyto mapy obsahují široké spektrum elementů, např. individuálních aktérů, nekolektivních aktérů, diskurzů, institucí, socializačně-organizačních prvků i opomenutých hlasů. Z každé této mapy vytvářím základní relační mapu, která zahrnuje všechny identifikované elementy, ať už jde o individuální či nekolektivní aktéry, diskurzy, instituce, socializačně-organizační prvky, nebo opomenuté hlasy. Tato mapa představuje komplexní síť potenciálních vztahů v daném případě. V realitě existuje mezi danými elementy daleko více vztahů, než kolik je zachyceno ve vizualizaci jednotlivých mechanismů. Jsem si této komplexity plně vědoma, ale zároveň bylo nutné přistoupit k záměrné analytické redukci, která umožnila zvýšit srozumitelnost a výkladovou ostrost jednotlivých případů. Každá dílčí konfigurace byla opakovaně porovnána s transkriptem rozhovoru i širší uspořádanou mapou, aby nedošlo ke zkreslení nebo opomenutí významných vztahů.

Z obecné relační mapy pak vycházím při tvorbě relačních map jednotlivých mechanismů, v nichž vizualizuji pouze ty elementy a vztahy, které jsou zásadní pro konkrétní mechanismus. Právě v této fázi přecházím k detailní analytické interpretaci, v níž rozebírám role, vzájemné interakce i míru vlivu jednotlivých elementů. Čím blíže jsou ke středu mapy, tím významnější je jejich postavení v rámci mechanismu. Tento analytický přístup je metodicky ukotven zejména v doporučeních Clarkové (2005), která zdůrazňuje význam práce s uspořádanými a relačními mapami v procesu situační analýzy. Transparentní vizualizace i postupná analytická redukce vztahů mezi elementy jsou tak zásadní pro vědeckou přesnost a srozumitelnost celé práce.

Redukce elementů a vztahů v rámci analýzy nebyla provedena na úkor validity, ale představuje promyšlený postup, jehož cílem je dosáhnout hlubšího porozumění zkoumaným jevům. Každý mechanismus jsem konstruovala na základě čtyř až pěti klíčových elementů, které nejvýrazněji přispívaly

k interpretaci konkrétní situace a byly zásadní pro výklad sledovaného jevu. Tento záměrný výběr slouží k tomu, aby nejdůležitější informace nezanikly v množství méně podstatných detailů, a zároveň mi umožňuje zaměřit se na skutečně podstatné vztahy a dynamiku v rámci každé rodiny. U každé rodiny tak mohu vystihnout její specifika, zároveň však tento postup umožňuje nacházet opakující se znaky a vzorce napříč analyzovanými situacemi.

Výběr jednotlivých elementů nebyl náhodný, ale opíral se o významovou dominanci ve výpovědích respondentů a jejich narativních strukturách, frekvenci výskytu nebo opakovanost napříč více případy, teoretickou relevanci z hlediska odborné literatury (např. rodičovská mediace, digitální socializace, bioekologický model vývoje dítěte) a vztahovou centrálnost daného elementu v uspořádané mapě. Výběr tedy nebyl intuitivní, ale probíhal iterativně, v souladu s principy abduktivního uvažování. Každý návrh mechanismu jsem opakovaně porovnávala s původní mapou i s celým rozhovorem. Ve sporných případech jsem vytvářela alternativní konfigurace, hledala negativní příklady a ověřovala výklad v rámci dalších případů (rodin). Některé vztahy jsem dále triangulovala s teoretickými koncepty nebo konzultovala v rámci diskusí s odborníky. Takto reflexivní a opakovaný postup má za cíl posílit výkladovou validitu každého mechanismu.

Grafická vizualizace mechanismu zobrazuje zvolené elementy. Použité barevné kódování odpovídá strukturaci v uspořádané mapě a je doplněno legendou. Tyto vizualizace slouží jako pomocný výkladový nástroj, nikoli jako výhradní zdroj interpretace. Každá vizuální mapa je proto doplněna o podrobný narativní komentář, který vysvětluje význam jednotlivých vazeb, doplňuje je o citace z rozhovorů a zasazuje je do širšího teoretického rámce. Vizuální mapa neobsahuje explicitní grafické znázornění vztahů mezi jednotlivými elementy, neboť jsem se rozhodla upřednostnit čitelnost a analytickou selekci před komplexním síťovým modelováním. Zvolený způsob vizualizace je v souladu s otevřenou povahou situační analýzy podle Clarkeové (2005), která připouští různé grafické zobrazení dle výzkumného záměru a preferencí výzkumníka. Vztahy mezi elementy jsou popsány v rámci narativních analýz jednotlivých mechanismů. Vzhledem ke komplexitě výzkumné situace by jejich úplná vizualizace mohla působit rušivě a znepřehledňovat klíčové významové struktury.

Při vizualizaci obecné relační mapy se všemi elementy jsem se řídila principem relevance jednotlivých elementů vzhledem k výzkumnému zaměření a principem jejich analytické nosnosti pro konstrukci klíčových mechanismů. Prostorové rozmístění prvků není náhodné, elementy, které hrají centrální roli v analytickém porozumění zkoumané situaci, jsou umístěny blíže ke středu mapy, zatímco méně podstatné či podpůrné prvky se nacházejí v periferních oblastech. Tato prostorová logika reflektuje jak významovou centrálnost v narativu respondenta, tak

i opakovanost daného elementu napříč celým rozhovorem a jeho vztahovou hustotu v rámci mapy. Rozložení umožňuje lépe vizuálně rozlišit, které aspekty situace vystupují jako analyticky klíčové, a které pouze doplňují kontext nebo strukturu situace.

V základní relační mapě jsem se rozhodla nezobrazovat explicitní vztahy mezi jednotlivými elementy pomocí spojnic či šipek, protože by tím mohlo dojít k přehlcení mapy a ke snížení její čitelnosti. Prostorové rozložení elementů zde slouží k vizuální orientaci a naznačení jejich významu i vzájemných souvislostí bez zbytečné grafické složitosti. Explicitní znázornění vztahů formou šipek nebo spojnic využívám až v relačních mapách u konkrétních mechanismů, kde je detailnější zobrazení interakcí mezi elementy žádoucí a přehledné. Tento přístup odpovídá doporučením Clarkeové (2005), která upozorňuje, že míra detailu a způsob vizualizace by měly být přizpůsobeny účelu konkrétní mapy a úrovni komplexity analyzovaného pole, přičemž hlavním kritériem zůstává přehlednost a analytická funkčnost vizuálního zpracování (Clarke, 2005). Vztahy mezi elementy tedy nejsou opomenuty, ale jsou záměrně rozpracovány v dalším kroku analýzy a podrobně popsány v komentáři k jednotlivým mechanismům. Uvedený postup umožňuje zachovat srozumitelnost a analytickou hodnotu obou typů map.

Vzhledem k tomu, že vztahy mezi elementy jsou v reálných rodinných situacích mnohem hustší, uvědomuji si, že vizualizace je jistou redukční abstrakcí reality, záměrně zjednodušenou za účelem srozumitelné prezentace. Je důležité zdůraznit, že konstruované mechanismy neusilují o statistickou zobecnitelnost, ale o tzv. analytickou generalizaci (Yin, 2014), tedy o vytvoření interpretativních struktur, které mohou být přenositelné do obdobných kontextů a které pomáhají porozumět podobným situacím, aniž by si nárokovaly univerzální platnost. Každý mechanismus tak chápu jako teoreticky senzitivní model, který vychází z empirických dat, ale současně je výsledkem interpretační práce výzkumníka, jeho teoretického ukotvení a reflexe pozice. Každý mechanismus tematizuje specifický aspekt rodičovského přístupu k digitálním technologiím. V následující kapitole jsou jednotlivé mechanismy podrobně analyzovány, vzájemně srovnány a syntetizovány v návaznosti na teoretický rámec.

Jednotlivé mechanismy jsou detailně analyzovány a vizualizovány od strany 103 této práce. V závěrečné části analýzy jsou pak tyto mechanismy dále propojeny s bioekologickým modelem vývoje dítěte podle Urie Bronfenbrennera, což umožňuje komplexní porozumění interakci různých vrstev prostředí a jejich dopadu na rodinnou digitální socializaci a vývoj dítěte předškolního věku.

6.3.8. Zajištění kvality a důvěryhodnosti výzkumu

Zajištění kvality dat představovalo v rámci této kvalitativní studie jednu z klíčových výzkumných priorit. Vycházela jsem z předpokladu, že věrohodnost, důvěryhodnost a srozumitelnost výzkumného procesu se nevytvářejí pouze prostřednictvím technických kroků, ale že jsou součástí celkového výzkumného přístupu, tedy způsobu, jakým nahlížím na realitu, jakým vstupuji do terénu a jakým interpretuji významy, které mi účastníci sdělují. Tento přístup se opírá o epistemologický rámec interpretativního paradigmatu a staví na snaze porozumět sociálnímu světu prostřednictvím hlasů těch, kteří jej utvářejí (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell & Poth, 2018). Jedním z hlavních nástrojů podpory důvěryhodnosti výzkumu byla metodologická triangulace, tedy kombinace více metod sběru dat a více perspektiv.

Velkou výhodou bylo, že jsem měla možnost do některých rodin vstoupit opakovaně a realizovat rozhovory s oběma rodiči. Tento postup umožnil porovnat rodičovské perspektivy v rámci jedné rodinné jednotky, a tím zachytit nejen shody, ale i rozdíly v přístupu k digitálním technologiím. Přítomnost dvou hlasů v jedné situaci mi často odhalila nuance, které by v jednostranném výkladu zůstaly skryté.

Reflexivita hrála v celém výzkumném procesu zásadní roli. Už od začátku jsem si byla vědoma, že vstupuji do intimního prostoru rodin, tématem se dotýkám rodičovských rozhodnutí, emocí i každodenního napětí. Udržet si vědomí vlastní pozice, limitů i možných předsudků pro mě bylo nezbytné. Výzkumnický deník proto nesloužil jen jako popis prostředí, ale i jako prostor pro uvažování o vlastní roli v rozhovorech a o tom, jakým způsobem mohu (nebo nemohu) ovlivnit to, co mi je sdělováno. Jak podotýká (Finlay, 2002b), reflexivita není doplněk, ale základní součást eticky i epistemologicky zodpovědného kvalitativního výzkumu.

Situační analýza podle Clarkeové (2005), mi umožnila sledovat komplexní mi umožnila nepřistupovat k výpovědím rodičů jako k uzavřeným „odpovědím“, ale jako k součástem širší kontextuální sítě, v níž se významy tvoří, posouvají a někdy i vzájemně vylučují. Kombinace situační analýzy, vytváření uspořádaných a zejména relačních map a následování Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte (2005), společně se soustavným a promyšleným uplatňováním celé řady postupů (od metodologické a datové triangulace přes reflexivitu a kontextualizaci až po důsledné analytické zpracování) mi umožnily zajistit potřebnou kvalitu výzkumných dat. Věřím, že právě tato kombinace přístupů mi umožnila nahlédnout fenomén rodičovství v digitálním věku v jeho bohatosti, proměnlivosti a někdy i vnitřních rozporech a nabídnout interpretaci, která je srozumitelná, ale zároveň vědecky ukotvená.

7. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ SITUAČNÍ ANALÝZY JEDNOTLIVÝCH RODIN

Cílem této kapitoly je představit výsledky kvalitativního šetření, které se zaměřilo na rodičovské postoje k využívání digitálních technologií u dětí předškolního věku v kontextu běžného rodinného života. K interpretaci získaných dat jsem využila situační analýzu podle Clarkeové (2005), která nabízí možnost zachytit zkoumaný fenomén ve všech jeho nuancích ať už jde o lidské, diskurzivní, materiální či institucionální aspekty. V souladu s epistemologickým zakotvením výzkumu v interpretativním paradigmatu jsem při analýze kladla důraz především na porozumění tomu, jaké významy rodiče digitálním technologiím připisují ve svých každodenních výchovných strategiích. Rodičovství v této práci není chápáno jako něco předem daného, nýbrž jako proměnlivá, dynamická skutečnost, která vzniká a mění se v interakci s dítětem, technologiemi, kulturními představami i širšími společenskými vlivy. Metodologická strategie situační analýzy pak poskytla nástroje, kterými bylo možné srozumitelně zachytit a interpretovat vztahy mezi jednotlivými prvky situace a také různé významové pozice rodičů.

Výsledky v této kapitole předkládám formou analytického narativu, který je doplněn autentickými úryvky z rozhovorů s rodiči, citacemi z výzkumného deníku a vizuálními mapami (např. relační). Tyto mapy jsou využity především proto, aby názorně ukázaly, jak rodiče konstruují své postoje, jaké mocenské a významové vztahy do jejich rozhodování vstupují a jaké perspektivy zaujímají vůči digitálním technologiím ve vztahu k výchově. Zvolený způsob prezentace umožňuje vysokou míru reflexivity a transparentnosti výzkumného procesu. Díky tomu čtenáři nejen předkládám analytické závěry, ale zároveň ho provázím celým postupem mého uvažování a analýzy, což odpovídá dobré praxi kvalitativního výzkumu a podporuje hlubší a osobnější porozumění analyzovanému jevu.

Struktura kapitoly odpovídá jednotlivým krokům situační analýzy. Nejprve představím uspořádanou mapu, která umožňuje jasně identifikovat klíčové aktéry a prvky, které se v dané situaci objevují. Poté se detailně zaměřím na relační mapy, které odkrývají vztahy a souvislosti mezi jednotlivými elementy. Všechny tyto závěry pak propojuji s Bronfenbrennerovým bioekologickým modelem, který pomáhá porozumět, jak rodinný mikrosystém interaguje s širšími sociálními a kulturními strukturami dnešní digitální společnosti. V některých případech jsem se rozhodla pro analytické sloučení mechanismů, které se ve výpovědích rodičů významově překrývaly nebo spolu tvořily soudržný celek. (Typickým příkladem je propojení mechanismu rodičovské nejistoty s mechanismem narativního vyrovnávání se s použitím digitálních technologií. Oba reflektují způsoby, jakými rodiče reagují na každodenní napětí mezi hodnotovým ideálem a praktickými možnostmi výchovy v digitálním kontextu. Společně tak vytvářejí komplexní

rámec, který zahrnuje nejen pochybnosti a relativizaci rozhodnutí, ale také tvorbu narativů, které rodičům pomáhají jejich jednání obhájit, unést a reflektovat. Sloučení vychází z principu významové provázanosti a zároveň z úsilí zachovat analytickou přehlednost a tematickou integritu výzkumné kapitoly. Kapitolu zakončuji shrnutím hlavních zjištění a odpověďmi na položené výzkumné otázky, čímž plynule přecházím k závěrečné části této disertační práce.)

7.1 Analytický příběh 1

Následující uspořádaná mapa vznikla na základě interpretace rozhovoru s matkou předškolního dítěte. Cílem této mapy je systematicky reprezentovat klíčové individuální a kolektivní aktéry, technologické prostředky, diskurzivní rámce, sociálně-organizační vzorce, politicko-ekonomické podmínky a tichá místa, která se v dané situaci uplatňují. Mapa poskytuje nástroj k analytickému uchopení komplexity prostředí, v němž se formuje vztah matky k digitálním médiím v souvislosti s výchovou dítěte.

Výběr a kategorizace jednotlivých prvků mapy vychází z teoretické senzitivity výzkumníka při práci s rozhovorovým materiálem a je strukturován dle kategorií doporučených Clarkeovou (2005), zahrnujících lidské i ne-lidské aktéry, diskurzivní konstrukty, mocensko-ekonomické prvky a institucionální absenci. Mapa zachycuje situaci z perspektivy matky a zároveň tematizuje nepřítomný hlas dítěte jako jedno z klíčových tichých míst. Uspořádaná mapa není pouhou deskriptivní ilustrací, ale slouží jako výchozí rámec pro další analytické kroky, identifikaci mechanismů, konstrukci relační mapy a interpretaci dat skrze vrstvy bioekologického modelu vývoje dítěte. V tomto smyslu tvoří klíčový uzel v analytickém postupu, který usiluje o porozumění rodičovským rozhodnutím ve světě digitálně proměněného dětství.

Popis rodiny

Rodinu Hornových tvoří matka samoživitelka a její syn ve věku předškolního dítěte. Žijí spolu v rodinném domě na periferii menšího města bez přítomnosti druhého rodiče. Matka nese plnou odpovědnost za každodenní péči i rozhodování a čelí vysoké míře zátěže spojené s kombinací pracovních povinností, péče o dítě a absencí podpůrné sítě. Dítě vyrůstá v prostředí, kde jsou digitální technologie běžnou součástí každodenní rutiny. V domácnosti se pravidelně využívá mobilní telefon a tablet, zejména k přehrávání videí a hraní her. Digitální zařízení slouží k zabavení dítěte, ale i jako nástroj pro usnadnění péče v náročných situacích. V rodině nejsou pevně nastavena pravidla pro používání technologií.

Tabulka 2: Uspořádaná mapa – rodina 1

Individuální lidští aktéři	
Matka	Aktivně a otevřeně sdílí své zkušenosti a postoje k výchově a technologiím. Jako samoživitelka zvládá všechny povinnosti od domácnosti přes výchovu až po technické záležitosti, přičemž občas potřebuje pomoc svého otce (dědečka dítěte). K technologiím má ambivalentní vztah – vidí jejich nutnost a praktický přínos, zároveň ale vnímá i jejich rizika, například nevhodný obsah na YouTube nebo vliv na slovník dítěte.
Dítě	Předškolní chlapec, podle matky velmi technicky zdatný, začal technologie využívat poměrně brzy, zejména kvůli sociálnímu prostředí (mateřská škola, kamarádi). Technologie využívá spíše rekreačně a intuitivně, sleduje YouTube (youtubery, zábavná videa), hraje Minecraft či Roblox. Dle matky však ještě kvůli absenci čtenářských dovedností příliš nerozumí složitějším herním pravidlům.

Kolektivní lidské elementy	
Rodina	Matka popisuje svou domácnost jako prostor, kde se technologie běžně používají, ale snaží se, aby existovala rovnováha mezi online a offline aktivitami. Snaží se o společné trávení času, podporuje syna v kroužcích a hrách venku. Rodinné klima je celkově otevřené a reflektivní.
Mateřská škola	Je zmiňována v souvislosti s výchovou, ale není popisována jako místo, kde by technologie hrály výraznější roli. Matka od mateřské školy nečeká digitální edukaci, ale spíše tradiční přístup.
Rovnocenní rodiče v okolí	Ostatní rodiče, jejichž přístup k technologiím matka implicitně srovnává se svým, i když o nich nehovoří přímo. V rozhovoru je patrný normativní rámec, kterým porovnává, co „ještě je v pořádku“ a „co už ne“.

Ne-lidští/tiší/neviditelní aktéři

Chytrý telefon	Běžný nástroj každodenního užívání. Dítě na něm sleduje videa, hraje hry a matka někdy telefon používá jako prostředek „zabavení“ nebo odměny.
YouTube	Platforma, kterou dítě často sleduje. Matka má obavy o obsah, který dítě konzumuje, ale zároveň připouští, že ne vždy má kontrolu nad tím, co si dítě pustí.
Aplikace	Představují širší technologickou kategorii, která zahrnuje veškeré softwarové nástroje používané v mobilních zařízeních. V kontextu výzkumné situace jde především o herní aplikace určené dětem předškolního věku.
Televize	V domácnosti je běžnou součástí, využívána denně, dítě ji má i ve svém pokoji. Matka ji vnímá jako méně problematickou formu zábavy než mobil či tablet.
Tablet	Tablet vystupuje v rodinném prostředí jako každodenní nástroj digitálního užívání, který slouží jak dítěti, tak matce. Jeho role je víceúčelová – představuje prostředek zábavy, odměny, ale i regulace chování dítěte. V rozhovoru je tablet zmiňován v souvislosti s konkrétními situacemi, např. při nemoci nebo jako pomoc v náročných momentech rodičovství.

Diskurzivní konstrukty

Diskurz odpovědného rodičovství	Matka se snaží být reflektivní rodičkou, uvažuje nad vlivem technologií, i když nemá explicitní pravidla.
Diskurz moderních technologií jako nutného zla	Matka technologie akceptuje, ale zároveň k nim zaujímá ambivalentní postoj. Uvědomuje si jejich pozitivní i negativní dopady.
Diskurz volby a autonomie dítěte	Dítěti je dávána volnost, aby si samo vybíralo obsah, což matka někdy podporuje, jindy se snaží usměrnit.
Dětství má být offline	Tento diskurz naráží na nostalgickou představu vlastního dětství rodiče, které bylo spojené s pohybem venku a kreativními aktivitami. Matka tento ideál používá jako srovnávací rámec pro posuzování současného dětství svého dítěte.

Technilogie jsou součástí dneška	Matka akceptuje, že technologie patří k dnešnímu dětství, nechce, aby bylo dítě oproti vrstevníkům pozadu.

Politicko-ekonomické prvky

Pracovní vytížení	Matka, jako samoživitelka, využívá technologie i prakticky (mobil pro dítě jako bezpečnostní opatření).
Tržní nabídka aplikací	Uváděny implicitně – matka ví, že ne všechny aplikace jsou vhodné.
Ekonomická dostupnost technologií	Ve výpovědi zaznívá, že rodina má přístup k digitálním zařízením, ale není jimi zahlcená. Není nutné pořizovat nejnovější verze.

Sociálně-organizační prvky

Rodinné rutiny	Technologie jsou zakomponovány do každodenních aktivit (sledování televize či YouTube ráno po snídani před mateřskou školou, večer před spaním).
Pravidla a hranice	Pravidla pro užívání digitálních technologií jsou stanovována spíše intuitivně – matka omezuje čas sledování, ale pravidla nejsou pevně formulována. Čas u obrazovky je přizpůsobován situaci (únava, nemoc, povinnosti matky).

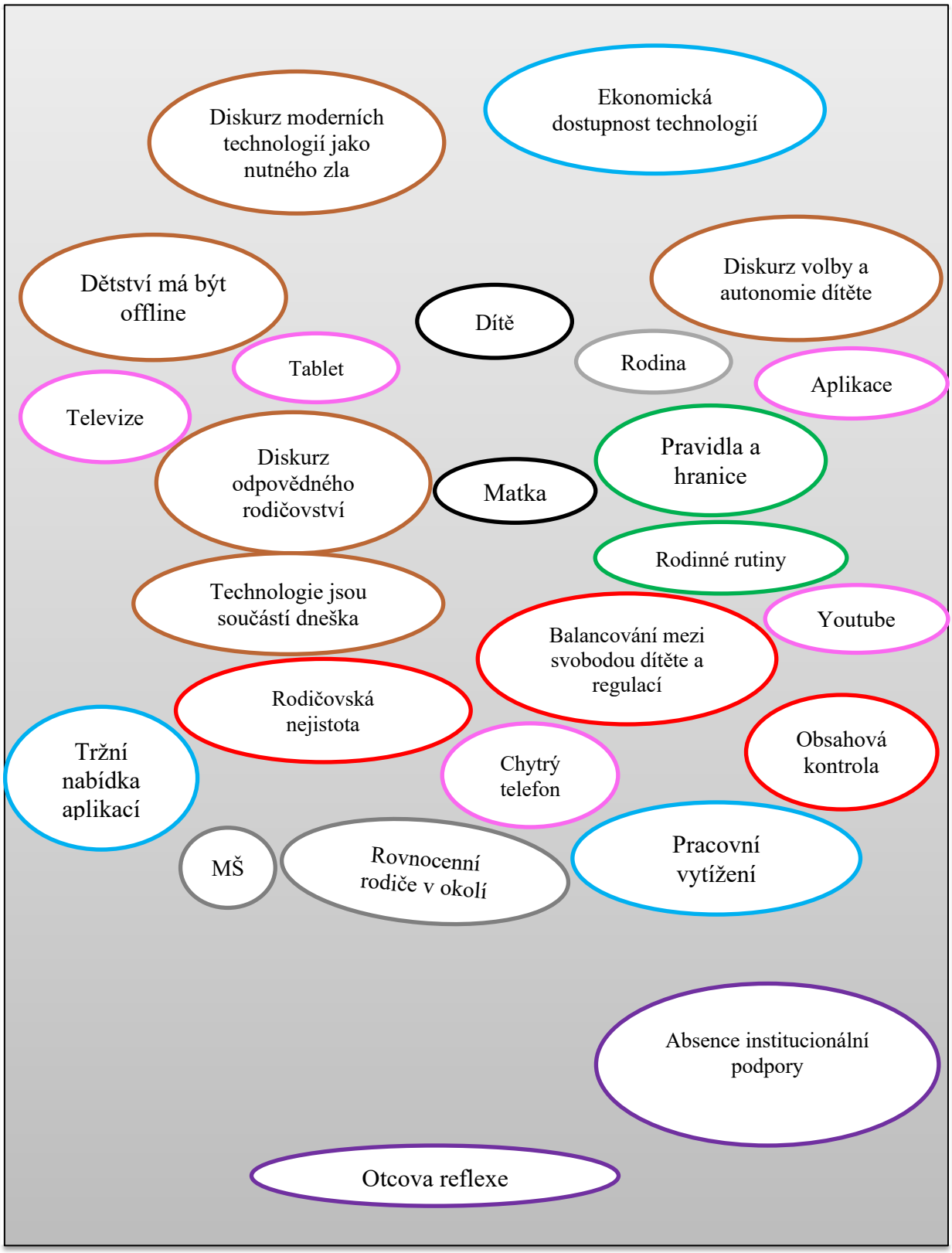
Hlavní problémy a kontroverze

Balancování mezi svobodou dítěte a regulací	Matka hledá správnou míru mezi poskytnutím svobody a nutností stanovit hranice.
Obsahová kontrola	Matka přiznává, že kontrola obsahu, který dítě sleduje, není důsledná, ale zatím nevidí zásadní problémy v chování dítěte.
Rodičovská nejistota	Jaké aplikace jsou v pořádku, kdy zasáhnout, jak dítěti pomoci v digitálním světě.

Tichá místa/opomenuté hlasy

Otcova reflexe	Nepřítomen aktivně v životě dítěte, což ovlivňuje rodinnou dynamiku a výchovné strategie ve výchově dítěte.
Absence institucionální podpory (pedagogicko-psychologické, sociální,	Širší institucionální rámec, jako jsou například doporučení pediatrů, školských zařízení nebo veřejných autorit v oblasti zdraví a vzdělávání,

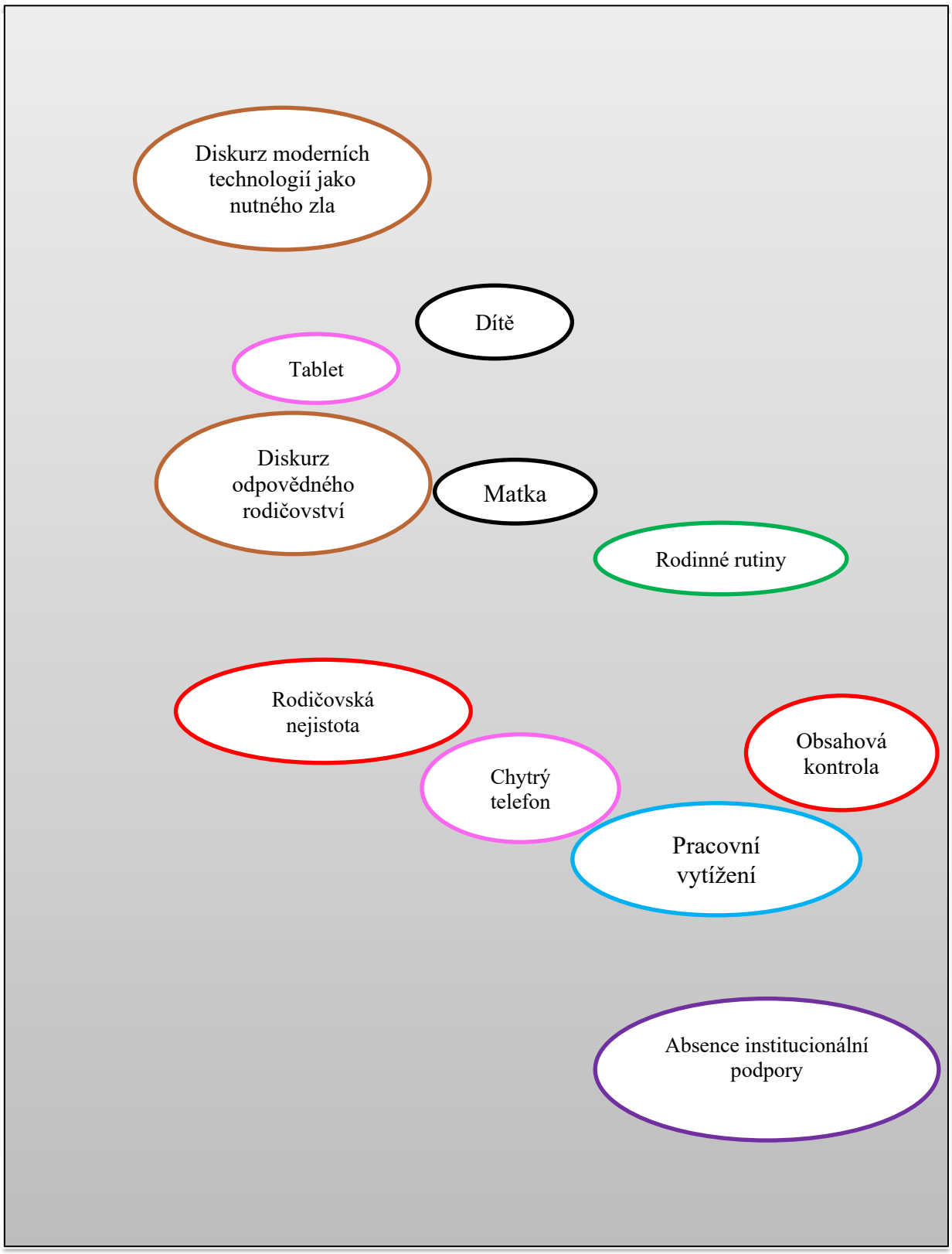
zdravotní a školní instituce)	nebyl matkou během rozhovoru explicitně zmiňován.



Obrázek 2: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování, 2025

Slovní barevná legenda k relační mapě

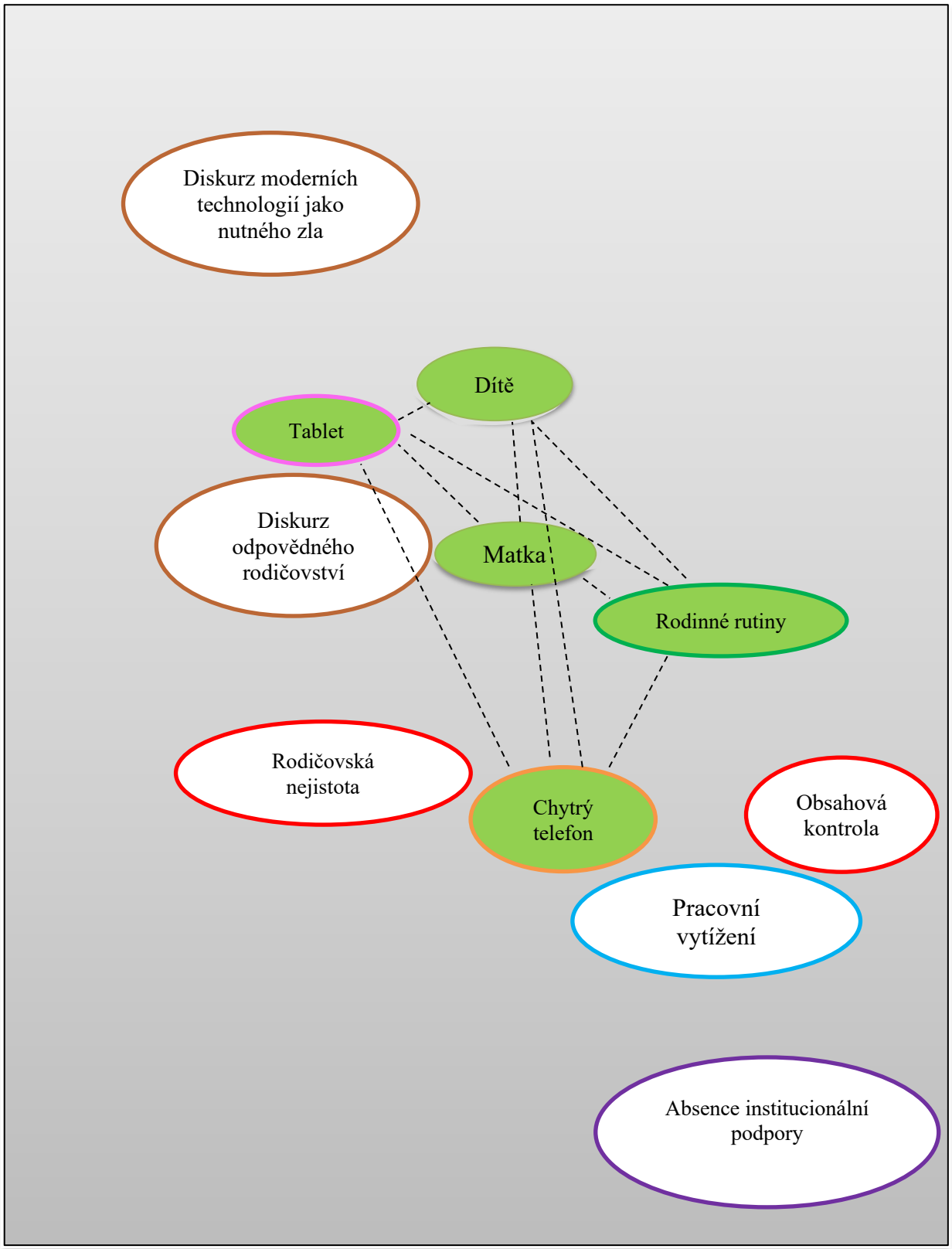
Černá barva → Individuální lidští aktéři**,** např. Matka, Dítě
Šedá barva → Kolektivní lid*ští* akté*ři*, např. Rodina, Mateřská škola, Rovnocenní rodiče v okolí
Růžová barva → Ne-lidští (tiší) aktéři, např. Tablet, YouTube, Aplikace, Televize
Hnědá barva → Diskurzivní konstrukty, např. Dětství má být offline, Diskurz moderních technologií jako nutného zla, Diskurz volby a autonomie dítěte, Diskurz odpovědného rodičovství
Modrá barva → Politicko-ekonomické prvky, např. Pracovní vytížení, Ekonomická dostupnost technologií, Tržní nabídka aplikací
Zelená barva → Sociálně-organizační prvky, např. Rodinné rutiny, Pravidla a hranice
Červená barva → Hlavní problémy a kontroverze, např. Obsahová kontrola, Balancování mezi svobodou dítěte a regulací, Rodičovská nejistota
Fialová barva → Tichá místa/opomenuté hlasy, např. Absence institucionální podpory, Otcova reflexe



Obrázek 3: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování, 2025

Slovní barevná legenda k relační mapě

Černá barva → *Individuální lidští aktéři***,** např. Matka, Dítě
Šedá barva → *Kolektivní lidští aktéři*, např. Rodina, Mateřská škola, Rovnocenní rodiče v okolí
Růžová barva → *Ne-lidští (tiší) aktéři*, např. Tablet, YouTube, Aplikace, Televize
Hnědá barva → *Diskurzivní konstrukty*, např. Dětství má být offline, Diskurz moderních technologií jako nutného zla, Diskurz volby a autonomie dítěte, Diskurz odpovědného rodičovství
Modrá barva → *Politicko-ekonomické prvky*, např. Pracovní vytížení, Ekonomická dostupnost technologií, Tržní nabídka aplikací
Zelená barva → *Sociálně-organizační prvky*, např. Rodinné rutiny, Pravidla a hranice
Červená barva → *Hlavní problémy a kontroverze*, např. Obsahová kontrola, Balancování mezi svobodou dítěte a regulací, Rodičovská nejistota
Fialová barva → *Tichá místa / opomenuté hlasy*, např. Hlas dítěte, Institucionální prvek, Otcova reflexe



Obrázek 5: Vizualizace mechanismu 1 Reziduální autonomie dítěte, zdroj: vlastní zpracování, 2025

Mechanismus 1: Reziduální autonomie dítěte

V odborné literatuře se opakovaně objevuje popis situace, kdy dítě používá digitální technologie převážně bez vnější regulace rodiče (Ólafsson, Livingstone & Haddon, 2014; Nikken & Schols, 2015). Tento stav lze interpretovt jako formu „normalizované autonomie“. Tento koncept označuje situaci, kdy je dětská samostatnost v digitálním prostředí tichou normou rodinného života, často bez vědomého rozhodnutí rodičů. V některých případech lze hovořit o „reziduální autonomii“, tedy o situaci, kdy samostatné užívání technologií dítětem vzniká spíše jako vedlejší efekt únavy rodiče, rodičovského stresu či institucionální absence (srov. Nikken & Schols, 2015; Radesky et al., 2016). Oba tyto pojmy, často prolínající se, lze podle Foucaulta (2000) nebo Bourdieua (2004) chápat jako důsledek procesu, kdy opakované chování získává status normy a stává se kulturně neproblematizovaným.

Tento mechanismus vystihuje situaci, kdy dítě používá digitální technologie převážně bez vnější regulace ze strany rodiče a tato samostatnost není výsledkem vědomé výchovné strategie, ale důsledkem kombinace každodenních tlaků, kulturního kontextu a tichého přijetí autonomie jako běžné součásti současného dětství. Rodič přestává aktivně zasahovat do používání digitálních technologií dítěte nikoli proto, že by to vědomě zamýšlel, ale protože autonomie dítěte se v každodenním životě „normalizuje“, je tolerována a ospravedlňována jako něco, co „už je tak běžné“. Pojem digitální autonomie dítěte je chápán jako schopnost dítěte samostatně používat digitální zařízení a rozhodovat o obsahu, délce a způsobu užívání, a to často bez aktivní rodičovské kontroly (Ólafsson et al., 2014; Nikken & Schols, 2015). V takto neregulovaném prostředí se však autonomní chování dítěte může stát spíše projevem „reziduální autonomie“ než rozvinuté agentivity, tedy zbytkovým stavem, který vyplývá z únavy rodičů, nedostatku institucionální opory a absence jasného rámce. Nejde tedy o záměrně podporovanou samostatnost, ale o zbytkový stav, který je výsledkem strukturálních a kulturních faktorů oslabujících rodičovskou regulaci i vývoj seberegulace dítěte.

Pro tento mechanismus jsem identifikovala pět klíčových elementů, které ve své vzájemné konfiguraci objasňují, proč v tomto případě dochází k delegování odpovědnosti na regulaci či doprovod dítěte při používání digitálních technologií na samotné technologie, tedy bez aktivního rodičovského vedení, jasně stanovených pravidel a promyšlené výchovné strategie, která by určovala, jaké digitální obsahy, způsoby užívání a časové limity jsou pro dítě přijatelné a bezpečné.

Dítě představuje centrální postavu mechanismu. I když jeho hlas není v datech přímo zastoupen, jeho jednání a zkušenosti se zařízeními jsou nepřímo

rekonstruovány skrze perspektivu matky. Dítě je technicky zdatné, používá zařízení intuitivně, vyhledává videa a hraje online hry bez potřeby vedení. Tato kompetence je matkou vnímána jako samozřejmá a „daná“, nikoli jako výsledek její podpory (Livingstone & Blum-Ross, 2020). V kontextu vývojové psychologie je však absence vnější regulace problematická, protože právě prostřednictvím regulovaného prostředí se u dětí rozvíjí schopnost oddálit uspokojení, zvládat frustraci a volit vhodné chování (Eisenberg et al., 2005).

Matka vystupuje jako hlavní rodičovská postava, jejíž ambivalentní přístup k technologiím je utvářen únavou, osamělostí a strukturální zátěží samoživitelství. Ačkoli reflektuje rizika spojená s digitálními technologiemi (např. nevhodný obsah, vliv na jazyk dítěte), zároveň připouští, že dítěti poskytuje značnou míru volnosti. Tato ambivalence odpovídá poznatkům o vlivu rodičovského stresu na míru digitální regulace (Radesky et al., 2016).

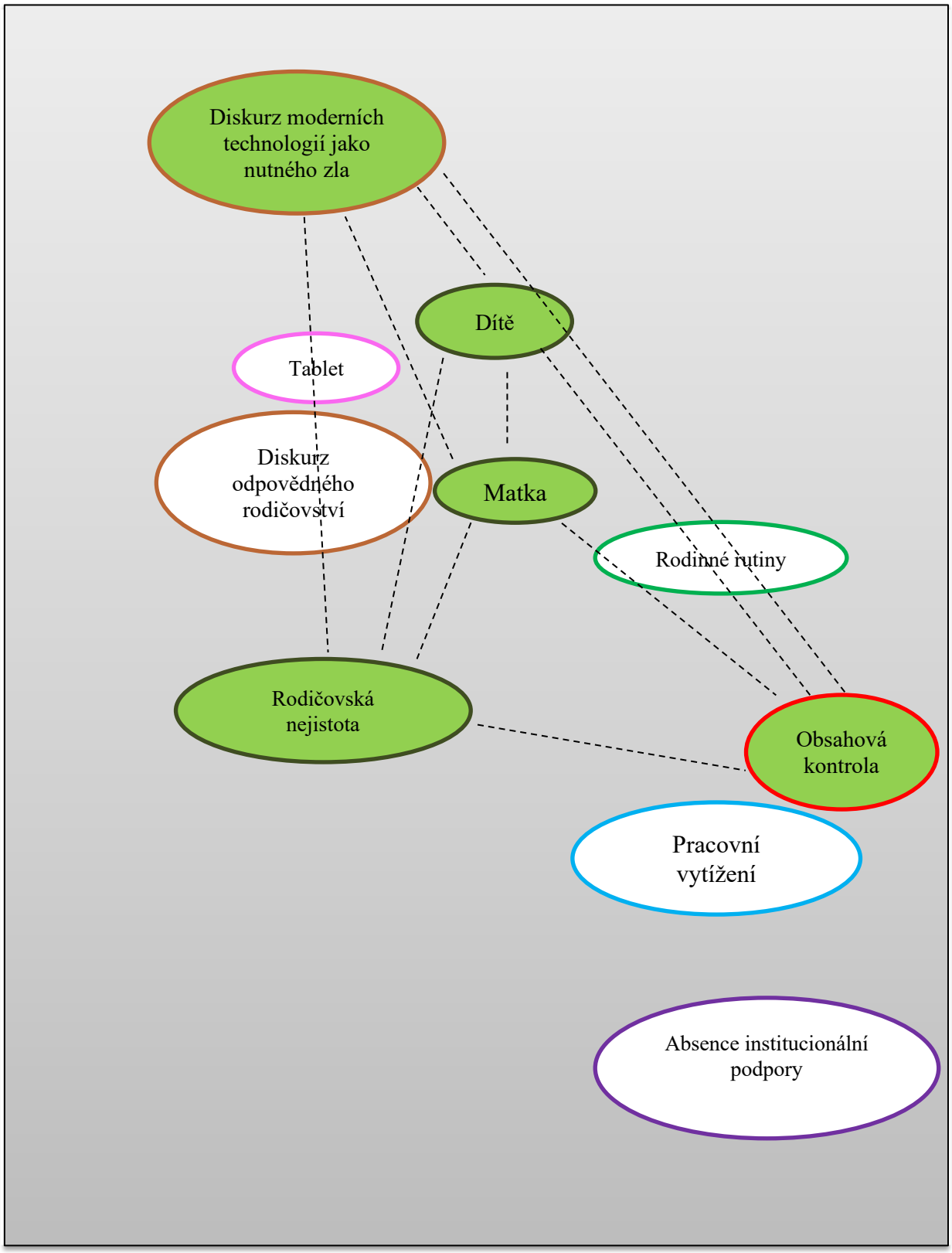
Digitální zařízení (tablet, mobilní telefon) jsou vnímány jako běžná součást každodenního života. Nejenže jsou dítěti dostupné, ale jsou i začleněny do pravidelných rodinných rutinních činností (např. ráno před mateřskou školou, večer před spaním), čímž se posiluje jejich přirozená přítomnost a používání. Nejde o vědomě nastavovaný nástroj učení či socializace, ale o prostředek, jehož používání se stává součástí nevědomé rutiny.

Rodinné rutiny slouží jako stabilizační rámec, v němž dochází k legitimizaci autonomie dítěte. Rutiny nejsou pevně nastavené, ale flexibilně se přizpůsobují dennímu rytmu a potřebám domácnosti (např. únava rodiče, nemoc dítěte). Tato flexibilita je klíčovým faktorem v absenci pravidel a posiluje autonomní jednání dítěte. Odpovídá to konceptu „mediace z nutnosti“ (Nikken & Schols, 2015), kdy rodič reguluje technologie spíše reaktivně než preventivně.

Perspektiva dítěte je zde označena jako tiché místo mapy, její zařazení mezi klíčové elementy je však opodstatněné, neboť dítě představuje subjekt, na nějž mechanismus přímo dopadá. Další elementy, jako pracovní vytížení nebo diskurz odpovědného rodičovství, byly vyhodnoceny jako kontextové, podílejí se na formování mechanismu, ale nejsou v jeho jádru. Stejně tak absence druhého rodiče, ačkoli implicitně přítomná v datech, není samostatným aktérem mechanismu, ale posiluje kontext rodičovského přetížení a pasivní regulace.

V rámci bioekologického modelu vývoje dítěte lze tento mechanismus chápat jako výsledek interakce mikrosystémových faktorů (dítě, matka, rutiny), zprostředkovaného vlivu exosystému (nepřítomnost druhého rodiče, chybějící institucionální opora) a makrosystémového diskurzu o technologické nevyhnutelnosti. Mechanismus ukazuje, jak se autonomie dítěte může „normalizovat“ ve smyslu kulturně přijaté tolerance a strukturálně podmíněné pasivity. Nejde o aktivní podporu samostatnosti, ale o kumulativní důsledek

přizpůsobení se každodenním výzvám. Autonomie je zde „reziduálním“ výstupem výchovné neintervence.



Obrázek 6: Vizualizace mechanismu 2 Rodičovská ambivalence ve vztahu k normativnímu napětí v digitální výchově, zdroj: vlastní zpracování, 2025

Mechanismus 2: Rodičovská ambivalence ve vztahu k normativnímu napětí v digitální výchově

Mechanismus rodičovské ambivalence ve vztahu k normativnímu napětí v digitální výchově představuje jednu z klíčových strukturálních konfigurací, které se ve výpovědi matky opakovaně objevují a významově strukturují její vztah k technologiím ve výchově. Tento mechanismus je postaven na pěti hlavních elementech: matka, dítě, diskurz digitálních technologií jako „nutného zla", rodičovská nejistota a obsahová kontrola. Tyto elementy byly vybrány z relační mapy, přičemž výběr reflektuje analytické záměry výzkumu, zachytit klíčové napětí mezi vnitřním přesvědčením matky, její výchovnou praxí a strukturálním kontextem, v němž se pohybuje. Ostatní elementy (např. mobil, tablet, Youtube) nejsou explicitně zařazeny, protože v tomto případě představují prostředky, skrze které se ambivalence a rodičovská nejistota manifestují, nikoli nositele smyslu či aktéry tohoto napětí. Mechanismus tak zachycuje vztahy mezi elementy, které jsou významové, rozhodovací a interpretační, nikoli pouze nástrojové.

Matka se opakovaně vyjadřuje ambivalentně. Na jedné straně připouští, že technologie „… *k dnešní době prostě patří*…", zároveň však zdůrazňuje obavy z jejich dopadu, jako je například nevhodný slovník či absence „normálních pohádek" na YouTube. Sama přiznává, že žádná pravidla doma nenastavila nejen z důvodu únavy či zahlcení, ale především proto, že si není jistá, co je vlastně správné. Chybí jí opora, chybí jistota, chybí vnější norma, o kterou by se mohla opřít. Ve svém vyprávění osciluje mezi diskurzem „je to dnes běžné" a vnitřním pocitem, že „by to možná chtělo nějak jinak". Tato vnitřní oscilace je nikoli nevědomá, ale naopak poměrně reflexivní. Právě tato charakteristika představuje jeden z klíčových znaků mechanismu ambivalence.

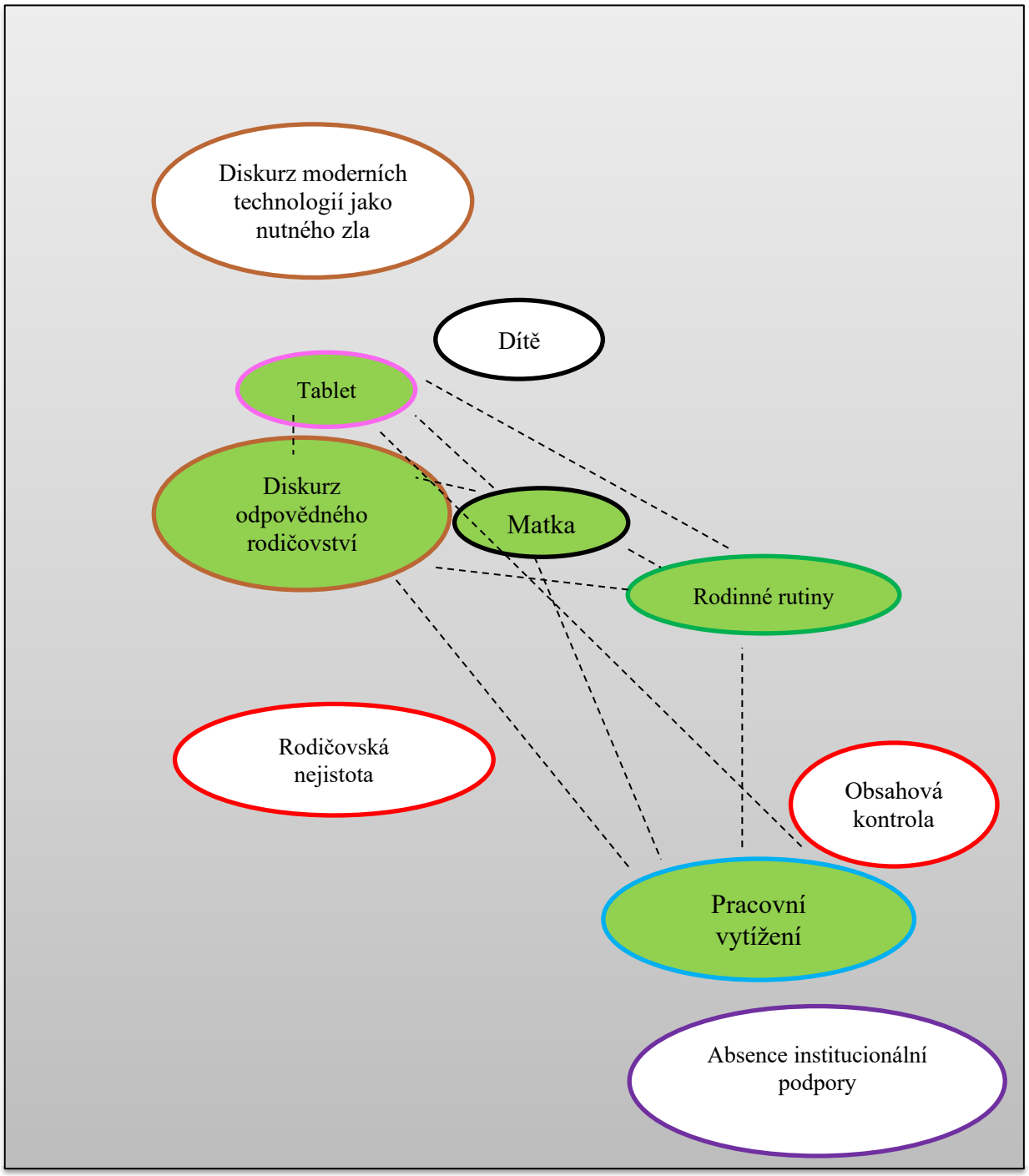
Ačkoli matka dítě často popisuje jako samostatně rozhodujícího aktéra, ve výzkumném materiálu nevystupuje hlas dítěte přímo, veškeré informace o jeho preferencích, potřebách a chování jsou zprostředkované skrze matčinu perspektivu. Ta vstupuje do role interpreta a tlumočnice, jejímž prostřednictvím se utváří „rodičovská reprezentace dítěte" (Mauthner, 1997; James & Prout, 1997), tedy konstrukce dětského hlasu filtrem dospělého. Výpověď matky odráží její vlastní hodnoty, emoční ladění a kulturní představy o tom, co je pro dítě vhodné. Matka se opakovaně odvolává na to, „… *co dítě chce…*" nebo „… *co ho baví…*", ale právě v těchto situacích se objevuje hlubší ambivalence: má mu vyhovět, nebo ho chránit? Má ho omezit, nebo mu dát svobodu? Tato tenze se konkrétně manifestuje v oblasti obsahové kontroly, matka ví, že by měla „…*kontrolovat, co sleduje…*", ale zároveň přiznává, že „…*na to nemá sílu*…", čímž dochází k narušení vnímané rodičovské kompetence (Holloway & Green, 2016) a zesiluje se její vnitřní pocit selhání. Tato situace ilustruje, jak se hlas dítěte v rodičovské výpovědi prolíná s dospělou interpretací, a jak se v prostředí bez

institucionální opory rodičovská nejistota promítá do každodenních rozhodnutí o používání digitálních technologií.

Nejistota rodičů proto není pouze důsledkem jejich vnitřních postojů, ale odráží také nedostatečnou institucionální oporu a rozmanitost diskurzů, které v současné společnosti existují. Zároveň je výsledkem strukturální situace, v níž matka jako samoživitelka nemá dostatek času, sil ani institucionální opory. Nikdo jí jasně neřekl, co je „správné digitální rodičovství“, a tak se pohybuje ve vakuu, kde převládají mediální diskurzy (např. „… *všichni dnes koukají na mobil*…“) nad odbornými doporučeními či praktickými nástroji.

Tento mechanismus tak ukazuje, že rodičovská ambivalence není projevem nedostatečné výchovné kompetence, ale spíše symptomem strukturální nejednoznačnosti. V prostředí, kde chybí jasné normy, srozumitelná doporučení a dostupná opora (např. ze strany mateřské školy, pediatrů, médií nebo rodiny), se rodiče dostávají do situace, kdy musí improvizovat. Jejich rozhodování je přitom zatíženo kulturním tlakem na „správnou výchovu“ jako diskurzivní ideál i reálnými podmínkami každodenního života.

Tento mechanismus zároveň ukazuje na napětí mezi individuálním rodičovským aktérstvím a strukturálními determinantami v prostředí digitálního rodičovství. V souladu s Bronfenbrennerovým bioekologickým modelem vývoje dítěte se zde střetává mikrosystém (každodenní interakce mezi matkou a dítětem) s makrosystémem kulturních norem a diskurzů a zároveň se projevuje absence exosystémové opory v podobě institucionálního vedení či doporučení.



Obrázek 7: Vizualizace mechanismu 3 Instrumentalizace digitálních technologií v rodičovské každodennosti, zdroj: vlastní zpracování, 2025

Mechanismus 3: Instrumentalizace digitálních technologií v rodičovské každodennosti

Tento mechanismus popisuje, jak matka jako hlavní rodičovská postava v dané domácnosti využívá digitální technologie především účelově. Slouží jí jako nástroj pro zvládání každodenních situací spojených s výchovou dítěte, organizací dne a svou vlastní pracovní i emoční zátěží. V tomto kontextu nejsou technologie chápány jako autonomní nebo hodnotově neutrální prvky, ale jako funkční prostředky začleněné do rodinné dynamiky. Instrumentalizací zde rozumím vědomé, účelové a pragmaticky motivované využívání technologií rodičem, nikoli jako formu socializačního působení, ale jako nástroj pro zvládání vnějších okolností a vnitřní zátěže (viz Radesky et al., 2015). Tento koncept vychází z odborné literatury, která popisuje technologie jako praktické nástroje každodenního rodičovství (Mascheroni & Holloway, 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Narozdíl od mechanismu kulturní normalizace, který odkazuje k přijetí technologií jako samozřejmé součásti života „… *to je dnes normální*…“, zde instrumentalizace zdůrazňuje jejich cílené využití, například pro zajištění bezpečí, zabavení dítěte nebo kompenzaci rodičovské nepřítomnosti. Technologie se stávají součástí mikrosystémové roviny života rodiny a plní funkci rodičovského nástroje, nikoli objektu obecných kulturních očekávání. Pro tento mechanismus byly vybrány následující elementy:

Matka jako samoživitelka nese veškerou zodpovědnost za chod domácnosti. Technologie využívá pragmaticky, s ohledem na únavu, pracovní vytížení a potřebu krátkodobého odpočinku. V rozhovoru opakovaně uvádí situace, kdy dítěti pustí YouTube nebo dovolí hrát hry, aby mohla například uvařit, telefonovat nebo si odpočinout.

Tablet – toto zařízení je běžně dostupné a představuje hlavní nástroj, skrze který dochází k instrumentalizaci. Není vnímáno jako hrozba, ale jako praktický prostředek, přestože si matka uvědomuje určitá rizika (např. slovní zásoba z YouTube). YouTube byl zvažován jako samostatný element, avšak vzhledem k tomu, že neplní v tomto mechanismu autonomní funkci, je vnímán spíše jako obsahová náplň hlavního nástroje (tabletu), nikoli jako samostatný aktér.

Rodinné rutiny, technologie jsou integrovány do denního rytmu (např. sledování videí ráno před mateřskou školou nebo večer před spaním). Rutiny nejsou náhodné, ale reagují na potřeby domácnosti a představují předvídatelný rámec, v němž technologie fungují jako podpůrné nástroje.

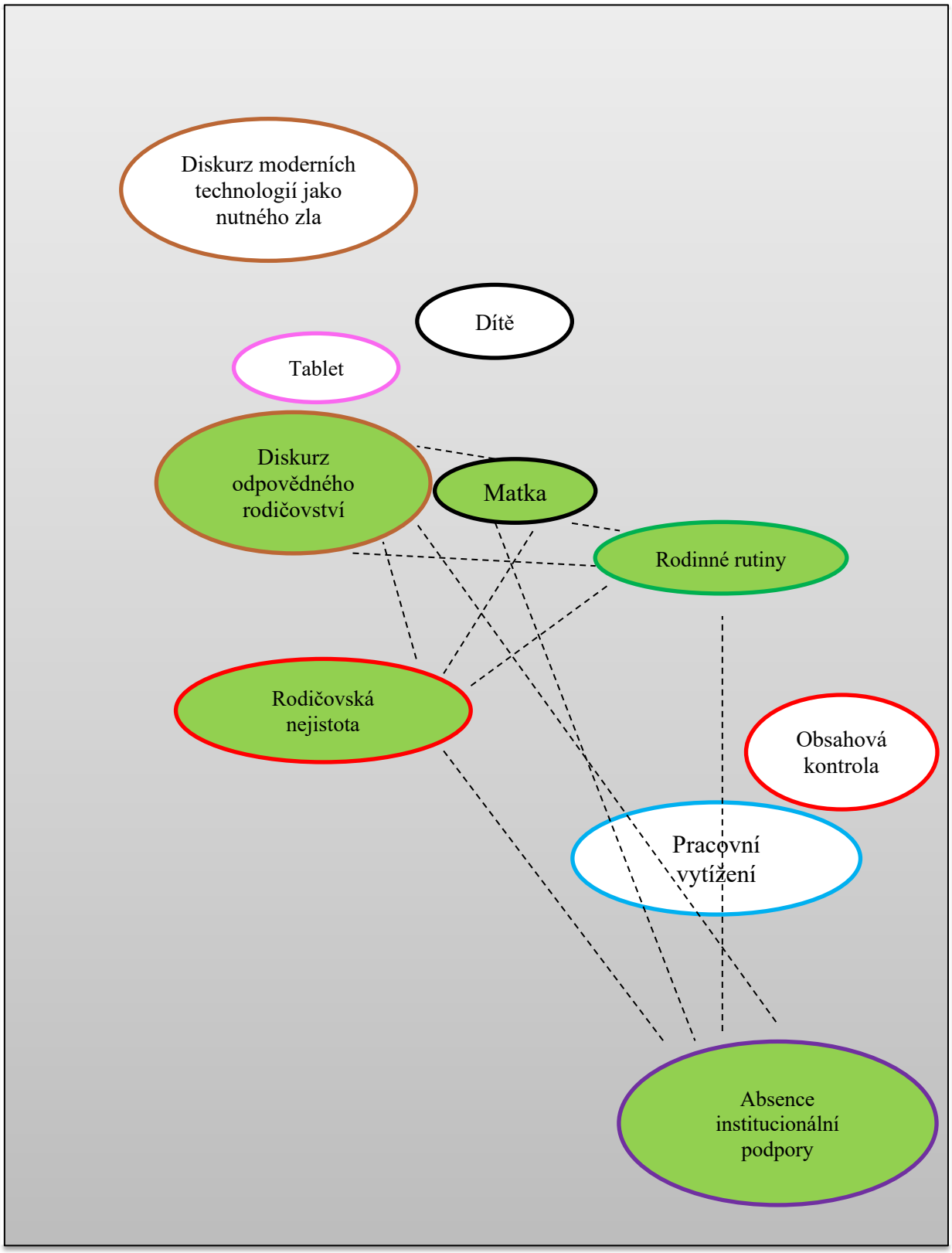
Diskurz odpovědného rodičovství se ve vyprávění matky projevuje snahou být reflektivní rodičkou. I přes absenci přesně stanovených pravidel matka uvažuje

o tom, „co je ještě v pořádku“. Technologie používá s vědomím jejich dopadů a snaží se o vyvažování online a offline aktivit. Reflexivita zde není v rozporu s pragmatickým využíváním, naopak tvoří jeho hodnotový rámec.

Pracovní vytížení, implicitně přítomné v rozhovoru jako jeden z hlavních důvodů instrumentalizace digitálních technologií, se projevuje v situacích, kdy matka přiznává, že dítěti technologie „… *prostě pustí*…“, aby mohla zvládnout pracovní či domácí povinnosti.

Tato pětice elementů byla vybrána na základě analytické redukce z uspořádané mapy, výběr vycházel z jejich centrálnosti ve vztahové konfiguraci, opakované přítomnosti v rozhovoru a teoretické relevance. Ostatní prvky, jako například YouTube, televize nebo diskurz technologií jako „nutného zla“, hrají podpůrnou roli, ale nejsou pro analytické jádro mechanismu konstitutivní. Absence institucionální opory, která by rodičům nabízela jasnější rámec, jak technologie smysluplně využívat, je v tomto mechanismu vnímána jako exosystémový faktor v pozadí, nikoli jako aktivní element přímo interagující s jádrem každodenních rozhodnutí.

Interpretace vychází výhradně z výpovědi matky, která však vztah k technologiím popisuje podrobně a konkrétně. V rámci bioekologického modelu vývoje dítěte lze tento mechanismus vnímat jako výsledek interakce mikrosystémových faktorů (rodičovská praxe), exosystémových podmínek (pracovní zátěž, absence podpory) a kulturního diskurzu v makrosystému. Tento mechanismus dále ukazuje, jak technologie přestávají být vnímány jako cizí či narušující a stávají se běžnou součástí rodičovského repertoáru. Lze to chápat jako proces pragmatické integrace digitálních nástrojů do mikroekologie rodiny (srov. Bronfenbrenner, 2005; Johnson & Puplampu, 2008). Fenomén instrumentalizace technologií v rodinném kontextu, tedy jejich využívání primárně k udržení klidu a zvládání zátěže, není výjimečný, ale odráží širší vzorce rodičovského jednání v digitálním věku. Výzkumy ukazují, že rodiče často volí pragmatické strategie bez jasného výchovného záměru, například když technologie slouží k odpočinku nebo ke zvládnutí emočně náročných situací (viz Nikken & Schols, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020).



Obrázek 8: Vizualizace mechanismu 4 Absence institucionální opory v digitální výchově, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 4: Absence institucionální opory v digitální výchově

Mechanismus s názvem „Absence institucionální opory v digitální výchově“ tematizuje strukturální prázdno, v němž se rodiče nacházejí při každodenním rozhodování o používání digitálních technologií u malých dětí. V rozhovoru se opakovaně objevuje motiv nejistoty, osamělosti a intuitivního lavírování, přičemž rozhodnutí o používání technologií nevychází z doporučení odborníků či institucí, ale z konglomerátu rodičovské zkušenosti, vlastního pocitu a neformálního porovnávání s ostatními rodiči. Matka výslovně zmiňuje, že nemá k dispozici žádné vodítko, které by jí pomohlo rozhodnout, jak technologie regulovat: „… *Kdyby mi někdo řekl, kolik hodin je v pořádku, tak bych se toho držela...*“ Tento výrok přesně vystihuje jádro mechanismu, rodiče v digitálním věku čelí významným rozhodnutím bez opory v institucích, které by jim poskytly rámec, doporučení nebo validní informace.

V této situační konfiguraci chybí jakákoli zmínka o intervenci nebo podpoře ze strany mateřské školy, pediatra či veřejných kampaní. Institucionální prvek zde tedy není přítomen pozitivně, ale jeho význam spočívá právě v jeho absenci, tedy ve strukturální ne-přítomnosti, která je analyticky významná. Výsledkem je situace, v níž rodič nejen rozhoduje sám, ale činí tak v nejistotě, zda jeho rozhodnutí odpovídají odborným nebo společensky sdíleným kritériím správného digitálního rodičovství. Tato neviditelná, ale citelná mezera vede ke vzniku prostoru, který lze označit jako „výchovné vakuum“, prostoru bez vnější opory, kde se odpovědnost přesouvá výlučně na rodiče, bez dostupné podpory.

Součástí tohoto mechanismu je i diskurz odpovědného rodičovství, který zůstává přítomný ve výpovědi matky. I v situaci, kdy nemá k dispozici jasná pravidla, nerezignuje na svou snahu být „dobrým rodičem“. Tato snaha však není podepřena žádnou autoritou ani standardem a vytváří tak napětí mezi rodičovskými intencemi a absencí objektivních kritérií. Výchovné strategie, například používání technologií před spaním nebo ráno, vznikají spíše jako výsledek improvizace než jako systematicky vytvořené rámce. Tento stav je patrný i na úrovni každodenních rodinných rutin, které technologie začleňují do života dítěte, aniž by byly součástí širšího výchovného plánu.

Rodičovská nejistota v tomto mechanismu není sekundární, ale konstitutivní. V rozhovoru je tematizována opakovaně, matka zmiňuje, že si „… *není jistá…*“, že by „… *někdy potřebovala slyšet, co je dobře…*“, a že se „… *orientuje podle toho, jak to mají ostatní…*“. Absence institucionálních vodítek tak nejen zvyšuje subjektivní zátěž, ale také prohlubuje strukturální nerovnosti, rodiče s nižšími kompetencemi nebo horší přístupem k informacím se ocitají v nevýhodě. Tento aspekt tematizují i zahraniční výzkumy, které ukazují, že právě rodiny v sociálně

znevýhodněném postavení mají největší potřebu podpory v oblasti digitální mediace (Nikken & Schols, 2015; Radesky et al., 2016).

Výběr elementů – matka, institucionální prvek, diskurz odpovědného rodičovství, rodinné rutiny a rodičovská nejistota, byl proveden na základě jejich analytické centrálnosti v relační mapě a jejich významu pro logiku daného mechanismu. Jsem si vědoma, že mapa obsahuje i další elementy, například konkrétní digitální zařízení nebo mediální platformy. Ty však nejsou v tomto mechanismu příčinným faktorem, ale spíše prostředím, v němž se rozhodovací vakuum odehrává. Proto nebyly do jádra mechanismu zařazeny.

Tento mechanismus nevzniká jako důsledek individuálního selhání jedné matky, ale jako projev strukturálního deficitu, který ovlivňuje širší skupiny rodičů. Výsledky analýzy ukazují, že rozhodování o používání digitálních technologií v rodině probíhá ve výrazně individualizovaném a intuitivním kontextu, bez opory v systematické, odborně vedené institucionální podpoře. Rodičovské strategie se tak utvářejí ad hoc, na základě osobní zkušenosti, aktuální kapacity a kulturních narativů, nikoli v rámci sdíleného nebo odborně provázeného rámce. V souladu s Bronfenbrennerovým bioekologickým modelem (Bronfenbrenner & Morris, 2006) zde dochází ke střetu mezi mikrosystémem (rodičovské rozhodování a vztahové interakce), exosystémem (absence institucionální podpory, metodických rámců a odborného vedení) a makrosystémem (kulturní diskurzy odpovědného rodičovství, technologického optimismu či obav).

Tato strukturální neúplnost není výjimečná, upozorňují na ni i další výzkumy v českém i mezinárodním kontextu. Mascheroniová a Hollowayová (2020) popisují, že rodiče v digitální době čelí „kulturnímu přetlaku“ očekávání, aniž by zároveň dostávali nástroje, jak tato očekávání naplnit. Livingstoneová a Thirdová (2017) poukazují na to, že rodiče často tápou mezi ochranou dítěte a podporou jeho digitálních kompetencí, přičemž podpora ze strany škol, pediatrů či médií je minimální. V českém prostředí pak Kopecký a Szotkowski (2019) ve svých výzkumech opakovaně konstatují, že rodiče postrádají metodickou a systémovou oporu v oblasti mediální a digitální výchovy, což vede k přenášení zodpovědnosti výhradně na rodinu. Selhávající instituce tak nevytvářejí držící rámec pro rodičovské rozhodování, a rodiče jsou nuceni jednat na základě intuice, improvizace a aktuálních možností.

Tento mechanismus tedy neodhaluje pouze individuální zkušenost jedné matky, ale strukturální konfiguraci, která je systémově podmíněná a reprodukovaná i v dalších rodinách, zejména v podmínkách institucionální izolace, kumulované zátěže a nejistoty ve výchovné roli.

Shrnutí

Analýza čtyř mechanismů v rámci této rodiny ukazuje, že digitální technologie se v každodenním životě dítěte stávají samozřejmou součástí bez předchozího vědomého rozhodování rodičů. První mechanismus, normalizovaná autonomie dítěte, poukazuje na to, že samostatnost dítěte není plánovaným výchovným cílem, ale důsledkem implicitní akceptace technologií jako běžného prvku dětství (srov. Ólafsson et al., 2014; Nikken & Schols, 2015). Druhý mechanismus, rodičovská ambivalence, odhaluje napětí mezi normativním ideálem odpovědnosti a pragmatickým využíváním technologií jako nástroje každodenní regulace stresu a únavy (Mascheroni & Holloway, 2019). Matka například uvedla: „*… Někdy jsem unavená a prostě mu ten tablet dám, aby byl chvíli klid…*“ což ilustruje každodenní napětí mezi ideály a realitou. Třetí mechanismus, instrumentalizace technologií, představuje jejich pragmatické využití k zvládání rutinních povinností a organizačních výzev, čímž se socializační a výchovná funkce rodiny přesouvají do pozadí (Radesky et al., 2016). Čtvrtý mechanismus, absence institucionální opory, ukazuje strukturální nedostatek podpory pro rodiče, kteří se v důsledku ocitají v nejistotě a individualizované odpovědnosti. Tento jev lze interpretovat v kontextu reflexivní modernity, v níž instituce stále častěji delegují rizika a rozhodování na jednotlivce (Beck, 2004).

Z hlediska Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte lze analyzované mechanismy chápat jako výsledek napětí mezi jednotlivými vrstvami prostředí. Mikrosystém reprezentuje každodenní vztahy v rodině, včetně způsobu, jakým rodič reguluje (či nereguluje) chování dítěte v digitálním prostředí. Mezosystém, tedy propojení mezi domovem a dalšími institucemi, jako je mateřská škola, zde zůstává latentní nebo nefunkční. Exosystém, který ovlivňuje rodiče nepřímo (např. zdravotnické, vzdělávací či pracovní prostředí), selhává v roli podpory. Makrosystém nastavuje abstraktní normy, ale nenabízí praktické struktury či návody, jak s technologiemi v rodinném kontextu zacházet. Chronosystém, tedy proměna těchto vrstev v čase, je přítomen v tom, že technologie již nejsou novým jevem, staly se běžnou součástí každodennosti, avšak bez souběžného vývoje kulturní nebo institucionální opory. Mechanismy tak ilustrují komplexní interakci jednotlivých vrstev prostředí: od nefunkčního mezosystému po abstraktní makrosystémové diskurzy bez reálné podpory.

Mechanismy v této rodině tedy ukazují, že rodiče nejsou vedeni ani podporováni, jsou ponecháni sami sobě v prostředí plném normativních očekávání, ale bez konkrétní pomoci. Reagují na tuto situaci prostřednictvím normalizace, ambivalence, instrumentalizace a individuální intuice, čímž vzniká specifická podoba digitální socializace, která je do značné míry strukturálně podmíněná. Tyto poznatky ukazují, že v otázce digitální výchovy nejde pouze

o individuální rodičovské volby, ale o systémové nastavení, které ovlivňuje to, co je v rodině možné, a co nikoliv.

V širším společenském rámci lze tyto mechanismy interpretovat v duchu Beckova konceptu vynucené individualizace (Beck, 1992), kdy rodiče musí nést plnou odpovědnost za digitální socializaci dítěte bez institucionální pomoci. Rodiče jsou tak nuceni spoléhat výhradně na svou intuici a vlastní zdroje, což prohlubuje jejich nejistotu a zvyšuje pocit zranitelnosti. Tento stav zároveň reflektuje neoliberální diskurz rodičovství, který akcentuje individuální zodpovědnost na úkor strukturálních řešení.

7.2 Analytický příběh 2

Po analýze prvního příběhu, který odhalil komplexní dynamiku rodičovství v kontextu jednorodičovské péče a každodenního zvládání technologií jednou matkou, se v následující části obracím k dalšímu případu. Tento příběh otevírá odlišnou rodinnou konstelaci a dynamiku. V domácnosti se nacházejí oba rodiče a dvě děti. Právě tato základní změna struktury vytváří nové vztahové a rozhodovací konfigurace, které je třeba analyzovat v celé jejich komplexitě, zejména ve vztahu k digitálním technologiím. Zatímco v předchozím příběhu byla rodičovská zodpovědnost rozložena v rámci jedné osoby, zde vstupují do hry dva hlasy matka i otec každý se svými postoji, zvyky, emocemi i diskurzivními strategiemi. Rodina se dvěma dětmi zároveň čelí jinému typu organizační a emoční náročnosti, která se promítá do způsobu, jakým jsou digitální technologie začleňovány do každodenního režimu.

Tato podkapitola si klade za cíl porozumět tomu, jak rodiče ve vícerodičovské a vícečetné domácnosti společně (či rozdílně) vyjednávají své postoje, jakým způsobem dochází k distribuci odpovědnosti, jak technologie ovlivňují jejich vztahové vzorce a jak se v této dynamice formují specifické mechanismy, které se od předchozího příběhu výrazně liší, nebo se naopak potvrzují v jiném kontextu.

Popis rodiny

Rodinu Dlabajových tvoří matka, otec a dvě děti, jedno ve věku předškolního dítěte a druhé ve věku devíti let. Žijí společně v rodinném domě na periferii města. Matka nese hlavní zodpovědnost za organizaci rodinného života a péči o děti, včetně rozhodování o pravidlech pro používání digitálních technologií. Otec se do péče zapojuje spíše okrajově, a to především podpůrně a pragmaticky, neboť je velmi pracovně vytížený a většinu času tráví mimo domov. Domácnost je organizovaná kolem každodenních rutin, v nichž hrají technologická zařízení běžnou a praktickou roli. Digitální technologie jsou v rodině přítomny zejména

ve formě mobilního telefonu a tabletu. Používají se pravidelně, a to především k přehrávání videí, hraní her a zajištění klidu v domácnosti. Média slouží jako nástroj pro odpočinek i jako prostředek kompenzace v situacích, kdy rodiče potřebují prostor pro jiné činnosti. V rodinném prostředí nejsou pevně nastavena pravidla pro jejich používání, přístup k technologiím se tak formuje spíše intuitivně, s důrazem na okamžité potřeby a situace každodenního provozu.

Analýza a interpretace výzkumných dat

Tabulka 3: Uspořádaná mapa – rodina 2

Individuální lidští aktéři

Otec	Pragmatický, věcný, podpůrný. Technologie vnímá jako nástroj, který má být rozumně řízen. Rozhodovací roli ponechává na partnerce, sám akcentuje bezpečnost a smysluplnost používání technologií v každodenním životě rodiny.
Dítě	Chybí přímý hlas dítěte, neboť rozhovor nebyl s dítětem veden. Jeho perspektiva tedy není ve výzkumu zastoupena přímo, ale pouze zprostředkovaně skrze výpovědi rodičů. Dítě je rodiči popisováno jako technicky zdatné, avšak jeho emoce, preference či vlastní reflexe digitálních zkušeností nejsou výslovně tematizovány.
Matka	Reflexivní, ambivalentní, zneklidněná přemírou zodpovědnosti a tlakem na to být „dost dobrá matka“. Používá technologie jako nástroj klidu, ale vnímá jejich dopad na tělo, jazyk a vývoj dítěte. Dlouhodobá psychická zátěž z kontinuální péče, absence prostoru pro vlastní regeneraci, častý pocit zahlcení.

Kolektivní lidské elementy

Rodina	Vnímána jako funkční, dialogická jednotka. Oba rodiče se shodují na potřebě rovnováhy mezi digitálním a reálným světem.
Mateřská škola	Okrajově zmíněná. Nehraje přímou roli v digitální socializaci dítěte.
Okolní rodiče	Matka zmiňuje okolní rodiče jako měřítko normality („všichni to mají“).

Ne-lidští / tiší / neviditelní aktéři

YouTube	Oba rodiče jej tematizují jako problematický zdroj digitálního obsahu. Otec jej označuje za nejrizikovější médium, které dětem zpřístupňuje šokující a nevhodná videa plná vulgarismů, násilí a konfliktů, což podle něj přitahuje dětskou pozornost. Matka jej popisuje jako platformu plnou „nesmyslů“ a „podivných youtuberů“; částečně uznává hodnotu kreativního obsahu (např. „vyrábění“), ale celkově jej vnímá negativně. Obě výpovědi reflektují nedůvěru v automatickou bezpečnost platformy a zmiňují potřebu supervize a selekce obsahu.
Televize	Matka ji vnímá jako stabilní a předvídatelnou alternativu k jiným technologiím. Působí méně rizikově díky pasivnímu charakteru obsahu a větší rodičovské kontrole. Otec ji tematizuje v souvislosti s rodinnými rituály (např. „pyžamová párty“) a sdíleným víkendovým časem. Přesto akcentuje, že smysluplnější je společný čas mimo technologie. Televize je tak vnímána jako přijatelná, ale nikoli ideální forma trávení času.
Herní aplikace (např. Toca Boca, Minecraft)	Rodiče je tematizují převážně pozitivně. Otec vyzdvihuje jejich potenciál pro rozvoj kreativity, jemné motoriky, samostatného zájmu o poznání i jazykové učení v digitálním prostředí. Matka zmiňuje hry jako Toca Boca nebo Minecraft.
Netflix	Používán jako nástroj pro klid. Matka jej zmiňuje v souvislosti s přetížením. Je tematizován jako pomoc, ale zároveň jako rodičovský ústupek.
Tablet	Hlavní zařízení pro dětskou zábavu a samostatné sledování obsahu. U obou rodičů slouží jako nástroj k „zabavení“ dítěte, někdy i k regulaci chování. Matka jej tematizuje jako součást rutiny, otec jako nástroj s nevyhnutelnou přítomností. Je používán jako odměna, prostředek k zajištění klidu i jako

	výchovný kompromis s vědomím rizik spojených s pasivitou a ztrátou kontaktu s tělem.
Telefon	Vnímán jako zařízení, které je více spojeno s komunikací, okamžitým přístupem k obsahu. Matka zmiňuje silnou přitažlivost mobilu u dítěte (např. radost z návratu domů kvůli Wi-Fi), jeho roli v každodenních hádkách i „fetovou“ povahu. Otec zmiňuje telefon jako běžné vybavení domácnosti, které je často spojeno s YouTube a přístupem k nevhodnému obsahu. Telefon je pro dítě symbolem rychlého uspokojení, ale i zdrojem konfliktů ohledně pravidel.

Diskurzivní konstrukty

Diskurz technologického odcizení od těla	Matka tematizuje ztrátu tělesného kontaktu se sebou samým („neví, že je tlačí bota“), oslabení motoriky, držení těla a zrakovou zátěž.
Diskurz „technologií jako nástroje“	Otec věří v užitečnost technologií, pokud jsou řízeny. Matka jejich funkční potenciál aktivně nepodporuje, spíše je toleruje.
Diskurz odpovědného rodičovství	U matky se pojí s vnitřním tlakem „dělat věci správně“ a potřebou naplňovat očekávání dobré, aktivní a pečující matky, včetně výběru „vhodného“ obsahu nebo strategie „vydrž reklamu“. U otce je odpovědnost tematizována pragmaticky, jako vyvažování mezi dohledem a důvěrou vůči dětem, s důrazem na bezpečnost a realistické limity kontroly.
Diskurz „rozprášené lásky“	Matka výstižně popisuje současný stav jako „rozprášenou lásku“, jako snahu být dítětem milována za cenu ztráty hranic.
Diskurz normalizované digitalizace	Odkazuje na implicitní přesvědčení, že digitální technologie jsou nedílnou součástí současného dětství. Rodiče se odvolávají na běžnost a všudypřítomnost technologií („dnes je to normální“) jako na argument ospravedlňující jejich pasivní nebo neregulované používání, čímž

	legitimizují absenci aktivní kontroly nebo alternativ.
Diskurz autonomie dítěte	Diskurz autonomie dítěte představuje klíčový rámec, kterým rodiče v rodině interpretují schopnosti a samostatnost dítěte při používání digitálních technologií. Tento diskurz zdůrazňuje představu, že dítě je kompetentní uživatel, který „ví, co chce“ a „umí si samo vybrat“ digitální obsah, a tudíž mu lze svěřit značnou míru autonomie v rozhodování o čase, obsahu i způsobu užívání zařízení. Tato představa je však často spíše implicitním přesvědčením než výsledkem vědomé rodičovské strategie, a proto může vést k redukci aktivní rodičovské regulace. Matka autonomii podporuje, ale nereguluje. Otec usiluje o vyvážený přístup.
Diskurz „dobrého rodiče“	Rodiče v rozhovorech opakovaně reflektují tlak být „dobrými rodiči“, kteří se snaží dělat vše správně, přestože často čelí vnitřním rozporům a nejistotám. Tento diskurz se projevuje jako snaha balancovat mezi přísností a volností, mezi ochranou a podporou autonomie dítěte. Matka například vyjadřuje ambivalenci mezi potřebou nastavit hranice a zároveň nebýt „přísná“ nebo „neoblíbená“.

Politicko-ekonomické prvky

Pracovní zatížení	Otec se odvolává na pracovní vytížení a nedostatek času. Práce slouží jako rámec, který legitimizuje jeho nižší zapojení do každodenní péče a výchovy, včetně regulace technologií.
Finanční dostupnost	Technologie jsou v rodině vnímány jako běžná součást domácnosti, nikoliv jako statusový symbol.
Tržní nabídka aplikací	Matka reflektuje rozdíly v kvalitě a vhodnosti aplikací, ale postrádá nástroje nebo oporu pro jejich hodnocení.

Sociálně-organizační prvky

Rodinné rutiny	Digitální technologie jsou pevnou součástí večerních rituálů (např. sledování pohádek). V některých situacích se objevuje snaha o vyváženost a kombinaci s jinými aktivitami, jindy technologie plně nahrazují společný čas.
Pravidla a hranice	Matka nastavuje pravidla spíše situačně a intuitivně, bez pevně stanoveného rámce. Otec hovoří o pravidlech jako výsledku domluvy, avšak jejich důsledné dodržování zůstává proměnlivé.
Modelování chování	Rodiče si uvědomují, že jejich vlastní chování slouží dítěti jako model. Reflektují napětí mezi verbálními požadavky („nesmíš být pořád na mobilu“) a vlastním používáním digitálních zařízení.

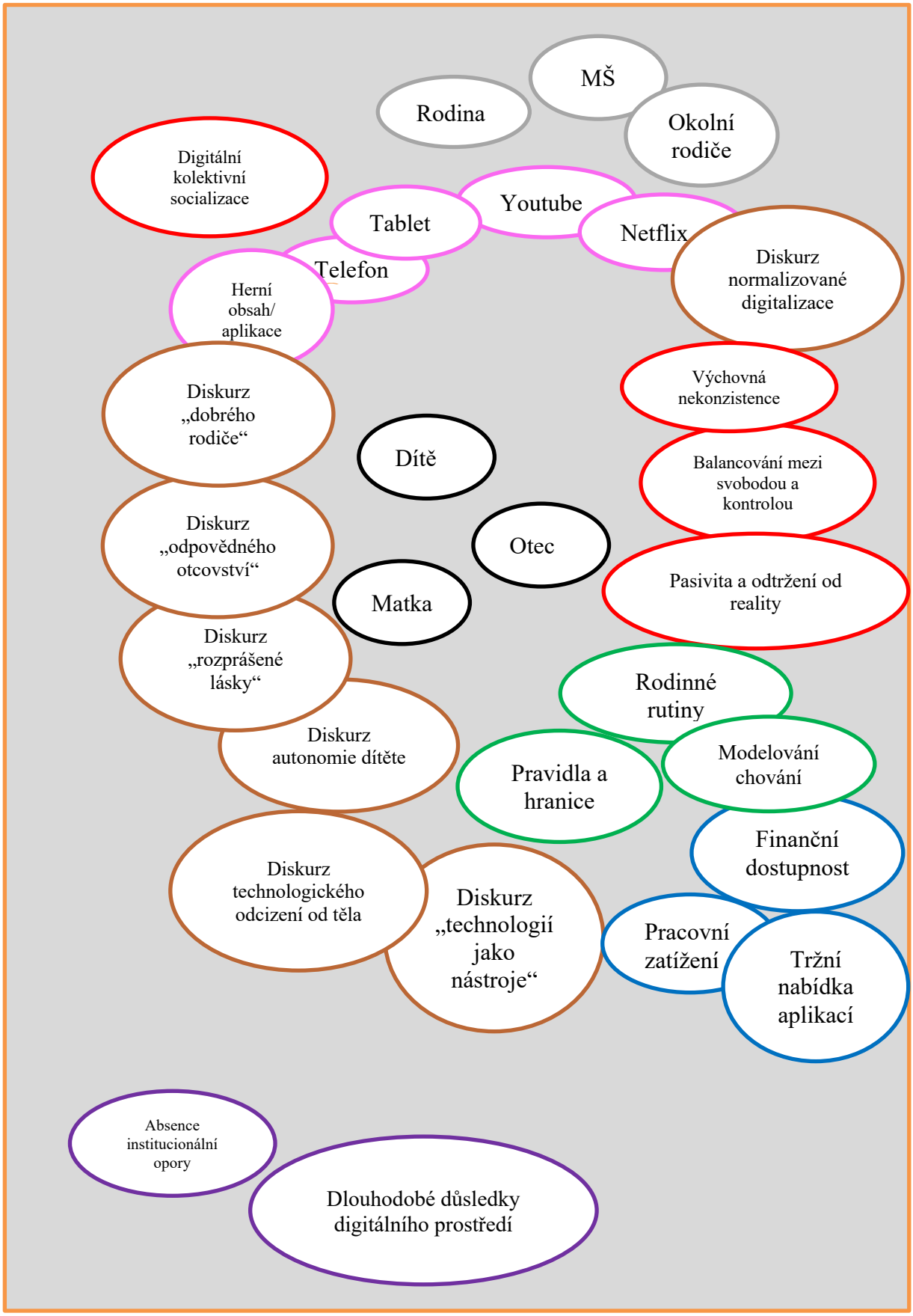
Hlavní problémy a kontroverze

Balancování mezi svobodou a kontrolou	Matka osciluje mezi důvěrou a potřebou regulace. Otec preferuje dohled, ale reflektuje jeho limity a obtížnou realizaci v každodenní praxi.
Digitální kolektivní socializace	Matka popisuje nové formy sociálního kontaktu dětí (např. hraní her přes mobil), zároveň však vyjadřuje obavy z kolektivu „bez těla“, tedy interakcí, které postrádají fyzickou přítomnost a tělesnou zkušenost.
Pasivita a odtržení od reality	Otec akcentuje „bublinu“, do níž se dítě propadá při používání technologií. Matka kritizuje časté přeskakování obsahu a absenci hlubší pozornosti, což podle ní oslabuje schopnost koncentrace a vnímání souvislostí.
Výchovná nekonzistence	Otec reflektuje rozpor mezi rodičovskými výroky a vlastním chováním („nemůžu mu říct, ať nedrží mobil, když ho držím sám“). Ve vzájemné rodičovské komunikaci se projevuje výrazná proměnlivost a nejednoznačnost ohledně pravidel, hranic a očekávání ve vztahu k používání digitálních technologií dítětem. Matka upravuje svůj přístup k regulaci situačně, často v závislosti

	na únavě, aktuálním rozpoložení či přítomnosti jiných osob (např. návštěv). Otec sice preferuje strukturovanější rámec, ale v každodenní praxi často přenechává konečné rozhodnutí partnerce.

Tichá místa / opomenuté hlasy

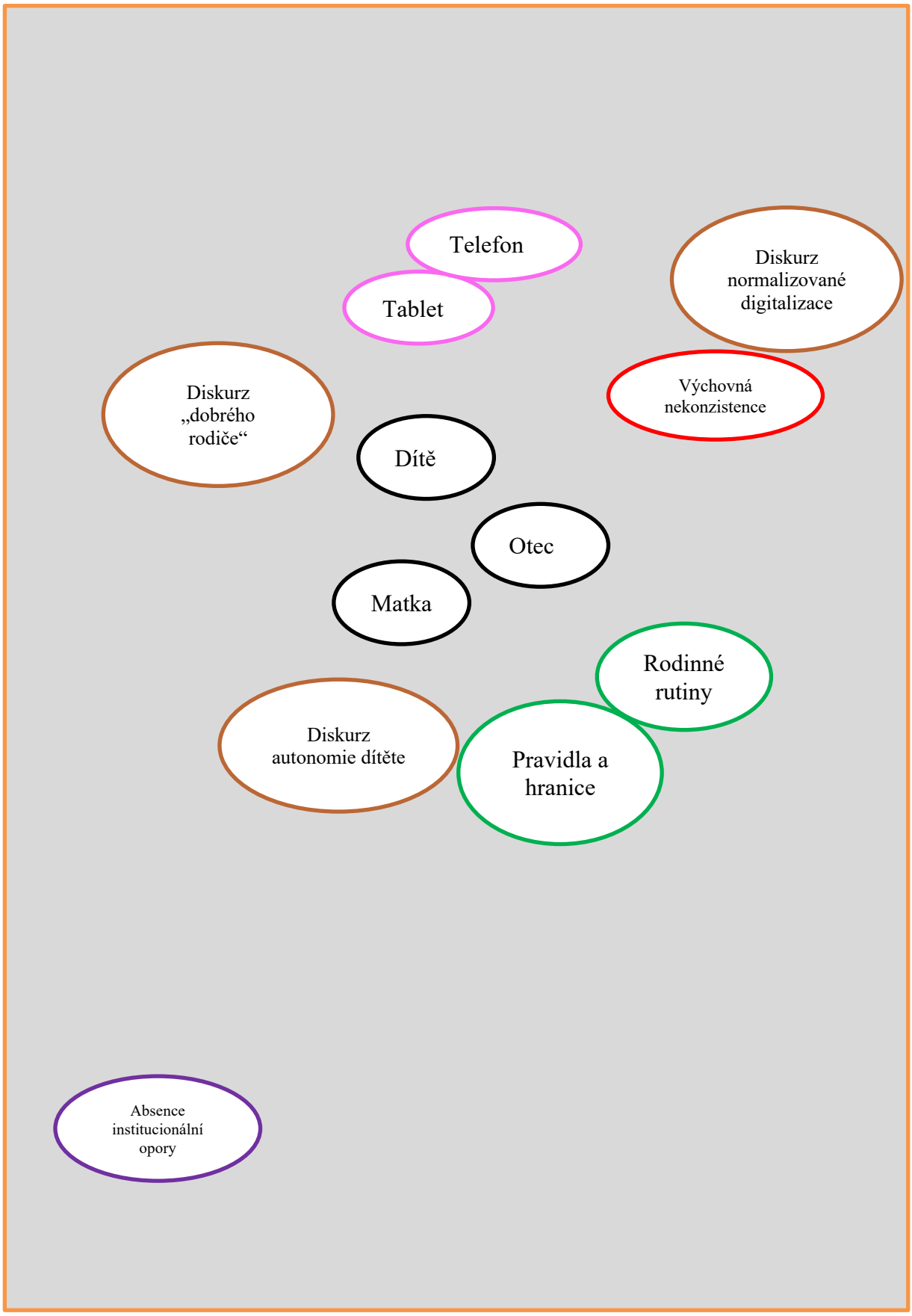
Absence institucionální podpory (pedagogicko-psychologické, sociální, zdravotní a školní instituce)	Oba rodiče je buď vůbec nezmiňují, nebo je považují za nedůležité v kontextu digitální výchovy.
Dlouhodobé důsledky digitálního prostředí	Matka sice naznačuje obavu o vliv na neurální vývoj dítěte, ale schází reflexe na úrovni systémové prevence či institucionální podpory.



Obrázek 9: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování

Slovní barevná legenda k relační mapě

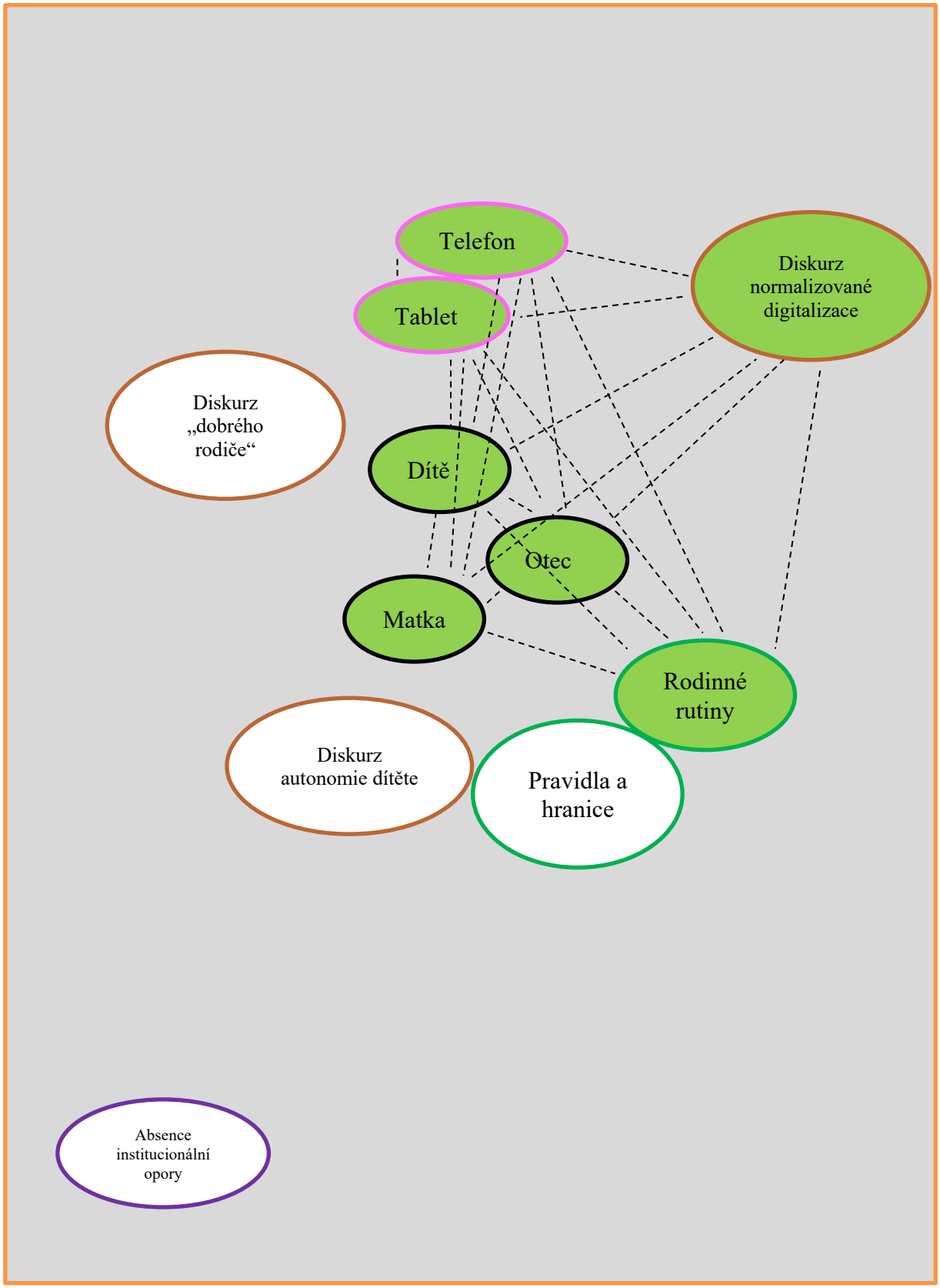
Černá barva → *Individuální lidští aktéři***,** např. Matka, Dítě
Šedá barva → *Kolektivní lidští aktéři*, např. Rodina, Mateřská škola, Rovnocenní rodiče v okolí
Růžová barva → *Ne-lidští (tiší) aktéři*, např. Tablet, YouTube, Aplikace, Televize
Hnědá barva → *Diskurzivní konstrukty*, např. Dětství má být offline, Diskurz moderních technologií jako nutného zla, Diskurz volby a autonomie dítěte, Diskurz odpovědného rodičovství
Modrá barva → *Politicko-ekonomické prvky*, např. Pracovní vytížení, Ekonomická dostupnost technologií, Tržní nabídka aplikací
Zelená barva → *Sociálně-organizační prvky*, např. Rodinné rutiny, Pravidla a hranice
Červená barva → *Hlavní problémy a kontroverze*, např. Obsahová kontrola, Balancování mezi svobodou dítěte a regulací, Rodičovská nejistota
Fialová barva → *Tichá místa / opomenuté hlasy*, např. Absence institucionální opory



Obrázek 10: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování

Slovní barevná legenda k relační mapě

Černá barva → *Individuální lidští aktéři***,** např. Matka, Dítě
Šedá barva → *Kolektivní lidští aktéři*, např. Rodina, Mateřská škola, Rovnocenní rodiče v okolí
Růžová barva → *Ne-lidští (tiší) aktéři*, např. Tablet, YouTube, Aplikace, Televize
Hnědá barva → *Diskurzivní konstrukty*, např. Dětství má být offline, Diskurz moderních technologií jako nutného zla, Diskurz volby a autonomie dítěte, Diskurz odpovědného rodičovství
Modrá barva → *Politicko-ekonomické prvky*, např. Pracovní vytížení, Ekonomická dostupnost technologií, Tržní nabídka aplikací
Zelená barva → *Sociálně-organizační prvky*, např. Rodinné rutiny, Pravidla a hranice
Červená barva → *Hlavní problémy a kontroverze*, např. Obsahová kontrola, Balancování mezi svobodou dítěte a regulací, Rodičovská nejistota
Fialová barva → *Tichá místa / opomenuté hlasy*, např. Absence institucionální podpory



Obrázek 11: Vizualizace Mechanismu 1 Instrumentalizovaná digitální rutina jako kompenzace a úleva, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 1: Instrumentalizovaná digitální rutina jako kompenzace a úleva

Mechanismus vychází z relační mapy (viz obrázek výše) a zahrnuje sedm klíčových elementů: tablet, telefon, rodinné rutiny, diskurz normalizované digitalizace, matka, dítě a otec. Vzniká prostředí, v němž obrazovky nekompenzují jen dítěti nedostatek podnětů, ale také rodičům nedostatek času, sil a prostoru pro citlivou interakci. Instrumentalizovaná digitální rutina v tomto kontextu označuje situaci, kdy jsou digitální technologie využívány především jako praktický nástroj ke zvládání emoční zátěže, fyzického vyčerpání a každodenního provozu v rodině, tedy instrumentálně, nikoli jako vědomě formovaný výchovný prostředek.

V centru mechanismu stojí tablet, který se stal předmětem očekávání i tichého nároku. Matka popisuje, že dítě po příchodu z mateřské školy automaticky očekává „svůj čas" u obrazovky: „… *On ví, že když přijdeme domů, tak si chvíli pustí pohádku. Já si zatím udělám kafe nebo se svalím na gauč*…" Tato situace ukazuje, že technologie zde neplní roli reflexivního výchovného nástroje, tedy promyšlené rodičovské mediace zahrnující aktivní výběr, komentování a společné užívání obsahu, ale spíše nástroje pasivní instrumentalizace, kdy jsou digitální technologie využívány bez konkrétního záměru. Jak ukazují Hartogsohn & Vudka (2022), digitální technologie mohou být kulturně a symbolicky rámovány analogicky k návykovým látkám, tedy jako prostředky utišení, závislosti či dočasného úniku z přetížené každodennosti.

Rodinné rutiny hrají v mechanismu klíčovou roli. Používání tabletu se opakuje v pravidelných situacích, ráno před odchodem do mateřské školy, odpoledne po návratu domů, večer před spaním, čímž se přirozeně zabudovává do dětského očekávání i rodičovské strategie zvládání dne. Tato stabilita však nevyplývá z pravidel, ale z vyčerpanosti, časové tísně a potřeby alespoň dočasné úlevy.

Matka je v tomto mechanismu centrální postavou digitální výchovy. Její výpověď zřetelně ukazuje na dlouhodobé vyčerpání spojené s pečující rolí, osamělostí a přetížením (Sanchez Rodriguez et al., 2020). Sama říká: „… *Jsem po práci vyřízená, potřebuji vypnout. On je hodný, sedne si s tabletem...*" Tento přístup lze dále interpretovat pomocí konceptu mateřské únavy (*maternal depletion*) (Winkvist et al., 1992), který popisuje kumulativní ztrátu fyzické a duševní energie, často spojenou s absencí odpočinku, podporujícího okolí a sociálních služeb. Důsledkem může být narušení dostupnosti citlivé interakce a ztráta zajištění bezpečné vazby.

Dítě v tomto mechanismu nevystupuje jako pasivní příjemce rodičovských rozhodnutí, ale jako aktivní účastník každodenní rutiny, který si postupně

internalizuje opakující se vzorce jednání. Výpověď matky „… *On už ví, že to tak je*…“, ukazuje, jak se diskurz „normalizované digitalizace“ stává habitualizovanou součástí rodinného chodu, což odpovídá procesu kulturní internalizace digitalizace (viz Bourdieu, 1998; Livingstone & Blum-Ross, 2020). V těchto opakujících se situacích (například ráno před odchodem do mateřské školy, odpoledne po návratu domů nebo večer při usínání) se dítě neučí zvládat stres, čekání či přechodové situace skrze vztahovou regulaci nebo podporu od dospělého, ale skrze digitální substituci. Takové zvládání zátěžových momentů prostřednictvím digitálních technologií může oslabit rozvoj emoční samoregulace, která, jak upozorňuje Hinikerová a kol. (2016) závisí na opakované zkušenosti s empatickou a regulující přítomností dospělého. Místo vztahového ladění se tedy formuje vzorec, v němž technologie suplují emocionální oporu, čímž může docházet k nahrazení interpersonálního kontaktu technologickým řešení (srov. Radesky & Christakis, 2016).

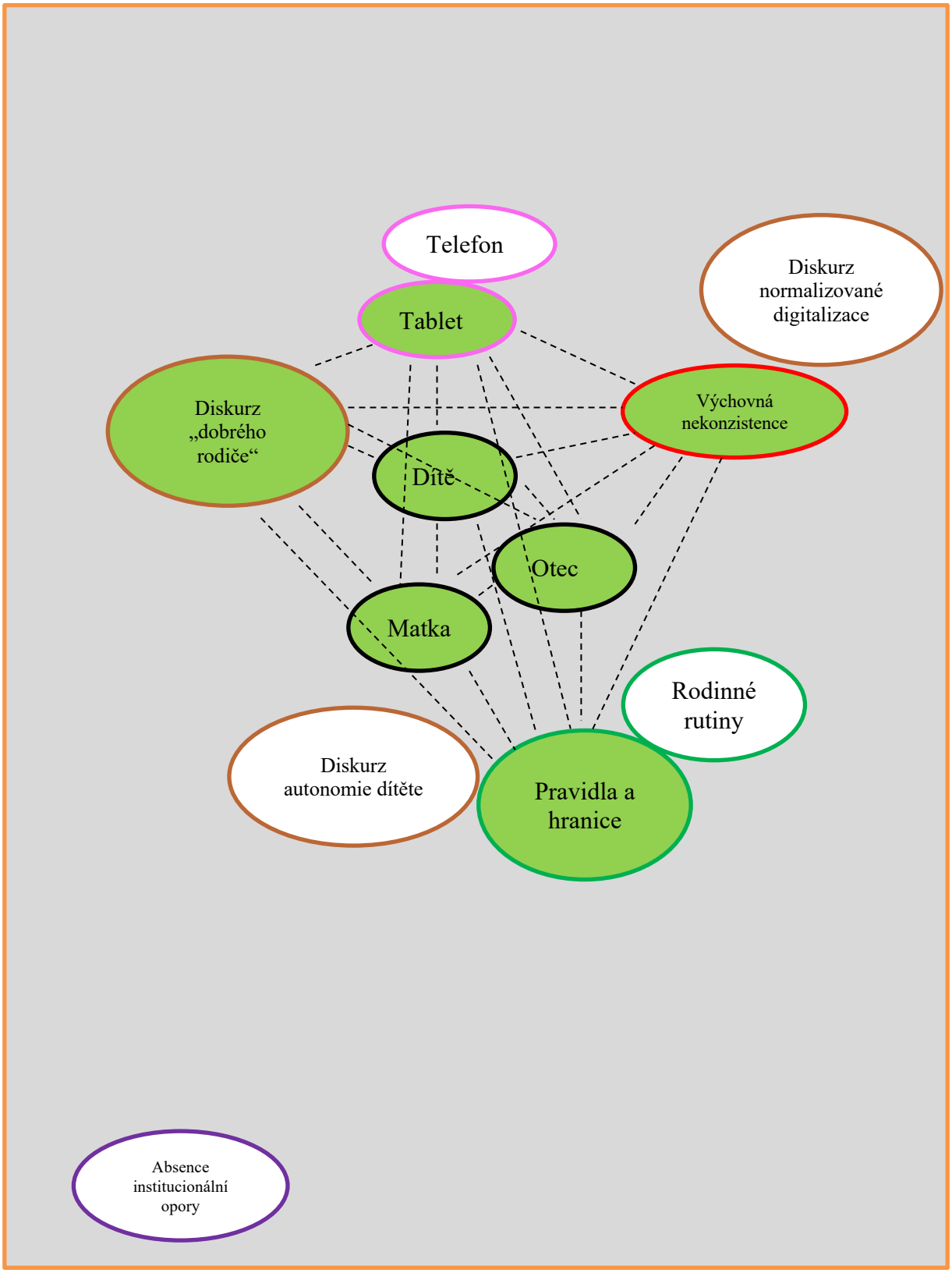
Z hlediska teorie citové vazby (Bowlby, 1988) může být tato situace riziková. Pokud se dítě setkává spíše s obrazovkou než s tělesným kontaktem, hlasem nebo sdílenou pozorností, může docházet k narušení behaviorální synchronie a zpochybnění dostupnosti bezpečného přístavu. Digitální zařízení zde částečně nahrazují vztahovou regulaci, což může negativně ovlivnit vývoj emočních a vztahových kompetencí, včetně schopnosti navazovat důvěrné vztahy. Výzkumy ukazují, že kvalita raných vztahových interakcí, především sdílené pozornosti a emocionální dostupnosti rodiče, je zásadní pro vývoj bezpečné vazby a schopnosti emoční samoregulace (srov. Sroufe 2005; Clark et al., 2021).

Mechanismus je zároveň silně podmíněn strukturální nerovnováhou, matka je hlavní pečující osobou, zatímco otec se v rozhovoru objevuje méně aktivně. Jeho přístup je pragmatický, s důrazem na „rozumné používání“, ale rozhodnutí často přenechává matce. Vzniká tak genderově nerovnoměrná zátěž, která zvyšuje pravděpodobnost únavy a snižuje možnost vyvážené regulace.

Z hlediska bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner & Morris, 2006) mechanismus ukazuje na selhávající proximální procesy. Každodenní interakce, které by měly podporovat vývoj dítěte, jsou narušovány strukturálním tlakem, vyčerpáním a dominancí digitálního prostředí.

Mechanismus instrumentalizované digitální rutiny tak zachycuje situaci, kdy technologie přebírají roli vztahové regulace, zajištění klidu i odpočinku rodičů. Nejde o aktivní rozhodnutí, ale o tichý kulturní a strukturální kompromis, který se normalizuje v každodenním životě. Tato kompenzace mezi pomocí a pasivitou sice umožňuje zvládání nároků, ale zároveň oslabuje vztahové vazby, rozvoj autonomie a emoční samoregulaci dítěte. Mechanismus zachycuje způsob, jakým se digitální technologie stávají stabilní součástí každodenního života rodiny,

nikoli primárně jako nástroj mediace, ale jako instrumentalizovaný prostředek k udržení provozu domácnosti, regulaci emoční i časové zátěže a kompenzaci absence pečující interakce. Poukazuje na širší kulturní a institucionální kontext, v němž rodičovství probíhá bez dostatečné vnější opory, což vede k tichému přijímání digitálních nástrojů jako substitutu péče.



Obrázek 12: Vizualizace mechanismu 2 Ambivalence rodičovského přístupu k digitálním technologiím, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 2: Ambivalence rodičovského přístupu k digitálním technologiím

Mechanismus ambivalence rodičovského přístupu k digitálním technologiím se skládá z těchto klíčových elementů: matka, otec, dítě, pravidla a hranice (často situačně flexibilní), digitální technologie (tablet), výchovná nekonzistence a diskurz „dobrého rodiče“ vyjadřující vnitřní napětí a snahu dělat „to správně“. Mechanismus vychází z relační mapy zachycující vztahové napětí, asymetrii rozhodování a nejednotnost v nastavení pravidel mezi rodiči (viz Relační mapa výše). Tato mapa vizualizuje dynamiku interakcí mezi aktéry a poukazuje na fragmentaci výchovného rámce, který je dítěti zprostředkováván.

Mechanismus zachycuje vnitřní napětí a nejednotnost v přístupech rodičů k digitálním technologiím. V rozhovorech se opakovaně ukazuje, že zatímco matka přistupuje k digitální výchově intuitivně, proměnlivě a často podle aktuální situace, otec se snaží o více strukturovaný a regulační přístup. Tento nesoulad vytváří prostředí, v němž pravidla a hranice nejsou dítěti zřetelně komunikovány, a digitální chování se tak formuje na základě nejednoznačných vzorců.

Diskurz „dobrého rodiče“ je v tomto mechanismu klíčový, protože zachycuje kulturní a sociální tlak na rodiče, aby se chovali „správně“, tedy nastavovali hranice, ale zároveň byli chápáni jako milující a podpůrní. Tento diskurz se v rozhovorech projevuje v ambivalentním postoji rodičů k digitální výchově, zejména u matky, která vyjadřuje obavu, že bude vnímána jako přísná a neoblíbená, zároveň však zdůrazňuje potřebu dítě chránit a vést. Rodiče si jsou vědomi očekávání společnosti, že musí být „dost dobří rodiče“, což vytváří vnitřní rozpor mezi ideálem a realitou každodenní praxe.

Matka v rozhovoru zmiňuje, že pravidla nastavuje „podle situace“, například popisuje, že „… *někdy si říkám, ať si klidně pustí víc, když potřebuji dodělat práci, ale jindy to stopnu hned, protože mi to vadí*…“. Tento přístup ukazuje, že rozhodnutí o délce používání digitálních technologií nejsou vedena stabilními pravidly, ale spíše kontextem momentálního zatížení nebo osobního rozpoložení, někdy povolí více, jindy méně. Její rozhodování není vedené jasnou strategií, ale spíše aktuální náladou nebo kontextem. Říká například: „… *Když jsme unavení, tak si to pustí déle…*“. Tento flexibilní přístup může dítěti poskytovat svobodu, ale zároveň oslabuje schopnost předvídat důsledky a vnímat konzistentní strukturu.

Otec se naopak snaží technologie více regulovat. V rozhovoru říká: „… *Snažíme se, aby to nebylo moc. Hlavně večer, aby ho to nerozhodilo*…“. Tato slova odhalují pragmatický postoj založený na rozdělení rolí, otec se snaží udržet základní rámec, ale rozhodování přenechává partnerce: „… *Nechávám to většinou na ní, protože je s ním víc, ona to má víc v ruce*…“. Tím se ale vytváří situace,

kdy se zodpovědnost přesouvá na jednu stranu, zatímco dítě vnímá různorodé reakce obou rodičů.

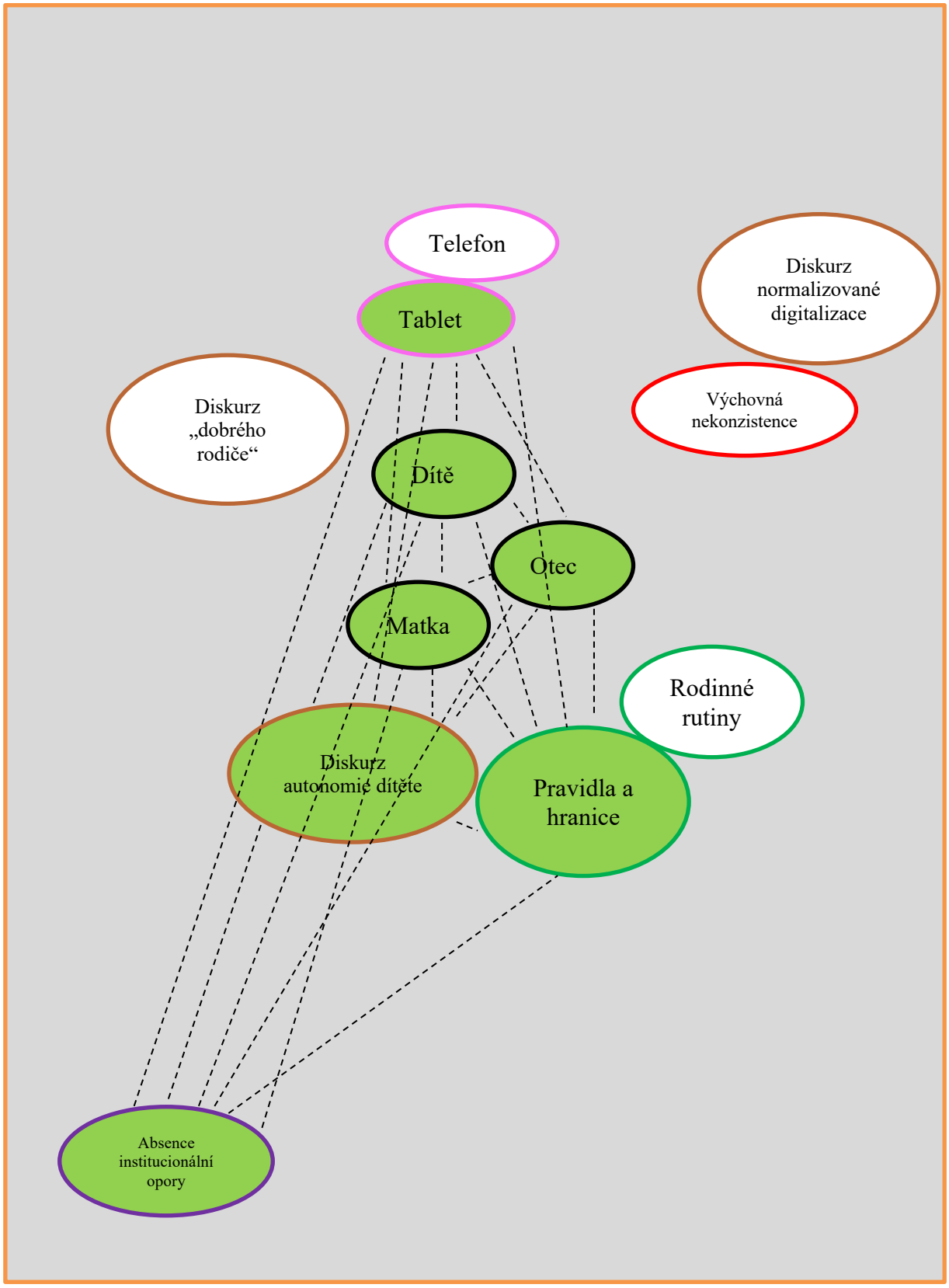
Dítě je v tomto mechanismu vystaveno protichůdným signálům. V určité dny může používat tablet bez omezení, v jiné dny je mu to zakázáno. Tato nekonzistence je problematická z hlediska vývoje seberegulace (viz Eisenberg et al., 2005), protože dítě nemá oporu v předvídatelném systému. Výsledkem může být zvýšená frustrace, snaha vyjednávat nebo obcházet pravidla. Z hlediska vývojové psychologie se jedná o narušení procesů vnitřní regulace, které jsou klíčové pro rozvoj samostatnosti, plánování a zvládání emocí (viz Eisenberg et al., 2005). Ambivalence v rodičovských přístupech přitom u dítěte zvyšuje míru nejistoty a oslabuje vnitřní předvídatelnost pravidel – dítě neví, co platí a kdy. Jak uvádějí Maccobyová a Martin (1983), nekonzistentní výchova může narušovat formování vnitřních norem a podporovat naučenou nejasnost (*learned ambiguity*), kdy se dítě adaptuje spíše na aktuální emoční nebo situační stav rodiče než na stabilní rámec. To může dlouhodobě oslabit schopnost autoregulace, vést k nejistotě v rozhodování a nižší emoční stabilitě.

Z hlediska konceptu rodičovské mediace (Valkenburg et al., 2013; Nikken & Schols, 2015) lze tento případ zařadit na pomezí několika stylů od aktivní mediace až po laissez-faire. Rodiče v této rodině nevykazují konzistentní styl. Matka se přiklání spíše k laissez-faire přístupu, zatímco otec preferuje restriktivní mediaci, byť s omezenou důsledností. Výsledkem je kolísání mezi těmito styly, které znesnadňuje dítěti vnitřní orientaci. Fluktuace mezi situativními rozhodnutími matky a pasivnějším postojem otce, který sice inklinuje k restrikci, ale přenechává rozhodování partnerce, vede k ambivalentnímu výchovnému prostředí bez jasně stanovených hranic pro dítě.

Lze tedy hovořit o proměnlivém habitu digitální mediace, který není výslovně ukotven, ale vzniká ad hoc podle každodenní reality rodinného života (srov. Valkenburg et al., 2013; Nikken & Schols, 2015). Nejde zde o jasně definovaný styl (např. aktivní, restriktivní), ale o kolísání mezi nimi. Lze hovořit o ambivalenci, rodiče nejsou proti technologiím, ale jejich strategie nejsou sjednocené.

Mechanismus ambivalentní digitální výchovy odhaluje nejen rozpory v přístupech obou rodičů, ale i širší kulturní kontext, v němž jsou rodiče nuceni lavírovat mezi ideály a každodenními nároky. Tato situace může být interpretována i optikou teorie rolového napětí (Belsky, 1984), kdy rodiče zažívají konflikt mezi požadavky na kompetentní a odpovědné rodičovství a vlastními limity, časovou kapacitou či vnitřními hodnotami. Zároveň lze pozorovat, jak je jejich jednání ovlivňováno dominantními kulturními diskurzy „dobrého rodiče“, které se promítají do nejistot a kolísavosti pravidel. Absence jednotného rámce

vede k tomu, že digitální chování dítěte se formuje skrze proměnlivé podmínky. Nejednoznačnost a nestabilita přitom mají přímý dopad na dítě, které se učí orientovat v nejednotných očekáváních a pravidlech, a tím je vystaveno vyšším nárokům na adaptabilitu. Emoční zvládání se formuje skrze proměnlivé podmínky, čímž se posiluje nejistota jak u rodičů, tak u dítěte samotného (srov. McDaniel & Coyne, 2016).



Obrázek 13: Vizualizace mechanismu 3: Digitální autonomie dítěte ve srukturálním vakuu, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 3: Digitální autonomie dítěte ve strukturálním vakuu

Tento mechanismus se odehrává v kontextu strukturálního vakua, v němž rodiče implicitně delegují rozhodování o používání digitálních technologií na dítě v předškolním věku, aniž by šlo o promyšlenou nebo plánovanou výchovnou strategii. Klíčovou roli zde nehraje lhostejnost, ale chronické přetížení, strukturální izolace a kumulace nerovnoměrně rozložené zodpovědnosti za péči. Digitální technologie se v tomto kontextu stávají prostředkem tichého ústupu dospělých, nikoliv nástrojem mediace či doprovázeného učení, ale náhradní formou vztahové přítomnosti.

Mechanismus vychází z klíčových elementů: matka, otec, dítě, tablet, pravidla a hranice (situačně flexibilní) a ze širšího strukturálního kontextu (absence institucionální opory, autonomie dítěte).

Dítě zde vystupuje jako autonomní aktér, jemuž je často nekriticky připisována schopnost samostatného rozhodování „… *už ví, co chce…*“, „… *umí si to ovládat sám*…“. Tento stav odpovídá konceptu reziduální autonomie, tedy autonomie, která není výsledkem postupné výchovné podpory, ale vzniká v důsledku absence vedení a vztahového rámce (srov. Ólafsson et al., 2014; Nikken & Schols, 2015). Dítě je ponecháno v prostoru zdánlivé svobody, která je však důsledkem vztahového deficitu, nikoli posilování kompetencí.

Výpovědi rodičů svědčí o dlouhodobé únavě, absenci sdílené péče a o strategii „přežití“, která vede k preferenci klidu před výchovnou angažovaností „… *když jsem sama, nechám ho koukat déle, hlavně že mám klid*…“. Technologie zde nepředstavují nástroj výchovy, ale instrument regulace zátěže, prostředek k dosažení krátkodobého klidu na úkor dlouhodobé emoční a vztahové stability.

Z perspektivy polyvagální teorie (Porges, 2011) se rodiče mohou v důsledku chronického stresu nacházet v režimech sympatické aktivace (boj/útěk) nebo dorsálního kolapsu (odpojení), které omezují jejich schopnost empatické reakce, společné regulace a emoční dostupnosti. V takových stavech se ztrácí kapacita pro jemné ladění se na potřeby dítěte a pro vytváření bezpečného vztahového pole.

Digitální technologie zde vystupují jako digitální aktéři (Livingstone & Blum-Ross, 2020), kteří přebírají funkci vztahové regulace, strukturace dne i zvládání negativních emocí, a tím dočasně substituují roli rodiče v regulačních procesech dítěte. Rodiče ustupují ze své opory ve prospěch „digitálního držení“, přičemž pravidla a hranice nejsou vázána na vývojové potřeby dítěte, ale spíše na aktuální psychickou kapacitu dospělého.

Z hlediska vývojové psychologie dochází k oslabování proximálních procesů (Bronfenbrenner & Morris, 2006), které jsou zásadní pro budování vnitřní

regulace, sociálního porozumění a rozvoje autonomie. Oslabování proximálních procesů je o to závažnější, že právě opakované, vzájemné interakce s dospělým jsou základem rozvoje sebeřízení, empatie a psychické resilience. Ve všech dosud analyzovaných případech se tyto procesy ukazují jako narušené či oslabované, často v souvislosti s přetížením rodičů, absencí institucionální opory a habitualizací digitálních technologií v péči o dítě (viz ostatní příběhy).

Dítě vyrůstající v prostředí, kde interaguje primárně s obrazovkou místo reagujícího dospělého, ztrácí přístup k základní vztahové rezonanci.

Na úrovni sociálně-organizačního kontextu se ukazuje výrazný deficit podpory: rodiče postrádají oporu v institucích, metodickou orientaci i komunitní sdílení zkušeností. Kulturní normy přitom vytvářejí tlak na rodičovský výkon být „dostatečně kompetentní“, zvládat technologii, chránit dítě, ale bez dostupných nástrojů, doporučení nebo validace.

Tento mechanismus tak ukazuje na strukturální vakuum (Giddens, 1991), tedy stav, kdy tradiční rámce péče mizí a nové institucionální opory nejsou dostupné Rodiče přitom nejsou nekompetentní, ale strukturálně osamoceni. Zrychlené společenské proměny a eroze stabilních struktur, které byly dříve oporou rodičovství, vytvářejí prostředí bez předvídatelných habitualizovaných vzorců jednání. Jak upozorňuje Giddens (1991), reflexivní modernita narušuje kontinuitu tradičních rámců – jednotlivec je nucen činit rozhodnutí, která dříve přebíraly instituce nebo kultura, ale činí je bez odpovídajících opor. Tato situace je nejen psychologicky náročná, ale vede ke vzniku strukturálního vakua, v němž chybí nejen institucionální ukotvení, ale i sdílené způsoby jednání. Rodiče se tak ocitají v situaci, kdy je od nich očekávána rychlá adaptace na nové digitální technologie, aniž by existoval společensky ukotvený „návod“, jak je výchovně používat. Chybí historická paměť, intergenerační přenos i kolektivní strategie, jak by řekl Beck (2004), jedná se o stav vynucené individualizace, kdy rozhodování o digitální výchově probíhá za podmínek chronické nejistoty. Změny jsou rychlé, ale habitualizace se nestačí vytvořit.

V kontextu neoliberálního diskurzu rodičovství (Rose, 1999; Brown, 2015) se zodpovědnost za úspěch či selhání přesouvá výhradně na jednotlivce. Stát a instituce de facto abdikují na svou podpůrnou roli, zatímco očekávání výkonu přetrvává. Tento asymetrický vztah vytváří prostředí, ve kterém technologie zaplňují prázdná místa opory nikoliv proto, že by byly nutně preferované, ale proto, že jiná alternativa prostě chybí.

Shrnutí

Analýza rodiny odhalila tři klíčové mechanismy digitální výchovy, které společně osvětlují komplexní dynamiku používání digitálních technologií v rodinném prostředí. První mechanismus, *instrumentalizovaná digitální rutina*, ukazuje, jak se technologie stávají běžným prostředkem zajištění každodenního provozu, kompenzace pečující zátěže a regulace emocí v kontextu omezené kapacity rodičů. Druhý mechanismus ambivalence rodičovského přístupu k digitálním technologiím, zachycuje, jak proměnlivá a nejednotná pravidla spolu s emoční ambivalencí rodičů vytvářejí prostor pro posílení samostatnosti dítěte bez vědomé výchovné intence. Třetí mechanismus, *digitální autonomie dítěte ve strukturálním vakuu*, pak odhaluje, jak absence institucionální opory, kumulovaná únava a tlak na individuální zvládání rodičovské role vedou k implicitnímu delegování odpovědnosti na dítě samotné.

Tyto mechanismy se vzájemně doplňují a překrývají především v rovině rodičovské nejistoty, vyčerpání a absence dlouhodobé strategie. Každý však akcentuje jiný aspekt digitální výchovy: zatímco první mechanismus zdůrazňuje funkční využívání technologií jako prostředku každodenního přežití, druhý reflektuje psychickou ambivalenci a nejistotu ve výchově a třetí odhaluje strukturální přesun odpovědnosti a jeho vývojové, emocionální a institucionální konsekvence. Rozrůzněnost mechanismů a jejich vzájemné překryvy ukazují, že digitální výchovu nelze uchopit jednostranně, každý mechanismus nabízí specifický analytický úhel, který odhaluje různé vrstvy, role a tenze v každodenním životě rodiny. Implikací pro praxi je nutnost podporovat rodiče nejen v nastavování konkrétních pravidel, ale především v rozvoji reflexe, sdílené odpovědnosti a institucionální opory v oblasti digitální výchovy.

Z hlediska Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner & Morris, 2006) se tyto mechanismy odehrávají napříč všemi vrstvami prostředí: v mikrosystému každodenní interakce dochází k narušení proximálních procesů a oslabení vztahové regulace; v exosystému chybí metodické, institucionální a komunitní opory, které by rodičům nabídly vedení nebo sdílení zkušeností, v makrosystému působí kulturní normy individualizovaného rodičovství formované neoliberálním diskurzem, který přesouvá odpovědnost za úspěch či selhání výhradně na jednotlivce. Uvedený přístup legitimizuje předčasnou autonomii dítěte bez odpovídajícího rámce podpory a vytváří tlak na rodiče, aby zvládali digitální výchovu sami, bez opory systému. Takový vícevrstvý pohled ukazuje, že digitální výchova není pouze výsledkem individuálního rodičovského rozhodnutí, ale i odrazem širších kulturních, institucionálních a strukturálních souvislostí pozdně moderní společnosti.

7.3 Analytický příběh 3

Třetí analytický příběh přináší další dimenzi porozumění tomu, jak rodiče dítěte vnímají a každodenně zprostředkovávají digitální technologie v rodinném prostředí. Vychází z rozhovorů s matkou a otcem ve specifickém rodinném kontextu, kde se objevují jak společné rysy s předchozími příběhy, tak i zcela odlišné strategie, postoje a hodnotová zakotvení. Příběh nabízí detailní vhled do rodičovských dilemat, vyjednávání a praxe každodenního života s technologiemi, a zároveň otevírá nové otázky týkající se kulturního normativního rámce, rodičovské autonomie i způsobů nastavování hranic. V centru pozornosti stojí mechanismy, které tematizují vnitřní rodinnou dynamiku, rozdílné přístupy matky a otce a širší sociokulturní faktory, jež formují způsob, jakým rodiče o technologiích přemýšlejí, mluví a jak je prakticky implementují do života dítěte.

Popis rodiny

Rodinu Aloisových tvoří matka, otec a jejich dcera ve věku předškolního dítěte. Žijí spolu v bytě ve městě. Péče o dítě je rozdělená mezi oba rodiče, matka zajišťuje každodenní provoz domácnosti. Otec je v rodinném životě aktivně přítomen, a přestože jeho pracovní vytížení ovlivňuje míru každodenního zapojení, podílí se na rozhodování a snaží se být součástí rodinného dění. Rodinný život se odvíjí v rámci běžných denních rytmů přizpůsobených potřebám dítěte a pracovním rozvrhům rodičů.

Digitální technologie jsou v domácnosti zastoupeny zejména mobilním telefonem, tabletem a televizí. Využívají se jako součást každodenního fungování, především při zábavě, odpočinku nebo v situacích, kdy je potřeba dočasně zaměstnat dítě. Pravidla pro používání digitálních médií nejsou pevně stanovena, způsob využívání technologií se přizpůsobuje aktuálním situacím a potřebám v rodině.

Analýza a interpretace výzkumných dat

Tabulka 4: Uspořádaná mapa – rodina 3

Individuální lidští aktéři	
Matka	Matka vystupuje jako reflexivní, velmi výkonná a pečující matka, která nese silné břemeno duální role, být milující matkou a zároveň pracovně úspěšnou ženou. V rozhovoru otevřeně tematizuje strukturální tlak na matky (výkon, ekonomická soběstačnost) a přiznává ambivalentní pocity

	ohledně výchovy dítěte v digitální době. V řadě oblastí se projevuje jako primární organizátorka rodinného života a rozhodovací autorita. Digitální technologie jsou pro ni spíše nezbytným zlem než výchovným prostředkem.
Dítě	Dítě je jedináček vyrůstající ve velmi dospělém a výkonnostně orientovaném světě. Dívka je obklopena technologiemi od útlého věku, zároveň ale disponuje vysokou mírou verbální a digitální kompetence. V rozhovorech vystupuje jako aktivní účastnice herního i digitálního prostoru a jako „malý dospělák“ se schopností samostatného vyjádření a reflexe. Je vnímána jako citlivá, inteligentní, ale někdy emočně labilní (např. v situacích omezování tabletu).
Otec	Otec je v rozhovoru vykreslen jako pragmatický, emocionálně vřelý a rodinně orientovaný, který si uvědomuje, že výchova není snadná a že technologie jsou neoddělitelnou součástí každodennosti. Přiznává určitou „rodičovskou únavu“ a roli technologií jako výpomoci, když „je toho moc“. Sám se snaží hrát si s dcerou a vnímá hru jako důležitou pro její vývoj, ale není zcela konzistentní v nastavování pravidel.

Kolektivní lidské elementy

Rodina jako celek	Rodina funguje jako jednotka s vysoce funkční, ale nerovnoměrně rozdělenou péčí. Digitální technologie hrají v této rodině významnou roli, jsou nástrojem komunikace, odměny, výpomoci i napětí. Vztahy jsou založeny na blízkosti a snaze být spolu, ale zároveň zde působí tlak pracovních povinností, nedostatek času a genderová disproporce. Otec i matka přiznávají limity vlastní rodičovské kapacity.
Vrstevníci a sousedské děti	Dítě ovlivňují starší děti v okolí (např. při hře Minecraft), které přinášejí nové herní vzory

	a digitální preference. Tyto kolektivní aktéry nelze ignorovat, protože významně formují dětské zájmy i normy v oblasti her a zábavy. Rodiče zmiňují vliv „sousedských vzorů“ jako jeden z důvodů, proč se nelze digitální hře zcela vyhnout.
Mateřská škola	Mateřská škola je zmiňována pouze okrajově, její vliv na digitální socializaci není explicitně tematizován. Nenabízí rodičům žádnou metodickou podporu, informační materiály ani systematickou reflexi používání digitálních technologií. Ve výpovědích rodičů se neobjevuje žádná zmínka o doporučeních nebo intervencích ze strany učitelek.
Pracovní prostředí rodičů	Pracovní svět rodičů, zejména časté telefonování se stává každodenní kulisou, do níž je dítě vtahováno. Dítě je také přítomno na schůzkách, v kanceláři či na cestách, což narušuje tradiční dětství.

Ne-lidští/tiší/neviditelní aktéři

Tablet	Je často primární herní zařízení dítěte (hra, video, aplikace).
Telefon	Má jinou funkci, slouží spíše k napodobování rodičů, komunikaci (volání, Viber), příležitostné přehrávání videí, a častěji je v rukou rodičů.
Digitální aplikace (např. Minecraft)	Digitální platformy, které dítě využívá k zábavě a učení; liší se svou strukturou a mírou interaktivity. (např. Minecraft jako strukturovaná hra s interaktivními prvky).
Youtube	Digitální platforma pro sledování audiovizuálního obsahu, dítě ji využívá především k pasivnímu sledování videí.

Diskurzivní konstrukty

Výkonový diskurz	Matka explicitně tematizuje tlak na výkon (v práci, ve výchově i v roli matky). Digitální prostředí je vnímáno jako jedna z mnoha oblastí, kde se tento

	tlak manifestuje, jako např. tlak na edukaci dítěte, kroužky, výběr obsahu apod.
Diskurz digitální nevyhnutelnosti	Technologie jsou popisovány jako nevyhnutelné, někdy i jako „nutné zlo“, ale zároveň i jako praktický pomocník v náročném rodinném režimu. Tento diskurz ukazuje ambivalenci rodičovského přístupu a obhajobu v situacích, kdy technologie slouží k utišení, udržení klidu nebo výpomoci.
„Dobré rodičovství“ a normativní očekávání	Oba rodiče reflektují tlak být „dobrým rodičem“, ale přistupují k tomu odlišně: Matka akcentuje strukturální nerovnosti a tlak na matky. Otec spíše svou snahu „dělat, co jde“. Diskurz „dobrého rodiče“ generuje napětí mezi ideálem a realitou.

Politicko-ekonomické prvky

Genderová asymetrie péče	Matka nese výrazně větší mentální zátěž za výchovu, edukaci a každodenní rozhodování. Otec se zapojuje spíše na praktické a emoční rovině, ale reflektivní složka (např. pravidla, hodnotové rámce) zůstává více na matce. Tato asymetrie je přítomná, ale není tematizována jako problém.
Pracovní zátěž rodičů	Rodiče vystupující v rozhovorech popisují vysokou pracovní zátěž, která výrazně formuje organizaci každodenního života rodiny i charakter výchovných praktik. Tato zátěž se odráží v nedostatku času na dítě, ve využívání digitálních technologií jako „výpomoci“ (např. při cestování či během pracovních schůzek) i v obtížnosti zavádění konzistentních pravidel pro používání digitálních technologií.

Sociálně-organizační prvky

Rodinná struktura a dynamika	Rodina tvořená matkou, otcem a jedináčkem funguje v režimu „dva dospělí – jedno dítě“, což vytváří specifické mocenské a výchovné uspořádání. Oba rodiče se snaží o partnerskou péči, avšak rozhodovací a organizační těžiště v oblasti výchovy leží primárně na matce. Dítě je zároveň

	silně vtaženo do světa dospělých (např. přítomnost na schůzkách, cestování), což posiluje jeho autonomii, ale i asymetrii v přirozené dětské socializaci. Dynamika rodiny je formována nejen počtem členů, ale i genderově podmíněným rozdělením péče, emočními výkyvy dítěte a absencí širší rodinné sítě.
Pracovní režim rodiny a časová organizace každodennosti	Pracovní režim rodiny strukturálně formuje každodenní dynamiku vztahů i způsob, jakým je organizován čas trávený s dítětem. Dítě je tak běžně přítomno v kontextech dospělých, jako jsou kancelářská jednání nebo dlouhé pracovní cesty, a rodina musí průběžně hledat způsoby, jak sladit pracovní a výchovné potřeby. Zároveň dochází k fragmentaci rodinného času, rodiče popisují, že i ve chvílích, kdy jsou fyzicky přítomni, jsou myšlenkově zatíženi prací. Společně trávený čas je často přizpůsobován logistice, výkonu a rytmu pracovního dne, což omezuje prostor pro spontánní hru, odpočinek či nerušenou interakci s dítětem.
Rutiny a praktiky v každodenním životě	Digitální technologie jsou v rodině používány jako běžný nástroj pro zvládání každodenních situací: během dlouhých cest, pracovních hovorů, schůzek nebo jako prostředek ztišení a zajištění klidu. Rodiče využívají tablet a mobil situačně, někdy jako odměnu „… *když uklidíš, můžeš si pustit…*“, jindy jako trest „… *dneska tablet nebude…*“, bez jasného rámce. Ukončování digitální aktivity probíhá většinou formou vícenásobného upozornění, často ale vyústí v emocionální výlev. Absence pevných rutin a pravidel vede k intuitivnímu řízení situací, čímž technologie získávají status neformálního nástroje výchovy i kompenzace.

Hlavní problémy a kontroverze

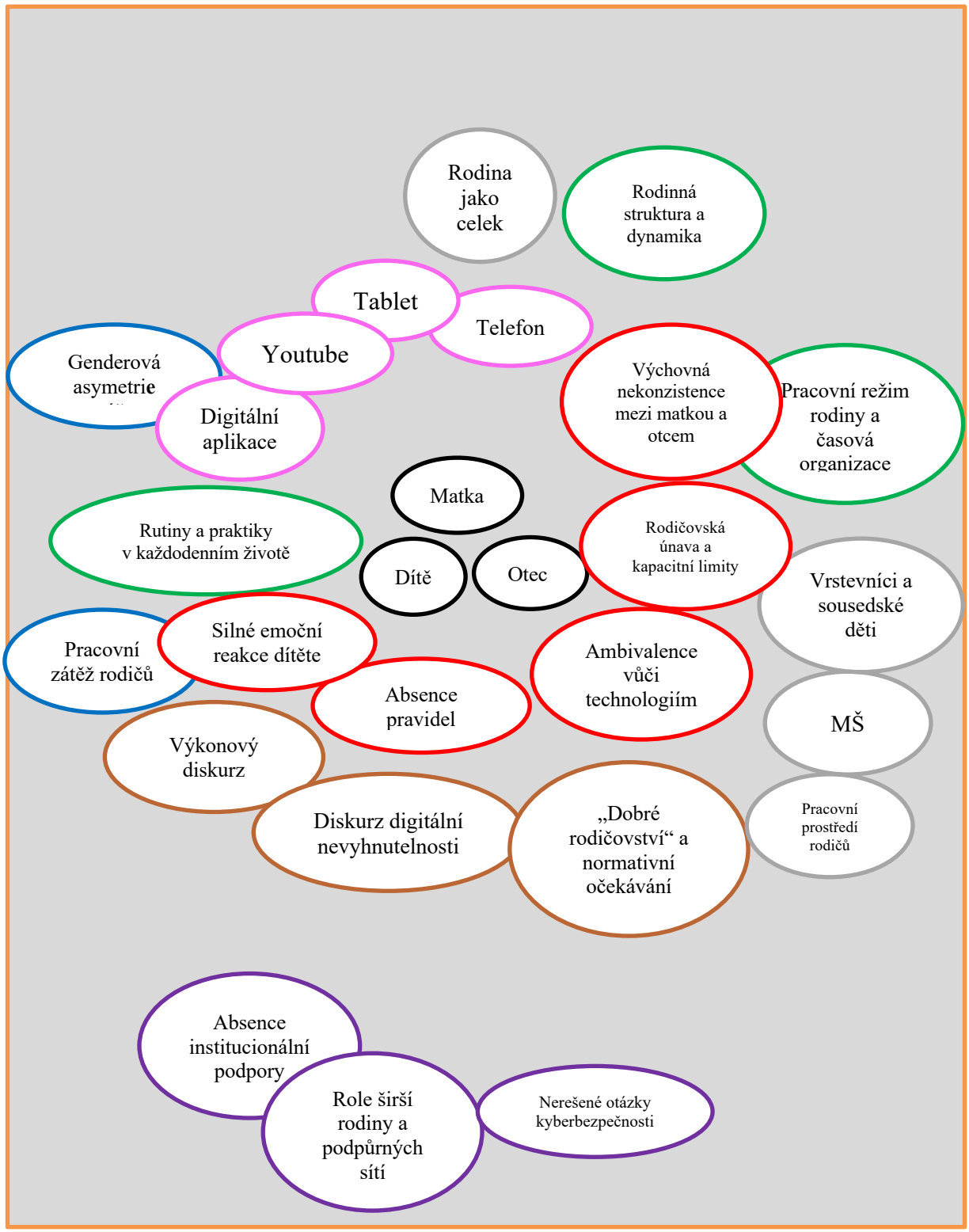
Absence pravidel	Rodiče přiznávají, že žádná pevná pravidla pro digitální technologie nemají, přesto však popisují

	opakující se konflikty, výlevy dítěte a snahu „… *něco nastavit*…“. Tato potřeba je však vždy potlačena nejistotou, časovou tísní nebo relativizací „… *v tomhle věku je to ještě těžké…*“.
Ambivalence vůči technologiím	Rodiče současně oceňují i zpochybňují digitální technologie, slouží jim jako praktická výpomoc, ale zároveň v nich vyvolávají obavy z negativních dopadů (např. závislost, ztráta pozornosti). Toto napětí je trvalé a nevytváří jasné východisko ani stabilní pravidla.
Výchovná nekonzistence mezi matkou a otcem	Z rozhovorů vyplývá odlišné nastavení obou rodičů vůči digitálním technologiím: zatímco matka digitální výchovu intenzivně reflektuje, tematizuje obavy a vyjadřuje potřebu regulace, otec přistupuje spíše pragmaticky, situačně a s větší mírou tolerance. Tato odlišnost není artikulována jako otevřený konflikt, ale vytváří latentní výchovné napětí, které se může projevovat v nekonzistentních strategiích vůči dítěti. Právě tato vnitřní nekonzistence může přispívat k nejasným hranicím digitální autonomie dítěte a podkopávat stabilitu pravidel, která by umožnila dítěti vnímat technologická omezení jako předvídatelná a smysluplná.
Silné emoční reakce dítěte	Opakované konflikty při ukončování digitální aktivity ukazují na tenzi mezi svobodou dítěte a potřebou vnější regulace. V situaci, kdy chybí stabilní pravidla a přechody mezi činnostmi jsou řízeny intuitivně, reaguje dítě přetížením a silnými emocemi, které rodiče buď tlumí (nechají „…*vyvztekat*…“), nebo se jim snaží předejít. Tato situace ukazuje nejen na nedostatek regulačních rámců, ale i na emocionální tenzi dítěte v prostředí bez jasných hranic.
Rodičovská únava a kapacitní limity	Rodiče v rozhovorech opakovaně zmiňují pocity únavy, zahlcení a nedostatku vnitřních i vnějších kapacit. Matka popisuje stavy fyzického

	i mentálního vyčerpání, které jí brání důsledně nastavovat hranice.

Tichá místa/opomenuté hlasy

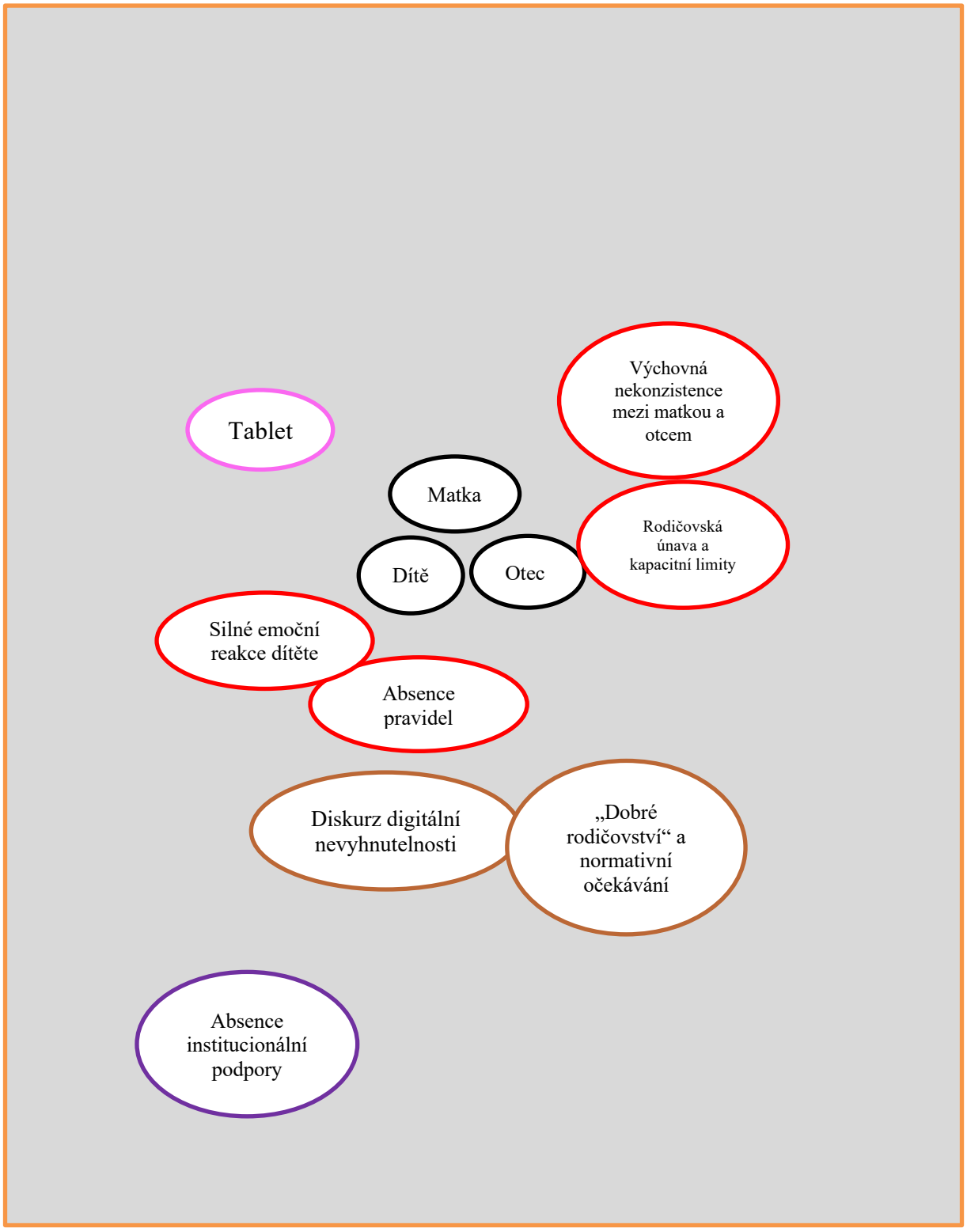
Absence institucionální podpory	Ani jeden z rodičů nezmiňuje, že by dostávali podporu v oblasti digitální výchovy ze strany mateřské školy, pediatra, či jiných institucí. Výchova v digitálním světě probíhá v osamoceném rámci rodičovských intuicí, zkušeností a zátěže.
Role širší rodiny a podpůrných sítí	Širší rodina (např. prarodiče) nebo přirozené komunitní zázemí nehraje v každodenním životě dítěte a rodičů zásadní roli. Hlídání je zmiňováno jako nedostupné, dítě je často přítomné v prostředí dospělých. Chybí zmínky o emocionální nebo praktické opoře ze strany širších rodinných vazeb, což posiluje rodičovskou izolaci a přispívá k přetížení mateřské role.
Neřešené otázky kyberbezpečnosti	Matka se dotýká obavy z rizik (nevhodný obsah, bezpečnost), ale žádné konkrétní kroky prevence nejsou zmíněny. Téma kyberprostoru zůstává v mapě jako potenciálně nevyjasněné a nedostatečně ošetřené.



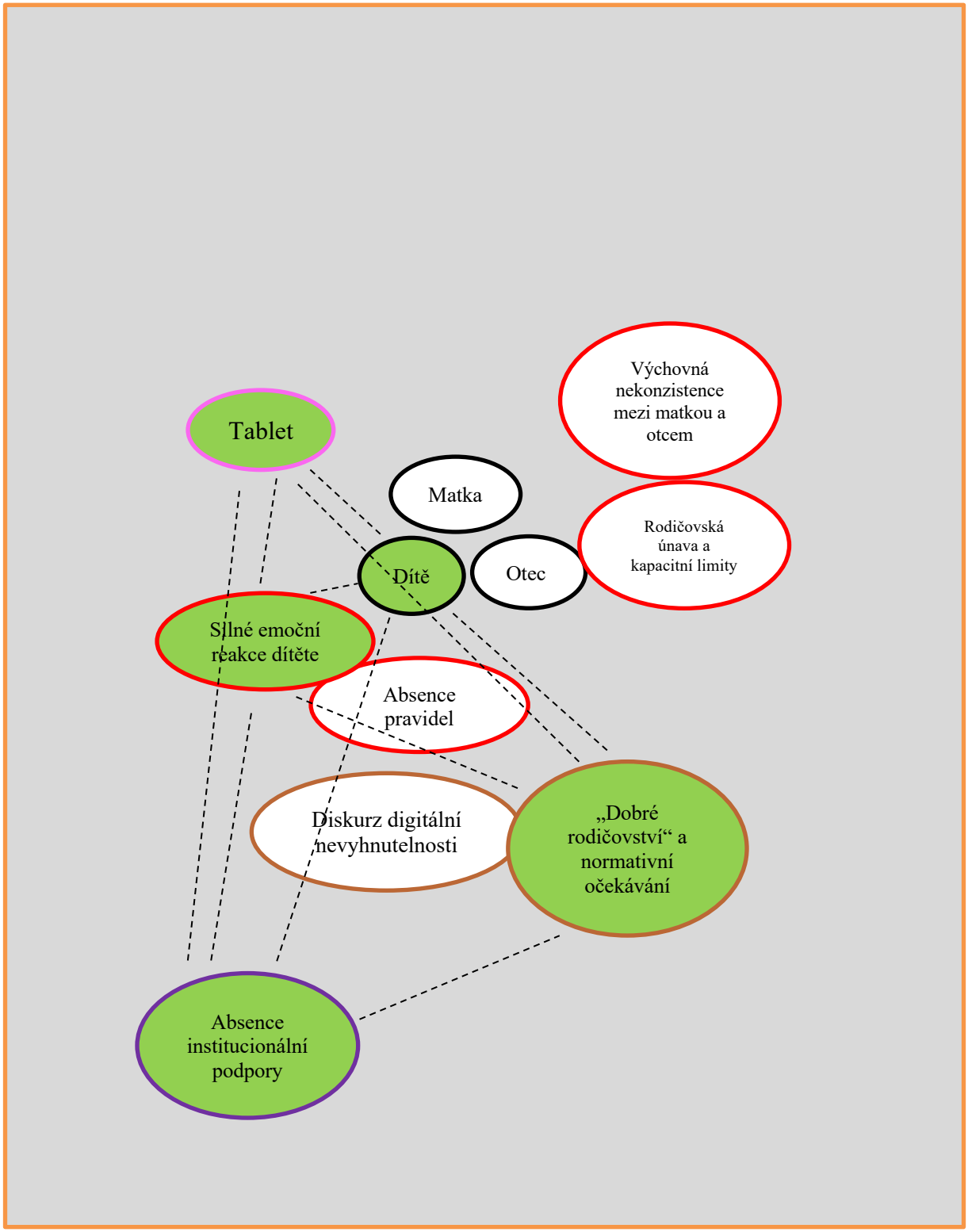
Obrázek 14: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování

Slovní barevná legenda k relační mapě

Černá barva → *Individuální lidští aktéři***,** např. Matka, Dítě
Šedá barva → *Kolektivní lidští aktéři*, např. Rodina, Mateřská škola, Rovnocenní rodiče v okolí
Růžová barva → *Ne-lidští (tiší) aktéři*, např. Tablet, YouTube, Aplikace, Televize
Hnědá barva → *Diskurzivní konstrukty*, např. Dětství má být offline, Diskurz moderních technologií jako nutného zla, Diskurz volby a autonomie dítěte, Diskurz odpovědného rodičovství
Modrá barva → *Politicko-ekonomické prvky*, např. Pracovní vytížení, Ekonomická dostupnost technologií, Tržní nabídka aplikací
Zelená barva → *Sociálně-organizační prvky*, např. Rodinné rutiny, Pravidla a hranice
Červená barva → *Hlavní problémy a kontroverze*, např. Obsahová kontrola, Balancování mezi svobodou dítěte a regulací, Rodičovská nejistota
Fialová barva → *Tichá místa/opomenuté hlasy*, např. Absence institucionální podpory



Obrázek 15: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 16: Vizualizace mechanismu 1 Mechanismus emoční regulace prostřednictvím digitálních technologií, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 1: Mechanismus emoční regulace prostřednictvím digitálních technologií

Tento mechanismus vychází z výpovědí rodičů a zachycuje situace, v nichž digitální technologie, především tablet a mobilní telefon slouží jako prostředek k regulaci emočně náročných stavů dítěte a vychází ze šesti klíčových elementů: dítěte, tabletu, rodičů, emočních situací, diskurzu „dobrého rodiče“ a absence institucionální opory. Rodiče opakovaně popisují, že technologie využívají v kontextech únavy, frustrace nebo konfliktu buď k zajištění klidu, nebo jako náhradu za vztahové zklidnění. Matka popisuje, že tablet často využívají „*…s ochranou psychického zdraví jí dáš tablet…*“, zatímco otec reflektuje: „*…raději jí ho dám, než abychom se hádali…*“. Tyto výpovědi ilustrují, že zařízení se stává dostupným, funkčním a účinným nástrojem technologií, která poskytuje rychlou pomoc, a současně odlehčuje rodičům, kteří se nacházejí na hranici svých kapacit.

Z pohledu vývojové psychologie se jedná o formu „externalizované regulace“, při níž dítě získává zklidnění nikoli prostřednictvím vnitřních strategií nebo vztahového kontaktu, ale skrze médium. Tento proces odpovídá situaci, kdy obrazovky fungují jako prostředek tišení emocí dítěte (Uhls et al., 2014). Výzkumy Denhamové (2007) či Eisenbergové a kol. (1998) upozorňují, že právě rodičovské strategie jsou klíčové pro socializaci emocí, tedy učení jak své emoce chápat, regulovat a sdílet. Pokud dítě opakovaně získává regulaci prostřednictvím technologie, oslabuje se vývoj emoční autonomie a schopnosti zvládat frustraci jinými než externími prostředky.

Digitální technologie v tomto mechanismu zastupují funkci vztahové regulace, jsou náhradou za pozornost, dialog nebo tělesný kontakt. Jak ukazuje polyvagální teorie (Porges, 2011), pro aktivaci parasympatického systému, který je spojen s pocitem bezpečí a klidu, je zásadní sociální kontakt a podpora. Technologie mohou sice spustit zklidňující efekt (zejména pasivní audiovizuální obsah), ale bez přítomnosti vztahu postrádají regulační hloubku a stávají se pouze „digitální dekou“, jež přináší klid, nikoli rozvoj.

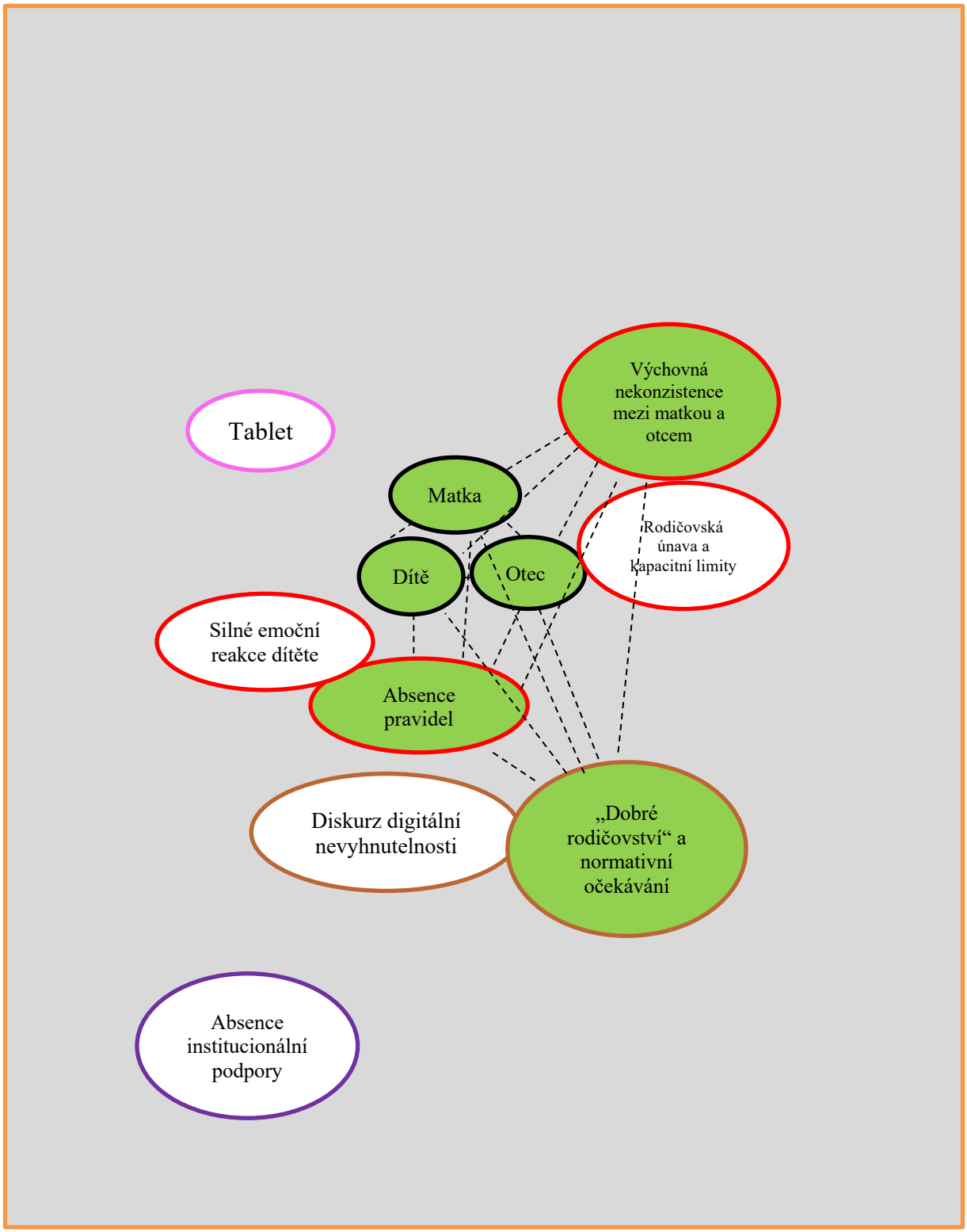
Tento mechanismus lze zároveň interpretovat jako výsledek rodičovské mediace v její intuitivní, situačně řízené podobě. Ačkoli pojem mediace rodiče explicitně nepoužívají, ve smyslu vymezení Valkenburgové a kol. (2013) nebo Nikkena a Scholsové (2015), lze jejich chování interpretovat jako specifickou formu situačně podmíněné restriktivní mediace, při níž technologie slouží ke zvládání emocí nebo ke kontrole chování dítěte. Podobnou dynamiku ukazují i ostatní příběhy. Rodiče zde volí nikoli vědomě nastavenou strategii, ale pragmatickou reakci na vlastní emoční i časové limity.

Mechanismus je také v souladu s teorií vývoje exekutivních funkcí (Blair & Raver, 2015), která ukazuje, že každodenní mikrosituace emočního rozrušení jsou klíčové pro rozvoj schopnosti seberegulace, pozornosti a plánování. Pokud jsou tyto situace opakovaně řešeny technologií, dítě přichází o příležitost učit se skrze vztahovou zkušenost a aktivní zvládání emocí. V dlouhodobém horizontu se může oslabit jeho schopnost samostatně zvládat stres nebo sociální konflikt bez úniku k obrazovce (digitálním technologiím).

Z hlediska diskurzivní roviny lze navíc tento mechanismus interpretovat jako projev kulturní normy „dobrého rodičovství“, v níž je klid a emoční pohoda dítěte považována za prioritu. Rodiče tak mohou nevědomky upřednostňovat strategii zklidnění (a tedy i vyhnutí se konfliktu) před rozvojem dítěte, a to i za cenu delegace emoční práce na technologii. V českém kontextu upozorňují Kopecký a Szotkowski (2019) na absenci systematické podpory rodičů v oblasti digitální výchovy. V kombinaci s výzkumnými zjištěními to ukazuje, že digitální technologie pak mohou v některých rodinách suplovat nejen funkci zábavy, ale i část výchovného, emočního a vztahového rámce.

V rámci Bronfenbrennerova bioekologického modelu je tento mechanismus situován do mikrosystému (rodič–dítě–technologie), kde technologie fungují jako třetí aktér emoční regulace. Exosystémově se projevuje absence širší rodiny, institucionální podpora a zátěž rodičů spojená s pracovními či organizačními nároky. V chronosystému se tato praxe opakuje, stabilizuje a stává běžnou, normalizovanou strategií, její důsledky však nemusí být patrné ihned, ale mohou se projevit při nástupu dítěte do školy, v náročnějších sociálních situacích nebo při nárůstu emoční náročnosti vývoje.

Závěrem lze říct, že tento mechanismus ukazuje, jak technologie původně využívané jako výjimečný nástroj krizové regulace mohou postupně převzít funkci hlavního prostředku zvládání emocí. To se neděje na základě vědomého rozhodnutí, ale jako odpověď na kumulovanou rodičovskou únavu, nedostatek podpory a kulturně sdílené představy o klidu jako hodnotě. Emoce dítěte jsou tak regulovány nikoli vztahem, ale zařízením, což má důsledky jak pro jeho autonomii, tak pro kvalitu vztahu a interakce. Mechanismus tím pádem není pouze technickou otázkou „užívání tabletu“, ale zrcadlí hlubší otázky spojené s podobou péče, výchovy a rodičovské kapacity v digitálním věku.



Obrázek 17: Vizualizace mechanismu 2 Výchovná nekonzistence jako normalizační pole autonomie dítěte, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 2: Výchovná nekonzistence jako normalizační pole autonomie dítěte

Tento mechanismus zachycuje situaci, kdy rozdílné přístupy matky a otce k výchově a k užívání digitálních technologií vytvářejí prostor pro rozvoj dětské autonomie, která však není plně vedená, ale vzniká jako adaptivní reakce na nekoordinovanost rodičovského stylu. Z rozhovorů je patrné, že výchovné postoje obou rodičů se liší: matka se snaží stanovovat pravidla, byť často intuitivně a bez pevného rámce, zatímco otec inklinuje k benevolentnímu postoji a přiznává, že pravidla příliš neřeší. Tento rozpor není zdrojem otevřeného konfliktu mezi partnery, avšak dítě se v tomto prostoru učí samostatně vyjednávat, zkoušet hranice a postupně si budovat vzorec digitální autonomie bez pevného vedení.

Z hlediska vývojové psychologie lze tuto situaci popsat jako formu výchovné nekonzistence, fenomén, kdy dítě čelí rozdílným pravidlům a očekáváním od obou rodičů. Grusecová a Goodnowá (1994) uvádějí, že nekonzistence v rodičovských přístupech může narušit proces socializace a vnitřní internalizace pravidel. Podobně Smetanová (2017) ukazuje, že v podmínkách rodičovské nekonzistence, kdy mezi rodiči chybí jednotný postoj, děti často testují hranice a učí se využívat rozdíly v přístupech rodičů ve svůj prospěch. Tento proces je obzvláště patrný v prostředí digitálních technologií, kde hranice nejsou dané fyzicky, ale jsou vytvářeny dohodou, důsledností a vztahovou autoritou.

„*… Já vlastně bych byla ráda, kdyby tablet nebyl vůbec. Ale občas fakt nemám sílu to řešit, nebo chci, aby byl klid…*“ přiznává matka. Naopak otec říká: „*… Já jí ho občas dám, když chce, třeba když potřebuju udělat práci. To je prostě jednodušší…*“. Tyto postoje ukazují, že rodiče nejsou v přímém rozporu, ale zároveň nekomunikují jednotně nastavená pravidla. Dítě tak čelí situaci, kdy se význam a dostupnost technologií proměňuje podle momentální dispozice konkrétního rodiče. Z perspektivy sociologie výchovy je tento jev možno zasadit do konceptu cílené kultivace dítěte (*concerted cultivation*), jak jej popisuje Lareauová (2011), zde aplikovaného na oblast digitálního rodičovství. Rodiče ze střední třídy, kteří jsou zahlceni pracovními a organizačními požadavky, často delegují volbu volnočasových aktivit na dítě, čímž vzniká forma autonomie, která však nevychází z plánované výchovné strategie, nýbrž z rodičovského vyčerpání a pragmatismu (srov. Lareau, 2011). Právě v této „prázdnotě řízení“ získává dítě určitou svobodu, která ale není opřena o jasně formulované hodnoty či rámce.

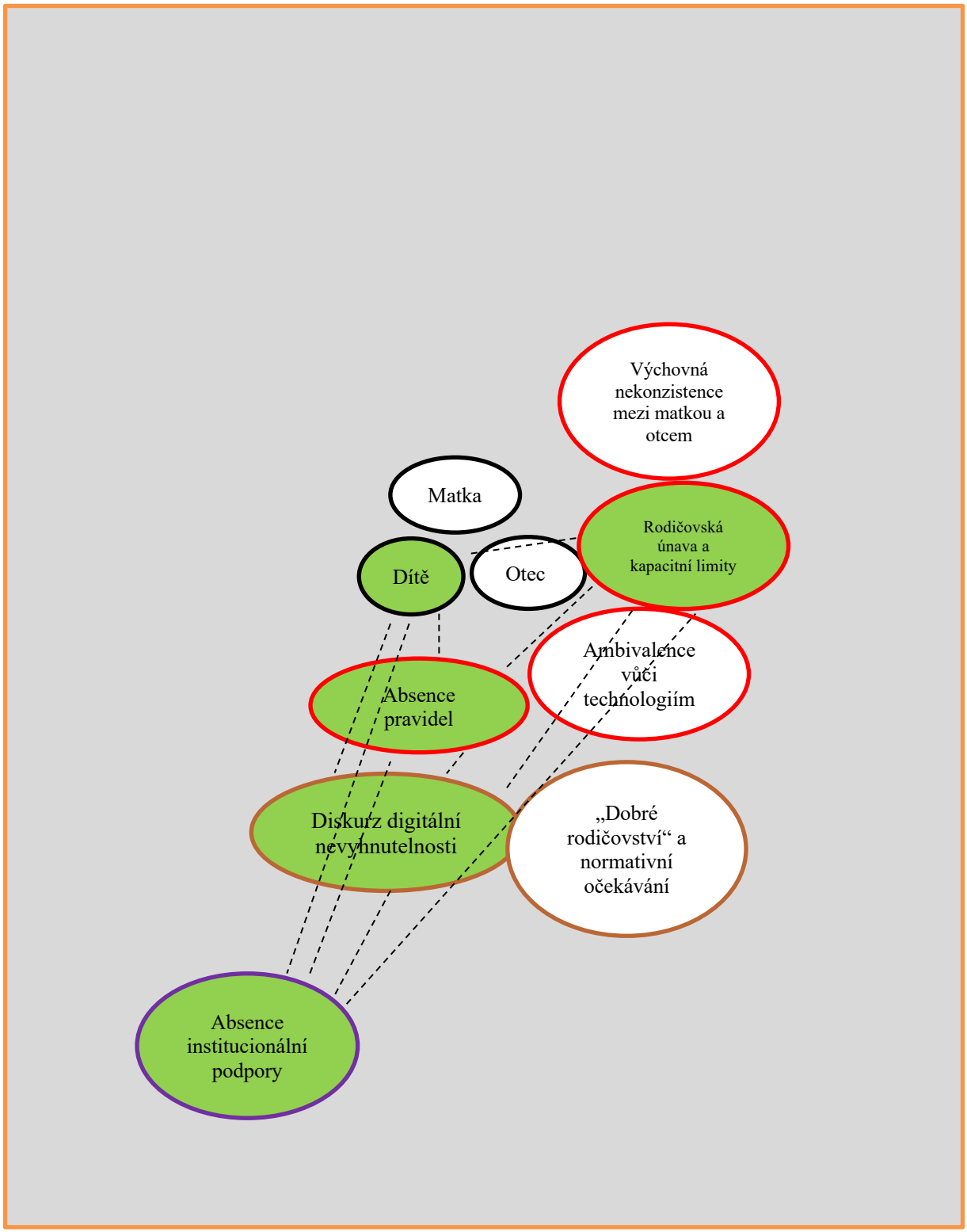
Podobné závěry nabízí i výzkum Nouwenové a kol. (2016), podle kterého může být právě nekonzistentní rodičovská mediace významným faktorem, proč děti začínají technologie využívat samostatně, bez supervize a mimo rodičovský dohled. Dítě si vytváří vlastní pravidla, často založená na výhodnosti, momentální náladě rodiče nebo síle vyjednávacího chování. To potvrzuje i matka: „*…Ona ví,*

že když je s otcem, tak může trochu víc. A taky toho umí využít…“. Z vývojového hlediska může tato situace přinášet určitý pocit samostatnosti a posilovat aktérství dítěte. Jak však upozorňuje Padilla-Walkerová a Nelson (2012), autonomie poskytovaná bez opory v rodičovské konzistenci může souviset s vyšší mírou vnitřního zmatku, potížemi se seberegulací a tendencím k impulzivnímu rozhodování. Dítě se tak sice učí orientovat v pluralitě výchovných přístupů, ale zároveň nemá možnost ukotvit své chování v předvídatelných vztahových strukturách.

Z hlediska bioekologického modelu (Bronfenbrenner & Morris, 2006) lze tento mechanismus chápat jako výsledek interakce v mikrosystému (matka–otec–dítě), ovlivněný exosystémem (pracovní zátěž, nedostatek podpory, genderová asymetrie péče) a stabilizovaný v chronosystému. Rodiče jsou dlouhodobě přetížení, postrádají institucionální oporu i širší komunitní zázemí. V takto nestabilním prostředí technologie přebírají funkci „stabilního bodu“, dítě si osvojuje vzorec, že si čas u obrazovky může vyjednat nebo zasloužit, čímž se digitalita stává nástrojem sebeřízení i manipulace s rodičovskou pozorností.

Současně tento mechanismus odhaluje latentní genderovou nerovnost, matka se více snaží nastavovat pravidla, ale otec je častěji porušuje nebo obchází. Jak ukazuje Livingstoneová a Byrneová (2018), rodičovská mediace digitálních technologií není univerzální ani jednotná, ale často vykazuje značnou asymetrii, která ovlivňuje, jak děti vnímají hranice a očekávání spojená s používáním technologií. Otec například říká: „*…Já na ty pravidla moc nejsem. Ona ví, že jsem měkkej…*“. Matka naopak často zmiňuje „*…boje o tablet…*“, které ji vyčerpávají, ale zároveň si je vědoma potřeby nějakého rámce. Tato nerovnováha vytváří nejen prostor pro dětskou autonomii, ale i pro její strategické využívání.

Dlouhodobě může tento mechanismus vést k tomu, že autonomie dítěte bude vnímána jako samozřejmá, přirozená a neproblematická, i když vznikla v důsledku výchovné nekoordinovanosti. Tento normalizovaný vzorec pak může v budoucnu komplikovat školní socializaci nebo vztahy, kde se očekává jasná regulace, dodržování pravidel a schopnost přijímat autoritu. Mechanismus „výchovné nekonzistence jako normalizačního pole autonomie“ tak ukazuje, že samostatnost dítěte nemusí být vždy výsledkem promyšlené výchovy, ale někdy je adaptivní reakcí na rozkolísané prostředí. Technologie v tomto systému plní roli nástroje vyjednávání, odměny i úniku a dítě se učí, že mezi dvěma různými světy (matka/otec) si lze vybrat ten výhodnější. Tento mechanismus není výjimečný, je strukturálně zakořeněný ve zkušenosti mnoha dnešních rodin, a jeho pochopení je klíčové pro formulaci podpůrných strategií směrem k rodičům.



Obrázek 18: Vizualizace mechanismus, zdroj: vlastní zpracování

Mechanismus 3: Normalizace intuitivního rozhodování rodičů o používání digitálních technologií v podmínkách institucionální izolace

Mechanismus zachycuje stabilizaci intuitivního, situačně řízeného rozhodování rodičů o používání digitálních technologií, které se odehrává bez vědomých pravidel, dlouhodobého plánování a bez institucionální opory a které se postupně stává běžnou normou v každodenním fungování rodiny. V textu mediaci chápeme v souladu s Valkenburgovou a kol. (2013) jako každodenní proces, v jehož rámci rodiče ovlivňují mediální prostředí dítěte prostřednictvím různých strategií, včetně dohledu, komunikace, pravidel či spolusledování. V tomto případě se však žádná konkrétní forma mediace dlouhodobě neustavuje ani nereflektuje jako součást výchovné strategie. Mechanismus je založen na pěti klíčových elementech: (1) dítěti, (2) rodičovské únavě a kapacitních limitech, (3) absenci výchovných pravidel, (4) diskurzu digitální nevyhnutelnosti a (5) absenci institucionální podpory. Rodiče jsou přítomni skrze své kvality jako je únava, rozhodování, diskurz a nejsou nutně vždy uvedeni jako samostatný element.

Relační mapa (viz obrázek č. 18) zachycuje vztahové propojení mezi těmito elementy. Ukazuje, jak institucionální izolace a emoční vyčerpání vytvářejí podmínky, v nichž se používání digitálních technologií stává výchozí strategií, nikoliv z přesvědčení, ale z nutnosti. Rodiče zároveň tuto situaci reflektují jako běžnou: „… *Nemáme to daný, ono se to prostě tak nějak vyvine*…“ říká matka. Otec doplňuje: „…*Když chci klid, tak jí to dám. Já na ty pravidla moc nejsem*...“. Tyto výroky ilustrují absenci výchovného rámce a přijetí technologie jako samozřejmého nástroje bez hlubšího zvažování důsledků.

Z hlediska teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991) lze tento přístup interpretovat jako důsledek nízké behaviorální kontroly a působení subjektivních norem. I když si rodiče uvědomují potenciální rizika, cítí se bezmocní (nízká kontrola) a zároveň vnímají, že „…*všichni to tak dělají*...“ (norma), což posiluje intuitivní a neproblematizované volby. V rámci heuristicko-systematického modelu (Chaiken, 1980) lze jejich rozhodování chápat jako tzv. heuristické zpracování, rychlé, nenáročné rozhodnutí, které je motivováno potřebou přežít náročnou situaci, nikoliv snahou o dlouhodobé plánování. Tento mechanismus zároveň reflektuje proces digitální domestikace (Silverstone et al., 1992): technologie přecházejí z pozice novinky do pozice rutinní, neproblematizované součásti každodenního života. Jak konstatuje otec: „… *Myslím, že to máme pod kontrolou, ale že bych o tom nějak přemýšlel, to ne*…“. Právě tato neviditelná přítomnost technologií je považována v odborné literatuře za rizikovou, pokud není provázena vědomou mediací (Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015).

Z hlediska vývojové psychologie může tento styl ohrožovat rozvoj dětské autoregulace. Jak upozorňují Radeskyová a Christakis (2016), opakované využívání technologií jako nástroje ke zklidnění bez doprovodné reflexe nebo komunikace vede k nižší schopnosti dítěte zvládat frustraci, nudu či zklamání. Dítě se neučí regulovat své emoce skrze lidský vztah, ale prostřednictvím technologie, která se stává automatickou odpovědí na náročné situace. Jak dodávají Blairová a Raverová (2015), právě kvalita raných interakcí mezi dítětem a pečující osobou významně ovlivňuje vývoj mozkových drah souvisejících s emoční a behaviorální regulací.

Z bioekologické perspektivy (Bronfenbrenner & Morris, 2006) představuje tento mechanismus souhru faktorů v mikrosystému (rodič–dítě–technologie), exosystému (absence podpory, genderová asymetrie, pracovní přetížení) i chronosystému (dlouhodobá stabilizace dané praxe). V prostředí bez opory, komunikace a možnosti sdílení se intuitivní rozhodování rodičů stává kulturně přijatelnou normou. V českém kontextu tento mechanismus dále podporují výzkumy ukazující, že mediální výchova není běžným tématem institucionální komunikace (Livingstone et al., 2017) a že rodiče postrádají metodickou podporu v této oblasti (Kopecký & Szotkowski, 2019). V této „prázdnotě“ rodiče jednají sami, bez opory, bez dialogu a často s pocity selhání či vyčerpání. Z hlediska konceptu rodičovského působení (Daly, 2007) lze pozorovat, že rodiče i přes omezené zdroje a institucionální oporu aktivně vyjednávají svůj výchovný prostor. Rodiče nejednají zcela pasivně, jejich rozhodování je utvářeno zkušeností, každodenními dilematy a subjektivní interpretací okolních očekávání. Agency je zde však oslabená strukturálními faktory, které limitují možnosti jednání, jako je nedostatek času, informací, podpory a prostor pro reflexi. Právě v tomto napětí mezi strukturou a působením rodiče volí intuitivní přístup, který je sice reaktivní, ale současně praktický a účelný z hlediska každodenního zvládání situace.

Tento mechanismus také dobře ilustruje copingové strategie rodičovství (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Rodiče se s náročností rodičovské role vyrovnávají pomocí tzv. „emočně orientovaného zvládání“, technologie zde fungují jako strategie úniku (*avoidance coping*) nebo krátkodobé regulace emocí (*emotion-focused coping*), nikoliv jako součást plánovaného edukativního působení. Otec říká: „… *Když chci klid, tak jí to dám* ...“. Digitální technologie slouží jako regulátor prostředí pro rodiče i dítě, často na úkor dlouhodobých výchovných cílů. Z hlediska vývojové perspektivy mechanismus chápat i jako formu naučené nejednoznačnosti (*learned ambiguity*), tedy jevu popsaného Maccobyovou a Martinem (1983), v souvislosti s výchovou bez stabilních pravidel. Dítě se učí adaptovat spíše na momentální emoční stav rodiče než na jasná očekávání, což narušuje formování konzistentních norem a vnitřní struktury

autoregulace. Absence struktury vede k nejistotě v rozhodování, impulzivitě a oslabuje vnímání důsledků vlastního jednání.

Dále lze mechanismus zasadit do rámce digitální gramotnosti a sociálních nerovností. Jak uvádí Dijk (2005), digitální nerovnosti dnes nespočívají jen v přístupu k technologiím, ale především také v kompetencích, informovanosti jejich uživatelů. V kontextu rodičovství to zahrnuje i schopnost technologie edukativně využívat. V rodinách, kde chybí informační a institucionální zázemí, technologie ztrácejí vzdělávací potenciál a redukují se na nástroj pasivní zábavy.

Mechanismus ukazuje, že intuitivní rodičovské rozhodování není výsledkem neznalosti, ale strukturální odpovědí na institucionální prázdnotu, v níž se tento styl stabilizuje jako nová norma. Mechanismus podtrhuje potřebu systémové podpory rodičů v oblasti digitální mediace, formou poradenství, vzdělávacích programů i institucionálních rámců, které by pomohly rodičům překlenout přetížení a nabídly jim alternativu k intuitivnímu rozhodování v podmínkách strukturálního vakua.

Shrnutí

Analýza třetí rodiny odhalila tři mechanismy, které poukazují na komplexní dynamiku digitální socializace a zároveň reflektují hlubší strukturální, emoční i vývojové aspekty rodičovského rozhodování. Prvním mechanismem je emoční regulace prostřednictvím digitálních technologií, která ukazuje, jak zařízení typu tablet nebo mobil slouží k uklidnění dítěte v emočně náročných situacích a nahrazují tak přirozené vztahové strategie. Druhým mechanismem je výchovná nekonzistence jako normalizační pole autonomie dítěte, který poukazuje na nekoordinovaný přístup obou rodičů k pravidlům a hranicím, což dítěti umožňuje vyjednávat o podmínkách používání technologií a vytvářet si vlastní vzorce autonomie. Třetím mechanismem je normalizace intuitivního rozhodování rodičů v podmínkách institucionální izolace, který popisuje, jak rodiče na základě vyčerpání a nedostatku opory přijímají ad hoc rozhodnutí o technologiích bez reflexe či strategie, což se v rodině postupně ustaluje jako norma.

Přestože každý mechanismus akcentuje jiný aspekt digitální výchovy, sdílejí společné rysy, především chronické rodičovské přetížení, absenci opory a dominanci pragmatických řešení nad promyšlenou výchovou. První mechanismus akcentuje emoční složku: technologie jako prostředek zvládání psychické zátěže dítěte i rodiče. Druhý mechanismus se soustředí na vztahovou a výchovnou nejednotnost mezi rodiči, která vede k posilování dětské autonomie bez vedení. Třetí mechanismus akcentuje strukturální rozměr, tedy vliv institucionální izolace, nedostatku metodického vedení a tlaku na rodičovskou soběstačnost. Všechny tři mechanismy se překrývají v tom, že technologie nahrazují původně vztahové či výchovné funkce, přičemž dítě se v tomto prostředí učí regulovat chování a emoce skrze digitální technologie, nikoli skrze vztah.

Z hlediska Bronfenbrennerova bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner & Morris, 2006) tyto mechanismy odhalují narušení a souhru faktorů napříč všemi systémovými vrstvami. V mikrosystému (rodič–dítě–technologie) se ukazuje oslabení proximálních procesů, tedy pravidelných, vztahových interakcí, které by podporovaly vnitřní regulaci dítěte. V exosystému dominuje absence institucionální, komunitní i odborné podpory, která by rodičům nabídla vedení nebo reflexi jejich výchovných strategií. V makrosystému pak působí kulturní normy individualizovaného rodičovství a neoliberalizovaného výkonu, které legitimizují jak předčasnou autonomii dítěte, tak intuitivní a pasivní rodičovskou roli. V chronosystému se tyto vzorce stabilizují a reprodukují v čase, čímž se z jednorázového řešení stává rutina. Tyto mechanismy proto nelze chápat jako selhání jednotlivců, ale jako výraz širší systémové a kulturní konfigurace, která formuje každodenní rozhodování rodin s dětmi předškolního věku.

7.4 Napříč všemi rodinami: syntéza a porovnání

Tato podkapitola přináší syntézu a komparaci mechanismů napříč třemi zkoumanými rodinami. Směřuje k překročení jednotlivých případových studií a otevírá pohled na průřezová témata, trajektorie rozhodování a strukturální podmíněnosti, které formují digitální socializaci dětí předškolního věku v současné české společnosti. Cílem syntézy je vytvořit integrované porozumění tomu, jak se rodičovské strategie, významy přisuzované technologiím a každodenní rozhodování utvářejí v kontextu kulturních diskurzů, institucionální podpory a proměnlivých sociálních struktur.

V následující části budou jednotlivé mechanismy detailně porovnány napříč rodinami, přičemž budou identifikovány jejich společné znaky i rozdíly a budou zasazeny do širšího kontextu mezosystémových vztahů (např. rodičovské koordinace či vztahu s institucemi) a důsledků pro vývoj dítěte. Tento postup umožní nejen odpovědět na výzkumné otázky, ale také nabídnout interpretační rámec pro porozumění digitálnímu rodičovství v podmínkách nejistoty a asymetrické každodennosti.

Výzkum ukázal, že rozhodování rodičů o používání digitálních technologií u dětí předškolního věku, jakožto součást procesu digitální socializace, nepředstavuje izolovaný akt, ale vždy se odehrává v dynamickém poli mikrointerakcí, rodinných struktur, kulturních kapitálů a strukturálních tlaků, které formují každodenní praxi výchovy v jednotlivých rodinách. Právě v těchto mnohovrstevnatých polích se rodí konkrétní mechanismy, které určují, jak dítě s technologiemi zachází, a především, jakými cestami bylo socializováno. Analýza tří rodin (Rodina 1, Rodina 2 a Rodina 3), ukazuje, že napříč rozdílnými konfiguracemi dochází k opakujícím se vzorcům digitální mediace, přičemž klíčovou roli hraje vztah mezi rodičovským působením, institucionální oporou, kulturním habitem a širším makrosociálním rámcem, který je formován diskurzy neoliberalismu, vynucené individualizace a technologického normalismu.

Ve všech případech je patrná absence systematické institucionální podpory pro rodiče při rozhodování o digitální výchově. Omezená podpora rodičů se následně promítá i do procesu digitální socializace dítěte, který tak často probíhá nekoordinovaně, nesystematicky a bez jasných rámců.

Absence institucionální podpory se v rodičovských výpovědích ukazuje napříč všemi úrovněmi Bronfenbrennerova bioekologického modelu. Již na úrovni **mikrosystému**, tedy v bezprostředním prostředí každodenních interakcí mezi rodičem a dítětem, lze pozorovat, že rodiče postrádají konkrétní a srozumitelné opěrné body pro regulaci a zprostředkování digitálních technologií dítěti. Rozhodování o používání digitálních technologií je tak často ponecháno na

intuitivních strategiích rodičů, bez institucionální či odborné podpory (Bronfenbrenner, 1979; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Na úrovni **mezosystému**, tedy v propojení rodiny s institucemi, které by mohly fungovat jako prostředníci, je absence podpory patrná v oslabených vazbách mezi rodiči a mateřskými školami, pediatry či pedagogicko-psychologickými poradnami. Tyto instituce by mohly představovat most mezi rodinným prostředím a širšími strukturami podpory, avšak v rozhovorech rodičů jejich hlas nezaznívá. Slabá či nevyužitá mezosystémová vazba způsobuje, že rozhodovací odpovědnost zůstává na jednotlivých rodičích (Tudge et al., 2009).

Na rovině **exosystému** se absence podpory projevuje nepřítomností širších strategií a systémových opatření, která by rodinám zprostředkovaně poskytovala rámec pro regulaci digitálních technologií u dítěte. Chybí například programy prevence digitálních rizik zaměřené na děti předškolního věku a také oficiální doporučení, jak mají rodiče k digitálním technologiím přistupovat. I když exosystém nepůsobí na dítě přímo, jeho dopady jsou významné, protože ovlivňuje prostředí, v němž se rodiče rozhodují (Bronfenbrenner, 1994).

Na nejširší úrovni **makrosystému** se absence institucionální podpory ukazuje jako důsledek kulturních a společenských diskurzů, které akcentují individualizovanou rodičovskou odpovědnost. Neoliberální rámec výchovy předpokládá, že „dobrý rodič“ zvládne regulaci digitálních technologií bez opory v systému, a tím legitimizuje nedostatek institucionální intervence (Gillies, 2008). Makrosystémové hodnoty a normy se tak propisují do nižších systémových úrovní, což vede k tomu, že rodiče čelí rozhodování o digitálních technologiích převážně izolovaně, bez širší podpory odborných či veřejných institucí.

Tento stav vede nejen k nerovnostem v rodičovských kompetencích, ale také k výraznému psychickému a organizačnímu přetížení rodičů, které odborná literatura označuje pojmem rodičovské vyhoření (*parental burnout)* (srov. Mikolajczak et al., 2021). Rodiče často zůstávají osamoceni ve svém rozhodování, bez podpory škol, poraden či pediatrů, což zvyšuje nejistotu, únavu a riziko výchovné nekonzistence. Důsledky však přesahují individuální úroveň rodiče. Vývoj dítěte je v tomto prostředí formován absencí stabilního a citlivého vedení v digitální oblasti, nahrazeného často intuitivními nebo rezignovanými rozhodnutími ze strany rodičů. Děti se v těchto podmínkách učí regulovat emoce prostřednictvím technologií namísto prostřednictvím vztahu, což může mít dopady na jejich emoční stabilitu, citovou vazbu, socializaci a rozvoj samostatnosti.

V dlouhodobém horizontu se tyto zkušenosti promítají také do proměny samotných funkcí rodiny, oslabuje se výchovná, socializační i emočně podpůrná funkce. Rodina přestává být místem kultivovaného vedení dítěte v digitálním

světě a místo toho se stává prostorem digitální improvizace a náhradních řešení. Tento stav, popsaný jako strukturální nerezonance (srov. Rosa, 2022), tedy nemožnost navázat odpovědný vztah mezi jednotlivcem a jeho sociálním světem, má hlubší dopad než pouze zvýšenou zátěž rodičů. Významně se totiž promítá do samotných funkcí rodiny jako instituce, jež tradičně zajišťuje výchovu, socializaci, ochranu, podporu a rozvoj dítěte.

První oblastí, která je zasažena, je výchovná funkce rodiny. Rodiče, kteří nedisponují oporou v podobě doporučených strategií, mediální gramotnosti či sdílených pravidel, často přistupují k digitální výchově ad hoc, reaktivně nebo ambivalentně. Namísto vědomého stanovování hranic a hodnot je rozhodování o používání digitálních zařízení často ovlivněno momentálním stresem nebo potřebou okamžité regulace chování dítěte (Radesky & Christakis, 2016). V důsledku toho může docházet ke ztrátě normotvorné funkce rodiče, tedy schopnosti vytvářet, sdílet a udržovat hodnotové nastavení a pravidla, které dítěti poskytují smysluplnou strukturu každodenního života (Berger & Luckmann, 1999; Grusec & Goodnow, 1994). Oslabení této funkce se pak promítá do výchovné nekonzistence, nejistoty a snížené předvídatelnosti, což může negativně ovlivnit vývoj seberegulace a pocit bezpečí u dítěte předškolního věku.

S tím úzce souvisí i oslabení socializační funkce rodiny. V tradičním smyslu je rodina klíčovým prostředím pro přenos hodnot, norem a vzorců chování. Pokud však rodič nemá jasnou představu o tom, jaký vztah by si mělo dítě s digitálními technologiemi vytvářet, nebo se v této oblasti cítí nejistě, ztrácí se kontinuita mezigeneračního předávání sdílených kulturních hodnot a vzorů, které jsou zásadní pro to, aby dítě vyrůstalo v kompetentního a uvědomělého digitálně angažovaného občana (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Výsledkem je posilování digitálních nerovností (Hargittai & Dobransky, 2017), kdy dítě získává přístup ke zcela odlišným zkušenostem v závislosti na rodičovských kompetencích a zdrojích.

Třetí rovinu představuje emočně podpůrná funkce rodiny. Výzkumy ukazují, že v podmínkách rodičovské únavy či vyčerpání se technologie často stávají prostředkem, jak zajistit dočasné utišení dítěte, oddálit konflikt nebo nahradit nedostupnou pozornost (Radesky et al., 2016a). Tím však dochází k omezení vzájemného ladění, sdílení emocí a budování citové vazby mezi rodičem a dítětem, klíčových prvků ve zdravém vývoji dítě předškolního věku.

Ochranná funkce rodiny je rovněž oslabena. Rodiče, kteří se nemohou opřít o systémové rámce, často neznají rizika spojená s používáním technologií, nemají přístup ke kvalitním informačním zdrojům a jejich schopnost reagovat na problematický obsah či chování je výrazně omezena. Rozhovory s rodiči ukázaly,

že v oblasti prevence digitálních rizik existuje zásadní deficit mezi tím, co by rodiče potřebovali, a co jim systém nabízí.

Nakonec je třeba zmínit také rozvojovou a kultivující funkci rodiny. Digitální prostředí může sloužit jako zdroj učení, kreativity a společných aktivit, pokud je užíváno smysluplně a s doprovodem dospělého. V rodinách bez podpory však často převládá pasivní, neřízené užívání zařízení, což omezuje potenciál technologií jako nástroje rozvoje a místo něj posiluje jejich uklidňující nebo výplňovou funkci (Hiniker et al., 2020).

Proměna výše uvedených funkcí naznačuje, že digitální výchova bez institucionální opory nepředstavuje jen výzvu na úrovni rodičovských rozhodnutí. Jedná se o strukturální problém, který zásadním způsobem proměňuje roli rodiny jako vývojového prostředí dítěte. Oslabení základních funkcí rodiny vede ke vzniku nových vzorců výchovy, které jsou fragmentované, nerovnoměrně rozložené a závislé na individuálních zdrojích rodičů, a tedy i významně ovlivňují kvalitu a rovnost vývoje dítěte v předškolním věku.

Na pozadí těchto strukturálních souvislostí nyní krátce představíme tři zkoumané rodiny, jejichž zkušenosti tvoří základ pro následnou komparaci mechanismů napříč rodinami.

Rodina 1 (matka samoživitelka) se ocitá v situaci, kdy volby o technologickém užívání činí na základě každodenní únavy, pragmatismu a nedostatku opory, čímž dochází k vytváření „ad hoc“ pravidel a neformální normalizaci digitálních návyků dítěte. V tomto případě je digitální prostředí plně začleněno do mikrosystému jako nástroj emoční regulace, náhrady pozornosti i kompenzace rodičovské únavy a vyčerpání (McDaniel, 2019).

Podobné rysy lze identifikovat také u Rodiny 2, v níž se však rodičovská strategie utváří v kontextu výrazné genderové asymetrie mezi matkou a otcem. Zatímco matka se často intuitivně snaží o určitou regulaci digitálního chování dítěte a zároveň obhajuje svá rozhodnutí v rámci každodenních dilemat, otec zůstává pragmaticky přítomen, avšak rezignuje na aktivní výchovné vedení. V důsledku této nekonzistence a nerovnoměrného rozložení odpovědnosti dochází k posunu směrem k digitální autonomii dítěte ve strukturálním vakuu, kdy chybějící rámec rodičovské mediace umožňuje dítěti samostatně rozhodovat o digitálních aktivitách. Tento vývoj je podporován diskurzem normalizované digitalizace („dnes už to jinak nejde“), jenž legitimizuje pasivní přístup rodičů a přesouvá zodpovědnost na širší makroúroveň. Zároveň je přítomna ambivalence rodičovského přístupu, při níž se střetávají snahy o kontrolu s rezignací a adaptací na každodenní tlak, což vede k vytvoření instrumentalizované digitální rutiny jako nástroje kompenzace a úlevy v každodenním fungování rodiny.

Rodina 3 působí jako stabilní a funkčně spolupracující jednotka, i zde je patrná absence institucionální opory, rodiče čelí rozhodnutím ohledně digitální výchovy samostatně, bez jasných rámců či podpory ze strany mateřské školy či odborníků. Daná situace vede k normalizaci intuitivního rozhodování o používání digitálních technologií, při níž se jednotlivé volby odvíjejí spíše od momentálních potřeb a etických dilemat než od systematických pravidel. V kontextu každodenního provozu se zároveň objevuje mechanismus emoční regulace prostřednictvím technologií, které jsou využívány jako praktický nástroj pro zklidnění dítěte nebo vytvoření prostoru pro rodiče.

Komparace mechanismů napříč rodinami

Při detailní analýze mechanismů napříč třemi zapojenými rodinami se ukazuje, že i přes rozdílné životní kontexty a specifické rodinné konfigurace lze identifikovat opakující se vzorce, ale také zásadní rozdíly v podobě, dynamice i důsledcích mechanismů. Cílem této podkapitoly je dané mechanismy vzájemně porovnat a tím prohloubit porozumění tomu, jak digitální socializace předškolních dětí probíhá v konkrétních domácnostech.

Jedním z klíčových průřezových témat je využívání digitálních technologií rodiči jako nástroje k regulaci emocí u dítěte. V Rodině 1 je emoční regulace prostřednictvím technologií výrazně spjata s každodenní únavou matky samoživitelky a absencí externí opory. Digitální zařízení zde supluje péči, pozornost i interakci, a tím se stává stabilní součástí mikrosystému dítěte (srov. Bronfenbrenner, 2005). U dítěte to může vést k internalizaci vzorců zvládání emocí prostřednictvím digitálních technologií, což může ovlivnit rozvoj seberegulace (Radesky & Christakis, 2016). V Rodině 3 se tento mechanismus objevuje v jiném kontextu, technologie zde nejsou reakcí na vyčerpání, ale strategií k udržení klidu a struktury. V Rodině 2 mají digitální technologie stabilizační funkci, avšak bez jasného rozhodovacího rámce. Přestože je účel mechanismu podobný, tedy dosažení emoční rovnováhy, jednotlivé rodiny se liší mírou jeho reflexivity a důsledky pro dítě. Zatímco u Rodiny 3 lze mluvit o určité míře vědomé mediace, v Rodině 1 a 2 technologie nahrazují citovou blízkost a rodičovské vedení.

Dalším opakujícím se fenoménem napříč analyzovanými mechanismy je výchovná nekonzistence, která podle studie Smetanové (2017) oslabuje stabilitu a predikovatelnost rodičovských strategií. V situacích, kdy rodiče střídají přístupy bez jasně vymezených pravidel, chybí dítěti opora v předvídatelném rámci, což může vést k fungování v prostředí nejistoty a k reaktivní autonomii namísto rozvíjené samostatnosti. Tento vzorec se objevuje ve více rodinách napříč zkoumanými případy a je důsledkem jak institucionální izolace, tak rodičovské únavy a absence podpory. Jeho přítomnost je natolik výrazná, že si zaslouží

analytické zviditelnění jako transverzální charakteristika rodičovské mediace v digitální době. V Rodině 1 pramení z vyčerpání a nedostatku vnější podpory; rozhodování matky je převážně intuitivní a reaktivní. Dítě se tak učí navigovat v digitálním prostředím bez opory a bez ustálených pravidel, což může narušit vznik základní důvěry a vnitřních hranic (Smetana, 2017). V Rodině 2 se objevuje genderová asymetrie mezi matkou a otcem, vedoucí k nekonzistenci v přístupu. Dítě si zde osvojuje digitální autonomii, která ale není výsledkem plánované výchovy, nýbrž důsledkem absence koordinace. V Rodině 3 je nekonzistence subtilnější, pravidla existují, ale nejsou důsledně aplikována.

Z vývojového hlediska se ukazuje, že výchovná nekonzistence nevede k rozvoji kompetencí, ale k fungování dítěte v prostředí nejistoty, kde je autonomie spíše reakcí na strukturální vakuum než projevem samostatnosti (Sroufe, 2005; Grusec & Goodnow, 1994). Výzkumy ukazují, že právě stabilní, citlivě reagující a strukturované interakce mezi dítětem a pečujícím dospělým (tzv. proximální procesy podle Bronfenbrennera a Morrise, 2006) tvoří základ pro rozvoj důvěry, sebeřízení a sociální kompetence (Bowlby, 1988; Sroufe, 2005). Výchovná nekonzistence daný proces narušuje a vytváří prostředí, ve kterém je autonomie dítěte spíše formou adaptivní obrany než projevem skutečné psychosociální zralosti (Grusec & Goodnow, 1994; Smetana, 2017). Zvláště v kontextu digitálních technologií se ukazuje, že nedostatečné a proměnlivé rodičovské vedení může vést k osvojení vzorců chování, jež postrádají vnitřní regulaci a dlouhodobou orientaci chování dítěte a jeho vztahu k technologiím (Nikken & Schols, 2015). V takovém prostředí dochází k oslabení vývojových funkcí digitální socializace a k přenosu odpovědnosti na dítě, které na tuto zátěž není vývojově připraveno.

Srovnání rozhodovacích procesů mezi rodiči ukazuje kontinuum od intuitivního po částečně reflektovaný přístup. Rodina 1 je orientována pragmaticky, rozhodnutí činí podle momentální situace. Rodina 2 osciluje mezi snahou o kontrolu a přijetím nejasných pravidel. Rodina 3 jako jediná vykazuje určitou míru reflexe a vnitřní koordinace. V žádné z rodin ale nedochází k systematickému vedení mediace, které by vycházelo z odborné opory. To podtrhuje strukturální vakuum, ve kterém rodiče rozhodují bez sdílených rámců, metodické podpory nebo dialogu s institucemi, jakými jsou například mateřské školy (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Beck, 2004). Výsledkem jsou disparátní strategie, které jsou spíše výsledkem osobních dispozic a aktuální zátěže než promyšleného výchovného rámce či odborné podpory.

Mechanismus instrumentalizace technologií, tedy jejich využití jako prostředku úlevy, zklidnění či kompenzace se výrazně objevuje zejména v Rodině 1 a 2. V Rodině 1 je tato strategie otevřeně verbalizována: „… *pustím mu to, abych měla chvíli klid*…“. V Rodině 2 vzniká spíše mimovolně jako důsledek

rodičovské nekonzistence a přetížení. V Rodině 3 je přítomna rovněž, avšak častěji je doprovázena reflexí ohledně dopadu na dítě. Právě míra záměrnosti, uvědomění a důslednosti ve vztahu k mediaci se ukazuje jako zásadní distinktivní faktor. Z pohledu dítěte může být právě absence rodičovské přítomnosti při užívání technologií spojena s vyšším rizikem pasivní konzumace obsahu a ztrátou možnosti rozvoje mediálních dovedností (Nikken & Schols, 2015).

Napříč všemi třemi rodinami je patrné, že mechanismy digitální socializace jsou formovány nejen mikrosystémovými vztahy, ale i širšími makrosociálními podmínkami. Mezosystémová rovina, tedy interakce mezi rodinou a institucemi, jako jsou mateřské školy, přitom zůstává výrazně nevyužitá, což dále prohlubuje individualizaci rodičovského rozhodování. Exosystémové faktory, jako je pracovní zátěž nebo dostupnost podpůrných služeb, navíc posilují tlak na každodenní řešení ohledně používání digitálnálních technologií v rodině. Rodiče sice vykazují odlišné vzdělání, zázemí i postoje, ale sdílejí zkušenost rozhodování v podmínkách nejistoty, tlaku a institucionální izolace. Digitální výchova tak probíhá jako soubor každodenních rozhodnutí bez jasného ukotvení, často založených na momentálních okolnostech, emočním naladění či rodičovské intuici (Hiniker et al., 2020). Zároveň se ukazuje, že jednotlivé mechanismy nejsou statické, kumulují se, vzájemně ovlivňují a mají odlišné dopady na vývoj dítěte v oblasti kognitivní, emoční, sociální i tělesné, v závislosti na míře rodičovské regulace, podpory a reflexe. Z pohledu bioekologického modelu vývoje dítěte se v analyzovaných případech formuje specifická konfigurace digitálního mikrosystému, který funguje nezávisle na exosystémové opoře a institucionálním rámci. Digitální výchova dítěte tak probíhá téměř výhradně v rámci rodiny, bez aktivní podpory nebo vedení ze strany mateřských škol, odborných institucí či širší vzdělávací politiky. Tento stav znamená, že rodiče nesou veškerou odpovědnost za rozhodování, regulaci i edukaci v oblasti digitálních technologií, přičemž často postrádají jak odborné nástroje, tak prostor pro sdílení a reflexi.

Zmíněná exosystémová absence (Hargittai & Dobransky, 2017; Livingstone & Blum-Ross, 2020) klade neúměrný tlak na individuální rodičovské působení (Kalmus et al., 2022) a současně zvyšuje riziko reprodukce nerovností, zejména v oblasti digitální gramotnosti, schopnosti dítěte samostatně jednat, rozhodovat se a nést zodpovědnost v digitálním prostředí a bezpečně se v něm orientovat.

Tato konfigurace, tedy digitální mikrosystém vznikající v podmínkách institucionálního ticha a strukturálního vakua, představuje jeden z nejvýraznějších a nejproblematičtějších závěrů mého výzkumu. Ukazuje se, že v digitálním věku nestačí pouze sledovat, co se děje v rodině, ale je nezbytné analyzovat to, co chybí v mezosystému a exosystému, tedy absenci podpůrných struktur, které by mohly rodiče provázet a tím i vyrovnávat podmínky vývoje dítěte.

Vzhledem k tomu, že všechny mechanismy se odehrávají na mikroúrovni rodiny (tedy v rámci rozhovorů, interakcí a každodenního rozhodování rodičů), jejich efekty se kumulují a rezonují v širším mezo- a makroprostředí. Mezosystém (vztahy s mateřskou školou, s dalšími pečovateli nebo širší rodinou) je ve všech případech buď oslabený, nebo zcela chybí jako aktér mediace zcela chybí. Digitální výchova se tak odehrává ve velmi úzkém sociálním rámci, kde chybí možnost sdílení, korekce nebo podpory ze strany např. učitelek a učitelů mateřských škol, ale také ze strany školských poradenských zařízení, pediatrů, veřejnoprávních médií či neziskových organizací zaměřených na digitální výchovu a digitální bezpečí.

Syntéza analyzovaných mechanismů napříč třemi rodinami ukazuje, že způsoby rodičovské mediace digitálních technologií nebo jejich absence mají zásadní důsledky pro vývoj dítěte předškolního věku. Dopady se týkají zejména oblasti emoční regulace, kognitivního zpracování, socializace, rozvoje autonomie a vztahu k tělu. V této podkapitole shrnujeme hlavní vývojové implikace ve vztahu k jednotlivým složkám vývoje dítěte a zasazujeme je do širšího bioekologického rámce.

Ve světle analyzovaných případů se ukazuje, že mechanismus regulace emocí prostřednictvím digitálních technologií má přímý dopad na vývoj dítěte v několika oblastech. Ve všech třech rodinách se technologie objevují jako nástroj pro zvládání emočně náročných situací. Zejména v Rodině 1, kde byla digitální zařízení využívána k dočasnému odlehčení matky v podmínkách strukturálního přetížení [11], se technologie stávají pro dítě nejen zdrojem zábavy, ale především prostředkem vnitřního uklidnění. Dítě se tak učí zvládat nepohodu nikoli skrze lidskou oporu nebo vlastní zvládací strategie, ale prostřednictvím externí digitální stimulace. Tento vzorec je v rozporu s vývojovými poznatky o důležitosti vnější koregulace a sdílené emoční regulace v raném dětství (Tronick, 2007; Radesky et al., 2016).

V případě Rodiny 2 a 3 se objevuje komplexnější obraz: technologie zde nejsou jediným prostředkem regulace, ale tvoří stabilní součást každodenních rutinních řešení konfliktů, nudy či emočních propadů. Přestože někdy dochází k rodičovskému zprostředkování, chybí systematické vedení dítěte k rozvoji vnitřních strategií zvládání emocí. Dlouhodobě může tento stav vést k oslabené seberegulaci dítěte a ke zvýšené závislosti na externích podnětech pro dosažení klidu (srov. Radesky & Christakis, 2016).

[11] Strukturální přetížení označuje stav, kdy je péče o dítě včetně jeho digitální socializace realizována v podmínkách chybějící podpory na úrovni exosystému a mezosystému, jakož i nedostatečné makrosystémové opory (např. ze strany institucí, vzdělávací politiky či dostupných služeb).

Kognitivní vývoj je rovněž dotčen mírou a typem digitální expozice. Pasivní sledování obsahu bez rodičovské přítomnosti, komentování nebo podpory kognitivního zpracování, jak byl patrný především v Rodině 1 a částečně v Rodině 2, může negativně ovlivnit vývoj pozornosti, schopnosti soustředění i kritického myšlení dítěte. Podle výzkumů (Christakis et al., 2004; Radesky & Christakis, 2016) je předškolní věk kritickým obdobím pro rozvoj exekutivních funkcí a řízené pozornosti, nadměrná expozice rychle se měnícím digitálním podnětům může tyto procesy oslabovat, zejména pokud dítě nemá možnost zpětné reflexe či sdílené zkušenosti s dospělým. V Rodině 3, kde se rodiče snaží digitální obsah alespoň částečně komentovat a usměrňovat, lze pozorovat větší šanci na rozvoj pozornosti a mediálních metakognitivních dovedností. Přesto ani zde nebyla přítomna systematická strategie, jak s dítětem obsah reflektovat, což opět poukazuje na absenci vnější podpory pro rodiče a chybějící rámce digitální výchovy.

Sociální vývoj je výrazně ovlivněn způsobem, jakým technologie vstupují do interakčních vzorců. V kontextu socializace hrají technologie v analyzovaných rodinách dvojí roli, jednak jako nástroj sdílení a kontaktu, jednak jako bariéra ve vztazích. V Rodině 1 se ukazuje, že dítě tráví u obrazovky čas o samotě, bez přítomnosti druhých, sleduje obsah osamoceně, což může vést k oslabení socio-emocionální reciprocity a omezení příležitostí k rozvoji sociálních dovedností (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Tento stav může negativně ovlivnit rozvoj empatie, porozumění emocím druhých a schopnosti vytvářet kvalitní mezilidské vztahy (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). V Rodině 2 nastávají situace, v nichž se technologie stávají předmětem rodinných debat nebo sdílených her, avšak stále bez hlubšího rozlišování obsahu. V Rodině 3 jsou technologie částečně začleněny i do společných aktivit, čímž se zachovává sociální rozměr učení. Zásadní vývojový rozdíl spočívá v míře rodičovské dostupnosti a způsobu navazování vztahu mimo digitální prostředí. V případě, že se technologie stávají náhražkou za kontakt, dítě přichází o klíčovou zkušenost bezpečné vazby (Ainsworth, 1978) a může si osvojit vyhýbavý či ambivalentní styl vztahování (citové vazby).

Tělesný vývoj je zasažen především pasivitou, která se s technologiemi pojí. Z hlediska tělesného vývoje a zdraví dítěte byly napříč rodinami zmiňovány delší doby sledování obrazovek, minimální regulace pohybu a časté večerní užívání zařízení. Tato praxe je v přímém rozporu s doporučeními odborných společností (AAP, 2016; WHO, 2019), které upozorňují na rizika, jako je obezita, narušený spánek a oslabení motorických dovedností v předškolním věku. V Rodině 1 matka zmiňuje, že dítě „… *usíná u pohádky*…“, což může vést k fragmentaci spánku, horší kvalitě odpočinku a kognitivnímu zpomalení přes den. V Rodině 2 je popisován návyk sledovat pohádky ráno místo aktivního zahájení dne. Jen v Rodině 3 se objevují snahy o regulaci doby strávené u obrazovky s ohledem na

rytmus dne. V Rodině 1 i 2 je nedostatek pohybových kompenzací patrný. Rodina 3 uvádí vědomé střídaní aktivit.

Uvedené faktory mohou kumulativně přispět k rozvoji sedavého životního stylu, potížím se spánkem a nedostatečnému rozvoji hrubé a jemné motoriky, která je klíčová pro pozdější školní úspěšnost i celkový neurovývoj (Sigman, 2017).

Mikroúroveň dopadů na vývoj dítěte není izolovaná, ale neustále spoluvytvářená širšími strukturálními vlivy v dynamické rezonanci s makrostrukturou společnosti, jako jsou hodnotové normy, politické rámce či tlaky spojené s technologickým vývojem, digitalizací a medializací každodenního života (viz např. Rosa, 2016). Právě zde se nejvíce projevuje vynucená individualizace rodičovského rozhodování (Beck, 2004). Rodiče jsou odpovědni za dopady na vývoj dítěte, přestože nemají přístup ke standardizovaným rámcům, podpůrným intervencím ani možnostem sdílení zkušeností v institucionálním kontextu. Tento stav je patrný i v oblasti digitálního rodičovství, kde rodiče často jednají bez podpory institucí a bez sdílených vodítek k rozhodování o digitální výchově (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Mateřské školy přitom ve všech třech případech nejsou vnímány jako partneři v oblasti digitální výchovy, ať už z důvodu minimálního kontaktu (Rodina 2, 3), nebo tematické odtažitosti (Rodina 1). Tento opakující se vzorec může naznačovat hlubší strukturální deficit v mezosystémové roli vzdělávacích institucí, které nedisponují nástroji, kompetencemi ani jazykem, jímž by dokázaly uchopit a reflektovat proměňující se podmínky každodenního života rodin v digitálním věku. Ačkoli digitální technologie výrazně prostupují každodenní život rodiny od habituálních vzorců (Bourdieu, 1998), přes emocionální regulaci (Radesky & Christakis, 2016) až po tělesné rytmy a rutiny (Hiniker et al., 2019), instituce předškolního vzdělávání zůstávají v této oblasti zčásti nepřítomné. To poukazuje na mezosystémové selhání v době, kdy je digitalizace stále více vtěleným, každodenním a nevědomým aspektem rodinného života (srov. Barad, 2007; Livingstone & Sefton-Green, 2016). Dochází tak k vyprázdnění mezosystému, místo vzájemného propojování se digitální výchova odehrává pouze v rámci rodinného mikrosvěta.

V celém výzkumném souboru se opakovaně objevuje fenomén strukturálního vakua, tedy stavu, kdy mezi systémovými strukturami (makrosystém, exosystém, mezosystém) a reálným rodinným životem (mikrosystém) chybí propojující instituce, podpůrné rámce či smysluplné strategie. Rodiče tak nejsou pouze ponecháni svému úsudku, ale zároveň nesou odpovědnost za rozhodnutí, která mají hluboké důsledky pro vývoj jejich dětí, aniž by měli přístup k odborné či institucionální opoře. Takové vakuum nejenže zesiluje rodičovskou nejistotu, ale vede také k privatizaci rizik, individualizaci odpovědnosti a rozptylu

rodičovských strategií. Právě chybějící systémový rámec představuje klíčový kontext pro pochopení všech mechanismů, které se v příbězích rodin objevují, a zároveň připravuje půdu pro interpretaci rozhodovacích dilemat v rámci širších společenských struktur.

Neoliberalismus zde vystupuje jako kulturní matrice, která individualizuje úspěch i selhání. Rodiče mají dojem, že správné rozhodnutí závisí výhradně na jejich etickém postoji, čímž dochází k internalizaci viny za „špatnou“ mediaci. Podobný tlak se objevuje i v reflexích respondentů, od výčitek („…*měla bych to víc hlídat*…“) po rezignaci („… *už se v tom nevyznám*…“). Daný mechanismus lze chápat jako symptom hlubšího systémového selhání veřejných institucí, které nedokázaly držet krok s proměnou dětského světa. Již Beck (2004) upozorňoval, že v podmínkách rizikové společnosti dochází k erozi tradičních rámců jistoty a k přesunu odpovědnosti za zvládání rizik na jednotlivce a rodiny. Tento proces je v digitální éře dále urychlován, svět dětství se proměnil, přesunul se částečně do digitálního prostoru, stal se hybridním a mediálně zprostředkovaným, zatímco instituce jako mateřské školy, školy či rodinné politiky nadále fungují v paradigmatu analogového světa, které jen pomalu reflektuje kulturní proměny spojené s digitalizací dětství.

Sociologové jako Bauman (2007) či Rosa (2016) upozorňují na akceleraci každodennosti, nejistotu vztahových struktur a kulturní zrychlení, která zvyšují tlak na rodiče bez odpovídající institucionální opory. Taylor (2007) pak tematizuje krizi identity a hodnotové dezorientace, která vyplývá z pluralitního, rychle se měnícího světa, což se v oblasti digitální výchovy projevuje absencí sdílených rámců, ve kterých by bylo možné rozhodování o médiích a technologiích pevněji zakotvit.

Myšlenka, která propojuje všechny analyzované mechanismy, je napětí mezi individuální odpovědností rodičů a chybějící strukturální chybějící podporou digitální výchovy. Všechny tři případy, Rodina 1, Rodina 2 a Rodina 3, ukazují, že digitální socializace dětí není náhodným jevem, ale produktem souhry několika vrstev vlivu, přičemž mikrosystém není nikdy oddělen od makrosystému. Výsledkem je vynucená individualizace rozhodnutí, rodiče čelí digitálním výzvám osamoceně, bez sdíleného rámce, podpory či kritické reflexe.

Přestože se jednotlivé příběhy liší mírou reflexe, institucionálního kontaktu a přístupem k výchově v digitálním prostředí, společně vytvářejí obraz současné digitální výchovy jako rozptýlené, neukotvené a zatížené strukturální asymetrií, která spočívá v přenesení odpovědnosti za orientaci v digitálním světě výhradně na rodiny, přičemž podpora ze strany veřejných institucí zůstává nedostatečná nebo zcela chybí. Zatímco Rodina 1 reprezentuje zkušenost osamocené ženy, matky v podmínkách každodenní zátěže a absenci opory, Rodina 2 ukazuje

standardizovaný model, v němž se technologie stávají nástrojem každodenního zvládání bez rámce. Rodina 3 pak nabízí příklad rodičovské spolupráce a přemýšlení, avšak i zde bez přímé podpory institucí.

Zvláštní pozornost si zaslouží rezonance mezi mikro a makro úrovní, tedy způsob, jakým globální, ekonomické, kulturní a institucionální rámce formují rozhodnutí rodičů. V případech Rodiny 1 i Rodiny 2 vidíme, že makrostruktura ovlivněná neoliberalismem zdůrazňuje osobní odpovědnost, která se propisuje do emočního prožívání rodičů („… *měla bych to líp zvládat*…“, „… *měla bych být víc důsledná*…“) i do konkrétního chování („… *nemám na to sílu, tak pustím YouTube*…“). V Rodině 3 se tato rezonance projevuje uvědoměleji, ale přesto bez podpory, rodiče čelí výzvám sami, byť se snaží reflektovat dopady svého jednání.

Právě v kontextu strukturální nerezonance[12] (Rosa, 2019), jak ji popisuje německý sociolog Hartmut Rosa, se ukazuje závažnost uvedeného tématu. Nerezonující uspořádání mezosystému, tedy prostoru, který by měl zprostředkovávat a propojovat vlivy okolních systémů, signalizuje narušení schopnosti navazovat odpovědný, smysluplný vztah mezi jednotlivými aktéry a jejich světem. Absence či slabost přispívá k osamělosti rodičů, nejasnosti rozhodovacích kritérií a selhávání preventivních intervencí.

[12] Hartmut Rosa (2019) ve své teorii rezonance rozlišuje mezi světem, se kterým může subjekt vstupovat do „živého“, odpovědného vztahu (rezonance), a světem, který je vnímaný jako němý, cizí nebo nedostupný. Strukturální nerezonance nastává tam, kde organizační, institucionální nebo kulturní podmínky systematicky znemožňují možnost rezonance, tedy situaci, kdy svět „nehovoří zpět“, neodpovídá, a jednotlivci tak nejsou schopni navázat významuplný vztah k okolí. Tento stav je často důsledkem akcelerace, tlaku na výkon nebo technokratické logiky prostředí (srov. Rosa, 2019).

8. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Tato kapitola poskytuje souhrnnou odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jak rodiče dětí předškolního věku vnímají, regulují a ospravedlňují používání digitálních technologií v každodenním životě rodiny?“ Odpověď je rozvíjena prostřednictvím dílčích výzkumných otázek, které jsou postupně řešeny v jednotlivých částech textu.

Záměrem výzkumu bylo porozumět tomu, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají, regulují a ospravedlňují používání digitálních technologií v každodenním životě rodiny. Volba kvalitativní strategie, konkrétně situační analýzy, umožnila zachytit nejen manifestační rovinu rodičovských postojů, ale také kulturní významy, normativní rámce a vztahová napětí, jež dané rozhodování strukturují. Výzkumné uchopení (rámec) bylo inspirováno bioekologickým modelem vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 1979; Tudge et al., 2009), který zdůrazňuje význam interakce mezi aktéry a prostředím napříč různými systémovými úrovněmi. Analýza ukázala, že rodičovské rozhodování o technologiích je výsledkem souhry mikrosociálních rutin, kulturních diskurzů, institucionálních podmínek i vývojových potřeb dítěte. Mediace digitálních technologií se tak neodehrává ve vakuu, ale ve výrazně nasyceném poli vztahových, materiálních i symbolických faktorů.

Rodiče popisovali digitální technologie jako samozřejmou součást života dětí i domácnosti. Ve výpovědích se často objevovaly formulace typu „je to normální“, „dneska už bez toho nic nejde“ nebo „to k dnešní době patří“, které signalizují proces kulturní internalizace digitalizace (Couldry & Hepp, 2017; Mascheroni & Holloway, 2019). Tento jev ukazuje, že technologie nejsou reflektovány primárně jako volba, ale spíše jako danost, přítomnost zařízení je ospravedlňována skrze přijetí širšího kulturního rámce, v němž digitální přítomnost není předmětem rozhodování, ale implicitního konsenzu. Přestože rodiče současně vyjadřovali obavy z možných rizik (např. závislosti, neschopnosti se soustředit, pasivity dítěte), tyto obavy byly zřídka přetaveny do systematických regulací nebo pravidel. Tento ambivalentní postoj odpovídá logice pozdně moderního rodičovství, jak ji popisují Fairclothová a kolegové (2015), kteří zdůrazňují permanentní vyvažování mezi očekáváním odpovědnosti a nedostatkem opěrných bodů.

Regulace technologií probíhala ve většině případů intuitivně a nepravidelně. Rodiče často popisovali situace, kdy rozhodnutí o délce a podobě používání zařízení bylo činěno ad hoc, podle momentální potřeby nebo nálady, jejich vlastní či dítěte. Pravidla, pokud existovala, měla spíše podobu volných domluv „… *jen ráno před školkou*…“, „… *jen když jsme všichni unavení*…“, než důsledně vynucovaných struktur. V některých případech byla regulace ponechána plně na

dítěti, což rodiče interpretovali jako důkaz jeho samostatnosti „… *ví, kdy má dost*…“, „…*umí si to vypnout*…“. Tento diskurz předčasné autonomie dítěte je však z vývojového hlediska problematický, odpovídá spíše absenci rodičovské intervence než podporované schopnosti seberegulace dítěte. V odborné literatuře je uvedený přístup popisován jako forma laissez-faire mediace (Livingstone, & Helsper, 2008), jež může vést k oslabení vývojových kompetencí dítěte, zejména v oblasti pozornosti, emoční regulace a schopnosti zvládat frustraci (Radesky et al., 2020).

Výraznou roli v rodičovském rozhodování hrála únava a vyčerpání, zejména u matek. Technologie byly často využívány jako prostředek k dočasnému zajištění klidu, prostoru pro vlastní odpočinek nebo dokončení domácích povinností. Rodiče tak zařízení vnímali jako nástroj ke zvládnutí nároků péče, nikoli jako výchovný či vzdělávací prostředek. Tento mechanismus odpovídá konceptům rodičovské únavy (Cooklin et al., 2011) a mateřského vyčerpání, které popisují chronické přetížení pečujících osob a jeho dopady na kvalitu každodenních interakcí. V některých případech byly technologie zcela otevřeně označovány jako „pomocníci“, „poslední záchrana“ nebo „naše chvíle ticha“, čímž se jejich užívání legitimizovalo skrze potřebu zvládnout každodenní realitu. Tento kompenzační model užívání technologií však zároveň přispívá k oslabování proximálních procesů, které jsou klíčové pro vývoj dítěte ve všech doménách, kognitivní, emoční i sociální.

Zároveň se ukázalo, že rodiče často ospravedlňovali přítomnost digitálních technologií odkazem na samostatnost dítěte. Tato ospravedlnění čerpala z narativu digitální kompetence „… *on si to všechno najde sám*…“ i z pragmatického přístupu „… *nechci mu do všeho mluvit*…“. Takové výpovědi odrážejí nejen diskurz technologické kompetence dětí, ale i širší neoliberální rámec, v němž je dítě chápáno jako samostatný aktér a rodiče jako individuálně odpovědní regulátoři bez nároku na strukturální podporu (Gillies, 2008). Paradoxem je, že právě tato ospravedlnění často maskují rodičovskou nejistotu, únavu či nedostatek opory, tedy faktory, které činí rozhodování o technologiích složitým a zátěžovým.

Celkově se rodičovské rozhodování o technologiích ukazuje jako komplexní mikropolitika každodennosti, v níž se střetávají kulturní normy, institucionální absence a konkrétní rodinná dynamika. Rodiče nejsou pasivními konzumenty technologií, ale aktivními vyjednavači, kteří v podmínkách často chybějících pravidel vytvářejí vlastní rámce jednání, založené na intuici, zkušenosti a každodenní nutnosti. Tyto rámce jsou však vystavěny na nepevné půdě, a to v podmínkách institucionální izolace, nedostatku podpory, genderové nerovnováhy v péči a kulturního determinismu, který legitimizuje technologii jako přirozenou součást dětství. Z pohledu bioekologického modelu vývoje se

jedná o důsledky kombinovaného působení exosystémových faktorů (absence podpory, genderová asymetrie), mezosystémových selhání (nedostatečné propojení mezi rodinou a školou) a makrosystémových diskurzů (technologický optimismus, individualizace odpovědnosti), které formují každodenní mikrosystém interakcí mezi rodičem, dítětem a technologií. V konečném důsledku tak rodiče, často bez opory a v podmínkách nejistoty, činí rozhodnutí, jejichž vývojové důsledky nesou zejména děti, a to nejen v oblasti digitálních kompetencí, ale i ve schopnosti regulace, koncentrace, empatie a vztahového učení.

Následující část se zaměřuje na dílčí výzkumnou otázku č. 1. V rámci výzkumu se ukázalo, že rodičovská mediace digitálních technologií u dětí předškolního věku není jednorozměrná ani stabilní, ale představuje dynamický a vztahově podmíněný proces, který se formuje v každodenním napětí mezi ideály, možnostmi a strukturálními okolnostmi rodinného života. Mechanismy rodičovské mediace přitom nelze chápat pouze jako vědomé strategie, ale spíše jako vzorce jednání, které se ustavují na průsečíku vztahových interakcí, kulturních diskurzů a institucionálních struktur. Situační analýza umožnila rozlišit několik typických mechanismů, jejichž utváření i důsledky jsou propojeny s vývojovým kontextem dítěte a celkovou konfigurací rodinného systému.

Napříč rodinami se opakovaně objevovala tendence k normalizaci intuitivní mediace. Rodiče často rozhodovali o používání technologií na základě momentální situace, vlastní únavy či pragmatické potřeby, přičemž tento styl rozhodování nebyl reflektován jako nedostatečný, ale naopak přirozený. Mediace zde nabývala podoby tichého, neformálního vyjednávání, v němž hrála roli spíše zkušenost a každodenní rytmus než vědomě stanovená pravidla. Tento způsob mediace byl často legitimizován přesvědčením, že dítě „… *už samo ví*…“, jak s technologií zacházet, nebo že „… *je to stejně nevyhnutelné*…“. Z hlediska odborné literatury odpovídá tento mechanismus modelu intuitivní nebo neformální mediace (Nikken & Schols, 2015). V kontextu tohoto výzkumu se ukázalo, že intuice rodičů je výrazně ovlivněna nedostatkem strukturální podpory a absencí opěrných bodů, čímž se tento způsob rozhodování stává spíše důsledkem než volbou.

S tím úzce souvisí způsob rodičovského přístupu, který lze označit jako delegovanou kontrolu. V situacích, kdy rodiče neměli jasná pravidla, nebo jejich uplatňování nebylo konzistentní, docházelo k implicitnímu přesunu rozhodování na dítě. Dítě tak volilo, kdy a jak s technologiemi zachází, bez toho, aby bylo vedeno k regulaci nebo orientaci v digitálním prostředí. Tento mechanismus představuje formu laissez-faire mediace (Nikken & Jansz, 2013), v níž chybí struktura i doprovodné vysvětlování a která u dítěte může vytvářet iluzi autonomie, aniž by byly rozvíjeny dovednosti seberegulace. Vývojově je tento

přístup problematický, protože děti v předškolním věku nejsou ještě schopny samostatně vyhodnocovat rizika ani rozumět tomu, jak technologie ovlivňují jejich vnímání, emoce a chování. V intencích bioekologického modelu lze uvažovat, že dochází k narušení či oslabování kvality proximálních procesů, tedy opakovaných interakcí mezi dítětem a jeho sociálním prostředím, které jsou podle Bronfenbrennera a Morrise (2006) zásadní pro zdravý vývoj dítěte.

V mnoha rodinách se opakovaně objevovala tendence využívat digitální technologie jako nástroj pro zajištění chodu domácnosti, zvládání emočního napětí nebo získání času pro sebe. Rodiče, zejména matky, popisovali zařízení jako prostředek „zklidnění“, „oddechu“ nebo „vypnutí“, nejen pro dítě, ale i pro sebe samotné. Technologie se tak stávaly nástrojem kompenzace v podmínkách přetížení, emočního vyčerpání či partnerské nerovnováhy. Tento mechanismus reflektuje současné poznatky o tom, že technologie jsou často využívány jako prostředek k řízení emocí a behaviorálních projevů dětí (Hiniker et al., 2019; Radesky et al., 2020). Ačkoliv uvedený přístup může krátkodobě stabilizovat situaci, dlouhodobě ohrožuje schopnost dítěte regulovat své emoce a chování bez externí podpory, což má přímé důsledky pro jeho psychický a sociální vývoj.

Specifickou variantu mediace představuje výchovná nekonzistence, která se projevuje proměnlivostí pravidel v závislosti na náladě, rodičovské vyčerpanosti nebo nesouladu mezi partnery. Rodiče sami reflektovali, že někdy pravidla platí a jindy ne, nebo že je obtížné „… *vydržet důslednost…*“, zejména když jsou unavení. Tento mechanismus je z hlediska vývoje dítěte významný, protože právě stabilita a předvídatelnost pravidel jsou klíčové pro pocit bezpečí a orientaci dítěte ve světě. Odborná literatura přitom opakovaně upozorňuje na to, že výchovná nekonzistence zvyšuje pravděpodobnost problémového chování a emočních potíží (Grusec & Goodnow, 1994; Smetana, 2017). V případě digitálních technologií, které samy o sobě přinášejí vysokou míru stimulace a těžko kontrolovatelnou dynamiku, se absence stabilního rámce stává ještě rizikovější.

Napříč všemi mechanismy bylo patrné, že rodičovská mediace je utvářena v podmínkách, které nejsou neutrální. Rodiče jednají ve světě, který jim nedává jasná pravidla, institucionální podporu ani prostor pro reflexi. V mnoha případech byli rodiče ponecháni svému úsudku, bez možnosti konzultace nebo sdílení. Instituce, jako jsou mateřské školy nebo pediatři, zůstávaly v roli pozorovatelů, nikoli partnerů, což přispívalo k prohlubování institucionální izolace rodin. Výsledná mediace tak nebyla jen výrazem rodičovské volby, ale spíše reakcí na absenci struktur, které by jejich rozhodování usnadňovaly, orientovaly nebo validovaly.

Z hlediska vývoje dítěte dané mechanismy ovlivňují především kvalitu interakcí mezi rodičem a dítětem, které jsou jádrem raného psychosociálního

vývoje. Pokud je mediace chaotická, přetížená nebo delegovaná, dítě přichází o prostor pro učení regulace, porozumění hranicím, i pro sdílené zážitky, které technologie mohou za určitých podmínek nabídnout. Z hlediska systémové analýzy je přitom třeba zdůraznit, že odpovědnost za kvalitu mediace není možné přenášet výhradně na rodiče, jde o výsledek širších socioekonomických a kulturních sil, jež formují každodenní možnosti výchovy.

Následující pasáž se zaměřuje na dílčí výzkumnou otázku č. 2: „Jaké významy rodiče dětí předškolního věku přisuzují digitálním technologiím v kontextu každodenního života rodiny?“ Analýza významů, které rodiče dětí předškolního věku přisuzují digitálním technologiím, odhaluje komplexní a vícevrstevnatý symbolický svět, v němž se zařízení typu tablet, mobilní telefon či televize stávají nejen praktickými nástroji, ale i kulturními reprezentacemi, vztahovými mediátory a institucionálními zrcadly. Významy, které rodiče technologii připisují, nejsou stabilní ani jednoznačné, oscilují mezi funkcí pomocníka, rušiče, náplasti, nástroje autonomie, odpočinku i stresu. Právě tato ambivalentní povaha významu odráží hlubší tenze spojené s digitalizací dětství i proměnou rodičovské role v pozdně moderní společnosti.

Z pohledu rodičovství technologie často nabývají významu kompenzačního prostředku. Rodiče je interpretují jako „pomocníky“ při zvládání každodenních úkolů, jako prostředek ke získání času pro sebe nebo k zajištění ticha a klidu v náročných situacích. Tento význam odpovídá pozorováním Blum-Rossové a Livingstoneové (2016), kteří identifikují strategii rodičů „udržet věci v chodu“ pomocí technologií, přičemž se zařízení stávají nástrojem přežití, nikoli pedagogickým prostředkem. Stejným směrem míří i zjištění Hinikerové a kol. (2016), podle nichž technologie ve stresových situacích plní funkci „digitální náplasti“, jsou vnímány jako dočasné řešení, které zároveň zakrývá nedostatek jiných podpůrných možností. Tato instrumentální logika rodičovství zároveň reflektuje kulturní tlak na individuální zvládání rodičovské role bez opory systému.

Ve vztahu k dítěti rodiče často vnímají technologie jako přirozený prvek současné generace dětí, jako „to, co k dnešním dětem patří“. Tento význam je formován kulturním diskurzem digitalizovaného dětství, který dítě konstruuje jako digitálně gramotného aktéra. Daná interpretace se výrazně shoduje se zjištěními Mascheroniové a Ólafssona (2015), kteří popisují, že děti jsou rodiči často vnímány jako „digitální domorodci“, jejichž schopnosti přirozeně přesahují kompetence dospělých. Takový mýtus však zakrývá vývojovou nepřipravenost dítěte samostatně zvládat rizika digitálního prostředí. Autoři jako Radeskyová a kol. (2020) upozorňují, že samostatné užívání digitálních zařízení v raném věku může narušit rozvoj vnitřní seberegulace, a zdůrazňují proto klíčovou roli dospělého mediátora v tomto období.

V kontextu partnerského vztahu technologie často fungují jako prostředek asymetrie i tichého vyjednávání. Genderový rozměr rodičovské mediace je konzistentní s výsledky studie Craigové a Mullana (2011), kteří uvádějí, že část neviditelné péče a domácí práce připadá matkám. V kontextu digitální výchovy lze tyto závěry interpretovat tak, že také mediace digitálních technologií je často vnímána jako zátěž automaticky připisovaná matkám. Podobné rozložení odpovědnosti potvrzuje i Damingerová (2019), ukazuje, že digitální mediace je součástí „neviditelné domácí práce“, již otcové častěji přenechávají partnerkám. V kontextu tohoto výzkumu byla asymetrie posílena tím, že digitální technologie se stávaly nejen předmětem neshod, ale i viditelným symbolem rozdílných hodnotových rámců a očekávání v rámci rodiny. V rodinné dynamice fungovaly jako indikátor nerovnoměrného rozdělení rodičovských rolí a odpovědností, často reflektující i genderově podmíněné vzorce v péči a výchově.

Ve vztahu k institucím technologie ztělesňují mezery v podpoře, ale i institucionální vakuum. Rodiče často reflektovali, že se o technologiích v předškolních institucích nemluví, nebo že panuje obava sdílet reálné praktiky používání zařízení. Taková zkušenost je v souladu s poznatky Chaudronové a kol. (2018), kteří v evropském výzkumu zjistili, že rodiče postrádají dostupné informace, praktická doporučení i bezpečný prostor pro sdílení. Rovněž studie Eliasové a Sulkinové (2019) ukazuje, že rodičovská ambivalence není způsobena nedostatkem záměru, ale nedostatkem podpory a že moralizující tón ve veřejné diskuzi rodiče spíše paralyzuje než aktivizuje. V tomto smyslu technologie nabývají významu nejen jako nástroje, ale i jako indikátory institucionálního ticha, jejich přítomnost odhaluje, kde systém selhává ve své opěrné funkci.

Celkově lze říct, že významy technologií nejsou dány pouze jejich technickými parametry nebo deklarovaným účelem, ale především vztahem, do něhož vstupují. Tento závěr je konzistentní se závěry výzkumů Mascheroniové a Hollowayové (2019) i Livingstoneové a kol. (2017), kteří shodně upozorňují, že rodičovské rozhodování nelze chápat odděleně od kulturních diskurzů, institucionální podpory a vztahových konfigurací v rodině. Význam technologií se tak stává zrcadlem vztahových napětí, kulturních očekávání i strukturálních deficitů, které formují podobu digitálního dětství.

Ve vztahu k dílčí výzkumné otázce č. 3: Interpretace rodičovského rozhodování o používání digitálních technologií u dětí předškolního věku odhaluje složitý proces, v němž se mísí intuitivní reakce, praktické úvahy, kulturně sdílené normy i strukturální podmíněnosti. Rodiče své rozhodování často nevnímají jako lineární nebo explicitně promyšlené, ale jako sled malých, kontextuálních voleb, které jsou ovlivněny emocemi, únavou, hodnotami, ale také nejistotou a nedostatkem vědomé orientace. Tento typ rozhodování lze vztáhnout ke konceptu heuristického uvažování (Tversky & Kahneman, 1974), v němž

rodiče často čerpají ze „zdravého rozumu“, vlastních zkušeností nebo kulturně sdílených narativů.

Mnoho rodičů v rozhovorech popisovalo rozhodování o technologických pravidlech jako proces „… *zacházení se situací podle okolností*…“. Jejich postoj odpovídá tzv. intuitivní mediaci (Nikken & Schols, 2015), která nevychází z formalizovaných pravidel, ale z okamžitého posouzení situace, potřeb dítěte a momentální dostupnosti rodičovských kapacit. Například jedna z matek popsala, že „… *večer už u toho nejsem tak důsledná, prostě potřebuju, aby byl klid*…“. Rozhodnutí tedy nejsou utvářena pouze na základě vnímání potřeb dítěte, ale i skrze vědomí vlastních postojů, možností a hranic. To odpovídá Ajzenově teorii plánovaného chování (1991), podle níž víra ve vlastní kontrolu a subjektivní normy zásadně ovlivňují intenci i samotné chování.

Rozhodování se tak stává prostorem pro vyjednávání mezi ideálem a možným. Rodiče často reflektují rozpor mezi tím, co by „.. *měli*…“ dělat, a tím, co je reálně udržitelné v podmínkách každodenního života. Tento normativní tlak je formován jak vnějšími diskurzy „dobrého rodiče“, tak i vnitřními hodnotami, často v kontradikci. Podobně Eliasová a Sulkinová (2019) ukazují, že rodiče často oscilují mezi pocitem viny a pragmatickým ospravedlněním, když technologie používají, protože „… to jinak nejde… “. Podobná vnitřní disonance vede k tomu, že rozhodování má charakter etiky každodenního vyjednávání, při němž se jednotlivé volby neustále vyjednávají v kontextu možného odsouzení, selhání i rezignace.

Významnou roli při rozhodování hraje také vztahová a sociální konfigurace. V rodinách, kde byla odpovědnost za rozhodování sdílená mezi partnery, rodiče častěji reflektovali a diskutovali pravidla, případně si navzájem poskytovali oporu. Naproti tomu v rodinách s nerovnoměrným rozložením zodpovědnosti probíhalo rozhodování izolovaně, intuitivně a často s příměsí frustrace. Tento typ mediace úzce souvisí s rodinnou dynamikou a způsobem, jakým rodiče uvažují o výchově, riziku a roli technologií v životě dítěte. Zároveň se ukazuje, že rozhodování není pouze individuální volbou, ale strukturálně podmíněnou praxí v rámci dostupných zdrojů, časových kapacit a institucionální podpory.

Rozhodování rodičů je tak možné interpretovat jako prostor pro aktivní utváření jejich role v digitálním prostředí (Coyne et al., 2017), která je však omezována nejen technologickými strukturami, ale i kulturními očekáváními a absencí sdíleného rámce. Napříč evropskými výzkumy (např. Chaudron et al., 2017) se ukazuje, že rodiče volí strategie, které jim připadají nejlogičtější, ale nejsou si jisti, zda je jejich výběr správný. Tato nejistota je charakteristickým rysem rozhodovacího procesu v digitální výchově a naznačuje, že rozhodnutí

nejsou jen odrazem preferencí, ale i symptomy strukturální nejistoty, kterou dnešní rodičovství nese.

Z perspektivy bioekologického modelu lze rodičovské rozhodování o digitálních technologiích v nízkém věku vnímat jako proximální proces, v němž se odráží nejen mikrosystémové dynamiky, ale i vlivy mezo- a exosystémové (např. dostupnost podpory a kulturní diskurzy). Interpretace rozhodování tak není pouze individuální introspektivní činností, ale jedná se o kulturně a strukturálně podmíněný proces, v němž rodiče vyjednávají svou roli, hodnoty i limity v podmínkách pozdně moderní digitální společnosti.

Diskuse k dílčí výzkumné otázce č. 4 se zaměřuje na identifikaci faktorů a kontextů, které utvářejí mechanismy rodičovské mediace digitálních technologií v každodenním životě rodin s dětmi předškolního věku. Analýza ukazuje, že tyto mechanismy nejsou utvářeny pouze intencionálními rozhodnutími rodičů, ale vznikají na průsečíku individuálních dispozic, vztahových konfigurací, kulturních diskurzů a strukturálních podmínek. Takový přístup odpovídá tzv. ekologickému pojetí rodičovské mediace (Clark, 2011), které zdůrazňuje, že každodenní mikrosociální praktiky rodičů jsou neoddělitelně propojeny se širšími kulturními, technologickými a institucionálními rámci.

Na úrovni mikrosystému sehrává klíčovou roli osobnostní nastavení rodičů, jejich vědění o digitálních technologiích a schopnost seberegulace. Rodiče, kteří projevovali větší digitální sebevědomí a reflexivitu, častěji nastavovali pravidla a využívali participativní formy mediace. Naproti tomu rodiče s nižší digitální kompetencí spíše přenechávali rozhodování na dítěti nebo volili pasivní strategie. Tato zjištění korespondují s výzkumem Livingstoneové a Helsperové (2008), kteří ukazují, že digitální kompetence rodičů přímo ovlivňují typ a kvalitu mediace. Kulturní repertoáry, jak je popisuje Swidlerová (1986), zde hrají klíčovou roli, protože rodiče operují s tím, co mají k dispozici ve své kulturní výbavě, často bez systematické opory nebo podpory.

Důležitým faktorem je také vztahová dynamika v rodině. V rodinách s harmonickými vztahy a sdíleným rodičovstvím se častěji uplatňovaly dohody a reflektované strategie. Naopak v kontextech asymetrického rodičovství se objevovala výchovná nekonzistence, což odpovídá zjištění Grusecové a Goodnowové (1994), že shoda mezi hodnotami rodičů a jejich chováním je klíčová pro efektivní socializaci. Výběr mediace tak není pouze volbou, ale výsledkem vyjednávání v rámci vztahového kontextu. V tomto směru je relevantní také koncept digitálních rodičovských kultur (Mascheroni & Holloway, 2019), který zdůrazňuje roli sdílených norem, každodenních praktik a výchovných přesvědčení jako formujících činitelů mediace.

Na mezosystémové rovině se ukazuje, že významným faktorem je přítomnost nebo nepřítomnost podpory ze strany institucí, zejména mateřských škol, ale také zdravotnických a sociálních pracovníků. Tento prvek má zásadní význam i z hlediska mimoškolní pedagogiky, neboť propojuje vzdělávací, zdravotní a sociální složky péče o dítě. Rodiče často popisovali, že se o technologiích ve veřejné sféře mluví buď moralisticky, nebo vůbec. Mezera v podpoře odpovídá zjištění Chaudronové a kol. (2018), že rodiče často postrádají praktické, kulturně citlivé a nehodnotící informace, které by jim pomohly orientovat se v digitální výchově. Institucionální mlčení tak významně ovlivňuje podobu rodičovských strategií.

Na úrovni exosystému pak sehrávají roli faktory jako pracovní zatížení, ekonomické podmínky, sociální opora a kulturní normy. Rodiče více zatížení povinnostmi a stresovými situacemi častěji sahali po technologické „výpomoci“, což potvrzují i zjištění Blum-Rossové a Livingstoneové (2016), že technologie často fungují jako nástroje zvládání zátěže. Kulturní diskurzy mezitím formují, jaký typ mediace je věcně ospravedlnitelný a jaké praktiky jsou v dané společnosti legitimizovány. Zde se uplatňuje i koncept domestikace médií (Silverstone et al., 1992), který popisuje, jak jsou technologie přetvářeny každodenním užíváním do podoby „domácích“ a normalizovaných činitelů. Uvedené procesy mají dopad na to, jak rodiče interpretují a organizují mediaci, nikoliv jako výjimečnou, ale jako rutinní praxi.

Z hlediska chronosystému hraje roli dynamika proměn v čase. Rodiče popisovali, jak se jejich postoje a praxe vyvíjely spolu s dítětem, ale také v reakci na vnější události (např. pandemie COVID-19, nástup dítěte do MŠ). Časový aspekt je významný pro pochopení toho, že mediace není statickým rozhodnutím, ale časově proměnlivou strategií utvářenou v interakci s proměňujícím se kontextem. Z hlediska vývoje se rovněž ukazuje, že rodiče revidují své strategie podle věku dítěte, jeho temperamentu, aktuálních potřeb i vlastního vyčerpání, čímž potvrzují, že rozhodování je kontinuální a adaptivní proces.

Celkově lze říci, že mechanismy rodičovské mediace vznikají v prostoru mezi individuální kapacitou, vztahovou dynamikou, kulturně sdílenými vzorci a institucionální nabídkou podpory. Jde o proces, který je komplexní, vrstevnatý a neustále vyjednávaný a který nelze redukovat na individuální volbu. Právě proto je nezbytné uvažovat o mediaci v rámci bioekologického modelu (srov. Bronfenbrenner, 2005), který umožňuje propojit mikro-, mezo-, exo- i makrosystémové faktory do jednotného interpretačního rámce.

Tato část se zaměřuje na dílčí výzkumnou otázku č. 5. Výsledky ukazují, že i přes individuální rozdíly se v rodinách objevují podobné vzorce jednání, které souvisejí s tím, jak jsou nastaveny vztahy v rodině, jak si rodiče dělí péči, jakou

mají institucionální podporu a do jaké míry přijali samostatnost dítěte v digitálním prostředí. Mezi nejvýraznější společné rysy patří skutečnost, že ve všech analyzovaných rodinách dochází k určité formě osvojení technologické přítomnosti jako součásti normálního dětství. Diskurz „to je dnes normální“ (viz mechanismus kulturní internalizace digitalizace) se propisuje do ospravedlňování mediace a zároveň legitimizuje absenci pravidel nebo jejich proměnlivost. Přesvědčení, že „to tak dnes chodí“, funguje jako rámec snižující kognitivní disonanci a ospravedlňující pasivnější přístup. Uvedený poznatek odpovídá zjištěním Mascheroniové a Hollowayové (2019), kteří ukazují, že rodiče často oscilují mezi normativním očekáváním a pragmatickým přizpůsobením se realitě.

Rozdíly mezi rodinami se výrazně váží na vztahovou strukturu a míru sdílení rodičovských kompetencí. V rodinách s rovnoměrně rozdělenou péčí a vzájemnou komunikací (např. rodina č. 2) se častěji objevovala participativní mediace, vyjednávání pravidel a reflexivní přístup. Naopak v domácnostech, kde péči nese převážně matka (např. rodina 1), se častěji vyskytovaly oscilace mezi intuitivním rozhodováním, ambivalencí a absencí institucionální opory. Uvedené rozdíly potvrzují význam genderové organizace péče, jak jej popisují např. Craigová a Mullan (2011), kteří upozorňují na přetrvávající asymetrii v zátěži spojené s péčí o děti. V kontextu digitální výchovy lze tyto poznatky interpretovat tak, že i mediace digitálních technologií bývá častěji přenášena na matky.

Dalším významným rozlišujícím faktorem je míra explicitnosti v rodičovských strategiích. Některé rodiny volily vědomě promyšlené přístupy (např. digitální minimalismus, stanovování pravidel, společné dohody), jiné operovaly převážně v rovině situačního vyvažování, bez stabilního rámce. Tato polarita připomíná rozdíl mezi formální a neformální mediací, jak jej popisují Nikken a Schols (2015), a souvisí také s mírou samostatného rozhodování, kterou si rodiče v mediaci připisují. Ukazuje se, že tam, kde rodiče vnímají sebe jako aktivní činitele, dochází častěji k tvorbě výchovných pravidel a strategií, zatímco u pasivnějších strategií převládá spoléhání se na samoregulaci dítěte nebo technologii samotnou. V tomto smyslu lze hovořit o odlišných digitálních rodičovských kulturách (srov. Mascheroni & Holloway, 2019), resp. režimech digitálního rodičovství (srov. Livingstone et al., 2017), které odrážejí kulturní a institucionální podmínky konkrétních rodin.

Navzdory těmto rozdílům lze identifikovat i určitý vývojový oblouk, který spojuje všechny rodiny. V průběhu času dochází k přechodu od intuitivního a ad hoc přístupu k reflexivnějším strategiím, často pod tlakem narůstajícího věku dítěte, konfliktních situací či vnějších událostí (např. školní docházka). Tento posun potvrzuje dynamickou povahu rodičovské mediace, jak ji zachycují Eliasová a Sulkinová (2019), a podporuje představu, že rodičovské strategie

nejsou fixní, ale adaptivní a proměňují se v závislosti na vývoji dítěte i kontextu rodinného života.

Ve vztahu k dílčí výzkumné otázce č. 6. výsledky ukazují, že nedostatek systematické, dostupné a odborné podpory ze strany institucí vede k tomu, že rodiče často řeší otázky digitální výchovy izolovaně, na základě intuice, osobních zkušeností a kulturně zprostředkovaných diskurzů. To má významné důsledky jak pro podobu mediace, tak pro subjektivní prožívání rodičovské kompetence, nejistoty a vyčerpání.

Napříč analyzovanými případy se objevuje zkušenost s tím, že rodiče nemají k dispozici opěrné body, které by jim pomohly orientovat se ve složitých rozhodnutích ohledně technologií. Rodičovské výpovědi opakovaně tematizují frustraci z toho, že otázky mediace nejsou běžně otevírány v rámci poradenské, zdravotnické ani předškolní praxe. Přítomnost digitálních zařízení je přitom v rodinách realitou, která vyžaduje interpretaci, regulaci a rozhodování. Právě zde se projevuje selhání mezosystémové vazby mezi rodinou a institucemi. Mateřské školy, dětská centra či pediatři by přitom mohli sehrávat roli prostředníků, kteří rodičům nabídnou praktické, nemoralizující a kontextově citlivé informace. Pokud však tyto instituce mlčí, rozhodování zůstává výhradně na bedrech jednotlivce.

Deficit institucionálního rámce má několik konsekvencí. Za prvé, rodiče častěji spoléhají na vlastní intuici, což může vést k fragmentovaným a nesystematickým strategiím mediace. Absence podpory posiluje roli osobních přesvědčení, přičemž rodiče mohou čelit zvýšené nejistotě. Za druhé, rodiče, kteří postrádají validaci svých rozhodnutí, častěji pociťují vinu nebo selhání, což může přispívat k fenoménu tzv. rodičovské únavy (srov. Sanchez Rodriguez et al., 2020) či mateřského vyčerpání. Tyto pocity oslabují rozhodovací autonomii rodičů, narušují sebedůvěru a schopnost vytvářet koherentní strategie výchovy. Za třetí, absence opory posiluje individualizaci odpovědnosti, mediace není sdílenou společenskou agendou, ale stává se individuálním břemenem, jež rodiče nesou bez opory kolektivních institucí. Tento jev lze chápat jako symptom širšího neoliberálního kontextu péče, v němž je rodič konstruován jako samostatná jednotka odpovědná za úspěch či selhání dítěte (srov. Gillies, 2005; Holloway & Green, 2016). Výzkum Holloway et al. (2014) ukazuje, že v kontextu chybějící veřejné podpory se rodiče uchylují k individualizovaným a někdy i kontradiktorním strategiím, čímž vzniká prostor pro nekonzistenci a kognitivní ambivalenci (srov. Holloway et al., 2014).

Absence institucionální opory tedy není pouze otázkou informovanosti, ale strukturální skutečností, která formuje podobu rodičovské mediace. V situaci, kdy se rodiny ocitají v tzv. digitálním vakuu, převládá strategie „tichého

přizpůsobení“, technologie se stávají samozřejmou součástí života bez potřeby reflexe, pravidel či podpory. Rodiče přebírají zodpovědnost, ale zároveň zůstávají v osamocení, čímž se zvyšuje riziko přetížení a nedůslednosti. Právě proto je nezbytné promýšlet mediaci nejen jako individuální praxi, ale jako výsledek institucionálních podmínek, které ji umožňují nebo znemožňují.

Důsledky pro praxi jsou zřejmé, bez institucionální infrastruktury zůstává rodičovské rozhodování nestabilní a zranitelné. Pro tvorbu efektivní podpory je nezbytné, aby instituce jako mateřské školy, pediatři, školní psychologové či komunitní centra hrály aktivní roli v poskytování odborné, nehodnotící a dialogické opory. Inspiraci lze hledat v některých severských zemích, kde jsou rozvinuty strategie podpory rodičů v oblasti digitální výchovy a kde mediace není ponechána pouze na jednotlivci, ale je chápána jako součást kolektivní odpovědnosti společnosti vůči dětem.

8.1 Přínos práce pro vědu a praxi

Výsledky výzkumu ukazují, že rodičovská mediace digitálních technologií u dětí předškolního věku není utvářena pouze individuálními postoji rodičů, ale je výrazně podmíněna kulturními očekáváními, strukturálními omezeními a institucionálním vakuem. Přestože zúčastnění rodiče deklarovali snahu rozhodovat „podle situace“, ukázalo se, že se tato situace sama skládá z nerovnoměrně rozprostřených očekávání, omezených zdrojů a tlaku na odpovědnost. V následující části budou podrobně rozebrány čtyři klíčové přínosy práce.

Prvním zásadním přínosem je zjištění, že **mediace digitálních technologií se v praxi stává formou kulturního zvládání institucionální absence**. Rodiče, zejména matky, v prostředí bez jasných doporučení, podpory nebo kolektivních rámců vytvářejí ad hoc strategie, které nejsou nahodilé, spíše reflektují strukturální podmínky, kulturní diskurzy o dobrém rodičovství a pragmatické potřeby každodenního života. Tento proces není vědomým vzdělávacím rozhodováním, ale odpovědí na prázdný prostor „… *musíme si poradit sami…*“. Dané závěry jsou v souladu s konceptem vládnutí skrze rodičovství (Gillies, 2008), který ukazuje, že neoliberální diskurz individualizované odpovědnosti přenáší systémové problémy na rodiče jako individuální morální aktéry. Zároveň se zde ukazuje, že digitalizace života dítěte je strukturálně neřízená. Stát, školské instituce ani veřejná sféra neposkytují rodičům rámec pro rozhodování o technologiích (Livingstone & Blum-Ross, 2020), a tím se technologie samy stávají kulturně „neutrálním“, přitom však mocným aktérem. Pokud se stav institucionalizovaného mlčení promění v normu, digitální způsob života již nepředstavuje volbu, ale stává se nevyhnutelnou součásti každodenního rodinného provozu, čímž se rozhodovací odpovědnost přesouvá výhradně na jednotlivé rodiče.

Druhým přínosem výzkumu je **identifikace mechanismu „intuitivní mediace“ jako formy vynucené autonomie dítěte**. Zatímco Nikken a Scholsová (2015) popisují intuitivní mediaci jako typologickou variantu rodičovského stylu, zde se ukazuje, že intuitivní přístup vzniká především jako absence opory institucionální, partnerské, komunitní i poznatkové. Rodiče v rozhovorech často opakovali fráze typu „… *řídíme se podle dítěte…*“, „…. *když mu to nevadí…*“ nebo „… *záleží, jaký zrovna máme den…*“. Takový způsob rozhodování není sám o sobě problematický, ale v kombinaci s dlouhodobou absencí pravidel a reflektované mediace vede k tomu, že je dítě ponecháno ve větší míře samostatnému rozhodování bez rámce. Samostatné jednání dítěte není projevem rozvoje schopnosti, ale strategií přežití v prostředí s omezeným vedením (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Výzkum tak přináší nový pohled na tento fenomén, zatímco tradičně je samostatnost dítěte chápána jako pozitivní vývojový

prvek (James et al., 1998), zde dochází k negativní modifikaci, dítě jedná samo nikoli proto, že je kompetentní, ale protože je ponecháno bez alternativ. To má na dítě přímé důsledky, zejména v oblasti seberegulace, emočního vývoje a vztahových dovedností. V prostředí, kde je rozhodování delegováno, se nenastavují hranice, nevzniká proces internalizace hodnot a oslabená je i schopnost dítěte zvládat frustraci bez externích podnětů. Radeskyová a její kolegové (2020) varují, že nadměrné spoléhání se na technologie jako prostředek regulace emocí může oslabovat rozvoj exekutivních funkcí a přispívat k vytváření závislostního chování, při němž se technologie stávají hlavním nástrojem zvládání nepohodlí dítěte.

Dětství v digitální době se neprojevuje pouze na behaviorální úrovni, ale zasahuje také do struktury vývoje dítěte, včetně kognitivní, jazykové, emoční a sociální roviny. Pokud se dítě dlouhodobě učí zvládat své afekty skrze obrazovky digitálních technologií, a nikoli v interakci s druhým člověkem, oslabuje se kapacita emoční regulace i vztahová vazba (Sroufe, 2005). Pokud se rodiče spoléhají na tablet jako „pomocníka“, ale nedochází k žádnému rozhovoru nebo sdílení mediálního obsahu, dítě je zbaveno příležitosti ke společnému poznávání, internalizaci hodnot a modelování chování. To může být obzvláště problematické v rodinách, kde chybí další zdroje, jako jsou knihy, edukativní podněty, nebo přítomnost druhého pečujícího.

Tím se dostáváme k třetímu zásadnímu přínosu této disertační práce, **identifikaci digitální mediace jako nové osy vzdělávacích nerovností**. Ačkoli rozdíly mezi rodinami v mém výzkumu nebyly výrazně socioekonomicky kontrastní, výzkumná literatura i širší data potvrzují, že právě v oblasti digitální socializace se reprodukují a dále prohlubují kulturní a vzdělanostní nerovnosti, spojené zejména s tzv. druhou digitální propastí (Livingstone & Helsper, 2007; Hargittai & Dobransky, 2017). Rozdíl nespočívá pouze v přístupu k technologiím (tzv. první digitální propast), ale zejména v tom, jak a k čemu jsou technologie používány (tzv. druhá a třetí digitální propast (van Deursen & van Dijk, 2014). Rodiny s vyšším kulturním kapitálem a přístupem k expertním znalostem mají tendenci technologie více strukturovat, reflektovat jejich použití a zapojovat je do rozvoje dítěte. Naopak rodiny s nižším socioekonomickým statusem často využívají technologie jako praktický nástroj k „zajištění provozu“, což je logická a legitimní strategie, ale zároveň může vést k odlišnému vývojovému profilu dítěte. Pokud se dané vývojové vzorce stanou kulturně normalizovanými, hrozí, že děti vstupující do školního systému budou mít odlišnou výbavu nejen v oblasti digitálních dovedností, ale i v oblasti seberegulace, pozornosti, jazykové kapacity a schopnosti zapojit se do školního procesu založeného na interakci a spolupráci. Jmenované rozdíly nejsou „školní nepřipraveností“ ve smyslu neschopnosti dětí, ale důsledkem environmentálních nerovností, které se v oblasti digitálních technologií zatím adresují jen okrajově.

Čtvrtým významným přínosem práce je **ukotvení rodičovských rozhodování do dynamiky chronosystému, tedy proměn v čase**. Výsledky naznačují, že rodiče své rozhodování proměňují nejen s věkem dítěte, ale i na základě vlastních zkušeností a proměny digitálního prostředí. To ukazuje na adaptivní charakter mediace, rodiče reagují na změny v chování dítěte, dostupnost nových aplikací, mediální diskurzy (např. negativní obraz YouTube), nebo i vlastní vyčerpání. Časový rozměr je v literatuře často opomíjen, přesto hraje ve vývoji rodičovských strategií zásadní roli (Radesky et al., 2023). Ukazuje se tak, že mediace není statický, ale dynamický proces utvářený historií rodiny, věkem dítěte a proměnami digitální kultury.

Dalším významným přínosem práce je inovativní uchopení mechanismů rodičovské mediace digitálních technologií, které jsou konstruovány jako multielementární jednotky a nahlíženy z perspektivy různých teorií. Zvolený přístup v této práci propojuje situační a realistické pojetí mechanismů a zároveň je zasazuje do bioekologického modelu vývoje dítěte. Tímto způsobem rozvíjí metodologický rámec využitelný nejen pro analýzu digitální socializace, ale i pro kvalitativní výzkum dalších složitých sociálně-výchovných jevů, čímž nabízí potenciálně přenositelný nástroj pro budoucí studie.

Všechny přínosy práce je však třeba interpretovat v kontextu systémového vakua, v němž se odehrávají. Nejde o „chyby rodičů“, ale o důsledky neadresnosti systému. Zatímco stát, školství i veřejný diskurz kladou na rodiče vysoké nároky (být informovaní, vědomí, digitálně gramotní), opomíjí se, že chybí přístupná, srozumitelná a kulturně citlivá opora. Výsledkem je situace, v níž se digitální výchova stává soukromým rizikem bez ochranných sítí, bez odborného doprovodu, bez prostoru pro sdílení a reflexi. Pokud má být digitální socializace dětí vývojově přínosná, musí být chápána jako sdílený úkol, nikoli jako další oblast, kterou rodina zvládne „sama“.

8.2 Návrhy pro další výzkum

Zjištění této disertační práce otevírají řadu podnětů pro další výzkum rodičovské mediace digitálních technologií u dětí předškolního věku. Identifikované mechanismy ukazují, že rozhodování rodičů o používání digitálních zařízení není pouze výsledkem individuální volby, ale je utvářeno v podmínkách institucionální opory, kulturních očekávání, emočních dispozic i každodenních rodinných rutin. V této souvislosti se nabízí několik výzkumných linií, které by mohly přispět k hlubšímu porozumění procesům digitální socializace a k rozvoji účinných podpůrných strategií.

Za prvé se jeví potřeba longitudinálních a vývojově zaměřených výzkumů, které by sledovaly proměnu rodičovských strategií mediace v čase, v návaznosti

na vývoj dítěte, změnu technologií i kumulaci rodičovských zkušeností. Tato disertace ukázala, že rodiče své postupy často upravují situačně a reaktivně, přičemž chybí vědomá kontinuita a reflexe. Longitudinální přístup by umožnil zachytit dynamiku daných posunů a lépe porozumět souvislostem mezi mediací, vývojovými fázemi dítěte a jeho digitálními návyky.

Druhým směrem je komparativní výzkum napříč různými kulturními a institucionálními kontexty. České prostředí je charakteristické absencí systematické podpory rodičům v oblasti digitální výchovy, což výrazně ovlivňuje jejich strategie i nejistotu. Srovnání s kontexty, které poskytují rodičům metodickou podporu, jasné normativní rámce nebo sociální infrastrukturu (např. severské země), by mohlo odhalit, do jaké míry je rodičovská mediace formována institucionálně podmíněnou možností jednání a rozhodování. Takové srovnání by rovněž umožnilo identifikovat přenositelné prvky podpory a dobré praxe.

Jako třetí významný výzkumný směr se dále jeví participativní výzkum zaměřený na děti samotné, tedy na jejich vlastní porozumění, zkušenosti a strategie ve vztahu k digitálním technologiím. Tato studie ukazuje, že děti nejsou pasivními příjemci pravidel, ale aktivně se podílejí na jejich (de)konstrukci – vyjednáváním, protestem, adaptací. Zapojení perspektivy dítěte prostřednictvím kvalitativních metod (např. kresby, rozhovory, etnografická pozorování) by mohlo rozšířit poznání o tom, jak děti vnímají digitální technologie, jaké významy jim přisuzují a jak interagují s rodičovskými očekáváními.

V neposlední řadě je žádoucí rozvoj intervenčního a experimentálního výzkumu, zaměřeného na účinnost konkrétních forem podpory pro rodiče. Výzkumné zjištění o absenci institucionální opory a nejistotě rodičů naznačuje, že cílené intervence (např. metodické příručky, rodičovské skupiny, spolupráce MŠ s poradenskými službami) mohou výrazně ovlivnit kvalitu mediace. Výzkumy by se mohly zaměřit na evaluaci těchto programů v reálném kontextu a kombinovat kvantitativní i kvalitativní přístup (*mixed methods design*).

Konečně, z teoretického hlediska by bylo přínosné dále rozvíjet konceptuální rámce digitální mediace a rodičovského jednání v rámci strukturálních podmínek, zejména v kontextu používání digitálních technologií u dětí předškolního věku. Tato práce naznačuje potenciál propojení sociálních teorií (Bourdieu, 2004; Schatzki, 2008), teorií rezonančního rámce (Rosa, 2019) a vývojových konceptů jako rodičovské vyhoření (Mikolajczak et al., 2019) či rodičovská únava. Budoucí výzkum by mohl prohloubit porozumění tomu, jak se rodičovské strategie konstituují ve vztahu ke strukturálním podmínkám, emočním zdrojům a kulturním normám.

Celkově lze říci, že výzkum rodičovské mediace digitálních technologií v raném dětství představuje živou a společensky relevantní oblast, která si žádá

další teoretickou i aplikační pozornost. Systematické a interdisciplinární pokračování v tomto směru by mohlo přispět k podpoře rodičů, ochraně dětí a kultivaci mediální gramotnosti celé společnosti.

8.3 Doporučení pro praxi

Na základě analýzy mechanismů rodičovské mediace digitálních technologií v každodenním životě rodin s dětmi předškolního věku lze formulovat doporučení, která reflektují různorodé vrstvy bioekologického modelu vývoje dítěte (Bronfenbrenner, 2005; Tudge et al., 2009) a akcentují potřebu propojení podpory na úrovni jednotlivce, mezosystému i širších systémových struktur.

Doporučení pro rodiče

S ohledem na zjištění této práce doporučujeme zaměřit se na posilování rodičovských kompetencí v oblasti digitální mediace již od raného dětství. Rodiče představují klíčové zprostředkovatele vztahu dítěte k digitálním technologiím, nejen skrze zavádění pravidel, ale především vlastním příkladem. Doporučuji:

- **Reflexi vlastního digitálního chování** – vědomé používání technologií ze strany rodičů podporuje zdravé návyky dítěte. Děti se učí nápodobou a vnímají rodičovské vzorce jako normu (Hiniker et al., 2016).
- **Zavedení jednoduchých pravidel** – jasně vymezená pravidla, např. žádné digitální technologie u jídla, před spaním či během společných aktivit, přispívají k rozvoji seberegulace dítěte a rytmizaci dne (Radesky & Christakis, 2016).
- **Společné užívání technologií (*co-use*)** – aktivní doprovázení dítěte dospělou osobou (např. rodičem) při sledování nebo hraní podporuje kognitivní i emocionální porozumění, prohlubuje vztah a vytváří prostor pro sdílení a interpretaci obsahu (Livingstone et al., 2017).
- **Citlivost k signálům dítěte** – rodiče by měli sledovat reakce dítěte na technologie. Podrážděnost, pasivita či přetížení mohou indikovat potřebu změny režimu nebo obsahu.
- **Nepoužívat technologie jako nástroje emoční regulace** – nadměrné spoléhání se na technologie jako na prostředek zklidnění může narušovat vývoj emočních kompetencí a seberegulace.
- **Vytváření smysluplných alternativ** – volná hra, pohyb, tvořivost, čtení nebo pobyt venku rozvíjejí fantazii, motoriku i citovou vazbu a působí jako zdravá protiváha digitální stimulaci.
- **Zavedení digitálního detoxu** – symbolické offline období v rodině posiluje uvědomění, vztahovou přítomnost a schopnost soustředění.

- **Sdílení a podporu** – rodiče by měli mít možnost sdílet své zkušenosti a otázky v bezpečném a partnerském prostředí s odborníky nebo dalšími rodiči. Komunitní či institucionální podpora může předcházet nejistotě a vyčerpání.
- **Podporu senzitivity k běžnému světu** – systematické vystavování dítěte realitě offline světa obnovuje jeho citlivost, rozvíjí pozornost a psychickou odolnost. V praxi to znamená vědomě vytvářet situace, v nichž se dítě učí čekat, vnímat, tvořit a prožívat napětí i nudu.
- **Spolupráci s institucemi** – doporučujeme, aby mateřské školy, poradny i širší systémy podpory zaměřily pozornost nejen na restrikce technologií, ale i na posilování rodičovské kompetence k vytváření podnětného, smyslově bohatého a vývojově přínosného prostředí.

Doporučení pro učitele mateřské školy

Rostoucí vliv digitálních technologií na vývoj dítěte vyžaduje, aby mateřské školy nejen sledovaly aktuální trendy, ale zároveň se stávaly aktivními aktéry v oblasti digitální výchovy. V souladu s inspirativními přístupy severských vzdělávacích systémů (např. Švédsko, Norsko, Dánsko) se ukazuje jako klíčové, aby učitelky a učitelé v mateřských školách zastávali roli mostu mezi rodinným a institucionálním prostředím. Nejde přitom o předávání univerzálních návodů, ale o kultivaci otevřeného a bezpečného dialogu, který bere v úvahu kulturní specifika, každodenní realitu rodin a vývojové potřeby dítěte. Doporučuji:

- **Otevřený dialog s rodiči** – učitelé by měli vytvářet prostor pro sdílení postojů a zkušeností rodičů k technologiím – formou dotazníků, workshopů, konzultací nebo neformálních setkání. Klíčová je otevřenost, kulturní citlivost a absence hodnotícího přístupu.
- **Diagnostiku digitálních návyků při nástupu dítěte** – jednoduchý orientační rozhovor či dotazník může pomoci pochopit roli technologií v životě dítěte a jeho rodiny. Cílem by mělo být individualizovat pedagogický přístup, nikoli hodnotit.
- **Rozvoj digitálních kompetencí učitelů** – doporučuje se systematická profesní podpora v oblasti digitální mediace: nejen technické dovednosti, ale i porozumění vývojovým aspektům a metodám smysluplné integrace technologií. Pomoci mohou sdílené příklady praxe, metodiky či vzdělávací platformy.
- **Promyšlené zapojení digitálních nástrojů do výuky** – technologie by měly být využívány jako nástroje tvořivého učení, nikoli jako pasivní výplň času.
- **Podporu rodičů ze znevýhodněného prostředí** – zvláštní pozornost je třeba věnovat rodičům s nízkou digitální gramotností, samoživitelům či

migrantům. Mateřská škola by měla být místem podpory, které posiluje rodičovské kompetence a přispívá ke snižování digitálních nerovností.

- **Vnímat rodičovské strategie v kontextu životních podmínek, nikoli jako morální volby** – rodičovské jednání v oblasti digitálních technologií bývá někdy vnímáno skrze dichotomii „zodpovědný vs. nezodpovědný rodič“. Tento pohled však zjednodušuje komplexní realitu, v níž rodiče jednají. Je důležité chápat jejich rozhodování v kontextu dostupných informačních zdrojů, institucionální opory, časových možností a socioekonomických podmínek, které jejich výchovné strategie utvářejí. Takový přístup podporuje otevřenější dialog a vytváří prostor pro partnerskou spolupráci mezi školou a rodinou, namísto hodnocení umožňuje podporu. Pomáhá předcházet stigmatizaci, posiluje důvěru mezi rodičem a odborníkem a umožňuje efektivnější podporu šitou na míru konkrétní situaci rodiny.

Doporučení pro odborníky a poradenské služby

Instituce jako poradny, pediatři, sociální a mediální pedagogové, psychologové či komunitní centra mohou zásadně přispět k včasné identifikaci rizik, k podpoře rodičů i k celospolečenskému rozvoji digitální gramotnosti v rodinách. Tato práce ukazuje, že právě mezioborová a terénní spolupráce může přinést největší efekt pro znevýhodněné či přetížené rodiny. Doporučuji:

- **Propojování odborné pomoci napříč institucemi** – doporučujeme vytvářet koordinované sítě spolupráce mezi mateřskými školami, pediatry, psychologickými poradnami, komunitními centry a sociálními službami. Sdílená podpora a meziresortní koordinace přispívají k prevenci, včasné identifikaci rizik i k destigmatizaci tématu technologií v rodině.
- **Zavádění cílené diagnostiky digitálních návyků** – jednoduché nástroje (např. orientační rozhovory, dotazníky či screeningové formuláře) mohou pomoci odborníkům získat základní představu o roli technologií v rodině. Tyto nástroje by měly být podpůrné, nikoliv hodnotící, a měly by sloužit jako výchozí bod pro individualizované intervence.
- **Rozvoj terénních forem podpory** – odborníci jako mediální a sociální pedagogové, preventisté či dětské psycholožky by měli mít možnost vstupovat přímo do přirozeného prostředí rodiny a tam poskytovat situačně přizpůsobenou podporu. Inspiraci nabízejí skandinávské modely práce v domácím prostředí, které kladou důraz na vztahovou důvěru a společné hledání řešení.
- **Zohlednění zranitelných skupin** – zvláštní pozornost je třeba věnovat rodičům samoživitelům, rodinám s nízkou digitální gramotností, rodinám s migrační zkušeností nebo v krizi. Podpora by měla být

kulturně citlivá, jazykově přístupná, dostupná online i offline a bez moralizujícího rámce.

- **Zvyšování kompetencí odborníků napříč profesemi** – pediatři, psychologové, učitelky MŠ, sociální pracovníci a další aktéři by měli rozumět základním principům digitální mediace, jejím vývojovým souvislostem a způsobům, jak o tématu citlivě hovořit s rodiči.
- **Podporu komunitních a participativních forem pomoci** – digitální kavárny, rodičovské kluby či komunitní večery zaměřené na sdílení zkušeností představují efektivní formy neformálního vzdělávání, které napomáhají budování důvěry, sdílení dobré praxe a zmírňování izolace rodičů.

Doporučení pro vzdělávací politiku a systémovou podporu

Zjištění této práce ukazují, že digitalizace není pouze technickým tématem, ale zasahuje do vývojových, vztahových i sociálně-kulturních aspektů dětství. Vzdělávací politika by měla vytvářet podmínky pro rovný a bezpečný přístup k digitálním kompetencím již v raném věku. Nestačí pouze kurikulární změny, klíčová je systematická profesní podpora pedagogů, spolupráce s rodiči a budování komunitní infrastruktury.

S ohledem na komplexnost dopadů digitalizace na rodinný život, výchovu a vzdělávání je nezbytná meziresortní spolupráce, zejména mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV). Právě propojení vzdělávací a sociální agendy může přispět k vytvoření funkční podpůrné sítě pro děti a rodiny napříč různými sociálními kontexty. Doporučuji:

- **Zajistit institucionální implementaci digitální gramotnosti** – propojit revidovaný RVP PV se strategiemi rodinné politiky (např. Koncepce rodinné politiky MPSV) a podpořit jejich uplatnění v každodenní praxi prostřednictvím systematického vzdělávání pedagogů, metodické podpory a sdílení dobré praxe.
- **Vytvořit rámec meziresortní spolupráce (MŠMT × MPSV)** – cílený na podporu rodičů v digitálním věku, který propojí vzdělávací instituce, rodinnou politiku a komunitní aktéry; např. formou společné metodiky, dotačních programů nebo akčních plánů.
- **Podporovat vznik komunitních center a rodičovských klubů** – včetně media-center, které by sloužily jako dostupné a odborně vedené místo pro vzdělávání, sdílení a reflexi digitálních témat v rodinách z různých sociálních prostředí.
- **Zajistit financování pilotních programů** – zaměřených na spolupráci mateřských škol a rodin v oblasti digitální mediace, například na způsob

norské strategie *Barnehage+*, která integruje principy inkluze, participace a rovného přístupu.

- **Rozvíjet diagnostické a screeningové nástroje** – které by pomohly pedagogům i poradcům porozumět digitálním návykům dětí a rodin bez stigmatizace, a umožnily vést podpůrný dialog o možných rizicích i příležitostech.
- **Reflektovat digitální nerovnosti** – nejen v přístupu k technologiím, ale především v rodičovských schopnostech je smysluplně zprostředkovat. Stát by měl nabídnout podpůrnou infrastrukturu, nikoli jen regulaci.
- **Uchopit rodičovskou mediaci jako systémový prvek mezosystému** – tedy jako základní předpoklad rovného vývoje a bezpečné digitalizace raného dětství, nikoli jako individuální volbu bez institucionální podpory.

8.4 Limity výzkumu

Každý kvalitativní výzkum má svá omezení, která vyplývají jak z povahy zvoleného přístupu, tak z konkrétního výzkumného designu. Tato disertační práce vychází z hloubkové kvalitativní metodologie a situační analýzy, jejímž cílem není statistická reprezentativnost, ale komplexní porozumění významům, praktikám a vztahovým konfiguracím v konkrétních kontextech digitální socializace dítěte.

Původně jsem pracovala s daty získanými z rozhovorů s deseti rodinami s dětmi předškolního věku, přičemž data byla podrobena předběžné obsahové analýze. Na základě těchto vstupních analýz, vědomé saturace témat a kontrastních charakteristik případů jsem přistoupila ke strategickému výběru tří rodin, které byly následně analyzovány hloubkově prostřednictvím uspořádaných a relačních map, konstrukce mechanismů a teoretického ukotvení. Tento výběr odpovídá logice teoretického výběru, typické pro kvalitativní výzkum, která umožňuje postihnout různorodost přístupů v širším kontextu omezeného počtu případů.

Výsledky tohoto výzkumu tedy nelze zobecňovat na celou populaci rodičů dětí předškolního věku. Spíše než o generalizaci se jedná o transferovatelnost, tedy možnost, že čtenář či odborník v příbuzné oblasti rozpozná analogické vzorce, dilemata či struktury v jiných kontextech. Práce tak přispívá k hlubšímu porozumění komplexitě rodičovských perspektiv ve vztahu k digitálním technologiím a odhaluje mechanismy, které by mohly být dále zkoumány v rozsáhlejších nebo kvantitativních studiích.

Limity na straně výzkumníka

Jako výzkumnice jsem do analýzy vnášela vlastní porozumění, zkušenost a citlivost vůči tématu. Tento přístup je v souladu s interpretativním rámcem a situační analýzou dle Clarkeové (2005), avšak nese s sebou riziko určité selektivity. Snažila jsem se toto riziko minimalizovat pečlivým vedením analytického deníku, průběžnou reflexí a opakovaným návratem k datům. Přesto je třeba mít na paměti, že výstupy výzkumu nejsou „objektivním obrazem reality“, ale interpretací reality skrze konkrétní výzkumnou optiku. Jako limitní faktor lze vnímat i některé osobní proměnné, které mohly ovlivnit způsob vedení rozhovorů a intenzitu následné analytické práce, například komunikační styl, emoční naladění, studijní vytížení nebo aktuální zdravotní stav. Vzhledem k úzkému kontaktu s respondentkami nelze zcela vyloučit ani vliv blízkosti a sdílené zkušenosti, která může snižovat odstup a vést k selektivní interpretaci. Na druhé straně právě tato „ponořenost“ do tématu přispěla k zachycení jemných nuancí v rodičovském uvažování.

Limity na straně participantů

Téma rodičovských přístupů k digitálním technologiím může být pro některé respondenty citlivé. V rozhovorech se objevovala váhavost, omluvné formulace nebo snaha ukázat sebe sama v příznivějším světle. To mohlo ovlivnit otevřenost výpovědí a míru sdílení ambivalentních či problematických aspektů. Vzhledem k vytvořenému důvěryhodnému vztahu se podařilo získat cenná data, přesto však nelze vyloučit, že některé skutečnosti zůstaly nevysloveny. Obsah rozhovorů mohl být ovlivněn i aktuálním psychickým rozpoložením, únavou nebo momentálními rodinnými podmínkami. Výpovědi tak zachycují rodičovské postoje v určitém momentu ovlivněném nejen vývojovou fází dítěte, ale i každodenní situací. Kromě toho se v analyzovaných rozhovorech ve větší míře profilovaly mateřské perspektivy, což může mírně ovlivnit tematické akcenty a hloubku výpovědí v některých oblastech. Genderová skladba tak mohla částečně ovlivnit celkové vyznění výzkumného materiálu.

Je také důležité reflektovat, že popisované emoční reakce dítěte vycházejí výhradně ze zprostředkovaných výpovědí rodičů. Vzhledem k věku dítěte a etickým ohledům nebylo možné zapojit dítě jako samostatného respondenta. Tato situace odpovídá koncepci tzv. proxy voice (Spyrou, 2011), při níž je hlas dítěte přítomen nepřímo, skrze dospělé zprostředkovatele.

Limity metodologického přístupu

Postoje rodičů k digitálním technologiím se mohou proměňovat v čase v závislosti na vývojové fázi dítěte, aktuálních životních okolnostech nebo širších

společenských událostech (např. pandemie, změna pracovních podmínek). Výzkum zachycuje stav v konkrétním okamžiku, a i když využívá prvky chronosystému k naznačení vývoje, nezachycuje dlouhodobou proměnu rodičovských postojů ani jejich trajektorii.

Výzkum se zaměřil pouze na pohled rodičů. Perspektivy dalších aktérů (např. pedagogů, odborníků na digitální gramotnost či samotných dětí) nebyly součástí této disertace, což může být vnímáno jako omezení z hlediska možnosti triangulace dat. Volba byla záměrná a směřovala k hlubokému porozumění rodičovské zkušenosti, ale omezila možnost porovnání různých perspektiv na daný jev. Situační analýza nabízí sofistikovaný nástroj pro mapování komplexních významových struktur a vztahových konfigurací, avšak její aplikace je náročná na čas, interpretaci i systematičnost. Při konstrukci uspořádaných a relačních map dochází ke konstruování analytických obrazů, které nejsou „odrazem“ reality, ale výsledkem výzkumného uvažování. To může být pro čtenáře bez zkušenosti se situační analýzou náročné na orientaci a pochopení analytických zkratek. V českém výzkumném prostředí navíc zatím neexistuje dostatečné množství studií zaměřených na digitální rodičovství v předškolním věku, což do určité míry omezuje možnost srovnání a zasazení výsledků do širšího kontextu.

Výše uvedené limity neoslabují hodnotu výzkumu, ale ukazují, v jakém rámci lze výsledky chápat a interpretovat. Disertační práce je zaměřena na poskytnutí hlubokého, teoreticky ukotveného porozumění každodenní realitě digitálního rodičovství v kontextu konkrétních případů rodin, nikoli na formulaci statisticky zobecnitelných závěrů. Síla kvalitativního přístupu spočívá právě v citlivé interpretaci, reflexivitě a transparentnosti analytického procesu, které umožňují postihnout složitost a mnohovrstevnatost zkoumaného jevu.

ZÁVĚR

Tato disertační práce se zabývala perspektivou rodičů vzhledem k používání digitálních technologií u dětí předškolního věku. Východiskem byla potřeba pochopit, jakým způsobem rodiče digitální technologie v každodenním rodinném životě regulují, ospravedlňují a jaké významy jim přisuzují. Téma bylo zvoleno v kontextu narůstající digitalizace společnosti, která zásadně proměňuje podmínky pro výchovu, vzdělávání a socializaci dětí již od raného věku. Přestože se problematika digitálních médií ve vztahu k dětem stala předmětem četných studií, přetrvává deficit porozumění tomu, jak rodiče ve specifickém socio-kulturním kontextu České republiky reálně jednají, rozhodují a vyjednávají o digitálních technologiích v rámci každodenních rodinných rutin.

Výzkum byl ukotven v bioekologickém modelu vývoje dítěte, jenž umožnil zachytit rodičovské jednání v kontextu vzájemně provázaných vrstev prostředí (Bronfenbrenner, 2005). Metodologicky byla práce postavena na situační analýze podle Clarkeové (2005), což umožnilo nejen identifikovat klíčové aktéry, diskurzy a technologie, ale především rekonstruovat mechanismy, skrze něž se utváří rodičovská mediace digitálních technologií. Tímto přístupem bylo možné vystoupit z reduktivních dichotomií (např. dobrý versus špatný rodič) a přiblížit se hlubšímu porozumění rozhodovacím a vyjednávacím procesům, které rodiče v každodenním životě realizují ve vztahu k používání digitálních technologií u dětí předškolního věku.

Mezi hlavní zjištění výzkumu patří identifikace opakujících se mechanismů rodičovské mediace, které odrážejí nejen individuální volby, ale i strukturální podmínky, v nichž se rodiče nacházejí. Bylo zjištěno, že digitální technologie jsou v rodinách instrumentalizovány jako prostředek kompenzace (např. při únavě, absenci druhého rodiče nebo institucionální opory), že dochází k delegaci kontroly směrem k dítěti a že při rozhodování o mediaci hrají významnou roli výchovná nekonzistence a intuice. Tyto mechanismy byly identifikovány napříč třemi zkoumanými rodinami a zasazeny do vrstev bioekologického modelu. Významným zjištěním bylo, že i přes rozdílné socioekonomické či rodinné konstelace se objevují podobné vzorce jednání, jež svědčí o širších kulturních, diskurzivních a institucionálních vlivech.

Z hlediska důsledků pro vývoj dítěte lze na základě rekonstrukce mechanismů usuzovat, že raná zkušenost s digitalizací není izolovaným fenoménem, ale prostupuje všemi dimenzemi vývoje dítěte od kognitivní a emoční až po sociální a tělesnou. Výzkum poukazuje na to, že v kontextu absence jasných pravidel a podpory může docházet k nerovnoměrné digitalizaci dětství, která je závislá na rodičovských kapacitách, schopnosti aktivně jednat a institucionálním zázemí.

Metodologickým přínosem práce je využití situační analýzy jako nástroje pro rekonstrukci mechanismů v komplexních rodinných kontextech. Tato metoda se ukázala jako vhodná pro zachycení dynamických vztahů mezi rodiči, dětmi, technologiemi a širším sociálním okolím. Díky tomu bylo možné odhalit nejen to, co rodiče říkají, ale také jaké vztahy, tiché normy a institucionální absence jejich jednání rámují.

Významným zjištěním je rovněž skutečnost, že rodiče nejsou pasivními příjemci digitálních trendů, ale aktivně vytvářejí své vlastní strategie, ať už intuitivní, reflektované, či delegované. Tímto způsobem se práce vymezuje vůči patologizujícím přístupům, které rodiče v souvislosti s digitalizací dítěte považují za nedostatečné, nekompetentní nebo bezradné. Naopak ukazuje, že rodičovské jednání je často racionální vzhledem k dostupným zdrojům, únavě, kulturním normám a institucionálnímu tichu, v němž jsou rodiče ponecháni.

Na základě zjištění lze doporučit rozvoj podpůrných nástrojů pro rodiče v oblasti digitální výchovy, které by nebyly moralistické, ale reflektovaly by každodenní podmínky, vyčerpání a kulturní ambivalence. Dále by bylo přínosné posílit roli mateřských škol jako místa, kde může docházet ke zprostředkování edukačně podložených strategií rodičům a kde může být rodičovská mediace vnímána jako společný úkol. V neposlední řadě doporučujeme rozvoj longitudinálních výzkumů, které by sledovaly, jak se formy rodičovské mediace a digitální socializace vyvíjejí v čase a v různých socioekonomických kontextech.

Tato disertační práce nepřináší definitivní odpovědi, ale otevírá nové otázky, například jak by vypadala digitální výchova v podmínkách strukturální podpory, jakou roli může sehrát stát, instituce či výzkum při vytváření opěrných bodů pro rodičovské rozhodování a jaké formy digitální autonomie skutečně podporují učení, zdravý vývoj a sociální začlenění dítěte. V tomto smyslu je práce výzvou k přehodnocení dosavadních přístupů k digitálním technologiím v raném dětství, nejen na úrovni vědecké, ale i politické a praktické.

Digitální dětství není pouze otázkou obrazovek, ale především otázkou vztahů, významů, rytmů a nerovností. A právě proto je nezbytné přemýšlet o rodičovské mediaci nejen jako o výchovné technice, ale jako o kulturně, strukturálně a vývojově podmíněném procesu, který si zaslouží hlubší porozumění, pozornost a systematickou podporu. Ta by měla vycházet z mezioborové spolupráce včetně sociální pedagogiky, psychologie, sociologie, pedagogiky a informačních věd a být ukotvena v rámci vzdělávacích, zdravotnických a sociálních systémů.

SEZNAM LITERATURY

Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t

Alverson, R., Ginn, L., & Gilbert, J. (2019). Sustaining collaborative preschool partnerships and the challenges of educating the whole child. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *13*(1). https://doi.org/10.1186/s40723-019-0065-6

Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S. (2015). Managing Children's Online Identities: How Parents Decide what to Disclose about their Children Online. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1895–1904. https://doi.org/10.1145/2702123.2702325

American Academy of Pediatrics, Council On Communications And Media. (2016). Media Use in School-Aged Children and Adolescents. *Pediatrics*, *138*(5). https://doi.org/10.1542/peds.2016-2592

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code/

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus. *American Educational Research Journal*, *49*(5), 881–908. https://doi.org/10.3102/0002831211433290

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq

Baranowski, T., Abdelsamad, D., Baranowski, J., O'Connor, T. M., Thompson, D., Barnett, A., Cerin, E., & Chen, T. -A. (2012). Impact of an Active Video Game on Healthy Children's Physical Activity. *Pediatrics*, *129*(3), e636–e642. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2050

Barassi, V. (2020). Datafied times: Surveillance capitalism, data technologies and the social construction of time in family life. *New Media*, *22*(9), 1545–1560. https://doi.org/10.1177/1461444820913573

Barr, R. (2019). Growing Up in the Digital Age: Early Learning and Family Media Ecology. *Current Directions in Psychological Science*, *28*(4), 341–346. https://doi.org/10.1177/0963721419838245

Bathory, E., & Tomopoulos, S. (2017). Sleep Regulation, Physiology and Development, Sleep Duration and Patterns, and Sleep Hygiene in Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, *47*(2), 29–42. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2016.12.001

Bauman, Z. (2003). *Liquid love: on the frailty of human bonds*. Distributed in the USA by Blackwell Pub.

Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Polity.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*(1), 43–88. https://psycnet.apa.org/record/1967-05780-001

Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. Sage Publications.

Beck, U. (2004). *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. SLON.

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage Publications.

Becvar, D. S., & Becvar, R. J. (2013). *Family therapy: a systemic integration* (8th ed). Pearson Education.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Centrum pro studium demokracie a kultury.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, *15*(2), 219–234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Blaikie, N. W. H. (2007). *Approaches to social enquiry: advancing knowledge* (2nd ed). Polity.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research*. Media Policy Project.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method* (6. print). Prentice Hall.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.

Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. University of Chicago Press. http://www.loc.gov/catdir/description/uchi052/2004001350.html

Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books. http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0831/00266879-d.html

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066x.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568-586. https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, *9*(1), 115–125. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Lerner & R. M. Damon, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of child psychology* (6 ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., P. Moen, G. H., Elder, J., Lüscher, K., & (Eds.). (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/record/1995-98394-018

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Polity Press.

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity.

Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed). Routledge.

Burr, V. (2015). Social Constructionism. *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781315715421

Carlson, S. M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 595–616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

Carter, B., Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D., & Paradkar, M. S. (2016). Association Between Portable Screen-Based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *170*(12), 1202. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.2341

Clark, L. S. (2013). *The parent app: understanding families in the digital age*. Oxford University Press.

Clark, E. L. M., Jiao, Y., Sandoval, K., & Biringen, Z. (2021). Neurobiological Implications of Parent–Child Emotional Availability: A Review. *Brain Sciences*, *11*(8), 1016. https://doi.org/10.3390/brainsci11081016

Clark, L. S. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory*, *21*(4), 323–343. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x

Clarke, A. (2005). *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications.

Clarke, A., Friese, C., & Washburn, R. (Eds.). (2015). *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory*. Routledge.

Clarke, A., Washburn, R., & Friese, C. (Eds.). (2022). *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (Second edition). Routledge.

Cooklin, A. R., Giallo, R., & Rose, N. (2011). Parental fatigue and parenting practices during early childhood: an Australian community survey. *Child: Care, Health and Development*, *38*(5), 654–664. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01333.x

Cooper, M. (2017). *Family values: between neoliberalism and the new social conservatism*. Zone Books. https://www.torrossa.com/en/resources/an/5560211

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (1999). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Firth edition). Sage.

Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity.

Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reich, S. M., & Rogers, J. (2017). Parenting and Digital Media. *Pediatrics*, *140*(Supplement_2), pp 112–116. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n

Craig, L., & Mullan, K. (2011). How Mothers and Fathers Share Childcare: A Cross-National Time-Use Comparison. *American Sociological Review*, *76*(6), 834–861. https://doi.org/10.1177/0003122411427673

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Sixth edition). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches: choosing among five approaches* (Fourth edition, International student edition). Sage.

Curriculum for the preschool - primary child: a review of the research. (2019). DanagårdLitho. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf

ČAPV. (2021). *Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu*. https://capv.cz/eticky-kodex-capv/?doing_wp_cron=1756205058.2262620925903320312500

Černý, M. (2020). *Život onlife: lekce z informační vědy*. Masarykova univerzita.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation* (3rd Edition). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203371114/beyond-quality-early-childhood-education-care-gunilla-dahlberg-peter-moss-alan-pence

Daly, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies and human development*. Sage Publications. https://sk.sagepub.com/book/mono/qualitative-methods-for-family-studies-and-human-development/toc

Daminger, A. (2019). The Cognitive Dimension of Household Labor. *American Sociological Review*, *84*(4), 609–633. https://doi.org/10.1177/0003122419859007

Danby, S. J., Fleer, M., Davidson, C., & Hatzigianni, M. (Eds.). (2018). Digital Childhoods. *International Perspectives on Early Childhood*

Education and Development, *22*(1). https://doi.org/10.1007/978-981-10-6484-5

Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y., & O'Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-year-old children: Parents' practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(3), 551–573. https://doi.org/10.1177/1468798420938445

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cogniţie Creier Comportament*, *11*(1), 1–48. https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, *74*(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, P. D. Hastings, & Eds., *Handbook of socialization: theory and research* (Second edition, pp. 590–613). The Guilford Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Fifth edition). Sage.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dijk, J. A. G. M. van. (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*. Sage.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum. https://www.bookport.cz/kniha/jak-se-vyrabi-sociologicka-znalost-5452/

Domoff, S. E., Borgen, A. L., Foley, R. P., & Maffett, A. (2019). Excessive use of mobile devices and children's physical health. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *1*(2), 169–175. https://doi.org/10.1002/hbe2.145

Dong, C., & Mertala, P. (2021). Preservice teachers' beliefs about young children's technology use at home. *Teaching and Teacher Education*, *102*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103325

Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-Control in School-Age Children. *Educational Psychologist*, *49*(3), 199–217. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, *76*(5), 1055–1071. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

Elias, N., & Sulkin, I. (2019). Screen-Assisted Parenting: The Relationship Between Toddlers' Screen Time and Parents' Use of Media as a Parenting Tool. *Journal of Family Issues*, *40*(18), 2801–2822. https://doi.org/10.1177/0192513x19864983

Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *13*(1), 93–106. https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/

EU. (2020). *Evropský akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027).* https://eur-lex.europa.eu/CS/legal-content/summary/digital-education-action-plan-2021-2027.html

Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, *139*(6), 1342–1396. https://doi.org/10.1037/a0031808

Faircloth, C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. *Parenting Culture Studies*, 25–50. https://doi.org/10.1057/9781137304612_2

Faircloth, C. (2023). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. *Parenting Culture Studies*, 33–67. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1_2

Faircloth, C., Hoffman, D. M., & Layne, L. L. (Eds.). (2015). *Parenting in global perspective: negotiating ideologies of kinship, self and politics*. Routledge.

Fairclough, N. (2010) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* Prentice Hall, Upper Saddle River. https://doi.org/10.4324/9780203809068.ch1

Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk

conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(3–4), 329–354. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x

Finlay, L. (2002a). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, *12*(4), 531–545. https://doi.org/10.1177/104973202129120052

Finlay, L. (2002b). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, *2*(2), 209–230. https://doi.org/10.1177/1468794102002002005

Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The "online brain": how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, *18*(2), 119–129. https://doi.org/10.1002/wps.20617

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th edition). SAGE.

Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Penguin Books.

Foucault, M. (2000). *Power: Essential works of Foucault 1954–1984*. The New Press.

Furedi, F. (2008). *Paranoid parenting: why ignoring the experts may be best for your child*. Continuum.

Gentile, D. A., Li, D., Khoo, A., Prot, S., & Anderson, C. A. (2014). Mediators and Moderators of Long-term Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior. *JAMA Pediatrics*, *168*(5). https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.63

Gibbons, A. (2015). Debating Digital Childhoods: Questions concerning technologies, economies and determinisms. *Open Review of Educational Research*, *2*(1), 118–127. https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1015940

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Polity Press in association with Basil Blackwell.

Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: love, sexuality and eroticism in modern societies*. Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Unikající svět: jak globalizace mění náš život*. Sociologické nakladatelství. http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:8738d3e0-f51b-11e7-8226-005056827e52

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole: škola jako zajímavý sociální svět: úspěšná komunikace učitele a žáka: diagnostika školní třídy: inspiromat her a cvičení*. Grada.

Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, *39*(5), 835–853. https://doi.org/10.1177/0038038505058368

Gillies, V. (2008). Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualizing Values and Practices. *Journal of Law and Society*, *35*(1), 95–112. https://doi.org/10.1111/j.1467-6478.2008.00416.x

Gillies, V. (2011). From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family. *Sociological Research Online*, *16*(4), 109–119. https://doi.org/10.5153/sro.2393

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.

Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Weidenfeld and Nicolson.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, *24*(3), 321–329. https://doi.org/10.1080/01650250050118303

Gross, N. (2009). A Pragmatist Theory of Social Mechanisms. *American Sociological Review*, *74*(3), 358–379. https://doi.org/10.1177/000312240907400302

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, *30*(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4

Guo, S., Xu, J., Wang, M., Akezhuoli, H., Zhou, X., & Lu, J. (2024). The effects of parent-child separation on the digital literacy of children and adolescents: A bidirectional perspective study. *Heliyon*, *10*(10). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31113

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, *21*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). Introduction. *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. https://doi.org/10.4135/9781473957619.n1

Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation." *Sociological Inquiry*, *80*(1), 92–113. https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x

Hargittai, E., & Dobransky, K. (2017). Old Dogs, New Clicks: Digital Inequality in Skills and Uses among Older Adults. *Canadian Journal of Communication*, *42*(2), 195–212. https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176

Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*. https://www.academia.edu/67678654/The_Bronfenbrenner_ecological_systems_theory_of_human_development

Hartogsohn, I., & Vudka, A. (2022). Technology and addiction: What drugs can teach us about digital media. *Transcultural Psychiatry*, *60*(4), 651–661. https://doi.org/10.1177/13634615221105116

Hatzigianni, M., Stephenson, T., Harrison, L. J., Waniganayake, M., Li, P., Barblett, L., Hadley, F., Andrews, R., Davis, B., & Irvine, S. (2023). The role of digital technologies in supporting quality improvement in Australian early childhood education and care settings. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *17*(1). https://doi.org/10.1186/s40723-023-00107-6

Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: a guide for practitioners and students in early years education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003247760

Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hepp, A. (2020). *Deep mediatization*. Routledge.

Hiniker, A., Patel, S. N., Kohno, T., & Kientz, J. A. (2016). Why would you do that? predicting the uses and gratifications behind smartphone-usage behaviors. *Proceedings of the 2016 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing*, 634–645. https://doi.org/10.1145/2971648.2971762

Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2020). Not at the Dinner Table: Parents- and Children-s Perspectives on Family Technology Rules.

Media International Australia, *175*(1), 65–78. https://doi.org/10.1145/2818048.2819940

Hiniker, A., Suh, H., Cao, S., & Kientz, J. A. (2016). Screen Time Tantrums: How Families Manage Screen Media Experiences for Toddlers and Preschoolers. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 648–660. https://doi.org/10.1145/2858036.2858278

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., Teychenne, M., & Martinuzzi, A. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLOS ONE*, *13*(4). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting Education in "Educational" Apps. *Psychological Science in the Public Interest*, *16*(1), 3–34. https://doi.org/10.1177/1529100615569721

Holloway, D., & Green, L. (2016). The Internet of toys. *Communication Research and Practice*, *2*(4), 506–519. https://doi.org/10.1080/22041451.2016.1266124

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. EU Kids Online.

Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, *104*(3), 613–627. https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167

Horst, H. A. (2010). Families. In M. Ito (Ed.), *Hanging out, messing around and geeking out, kids living and learning with new media* (pp. 149–194). The MIT Press Cambridge. https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/p4df/COST-2016.pdf

Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(5), 752–766. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.752

Chao, R. K. (1994). Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting Through the Cultural Notion of Training. *Child Development*, *65*(4). https://doi.org/10.2307/1131308

Chaudron, S. et al. (2018). Rules of Engagement: Family Rules on Young Children's Access to and Use of Technologies. In S. Danby, M. Fleer, C. Davidson, & M. E. Hatzigianni, *Digital childhoods. International*

Perspectives on Early Childhood Education and Development: technologies and children's everaday lives (pp. 131–145). Springer.

Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). Young Children (0-8) and Digital Technology - A qualitative study across Europe. *Publications Office of the European Union*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359

Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, *20*(9), 1074–1084. https://doi.org/10.1177/1077800414545235

Christakis, D. A. (2008). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, *98*(1), 8–16. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Pediatrics*, *113*(4), 708–713. https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708

Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play: an American history*. New York University Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=866079

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Penguin Books.

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (Classic edition). Psychology Press.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.

Johnson, G. M., & Puplampu, K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *34*(1). https://doi.org/10.21432/t2cp4t

Kalmus, V., Soo, K., & Sukk, M. (2022). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*, *36*(5), 1026–1042. https://doi.org/10.1111/chso.12553

Kirwil, L. (2009). Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries. *Journal of Children and Media*, *3*(4), 394–409. https://doi.org/10.1080/17482790903233440

Kolacz, J., daSilva, E. B., Lewis, G. F., Bertenthal, B. I., & Porges, S. W. (2021). Associations between acoustic features of maternal speech and

infants' emotion regulation following a social stressor. *Infancy*, *27*(1), 135–158. https://doi.org/10.1111/infa.12440

Kopecký, K. (2015). *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2019). *České děti v kybersvětě*. Univerzita Palackého v Olomouci. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11288.75527

Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, *44*, 19–58. https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002

Kraftl, P. (2013). Geographies of alternative education: Diverse learning spaces for children and young people. *Bristol University Press*. https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgxpj

Kucirkova, N. (2017). *Digital personalization in early childhood: impact on childhood*. Bloomsbury Academic.

Kuhl, P. K. (2011). Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, *5*(3), 128–142. https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2011.01121.x

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada. http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:b8a98c30-78ae-11e5-9690-005056827e51

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life* (2nd edition, with an update a decade later). University of California Press.

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

Lee, S. -J., & Chae, Y. -G. (2012). Balancing Participation and Risks in Children's Internet Use: The Role of Internet Literacy and Parental Mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(5), 257–262. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0552

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Futing Liao, T. (Eds.). (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. Sage Publications.

Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study.

Environmental Research, *164*, 149–157. https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015

Livingstone, L., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, *20*(3), 1103–1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Livingstone, S. M., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: living and learning in the digital age*. New York University Press.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: how hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.

Livingstone, S., & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In G. Mascheroni, C. Ponte, A. Jorge, & (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (pp. 19–30). Nordicom.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, *9*(4), 671–696. https://doi.org/10.1177/1461444807080335

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

Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, *19*(5), 657–670. https://doi.org/10.1177/1461444816686318

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, *20*(3), 1103–1122. https://doi.org/10.1177/1461444816685930

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation: Maximizing Opportunities and Minimizing Risks. *Journal of Communication*, *67*(1), 82–105. https://doi.org/10.1111/jcom.12277

Lupton, D. (2015). *Digital sociology*. Routledge.

Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, *19*(5), 780–794. https://doi.org/10.1177/1461444816686328

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development* (4. vyd., pp. 1–101). John Wiley.

Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., R. Jónsdóttir, S., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M. E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Christian Arnseth, H., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, H., Pahl, K., et al. (2017). *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review*. University of Sheffield: MakEY Project.

Mascheroni, G., & Holloway, D. (2019). *The Internet of Toys*. Springer Nature.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2015). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, *18*(8), 1657–1679. https://doi.org/10.1177/1461444814567986

Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children*, *11*(1), 16–28. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.

McCarthy, J. R., Edwards, R., & Gillies, V. (2000). Moral Tales of the Child and the Adult: Narratives of Contemporary Family Lives under Changing Circumstances. *Sociology*, *34*(4), 785–803. https://doi.org/10.1177/s003803850000047x

McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *1*(2), 72–80. https://doi.org/10.1002/hbe2.139

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, *5*(1), 85–98. https://doi.org/10.1037/ppm0000065

McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems. *Child Development*, *89*(1), 100–109. https://doi.org/10.1111/cdev.12822

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada. http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2021). Beyond Job Burnout: Parental Burnout!. *Trends in Cognitive Sciences*, *25*(5), 333–336. https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.01.012

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter? *Clinical Psychological Science*, *7*(6), 1319–1329. https://doi.org/10.1177/2167702619858430

Morawska, A., Mitchell, A. E., & Tooth, L. R. (2023). Managing Screen Use in the Under-Fives: Recommendations for Parenting Intervention Development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *26*(4), 943–956. https://doi.org/10.1007/s10567-023-00435-6

Morgan, D. H. J. (2011). *Rethinking family practices*. Palgrave Macmillan.

Možný, I. (2008). *Rodina a společnost* (2. upr. vyd). Sociologické nakladatelství SLON.

Nathanson, A. M. Y. I. (1999). Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression. *Communication Research*, *26*(2), 124–143. https://doi.org/10.1177/009365099026002002

Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, *42*(22), 19338–19354. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3

Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, *36*(3), 227–241. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601

Nicolaidou, I., Tozzi, F., Panayiotou, M., & Antoniades, A. (2019). Development and usability of a gamified app to help children manage stress: an evaluation study. *Italian Journal of Educational Technology*, *27*(2), 105–120. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1050

Nikken, P., & De Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *9*(1). https://doi.org/10.5817/cp2015-1-3

Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: a comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, *31*(2), 181–202. https://doi.org/10.1080/17439880600756803

Nikken, P., & Jansz, J. (2013). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, *39*(2), 250–266. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038

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

Norton, M. (2014). Mechanisms and Meaning Structures. *Sociological Theory*, *32*(2), 162–187. https://doi.org/10.1177/0735275114537631

Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Van Looy, J. (2016). Aqualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *60*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240

Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: morality as family practice. *Discourse & Society*, *18*(1), 5–10. https://doi.org/10.1177/0957926507069451

Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2014). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London: EU Kids Online. Revised edition.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(37), 15583–15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106

Osorio-Saez, E. M., Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernandez, A. (2021). Parents' Acceptance of Educational Technology: Lessons From Around the World. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719430

Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, *35*(5), 1177–1190. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007

Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: How The Modern World Is Damaging Our Children And What We Can Do About It*. Orion Publishing Group.

Pangrazio, L., & Mavoa, J. (2025). Studying the datafication of Australian childhoods: learning from a survey of digital technologies in homes with young children. *Media International Australia*, *194*(1), 53–68. https://doi.org/10.1177/1329878X231162386

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. *Education and Information Technologies*, *23*(5), 1849–1871. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9693-7

Parsons, T., & Bales, R. F. (1956). *Family, socialization and interaction process*. Routledge.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice* (3 edition). Sage.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.

Pink, S., Horst, H. A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital ethnography: principles and practice*. Sage.

Píšová, M., & Lukavská, K. (2024). Technoference in parents of primary school-aged children and its associations with parental problematic screen use and sociodemographic characteristics. *Adiktologie Journal*, *24*(2/2024), 89–98. https://doi.org/10.35198/01-2024-002-0007

Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education*, *89*(1), 27–33. https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The Technologisation of Childhood? Young Children and Technology in the Home. *Children & Society*, *24*(1), 63–74. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2008). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, *25*(1), 93–113. https://doi.org/10.1080/02671520802584061

Podbolotova, M., Dmitrieva, V., Reznikova, R., Grishaeva, Y., Tkacheva, and Z., Vachkova, S. N., Iskakova, A., & Koptelov, A. (2021). Digital socialization of students by means of educational media. *SHS Web of Conferences*, *98*. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805015

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.

Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. Vintage Books.

Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Routledge. http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=199369

Qian, Y., & Hu, Y. (2024). The digitalization of family life: A multilevel conceptual framework. *Journal of Marriage and Family*, *86*(5), 1160–1183. https://doi.org/10.1111/jomf.12983

Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. In *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.

Radesky, J. S., Kistin, C., Eisenberg, S., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016a). Parent perspectives on their mobile technology use: The excitement and exhaustion of parenting while connected. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *37*(9), 694–701.

Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time. *Pediatric Clinics of North America*, *63*(5), 827–839. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006

Radesky, J. S., Kaciroti, N., Weeks, H. M., Schaller, A., & Miller, A. L. (2023). Longitudinal Associations Between Use of Mobile Devices for Calming and Emotional Reactivity and Executive Functioning in Children Aged 3 to 5 Years. *JAMA Pediatrics*, *177*(1), 62. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4793

Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of Mobile Technology to Calm Upset Children: Associations With Social-Emotional Development. *JAMA Pediatrics*, *170*(4), 397. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics*, *135*(1), 1–3. https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251

Radesky, J. S., Weeks, H. M., Ball, R., Schaller, A., Yeo, S., Durnez, J., Tamayo-Rios, M., Epstein, M., Kirkorian, H., Coyne, S., & Barr, R. (2020). Young Children's Use of Smartphones and Tablets. *Pediatrics*, *146*(1). https://doi.org/10.1542/peds.2019-3518

Rideout, V., & Robb, M. (2020). *The Common Sense Census: Media Use By Kids Age Zero To Eight*. Common Sense Media.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-modern Temporality*. Polity Press.

Rosa, H. (2016). *Leven in tijden van versnelling een pleidooi voor resonantie*. Boom.

Rosa, H. (2019). *Resonance: a sociology of our relationship to the world* (English edition). Polity.

Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge University Press.

Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use

predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, *35*, 364–375. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036

Ruckenstein, M., & Pantzar, M. (2015). Beyond the Quantified Self: Thematic exploration of a dataistic paradigm. *New Media & Society*, *19*(3), 401–418. https://doi.org/10.1177/1461444815609081

Sadílková, Z. (2020). Děti a digitální technologie. *Pediatrie pro praxe*, *21*(6), 391–394. https://www.solen.cz/artkey/ped-202006-0001_deti_a_digitalni_technologie.php

Sameroff, A. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 297–312. https://doi.org/10.1017/s0954579400003035

Sanchez Rodriguez, R., Laflaquière, E., Orsini, E., Pierce, T., Callahan, S., & Séjourné, N. (2020). Maternal fatigue and burnout: From self-forgetfulness to environmental expectations. *European Review of Applied Psychology*, *70*(6), 100601. https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100601

Sassen, S. (2006). *Territory, authority, rights: from medieval to global assemblages*. Princeton University Press.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, *61*(2), 237–252. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity.

Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (Third editiion). Sage.

Schatzki, T. R. (2008). *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press. http://web.flu.cas.cz/scan/323504720.pdf

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. National Academy Press.

Shoshani, A. (2023). From virtual to prosocial reality: The effects of prosocial virtual reality games on preschool Children's prosocial tendencies in real life environments. *Computers in Human Behavior*, *139*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107546

Sigman, A. (2017). Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*, *1*(1). https://doi.org/10.17724/jicna.2017.119

Silverman, D. (2022). *Doing qualitative research* (6th ed). Sage.

Silverstone, R., Hirsch, E., & Morley, D. (1992). Information and communication technologies and the moral economy of the household. In R. Silverstone & E. Hirsch (Eds.). *Consuming technologies: media and information in domestic spaces* (pp. 15–31). Routledge.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, *58*(1), 119–144. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705

Smart, C., & Neale, B. (1999). *Family fragments?* Polity.

Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

Sodhi, H. K. (2020). *An Actor-Network Theory (ANT) investigation of young children's engagement and learning with digital technologies at home and preschool* [Doctoral thesis]. Monash University.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, *18*(2), 151–165. https://doi.org/10.1177/0907568210387834

Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment*, *7*(4), 349–367. https://doi.org/10.1080/14616730500365928

Steeves, V., & Regan, P. (2014). Young people online and the social value of privacy. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, *12*(4), 298-313. https://doi.org/10.1108/jices-01-2014-0004

Straker, L., Maslen, B., Burgess-Limerick, R., Johnson, P., & Dennerlein, J. (2010). Evidence-based guidelines for the wise use of computers by children: Physical development guidelines. *Ergonomics*, *53*(4), 458–477. https://doi.org/10.1080/00140130903556344

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020. (2015). Ministerstvo práce a sociálních věcí. https://www.mpsv.cz/documents/20142/372765/Strategie_DG.pdf/46b094c8-609b-458d-cdcd-8c686ca87131

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. (2014). MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf

Strategie rodinné politiky 2024-2030. (2023). Ministerstvo práce a sociálních věcí. https://www.mpsv.cz/documents/20142/4552532/Strategie+rodinn%C3%A9+politiky.pdf/9c99b57b-9668-8a27-4e9c-bf284b7faa32

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Strauss, A. (1982). Social worlds and legitimation processes. *Studies in Symbolic Interaction*, *4*, 171–190.

Striphas, T. (2015). Algorithmic culture. *European Journal of Cultural Studies*, *18*(4-5), 395–412. https://doi.org/10.1177/1367549415577392

Swindler, A. (1986). Culture In Action: Symbols And Strategies. *American Sociological Review*, *51*, 273–286.

Ševčíková, A. (2014). *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Grada.

Šmahel, D., Macháčková, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2016). Impact of videogame play on the brain's microstructural properties: cross-sectional and longitudinal analyses. *Molecular Psychiatry*, *21*(12), 1781–1789. https://doi.org/10.1038/mp.2015.193

Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2014). Technostress: negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, *25*(2), 103–132. https://doi.org/10.1111/isj.12042

Taylor, C. (2007). *A secular age*. Belknap Press of Harvard University Press. http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0712/2007008005.html

Therborn, G. (2004). *Between sex and power: family in the world, 1900-2000*. Routledge. http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=200216

Third, A., Bellerose, D., Diniz De Oliveira, J., Lala, G., & Theakstone, G. (2017). *Young and Online: Children's Perspectives on Life in the Digital Age*. Western Sydney University. https://doi.org/10.4225/35/5a1b885f6d4db

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research. *Sociological Theory*, *30*(3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. W. W. Norton & Company.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. Routledge. http://web.flu.cas.cz/scan/323549098.pdf

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, *1*(4), 198–210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x

Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*, *185*(4157), 1124–1131. https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, *12*, 271–283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003

Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. *Pediatrics*, *140*(Supplement_2), S67-S70. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum. https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/

Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing", *43*(1), 52–66. https://doi.org/10.1080/08838159909364474

Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and Validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A Self-Determination Perspective: Parental Mediation Scale. *Human Communication Research*, *39*(4), 445–469. https://doi.org/10.1111/hcre.12010

van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? *Communication and Information Technologies Annual*, 29–52. https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002

van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, *16*(3), 507–526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Vandenbroeck, M., & Bie, M. B. -D. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood*, *13*(1), 127–143. https://doi.org/10.1177/0907568206059977

Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, *29*(5), 541–557. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387

Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). `Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, *41*(6), 1061–1077. https://doi.org/10.1177/0038038507082315

Vincent, C., & Maxwell, C. (2016). Parenting priorities and pressures: furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(2), 269–281. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1014880

Wajcman, J. (2016). *Pressed for time: the acceleration of life in digital capitalism* (Paperback edition). The University of Chicago Press. http://external.dandelon.com/download/attachments/dandelon/ids/CH0013BAE8E8BF5A6BA3BC1257DF500362804.pdf

Warren, R. (2001). In Words and Deeds: Parental Involvement and Mediation of Children's Television Viewing. *Journal of Family Communication*, *1*(4), 211–231. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0104_01

Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A., & Connell, S. (2013). *Parenting in the Age of Digital Technology A National Survey*. Northwestern University.

Weisner, T. S. (2002). Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. *Human Development*, *45*(4), 275–281. https://doi.org/10.1159/000064989

Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M. M., Perry, N. E., & Pino-Pasternak, D. (Eds.). (2019). *The SAGE Handbook of developmental psychology and early childhood education*. Sage reference.

WHO. (2019). *World health statistics 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. (2019). World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241565707

World Health Organization. (2019). *WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1

Williamson, B. (2017). Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice. *Sage Publications Ltd*. https://doi.org/10.4135/9781529714920

Winkvist, A., Rasmussen, K. M., & Habicht, J. P. (1992). A new definition of maternal depletion syndrome. *American Journal of Public Health*, *82*(5), 691–694. https://doi.org/10.2105/ajph.82.5.691

Yannier, N., Koedinger, K. R., & Hudson, S. E. (2015). Learning from Mixed-Reality Games. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1045–1054. https://doi.org/10.1145/2702123.2702397

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed). SAGE Publications.

Yu, M., & Baxter, J. (2015). Australian children's screen time and participation in extracurricular activities. *LSAC Annual Statistical Report 2015*, 99–118. Australian Institute of Family Studies. https://aifs.gov.au/sites/default/files/2022-03/4567-children-screen-time-extracurricular-activities.pdf

Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E., & Looy, J. V. (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *60*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240

Zmeškalová, D. (2018). Game over aneb děti chycené v síti. *Psychiatrie pro praxi*, *19*(6), 317–321. https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2019/88/01.pdf

Zuboff, S. (2019). Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action. *New Labor Forum*, *28*(1), 10–29. https://doi.org/10.1177/1095796018819461

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Ekologický techno – subsystém, zdroj: Johnson & Puplampu, 2008 2616
Obrázek 2: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování, 2025 98
Obrázek 3: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování, 2025 100
Obrázek 4: Vizualizace mechanismu 1 Reziduální autonomie dítěte, zdroj: vlastní zpracování, 2025 102
Obrázek 5: Vizualizace mechanismu 2 Rodičovská ambivalence ve vztahu k normativnímu napětí v digitální výchově, zdroj: vlastní zpracování, 2025 106
Obrázek 6: Vizualizace mechanismu 3 Instrumentalizace digitálních technologií v rodičovské každodennosti, zdroj: vlastní zpracování, 2025 109
Obrázek 7: Vizualizace mechanismu 4 Absence institucionální opory v digitální výchově, zdroj: vlastní zpracování 112
Obrázek 8: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování 123
Obrázek 9: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování 125
Obrázek 10: Vizualizace Mechanismu 1 Instrumentalizovaná digitální rutina jako kompenzace a úleva, zdroj: vlastní zpracování 127
Obrázek 11: Vizualizace mechanismu 2 Ambivalence rodičovského přístupu k digitálním technologiím, zdroj: vlastní zpracování 131
Obrázek 12: Vizualizace mechanismu 3: Digitální autonomie dítěte ve srukturálním vakuu, zdroj: vlastní zpracování 135
Obrázek 13: Obecná relační mapa se všemi elementy, zdroj: vlastní zpracování 146
Obrázek 14: Relační mapa s elementy, se kterými pracuji v rámci mechanismů, zdroj: vlastní zpracování 148
Obrázek 15: Vizualizace mechanismu 1 Mechanismus emoční regulace prostřednictvím digitálních technologií, zdroj: vlastní zpracování 149
Obrázek 16: Vizualizace mechanismu 2 Výchovná nekonzistence jako normalizační pole autonomie dítěte, zdroj: vlastní zpracování 152
Obrázek 17: Vizualizace mechanismus, zdroj: vlastní zpracování 155

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika participantů výzkumu 79
Tabulka 2: Uspořádaná mapa – rodina 1 94
Tabulka 3: Uspořádaná mapa – rodina 2 117
Tabulka 4: Uspořádaná mapa – rodina 3 139

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Seznam zkratek

AJ.	A jiné
DT	Digitální technologie
DVD	Digitální všestranný disk (*Digital Versatile Disc*)
GT	Grounded theory
FHS	Fakulta humanitních studií
MJ.	Mimo jiné
MPSV	Ministersvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NAPŘ.	Například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SROV.	srovnej
TJ.	To je
TZV.	Takzvaný
VIZ	podívej se
VS.	Versus
WHO	Světová zdravotnická organizace (*World Health Organization*)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka výňatku z rozhovoru

PŘÍLOHA P I: Ukázka výňatku z rozhovoru

T: když se vrátíme ještě k těm digitálním technologiím, jak se díváte na používání digitálních technologií jako mobil, tablet u vašich dětí?

P: no tak teď to dítě si tady za rohem hraje, takže se na to dívám špatně, já jsem tělocvikář, takže mě to strašně popuzuje, když vidím ty babské hrby, to je jako termínus technikus, který tady v osmi letech prostě ty, ty, ty kyfózy, lordózy tady ty atrofované prostě palce to vidíte už od těch děcek jo, to zborcení držení, špatná postura, jak přibíráme, teď do toho čumí žádná pozornost, něco na ně mluvíte, a oni neví, to znamená úplně zúžený prostě nějaký periferní vidění jako úplně, úplně totál, a úplně neuvěřitelný je pro mě, když dítě které má extrémně jako nebo nebo úplně minimální slovní zásobu si s někým chatuje, to jako za mě je úplně jakože si fixuje to, že já můžu komunikovat ve dvaceti slovech a osmnácti smajlících prostě jako naprosto si fixuju to, že jsem komunikační diletant prostě to je tak, to mě jako vadí, protože i pro nás dospělí a já mám už jenom vzhledem k tomu věku samozřejmě logicky mám jako, jsem velkej čtenář, mám velkou slovní zásobu, objektivně si to o sobě myslím, nebo je to tak je, mám dětství jaký mám, a i já po nějaké době, když používám tu technologii ten mobil a taky do toho hledím, tak prostě jako vidím, jak se zpomalují, jak už nejsem schopná orientovat se, jak si nepamatuju určité věci, a to mám základ, kdy ty neurony se do těch dvaceti let se jako vyvinuly velmi kvalitně a oni už jako ani se nevyvinou oni už nebudou mít nikdy, to jako to už jak prostě, když máte tuk do patnácti let, tak prostě ten testosteron tam prostě nebude ve třiceti ani kdybyste nevím co, prostě nebude, on tam nebude, protože to tam nebude, to znamená, když nemáte slovní zásobu neumíte sociálně jako interagovat nebo vůbec jako se s něčím jako s nějakýma situacema se vyrovnávat a čumíte do toho mobilu pardon, koukáte do toho, tak tam jako fixujete ty, si tím že to stačí to jako je ok, protože mě to stačí k té komunikaci v tom k tomu bytí v tom světě, tak jako v pětadvaceti to můžete si stoupnout na útes jako, jako konec tam není, na čem, to je prostě konec a můžete mít geny jaký chcete a inteligentní rodiče a, a všechno a, a to, to mi vadí jo, že prostě se to začne moc brzo a nadužívá se to a supluje si tím něco jo jako a teď to dítě moje má teda ten týden ten mobil já to vidím to jako nemoc to jako dennodenní hádky prostě, nebudeš si to brát nebudeš to ne a oni to mají jak fet prostě drogu, drogu, prostě ještě že nemá aspoň tu wifi všude jenom doma, ona se těší domů, to je, to je jako peklo, jo, takže to mi vadí no, ale jenomže zase když jí to nedáte tak na vás začnou, třeba můj partner, tak začne jakože vlastně ji vytrhuju z toho kolektivu, do teďka to bylo úplně v pohodě, a najednou, jako no tak teď se teda baví s těma kamarádama no dobře a, a vlastně ale jako, jako co, jako z jakýho kolektivu, z kolektivu mobilů nebo z čeho ji jako vtrhuju jako no tak, vždyť se to úplně stejně teď byla na narozeninách byli tam všichni živí a bavili se úplně normálně bez mobilu ten byl ve skříňce a zvládli to a dokonce i smrděli potem,

takže tam byly i ty vjemy jako smyslu ty jako na tom mobilu nejsou (smích), další věc jo a ne jako to je, oni vůbec jako nechápou ty těla, necítí ty těla, je tlačí bota ona si toho nevšimne, když je na tom mobilu ona si toho všimne, až ten telefon vezmu, tak si uvědomí, že má kámen v botě nebo jako neuvěřitelné jo odtrhávání od těla jako opravdu jako odtrhávání odvislý od těla, to je jako to je blbý si myslím hodně…

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Studie v domácím recenzovaném časopise
Wiegerová, A., & Deutscherová, B. (2018). A Comparison of Professional Careers of Early Childhool Teachers: A Qualitative Investigation. *E-Pedagogium*, *18*(4), 16-26. https://doi.org/10.5507/epd.2018.042
Deutscherová, B. (2022). The use of digital technologies by preschool children influenced by their families. E-Pedagogium, 22(4), 23-35. https://doi.org/10.5507/epd.2022.019
Studie v zahraničním časopise
Wiegerová, A., Tirpáková, A., Petrů Puhrová, B., & Deutscherová, B. (2025). Resilience in preschool and elementary school teachers in the Czech Republic. Teacher Development, 1-20. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2348814
Deutscherova, B. (2021). Resilience of beginning and advanced teachers in managing various changes in their profession. Journal of Language and Cultural Education, 9(2), 77-83. https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0013
Ostatní
Příspěvek ve sborníku
Plisková, B., Janíková, M., & Deutscherová, B. (2023). Substance Abuse and Drug Prevention Among University Students Pursuing a Bachelor Degree in Early Childhood Education. ICERI Proceedings, 1, 4478-4482. https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1119
Plisková, B., Janíková, M., & Deutscherová, B. (2022). Závislost Jako Ranhojič Aneb Prevence Od Mateřských Škol Až Po Univerzitu. In Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK 2022 (pp. 689-694). Magnanimitas.
Deutscherova, B. (2022). Digital Technology In The Families Of Preschool Children. INTED Proceedings, 1, 7156-7159. https://doi.org/10.21125/inted.2022.1814
Wiegerová, A., & Deutscherová, B. (2020). The Evolution of Pre-school and Elementary School Teachers' Career Trajectories – Career Beginnings and Ambitions. Advances in Intelligent Systems

and Computing, 963, 174-183. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7_17
Deutscherová, B. (2019). Profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. In Fórum mladých výzkumníků VII., (53-60). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
Wiegerová, A., Deutscherová, B. (2019). The Evolution Of Professional Trajectories Of Teachers At Kindergartens And Primary Schools. In ICERI2019 Proceedings, 11678-11681. IATED Academy.
Deutscherová, B., & Wiegerová, A. (2016). Professionalization Of Teachers Of Preschools. ICERI proceedings, 1, 1575-1580. https://doi.org/10.21125/iceri.2016.1347

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

Osobní informace:

Jméno a přijímení: Beáta Deutscherová
Kontaktní telefon: +420 720 108 187
E-mail: B.Deutscherova@seznam.cz

Vzdělání:

2019-současnost
Doktorské studium
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
Obor: Pedagogika

2020
Rigorózní řízení
Obor: Pedagogika předškolního věku

2017-2019
Navazující magisterské studium
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
Obor: Pedagogika předškolního věku

2016-2017
Master of Business Administration
British Institut of Management
Obor: Corporate Management

2014-2017
Bakalářské studium
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
Obor: Učitelství pro mateřské školy

Zaměstnání

09/2023 – doposud
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Pozice: asistent

01/2022 – doposud
Chůva pro děti s.r.o.
Pozice: komisař pro chůvy v dětských skupinách

09/2021–08/2022
Mateřská škola jazyková a umělecká s.r.o.
Olomouc
Pozice: zástupkyně ředitele školy

09/2020-08/2021
Mateřská škola jazyková a umělecká s.r.o.
Olomouc
Pozice: učitelka mateřské školy

09/2017–06/2019
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Pozice: starší studentská vědecká síla

09/2015–08/2017
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Pozice: mladší studentská vědecká síla

Pedagogická činnost

Název předmětu
Didaktika mateřské školy
Kapitoly z dějin předškolní výchovy
Letní škola v přírodě
Metodika přípravy školy v přírodě
Osobnost učitele a ředitele MŠ
Pedagogická propedeutika
Profese učitele a ředitele v MŠ
Profesní identita učitele mateřské školy
Propedeutics of Pedagogy
Psychodidaktika
Teorie výchovy
Tvorba projektů a ŠVP

Úvod do teorie výtvarného umění
Výtvarné techniky v praxi
Výtvarné vyjadřovací prostředky
Výtvarný projev dítěte
Výtvarný projev dítěte+praxe
Výtvarné techniky v praxi
Propedeutics of Pedagogy
Profese učitele a ředitele v MŠ

Vedení bakalářských prací: 39x
Oponování bakalářských praxí: 26x

Aktivní účast na konferencích

Vystoupení na domácích konferencích
Fórum mladých výzkumníků, FHS UTB Zlín
Česká asociace pedagogického výzkumu, Liberec
Vystoupení na mezinárodních konferencích
ICERI 2019: 12th International Conference of Education, Research and Innovation on November 11-13, 2019 at Seville, Spain
INTED 2022: International Technology, Education and Development Conference, on 7-8, 20222 in Valencia, Spain

Grantové a další projekty

IGA
IGA/FHS/2019/003 **Evoluce profesních trajektorií učitelů mateřských a základních škol** Cílem projektu bylo prezentovat jednotlivé evoluční fáze v profesních trajektoriích učitelů dvou stupňů škol. Cílem projektu bylo také představit současné modely profesních trajektorií učitelů. Projekt analyzoval fundamentální mezníky v profesních trajektoriích učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol. Pozice: spoluřešitel (2019-2020) Projekt byl úspěšně splněn.

FSR FORD
FSR FORD 5-6 /2021-23/FHS/001 **Osobně vnímaná zdatnost učitelů mateřských a základních škol v kontextu jejich odolnosti vůči změnám** Cílem projektu bylo zjistit, jak osobně vnímaná zdatnost učitelů mateřských škol a základních škol koreluje s jejich odolností. Projekt byl zaměřen na empirický výzkum, jehož cíli bylo zjistit self efficacy učitelů mateřských a základních škol a analyzovat a porovnat míru odolnosti vůči změnám u těchto učitelů. Pozice: spoluřešitel (2021-2022) Projekt byl úspěšně splněn.
IGA-K-TRINITY
IGA-K-TRINITY/2022-23/005 **Závislost jako ranhojič aneb prevence od mateřských škol až po univerzitu** Cílem projektu byla inovace metod výuky akademických pracovníků zaměřující se na protidrogovou výchovu u vysokoškolsky vzdělávajících se studentů učitelství mateřských a základních škol. Projekt cílil na zlepšení metod výuky a posilnění schopností a dovedností studentů čelit zátěžovým situacím a zároveň na poskytnutí nástrojů a strategií ke kvalitní realizaci protidrogové výchovy na školách mateřských a základních. Pozice: spoluřešitel (2022-2023) Projekt byl úspěšně splněn.

Absolvované stáže

Studijní pobyt v zahraničí
Kazimierz Pułaski University of Technology and Humanities in Radom Faculty of Medical Sciences and Healths Sciences

Termín realizace: 18.04.2022-30.04. 2022
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Pedagogická fakulta Katedra elemtárnej a předškolskej pedagogiky Termín realizace: 06.06.-11.06.2022
University of Ljubljana Faculty of Education Termín realizace: 07.10. 2022-14.10.2022

Školení, semináře, webináře a workshopy

2025
Kurz základů krizové intervence
Kurz mentálního koučinku
Základy správy výzkumných dat
2024
How to Publish in Journals and Tips for Autors
2023
Kurz základů vědecké práce v Akademie věd ČR
Mensa NTC Learning II.
HYPO – Prevence SPUCH v předškolním a raném školním věku
2022
Doktorandská škola
Mensa NTC Learning I.
Vyhledávání odborných informačních zdrojů
2021
Kurz anglického jazyka pro učitele ZŠ a SŠ
Studium pro ředitele škol a školských zařízení
Metoda dobrého startu
2020
Vzdělávání školních kariérových poradců
Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání
Metodika mezinárodních vzdělávacích projektů eTwinnig
2019
Kurz Atlas.ti

Beáta Deutscherová

Rodičovské perspektivy vzhledem k používání digitálních zařízení dětmi předškolního věku

Parental Perspectives on the Use of Digital Devices by Preschool Children

Disertační práce

Sazba: Beáta Deutscherová

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2025